

Handreichung zur Begutachtung von Geschichtsbüchern für den Schulunterricht in Österreich

Die Lehrplanreform, die in Österreich in Übereinstimmung mit dem Stand geschichtsdidaktischer Forschung zunächst dem Geschichtsunterricht in Hauptschulen und in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen neue Aufgaben, Inhalte und Methoden zuweist, hat konkrete Auswirkungen auf die qualitativen Anforderungen, die heute an ein Lehrbuch der Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gestellt werden. Das Schulbuch steht heute in der Verantwortung, dazu beizutragen, dass die in den Lehrplänen angesprochenen Kompetenzen von den Schüler/innen erreicht werden.

Prinzipielle didaktische Kriterien:

Trennung von Analyse / Darstellung und Urteil / Bewertung.

■ **Im Lehrplan der AHS wird „Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer Ereignisse und der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung“ eingefordert.**

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern“ wird angemahnt und die Feststellung getroffen, dass es „ein wichtiges Anliegen des Unterrichts (sei), die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen.“

Ein Prinzip der Darstellung von Geschichte im Schulbuch – und das wird in besonderem Maße auf die Zeitgeschichtebücher zutreffen – ist die strikte Auseinanderhaltung von Information auf der einen und Wertung (im Autorentext oder indirekt durch Zitate) auf der anderen Seite. Im Schulbuch ständig auf Bewertungen eines historischen Ereignisses, Sachverhalts u.ä. zu stoßen, die höchst individuelle Standpunkte des Autors sind, (und ganz anders ausfallen könnten) ist mehr als problematisch. Geschichte ist immer die versuchte Rekonstruktion von Vergangenheit, die von Interessen,

Absichten und vorgegebenen Einstellungen derjenigen abhängig ist, die sie erzählen. Wie in der TV-Dokumentation, dem Spielfilm, dem historischen Roman, der wissenschaftlichen Arbeit ist eben auch im Schulbuch die Darstellung von Geschichte dadurch ganz wesentlich geprägt. Wenn Schüler/innen diesen Erscheinungsformen der Geschichtskultur mit zunehmender Kompetenz begegnen sollen, dann muss die Perspektivität jeden Blickes auf die Geschichte deutlich gemacht werden. Geschichte darf nicht ausschließlich an den Urteilen des jeweiligen Schulbuchautors entlang erzählt werden.

Multiperspektivität als Prinzip

„Historisches Lernen schließt immer eine multiperspektivische Betrachtungsweise ein.“ (Lehrplan AHS)

„Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen politischen Bewusstseins“ fordert der Lehrplan ein.

Für eine pluralistische, demokratische Gesellschaft sind konkurrierende Geschichtsbilder und Narrative kennzeichnend. Wie in der politischen Bildung gilt auch für den Geschichtsunterricht, dass, was in der Gesellschaft unterschiedlich diskutiert und beurteilt wird, auch im Unterricht kontrovers zu behandeln ist. Die Plausibilität der unterschiedlichen Sichtweisen ist dabei allerdings ebenso in Rechnung zu stellen, wie das sog. „Vetorecht der Quellen“!

Das Prinzip der Multiperspektivität ist dazu unerlässlich. Nur wenn zu einem umstrittenen Thema der Geschichte (wie etwa der Kriegsschuldfrage bei der Behandlung des 1. Weltkriegs, dem Umgang mit Tätern und Opfern nach der NS-Zeit oder dem Konflikt im Nahen Osten) unterschiedliche Positionen der Geschichts- und Politikwissenschaft resp. der politischen Meinungsträger Rechnung getragen wird, wird den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt, sich mit diesen Positionen aktiv auseinander zusetzen und sich eine begründete eigene Meinung zu bilden.

Deutliche Unterscheidung zwischen „Quellen“ und „Darstellungen“

■ *„Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.)“ (Forderung des Lehrplanes für AHS.)*

Geschichte ist stets der mehr oder weniger gelungene Versuch, Teile der Vergangenheit zu rekonstruieren. Um Schüler/innen zu einer sensiblen und auch kritischen Haltung zu jeder Form von Geschichtsdarstellung anzuleiten oder eine solche auch nur anzubahnen, muss sorgfältig zwischen den Quellen und der aus den Quellen konstruierten Geschichte - den Darstellungen - unterschieden werden. Dies erfordert – und das ist internationaler Stand der Schulbuchschreibung – die sorgfältige und (auch optisch) **deutliche Kennzeichnung der Texte** jeweils als **Quelle**, **Darstellung** oder als **Autorentext**. Diese Unterscheidung der Herkunft der Informationen über das Vergangene ist für historisches Lernen so fundamental, dass dem Schulbuch bei der Vermittlung dieser Kompetenz eine zentrale Funktion zufällt: Nicht „zeigen wie es eigentlich gewesen“ darf es sich anmaßen, sondern Einblick geben in die Probleme der Rekonstruktion von Vergangenheit, der Geschichtsschreibung.

Der Nachweis der Quellen und / oder Darstellungen sollte in jedem Fall genau erfolgen, weil nur so die Gebundenheit von historischen Erzählungen an Personen deutlich wird. (Der Ausweis der Herkunft des Textes kann nicht lapidar mit „ein Historiker“ oder „ein Zeitzeuge“ angegeben werden. Nur eine Rückbindung des Zitates an den Autor kann verhindern, dass die vorgetragene Sichtweise und Meinung, der eingenommene Standpunkt oder das ausgesprochene Urteil vom Schüler mit der „Realität“ gleichgesetzt wird. Wenn das Schulbuch Quellen und Darstellungen nirgends kontrastierend einsetzt, so werden die Jugendlichen auch nicht zur Reflexion über das erkenntnisleitende Interesse der Autoren angeregt.

Wenn der Nachweis der Quellen und / oder Darstellungen auf ungenügende Art erfolgt, etwa die Herkunft des Textes lapidar mit „ein

Historiker“ oder „ein Zeitzeuge“ angegeben ist, so ist eine (wenn auch nur grobe) Einschätzung der Verlässlichkeit, der (möglichen) Parteilichkeit und des Standortes des Autors verunmöglicht, ja es wird das Problem, dass mit solcher Standortgebundenheit zu rechnen ist, gar nicht ins Bewusstsein gehoben werden. Vielmehr entsteht bei Schülerinnen der Eindruck, die durch die Quelle oder die Darstellung vorgetragene Sichtweise, Meinung oder der Standpunkt gingen mit der „Realität“ konform. Wenn nirgends kontrastierende Quellen oder Darstellungen eingesetzt werden, werden die Jugendlichen auch nie zur Reflexion über das erkenntnisleitende Interesse der Autoren angeregt.

Die korrekte Verwendung des Bildes

■ „Es soll ein wichtiges Anliegen des Unterrichts sein, Eigenständigkeit in der Analyse und Interpretation von Textquellen, Bildern, Karten, Statistiken und Diagrammen zu entwickeln. Diese methodischen Fähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für politisch bewusstes Handeln dar. Dabei ist der Einsatz der neuen Technologien empfehlenswert“ (Lehrplan AHS)

Schulbücher werden - wie andere illustrierte Publikationen auch - nicht nur systematisch gelesen, sondern auch oberflächlich durchgeblättert. Dabei entsteht durch Überschriften, v.a. durch Bilder und Bildunterschriften eine eigene Textebene, die mindestens ebenso einprägsam ist wie der Lesetext. Der Auswahl und dem Einsatz von Bildern kommt indes große Bedeutung auch deshalb zu, weil Bilder eben nicht nur als Mittel der Veranschaulichung sondern auch als Geschichtsquellen anzusehen sind. Kinder und Jugendliche formen ihr Geschichtsbewusstsein vor allem durch Bilder. Ein kompetenter Umgang mit bildlicher Information ist eine der wichtigen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Bilder müssen daher ähnlich wie schriftliche Quellen angemessen ausgewiesen werden (Bildsorte, Autor, Zeit der Herstellung u.ä.) Es geht nicht an, dass Schüler/innen im Unklaren darüber gelassen werden, ob es sich bei einem Bild etwa um ein Foto, eine Zeichnung oder ein Standbild aus einem Film handelt und ob eine Zeichnung von einem Zeitgenossen, von einem Zeichner einige Jahrzehnte später oder vom

Illustrator des Schulbuches angefertigt wurde. Sind diese Kontexte nicht ausgewiesen erübrigt sich jede Analyse.

Sensibilität in Sprache und Diktion

Gerade in der Darstellung der NS-Zeit besteht die Gefahr, ungewollt die Sprache, die Diktion und den Jargon der Nationalsozialisten im Autorentext zu übernehmen. Schüler/innen steht aber die notwendige Sprachsensibilität zum Umgang mit der Tätersprache oft nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung, sodass diese bedenkliche Diktion einerseits Eingang in den jugendlichen Sprachgebrauch finden kann und andererseits die hetzerische Begrifflichkeit und Argumentation nicht als solche erkannt wird.

NS-Diktion („Das Judenproblem“, „Arier“, „Rassen“, „Ausrottung“, „Reichskristallnacht“ etc.) muss als solche deklariert und darf keinesfalls umstandslos in den Autorentext einfließen.

Aber auch Begriffe, die durch verschiedene Umstände heute einseitig oder negativ konnotiert sind, sind nicht ohne weiteres zu verwenden (z.B.: „Schandfrieden“, „Neger“, „radikal“) desgleichen Bezeichnungen, die diskriminierend wirken können (z.B.: „die Türkegefahr“).

Werden Bilder oder auch Quellentexte verwendet, die von Tätern produziert wurden und damit deren Perspektive und Sprache wieder geben, so sollte das den SchülerInnen nicht verheimlicht werden. Propagandafotos mit „Der Reichsparteitag“ auszuweisen, Fotos von KZ-Insassen - von SS-Männern aufgenommen, um die physiognomische „Andersartigkeit“ der Häftlinge gehässig und menschenverachtend ins Bild zu setzen - mit „KZ-Häftlinge in Mauthausen“ zu überschreiben, heißt, die Funktion dieser Bilder zu missachten und ihre oft auch heute noch gegebene Suggestivkraft zu unterschätzen. Die Opfer sollten im Schulbuch nicht ein weiteres Mal zum Schweigen verurteilt werden: Ausführlich den Gedanken eines Hitler, Goebbels, Göring oder Hess zu begegnen, die Erinnerungen und die Stimmen der Überlebenden aber vergeblich suchen zu müssen, das sollte eigentlich undenkbar sein. Die Zeugnisse der Opfer müssen mit denen der Täter zumindest in Balance gebracht werden.

Der Aufbau eines (reflektierten) Geschichtsbewusstseins hat das Bemühen um ein Verstehen historischer Handlungsweisen aus der Zeit heraus zur

Voraussetzung. Das erfordert die Vermeidung der Darstellung geschichtlich Handelnder in einer Art und Weise, als hätte ihnen damals schon das Wissen von heute zur Verfügung gestanden. Anhängern der aufstrebenden NSDAP verfügten eben noch nicht über Wissen um die Katastrophen des 2. Weltkrieges und den Holocaust, die Anhänger marxistischer Parteien noch nicht über die Kenntnis stalinistischer Gräueltaten. Entsprechend ist ihr Handeln in ihrer Zeit darzustellen.

Die Darstellung der Rollen der Geschlechter:

Geschichte wird heute mit guten Gründen nicht mehr ohne Berücksichtigung der Geschlechterperspektive betrieben. Der Umgang mit Differenzen allgemein (Herkunft, Aussehen, Erfahrungshintergrund) ist schon im Abschnitt „Multiperspektivität als Prinzip“ angesprochen worden; auch die Geschlechterdifferenz erfordert einen bewussten Umgang mit der Dialektik von Differenz und Gleichheit. Differente Perspektiven und Lebenswelten müssen sichtbar gemacht werden, ohne die Forderung nach gleichberechtigten Entwicklungs- und Lebenschancen aus dem Auge zu verlieren. Wie der Ansatz der Multiperspektivität ist auch die Berücksichtigung der Geschlechterperspektive eine Forderung, die im gesamten Schulbuch realisiert werden muss und nicht nur in einem mehr oder minder gelungenen Anhang ausgelagert werden darf.

Anmerkungen zu Detailfragen:

Lektorierte Einreichungen

Nur lektorierte Einreichungen sollen begutachtet werden. Da es nicht Aufgabe der Gutachter ist, Lektoratsarbeit zu leisten werden offenkundig unzureichend lektorierte Einreichungen zurück gewiesen.

Internet-Links

Weil Internet-Links sich schnell ändern und weil in den Schulbüchern ein hoher Prozentsatz der angebotenen Links nicht mehr funktioniert, wird empfohlen, die Links auf der Website des Verlags anzubieten. Dort können

sie aktuell gehalten werden. Im Schulbuch wird dann auf die Adresse des Verlags verwiesen.

Arbeitsfragen

Arbeitsfragen und -aufgaben sollen sinnvoll, konkret und von Lernenden beantwortbar und erfüllbar sein. Der beste Platz für Arbeitsfragen wäre der Lehrerbegleitband, um insgesamt die Rolle der Lehrerin / des Lehrers als Organisator/in des Lernprozesses zu stärken. Sollten Autoren und Verlag Arbeitsfragen weiterhin im Schulbuch anbieten, mögen sie auf die notwendige Anzahl beschränkt werden. Die Qualität der Arbeitsanregungen steigt mit dem Grad der Konkretisierung und ist von einer didaktisch-methodischen Kreativität abhängig. Allerweltsaufgaben wie „Diskutiert über...“, „Informiert euch über...“ oder „Stellt die wichtigsten Ursachen (...) zusammen, sind keine Hilfe für die Gestaltung des Unterrichtes und könnten unterbleiben.

Anrede von Lernenden

Lernende in Oberstufen-Formen sollten mit dem höflichen "Sie" angesprochen werden.

Reinhard Krammer / Werner Dreier