

Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtsbuchprojekt „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“

Marcin Wiatr / Dominik Pick

Nicht alle, die Grundsteine legen, ahnen,
wer oben hissen wird – wessen Fahne.
(Stanisław Jerzy Lec,
Sämtliche unfrisierte Gedanken, 407)

Zusammenfassung: Die Vielfalt der Wahrnehmung einschneidender geschichtlicher Prozesse in den einzelnen Ländern Europas, ihre oftmals auseinanderdriftende Bewertung und Einordnung, die unterschiedlichen, teilweise sehr stark voneinander abweichenden didaktischen Traditionen sowie Schwerpunkte in der Geschichts- und Bildungspolitik zeigen: Ein gesamteuropäisches Geschichtsnarrativ, das als Ergebnis eines „Kompromisses“ ohnehin einem nationalen Narrativ ähnelte, ist schlicht wenig realistisch. Unser Beitrag zeigt hingegen, dass zumindest bilaterale Herangehensweisen das Überschreiten von „national“ gefassten Denkhorizonten ermöglichen. Dadurch werden die jeweiligen Deutungen und Blickwinkel, aber auch Geschichtspolitiken, Lehrpläne und didaktische Traditionen gemeinsam gedacht und im Sinne einer Scharnierleistung dialogisch zusammengebracht. Methodologisch können so transnationale Ansätze ausgelotet und die verschiedenen Perspektiven zur Geltung gebracht werden, um diese im Sinne eines reflektierten Geschichtsunterrichts zur Diskussion zu stellen und so als eine Art europäisches „Geschichtsnarrativ“ betrachtet zu werden. Am Beispiel konkreter Erfahrungen wird dieser Ansatz nach Abschluss des gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchprojekts „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“ skizziert.

Schlüsselwörter: Geschichte Europas, deutsch-polnisches Schulbuch, Deutsch-Polnische-Schulbuchkommission, Geschichtsdidaktik, Methoden der Didaktik

Summary: The many perspectives of incisive historical processes in the European states are mostly different in their estimations and dissenting didactical traditions, also in their main focuses of the historical and educational policies. In spite of this this article shows that a bidirectional approach can provide for a transcend of the nationalistic horizons of imagination. The particular interpretations and perspectives, traditions of historical thinking, policies, curricula and didactics could and should be thought together for dialogues to reach a reflected teaching. Transnational approaches could be observed methodologically, the different perspectives validated to aim at a reflected teaching of history and discussed as a way to reach a kind of European history reflection. The article reflects the practice of experiences of such an

approach when having finished 2020 the joint German-Polish Textbook project: “Europa – Unsere Geschichte / Europa Nasza historia” – Europe our joint history. *Keywords:* History of Europe, German-Polish school textbook, German-Polish-Textbook-Commission, historical didactics, didactical methods

1. Problemaufriss im Überblick

Beginnen wir zunächst mit einer recht ernüchternden Beobachtung: Didaktik, insbesondere Geschichtsdidaktik, tut sich generell schwer mit transnationalen Ansätzen. Sie bewegt sich nach wie vor in erster Linie in den jeweils nationalen Traditionen und Kontexten, vielfach auch in den jeweils nationalen Fachkreisen (vgl. Brenner 2004; Erdmann / Hasberg 2011). Das ist so, als wäre Geschichtsdidaktik eine Insel. Grenzen überschreiten ist auf einer Insel aber schwierig. Dass es so kommt, ist einerseits nachvollziehbar, denn die Bildung und die Unterrichtspraxis orientieren sich an den nationalstaatlich gesetzten Rahmenbedingungen: den Lehrplänen/Curricula. Für fachwissenschaftliche Konzepte ebenso wie für die didaktischen Prinzipien gilt, dass sie den geltenden Lehrplanforderungen in den jeweiligen Ländern, dem Alter der Schüler*innen und dem neuesten internationalen Stand beider Disziplinen entsprechen müssen.

Es besteht in Deutschland ein Konsens darüber, dass manche didaktische Traditionen grundsätzlich offen für Neuerungen sind. Bestenfalls plädieren diese dafür, solche Aspekte wie Multiperspektivität¹ (verschiedene Blickwinkel und deren Relevanz), Kontroversität (Autor*innentexte und Interpretationen von Historiker*innen regen zur Reflexion an und ermöglichen alternative Interpretationen, vgl. Grammes 2005; Körber 2001), kritische Reflexion, Gegenwartsbezüge (vgl. Bergmann 2012) und offenes Geschichtsbild stärker in der Bildungs- bzw. Schulpraxis zu verankern. Darin kommt das Bemühen zum Tragen, das Verständnis für problemorientiertes historisches Denken zu fördern und etwa die Rolle von Geschichte bei Identitätsbildungen zu thematisieren. Multiperspektivität, das will eingangs klargestellt werden, ist als eine transnational anzugehende Herausforderung zu betrachten, die sich nicht allein darin erschöpfen kann, nationalstaatlich gerahmte Narrative lediglich um weltgeschichtliche oder globale Blickwinkel zu erweitern, wie zuletzt immer nachdrücklicher gefordert wird.²

1 Vgl. dazu einschlägige didaktische Literatur: Bergmann 2000, 2004, 65–77; Sauer 2001, 69 f.

2 Vgl. Bernhard / Popp / Schumann 2021 und ein einschlägiges Positionspapier, verabschiedet bei der von 21. bis 22. Februar 2022 ausgerichteten Tagung des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, des AK Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht (KGD) und der Arbeitsgruppe Weltregionale und Globale Geschichte (AKWGG) im VHD unter: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/geschichte/didaktik-der-geschichte/aktuell/globalgeschichte-auf-dem-weg-in-den-geschichtsunterricht-ii> (08.03.2022).

Andere didaktische Traditionen aber, gepaart mit aktuellen bildungspolitischen Tendenzen – hierfür stehen oft exemplarisch etwa Italien, Frankreich, Polen, Türkei, Russland oder Ungarn – verschließen sich angeblich derzeit zunehmend solchen Zugängen und bevorzugen didaktische Praktiken, die vor allem darauf angelegt sind, ein vermeintlich lückenloses, lineares Geschichtsbild mit Alleingeltungsanspruch zu vermitteln, also ein in seinen Umrissen nicht zu erschütterndes Geschichtsbild, welches die kulturelle Eigenartigkeit und besondere Partizipationsrechte der eigenen Nation betonen soll.

Solches Schwarz-Weiß-Denken wäre bei einem transnationalen Ansatz jedoch eine Sackgasse, da es ein koloniales Denkmuster widerspiegelt, in dem Westeuropa immer fortschrittlicher und demokratischer wäre. Eine einseitige Kritik anderer nationalen didaktischen Traditionen, nur weil sie anders sind, macht jedoch einen transnationalen Dialog unmöglich, weil sie die eine nationale Didaktik als fortschrittlich definiert und sie den anderen nationalen Traditionen als ein überlegenes Angebot präsentiert. Dabei ist Multiperspektivität zurecht ein grundlegendes Prinzip der deutschen Didaktik, da sie das Kennenlernen und idealerweise auch das Verständnis für unterschiedliche Positionen ermöglicht. Dieses Prinzip konsequent weiterzudenken, heißt, zu akzeptieren, dass die didaktischen „Leitplanken“, wie sie in einem Bildungssystem etabliert sind, in einem anderen wenig praktikabel sein können. Um es an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen: Geschichtsunterricht, der auf einem exemplarischen Prinzip basiert, ist ebenso ein Konstrukt wie eine lineare Geschichtserzählung. Im ersten Fall fehlt oft ein breiter Wissenshorizont, der die zu analysierenden Ereignisse in einem angemessenen historischen Kontext beleuchten würde, in dem anderen wird oft nicht mehr als nur der Kontext selbst unterrichtet. Dabei ist es vor allem in Deutschland enorm wichtig, ein (west)europazentriertes Denkmodell zu überwinden und es um weitere didaktische Zugänge, deutlich zu ostmitteleuropäischen Erzähl- und Deutungsmustern, zu erweitern. Genau das war einer der vielen Gedanken, die dem in diesem Aufsatz besprochenen deutsch-polnischen Schulbuchprojekt zugrunde lagen. Die *Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission der Historiker und Geografen* hat diesen so definiert:

„Eine Öffnung für die Geschichte einer Region [Polen und breiter: Ostmitteleuropa], die in Westeuropa tendenziell noch immer als Peripherie gesehen und deshalb auch im Unterricht eher vernachlässigt wird, kann ein offeneres Verständnis von Europa jenseits der in deutschen Schulen bislang dominanten Westorientierung fördern.“ (Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 2010, 14)

Vor allem aber liegt der „rote Faden“ jeglicher transnational gerahmten didaktischen Ansätze in der „Übersetzungsleistung“. „Übersetzen“ ist ja

nicht nur eine sprachliche Aufgabe oder ein didaktisches Thema, sondern – eben als dringend notwendige Scharnierleistung – eine Herausforderung der modernen (Bildungs-)Gesellschaft. Eigenlogiken unterschiedlicher Perspektiven müssen kompetent übersetzt und, im zweiten Schritt, didaktisch vermittelt werden. Dieser Prozess, das zeigt die Arbeit am gemeinsamen Schulbuch für Deutsche und Polen überaus deutlich, bleibt nach wie vor aktuell und bisweilen brisant.

Es ist nämlich kompliziert, die gewohnten Perspektiven und jeweiligen didaktischen „Dogmen“ zu überwinden, um in einen offenen Dialog zu treten. Kontroverse bzw. sensible Themen aufzugreifen, Ambivalenzen zuzulassen und so über unterschiedliche erinnerungspolitische Positionen ins Gespräch zu kommen, ist kein selbstverständlicher Habitus didaktischer Herangehensweisen an den jeweils zu vermittelnden, zu *erzählenden* Stoff. Stets für „fremde“ Perspektiven und Deutungen empfänglich und für die damit einhergehenden Übergänge bis ins Hybride hinein offen zu sein – das ist eine nicht nur didaktische Aufgabe. Es ist eine überaus transnational anzugehende, europäische Herausforderung, die deutlich macht, wie schwierig es ist, die unterschiedlichen nationalen Didaktiken in Europa, ja, die zerklüfteten Bildungslandschaften zu überwölben und so gegenseitiges Verständnis für historische Konstruktionen und auf dieser Grundlage einen bildungspolitischen Dialog über erinnerungspolitische Formate der historischen Wissensvermittlung an Schulen zu fördern. Dass in der deutschen Didaktik ein offenes Geschichtsbild postuliert wird, heißt noch lange nicht, dass Didaktiker*innen, Schulbuchautor*innen oder Lehrkräfte genauso offen gegenüber anderen nationalen Traditionen sind. Transnationale Ansätze in der fachdidaktischen Forschung und Praxis zu verankern, heißt nicht, sich über die verschiedenen didaktischen Zugänge und Traditionen einfach hinwegzusetzen, sondern diese erst einmal kennenzulernen, zu verstehen, sich mit ihren jeweiligen Logiken auseinanderzusetzen und diese bestenfalls miteinander produktiv zu „vernetzen“ – anders gewendet: sie *moderativ* zu integrieren und ins Gespräch zu bringen.

Die eigentliche Herausforderung besteht nicht darin, sich auf einen theoretischen Ansatz zu einigen, sondern vielmehr darin, diesen auch in der Praxis anzuwenden. Dabei muss die bildungspolitische Situation in den jeweiligen Ländern berücksichtigt werden. Im Fall Polens dominiert in den aktuellen Geschichtsschulbüchern und vielfach auch den didaktischen Materialien – sofern sie das aktuelle Zulassungsverfahren erfolgreich bestehen wollen – eine ethno-nationalistische und polenzentristische Geschichtserzählung. Dreh- und Angelpunkt ist stets die „Nation“, wobei der im Sinne der „nationalen Ertüchtigung“ ausgelegte Katholizismus als wichtige Wegmarke kollektiver Identifikation und nationaler Zugehörigkeit gilt. Interessant dabei ist, dass der hiermit bemühte Nationsbegriff bestimmte Gruppen von vornherein ausschließt (in erster Linie nationale und

ethnische, aber auch religiöse Minderheiten). Schon in der Volksrepublik Polen war er ein zentraler Bezugspunkt des offiziellen Diskurses (und somit auch der Bildungspolitik). Die noch aus dem 19. Jahrhundert stammende Erzählung vom heldenhaft leidenden polnischen Volk³, das im Laufe der Geschichte immer wieder in seiner Existenz bedroht gewesen sei und nur durch die kulturelle Weitergabe der religiös gefestigten nationalen Tradition habe fortbestehen können, speist sich heutzutage aus dem Wunsch nach einer neuen Semantik des Stolzes und wird neuerlich mit dem Fokus auf die Geschichte Polens im 20. Jahrhundert im Rahmen eines neuen Unterrichtsfaches „Historia i teraźniejszość“ (Geschichte und Gegenwart) untermauert.⁴ Die derzeitigen polnischen Entscheidungsträger in den Bereichen Kultur und Bildung betrachten Geschichtspolitik als Generator von Patriotismus und nationaler Identitätsbildung. Dieses Verständnis von Geschichtspolitik widerspricht dem Streben nach einer pluralistischen Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Gewalterfahrung des 20. Jahrhunderts. Eher „produziert“ es Geschichtsbilder, die legitimatorische Bedürfnisse erfüllen und fraglos vorausgesetzte „Wahrheiten“ transportieren.

Dabei ist dem Geschichtsunterricht eine besondere Rolle zugeordnet. Das polnische Curriculum im Fach Geschichte definiert eindeutige Bildungsziele, die der heutigen deutschen Didaktik eher fremd sind, beispielweise: „Vermittlung solcher Werte wie Opferbereitschaft, Zusammenarbeit, Solidarität, Altruismus, Patriotismus und Achtung der Tradition, sowie Etablierung solch vorbildlicher Handlungen wie der Aufbau sozialer Beziehungen, die der sicheren Entwicklung des Schülers förderlich sind (Familie, Freunde)“.⁵ Erst an zweiter Stelle werden solche Ziele wie „Stärkung des Gefühls der individuellen Identität [...], des Selbstwertgefühls, Entwicklung solcher Kompetenzen wie Kreativität, Innovation und Unternehmergeist“ genannt. Diese Reihenfolge zeigt deutlich, dass die persönliche Entfaltung nur als integraler Bestandteil der kollektiven (nationalen) Entwicklung möglich sei. Das Kollektive (Nationale) wird also dem Individuellen gegenüber bevorzugt. Ein besonderes Problem dabei ist, dass der Begriff Nation, der im Mittelpunkt des Curriculums steht, nicht unbedingt eindeutig

3 Damals existierte Polen als eigenständiger Staat nicht, nachdem es zwischen 1772 und 1795 in drei Schritten von seinen Nachbarn Russland, Preußen und Österreich aufgeteilt worden war. Dieses historische Ereignis bildet bis heute eine wichtige Referenz für die polnische Erinnerungs- und Geschichtskultur. Mit dem in der Nacht zum 24.02.2022 begonnenen Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine dürfte diese Erzählung, gepaart mit einer fast schon für unmöglich gehaltenen Solidaritätswelle der Polen mit den leidenden und flüchtenden Ukrainern, noch zusätzlich verstärken.

4 Zur Bildungsreform in Polen in den letzten Jahren: vgl. Kaluza (2018) und Bazydło (2021).

5 Vgl. Podstawa programowa (Curriculum) unter <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (08.03.2022).

ist. Deshalb wird er von jeder polnischen Regierung immer wieder neu definiert.

Wenn wir es nun mit den deutschen Lehrplänen vergleichen, müssen wir feststellen, dass die Bedeutung der allgemeinen Werte⁶ eindeutig rudimentär angesprochen und stattdessen vor allem die Individualität der Schüler*innen betont wird. Für den deutschen Staat und seine Beamt*innen – also auch verbeamtete Lehrkräfte – müssen andere leitende Werte nicht explizit in den Lehrplänen genannt werden, weil sie schon im Grundgesetz ausreichend verankert sind. Dem polnischen Staat stehen hingegen viele Polen grundsätzlich skeptisch gegenüber. Die polnischen Lehrkräfte, die ohnehin keinen Beamtenstatus genießen, werden eher als diejenigen wahrgenommen, die den Lehrer*innenberuf ergriffen haben, weil sie keinen Eingang ins berufliche Leben etwa in der freien Wirtschaft gefunden haben, wo tendenziell bessere Löhne und Gehälter gezahlt werden.

Dabei ist die Tatsache, dass die Individualität in der deutschen Schule eine deutlich größere Rolle spielt, nicht unbedingt ein Beweis, dass die deutschen Bildungspolitiken und Didaktik fortschrittlicher sein müssen. Sie zeigt lediglich, dass diese Didaktik flexibler ist, damit sie an die Rahmenbedingungen der föderalen Bildungsstruktur besser angepasst werden kann. Es ist dabei wichtig, zu betonen, dass die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen als besonders begrüßungswerte Wegmarken für die Erziehung der jungen Staatsbürger*innen definiert werden, weil sie dem deutschen Staatswesen als solche zugutekommen. Beispielweise wird im Berliner Lehrplan die Entwicklung der Sprachkompetenz als eine wichtige Kompetenz erwähnt.⁷

Ein Grund dafür ist, dass Defizite in diesem Bereich eine Teilhabe in der Gesellschaft unmöglich machen, Integrationskräfte des Staates schwächen und damit auch die wirtschaftliche Entwicklung gefährden. Anders gesagt: Man will einer fehlenden Integration der Migrant*innen und deren schulpflichtigen Kindern entgegensteuern. Paradoxiertweise kann das Ziel der Förderung der Kompetenzen einzelner Individuen also auch in diesem Fall dahingehend gedeutet werden, dass ein „uniformiertes“, dem Gemeinwesen

6 Auch wenn im föderalen System Deutschlands die Bildungspolitik dank der im Grundgesetz verankerten Kulturhoheit von den Bundesländern maßgeblich ausgestaltet wird, besteht auf der föderalen wie Bundesebene ein Konsens darüber, welche Werte in der Schule vermittelt werden sollten. Das Bildungssystem hat drei zentrale Aufgaben: für Persönlichkeitsbildung und kulturelle Integration der Schüler*innen zu sorgen, die für Arbeits- und Berufswelt erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln und soziale Positionen leistungs- und chancengerecht zu verteilen (vgl. Fend 2011, 41–53).

7 Vgl. Berliner Rahmenlehrplan, Teil B, Einleitung, 3. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (08.03.2022).

nützliches Individuum gefördert wird. Jeannette Böhme und Ina Hermann formulieren diese kritische Lesart so:

„Die Anerkennung von Heterogenität ist [...] nur insofern als Chance zu denken, als die Akzeptanz, das Verstehen und schließlich die aktuell praktizierte Diagnostik differenter Potenziale bei Schülern erforderlich ist, um die Prozesse der Angleichung gezielter steuern zu können. In dieser Argumentationslogik kann also auch die programmatisch formulierte ‚Individuelle Förderung‘ ganz im Foucaultschen Sinn gelesen werden: Das individuell Differente – also Heterogenität – wird anerkannt, um es besser unterwerfen und damit an einen definierten Standard angleichen zu können. In Verbindung mit einem normenbezogenen Differenzbegriff ist die Anerkennung von Heterogenität also eine strategisch motivierte Voraussetzung, um gezielter Schülerleistungen und -haltungen homogenisieren zu können.“ (Böhme / Herrmann 2011, 121)

Die Schule in Deutschland wie Polen und auch in anderen Ländern, könnte also im Foucaultschen Sinne generell als eine „totale Institution“⁸ wahrgenommen werden, die der Umsetzung der Ziele des Staates dient. Es muss dabei deutlich betont werden, dass diese Standards im polnischen und deutschen Bildungssystem sehr unterschiedlich gesetzt sind.

Der erste Schritt für die Entwicklung eines transnationalen Ansatzes muss also darin bestehen, alle nationalstaatlichen Differenzen in der Ausgestaltung des jeweiligen Bildungssystems kritisch zu analysieren. Es ist dabei nicht unbedingt ein Beweis für Europäizität, sich vom nationalen Paradigma abzuwenden – es geht vielmehr darum, dieses in eine transnational koordinierte Vermittlung der Geschichte einzufügen. Gesamteuropäische Werte zu entdecken und Europa als eine historisch gewachsene Kommunikationsgemeinschaft zu konstruieren, schließt keineswegs Nationen aus der Geschichte aus, sondern schafft Verbindungen zwischen diesen und zeigt Europa als ein Geflecht wechselseitiger Einwirkungen oder, um mit Klaus Zernack zu sprechen, als Raum der Beziehungsgeschichte (Zernack 1976).

2. Europa wird zu „unserer Geschichte“. Genese eines deutsch-polnischen Schulbuchprojekts

Trotz dieser denkbar herausfordernden Umstände ist es in bilateraler Kooperation gelungen, ein in vielfacher Hinsicht didaktisch innovatives Geschichtsbuch für Deutsche und Polen zu erarbeiten und herauszugeben. Das Schulbuchprojekt hat zum einen eine überaus symbolische Bedeutung, da es dem Nachbarn möglich ist, das der nächsten Generation zu übermittelnde

8 Vgl. hierzu etwa die 2018 an der Universität Köln angenommene Dissertation: Rottlaender (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8304> (08.03.2022).

Geschichtswissen mitzugestalten; zum anderen hat es aber auch ganz praktische Implikationen, weil Verlage, Autor*innen und Wissenschaftler*innen aus beiden Ländern unterschiedliche didaktische Kulturen zusammenbringen mussten, damit das gemeinsame Schulbuch neue, um transnationale Ansätze angereicherte Perspektiven auf die Geschichte Europas für den Schulunterricht in Deutschland und Polen erbringt.

„Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“ setzt einen Dialog fort, den Historiker*innen, Geograf*innen und Geschichtsdidaktiker*innen beider Länder seit Jahrzehnten führen – vor allem im Rahmen der *Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission*.⁹ Dieses 1972 unter dem Dach der UNESCO-Kommissionen beider Länder gegründete Gremium war bis 1990 die zentrale Plattform der Kooperation zwischen deutschen und polnischen Historiker*innen und Geograf*innen. Heute arbeitet die Kommission unter völlig veränderten Bedingungen, haben doch deutsche und polnische Wissenschaftler*innen vielfältige Foren, um sich zu begegnen und zusammenzuarbeiten. Dennoch bildet sie weiterhin ein starkes, von Vertrauen und langjähriger Zusammenarbeit getragenes Netzwerk, welches Plattform für einen Austausch in der Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik, Schulbuch- und Bildungsmedienforschung sowie der Unterrichtspraxis ist. Die Kommission wirkt weit über die deutsch-polnischen Beziehungen hinaus, was vielfältige Arbeitskontakte mit Wissenschaftler*innen aus Europa und Ostasien belegen. Mit Blick auf ihr langfristig definiertes Ziel, den fachwissenschaftlichen Dialog zu Schulbuchfragen zu vertiefen, ist die Kommission international ein Markenzeichen der bilateralen Kooperation in Schulbuchkontexten. Sie veranstaltet ihre jährlichen Präsidiumssitzungen sowie Fachkonferenzen und verleiht einen Preis für langjähriges Engagement im deutsch-polnischen Bildungsdialog. In der letzten Zeit wurde das Präsidium der Kommission um vier Lehrerinnen aus beiden Ländern, die im Rahmen eines Lehrkräfte-Arbeitskreises der Kommission am deutsch-polnischen Austausch zur Schulpraxis und den didaktischen Ansätzen mitwirken, erweitert.

Im Herbst 2006 hatte der damalige Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ein deutsch-polnisches Geschichtsbuchprojekt angeregt. Im Januar 2008 griffen die Außenminister Deutschlands und Polens die Idee auf und beauftragten die Schulbuchkommission, ein Konzept für ein gemeinsames Lehrwerk zu entwickeln. Mit der Gesamtkoordination wurden das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (GEI)¹⁰ und bis 2011 das Willy-Brandt-Zentrum für

⁹ Vgl. Website der Kommission unter <https://schulbuchkommission.eu> (08.03.2022).

¹⁰ Passend zur zehnjährigen Mitgliedschaft des GEI in der Leibniz-Gemeinschaft stimmte der Niedersächsische Landtag am 09.11.2021 der Namensänderung zu: „Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut“. Die Umbenennung spiegelt sowohl die thematische Weiterentwicklung der Forschungsarbeit u. a. im

Deutschland- und Europastudien an der Universität Wrocław (Breslau) be-
traut. Ab 2012 fungierte das Zentrum für Historische Forschung der Pol-
nischen Akademie der Wissenschaften in Berlin als koordinierendes Institut
auf der polnischen Seite.

Der Schwerpunkt der ersten Etappe des Projektes von 2008 bis 2011 be-
stand in der Vorbereitung der organisatorischen und inhaltlichen Arbeits-
grundlagen. Neben einem Steuerungsrat, bestehend aus wissenschaftlichen
und politischen Akteur*innen, wurde mit rund dreißig deutschen und
polnischen Historiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen ein Ex-
pert*innenrat eingerichtet, der den Arbeits- und Publikationsprozess wis-
senschaftlich begleitet hat. Dem Expert*innenrat saßen Prof. Michael G.
Müller (Halle) und Prof. Robert Traba (Berlin / Warschau) vor. Die wis-
senschaftliche Koordination des Projekts wurde auf der deutschen Seite
Prof. Simone Lässig und seit 2015 Prof. Eckhardt Fuchs, dem Direktor des
Georg-Eckert-Instituts, übertragen, auf der polnischen Seite fungierte Prof.
Igor Kąkolewski (Berlin / Warschau) als wissenschaftlicher Koordinator.
Darüber hinaus gehörten dem Expert*innenrat insbesondere die Präsi-
diumsmitglieder der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommis-
sion an. Am Steuerungsrat wirkten neben den wissenschaftlichen Koordi-
natoren und Expert*innen auch die wichtigsten politischen Förderer des
Projektes mit. Auf der deutschen Seite wurde die Ständige Konferenz der
Kultusminister der Länder durch das Ministerium für Bildung, Jugend und
Sport des Landes Brandenburg vertreten. Involviert war auch das Auswärtige
Amt. Auf der polnischen Seite engagiert waren das Ministerium für
Nationale Bildung, das Außenministerium sowie das Ministerium für Kultur
und Nationales Erbe. Eine zusätzliche Förderung hat die Stiftung für
deutsch-polnische Zusammenarbeit in Warschau gewährt.

An dieser Gremienstruktur lässt sich erkennen, dass dem Projekt von
Anfang an eine hohe bildungs- und wissenschaftspolitische Bedeutung für
die deutsch-polnischen Beziehungen beigemessen wurde. Beide Seiten
haben damit ihren Willen bekräftigt, die geschichtlichen Erfahrungen des
Nachbarlandes in der schulischen Vermittlung von Geschichte mit einfließen
zu lassen und den Wissenschaftsdialog über historische Themen vertiefen zu
wollen. Die Bildung der PiS-Regierung in Polen im Jahre 2015 hatte keinen
Einfluss auf Struktur und Arbeit der paritätisch besetzten Gremien und die
Umsetzung des ganzen Projektes.

Die Entscheidung für die Konzeption des Schulbuches basierte über weite
Strecken auf einer von der Schulbuchkommission veranlassten und am
Georg-Eckert-Institut durchgeführten Machbarkeitsstudie, in der die
Lehrpläne Polens sowie aller 16 deutschen Bundesländer für die als Ziel-

Bereich der digitalen Bildungsmedien als auch den digitalen Transformationsprozess
des Mediums Schulbuch selbst wider.

gruppe ins Auge gefassten Schulstufen analysiert wurden. Am 1. Dezember 2010 wurden in Warschau Empfehlungen für die Erarbeitung eines gemeinsamen Geschichtsbuchs an hochrangige Vertreter*innen der Politik aus Polen und Deutschland übergeben.¹¹ Seit 2012 wurden in die Arbeit ein deutsch-polnisches Verlagsteam Eduversum und Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) hinzugefügt, für deren Arbeit die Empfehlungen wichtige Grundlagen lieferten.

In der zweiten Projektphase erfolgte die Erarbeitung der vier Bände des Schulbuchs in zwei identischen Sprachversionen (2012–2020).¹² Auf polnischer Seite traten bei den Präsentationen der aufeinander folgenden Bände Amtsträger*innen von immer geringerem politischen Rang auf. Die Präsentation von Band 4 zum Abschluss der Reihe erfolgt nicht zuletzt wegen der anhaltenden Pandemie erst bei der Jubiläumstagung der Kommission, die anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens vom 30. Juni bis 2. Juli 2022 an der Universität Warschau ausgerichtet wird.

3. Inhaltliche und konzeptionelle Leitplanken für ein gemeinsames Schulbuch

Das Ziel des Projektes bestand vor allem darin, ein bilaterales Schulbuch zur europäischen Geschichte auf der Grundlage des aktuellen Wissensstandes der Fachwissenschaft und der fachdidaktischen Methodik zu erarbeiten, wobei die Grenzen der Verhandelbarkeit der Inhalte durch die vorgegebenen Curricula in beiden Staaten bestimmt waren. Dabei legten alle Beteiligten

11 Vgl. Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 2010. Der Expertenrat des Projekts machte darin konzeptionelle Vorschläge für die Gestaltung der Schulbuchreihe. Diese Vorschläge umfassen ein didaktisches Rahmenkonzept sowie fünf Epochenanteile von der Antike bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts und nähern sich zentralen Fragen der europäischen und der globalen Geschichte aus deutsch-polnischer Perspektive (gesamtes Dokument zugänglich unter: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/europa/Schulbuch_Geschichte_Ein_deutsch-polnisches_Projekt-Empfehlungen.pdf, 08.03.2022).

12 Band 1 („Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter“) wurde im Sommer 2016 durch die beiden damaligen Außenminister Frank-Walter Steinmeier und Witold Waszczykowski präsentiert, Band 2 („Neuzeit bis 1815“) im Herbst 2017 durch die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Britta Ernst, und die polnische Bildungsministerin Anna Zalewska. Band 3 („Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg“) präsentierten im Herbst 2019 wiederum Ministerin Britta Ernst und die Staatssekretärin im Ministerium für Nationale Bildung der Republik Polen Iwona Michałek. Band 4 („20. Jahrhundert bis zur Gegenwart“) steht seit Sommer 2020 in beiden Sprachfassungen zur Verfügung und wurde 2021 in Deutschland mit dem Preis „Schulbuch des Jahres“ in der Kategorie „Gesellschaft“ ausgezeichnet (vgl. <http://www.gei.de/de/preise/schulbuch-des-jahres/preistraegerinnen/2021.html>, 08.03.2022).

großen Wert auf Raum für einen Dialog und für wechselseitige Interpretationen und entwickelten auf der Basis einer vergleichenden europäischen und globalen Perspektive eine wissenschaftlich vertretbare Geschichtsdarstellung. Das gemeinsame Schulbuch ist daher kein Ort der Konfrontation nationaler Geschichtspolitik. Dieser Anspruch wurde in den „Empfehlungen“ detailliert festgelegt:

„Angestrebt wird, die nationalen Fragestellungen und die Geschichte der gegenseitigen Beziehungen in einen breiten europäischen Kontext und – soweit möglich – in eine globale Perspektive einzubetten. [...] Das Schulbuch [...] sollte die Vielgestaltigkeit Europas und die Pluralität von europäischen Erinnerungskulturen sichtbar machen [...]. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das historische Geschehen weit über das gegenwärtige Territorium der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen hinausreicht, dass es sich vielfältig überschneidet und dass die Begriffe ‚Deutsche‘ und ‚Polen‘ jeweils Ergebnisse eines historischen Prozesses, also nichts Statisches darstellen. Deshalb wäre darauf zu achten, dass die Schulbuchreihe keine grundsätzliche Dichotomie Deutsche – Polen aufbaut, sondern die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der historischen Entwicklungen und ihre Kontexte berücksichtigt.“ (Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 2010, 13 ff.)

Neben diesen inhaltlichen Leitplanken legten die „Empfehlungen“ einen Schwerpunkt auf die Einführung beidseitig akzeptierter moderner Prinzipien der Geschichtsdidaktik und auf die Vielfältigkeit der bilateralen Geschichte, in der sowohl Abschnitte friedlichen Zusammenlebens wie auch Konflikte, unterschiedliche historische Prozesse und miteinander konkurrierende Interpretationen berücksichtigt werden sollten. Dies geschieht vor allem dank der Text- und Bildquellen verschiedener Länder.¹³ Der Autor*innentext ist dabei als eine Art Einführung für die Quellen konzipiert, die aber gleichzeitig einen breiteren historischen Kontext, als es für die deutschen Schulbücher üblich ist, darstellt. Die Quellen bilden gleichzeitig mit dem Autor*innentext eine Einheit mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven zu zeigen. Daher beruht jeder Band des Schulbuchs auf zwei didaktischen Grundlagen: der Multiperspektivität der Quellen und der Kontroversität der historischen Darstellung, das heißt, der Darstellung verschiedener Interpretationen eines Ereignisses bzw. einer Persönlichkeit aus den jeweiligen Blickwinkeln von Historiker*innen aus verschiedenen Regionen und Zeiten.

Solch eine Auffassung hat nichts mit Versuchen eines „Relativismus“ oder

13 Zum Beispiel wurden in allen vier Bänden allein in den Rubriken „Blickwinkel“ 54 Quellen zitiert, die national eingeordnet werden können. 16 (29 %) können als deutsche Quellen definiert werden, 6 (11 %) als polnische, die restlichen 60 % machen Quellen aus anderen Ländern aus, wobei amerikanische und französische die populärsten sind (jeweils 5, also 9 % der Quellen); vertreten sind u. a. auch norwegische, kroatische, serbische, ägyptische und russische Quellen.

gar eines „historischen Revisionismus“ gemein, sondern auf diese Weise wurde eine Simplifizierung historischer Zusammenhänge ebenso vermieden wie deren Ideologisierung. Die dargebotenen Materialien schaffen damit die Möglichkeit für Schüler*innen, Grundsätze historischen, kritisch-reflektierenden und nicht dogmatisch vorgeprägten Denkens zu erwerben.

Um die Vielfalt der Geschichte nicht nur in einer Makro-, sondern auch in einer Mikroperspektive zu zeigen, enthält jeder Band Module einer Regionalgeschichte. Da das Schulbuch sowohl deutsche als auch polnische Rahmenlehrpläne berücksichtigt, konnte die Regionalgeschichte allerdings nur in Form von exemplarischen Exkursen dargestellt werden. Dies geschah vor allem am Beispiel der Geschichte Schlesiens, aber auch etwa Galiziens, Elsass-Lothringens, Ostpreußens und Pommerns. Dank dieser regionalgeschichtlichen Beispiele kann die Durchdringung und Vermischung der Kulturen insbesondere in historischen Grenzregionen veranschaulicht werden. Dies ist als eine der innovativen Zielsetzungen des Schulbuchs zu betrachten (Kąkolewski 2021, 65–75).

4. Umsetzung neuer didaktischer Ansätze

Mit der Vollendung der vierbändigen Lehrwerkreihe ist ein Höhepunkt deutsch-polnischer Bildungs- und Wissenschaftskooperation erreicht, vor allem aber wird damit in manchen Bereichen ein didaktisches Neuland bei der bilateralen Schulbuchentwicklung betreten. Das Geschichtsbuch ist – anders als das zwischen 2006 und 2011 erschienene deutsch-französische Vorreiterprojekt¹⁴ – für den regulären Einsatz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland und der entsprechenden Schulstufe in Polen bestimmt. Jedes Kapitel der vier Bände ist nach folgendem Muster aufgebaut:

- *Einstiegs-Doppelseiten* führen anschaulich in die inhaltlichen Schwerpunkte eines Kapitels ein und formulieren Leitfragen.
- *Haupt- und Unterkapitel* enthalten:
 - o *Aufmachertexte*, die bei der Aufarbeitung einer zentralen Frage der Unterrichtsstunde behilflich sind,
 - o *Autorentexte*, die das Thema in schülerverständlicher Sprache darstellen,
 - o *vielfältige Arbeitsmaterialien* wie Text- und Bildquellen, Karten oder Rekonstruktionen für die Vermittlung verschiedener Perspektiven sowie

¹⁴ Geiss / Henri / Le Quinterec / Bendick 2011; Geiss / Henri / Le Quinterec 2008; Le Quinterec / Geiss / Gigl 2006; vgl. dazu: Defrance / Pfeil 2013, 52–68.

- o *operationalisierte Aufgaben* auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus.
- *Methodenseiten* ermöglichen den Erwerb historischer Fachmethoden und Arbeitstechniken anhand verschiedener Quellentypen und regen zur kritischen Bewusstseinsbildung an.
- *Kompetenztests* am Ende jedes Kapitels dienen der Ergebnissicherung und stärken den Kompetenzerwerb, indem sie neu erworbene Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen trainieren.

Hinzu kommen besondere Rubriken:

- *Blickwinkel* stellen unterschiedliche Meinungen von Historiker*innen gegenüber und regen zur Auseinandersetzung mit kontroversen Geschichtsdeutungen an.
- *Vergangenheit in der Gegenwart* thematisiert Erinnerungsorte und Elemente der Erinnerungskulturen in verschiedenen Ländern der Welt.
- *Zur gleichen Zeit in Europa bzw. in der Welt* dient der Einbettung des jeweiligen Themas in die Geschichte Europas/Weltgeschichte und verweist auf im Buch behandelte parallel verlaufende historische Ereignisse.
- Grafisch anspruchsvoll aufbereitete *Rekonstruktionen*, die Schüler*innen Vergangenes auf anschauliche Weise vergegenwärtigen.
- *Exkurse* zur Geschichte europäischer Grenzregionen.

Dank der verschiedenen Materialien werden die Schüler*innen dadurch angeregt, Empathie für differierende Perspektiven zu entwickeln, sich begründete eigene Urteile zu bilden und konstruktiv mit Diversität umzugehen. Auf diese Weise möchte „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“ zum Dialog befähigen und einen Beitrag zur europäischen Verständigung leisten. Und das tut es, indem es den Blick dafür schärft, wie Geschichte geschrieben und wie historische Erinnerung konstruiert wird; es sensibilisiert zugleich für die Gefahren, die mit einem Missbrauch von Geschichtserzählungen einhergehen. Damit wiederum fördert es eine auf kritischer Reflexion beruhende Orientierung und Verarbeitung in der Gegenwart.

5. Langwierige Abstimmungsprozesse und Herausforderungen

Die Struktur dieses komplexen Projektes hat sich, so lässt sich resümieren, sehr bewährt. Der Steuerungsrat nahm stets die politischen und finanziellen Weichenstellungen vor, was angesichts der Tatsache, dass es zwischen 2008 und 2020 personell und politisch eine Reihe von Veränderungen bei den Vertreter*innen der deutschen und polnischen Ministerien gab, nicht immer

ein einfaches Unterfangen war. Während die Qualitätskontrolle der vier Bände in den Händen des Expert*innenrates lag, waren die Verlage für die Verfassung der Texte, didaktische Umsetzung und das gesamte Layout verantwortlich. Die beiden koordinierenden wissenschaftlichen Institute nahmen die Abstimmung zwischen allen Beteiligten vor, organisierten sämtliche Übersetzungen der paritätisch von je einem polnischen und einem deutschen Autor bzw. einer Autorin verfassten Kapitel und brachten sich zudem in die inhaltlich-didaktische Arbeit ein. Wobei die koordinierenden Institute und Verlage so eng miteinander gearbeitet haben, dass eine klare Trennung der Kompetenzen und Arbeits- bzw. Zuständigkeitsbereiche nicht immer möglich oder gar sinnvoll war. Ganz im Zeichen der langjährigen Tradition der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission erfolgten alle Aktivitäten gemeinsam und in enger Abstimmung zwischen den Partnern. Diese Arbeitsgrundlagen schlossen es aus, eng verstandene nationale Argumentationen oder Interessen zur Grundlage der Arbeit zu machen. Vielmehr waren dadurch die Redakteur*innen gehalten, eigene nationalgeprägte Vorstellungen und Interpretationen zu reflektieren und zu hinterfragen, bevor sie in einer der zahlreichen Abstimmungsrunden zu einem schlüssigen Inhalt zusammengeführt werden konnten. Interessanterweise passierte dies vor allem in den Bereichen, die nicht unbedingt mit der komplexen Geschichte der deutsch-polnischen Nachbarschaft zu tun haben. So konnte etwa dank der deutschen Perspektive die polnische Seite eigene Blickwinkel über die Geschichte der Ukraine im 18. Jahrhundert hinterfragen und ein differenzierteres Bild erarbeiten. Besonders langwierige Diskussionen wurden über die Kapitel zur Französischen Revolution und namentlich Napoleon geführt. Ein Grund dafür sind unterschiedliche nationale Narrative über den selbsternannten Kaiser der Franzosen, dem in der polnischen Erinnerungskultur eine eindeutig positive Rolle zugesprochen wird, was nicht zuletzt seine Würdigung in der polnischen Nationalhymne beweist. In der deutschen Erinnerungskultur hingegen ist Napoleon eine ambivalente historische Persönlichkeit, gegen deren Übermacht Befreiungskriege geführt wurden, die aber am Ende die Entstehung der modernen deutschen Nation überhaupt erst ermöglicht hat. Von den strikt deutsch-polnisch konnotierten Themen war keines in ähnlicher Weise problematisch. Ein Grund dafür ist, dass der langjährige deutsch-polnische Historiker*innendialog sehr fortgeschritten ist und auf dem Niveau eines Schulbuches keine unüberwindbaren Kontroversen existieren. Meinungsunterschiede gab es allerdings bei den Themen, die eher selten oder nie in einem deutsch-polnischen Dialog vorkommen, wie Exkursen zur Geschichte anderer Länder und Völker, insbesondere Russlands.

Alle Schritte bei der Arbeit an den vier Bänden erfolgten in ständiger Rückkopplung an den Expert*innenrat: Durchweg wurden die Materialien parallel in beiden Sprachen in einem mehrschrittigen Verfahren von den

Redaktionen, durch sie beauftragte Autor*innenteams in beiden Ländern, die beiden koordinierenden Institute und die Expert*innen erstellt bzw. redigiert; Übersetzungen und Rück-Übersetzungen der Texte und Quellenmaterialien, Kommentare und sämtliche Formen begleitender Kommunikation wurden hierbei geleistet. Einige Autor*innentexte mussten mehrmals umgeschrieben oder neu verfasst werden, da keine zufriedenstellende Abstimmung der Inhalte erreicht werden konnte, wie beispielweise eine Doppelseite über den Mythos der Schlacht auf dem Amselfeld von 1389 zwischen Serben und den Osmanen. Eine besondere Herausforderung stellte auch das Kapitel über den Widerstand im Zweiten Weltkrieg dar, dem mindestens sieben verschiedene Versionen zugrunde lagen, die im beiderseitigen Dialog schrittweise überarbeitet und abgestimmt werden mussten.

Das eigentliche Problem bestand in dem jeweils anderen methodologischen Zugang, da sowohl die Autor*innen als auch die Redakteur*innen anfangs nicht bemerkt haben, dass der Widerstand in Deutschland und weiteren europäischen Ländern zwei sehr unterschiedliche Phänomene sind. Bei dem ersten handelt es um den Widerstand gegen den Nationalsozialismus, der sich von der besonders wichtigen Frage nach der Zukunft Deutschlands nach dem Krieg leiten ließ. In Polen oder Frankreich dagegen war es ein Widerstand gegen die Deutschen (die Zugehörigkeit der deutschen Besatzer zur NSDAP spielte dabei keine Rolle). Unterschiede gab es auch bei den Plänen für die Zukunft, denn das zentrale Ziel war es ja, den Krieg zu gewinnen, was für den deutschen Widerstand nicht infrage kam. Die didaktische Lösung in diesem Fall war am Ende einfach: Am Anfang des Kapitels wird geklärt, was der Widerstand ist. Damit lässt sich das Material sehr gut einordnen und für den Geschichtsunterricht in beiden Ländern nutzbar machen, z. B. in Form von Gruppenpuzzles mit mehreren Gruppen, die den Widerstand in verschiedenen Ländern analysieren. Die Herausforderung bestand also vor allem darin, diese unterschiedlichen Sichtweisen überhaupt erst wahrzunehmen bzw. zu erkennen. Hätte man nur im „nationalen Team“ gearbeitet, wäre eine solche Erkenntnis gar nicht möglich gewesen. Die abgestimmten Inhalte dieses Kapitels sind deutlich mehr als nur die Summe der nationalen Erzählungen – sie sind ein Ergebnis der wachsenden Sensibilisierung der Autor*innen und des gesamten Redaktionsteams.

Um das Projekt zu koordinieren und Inhalte unter den beteiligten 25 Autor*innen, Verlagsredakteur*innen, 30 Expert*innen und rund 50 Übersetzer*innen für Textbausteine, Arbeitsmaterialien, Ergebnisprotokolle und Manuskripte in Deutschland und Polen abzustimmen, wurden zahlreiche Arbeitssitzungen organisiert: 4 mehrtägige Kick-Off-Workshops zur Inhalts- und Kapitelplanung für jeden Band; ca. 250 Telefonschaltungen und rund 80 einwöchige Arbeitssitzungen in Warschau, Danzig, Wiesbaden, Braunschweig und Berlin sowie weitere rund 50 Arbeitssitzungen per Vi-

deoschaltung, dazu durchgängig laufende Abstimmungen einzelner Projektpartner nach Bedarf. Während dieses Verfahren in „normalen“ Jahren über die schriftlich und telefonisch abzustimmenden Arbeiten hinaus im Schnitt alle ein bis zwei Monate rund einwöchige gemeinsame Redaktions-sitzungen in Wiesbaden oder Warschau erforderte, hat das Team seit dem Covid-19-Ausbruch Anfang 2020 regelmäßig in virtuellen Konferenzräumen getagt, um die Arbeiten auch unter den ungünstigen Bedingungen fertigstellen zu können. Wie intensiv, aber auch mühsam die Arbeit war, beweist, dass innerhalb eines Arbeitstages manchmal nur eine oder zwei Seiten eines 260-seitigen Bandes abgestimmt werden konnten. Hinzu kamen 15 Sitzungen des Steuerungsrates, die allesamt, inkl. Arbeitssitzungen und Telefon-sowie Videoschaltungen, gedolmetscht wurden.

Diese für transnationale Ansätze in der Geschichtsdidaktik und Schulbuchentwicklung relevanten Erfahrungen und Arbeitsergebnisse aus dem Schulbuchprojekt wurden schon für die Entwicklung weiterer didaktischer Projekte herangezogen, etwa im Kosovo.¹⁵ Derzeit werden auch Gespräche über ein ähnliches polnisch-litauisches Projekt geführt. Das Schulbuch fand ebenso eine starke Rezeption bei einzelnen deutschen wie polnischen Verlagen und/oder Schulbuchautor*innen, so werden die im „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“ umgesetzten didaktischen Ansätze bei aktuellen Schulbuchprojekten eines Danziger Schulbuchverlages berücksichtigt.

Die komplexe und organisatorisch wie inhaltlich aufwendige Arbeitsweise lässt sich am Beispiel der Abstimmungen zum Band 4 gut veranschaulichen. Die Geschichte des 20. Jahrhunderts stellte die Mitwirkenden vor mit Abstand größte Herausforderungen. Die Abstimmung der Inhalte und die Einigung auf die dritte Manuskriptfassung waren erwartungsgemäß um Vielfaches schwieriger als etwa beim Band 3, zumal sie in einem deutlich höheren Tempo bewältigt werden mussten. Von Januar 2019 an wurde die Zweitfassung der Manuskripte bei Arbeitssitzungen der Verlage unter Beteiligung der wissenschaftlichen Koordinatoren in gemeinsamer Abstimmung – teilweise mehrfach – redigiert und die Monita der Länder sowie Gutachter*innen laufend eingearbeitet. Dieses mehrschrittige Verfahren wurde bei der Drittfassung der Manuskripte in den ersten Monaten 2020 fortgesetzt.

Zusätzlich erschwert wurde die enge Zusammenarbeit durch die Covid-19-Pandemie und die damit ab März 2020 beschlossenen Kontakt- und Reisebeschränkungen. Die Redaktionen trafen deshalb per Video-Schalte

15 Vgl. Lungwitz et al. 2020 und Unterrichtsmodule „Zwischentöne“ des GEI (<http://www.gei.de/abteilungen/wissen-im-umbruch/zwischentoe.html>, 08.03.2022) oder das internationale Projekt „Hi-story. Lehren und Lernen über Europa im 20. Jahrhundert“ (<http://www.gei.de/abteilungen/wissen-im-umbruch/hi-story-lectionen-lehren-lernen-ueber-europa.html>, 08.03.2022).

häufiger als ursprünglich geplant zusammen, insgesamt fanden elf mehrtägige und in mehreren Arbeitsgruppen erfolgende Online-Arbeitssitzungen statt. Diese bisweilen mühselige Arbeit war aber durchaus gerechtfertigt: Das deutsch-polnische Verhältnis, ja, das europäische Miteinander erfuhr ja vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fraglos seinen Tiefpunkt; territoriale Konkurrenz und minderheitenpolitische Konflikte prägten die Zwischenkriegszeit, bevor dann rassistische Gewalt und Massenmord die NS-Besatzungsherrschaft in Polen und Migrationswellen die Endphase des Zweiten Weltkriegs und die Nachkriegszeit kennzeichneten. Selbst Auschwitz bedeutet für Polen und Deutsche jenseits aller unstrittiger Verortung dieses Erinnerungsortes etwas je anderes, weil in Deutschland beispielsweise weitgehend unbekannt ist, dass vor der Errichtung des Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau für Jüd*innen 1942 (Auschwitz II) das Lager Auschwitz I zwei Jahre der Ermordung der polnischen Intelligenz und der sowjetischen Gefangenen diente (vgl. Rösen 2001, 243–259; Berg 2003; Troebst 2010, 2013; Francois / Kończal / Traba / Troebst 2013). Auf deutscher Seite stehen Universalität des Opfernarrativs und Individualisierung des Umgangs mit der Geschichte. Auf polnischer Seite dagegen geht es um kollektive Identitätsstiftung und Fokussierung auf die eigene Nationalkultur. Um in einen Dialog zu treten, musste zuerst Verständnis für diese unterschiedlichen Zugänge geschaffen werden. Nur deshalb konnte selbst bei den am schwierigsten zu verhandelnden Inhalten eine gemeinsame Sprache gefunden werden.

Der Band gibt dezidiert den Opfern des Nationalsozialismus ihre Stimme wieder und markiert gegenüber den noch häufig auf Aspekte der NS-Propaganda, des Herrschaftsapparats und der deutschen „Volksgemeinschaft“ konzentrierten Darstellungen deutscher Geschichtsschulbücher einen weitreichenden Perspektivwechsel. Hier besitzt „Europa – Unsere Geschichte“ nicht zuletzt für künftige Schulbücher sowie vergleichbare transnationale Projekte eine wichtige Vorbildfunktion. In Bezug auf den Zweiten Weltkrieg zeigt sich geradezu exemplarisch, dass die deutsch-polnische Schulbuchreihe besondere Chancen für einen europäisch orientierten Geschichtsunterricht bietet. Dabei wurden die Inhalte, die traditionell in den jeweiligen nationalen Geschichtsnarrativen zu finden sind, beibehalten. Sie wurden jedoch anders kontextualisiert, um sie in einer europäischen Perspektive zu zeigen. Ein Beispiel: Statt nur das bekannteste gescheiterte Attentat auf Hitler zu schildern, wurde Claus Schenk Graf von Stauffenberg als exemplarischer Akteur des aktiven Widerstands bei über 40 Attentaten in Europa dargestellt. Dabei ist es wichtig, zu betonen, dass die Überzeugung, das historische Denken eines jungen Europäers könne an einigen wenigen Beispielen herausgebildet werden, die nur eine Hälfte des Kontinents abbilden, schlicht irreführend ist. Die Einbeziehung der unterschiedlichen Quellen und Stimmen aus Ostmitteleuropa bedeutet eine Erweiterung der

Wissenshorizonte und eine bessere Nutzung des didaktischen Potenzials, vor allem wenn es um solche Prinzipien wie Kontroversität und Multiperspektivität geht.

Deshalb ermöglicht das bilaterale Schulbuch erstmals in Deutschland epochenübergreifend umfassende Einblicke in die Geschichte Polens und Ostmitteleuropas und setzt damit neue Standards auf dem deutschen Schulbuchmarkt. Es ist der erste Versuch, die Geschichte Europas als zusammenhängendes Ganzes zu vermitteln und sich nicht nur auf den westlichen Teil des Kontinents zu konzentrieren. Der nach dem russischen Angriff auf die Ukraine vom 24. Februar 2022 erfolgten neuen „deutschen Zeitenwende“ in sicherheits- und energiepolitischen Fragen müsste nun eine gründliche Debatte zur bildungspolitischen Aufstellung Deutschlands folgen. „Europa – Unsere Geschichte“ erweist sich nun als ein erster Schritt in diese Richtung, der nicht zuletzt für bildungspolitische Entwicklungen in Polen relevant sein dürfte.

Es gibt in Europa, ja weltweit, kaum ein Schulbuch, das ein komplexeres Verfahren zur Qualitätssicherung durchlaufen hätte. Dafür sorgten sowohl die internen Redaktionsarbeiten der Wissenschaftler*innen des Expert*innenrats als auch die Gutachten der auswärtigen Rezensent*innen, die durch die Kultusbehörden und Bildungsministerien entsprechend der deutschen und polnischen Anforderungen zur Zulassung eines Schulbuchs berufen wurden. Den in beiden Staaten einer Zulassung zugrunde liegenden Gutachten kam eine wichtige Aufgabe zu: Sie sollten die allgemeinverständliche Darstellung und didaktische Aufbereitung des Schulbuchs überprüfen und ggf. Verbesserungsvorschläge einbringen. Der Expert*innenrat und die Verlage haben die intensive Beschäftigung mit diesen Gutachten immer als sehr fruchtbar und die Qualität des Schulbuchs verbessernd begrüßt. Allerdings wurden Überarbeitungsvorschläge aus einzelnen Gutachten, die ausgehend von einer als Leitlinie verstandenen Geschichtspolitik ein nationales Interesse definierten und dieses zur Grundlage der abschließenden Bewertungen machten, nicht berücksichtigt.

Eine wichtige Hürde ist allerdings noch in beiden Ländern zu nehmen: Während die Bände 1–3 in Polen bereits zugelassen sind, gibt es keinen eindeutigen politischen Willen für die Zulassung von Band 4. Er darf jedoch an Schulen genutzt und auch die für eine breitflächige Implementierung nicht unbedeutende Anschaffung von Klassensätzen sogar aus öffentlichen Zuwendungen gefördert werden. In Bayern hingegen konnte das Zulassungsverfahren der Bände 1–4 nicht erfolgreich abgeschlossen werden, während die gesamte Lehrwerkreihe mittlerweile in allen anderen Bundesländern für den regulären Einsatz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I zugelassen ist.

Aus Rückmeldungen der Lehrkräfte, die seit 2018 am Arbeitskreis für deutsche und polnische Lehrer*innen an der Schulbuchkommission mit-

wirken, geht hervor, dass an deutschen wie polnischen Schulen mit dem Lehrwerk bereits gearbeitet wird. So setzen Lehrer*innen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Thüringen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und selbst Bayern das bilateral erarbeitete Schulbuch im Unterricht ein und berichten regelmäßig über ihre Erfahrungen. Bereits 2019, also noch vor der Fertigstellung von Band 4, kam „Europa – Unsere Geschichte“ an 53 deutschen Schulen zum Einsatz¹⁶. Heute dürfte sich deren Zahl allein in Deutschland (wir wissen jetzt nicht ganz) mindestens verdreifacht haben. Die Implementierung in der Schulpraxis umfasst sowohl die Anschaffung von Klassensätzen als auch die Nutzung des Schulbuchs als Inspiration und als Grundlage für die Behandlung einzelner historischer Themen. Dabei handelt es sich bezeichnenderweise nicht nur um Schulen im deutsch-polnischen Grenzgebiet, sondern in allen Bundesländern.¹⁷

6. Resümee

Die deutsch-polnische Schulbuchreihe zeigt, dass die Pluralität europäischer Didaktiken und Erinnerungskulturen an sich etwas absolut Positives ist – oder anders gewendet: Dieser Pluralität kann man didaktisch viel Fruchtbares abgewinnen. Zugleich wirft dieses Schulbuchprojekt Schlaglichter auf bestehende Desiderate der Fachdidaktik(en): Grundsätzlich problematisch erscheint nämlich der Umstand, dass die Fachdebatte um didaktische Vermittlung historischen Wissens vielfach kaum auf einen grenzüberschreitenden Transfer hin angelegt ist. Ohnehin sind zukunftsweisende Schulbücher oder didaktische Angebote, die aus bi- oder multilateralen Kooperationen hervorgehen, vielfach eine Ausnahme, keine Regel. Das ist einerseits nachvollziehbar, denn bei solchen Projekten müssen die nationalen Spezifika, die den jeweiligen Lehrplänen gemäß behandelt werden, in ihrer Wechselwirkung erfasst, aufeinander bezogen und zuweilen auch miteinander konfrontiert werden, was ohne eine dialogbasierte, international verankerte Forschungscommunity und entsprechende Netzwerke oder gar Forschungsinfrastruktur, auf die etwa die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission zurückgreifen kann, kaum zu bewältigen ist. Aber die wenigen binationalen Konzepte und Annäherungen für Schulbuchprojekte als eine willkommene Inspiration für die fachdidaktische Forschung sichtbar zu machen und ins Gespräch zu bringen, erscheint als ein genuiner Auftrag

¹⁶ Laut Protokoll der 15. Sitzung des Steuerungsrates in Słubice vom 19.11.2019.

¹⁷ Vgl. dazu etwa die Sendung des Rundfunks Berlin-Brandenburg (rbb) „Kowalski & Schmitd“ vom 13. März 2021 unter https://www.rbb-online.de/kowalskiundsmitd/videos/20210313_1725/deutsch-polnisches-geschichtsbuch.html (08.03.2022).

aller, die an der Verankerung transnationaler Ansätze in der Didaktik arbeiten.

„Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“ zeigt zudem schlaglichtartig, wie historische Ereignisse in unseren Gesellschaften bis heute fortwirken und wie stark etwa das 19. und das 20. Jahrhundert mit all ihren sozialen, wirtschaftlichen, nationalen aber auch arbeits- und gesundheitspolitischen Umbrüchen in vielerlei Hinsicht an die Herausforderungen unserer Gegenwart erinnern. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die aktuelle Entwicklung der Bildungslandschaft in Deutschland und Polen sowie die zunehmende Bedeutung von digitalen Bildungsangeboten im Unterricht erscheint es ein wichtiges, die Nachhaltigkeit des Geschichtsbuchprojektes flankierendes Anliegen, das Geschichtsbuch „Europa – Unsere Geschichte“ künftig auch für einen digitalen Schulunterricht nutzbar zu machen und damit eine erfolgreiche Implementierung des Lehrwerks an Schulen beider Länder weiter voranzutreiben. Eine digitale Weiterentwicklung dieses national wie international mit großer Aufmerksamkeit verfolgten Leuchtturmprojektes – im ersten Schritt eine digitale Lehrer*innenhandreichung mit exemplarischen, innovativ aufbereiteten Unterrichtsmodulen – würde zweifelsfrei noch stärkere Impulse für seine Implementierung in der Schulpraxis geben. Zudem würde sie sowohl Einsatzmöglichkeiten als auch Einsatzbereiche des Lehrwerks flexibilisieren, um so unterschiedlichen Anforderungen der Schulen und Lerngruppen noch besser entgegenzukommen.

Es scheint daher geboten, gemeinsam mit der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission und dem dort aktiven deutsch-polnischen Arbeitskreis für Lehrkräfte weiterhin daran zu arbeiten, dass „Europa – Unsere Geschichte“ an möglichst vielen Schulen im Präsenzunterricht eingesetzt wird – auch als Inspiration für einen europäischen Ansatz im Geschichtsunterricht, der dabei hilft, Blickwinkel zu verändern. Zugleich hat die Coronapandemie nicht zuletzt einen der Blickwinkel wohl nachhaltig verändert – nämlich den auf moderne Formen der Geschichtsvermittlung: Der durch Kontaktbeschränkungen erzwungene Distanzunterricht hat den digitalen Wandel von Unterricht und Schule extrem beschleunigt und offengelegt, dass Lehrkräfte wissenschaftlich abgesicherte digitale Angebote zum gemeinsamen deutsch-polnischen Lehrwerk benötigen, um die Anforderungen eines hybriden Unterrichts, der vermutlich auch nach Corona in der ein oder anderen Form bestehen bleiben wird, zu bewältigen. Nicht zuletzt Lehrkräfte aus beiden Ländern selbst haben uns mit dem Wunsch konfrontiert, didaktisch wie technisch innovativ aufbereitete digitale Lernangebote bzw. Unterrichtseinheiten/Module zu entwickeln, die den Einsatz des Lehrwerks im (hybriden) Präsenzunterricht unterstützen.

Angesichts des Krieges in der Ukraine, der Europa und die Welt neu über die Solidarität sowie Sicherheits-, Energie- und Bildungspolitik nachdenken

lässt, wäre es aus unserer Sicht außerordentlich wichtig, zumindest ausgewählte Kapitel aus Band 4 des deutsch-polnischen Geschichtsbuchs nicht nur ins Englische, sondern gerade auch in andere europäische Sprachen, insbesondere ins Ukrainische und Russische, übersetzen zu lassen. Deutsche und Polen haben ein halbes Jahrhundert gebraucht, um ein gemeinsames europäisches Lehrwerk für Geschichte zu verfassen. Nach dem Krieg werden auch Russ*innen und Ukrainer*innen darauf angewiesen sein, eigene Wege des Dialogs zu finden. Auch und ganz besonders an Schulen.

Literaturverzeichnis

- Bazydło, Cezary (2021): Wie die PiS die rebellische Jugend umerziehen will. <https://www.mdr.de/nachrichten/welt/osteuropa/politik/polen-pis-will-junge-leute-patriotisch-erziehen-100.html> (08.03.2022).
- Berg, Nicolas (2003): Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung. Göttingen.
- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2004): Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts, 65–77.
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Bernhard, Phillip / Popp, Susanne / Schumann, Jutta (2021): Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 20 (1), 18–32.
- Böhme, Jeanette / Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden.
- Brenner, Michael (2004): Abschied von der Universalgeschichte: Ein Plädoyer für die Diversifizierung der Geschichtswissenschaft. In: Geschichte und Gesellschaft, 30, 118–124.
- Defrance, Corine / Pfeil, Ulrich (2013): Symbol or reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook. In: Korostelina, Karina V. / Lässig, Simone (Hrsg.): History Education and Post-Conflict Reconciliation. New York, 52–68.
- Erdmann, Elisabeth / Hasberg, Wolfgang (2011): Facing – Mapping – Bridging Diversity, Part 1. Foundation of a European Discourse on History Education.
- Fend, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie / Plöger, Willfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Schule. Paderborn u. a., 41–53.
- Francois, Etienne / Kończal, Kornelia / Traba, Robert / Troebst, Stefan (Hrsg.) (2013): Geschichtspolitik in Europa seit 1989: Deutschland, Frankreich und Polen im internationalen Vergleich. Göttingen.
- Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission / Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig / Zentrum

- für historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2016–2020): Europa. Unsere Geschichte. Band 1: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter. Band 2: Neuzeit bis 1815. Band 3: Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg. Band 4: 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart (polnische Ausgabe: Europa. Nasza historia, kl. 5 Od prahistorii do średniowiecza, kl. 6 Czasy nowożytnie (do 1815 roku), kl. 7 cz. 1, Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej, cz. 2 Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939, kl. 8 Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych). Wiesbaden, Warschau.
- Geiss, Peter / Henri, Daniel / Le Quinterec, Guillaume (Hrsg.) (2008): Histoire / Geschichte. Schülerband Sekundarstufe II: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Stuttgart, Paris.
- Geiss, Peter / Henri, Daniel / Le Quinterec, Guillaume / Bendick, Rainer (Hrsg.) (2011): Histoire / Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815: Schülerband Klasse 10–13. Stuttgart, Paris.
- Grammes, Tilman (2005): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, 126–145.
- Hasberg, Wolfgang (2004): Geschichtskultur – Erinnerungskultur, kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 3, 198–207.
- Kąkolewski, Igor (2021): Im Gespräch mit der Redaktion: Oberschlesien gehört ins gemeinsame deutsch-polnische Geschichtsbuch. In: Deutsches Polen-Institut Darmstadt (Hrsg.): Jahrbuch Polen (2021). Wiesbaden, 65–75.
- Kaluza, Andrzej (2018): Analyse: Die Reform des Schulsystems in Polen. <https://www.bpb.de/276954/analyse-die-reform-des-schulsystems-in-polen> und die letzten Pläne der Regierung (08.03.2022).
- Körber, Andreas (2001): Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 52, 292–304.
- Le Quinterec, Guillaume / Geiss, Peter / Gigl, Claus (Hrsg.) (2006): Histoire / Geschichte – Europa und die Welt nach 1945 (Lernmaterial): Schülerband Klasse 10–13. Stuttgart, Paris.
- Lungwitz, Vincent / Hanson, Johanna / Kąkolewski, Igor / Pancaldi, Valentina / Pick, Dominik / Salihu, Arbër / Xhemajli, Donika (Hrsg.) (2020): Handbook for teaching the Holocaust. Prishtinë/Priština.
- Rüsen, Jörn (2001): Holocaust-Erinnerung und deutsche Identität. In: ders. (Hrsg.): Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte. Köln, Weimar, Wien, 243–259.
- Sauer, Michael (2001): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze.
- Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hrsg.) (2010): Schulbuch Geschichte: Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen. Göttingen.
- Troebst, Stefan (2010): Postdiktatorische Geschichtskulturen im Süden und Osten Europas. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Leipzig.
- Troebst, Stefan (2013): Erinnerungskultur – Kulturgeschichte – Geschichtsregion. Ostmitteleuropa in Europa. Stuttgart.
- Zernack, Klaus (1976): Das Jahrtausend deutsch-polnischer Beziehungsgeschichte als geschichtswissenschaftliches Problemfeld und Forschungsaufgabe. In: Fritze, Wolfgang H. (Hrsg.): Grundfragen der geschichtlichen Beziehungen zwischen

Deutschen, Polaben und Polen. Referate und Diskussionsbeiträge aus zwei wissenschaftlichen Tagungen. Berlin, 3–46.

Kurzbiographien

Dr. Marcin Wiatr, Historiker und Literaturwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Betreuung der Arbeiten der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission, des Schulbuchprojekts „Europa – Unsere Geschichte“ und der Deutsch-Tschechischen Schulbuchkommission auf der deutschen Seite. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildungspolitische Prozesse und Minderheitenfragen in ostmitteleuropäischen Grenzregionen, Literatur im öffentlichen Diskurs und transnationale Didaktik.

Anschrift: Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Majakowskiring 47, 13156 Berlin, Dr. Marcin Wiatr, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Freisestraße 1, 38118 Braunschweig / *E-Mail:* wiatr@leibniz-gei.de

Dr. Dominik Pick, Historiker und Kulturwissenschaftler, seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften und wissenschaftlicher Sekretär der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission der Historiker und Geographen auf der polnischen Seite. Lehrer für Geschichte im Allgemeinbildenden Lyzeum der Adam-Mickiewicz-Universität in Słubice. Von 2016 bis 2020 Arbeit am deutsch-polnischen Schulbuchprojekt „Europa – Unsere Geschichte“. Forschungsschwerpunkte: deutsch-polnische Beziehungen, Geschichte Polens und Deutschlands im 20. Jahrhundert, Migration, Kulturtransfer, Geschichtsdidaktik.

Anschrift: Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Majakowskiring 47, 13156 Berlin / *E-Mail:* dominikpick@gmail.com