

Violetta Julkowska

ORCID: 0000-0002-9025-5917  
DOI: 10.24425/historie.2025.154860

# Das gemeinsame deutsch-polnische Schulbuch für Geschichte: Eine pädagogische Herausforderung für die neue Generation<sup>1</sup>

**Keywords:** Common Polish-German Textbook Commission, transnational history textbooks, history didactic, memory studies, reconciliation process

## Einführung

Eine der spektakulärsten Veränderungen des letzten Jahrzehnts in Bezug auf die Präsenz der Geschichtswissenschaft im öffentlichen Raum ist der Prozess der Demokratisierung von Geschichte und Erinnerung. Neue Formen vergangenheitsbezogener Informiertheit treten gleichberechtigt neben historisches Wissen. Die Vielfalt der Medien und die Mehrdeutigkeit der damit verfolgten Ziele gehen über die gewohnten Praktiken der Historiker:innen hinaus, die zwar ihr Monopol auf die Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit verloren haben, aber dennoch Expert:innen für eine kritische Reflexion und Analyse von Geschichtsbildern bleiben.

Eine adäquate Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart scheint in der Kritischen Geschichtsdidaktik zu liegen, die im Mittelpunkt des modernen universitären und schulischen Geschichtsunterrichts steht. Ihr Ziel ist die Herausbildung einer kritischen historischen Denkkompetenz, die als eine sich selbst reproduzierende und für das Erwachsenenleben wichtige Kompetenz verstanden wird. Ein Schlüsselement für die Ausbildung dieser Kompetenz ist eine neue Generation von Lehrwerken für Geschichte (Julkowska 2024).

---

<sup>1</sup> Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete und inhaltlich erweiterte Fassung des ursprünglich in *Polonus* erschienenen Artikels: Violetta Julkowska, *Geschichte und Geschichtsunterricht angesichts der Herausforderungen der Gegenwart. Innovation der Schulbuchreihe Europa – Unsere Geschichte/Europa*. *Nasza historia*, in: *Polonus* 3/2024, S. 74-83.

Hier muss betont werden, dass die Idee eines kritischen Ansatzes in Bezug auf den Geschichtsunterricht ein Ergebnis einer sowohl in Polen als auch in Deutschland angenommenen, breiten Definition der Geschichtsdidaktik ab dem Beginn der 1990er Jahre ist.<sup>2</sup> Dieser Definition zufolge setzt sich die Geschichtsdidaktik das ehrgeizige Ziel, das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft durch eine institutionelle und mediale Einflussnahme des wissenschaftlichen historischen Wissens auf das vermittelte Bild der Vergangenheit zu gestalten. Das Neue an einem breiten Verständnis der Geschichtsdidaktik bestand damals darin, dass es nicht nur das pädagogische Handeln in der Schule als dem traditionellen Ort der geschichtsdidaktischen Vermittlung umfasste, sondern auch viele andere als gesellschaftlich oder öffentlich definierte Räume, darunter verschiedene Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie die Medien und die Kunst. Die Grundlage der Kritischen Didaktik war demnach ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft für die vermittelten historischen Inhalte sowie die Erkenntnis, dass diese Inhalte den Zustand des Geschichtsbewusstseins der Gesellschaft beeinflussen. In Bezug auf die Schul- und Hochschuldidaktik besteht die gesellschaftliche Funktion der Verantwortung für den Geschichtsunterricht in erster Linie in der Verbreitung der Kompetenz des kritischen historischen Denkens. Damit verbunden ist ein breiter Transfer historischer Inhalte in die Gesellschaft sowie eine vorherige Vorbereitung auf die Rezeption dieses Transfers in Form der Beherrschung einer Reihe von analytisch-interpretativen Fähigkeiten im Prozess der historischen Bildung.

Der oben erwähnte Wandel in der Herangehensweise an die akademische Geschichtsdidaktik, die die Interessensgebiete der historischen Bildung erweitert, wurde 1993 in Polen vorgeschlagen, was nicht nur auf das Momentum der politischen Transformation und die Wiedereinführung demokratischer Prinzipien zurückzuführen ist, sondern auch auf Inspirationen und Erfahrungen im Bildungsbereich der westeuropäischen Länder. Den Veränderungen im Bereich der Geschichts- und Sozialwissenschaften entsprechend schlug die neue Definition der Geschichtsdidaktik eine Erweiterung der traditionellen Definition vor, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden war, ausschließlich methodische Aufgaben betonte und sich auf den schulischen Geschichtsunterricht be-

---

<sup>2</sup> Hans Süsmuth, *Podstawy niemieckiej dydaktyki historii*, in: *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, Jerzy Centkowski, u. a. (Hg.), Rzeszów 1999, S.29.

schränkte. Die neue Auffassung der Geschichtsdidaktik war auf eine historische Bildung der Gesellschaft ausgerichtet und setzte eine Ausweitung der Präsenz der Geschichte voraus – unter Berücksichtigung der komplexen Prozesse der Durchdringung der Gesellschaft mit historischem Wissen, einschließlich der Herausbildung des Geschichtsbewusstseins und -kultur der Gesellschaft, sowie ferner die Reflexion unterschiedlicher Einrichtungen, Religionsgemeinschaften, Organisationen, Vereine und Medien. Das Interessensfeld einer so verstandenen Geschichtsdidaktik umfasste alle Formen der Geschichtsvermittlung – von Schulbüchern und populären Werken über literarische, publizistische bis hin zu wissenschaftlichen Texten, in dem Umfang, soweit sie das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft beeinflussten.

Die vorgeschlagene Erweiterung des theoretischen Reflexionsfeldes hinsichtlich der Hochschuldidaktik erwies sich zum Zeitpunkt ihrer Formulierung als perspektivische Aufgabe, deren Umsetzung ihrer Zeit weit voraus war, allerdings ein großes Potenzial für die Zukunft barg. Weitere Impulse ergaben sich zum einen im Zuge der Entwicklung der Erinnerungsforschung, zum anderen mit der Festlegung von Schlüsselkompetenzen durch den Europarat (1996), die in den im Bereich der Bildung unabhängigen europäischen Staaten die Grundlage eines neuen Ansatzes für eine aktive zivilgesellschaftliche Bildung darstellten. In Polen wurden diese Kompetenzen zum Kernstück der programmatischen Grundlage und des neuen Bildungsmodells in dem sich seit 1999 reformierenden polnischen Schulwesen, und ihr Vorhandensein oder auch die Versuche, sie einzuschränken, sind seither zu einem Indikator der Qualität der Bildung geworden.

Eine als wesentlicher Bestandteil der Geschichtskultur einer Gesellschaft verstandene Didaktik ist nach wie vor eine Inspirationsquelle, und gewinnt sogar an Bedeutung: So wird der in der Definition angedeutete Aspekt einer breiten gesellschaftlichen Rezeption der Vergangenheit nämlich erst angesichts des zeitgenössischen kulturellen Wandels sichtbar und als solcher derzeit im öffentlichen Raum von unterschiedlichen Einrichtungen und Kulturzentren realisiert, die seit 2003 Bildung als obligatorische Komponente in ihrem Tätigkeitsbereich aufführen.

Die Geschichtsdidaktik funktioniert heutzutage in einem bedeutend veränderten historischen, kulturellen und zivilisatorischen

Kontext. Sie verändert sich auch mit Blick auf eine offenere Haltung von Teilen didaktischer Kreise gegenüber Inspirationen aus theoretischen und philosophischen Reflexionen, u. a. zum historischen Gedächtnis, die sich bei der Suche nach neuen didaktischen Lösungen als hilfreich erweisen.

Das Projekt der gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchreihe für Geschichte *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*, das – abgestimmt mit dem polnischen Kernlehrplan sowie den Curricula der Bundesländer – zwischen 2008 und 2020 unter breiter öffentlicher Beteiligung realisiert wurde, ist nach dem deutsch-französischen Vorbild weltweit das zweite seiner Art.<sup>3</sup> Es kann als herausragende didaktische Errungenschaft angesehen werden, von der innovative Impulse für die Schulpraxis beider Länder zu erwarten sind. Dies ist eine bedeutende Veränderung, denn bis Ende der 1980er Jahre war der Geschichtsunterricht in Polen ein Bereich, der den aktuellen politischen Zielen des kommunistischen Staates untergeordnet war und sich auf die Aufgaben der Geschichtspolitik zu konzentrieren hatte. Dieser Umstand hatte zur Folge, dass der Geschichtsunterricht hinter der sich entwickelnden wissenschaftlichen Geschichtsschreibung sowie den Veränderungen im Bereich des historischen Wissens zurückblieb. Heute, im Zeitalter der Demokratisierung von Geschichte und Erinnerung, tauchen neue Bedrohungen für das Geschichtsbewusstsein und -wissen auf, weshalb das in den Schulbüchern vermittelte Bild der Vergangenheit einer ernsthaften Reflexion und ständigen Überprüfung bedarf. So sind die Geschichtsdidaktik und ihre Praxis in Gestalt des Geschichtsunterrichts nämlich an einem Punkt angelangt, an dem erneut die Frage nach dem Ziel des Geschichtsunterrichts – vor dem Hintergrund der Herausforderungen der absehbaren Zukunft – gestellt werden sollte.

---

<sup>3</sup> Es handelt sich um das dreibändige Lehrwerk *Histoire / Geschichte*. Die einzelnen Bände erschienen 2006, 2008 und 2011 bei den Verlagen Klett und Nathan. Im Zuge der französischen Schulreform kam die Schulbuchreihe im Unterricht kaum zur Anwendung und wird heute hauptsächlich in bilingualen deutsch-französischen Klassen eingesetzt. Ihre richtungweisende, symbolische Bedeutung behält sie allerdings bis heute (Anm. d. Red.).

## **Das Geschichtsbewusstsein als „kultureller Rahmen“ des Geschichtsunterrichts und des kritischen historischen Denkens**

Bevor das historische Denken Mitte der 1980er Jahre Einzug in die akademische Didaktik hielt, fand in den polnischen Geschichts- und Sozialwissenschaften eine Debatte über das Geschichtsbewusstsein statt, die mit Blick auf die zeitgenössischen theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik von außerordentlicher Bedeutung war und Überlegungen zur Gestalt des Geschichtsunterrichts sowie empirische Forschungen über das Geschichtsbewusstsein der Jugend anstieß. In einer gemeinsamen Diskussion einigten sich Soziolog:innen, Methodolog:innen und Geschichtsdidaktiker:innen auf eine Definition des Schlüsselbegriffs des Geschichtsbewusstseins.<sup>4</sup> Die Geschichtsdidaktiker:innen nahmen ein den Soziolog:innen nahes Verständnis des Geschichtsbewusstseins an, indem sie es als gleichbedeutend mit der „lebendigen“ Geschichte oder dem sozialen Gedächtnis betrachteten, und merkten an, dass es in der Auseinandersetzung mit der Geschichte sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Bedeutung habe, womit sie die Position einiger Soziolog:innen erweiterten. Die von Jerzy Topolski vorgeschlagene Definition, derzufolge das Geschichtsbewusstsein als Bestand jeglichen – auch kritischen – Wissens über die Vergangenheit zu verstehen sei, das zu einem funktionalen Element der Motivationsstrukturen menschlichen Handelns wird, darauf einwirkt und selbiges bestimmt, wurde als allzu weit gefasst erachtet. Topolskis Ansatz beinhaltete ein neues Postulat zur Erweiterung des Geschichtsbewusstseins um eine kritische Reflexion über die Vergangenheit, das sich auf die Herausbildung historischen Denkens im Rahmen des Geschichtsunterrichts bezog. Von der Annahme einer geringen innergesellschaftlichen Reflexion darüber ausgehend, wie Vorstellungen über die Vergangenheit das Handeln beeinflussen, forderte Topolski – an die Didaktiker:innen gewandt – die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins, durch welche die Gesellschaft die Möglichkeit hätte, aktiv zu einer sich wandelnden Realität Stellung zu beziehen.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Violetta Julkowska, *Świadomość historyczna* [Eintrag], in: *Modi memorandii. Leksykon kultury pamięci*, Magdalena Saryusz-Wolska, Robert Traba (Hg.), in Zusammenarbeit mit Joanna Kalicka, Scholar, Warszawa 2014, S. 478-483.

<sup>5</sup> Jerzy Topolski, *Nowe prądy w filozofii historii a potrzeby dydaktyki historii*, in: *Podręcznik historii- perspektywy modernizacji*, Maria Kujawska (Hg.), Poznań 1994, S.13-25. Jerzy Topolski, *A non-postmodernist analysis of historical narratives*,

Für Geschichtsdidaktiker:innen ist das Geschichtsbewusstsein ein wichtiges Thema, sowohl als soziales Gedächtnis, das sich auf spontan erworbene Informationen über die Vergangenheit durch kulturelle Teilhabe bezieht, als auch als schulisches Wissen über die Vergangenheit. Im letzteren Fall bildet das Geschichtsbewusstsein einen spezifischen kulturellen Kontext, in den der gesamte Prozess der geisteswissenschaftlichen Bildung eingebettet ist. Sowohl das „spontane“ Bewusstsein als auch jenes, das der kritischen Reflexion in der Schule unterzogen wird, enthalten stereotype bzw. mythologisierte Bilder der Vergangenheit, die immer wieder, fortgeschrieben in aufeinanderfolgenden Geschichtsinterpretationen, in verschiedenen Formen in die Bildungsinhalte einfließen. Beispiele für solche Darstellungen sind sowohl historische Persönlichkeiten als auch Schlüsselereignisse, die in der Regel als Symbole in nationalen Geschichtsnarrativen fungieren. Das Wesen der Kritischen Geschichtsdidaktik besteht in solchen Fällen nicht darin, Mythen und Stereotype zu bekämpfen, sondern auf ihre komplexe Natur, die Mechanismen ihrer Entstehung und die Rolle, die sie in Gemeinschaften spielen, im Bildungsprozess hinzuweisen.

Unabhängig von seiner Definition wird das Geschichtsbewusstsein als wichtig für Identitätsbildung und die Gruppenzugehörigkeit angesehen, für die Weitergabe von Mustern und Werten, für die Legitimierung von Macht und der bestehenden Ordnung. Die Gesellschaften entwickelten deshalb eine institutionalisierte Form der Verbreitung von Geschichtsbewusstsein in Form des schulischen Geschichtsunterrichts. Dessen Ziel ist es, das Geschichtsbewusstsein durch die Vermittlung von fundiertem historischem Wissen zu rationalisieren und zu systematisieren. Eines der Instrumente für diese Arbeit sind Schulbücher.

Im Hinblick auf das Geschichtsbewusstsein als „kulturellen Rahmen“ des Geschichtsunterrichts kann festgehalten werden, dass das Entwickeln der Kompetenz zum historischen Denken eine Aufgabe auch der Kritischen Geschichtsdidaktik darstellt, die ja zwischen dem, was erinnert, und dem, was im historischen Narrativ

---

in: Jerzy Topolski (Hg.), *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the Methodology of the Historical Research, Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, Bd. 41, Amsterdam 1994, S.9-86.  
Jerzy Topolski, *Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej*, in: Maria Kujawska (Hg.), *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, Poznań 1996, S. 107-119.

dargestellt wird, auf eine nicht konfrontative, ausgleichende Art und Weise vermittelt. Fragt man heute, welches Wissen über die Vergangenheit künftige Generationen benötigen, so lautet die Antwort mit Blick auf den heutigen Geschichtsunterricht, dass Erinnerung und historisches Lernen keine alternativen Wege zum Wissen über die Vergangenheit darstellen, vielmehr ergänzen sie sich und gleichen im Bildungsprozess aus.

Man denke an die Worte Zbigniew Herberts, die Tradition sei keine Erbmasse, die sich ohne Anstrengung vererbe – sie erfordere vielmehr Arbeit wie jede Begegnung mit Vergangenheit und Kultur. Man kann in diesem Sinne hinzufügen, dass der Austausch zwischen der Vergangenheit und der Zukunft nur durch die Aufarbeitung der Vergangenheit in der lebendigen Gegenwart unserer Kultur stattfinden kann (Herbert 2000, S. 91).<sup>6</sup>

### **Herausforderungen für die Förderung der Kompetenz zum kritischen historischen Denken**

In den 1990er Jahren bildete sich das historische Denken zu einer wichtigen Begriffskategorie für die polnische akademische Geschichtsdidaktik heraus, die sich auf die Theorie des historischen Wissens stützte. Im Gegensatz zum Geschichtsbewusstsein – im Sinne einer durch die spontane Teilhabe an der Kultur erworbene Kompetenz – wurde das historische Denken als eine spezifische kritische Kompetenz verstanden, die im Laufe des Geschichtsunterrichts zu erwerben sei. Der Forschung zufolge wohnt der Kategorie des historischen Denkens ihre ganz eigene Historizität inne, zumal sie der Dynamik der Veränderungen innerhalb der Geschichtswissenschaften unterliegt und sich ihr Verständnis je nach philosophisch-methodologischer Haltung derjenigen, die sich auf die berufen, verändert. So bringt die Interessensbekundung der zeitgenössischen Geschichtsdidaktik an der gesellschaftlichen Funktionsweise des historischen Wissens sie einer kulturellen Reflexion über Bildung näher.

---

<sup>6</sup> Zbigniew Herbert (1924-1998), polnischer Dichter. Aufgrund seiner kritischen Position gegenüber der kommunistischen Staatsmacht wurde Herbert zu einer moralischen Instanz der polnischen Gesellschaft unter dem Kommunismus (Ann. d. Red.).

Der Ausgangspunkt für die Formulierung einer Definition des historischen Denkens auf der Grundlage der akademischen Didaktik war die von Jerzy Topolski übernommene, aber modifizierte Fassung, die auf der von Jerzy Maternicki vorgeschlagenen Taxonomie der Ziele historischer Bildung gründet.<sup>7</sup> Dieser Definition zufolge sei das wissenschaftliche historische Denken von Dynamismus, Globalismus, Nomothetismus, Aktivismus, Genetismus und Universalismus geprägt, was dem strikt szientistischen Ansatz in Bezug auf das historische Denken entsprach und ein Zeichen der Zeit war, in der diese Definition formuliert wurde. In Anbetracht der Tatsache, dass die Kriterien für Wissenschaftlichkeit historisch wandelbar sind und relativiert werden – und sich darüber hinaus die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen verändern, in denen der Bildungsprozess stattfindet –, wird deutlich, dass dem *historischen Denken* die unablässige Aufmerksamkeit der Historiker:innen und Geschichtslehrer:innen gebührt. Die Herausbildung des historischen Denkens vollzieht sich im Prozess der historischen Bildung, die sich wiederum aus wechselnden Komponenten zusammensetzt, wie etwa der aktuellen Auslegung der gesellschaftlichen Funktion von Geschichte, die Vielgestaltigkeit der zeitgenössischen Historiografie, dem zum gegebenen Zeitpunkt aktuellen Zustand des Geschichtsbewusstseins der Gesellschaft sowie dem Entwicklungsstand der schulischen Bildung und der in diesem Rahmen angewandten didaktischen Einflussmöglichkeiten von Geschichtslehrer:innen.

In Polen prägen die neuen Zugänge, die über ein szientistisches Verständnis von Geschichtswissenschaft hinausgehen, insbesondere seit der Bildungsreform von 1999 maßgeblich den Geschichtsunterricht. Dies geschieht dank der curricularen Verankerung der Kompetenzorientierung; gleichzeitig wird der didaktische Diskurs um die von den Fachleuten geforderte kulturelle Dimension historischer Inhalte ergänzt. Dies bedeutet eine Abkehr von der klassischen politischen Geschichte hin zu einer Geschichtsschreibung, die makro- und mikrohistorische Ansätze zu einer ganzheitlichen Geschichtsbetrachtung verbindet (s. u.). Ein weiterer Schritt ist das Nachdenken über die Strategie zur Förderung historischen Denkens in der pädagogischen Praxis. Die Herausforderung besteht darin, die theoretischen Grundlagen zu operationalisieren

---

<sup>7</sup> Jerzy Maternicki u. a., *Dydaktyka historii*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1993, S. 165-169.

und auf die Aufgaben von Geschichtslehrer:innen im Unterricht abzubilden. Der Weg von der Theorie zum Unterricht ist weit. In unterschiedlichem Maße sind neue Geschichtsschulbücher zu einem Feld für die Verwirklichung dieser neuen Ideen und Zugänge geworden, so auch die deutsch-polnische Schulbuchreihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*.

Eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Geschichtsunterrichts ist nicht einfach, wenn es um die eigene nationale Geschichte geht, und sie wird umso schwieriger, wenn es darum geht, miteinander konkurrierende und seit Jahrzehnten als widersprüchlich wahrgenommene Geschichtsbilder zu vergleichen. Dieser Aufgabe widmete sich ein von der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission einberufener Expertenrat, der in den Jahren 2008-2010 ein umfassendes Konzept für die Schulbuchreihe entwickelte und didaktische Empfehlungen vorlegte. Da ich an den Beratungen des Expertenrates von Anfang an beteiligt war, ist der vorliegende Text eine Art geschichtsdidaktische wissenschaftliche Reflexion und Zeugnis der intensiven Arbeit.

Die Herausforderung bestand darin, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, den beiden Seiten des Projekts gerecht zu werden, sowohl auf dem Boden der Geschichtsschreibung als auch der Geschichtsdidaktik, und dabei die Unterschiede in der Herangehensweise und Bewertung der Ereignisse zu respektieren. Ausnahmslos alle nationalen Historiographien haben ihre Besonderheiten, dort, wo es zu Berührungen der Geschichtsnarrative kommt, liegen oft diametral entgegengesetzte kollektive Gedächtnisse vor. Es gilt, dies zu akzeptieren. Bei den Bemühungen um ein gemeinsames Konzept ergaben sich schon früh Hinweise auf die unterschiedlichen Unterrichtstraditionen, die die Projektteilnehmenden vertraten. Im Laufe der Zusammenarbeit wurde deutlich, dass die Unterschiede in der Interpretation und im Verständnis der gemeinsamen Vergangenheit in der länderspezifischen Kultur des Geschichtsunterrichts verwurzelt sind.

Die gegenseitige Übereinstimmung wurde wiederum dadurch begünstigt, dass die Geschichtsdidaktik in beiden Ländern seit Mitte der 1990er Jahre in ähnlicher Weise definiert wird, als eine Disziplin, die aus historischen (Methodologie der Geschichte, Erkenntnistheorie, Historiographie), sozialen (Psychologie, Soziologie, Anthropologie) und pädagogischen (allgemeine Didaktik, Bil-

dungstheorie) Wissenschaften schöpft. Als Gegenstand der Geschichtsdidaktik gilt hier wie dort eine mehrschichtige Reflexion über die Anwesenheit und Rolle der Geschichte in der Gesellschaft. Diese Reflexion befasst sich also mit den komplexen Prozessen der Durchdringung der Gesellschaft mit historischem Wissen in Vergangenheit und Gegenwart, innerhalb und außerhalb von Institutionen.<sup>8</sup>

Die Wende in den Geschichtswissenschaften hat auch in Polen dazu geführt, die historische Denkkompetenz so aufzufassen, dass den verschiedenen historiographischen Ansätzen auch Bilder gegenübergestellt werden können, die im kollektiven und kulturellen Gedächtnis geformt wurden. Das Ergebnis intensiver didaktischer Arbeit an historischem Material ist dann die Fähigkeit, zwischen Meinungen und Urteilen zu unterscheiden, eine Haltung der Empathie und des Respekts gegenüber anderen einzunehmen, ein Verständnis für die Auswirkungen vergangener Ereignisse auf unsere Gegenwart zu entwickeln und damit auch eine bewusste „Erinnerungsarbeit“ leisten zu können.

Als Reaktion auf die vielfältigen Entwicklungen in den Geschichtswissenschaften bilden die folgenden Prinzipien die Grundlage einer kritischen europäischen Geschichtsdidaktik: erstens Multiperspektivität, welche die verschiedenen Blickwinkel auf Ereignisse in der schulischen Erzählung berücksichtigt, was das Vorhandensein unterschiedlicher historischer Quellen voraussetzt. Die postulierte Vielfalt von Sichtweisen wiederum bringt das Prinzip der Kontrastivität, des Nebeneinanders alternativer Interpretationen mit sich, ohne auch die umstrittenen auszulassen, von denen man annimmt, dass sie die Schüler:innen zur Vertiefung ihres Wissens mobilisieren, um diese „Widersprüche“ zu erkennen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, eine kritische Forschungshaltung zu fördern, die einer eigenständig entwickelten Sicht der Dinge vorausgeht. Ein weiteres Prinzip ist der Pluralismus, der in diesem Ansatz als das akzeptierte Vorhandensein von mehreren Meinungen und Urteilen über historische Ereignisse in demokratischen Systemen verstanden wird. Ziel dieses Ansatzes ist nicht der Relativismus. Vielmehr geht es darum, in der didaktischen Praxis und in einer Art didaktischem Handlungslabor die zeitgenössischen Probleme der multimedialen

---

<sup>8</sup> Die polnische Definition der Geschichtsdidaktik betont zudem ihre pragmatische Dimension im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Geschichte (Pomorski 1988, S. 239-253; Wrzosek, 1994, S. 26-35).

Realität aufzuzeigen, was auf die Notwendigkeit hinausläuft, sich mit einer Vielzahl von Sichtweisen auf die Vergangenheit auseinanderzusetzen, und was dazu zwingt, eine eigene Bewertung der Ereignisse zu erarbeiten. Den oben genannten Prinzipien der Darstellung der Vergangenheit stehen entsprechende didaktische Schritte gegenüber: (i) *die Rekonstruktion* von Ereignissen, (ii) *die Interpretation*, die die Auseinandersetzung mit vielfältigem Material erfordert, und erst als Ergebnis dieser Aktivitäten als abschließendes Element (iii) *die Bewertung* der Ereignisse. Diese aufeinander aufbauenden Schritte im Umgang mit historischem Material und in der didaktischen Arbeit führen zur Konstruktion eines offenen Bildes der Vergangenheit.

Aus meiner persönlichen Erfahrung bei der Erarbeitung eines befriedigenden und zugleich wirklich gemeinsamen Konzepts für die deutsch-polnische Schulbuchreihe habe ich die positive Überzeugung gewonnen, dass die Arbeit an einer spezifischen Kultur des Geschichtsunterrichts langfristig die Erinnerungskultur maßgeblich beeinflussen kann. Dies ist nicht möglich, wenn der Geschichtsunterricht „fertige“ Bilder der Vergangenheit mit einer vorgegebenen Deutungsrichtung anbietet, die wichtige Fragen für das Verständnis der Vergangenheit nicht nur aufschiebt, sondern ihnen sehr oft die einzige Chance nimmt, überhaupt gestellt und diskutiert zu werden. Erst auf der Grundlage „offener“ Geschichtsbilder, die die komplexe kulturelle Kompetenz des „Umgangs mit Geschichte“ vermitteln, entsteht die Möglichkeit zu kreativer und eigenständiger Arbeit der Schüler:innen - und damit auch ein Platz für Erinnerung (Julkowska 2013, S. 362).

Ich schließe diesen Abschnitt der Überlegungen mit der These, dass die Ausbildung der komplexen Kompetenz des kritischen historischen Denkens, die auch weiterhin einem Wandel unterworfen sein wird, eine aktuelle Herausforderung für die Geschichtsdidaktik bleibt, weil ihre Anwendung eine Bedingung für die Überwindung des konfrontativen Verhältnisses von Gedächtnis und Geschichte im Geschichtsbewusstsein zu sein scheint, darüber hinaus den Schüler:innen die Fähigkeit vermittelt, Texte unterschiedlicher Art selbstständig zu interpretieren und zu bewerten, was sie wirksam gegen die manipulativen Handlungen um historisches Wissen imprägniert. Fragen wir ernsthaft danach, was wir über die Vergangenheit wissen müssen um uns selbst zu verstehen bzw. welches Wissen über die Vergangenheit die nachfolgenden Generationen

brauchen werden, so lautet eine der Antworten also, dass das Erinnern und die Geschichte alternative Wege darstellen um dieses Wissen zu erlangen, Wege, die sich im Rahmen einer Kritischen Geschichtsdidaktik ergänzen müssen.

### **Der Weg zu einem gemeinsamen Geschichtslehrwerk – der Beitrag der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission (Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa)**

Die Idee einer bilateralen Schulbuchreihe wurde erstmals 2008 von den Außenministern Polens und Deutschlands als politische Idee verkündet, nachdem die Zustimmung der Fachleute auf beiden Seiten eingeholt wurde. Die Politik war der Meinung, dass Polen und Deutschland reif genug waren, die Geschichte beider Länder gemeinsam im großen Kontext der europäischen Geschichte darzustellen. Erleichtert wurde die Entscheidung aus politischer Sicht dadurch, dass es keine nennenswerten sachlichen Auseinandersetzungen gab, was zu einem großen Teil der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission zu verdanken war und ist, die seit 1972 trotz verschiedener politischer Turbulenzen kontinuierlich als Dialogforum und Ort des Aufbaus deutsch-polnischer Beziehungen arbeitet und Historiker:innen und Geograf:innen beider Länder zusammenbringt. Es gibt nach wie vor alte und neue Unterschiede in der Interpretation von Ereignissen und unterschiedliche Bedeutungen, die Historiker:innen, Politiker:innen und die beiden nationalen Gemeinschaften denselben Ereignissen zuschreiben, was eine kontinuierliche Arbeit zur Erforschung und Bildung des Geschichtsbewusstseins verschiedener Gruppen und Generationen, insbesondere junger Menschen, erfordert. Das gemeinsame Lehrwerk sollte Teil der so konzipierten „Erinnerungsarbeit“ werden.

Die Geschichtsbuchreihe sollte eine Hilfestellung im Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven darstellen, aus denen Pol:innen und Deutsche die europäische und ihre eigene Geschichte betrachten, und um die Unterschiede in der Bewertung der Ereignisse zu erkennen. Ein gemeinsames und identisches Narrativ für beide Seiten ist nicht gleichbedeutend mit einem einheitlichen Geschichtsbild; im Gegenteil: Dialogizität bedeutet in diesem Fall, sich auf zwei Stimmen zu einigen. Wenn es um unterschiedliche Interpretationen der Ereignisse durch beide Seiten ging und es schwierig

war, zu einem gemeinsamen Standpunkt zu gelangen, bestand eine akzeptable Lösung darin, die Unterschiedlichkeit der Ansätze aufzuzeigen. Auf der Suche nach einem Einvernehmen war es wichtiger, sich anzuhören, was man sich gegenseitig zu sagen hatte: wir ihnen und sie uns. Ein solches Beispiel für die Gewinnung einer neuen Perspektive auf Geschichte und Erinnerung war das Thema des Zweiten Weltkriegs. Die Perspektive der deutschen Schüler:innen wurde durch den Blick auf das Leben der Zivilbevölkerung Osteuropas unter deutscher Besatzung und das Thematisieren des Warschauer Aufstands 1944 erweitert. Letzterer fehlte an deutschen Schulen angesichts einer Fokussierung auf den Holocaust. Die Perspektive der polnischen Schüler:innen hingegen wurde um das Problem der Zwangsdeportation der deutschen Bevölkerung erweitert, wobei die deutsche Erinnerung an diese Erfahrung berücksichtigt wurde.

Als ein weiteres Problem erwies sich die Darstellung der polnischen und deutschen Geschichte unter Berücksichtigung eines breiteren europäischen Geschichtskontextes, der notwendig ist, um die unterschiedlichen Bedingungen zu verstehen, die die Mentalitätsbildung der beiden nationalen Gemeinschaften beeinflusst haben. Ohne den europäischen Kontext wäre die historische Perspektive auf die bilateralen Beziehungen verengt worden, hingegen ermöglichte eine breite europäische historisch-kulturelle Perspektive den Versuch, die Unterschiede zu verstehen und gleichzeitig die kulturellen und geistigen Verwandtschaften zu erkennen. Ein Beispiel für die Erweiterung der Bildungsperspektive der deutschen Schüler:innen war hier wiederum die stärkere Präsenz der mittel- und osteuropäischen Geschichte als Bestandteil der Interpretation und Bewertung von Vergangenheit und Gegenwart.

Das Projekt erwies sich als seltene Gelegenheit, verschiedene Generationen mit ihren historischen Erfahrungen im Geschichtsunterricht - dank seiner spezifischen Ausrichtung - zusammenzubringen. Was die europäischen Nationen verbindet und trotz aller Unterschiede eine einzigartige Chance der Verständigung bietet, ist paradoxerweise das Gefühl der gemeinsamen Teilhabe an historischen Ereignissen und die Ähnlichkeit der sozialen und kulturellen Erfahrungen, an denen die aufeinander folgenden Generationen teilgenommen haben. Zehn Jahrhunderte gemeinsamer Geschichte haben uns - entgegen der landläufigen Meinung - häufiger geeint als getrennt.

Die Idee der gemeinsamen Geschichtslehrbuchreihe war kein einmaliger Impuls, sondern reifte über einen langen Zeitraum im Zuge der Arbeit, die Historiker:innen aus Polen und Deutschland seit 1972 im Rahmen der Gemeinsamen Schulbuchkommission über die letzten fünf Jahrzehnte geleistet hatten. Betrachtet man den Zeitplan der Kommissionsarbeit, so führten die sukzessiven Aufgaben, die sich die Historiker:innen beider Länder stellten, trotz zeitweiliger Turbulenzen und Schwierigkeiten konsequent und unvoreingenommen zu einer stetigen Erweiterung des fachlichen Austausches. Erstes Ergebnis der gemeinsamen Arbeit polnischer und deutscher Historiker:innen waren die Schulbuechempfehlungen von 1976. Die Veröffentlichung der 26 Punkte umfassenden Empfehlungen löste in der Bundesrepublik Deutschland eine Welle der Kritik aus und gab den Anlass zur ersten gesamtdeutschen Diskussion über die gegenseitigen Beziehungen zwischen Polen und Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg.<sup>9</sup> Die Einigung auf einen gemeinsamen Empfehlungskatalog war für die Historiker:innen nur eine Vorstufe, um Diskussionsfelder abzustecken. Sie leitete einen Prozess regelmäßiger Konferenztreffen und gemeinsamer Diskussionen über die als besonders kontrovers angesehenen Themen ein, darunter die Besetzung polnischer Gebiete während des Zweiten Weltkriegs und die Widerstandsbewegung in Polen und Deutschland (Łańcut 1977); die nationale Geschichte als Problem der polnischen und deutschen Geschichtsschreibung (Braunschweig 1982); die Geschichte Deutschlands und Polens von 1933 bis 1945 (Nowogard 1985) (Borodziej 2012, S. 63-64).

Parallel zur wissenschaftlichen Arbeit überwachte die Kommission den Stand der praktischen Umsetzung der Empfehlungen in polnischen und deutschen Schulbüchern. Eine wichtige Leistung der Historiker:innen war es, einen Weg für den Umgang mit besonders kontroversen Themen zu finden, bei denen eine einheitliche Position nicht möglich war. Sie suchten nicht den Kompromiss um jeden Preis, sondern begnügten sich mit einer verlässlichen Darstellung der unterschiedlichen Positionen der beiden Historiografien, der polnischen und der deutschen. Die Identifizierung und präzise Definition von Unterschieden in der Wahrnehmung historischer Probleme wurde als wertvolles Ergebnis und zugleich

---

<sup>9</sup> Eine „Vorstufe“ zu den Empfehlungen stellten die 47 Thesen zu deutsch-polnischen Beziehungen des Oldenburger Geschichtslehrers Enno Meyer dar, die 1956 erschienen und bereits damals die ersten Diskussionen auslösten (Anm. d. Red.).

als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion betrachtet, die nicht nur nicht ausgesetzt, sondern im Gegenteil als Gelegenheit betrachtet wurde, beim nächsten Zusammentreffen eine breitere Position beider Seiten und verschiedene Standpunkte dazu zu präsentieren. Da seit der Gründung der Kommission mehr als fünfzig Jahre vergingen, beteiligten sich an ihren verschiedenen Arbeitsformen auf beiden Seiten mehr als dreihundert Wissenschaftler:innen, Historiker:innen und Geograf:innen, zu denen in den letzten Jahren auch Lehrkräfte und Schulbuchautor:innen hinzukamen. Die Zahl der Personen, die gegenwärtig im Rahmen neuer Projekte zusammenarbeiten, nimmt ständig zu – die Kommission schuf einen Raum für Fachaustausch und Dialog im Bereich der Geschichtsdidaktik.<sup>10</sup>

Eine aktive Beteiligung der Schüler:innen an der historischen Schulbildung voraussetzende Unterrichtsstrategie gab zu Beginn der 1990er Jahre in Polen einen wichtigen Impuls für Veränderungen bei der Erstellung von Schulbüchern. Eine dieser Änderungen betraf die Ergänzung der Zusammensetzung der Teams, die die neuen Lehrwerke ausarbeiteten. Heutzutage stellt eine geteilte Autor:innenschaft von Schulbüchern die Norm dar: Neben den für die Narration verantwortlichen Historiker:innen entwerfen Didaktiker:innen und Lehrkräfte aus der Praxis ein den Anforderungen der zeitgenössischen Geschichtsdidaktik entsprechendes Unterrichtsmodell. Die zeitgenössischen Schulbücher zeichnen ein auf den ersten Blick reiches und farbiges Layout aus, doch ihr wichtigster Vorzug ist die Art und Weise, wie sie das Bild der Vergangenheit vermitteln. Der Anspruch an die direkte Beteiligung von Lehrwerken am Bildungsprozess bewirkt, dass die Schulbücher der neuen Generation multifunktional sind, und ihre ikonografische und symbolische Ebene stark mit den didaktischen Aufgaben harmonisiert bzw. sich stimulierend auf die Aktivierung der Arbeit von Schüler:innen und Lehrkräften rund um die historischen Inhalte auswirkt. Neben der (nicht mehr dominierenden) historischen Narration sind die Schulbücher mit gezielt ausgewähltem, vielfältigem Quellenmaterial ausgestattet.

---

<sup>10</sup> Eines der ersten Beispiele für bilaterales Unterrichtsmaterial ist die für polnische und deutsche Lehrkräfte bestimmte didaktisierte Quellensammlung *Polska i Niemcy w XX wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii* (Dt.: *Polen und Deutschland im 20. Jahrhundert. Leitlinien und Materialien für den Geschichtsunterricht*). (Becher/Borodziej/Ruchniewicz 2001).

Aus historisch-didaktischer Sicht knüpfen die neuen Schulbücher also an die Erfahrungen und Lektionen früherer Schulbildung an. Vom 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts stellten Schulbücher die wichtigste Quelle für Informationen über die Geschichte dar, und der dort dominierende Autorentext gehörte zum konstruierenden Kanon traditioneller Schulbücher. Eine daraus resultierende Folge war eine bestimmte Sichtweise auf die Vergangenheit, wie sie die Autorenerzählung bot. Die schlichte Bildgestaltung der damaligen Schulbücher, die nur selten die beschriebenen historischen Figuren und Ereignisse illustrierte, unterstrich die dominante Stellung des Autorentexts umso mehr. Die Veränderung im Schulbuchmodell vollzog sich schrittweise mit einem Wandel in der Geschichtsdidaktik, hing aber von der politischen Situation des jeweiligen Staates und seiner Bildungspolitik ab. Abgesehen von einigen eher radikalen Änderungen des Schulbuchmodells geht der Trend bei der Entwicklung von Schulbüchern seit den 1990er Jahren dahin, dass Schulbücher zwar Autorentexte enthalten, zugleich aber auch zur Arbeit mit dem Quellenmaterial anregen, von dem sie ausgewählte Ausschnitte zusammen mit einer Reihe von didaktischen Aufgaben anbieten.

Der Großteil der zeitgenössischen Lehrwerke für Geschichte tendiert zunehmend zu einer Visualisierung und Didaktisierung des historischen Materials, doch genau auf dieser Ebene treten Unterschiede in der Herangehensweise an die Erarbeitung von Schulbüchern zu Tage. So konzentrieren sich die meisten Herausgeber:innen darauf, eine didaktische Grundlage zu schaffen und zu einer gemeinsamen Arbeit der Lehrkraft und Schüler:innen an dem im Schulbuch enthaltenen, differenzierten historischen Material anzuregen (Texte, Ikonografie, Karten, Schemata, Aufgaben). Die endgültige Form des Schulbuchs bestimmen viele, auch externe Faktoren, die im weiteren Verlauf erörtert werden. Das, was aber den pädagogischen Wert des Schulbuchs ausmacht und ihm ein hohes Maß an Nützlichkeit verleiht, ist die Art und Weise, wie das Schulbuch zur Umsetzung des scheinbar rein didaktischen Ziels, verschiedene historische Kompetenzen auszubilden, vorbereitet wird. In Wirklichkeit stellt die Vorbereitung der Schüler:innen zu einer eigenständigen, aus verschiedenen Erkenntnisperspektiven geleiteten Interpretation der Vergangenheit – und eine solche Möglichkeit bieten die einzelnen Fähigkeiten – die Grundlage für die Ausbildung einer übergeordneten Kompetenz wie dem um historisches Denken bereicherten Geschichtsbewusstsein. Eine neue Tendenz,

die gegenwärtig in den im Entstehen begriffenen Schulbüchern zu beobachten ist, ist die Reduzierung der Autorennarration, die zwar nicht völlig verschwindet, schrittweise aber kein dominierendes Element mehr darstellt. Diese Konstruktionsentscheidung ist zum einen didaktisch begründet, zum anderen ist sie aber auch Zeugnis einer vertieften Reflexion über das Geschichtsbewusstsein, die aus der Beteiligung professioneller Historiker:innen und Forscher:innen des kollektiven Gedächtnisses sowie indirekt aus den Demokratisierungsprozessen nach der Systemtransformation in den Ländern Ostmitteleuropas im Bereich des gesellschaftlichen Interesses an der Vergangenheit hervorgegangen ist.

Abgesehen von den formalen Prozeduren unterliegt das Bild der Vergangenheit immer wieder Veränderungen auf der Ebene der historischen Inhalte und ihrer didaktischen Einbettung, zumal der Geschichtsunterricht von verschiedenen externen Impulsen abhängig ist. Zu den wichtigsten zählen:

- der historische Wissensstand bezüglich der Methoden historischer Erkenntnis und der Narrationsgestaltung,
- die sich verändernden Ziele der staatlichen Bildungspolitik und ihr Einfluss auf das Ausmaß der Ideologisierung des vermittelten Wissens,
- die zum gegebenen historischen Zeitpunkt geltende Auslegung der gesellschaftlichen Funktion von Geschichte, mit anderen Worten: welche Rolle die Vergangenheit im Leben der jeweiligen Gesellschaft spielt.<sup>11</sup>

Jeder der hier genannten Impulse hat einen (un)mittelbaren Einfluss auf die Gestalt sowohl der in den Schulbüchern enthaltenen Darstellung der Vergangenheit als auch auf den Prozes der Schulbildung. Die größte Schwäche der Schulbücher für Geschichte und die schwierigste Herausforderung für ihre Autor:innen ist die schwache und meist auch verspätete Repräsentation unterschiedlicher Diskurse in den zeitgenössischen Geisteswissenschaften. Nichtsdestoweniger scheint die Einführung selbiger unabdingbar, um ein ganzheitliches Bild von der Vergangenheitsbild zu genießen, das aus stets neuen Perspektiven gezeigt wird, zumal es – selbst wenn es zu als kontrovers empfundenen Auffassungen führt –

---

<sup>11</sup> Jan Pomorski, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, in: Jan Pomorski (Hg.), *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin 2017, S. 92.

im Endeffekt die Ausbildung eines kritischen historischen Denkens begünstigt. So zieht die Darstellung unterschiedlicher Auffassungen der Vergangenheit nämlich nicht nur eine Bereicherung des thematischen Repertoires und der Arbeitsmethoden der Lehrkraft nach sich, sondern sie stimuliert auch stark die Ausbildung neuer Kompetenzen, u. a. der Interpretation historischer und gesellschaftlicher Phänomene im digitalen Raum, in dem sich die Schüler:innen täglich bewegen.

### **Der innovative didaktische Aufbau des Lehrbuchs *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia***

Für die Ausführung des Projekts der gemeinsamen Schulbuchreihe wurden durch einen Wettbewerb erfahrene Schulbuchverlage aus- gesucht. In Polen waren dies Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) und in Deutschland Eduversum aus Wiesbaden, die ihrer- seits mehrköpfige Autorentams für die einzelnen Bände ernann- ten. Jeder Band wurde von einem polnisch-deutschen Team er- stellt, bestehend aus Autor:innen, Redakteur:innen, Kartograf: innen und Grafiker:innen, so dass die polnische und die deutsche Fassung des Buches in jeder Hinsicht identisch sind.<sup>12</sup> Während des gesamten Projekts wurden die Herausgeber in ihrer inhaltlichen und didaktischen Arbeit von den im Expertenrat versammel- ten polnischen und deutschen Historiker:innen unterstützt, die auf Erforschung der jeweiligen Epochen spezialisiert und mit führen- den wissenschaftlichen Zentren verbunden sind.<sup>13 14</sup>

Zur Erleichterung des Unterrichts wurde eine Reihe von Neuerun- gen in die Gestaltung und das Layout aufgenommen. Die einzelnen Bände wurden thematisch in *Kapitel* unterteilt, welche zur leicht- eren Navigation verschiedenfarbig unterlegt wurden. Innerhalb

<sup>12</sup> Zu jedem der polnischen Bände gehört die Beilage *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Suplement [Euro- pa. Unsere Geschichte. Geschichte in Quellen, Bildern und Bezugnahmen auf die Gegenwart]*. Sie umfasst Inhalte, die mit Blick auf den polnischen Kernlehrplan im gemeinsamen Band entweder nicht oder nur unzureichend dargestellt sind. Die Beilage hat keine Entsprechung in der deutschen Ausgabe des Lehrbuchs.

<sup>13</sup> Vertreter:innen von fünfundzwanzig Universitäten und Forschungseinrich- tungen aus Berlin, Bielefeld, Braunschweig, Göttingen, Gießen, Jülich, Halle, Ham- burg, Kiel, Köln, Krakau, Leipzig, Lublin, Lüneburg, Mainz, Münster, Oldenburg, Posen, Thorn, Warschau, Wien und Breslau nahmen teil.

<sup>14</sup> Beteiligt waren zudem etwa 50 Übersetzer:innen [Anm. d. Red.].

der Kapitel wurden kleinere Einheiten, sogenannte *Lektionen*, eingeführt. Jedes Kapitel beginnt mit einer *Infografik*. Diese enthält einen *Einstiegsstext*, eine *Illustration*, ein Gemälde oder ein Foto, das mit der jeweiligen Epoche in Verbindung steht, sowie eine *Karte* und einen *Zeitstrahl*. Die Infografiken heben die Hauptthemen des Kapitels perfekt hervor und die Visualisierung des Inhalts sorgt für einen positiven Erkenntnisimpuls.

Jede Lektion eines Kapitels hat eine feste, zweckmäßig geordnete Struktur. Sie beginnt mit einem *einleitenden Text* und *Fragen*, die die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die wichtigsten Punkte lenken sollen. Einige Lektionen werden von einer zusätzlichen Karte mit dem Titel *Zur gleichen Zeit in Europa* begleitet, auf der Ereignisse markiert sind, die zeitgleich stattfanden. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Lernenden, die Synchronität innerhalb der Diachronie zu verstehen und macht deutlich, dass viele Prozesse in der Geschichte nebeneinander ablaufen, auch wenn sie nicht miteinander verbunden sind.

Der *Autorentext* in jeder Lektion wird kombiniert mit *Quellen* und populärwissenschaftlichen Texten (*Darstellungen*), die es den Schüler:innen ermöglichen, verschiedene Perspektiven auf ein Thema zu erfassen und ihre Fähigkeit zu trainieren, historische Inhalte zu analysieren und zu interpretieren. Zwei zusätzliche Sichtweisen auf die Vergangenheit spielen eine besondere Rolle. Die erste ist der historiografische *Blickwinkel*, dessen Aufgabe es ist, die Perspektive von Historikern aus verschiedenen Ländern und Epochen zu einem bestimmten Thema darzustellen. Die zweite, *Vergangenheit in der Gegenwart*, bezieht sich auf die Geschichtskultur und zeigt den Lernenden, wie Menschen mit der Vergangenheit umgehen und was von der Vergangenheit als wichtige Lehre für die Gegenwart bleibt. Beide Zugänge veranschaulichen, dass das Lehrwerk mehrere Perspektiven und sogar bewusste Kontroversen aufnimmt, um die Vergangenheit besser verstehen zu helfen, insbesondere die schwierige und schmerzhaftige Vergangenheit, die starke Emotionen weckt.

Die konzeptionelle Besonderheit der Schulbuchreihe *Europa - Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* ist der Einsatz von Workshop-Methoden, in deren Mittelpunkt verschiedene Informationsquellen, darunter zeitgenössische Formen und Ebenen der Vermittlung historischer Inhalte, stehen. Das Lehrwerk ist somit

als ein Praxisfeld für den Geschichtsunterricht konzipiert, es baut auf Quellenkritik und Dialog als Mittel zur Verständigung auf. Es zeichnet sich zudem durch eine hohe Qualität des Begleitmaterials aus, wie didaktische Zeichnungen, Rekonstruktionen, Karten und Diagramme (vgl. Abb. 1).<sup>15</sup>

Kommunikationsebenen für Inhalte// Vermittlungsstrategie	Informationsmaterial	Historische Quelle	Künstlerische Darstellung der Vergangenheit	Lernaufgabe
Textuelle Kommunikation	Autorentext	Quellentext	literarischer Text	Fragen Anweisungen Aufgaben
Ikonografische Kommunikation	Didaktische Zeichnung	Ikonographie aus der Epoche	Historische Malerei	Grafisches Material
Symbolische Kommunikation	Karte Plan, Schema Grafik	Politisches Plakat	Karikatur Allegorie Symbol	Konturenkarten

Abb. 1: Potenzielle Kommunikationsebenen im Lehrbuch 2024, V.J.

## Förderung der Kompetenz zum historischen Denken

Im Geschichtsunterricht wird das Geschichtsbewusstsein auf eine besondere Art und Weise geformt, denn es geschieht auf einer wissenschaftlichen, d. h. kritischen und quellenbasierten Grundlage. Diese Aufgabe wird von Lehrkräften mittels verschiedener Unterrichtsstrategien wahrgenommen. Eine immer noch häufige Strategie geht davon aus, dass die schulische Geschichtsdarstellung frei von Stereotypen, Mythen und Verzerrungen verschiedener Art sein sollte. Aus diesem Grund wird eine wissenschaftliche Botschaft als „unterrichtsfertiges“ Material verwendet. Der deutsch-polnischen Schulbuchreihe lag eine andere Strategie zugrunde. Ihr zufolge sei es wichtiger, dass Schüler:innen, die mit einer Vielzahl von Informationen und historischem Material, vor allem in Form von Quellen, konfrontiert werden, im Unterricht die notwendigen Kompetenzen erwerben, um historische Informationen selbstständig herauszuarbeiten und sachlich zu bewerten. Die beiden Strategien bauen auf unterschiedlichen Unterrichtsmodellen auf.

<sup>15</sup> Für das Projekt wurden rund 550 Rekonstruktionszeichnungen, fast 200 Karten und 21 Computergrafiken erstellt.

Bei der ersten Unterrichtsstrategie nehmen die Lernenden eine passive Haltung gegenüber den ihnen gegebenen Informationen ein, erkennen sozusagen unreflektiert ihren Wahrheitsgehalt an und verzichten auf die Möglichkeit, ihre Zuverlässigkeit zu überprüfen, was häufig auf einen Mangel an Kompetenzen zurückzuführen ist, die aber auch keinen Raum für eine praktische Anwendung hätten. Die zweite Strategie hingegen zielt darauf ab, einen aktiven und kritischen Empfänger von Informationen über die Vergangenheit zu erziehen, der sich der zahlreichen Risiken im Prozess der Informationsweitergabe bewusst ist (Topolski 1996, S. 107-119). Die beiden Strategien legen für das Schulbuch unterschiedliche Funktionen fest, die sich in der Schulbuchkonstruktion niederschlagen. Im ersten Fall wird ausschließlich gelehrt, im zweiten Fall werden analytische und interpretative Kompetenzen vermittelt. Heutzutage zwingt der breite Zugang zu Informationen im digitalen Raum dazu, die frühere Funktion des Schulbuchs als primäre Wissensquelle zu überdenken und es in eine multimediale Werkbank zu verwandeln, die den Erwerb von Fähigkeiten und die Bildung neuer kognitiver Kompetenzen fördert.

Bei der Erstellung der Schulbuchreihe *Europa - Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* ging es vor allem um die historischen Inhalte, die sich an den Kernlehrplänen beider Länder orientierten. Darüber hinaus fand ein Erfahrungsaustausch über die Art und Weise der Vermittlung dieser historischen Inhalte statt, die sich aus den unterschiedlichen Unterrichtsstrategien in beiden Ländern ergaben. Einig war man sich, dass die wichtigste Kompetenz, die im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts vermittelt wird, das historische Denken ist, da es die zukünftige Geschichtskultur der Schüler:innen maßgeblich beeinflusst.

Damit hängt zusammen, dass die Art des historischen Denkens von der Art der Geschichtsschreibung abhängt, an die das Schulnarrativ anknüpft. Beständige Klischees des historischen Denkens, die unsere Vorstellungen von der Vergangenheit stark beeinflussen können, gehen auf die Geschichtsschreibung zurück. Verfestigte, reflexartig abrufbare und der Erkenntnis unzugängliche Bilder der Vergangenheit bei den Schüler:innen lassen sich später schwer revidieren. Viele Bilder und Bewertungen der Vergangenheit gelangen in das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft über das Schulbuch, das oft den einzigen Kontakt mit einem Geschichtsnarrativ im strengen Sinne darstellt. Aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, auf wel-

che historiographischen Muster sich das Schulbuch bezieht. Schulische Bildung ist eine wichtige Praxis innerhalb der Geschichtskultur einer Gemeinschaft, durch die historisches Denken die Chance erhält, zu einer kulturellen Kompetenz zu werden (Julkowska 2018, S. 57-64). Die Ausbildung des historischen Denkens erfordert daher eine kritische Reflexion über die Wahl des bestimmten Typus der Darstellung der Vergangenheit in Schulbüchern.

Es lassen sich mindestens drei Typen von Schulbucherzählungen unterscheiden, die auch in zeitgenössischen Schulbüchern in unterschiedlicher Weise vertreten sind. Der erste Typus bezieht sich auf die klassische Geschichtsschreibung (mit der Dominanz der politischen Geschichte), der zweite Typus - auf die strukturelle Geschichtsschreibung (mit der Präsenz der Sozial- und Wirtschaftsge-schichte) und der dritte Typus - auf die poststrukturalistische Geschichtsschreibung (mit mikrohistorischen und kulturellen Zugängen). Die Wahl des ersten Typus hat zur Folge, dass die Ereignisgeschichte bevorzugt wird. Im Fokus des Bildes der Vergangenheit steht hier nicht das Leben der an den Ereignissen beteiligten Gemeinschaft, sondern der politische Kontext der Ereignisse und die Richtung des politischen Handelns der führenden Persönlichkeiten.<sup>16</sup>

Schulbücher, die auf gesellschaftliche Strukturen ausgerichtet sind, erfordern wiederum einen problemorientierten Zugang, der anstelle der chronologischen Ordnung tritt. Schulbücher diesen Typus, die in Polen bereits vor 1990, vor allem jedoch nach der Bildungsreform 1999 erschienen sind, wurden von den Lehrkräften für schwierig in der Anwendung befunden.

Die Schulbuchreihe *Europa - Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* gehört dem dritten Schulbuchtypus an, der Elemente der Mikrogeschichte einbezieht und so die Aufmerksamkeit auf Themen lenkt, die bisher in globalen oder problemorientierten Darstel-

---

<sup>16</sup> In diesem Ansatz findet sich kein Platz für Fragestellungen aus Sicht der Gemeinschaft oder des Individuums, denn die Perspektive der politischen Geschichte blendet oft wichtige Akteure aus und macht Individuen oder Gruppen zu stummen Teilnehmern der Ereignisse, die sporadisch in ausgewählten ikonografischen Darstellungen als stiller Hintergrund des Geschehens erscheinen. Diese Art der Erzählung schafft ein unvollständiges Bild der Vergangenheit und ist offen für Manipulation im Sinne der „großen Subjekte der Erzählung“, während die Perspektive der betroffenen Menschen vernachlässigt wird.

lungen untergingen. Der Ansatz der Mikrogeschichte geht vom Menschen als Subjekt aus, die Geschehnisse werden oft in lokaler Perspektive dargestellt. Hilfreich ist hier ein Quellenkontext, der individuelle Schicksale in der Form von Memoiren, Biographien, privaten Einblicken in den Alltag und Abbildungen von Personen in ihrer lebensweltlichen Umgebung aufzeigt. Diese Quellen haben einen persönlichen und emotionalen Charakter. Der mikrohistorische Ansatz ist auf ein subjektives Verständnis der Vergangenheit ausgerichtet und verändert damit die bisherige Blickrichtung. „Darstellen“ ähnelt hier dem fotografischen „Aufnehmen“, mit der passenden Einstellung der Bildschärfe und der Fokussierung auf Details. Diese Art der Darstellung versucht, die einzelnen Teilnehmer:innen der Ereignisse zu zeigen, ihre Erfahrungen und oft auch ihre Emotionen im Zusammenhang mit ihren unterschiedlichen Erinnerungen an die Ereignisse festzuhalten. Hinzu kommt die multiperspektivische Anordnung der Quellen. So wird Raum geschaffen für Gruppen, die bisher ausgeblendet wurden.

Das 2020 abgeschlossene deutsch-polnische Schulbuchprojekt ist ein Zeugnis der Verständigung und gemeinsamer Erinnerungsarbeit.<sup>17</sup> Im Juni 2021 wurde Band 4 der Reihe, der die Geschichte des 20. Jh.s behandelt, in Deutschland mit dem renommierten Preis „Schulbuch des Jahres 2021“ in der Kategorie „Gesellschaft“ ausgezeichnet. Dieser Preis wird jährlich vom Didacta-Verband, der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Braunschweiger Leibniz-Institut für Bildungsmedien/Georg-Eckert-Institut ausgelobt. Auf polnischer Seite wurde am 15. Juni 2024 eine ähnlich prestigeträchtige Auszeichnung von der Polnischen Akademie der Gelehrsamkeit (Polska Akademia Umiejętności, PAU) in Krakau verliehen,<sup>18</sup> diesmal für die gesamte Reihe *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia*. Nach jahrelanger Arbeit ist dies ein großer Erfolg sowohl des Projekts und aller Beteiligten als auch der gesamten Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission.

---

<sup>17</sup> Die Erstausgaben der einzelnen Bände der Schulbuchreihe erschienen in den Jahren 2016-2020. Derzeit sind alle Bänder für den Schulgebrauch in fünfzehn Bundesländern der Bundesrepublik zugelassen. Zuletzt wurde der polnische Band 4 für die Klasse 8 im Juni 2024 vom polnischen Bildungsministerium genehmigt.

<sup>18</sup> Siehe dazu: <https://schulbuchkommission.eu/europa-unsere-geschichte-nun-auch-in-polen-gewuerdigt/> (08.08.2024).

## Abstract

History holds a special role in European culture, being a medium for shaping critical thinking and a multi-perspective view of reality. Meanwhile, one of the most spectacular changes influencing the presence of history in the public sphere in the last decade is the process of democratisation of history and historical remembrance. The phenomenon of widespread interest in the past has led to the emergence of new forms of communication that appear in the public space on an equal footing with historical knowledge. The multiplicity of means of communication as well as the ambiguity of the objectives pursued goes beyond the practices adopted by historians, who nevertheless, while losing their monopoly on the transmission of knowledge about the past, remain experts in critical reflection and analysis of the image of the past.

The textbook series *Europe. Our History / Europa – Unsere Geschichte* combines the perspective typical of post-structural historiography and micro-historical approaches, drawing on the experience of Polish and German history didactics. While working with the textbook, an open view of the past is shaped. This approach does not impose any axioms or „revealed truths“. On the contrary, the narrative of these handbooks shows that history is a process and that a contemporary image of the past is created by the changing today's circumstances. The key didactic principles of the created vision of the past include, firstly, multi-perspectivism: the quoted sources show events from a variety of historical points of view.