

Krieg und Frieden im Chanson– Ein Beitrag zur Friedenserziehung im Französischunterricht

Cordula Neis

Europa-Universität Flensburg, Professor of French Linguistics, Affiliation: Prof. Dr. Cordula Neis, Europa-Universität Flensburg, Romanisches Seminar, Auf dem Campus 1, OSL 333, 24943 Flensburg, Germany

Abstract: Das französische Chanson ist reich an Beiträgen zu Krieg und Frieden, etwa von *chansonniers* wie Georges Brassens, Jacques Brel, Jean Ferrat, Serge Reggiani, Serge Gainsbourg oder Graeme Allwright, die sich alle kritisch mit dem Thema „Krieg“ auseinandergesetzt haben. So dichtete etwa der trotz seines fortgeschrittenen Alters immer noch als Sänger aktive Graeme Allwright die blutrünstige französische Nationalhymne in eine Hymne an den Frieden um, nachdem der damalige Staatspräsident Sarkozy 2005 gefordert hatte, dass alle französischen Kinder die *Marseillaise* auswendig lernen müssten. Bereits 1991 hatte Jean Ferrat seine pazifistische Utopie *La paix sur terre* vorgelegt, in der er Frankreich auf den aufklärerischen Geist der Menschenrechte, auf Frieden und Freiheit und eine Welt ohne Atombomben verpflichten wollte. 28 Jahre zuvor, im Jahr 1963, hatte Ferrat mit *Nuit et brouillard* ein Lied präsentiert, in dem die Nacht- und Nebelaktionen der Nazis, konkret die Deportationen und das Leben und Sterben im Konzentrationslager, beschrieben werden. In diesem beklemmenden Lied verarbeitet der Sänger die Ermordung seines Vaters im Konzentrationslager Auschwitz. In jüngerer Zeit hat etwa Florent Pagny sich des Themas angenommen und mit *Le soldat* (2013) pazifistische Töne angestimmt,

In diesem Beitrag sollen drei Chansons untersucht werden, bei denen die seit Jahrzehnten von der KMK geforderte Vermittlung demokratischer Grundwerte wie Menschenrechts- und Friedenserziehung und eine Sensibilisierung für die Besonderheit unserer heutigen deutsch-französischen Beziehungen vor dem Hintergrund ihrer wechselhaften historischen Entwicklung im Vordergrund stehen. Die Betrachtung der Chansons wird mit Vorschlägen für ihre Behandlung im Französischunterricht der Sekundarstufe II verbunden. Thematisch soll ein Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz mittels politischer Bildung geleistet werden.

Keywords / Tags: Chanson, la Grande Guerre, drôle de guerre, Mythos Paris, Nacht und Nebel, Holocaust, Musik im KZ, deutsch-französische Beziehungen, Friedenserziehung, interkulturelle Kompetenz

0. Präliminarien

Im Zeichen einer globalisierten Welt setzt sich der moderne Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung mit der Globalisierung als eines seiner vordringlichsten Ziele (vgl. Hammer 2012). Neben demographischen Aspekten wie Mobilität und Migration oder gesellschaftlichen Aspekten wie z.B. Religion oder das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft stehen auch friedenspädagogische Aspekte wie Gewaltprävention bzw. die Thematisierung von Krieg und Frieden in Geschichte und Vergangenheit im Fokus. Seit Jahrzehnten fordert die KMK die Vermittlung demokratischer Grundwerte wie Menschenrechts- und Friedenserziehung und eine Sensibilisierung für die Besonderheit unserer heutigen deutsch-französischen Beziehungen vor dem Hintergrund ihrer wechselhaften historischen Entwicklung ein. Diese Inhalte lassen sich zweifelsohne besonders gut mit Hilfe von Chansons vermitteln. Traditionell gehören Krieg und Frieden zu den zentralen Themenbereichen der *chanteurs engagés*, deren Ambitionen sich nicht nur darauf beschränken, ihrem Publikum gefallen zu wollen, sondern die ihre Liedkunst als Trägerin politischer Botschaften begreifen, welche die Zuhörer aufrütteln und – im besten Fall – für die gute Sache mobilisieren sollen. In diesem Beitrag sollen drei Chansons vorgestellt werden, die besonders geeignet sind, friedenspädagogische Aspekte – insbesondere vor dem Hintergrund der deutsch-französischen Beziehungen – zu behandeln. Anschließend werden die drei Lieder mit didaktischen Fragestellungen verknüpft. Thematisch soll ein Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz mittels politischer Bildung geleistet werden.

1. Menschenrechts- und Friedenserziehung an deutschen Schulen

Die Vermittlung demokratischer Grundwerte wie Menschenrechts- und Friedenserziehung stellt seit Jahrzehnten ein zentrales Anliegen der KMK dar und ist in den Schulgesetzen der verschiedenen Bundesländer fest verankert. So steht etwa im *Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* unter Artikel 2, Aufgabe der Schulen sei es u.a.

- zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen,
- zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen,

- im Geist der Völkerverständigung zu erziehen.

Im *Niedersächsischen Schulgesetz* wird unter §2 Bildungsauftrag der Schulengefordert:

§2 (1) Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln.

Die Schüler sollen fähig werden:

den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben.

In einer Länderumfrage des Sekretariats der KMK zum Thema *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland* aus dem Jahr 2008 findet sich eine Auflistung zu der Frage, inwieweit und in welchen Fächern die Thematik der Menschenrechte in den verschiedenen Bundesländern gewürdigt wird. In dieser Liste findet sich etwa im Falle von Rheinland-Pfalz im Fach Sozialkunde der Vermerk, dass die „Menschenrechtserziehung als allgemeine Qualifikation im Lehrplan fixiert“ sei (*Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland* 2008: 43). Im Fach Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen finden wir für die Klassenstufe 7/8 das sehr explizit formulierte und auf 10-16 Stunden angelegte Oberthema: Als unser Land französisch war – Deutsche und Franzosen – schwierige Nachbarn? (*Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland* 2008: 44).

Im Ergebnis der Länderumfrage des Sekretariats der KMK zum Thema *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland* wird deutlich, dass die Thematik nicht nur in den Curricula der verschiedenen v.a. gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, sondern auch in interdisziplinären Kontexten fest verankert ist, dass ihr durch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen und nicht zuletzt durch Aktivitäten wie den Besuch von Gedenkstätten eine angemessene Würdigung zu Teil wird (so z.B. in Niedersachsen etwa in Bergen-Belsen, wo Schüler- und Jugendgruppen eine pädagogische Betreuung erfahren, aber ebenso in den Gedenkstätten JVA Wolfenbüttel, KZ Moringen, Emslandlager Papenburg, Lager Sandbostel oder Zwangsarbeiterlager Salzgitter-Drütte) (*Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland* 2008: 61).

Wenngleich die Behandlung der Menschenrechtsbildung und Friedenserziehung in besonderem Maße als Aufgabe von Fächern wie Geschichte, Politische Bildung, Religion, Ethik, Philosophie oder Sozialkunde beschrieben wird, kommt dennoch gerade den Fremdsprachen bei der Bearbeitung dieser Fragestellung ein besonderes Gewicht zu, bieten sie doch die Möglichkeit, aktuelle Tageszeitungen, politische Kommentare ebenso wie wichtige historische Dokumente im Original zu lesen und dadurch umso besser die immer wieder zu Recht geforderte Außenperspektive bei der Betrachtung interkultureller Fragestellungen (vgl. Bredella 2010) und Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders gerade im Kontext einer auseinander driftenden und bedroht erscheinenden europäischen Gemeinschaft einnehmen zu können.

2. Das französische Chanson: Zu Definitionen und Verwendung im Französischunterricht

Warum soll nun gerade das Chanson herangezogen werden, um einen Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Französischunterricht der Sekundarstufe II mittels politischer Bildung zu leisten?

Was versteht man eigentlich unter einem Chanson?

Versuche einer Definition erweisen sich als weniger einfach als erwartet. Von der Schwierigkeit, zu einer einheitlichen Definition des Chansons zu gelangen, zeugt die Diskussion von Definitionsansätzen und Auswahlkriterien, die sich in Willems (2019: 222-223) findet. Sicherlich kann man mit Boiron (o.J.) das französische Chanson im Hinblick auf seine historische Entwicklung und Wirkungsmacht als „patrimoine collectif commun des Français“ apostrophieren. Die Definition von Chansons als „Romane in Noten“ (Popa 2010/2011: 2) lässt es an Präzision vermissen, zumal auch nicht alle Chansons eine Geschichte erzählen und außerdem als literarische Kurzform, die bisweilen lediglich eine Stimmung oder eine aperçuhafte Momentaufnahme festhält, mit der oft sehr weitschweifigen Gattung des Romans nur schwer vergleichbar erscheinen. Zutreffender fasst die Definition von Gourvenec das Wesen des französischen Chansons zusammen als «un système complexe articulant trois composantes nécessaires interreliées» (Gourvenec 2017: 33)– als ein System, welches sich aus den drei miteinander verwobenen Komponenten Text, Musik/Melodie und Interpret/Interpreten zusammensetzt.

Überzeugender erscheint uns die präzisere und umfassendere Definition von Bruno Joubrel:

[...] la chanson française est un genre populaire de tradition millénaire, qui trouve sa spécificité dans une recherche prosodique souvent élaborée. La forme la plus couramment employée est celle dite du

couplet/refrain, dont l'alternance de parties évolutives (les couplets) et d'une partie toujours identique (les refrains) permet à l'auditeur un accès immédiat au sens général du texte (Joubrel 2003: 25/26).

Vom musikwissenschaftlichen Standpunkt her lässt sich das Chanson also als eine volkstümliche Gattung mit jahrhundertalter Tradition definieren, die sich durch eine besonders ausgefeilte Prosodie charakterisieren lässt. Die am häufigsten gebrauchte Form des Chansons basiert auf einem Alternieren zwischen variierenden Strophen (*couplets*) und einem gleichbleibenden Refrain. Dieses Wechselspiel erlaubt dem Hörer einen direkten Zugang zum allgemeinen Sinn des Textes. Wir haben es nach Joubrels Definition also mit einer leicht zugänglichen, volkstümlichen, einfach strukturierten musikalischen Form zu tun, die sich durch ein sorgsam ausgearbeitetes Verhältnis zwischen Text und Musik kennzeichnen lässt.

Manche Titel erringen im Laufe der Zeit sogar eine emblematische Wirkung, da sie sich in das kollektive Gedächtnis einbrennen und zu regelrechten allgemein bekannten Referenztiteln werden, die teilweise sogar losgelöst von ihrem Interpretieren ein Eigenleben führen, was sich einer kunstvollen Symbiose zwischen allen Elementen der Komposition und Interpretation des Chansons verdankt:

Certains titres, même récents, sont devenus des références populaires et se sont intégrés à la mémoire collective, en dépassant totalement leur(s) auteur(s), grâce à une symbiose réussie entre tous les éléments de composition et d'interprétation (Joubrel 2003: 26).

Nach dieser begrifflichen Klärung soll noch kurz die Frage beantwortet werden, warum gerade das Chanson geeignet ist, einen Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Französischunterricht der Sekundarstufe II mittels politischer Bildung zu leisten.

Die von Joubrel betonte Kürze des Textes eines Chansons, seine klare Struktur in Strophenform (mit oder ohne Refrain), die Ausgewogenheit des Verhältnisses von Text und Musik, die Verwendung von Reimen, die zur besseren Verständlichkeit beitragen, weil sich eine gewisse Hörerwartung einstellt, die direkte Adressierung des Publikums, eine klare Botschaft und eine eingängige Melodieführung erlauben in vielen Fällen einen leichteren Zugang als dies bei vielen Prosatexten der Fall ist. Dies gilt allerdings nicht kategorisch für alle Chansons, da z.B. manche Chansons, wie etwa die von Georges Brassens kleine literarische Kunstwerke voller literarischer Anspielungen, mythologischer Bezüge (z.B. auf Jupiter, Cupido, Pan, Penelope etc.) und Metaphern darstellen, die alles andere als schlicht sind.

Bei der Behandlung von Chansons ist zudem die Frage aufzuwerfen, wieviel man an musikalischen Vorkenntnissen voraussetzen kann, wie tief man in die musikalische Beschreibung eintaucht, ob man eventuell mit dem Fach Musik fächerübergreifend kooperieren will oder ob man sich damit begnügt, einige Elemente musikalischer Terminologie zur Verfügung zu stellen, um eine mehr oder minder ausführliche Beschreibung von Chansons zu ermöglichen. Ziel des Französischunterrichtes soll es ja sein, über das Lied reden zu können, wozu den Schülerinnen und Schülern allerdings ein gewisses Inventar z.B. an Bezeichnungen von Instrumenten, Bezeichnungen zu Spielarten, Tempi und Dynamik bzw. Tonarten an die Hand gegeben werden müsste. Im besten Fall erfolgt eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, indem sie das Chanson gemeinsam singen, was allerdings in der Sekundarstufe II nicht ganz einfach sein dürfte, insbesondere dann, wenn in der weiterführenden Schule das Singen von Chansons nicht von Beginn an praktiziert wurde. Gerade die Verwendung von Chansons ermöglicht im Unterricht eine ganzheitliche Herangehensweise (vgl. Zitzlsperger 1993, Timm 1995, Fatzer 1998), welche neben dem sonst häufig anzutreffenden Primat der Förderung intellektueller Kompetenzen gerade auch emotional-affektive Komponenten des Lernens in den Blick nimmt. Chansons bieten damit u.a. eine gute Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler über Gefühle und Stimmungen reden zu lassen, wofür ein entsprechender Wortschatz zu erarbeiten wäre. Die Tatsache, dass in Chansons sowohl große Themen der Menschheit als auch Probleme des Alltags thematisiert werden, eröffnet zahlreiche Anknüpfungspunkte zu curricularen Schwerpunkten des Französischunterrichts in der Sekundarstufe. Im Falle Schleswig-Holsteins sind das etwa die Themenbereiche *Être jeune adulte dans la société moderne, Défis et visions de l'avenir, La France – l'histoire et la vie culturelle et politique, La francophonie et la langue française, La France et l'Allemagne* (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*: 65).

3. Krieg und Frieden im französischen Chanson

3.1. Vorreiter des Themas im Chanson

Die großen Fragen der Menschheit, darunter auch die von Krieg und Frieden, gehören traditionell zu den wichtigsten Themenstellungen des französischen Chansons. Man denke etwa an Georges Brassens und seine zynische Abrechnung mit der *Guerre de 14-18* (vgl. Neis 2016) oder an seine bitterböse Bloßstellung französischer Kollaboration im 2. Weltkrieg in *Les deux oncles*, welche bald mit den Tommies, bald mit den Teutonen sympathisierten und fraternisierten (vgl. Neis 2019).

Auch *chansonniers* wie Jacques Brel, Serge Reggiani, Serge Gainsbourg oder Graeme Allwright haben sich alle kritisch mit dem Thema „Krieg“ auseinandergesetzt. So dichtete etwa der trotz seines fortgeschrittenen

Alters immer noch als Sänger aktive Graeme Allwright die blutrünstige französische Nationalhymne in eine Hymne an den Frieden um, nachdem der damalige Staatspräsident Sarkozy 2005 gefordert hatte, dass alle französischen Kinder die *Marseillaise* auswendig lernen müssten.

Ein Vorreiter in diesem Themenbereich ist nicht zuletzt Jean Ferrat, der 1963 mit *Nuit et brouillard* ein Lied präsentiert, in dem die Nacht- und Nebelaktionen der Nazis, konkret die Deportationen und das Leben und Sterben im Konzentrationslager, beschrieben werden. In diesem beklemmenden Lied verarbeitet der Sänger die Ermordung seines Vaters im Konzentrationslager Auschwitz. Versöhnliche Töne schlägt Ferrat 1991 in seiner pazifistischen Utopie *La paix sur terre* an, in der er Frankreich auf den aufklärerischen Geist der Menschenrechte, auf Frieden und Freiheit und eine Welt ohne Atombomben verpflichten wollte. In jüngerer Zeit hat sich etwa Florent Pagny des Themas angenommen und mit *Le soldat* (2013) pazifistische Töne angestimmt.

3.1.1. Inhalt und Kontext von Serge Reggiani *Quand la guerre sera finie*

Beginnen möchten wir unseren kleinen *Parcours* von Liedern zu Krieg und Frieden mit einem aus Italien stammenden Sänger, der zu den großen Altmeistern des Chansons gehört: Mit dem 1922 geborenen Sänger Serge Reggiani, der im Alter von 8 Jahren vor dem Mussolini-Regime mit seinen Eltern aus Italien nach Frankreich floh. Die Familie eröffnet einen Friseurladen in Paris, der kleine Serge entdeckt seine Vorliebe für das Theater und die Literatur und wird schließlich am *Conservatoire des Arts cinématographiques* aufgenommen, wo er eine Schauspielausbildung absolviert. Bei Simone Signoret schließt Reggiani 1964 Bekanntschaft mit dem legendären Talente-Entdecker Jacques Canetti, der dem Schauspieler vorschlägt, Lieder von Boris Vian zu interpretieren. Man denke nur an Vians *Le déserteur*, eine der zweifelsohne eindrucklichsten und militantesten Absagen an den Kriegsdienst und an den Krieg als solches. Während Reggiani vor allem als Filmschauspieler bevorzugt in Komödien große Erfolge feiert, gelingt ihm der eigentliche Durchbruch als Sänger erst mit 43 Jahren, nachdem Barbara auf ihn aufmerksam wird und ihn u.a. Lieder von Georges Moustaki wie etwa *Ma liberté* oder *Ma solitude* singen lässt (vgl. Fontana 2007: 118). Als Spätberufener nimmt Reggiani, der nach einer großen Karriere als Schauspieler das Wagnis eingeht, als Sänger reüssieren zu wollen, eine Ausnahmestellung in der weiten Welt des französischen Chansons ein, umso mehr, als dass seine Lieder und das von ihm gewählte Repertoire nicht dem damaligen Zeitgeist entsprechen (vgl. Saka 1989: 136).

Wir möchten uns mit *Quand la guerre sera finie* einem Lied zuwenden, welches Reggiani 1975 aufnahm. Der Liedtext stammt aus der Feder von Claude Lemesle, die Musik von Alain Goraguer. In nostalgischem Tonfall blickt der Sänger-Erzähler 30 Jahre zurück und schlüpft in die Haut eines Soldaten, der, angewidert von der Ödnis des Soldatenlebens, vom langen Warten auf einen Einsatz in jener *drôle de guerre*, eine innere Leere und Sehnsucht nach dem heimischen Paris und seiner Freundin Nathalie empfindet. Zu Akkordeon-Klängen stellt er sich seine Rückkehr ins geliebte *Paname* vor, die Ankunft an der *Gare de Montparnasse*, die auch nach Kriegsende noch an ihrem Platz stehen wird, wenn er dort in der Nacht aussteigen wird. Der Duft der *Halles*, seiner alten Arbeitsstätte, wird ihn umwehen und ganz alleine wird er, als unbekannter Soldat, unter der *Place de l'étoile* defilieren. Die Nächte im Zelt, in denen er von einem *vague à l'âme* heimgesucht wird, möchte er wieder eintauschen gegen sein geliebtes *Hôtel Moderne* an der Seine und seine Nathalie, sobald der Krieg erst einmal vorbei ist. Aber leider bleibt es für den einsamen Soldaten bei einer reinen Illusion, da er aus seiner schwärmerischen, vom Akkordeon begleiteten Phantasie erwacht und resigniert feststellen muss, dass der Krieg eben nicht zu Ende ist.

Obwohl Reggiani eigentlich eher im komischen Fach beheimatet war, gelingt ihm mit *Quand la guerre sera finie* eine anrührende, nachdenkliche Darstellung eines melancholischen Soldaten: <https://www.youtube.com/watch?v=nNa7cqZSMIs>.

Der Sänger-Erzähler beschreibt in *Quand la guerre sera finie* das lange Warten eines einsamen Soldaten auf einen Feind, der ihn schon vergessen zu haben scheint, die Monotonie einer Kost, die auf Thunfisch-Konserven reduziert ist und die Langeweile, die sich seiner bemächtigt. Diese Darstellung des wartenden Soldaten, der nicht zum Fronteinsatz kommt, ist eine Anspielung auf die Passivität Frankreichs (und Großbritanniens) nach der Einnahme Polens durch deutsche Truppen im September 1939. Vergeblich warteten die Polen auf die Hilfe der Bündnispartner aus Frankreich und Großbritannien. Dieser Sitzkrieg, der in Frankreich als *drôle de guerre*, als merkwürdige, komische Form von Krieg apostrophiert wurde, war das Resultat einer militärischen Strategie, die das eigene französische Heer als nicht stark genug für eine Offensive gegen Hitlers Truppen ansah und daher lediglich auf die Verteidigung der *Maginot*-Linie im Westen bedacht blieb. Von der Kriegserklärung an das nationalsozialistische Deutschland im September 1939 bis zum Beginn des deutschen Westfeldzugs im Mai 1940 dauerte dieser Sitzkrieg an. Auf diese passive Phase der *drôle de guerre* nimmt der Sänger dann auch unmittelbar Bezug mit dem ironischen Kommentar:

Je sais bien que c'est parfois bon d'attendre

Mais je n'ai rien d'autre à faire, drôle de guerre.

Das atmosphärische Lied lebt vom Kontrast zweier Welten, wie sie gegensätzlicher nicht sein könnten. Einerseits ist da die Welt des jungen Soldaten, der an der Front wartend seine kostbare Jugend verliert. Diese Welt wird musikalisch als von Trommelwirbeln durchsetzte Marschmusik gestaltet, welche in der letzten Strophe bei der Ankündigung des Leutnants an den Soldaten, dass man siegen werde, noch von Trompetenfanfaren sekundiert wird.

Demgegenüber steht die nostalgische Evokation von Paris, wo alles lieb und vertraut erscheint, angefangen von der – damals noch kleinen – *Gare de Montparnasse*, über die imposanten *Halles* bis hin zum Triumphbogen, der Gedenkstätte des unbekanntes Soldaten. Der Sänger erweist sich als *flâneur*, kennt er doch sein geliebtes *Paname* von *Montmartre* bis *Notre-Dame* in und auswendig. Und nicht zuletzt ist auch für ihn eben dieses *Paname* die romantisch verklärte Stadt der Liebe, in der seine Nathalie immer noch wohnt, von der er glaubt, sie sei ihm weiter treu. Entsprechend dem Geist der Zeit wird dieses idyllisch gezeichnete Paris von Akkordeon-Klängen charakterisiert, die omnipräsent erscheinen und den Paris-Mythos auf allen Wegen der nostalgischen, imaginierten Reise aufblitzen lassen. Paris ist das lieb gewonnene Vertraute, vom Bahnhof *Montparnasse*, über den Arbeitsplatz der *Halles* bis hin zum *Hôtel Moderne* direkt an der Seine in seinem 15. Arrondissement. Das schwelgerische Akkordeon verleiht diesem Paris seinen Duft, wird jedoch durch die Rückkehr des Marsches und der Trommelwirbel wieder jäh unterbrochen. Der Krieg ist nicht zu Ende; das Lied bricht illusionslos mit gebrochener, von Tränen erstickter Stimme ab.

3.1.2. Vorschläge zur Behandlung von *Quand la guerre sera finie* im Französischunterricht

Das Lied *Quand la guerre sera finie* bietet ein breites Spektrum didaktischer Behandlungsmöglichkeiten in einer Unterrichtseinheit zu *Guerre et paix* und/oder deutsch-französische Beziehungen in der Sekundarstufe II. Zunächst sollte anhand der Erarbeitung der Biographie Reggianis sein besonderer Bezug zum Thema Krieg im Zusammenhang seiner im Kindesalter mit der Familie erfolgten Flucht vor dem Mussolini-Regime nach Frankreich behandelt werden. Hierzu bietet sich auch ein fächerübergreifendes Arbeiten mit den Fächern Geschichte und Politische Bildung/Weltkunde an, in denen das Wesen totalitärer Systeme und Kennzeichen des Faschismus, u.a. auch durch Vergleiche zwischen der Situation in Hitler-Deutschland, im Italien des *Duce* und dem franquistischen Spanien erarbeitet würde. Daran anschließend wäre auch nach faschistoiden Systemen und Figuren der Gegenwart zu fragen.

Für die Analyse des Liedes bieten sich 2 Themenkreise, nämlich die beiden Gegenwelten des Liedes an:

Erstens: die Ödnis des Soldatenlebens während der *drôle de guerre*;

Zweitens: das romantisch-verklärte Paris, das – aus heutiger Sicht – kein Klischee auslässt.

Diese beiden Themenbereiche sollten die Schülerinnen und Schüler differenzieren und anhand des Videos von Reggianis Lied (<https://www.youtube.com/watch?v=nNa7cqZSMIs>) genauer unter die Lupe nehmen. Zur Behandlung des 1. Komplexes der *drôle de guerre* könnte eingangs der Liedtext als Grundlage zum Aufbau einer Mindmap zum Wortfeld *guerre* verwendet werden. Hierzu gehören Begriffe wie *soldat*, *lieutenant*, *vaincre*, *arme*, *défiler*, *soldat inconnu*, *drôle de guerre*. Diese Mindmap wäre dann um weitere Begriffe jenseits des Liedtextes zu ergänzen.

Zur *drôle de guerre* könnten die Schülerinnen und Schüler im Internet recherchieren und sich dazu Ausschnitte aus dem gut aufbereiteten und viele Originalsequenzen enthaltenden Dokumentarfilm *La drôle de guerre – Documentaire histoire seconde guerre mondiale* (<https://www.youtube.com/watch?v=DZ0ejY746V0>) ansehen und referieren.

In diesem Kontext sollte auch ein Vergleich hinsichtlich der Bedeutung des 1. und 2. Weltkrieges für das kollektive Gedächtnis der Franzosen und Deutschen gezogen werden. Dazu wären in Kooperation mit dem Fach Geschichte Hintergründe und wichtige Stationen des 1. Weltkrieges (z.B. Verdun, Marne-Schlacht) nochmals aufzubereiten (vgl. Münkler 2014). Empfehlenswert in diesem Zusammenhang wäre etwa die Behandlung des deutsch-französischen Comics *Carnets 14-18 – Quatre histoires de France et d'Allemagne*. Dieses sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch verfasste Comic erzählt die Geschichte des 1. Weltkrieges in Form von tagebuchartigen Erinnerungen aus der Perspektive von 4 Schülern und Studenten. Der große Vorzug dieser Erinnerungen von diesseits und jenseits des Rheins besteht darin, dass sie einen sehr persönlichen Einblick in das kollektive Kriegsgeschehen aus französischer und deutscher Perspektive ermöglichen. Gerade für diesen für das interkulturelle Lernen so wichtigen Perspektivenwechsel bieten die *Carnets 14-18* eine hervorragende Grundlage. Da insbesondere die in den *Carnets 14-18* vorgenommene Individualisierung des kollektiven Grauens das Geschehen für die heutige Generation greifbarer werden lässt, wäre auch an eine vergleichende Lektüre von deutschen und französischen Feldpostbriefen zu denken.

Zur Behandlung der Thematik der *drôle de guerre* eignet sich zudem eine weitere *bande dessinée*, nämlich *Les grandes Vacances. Drôle de guerre*. In diesem Comic wird die Geschichte einer Pariser Familie erzählt, deren Kinder einen Teil des Krieges bei den Großeltern in der Nähe von Dieppe erleben. Auch

wenn die Bezugnahme auf die *drôle de guerre* eher am Rande und in dem angefügten didaktischen Material zur kindgerechten Aufbereitung des 2. Weltkriegs am Ende des Comics erfolgt, liefert diese *bande dessinée* einen guten Einblick in den Alltag zu Beginn des 2. Weltkrieges in Frankreich. Bezeichnenderweise wird u.a. auch die problematische Rolle des Elsass als deutsch-französischer Zankapfel anhand einer Szene in einem Kramladen illustriert, in der der Krämer einem elsässischen Jungen, den er als zu den „fridolins“ und „boches“ gehörig apostrophiert, keinen Zucker verkaufen möchte mit der Begründung, er sei Deutscher (Boulet / Hédelin / Maury / Vinuesa 2021: 29).

Als Kontrast zur Ebene des Krieges in Serge Reggianis *Quand la guerre sera finie* sollte dann die 2. Ebene, das romantisch-verklärte Paris, das – aus heutiger Sicht – kein Klischee auslöst, behandelt werden. Dazu sollten die Schülerinnen und Schüler die im Video gezeigten touristischen Attraktionen zuordnen und die alten Bilder mit modernen Foto-Aufnahmen kontrastieren. Dann wären mit Hilfe eines Metro-Plans die genannten Attraktionen abzufahren, was auch gerne als Wettspiel mit 2 Teams gestaltet werden kann. Auch wenn beispielsweise in den *Fachanforderungen Französisch Sekundarstufe I und II* des Ministeriums für Schule und Berufsbildung für das Land Schleswig-Holstein eigentlich ausdrücklich die kritische Auseinandersetzung mit einem romantisierenden Paris-Bild angestrebt wird (*Fachanforderungen Französisch* 2015: 30), bietet gerade Reggianis Lied ein phantastisches Zeugnis des Mythos Paris, das man der Schülerschaft nicht vorenthalten sollte. Um diesen Eindruck weiter zu belegen, könnten die Schülerinnen und Schüler etwa auch Edith Piaf mit *Padam, Padam* <https://www.youtube.com/watch?v=Kya3c4WJZA> hören. Zur Zerstörung des Mythos ließen sich etwa einzelne Gedichte aus der Sammlung *Tableaux parisiens* aus Baudelaires *Fleurs du mal*, die das Thema des *Flâneurs* und Paris als Stadt der Nacht analysieren. Zu denken wäre beispielsweise an *Rêve parisien*. Zur Thematisierung der Stadt Paris zwischen Mythos und Realität im französischen Chanson bietet sich für den Französischunterricht auch die mit Kommentaren und Hintergrundwissen gut aufbereitete didaktische Sammlung von Chansons unter dem Titel *Paris – mythe et réalité* von Markus Frye aus dem Jahr 2007 an, zu der auch eine CD erschienen ist, die alle behandelten Lieder enthält.

3.2. Jean Ferrat: *Nuit et brouillard* (1963)

3.2.1. Ferrats *Nuit et brouillard*: Das Chanson engagé und das Unsagbare

Ein weiteres Lied, das sich wie ein poetisch-musikalisches Mahnmal wider das Vergessen vor den Zuhörern aufbaut und seit Jahrzehnten an französischen Schulen gehört und besprochen wird (vgl. Fontana 2007: 128; Brierre 2010: 85), ist Jean Ferrats *Nuit et brouillard* aus dem Jahre 1963. In diesem Lied, in dem erstmals die Nacht- und Nebelaktionen der Nazis, konkret die Deportationen und das Leben und Sterben im Konzentrationslager beschrieben werden, setzt Ferrat seinem Vater, der in Auschwitz ermordet wurde, ein Denkmal (Dreyfus 2006: 45). Der Titel des Liedes ist eine unmittelbare Anspielung auf den später sogenannten *Nacht-und-Nebel-Erlass*, der auf Anordnung Adolf Hitlers am 7. Dezember 1941 als geheime *Richtlinien für die Verfolgung von Straftaten gegen das Reich oder die Besatzungsmacht in den besetzten Gebieten* in Kraft trat. Offenbar hatte sich Hitler für den auf einer Alliteration basierenden Slogan *Nacht und Nebel* entschieden, weil dieser auf Richard Wagners Oper *Das Rheingold*, dem Vorabend zur Tetralogie *Der Ring des Nibelungen*, basierte. Mit dieser Wortwahl zur Bezeichnung eines nationalsozialistischen Verbrechens wurde die alltagssprachliche Wendung „bei Nacht und Nebel“ negativ aufgeladen und erfuh damit eine Bedeutungsveränderung, die ursprünglich in der Redewendung nicht enthalten war (vgl. van der Knaap 2006a: 15).

Der *Nacht-und-Nebel-Erlass* besagte, dass alle Personen, die in den Besatzungsgebieten gegen die Nazis Widerstand leisteten und nicht binnen einer Woche zum Tode verurteilt worden waren, deportiert werden mussten, ohne dass ihr Aufenthaltsort oder ihr weiteres Schicksal bekannt gegeben wurden (vgl. van der Knaap 2006a: 15). Als Konsequenz dieses sogenannten „Führererlasses“ wurden ca. 7.000 Personen aus Frankreich, den Benelux-Ländern und Norwegen nach Deutschland verschleppt, heimlich verurteilt und selbst bei erwiesener Unschuld weiter inhaftiert. Die Angehörigen erhielten keinerlei Nachricht von den Verschwundenen. Deren spurloses Verschwinden diente als Abschreckungsstrategie für „Feinde des Reiches“ (vgl. Brierre 2010: 80). Eines der Opfer dieses Erlasses war auch Mnacha Tenenbaum, der Vater Jean Ferrats. Ferrat hieß eigentlich Jean Tenenbaum, legte sich aber, nachdem er auf einer Frankreich-Karte nach wohlklingenden Namen gesucht und das zwischen Nizza und Menton gelegene *Cap Ferrat* entdeckt hatte, den Künstlernamen „Ferrat“ zu (Brierre 2010: 39). Sein Vater wurde am 5. Oktober 1942 in Auschwitz ermordet, was die Familie jedoch erst zwei Jahre später erfuh (Brierre 2010: 18).

Als sich im Juli 1942 die Situation für jüdische Mitbürger in Frankreich zuspitzte und sich Deportationen ins Sammellager Drancy nordöstlich von Paris häuften, forderte Ferrats Mutter ihren Mann auf, aus Versailles in die freie Zone zu fliehen, was dieser in Verkennung der dramatischen Lage allerdings nicht für notwendig hält. Ferrats Biograph Jean-Dominique Brierre erzählt dies folgendermaßen:

Plus méfiante que son mari, Antoinette incite Mnacha à fuir en zone libre, ce qui lui permettrait de gagner l'Espagne. Un peu naïf, il lui répond : « Mais que veux-tu qu'ils me fassent? » « On va t'enfermer dans un camp », insiste l'épouse perspicace. Mais lui pense, au pire, à un camp de prisonniers. « Ce qui s'est passé était inimaginable pour des gens qui n'étaient pas politisés, commentera Ferrat. Je n'ai jamais entendu parler politique à la maison. » (Brierre 2010: 19)

Die traumatische Erfahrung der Konsequenzen mangelnden politischen Bewusstseins im eigenen Elternhaus war zweifelsohne eine wichtige Triebfeder für Ferrat, sich dem politisch engagierten Chanson zeit seines Lebens zuzuwenden. Das Jahr 1963, in dem Ferrat *Nuit et brouillard* singt, scheint indes nicht geeignet für ein Lied mit einer derartigen Thematik: Wir befinden uns in dem entscheidenden Jahr des Wiederaufbaus der deutsch-französischen Beziehungen. Am 22. Januar ratifizieren De Gaulle und Adenauer den *Elysée-Vertrag*. Das politische Klima ist auf Wiederversöhnung ausgerichtet; kritische Töne, die an das Nazi-Regime und seine Gräueltaten oder an die Kollaboration erinnern, sind nicht auf der Tagesordnung. Man möchte wieder feiern. Ob im Cabaret der *rive gauche* oder in der großen *music hall*, es sind der *Yéyé*-Stil, mit dem später etwa France Gall große Erfolge feiern wird, oder folkloristisch getönte Liebeslieder der schlichteren Art, die man hören möchte (vgl. Saka 1989: 124/125). Ein Lied wider das Vergessen, wie Ferrats *Nuit et brouillard* scheint unter den gegebenen Umständen schlicht nicht in die politisch-kulturelle Landschaft zu passen. Als Ferrats Schallplatte mit dem Lied im November 1963 erscheint, schlägt es ein wie eine Bombe (Bellaïche 2013: 245). Ferrat singt das Lied im Januar 1964 im Fernsehen und erhält dafür den *Grand-Prix de l'Académie Charles-Cros*, einen Preis der als eine Art „Prix Goncourt des Chansons“ klassifiziert werden könnte. Das Lied *Nuit et brouillard* tritt in Frankreich einen unaufhaltsamen Siegeszug an, der sich im Verkauf von 400.000 Platten widerspiegelt (vgl. Saka 1989: 123).

Jean Ferrat bricht mit seinem Lied ein gesellschaftliches Tabu-Thema ebenso wie das Schweigen der Opfer (vgl. Brierre 2010: 79), denen erauf eine nahezu unheimliche Art seine Stimme verleiht. Ferrats Klage Lied kommt im schleppenden, wiegenden 6/8-Takt eines *Siciliano*s daher (vgl. Joubrel 2003: 93), einer Form des Rhythmus, welche beispielsweise Wolfgang Amadeus Mozart in der *Zauberflöte* für die Arie der Pamina „Ach, ich fühl's, es ist verschwunden“ verwendet hatte. Vier Strophen zu 8 Alexandrinern (ohne die Wiederholung der Hälfte der ersten Strophe, die am Ende steht) in etwas mehr als drei Minuten dargebracht, dazu der lange Schatten der Vergangenheit, den der Körper des Sängers in dem Video (<https://www.youtube.com/watch?v=3k8VsjdTwo>) wirft – es sind einfache Mittel der Schärfe und Prägnanz, aus denen dieses Lied sich zusammensetzt. Typisch für Ferrats Chansons ist die einfache strophische Struktur, der Primat des Wortes, die direkte Ansprache und die klare Ansage, die vermittelt wird und auf jegliche Form von Effekthascherei verzichtet. Was Bruno Joubrel generell über Ferrats poetische Sprache sagt, trifft auch auf dieses Lied im Besonderen zu:

Ferrat s'exprime généralement dans un langage courant, où le sens prime sur toute autre considération. Ses chansons ont d'abord pour but d'être claires quant à leur message ; il utilise un style direct, sans recherche d'effets qui donneraient plusieurs niveaux de compréhension au texte. Les mots ont rarement de double sens, chacun est au contraire choisi pour peser dans le sens général de la chanson (Joubrel 2003: 44).

Diese einfache Sprache verleiht dem beklemmenden Lied große Eindringlichkeit, welche noch durch die Verwendung einer Technik der *mots-fétiches* (Joubrel 2003: 45) verstärkt wird. Den Einsatz der *mots-fétiches* in *Nuit et brouillard* beschreibt Bruno Joubrel folgendermaßen:

Ferrat, ou ses auteurs, emploient ainsi une technique de « mots-fétiches » pour construire les chansons. Chaque sujet possède les siens, toujours choisis pour leur ancrage populaire (ici tous les éléments d'une banale vie quotidienne) ou pour ce qu'ils appellent dans la mémoire collective. Dans *Nuit et brouillard* (1963), l'évocation des *wagons*, *miradors*, *chiens policiers*, permet la mise en place d'images-choc et de points de repère précis, voire personnels, dans une chanson à caractère général. Tous ces « mots-fétiches » donnent une force émotive à chaque texte, en jouant plus sur leur histoire et leur impact sociologique que sur un travail poétique classique (Joubrel 2003: 45).

Ein jedes Thema verfügt nach dieser Darstellung über bestimmte Fetisch-Wörter, die entweder im Alltagsbewusstsein der Bevölkerung oder im kollektiven Gedächtnis verankert sind. Die Wirkung von *Nuit et brouillard* verdankt sich zweifelsohne u.a. dem gezielten Einsatz solcher Fetisch-Wörter. Die hier evozierten Eisenbahnwaggons, Wachtürme und Polizeihunde provozieren einen Schockeffekt, indem sie in diesem allgemein gehaltenen Lied plötzlich Bilder entstehen lassen, die den Hörer aufgrund ihrer emotionalen Wucht und der damit verbundenen Konnotationen im kollektiven Gedächtnis packen und mitreißen.

Trotz seiner Kürze wird eine Vielzahl an Fragen aufgeworfen. In der Tat erweist sich Ferrat hier als ein Meister der Andeutung und der Ellipse, ohne allzu explizit werden zu müssen. Während die Identität der Opfer unbekannt bleibt – die Namen *Jean-Pierre*, *Natacha* ou *Samuel* scheinen austauschbar zu sein, werden die Täter als „les Allemands“ bezeichnet. Nirgendwo ist indes von *nazis* oder *SS* die Rede (vgl. Brierre 2010: 85). Dass *les Allemands* als Täter identifiziert werden, passt natürlich nicht in die von De Gaulle und Adenauer initiierte

Tauwetterperiode und den Wunsch nach Versöhnung der ehemaligen „Erbfeinde“. Ferrats Biograph Jean-Dominique Brierre empfindet den Ausdruck *les Allemands* in diesem Zusammenhang als „*dénomination un peu anachronique à l’heure de la construction de l’Europe*“ (Brierre 2010: 81).

Die Aufzählung der Namen *Jean-Pierre, Natacha ou Samuel* birgt aber noch eine zusätzliche Brisanz. Ihrer Menschenwürde beraubt, sind die Deportierten zwar nur noch Nummern, aber sie unterscheiden sich durch ihre Herkunft und ihren Glauben:

*Ils s’appelaient Jean-Pierre, Natacha ou Samuel
Certains priaient Jésus, Jéhovah ou Vishnou*

Während man *Jean-Pierre* problemlos dem Christentum und Jesus zuordnen kann, erinnert *Natacha* an die Sowjetunion. Der einzig wirklich jüdische Name ist *Samuel*. *Vishnu* als eine der höchsten Gottheiten des Hinduismus scheint eigentlich nicht ins Bild zu passen und wurde wohl aus Gründen des Reims gewählt. An diese Aufzählung von scheinbar austauschbaren Glaubensrichtungen, die alle in der gleichen Katastrophe vereint sind, schließen sich zwei Verse an, die Ferrat als Atheisten und Angehörigen der kommunistisch orientierten *résistance* zeigen (vgl. Bellaïche 2013: 251). Ganz gleich, welchem Bekenntnis die Deportierten angehören, sie wollen nur nicht mehr länger am Boden kriechen müssen und unterjocht werden:

*D’autres ne priaient pas, mais qu’importe le ciel
Ils voulaient simplement ne plus vivre à genoux*

In einer kurzen scharfsinnigen Analyse verweist Brierre auf den subtilen Gebrauch der Personalpronomina im Lied. So verwendet Ferrat im Wesentlichen das Personalpronomen *ils*, wenn er sich auf die Deportierten bezieht:

Ils étaient vingt et cent, ils étaient des milliers.

Allerdings ändert er diese Strategie in der letzten Strophe, wenn er sich mit einem ostentativen *vous* an sie wendet, um zu bedeuten, dass sie noch lebendig sind, zumindest in der Erinnerung:

Vous étiez vingt et cent, vous étiez des milliers.

Aber wer ist eigentlich genau mit diesem *vous* gemeint, wenn es heißt:

La lune se taisait comme vous vous taisiez?

Nach Meinung Brierres kommen hier gleich drei Referenten in Frage: Erstens die Deportierten selbst, welche traumatisiert verstummt sind. Zweitens alle Franzosen, welche durch ihren Verzicht auf Unterstützung der *résistance* und durch ihre Gleichgültigkeit zu Komplizen eines Völkermordes geworden sind. Drittens Papst Pius XII., der sich gegenüber dem Holocaust in Schweigen hüllte. Gerade die Tatsache, dass das *vous* nicht expliziert wird, dass es polysem bleibt, dass wahrscheinlich alle drei verschiedenen Referenten gemeint sind, aber nur implizit erwähnt werden, verleiht dem Text seine poetische Kraft (vgl. Brierre 2010: 82).

In ähnlicher Weise wirft auch das Indefinitpronomen *on* Fragen auf, wenn es heißt:

*On me dit à présent que ces mots n’ont plus cours
Qu’il vaut mieux ne chanter que des chansons d’amour
Que le sang sèche vite en entrant dans l’histoire
Et qu’il ne sert à rien de prendre une guitare.*

Welche Instanzen sagen Ferrat, dass seine Worte zum Thema Holocaust nicht mehr gefragt sind und dass es besser wäre, Liebeslieder zu singen? Dass Blut schnell vertrocknet im Laufe der Geschichte und dass es sowieso nutzlos ist, nach der Gitarre zu greifen? Zweifellos sind hiermit die Vertreter eines leichtlebigen *show business* gemeint, das wenig Interesse daran hat, schlafende Dämonen zu wecken. Zugleich richtet Ferrat sich aber auch gegen die Medienlandschaft seiner Zeit, wohl vorausahnend, dass es schwierig werden wird, dieses Lied über öffentlich-rechtliche Kanäle in Fernsehen oder Radio auszustrahlen. In der Tat beurteilte Robert Bordaz, der Direktor des ORTF (*Office de la radio et télévision française*) das Lied als „inopportune“ (vgl. Brierre 2010:83; Bellaïche 2013: 246). Zwar wurde eine Ausstrahlung nicht verboten, aber man riet doch zumindest davon ab. Ferrats umtriebiger Produzent Gérard Meys findet eine andere Lösung, die das Lied über Nacht bekannt machen wird: Der am 2. Januar 1964 gegründete saarländische Sender *SRI Europawelle Saar* strahlt das Lied in einer Spezialsendung aus. Innerhalb von 48 Stunden gehen über 600 Briefe dazu beim Sender ein. 80 % der Hörer sind begeistert, darunter vor allem junge Menschen und ehemalige Deportierte (Bellaïche 2013: 246).

Mit *Nuit et brouillard* gelingt Ferrat, der zuvor eher durch wohlklingende Melodien und Liebeslieder auf sich aufmerksam gemacht hat, der Durchbruch als politisch engagierter Sänger, der sich nicht von dem Zeitgeist des Twists und den auf Oberflächlichkeit und gute Laune getrimmten *show business*-Vertretern den Mund verbieten lassen möchte (vgl. Briere 2010: 82). Wenn es sein müsste, würde er diese Worte auch twisten: *Je twisterais les mots s'il fallait les twister*
Pour qu'un jour les enfants sachent qui vous étiez.

Wahrscheinlich würde Ferrat heute wohl "je rapperais" oder "je slamerais" singen, um sicher zu sein, dass die nachfolgende Generation weiß, was der Holocaust war (vgl. Pantchenko 2010: 131). Die Erinnerung daran nicht in Vergessenheit gelangen zu lassen und an die nächste Generation weiterzugeben, ist letztlich auch der Grund, der ihn veranlasste, *Nuit et brouillard* zu schreiben. Als er an einem Urlaubstag in der Bretagne mitbekommt, wie ein Mädchen seine Mutter nach der Funktion der teilweise noch sichtbaren Bunker am Strand fragt und die Mutter darauf nur eine mehr als vage Antwort zu geben weiß, ist für Ferrat klar, dass er nicht länger schweigen möchte und ein Lied zum Thema Krieg und Holocaust wider das Vergessen schreiben muss (vgl. Pantchenko 2010: 130-131).

Mit *Nuit et brouillard*, diesem Meisterwerk des politisch engagierten Chansons, schlägt er eine Bresche für prominente Nachfolger, die sich ebenfalls der Nazi-Vergangenheit widmen werden: Innerhalb von nur wenigen Monaten wenden sich französische *auteurs-compositeurs-interprètes* dem Problem der noch schwierigen deutsch-französischen Beziehungen zu: Bald nach *Nuit et brouillard* bringt Barbara, die während des Kriegs schwer unter dem Antisemitismus gelitten hat, *Göttingen* heraus, ein Lied, in dem sie voller melancholischer Innigkeit um Wiederversöhnung und Völkerverständigung wirbt. In dem kurz danach erschienenen Chanson *Les deux oncles* entscheidet sich Georges Brassens, der während des 2. Weltkriegs in Basdorf in der Nähe von Berlin Zwangsarbeit leisten musste, weder für Tommies noch Teutonen, sondern nur für eine Seite, nämlich den Frieden (vgl. Fontana 2007: 127; Neis 2016).

3.2.2. Anregungen für die Behandlung von *Nuit et brouillard* im Französischunterricht

Das Lied kann im Kontext einer Unterrichtseinheit zu den deutsch-französischen Beziehungen in der Sekundarstufe II behandelt werden. Es bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für fächerübergreifendes Arbeiten mit den Fächern Deutsch, Geschichte, Politik, Religion, Philosophie und Musik. Allerdings sollten vor der Behandlung des Liedes *Nuit et brouillard* der 2. Weltkrieg und der Holocaust im Fach Geschichte bereits Thema gewesen sein. Günstig wäre auch, wenn bereits im Vorfeld im Fach Deutsch zumindest auszugsweise das *Tagebuch der Anne Frank* oder beispielsweise *Jakob der Lügner* von Jurek Becker (1969) gelesen, Paul Celans Gedicht *Todesfuge* untersucht oder bereits unter fachkundiger Führung eine Gedenkstätte besucht wurde.

Im Fach Französisch empfiehlt sich die Lektüre von Auszügen des Buches *Sursis pour l'orchestre* der jüdischen Chanson-Sängerin und Pianistin Fania Fénelon (geb. Goldstein). In wörtlicher Übersetzung würde der französische Buchtitel so viel wie „Galgenfrist für das Orchester“ bedeuten. Da sich aber Fania Fénelon in Frankreich wohl größerer Berühmtheit erfreute als in Deutschland und die deutsche Orchesterlandschaft ein im Vergleich zu anderen Ländern einmaliges weites Feld darstellt, wurde der Titel in der deutschen Übersetzung mit *Das Mädchenorchester in Auschwitz* wiedergegeben. Auf diese Weise konnte unmissverständlich klargestellt werden, dass es sich bei diesem Orchester nicht um eines unter vielen, sondern um ein ganz besonderes handelte, welches buchstäblich ums Überleben spielen musste. Ohne ihr musikalisches Talent wären auch die Musikerinnen dieses Orchesters dem Tod durch Zwangsarbeit oder Vergasung im Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau nicht entgangen.

Als Mitglied der *résistance* wurde Fania Fénelon verhaftet und nach Auschwitz deportiert, wo sie nur dank der Tatsache überlebte, dass sie dem dortigen Mädchenorchester beitrug, welches allabendlich für die Nazi-Schergen aufspielen musste. Das Mädchenorchester wurde von Alma Rosé, der Nichte des Komponisten Gustav Mahler, geleitet. Obwohl es überwiegend aus Laien- und nur zu einem kleinen Teil aus Berufsmusikerinnen bestand, gelang es der Violinistin Rosé ein Ensemble zu formen, das einigen Menschen im Lager, darunter auch Fania Fénelon, das Überleben sicherte. Ihre Erinnerungen hat Fénelon in dem von 1973-1975 verfassten Buch *Sursis pour l'orchestre* veröffentlicht.

Da eine Behandlung des Buches im Französischunterricht der Oberstufe als Ganzschrift allein schon aufgrund des beträchtlichen Gesamtumfangs von 397 Seiten nicht in Betracht kommt, soll an dieser Stelle exemplarisch ein Ausschnitt aus dem 5. Kapitel des Buches präsentiert werden, der das Musizieren ums Überleben des Mädchenorchesters treffend beschreibt. Darin erzählt Fania Fénelon, dass sich die Überlebenschancen des Orchesters, welches sowohl Laien- als auch Berufsmusikerinnen in seinen Reihen zählte, durch die Beauftragung von Alma Rosé als Dirigentin verschlechtert hätten. Um der skrupellosen, aber musikliebenden SS-Oberaufseherin Maria Mandel und dem Lagerkommandanten Josef Kramer zu gefallen,

habe sich Alma Rosé in den Kopf gesetzt, „richtige“, d.h. anspruchsvolle klassische Musik zu spielen und nicht nur Märsche, die die Gefangenen der Arbeitskommandos zum Gleichschritt animieren sollten:[...]

C'est pourtant avec nous qu'Alma s'est mis dans la tête de faire de la musique. Il faut dire que son arrivée a tout changé. Kramer, le commandant du camp, et Mandel se sont dit : « Avec cette virtuose, nous allons avoir des concerts. » Pour plaire aux S.S., Alma s'est mise à bicher sérieusement et à nous en faire baver. Et en plus, à cause de ses prétentions, nous risquons d'être supprimées du jour au lendemain.

– Pourquoi?

C'est la petite Irène qui me répond :

– Tu vas comprendre. Tant que nous jouions des marches, la qualité et la variété étaient sans importance, je crois même que notre cirque les faisait rire, mais maintenant, tout est différent, nous sommes devenues un orchestre. Kramer et Mandel apprécient la musique, si notre jeu ne leur plaît pas, ils peuvent dissoudre notre groupe. Nées de leur caprice, nous pouvons disparaître de même ! Nous sommes obligées de varier le répertoire, de le renouveler, et comment y parvenir sans nouvelles orchestrations ? (Fénelon 1976: 63)

Anhand dieses Ausschnittes kann über die geläufige Konzeption von Musik als „Universalsprache“ und „Sprache des Herzens“ diskutiert werden. Ihre Liebe zur Musik hält die SS-Schergen keineswegs von den unglaublichsten Gräueltaten ab. Es wäre dann unter Konsultation von Platons *Der Staat* die Frage zu stellen, ob Musik den Menschen moralischer und zu einem besseren Bürger macht und ob man die vorgebliche Macht der Musik, den Menschen zu bessern, nicht vor dem Hintergrund des Holocausts grundsätzlich in Frage stellen müsste.

Das Buch *Sursis pour l'orchestre* bildete auch die Grundlage des von Arthur Miller inszenierten Films *Playing for time (Spiel um Zeit – Das Mädchenorchester in Auschwitz)*, welcher 1980 mit Vanessa Redgrave in der Rolle der Fania Fénelon erschien und mit vier Emmys ausgezeichnet wurde. In Auszügen eignet sich auch der Film (eventuell nach der Lektüre einzelner Buchpassagen) für eine weitere Analyse. Die Auseinandersetzung mit diesen sehr persönlichen Schicksalen bietet eine gute Basis, um die Schülerinnen und Schüler für das erschütternde und bedrückende Thema des Holocausts zu sensibilisieren.

Nachdem anhand der aufgezeigten Möglichkeiten eine thematische Vorentlastung stattgefunden hat, kann das Lied von Ferrat als künstlerische Auseinandersetzung und individuelle Bewältigungspraxis des Sängers mit dem Schicksal seines Vaters behandelt werden. Im Vorfeld des ersten Hörens könnten einige biographische Details zu Ferrat erarbeitet werden, etwa unter Konsultation der einschlägigen biographischen Darstellungen von Jean-Dominique Brierre (2010), Daniel Pantchenko (2010), Robert Belleret (2011) oder Raoul Bellaïche (2013).

Die Schülerinnen und Schüler sollten mit dem eingangs erwähnten Zitat Ferrats im Hinblick auf seinen Vater, der die drohende Gefahr verkannte und nicht mehr rechtzeitig fliehen konnte, konfrontiert werden:

Ce qui s'est passé était inimaginable pour des gens qui n'étaient pas politisés, commentera Ferrat. Je n'ai jamais entendu parler politique à la maison. » (Brierre 2010: 19)

Sie können anhand des Zitats erkennen, wie wichtig die Diskussion politischer Themen auch zuhause sein kann und reflektieren, inwiefern, in welcher Dimension und welche politischen Themen bei ihnen selbst zuhause angesprochen werden. Sollten die Schüler und Schülerinnen bereits über Kenntnisse der Chansons anderer französischer *auteurs-compositeurs-interprètes* verfügen, sollten Namen und Titel gesammelt und geklärt werden, um welche Art von Liedern es sich dabei handelt, z.B. Lieder zu den Themenkomplexen Leben, Liebe, Freundschaft, Tod, und ob diese Lieder eher den Anspruch erheben, zu unterhalten oder eher dem politisch-engagierten Chanson zuzuordnen sind. Sollte nur geringe Erfahrung mit dem *chanson engagé* bestehen, wäre es auch sinnvoll, vor der Auseinandersetzung mit Ferrats *Nuit et brouillard* zunächst Barbaras *Göttingen* zu behandeln, da das Lied leichter zugänglich ist und sich als Thema die Bemühung um eine deutsch-französische Aussöhnung vornimmt.

Es empfiehlt sich, beim ersten Hören des Liedes *Nuit et brouillard* das Video der Live-Darbietung von Ferrat (<https://www.youtube.com/watch?v=3k8VsjdTwo>) zu verwenden. Andere Videos sind mit KZ-Bildern so überfrachtet, dass es kaum noch möglich ist, auf den Text zu achten. Beim ersten Kennenlernen des Liedes sollte zunächst nur das Video gezeigt, aber der Text noch nicht ausgeteilt werden, um nach ersten allgemeinen Eindrücken zu fragen, die etwa der gespenstisch lange Schatten Ferrats hervorruft. Bei der anschließenden Textarbeit sollten die Form des Liedes, die ihm Geschlossenheit und Prägnanz verleiht, und der daraus entstehende Effekt thematisiert werden; ebenso die Verwendung der Pronomina, der Kontrast von *ils* und *vous* sowie die Bezeichnung *les Allemands*, die speziell im Kontext der Versöhnungsbemühungen von Adenauer und De Gaulle und der Ratifizierung des *Elysée*-Vertrags zu würdigen wäre.

Die Verse

Ils s'appelaient Jean-Pierre, Natacha ou Samuel

Certains priaient Jésus, Jehovah ou Vishnou

D'autres ne priaient pas, mais qu'importe le ciel

Ils voulaient simplement ne plus vivre à genoux

lassen Fragen nach der Existenz Gottes, seiner Abwesenheit in Auschwitz und dem Atheismus Ferrats aufkommen, die auch in den Fächern Religion und Philosophie behandelt werden sollten.

Zur Einordnung des Liedes sei allerdings nicht nur auf die biographischen Bezüge Ferrats verwiesen, sondern auch auf den 1955 erschienenen, legendären Film *Nuit et brouillard*, den der Schriftsteller Jean Cayrol und der bekannte Regisseur Alain Resnais gedreht hatten und zu dem Hanns Eisler die Musik komponiert hatte. Natürlich kannte Ferrat diesen Film, der ihn sicherlich auch mit zu seinem Lied inspiriert haben dürfte, und ließ sich bereits 1956 von den Filmemachern eine Genehmigung erteilen, seinem Lied den gleichen Titel verleihen zu dürfen (vgl. Bellaïche 2013: 246/247). Es handelt sich bei Resnais' und Cayrols *Nuit et brouillard* um einen 32-minütigen Dokumentarfilm, der der breiten Masse der Franzosen erstmals das wahre Ausmaß des Genozids vor Augen führte (vgl. Brierre 2010: 79/80).

Ganz im Gegenteil zu dem Bestreben der Nazis, die Deportierten bei Nacht-und-Nebel-Aktionen für immer verschwinden zu lassen, bringt der Film in drastischer Weise Licht ins Dunkel. Seine Aufklärungsstrategie wirkt besonders effizient, weil sich farbige Bilder verlassener Lager mit schwarz-weißen Archivbildern abwechseln (Beginn bei Minute 1):

Même un paysage tranquille, même une prairie avec des vols de corbeaux, des moissons et des feux d'herbe, même une route où passent des voitures, des paysans, des couples, même un village pour vacances, avec une foire et un clocher, peuvent conduire tout simplement à un camp de concentration.

Le Struthof, Oranienbourg, Auschwitz, Neuengamme, Belsen, Ravensbruck, Dachau, Mauthausen, furent des noms comme les autres sur les cartes et les guides.

Die Wirkung des Dokumentarfilms beruht insbesondere auf seiner Kontrastierung zwischen gegenwärtiger ländlicher Idylle und dem Horror der Vergangenheit an den Orten der *Shoah*. In seiner scharfsinnigen Analyse des Films beschreibt ihn Ewout van der Knaap als ein Dokument, welches einen Erinnerungsort *avant la lettre*, noch bevor Pierre Nora sein Konzept der *lieux de mémoire* erfand, repräsentiert:

Nuit et brouillard itself is a film about memory. Before the notion of sites of memory became fashionable Resnais orchestrated a quest for memory. The ruins and debris of the deserted Auschwitz site in 1955 are the starting point of an act of hermeneutics, similar to mnemotechnics used in ancient times. A kind of romantic horror takes place when we gaze at the ruins of history: we try to imagine what went on in the closed world of the concentration camps and try to relate that to our time. In this process the ruins are the humus upon which the hope of enlightenment flourishes – the viewer is almost forced to think about the prevention of future atrocities. The combined use of images in black-and-white and colour, of stills and of traveling shots, anticipated an era in which memory is questioned and investigated (van der Knaap 2006a: 7).

Für van der Knaap beruht die Wirkungsmacht des Films vor allem darauf, dass er eine Atmosphäre „romantischen Horrors“ schafft, die sich des Betrachters bemächtigt, sobald er auf die Ruinen der Geschichte von Auschwitz blickt. So inspiriert die Betrachtung der Überreste des KZs den Zuschauer dazu, sich das Leben in dem geschlossenen Kosmos eines KZs vorzustellen und dabei Bezüge zur eigenen Gegenwart herzustellen. In diesem Prozess stellen die Ruinen von Auschwitz nach Auffassung von van der Knaap den Humus dar, auf dem die Hoffnung auf Aufklärung (gegen Nazismus, Antisemitismus und Rassismus) erblühen kann. Die Reflektion über eine bessere Zukunft stellt sich für van der Knaap gleichsam wie ein moralischer Imperativ des Films von Alain Resnais und Jean Cayrol dar. Dieser Perspektivwechsel zwischen Vergangenheit und Gegenwart lässt den Film zu einem Ort des Gedenkens einerseits und einem Mahnmal für die Zukunft andererseits werden. Mit seinem Film will Resnais Fakten zeigen, Erinnerungen wachrufen, aber auch zukünftige Gräueltaten vermeiden (van der Knaap 2006a: 8). Dabei will der Regisseur nicht nur der KZ-Opfer gedenken, sondern auch auf Zerstörung und Internierung von Gefangenen im zeitgleich ablaufenden Algerien-Krieg hinweisen (van der Knaap 2006a: 17).

Der Text, den der Schauspieler Michel Bouquet vorliest, kommentiert mit großer Sachlichkeit das Vorgehen der Nazis. So werden etwa unterschiedliche Modelle von Lagertürmen gezeigt. Man macht sich an die Arbeit, denn ein KZ konstruiert man genauso wie ein Fußballstadion oder ein großes Hotel:

On se met au travail. Un camp de concentration se construit comme un stade, ou un grand hotel, avec des entrepreneurs, des devis, de la concurrence, sans doute des pots-de-vin (Min 2.15)

Es folgt eine Liste verschiedener KZs, Opfergruppen der Razzien werden genannt, wobei auch *les pris par erreurs, les pris au hasard* erwähnt werden, von denen gesagt wird „[ils] se mettent en marche vers les camps. Dazu kommt die verstörende Musik von Hanns Eisler, der etwa die KZ-Insassen zu einer durch sordinierte Trompeten verzerrten Melodie des Deutschlandliedes marschieren lässt (Minute 3.59).

Allein diese ersten 4 Minuten des Films erscheinen hinreichend, um dem zuvor präferierten individuellen biographischen Zugang noch einen eher auf die kollektive Katastrophe des Holocausts

abzielenden Ansatz, der auf genauen Daten und authentischem Filmmaterial basiert, an die Seite zu stellen. Allerdings kann auch der heutigen Generation von Schülerinnen und Schülern dieser Film in voller Länge durchaus zugemutet werden, wenngleich dies erst in der Oberstufe erfolgen sollte. Auf die traumatisierende Wirkung, die von schockierenden Bildern dieser Art ausgehen kann, hat bereits Susan Sontag (vgl. Sontag 2003: 119) hingewiesen. Wenn der Film *Nuit et brouillard*, dessen Bildungswert unbestritten ist, in der Schule gezeigt wird, wäre darauf zu achten, dass er wirklich nur in der Oberstufe präsentiert wird, dass er behutsam in das sonstige Curriculum integriert wird und nicht zu einer Routineveranstaltung gerät, da viele Szenen schlicht unerträglich sind (vgl. van der Knaap 2006b: 67). Der Film zeigt und sagt das Unsagbare. Er zeigt Berge von Leichen, deren Knochen für die Herstellung von Seife benutzt werden. Er berichtet, dass die Haut der Toten zur Herstellung von Lampenschalen verwandt wurde. Er beschreibt die Entmaterialisierung menschlicher Körper, die für Experimente der Nazi-Ärzte missbraucht wurden (vgl. van der Knaap 2006a: 13).

Nichtsdestotrotz kann der Film *Nuit et brouillard* auf eine jahrzehntelange Geschichte als Instrument im Dienste der Bildung und Aufklärung ganzer Generationen von Schülerinnen und Schülern diesseits wie jenseits des Rheins zurückblicken. Allerdings verlief seine Rezeption weder in Frankreich noch in Deutschland ohne Widerstände. In Frankreich musste in einer KZ-Szene das Käppi eines Polizisten weg retuschiert werden, weil es ihn als Mitarbeiter der Kollaboration und Anhänger des Vichy-Regimes auswies (vgl. Dreyfus 2006: 36), worüber man lieber den Mantel des Schweigens breiten wollte. Als der Film im Jahr 1956 bei den Hauptfilmen des Filmfestivals von Cannes gezeigt werden sollte, intervenierte der deutsche Botschafter, weil dies eine Belastung für die sich erneuernde deutsch-französische Beziehungen darstellte (vgl. Dreyfus 2006: 35). In seiner Beschreibung der Rezeption des Films *Nuit et brouillard* in Frankreich verweist Jean-Marc Dreyfus darauf, dass, wann immer in Frankreich rechtsextremistische Terrorakte verübt werden, wie etwa im Mai 1990, als Neonazis den jüdischen Friedhof von Carpentras schändeten, die Regierung diesen Film gleichsam als Gegengift auf die Tagesordnung setzt und auf zahlreichen Fernsehkanälen ausstrahlt (vgl. Dreyfus 2006: 35). Dass die französische Regierung als Erwiderung auf antisemitische Übergriffe die Behandlung des Films *Nuit et brouillard* in Schulen anordnet, bezeichnet Jean-Marc Dreyfus gar als einen „konditionierten Reflex“ (vgl. Dreyfus 2006: 44).

In Deutschland war es für den Film zunächst schwieriger, sein Publikum im Kino und in spezifischen Bildungskontexten zu erreichen, da man sich in der Nachkriegszeit mit der Schuldfrageschwertat, den Genozid lieber als das Werk einzelner darstellen und das unrühmliche Kapitel des Nationalsozialismus lieber totschweigen wollte. Erst in den sechziger Jahren erfolgte eine echte Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Deutschland, wobei Resnais' und Cayrols *Nuit et brouillard* das unbestrittene Verdienst zukommt, das Bewusstsein der deutschen Bevölkerung für diesen Akt der Barbarei geschärft zu haben (vgl. van der Knaap 2006b: 46-47). Nach anfänglichen Vorbehalten seitens der Bundesregierung, welche mit der deutsch-französischen Tauwetterperiode in Zusammenhang standen, die durch kein allzu starkes Vordringen des Films in das Bewusstsein der deutschen Bevölkerung belastet werden sollte, trat der Film seinen unaufhaltsamen Siegeszug vor allem seit der Entstehung der 68iger-Bewegung an, welche gegen Konrad Adenauers Politik des Vergessens protestierte und für die „Nacht und Nebel“ zu einem regelrechten Codewort wurde (vgl. van der Knaap 2006b: 73). Seit den achtziger Jahren wurde der Film in Deutschland von den Landeszentralen für politische Bildung verliehen (vgl. van der Knaap 2006b: 72).

Es hieße, die Möglichkeiten eines derartigen Films zu überfrachten, wenn man annehmen wollte, dass durch seine Integration in die schulische Bildungsarbeit die Verbreitung nazistischen Gedankengutes verhindert werden könnte (vgl. van der Knaap 2006b: 80). Zweifelsohne vermögen aber sowohl Resnais' und Cayrols *Nuit et brouillard* als auch Ferrats gleichnamiges Lied, das Bewusstsein für solche Entwicklungen zu schärfen. Diese Wachsamkeit fordert auch Ferrat, wie jeder *chanteur engagé*, von seinem Publikum ein.

Im Anschluss an die Behandlung von Lied und Film bietet es sich an, den Schülerinnen und Schülern folgendes *Statement* Ferrats zur Diskussion vorzulegen:

Il fallait faire une chanson pour qu'on n'oublie pas trop ce qui s'était passé il y a vingt ans. Je ne l'ai pas écrite pour le passé mais pour le présent. "Nuit et brouillard", c'est la souffrance de millions d'hommes. C'est aussi l'indifférence des autres. De ceux qui ont refusé de réagir. (zit. nach Bellaïche 2013: 247)

Abschließend sollte die Frage erhoben werden, was ein politisch engagiertes Chanson zu leisten vermag.

3.3. Jean Ferrat: *La paix sur Terre*

3.3.1. Jean Ferrats *La paix sur Terre* als pazifistisches Manifest

In diesem Beitrag haben wir uns Chansons zugewendet, die in besonderem Maße für die Vermittlung demokratischer Grundwerte wie Menschenrechts- und Friedenserziehung und eine Sensibilisierung für die Besonderheit unserer heutigen deutsch-französischen Beziehungen geeignet sind und auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz mittels politischer Bildung abzielen. Der 2. Weltkrieg mag den Schülerinnen und

Schülern als lang zurückliegend und möglicherweise wenig relevant für den eigenen Umgang mit Frankreich und den Franzosen erscheinen. Von größerer Aktualität ist sicherlich das letzte Lied, ebenfalls von Jean Ferrat, auf das in diesem Zusammenhang noch verwiesen werden soll. Fast 30 Jahre nach *Nuit et brouillard* legt Ferrat 1991 sein Album *Dans la jungle ou dans le zoovor*, in dem er mit dem Lied *La paix sur Terre* eine utopische Vision des Weltfriedens zeichnet – eine ideale Welt ohne Kriege und Atomwaffen, in der alle Völker miteinander vereint sind. Eine Schlüsselrolle für diese Vision spricht Ferrat allerdings dem Gedankengut der französischen Aufklärung wie überhaupt Frankreich als Kultur- und Bildungsnation mit Vertretern wie Cézanne und Ravel, Voltaire (und Pasteur) oder Verlaine und Rodin zu. Ferrat sieht sich selbst als Utopist oder zumindest als Idealist: « Ferrat se veut avant tout utopiste, ou pour le moins idéaliste » (Joubrel 2003: 32).

Das Lied *La paix sur Terre* eignet sich mit seiner optimistischen und tröstlichen Utopie hervorragend als Kontrapunkt zu den zuvor behandelten Liedern. Es zeigt neben dem politisch engagierten auch einen anderen Ferrat, den man sonst von der Leichtigkeit und dem Charme seiner Liebeslieder kennt. Tatsächlich lassen sich Ferrats Lieder im Wesentlichen in zwei Grundtypen aufteilen: Einerseits gibt es die politisch engagierten Lieder und andererseits die Liebeslieder. Beide Arten von Liedern treffen sich aber, wie Bruno Joubrel in seiner Interpretation vom Ferrats Schaffen erklärt, bei ihrer gemeinsamen Suche nach der Stellung des Menschen in seiner Umwelt:

On constate donc que les chansons d'amour sont loin d'être neutres, et d'être à l'opposé des chansons engagées. Elles ont plutôt le complément, la mise en musique du côté humain, plus optimiste ou positif, d'un combat dont les titres polémiques constitueraient le côté politique, plus axé sur les idées. Le bi-thématique des œuvres de Ferrat se synthétise en une démarche unique : la place de l'homme dans le monde qui l'entoure (Joubrel 2003: 35).

Um die Stellung des Menschen in seiner Umwelt geht es auch in *La paix sur Terre*, wenn Ferrat seine Hörer dazu auffordert, sich in einer Welt, in der alle Menschen Brüder sind, gegen Krieg und Atomwaffen aufzulehnen und gemeinsam den Frieden auf Erden auszurufen. Mit seiner zusätzlichen Problematisierung von Atomwaffen und atomarem Wettrüsten zeigt Ferrat mit *La paix sur Terre* ein weiteres, nach wie vor aktuelles Problemfeld auch unserer heutigen Gegenwart auf.

Nichtsdestotrotz vereint Ferrat in *La paix sur terre* geschickt seine beiden Grundausrichtungen als *chansonnier*: Die leichte, eingängige Melodik dieses Liedes mit seiner klaren Struktur aus Couplets und Refrain zeigt uns den Sänger einerseits als *chanteur de charme* (Joubrel 2003: 17). Inhaltlich ist Ferrat hier jedoch ganz der *chanteur engagé*, der auf Weltfrieden und atomare Abrüstung drängt, wenngleich mit einer musikalischen Leichtigkeit, die man sonst von seinen Liebesliedern kennt. Eine besondere Wirkung wird bei diesem Chanson somit durch den Kontrast zwischen der Leichtigkeit der Musik und der Eindringlichkeit und Ernsthaftigkeit des Inhalts erzielt. In dem « schmissigen » Refrain wird der Hörer in das « nous » mit eingeschlossen und zum Mitsingen animiert. Es wird präsupponiert, dass auch der Hörer oder die Hörerin des Liedes gegen Krieg und Atomkraft ist. Die Eingängigkeit der Melodie erleichtert es dem Publikum zudem, in diesen Refrain miteinzustimmen.

Das Publikum wird auf textueller Ebene, wieso oft bei Ferrat, durch die bereits erwähnten *mots-fétichese* eingeschworen. Die großen Maler, Komponisten, Philosophen, Dichter, Ärzte und Bildhauer, wie Cézanne und Ravel, Voltaire (und Pasteur) oder Verlaine und Rodin, die Frankreich hervorgebracht hat, werden schlaglichtartig als Kronzeugen einer besseren, brüderlicheren und friedvolleren Welt aufgerufen. Diese Personen sind das Symbol eines guten Frankreichs und repräsentieren jene humanistische und poetische Weltsicht, die Ferrat vertritt (vgl. Joubrel 2003: 47) und seinem Publikum näherbringen möchte.

3.3.2. Anregungen für die Behandlung von *La paix sur terre* im Französischunterricht

Für die Behandlung im Unterricht empfiehlt es sich, zunächst den Refrain, der die zentrale Botschaft des Liedes vermittelt, zu untersuchen. Der universelle Gehalt des Refrains mit seiner Vision von Weltfrieden und Völkerverständigung könnte zu Beethovens/Schillers *Ode an die Freude* in Bezug gesetzt werden. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass beide Kompositionen durch eine schlichte, einfache Melodie gekennzeichnet sind, gerade weil die evozierte Gemeinsamkeit und Brüderlichkeit allen Menschen zugänglich sein und niemand davon ausgeschlossen werden sollte. Dem universellen Gehalt des Refrains mit seiner Vision von Weltfrieden und Völkerverständigung können anschließend die einzelnen Couplets gegenüber gestellt werden, welche gerade Frankreich eine besondere Rolle für die Realisierung dieser universellen Utopie zuweisen.

Wenn es heißt « La force de la France, c'est l'esprit des Lumières », wäre es an dieser Stelle notwendig, die zentralen Figuren der Aufklärung wie Voltaire, Rousseau, Diderot zu präsentieren. Insbesondere Bezugnahmen auf Voltaires *Candid* mit seiner Satire von Leibniz' Postulat der Besten aller möglichen Welten bieten sich hier an. *Justice* und *liberté* als Postulate der Aufklärer können etwa anhand der Lektüre einzelner *Lettres persanes* von Montesquieu illustriert werden. Ferner empfiehlt sich eine lexikographische Recherche zu Grundbegriffen der Aufklärung wie *justice* und *liberté*. Im Anschluss kann selbständig ein Lexikoneintrag zum

Begriff *tolérance* geschrieben werden. In einer Mindmap werden die zentralen Begriffe dann gesammelt und mit passenden Photos (auch von Gemälden) kombiniert.

Es erhebt sich ferner die Frage, wie gut die Welt, in der wir leben, wirklich ist, wie realistisch Leibniz' Vision ist, wie Ferrats Vision in *La paix sur terre* einzuschätzen ist. Im Unterricht sollte auch näher auf die nationalen Symbole Frankreichs, eben die berühmten Persönlichkeiten, die Ferrat in seiner Galerie der *mots-fétiches* anführt, eingegangen werden. So bieten sich Kurzreferate zu Voltaire, Cézanne, Rodin etc. an, die die Lebensleistung und Relevanz dieser Persönlichkeiten würdigen sollen.

Ferner sollte das Thema der *armes nucléaires* historisch kontextualisiert werden. In den Achtziger Jahren kam es durch die Systemkonkurrenz der Supermächte USA und UdSSR bekanntlich zu einem Wettrüsten, das diesen « Kalten Krieg » zwischenzeitlich ganz heiß werden ließ. Außerdem ereignete sich im April 1986 die Reaktorkatastrophe im Atomkraftwerk von Tschernobyl (vgl. Bonner / Weiss 2017: 153-160), welche allerdings weit mehr in Deutschland als in Frankreich ein kritisches Bewusstsein für den Umgang mit Atomkraft weckte und der noch jungen, unkonventionellen Partei der Grünen erheblichen Rückenwind verschaffte. Vor diesem Hintergrund ist auch die Tatsache zu würdigen, dass die saarländische Schlagersängerin Nicole (Seibert) als Siebzehnjährige 1982 den *Grand Prix Eurovision De La Chanson Européenne* mit ihrem Lied *Ein bißchen Frieden* gewonnen hatte. Angesichts des heraufziehenden Falklandkonflikts und des Wettrüstens der Supermächte genügte ein bißchen Frieden den Vertretern der damals mächtig aufkommenden Friedensbewegung jedoch nicht. Auch Ferrat, dessen Chanson man durchaus als ein Echo des eher schlichten Hits von Nicole bewerten könnte, forderte seine Friedensutopie mit weitaus größerer Radikalität ein.

Für den Französischunterricht empfiehlt sich ein Vergleich des Schlagers von Nicole mit Ferrats Chanson. Dabei wäre auch, fächerübergreifend mit dem Musikunterricht, der Unterschied zwischen Schlager und Chanson als musikalische Gattungen herauszuarbeiten.

4. Conclusio

In diesem Beitrag wurde anhand der Untersuchung dreier Chansons aufgezeigt, wie sehr gerade die *chanson française*, welche eine der wichtigsten Formen des *patrimoine culturel* dieses Landes darstellt, geeignet ist, Themen im Bereich der *global education* wie Friedenserziehung, die kritische Auseinandersetzung mit Kriegen oder die Problematik der Menschenrechte ebenso zu behandeln wie die wechselvolle Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen. Die Vorteile der Verwendung von Chansons im Französischunterricht und im fächerübergreifenden Unterricht liegen gerade darin, dass sie als textlich-musikalische Miniaturform in großer Dichte nicht nur die großen Probleme der Menschheit – sowohl der Vergangenheit als auch der Gegenwart – sondern auch den banalen Alltag der « kleinen Leute » in einer sprachlich zumeist gut zugänglichen Art und Weise thematisieren. Gleichzeitig eröffnen sie durch ihre beziehungsreichen Andeutungen etwa in Form von *mots-fétiches* ein weites Panoramavon Anknüpfungspunkten, die über das reine Chanson selbst hinausgehen und etwa die Lektüre anderer Texte, die Betrachtung von Filmen, den Vergleich mit anderen Musikstücken oder auch die grundsätzliche Diskussion gesellschaftlich relevanter Themen anzustoßen vermögen. Das Reservoir der französischen Chansons ist schier unerschöpflich; ihr Potential sollte im modernen Französischunterricht in noch viel höherem Maße genutzt werden.

Bibliographie

- [1]. Becker, Jean-Jacques (2014). *La Grande Guerre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- [2]. Becker, Jean-Jacques / Krumeich, Gerd (2019): *La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande*. Paris: Éditions Tallandier.
- [3]. Becker, Jurek (1969): *Jakob der Lügner*. Berlin / Weimar: Aufbau-Verlag.
- [4]. Bellaïche, Raoul (2013): *Jean Ferrat. Le charme rebelle*. Montréal, Québec: Éditions de l'Archipel.
- [5]. Belleret, Robert (2011): *Jean Ferrat. Le chant d'un révolté. Biographie*. Montréal, Québec: Éditions de l'Archipel.
- [6]. Bonner, Stefan / Weiss, Anne (2017): *Wir Kassettensinder. Eine Liebeserklärung an die Achtziger*. München: Knauer Taschenbuch.
- [7]. Boulet, Gwénaëlle / Hédelin, Pascale / Maury, Delphine / Vinuesa, Olivier (2021): *Les grandes Grandes Vacances. Drôle de guerre*. Tome 01. Montrouge: Bayard Éditions.
- [8]. Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- [9]. Briere, Jean-Dominique (2010): *Jean Ferrat, une vie*. Montréal, Québec: Éditions de l'Archipel.
- [10]. Cayrol, Jean (2010 [1956]): *Nuit et brouillard suivi de De la mort à la vie*. Avant-propos par Michel Pateau. Postface par Sylvie Lindeperg. Couverture de Olivier Fontvieille. Paris: Éditions Mille et une nuits, département de la Librairie Arthème Fayard.

- [11]. Celan, Paul (2004): *"Todesfuge" und andere Gedichte*. Ausgewählt und mit einem Kommentar versehen von Barbara Wiedemann. Originalausgabe. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- [12]. Dreyfus, Jean-Marc (2006): "Censorship and approval: The reception of *Nuit et brouillard* in France". *Uncovering the Holocaust. The International Reception of Night and Fog*. London & New York: Wallflower Press: 35-45.
- [13]. Duncker, Ludwig (Hrsg.) (1988): *Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- [14]. Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019): *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG.
- [15]. Fatzer, Gerhard (1998): *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater*. (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften; 34). Paderborn: Junfermann-Verlag.
- [16]. Fénelon, Fania (1976): *Sursis pour l'orchestre*. Témoignage recueilli par Marcelle Routier. Paris: France Loisirs.
- [17]. Fénelon, Fania (2020 [1976]): *Das Mädchenorchester in Auschwitz*. Aus dem Französischen von Sigi Loritz. 23. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- [18]. Fontana, Céline (2007): *La chanson française. Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*. Paris: Hachette Pratique.
- [19]. Frank, Anne (1991): *Anne Frank Tagebuch*. Fassung von Otto H. Frank. Einzig autorisierte und ergänzte Fassung. Frankfurt/Main: Fischer.
- [20]. Frye, Markus (2007): *Paris – mythe et réalité*. (Einfach Französisch). Braunschweig / Paderborn / Darmstadt: Schöningh.
- [21]. Gourvenec, Ludovic (2017): *Paroles et musique: le français par la chanson*. Vanves: Hachette français langue étrangère.
- [22]. Hammer, Julia (2012): *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Winter.
- [23]. Hogh, Alexander / Mailliet, Jörg (2014): *Carnets 14-18: Quatre histoires de France et d'Allemagne*. Paris: Le buveur d'encre.
- [24]. Jeismann, Michael (1992): *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792-1918*. (Sprache und Geschichte; 19). Hrsg. Reinhart Koselleck & Karlheinz Stierle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- [25]. Joubrel, Bruno (2003): *Jean Ferrat. De la fabrique aux cimes*. (Cantologie; 1): Paris: Les Belles Lettres / Presses universitaires de Valenciennes.
- [26]. Klein, Jean-Claude (1991): *La chanson à l'affiche. Histoire de la chanson française du café-concert à nos jours*. Paris: Éditions Du May.
- [27]. Knaap, Ewout van der (2006): *Uncovering the Holocaust. The International Reception of Night and Fog*. London & New York: Wallflower Press.
- [28]. Knaap, Ewout van der (2006a): "The construction of memory in *Nuit et brouillard*". *Uncovering the Holocaust. The International Reception of Night and Fog*. London & New York: Wallflower Press: 7-34.
- [29]. Knaap, Ewout van der (2006b): "Enlightening procedures: *Nacht und Nebel* in Germany". *Uncovering the Holocaust. The International Reception of Night and Fog*. London & New York: Wallflower Press: 46-85.
- [30]. Leupold, Eynar (2007): *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur. Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- [31]. Leupold, Eynar / Krämer, Ulrich (2010): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Unter besonderer Mitwirkung von Daniela Caspari und Lutz Küster. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- [32]. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2015): *Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- [33]. Münkler, Herfried (2014): *Der große Krieg. Die Welt 1914-1918*. 6. Auflage. Erstauflage 2013. Berlin: Rowohlt.
- [34]. Neis, Cordula (2016): "« Moi, mon colon, cell' que j'préfère, C'est la guerr' de quatorz' -dix-huit! » Esquisse d'une approche didactique à la chanson La guerre de 14-18 de Georges Brassens". *Hundert Jahre danach ... – La Grande Guerre: Konzepte und Vorschläge für den Französischunterricht und den bilingualen Geschichtsunterricht*. Hrsg. v. Christophe Losfeld & Eva Leitzke-Ungerer. Stuttgart: ibidem: 165-184.

- [35]. Neis, Cordula (2019): "Georges Brassens: *Les deux oncles*– Klischees in der Chanson-Didaktik". *Aux frontières de l'autre. Kulturdidaktische und kulturwissenschaftliche Studien zu medialen Stereotypen*. Herausgegeben von Kathleen Plötner und Marc Blancher. Berlin: Peter Lang: 25-48.
- [36]. Pantchenko, Daniel (2010): *Jean Ferrat. « Je ne chante pas pour passer le temps »*. *Biographie*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- [37]. Platon (2017): *Der Staat*. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Ditzingen: Reclam.
- [38]. Poidevin, Raymond / Bariéty, Jacques (1982): *Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815-1975*. (Originalausgabe: *Les relations franco-allemandes 1815-1975*). Paris: Armand Colin. München: C.H. Beck.
- [39]. Saka, Pierre (1989): *Histoire de la chanson française. De 1930 à nos jours*. Paris: Éditions Nathan.
- [40]. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. Stand: September 2008.
- [41]. Sontag, Susan (2003): *Regarding the Pain of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- [42]. Timm, Johannes-Peter (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- [43]. Ulbert, Jörg (2011): *Ennemi juré, ennemi naturel, ennemi héréditaire. Construction et instrumentalisation de la figure de l'ennemi. La France et ses adversaires (XIV^e-XX^e siècles)*. Hamburg: Wissenschaftlicher Verlag Dokumentation und Buch (DOBU Verlag).
- [44]. Wernsing, Armin Volker (1995): *Kreativität im Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- [45]. Willems, Alina (2019): "Chansons im Französischunterricht". *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG: 221-238.
- [46]. Zitzlperger, Helga (1993): *Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen und aus dem Elementar- und Primärbereich*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tonträger & Filme

- [47]. Cayrol, Jean / Resnais, Alain (1955): *Nuit et brouillard*. Dokumentarfilm. Neuilly-sur-Seine: Argos Films SA.
- [48]. Eisler, Hanns (2019): *Leipzig Symphony. Funeral. Nuit et brouillard*. MDR-Sinfonieorchester Leipzig. KammerSymphonie Berlin. Jürgen Bruns. Deutschlandradio Kultur. CD. Vienna. Capriccio.
- [49]. Ferrat, Jean (1963): *Nuit et brouillard*. Aus dem Album *Nuit et brouillard*. Paris: Productions musicales Alleluia.
- [50]. Ferrat, Jean (1991): *Dans la jungle ou dans le zoo*. Neuilly-sur-Seine: Import.
- [51]. Miller, Arthur (1980): *Playing for time (Spiel um Zeit – Das Mädchenorchester in Auschwitz)*. Ohne Ort: Szygzy Productions.
- [52]. Seibert, Nicole (1982): *Ein bißchen Frieden*. (Vinyl, 7", 45 RPM, Single, Stereo). Komponiert von Ralph Siegel und Bernd Meinunger. Ohne Ort: Jupiter Records.
- [53]. Reggiani, Serge (1975): *Quand la guerre sera finie, Reggiani*. Aus dem Album: *La Chanson De Paul*. London: Decca International.

Internetquellen

- [54]. Barbara: *Göttingen*. <https://www.youtube.com/watch?v=Z2TDacy7MIY>.
- [55]. Bayerische Staatskanzlei (2020): *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>.
- [56]. Boiron, Michel (o.J.): *Approches pédagogiques de la chanson*. http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch chansons.pdf
- [57]. Closel, Amaury du (2013): *La musique dans le système concentrationnaire nazi. Manuel pédagogique pour les enseignants*. Préface de Frédéric Siard. Documentation: Bastian Geiken. Strasbourg: FORUM VOIX ETOUFFEES-CEMUT. <https://rm.coe.int/1680480129>.
- [58]. Dokumentarfilm *La drôle de guerre – Documentaire histoire seconde guerre mondiale*. <https://www.youtube.com/watch?v=DZ0ejY746V0>.
- [59]. Ferrat, Jean: *Nuit et brouillard*. <https://www.youtube.com/watch?v=3k8VsjdTTwo>.
- [60]. Ferrat, Jean: *La paix sur Terre*. https://www.youtube.com/watch?v=8qR_7GWYbWQ.

- [61]. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): *Das Niedersächsische Schulgesetz, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Dezember 2020* (Nds. GVBl. S. 496). https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html.
- [62]. Piaf, Edith: *Padam, Padam*. <https://www.youtube.com/watch?v=Kya3c4WJZAK>.
- [63]. Popa, Dorina (2010/2011): *Retrospective: Chanson – Romane in Noten. Sono*. https://web.archive.org/web/20140819204303/http://www.sonomagazin.de/download/SONOplus_10.pdf.
- [64]. Reggiani, Serge: *Quand la guerre sera finie*. <https://www.youtube.com/watch?v=nNa7cqZSMIs>.

Alle aufgeführten Internetseiten wurden zum letzten Mal am 25. Februar 2021 aufgerufen.

Profil de l'auteur /Author Profile



Cordula Neis est professeure de linguistique française à l'Europa-Universität Flensburg, Allemagne. Elle a occupé des postes de professeure invitée en linguistique romane et en didactique des langues romanes aux universités de Potsdam et de Paderborn. Elle a publié de nombreux ouvrages sur l'histoire des concepts linguistiques et sur les théories linguistiques du siècle des Lumières. Ses recherches portent sur la théorie et la philosophie du langage ; l'histoire de la linguistique romane ; la recherche sur les Lumières ; l'anthropologie linguistique ; l'histoire des concepts ; l'histoire du signe, de l'écriture, de l'orthographe et de la phonétique en linguistique et en sciences culturelles ; les systèmes d'écriture et l'histoire de l'écriture ; l'oralité et la scripturalité ; la translatoologie ; l'histoire de l'enseignement des langues ; les approches holistiques de l'enseignement des langues étrangères et la relation entre la langue et la musique.

Cordula Neis is Professor of French Linguistics at the Europa University, Flensburg, Germany. She has held visiting fellowships in Romance Linguistics and Didactics of Romance Languages at the universities of Potsdam and Paderborn. She has published extensively on the history of linguistic concepts and on language theories of the Enlightenment. Her research interests are in the theory and philosophy of language; the history of Romance linguistics; Enlightenment research; linguistic anthropology; the history of concepts; the history of the sign, writing, orthography and phonetics in linguistics and cultural sciences; writing systems and the history of writing; orality and literacy; translation studies; the history of language teaching; holistic approaches to foreign language teaching and language and music.