

## Geschichte im Geschichtsbuch

Liebe Leserinnen und Leser,

unsere neue Magazinausgabe widmet sich der „Geschichte im Geschichtsbuch“. Wir haben uns um eine gewisse Breite in der Behandlung des Themas bemüht und damit einen engeren Fokus des historisch-politischen Lernens über den Nationalsozialismus erweitert.

Wichtig für das Thema erscheint uns die grundlegende Fragestellung, ob das Schulbuch weiterhin als Leitmedium für den Geschichtsunterricht fungieren wird. *Holger Thünemann* diskutiert diese Frage in seinem Essay am Beispiel von Lehr-Lernprozessen zur nationalsozialistischen Vergangenheit.

*Michele Barricelli* formuliert Anforderungen an die Behandlung der DDR-Geschichte in aktuellen Schulbüchern. Er konstatiert eine gute didaktische Aufbereitung der Thematik und plädiert auch im Zusammenhang mit dem Geschichtslernen über die DDR für eine multiperspektivische Betrachtung.

Von der deutschen Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft zu sprechen scheint inzwischen – beinahe – selbstverständlich. Doch wie findet dieser Umstand seinen Niederschlag im historischen Lernen? *Verena Radkau* weist anhand zahlreicher Beispiele auf Lücken bundesdeutscher Schulbücher in Bezug auf den Anspruch auf Interkulturalität hin.

Antisemitische Bilder scheinen, wie kaum andere Stereotypisierungen, eine andauernde Zählebigkeit aufzuweisen. *Martin Liepach* und *Wolfgang Geiger* zeigen anhand der Themen Geld, Ghetto und Gelber Fleck problematische Darstellungen von Juden und Judentum im Schulbuch auf.

*Lea Wohl* beschreibt in ihrem Beitrag das Spannungsverhältnis, in dem zwei wichtige Medien des Geschichtsunterrichts, der Film und das Geschichtsbuch, stehen. Sie plädiert für Lernprozesse, bei denen Schülerinnen und Schüler über die Arbeit mit Filmen die Perspektivität von Texten – hier von Schulbüchern – reflektieren und analysieren lernen.

Wir möchten uns bei allen Beiträgerinnen und Beiträgern, die das Zustandekommen dieses Magazins mit ihren Texten ermöglicht haben, herzlich bedanken.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Die nächste Ausgabe des LaG-Magazin zu „Morallernen im Geschichtsunterricht?“ erscheint am 13. April 2011.

Ihre LaG-Redaktion

## Inhalt

<b>Zur Diskussion.....</b>	<b>3</b>
1. Klassiker oder Auslaufmodell – Das Schulbuch als Leitmedium historischer Lehr- Lernprozesse zum Thema NS-Vergangenheit?.....	3
2. Hinter den sieben Bergen ein stilles Land, ein irres Land - Zur Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern.....	5
3. Fallstricke in den Köpfen - Schulgeschichtsbücher in der Einwanderungsgesellschaft....	9
4. Die drei G's - oder über die Hartnäckigkeit antisemitischer Bilder in Schulbüchern.....	11
5. Plädoyer für das Erlernen eines kritischen Blickes auf die Subjektivität von medialen Inhalten .....	13
<b>Empfehlung Web.....</b>	<b>15</b>
6. Das Informations- und Kommunikationsportal edumeres.net.....	15
<b>Empfehlung Podcast.....</b>	<b>16</b>
7. „Schulbücher spielen eine wichtige Rolle im Verhältnis zwischen verschiedenen Ländern“.....	16
<b>Empfehlung Fachdidaktik.....</b>	<b>17</b>
8. Schulbucharbeit.....	17
9. Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen - Nationalgeschichte im Schulbuchunterricht in Ostmitteleuropa.....	20
10. Das Schulbuch „mitmischen PLUS 3“.....	22
<b>Neu eingetroffen.....</b>	<b>24</b>
11. Was können Abiturienten?.....	24
12. Historisches Lernen im virtuellen Medium.....	26

Zur Diskussion

## 1. Klassiker oder Auslaufmodell – Das Schulbuch als Leitmedium historischer Lehr-Lernprozesse zum Thema NS-Vergangenheit?

Von Holger Thünemann

Trotz zunehmender Konkurrenz gilt das Schulgeschichtsbuch bis heute als „Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ (Gautschi u.a. 2007, 17). Das ist auf den ersten Blick einigermaßen überraschend. Denn schon seit Jahren erklären einige Verfechter der „neuen“ Medien diesen seit Jahrhunderten etablierten Klassiker zum Auslaufmodell – bislang jedoch ohne Konsequenz. Meine These ist, dass sich daran grundsätzlich auf absehbare Zeit auch nichts ändern wird, dass Schulbuchmacher im Umgang mit der NS-Vergangenheit aber dringend neue didaktische Strategien entwickeln müssen, wenn sie Schülerinnen und Schülern die historische Relevanz des Themas vermitteln und sie auf die geschichtskulturellen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft vorbereiten wollen.

Zum ersten Teil der These: Warum wird sich das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts auch in Zukunft behaupten können? Dafür sprechen mindestens zwei Gründe. Zunächst muss man sich klar machen, dass es *das* Schulbuch eigentlich gar nicht gibt. Zutreffend ist dagegen, dass sich seit dem 18. Jahrhundert ganz verschiedene Schulbuchtypen – von der Katechese über den Leitfaden und das reine Arbeitsbuch bis hin zum kombinierten Lern- und Arbeitsbuch – herausgebildet haben, die alles in allem für die große Wandlungs- und Innovationsfähigkeit des Mediums sprechen.

Diese Innovationsfähigkeit prägt auch den aktuellen Schulbuchmarkt. Denn Schulbücher als Klassiker in gedruckter Form und die Welt der „neuen“ Medien sind schon längst keine absoluten Gegensätze mehr. Die meisten Schulbuchverlage haben ihren Schulbüchern in den letzten Jahren nicht nur ein modernes und motivierendes Layout gegeben, sondern auch ein wachsendes multimediales Begleitangebot entwickelt, so dass sich immer deutlicher eine für historische Lehr-Lernprozesse prinzipiell produktive Symbiose zwischen Bewährtem und Neuem abzeichnet.

Der zweite Grund besteht darin, dass „das“ Schulbuch „im Spannungsfeld heterogener Erwartungshaltungen mehr Wünsche besser erfüllt“ als die meisten seiner Konkurrenzprodukte (Schönemann/Thünemann 2010, 15). Für die *Schulbuchverlage*, die in Deutschland ohnehin mit einem regional stark fragmentierten Schulbuchmarkt zu kämpfen haben, ist das klassische Schulbuch schon aus kommerziellen Gründen unverzichtbar, weil es ein profitables Verhältnis von Aufwand und Ertrag sichert. Für die *Schulträger*, d. h. Länder und Kommunen, wird der Klassiker in Buchform – von Kontroll- und Zulassungsfragen einmal abgesehen – so lange alternativlos bleiben, bis für alle Schülerinnen und Schüler in der Schule und zu Hause ausnahmslos ein eigener PC zur Verfügung steht. Das ist aber nicht zuletzt angesichts der technischen Ausstattung vieler Schulen immer noch ziemlich utopisch. Und für die *Hauptadressaten* des Schulbuches, also Schüler/innen *und* Lehrer/innen, gilt gleichermaßen: Wenn Schulbücher klar strukturiert, fachwissenschaftlich fundiert und fachdidaktisch klug konzipiert sind, dann sind sie als Medien effektiver historischer Lehr-Lernprozesse gerade aufgrund ihrer leichten Verfügbarkeit nach wie vor konkurrenzlos.

Zum zweiten Teil der These: Wirft man einen Blick auf die aktuelle Schulbuchlandschaft, dann erscheint es dringend notwendig, dass Erkenntnisse, die in Fachwissenschaft und Fachdidaktik längst zum common sense gehören, endlich auch zum Standard neuer Schulgeschichtsbücher werden. Drei Punkte sind hier besonders wichtig.

Erstens fällt auf, dass manche Schulbücher immer noch dazu tendieren, einfache Schwarz-Weiß-Bilder der NS-Vergangenheit zu zeichnen. Auf der einen Seite befinden sich dann Hitler, Himmler und eine kleine Gruppe hochrangiger NS-Funktionäre, auf der anderen Seite stehen die Opfer des NS-Regimes. Dieses simplifizierte Geschichtsbild, das allenfalls durch die Thematisierung des Widerstands gegen den Nationalsozialismus einige Schattierungen erhält, bedarf dringend der Differenzierung. Vor allem sollte deutlich werden, dass zahlreiche NS-Täter aus der Mitte der Gesellschaft stammten, dass sie also z.T. „ganz normale Männer“ (Christopher Browning) waren und dass es vielleicht nicht einmal in erster Linie die Täter, sondern besonders die Mitläufer und Zuschauer sind, deren Biografien aufschlussreiche Gegenwartsbezüge ermöglichen und historische Fragen nach den Handlungsspielräumen in einer Diktatur aufwerfen.

Zweitens ist kaum zu bestreiten, dass die meisten Schulgeschichtsbücher das Thema Nationalsozialismus immer noch recht einseitig vermitteln. Als Teil der Zeitgeschichte ist der Nationalsozialismus aber nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Forschung, sondern vor allem ein geschichtskulturelles Phänomen. In Film und Fernsehen, in Printmedien und Internetforen, in Gedenkstätten, Museen und Denkmalkontroversen – die NS-Vergangenheit scheint allgegenwärtig. Nicht zuletzt spielen für historische Lehr-Lernprozesse auch familiäre Erinnerungsspuren eine entscheidende Rolle. Will man die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, dann müssen Erinnerungs- und Geschichtskultur und vor allem die mit ihnen verbundenen Kontroversen integraler Bestandteil eines jeden guten Schulgeschichtsbuches werden. Hier haben viele Bücher einen großen Nachholbedarf, weil sie diese Kontroversen, die für den Prozess historischer Bewusstseins- und Identitätsbildung von zentraler Bedeutung sind, allenfalls am Rande thematisieren. Erst wenn Schulbuchmacher dieses Defizit beheben, können sie zeigen, welche lebensweltliche Relevanz das Thema Nationalsozialismus immer noch hat. Und erst dann verstehen Schülerinnen und Schüler auch, warum der lange Zeit defizitäre deutsch-deutsche Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1945 mittlerweile stärker umstritten ist als die NS-Vergangenheit selbst.

Neben der Forderung nach historischer Differenzierung und nach Berücksichtigung zeitgeschichtlicher bzw. geschichtskultureller Kontroversen ist schließlich noch ein dritter Punkt hervorzuheben. Empirische Studien haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler selbst bei einem Thema wie dem Nationalsozialismus kaum dazu in der Lage sind, reflektierte historische Werturteile zu bilden. Offensichtlich erwartet das aber auch (fast) keiner von ihnen. Jedenfalls gibt es in den meisten Schulbüchern zu wenig Arbeitsaufträge und Methodenseiten, die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung historischer Werturteile angemessen unterstützen. Damit Schulbücher ihren Status als Leitmedien des Geschichtsunterrichts behaupten können, ist es wichtig, dass Schulbuchautoren dem Prozess historischer Werturteilsbildung oder Wertargumentation in Zukunft deutlich mehr Aufmerksamkeit schenken als bisher. Das ist vor allem eine Frage der Aufgabenkultur – ein Forschungsfeld, das die Geschichtsdidaktik zu Recht zunehmend interessiert.

## Literatur

Peter Gautschi/Daniel V. Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher: Geschichtsunterricht heute – Einleitung und Überblick über die Hauptergebnisse der Studie. In: Dies. (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007, S. 9–20.

Susanne Popp: Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In: Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen 2010, S. 98–115.

Bernd Schönemann/Holger Thünemann: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts. 2010.

Holger Thünemann: Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen. In: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi/Marko Demantowsky/Gerhard Paul (Hg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010, S. 117–132.

Meik Zülsdorf-Kersting: Jugendliche und das Thema „Holocaust“ – Empirische Befunde und Konsequenzen für die Schulbuchkonstruktion. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. 2. Aufl. Berlin 2011, S. 105–119.

## Über den Autor

Dr. Holger Thünemann ist Studienrat im Hochschuldienst des Instituts für Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Zur Diskussion

## 2. Hinter den sieben Bergen ein stilles Land, ein irres Land - Zur Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern

Von Michele Barricelli

Die DDR muss heute als didaktisch bereits gut aufbereitet gelten. Lehrerinnen und Lehrer können in ihrem Unterricht auf eine Reihe empfehlenswerter Geschichtsschulbücher zurückgreifen. Im Hinblick auf die Differenzierung der Darstellung, kompetente Inhaltsauswahl und Problemtiefe der Behandlung sind für die letzten Produktgenerationen sogar Qualitätssprünge zu verzeichnen. Eine Herausforderung stellen indessen der in den Bundesländern variierende, insgesamt eher geringe curriculare Stellenwert der Thematik, die Konkurrenz durch institutionelle Erinnerungsakteure und, am drängendsten, die ungeklärte Frage nach dem Ort der DDR im kulturellen Gedächtnis der bundesrepublikanischen Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts dar.

Auf das nur beschränkt zur Verfügung stehende Stundendeputat reagieren Lehrmittel – wobei hier hauptsächlich an solche für die Sek. I gedacht ist – generell und auch im Falle des ostdeutschen Staates als Reduzierer, Elementarisierer, Vereinfacher. Wie zuletzt Ulrich Arnswald in einer einschlägigen Untersuchung (2006) feststellte, werden dort wesentliche Basisinformationen zu Staatsgründung und Herrschaftsstrukturen vermittelt, die Eckpfeiler 1953 und 1961 skizziert, halbwegs verlässlich noch das Signum der Mangelwirtschaft, Frauen (bzw. Geschlechterverhältnisse) und FDJ, außerdem ein wenig

Widerstand bzw. Dissidenz behandelt. In der Regel müssen aber des Weiteren wenige Zeilen zur (eigenständigen) Außenpolitik, zur deutsch-deutschen Geschichte (Grundlagenvertrag, Grenzregime, Reiseverkehr) bzw. nur noch selten so titulierten „deutschen Frage“, zu Bildung, Kunst und Kultur sowie Kirche genügen. Die DDR wird damit, immerhin, nicht als „Fußnote der Geschichte“ (Stefan Heym 1990) abgetan. Wirklich viel aber, so scheint es, ist in diesem Land sehr lange nicht „passiert“, es war statisch, kannte kaum Veränderung. Die derart *still* gestellte Zeit gerät erst wieder gegen Ende der 1980er Jahre in Bewegung, wenn sich nach „Niedergang und Krise“ die „Überwindung der Teilung“ abzeichnet. Dadurch kann die in der kultusministeriellen Diktion so bezeichnete *friedliche Revolution* als intensives Ereignis von welthistorischer Bedeutung gefeiert werden; die vielschichtigen ökonomischen und politischen Gründe für den Sturz der SED-Herrschaft bleiben jedoch im Dunkel.

Ein weit darüber hinaus gehender Bildungswille, ja Bildungsoptimismus charakterisiert die interessierte zivilgesellschaftliche Seite: Die Behörde der Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen genauso wie die Bundeszentrale oder die Landeszentralen für politische Bildung, die Lehreranstalten der Länder (z.B. LISUM Berlin-Brandenburg, LISA Sachsen-Anhalt), die Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Mahn- und Gedenkstätten (z.B. Berlin-Hohenschönhausen, Marienborn), die Robert-Havemann-Gesellschaft, Fernsehsender wie ZDF oder MDR, um nur einige zu nennen, veröffentlichen ohne Unterlass Quellensammlungen, Lesebücher, multimediale Dokumentationen, Handreichungen, Fotoalben, Exkursions- wie Museumsführer, Filmhefte, Anleitungen zum Umgang mit Zeitzeugen und vieles mehr (zumindest auch) *ad usum scholarum*. Diese beleuchten neben den eminenten Kernbereichen des diktatorischen Systems (Machtapparat, Staatssicherheit, Grenze, Opposition) insbesondere das Alltagsleben, einzelne soziale Milieus, Konsum, Filmproduktion, Musikszene, Popkultur, mithin die vitalen, „spannenderen“ Themen der Geschichtsbefassung. Zwar tritt, da von realistischer Unterrichtszeit abgesehen wird, in den Publikationen hochglänzende Detailtrunkenheit an die Stelle nüchterner Grundversorgung. Doch tut es gut festzustellen, dass sich ihrerseits die Schulbuchverlage, was Inhalte, Medien und Lernmethoden betrifft (Stichworte z.B.: Audiovisualität, Oral History, Projekte, Studientage, Ausstellungen), zunehmend an diesen reichhaltigen Ressourcen orientieren und somit das historische Lernen an die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler heranrücken.

Die vielgestaltige geschichtskulturelle Verarbeitung des historischen „Stoffes“ kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass der angemessene Platz der DDR in unserem kollektiven Gedächtnis bzw. individuellen Geschichtsbewusstsein noch nicht gefunden ist. Da jene noch unserem kommunikativen Gedächtnis zugehört, werden nämlich die Geschichten über sie an sehr unterschiedlichen Orten gefertigt – in der akademischen zeithistorischen Forschung, in Parteien und Verbänden ebenso wie in der Schule oder am familiären Abendbrottisch. Zu reflektieren sind allerdings die je spezifischen Rollen der Erinnernden.

Geschichtsschulbücher jedenfalls sind Stätten gesellschaftlicher Vernunft. Im von ihnen angeleiteten Unterricht sollten nicht alte oder gar aktuelle Grabenkämpfe ausgefochten werden, sondern die jungen Lernenden, im Vertrauen auf die gerechtfertigten Glaubensgrundsätze der Älteren, zur Besinnung kommen (terminologisch korrekt: zur historischen Sinnbildung befähigt werden). Ausgewogenheit, Abgeklärtheit, Ausgleich sind dafür Voraussetzung. Schulbuchmacherinnen und Schulbuchmacher haben für die Zeit nach 1949 insbesondere zu entscheiden, ob man – was kaum noch geschieht – getrennte

deutsche (National-) Geschichten oder aber Parallel- oder Verflechtungsgeschichten erzählen möchte. Oder man folgt – immer öfter – gleich einem vollständig integrierenden Narrativ, möglichst noch unter Einbettung in die weltgeschichtlichen Zusammenhänge („Ost-West-Konflikt“, „Kalter Krieg“, „Konfrontation der Blöcke“). In einem soeben erst erschienenen Lehrwerk wird sogar wieder der sonderbare Begriff des *einen Volkes* ins Feld geführt, das zu seinem Leidwesen nach 1949 eben zwei Geschichten kannte. Auf den Buchseiten finden diese Überlegungen zum historischen Neben-, Gegen-, Mit- oder Ineinander ihren Niederschlag bald in separierten Großkapiteln (fast stets, aber nicht ausnahmslos erst BRD, dann DDR, jeweils von der Gründung bis zur Wiedervereinigung, gern mit synoptischen Chronologien), bald aspektvergleichenden Abschnitten (Markt- und Planwirtschaft, Freizeitverhalten, „Jugend in West und Ost“ – letztes leider meist ohne Erwähnung des besonders willkürlichen DDR-Jugendheimsystems), in alternierenden, gleichartig aufgebauten Doppelseiten oder aber konsequent abgrenzungsfreien Erzähcollagen.

Trivial ist es darauf hinzuweisen, dass bei allen Konzepten im Zweifelsfall die Perspektive der (späten) Bundesrepublik überwiegt, ihre Institutionen, Werte, politischen Ziele zum Maßstab des Handelns gemacht werden. Eindeutigkeit in der lehrbaren Aussage ist dadurch dennoch nicht zu erzielen. Stattdessen ist die DDR im Schulbuch heute zu einem Tummelplatz der Fragezeichen geworden: War sie eine „Alternative“ oder ein „Staat gegen das eigene Volk“, ist die „entwickelte sozialistische Gesellschaft ein leeres Versprechen“ und überhaupt „Deutschland wieder ein vereintes Land“? Manchmal werden die Antworten durch die Quellenauswahl präjudiziert, bestimmte Auffassungen in den Autorentexten explizit gemacht, einzelne Lesarten empfohlen. Manchmal eignen sich gerade die Arbeitsaufgaben nur für den simplen Nachvollzug vorgegebener Meinungen. Die allgemeine Tendenz ist jedoch, Raum für offene Diskussion und Reflexion, mehrdimensionale Deutungen sowie ein differenziertes Urteil zu schaffen. Und demzufolge fällt es heute bereits unangenehm auf, wenn z.B. in einem Oberstufenbuch von 2009 der Liedermacher Wolf Biermann „nach bestem Nazimuster“ ausgebürgert, damit der gerade aufgrund seiner Beiläufigkeit besonders kontraproduktive Strukturvergleich von Nationalsozialismus und DDR-Sozialismus bemüht wird und es ergänzend schlicht heißt, „in Ost-Berlin“ hätten ohnedies „Verbrecher“ geherrscht.

Die selbstverständlich notwendige Suche nach dem Singulären und Eigentlichen der Diktaturerfahrung in der DDR führt unausweichlich zur „Staatssicherheit“. Hier hat zuletzt Heike Christina Mätzing auf Grundlage einer umfassenden Studie (2009) kritisiert, dass die Behandlung des MfS nach wie vor wenig schlüssig sei: Der Charakter einer Geheimpolizei, die auch in die „Alltagsnischen“ der Bevölkerung hineinwirkte, komme selten klar zum Ausdruck; der Unterdrückungsapparat werde (ganz im Gegensatz zur Behandlung des nationalsozialistischen Terrorsystems) schönegeredet; die Opferperspektive finde wenig Berücksichtigung. So werde leider ein wesentliches Mittel der Demokratie- und Menschenrechtserziehung im Geschichtsunterricht aus der Hand gegeben.

Sozusagen als ästhetisch vermittelnden Zugriff schmückte bereits 2003 den Umschlag einer Ausgabe von „Forum Geschichte“ das 1993 entstandene Gemälde „Hinter den 7 x 7 Bergen“ des Leipziger Malers Wolfgang Mattheuer (1927-2004). Für dieses hatte der Künstler Motive aus einem Vorgängerbild von 1973 wiederverwendet – insbesondere die zentrale Straßenachse durch eine triste Landschaft, bunte Luftballons sowie einige mit deren Hilfe schwebende barbusige Damen, die an *Miss Liberty* oder die das Volk führende

Freiheit von Delacroix erinnern – und durch Hinzufügung abweisender Hochhausfassaden sowie zersiedelter Ebenen skeptisch den neuen Verhältnissen anverwandelt. Metaphorisch hatten die Verantwortlichen bei dieser ungewöhnlichen Wahl wohl im Sinn, schon auf dem Einband des Lehrwerkes mahndend den andauernden Unterschied zwischen Demokratie(n) und Diktatur(en) zusammen mit den beiderseits unerfüllten Glücksverheißungen zu versinnbildlichen. Vielleicht wollte man außerdem ein trockenes Schulbuch endlich einmal sexy erscheinen lassen.

Unmissverständlich aber geht von hier auch das Signal aus, dass die DDR nicht herzlos in die Quarantäne einer einzigen großen *Verirrung* einzuweisen ist. Wir werden vielmehr erfahren, dass sich fortan – nach Ablösung der ersten, noch erregten Erlebnisgeneration just in diesen Jahren – die ruhig über Repression und Unrecht berichtenden Stimmen stärkeres Gehör verschaffen, ohne die vielerorts gnädigen „Erinnerungen“ an eine offenbar unselige Vergangenheit einfach ersetzen zu können. Einer pluralistischen Demokratie ist jedoch nichts anderes als diese gelebte Multiperspektivität auch in Sinnfragen würdig! Schon von daher mögen die unseren Geschichtswünschen am besten angepassten Schulbücher eines bezeugen: Dass es der in vierzig Jahren Willkürherrschaft, sozialistischer Proletarisierung und ökonomischer Ausweglosigkeit nie ganz verloren gegangene Glaube an die Unbedingtheit des freien Gedankens, die Kraft und Schönheit des künstlerischen Werks, an Gewerbefleiß und Produktstolz, an eine gesamtdeutsche Identität in einem friedlichen Europa war, der den Ostdeutschen sehr schnell nach 1989/90 die Rückkehr in eine entwickelte Völkergemeinschaft ermöglichte. Die Erwartung einer besseren Zukunft entwich nicht aus dem ummauerten Staat, wie es Mattheuer als Gefahr andeutet, sondern überdauerte hinter den sieben Bergen, um schließlich den Kairos des „9. November“ rechtzeitig zu ergreifen. Und das wäre eine zwar nicht unbedingt in jeder Hinsicht quellenverbürgte, aber sehr wahre, traditionswürdige, mit einem Wort: schulbuchreife Geschichte.

#### **Über den Autor**

Prof. Dr. Michele Barricelli lehrt und forscht am Historischen Seminar der Leibniz Universität Hannover (Didaktik der Geschichte).

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Zur Diskussion

### 3. Fallstricke in den Köpfen - Schulgeschichtsbücher in der Einwanderungsgesellschaft

Von Verena Radkau

Wer einen Blick auf eine Zufallsauswahl aktueller deutscher Geschichtsbücher für alle Altersstufen und Schulformen wirft, kommt nicht umhin anzuerkennen, dass Curriculumplaner/innen und Schulbuchmacher/innen sich Mühe geben: Sie haben die Zeichen der Zeit erkannt und versuchen, Geschichtsbücher für die deutsche Einwanderungsgesellschaft im Kontext einer sich globalisierenden Welt zu gestalten. Migrationsgeschichte der Deutschen im Ausland und Geschichte und Gegenwart von Migrant/innen in Deutschland sind ein Thema, und das sogar relativ ausführlich.

Vergleichen wir jedoch diese Bemühungen mit den zahlreichen Projekten in und um Schule zu interkultureller Pädagogik, Anerkennung von Vielfalt, Inklusion, verstärkter Beschäftigung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte oder auch mit den Diskussionen der Geschichtsdidaktiker, für die ein Konzept wie „Interkulturalität“ bereits seit etwa zehn Jahren zum täglichen Handwerkszeug gehört, so müssen wir den Schluss ziehen: Die Geschichtsbücher hinken hinterher – nicht so sehr, was die Inhalte angeht, sondern eher in der Art des Umgangs mit diesen. Hier verharren die Bücher allenfalls auf dem Stand von „Multi-Kulti“ und sind damit aus vielen, höchst unterschiedlichen ideologischen Richtungen angreifbar.

Die Sicht der Bücher auf Migration ist deutsch, allenfalls europäisch und zwar auch dann, wenn in bester Absicht nach dem Motto argumentiert wird: „Auch wir sind im Laufe unserer Geschichte immer wieder und überall Migranten gewesen“. Mit verräterischen Formulierungen wie „Deutsche im Ausland“/ „Fremde in Deutschland“ stellen sich die Autor/innen selbst ein (sprachliches) Bein. Das Gleiche gilt für das nach wie vor dominierende Gegensatzpaar „Wir“ und „die Anderen“ oder „das Eigene“ und „das Fremde“. Wenn die „Aufgabe der Integration“ darin besteht „ehemals Fremde in unsere Gesellschaft aufzunehmen“ und „den Anderen Chancen zu geben, ihnen Bekanntschaft und Freundschaft anzubieten und sich für ihre Kultur zu interessieren“ ist nicht nur sprachlich klar, wer hier Subjekt und wer Objekt ist, bzw. wer überhaupt angesprochen wird. Diese Beispiele stammen aus Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I. Aber auch Bücher der Kursstufe entgehen sprachlichen Fallstricken nicht. So heißt es in einem Arbeitsauftrag: „Erörtern Sie, welche Maßnahmen ihnen im Sinne einer Integration der Aussiedler sinnvoll erscheinen.“

Bezeichnend ist auch, dass die Themen „Migration“ und „Globalisierung“ häufig im Umfeld von Konflikten dargestellt werden. So entpuppt sich eine als Frage formulierte Kapitelüberschrift „Globalisierung – (k)ein neuer Weltkonflikt?“ als eher rhetorisch, denn die Antworten sind „Der Nord-Süd-Konflikt“, „Der Streit um das Kopftuch“, „Der Streit um Moscheen“, „Konfliktstoff muslimische Feiertage“ – ziemlich viel Konfliktpotenzial bei der „Begegnung und Konfrontation der Kulturen“! In einem anderen Buch beginnt das Kapitel „Kulturen in der globalisierten Welt“ mit den „Folgen des 11. September 2001“... *honi soit qui mal y pense!*

Die Reihe der Beispiele könnte beliebig fortgesetzt werden. Hier ist zwar nicht der Ort für tiefenpsychologische Betrachtungen, doch sei die Frage erlaubt, wie es möglich ist, dass

das spürbare Bemühen der Schulbuchmacher um eine differenzierte Darstellung von Migration und Globalisierung und ihre zweifellos vorhandene Sachkenntnis immer wieder durch – um es vorsichtig auszudrücken - Ungeschicklichkeiten auf der sprachlichen Ebene und beim Arrangieren der Inhalte konterkariert werden?

Der hier geübten Schulbuchschelte könnte man entgegenhalten, dass das Schulbuch ein vergleichsweise ‚träges‘ (seine geschätzte Lebenszeit beträgt 8 bis 10 Jahre) und außerdem den Zwängen didaktischer Reduktion unterworfenen Medium sei; man könne ihm also gar nicht abverlangen, sich auf der Höhe der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen zu bewegen. Macht also eine solche Schelte überhaupt Sinn? Sie macht – zumindest solange das Schulbuch, allen Unkenrufen zum Trotz, nach wie vor zentrales Unterrichtsmedium ist, noch dazu eines, das kanonisiertes und legitimierte Wissen vermittelt und damit besondere Autorität genießt. Geschichtsbücher können zwar nicht seismographisch genau auf jede gesellschaftliche Bewegung reagieren, aber sie können bestimmte, mittel- und langfristige Entwicklungen durchaus abbilden und auf diese Weise andere öffentliche Diskurse unterstützen.

So überraschend es klingen mag - gerade das Thema, das immer noch - und allen Universalisierungstendenzen zum Trotz - die kollektive Erinnerung in Deutschland dominiert, bietet für den Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft und damit auch für die Gestaltung von Geschichtsschulbüchern neue Möglichkeiten: der Holocaust. Was bedeutet es, von ihm als Teil ‚unserer‘ Geschichte, zu sprechen, wenn ein großer Teil der Schüler keine deutschen Wurzeln hat? Könnte eine Art ‚Apartheid-Modell‘ die Lösung sein, bei dem die Verantwortung für die Vergangenheit an verschiedene Gruppen verteilt wird – etwa nach dem Motto: der Massenmord an den europäischen Juden für die ethnisch Deutschen, der Genozid an den Armeniern für die Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund, der Gulag für die Russen und die Verbrechen der Kolonialzeit für Schüler/innen, deren Vorfahren aus den ehemaligen Kolonialmächten kommen? Ein absurder Vorschlag, der sich schon deshalb erübrigt, weil – hierin stimmen inzwischen vorliegende empirische Untersuchungen überein – der Holocaust auch und gerade für Schüler/innen mit Migrationshintergrund durchaus ein Thema ist: Sie weisen ihn als etwas zurück, was mit ihnen nichts zu tun hat, sie integrieren ihn in eigene biografische Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung oder sie fordern das Recht ein, genau wie ‚deutsche‘ Schüler/innen Verantwortung für die Vergangenheit zu übernehmen. Besonders vielversprechend erweist sich dabei – auch dies ein Ergebnis von Interviews – die Behandlung der Täter. Hier zeigen sich am ehesten die sehr differenzierten Geschichtskonstruktionen und –bilder von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund. Werden sie reflektiert, so eröffnen sich Chancen zum interkulturellen Lernen.

Die hier präsentierten Befunde basieren auf Geschichtsbüchern der letzten fünf Jahre. Man könnte daraus Empfehlungen zur Verbesserung ableiten und Lehrer/innen darauf vertragen, dass diese vielleicht in Zukunft berücksichtigt werden. Eine andere Möglichkeit ist, ihnen als Sofortmaßnahme zu raten, sich die vorhandenen Bücher zusammen mit ihren Schüler/innen ganz genau auf Sprache, Kontextualisierung u.ä. anzuschauen, mit anderen Worten: sich im Re- und vor allem im Dekonstruieren von Strategien der Schulbuchhistoriografie zu üben und dabei zu der Einsicht zu kommen, dass niemand – weder Lehrer/innen, noch Schüler/innen und natürlich auch nicht Schulbuchmacher/innen - vor den Fallstricken in unseren Köpfen gefeit ist.

## Über die Autorin

Verena Radkau ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Ihre Interessengebiete sind mexikanische Geschichte, insbesondere Frauengeschichte und die Geschichte der deutschen Einwanderung, die Rolle von Geschichtsbüchern in lateinamerikanischen Ländern, sowie Schulbücher in der Einwanderungsgesellschaft.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

## 4. Die drei G's - oder über die Hartnäckigkeit antisemitischer Bilder in Schulbüchern

Von Martin Liepach und Wolfgang Geiger

Im Dezember 2000 geriet in Hamburg der Einsatz von Schulbüchern im Geschichtsunterricht zu einem überregionalen Skandal. Die Frankfurter Rundschau titelte damals: „Die Juden sind reich und tragen spitze Hüte. In gängigen Schulbüchern werden bis heute antisemitische Vorurteile und schlichte Sichtweisen gehegt und gepflegt“ (Frankfurter Rundschau, 15.12.2000).

Bei dem belasteten Werk handelte es sich um das vom Diesterweg Verlag herausgegebene Lehrbuch „Geschichtliche Weltkunde“. Das Buch stammt aus dem Jahr 1975. Allein schon die Tatsache, dass für den Geschichtsunterricht ein 25 Jahre altes Unterrichtswerk herangezogen wurde, war für sich genommen bereits ein Skandal.

Das erwähnte Schulbuch enthält vor allem in der Darstellung der Juden im Mittelalter langjährig gehegte antijudaistische Topoi: „Die Juden blieben ungeachtet ihres Reichtums gewöhnlich aus der städtischen Gemeinschaft ausgeschlossen. Der spitze Judenhut und gelbe Kleidung sonderten die Juden auch äußerlich vom christlichen Bürgertum ab“ (Band 2, S. 67). In prägnanter Form beinhaltet die Beschreibung im Schulbuch die drei klassischen G's (Geld, Ghetto, gelber Fleck) der antisemitischen Beschreibung: Juden hatten viel Geld, Juden mussten im Ghetto wohnen und sie mussten besondere Kleidung tragen.

Doch wie sieht es heute aus? Hier ein Blick in einige in den Schulen gebräuchlichen Werke. So heißt es in *Geschichte und Geschehen 2* (2005) nach wie vor dem klassischen Klischee folgend und in mehrfacher Hinsicht falsch: „1215. Die christliche Kirche schließt Juden in ganz Europa aus dem Handwerk und vom Landbesitz aus. Sie müssen zudem an ihrer Kleidung erkennbar sein.“ (S.168, Übersicht). Abgesehen von der falschen Gleichsetzung von kirchlicher Vorschrift und gesellschaftlicher Realität werden hier Aussagen zum Handwerk und zum Landbesitz frei erfunden. Die Aussage bezieht sich auf das IV. Laterankonzil 1215. Doch die Quelle gibt diese Aussage nicht her (Lateran IV von 1215, vgl. Text auf <http://www.juedischegeschichte.de>). Die Einrichtung von Ghettos wird in dem Schulbuch abenteuerlich vorverlagert: „Schon seit etwa 1000 n. Chr. gab es das Verbot eines direkten Zusammenlebens von Juden und Christen: In den Städten entstanden Judenviertel oder Judengassen.“

In *Zeitlupe*, einem Hauptschulbuch, heißt es: „Juden und Christen kleideten sich auch gleich. Deshalb mussten die Juden seit dem 13. Jahrhundert einen gelben Fleck als Erkennungszeichen tragen. Die Kirche und der Kaiser wollten die Juden ausgrenzen. Ihre Wohnviertel, die sie nach der Zerstörung wieder aufgebaut hatten, wurden zu Ghettos.“ (Zeitlupe, Bd. 1, S. 103, 2003). Die radikalste Form des Ghettoklischees auch in ihrer zeitlichen Einordnung findet sich in *Zeiten und Menschen 2* (S.116, 2005): „In den Städten des Deutschen Reiches entstanden seit dem 11. Jahrhundert ummauerte Stadtviertel, die ausschließlich für Juden bestimmt waren.“ Ghettos sind aber nun mal kein Phänomen des Mittelalters, sondern der Frühen Neuzeit. Soweit zu Ghetto und Gelber Fleck.

Dann zum Geld: Ein alle Schulbücher durchziehendes Grundproblem ist die falsche Vorstellung vom christlichen Zinsverbot. Es wurde in der Realität nie respektiert, bildete aber die Grundlage des Gerüchts vom Quasi-Monopol jüdischer Geldverleiher und ihren hohen Zinsen (Wucher) als Grund für Hass und Verfolgungen. Das Vorurteil wird durch das Erklärungsinteresse des Anti-Antisemitismus gestützt, der in den »materiellen Beweggründen« ein einfaches und scheinbar zeitloses Motiv findet. Die Perpetuierung dieses Vorurteils kann somit als universelles Phänomen bezeichnet werden: Das Vorurteil, dass seiner negativen Wertung entledigt ist, bleibt gleichwohl ein Vor-Urteil im ursprünglichen Sinn des Wortes. Die Problematik der anti-antisemitischen Intention ist dabei, dass in den entsprechenden Darstellungen in Schulbüchern und anderswo diese *Vorurteile* zwar *verurteilt*, aber in der Sache kaum durch *Urteile* im Sinne einer adäquaten historischen *Beurteilung* ersetzt werden. Über das Thema Zins, Wucher, Christen und Juden gibt es seit fast 150 Jahren eine umfangreiche fachwissenschaftliche Literatur, die aber offenbar bislang keine Chancen hatte in die allgemeine Geschichtsschreibung und von da aus in Schulbücher und letztlich ins allgemeine Geschichtsbewusstsein vorzudringen (vgl. dazu Stichwort des Monats „Geld“ bei <http://www.pz-ffm.de>).

Fazit: Der Anspruch des Geschichtsunterrichts Geschichtserzählungen kritisch zu überprüfen und Mythen zu dekonstruieren, lösen die Schulgeschichtsbücher noch immer nicht ein. Hartnäckig halten sich vielmehr die dominanten Erzählformen des Ausgrenzungs- und Verfolgungsnarrativs über Juden, in dem auch alte Stereotypen fort existieren.

### Über die Autoren

Dr. Martin Liepach / Dr. Wolfgang Geiger, Mitarbeiter am Pädagogischen Zentrum Fritz Bauer Institut & Jüdisches Museum Frankfurt, arbeiten z. Zt. an einem Forschungsprojekt "Judenbilder in deutschen Schulbüchern" in Kooperation mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

## 5. Plädoyer für das Erlernen eines kritischen Blickes auf die Subjektivität von medialen Inhalten

Von Lea Wohl

Filme eignen sich als Lehr- und Lerninstrumente im Unterricht für die Auseinandersetzung mit der subjektiven Perspektive von Medien sehr gut. Sie bieten die anschauliche Möglichkeit, einen kritischen Blick auf Texte und Quellen zu erlernen, der die Autorschaft dahinter wahrnimmt und in die Bewertung mit einbezieht. Diese Fähigkeit kommt nicht nur dem außerschulischen Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler zugute, das von Medien geprägt ist. Sie ist auch für Arbeit mit Schulbüchern wichtig, da auch hier ein kritischer Blick auf Texte und Quellen notwendig ist. Schulbuch und Film stehen im Geschichtsunterricht nicht in Konkurrenz zueinander, sondern können vielmehr ein produktives Verhältnis eingehen. Dafür muss allerdings für einen reflektierten Einsatz des Mediums Film im Geschichtsunterricht plädiert werden und es müssen die jeweiligen Vorzüge von Film und Geschichtsbuch als Unterrichtsmedium abgewogen werden.

Im Geschichtsunterricht nimmt das Schulbuch die Rolle des Leitmediums ein – auch wenn diese zunehmend durch neue Medien relativiert wird – und es hat deshalb einen großen Einfluss auf das schulische historische Lernen. Das Geschichtsbuch zeichnet sich durch einen hohen Informationsgehalt aus und gibt die Möglichkeit, an Bild- und Textquellen zu arbeiten. Es bietet den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, Ereignisse und Daten nachzuschlagen. Unterschiedliche Aufgabentypen sorgen für methodische Abwechslung und ermöglichen sowohl die gemeinsame Arbeit im Unterricht als auch die selbstständige Erarbeitung von Hausaufgaben. Das Geschichtsbuch bietet auch die Chance, einen kritischen Umgang mit Geschichts- und Menschenbildern zu erlernen, denen die Schülerinnen und Schüler in den diversen Medien in Freizeit und Schule begegnen.

Leicht lässt sich feststellen, dass es viele unterschiedlich aufgebaute und ambitionierte Geschichtsbücher gibt. In der Realität wird aber in vielen Klassen nicht mit aktuellen, sondern veralteten Geschichtsbüchern gearbeitet. Das macht die Notwendigkeit deutlich, die Verfasstheit der Bücher – also ihre jeweilige Perspektive – mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Sie müssen die Fähigkeit erlernen, kritisch mit medial vermitteltem (historischem) Wissen umzugehen, dieses zu hinterfragen und entsprechend einzuordnen. Dies scheint besonders dringlich, da Schülerinnen und Schülern in der Schule Bücher häufig als Autoritäten sehen und sie dazu neigen zu glauben, was in Büchern steht. Um die Perspektivität von Texten – gemeint sind sowohl schriftliche als auch bildliche oder filmische Inhalte – zu reflektieren, zu analysieren und einen kritischen Blick darauf zu erlernen, eignen sich Filme als Unterrichtsmedium.

Spielfilme werden häufig als Anlass genutzt, um den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in ein neues Unterrichtsthema zu erleichtern und sie auch emotional anzusprechen. Anhand dieser Emotionalität, die Spielfilme kennzeichnet, kann die Notwendigkeit von distanzierterem Betrachten und der mögliche Mangel an Objektivität und Wahrheitsgehalt vergleichsweise leicht verdeutlicht werden. Demgegenüber werden Dokumentarfilme häufig eher zur Wissensvermittlung eingesetzt. Die Kategorisierung in Spielfilm und Dokumentarfilm wird relativ häufig im Unterricht genannt, wenn auch nicht erklärt oder problematisiert. Dabei ist eine klare Unterscheidung zwischen Spiel- und

Dokumentarfilm, die eine bipolare Vorstellung von „wahr“ und „fiktiv“ erzeugen kann, durchaus problematisch. Ohne die Unterschiede zwischen Spiel- und Dokumentarfilmen zu verneinen, sollte eine unüberlegte Gegenüberstellung vermieden werden.

Wichtig für das Lernen hingegen ist die Unterscheidung zwischen Dokumentarfilm und Archivmaterial. Dokumentarfilme zeigen ebenso wie Filme mit fiktionaler Spielhandlung die Perspektive und Sichtweise ihres Regisseurs. Häufig wird das weit weniger deutlich, da sie mit einem anderen Wahrheitsanspruch daherkommen und vermeintlich authentisch zu sein scheinen. Darüber hinaus verwenden sie oft Archivmaterialien und nicht immer kennzeichnen sie die jeweiligen Quellen. Diese Verwendung von historischem Archivmaterial geschieht aber im jeweiligen Bedeutungsgesamtzusammenhang, der nicht als „objektiv“ oder „wahr“ missverstanden werden darf.

Anhand von Filmen lassen sich die ästhetischen, stilistischen und narrativen Strategien mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten, welche die Filme authentisch und „wahr“ erscheinen lassen. Das gilt für Dokumentar- als auch für Spielfilme gleichermaßen, allerdings unterscheiden sich mitunter die jeweiligen Authentifizierungsstrategien. Hat man Funktion und Wirkungsweise dieser Strategien einmal begriffen, wird es zunehmend leichter, eine distanzierte und kritische Betrachterposition einzunehmen und mögliche Intentionen und Einstellungen hinter der Darstellung zu erkennen. Besonders Spielfilme, wie beispielsweise „Schindlers Liste“, eignen sich wenig zur Wissensvermittlung, sondern vielmehr zur Analyse und Aufschlüsselung filmischer Mittel und der jeweiligen Perspektive auf das Thema. Ältere Spielfilme können einen Zugang zu zeitgenössischer Erinnerungspolitik eröffnen, indem sie als Quelle für das spezifische Geschichtsverständnis gelesen werden.

Für einen solchen Umgang mit Filmen als Lehr- und Lerninstrument benötigt man aber dreierlei: Erstens braucht eine solche Arbeit mit dem Medium Film mehr Zeit, da der Film nicht nur als Lieferant eines Inhaltes, einer ‚Story‘ verwendet werden kann, um dann zum Unterrichtsthema zurückzukehren. Zweitens sind andere Unterrichtsmaterialien nötig, da der Film auf VHS oder DVD nicht ausreicht, sondern möglicherweise einzelne Szenen wiederholt gesichtet und Beobachtungen notiert werden müssen. Drittens braucht ein solcher Umgang Willen und Mut zur Interdisziplinarität, da dadurch die engen Fächergrenzen des Schulsystems gesprengt werden.

Filme eignen sich wenig zur Wissensvermittlung. Diese Aufgabe wird von Schulbüchern weit sinnvoller erfüllt. Was Filme leisten können ist die Entwicklung eines differenzierten und kritischen Blicks der Schülerinnen und Schüler. Sie können lernen Fragen zu stellen: Warum erscheinen Filme als authentisch und wie sprechen sie meine Gefühle an? Welche Geschichten erzählen Filme und welche Geschichten werden (möglicherweise) nicht erzählt? Welche Perspektive nimmt ein Film ein und welche anderen Perspektiven auf die Geschichte und die Ereignisse wären darüber hinaus möglich? Welche aktuellen Interessen und Intentionen (zum Zeitpunkt der Produktion des Films) könnten die Darstellung beeinflusst haben? Welche Aspekte der Darstellung sind möglicherweise den Besonderheiten des filmischen Erzählens geschuldet, wie z.B. ein Happy End oder ein besonderer Spannungsbogen? Und an welchen Stellen nimmt der Film mit seiner Darstellung eine Interpretation oder Wertung vor?

In diesem kritischen Blick sehe ich eine Schlüsselkompetenz, die über die eigentliche Schulzeit hinaus wichtig ist. Zum einen können die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenz für das historische Lernen in der Schule nutzen, was häufig die Arbeit mit dem

Geschichtsbuch bedeutet. Möglicherweise lernen sie dadurch, auch mit etwas veraltetem Lehrmaterial kompetent umzugehen. Zum anderen ist diese Kompetenz aber auch wichtig für das lebenslange außerschulische historische Lernen, welches von einem kritischen und eigenständigen Blick profitiert.

### Über die Autorin

Lea Wohl promoviert zur Darstellung jüdischer Figuren im deutschen Spielfilm nach 1945 am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Hamburg und ist aktuell als Visiting Research Assistant am Bucerius Institute for Research of Contemporary German History and Society in Haifa, Israel tätig.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Web

## 6. Das Informations- und Kommunikationsportal edumeres.net

Das [Webportal edumeres.net](http://www.edumeres.net) versteht sich als ein virtuelles Netzwerk für die internationale Bildungsmedienforschung. Als Projekt des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig bietet edumeres (zusammengesetzt aus Education Media Research) neben klassischen thematischen Literatur- und Linktipps auch zahlreiche online verfügbare Texte und eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch im Internet.

Das Portal ist in vier Bereiche aufgeteilt, die über eine Menüleiste ausgewählt werden können. Unter „Informationen“ werden aktuelle Neuigkeiten aus der Bildungsforschung sowie Veranstaltungen aufgeführt. Zudem bietet der Onlinekatalog der GEI-Bibliothek die Möglichkeit, nach internationalen Schulbüchern und wissenschaftlichen Aufsätzen zu suchen. Eine Linkliste verweist auf Webseiten verschiedener staatlicher und nicht staatlicher Lehrinrichtungen. Abgerundet wird der Bereich „Informationen“ durch ein Glossar zu Begriffen der internationalen Bildungsmedienforschung, welches nach Registrierung auch von den Nutzer/innen mitgestaltet werden kann. Im Bereich „Publikationen“ befinden sich Themendossiers und Konferenzdokumentationen sowie Schulbuchrezensionen und -analysen des GEI im Open Access Dokumente. Der dritte Menüpunkt „Themenzugänge“ ermöglicht einen alternativen Zugriff auf die Inhalte der ersten beiden Bereiche anhand der Themen Bildungsmedienforschung, Schulbuchforschung und Schulbuchinhalte.

Verstehen sich die bisher genannten Menüpunkte noch weitgehend als - trotz der Kommentarfunktion - passive Textsammlung, so können Nutzer/innen in der sogenannten Virtuellen Forschungsumgebung miteinander in Kontakt treten, gemeinsam an Forschungsfragen arbeiten und ihre Ergebnisse auf dem Portal publizieren. Um Zugriff auf die Forschungsplattform zu erlangen, ist eine einmalige, kostenlose Registrierung notwendig.

Das Webportal edumeres verknüpft passive Lesefunktionen mit aktiver Beteiligung durch die Kommentarfunktion und die Forschungsumgebung. Wer nach verlässlichen Analysen internationaler Schulbücher und hilfreichen Hinweise für die eigene Praxis sucht, wird auf dem vorgestellten Portal sicher fündig werden.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Podcast

## 7. „Schulbücher spielen eine wichtige Rolle im Verhältnis zwischen verschiedenen Ländern“

### **Ein polnischer Journalist berichtet von seinen Erfahrungen an deutschen und polnischen Schulen**

Im Gespräch mit [Dradio Wissen](#) berichtet der polnische Journalist Adam de Nisau über seine Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht in zwei Schulsystemen. Bis zur 9. Klasse besuchte de Nisau eine deutsche Schule, bevor er mit 15 Jahren gemeinsam mit seiner Familie nach Polen zurückkehrte. Er spricht von unterschiedlichen Sichtweisen auf die nationale Geschichte in Deutschland und Polen. Zwar gebe es seiner Meinung nach gewisse Angleichungen im Unterricht zur Geschichte des Zweiten Weltkriegs, doch liegen die Schwerpunkte teilweise doch weit auseinander. Während in Polen das Leiden der eigenen Bevölkerung im Mittelpunkt stehe, spreche man in deutschen Schulen mehr über den von den Deutschen verübten Völkermord an den europäischen Juden. Deutlicher treten die verschiedenen Betrachtungsweisen der eigenen Geschichte zur Nachkriegszeit zu Tage. An polnischen Schulen werde viel nachdrücklicher als in Deutschland gelehrt, welchen Einfluss die Solidarność-Bewegung auf die politische Wende 1989 hatte. Hierzulande liege der Schwerpunkt zumeist auf der Bürgerrechtsbewegung in der DDR. Der Journalist de Nisau hält allerdings eine identische Sicht auf die Geschichte für nicht sinnvoll. Stattdessen müsse stärker ein multiperspektivischer Blick auf die Geschichte des Nachbarn geworfen werden. Auf diese Weise könnten deutsche und polnische Schüler/innen Differenzen besser kennen lernen und hoffentlich langfristig ausräumen.

### **Der Herausgeber einer Publikation zu Tschechen und ihren Nachbarn im Schulbuch erläutert die gegenseitige Darstellung der Deutschen und Tschechen**

Ein Beitrag von Radio Praha stellt die Publikation "Die Tschechen und ihre Nachbarn. Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein" des Georg-Eckert-Instituts vor. Das Interview mit Andreas Helmedach steht auf der [Seite der Radiostation](#) als Podcast zur Verfügung.

Das vorgestellte Buch ist das Ergebnis einer Tagung der gemeinsamen deutsch-tschechischen Schulbuchkommission aus dem Jahre 2003 und beschäftigt sich mit der Frage, welches Bild vom Nachbarland Schulbücher in Tschechien, Deutschland, der Slowakei, Österreich und Ungarn vermitteln. Helmedach konstatiert dabei ein Ungleichgewicht der Darstellung des jeweils Anderen in deutschen und tschechischen

Schulbüchern. Die gemeinsame deutsch-tschechische Geschichte werde in deutschen Schulbüchern nicht kontinuierlich erzählt, sie konzentrieren sich auf die konfliktreiche Entwicklung seit den 1920er Jahren und auf den Zweiten Weltkrieg. Das Zusammenleben von Deutschen und Tschechen und die Gründe für die Zuspitzung der nationalen Gegensätze werde deutschen Schüler/innen vorenthalten.

Aktuelle tschechische Schulbücher zeigen dagegen eine stärkere Differenzierung. Dafür sei jedoch die Darstellung von Roma und Juden in tschechischen Schulbüchern problematisch. Sie werden lediglich als Opfer dargestellt und es werden keine positiven Identifikationsmöglichkeiten beispielsweise für tschechische Roma geboten. Helmedach vertritt die These, dass Schulbücher eine wichtige Rolle im bilateralen Verhältnis spielen. Dementsprechend sieht er die Zielgruppe der vorgestellten Veröffentlichung in Schulbuchautor/innen, Verlagen und Wissenschaftler/innen, die ihrer Verantwortung nachkommen sollten, die sie durch das Verfassen von Schulbüchern tragen.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Empfehlung Fachdidaktik

## 8. Schulbucharbeit

Von Dorothee Ahlers

Das Schulbuch sei nach wie vor das Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Ausgehend von dieser Feststellung haben Bernd Schönemann und Holger Thünemann ein Handbuch zur Nutzung des Geschichtslehrbuches in der Unterrichtspraxis verfasst. Guter Geschichtsunterricht verlange nämlich trotz Methodenseiten und Hinweisen zur Anwendung eine reflektierte Verwendung des Lehrbuches. Die vorliegende Monographie verfolgt dabei zwei Ziele: Als theoretische Fundierung wird ein Einblick in die Schulbuchforschung gegeben, die historische Entwicklung des Geschichtsbuchs nachgezeichnet sowie Aufbau, Produktion und Distribution verdeutlicht. Darauf aufbauend geben die Autoren praktische Tipps und Ideen zur Nutzung des Lehrbuches im Geschichtsunterricht. Der Band richtet sich damit sowohl an Studierende und Referendare als auch an praktizierende Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer. Die einzelnen Kapitel sind dabei so geschrieben, dass sie auch einzeln lesbar sind.

In der Einleitung fragen die Autoren nach der Zukunftsfähigkeit des Schulbuchs in seiner herkömmlichen Form. Sie resümieren, dass vor dem Hintergrund der Alternative eines „Schulbuchs auf Datenträger“ (S. 13), das klassische Schulbuch weiterhin ein Leitmedium des Unterrichts bleiben wird. Dem liegt die Hypothese zugrunde, dass das Schulbuch „im Spannungsfeld heterogener Erwartungshaltungen mehr Wünsche besser erfüllt als seine Konkurrenz“ (S. 15). Den unterschiedlichen Interessen der Verlage, der Kommunen, der Praxisroutinen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Tatsache, dass noch nicht alle Schülerinnen und Schüler über einen Computer verfügen, komme das Schulbuch in seiner herkömmlichen Form entgegen. Lesen Sie dazu mehr im [Beitrag von Thünemann](#) in dieser Ausgabe des Magazins.

Ein Überblick über die Schulbuchforschung zeigt historische, internationale und

didaktische Perspektiven auf. Diese drei Richtungen der Schulbuchforschung gehen von einem unterschiedlichen Verständnis des Buches aus: Die historische Schulbuchforschung begreift es als Quelle und die Autoren verdeutlichen dies am Beispiel Lehrbuchentwicklung im Kaiserreich (S. 25ff). In der internationalen Schulbuchforschung wird das Lehrbuch als ein Instrument der Völkerverständigung begriffen. Konsequenterweise verstärkten sich die Forschungen in diesem Bereich nach den Einschnitten des Ersten und Zweiten Weltkrieges. Ein Beispiel bieten hier die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche. Die didaktische Schulbuchforschung schließlich sieht das Geschichtsbuch als ein Medium historischen Lehrens und Lernens. Diese Forschungsrichtung wird erst seit etwa 30 Jahren betrieben und ist am schwächsten ausgeprägt. Schönemann und Thünemann bieten auch hier einige Beispiele.

In einem weiteren Kapitel verdeutlichen die Autoren die Entwicklung des Geschichtsbuches von der Katechese über den klassischen Leitfaden, hin zum reinen Arbeitsbuch und schließlich zum heute dominierenden kombinierten Lern- und Arbeitsbuch. Zu jedem Typ findet sich eine morphologische Beschreibung, sowie Erläuterungen des geschichtstheoretischen Hintergrunds des Lehrbuchs, der Lernleistungserwartungen sowie des unterrichtsmethodischen Umgangs mit dem Lehrbuch. Alle vier Typen von Geschichtslehrbüchern werden mittels eines Beispiels vorgestellt.

Im vierten Kapitel zeigen Schönemann und Thünemann die klassische Struktur eines Schulbuches in der Form eines „Medienmix“ (S. 81) auf und verdeutlichen die Funktionen des jeweiligen Teils. Sie unterteilen das Lehrbuch in Auftaktdoppelseiten, Verfasser- bzw. Autorentext, Arbeitsteil und paratextuelle Elemente (Layout, Glossar, Register) und unterstreichen die jeweilige Relevanz für den Prozess des historischen Lernens. Das fünfte Kapitel zeichnet den Weg des Schulbuches vom Verlag auf den Schultisch nach und verdeutlicht Schwierigkeiten dieses Weges. Kapitel sechs widmet sich der Schulbuchauswahl und Unterrichtsplanung. Für diese beiden Praxisszenarien werden jeweils anwendungsbezogene Analyseraster entwickelt. Das fünfte Kapitel stellt somit einen Übergang zum Praxisteil des Buches dar.

Das folgende, siebte Kapitel ist der Praxisteil von „Schulbucharbeit“, der knapp ein Drittel des Bandes ausmacht. In diesem Teil werden didaktische Möglichkeiten vorgestellt, wie das Geschichtsbuch im Unterricht eingesetzt werden kann. Den konkreten Vorschlägen geht ein Überblick über den Forschungsstand zum Einsatz des Schulgeschichtsbuchs voran. Die vorgestellten Methoden sind in vier Unterkapitel gegliedert: Informationsentnahme durch Reorganisation, Erkenntnisgewinn durch Materialerschließung, Urteilsbildung durch Problemlösung sowie Ideologiekritik durch Schulbuchvergleich. Bei jeder Methode wird auf ein Geschichtsbuch verwiesen, in dem diese verwendet wird und die entsprechende Seite ist abgedruckt. Die Autoren erläutern die Methode und verdeutlichen den Lerneffekt.

Bei der Informationsentnahme komme es nach Ansicht der Autoren zunächst nicht auf historische Analyse oder Kritik an. Sie bilde aber die Voraussetzung für einen erfolgreichen historischen Lernprozess und erfolge durch eine eigenständige Strukturierungsleistung. Zur Neustrukturierung von Informationen stellt das Buch folgende Methoden vor: unterschiedliche Arten von Zeitleisten, Collagen, verschiedene Möglichkeiten der Versprachlichung von visuellen Darstellungen sowie der Visualisierung von schriftlichen Darstellungen.

Weitere vorgestellte Methoden zielen auf den zweiten Schritt der Beschäftigung mit einem Thema: dem historischen Erkenntnisgewinn. Quellen, aber auch Darstellungen/Texte im Schulbuch können dabei in dreifacher Hinsicht erschlossen werden: Erstes können Vereinfachungen durch sachliche Überprüfung kritisiert, zweitens monoperspektivische Darstellungen differenziert und drittens historische Ereignisse in einen größeren Kontext gestellt werden. Auf diese Weise könne ein reflektierter Umgang mit Darstellungen von Geschichte geübt werden. Ob dieses jedoch mit dem jeweils vorhandenen Lehrwerk möglich ist oder weiteres Material gesucht werden muss, müsse von der Geschichtslehrerin/dem Geschichtslehrer geprüft werden.

Der dritte Schritt bei der Erarbeitung eines historischen Themas umfasse die Urteilsbildung durch Problemlösung. Hierbei komme es darauf an, auf dem Weg der Sprache die gewonnenen Erkenntnisse in einen logischen Sinnzusammenhang zu stellen. Neuere Schulbücher enthalten bereits Methodenvorschläge wie das Verfassen eines Zeitungskommentars, eines Leserbriefes, eines Dialoges oder die Durchführung einer Podiumsdiskussion oder einer Pro-und-Contra-Debatte. Weitere Methoden seien aber geeignet, um „zugleich die mediale Eigenlogik des Schulbuchs gezielt“ (S. 176) zu reflektieren. Schönemann und Thünemann schlagen vor, die Schulbuchdarstellungen umschreiben zu lassen, eigene Darstellungen oder ganze Kapitel zu entwerfen oder ein Schulbuchkapitel zu rezensieren. Zuletzt weisen die Autoren auf die Möglichkeit hin, anhand eines Vergleiches von Schulbüchern Ideologiekritik zu üben. Durch einen solchen Vergleich könnten Schülerinnen und Schüler lernen, eine kritische Distanz zum Medium Geschichtsbuch aufzubauen sowie Einsicht in die Instrumentalisierbarkeit historischen Lehrens und Lernens erhalten.

Wer sich auf einer theoretischen Ebene mit Geschichte und Aufbau des Geschichtsbuches beschäftigen möchte, findet in „Schulbucharbeit“ eine kompakte Übersichtsdarstellung. Für Praktiker/innen bietet der Band eine Sammlung von Methoden, die teilweise existierenden Schulbüchern entnommen sind und sicherlich keine überraschende Innovation darstellen. Die Autoren verdeutlichen jedoch, wie man mit den üblichen Elementen eines Schulbuches (Informationstext, Karten, Graphiken und Ähnlichem) arbeiten kann, das Schulbuch selbst als Gegenstand für medienreflexive Aufträge nutzen kann und schärfen das Bewusstsein für einen reflektierten Einsatz des Lehrbuches im Geschichtsunterricht.

Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Wochenschau-Verlag. Schwalbach 2010. 14,80 €.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Fachdidaktik

## 9. Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen - Nationalgeschichte im Schulbuchunterricht in Ostmitteleuropa

Von Markus Nesselrodt

Wie wird Nationalgeschichte im schulischen Unterricht in Deutschland, Polen und Tschechien vermittelt? Der am Georg-Eckert-Institut entstandene Sammelband stellt die Frage in den Vordergrund, „wie Schulcurricula und Schulbücher in Ostmitteleuropa mit dem Nationalstaat umgehen, wie viel 'Gefühl' sie noch transportieren, wie viel 'Imaginäres' sie dem Lerngegenstand zuschreiben“ (S. 8).

In den meisten Ländern Europas stehe die Nation noch immer im Mittelpunkt des historischen Lernens. Folglich blicke der Geschichtsunterricht auch aus nationalstaatlicher Sicht auf die Vergangenheit. Diesen Schluss legen zumindest die zahlreichen empirischen Studien nahe, welche die Autor/innen des vorliegenden Bandes in ihren Beiträgen auswerten. Die Texte präsentieren Schulbücher, welche die Geschichte der jeweils eigenen Nation wie eine Autobiografie lesbar machen wollen – bei gleichzeitiger Ausblendung anderer Perspektiven (S. 8). Diese Verengung der komplexen Geschichte(n) auf eine „nationale Meistererzählung“ ist nur bei einem Teil der untersuchten Geschichtsbücher zu finden. Ebenso gibt es zahlreiche Versuche, nationale Sichtweisen und Stereotypen aufzuzeigen und zu hinterfragen. Allerdings weichen der Erfolgsgrad und die Zugangsweise dieses Reflexionsprozesses von Land zu Land stark voneinander ab (S. 9).

Deutsche Geschichtsbücher stellen in vielerlei Hinsicht einen Sonderfall dar. Die Nation und die nationalstaatliche Sicht auf die eigene Geschichte als Leitmotiv des Geschichtsbuches sind seltener zu finden als in anderen Ländern Europas. Das hat auch dazu geführt, dass „heikle“ Ereignisse - beispielsweise in der deutsch-polnischen Geschichte wie der „Kampf um Danzig“ oder die „Volksabstimmungen in Oberschlesien“ - aus den Schulbüchern gestrichen wurden. Ein Vorgang, der entweder als fragwürdiger Trend zur Homogenisierung zwischenstaatlicher Beziehungen oder aber als begrüßenswertes Indiz für das Verschwinden der nationalgeschichtlichen Perspektive auf die europäische Geschichte gedeutet werden kann (S. 9).

Letzteres wäre eine wünschenswerte Entwicklung. Schließlich komme allen EU-Bürgern, die den Geschichtsunterricht ihres Landes besuchten, die gleiche politische Verantwortung zu, so Herausgeber Robert Maier. Wie soll man schließlich Verständnis für eine europäische Perspektive in aktuellen Fragen entwickeln, wenn nie gelernt wurde, die nationalgeschichtliche Sicht zu überwinden? Aus diesem Grund schlagen die Autor/innen in ihren Beiträgen vor, in der Schule weiterhin daran zu arbeiten, „die vergangenen nationalen Identitätsbildungsprozesse in ihrer Genese, historischen Bedingtheit, Zufälligkeit und Künstlichkeit kennen zu lernen und zu reflektieren, und zwar nicht nur die eigenen, sondern auch die der 'Anderen'“ (S.10). Erst wenn diese Entwicklung in Gang gebracht werde, z.B. durch den schulischen Geschichtsunterricht, können die Vorstellungen von vorgeblicher nationaler Andersartigkeit ins Wanken gebracht und durch neue Identitätsbildungsprozesse ersetzt werden, so Maier.

Im ersten Teil des Bandes werden die Curricula des Geschichtsunterrichts in Deutschland, Polen, Tschechien und Frankreich vergleichend vorgestellt. Der folgende Hauptteil widmet

sich dann jeweils länderspezifisch einzelnen Themen und Perspektiven der nationalen Geschichtsbücher. So untersucht Tobias Weger den sich wandelnden Blick auf das 20. Jahrhundert in tschechischen Schulgeschichtsbüchern. Krzysztof Ruchniewicz stellt Staat und Gesellschaft als konkurrierende Motive nationalgeschichtlicher Betrachtung in polnischen Schulbüchern für Geschichte und Politik vor. Das gleiche Spannungsverhältnis analysiert Ursula Becher in ihrem Beitrag über deutsche Schulbücher. Weitere Beiträge untersuchen die Darstellung Polens und Tschechiens in deutschen Schulpublikationen. Der Hauptteil des Sammelbandes wird abgerundet durch drei Beiträge über die Vermittlung der Nationalgeschichte in französischen, belarussischen und slowakischen Geschichtsbüchern.

Im dritten Teil des Bandes zur Didaktik versucht Bodo von Borries, einige Thesen für einen reflektierten Geschichtsunterricht über Nationen und ihre Geschichte zu formulieren. Ausgangspunkt für von Borries ist eine empirische Studie aus 27 europäischen Ländern, für die Neuntklässler/innen nach ihren Einstellungen zum Thema Nation befragt wurden. Eine Mehrheit der befragten Jugendlichen sieht Nationen als überzeitliche „natürliche Einheiten“ an, als ein Gruppenkonzept, welches nicht hinterfragt werden müsse. Genau hier setzt von Borries an. Er schlägt vor, dass der Geschichtsunterricht Schüler/innen dabei unterstützen müsse, historische Identitätsbildungsprozesse von Kollektiven zu analysieren. Dazu seien Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität in Hinblick auf das Heranziehen verschiedener Quellen und wissenschaftlicher Positionen zu einem Thema notwendig. An vier Beispielen – Ungarn, Siebenbürgen, Danzig und Pennsylvanien – zeigt von Borries, wie mittels Quellenarbeit Reflexion und Selbstkritik der eigenen Denkweise in der historischen Arbeit geübt werden kann. Von Borries weist schließlich zu Recht darauf hin, dass man von „ein paar Stunden Geschichtsunterricht mit einigen ungewöhnlichen Einsichten über Historizität, Kontingenz und Relativität des Nationskonzepts [...] keine Wunderdinge erwarten“ (S. 310) dürfe. Doch wenn der Geschichtsunterricht zumindest die Prozesse aufzeigt und kritisch reflektiert, wie Gruppen sich formieren und voneinander abgrenzen, sei schon ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung unternommen, so von Borries.

Der Sammelband regt in vielerlei Hinsicht zur weiteren Reflexion an. Durch seine internationale Ausrichtung werden verschiedene Perspektiven auf das Thema „Nation im Geschichtsunterricht“ aufgezeigt und analysiert. Es wäre sicher anschaulicher gewesen, wenn weitere praktische Unterrichtsbeispiele Einzug in den Band gefunden hätten. Zudem werden die zentralen Kritikpunkte am nationalgeschichtlichen Unterricht recht schnell deutlich herausgestellt und anschließend etwas zu häufig wiederholt – sicher ein Umstand, der dem Konzept eines Sammelbandes geschuldet ist. Ungeachtet dieser kleinen Einschränkungen bietet das Buch eine Fülle interessanter Anregungen für die Unterrichtspraxis und die kritische Arbeit mit Geschichtsbüchern.

Ein weiterer Band des Georg-Eckert-Instituts bietet eine detaillierte Analyse der Darstellung der Revolutionsjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Schulbüchern. Lernen aus der Geschichte hat eine [Rezension des Buches](#) auf dem Portal veröffentlicht.

Robert Maier (Hg.): Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen. Nationalgeschichte im Schulbuchunterricht in Ostmitteleuropa, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 112, Hannover 2004, 19 €.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Fachdidaktik

## 10. Das Schulbuch „mitmischen PLUS 3“

Von Marcus Robisch und Jessica Kummerfeldt

Das Schulgeschichtsbuch „mitmischen PLUS 3“ stammt aus dem Jahr 2010 und ist im Ernst Klett Verlag erschienen. Es handelt sich dabei um den letzten von drei Bänden, umfasst 184 Seiten und ist für den Gebrauch im Geschichts- und Sozialkundeunterricht an Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Realschulen plus, Regionalen Schulen, Dualen Oberschulen und Erweiterten Realschulen vorgesehen. Es wird ein regionaler Schwerpunkt auf Rheinland-Pfalz und das Saarland gelegt, eine Verwendung in anderen Bundesländern ist jedoch möglich, da der regionale Bezug nicht dominierend ist. Diese Rezension wird schwerpunktmäßig die erste Themeneinheit „Nationalsozialismus“ exemplarisch für das gesamte Buch untersuchen.

### Gliederung

Das vorliegende Buch beginnt mit einem Vorwort, in dem die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen und ihnen die behandelten Themen kurz und prägnant vorgestellt werden. Dieser Text weckt Interesse: Zum Thema Nationalsozialismus heißt es: „In ‚mitmischen 3‘ erfährst du zunächst, wie die Nationalsozialisten in den Jahren 1933 bis 1945 ungeheuerliche Verbrechen begingen.“ (S. 3). Die direkte Ansprache der Lernenden stellt einen gelungenen Bezug zu den Adressaten her. Als gelungen kann man ebenfalls ansehen, dass ein Gegenwartsbezug hergestellt wird, in dem darauf verwiesen wird, dass die Spuren der Vergangenheit noch heute erkennbar sind. Es wird zudem auf Methodenvielfalt und Handlungsorientierung Wert gelegt: [...] es kann viel selbst ausprobiert und gestaltet werden. Die Gliederung des Buches erfolgt in fünf Themeneinheiten: neben dem Nationalsozialismus noch der Kalte Krieg, die Wiedervereinigung, das zusammenwachsende Europa und die heutige Welt. Die Themeneinheiten sind in Kapitel unterteilt, die jeweils und ausnahmslos auf einer Doppelseite behandelt werden. In vier der fünf Kapitel ist jeweils eine Methodenseite integriert. Hier wird eine Methode vorgestellt, die sich thematisch in den Kontext einordnet. So wird z.B. beim Thema „Kalter Krieg“ untersucht, wie Feind-Bilder in Filmen, Büchern, auf Plakaten etc. aufgebaut werden und die Methode der Plakatanalyse erläutert (S. 62f.).

Innerhalb der Themeneinheiten sind Verfasser- und Quellenangaben klar als solche gekennzeichnet: Verfasser- und Quellenangaben sind mit einem „T“ sowie einer aufsteigenden Nummerierung innerhalb der Doppelseite und einer zugehörigen Überschrift versehen. Quellen sind hingegen mit einem „M“ gekennzeichnet, dieses gilt für Bildquellen, Statistiken und Textquellen gleichermaßen.

Es gibt kein gesondertes Glossar, wichtige Begriffe werden innerhalb der Kapitel optisch hervorgehoben und definiert. Die Auswahl der definierten Begriffe gegenüber Fachtermini, die durch die Lehrkraft erklärt werden müssen, ist jedoch unklar, so sind z.B. die Begriffe „SA“ und „SS“ (S. 15), „Propaganda“ (S. 19) und „Sudetendeutsche“ (S. 35) definiert. In den Verfasser- und Quellenangaben werden die Termini „Holocaust“ und „Shoa“ (S. 33) oder „Novemberpogrom“ (S. 29) verwendet und bleiben ohne Erläuterung.

In jedem Kapitel sind mehrere kürzere Verfasser- und Quellentexte vorhanden, die das Thema der Kapitel in unterschiedlichen Aspekten behandeln, die jeweils mit eigenen Überschriften versehen sind. Die Zusammenstellung dieser Texte ist größtenteils

multiperspektivisch. So werden z.B. politische Verfolgungen unter dem Aspekt beider Geschlechter (S. 32f.) beschrieben, und es werden verschiedene soziale Milieus vorgestellt (z.B. aus Sicht eines Arbeiters, S. 20, und aus Sicht der politischen Eliten, S. 13). Wünschenswert wäre gewesen, wenn die verschiedenen Perspektiven zu mehr Zuspitzung geführt hätten, die bei den Lernenden eine Meinungsbildung provozieren würden.

### **Quellen**

Es ist eine Vielzahl von Quellengattungen vorhanden: zeitgenössische Fotos, Plakate, Statistiken, Gemälde, Fotos aus der heutigen Zeit, Karikaturen sowie Textquellen. Bei den Textquellen handelt es sich um Tagebucheinträge von Privatpersonen, eines Politikers, eines Schriftstellers, politische Reden, Gesetzestexte, Textauszüge aus „Mein Kampf“, Berichte von Zeitzeugen, Briefe etc.

Die Textquellen sind überwiegend sehr stark gekürzt, teilweise auf einen Satz. Der Anteil der illustrierenden Bilder und Quellen dominiert, wünschenswert wäre neben der stärkeren Betonung des Quellencharakters auch hier eine stärkere Zuspitzung auf verschiedene Sichtweisen gewesen.

### **Methodisch-didaktische Aspekte**

In „mitmischen PLUS 3“ wird in vielen Kontexten ein Gegenwartsbezug sowie ein Bezug zur heutigen Lebenswelt der Lernenden hergestellt: Schon die Bilder, die die jeweiligen Themeneinheiten einleiten, zeigen einen Zeitstrahl, der sich in „Chronologie“, „Geschichte erleben“ und „Bezug zu heute“ gliedert. Der Bezug zur eigenen Lebenswelt zeigt sich auch in den Arbeitsaufträgen, so lautet z.B. eine Aufgabe, dass ein NS-Propagandafoto eines Klassenzimmers mit dem Aussehen heutiger Klassenzimmer verglichen werden soll. Diese Aufgabe ist didaktisch sinnvoll, da sie den Schülerinnen und Schülern anschaulich den allgegenwärtigen politischen Einfluss in der NS-Zeit vor Augen führt und politisches Bewusstsein weckt. Das abschließende Kapitel „Nie wieder – oder doch?“ (S. 50) thematisiert Rechtsextremismus in der heutigen Gesellschaft. Das Schulgeschichtsbuch „mitmischen PLUS 3“ enthält in seiner Symbolerklärung zwei Aspekte, die Hoffnung auf Gestaltungsmöglichkeiten eines binnendifferenzierten Unterrichts machen: „Bei den Aufgaben zeigt das Sternchen, ob eine Aufgabe schwieriger ist. Wenn du sie lösen kannst, bist du richtig gut!“ (S. 5) und „Extra. Zusätzliche Materialien, wenn du im Unterricht gut vorangekommen bist.“ (S. 5). Zusätzliches Material ist jedoch selten vorhanden, so dass binnendifferenzierte Quellenarbeit durch die Lehrkraft erarbeitet werden muss. Dies ist bedauerlich, zumal das Vorwort andere Erwartungen weckt. Im Schulgeschichtsbuch „mitmischen PLUS 3“ ist die Methodenvielfalt durch die Arbeit an verschiedenen Quellengattungen und die dadurch gelenkten Fragen vielfältig. Leider ist Handlungsorientierung sehr selten gegeben, obwohl diese im Vorwort vielversprechend angekündigt wird.

### **Fazit**

Nicht nur mit seiner Übersichtlichkeit und klaren Gliederung überzeugt „mitmischen PLUS 3“. Die Vielzahl der Quellengattungen und binnendifferenzierte Arbeitsanweisungen können dabei hilfreich sein, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler dürfte der angemessene Sprachstil ebenso entgegenkommen. Achten zwar Autorentexte und Quellenauswahl auf Multiperspektivität, mangelt es hin und wieder an Kontroversität, um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein

zu entwickeln, was teilweise auf die durchgehend knapp bemessenen Aussagentexte zurückzuführen ist. In diesem Fall ist die Eigeninitiative der Unterrichtenden gefordert. Im Ganzen ist „mitmischen PLUS 3“ durch sein Bemühen Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herzustellen und ihren Interessen zu entsprechen, für den Unterricht ein empfehlenswertes Schulbuch.

Die Rezension wurde zuerst auf [edumeres.net](http://edumeres.net) veröffentlicht und ist hier in einer gekürzten Fassung zu lesen.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Neu eingetroffen

## 11. Was können Abiturienten?

Von Ingolf Seidel

Mit der Fragestellung „Was können Abiturienten?“ wollen in der gleichnamigen Studie drei renommierte Geschichtsdidaktiker einen Anstoß für einen Neustart der Debatte um historische Kompetenzen und Standards geben. Über eine empirische Ebene soll geprüft werden, „welche Lernleistungen Abiturienten am Ende des schulischen historischen Lernprozesses in der Sekundarstufe II zu erbringen imstande sind.“ (S.3) Eine weitere Zielstellung der Studie war, die „tatsächliche erbrachte[n] Schülerleistung in ihrer Breite, Differenziertheit und Komplexität zu erfassen“ und kritisch danach zu fragen, „ob sie im Modus von Kompetenzen und Standards überhaupt angemessen beschreibbar sind.“ (S. 3) Mit diesen Fragestellungen wagen sich die Autoren daran, die aktuellen Überlegungen und Diskussionen in der Folge der PISA-Studien in Frage zu stellen, allerdings ohne gleich das nächste Kompetenzstrukturmodell zu konstruieren (vgl. S. 121).

Als empirische Basis haben Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting dabei 238 Abitur-Leistungskursklausuren des Jahrgang 2008 aus Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestanden. „Im Mittelpunkt der Analyse des Klausurenkorpus stand die Strukturierung der Schülertexte auf der Basis eines Kategoriensystems“ (S. 23), das aus den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA)* und den konkreten Abituraufgaben abgeleitet wurde und sich an Karl Jeissmanns Theorie des historischen Denkens anlehnt. Für die analytische Erfassung und die kategoriale Beschreibung legen die Autoren ein Kriterienraster mit drei Anforderungsbereichen zu Grunde. Mit ihnen werden u.a. die Fähigkeiten der Schüler/innen zum Erfassen von Quellen und Darstellungen, zur formalen Textbeschreibung- und -wiedergabe, zum Umgang mit Zitaten, aber auch die gelungene historische Kontextualisierung, der korrekte Gebrauch historischer Begriffe und Kategorien, sowie das Fällen von historischen Werturteilen und die Reflexion historischer Aussagen in den vorliegenden Klausuren ausführlich analysiert. (S.34 ff.)

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der drei Autoren sind ernüchternd, wenn auch nicht unbedingt überraschend. So wird beispielsweise festgehalten, dass eine „grundlegende Differenz zwischen Quelle und Darstellung [...] den Prüflingen insgesamt kaum bewusst“ (S.37) sei. Ein dramatischer Befund, zumal für Leistungskurse in

Geschichte. Die Kenntnis dieses Unterschiedes stellt nicht nur eine wesentliche Grundlage für Analysen dar, sondern ist auch von erkenntnistheoretischer Relevanz (S. 123). Dementsprechend wird empfohlen „die Verwendung einer exakten Terminologie zu schulen“ (S. 123). Die Problematik dürfte aber noch tief gehender sein. Schülerinnen und Schüler, die bereits Defizite darin zeigen, eine schriftliche Quelle von Sekundärliteratur zu unterscheiden, sind vermutlich mit medialen Darstellungen im Fernsehen oder im Internet ebenso überfordert. Die im Rahmen von Infotainment zunehmende Verwischung von Fiktion und Dokumentation stellt dabei umgekehrt zunehmende Anforderungen an einen sicheren Umgang mit vielfältigen Arten von Quellen und dies nicht nur für ausgesprochen bildungsorientierte Gymnasiast/innen.

Mängel in der historischen Urteilsfindung zeigen sich nicht nur in Teilbereichen. Sach- und Werturteile seien zwar in den untersuchten Klausuren anzutreffen, würden jedoch nicht „kontrolliert geleistet“ (S.124). Die zu Buche schlagenden Mängel liegen den Ergebnissen der Studie zufolge darin begründet, dass in den Aufgaben weniger das „Niveau der historischen Erzählung“ abgefragt werde, als die inhaltliche Vollständigkeit der Darstellung“. Zwischen einer gelungenen Klausur und der Fähigkeit zu komplexem historischen Denken besteht folglich eine große Diskrepanz. Für Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting stellt sich in der Folge die Frage, welche „Mindeststandards historischen Denkens“ (S. 125) entwickelt werden sollten. Einer Entwicklung einheitlicher Bildungsstandards für das Fach Geschichte steht das Autorenteam skeptisch gegenüber. Schließlich seien „die Lerndispositionen so vielschichtig und disparat, dass einheitliche Standards für alle Schülerinnen und Schülern völlig unrealistisch sind“ (S. 127). Vielmehr fordern sie zweierlei: Eine stärkere Ausdifferenzierung für „alle in der Diskussion befindlichen Kompetenzmodelle“ (S. 126) und weitere empirische Untersuchungen des vorhandenen Niveaus der geschichtlichen Denkleistungen bei Schülerinnen und Schülern. Im Zuge der Fortentwicklung der Kompetenzmodelle wäre es sicherlich wünschenswert, wenn die Reflexionen aus der vorliegenden Studie Eingang in die Debatte fänden und zudem vermehrte Anstrengungen unternommen würden, sowohl Klausurergebnisse als auch die unterrichtliche Kommunikation – nicht nur im gymnasialen Bereich - zu untersuchen.

Bernd Schönemann, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. LIT Verlag, Münster (2010), 157 Seiten, 19,90 €.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Neu eingetroffen

## 12. Historisches Lernen im virtuellen Medium

Von Annemarie Hühne

Der Band „Historisches Lernen im virtuellen Medium“ wurde Ende 2010 nach einer Tagung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im März 2009 veröffentlicht und enthält die überarbeiteten und teilweise ergänzten Vorträge. Im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage nach Lernchancen durch die neuen Medien für das historische Lernen. Die Aufsätze wurden von Medienexpert/innen und Geschichtsdidaktiker/innen verfasst. Eine Mischung, die sich aus der interdisziplinären Ausrichtung des Themas ergibt.

In unseren Erinnerungskulturen, aber auch beim Thema historisches Lernen spielen die digitalen Medien eine immer größere Rolle. Im vorliegenden Band werden die virtuellen Medien, wie Lernsoftware, Computerspiele und das Internet betrachtet. Eine Vielzahl von Anwendungen im Internet wird beispielhaft vorgestellt und kritisch analysiert. Doch nur wenige Websites bestehen mit dem Anspruch, ein historischer Lernort zu sein, vielmehr geht es um die Bereitstellung von Informationen. Alle Anwendungen im Netz besitzen eine Hypertextstruktur, welche die Erzählweise von Geschichte verändert, indem die „linearen Meistererzählungen“ (S.7) von situativen, assoziativen und multiperspektivischen Narrationen abgelöst werden. Neu ist, dass nun die Darstellungen ein offenes Ende haben und für jede/n die Möglichkeit gegeben ist, etwas beizutragen.

Michele Barricelli, Angela Schwarz und Gerhard Henke-Bockschatz beschreiben die Lernpotentiale, aber auch die Probleme der unterschiedlichen Medien. Dabei werden u.a. digitalisierte Zeitzeugenarchive, Computerspiele und Lern-DVDs fachwissenschaftlich und fachdidaktisch analysiert. Barricelli gibt in seinem Text Empfehlungen für einen reflektierten Umgang mit den Medien für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Auch Schwarz fokussiert die Fähigkeit des kompetenzorientierten Lernens anhand von historischen Computerspielen und kommt zu dem Schluss, dass dieses Medium viel Potential besitzt, aber „die dazu erforderlichen Dekodierungsleistungen [...] hohe Anforderungen an den/die Rezipient/in stellen“ (S.9). Bei Henke-Bockschatz stehen vor allem die Möglichkeiten des selbständigen Arbeitens der Schüler/innen mit Lern-DVDs im Vordergrund.

In den folgenden Beiträgen von Bettina Alavi/ Marcel Schäfer, Uwe Danker/ Astrid Schwabe und Jan Hodel wird die Nutzung der neuen Medien empirisch betrachtet. Alavi/ Schäfer untersuchten die Lösung von Lernaufgaben aus Selbstlernsoftware von renommierten Schulbuchverlagen. Per Videoscreening werteten sie die Strategien der Schüler/innen zur Aufgabenbewältigung, Verknüpfungen mit dem Vorwissen und geschlechterspezifische Unterschiede aus. Die Autor/innen bezweifeln das historische Lernpotential der Software, da es vielmehr notwendig wäre, historische Lernaufgaben mit geschichtsdidaktischen Kriterien zu entwickeln. Der Aufsatz von Danker/ Schwabe präsentiert Ergebnisse zum Nutzerverhalten in einem virtuellen Museum. Es werden auch erste Schlüsse über die Art, Dauer und Tiefe der Auseinandersetzung mit der Internetseite auf das historische Lernen gezogen. Hodel geht der Frage nach der historischen Sinnbildung durch die neuen Informationsmöglichkeiten durch eine Befragung von Schüler/innen nach. Demnach benutzen die Jugendlichen das Internet besonders als Nachschlagewerk, dass ihnen vermeintlich neutrales Wissen über die Vergangenheit bietet. An die Empirie schließen sich theoretische Überlegungen zur Charakteristik von

historischen Narrationen nach einer Internetrecherche an.

Alexander König, Holger Meeh, Alois Ecker, Manuela Altenkirch/ Marcel Schäfer beschäftigen sich mit Lernmanagementsystemen, Autorenwerkzeugen und selbstgestellten Modulen zum historischen Lernen. König bezieht sich dabei vor allem auf das Lernmanagementsystem „Moodle“ und beschreibt an einem Beispiel, wie historisches Lernen im schulischen Rahmen mit Hilfe dieser Lernumgebung Kompetenzförderung erreichen kann. Meeh untersucht die Programme „Raptivity“ und „Mediator“ unter den drei Anforderungspunkten: einfache Bedienung, hohe Leistungsfähigkeit und didaktische Flexibilität (S.165). Die Autorensysteme können die programmtechnische Erstellung von interaktiven Lernmodulen erleichtern, eignen sich aber nicht für didaktisch anspruchsvolle Aufgabenstellungen. Ecker beschreibt die Arbeit mit den E-Learning-Produkten „Geschichte online“ und „Didaktik online“ im universitären Kontext und geht im Weiteren auf die Möglichkeiten dieses Mediums für den Schulunterricht ein. Altenkirch/ Schäfer stellen die Entwicklung von Lehr-/Lernszenarien durch Autorenwerkzeuge im Rahmen eines Studierenden-Seminars vor. Die beschriebenen Programme böten nur die Möglichkeiten für eindeutige Antworten. Das Fach Geschichte sollte aber das selbständige Arbeiten fördern, den Konstruktcharakter erkennbar werden lassen und muss die Mehrdeutigkeit von historischen Zusammenhängen abverlangen, was durch die präsentierten Module nicht ermöglicht würde.

Anschließend berichten Andrea Kolpatzik und Birgit Marzinka über die Lernpotenziale zweier unterschiedlicher Portale, zum einen die Fernseh-Dokumentation „Die Deutschen“ und die dazugehörigen Lernmaterialien und zum anderen das von Jugendlichen produzierte Portal [www.zeitzeugengeschichte.de](http://www.zeitzeugengeschichte.de). Bei Kolpatzik stehen vor allem die Funktionalisierung der Geschichte und die genutzten Vermarktungsstrategien des Fernsehformats im Zweiten Deutschen Fernsehen, von Peter Arens und Guido Knopp, im Vordergrund. Marzinka zeigt die Lernmöglichkeiten des Internetportals, erläutert seine Funktionen, analysiert dessen Lernchancen und wirft einen Blick auf die Erinnerungskultur zum Nationalsozialismus und Holocaust im Web 2.0. Des Weiteren stellt sie Möglichkeiten für die Bildungsarbeit mit dem Portal vor.

Im abschließenden Beitrag von Bettina Alavi und Marcel Schäfer geben beide strukturierte Hinweise für die medienadäquate Umsetzung einer netzbasierten historischen Lernaufgabe. Hierfür werden auch Kriterien zusammengestellt, welche die Diskussion um die Aufgabenforschung vorantreiben sollen.

Dieser Sammelband ist vor allem für die praktische Bildungsarbeit geeignet, da er spannende Projekte mit digitalen Medien vorstellt, aber auch kritisch betrachtet. Es werden Ratschläge für den Umgang mit neuen Medien gegeben, das Verhältnis mit digitalen Medien empirisch untersucht und vielfältige Möglichkeiten der medialen Vermittlung in der historisch-politischen Bildungsarbeit aufgezeigt.

Bettina Alavi (Hg.): Historisches Lernen im virtuellen Medium. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Band 54. Heidelberg 2010, 258 Seiten, 24 €.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

## IMPRESSUM

Lernen aus der Geschichte e.V.  
c/o Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung  
Technische Universität Berlin  
FR 3-7  
Franklinstr. 28/29  
10587 Berlin  
<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

Projektkoordination: Birgit Marzinka  
Webredaktion: Ingolf Seidel, Markus Nesselrodt, Dorothee Ahlers und Annemarie Hühne

Das mehrsprachige Webportal wird seit 2004 gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin.