

Empfehlungen zum Umgang mit Geschichte anhand von Schulbuchkapiteln zur Geschichte der Europäischen Union

erstellt von der Projektgruppe „Inventing the EU“

Internationales Forschungsprojekt (2006/07) der Universität Greifswald (D), der Universität Salzburg (A) und der Universität Stettin (PL) zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses finanziert vom Fonds „Erinnerung und Zukunft“ („Geschichtswerkstatt Europa“)

Projektleitung: Dirk Mellies/ Pawel Migdalski/ Christoph Kühberger

MitarbeiterInnen: Katrin Barettschneider/ Martina Cellmer/ Johannes Fischer/ David Grave/ Jutta Klinglmüller/ Magdalena Koch/ Martin Nietzsche/ Marcelina Nowysz/
Wojciech Wichert/ Marta Włodarczyk

Geschichte erzählen ...

Die nachfolgenden Empfehlungen beruhen auf den Ergebnissen einer qualitativen Forschungsarbeit. Auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit den Darstellungen der Vergangenheit der Europäischen Union in je fünf Schulbüchern der beteiligten Nationen wurden Vor- und Nachteile herausgearbeitet, um jene Momente besprechen zu können, die ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein anbahnen oder dieses behindern.

Um die Schulgeschichtsbücher überhaupt kritisch analysieren zu können, wird die Anbahnung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins als normative Anforderung den hier präsentierten Empfehlungen zu Grunde gelegt.

Unterschiedliche Ebenen...

Um die in den Schulbüchern auffindbaren Erzählungen über die EU-Vergangenheit systematisch durchleuchten zu können, wurde nicht nur die *sachliche Triftigkeit* überprüft, sondern auch die *narrative* und *normative Triftigkeit*. Auf diese Weise stellen die Empfehlungen nicht einen Aufdeckungskatalog an falsch verwendeten Daten und Fakten dar, sondern sie verweisen auf die tiefer liegende Struktur der Schulbuchtexte, die eben als „historische Erzählungen“ verstanden werden und an die – unter Berücksichtigung des Zielpublikums – spezifische Anforderungen gestellt werden.

Wissenschaftliche Grundlage

Die oben erwähnten Triftigkeitsprüfungen wurden in Anlehnung an die von Jörn Rüsen und von der Projektgruppe um Waltraud Schreiber („FUER Geschichtsbewusstsein“) entwickelten geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Konzepte erarbeitet. Da es im Rahmen des Projektes „Inventing the EU“ unmöglich gewesen wäre, umfassende De-Konstruktionen der entsprechenden Schulbuchkapitel vorzunehmen, beschränkte sich das Projektteam auf einige Fragestellungen, entlang derer bereits grundlegende Problematiken aufgezeigt werden können.

Die Empfehlungen...

Unabhängig von anderen möglichen Zugängen zum historischen Lernen preferieren die nachstehenden Empfehlungen jene Herangehensweise, die einen kritischen Umgang mit der Vergangenheit und mit Geschichte anbahnen möchte (Re- und De-Konstruktionskompetenz). Gleichzeitig spiegelt der hier vertretene Ansatz die in den meisten Lehrplänen geforderte Wissenschaftsorientierung wider.

Die anhand der Darstellungen zur Geschichte der EU herausgearbeiteten Momente besitzen exemplarischen Charakter bzw. sind konzeptioneller Natur, so dass diese in Teilen auch auf andere historische Narrationen in Schulgeschichtsbüchern transferierbar sind.

Greifswald, November 2007

1) Aspekte der narrativen Triftigkeit

Verknüpfungen und Orientierungshilfen

Eine historische Narration besteht aus verschiedenen Einzelementen (Autorentext, Quellen, Grafiken etc.), die logisch miteinander verknüpft sein sollten. In vielen Schulbüchern ist das jedoch nicht oder nicht durchgängig der Fall. Oft stehen Materialien in keinem sinnvollen oder leicht erkennbaren Kontext. Verknüpfungen können durch **Leitfragen** hergestellt werden. In den Schulbüchern treten solche häufig als gliedernd organisierende Einheiten auf. Überschriften wie beispielsweise „Wie vereinigte sich Europa?“¹ strukturieren Erzählungen inhaltlich sinnvoll vor.

Objektivität?

Autorentexte wirken oft objektiv, da die AutorInnen grundsätzlich nicht als Individuen auftreten. So wird deren subjektiver Einfluss auf die historische Narration für die SchülerInnen nicht sichtbar. Das Sichtbarmachen kann beispielsweise folgenderweise realisiert werden: Formulierungen wie „Ich...“ oder „Meiner Meinung nach...“ würden die AutorInnen als individuelle Subjekte, die zwangsläufig eine bestimmte Perspektive einnehmen, zu erkennen geben.

Subjektive Entscheidungen der AutorInnen beeinflussen auch die Auswahl der Materialien und nicht zuletzt die Gewichtung, die sie den Einzelthemen zuschreiben. Jedoch werden die Auswahlkriterien für den Rezipienten nicht sichtbar gemacht. Dieses kann leicht durch Hinweise seitens der AutorInnen, wie „Hier ein ausgewähltes Beispiel...“ oder „Ich konzentriere mich dabei auf folgenden Aspekt...“ vermieden werden. Am ehesten wird dies noch verwirklicht, wenn die AutorInnen fremde Standpunkte einbringen, indem sie diese eindeutig kennzeichnen („Wie der Politologe XY feststellt,...“).

Nicht nur die **Persönlichkeit der AutorInnen** hat Einfluss auf die Narration, sondern auch die Zeit, in der sie die Erzählung verfassten, beeinflusst den Blickwinkel auf Vergangenes. Um den SchülerInnen dieses Problem

bewusst werden zu lassen, ist es sinnvoll, wenn im Autorentext Hinweise auf die **Zeitgebundenheit** gegeben werden würden. Diese könnten lauten: „Vielleicht bringt die Zukunft...“ oder „Aus heutiger Sicht...“. Ein Beispiel aus einem österreichischen Schulbuch zeigt diese Zeitgebundenheit in einer zurückhaltenden Weise (implizite Historizität) auf, die freilich zu Gunsten einer erhöhten Transparenz optimiert werden könnte: „Die EU wird in absehbarer Zeit weit über zwanzig Mitglieder haben.“²

Multiperspektivität

Die von uns untersuchten Schulbuchkapitel weisen häufig verschiedene Perspektiven bezüglich einer Thematik auf. Jedoch findet man auch genügend Negativbeispiele. In solchen Fällen ist es nicht ersichtlich, wessen Meinung repräsentiert wird oder ob das Problem von mehreren Seiten beleuchtet wurde.

Multiperspektivität kann durch Aufzeigen verschiedener Auslegungen und Bewertungen im Autorentext oder durch die kontrastive Gegenüberstellung von verschiedenen Quellen gewährleistet werden (Vgl. zu diesem Problem auch die Ausführungen zur normativen Triftigkeit).

Verfremdungen

In Form von Verfremdungen (z. B. Anführungszeichen, Fettgedrucktes) wird auf begriffliche und/oder konzeptionelle Probleme hingewiesen. Verfremdungen werden jedoch nur selten dazu genutzt, um einen **Reflexionsprozess** bei den SchülerInnen anzustoßen. Ein Beispiel aus einem deutschen Schulbuch kann dies verdeutlichen: „Von Weisungen der Nationalregierungen ist sie [die EU-Kommission] weitgehend unabhängig und stellt auf EU-Ebene sozusagen die ‚Regierung‘.“³ Es wird hier von der Schulbuchautorenschaft in Frage gestellt, ob die Bezeichnung „Regierung“ in diesem Zusammenhang passend ist. Sie unterstützt die Markierung noch zusätzlich durch das Wort „sozusagen“. Durch diesen **Bruch im Textfluss** wird deutlich gemacht, dass die Frage nach

² Ebenhoch, Ulricke et al: Zeitbilder. Wien 2004, 99.

³ Osburg, Florian / Klose, Dagmar (Hg.): Expedition Geschichte (Ausgabe G, Bd. 4). Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Braunschweig 2003, 186

¹ Przew wieki, podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum. Jan Wendt, Wydawnictwo Rożak, Straszyn k. Gdańska 2005, 303

dem passenden Begriff nicht eindeutig beantwortet werden kann. Es entsteht nicht nur ein Bruch im Lesefluss, sondern legt die Autorenschaft offen und verweist darauf, dass sie nicht allwissend ist.

Vergangenheit versus Geschichte

Die *res gestae* (Vergangenheit) von der *historia rerum gestarum* (Geschichte) unterscheiden zu können, ist ein fundamentales Erfordernis der Geschichtswissenschaft und vor allem auch des Geschichtsunterrichts. Die oben genannten Ausführungen zu den narrativen Strukturen sind in einem vielschichtigen, spannenden und nachhaltigen Geschichtsunterricht unbedingt zu berücksichtigen. SchülerInnen sollten in der Lage sein, Texte, Bilder und vor allem multimediale Angebote kritisch zu hinterfragen und de-konstruieren zu können.

2) Aspekte der normativen Triftigkeit

Viele Schulgeschichtsbücher versuchen dem normativen Problem zu entgehen, indem sie **Vermeidungsstrategien** anwenden. Dies geschieht vorrangig durch lexikonartige Aufzählungen von Fakten oder Jahreszahlen. Abgesehen davon, dass auch schon eine Aufzählung durch die Auswahl des Dargestellten einer bestimmten Perspektive und dadurch einer normativen Grundlage unterworfen wird, wird es den SchülerInnen meist nicht durch Lernarrangements im Schulbuch ermöglicht, einen kritischen Umgang mit unterschiedlichen Normenbezügen und verschiedenen Perspektiven zu erwerben. Mit solchen „glatten Geschichten“ ohne reflektierende Ecken und Kanten, die zum Weiter- und Nachdenken anregen, kann ein falsches Bild darüber aufgebaut werden, was Geschichte ist und leistet.

Die nachfolgenden Aspekte versuchen einige wichtige Momente anzusprechen, um eine **Hilfestellung für einen kritischen Umgang mit Perspektiven und Normen** zu geben:

Die meisten Schulbücher berücksichtigen bereits **Pro- und Contra-Argumentation**, wenn es um

die Bewertung von Entwicklungen innerhalb der EU-Geschichte geht. Der Versuch, auf diese Weise eine Ausgewogenheit der Argumentation zu erreichen, sollte jedoch um einen **Perspektivenwechsel** erweitert werden, wie es einigen Schulbüchern bereits gelingt. Dies meint, dass ein Problem aus mindestens zwei Blickwinkeln erörtert wird. Ein polnisches Schulbuch formuliert zum Thema der EU-Osterweiterung beispielsweise folgendes: „Die jetzigen Mitglieder gewinnen neue Möglichkeiten für die Entwicklung der Wirtschaft. [...] Die neuen Mitgliedsstaaten rechnen ihrerseits auf Unionsfonds, die es erlauben, die Rückstände in der wirtschaftlichen Entwicklung aufzuholen.“⁴

Darüber hinaus ist es notwendig, den häufig auffindbaren **Modus zu durchbrechen**, bei dem Schulgeschichtsbücher die wissenschaftliche Textproduktion nachahmen. Schulbücher sollten nicht voraussetzen, dass bei ihrer Nutzung im Lernprozess erkenntnistheoretische Momente selbstständig mitgedacht werden, wie dies bei wissenschaftlichen Texten von den LeserInnen erwartet wird. Um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass historische Darstellungen in Schulbüchern perspektivisch sind, wäre es im Sinn eines anzubahnenden reflektierten Geschichtsbewusstseins wünschenswert, dass auch die **aktive Reflexion über den Standpunkt der AutorInnen** bzw. über integrierte fremde Standpunkte an manchen Stellen ausdrücklich offen gelegt und diskutiert werden. So würde ein Teilbereich der normativen Gebundenheit in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte der aktiven Reflexion zugeführt, wodurch eine **Transparenz des historischen Denkens** erreicht werden könnte. Dies stellt jedoch derzeit ein noch nicht eingelöstes Desiderat in den von uns untersuchten Schulbüchern dar.

Darüber hinaus kann eine derartig kritische Haltung gegenüber Normen und Normenbezügen durch weitere Maßnahmen unterstützt werden. Es gilt ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass

⁴ Wojciechowski, Grzegorz: Razem przez wieki. Zrozumieć przeszłość. Podręcznik do gimnazjum. Warszawa 2006, 199.

sprachliche Strukturen in Erzählungen über die Vergangenheit Einfluss auf deren Bewertung nehmen können: In einigen Fällen werden Bewertungen und Haltungen durch die **Wortwahl** produziert bzw. in eine bestimmte Richtung gedrängt. Dieses Phänomen tritt nicht selten im Bereich **suggestiver Fragestellungen** auf. In einem Beispiel aus Deutschland wird dies deutlich: „Erläutere das Dilemma der EG-Agrarpolitik.“⁵ Derartige Konstruktionen einer Aufgabenstellung sind vor allem deshalb problematisch, weil sie den Lernenden wenige Chancen zur eigenständigen Urteilsbildung geben. Wertungen werden in der Frage bereits mitgeliefert. In einem Schulbuch aus Österreich heißt es etwa suggestiv: „Europa ist der reichste Erdteil. Sollte die EU mit den Osteuropäern teilen oder egoistisch sein, um den eigenen Wohlstand nicht zu gefährden?“⁶

Schulbücher werden jedoch nicht nur über Texte strukturiert sondern auch über beigefügtes Material (Fotos, Karikaturen, Schaukästen etc.). Diese **„Collagen“** können das Gesamtverständnis und damit auch die Werturteile, die im Schulbuch vorgenommen werden, in eine Richtung drängen. Deshalb gilt es im Lernprozess auch auf diese spezifische Kommunikationssituation zwischen den einzelnen Bausteinen der Schulgeschichtsbücher einzugehen. Durch sie können nämlich **visuelle Argumentationen** aufgebaut werden, die normativen Charakter besitzen. So verwendet ein deutsches Schulbuch im EU-Kapitel ein Foto, auf dem eine Menschengruppe einen Schlagbaum hochhebt, während im Hintergrund verschiedene Nationalflaggen erkennbar sind. Darunter steht die Kapitelüberschrift „Europa vereinigt sich“. Überschrift und Bild legen es gemeinsam mit dem Autorentext nahe, eine Perspektive einzunehmen, die die Europäische Vereinigung als positiven Prozess qualifiziert.⁷

Wenn die Selbstständigkeit der SchülerInnen in Bezug auf Sach- und Werturteile als wichtiges Ziel des politisch-historischen Lernens formuliert wird (**Urteilskompetenz**), sollten auch Schulgeschichtsbücher dies fördern. Dazu sollte in konsequenter Weiterentwicklung der oben genannten Offenlegung des historischen Denkens in einem weiteren Schritt die Möglichkeit zur aktiven Reflexion der Lernenden geboten werden. Dies bedeutet, dass das Schulbuch sowohl ein Nachdenken über die in den Erzählungen über die Vergangenheit aktivierten Normen anregen sollte (Reflexion fremder Einstellungen), als auch der Bildung eigener Standpunkte Raum geben sollte. Auf diese Weise kann ein wichtiger Aspekt des historisch-politischen Lernens deutlich gemacht werden, nämlich die Pluralität der Orientierungsangebote und die davon ableitbaren normgebundenen Schlussfolgerungen (Werturteile), die nicht in der Vergangenheit angelegt sind. Gleichzeitig sollte der **doppelte Normenbezug** betont werden, denn vergangenes Geschehen kann einmal im Kontext der zeitgenössischen Situation (Werte der Vergangenheit) und einmal nach heutigen Maßstäben (Werte der Gegenwart) beurteilt werden. Eine Vermischung dieser Ebenen gilt es zu vermeiden.

3) Aspekte der sachlichen Triftigkeit

Sachliche Ungenauigkeiten

Eines der bereits schon oft in Schulbuchanalysen bemängelten Probleme sind die immer wieder auftretenden fachlichen Ungenauigkeiten und Fehler. Ein Beispiel hierfür wäre die fälschliche Datierung Pierre Dubois ins 15. Jh.⁸, obwohl er laut Wolfgang Schmale bereits im 14. Jh. mit Hilfe des Europa-Gedankens einen Kreuzzug gegen die „Heiden“ zu initiieren gedachte.⁹ Derartige Fehler können durch eine inhaltliche Textkritik (u. a. im Vergleich mit entsprechender Fachliteratur), die im Unterricht vorgenommen wird, erörtert werden.

⁵ Bergmann, Klaus/ Bernlochner Ludwig/ Brixius, Rolf u. a.: Geschichte und Geschehen (A 4). Leipzig – Stuttgart 2005, 248.

⁶ Gusenbauer, Ernst et al.: Einst und Heute 4. Wien 2003, 94.

⁷ Brückner, Dieter/ Focke, Hans (Hg.): Das waren Zeiten (Ausgabe C, Bd. 4). Das 20. Jahrhundert. Bamberg 2005, 254.

⁸ Hammerschmid, Helmut et. al.: Geschichte Live 4. Linz 2006, 133.

⁹ Schmale, Wolfgang: Geschichte Europas. Wien 2001, 35.

Fehlende Aktualität

Ein Manko, welches zeitgeschichtliche Themen mit tagespolitischen Aspekten/Bezügen in Schulbüchern aufweisen, ist die zwangsläufig fehlende Aktualität. Im Hinblick auf den suggerierten Ist-Stand (politische Entscheidungsprozesse, Stimmenverteilung, Mitgliederzahlen etc.), handelt es sich hierbei um einen keineswegs unbedeutenden Teil der Narration. So ist z. B. in deutschen, wie auch in österreichischen Schulbüchern nach wie vor die Rede vom „Europa der 15“¹⁰, was aus heutiger Sicht antiquiert ist und zur Verwirrung der SchülerInnen führen kann. Die Aufgabe der LehrerInnen bei der Behandlung dieses Themas ist es, auf die fehlende Aktualität hinzuweisen und sich nicht ausschließlich auf das Buch zu stützen, sondern auch auf aktuelle Berichterstattungen in der Presse und auf offizielles Datenmaterial. Letzteres ist beispielsweise über den Einbau von Internetrecherchen in der Unterrichtsgestaltung möglich. Freilich ist hier auf die Schüleradäquatheit und Seriosität der benutzten Seiten zu achten.

Fehlende Belege

In vielen Schulbüchern wird den SchülerInnen die Herkunft der schriftlichen sowie bildlichen Quellen vorenthalten. So verhält es sich z. B. auch in einem österreichischen Schulbuch¹¹, indem anhand einer Karte die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaften dargestellt wird, jedoch weder AutorIn/ VerfasserIn, noch Bezugsquelle (Provenienz) genannt werden. Einen etwas erweiterten Ansatz verwendet z. B. ein weiteres österreichisches Schulbuch¹², indem es den Titel und den Nachnamen des Verfassers einer Karikatur preisgibt. Weitere Angaben zur Person, das Entstehungsdatum, sowie die Funktion der Karikatur fehlen dagegen. Korrekte Quellenangaben sind in Schulbüchern eine Rarität. Daher wird es die Aufgabe der LehrerInnen sein, die insuffizienten Belege im Unterricht zu thematisieren

und auf die daraus erwachsenden Probleme hinzuweisen (Re-Kontextualisierung/ unbekannter Entstehungszusammenhang). Darüber hinaus wird zukünftigen SchulbuchautorInnen empfohlen, ein nachvollziehbares Verzeichnis der verwendeten Materialien und Literatur zu liefern.

Aber nicht nur Quellen sollen belegt werden, sondern auch strittige Faktendarstellungen im Autorentext selbst. So bedarf eine scheinbar unbestreitbare Aussage wie die, dass Europa aus „44 eigenständigen Staaten“¹³ besteht, ebenfalls einer näheren Erläuterung in Bezug auf den Zeitpunkt, Grenzziehung oder verwendete Begrifflichkeit, um den Eindruck der Willkür zu vermeiden.

Parallelisierung

Eine weitere Gefahr stellt die Parallelisierung mehrerer unterschiedlicher Themenbereiche dar. Wenngleich es etwa natürlich nicht grundsätzlich als falsch anzusehen ist, die Wurzeln des europäischen Denkens in der Antike anzusiedeln, so ist es dennoch problematisch zu versuchen, diesen Themenbereich mit dem Werdegang des europäischen Einigungsprozesses, sowie mit der Integration der EU in einem einzigen gemeinsamen Kapitel zu vernetzen¹⁴, da dadurch falsche Vorstellungen über historische Kontinuitäten hervorgerufen werden könnten. In diesem Fall ist eine thematische Trennung der Gesamtdarstellung vorzuziehen, da anhand von Einzeldarstellungen tiefer in die jeweilige Problematik eingedrungen werden kann.

Schaffung von klaren Begrifflichkeiten

Ein auffälliges Problem ist die häufig zu konstatierende Verwirrung betreffend der Inhalte des Begriffs „Europa“ bzw. „europäisch“, da nur selten geographische, politische oder ideelle Konnotationen offen gelegt werden. Dieser daraus resultierenden Konfusion könnte man damit begegnen, indem man eine differenzierte und sachlich triftige

¹⁰ Vgl. Tscherne / Kampl: Spuren der Zeit 4. Wien 1997, 121. – Askani, Bernhard / Wagener, Elmar (Hg.): Anno 4. Das 20. Jahrhundert. Braunschweig 2004, 245.

¹¹ Hammerschmid, Geschichte Live, 134.

¹² Gusenbauer, Einst und Heute, 94.

¹³ Funken, Walter und Bernd Koltrowitz (Hg.): Geschichte Plus. Geschichte Klasse 10. Ausgabe MVP. Berlin 2003, 131.

¹⁴ Vgl. Funken/ Koltrowitz, Geschichte Plus, 129-144.

Begrifflichkeit entwickelt. Statt der Verwendung des Adjektivs „europäisch“ bei der Behandlung EU-spezifischer Themen wäre es sinnvoller auf spezifischere Bezeichnungen, wie „unionseuropäisch“ oder auf Wortneuschöpfungen wie „EUropäisch“ zurückzugreifen.

Zitation dieser Empfehlungen:

Mellies, D. / Migdalski, P./ Kühberger, Ch. et al.: Empfehlungen zum Umgang mit Geschichte anhand von Schulbuchkapiteln zur Geschichte der Europäischen Union. Greifswald 2007.

Download unter:

www.uni-greifswald.de/~histor/buchprojekt/index.html

Kontakt:

Dr. Christoph Kühberger
Universität Salzburg
Fachbereich Geschichte
Zentrale Arbeitsstelle für
Geschichtsdidaktik und Politische Bildung
Rudolfskai 42
5020 Salzburg
Österreich
christoph.kuehberger@sbg.ac.at

Dirk Mellies, M.A.
Universität Greifswald
Historisches Institut
Domstr. 9a
17489 Greifswald
Deutschland
dirk.mellies@uni-greifswald.de