

Eckert.Beiträge 2009/4

Rainer Bendick

**Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch.
Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht
und die nationalen Reserven der deutschen
Geschichtsdidaktik**

Bendick, Rainer. „Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch. Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht und die nationalen Reserven der deutschen Geschichtsdidaktik“ *Eckert.Beiträge* 2009/4. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00068>.

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>

Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch. Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht und die nationalen Reserven der deutschen Geschichtsdidaktik

Inzwischen ist der zweite Band des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuchs erschienen. Damit ist es möglich, Geschichte ab 1815 mit einem neuen, binationalen Ansatz zu unterrichten. Entsprechend des außergewöhnlichen Charakters des Lehrwerks – es handelt sich um das weltweit erste Schulgeschichtsbuch, das in zwei Nationen in identischen Fassungen eingeführt worden ist – war das Interesse der Medien groß, ungewöhnlich groß, handelt es sich doch „nur“ um ein Schulbuch. Ausführlich wurde in der Tages- und Wochenpresse diesseits und jenseits des Rheins über die Präsentationen des Buches in Paris und Berlin berichtet. Darüber hinaus stand das neue Buch im Mittelpunkt zahlreicher Aktivitäten. In Frankreich war es Thema einer Sektion der diesjährigen Tagung des Geschichtslehrerverbandes in Reims, im südfranzösischen Montpellier veranstaltete die regionale Schulverwaltung den deutsch-französischen Tag (am 23. Januar, dem Jahrestag der Unterzeichnung des Elysée-Vertrags) als eine „semaine franco-allemande“, die dem Erfahrungsaustausch über das neue Buch gewidmet war und schließlich organisierten die deutschen und französischen Kulturvertretungen Präsentationen des Lehrwerks nicht nur in Deutschland und Frankreich, sondern auch in Drittstaaten. So veranstalteten etwa in Krakau das Institut Français und das Goethe-Institut gemeinsam mit der Jagiellonen-Universität und dem polnischen Institut für Lehrerfortbildung Seminare zum deutsch-französischen Schulgeschichtsbuch. Selbst außerhalb Europas stößt das Werk auf großes Interesse. Eine japanische Übersetzung ist in Arbeit und der diesjährige „Rendez-vous de l'Histoire“ in Tanger in Marokko debattierte das Buch als gelungenes Beispiel (und mit Blick auf die Länder des Maghreb auch als Vorbild) überstaatlicher Zusammenarbeit im Bereich von Erziehung und Bildung.

Angesichts der Aufnahme, die das Buch erfährt, ist es zweifelsohne ein „starkes Stück“ deutsch-französischer Kooperation und zwar im doppelten Sinne des Wortes. Ein Blick auf die freundlich zurückhaltenden bis offen kritischen Reaktionen der deutschen Fachdidaktik macht das deutlich. Dabei spielen inhaltliche Fragen so gut wie keine Rolle, was man mit Blick auf die Geschichte der deutsch-französischen Schulbuchgespräche nicht hoch genug veranschlagen kann. Nationale Vorurteile und Feindbilder, die über Generationen den Geschichtsunterricht in beiden Ländern prägten, sind verschwunden. Diesem Befund aber, der nicht auf politische Vorgaben zurückgeht, sondern den Stand der deutsch-französischen Wahrnehmung im Geschichtsunterricht spiegelt, den Geschichtslehrer und Didaktiker in vielen Konfliktregionen der Welt als geradezu „wunderbares“ Vorbild betrachten, wird wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die deutschen Fachdidaktiker kritisieren vielmehr, ihre eigenen deutschen Maßstäbe als verbindliche Richtschnur anlegend, die methodische und didaktische Ausrichtung des Lehrwerks, und kommen dabei mitunter zu vernichtenden Urteilen. Wohl argumentierend weisen sie nach, dass das Buch „den Anforderungen eines deutschen Oberstufenunterrichts strukturell nicht gerecht“ werde.^[1] Das Buch sei „vor allem in seinen von den Franzosen verantworteten Teilen nicht auf dem aktuellen Stand der Fachdidaktik“.^[2] Diese Urteile sind sogar nachvollziehbar, wenn man die Positionen der deutschen Geschichtsdidaktik zum alleinigen Maßstab erhebt. Auf den Betrachter, der mit der Geschichte der deutsch-französischen Schulbuchgespräche vertraut ist, wirken derartige Stellungnahmen jedoch wie Reminiszenzen an eine längst überwundene Vergangenheit.

Zur Vorbereitung der Schulbuchsektion des internationalen Historikertages 1928 in Oslo schrieb der Vorsitzende des deutschen Geschichtslehrerverbandes, der Schulbuchautor und Geschichtslehrer, Arnold Reimann, die deutschen Geschichtsbücher „geben einen Extrakt wissenschaftlicher Forschung und sind an Rankescher Objektivität orientiert. [...] Bei den anderen freilich fehlt dieser Geist so gut wie ganz.“^[3] Reimann resurrectus? Die geschätzten deutschen Kollegen Fachdidaktiker werde sich gewiss nicht angesprochen fühlen, was haben Sie mit Reimann zu tun? Natürlich nichts, die deutsche Geschichtsdidaktik hat sich schließlich als eigene Disziplin etabliert, nicht zuletzt als Reaktion auf den Verlauf der deutschen Geschichte bis 1945. Aber der Habitus scheint doch vergleichbar: Man hat den Eindruck, dass die wie in Beton gegossene Überzeugung von der Richtigkeit der eigenen Position andere Ansätze als didaktisch ungeeignet erscheinen lässt. Die Chance, die eigenen Gewissheiten im Lichte einer anderen didaktischen Tradition zu prüfen und vielleicht zu bereichern, mithin eine Haltung des produktiven Zweifels auch gegenüber den eigenen Überzeugungen einzunehmen, wird nicht wirklich genutzt. Das muss verwundern, denn für jeden Geschichtsdidaktiker gehören Zweifel und Multiperspektivität zu den unumstößlichen Grundlagen seines Faches. Vielleicht spiegelt sich in der Verbissenheit mancher deutscher Didaktiker auch ihre nicht immer einfache Stellung innerhalb der deutschen Geschichtswissenschaft. Vor allem aber scheinen ihre hohen theoretischen Anforderungen den Blick zu trüben für Machbares und für Entwicklungen außerhalb eines definierten Gedankenkosmos.

Die für den deutschen Geschichtsunterricht so wichtigen Schüleraktivitäten und die Einübung eines kritischen Bewusstseins im Sinne der Befähigung zum Urteilen und zur Erkenntnis der eigenen Perspektiven und Denktätigkeiten sollen eine Gewähr dafür bieten, mündige Staatsbürger heranzubilden, die sich in der Demokratie zurechtfinden. Der französische Geschichtsunterricht funktioniert nach anderen methodischen und didaktischen Maßstäben als der deutsche. Dennoch wird niemand bezweifeln wollen, dass der französische Citoyen sich ebenso in der Demokratie zu Recht findet wie der deutsche Staatsbürger. Die Bereitschaft, für politische oder soziale Belange direkt und unmittelbar aktiv zu werden, ist in Frankreich keineswegs unterentwickelt, obwohl die französischen Citoyens einen Geschichtsunterricht erlebt haben (und erleben), der nach deutschen fachdidaktisch verbürgten Gewissheiten ganz andere Resultate zeitigen müsste.

Die bislang vorliegenden Kritiken zum deutsch-französischen Geschichtsbuch beschränken sich im Wesentlichen auf die fachdidaktische Sezierung des Lehrwerks. Die eigentlichen Adressaten, die Schüler, kommen dabei in der Regel nicht selbst vor. Ein Blick auf die Urteile von Schülern könnte manche vernichtenden fachdidaktischen Urteile relativieren. Darum sollen hier zunächst die Meinungen von Schülern wiedergegeben werden, die mit dem Buch gearbeitet haben. Sodann folgen ein Erfahrungsbericht aus der Sicht des Lehrers und schließlich eine Auseinandersetzung mit kritischen Stellungnahmen zu dem deutsch-französischen Geschichtsbuch.

Am Abendgymnasium Sophie-Scholl in Osnabrück ist das deutsch-französische Geschichtsbuch in einer Einführungsphase, dem Äquivalent einer 11. Klasse des ehemaligen neunjährigen Gymnasiums, im Winter 2008/09 verwendet worden. Die Schüler waren zwischen 19 und 25 Jahre alt. Das Thema, die Weimarer Republik und die Errichtung der Diktatur der Nationalsozialisten, wurde im ersten Teil des Halbjahres auf der Grundlage eines deutschen Standartwerks behandelt, Buchners Kolleg „Weimarer Republik und NS-Staat“. Hier standen die Details der deutschen Revolution 1918/19 und die Weimarer

Reichsverfassung im Mittelpunkt. Grundlage des Unterrichts wurden dann die Kapitel 13 und 14 des deutsch-französischen Geschichtsbuchs. Am Ende des Unterrichts sollten die Schüler ihre Erfahrungen mit den Lehrwerken formulieren. Dabei wurde bewusst auf sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden in Form eines Ankreuztestes verzichtet, weil keine Kriterien vorgegeben, sondern die authentischen Urteile der Schüler ermittelt werden sollten. Der Arbeitsauftrag lautete: „Blicken sie zurück auf die Arbeit mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch. Formulieren Sie Ihre Eindrücke.“

Die Schüler äußerten sich durchweg positiv. Sie hoben besonders hervor, dass das Buch „viel mehr an Information auch außerhalb der alleinigen Entwicklung Deutschlands“ biete, dass der Zusammenhang der europäischen Geschichte beleuchtet werde und „somit die Zusammenhänge in Deutschland besser eingeordnet und nachvollzogen werden können“.^[4] Das Buch ermögliche Vergleiche und damit die Möglichkeit, „die Geschehnisse in Deutschland in einem anderen Licht zu betrachten und besser verstehen zu können.“ In der Fachsprache der Geschichtsdidaktik sind die Schüler also der Meinung, das Buch eröffne ihnen die Möglichkeit des Fremdverstehens und der Alteritätswahrnehmung. Es befähige sie zum Perspektivwechsel, so dass sie in der Lage seien, historische Prozesse jenseits des engeren nationalgeschichtlichen Rahmens erfassen zu können.

Ferner lobten die Schüler die vielfältigen Materialien, die das Buch präsentiert, vor allem das Bildmaterial, die blau unterlegten Begriffserklärungen, die Textquellen und das Glossar am Ende des Buches. Die Zusammenstellung der Materialien wurde als sinnvolles Ineinandergreifen wahrgenommen, so dass das Buch selbständiges Arbeiten ermögliche und Lust auf eigenes Weiterlesen und -lernen mache. Exemplarisch formulierte eine Schülerin: „Die einzelnen Kapitel sind mit ausdrucksvollen farblichen Bildern ausgestattet und mit vielen hilfreichen Quellentexten unterlegt. Zu jedem Text und jedem Bild gibt es Aufgaben zu lösen, bei denen man sich das geschichtliche Geschehen selbst erarbeiten muss und somit ein besseres Verständnis für geschichtliche Ereignisse entsteht. Gerade das finde ich an diesem Buch so schön, man liest nicht einfach nur stumpf irgendeinen Text, in dem die Geschichte erklärt wird, sondern man muss sich an Hand der gegebenen Quellen die geschichtlichen Hintergründe selbst erarbeiten. Das macht zum einen mehr Spaß und zum anderen bleibt mehr vom Thema im Gedächtnis, weil man sich mit den Menschen die zu der Zeit gelebt haben auseinandersetzt und somit auch mehrere Seiten eines geschichtlichen Ereignisses kennen lernen kann.“

Immer wieder betonten die Schüler, dass sie sich aufgefordert fühlten, sich „ein eigenes Bild von der Zeit zu machen“.

In der Sprache der Geschichtsdidaktik glauben die Schüler also, die Fähigkeit zu eigenständigem historischem Denken erworben zu haben. Sie sahen sich ermutigt, eigene Schlussfolgerungen zu formulieren, d.h. eigenständiges Weiterdenken zu praktizieren und Problematisierungen in Form von selbst zu entwickelnden Sach- und Werturteilen zu entwickeln.

Kritisch äußerten sich die Schüler zum Umfang mancher Texte. Sie wünschten sich manchmal längere Quellentexte und ausführlichere Darstellungstexte, um die angesprochenen Ereignisse weiter vertiefen zu können.

Der im deutschen System ausgebildete Geschichtslehrer ist zunächst verwundert über diese im Großen und Ganzen positive Würdigung des Buches, gibt es doch zahlreiche Details, die seine Bedenken auslösen müssten.

Die oft ausführlichen Einleitungen, die die Arbeitsmaterialien präsentieren, geben auf den ersten Blick viel von dem Preis, was die Schüler selbst erarbeiten sollten. So präsentiert die Einstiegsseite zum Kapitel „Die Krise der demokratischen Verfassungsstaaten (1918-1939)“ zwei Fotos: Sozialdemokraten, die für ihre Partei anlässlich der Wahlen zur Nationalversammlung 1919 werben und Benito Mussolini auf einer Massenkundgebung in Mailand. Die Bildunterschriften – „Politische Mobilisierung im Rahmen der Demokratie ...“ „... und Manipulation der Massen durch die Diktatur“ – scheinen für den deutschen Geschichtslehrer problematisch, nehmen sie doch wesentliche Inhaltsaspekte vorweg und behindern damit das eigenständige Denken der Schüler, die die in den Bildunterschriften formulierten Aussagen doch selbst erkennen sollen.

Jedoch beeinträchtigten diese Bemerkungen im Unterrichtsgeschehen die Analysefreudigkeit der Schüler nicht. Vielmehr wirkten die Bildunterschriften wie Impulse, die die Schüler zu einer genauen Bildanalyse veranlassten. Die Untersuchung der abgebildeten Transparente „Freie Bahn dem Tüchtigen“, „Die deutsche Einheitsschule“ und des nachgestellten Klassenzimmers führte schnell zur Thematisierung von zwei Aspekten: die öffentliche Vertretung der unterschiedlichen Interessen der Staatsbürger in einem demokratischen Gemeinwesen einerseits, und Bildung als wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Demokratie und für die Entwicklung einer individuellen Lebensperspektive in materieller wie geistiger Hinsicht andererseits. Das Foto der faschistischen Massenkundgebung wurde als Dementi der zuvor entwickelten Überlegungen gedeutet. Bruchlos entwickelten die Schüler Aktualisierungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte und den Aufmärschen von Rechtsradikalen in unserer Republik. Dabei vollzogen die Schüler alle drei Anforderungsbereiche nach, ohne explizit auf diese hingewiesen zu werden. Die vor der Hand störende Bildunterschrift erwies sich mithin als produktiver Impuls.

Ähnliches gilt für viele Einleitungen der schriftlichen Quellen. Wiederholt werden hier Informationen dargeboten, die die Schüler doch eigentlich selbst erarbeiten sollten, etwa die Beurteilungen der Ausschreitungen vom 6. Februar 1934. Auf den ersten Blick nehmen die Einführungen zu Nr. 4, S. 239 („Eine Stimme aus dem linken Lager [...] Eine Stimme aus dem rechten Lager“) eine Einordnung vorweg, die die Schüler hätten leisten können. Allerdings hätten Sie damit nicht mehr als eine plakative Zuordnung vorgenommen. Die eigentliche Arbeit – und das wurde im Verlauf des Unterrichtsgesprächs deutlich – begann erst mit der Diskussion der Frage, was „rechts“ und was „links“ an den vertretenen Positionen sei und welche Lösungsmöglichkeiten diese für die Probleme der späten III. Republik boten. Als besonders produktiv erwiesen sich hier das Plakat „Le régime parlementaire s'écroule!“ (Nr. 1, S. 238) und die Deklaration des Industriellen Mercier (Nr. 3, S. 239). Die ikonographische Analyse des Plakats ermöglichte eine tiefgehende Diskussion der Frage nach der dort vertretenen Perspektive und Intention. Die Bearbeitung der Äußerung von Mercier machte die Schüler mit dem Paradigma der autoritären Lösung der Staatskrise vertraut. Damit hatten sich die Schüler das politische Konzept der Rechten und den ereignisgeschichtlichen Hintergrund erarbeitet, was ihnen ermöglichte, die abschließende Aufgabe „Diskutieren Sie, inwiefern sich im Frankreich der 1930-Jahre eine `Krise der Republik` zeigte“ anzugehen. Hier kam es zu äußerst divergierenden Ergebnissen. Während einige Schüler die autoritäre Lösung als Königsweg verstanden, die die Republik auf solide Grundlage hätte stellen können, sahen andere die Demokratie in Gefahr. Hier wurde auch auf das Schema der Verfassung der III. Republik (S. 47) zurückgegriffen. Trotz der, am Maßstab der EPA-konformen deutschen Operatoren gemessen, etwas unglücklich formulierten Aufgabe (wird doch die Richtung der Diskussion durch die Aufgabenstellung in eine bestimmte Richtung

gelenkt) ließen die Schüler sich nicht in diese Richtung drängen. Der deutsche Glaube an die unbedingt handlungsleitende Wirkung der Operatoren hat sich hier nicht als zutreffend erwiesen.

Inhaltlich konfrontierte das Buch die Schüler mit einer bis dato völlig unbekanntem Geschichte. Die Staatskrise von 1934 und die Maßnahmen der Regierung Blum erweiterten ihren Horizont in zweifacher Hinsicht. Sie lernten, dass der Begriff „Volksfront“ nicht überall mit der in Deutschland üblichen negativen Konnotation belegt ist, und dass die Krise einer Demokratie nicht zwangsläufig einen diktatorischen Regimewandel zeitigen muss. Das Dossier zur Volksfront (S. 242-243) stellt den Stellenwert sozialpolitischer Maßnahmen heraus, die die Integration der Massen in demokratische Strukturen bewirken. Das dargebotene Bildmaterial (feiernde Arbeiter bei einer Fabrikbesetzung, ein Plakat der politischen Rechten sowie eine aktuelles Titelblatt des *Nouvel Observateur*) inspirierte die Schüler zu Überlegungen über soziale Wohltaten, gesellschaftliche Integration und ökonomische Zerrüstung. In diesem Kapitel erschlossen sich die Schüler Wissen über eine ihnen bislang unbekanntem Epoche französischer Geschichte, und zwar unter der Fragestellung welche Mechanismen eine Demokratie gefährden und welche Maßnahmen sie schützen können. Dabei insinuierten weder das Material noch die Aufgabenstellungen, dass es eine „richtige“ oder „falsche“ Deutung gebe. Vielmehr ermöglichen sie eine Beabreitung des Matignon-Abkommens, die die Hoffnungen aber auch die ökonomischen Folgen der Volksfront erfasste. Die abschließenden Aufgabenstellungen auf Seite 243 – Nr. 3 „Vergleichen Sie, welche wirtschaftliche Bilanz Léon Blum und die *Républicains nationaux* ziehen. [...] Prüfen Sie, inwieweit die Vorwürfe der *Républicains nationaux* gerechtfertigt sind. Ziehen Sie dazu auch die Statistiken heran.“ – spricht ausdrücklich das Urteilsvermögen der Schüler an und zwar nach der deutschen Diktion auf der Ebene des AFB (Anforderungsbereich) II „das selbstständige Erklären“ und des AFB III „den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen“. Entscheidender für die Gesamtkonzeption des Buches ist es aber, dass die Schüler sich eine europäische Orientierung erarbeitet haben, die das Scheitern der Weimarer Republik in einen weiteren Zusammenhang stellt.

Die für den deutschen Lehrer eigentlich viel zu knappe Behandlung der Weimarer Republik auf nur vier Seiten (außenpolitische Themen, der Vertrag von Versailles und die Kulturpolitik werden in vorhergehenden Abschnitten systematisch behandelt) gewinnt im Kontext des Kapitels daher eine produktive Dimension: die Schüler betrachteten das Scheitern der deutschen Demokratie auch aus der Perspektive der schwierigen Situation der demokratischen Regime in Europa während der Zwischenkriegszeit. Die nötigen Sachinformationen zur Verfassung und zu den innenpolitischen Problemen der Weimarer Republik werden auf den ersten zwei Seiten von einem Verfassungsschema und einem Kommentar des „Berliner Tageblatts“ zur Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten geliefert. Diese auf den ersten Blick spärlichen Materialien genügten den Schülern, um sich einerseits die politisch-strukturellen Gegebenheiten und andererseits die Probleme der Mentalität und Gesellschaft der deutschen Republik zu erschließen.

Die folgende Doppelseite zu den Präsidialkabinetten präsentiert einen Auszug aus einer Regierungserklärung Heinrich Brüning, in der der Reichskanzler deutlich zu verstehen gibt, dass er auch ohne Zustimmung des Parlaments seine Politik durchsetzen werde. Die Aufgabe 3 (S. 247) – „Erläutern Sie Brüning's Argumentation und beurteilen Sie seine Auffassung, der zufolge die Reichsregierung `im Interesse der Demokratie´ die geplanten Maßnahmen auch ohne Reichstagsmehrheit durchführen kann.“ – kombiniert zwar zwei Arbeitsaufträge, die zudem unterschiedlichen Anforderungsbereichen zugerechnet werden, die Schüler störte das

jedoch nicht. Vielmehr stellten sie selbst den Vergleich mit den 1934 in Frankreich entwickelten Konzeptionen her (Nr. 3, S. 247 versus Nr. 3 und 4, S. 239). Damit führten sie zwar einen Vergleich gegen die chronologische Logik, was hier aber unerheblich ist, da die strukturellen Probleme im Mittelpunkt standen. Diesen Ansatz systematisierte die abschließende Aufgabe 5 (S. 247): „Diskutieren Sie anhand der vorangehenden Kapitelseiten: Weshalb scheiterte trotz ähnlicher Entwicklungen in Deutschland und Frankreich in der Zwischenkriegszeit nur die Weimarer Republik? Worin lagen wesentliche Unterschiede in der Entwicklung beider Republiken?“ Gewiss lässt sich auch hier nach der reinen Operatorenlehre die Aufgabenstellung als „schief“ kritisieren, weil sie einen Arbeitsauftrag mit zwei Fragen verbindet, die zudem „W“-Fragen sind, die angeblich eine verbindliche, richtige Antwort insinuiert. Die Schüler nutzten diese Aufgabe dennoch für einen systematischen Vergleich der politischen Situation in Deutschland und Frankreich und thematisierten schließlich die Frage, wann ein demokratisches System gefährdet ist. Der deutsch-französische Vergleich führte mithin zu einer Reflexion über Gefährdung und Verteidigung von Demokratie.

Auf den folgenden Doppelseiten zum Faschismus in Italien und zum spanischen Bürgerkrieg vertieften die Schüler die Frage, warum autoritäre Lösungen innenpolitischer Krisen für die Zeitgenossen attraktiv sein konnten. Die Bearbeitung eines Auszugs aus Mussolinis „Geist des Faschismus“ (Nr. 2, S. 251), einer Rede General Francos am zweiten Jahrestag seiner Revolte (Nr. 1, S. 252) sowie die Konfrontation des franquistischen Projekts mit einer republikanischen Karikatur (Nr. 2, S. 252) bewirkten, dass die Schüler die Geringschätzung individueller Freiheit als Bedrohung eines demokratischen Gemeinwesens erkannten und gleichzeitig die demagogische Dimension von Argumentationsmustern erfassten, die das scheinbare heilsbringende Aufgehen des Einzelnen im Kollektiv predigen. Vor allem aber betrachteten sie das Scheitern der Weimarer Republik nicht als ein genuin deutsches Problem, sondern in einen europäischen Zusammenhang der Krise demokratischer Systeme.

Hier offenbart sich die Stärke des Buches. Die innenpolitische Entwicklung der europäischen Staaten wird nicht als Addition verschiedener nationaler Entwicklungen dargestellt, sondern als ein immanenter problemorientierter Vergleich, der die Schüler wiederholt zur Stellungnahme anregt. Diese in allen Kapiteln des Buches angelegte Interaktion, das funktionale Zusammenwirken der jeweils spezifisch nationalgeschichtlichen Aspekte bietet den Schüler eine veritable „histoire parallèle“ und fordert sie schon dadurch zu Reflexion und Stellungnahme auf – was allerdings von der Kritik bislang wenig hervorgehoben worden ist. Stattdessen werden mit großem Engagement und tiefem theoretischen Hintergrund Kapitelaufmachungen und die Verwendung von Operatoren untersucht und kritisiert. Das geschieht aber ausschließlich vor dem Hintergrund der deutschen Standards. Heute, im immer enger zusammenwachsenden Europa darf man von Hochschullehrern mehr erwarten.

Die EPA-konformen deutschen Operatoren stoßen außerhalb der deutschen Grenzen auf eine gewisse Verwunderung. Man versuche nur einmal die Operatoren einschließlich ihrer Definitionen in andere Sprachen zu übersetzen, dann wird das Gekünstelte der deutschen didaktischen Diktion recht schnell offenkundig. Die deutschen Vorbehalte gegen „W-Fragen“ wirken aus französischer oder polnischer Perspektive recht verschoben-artifizial. Französische Kollegen reagieren mitunter entnervt auf die deutsche Begriffshuberei: „Qui? Quand? Où? Pour quelle raison? – pourquoi ne le dit-on pas clairement?“ [5] Der Vergleich der französischen mit den deutschen Aufgabenstellungen kann Zweifel an der uneingeschränkten Überlegenheit der deutschen Operatoren wecken. Verlangen die deutschen Operatoren (Aufgabe 1, S. 241 „Formulieren Sie den Minimalkonsens, auf dem das

Volksfrontbündnis beruhte. Erörtern Sie, inwiefern dies Chancen und Probleme in sich barg.“) wirklich etwas anderes als die französischen „W-Fragen“ (Sur quel consensus minimal le rassemblement de Front populaire repose-t-il? Dans quelles limites inscrit-il l’action du gouvernement d’union de la gauche ?)? Mitunter kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass die deutsche didaktische Kritik den Wert einer Frage theoretisch zwar scharf differenziert, damit aber der Realität nicht immer gerecht wird.

Das gilt auch für die Leitfragen, die die Kapitel jeweils eröffnen:

- „Welche Elemente trugen zur Gefährdung der Demokratie in Europa bei?“ (S. 236)
- „Welche Auswirkungen hatte die wirtschaftliche Krise auf die Politik?“ (S. 238)
- „Welchen Ausweg suchte das Bündnis der Linken aus der Krise?“ (S. 240)
- „Wie setzte sich die parlamentarische Demokratie in Deutschland durch?“ (S. 244)
- „Welche Entwicklungen führten zur Auflösung der demokratischen Strukturen?“ (S. 246)
- „Wie entwickelte sich die erste faschistische Bewegung in Europa?“ (S. 250)

Gewiss implizieren diese Fragen eine retrospektive Interpretation der Ereignisse, jedoch verhinderten sie im Unterricht keineswegs eigene Interpretationen der Schüler noch verwiesen sie diese auf angeblich feststehende Deutungen oder Wahrheiten (was schon die Pluralität des dargebotenen Materials verhinderte). Im Gegenteil: Die Fragen wurden als spannende Aufmacher, als Anregungen zum Weiterlesen verstanden.

Wenn denn schon die Anlage des Buches im Allgemeinen und die Operatoren im Besonderen einer so intensiven Kritik unterzogen werden, dann müsste man aus deutscher Perspektive hervorheben, dass produktive Aufgaben des Typ: „Imaginez que vous avez été ouvrier à l’époque du Front populaire. Le Nouvel Observateur vous demande d’écrire vos souvenirs. Rédigez un article.“ (Nr. 2, S. 243) aus französischer Sicht eine bislang weitgehend unbekannte Innovation darstellen, die in der bisherigen Unterrichtspraxis so gut wie nicht vorkamen. Von diesem Befund ausgehend erscheint das deutsch-französische Geschichtsbuch als ein sehr gelungenes bi-nationales Lehrwerk, das zu einem aufgeklärten Umgang mit den eigenen Unterrichtspraktiken und didaktischen Gewissheiten auffordert.

Gewiss dürfen Fachdidaktiker formale Vorgaben nicht aus dem Blick verlieren und müssen eigene Standards entwerfen. Mit dem Verweis auf Anforderungsbereiche, Operatoren und einheitlichen Prüfungsanforderungen machen Sie sich aber zu Exekutoren bildungsbürokratischer Normen und nutzen nicht die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Die Promotoren der vergangenen deutsch-französischen Schulbuchgespräche haben – zudem im Kontext nationalistischer Gefühle und nationalstaatlicher Abgrenzung – gezeigt, wie die Wahrnehmung der Sichtweisen des anderen, wie dessen Blick auf die gemeinsame Geschichte scheinbar unverrückbare Wahrheiten infrage stellen und die eigene Position bereichern kann. Diesen Habitus wünscht man sich als Geschichtslehrer auch bei manchen deutschen Fachdidaktikern.

Dem Buch würde auch vor dem Hintergrund der deutschen Rezeption ein Lehrerhandbuch, eine didaktische Handreichung gut tun. Nicht jeder deutsche Geschichtslehrer ist mit den innenpolitischen Ereignissen der französischen Geschichte und mit französischen didaktischen Standards vertraut und umgekehrt gilt das natürlich auch für die französischen Kollegen und ihr Wissen über Deutschland. Anregungen zum Einsatz im Unterricht und Wissen über andere, erfolgreiche Unterrichtspraktiken könnten daher Missverständnisse verhindern, die in manchen Rezensionen offenkundig werden.

Schwächen weist das Buch manchmal im Bereich der Übersetzung auf. Hier ist eine kritische Durchsicht vonnöten. So wird aus der französischen Einführung in eine Quelle zum

spanischen Bürgerkrieg „discours du chef de l’Etat Franco“ (S. 252, N. 1) in der deutschen Übersetzung „Rede des Führers des Nationalstaates“. Den Schülern half diese Angabe bei der Einordnung des Dokuments nicht. Erst als der Lehrer den Namen des Redners nannte, gelang es mit Hilfe der Chronologie (S. 252) die Rede in den zeitlichen Kontext einzuordnen. Andere Übersetzungsprobleme betreffen die Quellentexte. So wird „le crédit public“ (S. 243, Nr. 4) mit „der öffentliche Kredit“ (S. 243, Nr. 4) übersetzt, eine Formulierung, die im Deutschen keinen Sinn ergibt. Richtig müsste man hier von „Zahlungsfähigkeit des Staates“ sprechen. „Les camarades d’atelier“ (S. 243, Nr. 3) wurden zu „den Kameraden aus dem Betrieb“ (S. 243, Nr. 3) – „Kollegen“ wäre sicher eine bessere Übersetzungen, spielt „Kameraden“ doch eher auf militärische Zusammenhänge oder auf Jugendgruppen an. Schwer verständlich ist auch die Übertragung des Artikels 4 des Matignon-Abkommens (S. 241, Nr. 4). Statt „ansteigt“ müsste es richtiger „absteigt“ heißen. Übrigens führten diese Übersetzungen, die für den Lehrer problematisch waren, nicht zu wirklichen Missverständnissen bei den Schülern. Vom Kontext ausgehend gelangten sie zu einem richtigen Verständnis der Aussagen.

Der Gesamtbefund des Praxistestes des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuchs gibt zu denken. Gewiss, Schulbuchtexte müssen sprachlich „richtig“ sein, kann man doch philologisch sicher „Falsches“ von „Richtigem“ trennen. Und Gravamina müssen auch benannt werden. So gibt es bildungsbürokratische Normen und didaktische Vorstellungen, die selbstverständlich und legitimerweise als Bewertungsmaßstab an Lehrwerke angelegt werden. Allein, welchen Wert haben Kritiken, die in manchmal fast zweifelsfreier Selbstbezogenheit Dinge monieren, die den Adressaten – den Schülern – keine wirklichen Probleme bereiten und dabei manche Innovationen verkennen, von denen sich die Schüler besonders angesprochen fühlen? So stellen sich doch Zweifel an Lehrwerkbesprechungen ein, die vom grünen Tisch aus formuliert sind.

Anmerkungen:

1. Andreas Körber, Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive. <[http://www.edumeres.net/publikationen/europa-und-die-welt/dossierbeitrag/article/das-deutsch-franzoesische-schulgeschichtsbuch-aus-fachdidaktischer-perspektive.html?tx_ttnews\[backPid\]=125&cHash=23ad1639f4](http://www.edumeres.net/publikationen/europa-und-die-welt/dossierbeitrag/article/das-deutsch-franzoesische-schulgeschichtsbuch-aus-fachdidaktischer-perspektive.html?tx_ttnews[backPid]=125&cHash=23ad1639f4)>
2. Mitteilung von Rolf Brütting vom 8. Oktober 2007.
3. Arnold Reimann, Die Berner internationalen Grundsätze für Geschichtslehrbücher und die Vorbereitung auf den Historikertag in Oslo, in: Vergangenheit und Gegenwart 17.1927, S. 122-128, hier S. 126-127.
4. Dieses und alle folgenden Schülerzitate stammen aus der Befragung der Schüler der Eph A des Abendgymnasiums Sophie Scholl (Osnabrück), die Anfang Februar 2009 durchgeführt wurde.
5. Mitteilung von Michaela Braun vom 24. Februar 2009.