

Eckert.Dossiers Nr. 1

Andreas Körber

Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Körber, Andreas. „Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive.“ In *Europa und die Welt*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-092>.

edumeres.net



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Andreas Körper

Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Die Trennung von „fachwissenschaftlichen“ und fachdidaktischen Kommentaren in jeweils eigenen Beiträgen in diesem Dossier reflektiert die Erkenntnis, dass ein Schulbuch nicht allein (aber eben: auch) anhand der „Richtigkeit“ seiner Darstellungen beurteilt werden kann und muss, sondern dass seine Eignung zur Anregung und Unterstützung von Denk- und Lernprozessen ebenso zu berücksichtigen ist. Grundlage der Beurteilung ist die Auffassung, dass Geschichtslernen nicht eine reine Vermittlung von Wissen oder der gesellschaftlich verbreiteten Geschichtssicht an die Schüler(innen), sondern eine Veranstaltung ist bzw. sein soll, die bei ihnen die Fähigkeiten zu eigenständigem historischen Denken befördert. Dies erfordert die Berücksichtigung sowohl theoretischer als auch unterrichtspragmatischer Aspekte, die hier nicht im Einzelnen begründet werden können. Verwiesen sei daher vor allem[1] auf die Kriterien von Jörn Rüsen („ideales Schulbuch“),[2] nämlich die Eignung eines Buches zum Erwerb dreier Kompetenzen: zur historischen Wahrnehmung, Deutung und Orientierung. Zu fragen ist, ob und inwiefern die Andersartigkeit der Vergangenheit gegenüber der Gegenwart in mehrdimensionaler und multiperspektivischer Form präsentiert wird, und nach der so entstehenden Narration. Ebenso ist zu fragen, inwiefern wissenschaftliche Standards eingehalten und Gegenwartsbezüge hergestellt werden, ob und inwiefern auf Methoden historischen Denkens orientiert wird, und auf die Befähigung der Lernenden zum Urteilen und zur Erkenntnis ihrer eigenen Perspektive und Denktätigkeit. Angesichts aktuellerer deutscher Debatten ist nach der Ermöglichung eines expliziten historischen Kompetenzerwerbs zu fragen, wie nach der Eignung des Buches zu interkulturellem Lernen. Es geht darum, ob die herkömmliche Funktion, ein integrierendes und homogenisierendes nationales Geschichtsbild zu erzeugen, hier lediglich auf bilateral-europäischer Ebene wiederholt wird, oder ob plurale Perspektiven, vor allem solche anderer Kulturen und von Migrant*innen, ihren Platz finden. Es geht also um die Umsetzung des Prinzips der Multiperspektivität auf allen Ebenen.[3]

I.

Histoire/Geschichte ist deutlich ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, das von den Schüler(inne)n mehr erwartet als nur Rezeption und Wiedergabe seiner Aussagen, und das unterschiedliche Operationen historischen Denkens fordert. Eine Reihe von Quellen schafft einen Zugang zu zeitgenössischen Perspektiven auf die Sachverhalte (Alterität), ein Verfasser*innen-Text gibt jeweils Informationen zum Hintergrund und deutet den Zusammenhang der in ihm selbst und den Materialien gegebenen Informationen (Deutung), Arbeitsaufträge sollen Schüler(innen) zu Eigentätigkeit anregen. Einige stellen

auch explizit Gegenwartsbezüge her. Methodenseiten fokussieren auf die Befähigung zur selbstständigen Ausübung historischer Operationen durch die Lernenden. Histoire/Geschichte führt diese Grundstruktur eines kombinierten Lehr- und Arbeitsbuch-Werks, wie wir es in Deutschland vornehmlich aus der Mittelstufe kennen, in die Oberstufe hinein fort.

Mehrdimensionalität ist jedoch nur eingeschränkt gegeben: Politische Geschichte überwiegt, lediglich in Teil 2 und 3 nennenswert ergänzt um sozial- und wirtschaftsgeschichtliche und kulturgeschichtliche Entwicklungen. „Neue“ Themen fehlen jedoch weitgehend.[4] Der Anspruch, nicht nur die bilaterale deutsch-französische Geschichte zu präsentieren, sondern eine bilaterale Sicht auf die allgemeine Geschichte, ist im Großen und Ganzen eingelöst. Die nicht den zwei Nationen zuzurechnenden Perspektiven treten im Verfasserstext und den Materialien allerdings zu stark zurück. Histoire/Geschichte erfüllt insgesamt sowohl in der äußeren Aufmachung, als auch durch die durchdachte Struktur der einzelnen Kapitel und Teile mit ihrer Kombination von Verfasserstexten, Materialien und Arbeitsaufträgen sowie Methodenseiten die Grundanforderungen eines modernen Schulgeschichtsbuchs, und kann sich – anders als das Europäische Geschichtsbuch von 1992 – gegenüber der neuen Generation der Schulbücher in Deutschland gut sehen lassen. Dieses Urteil bedarf im Detail jedoch z.T. deutlicher Differenzierung.

Das Buch ist durchgängig problem- und frageorientiert angelegt. Mehr oder weniger direkt wird ein eigenständiges Denken der Schüler(innen) herausgefordert. Geschichte wird somit als Denkfach konzipiert. Die konkrete Ausgestaltung dieser Problem- und Frageorientierung schränkt einen Teil der damit eröffneten Möglichkeiten aber wieder stark ein: Problemstellungen, formuliert auf Auftaktdoppelseiten, leiten jedes Kapitel ein. Sie werden von einer weiteren Leitfrage für jede ihrer Lektionen ergänzt. Die Leitfragen beider Ebenen sind – zuweilen im Gegensatz zur Problemstellung (Kap. 1, S. 10) – jeweils dezidiert als retrospektive Interpretationsfragen formuliert, oft jedoch leider so, dass sie die Schüler(innen) nicht zu eigenen Interpretationen auffordern, sondern auf feststehende Interpretationen verweisen (Ausnahme: Teil 1, Kap. 3, S. 44, Frage 2). Die Problempräsentationen sind zuweilen geeignet, den Schüler(innen) die Wahrnehmung und Reflexion der zeitlich fremden Perspektiven und Denk- sowie Argumentationsweisen abzufordern – also ein Fremdverstehen in diachroner Hinsicht (Alteritätswahrnehmung). Es fehlen jedoch oftmals Aufgaben, die von ihnen den Nachvollzug der Argumentationslogiken und deren Verarbeitung in eigenem Denken und Urteilen fordern (s.u.). Auch passen die zeitgenössische Formulierung des Problems und die Retrospektiven, auf Deutung zielenden Leitfragen zuweilen nicht zusammen (vgl. Teil 1, Kap.1).

Viele der Lektionsleitfragen sehen einen geschlossenen Lösungsraum vor. Sie zielen letztlich auf die Wiedergabe einer vorgängig als richtig anzusehenden Deutung, die Lehrbuchautor(en) und Lehrer kennen und die Schüler(innen) nachvollziehen sollen. Diese Deutung selbst wird nicht als Interpretation oder

gar als Konstruktion sichtbar.[5] In Problem- wie Leitfragen erscheint die tatsächliche spätere Entwicklung oft als einzige, quasi notwendige Möglichkeit. [6] Oft enthalten sie auch bereits eine implizite Wertung über die zeitgenössischen Optionen: die nicht eingelösten Optionen der Geschichte (schon gar, wo sie nicht dem eigenen Werthorizont entsprechen), werden entweder ausgespart oder nur mit den Klammern der Delegitimation präsentiert.[7] Viele der Leitfragen zielen auf Sachurteile, setzen dabei aber oftmals andere Sachurteile ungefragt voraus, die reflektiert werden müssten. [8] Die Alterität der damaligen Probleme gegenüber heutigen wird somit zwar angesprochen, die durch ein Abwägen mehrerer Optionen unter zeitgenössischen Perspektiven mögliche Erfahrung wird jedoch nicht ermöglicht. Auch dieses Geschichtsschulbuch trägt somit deutlich den Charakter einer „(bi-)nationalen Autobiographie“, die die Entwicklung ex post legitimiert und die gesellschaftlich anerkannte Deutung präsentiert, nicht aber hinreichend zu offenem, eigenen Denken auffordert.

Das Kriterium der Eignung zur historischen Wahrnehmung verlangt nicht nur, dass den Schüler(inne)n möglichst authentisches Material aus der in Frage stehenden Zeit angeboten wird, sondern auch, dass im Sinne der Multiperspektivität i.e.S. relevante unterschiedliche Perspektiven zu damaligen Streitfragen zur eigenen Verarbeitung präsentiert werden. Dies ist bei weitem nicht immer eingehalten. Oftmals fehlt zu relevanten Quellen, die durchaus zeitlich fremde Gedanken und Urteile präsentieren, eine adäquate Gegenposition. Zuweilen finden sich durchaus deutlich kontroverse Quellen im geforderten Sinne, wobei zuweilen ihr Wert durch die Form der Aufgabenstellung eingeschränkt wird (vgl. unten).[9] Noch weniger präsent sind kontroverse historiographische Deutungen, sei es in Form von unterschiedlichen „nationalen“ Deutungen, oder auch hinsichtlich unterschiedlicher Interpretationen und Deutungen von Ereignissen und Strukturen auch innerhalb der Geschichtswissenschaft eines Landes. Pluralität, d.h. die Ermöglichung unterschiedlicher Deutungen und Schlussfolgerungen sowie Werturteile durch die Schüler(innen) ist schließlich kaum präsent, was aber oftmals wiederum am Aufgabenformat liegt.

Die in der deutschen Geschichtsdidaktik zuweilen erhobene Forderung, die Materialien in den Büchern für die Schüler(innen) eindeutig zu kennzeichnen („Q“, „D“, „T“, „K“) ist in Histoire/Geschichte nicht umgesetzt. Dies ist m.E. durchaus sinnvoll, weil es den Schüler(inne)n bzw. dem Unterricht die Thematisierung und Reflexion des Materialcharakters und -wertes nicht abnimmt, sondern erst ermöglicht. Allerdings erfordert es den eindeutigen und informativen Nachweise am Material selbst. Histoire/Geschichte folgt in dieser Frage einem „mittleren“, inkonsequenten Weg: Die Nummerierung der Materialien erfolgt – sinnvollerweise – neutral ohne Gattungsbuchstaben, jedoch sind die Quellentexte gegenüber Erläuterungen (blau) und Aufgaben (grün) sowie Autorentexten (ohne Kennzeichnung) durch gelbe Unterlegung hervorgehoben. Die Möglichkeit, den Status des jeweiligen Materials zu reflektieren, ist somit erschwert. Auch ist die Abgrenzung zwischen

Quellentext einer- und Einleitung, Referenz und Anmerkungen andererseits nicht immer klar erkennbar, weil diese innerhalb der gelben Kästen untergebracht sind. Als viel problematischer für den Gebrauch der Materialien erweist sich, dass diese Zusatzinformationen vom Schulbuchautor oftmals wesentliche Inhaltsaspekte bereits vorwegnehmen (vgl. S. 17, M3) und somit oftmals die Aufgaben entwerten, selbst dort wo sie sowieso nur ein „Herausarbeiten“ fordern (A3). Eigenständiges Denken wird so nicht gefordert und auch nicht gefördert, ein Querlesen, das Herstellen weiterer (ggf. gar neuer) Zusammenhänge durch Schüler(innen) auf Grund neuer Fragestellungen, erschwert, wenn nicht gar verhindert. Den Schüler(inne)n wird so die Denkarbeit abgenommen.[10] Allerdings finden sich auch Gegenbeispiele, bei denen Vorwegnahme nicht erfolgt ist und eine intensivere Beschäftigung mit den Quellen erforderlich ist.[11] Ebenso kommt es vor, dass die Formulierungen der Einleitungen zu den Quellen deren Status verunklaren (vgl. S. 27, M2). Ähnlich steht es mit den Unterschriften und -erläuterungen von Bildern. Einige geben (sinnvollerweise) „nur“ Hintergrundinformationen, andere haben jedoch den Charakter, über den engen Zusammenhang zum Bild hinaus Fortsetzungen des Verfassertextes zu sein. Auch sie liefern oft bereits die in den Aufgaben abgeforderte Interpretation (wiederum plakativ: S. 17; A2 zu M2). Die Verwendung der Materialien unter anderen Fragestellungen und in anderen Zusammenhängen als den vom Buch vorgegebenen wird so ebenfalls erschwert.

Die Aufgabenstellungen fordern überwiegend (nicht aber durchgängig) von den Schüler(inne)n lediglich Nachvollzug und Wiedergabe des in Verfassertext und Materialien explizit Ausgesagten oder durch ihre Zusammenstellung Angedeuteten. Sie besitzen oft einen nur geschlossenen „Lösungsraum“, gehören also gemäß den deutschen EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) weit überwiegend zum Anforderungsbereich 1 (Reproduktion) und allenfalls II (Transfer). Aufgaben mit offenem und Pluralität ermöglichendem Lösungsraum, die zu eigenständigem Weiterdenken und einer Problematisierung, etwa in Form eines von den Schüler(inne)n selbst zu ziehenden Sach- und Werturteils, eines Gegenwartsvergleichs oder -bezuges anregen oder dies gar fordern, sind demgegenüber deutlich in der Minderzahl. Damit wird das Buch den Anforderungen eines deutschen Oberstufenunterrichts strukturell nicht gerecht.

Ein weiteres Problem vieler Aufgaben ist die unklare oder schiefe Verwendung der Operatoren. Grundsätzlich ist es gut, dass viele Aufgaben nicht bereits äußerlich die Form unechter Fragen haben, die den Schüler(inne)n signalisieren, es gäbe genau eine korrekte, möglichst gut zu formulierende; Antwort, sondern dass oft Arbeitsaufträge mit Hilfe von Operatoren formuliert werden. Sie verlangen von den Schüler(inne)n komplexere Bearbeitungen und Begründungen, deren Qualität reflektiert und diskutiert und differenzierter beurteilt werden kann. Allerdings ist diese Auftrags-Struktur keineswegs überall durchgehalten.

Das gilt etwa fast immer für Aufgaben mit „Zeigen sie auf, ...“. Diese Formulierung hat – neben der Suggestion einer vordefinierten Lösungsmenge – wie viele W-Fragen die Eigenschaft, die erwartete Form und Ausführlichkeit der Bearbeitung nicht anzugeben. Formal reicht so auch eine einfache nennende Aufzählung. Sie geben auch keinen Hinweis auf die „Verarbeitungstiefe“ des Problems durch Schüler(innen), haben also geringen diagnostischen Wert.[12] Einige Aufgaben sind mit dem zur Verfügung stehenden Material nicht zu bearbeiten (etwa S. 25, A1; S. 27, A1), bei einigen entspricht der verwendete Operator nicht der an dem Material möglichen Denkopration (S. 27, A3). Einige grundsätzlich sinnvolle Denk- und Urteilsaufgaben setzen ihrerseits Deutungen und Wertungen voraus, die einzubeziehen wären (etwa S. 21, A 6) oder lenken durch ihr „setting“ bereits stark die Denkrichtung (S. 23, A. 4). Viele der Aufgaben besitzen somit trotz Operator-Nutzung einen nur sehr engen oder gar geschlossenen „Lösungsraum“ (S. 23, A1; A2), sie sind oft wenig mehr als verdeckte Aufforderungen zur Wiederholung von Informationen, die entweder explizit oder aber wenig versteckt im Verfassertext oder in Quellen bereits enthalten sind (S. 25, A2).

Andere Aufgaben jedoch fordern von den Schüler(innen) durchaus eigenständigere Leistungen, darunter das Sich-Hineinversetzen in die vergangene Situation und eine zeitgenössische Perspektive (S. 39, A5; S. 47, A2). Hier ist also Fremdverstehen und Alteritätswahrnehmung gefordert, also eine Abstraktion von der eigenen, heutigen Urteilsbasis. Leider fehlt jeglicher Hinweis darauf, unter welchen Bedingungen eine solche Anforderung als erfüllt gelten kann. Das Vorkommen dieses Aufgabenformates ist also weniger ein Hinweis auf die Eignung des Buches zur Förderung historischen Wahrnehmens und (diachronen) Fremdverstehens,[13] als darauf, dass mit seiner Hilfe Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden sollen, diese Dimension historischer Kompetenz auch zu berücksichtigen.

Die Existenz von Methoden-Boxen bzw. -seiten erweist Histoire/Geschichte als zur aktuellsten Generation der Schulbücher deutscher Tradition gehörend. Auch hier zeigt sich eine grundsätzliche und sich auf dem deutschen Schulbuchmarkt langsam etablierende Orientierung auf den Geschichtsunterricht als ein „Denkfach“. Die Qualität der einzelnen Methodenseiten kann hier nicht eingehend kommentiert werden. Ein paar Beobachtungen sind jedoch möglich:

Die Methoden sind nicht gesammelt am Ende des Buches oder in einem eigenen Teil, sondern in den einzelnen Kapiteln auf Doppelseiten integriert. Das hat den Vorteil, dass sie nicht nur zum Nachschlagen verwendet werden. Ihre Thematisierung ist nicht nur optionales Addendum (isoliert und „ohne Wolle“), sondern regulärer Bestandteil des vorgeschlagenen Curriculums, und erfolgt im Rahmen eines Kontexts, der den Schüler(inne)n bereits bekannt ist und einen Fragehorizont aufspannt. Allerdings stehen die einzelnen Methodenseiten nach Durcharbeitung und Abgabe des jeweiligen Bandes den Schüler(inne)n nicht mehr zum Nachschlagen und Nachschauen zur

Verfügung.[14]

Die Methode wird jeweils auf einer (nicht immer der ersten) Seite theoretisch beschrieben und auf der gegenüberliegenden Doppelseite einmal konkret „vorgeführt“. Eigene Arbeitsaufträge zum Einüben fehlen bei einigen,[15] nicht aber bei allen. Nicht zu finden sind explizite Rückgriffe späterer Aufgaben auf die explizit eingeführte Methode. Leider wird die in der kontextualisierten Präsentation der Methodenseiten liegende Chance, den Charakter der Methode als Weg zu einem bestimmten Erkenntnisziel und als Werkzeug zur Gewinnung dieser Erkenntnis offenzulegen, nicht eingelöst. Es fehlt zumeist eine Fragestellung. „Methode“ bleibt so weitestgehend „Arbeitstechnik“, die auf das „Bewährungsfeld“ (Pandel) Schule bezogen bleibt. Textquelleninterpretation heißt hier etwa: möglichst sinnige Wiedergabe und „Einordnung“ der aus der Quelle zu entnehmenden Informationen und ggf. (für deutsche Abiturienten) [16] auch noch deren Problematisierung. Ein weitergehendes Fragen nach weiteren zu erforschenden Einzelheiten, neuen Quellen, etc. ist nicht verlangt und kann es mangels fundierender Fragestellung wohl auch nicht sein. „Methoden“-Orientierung im Sinne der Förderung historischer Kompetenz ist das nicht.

Neben beiderseits des Rheins hinlänglich bekannten eigenen Themen und Materialien finden sich in diesem bilateralen Buch immer wieder solche, die in der jeweils Tradition anderen mehr oder weniger „ikonischen“ Status besitzen, in den überkommenen „eigenen“ Lehrwerken aber fehlen. Insofern scheint das Buch geeignet, den Schüler(inne)n auch die Geschichtskultur des jeweils anderen Landes näher zu bringen.[17] Zumeist erfolgt dieser „Perspektiven“wechsel jedoch als ein Wechsel des Themas auf der Ebene der Kapitel- und Lektionen. Zu dieser Struktur trägt auch die benannte, viele Aufgaben und Materialien durchziehende implizite Unterstellung einer „richtigen“ Lösung bei. Nicht Kontroversität, sondern Komparativität steht im Mittelpunkt dieses Buches. Für einen echten Perspektivenwechsel bräuchte es eine Gegenüberstellung zeitgenössischer wie späterer (historiographischer) Sichtweisen (auch gerne solche aus älteren Schulbüchern beider Staaten) auch die jeweils „andere“, die gemeinsame und die allgemeine Geschichte. So könnte dem Konzept der Perspektive als dem historiographischen und geschichtskulturellen Sehepunkt noch stärkeres Gewicht verliehen werden.

II.

Insgesamt kann sich Histoire/Geschichte bei allen Mängeln im Einzelnen im Vergleich mit anderen Lehrwerken durchaus sehen lassen. Aus deutscher Sicht nicht tragbar ist lediglich die starke Vernachlässigung der Anforderungsdimension des eigenen Urteils (AFB III bzw. Orientierungskompetenz). Sie einzulösen sind vor allem die Lehrer gefragt, die sowieso hoffentlich kein Buch allein zur Grundlage ihres Unterrichts machen. Für weitere Auflagen oder Überarbeitungen wäre es allerdings nötig, die zum Teil in den Begleittexten der Materialien zu oft mitgelieferten Interpretationshinweise von diesen zu trennen. Auch müssen die

Aufgabenstellungen und Materialien zum Teil noch schärfer auf ein eigenes Denken hin formuliert werden.

Abschließend: In den Kommentaren zum ersten Band wurde vermeldet, die Initiatoren seien mit allen deutschen Kultusministerien übereingekommen, die Oberstufen-Richtlinien in allen Bundesländern auf dieses Schulbuch hin abzustimmen.[18] Dies ist sicherlich politisch ein großer Erfolg, zumal vor dem Hintergrund aller sonstigen föderalen Einigungsversuche in bildungspolitischen Fragen. Ob es aber auch zu wünschen ist? Sollte die Einigung auf die Kanonisierung der Inhalte von Histoire/Geschichte abzielen, liefe sie nicht nur aktuellen Bestrebungen der Stärkung schulischer Autonomie entgegen, denen zufolge gleiche Kompetenzen an unterschiedlichen, vor Ort schülerorientiert festzulegenden Inhalten vermittelt werden sollen, sondern stünde auch in den bilateralen Anteilen in unguter Konkurrenz zu weiteren ebenso notwendigen didaktischen Innovationen auf dem Lehrmittelmarkt. Das gilt nicht nur für die Erschließung weiterer Sektoren und Themenfelder der Geschichtswissenschaft (Geschlechter-, Mentalitäten-, Umweltgeschichte), die in diesem Werk wiederum kaum vorkommen, sondern auch für strukturell ganz ähnlich gelagerte, vom Gedanken der bilateralen Versöhnung und des Perspektivenwechsels sowie der Perspektivenerweiterung bzw. -verschränkung getragene Projekte (etwa das bereits in Planung befindliche deutsch-polnische Schulbuch) und ein etwaiges neues europäisches Werk.[19] Damit aber wäre wenig gewonnen, vielleicht sogar viel verloren. Sinnvoller wären Richtlinien, welche offener eine Kompetenzorientierung sowie zwingend die Thematisierung mehrerer Nationalgeschichten, Sektoren, und den kontrastiven Einbezug pluraler (aber nicht nur nationaler) Perspektiven fordern. Innerhalb eines solchen Rahmens hätte dieses Werk ebenso seinen Platz, wie andere bi- und hoffentlich bald kommende multilaterale und -perspektivische Werke.

[1] Etwa: neben den Kriterien von Bodo von Borries, Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart 1980, S. 10–82, passim.

[2] Jörn Rüsen, Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung 14 (1992), S. 237–250.

[3] Multiperspektivische Quellen, kontroverse Deutungen und die Möglichkeit pluraler Deutungsergebnisse der Schüler(innen); vgl. Bodo von BORRIES, Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte, in: DERS., Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 236–258, hier S. 245ff. Das Europäische Geschichtsbuch hatte dieses alles nicht oder nur sehr unzureichend eingelöst, indem es den Schüler(inne)n gewissermaßen nur eine gemeinsame Narration als kleinsten gemeinsamen Nenner jenseits aller Perspektiven- und Wertungsdifferenzen präsentierte, ohne nennenswerte Arbeitsaufträge und Denkmöglichkeiten; vgl. Frédéric Delouche, Jacques Aldebert, Johan Bender, Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute, Stuttgart 1998.

[4] Ausnahme: je ein Dossier zur „Entwicklung der Rolle der Frau in der Gesellschaft“ sowie zu „Kirche und Glaube.“

[5] Vgl. etwa: „Welche entscheidenden Weichenstellungen für das 19. Jahrhundert wurden im Rahmen des Wiener Kongresses vorgenommen?“; „In welcher Weise hat die konstitutionelle Monarchie die langfristige Etablierung eines parlamentarischen Repräsentativsystems in Frankreich vorbereitet?“; Mit welchen Widerständen sah sich die deutsche National- und

Freiheitsbewegung konfrontiert?"; (Histoire/Geschichte, S. 16).

[6] Vgl. auch „Welche entscheidenden Weichenstellungen für das 19. Jahrhundert wurden im Rahmen des Wiener Kongresses vorgenommen?“. Siehe auch Lektion 1/1/3: Der Lektionstitel ist zeitgenössisch formuliert („Ist die Einheit in Freiheit möglich?“), die Leitfrage dann retrospektiv: „Mit welchen Widerständen sah sich die deutsche National- und Freiheitsbewegung konfrontiert?“ (Histoire/Geschichte, S. 16). Anders in L1/1/5, wo Titel und Fragestellung retrospektiv angelegt sind, dafür offener im „Lösungsraum“.

[7] Vgl. L1/1/3: „Wie gelang es, die republikanische Staatsform trotz der schwierigen Situation nach der Niederlage 1870/71 zu etablieren?“ Aus den beigegebenen Quellen geht durchaus hervor, dass es eine monarchisch-restaurative Bewegung und gar Wahlmehrheit gegeben hat. Dennoch suggeriert die Leitfrage durch ihre verkürzte Formulierung, dass die Einführung der Republik allgemeine Intention gewesen sei, die auch von heute aus als Erfolg gewertet werden muss. Es fehlt jegliche Qualifikation, wem dies „gelang“, und für wen dies eine Niederlage war. Hier wird den Schüler(inne)n stillschweigend-unterschwellig durch die Fragestellung eine gegenwärtige Urteilsperspektive angesonnen, die mit einer der zeitgenössischen Perspektiven verbunden wird.

[8] Vgl. L 1/1/2: „In welcher Weise hat die konstitutionelle Monarchie die langfristige Etablierung eines parlamentarischen Repräsentativsystems in Frankreich vorbereitet?“. Vgl. auch: „Inwieweit war das Streben nach nationaler Einheit und Unabhängigkeit ein gesamteuropäisches Phänomen?“ (S. 18) Offener in ihrem „Lösungsraum“ damit stärker auf eigenständiges Denken der Schüler(innen) orientiert: „Inwieweit war das Streben nach dem Recht auf nationale Selbstbestimmung 1848 mit der Solidarität zwischen den Völkern vereinbar?“ (S. 20) „Weshalb gelang es 1848/49 nicht, die nationale Einheit Deutschlands dauerhaft zu verwirklichen?“ (L7; S. 26).

[9] Dies gilt etwa für die Thematisierung des „Volks-“ bzw. „Franzosenhasses“ im deutschen Vormärz. S. auch S. 17 M3 mit A3. Dort wird nach der Einschätzung einer zeitgenössischen Möglichkeit gefragt, wofür die beiden kontroversen Quellen keinerlei Informationen liefern.

[10] Vgl. nur im ersten Kapitel S. 17 (M1, M3), 19 (M2); S. 21 (M2, M3), S. 23 (M3, M4), S. 25 (M4).

[11] Vgl. Kap. 1: S. 19, M4; S. 21; M4; S. 25, M3; das Dossier in Kap. 2 (S. 40f.).

[12] Vgl. etwa S. 19, A1 (2 Teil), A3.

[13] Vgl. jetzt: Brigitte Dehne, »Mit eigenen Augen sehen« oder »Mit den Augen des anderen sehen«? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens, in: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyerhamme, Andreas Körper (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*, Kenzingen 2008, S. 121–144.

[14] Vgl. die Lösung in der letzten Generation von „Forum Geschichte“, das vom Cornelsen-Verlag herausgegeben wird.

[15] So etwa bei der „Standardmethode“, der Textquelleninterpretation (Histoire/Geschichte, S. 28f.).

[16] Auf S. 28 in Histoire/Geschichte heißt es: „Im deutschen Abitur wird von Schülern darüber hinaus häufig eine Beurteilung der zentralen Quellenaussagen verlangt“. Dieser Satz ist irreführend: Der AFB III verlangt nicht eine Beurteilung der Quellenaussagen, sondern eine eigene Stellungnahme und Problematisierung zu den aus der Quelle herausgearbeiteten Zusammenhängen: „Der Anforderungsbereich III (AFB III) umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung)“; vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA) 2005, S. 6 (http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf).

[17] Der darin liegende innovative Charakter ergibt sich aber eher im Vergleich der Schulbuch- und der mit ihnen sozialisierten Schüler(innen)generationen untereinander, weniger mit Blick auf konkrete Schüler(innen).

[18] Florent Claret, Von der Utopie zur Realität. Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch geboren wurde, in: *Dokumente* 62 (2006) 5, S. 57–61, hier S. 59f.

[19] Vgl. Thomas Strobel, Startschuss für ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch,

in: ECKERT – Das Bulletin 03 (2008), S. 26–28; Verena Radkau, *Geschichtsbücher als Sinnstifter eines neuen Europa?*, in: ECKERT – Das Bulletin; 03 (2008), S. 43f.; Joke van der Leeuw-Roord, *A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge?*, in: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyer-Hamme, Andreas Körber (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Herbolzheim 2008, S. 43–60.