



Universität Passau
Philosophische Fakultät
Professur für Romanische Literaturwissenschaft/Landeskunde
(Schwerpunkt Frankreich)
Prof. Dr. Klaus Peter Walter
Wintersemester 2012/13

Zwischen politischem Willen und schulischer Realität. Das deutsch-französische Geschichtsbuch und sein Einsatz in Deutschland

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“
im Studiengang Kulturwirtschaft/International Cultural and Business Studies

Franziska Körner
14.12.2012

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Das deutsch-französische Geschichtsbuch in seinem historisch-politischen Kontext | 5 |
| 2.1 <i>Histoire/Geschichte</i> – ein deutsch-französisches und europäisches Geschichtsbuch | 5 |
| 2.2 Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Geschichtsschreibung | 7 |
| 2.3 Die Realisierung des Schulbuchprojekts | 8 |
| 3. Zwischen nationalen Unterrichtskulturen und einer transnationalen Perspektive | 11 |
| 3.1 Geschichtsunterricht in Frankreich und Deutschland..... | 11 |
| 3.1.1 Rahmenbedingungen und Lehrpläne..... | 11 |
| 3.1.2 Nationale Vermittlungstraditionen..... | 13 |
| 3.1.3 Pädagogische Traditionen und Schulbuchgestaltung | 14 |
| 3.2 Lehrplaninhalte und nationale Traditionen im deutsch-französischen Geschichtsbuch..... | 15 |
| 3.2.1 <i>Histoire/Geschichte</i> und die aktuellen Lehrpläne | 15 |
| 3.2.2 Komplementarität der Unterrichtskulturen | 18 |
| 3.3 Multiperspektivität und transnationale Geschichte im deutsch-französischen Geschichtsbuch..... | 19 |
| 3.4 Zwischenfazit..... | 25 |
| 4. Die Rezeption bei den Lehrern – eine empirische Annäherung | 26 |
| 4.1. Zielsetzung der Untersuchung | 26 |
| 4.2 Methodisches Vorgehen und Durchführung | 27 |
| 4.2.1 Standardisierte Umfrage an Gymnasien | 27 |
| 4.2.2 Qualitative Interviews mit Geschichtslehrern | 28 |
| 4.3 Ein Geschichtsbuch für den bilingualen Unterricht? – Ergebnisse der Umfrage..... | 30 |
| 4.4 Die Verwendung und Akzeptanz bei den Lehrern – Analyse der Interviews..... | 36 |
| 4.4.1 Einsatz des Buches | 36 |
| 4.4.2 Einsetzbarkeit im einsprachigen Geschichtsunterricht..... | 38 |
| 4.4.3 Einsetzbarkeit im bilingualen Geschichtsunterricht | 40 |
| 4.4.4 Beweggründe für einen Einsatz | 41 |
| 4.4.5 Vor- und Nachteile im Vergleich zu anderen Geschichtslehrbüchern | 43 |
| 4.4.6 Gründe für die geringe Verbreitung..... | 46 |
| 5. Ergebnisse | 53 |
| 5.1 Die Verbreitung des Geschichtsbuches..... | 53 |
| 5.2 Erklärungsansätze für die Verbreitungssituation..... | 55 |
| 5.2.1 Die Lehrpläne | 55 |
| 5.2.2 Die Offenheit der Lehrer für neue Arbeitsweisen..... | 56 |
| 5.2.3 Der multiperspektivische Ansatz des Buches..... | 58 |
| 5.2.4 Die Einführung des Buches an der Schule..... | 60 |
| 5.2.5 Mehrwert für die bilingualen Klassen – Mehrarbeit im „normalen“ Geschichtsunterricht? | 61 |
| 5.3 Fazit/Zusammenfassung | 62 |
| 6. Schlussgedanken und Ausblick | 64 |
| Literaturverzeichnis und Quellen | 68 |

1. Einleitung

„Ein gutes Schulbuch [ist] ein Buch, das ohne jegliche Voreingenommenheit, Stereotypenbildung oder Intoleranz gegenüber anderen Kulturen geschrieben wurde“, so heißt es im Schlussbericht der Konferenz „Multilaterale Geschichtsbücher – ein politisches Minenfeld oder Pfad zum Frieden?“, die vom 22.-23. Oktober 2011 in Tokio stattfand (vgl. Simonitsch 2011). Die Auflösung von Stereotypen, Vorurteilen und Verzerrungen haben sich auch verschiedene bi- und multilaterale Veröffentlichungen von Geschichtsschulbüchern in Europa, Ostasien und Nahost zum Ziel gesetzt. Sie wollen damit zu Verständigung und Toleranz zwischen benachbarten Ländern und innerhalb von Regionen beitragen und auf diese Weise Konflikte überwinden bzw. ihnen vorbeugen. Als Beispiele seien hier das Balkan-Geschichtsbuch¹, das Lehrbuch China-Japan-Südkorea² und das israelisch-palästinensische Schulbuchprojekt³ genannt. Auch die UNESCO, unter deren Leitung die eingangs erwähnte Konferenz stattgefunden hat, setzt sich seit ihrer Gründung 1946 für gemeinsame Schulbuchprojekte ein. Sie betont die Bedeutung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für die Erziehung zum Frieden und als Instrument der Völkerverständigung (vgl. Homepage der UNESCO). Das deutsch-französische Geschichtsbuch wird oftmals als Vorbild oder Modell für multilaterale Projekte dieser Art gesehen (vgl. u. a. Nishiyama 2007 für die Übertragbarkeit auf Ostasien und Riemenschneider 2009 für das geplante Handbuch zur maghrebinischen Geschichte). Ebenso wird das derzeit in Entstehung begriffene deutsch-polnische Geschichtsbuch häufig mit dem deutsch-französischen verglichen und profitiert von dessen Erfahrungen (vgl. z. B. Ruchniewicz 2009; Strobel 2008; ders. 2009). Die genannten Beispiele unterscheiden sich vom deutsch-französischen Projekt jedoch dahingehend, dass sich die betroffenen Länder und Gesellschaften noch auf unterschiedlichen Stufen eines Verständigungsprozesses befinden und die gemeinsamen Unterrichtsmaterialien erst zu einer Annäherung verhelfen sollen.⁴ Zudem beruhen sie auf Initiativen aus dem zivilgesellschaftlichen oder akademischen Bereich und agieren teilweise neben den oder sogar gegen die Regierungen (vgl. Defrance/Marcowitz/Pfeil 2009, 2).⁵ Im Fall des deutsch-polnischen Geschichtsbuches handelt es sich um ein politisches Projekt, das zur Versöhnung und zur Verbesserung der bilateralen Beziehungen beitragen

¹ Dieses Lehrbuch, an dem Historiker aus elf verschiedenen Ländern mitgewirkt haben, wurde von 1997 bis 2003 realisiert (vgl. Defrance/Pfeil 2010, 97).

² Das Schulbuch *Moderne und Zeitgeschichte drei ostasiatischer Länder* wurde 2005 von Akademikern der drei Länder als alternatives Lehrbuch zu in Japan erschienenen revisionistischen Schulbüchern herausgegeben (vgl. Defrance/Marcowitz/Pfeil 2009, Anm. 3, sowie Le Quintrec 2007, 7f.).

³ Das 2004 erschienene Schulbuch *Geschichte des Anderen* entstand unter der Federführung der Organisation PRIME (Peace Research Institute in the Middle East), die von palästinensischen und israelischen Akademikern gegründet wurde (vgl. Defrance/Marcowitz/Pfeil 2009, Anm. 3). Vgl. zu seiner Realisierung auch den Beitrag von Etienne 2007.

⁴ Die Projekte entsprechen unterschiedlichen Dialogphasen. So steht der israelisch-palästinensische Dialog noch ganz am Anfang und es werden zwei nationale Narrative nebeneinander gestellt. Andere Gebiete wie der Balkan, die sich in Post-konfliktsituationen befinden, sind bereits einen Schritt weiter (vgl. Defrance/Marcowitz/Pfeil 2009, 2).

⁵ Auf eingangs erwähnter Tagung berichteten Projektteilnehmer aus Israel und Palästina, den Balkanstaaten und Japan, auf welche Weise Regierungen und Behörden der gemeinsamen Geschichtsforschung Steine in den Weg legen (vgl. Simonitsch 2011).

soll. Das deutsch-französische Geschichtsbuch dagegen bildet nicht die Grundlage für die Verständigung, sondern kann gewissermaßen als „Krönung“ der bereits erfolgten Aussöhnung angesehen werden (vgl. Defrance/Pfeil 2010, 110). Es genießt offizielle politische Unterstützung, wurde mit den Lehrplänen abgestimmt und ist in beiden Ländern als reguläres Lehrwerk für den Unterricht zugelassen. Damit ist es mehr als nur ein symbolisches Projekt, da es in den Schulen tatsächlich eingesetzt werden kann. Desweiteren geht es in seiner inhaltlichen Konzeption über den bilateralen Kontext hinaus, da es nicht die Beziehungs- oder Konfliktgeschichte beider Länder behandelt, sondern die Geschichte Deutschlands und Frankreichs in ihrem europäischen und weltgeschichtlichen Zusammenhang (vgl. Henri 2009, 31).

Während seine symbolisch-politische Bedeutung unumstritten ist, wird der Erfolg des deutsch-französischen Schulbuchs in der Praxis (das heißt, was seine faktische Verwendung anbelangt) unterschiedlich beurteilt. Manche Stimmen ziehen eine positive Bilanz (vgl. z. B. Bourget 2010; Sergent 2009), andere bedauern hingegen, dass das Buch in den Gymnasien beider Länder kaum zum Einsatz kommt (vgl. z. B. Lemaître 2011; Dernières Nouvelles d'Alsace, 23.06.2011). Es scheint in erster Linie in einem deutsch-französischen Unterrichtskontext Beachtung zu finden, das heißt im bilingualen Geschichtsunterricht, den Abibac-Klassen und Deutsch-Französischen Gymnasien (vgl. u. a. Skalova 2011 und Seidendorf 2012b). Einer noch nicht veröffentlichten Umfrage des Deutsch-Französischen Instituts in Ludwigsburg (dfi) zufolge, wird es in weniger als 3% der „normalen“ Klassen eingesetzt und in ca. 35% der „bilingualen“ Klassen, und zwar überwiegend als Zusatzmaterial neben dem normalen Schulbuch (E-Mail von Dr. Stefan Seidendorf (dfi), 14.02.2012). Doch aus welchen Gründen ist das deutsch-französische Geschichtsbuch im regulären Geschichtsunterricht weniger verbreitet? Warum findet es bei bilingualen Geschichtslehrern scheinbar größere Akzeptanz? Und sieht die Nutzungsbilanz wirklich so negativ aus?

Anknüpfend an diese Überlegungen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem praktischen Einsatz des deutsch-französischen Geschichtsbuches an Schulen in Deutschland. Sie möchte aufzeigen, wie das von der Politik unterstützte binationale Schulbuch *Histoire/Geschichte* im Schulalltag Verwendung findet und welche Erfahrungen damit gemacht werden. Eine Voraussetzung für seinen Gebrauch im Unterricht ist, dass es von den Lehrern angenommen wird. Daher werden in einer empirischen Untersuchung die Lehrer als relevante Akteure befragt. Ein Anliegen ist es, herauszufinden, wie und von wem das Buch verwendet wird. Dabei geht es zum einen um die Frage, ob das Buch Unterrichtsgrundlage oder -ergänzung ist, und zum anderen darum, ob und wie es die Lehrer im bilingualen und regulären Geschichtsunterricht nutzen und welche weiteren Einsatzmöglichkeiten (z. B. im Fremdsprachenunterricht) erkennbar werden. In diesem Zusammenhang sollen auch mögliche Motive oder Anreize, das Buch zu verwenden, ergründet werden, das heißt worin aus Sicht der Lehrer sein Mehrwert gegenüber anderen Lehrbüchern besteht. Weiterhin möchte diese Arbeit

differenziert betrachten, aus welchen Gründen ein Einsatz eher von bilingualen Lehrern erwogen wird bzw. was andere Geschichtslehrer daran hindert, es als Unterrichtsmaterial heranzuziehen.

Seit dem Erscheinen des ersten Bandes 2006 hat *Histoire/Geschichte* große Aufmerksamkeit nicht nur in der Öffentlichkeit und der Presse, sondern auch in der Wissenschaft erfahren. Zu den beiden ersterschieneenen Bänden existiert jeweils ein Dossier, in dem das Schulbuch und seine einzelnen Kapitel von verschiedenen deutschen und französischen Autoren aus (geschichts-)wissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht ausführlich analysiert werden (zu Band 3: Marcowitz/Pfeil 2006; zu Band 2: Defrance/Marcowitz/Pfeil 2009). Daneben gibt es weitere Analysen und Rezensionen von Historikern, Lehrern und Geschichtsdidaktikern aus beiden Ländern, die sich zum Teil allgemein mit den Stärken und Schwächen des Buches beschäftigen (u. a. Droit 2007; Miard-Delacroix 2006; Kuhn 2007; Erbar 2006) und zum Teil auf spezielle Kapitel konzentrieren (Frenkel 2008; Lange 2008). Einige dieser Beiträge beurteilen, teils kritisch, die didaktische Eignung für die Anforderungen im Geschichtsunterricht der Oberstufe (z. B. Kocka 2008) oder untersuchen detailliert die Richtigkeit der Darstellung sowie die Präsentation und Quellenauswahl im Buch (Raether 2008; Rohlfes 2007). Verschiedene Herausgeber und Autoren von *Histoire/Geschichte* sowie Mitglieder der an der Realisierung beteiligten Expertengruppe beschreiben darüber hinaus in diversen Kommentaren und Beiträgen den Entstehungshintergrund, die Arbeit der Projektgruppe, die Herausforderungen bei der Umsetzung des Projekts und das inhaltliche und didaktische Konzept des Buches (Riemenschneider 2007; Lange 2006; Le Quintrec 2007; Dubois 2010; François 2007a und 2007b; Monnet 2006a und 2006b; Henri 2009). Einen ausführlichen Überblick über die Vorgeschichte und Realisierung des Schulbuchprojekts geben Claret (2006a) und Defrance/Pfeil (2006; 2009). Eine umfassende Analyse der komplexen Entstehungsbedingungen unternimmt Seidendorf (2012c; 2011). In der internationalen Forschung wurde das Geschichtsbuch unter anderem in Japan rezipiert (Nishiyama 2007 und 2009). Einen Erfahrungsbericht zu seinem Einsatz in einem französischen *lycée* liefert der Geschichtslehrer Gitton (2007). Der Beitrag von Bendick (2009), Mitherausgeber des ersten Bandes, konfrontiert die Kritik der deutschen Fachdidaktik mit der Meinung von Schülern, die mit dem Buch gearbeitet haben. Desweiteren hat sich Anfang 2012 ein Kolloquium in Bordeaux mit dem Geschichtsbuch befasst, bei dem neben den in das Projekt involvierten Akteuren auch Schüler anwesend waren und von ihren Eindrücken berichtet haben („Le manuel d’histoire franco-allemand 2003-2011 : quel bilan ? Quel avenir ?“, 2.-3. Februar 2012, siehe Homepage der Académie de Bordeaux; vgl. auch Seidendorf 2012b).

Was die empirische Forschung anbelangt, so hat das Deutsch-Französische Institut unter Leitung von Dr. Stefan Seidendorf im Herbst 2010 ein großer angelegtes Projekt begonnen, das sich mit der Nutzung des Buches und den diesbezüglichen Erfahrungen und Vorbehalten von Lehrern, Schülern, der Verwaltung und der Wissenschaft befasst (vgl. Homepage des dfi). Dabei wurden in einer ersten

Phase qualitative Interviews mit verschiedenen Akteuren⁶ geführt und ausgehend von einem soziologischen Ansatz vier vorläufige Hypothesen aufgestellt, die den „Erfolg“ oder „Misserfolg“ des Schulbuches erklären könnten (vgl. zu den Thesen und den Ergebnissen Seidendorf 2012a). In einer zweiten Phase wurde ein auf den vier Hypothesen basierender Fragebogen entwickelt, getestet und für die Durchführung einer Umfrage genutzt. Die Ergebnisse dazu liegen bislang noch nicht ausgewertet vor.

Die vorliegende Arbeit möchte weniger die geschichtswissenschaftlichen und fachdidaktischen Analysen aufgreifen, als vielmehr die Erfahrungen der Lehrer bei der Nutzung des Buches empirisch erfassen. Sie knüpft damit zum Teil an die empirische Studie des dfi an. Das methodische Vorgehen und die konkreten Fragestellungen unterscheiden sich jedoch.

Der empirischen Untersuchung dieser Arbeit vorangestellt ist eine Analyse der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts, die sich auf die inhaltliche und pädagogische Konzeption von *Histoire/Geschichte* ausgewirkt haben. Dies betrifft die Lehrpläne und die Vermittlungstraditionen im Fach Geschichte sowie die Gestaltung der Lehrbücher in beiden Ländern. Zudem wird anhand von ausgewählten Themen des Geschichtsbuches analysiert, inwiefern der geschichtsdidaktische Ansatz der Multiperspektivität darin umgesetzt wird. Das Kapitel dient als Hintergrund für diejenigen Themen und Aspekte, die in der anschließenden empirischen Analyse (insbesondere bei der Interviewauswertung) angesprochen werden und für das Verständnis der daraus folgenden Erklärungsansätze zur Nutzung des Geschichtsbuches eine Rolle spielen (Lehrplankonformität, Unterrichtskulturen/Arbeitsweisen, multiperspektivischer Ansatz der Geschichtsbetrachtung). Es schafft somit die Grundlage und den Bezugsrahmen, um die Ergebnisse besser einordnen zu können.

Im Rahmen des empirischen Teils wird die Verbreitung und Akzeptanz des deutsch-französischen Geschichtsbuches unter deutschen Geschichtslehrern (aus dem bilingualen und nicht bilingualen Kontext) untersucht. Dies geschieht anhand von Umfragedaten aus einer standardisierten Befragung zur Verwendung des Buches sowie anhand von qualitativem Interviewmaterial.⁷ Es handelt sich um eine stichprobenartige Untersuchung, da ich mich in der Umfrage auf fünf Bundesländer konzentriere und in den Interviews die Aussagen einzelner Lehrer erfasse.

Geschichtslehrbücher konnten in der Vergangenheit und können teilweise auch heute noch mit einer „nationalen Autobiographie“ (Riemenschneider 2007, 77) gleichgesetzt werden. Wie es in Anbetracht dessen gelungen ist, ein gemeinsames Geschichtsbuch zweier Nationen zu entwickeln, das ein

⁶ Es wurden drei Gruppen von Akteuren identifiziert, die unterschiedliche Interessen im Hinblick auf die Verwendung (oder Nichtverwendung) des Buches verfolgen: Lehrer, Verwaltungsbeamte und Experten aus dem akademischen Umfeld (vgl. Seidendorf 2012a, 8f.).

⁷ Das genaue methodische Vorgehen wird in Kapitel 4.2 beschrieben.

pluralistisches Narrativ umsetzt, wird in Kapitel 2 zur Entstehungsgeschichte skizziert. Mit den Inhalten und der Konzeption des deutsch-französischen Geschichtsbuches beschäftigt sich Kapitel 3. Hier werden zunächst die Besonderheiten des Faches Geschichte und der Geschichtslehrpläne beider Länder beschrieben. Anschließend wird gezeigt, inwiefern sich nationale Unterrichtstraditionen in den Schulbüchern allgemein und konkret in *Histoire/Geschichte* wiederfinden. Außerdem werden die Oberstufen-Geschichtslehrpläne Frankreichs und einzelner Bundesländer mit den Inhalten des gemeinsamen Geschichtsbuches verglichen. Wie das Buch durch seinen transnationalen Ansatz eine einseitige nationale Geschichtsbetrachtung zu überwinden sucht, ist Thema der Analyse im letzten Kapitelabschnitt zur Multiperspektivität. Gegenstand von Kapitel 4 ist die empirische Untersuchung. Zunächst werden die Zielsetzung und die Durchführung beschrieben, bevor die Umfrage und die Interviews detailliert ausgewertet werden. Daraus schlussfolgernd und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 3 werden schließlich in Kapitel 5 die Ergebnisse der Arbeit zur Verbreitung des deutsch-französischen Geschichtsbuches sowie mögliche Erklärungssätze für seine Nutzung dargestellt, strukturiert und zusammengefasst. Im abschließenden Fazit werden verschiedene Möglichkeiten diskutiert, wie die Verbreitung und Akzeptanz des Buches bei den Lehrern erhöht werden könnten.

2. Das deutsch-französische Geschichtsbuch in seinem historisch-politischen Kontext

2.1 *Histoire/Geschichte* – ein deutsch-französisches und europäisches Geschichtsbuch

Im Mai 2006 erschien als erster von drei geplanten Bänden des deutsch-französischen Geschichtsbuches (DFGB) der Band 3 mit dem Titel *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Im April 2008 und im Juni 2011 folgten dann die anderen beiden Teile, zunächst Band 2 *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, und schließlich Band 1 *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Von allen drei Bänden existieren jeweils zwei inhaltlich identische Versionen (mit gleicher Seitennummerierung) in deutscher und französischer Sprache. Sie richten sich an Schüler und Lehrer im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe in Deutschland und des *lycée* in Frankreich.⁸ Im Vorwort der beiden zuletzt erschienenen Bände (1 und 2) werden außerdem der Fremdsprachenunterricht und die bilingualen Klassen als Verwendungsmöglichkeiten genannt (vgl. *Histoire/Geschichte* 2008, 3, bzw. 2011, 9⁹). Im Folgenden werden die in den drei Bänden behandelten Themen kurz vorgestellt.

⁸ Band 1 richtet sich an die Schüler der *Seconde* bzw. 10. oder 11. Klasse, Band 2 an die Schüler der *Première* bzw. 11./12. Klasse und Band 3 an die Schüler der *Terminale* bzw. 12./13. Klasse.

⁹ Alle Verweise beziehen sich auf die deutsche Fassung von *Histoire/Geschichte*.

Der erste Band (grün¹⁰) ist insgesamt sehr europäisch ausgerichtet. Im ersten Teil zur Antike werden die Demokratie in Athen und das Römische Imperium behandelt. Außerdem ist ein kürzeres Kapitel den Juden und Christen im Römischen Reich gewidmet. Der zweite Teil behandelt das Mittelalter anhand von zwei räumlichen Schwerpunkten, dem christlichen Abendland und dem Mittelmeerraum. In Teil 3 zur Frühen Neuzeit sind zunächst die großen Strömungen der Epoche (Humanismus und Renaissance) und die europäischen Entdeckungen Thema, bevor die Reformation und ihre Folgen behandelt werden. Der vierte und längste Teil des Buches ist unterteilt in die drei Zeitalter der Aufklärung, der Revolutionen und Napoleons. Im Unterschied zu den anderen beiden Bänden werden am Ende dieses Bandes drei thematische Längsschnitte mit aktuellem Bezug angeboten (Staat und Religion, Imperiale Ordnungen, Krieg und Frieden).

Der zweite Band des DFGB (blau) knüpft in seinem ersten Teil zum Zeitalter der Nationen chronologisch an Band 1 an und behandelt zunächst die politische Geschichte Europas (insbesondere Deutschlands und Frankreichs) von 1815 bis 1914. Anschließend werden in zwei weiteren Teilen (2 und 3) die sozioökonomischen und kulturellen Entwicklungen dieser Epoche in Europa und den USA thematisiert. Ein eigener Teil (4) widmet sich dem europäischen Kolonialismus. Danach folgt der Erste Weltkrieg aus europäisch-globaler Perspektive (Teil 5). In Teil 6 stehen die Demokratien und totalitären Regime der Zwischenkriegszeit im Mittelpunkt, wobei je ein Kapitel die Krise der demokratischen Staaten Europas, das nationalsozialistische Deutschland und das stalinistische Russland behandelt. Teil 7 stellt den Zweiten Weltkrieg zunächst global dar, bevor Deutschland und seine Verbrechen sowie Frankreich im Krieg beleuchtet werden. Das abschließende Kapitel 19 knüpft mit dem Titel „Europa und seine Nationen: Konflikte und Herausforderungen“ an den ersten Teil dieses Bandes und die europäische Leitidee des DFGB an. Es zeigt für den gesamten Zeitraum übergreifend die „Koexistenz von nationalen und supranationalen Bewegungen“ (Lange 2008, 24) und thematisiert die deutsch-französischen Beziehungen dieser Epoche.

Der dritte Band des DFGB (rot) beginnt mit der unmittelbaren Nachkriegszeit und den Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg (Teil 1). In Teil 2 steht Europa von 1949 bis 1989 im Mittelpunkt. Hier werden der Ost-West-Konflikt, die Entkolonialisierung, die Teilung Europas und der europäische Einigungsprozess behandelt. Anschließend widmet sich Teil 3 dem Thema „Europa in einer globalisierten Welt“ seit 1989 (Ende des Ost-West-Konflikts, Fortsetzung des europäischen Einigungsprozesses und aktuelle Konflikte und Herausforderungen). Im vierten Teil werden die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen in der Welt seit 1945 behandelt. Der fünfte und letzte Teil des Bandes konzentriert sich schließlich auf die politischen und sozioökonomischen Entwicklungen in Frankreich und Deutschland, die zum Teil parallel und zum Teil vergleichend dargestellt werden. Das

¹⁰ Die drei Bände sind in umgekehrter chronologischer Reihenfolge erschienen. In der Arbeit wird daher der Eindeutigkeit halber gelegentlich auf die jeweilige Farbe des Einbands Bezug genommen, zumal auf dem Cover keine Bandnummer vorhanden ist. Außerdem wurden die Bände auch in den Interviews von den Lehrern nach Farben bezeichnet.

letzte Kapitel behandelt die deutsch-französischen Beziehungen seit 1945. Insgesamt geht der Band zunächst von einer global-europäischen Betrachtungsweise aus und richtet dann den Blick auf die nationale Geschichte beider Staaten.

Wie ist es zu einer solchen gemeinsamen Darstellung der jeweiligen nationalen, europäischen sowie teilweise globalen Geschichte aus deutscher und französischer Perspektive in einem gemeinsamen Geschichtsbuch gekommen?

2.2 Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Geschichtsschreibung

Das DFGB ordnet sich selbst ein in eine „lange Tradition des deutsch-französischen Austauschs über die Unterrichtsinhalte in beiden Ländern, besonders [die] Schulbuchgespräche, in denen der französische Geschichtslehrerverband APHG und das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung [...] an der Überwindung der wechselseitigen Klischees und Feindbilder in den nationalen Lehrwerken arbeiteten“ (Histoire/Geschichte 2011, 8). Die (Schul-)Geschichtsschreibung in Deutschland und Frankreich war seit dem 19. Jahrhundert bis hinein in die Mitte des 20. Jahrhunderts sehr nationalistisch geprägt. Erste (zivilgesellschaftliche) Initiativen zur Überwindung der revanchistischen und feindseligen Darstellung des Nachbarn in den Schulgeschichtsbüchern gab es bereits in den 1930er Jahren (vgl. Defrance/Pfeil 2006, 6, zum ersten Projekt eines gemeinsamen Geschichtsbuches¹¹). 1935 fand eine deutsch-französische Historiker- und Geschichtslehrerkonferenz in Paris statt, die sich mit der Darstellung der deutsch-französischen Beziehungsgeschichte in den Schulbüchern befasste (vgl. Riemenschneider 1998, 72).¹² Die dabei verfassten 39 Thesen¹³ dienten nach dem Zweiten Weltkrieg als Grundlage zur Wiederaufnahme von Gesprächen zwischen Historikern beider Länder. In Speyer fanden zwischen 1948 und 1950 mehrere internationale Historikertreffen statt. Auf Initiative von Edouard Bruley, dem Präsidenten der französischen Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG), und Georg Eckert, dem Gründer des Instituts für Internationale Schulbuchforschung (gegründet 1951 in Braunschweig), wurde in bilateralen Kommissionen die Überarbeitung nationaler Lehrwerke wieder aufgenommen (vgl. Defrance/Pfeil 2006, 7f.). 1951 wurden in Anlehnung an die Empfehlungen von 1935 neue deutsch-französische Schulbuchempfehlungen¹⁴ formuliert, die als Basis für regelmäßige Tagungen in den 1950er und 1960er Jahren dienten (vgl. Riemenschneider 1990, 404f.). In den Texten wird eine Weiterentwicklung deutlich: Während

¹¹ Die beiden Historiker Fritz Kern und Jean de Pange erarbeiteten zu Beginn der 1930er Jahre ein Konzept für ein binationales Handbuch zu den deutsch-französischen Beziehungen, das in drei Bänden die Zeit von den Franken bis zu den Folgen des Ersten Weltkrieges behandeln sollte. Dieses Projekt scheiterte jedoch 1932/33 unter anderem aufgrund mangelnder Unterstützung durch die eigenen Fachkollegen (vgl. Voss 1993, 417ff.).

¹² Vgl. zum Rahmen und den Ergebnissen dieser Konferenz Riemenschneider 1990, 401ff.

¹³ Der genaue Titel des Beschlussprotokolls lautete: „Verpflichtender Wortlaut der Einigung der deutschen und französischen Geschichtslehrer über die Entgiftung der beiderseitigen Lehrbücher“ (Riemenschneider 1998, 72).

¹⁴ Diese trugen den Titel: „Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte“.

1935 der Antagonismus der deutsch-französischen Beziehungen Thema war und lediglich unvereinbare, nationale Auffassungen registriert und nebeneinandergestellt wurden, sah man 1951 diese Beziehungen bereits in einem weiter gefassten Kontext europäischer Geschichte und gelangte zu gemeinsamen Formulierungen (vgl. Riemenschneider 1998, 74). Dennoch ging es bei den Schulbuchkonferenzen nicht darum, eine gemeinsame Sicht auf die Geschichte auszuhandeln, sondern sich darüber zu verständigen, wo unterschiedliche Auffassungen bestanden. Dies bildete die Grundlage für den späteren multiperspektivischen Ansatz im Geschichtsunterricht (vgl. Le Quintrec/Pfeil 2007, 139; Defrance/Pfeil 2010, 101).¹⁵ Nach einer Pause zwischen 1967 und 1981 folgte (nach Lehrplanreformen in beiden Ländern in den 1970er Jahren) in den 1980er Jahren eine erneute Phase deutsch-französischer Schulbuchgespräche¹⁶, die diesmal weniger die Beziehungsgeschichte, als vielmehr die wechselseitige Wahrnehmung und die Darstellung des anderen Landes in den Schulbüchern betrafen. Außerdem war nun auch das Fach Geographie beteiligt. Diese Konferenzen führten zu einer dritten Generation von Schulbuchempfehlungen, die 1988 veröffentlicht wurden (vgl. Riemenschneider 1998, 77f.; ders. 1990, 405f.).¹⁷

Diese jahrzehntelange Verständigungsarbeit von Historikern und Geschichtslehrern beider Länder, die schon lange vor den politischen Kooperationsabkommen wie dem Elysée-Vertrag von 1963 begonnen hatte (vgl. Riemenschneider 1998, 77), bildete die Grundlage für die Erarbeitung des gemeinsamen Geschichtsbuches.

2.3 Die Realisierung des Schulbuchprojekts

Neben der Annäherung und Kooperation durch die Schulbuchgespräche im Laufe des 20. Jahrhunderts gab es jedoch noch weitere Voraussetzungen für die Verwirklichung des deutsch-französischen Schulbuchprojekts. Dazu gehörten ein starker politischer Wille, das Zusammenspiel zivilgesellschaftlicher und politischer Akteure (Interessengruppen und Entscheidungsträger) sowie etablierte Praktiken (Institutionen und Instrumente) deutsch-französischer Kooperation, die die konkrete Umsetzung des Projekts ermöglichten (vgl. Seidendorf 2012c, insbes. 191f.).

Die Idee eines deutsch-französischen Geschichtsbuches existierte schon länger (vgl. Riemenschneider 2007, 84f.; Lange 2006, 28). Im vorliegenden Fall waren es jedoch nicht die Lehrer oder Wissenschaftler, sondern die Schüler selbst, die die Initiative ergriffen (vgl. Lange 2006, 28). Das konkrete

¹⁵ Bereits bei den Empfehlungen von 1935 wurde ein Darstellungsverfahren angewendet, das sich heute mit dem didaktischen Begriff der Multiperspektivität bezeichnen lässt (vgl. Riemenschneider 1990, 401 und 407). Die Phase der Verständigung über den Dissens (also die Feststellung des Trennenden) bildete eine wichtige Grundlage für die weitere Entwicklung der Schulbuchgespräche und förderte die Einübung einer (aus heutiger Sicht sogenannten) multiperspektivischen Betrachtungsweise (vgl. ebd., 406).

¹⁶ Vgl. zur Arbeit der bilateralen Kommission in den 1980er Jahren Claret 2006a, 23ff.

¹⁷ Deutschland und Frankreich: Raum und Zeitgeschichte. Empfehlungen für die Behandlung im Geschichts- und Geographieunterricht beider Länder, herausgegeben vom Georg-Eckert-Institut und der APHG, 1988.

Projekt des gemeinsamen Schulbuchs begann im Januar 2003. Anlässlich der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrags wurde vom Deutsch-Französischen Jugendwerk ein deutsch-französisches Jugendparlament in Berlin organisiert. In einer der 12 Schlusserklärungen zur Zukunft der deutsch-französischen Beziehungen forderten die Jugendlichen, „ein Geschichtsbuch mit gleichem Inhalt für beide Länder einzuführen, um durch Unwissenheit verursachte Vorurteile abzubauen“ (Abschlusserklärung zur Zukunft der deutsch-französischen Beziehungen, vgl. gemeinsame Homepage des Auswärtigen Amtes und des Ministère des Affaires étrangères).¹⁸ Sie richteten ihre Resolution am 23. Januar 2003 als Antrag an Präsident Chirac und Bundeskanzler Schröder. Die beiden Politiker unterstützten öffentlich den Vorschlag des gemeinsamen Geschichtsbuches. Im internationalen Klima des drohenden Irakkriegs, den Deutschland und Frankreich gemeinsam ablehnten, und im Rahmen der inszenierten Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrags kam ihnen dieses höchst symbolische Projekt nicht ungelegen (vgl. Seidendorf 2011, 12f.; Defrance/Pfeil 2010, 96).¹⁹ So beschlossen im Juni 2003 die Ministerpräsidenten der Bundesländer gemeinsam mit Bundeskanzler Gerhard Schröder und Premierminister Jean-Pierre Raffarin die Einsetzung einer deutsch-französischen Expertenkommission. Auf einem Gipfel in Poitiers im Oktober 2003 bekräftigten zudem die französischen Regionen und die deutschen Bundesländer die Unterstützung des Projekts (vgl. Defrance/Pfeil 2006, 3f.).²⁰ Die im Sommer 2003 einberufene bilaterale Expertengruppe setzte sich aus deutschen und französischen Historikern sowie Vertretern der zuständigen Ministerien (Bildung, Auswärtiges) und Behörden beider Länder zusammen (vgl. Lange 2006, 31, Anm. 1, und 28f.). Sie sollte ein Konzept ausarbeiten und den Entstehungsprozess des Lehrwerkes wissenschaftlich und pädagogisch begleiten (vgl. ebd. 27).²¹ Die Projektbeschreibung wurde in Form eines Lastenhefts (*cahier des charges*) am 26. Oktober 2004 vorgelegt. Anschließend wurde das Schulbuchprojekt für deutsche und französische Verlage ausgeschrieben, die sich als binationale Tandems bewerben sollten. Im März 2005 wurden schließlich der französische Schulbuchverlag Editions Nathan in Paris und der Ernst Klett Schulbuchverlag in Leipzig offiziell mit der gemeinsamen Veröffentlichung des Buches betraut (vgl. Defrance/Pfeil 2006, 4).²² Der Redaktionsprozess erfolgte in binationalen Autorentandems, wobei es für jedes Kapitel einen Hauptautor und einen beratenden Coautor (des jeweils anderen Landes) gab. Das Autorenteam bestand aus zehn Oberstufengeschichtslehrern sowie Lehrern der

¹⁸ Die Jugendlichen erarbeiteten in Ausschüssen Vorschläge und stimmten im Plenum über jeden Vorschlag ab. Es wurden 12 Forderungen (von insgesamt 15) angenommen (vgl. Defrance/Pfeil 2010, 96). Für weitere Details zum Jugendparlament vgl. Claret 2006a, 33f. Die Erklärung ist abgedruckt in: *Documents. Revue des Questions Allemandes* (Jg. 58) 2003 (2), 64-67 (Angaben aus: Claret 2006a, 72).

¹⁹ Für eine tiefergehende Analyse des internationalen und politischen Entstehungskontextes des DFGB vgl. Seidendorf 2012c.

²⁰ In Frankreich bedurfte es jedoch erst einer Regierungsumbildung (Wechsel von Bildungsminister Luc Ferry zu seinem Nachfolger François Fillon), um die offizielle Zustimmung zu dem Projektziel zu erreichen, ein für den Unterricht in beiden Ländern tatsächlich zugelassenes Lehrwerk zu realisieren (vgl. Seidendorf 2012c, 183).

²¹ Vgl. zur Arbeit der binationalen Kommission sowie zu dem von ihr ausgearbeiteten inhaltlichen, methodisch-didaktischen und pädagogischen Konzept Lange 2006, 29ff., sowie Riemenschneider 2007, 78ff.

²² Vgl. für eine detaillierte Darstellung der Umsetzung des Projekts und der einzelnen Etappen Claret 2006b, 59f.

Vorbereitungsklassen für die *Grandes Ecoles* (je fünf Deutsche und fünf Franzosen; vgl. Defrance/Pfeil 2010, 99).²³ Grundlage für die Redaktion des Geschichtsbuches bildete die von der Expertengruppe verfasste Projektbeschreibung. In mehreren Sitzungen von Expertengruppe und Autoren wurden Abstimmungen vorgenommen, bevor die Manuskripte 2006 an die Verleger übergeben und im Deutsch-Französischen Ministerrat vorgestellt wurden (vgl. Claret 2006b, 60).

Eine wichtige Voraussetzung für die Konzeption des deutsch-französischen Geschichtsbuches war die Abstimmung der Lehrplaninhalte auf institutioneller Ebene: zum einen zwischen den 16 deutschen Bundesländern, zum anderen zwischen Deutschland und Frankreich.²⁴ Eine zweite Voraussetzung betraf die Verknüpfung zweier unterschiedlicher pädagogischer Traditionen der Geschichtsvermittlung (vgl. Dubois 2010, 158; Defrance/Pfeil 2010, 97f.). Diese beiden Herausforderungen wurden aktuell, nachdem am 13. Mai 2004 die grundlegende Entscheidung für das Erscheinen des Geschichtsbuches als ein in beiden Ländern für den Unterricht zugelassenes Lehrwerk getroffen wurde (vgl. Claret 2006b, 59). Der französische Bildungsminister François Fillon und der Bevollmächtigte der Bundesregierung für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrags über die deutsch-französische Zusammenarbeit Peter Müller²⁵ (als Vertreter der Bundesländer) beschlossen damals, dass sich das DFGB nicht als Handbuch an die Lehrer, sondern als Lehrwerk an die Schüler richten sollte. Im folgenden Teil der Arbeit werden sowohl die Lehrplaninhalte als auch die Unterrichtstraditionen näher betrachtet und deren Umsetzung im deutsch-französischen Geschichtsbuch untersucht. Darüber hinaus wird das multiperspektivische Konzept des Buches vorgestellt, das sich im Rahmen der deutsch-französischen Schulbuchgespräche als historiographischer Ansatz etabliert hat.²⁶

²³ Beim zweiten Band waren es 12 Autoren, beim zuletzt erschienenen Band wiederum 10.

²⁴ Hierbei konnte auf die Erfahrungen früherer Versuche der deutsch-französischen Politikkoordination im Bildungsbereich zurückgegriffen werden, wie sie bspw. bei der Entwicklung des AbiBac gemacht wurden (vgl. Seidendorf 2012c, 188).

²⁵ Peter Müller war zu dem Zeitpunkt saarländischer Ministerpräsident.

²⁶ Vgl. z. B. Seidendorf 2011 zur Entwicklung des multiperspektivischen Ansatzes von einer zunächst marginalen Idee hin zu einem grundlegenden Konzept des Geschichtsunterrichts.

3. Zwischen nationalen Unterrichtskulturen und einer transnationalen Perspektive

In diesem Teil der Arbeit sollen die Rahmenbedingungen und Besonderheiten des Geschichtsunterrichts in Deutschland und Frankreich, einschließlich der Lehrpläne, betrachtet und die unterschiedlichen Vermittlungstraditionen sowie pädagogischen Ansätze beider Länder skizziert werden, um zu zeigen, inwiefern diese sich auf die Gestaltung von Schulbüchern im Allgemeinen und des deutsch-französischen Geschichtsbuches im Speziellen auswirken. Anschließend wird der multiperspektivische Ansatz des Buches dargestellt und anhand von Beispielthemen im Buch genauer untersucht.

3.1 Geschichtsunterricht in Frankreich und Deutschland

3.1.1 Rahmenbedingungen und Lehrpläne

In Frankreich besteht eine zentralistische Verwaltungsstruktur im Bildungsbereich, weshalb die Programme, welche die Grundlage des Unterrichts bilden, landesweit einheitlich sind. Dementsprechend existiert auch ein einheitliches Niveau beim *Baccalauréat*, das als Prüfung zentral gelenkt wird. In Deutschland dagegen unterscheiden sich aufgrund der föderalen Bildungshoheit die Verhältnisse von Bundesland zu Bundesland (vgl. Große/Lüger 2008, 204/221). Mittlerweile haben fast alle Bundesländer das Zentralabitur eingeführt²⁷, sodass die Lehrpläne den Unterricht nun in stärkerem Maße als früher bestimmen.²⁸ In Frankreich ist das Lernen stärker als in Deutschland auf das *Baccalauréat* und die Lehrpläne ausgerichtet, weshalb ein französisches Schulbuch in erster Linie lehrplankonform sein muss (vgl. ebd., 199; Dubois 2010, 159). Riemenschneider (2007, 82) zufolge sind deutsche Lehrbücher inhaltlich weniger durch offizielle Richtlinien bestimmt als französische (trotz der Zulassungsverfahren durch die Landesministerien).²⁹

Die beiden Fächer Geschichte und Geographie sind in Frankreich traditionsgemäß gekoppelt. Infolge der Reform des *lycée* im Jahr 2010 ist das Fach *Histoire-Géographie* im naturwissenschaftlichen Zweig (*série S*) der letzten Klasse (*Terminale*) ab der *rentrée* 2012 kein Pflichtfach mehr.³⁰ Im Zuge dessen

²⁷ Darunter auch die in dieser Arbeit näher untersuchten Länder Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen. Vgl. <http://wiki.bildungserver.de/index.php/Zentralabitur>.

²⁸ Dennoch ist im Unterschied zu Frankreich der Lehrer der deutschen Abiturklasse in der Regel Erstkorrektor und mündlicher Prüfer, während die Prüfung in Frankreich von externen Lehrern durchgeführt wird. Der deutsche Schüler kann sich folglich auf seinen Lehrer einstellen, in Frankreich gilt striktes Anonymitätsprinzip (vgl. Große/Lüger 2008, 221).

²⁹ Bolmont-Couval (2000, 115) behauptet zwar das Gegenteil, nämlich dass in Frankreich eine Verknüpfung von Lehrbuch und Politik kaum vorhanden sei, wohingegen sie in Deutschland vor allem durch das Zulassungskriterium der Lehrplankonformität existiere. Für französische Schulbücher sei die Lehrplankonformität ein weniger zwingendes Kriterium. Dennoch hätten die Herausgeber ein Interesse, den offiziellen Lehrplänen zu folgen, da Lehrer bevorzugt ein lehrplankonformes Buch wählen, weil ihr Unterricht den offiziellen Vorgaben folgen müsse. So kommt er zu dem Schluss, dass in Deutschland die Kontrolle auf die Lehrbücher im Vorfeld ausgeübt werde, in Frankreich dagegen erst im Nachhinein durch die *inspecteurs*, welche die Lehrer überprüften.

³⁰ Stattdessen wurde der Geschichts- und Geographieunterricht in der vorletzten Klasse (*Première*) für diesen Zweig verstärkt, so dass alle drei Zweige (der *séries générales*) nun die gleiche Anzahl Stunden (vier pro Woche) mit identischen

wurden auch die Programme umgestellt, die nun in der *Première* größtenteils die Themen abdecken, die früher in der *Terminale* behandelt wurden. Die aktuellen Programme der *Classes de Seconde, de Première* und *Terminale* folgen – ähnlich wie die näher betrachteten deutschen Lehrpläne – in der Oberstufe nicht mehr einer chronologischen Struktur, sondern einem thematischen, problemorientierten Ansatz. In der *Seconde* wird der Zeitraum von der Antike bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts behandelt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Themen der europäischen Geschichte, die in einen globalen Zusammenhang eingeordnet werden (vgl. Programme Seconde 2010). In der *Première* sollen anhand thematischer Fragestellungen, die teilweise bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück- oder bis in die Gegenwart reichen³¹, die Schlüsselthemen des 20. Jahrhunderts verständlich gemacht werden (vgl. Programme Première 2010). In der *Terminale (séries ES und L)* liegt der Schwerpunkt auf aktuellen, weltgeschichtlichen Themen, die aus einem historischen Blickwinkel der *longue durée* betrachtet werden (vgl. Programme Terminale ES-L 2011).³²

Die deutschen Lehrpläne im Fach Geschichte³³ folgen in der Oberstufe ebenfalls keinem chronologischen Ansatz mehr. In Baden-Württemberg erfolgt in der Sekundarstufe II eine thematische Vertiefung mit Schwerpunkt auf dem 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Bildungsstandard Geschichte Baden-Württemberg, 219). In Bayern ist der G8-Lehrplan in thematischen Längs- und Querschnitten strukturiert. Die Arbeit an exemplarischen Themenbereichen orientiert sich inhaltlich an räumlichen Kategorien, die vom Nahen zum Fernen reichen: das (Bundes-)Land und die Region sowie Deutschland in der Klasse 11, Europa sowie außereuropäische und internationale Vorgänge in Klasse 12 (vgl. Lehrplan Geschichte Bayern). Auch der sächsische Lehrplan setzt in der Oberstufe eine thematische Zugriffsweise auf Geschichte in Form von Fallanalysen, Längs- und Querschnitten um, wobei Deutschland meist im Mittelpunkt steht (vgl. Lehrplan Geschichte Sachsen, 3). Insgesamt erscheinen sowohl die französischen als auch die deutschen Geschichtslehrpläne stärker als früher auf ereignisübergreifende und/oder globalgeschichtliche Zusammenhänge konzentriert, wobei das eigene Land entweder als eigener Themenbereich oder als Fallbeispiel innerhalb der übergreifenden Themenbereiche eine Rolle spielt. Ein Vergleich der Lehrpläne mit den Schwerpunkten des deutsch-französischen Geschichtsbuches wird in Kapitel 3.2.1 unternommen.

Programmen haben. Die Schüler der *série S* schreiben die Prüfung in Geschichte bereits am Ende der *Première*. Vgl. zu der Reform: Ministère de l'Éducation nationale, Lettre flash, 07.12.2009.

³¹ Beispielsweise wird die Entkolonialisierung im Zusammenhang mit der Kolonisation betrachtet. Und das Jahr 1989 wird erst mit Blick auf den Zeitraum danach als Zäsur sichtbar (vgl. Programme Première 2010).

³² Der fakultative Unterricht in der *Terminale série S* behandelt die gleichen Themen in verkürzter Form (vgl. Programme Terminale S 2011).

³³ Auf deutscher Seite konzentriere ich mich exemplarisch auf die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen, in denen im Rahmen dieser Arbeit Interviews durchgeführt wurden.

3.1.2 Nationale Vermittlungstraditionen

Lange Zeit stand im französischen Geschichtsunterricht der sogenannte „*roman national*“ im Sinne einer patriotischen und gallozentrischen Geschichtsvermittlung im Vordergrund (vgl. Bonafoux/de Cock-Pierrepoint/Falaize 2007, 35ff.). Im Laufe der letzten 50 Jahre, insbesondere seit den 1980ern, hat sich der Geschichtsunterricht in Frankreich deutlich gewandelt, hin zu einer zeitgerechteren Betrachtung, bei der die „dunklen Seiten“ der Nationalgeschichte nicht mehr tabuisiert werden und eine „Erinnerungspflicht“ (*devoir de mémoire*) in den Vordergrund rückt (vgl. ebd., 92f. und 52ff.).³⁴ Auch in Deutschland war Geschichte lange Zeit „ein wesentlicher Bestandteil nationaler Identitätsfindung“ (Lange 2006, 27). Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs besteht laut dem Programmbeurteilungsleiter Geschichte im Klett-Verlag, Dr. Körner-Wellershaus, das vorrangige Ziel des deutschen Geschichtsunterrichts (infolge der Erfahrungen des Nationalsozialismus und später auch der DDR) darin, die Schüler gegen Indoktrinationsversuche und die Gefahr der politischen Instrumentalisierung von Geschichte immun zu machen.³⁵ Er sieht aufgrund dieser Erfahrungen den multiperspektivischen Ansatz im deutschen Geschichtsunterricht ausgeprägter als in Frankreich, wo Geschichte noch stärker in einem geschlossenen nationalen Narrativ dargestellt werde (vgl. Verlagsinterview, S. 5). Nach der persönlichen Erfahrung eines im Rahmen dieser Arbeit interviewten Studienrats am Französischen Gymnasium Berlin sind deutsche Geschichtsbücher Nachkriegsgeschichtsbücher, in denen ein Lernprozess deutlich wird (das heißt, es steht nicht mehr die Selbstdarstellung der eigenen Erfolge im Mittelpunkt, sondern verstärkt der Blick auf den Nachbarn). Dieser Prozess habe in Frankreich seit dem Ende der 1960er Jahre auch stattgefunden (was sich in einem Bruch mit der gallozentrischen Geschichtsschreibung zeige), dennoch seien französische Schulbücher immer noch sehr frankreichzentriert (vgl. Interview 9-B, S. 9).³⁶ Auch in den Lehrplänen ist der Anteil der Nationalgeschichte in beiden Ländern nach wie vor sehr hoch (vgl. Henri 2009, 29). Allerdings wird in den ganz aktuellen Programmen (insbesondere in Frankreich und Bayern) bereits eine andere Tendenz deutlich, da sie von einer rein nationalen Geschichtsbetrachtung Abstand nehmen (siehe Kap. 3.1.1 und 3.2.1).

³⁴ Seit den 1990er Jahren gewinnen in Frankreich die drei Konzepte *mémoire*, *patrimoine* und *identité* eine zunehmende Bedeutung in der schulischen Geschichtsschreibung und den Programmen (vgl. ebd., 63ff.).

³⁵ So werden in deutschen Geschichtslehrplänen unter anderem die Fähigkeit zur Urteilsbildung, Geschichtsbewusstsein, Toleranz und Offenheit sowie die Einsicht in den Wert einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsordnung als Ziele genannt (vgl. die aktuellen Lehrpläne für Sachsen, Baden-Württemberg und Bayern).

³⁶ Zwar sind ihm zufolge die Programme seit den 80er und 90er Jahren offener geworden für andere Themen, dennoch wird Geschichte, auch wenn sie weltweit betrachtet wird, immer noch stark auf Frankreich bezogen. Dies zeigt sich in den Schulbüchern (und den Programmen) darin, dass häufig Themen wie der Erste oder Zweite Weltkrieg zunächst global und dann noch einmal in einem eigenen Kapitel mit dem Schwerpunkt Frankreich abgehandelt werden (z. B. ein Kapitel ‚Der erste Weltkrieg‘ und ein anderes ‚Frankreich im Ersten Weltkrieg‘ usw.; vgl. ebd.).

3.1.3 Pädagogische Traditionen und Schulbuchgestaltung

Was die methodisch-didaktischen Ansätze in beiden Ländern betrifft, lassen sich gewisse nationale Unterschiede feststellen. Laut dem französischen Herausgeber des DFGB, Guillaume Le Quintrec, waren bei der Zusammenarbeit im binationalen Projektteam nicht die zu behandelnden Inhalte die größte Herausforderung, sondern vielmehr die Form, in der sie präsentiert werden sollten. Beide Länder unterrichten Geschichte auf sehr unterschiedliche Weise, was sich auch in der unterschiedlichen Konzeption von Lehrbüchern niederschlägt (vgl. im Folgenden Le Quintrec/Pfeil 2007, 141f., und Le Quintrec 2007, 6). Während der Geschichtsunterricht in Frankreich in der Regel als Frontalunterricht stattfindet und der Lehrer den Schülern die Inhalte vermittelt, ist der deutsche Geschichtsunterricht interaktiver aufgebaut und der Lehrer ist weniger Wissensvermittler als Diskussionsleiter. Stattdessen liefern häufig die Schulbücher die Inhalte, was sich in längeren Darstellungstexten niederschlägt. In französischen Geschichtsbüchern dagegen stellt die *leçon* eine Art Zusammenfassung des vom Lehrer Gesagten dar³⁷, weshalb sie meist nur sehr kurze, strukturierte Überblickstexte mit fettgedruckten Passagen und viele Materialien (vor allem Bilder und Karten) enthält, deren Analyse durch Fragen angeleitet wird. Deutsche Geschichtslehrbücher enthalten weniger – dafür deutlich längere – Quellentexte und häufig auch Sekundärquellen von Historikern, was in französischen Büchern sehr selten vorkommt. In Frankreich wird der Schüler zudem von Lehrer und Schulbuch stärker angeleitet, wohingegen bei deutschen Schülern häufiger selbständiges Denken gefordert wird. Marcowitz/Pfeil (2006, 54) und Tiemann (2006, 92) resümieren diese Unterschiede als diskursiven und quellenorientierten Unterrichtsstil in Deutschland vs. einen rezeptiven (auf Begriffsklärung und Informationsvermittlung abzielenden) Unterrichtsstil in Frankreich.

Diese Unterrichtsstile zeigen sich auch im Verhältnis zwischen Darstellungstext und Quellen (vgl. Geiss 2006, 100). In französischen Geschichtslehrbüchern sind beide eng aufeinander bezogen. Die Materialien bestätigen bzw. vertiefen die Hauptaussagen des Verfasserstextes, weshalb beide in der Regel auf einer Doppelseite einander gegenübergestellt sind. In deutschen Geschichtsbüchern dagegen ist der Darstellungstext eher als Informationsbasis für die Quellenanalyse gedacht, durch die der Schüler zu einem eigenständigen, nicht explizit vorgegebenen Urteil kommen soll. Im Layout sind diese daher häufig getrennt, erst kommt der Text, dann die Quellen.³⁸ In diesem Zusammenhang wird auch die unterschiedliche Bedeutung urteilsbezogener Arbeitsaufträge deutlich. Franzosen sehen hier eine Gefahr von Relativismus, insbesondere wenn die Schüler das für ein fundiertes Urteil

³⁷ Im französischen Programm für *Histoire/Géographie* in der *Seconde* wird die Funktion des Schulbuchs im Rahmen der zu erlernenden Fähigkeiten des Schülers erwähnt: „utiliser le manuel comme outil de lecture complémentaire du cours, pour préparer le cours ou en approfondir des aspects“ (Programme Seconde 2010, 2).

³⁸ Diese Unterschiede haben auch Auswirkungen auf visueller Ebene. Während Deutsche, wenn sie ein französisches Schulbuch aufschlagen, an eine Zeitschrift erinnert werden (bunt, viele Bilder und Illustrationen, unterschiedliche Schriftarten), wirken deutsche Schulbücher für Franzosen eher schmucklos und altmodisch (vgl. Le Quintrec 2007, 6).

nötige Methoden- und Faktenwissen nicht besitzen, auf das in Frankreich sehr viel Wert gelegt wird (vgl. Geiss 2006, 101). Ebenso spielt dort die rhetorische Tradition eine große Rolle, die sich in den Schulbüchern in einer stringenten Gliederung der Darstellungstexte in zwei oder drei Abschnitte (basierend auf einer Argumentationsstruktur) widerspiegelt. Die im französischen Unterricht praktizierte *dissertation* (Form des Aufsatzes) ist in anderen Ländern gänzlich unbekannt (vgl. Le Quintrec 2007, 6). So zeigen sich in den Lehrbüchern – unter anderem in den speziellen Themendossiers französischer Bücher und den langen (Sekundär-)Quellentexten in deutschen Büchern – auch die unterschiedlichen Formen der Prüfungsaufgaben in beiden Ländern: in Frankreich meist *dissertation* zu einem bestimmten Thema oder Kommentierung historischer Quellentexte (*commentaire de texte*), in Deutschland Quelleninterpretation oder Stellungnahme zu Historikertexten (vgl. Bolmont-Couval 2000, 117; Defrance/Pfeil 2010, 106).

Diese skizzierten Unterschiede in den Unterrichtskulturen sollen als grobe Orientierung dienen. Für eine fundierte Abbildung der unterrichtspraktischen Realität in beiden Ländern wären wissenschaftliche Untersuchungen auf breiter empirischer Grundlage nötig, wie die Herausgeber des DFGB betonen. Bei ihren Beobachtungen handelt es sich daher teilweise um Momentaufnahmen, die während der Zusammenarbeit am Schulbuchprojekt entstanden (vgl. Geiss 2006, 98).

3.2 Lehrplaninhalte und nationale Traditionen im deutsch-französischen Geschichtsbuch

3.2.1 *Histoire/Geschichte* und die aktuellen Lehrpläne

Bei einem Vergleich der deutschen und französischen Lehrpläne mit dem DFGB besteht die grundsätzliche Problematik darin, dass seit Erscheinen des Buches sowohl in Deutschland als auch in Frankreich gravierende Änderungen stattgefunden haben. Die aktuellen Lehrpläne sind also teilweise nicht diejenigen, die bei der Konzeption des Buches zugrunde lagen (dies gilt insbesondere für die französischen Programme und den bayrischen Lehrplan). Während die vorherigen französischen Programme für die Klassen *Première* und *Terminale* chronologisch den Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart behandelt haben, wobei die inhaltliche Zäsur zwischen beiden Klassen nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte (genau wie zwischen Band 2 und 3 des DFGB), wird diese gesamte Periode nun bereits in der *Première* abgedeckt (siehe Kap. 3.1.1). Damit fallen die letzten zwei Bände des DFGB nun thematisch beide in die vorletzte Klasse. Hervorzuheben ist, dass die grobe Struktur dieser beiden Bände relativ genau mit den Gliederungsvorgaben der alten französischen Lehrpläne übereinstimmt, weshalb es in Frankreich vor der Reform problemlos hätte eingesetzt werden können.³⁹ Die neuen Programme dagegen entsprechen mit ihren thematischen Schwerpunkten, zusätz-

³⁹ Beispielsweise entspricht die Gliederung des ehemaligen Lehrplans für die *Terminale* (Zweig ES-L) mit seinen drei Themenbereichen „Die Welt nach 1945“, „Europa nach 1945“ und „Frankreich nach 1945“ grob der Aufteilung des roten Ban-

lich zur erwähnten Problematik durch die Verschiebung der Zäsuren zwischen den Klassenstufen, auch in struktureller Hinsicht nicht mehr dem DFGB. In der *Première* wird beispielsweise in einem der fünf Themenbereiche die Fragestellung „La guerre au XXème siècle“ behandelt, worunter die beiden Weltkriege, der Kalte Krieg, aber auch Konflikte der 1990er Jahre fallen. Im Mittelpunkt steht dabei die Verschiedenartigkeit dieser Konflikte, die anhand von Beispielfällen dargestellt werden.⁴⁰ In der *Terminale* werden in vier Themenbereichen aktuelle Fragen in einem Blick der *longue durée* beleuchtet. Hier ließe sich das DFGB für einzelne Fallbeispiele heranziehen (z. B. im Themenbereich „Das Verhältnis der Gesellschaften zu ihrer Vergangenheit“ für die optionale Behandlung der Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg in Frankreich), an anderen Stellen hilft es thematisch gar nicht weiter (z. B. für den Themenbereich „Mächte und Spannungen in der Welt seit dem Ersten Weltkrieg“, wo China oder die USA als Beispiel für eine Macht und der Nahe und Mittlere Osten als Beispiel einer Konfliktregion behandelt werden sollen).⁴¹ Für die *Seconde* kann der grüne Band 1 für den behandelten Zeitraum von der Antike bis zum 19. Jahrhundert grundsätzlich eingesetzt werden. Allerdings folgt der Lehrplan auch hier keinem chronologischen Ansatz, sondern vertieft punktuell bestimmte Themen (z. B. das Thema „Gesellschaften und Kulturen im Mittelalter“ anhand von Beispielen zum Christentum und dem Stadt- oder Landleben; vgl. Programme Seconde 2010), sodass die jeweils passenden Seiten im Buch zusammengesucht werden müssten. So bieten die neuen französischen Programme zwar von ihrem inhaltlichen Ansatz her eine sehr globale Betrachtungsweise der Geschichte (auch anderer Länder) und deutlich weniger Nationalgeschichte als frühere Lehrpläne⁴², was dem transnationalen Ansatz des DFGB durchaus entspricht (siehe Kap. 3.3). Allerdings folgen sie keiner historischen Chronologie mehr wie die alten Curricula, auf denen das Buch basiert, was einen Einsatz schwierig, wenn nicht gar unmöglich macht.

Ähnlich wie die französischen Programme sind der sächsische und der bayrische Oberstufenlehrplan auf thematische Quer- und Längsschnitte und problemorientierte Fallanalysen ausgerichtet. Damit erweist sich eine Behandlung ausschließlich mit dem DFGB ebenfalls als schwierig. Beide Lehrpläne betonen die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen und Teilbereiche der historischen Forschung wie Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Mentalitäts-, Alltags-, Kultur- und Geschlechtergeschichte, die auch in *Histoire/Geschichte* in besonderer Weise berücksichtigt werden. So

des in eine zunächst globale, dann europäische und schließlich nationale Ebene der Betrachtung der Geschichte nach 1945 (vgl. Programme *Première/Terminale ES-L* 2002).

⁴⁰ So werden neuartige Konflikte seit dem Kalten Krieg anhand eines bewaffneten Konflikts (Golfkrieg), eines Ortes (Sarajewo) und eines Terroristenanschlags (11. September 2001) beispielhaft verdeutlicht (vgl. Programme *Première* 2010).

⁴¹ Andere Themen kommen im DFGB zwar grundsätzlich vor, werden aber im Lehrplan diachron betrachtet, weshalb der Lehrer sich die einzelnen Lektionen in den verschiedenen Bänden des DFGB zusammensuchen und in einen Zusammenhang bringen müsste (z. B. das Thema „Socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875“ im Themenbereich „Ideologie und Glaubenshaltungen in Europa und den USA seit dem 19. Jahrhundert“).

⁴² Während es in den vorherigen Programmen von 2002 noch heißt: „Accorder à la France une place privilégiée, tant en histoire qu’en géographie“ (vgl. Programme *Première/Terminale ES-L* 2002), widmet der neue Lehrplan in der *Première* nur eines von fünf Themen komplett dem eigenen Land („Les Français et la République“; vgl. Programme *Première* 2010).

setzen sich Schüler in Sachsen beispielsweise mit Erscheinungsformen von Demokratie und Diktatur im 20. Jahrhundert, aber auch mit Ausdrucksformen von Geschichtskultur und nationalem Selbstverständnis auseinander. Innerhalb der (im Lehrplan dominierenden) Lernbereiche zur Politik-, Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte liegt der Schwerpunkt (zumindest im Grundkurs) in Sachsen fast ausschließlich auf der deutschen Geschichte, ausgehend von der Mitte des 19. Jahrhunderts. Gute Anknüpfungspunkte an den multiperspektivischen Ansatz des DFGB finden sich dagegen vorwiegend in den Themenbereichen zur Mentalitäts- und Rezeptionsgeschichte, die im Grundkurs innerhalb der Wahlpflichtthemen, im Leistungskurs sogar als Schwerpunktthema („Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung“) vorkommen. Hier wird unter anderem die Funktion von Mythen und Feindbildern am Beispiel Deutschlands und Frankreichs behandelt (vgl. Lehrplan Geschichte Sachsen, 36 und 47f.). Auch der bayrische Lehrplan greift in seinem europäisch ausgerichteten Schwerpunkt in Klasse 12⁴³ mentalitätsgeschichtliche Themen wie die Nationenbildung auf („Volk und Nation als Identifikationsmuster“). Dabei werden nationale Ursprungsmythen, unterschiedliche Vorstellungen von der Nation und nationale Selbst- und Fremdbilder behandelt (Letzteres am Beispiel des deutsch-französischen Verhältnisses; vgl. Lehrplan Geschichte Bayern). Hierfür eignet sich das DFGB in besonderer Weise.⁴⁴ Für diese mentalitätsgeschichtlichen Themen, z. B. zur gegenseitigen Rezeption, könnten insbesondere einzelne Teile des ersten (aber auch des zweiten) Bandes herangezogen werden. Der Bildungsplan in Baden-Württemberg orientiert sich stärker als die beiden anderen Lehrpläne an einer chronologischen Struktur und konzentriert sich überwiegend auf Politikgeschichte im nationalen, teils auch europäischen und internationalen Rahmen (vgl. Bildungsstandard Geschichte Baden-Württemberg, 227-232). Kulturgeschichtliche und sozioökonomische Ansätze, wie sie *Histoire/Geschichte* einbezieht (vgl. Lange 2006, 31), kommen nicht vor.

Die betrachteten deutschen Lehrpläne entsprechen insgesamt weniger dem transnationalen Ansatz des DFGB, greifen dafür aber teilweise spezifische Betrachtungsdimensionen von Geschichte (anhand von Themen wie Nationenbildung und Erinnerungskultur) auf, auf die das Buch gleichfalls besonderen Wert legt. Insgesamt erscheint hinsichtlich der Lehrpläne ein Einsatz in Deutschland zum Teil möglich, allerdings werden wichtige Schwerpunktthemen (sowohl zur deutschen Geschichte, z. B. die DDR⁴⁵, als auch zur internationalen Geschichte, z. B. der Ursprung der Konflikte im Nahen Osten) im Buch nicht ausführlich genug betrachtet. Die Themengewichtung in einem binationalen Geschichts-

⁴³ „Historische Komponenten europäischer Kultur und Gesellschaft“. In Klasse 11 stehen dagegen politik-, wirtschafts- und sozialgeschichtliche Fragestellungen im Vordergrund, am Beispiel von regionalgeschichtlichen und nationalgeschichtlichen Themen (siehe auch Kap. 3.1.1).

⁴⁴ Andere Themenbereiche im bayrischen Lehrplan wie derjenige zur internationalen Geschichte („Konfliktregionen und Akteure internationaler Politik in historischer Perspektive“ am Beispiel der USA und des Nahen Ostens) können dagegen mit dem DFGB überhaupt nicht behandelt werden.

⁴⁵ Alle drei Lehrpläne legen großes Gewicht auf das Thema Demokratie und Diktatur in Deutschland.

buch beansprucht natürlich verhältnismäßig mehr Raum für die Geschichte des Nachbarlandes⁴⁶, so dass nicht alles im selben Umfang behandelt werden kann wie in traditionellen, nationalen Lehrbüchern. Weiterhin erschwert die thematische, problemorientierte Konzeption einiger Lehrpläne den Einsatz, da die jeweils zu untersuchenden Beispielfälle – wenn überhaupt – an unterschiedlichen Stellen innerhalb der drei Bände vorkommen. Allerdings werden im DFGB die politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen voneinander getrennt (bzw. abwechselnd) behandelt, ebenso wie die untersuchten Lehrpläne (z. B. Bayern und Sachsen) die unterschiedlichen Teilbereiche oder Dimensionen der Geschichte differenzieren. Dadurch lassen sich die lehrplanrelevanten Seiten im Buch leichter auffinden und es können einzelne Kapitel (z. B. zur Industrialisierung im Bereich der sozioökonomischen Entwicklungen) komplett verwendet werden. Das DFGB in seiner strukturellen Gesamtkonzeption einzusetzen, erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrpläne jedoch problematisch.

3.2.2 Komplementarität der Unterrichtskulturen

Die größte Herausforderung bei der Realisierung von *Histoire/Geschichte* war für die Herausgeber die Verknüpfung der beiden nationalen Unterrichtskulturen, die (wie in Kap. 3.1.3 gezeigt) einen großen Einfluss auf die didaktische Gestaltung von Lehrwerken haben (vgl. Geiss 2006, 99). Das dem Projekt zugrundeliegende Lastenheft stand einem französischen Schulbuchmodell näher, da es kurze Darstellungstexte, die von mit Arbeitsaufträgen versehenen Dokumenten begleitet werden, vorzog.⁴⁷ Dennoch wurde Le Quintrec zufolge versucht, die „besten“ Elemente aus *beiden* pädagogischen Traditionen einfließen zu lassen. So schätzten die Deutschen im Projektteam eine gewisse rhetorische Klarheit und Strenge auf französischer Seite und die Vielzahl an ikonographischen Dokumenten, deren Analysemethoden in Frankreich ausgeprägter sind. Die Franzosen wiederum begrüßten den pädagogischen Einfallsreichtum der deutschen Teammitglieder bei den Fragen und Anregungen zu den Materialien, die Betonung von Konzepten und historiographischen Diskussionen (vgl. Le Quintrec 2007, 6, und Le Quintrec/Pfeil 2007, 142). So haben kreative Arbeitsaufträge wie folgende Anregung in dem Dossier „Symbolische Gesten und Erinnerungsorte im deutsch-französischen Verhältnis“ Eingang gefunden: „Stellen Sie sich vor, Sie hätten den Festakt [...] zum 50. Jahrestag des Elysée-Vertrages (2013) zu planen. Für welchen Ort entscheiden Sie sich?“ (Histoire/Geschichte 2006, 303). Die

⁴⁶ Dies betrifft die Entkolonialisierung für die deutsche Seite und die Behandlung der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands für die französische. Ebenso erhalten die deutsch-französischen Beziehungen einen größeren Platz als in anderen Geschichtslehrbüchern (vgl. Defrance/Pfeil 2010, 104).

⁴⁷ Eine Vertreterin der Expertenkommission erklärt, dass die Gestaltungsprinzipien französischer Schulbücher (insbesondere vielseitige Materialien und Bilddokumente neben den Quellentexten) aufgrund ihres hohen Motivationswertes übernommen wurden, und sich die Kommission bewusst von einer „Überladung der Lehrbücher mit überlangen Texten, die, wie dies in deutschen Geschichtsbüchern häufig vorkommt, aufgrund ihrer schwierigen sprachlichen Markiertheit den Zugang [...] erschweren [...]“, distanziert hat. Dadurch sei die Aufmachung des DFGB modern und schülernah (vgl. Lange 2006, 30f.).

Ausrichtung des Buches auf den Erwerb von Methodenkompetenzen und die Einführung in die historische Begrifflichkeit (durch Begriffsdefinitionen und ein ausführliches Glossar im Anhang) stellen dagegen insbesondere für die deutsche Seite einen Mehrwert dar (vgl. Lange 2006, 30). Allerdings finden sich in den Methodenteilen typische Vorgehensweisen *beider* Länder wieder (z. B. „Einen Aufsatz schreiben“ (Histoire/Geschichte 2008, 208) oder „Eine Geschichtskarte lesen und kommentieren“ (ebd., 318) für die französische Seite; „Wissenschaftliche Interpretationen analysieren“ (ebd., 60) oder „Zeitzeugen befragen“ (ebd., 338) als Methoden, die eher in Deutschland praktiziert werden).

Darüber hinaus erweisen sich die deutsche und französische Unterrichtskultur als komplementär zueinander (vgl. Geiss 2006, 97). Zwar wurde die für französische Geschichtslehrbücher charakteristische Verknüpfung von Darstellungstext und Quellen im Rahmen einer Doppelseite übernommen, aber die Einbeziehung von Dossiers mit ausführlicheren Materialien erlaubt dennoch eine selbständige und freie Auseinandersetzung mit Quellen, wie es in Deutschland üblich ist. Zudem wurden urteilsbezogene Fragen und Arbeitsaufträge integriert. In diesem Zusammenhang ergänzen sich die deutsche Tradition der individuellen Urteilsbildung und die französische Tradition der disziplinierten Gedankenführung (*pensée cartésienne*): die methodische Präzision und die Verbindlichkeit des Faktenwissens, auf die in Frankreich Wert gelegt wird, kann den Schülern helfen, zu einem begründeten Urteil als Ergebnis eines methodisch und sachlich fundierten Reflexionsprozesses zu gelangen und dieses darzulegen (vgl. ebd., 100f.). Es findet also eine gegenseitige Bereicherung der methodischen und didaktischen Ansätze im Buch statt.

3.3 Multiperspektivität und transnationale Geschichte im deutsch-französischen Geschichtsbuch

Im Rahmen der binationalen Zusammenarbeit sind neben den unterschiedlichen pädagogischen Konzepten auch nationale Deutungstraditionen bewusst geworden (vgl. Geiss 2006, 97). Das DFGB möchte eine nationale Betrachtungsweise von Geschichte überwinden und durch einen transnationalen Ansatz ersetzen (vgl. Henri 2009, 29). Im Vorwort zu Band 1 heißt es:

Das deutsch-französische Geschichtsbuch stellt historische Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven dar und überwindet damit ein Geschichtsverständnis, das auf nationalen Sichtweisen beruht. Die Aufmerksamkeit liegt auf Ähnlichkeiten, Unterschieden und Wechselwirkungen, die die jeweils vergleichend betrachtete Entwicklung Deutschlands und Frankreichs verbinden, sie dann in ihren europäischen und schließlich globalen Zusammenhang stellen. (Histoire/Geschichte 2011, 8)

Dieser Ansatz der Geschichtsbetrachtung, dessen „wesentliches Merkmal [...] der Perspektivwechsel [ist], der das Ineinandergreifen der historischen Entwicklungsstränge und unterschiedlicher Zugriffe auf ein und dieselbe Wirklichkeit betont“ (Histoire/Geschichte 2011, 9), soll durch die inhaltlich-didaktische Konzeption des Buches verwirklicht werden. Auf inhaltlicher Ebene wird Multiperspek-

tivität durch die Darstellung der Geschichte des anderen Landes und die „Einbeziehung nationaler, binationaler und europäischer Erinnerungskulturen“ (Lange 2006, 30) erreicht, auf didaktischer Ebene durch den Vergleich und die Verdeutlichung der Gemeinsamkeiten wie auch der Unterschiede und Gegensätze. Die Vorteile des vergleichenden Ansatzes liegen darin, „von der eigenen Geschichte Abstand zu nehmen und sie auf diese Weise besser zu verstehen“ (Henri 2009, 29). So gehe es im DFGB zum Beispiel darum, zu reflektieren, warum sich die Nation in Deutschland und Frankreich auf unterschiedlichen Grundlagen entwickelt hat, warum beide Weltkriege nicht die gleichen Auswirkungen auf beide Gesellschaften hatten usw. (ebd.). Zudem werden unterschiedliche Deutungstendenzen geschichtlicher Themen explizit gemacht und in der Bilanz am Ende eines jeden Teils unter dem Titel „Deutsch-französischer Perspektivenwechsel“ erläutert. Dies ist im dritten Band beispielsweise bei Themen wie der Rolle der USA bzw. der transatlantischen Beziehungen nach 1949 und bei der Betrachtung des Kommunismus der Fall (vgl. Geiss 2006, 98f.), wo in beiden Ländern verschiedene historische Wahrnehmungen und Erinnerungsschwerpunkte deutlich werden.⁴⁸ Gerade diese bieten (jedoch) Gelegenheit, den *roman national* hinter sich zu lassen und zu zeigen, dass dieselben Ereignisse von beiden Seiten unterschiedlich erlebt und interpretiert wurden (vgl. Le Quintrec 2007, 6). Gleichzeitig geht es auch darum, den Schülern Gründe für diese differierenden Wahrnehmungen oder Interpretationen der Ereignisse aufzuzeigen und sie mit der offensichtlichen Subjektivität sowie Zeit- und Standortgebundenheit der Deutung von Geschichte zu konfrontieren (vgl. Grzempa 2011, 9).

Trotz unterschiedlicher kollektiver Erinnerungen in beiden Ländern, die auch im deutsch-französischen Geschichtsbuch thematisiert werden (z. B. im Kapitel über die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg, *Histoire/Geschichte* 2006, 30-45), und trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen bei manchen Themen, gab es den Autoren und Herausgebern zufolge keine deutsch-französischen Interpretationskonflikte bei der Ausarbeitung des Schulbuchprojekts (vgl. Geiss 2006, 99; Henri 2009, 30f.). Die Konfliktlinie verlaufe heutzutage eher zwischen Vertretern unterschiedlicher geschichtswissenschaftlicher Ansätze als zwischen nationalen Fronten. Die geschlossenen nationalen Geschichtsbilder hätten sich durch mehrere Jahrzehnte der Zusammenarbeit und Verständigung zwischen Historikern beider Länder längst aufgelöst (siehe Kap. 2.2). Gerade bei Fragen, die als besonders konfliktrichtig hätten erscheinen können (wie der deutsch-französische Krieg von 1870/71 und die beiden Weltkriege), herrschte eine breite Konvergenz unter den Autoren (vgl. Defrance/Pfeil 2010, 102f.).

⁴⁸ Während in der deutschen Erinnerung die positive Rolle der USA mit ihrem Beitrag zum Wiederaufbau und der Westintegration Deutschlands im Vordergrund steht, nimmt die französische Seite stärker auch negative Aspekte wie die Rolle der USA als Hypermacht und eine gefürchtete Amerikanisierung der Kultur wahr. Der Begriff Kommunismus ist in Deutschland eng mit der Erinnerung an die sowjetische Expansion und die Teilung Deutschlands verknüpft, während in Frankreich die Erfahrungen der *Résistance*, bei der die Kommunisten eine zentrale Rolle spielten, und die Bedeutung der Kommunistischen Partei innerhalb der politischen Landschaft die Wahrnehmung beeinflussen (vgl. *Histoire/Geschichte* 2006, 127; vgl. auch Le Quintrec 2007, 5).

Im Folgenden soll nun beispielhaft an einzelnen Kapiteln und Themenfeldern aus den drei Bänden des deutsch-französischen Geschichtsbuches gezeigt werden, inwiefern der transnationale, vergleichende und multiperspektivische Ansatz umgesetzt wurde. Dabei konzentriere ich mich zunächst auf die Darstellung der Entstehung der Nationen Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert (Band 2), anschließend auf die Behandlung nationaler Ursprungsmythen wie den Gegensatz von Galliern und Germanen zur Zeit des Römischen Reiches (Band 1) und zuletzt auf das Kapitel zu den Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg (Band 3).

Der erste Teil des zweiten Bandes beschäftigt sich mit dem „Zeitalter der Nationen (1814-1914)“, wobei zunächst aus einem transnationalen, europäischen Blickwinkel die nationalliberalen Bewegungen des 19. Jahrhunderts betrachtet (Kap. 1) und anschließend der Blick auf die politische Entwicklung der deutschen Staaten und Frankreichs nach der 1848er Revolution bis zum Krieg von 1870/71 gelenkt wird (Kap. 2). Der Krieg wird aus deutscher und französischer Perspektive als *histoire croisée* dargestellt (Histoire/Geschichte 2008, 38f.⁴⁹), wobei auch in der Auswahl der (Bild-) Dokumente und in den Arbeitsaufträgen beide Sichtweisen berücksichtigt werden. So fordert Frage 4 auf, die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Kapitulationsverhandlungen anhand von zwei Bildern je eines deutschen und eines französischen Malers zu vergleichen und zu erläutern (ebd., 39). Die in der jüngsten Forschung erneut kontroverse Kriegsschuldfrage (vgl. Lange 2008, 22) wird nicht thematisiert, wie Reiner Marcowitz (2009, 5) feststellt. Allerdings können die Schüler die Ereignisse selbst analysieren und die originale mit der manipulierten Fassung der kriegsauslösenden Emser Depesche⁵⁰ vergleichen (vgl. Lange 2008, 22f.). Es werden im Text zudem die Beweggründe und die Bereitschaft beider Seiten zum Krieg angesprochen und betont, dass es sich um „ein[en] von beiden Seiten gewollte[n] Krieg“ handelte (Histoire/Geschichte 2008, 38).

Im Anschluss wird die (hauptsächlich innen-)politische Entwicklung beider Länder nach 1871 jeweils in getrennten Lektionen behandelt (Kap. 3). Es werden jedoch auf der Auftaktseite zu diesem Kapitel beide Entwicklungen knapp in einen europäischen Kontext eingeordnet sowie Parallelen und Differenzen, beispielsweise hinsichtlich der politischen Systeme, verdeutlicht (ebd., 44f.). Letztere werden hier anhand zweier Gemälde, die den Reichstag und die *Assemblée Nationale* abbilden, gegenübergestellt. Zwei spezifische Themendossiers betrachten vergleichend das Schulsystem beider Länder und die Bedeutung der Annexion Elsass-Lothringens. Im Dossier „Schule in der 3. Republik und im Kaiserreich“ (ebd., 56f.) laden verschiedene zeitgenössische Quellen ein, die Aufgaben und Ziele des Schulunterrichts in Deutschland und Frankreich sowie die zu vermittelnden Werte miteinander und mit heutigen Maßstäben zu vergleichen. Das Dossier „Das Reichsland Elsass-Lothringen (1871-1918)“ (ebd., 58f.) möchte deutsch-französische Unterschiede in der zeitgenössischen Wahrnehmung sowie

⁴⁹ Alle Angaben und Zitate beziehen sich auf die jeweilige deutsche Fassung des DFGB.

⁵⁰ Diese taucht allerdings erst viele Seiten später in der Bilanz des gesamten ersten Teils als deutsch-französisches Schlüsseldokument auf.

in der späteren Deutung der Annexion in den jeweiligen Schulbüchern aufzeigen und den Lernenden damit deutlich machen, inwiefern Geschichte instrumentalisiert werden kann. Dies geschieht anhand schriftlicher Dokumente wie einem Briefwechsel der Historiker Theodor Mommsen und Fustel de Coulanges, in dem die deutsche bzw. französische Zugehörigkeit Elsass-Lothringens mit jeweils unterschiedlichen Nationskonzepten begründet wird, und anhand der Gegenüberstellung von Passagen zeitgenössischer Schulgeschichtsbücher beider Länder. Die Arbeitsaufträge sollen die Schüler zur Überprüfung der vorgebrachten Argumente und Deutungen anhand von historischen Daten und Fakten anregen.

Stärker verknüpfend dargestellt als die politische Geschichte, werden im letzten Kapitel dieses Teils – „Deutschland und Frankreich – Antworten auf die Herausforderungen des 19. Jahrhunderts“ (Kap. 4) – verschiedene in dieser Epoche relevante Fragen behandelt. So stellen die soziale Frage, das Verhältnis von Staat und Kirche, die politische Partizipation und die Integration der Bevölkerung in einen einheitlichen und modernen Nationalstaat beide Staaten vor ähnliche Herausforderungen, die teils zu unterschiedlichen Reaktionen und Lösungen führten, welche bis heute nachwirken. In den Darstellungstexten kommt dabei eine überwiegend vergleichende Perspektive zum Tragen, welche parallele und unterschiedliche Entwicklungen hervorhebt. Ein spezielles Dossier behandelt die gegenseitige Wahrnehmung von Deutschen und Franzosen, wobei in den Karikaturen und Aussagen von Zeitgenossen sowohl positive als auch negative Aspekte des jeweiligen Bildes vom Anderen präsentiert werden, die in den Arbeitsaufträgen auf ihre Ambivalenz und Aktualität hin untersucht werden sollen (ebd., 72f.). In der Bilanz des ersten Teils wird der deutsch-französische Perspektivenwechsel unter anderem dazu genutzt, die Idee der Erbfeindschaft als politisches und historiographisches Konstrukt der deutsch-französischen Beziehungen zu erklären. Multiperspektivität, zumindest im Sinne einer doppelten Betrachtungsweise aus deutscher und französischer Sicht, wird in diesem Teil des zweiten Bandes verwirklicht. Die Lernenden werden durch Materialien und Fragestellungen angeregt, selbst die Vielfalt der Perspektiven zu untersuchen (vgl. Lange 2008, 24). Auch unterschiedliche deutsche und französische Konnotationen der Begriffe Nation und Nationalismus werden thematisiert.⁵¹ Der Mehrwert liegt somit in der Erweiterung der nationalen Dimension der Geschichtsbeachtung (des eigenen Nationalstaates) um eine binationale Dimension (vgl. ebd., 21).

Im Rahmen der antiken Geschichte des Römischen Reiches (Kap. 2) wird im ersten Band vergleichend auf die römische Eroberung und Romanisierung in den Gebieten Gallien und Germanien eingegangen⁵² (Histoire/Geschichte 2011, 38f.). In diesem Zusammenhang behandeln zwei Dossiers den histo-

⁵¹ Die jeweiligen Vorstellungen von Nation als ‚Kulturnation‘ und ‚Staatsnation‘ werden in der Lektion über „Nation und Nationalismus in Deutschland und Frankreich“ (Kap. 4; Histoire/Geschichte 2008, 70) im Verfassertext und bei den Begriffserklärungen näher erläutert. Der Begriff des Nationalismus taucht bereits im ersten Kapitel in den Begriffserläuterungen auf (ebd., 18).

⁵² In den Begriffsdefinitionen zu ‚Gallien‘ und ‚Germanien‘ wird jedoch erläutert, dass das römische Verständnis dieser Regionen nicht mit dem tatsächlichen Siedlungsgebiet der gemeinten Volksgruppen und Stämme deckungsgleich war

rischen Ursprung und die Konstruktion nationaler Mythen, die im 19. Jahrhundert einen zentralen Platz einnahmen. Dabei wird auch deutlich, inwieweit bereits in römischen Quellen geschichtliche Deutungen konstruiert wurden, die man später wieder aufgegriffen hat. So werden im Dossier „Vercingetorix und Arminius, zwei antike Persönlichkeiten und ihre nationale Mystifizierung“ (ebd., 42f.) die antiken stilisierten Darstellungen des Vercingetorix und Arminius als Grundlage für die späteren Nationalhelden und Integrationsfiguren des 19. Jahrhunderts präsentiert. Das Dossier „Gallier und Germanen: die Erfindung der Rheingrenze“ (ebd., 40f.) zeigt, inwiefern der Rhein bereits von den Römern „aus propagandistischen Gründen [...] zu einer Grenze zwischen zwei eigenständigen Völkern, zwischen Galliern und Germanen“ gemacht wurde. Seit dem 19. Jahrhundert wurde diese Vorstellung vom Rhein als Grenze zwischen Deutschen und Franzosen zu nationalistischen Zwecken instrumentalisiert. Verschiedene Dokumente verdeutlichen die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Rheins in der Antike (die Auffassung Cäsars wird kontrastiert mit der Darstellung des Tacitus, der den Rhein nicht als ethnisch-kulturelle Grenzlinie beschreibt) sowie seine politische Instrumentalisierung im 19./20. Jahrhundert.

Differierende Betrachtungsweisen in Deutschland und Frankreich, die lange das Geschichtsverständnis der Zeit vom 4.-6. Jahrhundert prägten, werden in der Gegenüberstellung der Begriffe ‚Völkerwanderung‘ und ‚*invasions barbares*‘ am Ende des Kapitels 2 deutlich. In dieser historischen Begrifflichkeit drücken sich im weitesten Sinn unterschiedliche Vorstellungen von den Anfängen Europas, insbesondere aber Deutschlands und Frankreichs aus (vgl. Werner 1989). Sie werden bereits im Titel der entsprechenden Lektion aufgegriffen: „‚Völkerwanderung‘ oder ‚*invasions barbares*‘? – Die Auflösung des Weströmischen Reiches“ (Histoire/Geschichte 2011, 44). Im Darstellungstext werden beide Konzepte als nationale Geschichtswahrnehmung thematisiert und zum Teil relativiert. So wird erläutert, dass die damalige romanische Bevölkerung „die vielfach von Tod, Plünderung und Zerstörung begleiteten Germanenzüge als ein schreckliches Geschehen“ (ebd.) wahrnahm. Andererseits hatten gerade auch Germanen einflussreiche Positionen im Römischen Reich inne. In den Begriffsdefinitionen wird betont, dass beide Begriffe problematisch sind.⁵³ In Frage 5 sollen sich die Schüler daher mit den dahinterliegenden Vorstellungen anhand der gegebenen Materialien auseinandersetzen und sie kritisch beurteilen („Wählen Sie die aus Ihrer Sicht treffendere Epochenbezeichnung aus oder formulieren Sie eine eigene Bezeichnung.“; ebd., 45). In der Bilanz zur Antike (ebd., 60f.) wird diese Auffassung eines Gegensatzes von „barbarischen“ Germanen und „zivilisierten“ Galloromanen noch einmal aufgegriffen, unter anderem anhand von Schulbuchdarstellungen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts und im „Deutsch-französischen Perspektivenwechsel“.

(Histoire/Geschichte 2011, 38). Zudem nahmen die von den Römern als Germanen bezeichneten Stämme sich selbst nicht als Einheit wahr (ebd., 44).

⁵³ Bei den germanischen Gruppen handelte es sich keineswegs um einheitliche Völker im heutigen Sinn und die einseitige negative Bewertung des französischen Begriffs lässt sich aus dem „deutsch-französische[n] Gegensatz späterer Jahrhunderte“ erklären (ebd.).

Diese Einbeziehung unterschiedlicher nationaler Vorstellungen und Betrachtungsweisen, die sich auch in den historischen Begrifflichkeiten erhalten haben, ist eine Besonderheit des deutsch-französischen Geschichtsbuches. Sie zeigen die Grenzen einer einseitigen Geschichtsbetrachtung aus nationaler Perspektive auf. An dieser Stelle wird erkennbar, dass Multiperspektivität nicht nur eine didaktische Zielvorstellung ist, sondern „ein unvermeidliches Ergebnis der Begegnung national unterschiedlich geprägter Deutungsgewohnheiten in beiden Ländern“ (Geiss 2006, 99). Sie ist durch die binationalen Autorenteams für jedes Kapitel per se vorhanden.

Der erste Teil des dritten Bandes beschäftigt sich mit der unmittelbaren Nachkriegszeit (1945-49). Dabei wird zunächst aus einer globalen Perspektive, dann aus einer nationalen Perspektive für Deutschland und Frankreich eine Bilanz des Krieges gezogen (Kap. 1). Ebenso wird der Beginn des Kalten Krieges ausgehend von einer globalen Sicht auf die sich vollziehende weltpolitische Polarisierung mit anschließendem Fokus auf „Das besetzte Deutschland zwischen Ost und West“ betrachtet (Kap. 3). Dazwischen eingebettet ist das Kapitel 2 „Die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg“. Es reicht weit über die unmittelbare Nachkriegszeit hinaus und möchte zeigen – wie die zwei Leitfragen der Auftaktseite des Kapitels formulieren – welche Spuren der Zweite Weltkrieg (bis heute) im kollektiven Gedächtnis der Nationen hinterlassen hat und wie Deutschland und Frankreich mit ihrer Vergangenheit umgegangen sind (Histoire/Geschichte 2006, 30). Die beiden Auftaktbilder stellen die zwei Seiten der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg, das Gedenken an die Kämpfenden und an die Shoah-Opfer, gegenüber (ebd., 31). Die erste Lektion (ebd., 32f.) macht die Entwicklung im Umgang mit den Erinnerungen an den Krieg seit 1945 bis heute deutlich („Vom Siegerkult zur Erinnerungspflicht“). Dazu werden aktuelle Dokumente zum gegenwärtigen Umgang mit dem Kriegsgedenken in Russland, Japan, Frankreich und den Vereinigten Staaten zur Verfügung gestellt. In der zweiten Lektion (ebd., 34f.) wird das Gedenken an die Shoah thematisiert, wobei auch hier die Entwicklung seit dem Ende des Krieges verdeutlicht wird. So lautet die Leitfrage: „Zwischen Verdrängung und Erinnerungspflicht. Wie veränderte sich das Gedenken an die Shoah?“ Ein Dossier behandelt die gegenwärtigen „Erinnerungsorte der Shoah in der Welt“ (ebd., 36f.). Nach dieser transnationalen und diachronen Betrachtung der einzelnen Phasen der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in verschiedenen Ländern weltweit (vgl. Droit 2007, 158) rückt wieder die nationale Ebene in den Mittelpunkt. Der jeweilige Umgang von Franzosen und Deutschen mit ihrer Vergangenheit wird in zwei weiteren Lektionen behandelt. Dabei werden die spezifischen Erinnerungskonflikte beider Länder nachvollziehbar. Dies ist in Frankreich das „Vichy-Syndrom“ und in Deutschland die gleichzeitige Konfrontation mit der Erinnerung an die eigenen Kriegsoffer und die begangenen Verbrechen der Nationalsozialisten. Im Dossier „Schuldige oder Opfer – Die Deutschen und ihre Vergangenheit“ werden die gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatten in Deutschland dokumentiert (ebd., 44f.). Durch diese Darstellung des deutschen und französischen Fallbeispiels wird ein Vergleich der beiden Erinnerungskulturen ermög-

licht. Die Arbeitsaufträge in dem gesamten Kapitel zielen besonders darauf ab, sich mit den angesprochenen Themen auseinanderzusetzen und eine eigene Meinung zu entwickeln (z. B. Frage 5 (Seite 33): „Sollten Ihrer Meinung nach die besiegten Nationen an den Gedenkfeiern zum Sieg der Alliierten teilnehmen dürfen?“; Teil von Frage 3 (Seite 39): „Kann die Justiz, Ihrer Ansicht nach, die Arbeit der Historiker wirksam unterstützen?“; Frage 6 (Seite 45): „Inwiefern hat sich die Haltung der Deutschen zu ihrer Vergangenheit im Laufe der letzten zwanzig Jahre gewandelt?“).

In diesem Kapitel wird das zweifache Anliegen des Geschichtsbuches umgesetzt, eine globale und verflochtene Geschichte („une histoire globale et croisée“) zu schreiben (vgl. Droit 2007, 158). Ausgehend von einer transnationalen, globalgeschichtlichen Darstellung wendet es sich einer nationalen Betrachtungsebene zu, bei der die unterschiedlichen Wahrnehmungen historischer Ereignisse durch Deutsche und Franzosen im Mittelpunkt stehen. Der transnationale Ansatz bedeutet demzufolge nicht, dass der nationale Rahmen komplett wegfällt, sondern lediglich, dass die Nationalgeschichte in einen weiter gefassten (Bezugs-)Rahmen eingebunden wird. Durch den vergleichenden Ansatz wird der nationale Untersuchungsrahmen relativiert und die transnationalen Dimensionen der Geschichte Deutschlands und Frankreichs werden erkennbar (vgl. ebd., 159f.).

3.4 Zwischenfazit

In diesem Teil der Arbeit ist deutlich geworden, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch ganz unterschiedliche Unterrichtskulturen und nationale Traditionen vereint, aber auch, dass es einem für Schulbücher neuen Ansatz der Geschichtsbetrachtung folgt. Auch wenn es auf den ersten Blick französischen Schulbüchern sehr ähnlich erscheint, so wurden doch die Inhalte gemeinsam von deutschen und französischen Autoren konzipiert, sodass sich beide Betrachtungsweisen gleichberechtigt wiederfinden. Allein diese binationale Entstehungsbedingung trägt zu einem multiperspektivischen Blick auf die Geschichte bei. Es werden in dem Zusammenhang nicht nur Deutungsunterschiede aus heutiger Sicht thematisiert, sondern auch unterschiedliche zeitgenössische Perspektiven und Wahrnehmungen von Ereignissen, die sich in Originalquellen widerspiegeln.

Der Mehrwert des Buches gegenüber traditionellen Geschichtsbüchern liegt jedoch nicht nur in seiner doppelten (binationalen) Perspektive, sondern auch in der Behandlung zusätzlicher Themen (z. B. die Gewichtung kultureller Entwicklungen in allen drei Bänden) und seiner europäischen und globalen Ausrichtung an vielen Stellen. Im Vorwort des dritten Bandes wird unterstrichen, dass das Buch „keine Darstellung der deutsch-französischen Geschichte, sondern ein deutsch-französisches Geschichtsbuch ist, das bei aller Übereinstimmung mit den [...] geltenden Lehrplänen bestrebt ist, über diese durch eine völlig neue Art der Darstellung, der Dokumentation und der Interpretation hinauszugehen“ (Histoire/Geschichte 2006, 6).

4. Die Rezeption bei den Lehrern – eine empirische Annäherung

4.1. Zielsetzung der Untersuchung

Die empirische Untersuchung ist zweiteilig angelegt. Das Ziel des ersten empirischen Teils bestand zunächst darin, anhand einer Umfrage unter Gymnasiallehrern der Oberstufe die Bekanntheit und Verbreitung des deutsch-französischen Geschichtsbuches in Deutschland zu erfassen und einen Gesamteindruck von der Nutzung in einzelnen Bundesländern zu erlangen. Dabei sollten gleichzeitig Lehrer⁵⁴ ausfindig gemacht werden, die das Buch verwenden bzw. kennen, um diese anschließend in einem qualitativen Interview tiefergehend zu befragen. Ein Anliegen der Umfrage war es daher auch, möglichst viele Schulen zu identifizieren, an denen das Buch genutzt wird, um möglichst viele Lehrer zu erreichen, die das Buch kennen, und somit als potenzielle Interviewpartner in Frage kommen. Zudem sollten mögliche regionale Unterschiede in der Bekanntheit und Nutzung des DFGB erfasst werden (z. B. durch den Vergleich frankreichnaher und frankreichferner Bundesländer).

Im zweiten empirischen Teil soll anhand qualitativer Interviews untersucht werden, ob das DFGB in der beabsichtigten Weise – als reguläres Schulbuch in der gymnasialen Oberstufe im Fach Geschichte – eingesetzt werden kann, wie und von wem es tatsächlich verwendet wird, aber auch, welche weiteren Einsatzmöglichkeiten (z. B. im Fremdsprachenunterricht Französisch) es gibt. Der Fokus liegt dabei auf den konkreten Nutzungserfahrungen der Lehrer und ihrer persönlichen Motivation, das Buch zu verwenden, sowie auf den von ihnen vermuteten Gründen für die allgemein geringe Nutzung an Gymnasien ohne bilingualen Schwerpunkt. Desweiteren sollen mögliche Probleme und Herausforderungen für Lehrer und Schüler und Meinungen zu den Vor- und Nachteilen des Buches im Vergleich mit anderen Geschichtslehrbüchern sowie hinsichtlich seines geschichtsdidaktischen Ansatzes erforscht werden.

Bei den Interviews handelt es sich um eine punktuelle Befragung, die die Meinung einzelner Lehrer erfasst und somit aufgrund der geringen Fallzahl aus wissenschaftlicher Sicht nicht generalisierbar ist. Um den Untersuchungsrahmen einzugrenzen, wurde die empirische Erhebung außerdem auf fünf Bundesländer beschränkt. Eine ähnliche Studie in einzelnen Regionen Frankreichs wäre aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Dennoch können teilweise auch Aussagen über die Situation auf der anderen Seite des Rheins getroffen werden, sofern in den Lehrerinterviews und sonstigen Gesprächen darauf eingegangen wurde. Diese Aspekte fließen direkt in die Gesamtergebnisse dieser Arbeit ein (siehe Kap. 5).

⁵⁴ ‚Lehrer‘ wird im Folgenden sowohl für weibliche als auch männliche Lehrkräfte verwendet.

4.2 Methodisches Vorgehen und Durchführung

4.2.1 Standardisierte Umfrage an Gymnasien

Im ersten Teil der Untersuchung wurden mittels eines standardisierten Fragebogens Geschichts-, Französisch- und Gemeinschaftskundelehrer an Gymnasien befragt. Der Fragebogen beinhaltete 11 Fragen zu drei Themenbereichen (siehe Anlage 1 im Anhang). Zunächst waren allgemeine Angaben gefragt (u. a. Unterrichtsfächer der Befragten und Art der Einrichtung, beispielsweise Gymnasium mit bilinguaalem Zug). Der zweite Frageblock betraf die Bekanntheit, die in zwei Stufen abgefragt wurde (Ist das Buch ein Begriff und erfolgte bereits eine nähere Beschäftigung mit den einzelnen Bänden?). Der dritte und größte Block untersuchte die Verwendung des Buches im Unterricht einschließlich der Gründe, warum es nicht verwendet wird. Die Frage nach den Gründen war die einzige mit möglichen semantischen Schwierigkeiten, da die Antwortvorgaben unterschiedlich verstanden werden konnten. Letztere wurden basierend auf eigenen Vorüberlegungen und dem Literaturstudium entwickelt. Am Ende des Fragebogens wurde die Bereitschaft für ein fakultatives Interview ermittelt. Der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt und konnte per E-Mail oder per Post zurückgesandt werden. Die Umfrage fand im Zeitraum von Mai bis Juli 2012 statt.

Der Fragebogen wurde in fünf Bundesländern – Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Berlin und dem Saarland – an 171 ausgewählte Schulen versandt.⁵⁵ Für die Auswahl der anzuschreibenden Gymnasien wurde zunächst in allen fünf Bundesländern die Grundgesamtheit festgelegt und die Zielgruppe meiner Befragung bestimmt, das heißt die Anzahl aller in Frage kommenden Gymnasien – allgemeinbildende Einrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft – im Schuljahr 2011/12 bestimmt (mit Ausnahme Bayerns und Baden-Württembergs, wo mangels aktueller Daten die Schulstatistik vom Schuljahr 2010/11 als Basis diente).⁵⁶ Für die einzelnen Bundesländer wurde dann in Abhängigkeit von der Grundgesamtheit folgende, für eine Repräsentativität erforderliche Anzahl an Stichproben ausgewählt: Bayern: 41, Baden-Württemberg: 41, Sachsen: 35, Berlin: 33 und Saarland: 21. Insgesamt wurden demnach 171 Schulen angeschrieben, was ungefähr 15% der Grundgesamtheit entspricht. Für die Auswahl der konkreten Schulen, die kontaktiert werden sollten, wurde zunächst ein Großteil der Gymnasien mit bilinguaalem Sachfachunterricht auf Französisch berücksichtigt⁵⁷, da

⁵⁵ In der Regel wurde die Schulleitung oder das Sekretariat angeschrieben mit der Bitte, den Fragebogen an die entsprechenden Fachkollegien weiterzuleiten.

⁵⁶ Laut Statistik vom Herbst 2010 sind das in Bayern 413 Gymnasien (vgl. Schulstatistik Bayern), in Baden-Württemberg 449 Gymnasien (vgl. Schulstatistik Baden-Württemberg), in Sachsen sind es im Schuljahr 2011/12 152 Einrichtungen (vgl. Schulstatistik Sachsen) und in Berlin ebenfalls im Schuljahr 2011/12 116 Gymnasien (vgl. Schulstatistik Berlin). Im Saarland konnte keine offizielle Schulstatistik ausfindig gemacht werden, aber auf der offiziellen Homepage des Saarlandes sind 37 Gymnasien verzeichnet. Alle Webseiten Stand 30. Juli 2012. Somit ergibt sich über alle Bundesländer hinweg eine Grundgesamtheit von 1167 Einrichtungen.

⁵⁷ Dies waren in Bayern fünf Einrichtungen mit bilinguaalem Sachfachunterricht auf Französisch, von denen drei das AbiBac anbieten. In Baden-Württemberg handelte es sich um 16 bilingual auf Französisch unterrichtende Einrichtungen, darunter 15 mit AbiBac-Zug. (Die 16. Einrichtung befindet sich noch im Aufbau und hat derzeit noch keine Oberstufe.) In Sachsen

angenommen wurde, dass das DFGB überwiegend an diesen Schulen genutzt wird. Die Auswahl der restlichen Einrichtungen erfolgte regional möglichst verteilt, wobei teilweise als besonderes Auswahlkriterium berücksichtigt wurde, wenn die Schulen einen europäischen Schwerpunkt oder Französisch als Fremdsprache anbieten. Von diesen Schulen (ebenso wie von den bilingualen Einrichtungen) wurde eine grundsätzlich größere Offenheit dem Thema meiner Masterarbeit gegenüber erwartet (das heißt eine größere Bereitschaft, den Fragebogen weiterzuleiten), sowie eine potenziell höhere Bekanntheit des Buches unter den Lehrern. Damit sollte die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, potenzielle Interviewpartner gewinnen zu können. Aufgrund dessen sind allerdings die Ergebnisse verzerrt. Obwohl die Stichprobenanzahl für ein repräsentatives Ergebnis theoretisch ausreichen würde (vorausgesetzt der Rücklauf wäre 100%⁵⁸), so ist insgesamt aufgrund der nicht eingehaltenen Zufallsauswahl keine Repräsentativität gegeben. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte angesichts der relativ geringen Anzahl ausgefüllter Fragebögen manuell bzw. mithilfe von Microsoft Excel.

4.2.2 Qualitative Interviews mit Geschichtslehrern

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung wurden neun Interviews mit Gymnasiallehrern geführt, die sich über den Fragebogen freiwillig für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Diese wurden zunächst per E-Mail oder telefonisch vorkontaktiert und dabei über Sinn und Zweck des Interviews informiert. Den Befragten wurde Anonymität zugesichert. Zwei der Interviews wurden vor Ort in der jeweiligen Schule gehalten, die übrigen sieben fanden telefonisch statt. Die Gesprächssituation war insofern relativ alltagsnah, als dass die Befragten sich entweder in ihrem beruflichen Umfeld (Schule) oder zuhause in ihrer Wohnung befanden. Alle neun Gespräche wurden von mir persönlich geführt und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Aufnahmen wurden anschließend transkribiert, so dass sie zur Auswertung in schriftlicher Form vorliegen.

Den Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der entsprechend der Angaben im ausgefüllten Fragebogen bei jedem Befragten leicht abgewandelt wurde (siehe Beispiel im Anhang, Anlage 2). Es handelte sich somit um eine halbstrukturierte, offene Form der Befragung (vgl. Mayring 2002, 66), bei der der Interviewpartner auf alle Fragen frei antworten konnte. Der Leitfaden beinhaltete die wichtigsten anzusprechenden Themen, um später bei der Auswertung eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten zu erreichen (vgl. Lamnek 2005, 362f.). Die offen gestellten Fragen sollten ermöglichen, die für den Befragten wichtigen Themenbereiche zu erfassen.

wurden die einzigen beiden existierenden bilingualen Schulen (Französisch), die auch auf das AbiBac vorbereiten, angesprochen. In Berlin wurden vier von fünf AbiBac-Schulen sowie das Französische Gymnasium kontaktiert. Im Saarland handelte es sich um das Deutsch-Französische Gymnasium in Saarbrücken sowie vier weitere Einrichtungen mit bilingualem Sachfachunterricht, von denen drei das AbiBac anbieten. In der vierten Schule existiert zwar bilingualer Sachfachunterricht, jedoch ausschließlich im Fach Erdkunde.

⁵⁸ Die Rücklaufquote ist jedoch für ein repräsentatives Ergebnis zu gering, siehe Kap. 4.3.

Die Auswahl der Interviewpartner⁵⁹ wurde entsprechend der Antworten im Fragebogen von mir vorgenommen (siehe zu den interviewten Personen Anlage 3 im Anhang⁶⁰). Da im Vorfeld davon ausgegangen wurde, dass die Lehrer aus den bilingualen Einrichtungen das deutsch-französische Geschichtsbuch insgesamt stärker nutzen, wurden zunächst im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse (Wird und *wie* wird das Buch an „normalen“ Gymnasien eingesetzt?) alle Lehrer aus *nicht* bilingualen Schulen ausgewählt. Innerhalb der Lehrer aus bilingualen Einrichtungen wurde versucht, nach Möglichkeit die aus dem jeweiligen Fragebogen ersichtlichen unterschiedlichen Einsatzvarianten des Buches abzudecken (also sowohl bilinguale unterrichtende Geschichtslehrer, die das Buch regulär nutzen, als auch solche, die es als Zusatzmaterial nutzen, oder solche, die zusätzlich auch Geschichte auf Deutsch unterrichten). Desweiteren wurden besonders interessant erscheinende Fälle angeschrieben (z. B. ein Lehrer, der ausschließlich Geschichte auf Deutsch unterrichtet, dessen Schule aber einen bilingualen Zug besitzt). Zudem sollten innerhalb eines Bundeslandes möglichst verschiedenartige Fälle interviewt werden.⁶¹ Im Ergebnis wurden Lehrer aus Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen sowie ein Lehrer des Französischen Gymnasiums in Berlin befragt. Bei den Interviewten handelt es sich ausschließlich um deutsche Geschichtslehrer, von denen die Mehrheit (insbesondere alle diejenigen an bilingualen Schulen) auch das Fach Französisch unterrichten.

In zwei Fällen konnten auch Meinungen von Schülern zu dem Geschichtsbuch erfasst werden. Interviewpartnerin 1-Sa hatte ihre Schüler des Französischkurses Klasse 10 bereits im Vorfeld befragt und mir schriftliche Notizen von ihnen überreicht. Im Fall von Interview 2-Bw hatte ich selbst Gelegenheit, im Anschluss an das Gespräch mit in den Unterricht zu gehen und die Schüler einer 11. Klasse Geschichte bilingual zu befragen. Auch dort habe ich von den Schülern Aussagen in schriftlicher Form vorliegen. Desweiteren wurde ein Interview mit dem Klett-Verlag in Leipzig geführt und aufgezeichnet, das separat ausgewertet und bei den Ergebnissen in Kapitel 5 dieser Arbeit aufgegriffen wird.

⁵⁹ Über die Umfrage haben sich 19 Personen für ein Interview bereit erklärt und ihre Kontaktdaten hinterlassen, 14 davon unterrichten an einer Schule mit bilingualem Zug oder AbiBac-Zug bzw. an einem Deutsch-Französischen oder Französischen Gymnasium.

⁶⁰ Die Interviewpartner wurden aus Gründen der Anonymisierung in der Reihenfolge, wie die Gespräche stattfanden, nummeriert und mit einem Kürzel versehen, das auf das jeweilige Bundesland verweist.

⁶¹ Dies war in Baden-Württemberg nicht möglich, da dort ausschließlich bilingual unterrichtende Lehrer auf meine Interviewanfrage reagiert haben.

4.3 Ein Geschichtsbuch für den bilingualen Unterricht? – Ergebnisse der Umfrage

Die Reaktionen der Schulen auf meine Anfrage waren sehr unterschiedlich. Viele haben die Umfrage direkt an die Lehrer weitergeleitet. Andere haben mich kontaktiert, um mir mitzuteilen, dass sie den Fragebogen nicht weiterleiten (wollen), und zwar aus den verschiedensten Gründen (das Kollegium sei mit Prüfungen belastet; das Buch werde an der Schule nicht verwendet; die Umfrage mache nur Sinn an Schulen mit einem bilingualen Konzept; sie müsste über das Kultusministerium eingereicht werden u. ä.). An diesen Schulen hatte ich daher keine Möglichkeit, die Lehrer zu erreichen und zumindest die Bekanntheit des Buches abzufragen. Zwei Schulen haben mich zudem darüber informiert, dass sie derzeit im Aufbau befindlich sind und noch keine Oberstufe haben. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um Einzelrückmeldungen; der Großteil der Schulen hat gar nicht reagiert, sodass offen bleibt, ob der Fragebogen überhaupt an die Lehrer übermittelt wurde. Von den 171 angeschriebenen Gymnasien fallen aus den oben genannten Gründen somit sechs Gymnasien heraus. Insgesamt wurden von 57 Lehrern aus 44 Schulen Fragebögen zurückgesandt. Die Rücklaufquote beträgt daher 26%.

In den einzelnen Bundesländern sieht der Rücklauf wie folgt aus:

| Bundesland | Grundgesamtheit Gymnasien | angeschriebene Gymnasien | Rückantworten (Schulen) ⁶² | Rückantworten (Lehrer) | Rücklaufquote (Schulen) |
|---------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------|-------------------------|
| Bayern | 413 | 41 | 13 | 17 | 32% |
| Baden-W. | 449 | 41 | 9 | 11 | 22% |
| Sachsen | 152 | 35 | 10 | 15 | 29% |
| Berlin | 116 | 33 | 6 | 6 | 18% |
| Saarland | 37 | 21 | 4 | 6 | 19% |
| Sonstige | | | 2 | 2 | |
| Gesamt | 1167 | 171 | 44 | 57 | 26% |

Tabelle 1: Rücklauf der Umfrage

Von den 57 Befragten, die einen Fragebogen zurückgesandt haben, sind 44 Geschichtslehrer. Bei den übrigen handelt es sich um zwölf Französischlehrer sowie einen Gemeinschaftskundelehrer. Knapp die Hälfte der Geschichtslehrer (21 Befragte) haben die Fächerkombination Geschichte und Französisch. Unter den Geschichtslehrern unterrichten 18 an bilingualen oder AbiBac-Schulen bzw. an

⁶² In diesem Fall bedeutet Rückantwort, dass ein oder mehrere ausgefüllte Fragebögen von Lehrern dieser Schule zurückgeschickt wurden.

einem Deutsch-Französischen oder Französischen Gymnasium⁶³. Bis auf einen Französischlehrer unterrichten alle Französisch- und der Gemeinschaftskundelehrer an allgemeinen, nicht auf französischsprachigen Geschichtsunterricht spezialisierten Schulen (im Folgenden vereinfachend als „normale“ Gymnasien bezeichnet⁶⁴). Ein Drittel der zurückgesendeten Fragebögen stammt aus bilingualen Einrichtungen. Die Verteilung der Lehrer auf die einzelnen Bundesländer und Schulformen wird in Tabelle 2 und Tabelle 3 im Anhang (Anlage 4) dargestellt.

Bekanntheit

82% der Befragten ist das deutsch-französische Geschichtsbuch ein Begriff (Frage 4). Von dem einen Drittel der Befragten, deren Schule einen bilingualen Hintergrund besitzt, kennen es 100%; bei den übrigen sind es knapp 74%. Unter den befragten Geschichtslehrern liegt die Bekanntheit bei rund 89%, bei Geschichtslehrern, die die Kombination Geschichte und Französisch unterrichten sogar bei 100%. Von den zwölf Französischlehrern ist das Buch acht Personen (67%) ein Begriff, der Gemeinschaftskundelehrer kennt das Buch nicht (siehe Tabelle 4 im Anhang). Was die Unterscheidung nach Altersgruppen anbelangt, so kennen es 16 von 19 (84%) der unter 40-Jährigen, 79% der 40-50-Jährigen und alle der elf über 50-Jährigen.⁶⁵ Es liegt somit kein deutlicher Unterschied vor; auffallend ist lediglich, dass es unter den älteren Lehrern alle kennen, wobei in dieser Altersgruppe der Rücklauf auch etwas geringer war.⁶⁶ Die Verteilung der Bekanntheit nach Bundesländern fällt ausgeglichen aus und es lassen sich keine spezifischen Unterschiede ausmachen.⁶⁷

Von denjenigen, die das Buch kennen, haben sich 89% näher mit dem DFGB befasst, das heißt 42 von 47 Befragten kennen einen der drei Bände nicht nur vom Hörensagen, sondern haben auch schon einmal darin geblättert (Frage 7). Die Tendenz geht dabei deutlich zum ersterschienenen roten Band (Band 3), der mit 83% vorn liegt, gefolgt vom blauen Band (Band 2) mit 76%, während sich mit dem zuletzt erschienenen grünen Band (Band 1) bisher nur die Hälfte näher beschäftigt hat. Das lässt sich vermutlich damit erklären, dass letzterer erst vor etwas mehr als einem Jahr (2011) erschienen ist und die öffentliche Aufmerksamkeit im Verlauf des Erscheinens der drei Bände etwas abgeflaut ist.

⁶³ Der Übersichtlichkeit halber werden diese Einrichtungen im Folgenden zusammenfassend als „bilinguale“ Einrichtungen bezeichnet, worunter alle Gymnasien mit bilingualem Sachfachunterricht auf Französisch, Gymnasien mit AbiBac-Angebot sowie das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken und das Französische Gymnasium Berlin fallen.

⁶⁴ Darunter fallen auch die wenigen sonstigen Gymnasien der Umfrage, z. B. mit bilingual italienischem oder englischem Sachfachunterricht. Gemeinsames Merkmal dieser als „normale“ Einrichtungen bezeichneten Schulen ist lediglich, dass sie im Gegensatz zu den obigen „bilingualen“ Einrichtungen keine bilingual französische Ausrichtung haben.

⁶⁵ Die Verteilung der Befragten nach Altersgruppen ist relativ ausgeglichen, 19 Lehrer sind unter 40 Jahren, 19 zwischen 40 und 50 Jahren und elf älter als 50 Jahre; acht Befragte haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht.

⁶⁶ Eine ähnliche Tendenz fällt bei der Verwendung des DFGB nach Altersgruppen aus (siehe Tabelle 9 im Anhang).

⁶⁷ Auffallend ist lediglich hinsichtlich der Verteilung der Geschichts- und Französischlehrer, dass in Sachsen verhältnismäßig mehr Französischlehrer geantwortet haben als in anderen (größeren) Bundesländern (40% oder sechs von 15 sind Französischlehrer), von denen es zwei Drittel nicht kennen (aus anderen Bundesländern haben dagegen nur Französischlehrer geantwortet, die es kennen). Dies deutet – soweit das bei diesen geringen Zahlen überhaupt möglich ist – entweder auf eine größere Bereitschaft der (sächsischen) Französischlehrer hin, mich bei meiner Masterarbeit zu unterstützen, oder auf eine generelle Unbekanntheit des Buches an sächsischen Schulen, weshalb die Umfrage aufgrund des deutsch-französischen Titels möglicherweise überwiegend an Französischlehrer weitergeleitet wurde.

Grundsätzlich ist die Bekanntheit (vom Hörensagen) und die Zahl derer, die sich mit dem Buch bereits näher beschäftigt haben, unter den Befragten sehr hoch, was allerdings darauf zurückzuführen sein könnte, dass überwiegend Lehrer auf meine Umfrage reagiert haben, denen das DFGB ein Begriff ist. Zudem wurden, wie an anderer Stelle erläutert, überproportional viele bilinguale Einrichtungen angeschrieben. So stammt ein Drittel der Befragten aus bilingualen Gymnasien, wo das Buch eher bekannt ist.⁶⁸

Verwendung

Von den 42 Lehrern, die sich mit dem DFGB näher befasst haben, gaben 34 an (81%), es in irgendeiner Weise im Unterricht zu verwenden oder schon einmal verwendet zu haben (Frage 8). Von diesen setzt es knapp ein Drittel regelmäßig als Schulbuch der Klasse ein (elf Lehrer oder 32%), die Hälfte gelegentlich als Zusatzmaterial (17 Lehrer) und sechs Befragte haben es schon einmal verwendet (knapp 18%). Die 34 Nutzer insgesamt verteilen sich je zur Hälfte auf bilinguale und normale Gymnasien. Hinsichtlich der Art der Nutzung zeigt sich allerdings ein anderes Bild: Die elf regelmäßigen Nutzer kommen ausschließlich aus bilingualen Schulen, während von den gelegentlichen Nutzern 71% (zwölf Befragte) und von den einmaligen Nutzern 83% (fünf Befragte⁶⁹) in normalen Gymnasien unterrichten (siehe Tabelle 5 im Anhang). In der Mehrzahl der Fälle (76%) sind an der Schule des Nutzers ein oder mehrere Exemplare des DFGB vorhanden (Frage 5); in sechs Fällen gibt es das Buch an der Schule nicht, obwohl es von den Befragten als Zusatzmaterial verwendet wird.

Die geographische Verteilung der Nutzung sieht wie folgt aus: Etwas weniger als ein Drittel der Nutzer (32%) kommt aus Bayern, knapp ein Viertel (24%) aus Baden-Württemberg, 18% aus Sachsen und je 12% aus Berlin und dem Saarland. Allerdings unterrichten von den elf regulären Nutzern fünf Lehrer in Baden-Württemberg (ausschließlich an bilingualen Gymnasien), drei im Saarland (alle am Deutsch-Französischen Gymnasium), zwei in Bayern (ebenfalls an bilingualen Schulen) und einer in Berlin (am Französischen Gymnasium). In den in meiner Stichprobe erfassten Fällen wird das DFGB somit *als reguläres Schulbuch* ausschließlich an bilingualen Gymnasien und überwiegend in Baden-Württemberg eingesetzt, während es in anderen Bundesländern eher bzw. an normalen Gymnasien ausschließlich als Zusatzmaterial zum Einsatz kommt. Dass verhältnismäßig viele der regelmäßigen Nutzer aus Baden-Württemberg kommen, mag daran liegen, dass dort überproportional viele bilinguale Gymnasien angeschrieben wurden (da es mehr bilinguale Schulen gibt), von denen der Rücklauf recht hoch war (82%, siehe Tabelle 2 im Anhang).

⁶⁸ Hinzu kommt, dass die Schulleitungen oder Sekretariate meine Umfrage möglicherweise nicht weitergeleitet haben, wenn das Buch an der Schule nicht verwendet wird oder die Schule kein bilingual französisches Konzept hat.

⁶⁹ Der sechste Nutzer unterrichtet zwar an einer bilingualen Schule, aber ausschließlich im deutschsprachigen Zug, wo er das Buch einmalig eingesetzt hat.

| | Nutzung im Fach | | | |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|-----------|
| Verwendung | Geschichte | Französisch | beide Fächer | Gesamt |
| regelmäßig | 11 | | | 11 |
| zusätzlich | 12 | 5 | | 17 |
| einmalig | 5 | | 1 | 6 |
| Gesamt | 28 | 5 | 1 | 34 |

Tabelle 6: Verwendung nach Fächern (Frage 9)

Bis auf wenige Ausnahmen wird das Buch mehrheitlich im Fach Geschichte verwendet (siehe Tabelle 6).⁷⁰ Dass alle regelmäßigen Nutzer aus bilingualen Schulen kommen, bedeutet jedoch nicht, dass das DFGB dort nur im bilingualen Zug eingesetzt wird. Vier der regelmäßigen Nutzer gaben an, dass sie es sowohl im bilingualen als auch im normalen Geschichtsunterricht verwenden (siehe Tabelle 7). Drei von ihnen setzen es dabei je nach Klasse als reguläres Schulbuch oder zusätzliches Material ein (in der Regel im bilingualen Unterricht regulär und im normalen Unterricht zusätzlich).⁷¹ Eine Lehrerin am Deutsch-Französischen Gymnasium verwendet es sogar ausschließlich im deutschsprachigen Geschichtsunterricht.

| | Nutzung im Geschichtsunterricht (bilinguale/normale Klassen) | | | | |
|---------------|--|---|----------------|----------|-----------|
| Verwendung | bilingualer Geschichtsunterricht | normaler Geschichtsunterricht (dt.sprachig) | beide | k. A. | Gesamt |
| regelmäßig | 4 | 1 | 4 | 2 | 11 |
| zusätzlich | 2 | 9 | 1 | | 12 |
| einmalig | | 6 | | | 6 |
| Gesamt | 6 (21%) | 16 (55%) | 5 (17%) | 2 | 29 |

Tabelle 7: Verwendung im Geschichtsunterricht (Frage 9)

Wenn man alle Nutzer im Fach Geschichte betrachtet, wird das DFGB von ca. einem Fünftel der Geschichtslehrer (21%) ausschließlich im bilingualen Geschichtsunterricht verwendet und von etwas mehr als der Hälfte (55%) im normalen Geschichtsunterricht (siehe Tabelle 7), wobei hier der punktuelle Einsatz überwiegt.

Weitere Details des Einsatzes betreffen die Klassenstufe, die Sprachfassung und die drei Bände. In der Mehrheit der Fälle (71% aller Nutzer oder 24 Befragte) wird das DFGB wie von den Herausgebern beabsichtigt in der Oberstufe bzw. der 10. Klasse eingesetzt, in nur ganz wenigen Fällen auch in den

⁷⁰ Unter den fünf Befragten, die das Buch ausschließlich im Französischunterricht einsetzen, befindet sich eine Lehrerin mit der Kombination Geschichte/Französisch, die es jedoch in Geschichte bisher nicht verwendet hat (Interviewpartnerin 1-Sa).

⁷¹ Diese drei werden als regelmäßige Nutzer gezählt, haben jedoch im Fragebogen sowohl „regelmäßig“ als auch „zusätzlich“ angekreuzt.

unteren Klassen (12% der Nutzer) oder in beiden⁷². Zwölf Lehrer (35% aller Nutzer) verwenden die französische Sprachfassung, 13 (38%) die deutsche Fassung (darunter überwiegend Geschichtslehrer aus normalen Gymnasien ohne Französisch als zweites Fach) und acht Lehrer (24%) benutzen beide Versionen (siehe Tabelle 8 im Anhang). Von den elf regelmäßigen Nutzern verwenden sechs ausschließlich die französische Fassung, drei beide Versionen und zwei die Deutsche, wobei es sich hier um zwei Befragte am Deutsch-Französischen Gymnasium handelt, die es (auch) im deutschsprachigen Unterricht einsetzen. Bei der Verwendung der einzelnen drei Bände wiederholt sich die Tendenz, die bereits bei der Bekanntheit deutlich wurde: Der grüne Band 1 wird insgesamt von knapp einem Drittel der 34 Nutzer (mit)verwendet (32%), der blaue Band 2 dagegen bereits von knapp zwei Dritteln (62%) und der rote Band 3 von den meisten, nämlich 82%.⁷³ Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, welche der Bände als reguläres Schulbuch und welche bisher eher punktuell eingesetzt wurden, aber die Vermutung liegt nahe (auch aufgrund der Interviews), dass vor allem der rote und der blaue Band (2 und 3) regelmäßig genutzt werden.

Um die Verbreitung des DFGB noch weiter zu erfassen, wurde danach gefragt, ob und wie Kollegen das Buch einsetzen (Frage 11). Allerdings kann keine Aussage über die Häufigkeit der Verwendung getroffen werden. 30 Befragte wissen von Kollegen, die das Buch verwenden oder schon einmal verwendet haben. Zwölf gaben an, keine Kollegen zu kennen (bis auf eine Person unterrichten davon alle an einem normalen Gymnasium). Von den 30 Personen, die die Frage bejaht haben, kennen mehr als drei Viertel (23 Befragte) Kollegen, die das DFGB im bilingualen Geschichtsunterricht einsetzen⁷⁴ (die meisten davon unterrichten selbst an bilingualen Einrichtungen), während nur sieben Befragte von Kollegen wissen, die es im normalen Geschichtsunterricht einsetzen (fünf von ihnen unterrichten selbst an normalen Gymnasien, sodass hier vermutlich nicht Lehrer aus bilingualen Schulen gemeint sind, die es im deutschsprachigen Zug einsetzen, sondern tatsächlich Lehrer an normalen Gymnasien). Sechs Befragte haben zudem Kollegen, die das Geschichtsbuch im Fremdsprachenunterricht nutzen. Die Tendenz geht auch hier deutlich zum bilingualen Unterricht, wobei viele Befragte aus bilingualen Gymnasien sicherlich an ihre bilingual unterrichtenden Fachkollegen derselben Schule gedacht haben.

Als Zwischenfazit zu diesen Stichprobenergebnissen lässt sich festhalten, dass *Histoire/Geschichte* als reguläres Schulbuch nur an bilingualen Gymnasien verwendet wird, dort jedoch auch manchmal

⁷² Hier ist zu berücksichtigen, dass die 10. Klasse in manchen Fällen der Oberstufe zugerechnet wurde und in manchen Fällen der Unter- bzw. Mittelstufe (wie im Fragebogen vorgegeben). Daher kann es sein, dass einige dieser Befragten es in der 10. Klasse einsetzen (also durchaus wie von den Herausgebern geplant) und nicht in den unteren Klassen. Alle fünf Französischlehrer verwenden es in der Oberstufe oder der 10. Klasse.

⁷³ Es wird vermutet, dass die Bilanz für den grünen Band noch schlechter ausfällt, als hier dargestellt, da möglicherweise einige Befragte Band 1 und 3 verwechselt haben, weil sie in umgekehrter Reihenfolge erschienen sind. In keinem Fall wurde Band 1 als alleiniger Band eingesetzt, Band 3 wird dagegen von mehr als einem Viertel der Nutzer (26%) als einziger genutzt. Ein knappes Drittel (32%) verwendet zudem Band 2 und 3 parallel. Immerhin haben 21% alle drei Bände schon einmal verwendet.

⁷⁴ In einem Fall verwenden es Kollegen auch im bilingualen Gemeinschaftskundeunterricht. Mehrfachantworten auf die Frage, wie die Kollegen das Buch einsetzen, waren möglich.

außerhalb des bilingualen Zuges. An normalen Gymnasien dagegen wird es ausschließlich punktuell und als Zusatzmaterial eingesetzt. Aus welchen Gründen dies so ist, dafür liefern folgende Ergebnisse einige Anhaltspunkte.

Gründe für Nichtnutzung

Die Frage nach den Gründen, warum das Buch *nicht* verwendet wird (Frage 10), richtete sich ausschließlich an Geschichtslehrer, von denen 15 geantwortet haben. Zwölf von ihnen gaben an, dass ihre Schule mit einem anderen Geschichtslehrbuch arbeitet, sieben sind der Meinung, dass die Inhalte und Themen nicht dem Lehrplan bzw. den Prüfungsanforderungen entsprechen, zwei sehen einen Mehraufwand für den Lehrer (aufwändige Vorbereitung und Einarbeitung), ebenfalls zwei empfinden das didaktische Anforderungsniveau als problematisch und in fünf Fällen wurden sonstige Gründe angegeben (Mehrfachnennungen waren möglich). Kein Lehrer hat angegeben, dass das Buch nur für den bilingualen Unterricht geeignet ist oder er sich nicht damit befasst hat. Es fällt auf, dass auch Lehrer geantwortet haben, die das Buch verwenden (eine Person immerhin regelmäßig, die den Aufwand und das didaktische Anforderungsniveau als Ursache sieht). Man kann annehmen, dass insbesondere diese acht Lehrer wissen, wo die Problematiken eines praktischen Einsatzes im Unterricht liegen. Die Antwortmöglichkeit, welche die meisten angegeben haben („Unsere Schule arbeitet mit einem anderen Lehrbuch“), hätte jedoch klarer formuliert werden müssen, da sie praktisch jeder ankreuzen konnte (und somit eine bequeme Antwortmöglichkeit hatte), dessen Schule das Buch nicht regelmäßig verwendet. Die Bereitschaft der Schule (beispielsweise der Fachschaftsleitung), das DFGB anzuschaffen und einzusetzen, kann damit nicht beurteilt werden. Ein Lehrer hat jedoch bei sonstigen Gründen als Erklärung angegeben, dass es durch das System der Schulbuchausleihe im Saarland unmöglich sei, mehrere Unterrichtswerke parallel anzuschaffen. Im Zusammenhang mit der Beurteilung der Bereitschaft der Schule zu einer Anschaffung hätte desweiteren auch in Frage 5 danach gefragt werden müssen, ob ein ganzer Klassensatz an der Schule vorhanden ist, das heißt, ob es überhaupt als reguläres Schulbuch eingesetzt werden kann. Es wird vermutet, dass viele Schulen nur Einzelexemplare besitzen.

Abgesehen davon deutet sich als Ursache an, dass die Übereinstimmung mit dem Lehrplan als problematisch angesehen wird. Aufgrund der sehr geringen Antwortquote⁷⁵ lassen sich jedoch keine aussagekräftigeren Ergebnisse ablesen. Anhand der Aussagen in den qualitativen Interviews können die Ursachen jedoch tiefergehend untersucht werden (siehe Kap. 4.4.6).

⁷⁵ 23 Befragte (61% der 38 Geschichtslehrer, die sich mit dem Buch näher befasst haben) haben Frage 10 *nicht* beantwortet. Die Frage hat sich jedoch ursprünglich nur an diejenigen Lehrer gerichtet, die das Buch kennen, aber nicht verwenden (das betrifft acht Geschichtslehrer von 38). Von diesen hat nur eine Person die Frage nicht beantwortet. Die Antwortquote hat sich folglich durch die zusätzlichen Antworten von acht Lehrern, die es (gelegentlich) einsetzen, sogar noch erhöht.

4.4 Die Verwendung und Akzeptanz bei den Lehrern – Analyse der Interviews

Ziel der Analyse des vorliegenden transkribierten Interviewmaterials ist es, Aussagen darüber zu treffen, wie das deutsch-französische Geschichtsbuch von den Befragten konkret im Unterricht eingesetzt wird, welche Vor- und Nachteile es aus Lehrerperspektive hat und aus welchen Gründen es von Lehrern nicht verwendet wird. Es wurden entsprechend der bei Mayring (2010, 59ff.) dargestellten qualitativen Inhaltsanalyse bestimmte Kategorien (Themenbereiche) festgelegt, anhand derer die Aussagen der Befragten präsentiert werden sollen. Teilweise haben sie sich aus theoretischen Überlegungen im Vorfeld ergeben und sind insofern schon als Thema im Interviewleitfaden zu finden, teilweise sind sie erst beim Durchgehen des konkreten Materials entwickelt worden. Das Vorgehen meiner Analyse entspricht einer Kombination aus Zusammenfassung und inhaltlicher Strukturierung, bei der das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert wird (vgl. Mayring 2010, 65f.). Die Ergebnisse sollen nun anhand der in den Interviews angesprochenen bzw. von mir benannten Themenbereiche (Einsatz des Buches, Einsetzbarkeit im einsprachigen und bilingualen Geschichtsunterricht, Beweggründe für einen Einsatz, Vor- und Nachteile im Vergleich mit anderen Lehrbüchern sowie Gründe für die geringe Nutzung) dargestellt werden.

4.4.1 Einsatz des Buches

Die Interviewpartner setzen das deutsch-französische Geschichtsbuch auf sehr unterschiedliche Weise ein. Im bilingualen Geschichtsunterricht in der Oberstufe wird es von den jeweiligen Lehrern (2-Bw, 8-Bw und 4-Ba) als reguläres Schulbuch in der französischen Version verwendet. Dort arbeiten die Schüler in den AbiBac-Jahrgängen ab der 10. bzw. 11. Klasse damit. Im normalen Geschichtsunterricht an denselben Schulen wird das Buch nicht eingesetzt, obwohl in zwei Fällen auch deutsche Klassensätze vorhanden sind. Interviewpartner 2-Bw hat es zwar früher auch im normalen, zweistündigen Geschichtsunterricht in der Oberstufe verwendet, allerdings nur zur Vertiefung bestimmter Themen (2-Bw, S. 2). Die Befragung eines Kollegen von Lehrer 4-Ba, der an derselben Schule Geschichte einsprachig unterrichtet, hat ebenfalls ergeben, dass es im normalen Zug dieser Schule nicht eingesetzt wird (5-Ba).⁷⁶ An einer anderen bilingualen Schule in Bayern, die allerdings nur in der Mittelstufe bilingualen Geschichtsunterricht anbietet, wird es von Lehrerin 7-Ba in erster Linie als persönliche Hilfestellung für die Unterrichtsvorbereitung in der Fremdsprache genutzt (beispielsweise für französische Fachbegriffe und für die Übertragung der Inhalte des deutschen Geschichtslehrbuchs in das Französische; 7-Ba, S. 1f.). Eine reguläre Verwendung im normalen Geschichtsunter-

⁷⁶ Ausnahme ist die Verwendung einzelner Kopien aus dem Buch und ein fächerübergreifendes Experiment mit dem DFGB in der 6. Klasse (5-Ba, S. 1).

richt wäre gar nicht möglich, da kein Klassensatz an der Schule vorhanden ist. Lediglich im Französischunterricht in der Oberstufe setzt sie es gelegentlich im Bereich französische Landeskunde ein.

An den drei übrigen, normalen Gymnasien wird das deutsch-französische Geschichtsbuch von den Befragten bisher nur als Zusatzmaterial verwendet, mit Ausnahme des Lehrers 6-Ba, an dessen früherer Schule das DFGB einige Zeit als reguläres Buch in der deutschen Version eingesetzt wurde. Es handelte sich dabei um eine Übergangslösung für die letzten beiden G9-Jahrgänge (Klasse 12/13). An seinem jetzigen Gymnasium wurde das Buch vor Kurzem als Klassensatz angeschafft, als Alternative zum normalen Oberstufengeschichtsbuch (Klasse 11/12). Hier ist es vor allem als Materialsammlung für die Geschichts- und Französischlehrer gedacht, allerdings soll ab dem neuen Schuljahr (2012/13) auch ein alleiniger Einsatz anstelle des bisherigen Oberstufengeschichtsbuches möglich sein. Die Entscheidung liegt beim jeweiligen Lehrer. Bisher haben es mehrere Kollegen vor allem als Zusatzmaterial verwendet, „um [...] damit ihren Unterricht aufzupeppen“ (6-Ba, S. 2). Dies ist die einzige *nicht* bilinguale Schule unter den befragten Einrichtungen, an der das Buch als Klassensatz angeschafft wurde. In den anderen zwei Fällen 1-Sa und 3-Sa besitzen die Befragten bisher nur ein privates Exemplar, wobei Lehrerin 1-Sa bereits eine geringe Stückzahl für die Fachschaften Französisch und Geschichte bestellt hat. Dieselbe Lehrerin unterrichtet zwar auch Geschichte, verwendet das Buch jedoch hauptsächlich im Französischunterricht in der 10. Klasse im Rahmen eines langfristigen Geschichtsprojekts zum Thema deutsch-französische Beziehungen (1-Sa, S. 7). Dabei dient der rote Band 3 (in beiden Sprachfassungen) als Materialgrundlage für Schülerreferate zum Thema der deutsch-französischen Beziehungen ab 1945.⁷⁷ Lehrerin 3-Sa setzt das Buch in Geschichte punktuell zu einzelnen Themen (z. B. Kalter Krieg) ein, hierbei insbesondere für zusätzliche Materialien wie Karikaturen. Bisher hat sie vor allem in der 10. Klasse Kopien aus dem roten Band verwendet. Ab dem neuen Schuljahr ist aber auch ein Einsatz von Materialien des blauen Bandes für einzelne Themen in der 11. Klasse geplant (3-Sa, S. 2).

Einen Sonderfall innerhalb der empirischen Untersuchung stellt das Französische Gymnasium in Berlin dar, da es den französischen Lehrplänen verpflichtet ist. Hier wurde das Buch einige Jahre lang in der Oberstufe (vor allem in der *Terminale*) genutzt, wird mittlerweile allerdings aufgrund der Reform der französischen Programme in den Klassen *Première* und *Terminale* nicht mehr eingesetzt (9-B, S. 1).

⁷⁷ Das Projekt beginnt bereits mit der deutsch-französischen Geschichte ab der Kaiserkrönung Karls des Großen im Jahr 800 n. Chr., allerdings kamen die ersten beiden Bände des DFGB dafür bisher nicht zum Einsatz, da die Lehrerin diese noch nicht besitzt.

4.4.2 Einsetzbarkeit im einsprachigen Geschichtsunterricht

Die Meinungen der Lehrer variieren hinsichtlich der Frage, ob ein Einsatz des DFGB grundsätzlich möglich ist. Die Befragten 3-Sa und 6-Ba, die das Buch derzeit als Zusatzmaterial verwenden, sehen einen Einsatz im normalen Oberstufengeschichtsunterricht durchaus als realistisch an. In Sachsen ließen sich Band 2 und 3 hinsichtlich der Lehrplanthemen sowie des Anspruchsniveaus der Texte und Quellen in der Oberstufe (zumindest im Grundkurs Geschichte) grundsätzlich gut einsetzen (3-Sa, S. 2f.).⁷⁸ Lehrerin 3-Sa fände es ideal, wenn ein Klassensatz des DFGB an ihrer Schule vorhanden wäre, der bei Bedarf für ganze Unterrichtseinheiten oder bestimmte Themenbereiche zusätzlich zum regulären Lehrbuch verwendet werden könnte. So kann sie sich einen intensiveren Einsatz in jedem Fall vorstellen (ebd., S. 6). Für sie ist es nicht ungewöhnlich, dass neben dem Standardbuch noch andere Geschichtsbücher eingesetzt werden, da auch in den normalen Lehrbüchern immer Dinge fehlen und außerdem jeder Lehrer andere Ansprüche hat, die sich in der Entscheidung der Fachkonferenz für ein Lehrbuch nicht immer wiederfinden (ebd.). Diese Idee fand an der Schule von Lehrer 6-Ba bereits Umsetzung. Hier wurden deutsche Klassensätze der Bände 2 und 3 des DFGB angeschafft, und mehrere Kollegen erwägen eine parallele Verwendung zum bisherigen Geschichtsbuch. Ein Einsatz wäre aus Sicht des Befragten mit dem bayrischen Lehrplan vereinbar (6-Ba, S. 2). Laut Lehrerin 3-Sa ist es allerdings abhängig von der finanziellen Lage der Schule, ob neben dem Standardbuch noch andere Bücher als Zusatzmaterial angeschafft werden können. An ihrer Schule sei beispielsweise nicht genug Geld vorhanden und zudem die Bereitschaft für Extra-Anschaffungen eher gering (3-Sa, S. 6).

Für die Geschichtslehrer 1-Sa, 5-Ba und 7-Ba ist ein regulärer Einsatz des Buches im normalen Geschichtsunterricht nicht vorstellbar. Ein Interviewpartner ging sogar grundsätzlich davon aus, dass das Buch in der deutschen Fassung für den einsprachigen Geschichtsunterricht (in Bayern) gar nicht zugelassen ist, da es in seiner Schule nur im AbiBac-Zug verwendet wird. Das Buch ist aus seiner Sicht mit dem bayrischen Lehrplan in der Oberstufe überhaupt nicht kompatibel (5-Ba, S. 2), und daher nicht geeignet, die Schüler auf das Abitur vorzubereiten. Ein Einsatz ist für ihn nur mit sehr viel zusätzlichem Materialaufwand denkbar, um den Lehrplan dort zu erfüllen, wo ihn das Buch nicht abdeckt. Das sei allerdings sowohl aus Zeit- als auch aus Kostengründen (Kopierbudget) unrealistisch (ebd., S. 4). Lehrerin 7-Ba hält das Buch aus ähnlichen Gründen für nicht einsetzbar in Bayern, denn das Buch entspräche nicht (mehr) dem bayrischen Oberstufenlehrplan, der seit der G8-Umstellung thematisch aufgebaut ist, während das Geschichtsbuch einem chronologischen Ansatz folge. Ein Einsatz ist aus ihrer Sicht daher lediglich punktuell für einzelne Themen der Oberstufe sinnvoll, eine Einführung als ausschließliches Lehrbuch dagegen nicht möglich (7-Ba, S. 3). Zudem verweist sie wie Lehrer 5-Ba auf die Problematik, dass die Schüler an ihrer Schule auf das deutsche Geschichtsabitur

⁷⁸ Band 1 passt thematisch nicht in die Oberstufe, da bspw. Antike und Mittelalter nur in der Unter- und Mittelstufe behandelt werden.

vorbereitet werden und aus diesem Grund in der Oberstufe ein lehrplankonformes Buch benötigt wird (7-Ba, S. 7).⁷⁹ Für Lehrerin 1-Sa ist ein Einsatz als alleiniges Lehrbuch in Sachsen ebenfalls aufgrund des Lehrplans nicht denkbar (1-Sa, S. 5f.). Zudem sei es in seiner Konzentration auf Deutschland und Frankreich für den normalen Geschichtsunterricht zu eng gesetzt, weil dabei andere Perspektiven vernachlässigt würden. Für sie kommt es daher ausschließlich im Französischunterricht in Frage.⁸⁰ Lediglich als Materialfundus oder Ergänzungsmaterial käme es auch im Geschichtsunterricht in Betracht.

In Bayern und Sachsen unterscheiden sich folglich die Meinungen hinsichtlich der Einsetzbarkeit. In Baden-Württemberg wurden nur bilingual unterrichtende Geschichtslehrer befragt, die allerdings zum Teil bereits Geschichte auf Deutsch unterrichtet haben und somit Einschätzungen zum einsprachigen Geschichtsunterricht abgeben konnten. Aus Sicht des Lehrers 2-Bw ist das Buch nicht völlig kompatibel mit dem baden-württembergischen Bildungsplan, zumal sich die Lehrer im zweistündigen Geschichtsunterricht in der Oberstufe sehr stark an dem bereits eingeführten *Kursbuch Geschichte* (Cornelsen) orientieren (können), was sich auch bewährt habe (2-Bw, S. 3). Anders sieht es für das DFGB im vierstündigen Geschichtskurs der Oberstufe aus, für den es an dieser baden-württembergischen Schule kein eigenes eingeführtes Schulbuch gibt, weshalb hier neben dem *Kursbuch Geschichte* noch andere Materialien zum Einsatz kommen können bzw. müssen. In diesen Kursen wäre ein Einsatz des DFGB daher durchaus möglich, zumal hier mehr Zeit zur Verfügung steht (ebd.). Denkbar wäre es dort vor allem als Zusatzmaterial für französische Themen, die im Lehrplan durchaus vorkämen, und zu denen *Histoire/Geschichte* mehr Informationen biete als gewöhnliche deutsche Geschichtsbücher. In der 10. Klasse ist das Buch hinsichtlich der vorgegebenen Themen grundsätzlich einsetzbar, aber dort fehlen im Lehrplan wiederum speziell frankreichbezogene Themen, bei denen man das DFGB besonders gut heranziehen könnte (2-Bw, S. 5f.). Aus diesem Grund sei ein Einsatz in der 10. Klasse eher unwahrscheinlich, da der hier in Frage kommende Band 1 sich thematisch nicht so sehr von den deutschen Geschichtsbüchern unterscheide: „[...] bei diesen Themen aus der Frühen Neuzeit oder aus dem Mittelalter – das halte ich eher für unwahrscheinlich, dass jemand da guckt, was sagt das deutsch-französische Geschichtsbuch“ (ebd., S. 6). Ein Einsatz im einsprachigen Unterricht ist seiner Meinung nach lediglich dort sinnvoll, wo das DFGB inhaltlich einen Mehrwert im Vergleich zu anderen deutschen Büchern bietet und französische Zusatzthemen im Lehrplan besser abdecken kann. Für Lehrer 8-Bw dagegen ist das Buch im normalen (und teilweise auch im bilingualen) Geschichtsunterricht nur sehr eingeschränkt nutzbar. Zum einen passe es nicht zum Lehrplan (8-Bw, S. 1), zum anderen entspreche es zu sehr dem französischen Unterrichtsstil, der dem deutschen Ge-

⁷⁹ Die Schule bietet kein AbiBac, sondern nur in der Mittelstufe (6.-9. Klasse) bilingualen Unterricht an.

⁸⁰ Diese Aussage charakterisiert auch den Interviewverlauf. Das Gespräch tendierte trotz expliziter Nachfragen meinerseits zum Fach Geschichte immer wieder in Richtung Französischunterricht, sodass wir teilweise über verschiedene Dinge gesprochen haben.

schichtunterricht vollkommen widersprüche (8-Bw, S. 2). Das Niveau der Texte sei speziell für den vierstündigen Geschichtskurs zu niedrig, und trotz einer guten Auswahl an Quellen müsse man (selbst im bilingualen Kurs) immer noch ausführlichere Quellen und Zusatztexte ergänzen.

Am Französischen Gymnasium hat sich im Zuge der Reform der französischen Schulprogramme für das *lycée* die Einsetzbarkeit des DFGB weiter verschlechtert. Schon vor der Änderung des französischen Lehrplans mussten zusätzlich (neben dem DFGB) französische Originallehrwerke herangezogen werden, doch die neuen Programme im Fach Geschichte, die für das *Baccalauréat* bindend sind, haben nur noch eine geringe Übereinstimmung mit dem deutsch-französischen Geschichtsbuch (9-B, S. 1). Damit erübrigt sich laut Studienrat 9-B die Frage nach seinem Einsatz völlig. Zwar könne man „die Hälfte aus dem Buch weglassen“ und den Rest mit Kopien ergänzen; das stehe allerdings in keiner Relation zu den Kosten (9-B, S. 6).

4.4.3 Einsetzbarkeit im bilingualen Geschichtsunterricht

Bei der Verwendung des DFGB als reguläre Unterrichtsgrundlage im Fach Geschichte bilingual machen die Lehrer der drei AbiBac-Schulen jeweils ähnliche Erfahrungen. Letztlich stellt auch hier der Lehrplan ein Problem dar, vor allem in Bayern, wo es kein eigenes Curriculum für den bilingualen Geschichtsunterricht gibt und das eher chronologisch angelegte Geschichtsbuch auf den thematisch übergreifend strukturierten G8-Lehrplan trifft. Interviewpartner 4-Ba sieht die Herausforderung dabei zum einen für den Lehrer, der sich die jeweils relevanten Abschnitte im Buch zu den Lehrplanthemen zusammensuchen und bei manchen Themen innerhalb der drei Bände springen muss.⁸¹ Das spiegelt sich auch darin wieder, dass seine Schüler in der 11. und 12. Klasse immer zwei Bände (Band 2 und 3) zur Verfügung haben müssen. Zum anderen erschwert diese Inkompatibilität mit dem Lehrplan auch für die Schüler das Verständnis, weil sie das jeweilige Thema nur schwer im Überblick erfassen und einordnen können. Der Lehrer müsse folglich sehr stark zwischen Buch und Schüler vermitteln. Die geringe Übereinstimmung mit dem Lehrplan überschattete letztlich die ganze Arbeit mit den Büchern (4-Ba, S. 3 und 5f.). Ähnliche Erfahrungen macht auch Interviewpartner 2-Bw. Zwar ist der (bilinguale) Bildungsplan in Baden-Württemberg chronologischer aufgebaut und man kann sich grundsätzlich am Aufbau des Buches orientieren, allerdings muss man auch hier bei bestimmten Themen innerhalb eines Bandes hin- und herspringen, weil die Themenabfolge nicht immer dem Lehrplan entspricht.⁸² Dies sei unter anderem der Konzeption des Buches (in diesem Fall des blauen

⁸¹ Zum Beispiel beim Thema Volk und Nation, das von der Antike bis in das 19. und 20. Jahrhundert hineinreicht. Allerdings gibt es auch Themen, die in allen Bundesländern und in Frankreich vorkommen, und bei denen man wiederum sehr gut mit dem Buch arbeiten kann, z. B. die Themen Holocaust und Industrialisierung.

⁸² Dies sei insbesondere der Fall beim Thema Industrialisierung, wohingegen die meisten anderen Themen im blauen Band (Klasse 11) in der Reihenfolge des Buches behandelt werden könnten. Im roten Band (Klasse 12) muss man laut dem Interviewpartner ebenfalls sehr häufig springen, da das Schwerpunktthema im bilingualen Bildungsplan für Klasse 12 die

Bandes) geschuldet, das Politik- und Wirtschaftsgeschichte getrennt behandelt. Generell liegt auch aus seiner Sicht für den Lehrer die Herausforderung bei der Arbeit mit dem DFGB darin, die entsprechenden Seiten im Buch zu finden, die er für sein Thema braucht (2-Bw, S. 4). Der Bildungsplan für den bilingualen Geschichtsunterricht in Baden-Württemberg orientiert sich weitgehend am Bildungsplan des zweistündigen einsprachigen Geschichtsunterrichts, hat allerdings eigene Schwerpunktthemen sowie bestimmte Zusatzthemen mit Frankreichbezug, für die das DFGB manchmal gar nicht ausreicht und die dann mit zusätzlichem Material bestritten werden müssen (2-Bw, S. 6f.).

Ein weiteres Problem für die Einsetzbarkeit im bilingualen Unterricht ist die Tatsache, dass das Buch nicht eigens dafür konzipiert wurde. Hieraus ergeben sich sprachliche Schwierigkeiten, da es in der französischen Fassung keine Abstufungen im Schwierigkeitsgrad der Texte von der 10. bis zur 12. Klasse oder sprachliche Erklärungen auf Deutsch gibt. Somit sind die Bände zumindest für den bilingualen Unterricht in der 10. Klasse oft noch zu schwierig. Ohne aufwändige Vorbereitung und zusätzliche Erklärungen des Lehrers ist die für französische Schüler des *lycée* konzipierte Fassung daher (speziell in Klasse 10) eher ungeeignet.⁸³ In Klasse 11 und 12 sind die sprachlichen Probleme etwas geringer, wobei die französischen Originalquellen weiterhin eine Herausforderung für die Schüler bleiben (2-Bw, S. 5). Aus Sicht des Befragten 4-Ba ist das Buch folglich weder auf den Lehrplan, noch auf die Eigenheiten des bilingualen Unterrichts zugeschnitten (4-Ba, S. 4). Lehrer 8-Bw kritisiert ebenfalls, dass die Texte weder sprachlich bearbeitet, vereinfacht oder didaktisiert wurden, noch dass eine Spracharbeit vorgesehen ist. Das Buch sei somit nicht geeignet für AbiBac-Schulen und die Arbeitersparnis für ihn als Lehrer minimal, da er diese Spracharbeit, die Teil des bilingualen Unterrichts sei, selbst machen müsse (8-Bw, S. 3).

4.4.4 Beweggründe für einen Einsatz

Aus diesen Schwierigkeiten heraus stellt sich die Frage, warum gerade die bilingualen Schulen sich des deutsch-französischen Geschichtsbuches bedienen. Die Ursachen für die genannten Probleme bei einem Einsatz des DFGB im bilingualen Geschichtsunterricht liegen weniger im Buch selbst, sondern vielmehr im Fehlen eines eigenen, speziell für den bilingualen Unterricht konzipierten Geschichtsbuches in Deutschland begründet. *Histoire/Geschichte* ist das einzige Buch auf dem Schulbuchmarkt, das für französischsprachigen Geschichtsunterricht verwendet werden kann, da auch die französische Version in allen Bundesländern zugelassen ist. Ansonsten besteht für die Lehrer nur die Möglichkeit, auf französische Originallehrwerke zurückzugreifen oder sich eigene Materialien zu er-

deutsch-französischen Beziehungen nach 1945 sind, das DFGB aber Europa, Deutschland und Frankreich nach 1945 sowie die deutsch-französischen Beziehungen jeweils getrennt behandelt (2-Bw, S. 4).

⁸³ Wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Also man muss dann vorentlasten und Wörter erklären, und dann fragt man sich halt schon, wenn man bei irgendeiner kleinen Quelle von 5 Zeilen irgendwie 10 Wörter zu erklären hat [...]. Das ist halt die Frage, ob man es dann auch braucht.“ (4-Ba, S. 4)

stellen (4-Ba, S. 2, 11). Lehrer 8-Bw zufolge war das französische Geschichtsbuch, das er früher verwendet hat, genauso gut wie das DFGB (8-Bw, S. 3). Warum verwenden viele bilinguale Schulen dann *Histoire/Geschichte* anstelle französischer Originallehrbücher, die sprachlich genauso schwierig für die deutschen Schüler sind?

Lehrer 2-Bw sieht den Vorteil des deutsch-französischen Geschichtsbuches für bilinguale Schulen darin, dass es anders als andere französische Schulbücher auch den deutschen Lehrplänen folgt. Das sei besonders bei den Themen der deutschen Geschichte und den deutsch-französischen Beziehungen wichtig, die in normalen französischen Geschichtsbüchern nur am Rande vorkommen. Zudem erscheine das Buch durch bekannte Quellen, die man auch aus anderen (deutschen) Geschichtsbüchern kennt, weniger „fremd“ als französische Geschichtsbücher (2-Bw, S. 18). Lehrer 8-Bw sieht es pragmatischer. Das Buch biete ihm vor allem einen Textfundus auf Französisch und ein paar Anregungen. „Das hat also nichts damit zu tun, dass da irgendwie das pädagogische Konzept mir gefällt oder das Buch an sich [...] mich überzeugt oder so. Das ist eher schwierig im Einsatz.“ (8-Bw, S. 1f.) Der einzige Vorteil für ihn als Lehrer ist eine gewisse Aufwandsersparnis, da er nicht mehr „das französische Schulbuch und das deutsche Schulbuch gemeinsam durchhackern“ muss wie vorher (8-Bw, S. 3). Da an seine Schule mehrere Klassensätze geliefert wurden, werden diese auch genutzt (8-Bw, S. 1). Auch die Schule von Lehrer 2-Bw wurde nach eigener Aussage „recht großzügig ausgestattet“ (2-Bw, S. 5). Lehrer 4-Ba nutzt das DFGB, weil es an der Schule schon in französischer Version vorhanden war und er es vorher bereits während seines Studiums im bilingualen Kontext kennengelernt hat (4-Ba, S. 1).

An einem Gymnasium ohne bilingualen Unterricht kann eine Anschaffung dagegen ganz andere Motive haben, wie das Beispiel von Interviewpartner 6-Ba zeigt. Der Einsatz des DFGB an seiner früheren Schule hatte zunächst eher pragmatische Beweggründe. Da neue Bücher benötigt wurden, die auch nach der G8-Umstellung noch verwendbar sein sollten, und da das DFGB wichtige Bereiche des G9-Lehrplans für die Klassen 12 und 13 abgedeckt hat, gleichzeitig aber bereits für G8 zugelassen war, wurde es für die letzten beiden G9-Jahrgänge angeschafft. Damit sollten letztendlich Kosten gespart werden. Der Vorteil lag zudem im Mehrwert der zusätzlichen Nutzungsmöglichkeiten bzw. den „Nebenwirkungen“ des DFGB: der Klassensatz sollte auch in Zukunft noch weiter genutzt werden können, sei es für französische Austauschschüler im Geschichtsunterricht in der Fremdsprache oder im Fremdsprachenunterricht Französisch als Materialfundus zur Landeskunde, bzw. um einen fächerübergreifenden Unterricht in Geschichte und Französisch zu ermöglichen (6-Ba, S. 1). Im Vordergrund stand bei der Anschaffung also vor allem die Weiternutzung der Materialien. An der derzeitigen Schule des Befragten wurde es auf dessen Initiative hin ebenfalls mit dem Hintergedanken einer Kooperation der Fachschaften Geschichte und Französisch angeschafft, wobei es in Geschichte als

Alternative zum bisherigen Oberstufenbuch oder im Fach Französisch als Zusatz eingesetzt werden kann⁸⁴ (ebd.). Diese Schule stellt allerdings eher eine Ausnahme unter den normalen Gymnasien dar.

4.4.5 Vor- und Nachteile im Vergleich zu anderen Geschichtslehrbüchern

Das deutsch-französische Geschichtsbuch steht auf dem Schulbuchmarkt in Konkurrenz zu vielen anderen Geschichtsbüchern, die teilweise genau auf den jeweiligen Lehrplan der einzelnen Bundesländer abgestimmt sind. Daher wurde im Rahmen der Interviews versucht herauszufinden, welchen inhärenten Mehrwert die Lehrer in *Histoire/Geschichte* sehen, insbesondere im Vergleich zu anderen Geschichtslehrbüchern. Als Vorteile werden sehr oft der erweiterte Blickwinkel und die andere Perspektive, die das Buch bietet, sowie die Vielfalt der Materialien und die Andersartigkeit der Quellen betont. Als Schwächen werden dagegen hauptsächlich die geringe inhaltliche Übereinstimmung mit den Lehrplänen und einige praktische Nachteile genannt.

Das *Konzept* des Buches mit seiner *multiperspektivischen Sicht* wird von den Lehrern überwiegend positiv beurteilt. Viele, auch nicht bilinguale Geschichtslehrer, sehen die Einbeziehung der französischen Perspektive im DFGB sowie seine grundsätzlich europäische Ausrichtung als Vorteil gegenüber gängigen deutschen Geschichtsbüchern. Aus Sicht von Lehrer 6-Ba ist die Gegenüberstellung von Deutschland und Frankreich etwas Besonderes („da kommt kein anderes Buch mit“), da sie es ermöglicht, „den Schülern zu zeigen, dass Geschichte eben nicht nur deutsche Geschichte ist [...]. Und dass deutsche Geschichte ohne europäische Geschichte nicht funktioniert.“ (ebd., S. 4). Auch Interviewpartner 5-Ba findet „diesen Schwerpunkt auf einen nationenübergreifenden Geschichtsstoff“ wichtig und eine Geschichtsdarstellung aus verschiedenen Perspektiven „eigentlich fast auch interessanter“ als einen rein nationalgeschichtlichen Ansatz. Eine solche Vermittlung sei nicht nur sinnvoll im Hinblick auf ein weiteres Zusammenwachsen Europas, sondern auch Teil der Allgemeinbildung (5-Ba, S. 3f.). Für Studienrat 9-B manifestiert sich der multiperspektivische Ansatz am deutlichsten in den *regards croisés*, wo die unterschiedlichen deutschen und französischen Sichtweisen in Bezug auf das jeweilige Thema zusammengefasst werden. Er findet es sehr spannend, diese den Schülern zu vermitteln und ihnen aufzuzeigen, *wieso* es unterschiedliche Perspektiven gibt (9-B, S. 2f.). Für Lehrerin 1-Sa geht die Multiperspektivität dagegen noch nicht weit genug, da der Blick durch Quellen ausschließlich aus Deutschland oder Frankreich aus ihrer Sicht „zu eng gesetzt“ ist (ebd., S. 6). Sie sieht eine komplette Multiperspektivität „mondial“ nicht gewährleistet (ebd., S. 16), da Quellen aus anderen Ländern (z. B. England, USA oder China) zu kurz kämen.

⁸⁴ Der Klassensatz wurde zwar auf Deutsch bestellt, aber die Französischlehrer können die französischsprachigen Materialien auf der dem Buch beigelegten CD-ROM nutzen.

Speziell für den bilingualen Geschichtsunterricht wird der Mehrwert in der französischen Perspektive, in den Kapiteln zu den deutsch-französischen Beziehungen und in den kontrastiven Darstellungen beider Länder gesehen, was in anderen Büchern normalerweise gänzlich fehlt (4-Ba, S. 9f.; 2-Bw, S. 13; 8-Bw, S. 2). Das Buch unterstützt zudem mit seinen Materialien den Anspruch des bilingualen Unterrichts, nämlich eine wirkliche Multiperspektivität zu erreichen, „[damit] die Schüler irgendwann [...] durch diese häufigen Vergleiche verstanden haben, warum die Franzosen manche Sachen so gesehen haben und Deutsche eben anders.“ (2-Bw, S. 13).⁸⁵ Zum anderen arbeitet man im bilingualen Unterricht sehr viel mit Bildern und Graphiken, die in dem Buch zahlreich vorhanden sind (ebd., S. 10).

Mehrheitlich begrüßt wird die *Vielfalt und Qualität der Materialien* im Vergleich zu gängigen Oberstufengeschichtsbüchern. So bietet das Buch deutlich bessere Bildquellen (hier werden vor allem die Karikaturen und das Kartenmaterial genannt) und Zusatzmaterialien (z. B. Biographien wichtiger Personen und ein ausführliches Glossar), die in diesem Umfang in anderen Büchern nicht vorhanden seien (4-Ba, S. 4; 3-Sa, S. 6f.). Die Materialien sind zudem ansprechend und überzeugend, da sie „auch mal andere Quellen“ beinhalten („nicht diese Standardbilder, die man immer so sieht“). Außerdem sind sie nicht nur deutschsprachig, sondern international und multiperspektivisch (3-Sa, S. 2, 6f.). Diese Andersartigkeit der Quellen sei für den Lehrer ein Vorteil, da er „immer auf der Suche nach neuen Sachen, nach neuen Quellen“ sei (1-Sa, S. 5). Das Buch biete desweiteren aufgrund der diversen Materialien extrem viele Möglichkeiten (6-Ba, S. 3) und sinnvolle Anregungen für die Unterrichtsgestaltung (8-Bw, S. 2). Beispielsweise seien die Dossiers häufig wirkliche Vertiefungen des deutschen Lehrplans und enthalten spannende Themen, die normalerweise nicht unterrichtet würden (ebd.). Das umfangreiche und vielfältige Material stellt demnach auch für nicht bilinguale Geschichtslehrer einen echten Mehrwert dar und erspart gleichzeitig Suchaufwand (3-Sa, S. 7).

Auch der *klar strukturierte Aufbau* und die übersichtliche *optische Aufmachung* der drei Bände wurden mehrfach positiv erwähnt. Das Prinzip der Doppelseite mit Darstellungstext auf der linken und jeweils passenden Dokumenten auf der rechten Seite stellt für den Lehrer eine gewisse Arbeitserleichterung dar (3-Sa, S. 2), da die Quellen gleich integriert sind (5-Ba, S. 3), zumal man sich auf diesen Aufbau in allen drei Bänden verlassen kann (7-Ba, S. 5). Lehrer 5-Ba gefällt die klare Gliederung der Darstellungstexte in kurze Abschnitte, da die Texte in anderen Lehrbüchern länger und deren Gliederung nicht so markant im Layout nachzuvollziehen seien (5-Ba, S. 5). Für Lehrer 4-Ba erscheint jede Doppelseite in sich geschlossen und stimmig und bietet alles für eine komplette Unterrichtsge-

⁸⁵ Inwieweit sich dieser Anspruch tatsächlich umsetzen lässt, hängt jedoch vom Stellenwert des bilingualen Unterrichts im jeweiligen Bundesland ab. So lässt der für alle Klassen geltende bayrische Geschichtslehrplan kaum Zeit für zusätzliche Betrachtungen, wie sie im bilingualen Unterricht eigentlich sinnvoll wären. In Geschichte bilingual steht lediglich eine Stunde mehr zur Verfügung, weshalb der Lehrer nur in geringem Maße stärker auf die deutsch-französischen Beziehungen innerhalb der bayrischen Lehrplanthemen eingehen kann (4-Ba, S. 5).

staltung zu einem Thema, angefangen bei Bildern als Einstieg, über Quellen zum Erarbeiten bis hin zu einer Zusatzfrage für weitergehende Reflexionen. Als besonders nützlich und hilfreich hervorgehoben wurden die Leitfragen unter der jeweiligen Lektionsüberschrift sowie die Methodenseiten und Begriffserklärungen (4-Ba, S. 7f.; 3-Sa, S. 3; 2-Bw, S. 14). Problematisch ist für Lehrer 4-Ba dabei jedoch, dass sich nur bei wenigen Themen komplette Doppelseiten des Buches verwenden lassen, da der Lehrplan eine uneingeschränkte Nutzung des Werkes im Unterricht nur teilweise zulasse: „Wenn man [...] mit diesem Buch so arbeiten könnte, wie das Buch es anlegt, dann gibt es da schon einen großen Mehrwert.“ (ebd., S. 9).

Bezüglich des Aufbaus, der Gestaltung und der Materialien nehmen die meisten Lehrer das Buch als schülerfreundlich wahr.⁸⁶ Die Schüler selbst begrüßen ebenfalls die vielseitigen Materialien und farbigen Illustrationen, das ansprechende, übersichtliche Layout und die klare Struktur, auch wenn der Aufbau von einigen als etwas monoton (insbesondere durch die starre Gliederung des Verfasser-textes in drei Abschnitte) und teilweise als mit Bildern überladen empfunden wird. Positiv hervorgehoben wurden von Schülerseite die Einführungsseiten zu einem Kapitel mit dem Zeitstrahl zur Orientierung sowie die Erklärungen und Fachbegriffe.

Als Nachteil, vor allem bezüglich der Handhabung, wird von den befragten Lehrern mehrfach genannt, dass die Bände des DFGB *großformatig und schwer* sind gegenüber den kleineren und leichteren deutschen Lehrbüchern (7-Ba, S. 7; 9-B, S. 5; 1-Sa, S. 16). Dies wird vor allem für die Schüler als unpraktisch empfunden (was einige von ihnen bestätigen) und noch dadurch verstärkt, dass ein Jahrgang in manchen Fällen zwei Bände des DFGB besitzen muss, da ein Buch den Lehrplan eines Schuljahres nicht komplett abdeckt (4-Ba, S. 4; 6-Ba, S. 2). Zudem wird von Lehrerseite die Softcover-Bindung kritisiert (z. B. 6-Ba, S. 4); die Schüler empfinden sie lediglich als ungewohnt.

Als weiteren großen Nachteil sehen alle Lehrer die *geringe Übereinstimmung mit den jeweiligen Lehrplänen*. In Sachsen spiegelt das Buch im Gegensatz zu anderen Lehrbüchern den Lehrplan nicht wider (3-Sa, S. 4), da statt eines chronologischen Abrisses die Themen punktuell behandelt werden und der Lehrplan dadurch anders strukturiert ist, wofür das DFGB ungeeignet scheint (1-Sa, S. 6).⁸⁷ Auch in Baden-Württemberg ist das Buch nur bedingt kompatibel zum Lehrplan (8-Bw, S. 1). Problematisch sind hier weniger die im Buch behandelten Themen an sich als vielmehr die *Abfolge* der Themen: Während *Histoire/Geschichte* genau wie andere Oberstufengeschichtsbücher alle relevanten Lehr-

⁸⁶ Für die Schüler als positiv gesehen werden z. B. die Begriffserklärungen und die Farbigkeit des Materials (Diagramme, Schaubilder und Karten; z. B. 3-Sa, S. 2, 6; 2-Bw, S. 14), aber auch die Länge der Quellentexte und die Bebilderung (6-Ba, S. 6).

⁸⁷ So wird in der Oberstufe nur noch über Problemfälle der Geschichte diskutiert (ebd.). Beispielsweise wird nicht mehr die komplette Weimarer Republik behandelt, sondern nur noch Krisen wie die Weltwirtschaftskrise. Oder es werden übergreifende Vergleiche angestellt (Vergleich der beiden Weltkriege, Vergleich von Friedensschlüssen). Für Lehrerin 1-Sa wird eine Einführung des DFGB schon deshalb nie zur Debatte stehen, da es ein anderes Lehrbuch von Klett passend für den sächsischen Geschichtslehrplan gibt.

planthemen abdeckt (und darüber hinaus noch zusätzliche Themen behandelt), haben die anderen Bücher den Vorteil, dass man innerhalb des Buches nicht hin- und herspringen muss, da sie sich in ihrer Gliederung stärker am baden-württembergischen Bildungsplan orientieren (2-Bw, S. 3, 10)⁸⁸. Die befragten Schüler, die regulär mit dem DFGB arbeiten, nehmen diese Problematik ebenfalls wahr: Ihnen erscheint (wohl aufgrund des lehrplanbedingten Hin- und Herspringens) die Reihenfolge der im Buch behandelten Themen unlogisch und der inhaltliche Aufbau dadurch teilweise unstrukturiert und unübersichtlich. In Bayern dagegen, wo der G8-Lehrplan, wie bereits angesprochen, nicht mehr chronologisch, sondern thematisch übergreifend angelegt ist, deckt das DFGB manche Lehrplanthemen inhaltlich gar nicht ab (6-Ba, S. 3; 7-Ba, S. 7). Deshalb hat das passend darauf abgestimmte deutsche Lehrbuch dem DFGB gegenüber im einsprachigen Geschichtsunterricht einen Vorteil (4-Ba, S. 6).

4.4.6 Gründe für die geringe Verbreitung

Welche Gründe sind aus Sicht der Interviewpartner ausschlaggebend, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch im normalen, einsprachigen Geschichtsunterricht an Gymnasien nicht oder nicht als reguläre Arbeitsgrundlage in der Oberstufe eingesetzt wird? Folgende Ursachen und Probleme werden in den Interviews (explizit) genannt oder sind implizit erkennbar.

Unbekanntheit oder Desinteresse

Da als eine Ursache für die geringe Verbreitung vermutet wurde, dass das DFGB unter Geschichtslehrern relativ unbekannt ist, wurden die Interviewpartner danach gefragt, wie sie dessen Bekanntheit unter Lehrerkollegen einschätzen. Während drei der Befragten überzeugt sind, dass das Buch sehr unbekannt ist (was ihre Erfahrungen mit den Kollegen an der eigenen Schule bestätigt haben; 3-Sa, S. 1 und 4; 1-Sa, S. 15⁸⁹, 4-Ba, S. 2 und 6), ist die Meinung der anderen Lehrer dazu gemischt. Aus Sicht des Lehrers 6-Ba müssten die meisten Lehrer durch Werbung des Klett-Verlags bereits davon gehört haben, zumindest war es für einige Kollegen an seiner Schule nicht neu (6-Ba, S. 3). Lehrerin 7-Ba vermutet, dass viele zwar von der Existenz des Buches wissen, sich aber höchstens die Fachbetreuer näher damit befassen (7-Ba, S. 5). Lehrer 2-Bw in Baden-Württemberg dagegen schätzt die Bekanntheit durchaus positiv ein, da zumindest der zuerst erschienene Band 3 relativ große Aufmerksamkeit gefunden habe (2-Bw, S. 2). Insgesamt entstand in den Interviews der Eindruck, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch unter den deutschsprachig unterrichtenden Geschichtskollegen der Befragten unbekannt oder zumindest nur vom Hörensagen bekannt ist.

⁸⁸ In diesem Zusammenhang spricht Lehrer 2-Bw das Fehlen eines Lehrerhandbuches an, das mit Unterrichtsvorschlägen für den jeweiligen Geschichtskurs helfen könnte, das Hin- und Herspringen im DFGB zu erleichtern, und das dem Lehrer somit die Arbeit des Zusammensuchens der relevanten Inhalte abnehmen würde (2-Bw, S. 12).

⁸⁹ Lehrerin 1-Sa vermutet, dass das Buch eher bei Französischlehrern bekannt ist, wobei selbst die Französischkollegen an ihrer Schule es nicht kannten.

Mehrere Interviewpartner haben zudem ein gewisses Desinteresse der Kollegen wahrgenommen. Lehrer 8-Bw zufolge sei der Einsatz von *Histoire/Geschichte* im normalen Geschichtsunterricht am Desinteresse der Geschichtslehrer gescheitert, die sich davon nicht angesprochen gefühlt hätten (8-Bw, S. 1). Lehrerin 3-Sa berichtet von der Schwierigkeit für sie als jüngere Kollegin, die neu an der Schule ist, die Fachlehrerschaft von etwas Neuem und Unbekanntem zu überzeugen (3-Sa, S. 9). Sie hat das Buch ihren Kollegen zwar gezeigt und wollte einen Austausch anregen, ist damit aber auf geringes Interesse gestoßen (ebd., S. 1). Anders sieht es bei Lehrer 6-Ba aus, dessen Vorschlag, das DFGB als Klassensatz anzuschaffen, ernsthaft diskutiert wurde und die Fachkollegen mehrheitlich überzeugt hat. In seinem Fall haben sich die Kollegen intensiv mit den Büchern befasst und können sich individuell für einen regulären oder zusätzlichen Einsatz entscheiden (6-Ba, S. 1f.) Lehrerin 1-Sa sieht dagegen vor allem ein generelles Desinteresse vieler Kollegen, die nicht für die Fachleitung verantwortlich sind, in Bezug auf neue Lehrbuchangebote und didaktische Ansätze. Voraussetzung für eine Neuanschaffung ist letztendlich, dass der Fachleiter offen ist und auf dem Laufenden bleibt, da die übrigen Kollegen in der Regel mit dem arbeiten, was da ist (1-Sa, S. 15). Auch Lehrer 4-Ba meint, dass man sich als Lehrer zunächst einmal an dem in der Schule bereits eingeführten Lehrwerk orientiert, weshalb das DFGB für ihn (im einsprachigen Geschichtsunterricht) eher als Zusatzmaterial in Frage kommt. Allerdings habe es auch als solches „jetzt sicher nicht den Ruf, dass man sagt, [...] dieses Buch kann man jetzt noch besonders verwenden oder so“ (4-Ba, S. 2).

Es ist letztlich von der individuellen Bereitschaft eines Lehrers abhängig, ob er sich mit dem Buch näher beschäftigt und einen Einsatz (in welcher Weise auch immer) erwägt. Insbesondere bei den *nicht* bilingual unterrichtenden Interviewpartnern spielten Neugier und persönliches Interesse eine große Rolle für den ersten Kontakt und die private Anschaffung des DFGB (z. B. 1-Sa, S. 2; 5-Ba, S. 1; 7-Ba, S. 1; 3-Sa, S. 1).

Geringe Kompatibilität mit den Lehrplänen

Was die praktische Anwendbarkeit im (deutschen) Geschichtsunterricht anbelangt, wird in erster Linie die geringe Übereinstimmung mit den Lehrplänen von allen Befragten als eine der Hauptursachen für die geringe Verbreitung genannt. Wie bereits ausgeführt, ist das Buch in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich kompatibel mit dem jeweiligen Lehrplan, grundsätzlich wird ein Einsatz im Vergleich zu anderen, passend auf den Lehrplan zugeschnittenen Büchern, aber von allen (sowohl bilingualen als auch nicht bilingualen) Geschichtslehrern als problematisch angesehen. Konkret betrifft dies zum einen die thematische Abdeckung der Curricula, vor allem das Fehlen bestimmter lehrplanrelevanter Pflichtthemen und das Vorhandensein zusätzlicher Themen, die nicht gebraucht werden⁹⁰ (z. B. 3-Sa, S. 4; 6-Ba, S. 3; 7-Ba, S. 6). So sei es für den Lehrer hilfreicher, ein Buch zu haben,

⁹⁰ Mehrfach angesprochen wurden bestimmte Inhalte des DFGB, die überhaupt nicht in deutschen Lehrplänen vorkommen wie beispielsweise der Themenbereich Kunst und Kultur aus Band 2, der eher dem französischen Einfluss zugeordnet wird

das wirklich lehrplangerecht ist und nur die Lehrplanthemen enthält (1-Sa, S. 9). Zudem könne man aufgrund der vielen Zusatzinformationen zeitlich in Verzug geraten, während man an anderer Stelle Themen, die nicht im Buch enthalten sind, mit Zusatzmaterial ergänzen müsse (6-Ba, S. 3). Zum anderen betrifft das Problem die Anordnung und Reihenfolge der Themen, die dazu führt, dass Inhalte eines Schuljahres in verschiedenen Bänden des DFGB zu finden sind und man ständig in einem Band oder zwischen den Bänden hin- und herspringen muss, was sich für einen Einsatz als unpraktisch erweist (z. B. 4-Ba, S. 5; 2-Bw, S. 12). Daraus ergibt sich für den Lehrer ein Mehraufwand, da er nicht wie bei jedem anderen Geschichtsbuch einfach dem Buch folgen kann, sondern den Aufbau erst einmal durchschauen muss (2-Bw, S. 12).

Nichteignung für didaktische Anforderungen und Arbeitsweisen im deutschen Geschichtsunterricht

Im Hinblick auf die in Deutschland üblichen Unterrichtspraktiken klingen bei einzelnen Befragten Gründe an, weshalb es für deutsche Geschichtslehrer eine gewisse Umstellung sein könnte, mit dem Buch zu arbeiten. Aus Sicht von Lehrer 2-Bw sind deutsche Lehrer aus Geschichtsbüchern andere Arbeitsweisen gewohnt, zum Beispiel die Behandlung längerer Quellentexte (2-Bw, S. 3). Die Länge der Quellen im DFGB entspräche nicht unbedingt dem Anspruch an eine ausführliche Quellenarbeit, wie sie in Deutschland in der Oberstufe üblich sei (ebd., S. 10). Insofern seien die kurzen Quellentexte insbesondere für ältere Geschichtskollegen eine große Umstellung (ebd., S. 12). Andere, vor allem jüngere, Befragte sehen die Quellenlänge dagegen als genau richtig an (3-Sa, S. 2; 6-Ba, S. 6; 4-Ba, S. 5). Ebenso ist das Anforderungsniveau der im Buch gestellten Aufgaben für die Lehrer grundsätzlich in Ordnung (6-Ba, S. 5; 4-Ba, S. 8; 5-Ba, S. 5), wenn auch einige bemerken, dass die von der deutschen Didaktik geforderten Operatoren (vor allem in der französischen Fassung) nicht immer konsequent durchgehalten werden und häufig noch W-Fragen auftauchen (2-Bw, S. 13; 1-Sa, S. 17). Lehrerin 1-Sa ist der Meinung, dass man letztlich an der Aufgabenformulierung einen französischen Einfluss erkennen könne (1-Sa, S. 17). Völlig untypisch für französische Schulbücher sind Lehrer 2-Bw zufolge dagegen die kreativen Arbeitsanweisungen (2-Bw, S. 13f.). Lehrer 5-Ba stellt fest, dass die Fragen im DFGB im Vergleich zu anderen Lehrbüchern (wo sie offener gehalten sind) sehr klar und präzise gestellt und enger gefasst seien, was er aber gut findet (5-Ba, S. 5).

Was die Verfassertexte angeht, so entsprechen sie nach Auffassung des bilingualen Lehrers 8-Bw nicht dem Anforderungsniveau im deutschen Geschichtsunterricht (8-Bw, S. 1). Für ihn folgt das DFGB zu sehr dem im französischen Geschichtsunterricht üblichen narrativen und darstellenden Ansatz, bei dem das Buch „eine illustrierende Funktion zum vom Lehrer gesprochenen Text“ hat (ebd., S. 2). Problematisch wird dies bei der Arbeit mit den Dokumenten, an der er kritisiert, „dass bei

(4-Ba, S. 8). Generell gibt es Themen, die eher „den Franzosen am Herzen [liegen]“, wie z. B. Staat und Religion sowie Laizismus und Kolonialgeschichte (2-Bw, S. 8). Für Lehrer 4-Ba spiegelt neben den kulturellen Themen vor allem der „kulturelle Blick“ auf bestimmte Themen einen französischen Einfluss wider, der sich unter anderem bei der Auswahl mancher Bildquellen zeigt (z. B. wie schaut ein Maler auf die Industrialisierung oder die Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert; 4-Ba, S. 8).

Quellen, Karikaturen und Bildern häufig schon da dran steht, was denn da zu sehen ist, und was daran interessant ist, und das ist im deutschen Geschichtsunterricht eigentlich so, dass man das [...] von den Schülern ja ausarbeiten [...] und herausfinden lässt“ (ebd.). Ein wie in Deutschland übliches problemorientiertes Arbeiten sei mit dem Buch daher nicht möglich. Diesen Eindruck hat auch Lehrer 9-B des Französischen Gymnasiums, der den „germanischen Ansatz“ des Geschichtsunterrichts eher im Sinne eines „Fragen entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ sieht. Aus seiner Sicht bietet das Buch vom pädagogischen Ansatz her nicht die Möglichkeit, die Schüler – wie in Deutschland üblich – einzubinden, herauszufordern und mit ihnen gemeinsam Dinge zu erarbeiten, anstatt die Inhalte fertig zu präsentieren wie im französischen Frontalunterricht (9-B, S. 3f.).⁹¹ Die sonstigen Meinungen zum Niveau der Verfassertexte scheinen sich dagegen auf den ersten Blick zu widersprechen. Einerseits werden die Texte als zu oberflächlich wahrgenommen (8-Bw, S. 1), als zu wenig komplex mit zu wenig Inhalt, andererseits wiederum als zu komplex und zu dicht (Kommentare von Lehrern bei sonstigen Gründen zu Frage 10 im Fragebogen). Lehrer 5-Ba erscheinen die Inhalte im Vergleich zu anderen Lehrbüchern stärker gerafft oder komprimiert, was er jedoch nicht bewertet (5-Ba, S. 3). Die befragten Schüler sehen die Texte mehrheitlich als gut verständlich an und begrüßen ihre Knappheit. Allerdings finden sie sie teilweise zu prägnant in dem Sinne, dass zwar in den kurzen Abschnitten sehr viele Informationen enthalten sind, viele angesprochene Themen aber oft nicht näher erklärt werden.⁹² Aus diesem Grund wird der Verfassertext von Lehrern und Schülern einerseits als zu oberflächlich und knapp und andererseits als zu dicht und detailliert zugleich wahrgenommen. Die Schüler beklagen zudem das Fehlen einer groben Übersicht oder Zusammenfassung der wichtigsten Themen. Diese Verknappung einerseits und Fülle an Informationen andererseits könnte darauf zurückzuführen sein, dass das DFGB versucht, teilweise ganz unterschiedliche Lehrpläne zu bedienen. Aus diesem Grund gibt es möglicherweise auch keine Zusammenfassungen, da die Schwerpunkte überall anders liegen.

Ungewohnte Aufmachung

Über die optische und konzeptionelle Aufmachung des DFGB gibt es unterschiedliche Auffassungen. Während einige (vor allem *nicht* bilingual unterrichtende) Befragte das Layout im Vergleich zu anderen deutschen Geschichtsbüchern als nicht speziell anders empfinden („die Layouts unterscheiden sich immer“, 5-Ba, S. 5; keines der beiden Modelle dominiert, 1-Sa, S. 17), betonen andere eine deutliche Ähnlichkeit des DFGB mit französischen Geschichtsschulbüchern (2-Bw, S. 9; 9-B, S. 4). Für Lehrer 9-B wird der französische Einfluss auch in konzeptioneller Hinsicht erkennbar, da viele Materialien aus französischen Büchern herausgegriffen worden seien (9-B, S. 5). Lehrer 2-Bw dagegen erkennt

⁹¹ Ebenso gab ein Lehrer bei den sonstigen Gründen (Frage 10) im Fragebogen an, dass das DFGB zu wenig zum selber Deuten und Interpretieren enthalte und insgesamt zu affirmativ und zu wenig offen sei.

⁹² Die Schüler beider befragten Klassen (10. Klasse in Sachsen und 11. Klasse in Baden-Württemberg) beschreiben dies so, obwohl die einen das Buch auf Deutsch und die anderen auf Französisch kennen.

viele Materialien aus deutschen Büchern wieder, weshalb das Buch für ihn als bilingualen Lehrer weniger fremd erscheint als originale französische Geschichtsbücher (2-Bw, S. 10, 18). Aus Sicht von ersterem hat der Klett-Verlag das französische System⁹³ übernommen: „[...] die Macher dieses deutsch-französischen Schulbuches haben schon akzeptiert, in sehr starkem Maße auf diese, auf die *présentation à la française* sozusagen, einzugehen.“ (9-B, S. 4). Lehrerin 7-Ba findet diesen eher „französischen“ Aufbau nicht negativ, da der Lehrer sich einfach das herausuchen könne, was er brauche, und seinen Unterricht nicht dem Buch anpassen müsse (7-Ba, S. 6). Auch die anderen Lehrer sehen keinen Nachteil; ihnen gefällt die Aufmachung sehr gut (4-Ba, S. 7; 5-Ba, S. 3; 3-Sa, S. 8). Interviewpartner 2-Bw vermutet jedoch, dass neben bestimmten Arbeitsweisen auch die optische Gestaltung und der Aufbau des DFGB, die eher an französische Geschichtsbücher erinnern, für deutsche Lehrer ungewohnt seien (2-Bw, S. 9, 12).

Ökonomische und praktische Gründe

Explizit genannt werden als mögliche Ursache der geringen Verbreitung ökonomische Gründe, genauer gesagt der mit der Anschaffung verbundene finanzielle Aufwand. Zum einen wird das Buch als preislich intensiv wahrgenommen (zwei Interviewpartner vermuten, dass es teurer als andere deutsche Lehrbücher ist; 7-Ba, S. 4; 3-Sa, S. 4), zum anderen wird bemängelt, dass es kein Hardcover hat, weshalb es aufgrund schnellerer Beschädigung häufiger als andere Bücher ersetzt werden müsse (1-Sa, S. 9; 6-Ba, S. 4). Eine Neuanschaffung eines DFGB-Klassensatzes ist aus Sicht des Lehrers 4-Ba dann ökonomisch nicht gerechtfertigt, wenn andere, ebenfalls gute Bücher vorhanden sind, die noch genutzt werden können. Die Verwendung des DFGB als zusätzliche Materialsammlung sei (wenn kein Klassensatz vorhanden ist) aufgrund des Kopieraufwands ebenfalls aus finanziellen Gründen schwer zu legitimieren, wenn bereits vorhandene Bücher ungenutzt blieben (4-Ba, S. 6). Mehrere Lehrer betonen den Kopieraufwand und das begrenzte Kopierbudget, vielfach allerdings eher in Bezug auf die zusätzlichen Materialien, die man an den Stellen ergänzen müsste, an denen das DFGB für den Lehrplan nicht ausreicht (5-Ba, S. 4; 9-B, S. 6). Dass nicht jede Schule Geld für eine zusätzliche Anschaffung von Lehrbüchern hat, wurde in Kap. 4.4.2 bereits erwähnt. Aber nicht alle Schulen sehen die zusätzlichen Kosten als Hindernis (z. B. 6-Ba). Zudem wurde das DFGB beispielsweise in Baden-Württemberg an viele Schulen verschenkt, was allerdings nicht zu einer breiteren Nutzung beigetragen hat (8-Bw, S. 3).

Als praktische Gründe für die geringe Nutzung wurden mehrfach das Volumen und das Gewicht der Bände genannt, was besonders für die Schüler, die es „mitschleppen“ müssen, einen Nachteil darstelle (7-Ba, S. 4; 9-B, S. 5; 1-Sa, S. 9; 3-Sa, S. 4f.). Letztlich ist der Umfang aber auch eine Folge der unterschiedlichen Lehrpläne, die in dem Buch unter einen Hut gebracht werden sollten, und die „[...]“

⁹³ Französische Schulbücher hätten den typischen doppelseitigen Aufbau (links wichtigste Inhalte der jeweiligen Phase, rechts dazu passende Dokumente wie Bilder und kurze Texte) mit den für deutsche Bücher eher untypischen Dossiers gemeinsam, egal von welchem Herausgeber (ob Nathan, Hachette oder Hatier) sie stammen (ebd.).

versuchen, jedem Land gerecht zu werden, [...] jedem Bundesland, und das ist halt nicht machbar. Und dementsprechend ist es halt dann dick und hat viele Themen, die sehr interessant sind, aber die halt dann nur teilweise jemandem was bringen.“ (4-Ba, S. 10).

Föderalistisches System

Interviewpartner 9-B sieht den deutschen Föderalismus als Hindernis für eine größere Verbreitung des DFGB. Das föderalistische System mit seinen faktisch 16 verschiedenen Lehrplänen, von denen das Buch „in keine[n] so richtig reinpasst“, sei die Ursache dafür, dass es sich in Deutschland nie richtig durchgesetzt habe (9-B, S. 1f.). Die Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz in der Praxis liegt für ihn darin, dass Schüler in Deutschland und Frankreich nach denselben Programmen und Rahmenrichtlinien unterrichtet werden. Solch ein Konzept erscheint wegen des deutschen Föderalismus‘ unrealistisch, weil nicht einmal innerhalb eines Landes ein einheitliches Schulbuch, geschweige denn ein einheitlicher Lehrplan existiert (9-B, S. 7f.). Der Föderalismus verhindere nicht nur ein solches gemeinsames Konzept, sondern erschwere zudem die Zusammenarbeit Deutschlands mit dem Ausland in kulturellen Fragen generell (ebd., S. 2).⁹⁴

Solange [...] jeder Kultusminister meint, er bräuchte ein extra Schulprogramm, und der baden-württembergische Schüler darf nicht dasselbe lernen wie der saarländische und der nordrhein-westfälische nicht das gleiche wie der brandenburgische – solange wir da sind, solange können wir natürlich auch mit keinem anderen Land zusammenarbeiten. (ebd., S. 8)

So glaubt er nicht, dass es zu einem gemeinsamen Konzept beider Länder hinsichtlich der Lehrplananforderungen (und damit zu einem im Unterricht erfolgreich einsetzbaren Schulbuch) kommen wird, da es sich bei dem DFGB in erster Linie um ein symbolisch-politisches Projekt und nicht um ein Schulbuch klassischer Art handelt. Darüber hinaus sei Europa noch nicht so weit, dass beispielsweise Belgier und Franzosen ein gemeinsames Schulbuch hätten, denn nicht einmal innerhalb Belgiens seien Flamen und Wallonen bereit, eine Sichtweise zu teilen (ebd., S. 7f.). Für ihn hat das deutsch-französische Geschichtsbuch daher vor allem symbolischen Charakter (als „Kronjuwel in der Krone“ der deutsch-französischen Freundschaft; ebd., S. 8) und eine Vorbildfunktion für ähnliche Projekte. Aus diesem Grund könne es auch nicht wie ein „richtiges“ Schulbuch mit neuen Auflagen funktionieren (ebd., 6f.).

Auch andere Interviewpartner sehen im Föderalismus und in den unterschiedlichen Lehrplänen eine Ursache für die geringe Verbreitung des DFGB. So meint Lehrer 4-Ba das große Problem des Buches darin zu erkennen, dass es gleichzeitig Frankreich und allen deutschen Bundesländern gerecht wer-

⁹⁴ Lehrerin 7-Ba zitiert im Gespräch den Kommentar eines französischen Autors des DFGB während einer Buchpräsentation, der auf die Frage hin, ob es schwierig gewesen sei, das deutsche und das französische Konzept unter einen Hut zu bringen, entgegnete, dass die Schwierigkeit eher darin gelegen habe, die 16 deutschen Bundesländer zusammenzubringen (7-Ba, S. 5f.). Ähnliches berichtet Lehrer 9-B, dessen Kollegin, die auf französischer Seite an dem Buch mitgearbeitet hat, meinte, das Buch zu erarbeiten sei eine Katastrophe. Während es auf französischer Seite einen Ansprechpartner in Form einer einzigen staatlichen Stelle, der *Education Nationale*, gegeben habe, wollten in Deutschland sozusagen 16 Leute mitdiskutieren (9-B, S. 2).

den will, was aus seiner Sicht nicht machbar sei (4-Ba, S. 10). So viele Anforderungen unter einen Hut zu bringen, gehe nicht ohne Abstriche, sagt auch Lehrerin 7-Ba (S. 6). Lehrer 8-Bw sieht das deutsch-französische Geschichtsbuch als politisches Projekt, das „als solches wieder historisch interessant“ sein könnte. Er hält es ebenfalls nicht für realistisch, dass das Schulbuchprojekt mit neuen Auflagen weitergeführt und an die sich immer wieder ändernden Lehrpläne angepasst wird. Er spielt dabei auf die häufigen Lehrplanreformen in Frankreich und eine gewisse politische Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts an (die Themen ändern sich mit der jeweils aktuellen Regierung; 8-Bw, S. 3).

Im folgenden Kapitel sollen zusammenfassend die Ergebnisse der zweiteiligen empirischen Untersuchung im Hinblick auf die einleitenden Fragestellungen – Wie und vom wem wird das deutsch-französische Geschichtsbuch eingesetzt und warum wird es (nur) so eingesetzt? – dargestellt, mit anderen Einschätzungen und Ergebnissen verglichen und kritisch reflektiert werden. Dabei wird versucht (auch unter Rückgriff auf die Erkenntnisse aus Kapitel 3), Erklärungsansätze für die Nutzung des Geschichtsbuches in Deutschland – und sofern Informationen vorliegen auch in Frankreich – aufzuzeigen. Aus diesem Grund finden ein Interview mit dem Projektleiter des Klett-Verlags in Leipzig sowie weitere (informelle) Gespräche mit verschiedenen Personen, die als Experten herangezogen wurden, Berücksichtigung.

5. Ergebnisse

Wie bereits an anderer Stelle betont wurde, lassen sich die Ergebnisse der empirischen Befragung aufgrund der mangelnden Repräsentativität und der geringen Rücklaufquote nur eingeschränkt auf die Gesamtsituation in Deutschland beziehen. Ich glaube dennoch, dass sie die Realität des DFGB zum Teil abbilden und sich bestimmte Problematiken (wie die der Lehrplankonformität) auch auf andere Schulen und Bundesländer übertragen lassen. Die Interviewaussagen können zudem als Anhaltspunkte dienen, um auf Basis eigener theoretischer Überlegungen, der wissenschaftlichen Literatur und der Aussagen verschiedener Experten mögliche Erklärungsansätze zu entwickeln.

5.1 Die Verbreitung des Geschichtsbuches

Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch in den befragten Schulen im Fach Geschichte überwiegend als Zusatzmaterial eingesetzt wird. Zwar verwendet es der Umfrage zufolge fast ein Drittel aller Nutzer als reguläres Schulbuch, allerdings unterrichten die betreffenden Lehrer ausschließlich an bilingualen Gymnasien (wobei sie es dort teilweise auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht einsetzen). Insgesamt ist die Zahl derer, die es bereits in irgendeiner Weise verwendet haben, mit 81% recht hoch und davon sind knapp die Hälfte Lehrer an normalen Gymnasien (siehe S. 32 und Tabelle 5 im Anhang). Dennoch kann aufgrund des geringen Fragebogenrücklaufs und der Interviewaussagen davon ausgegangen werden, dass die Nutzungsbilanz an normalen Schulen eher gering ist. In jedem Fall kommt es dort bis auf eine Ausnahme (Interview 6-Ba) lediglich als zusätzliches Material neben dem regulären deutschen Lehrbuch zum Einsatz. Ähnlich wurde auch in verschiedenen informellen Gesprächen die Verbreitung in Deutschland resümiert. Das DFGB werde entweder im bilingualen Sachfachunterricht und von AbiBac-Schulen oder als Materialfundus für Geschichts- und Französischlehrer in Betracht gezogen (Gespräch mit einer Mitarbeiterin des Goethe-Instituts Paris, 29.06.2012). Gerade Französischlehrer seien sehr interessiert an dem Buch, da es ihnen zweisprachige Materialien für den Bereich Landeskunde zur Verfügung stelle (9-B, S. 1).⁹⁵ Es sind nur Einzelfälle bekannt, wo *Histoire/Geschichte* komplett und wie jedes andere Schulbuch im regulären, nicht bilingualen Geschichtsunterricht eingesetzt wird.⁹⁶ Somit hängt die Verbreitung stark vom Schulprofil ab (Verlagsinterview, S. 1f.). Die Nähe zu Frankreich spielt dabei insofern eine Rolle, als dass es beispielsweise in Baden-Württemberg mehr Schulen mit bilingualem Profil als in Sachsen oder Bayern gibt.

⁹⁵ Dass es tatsächlich besonders viele Lehrer im Fremdsprachenunterricht nutzen, geht aus meiner Umfrage nicht hervor (nur ein Drittel der Französischlehrer und insgesamt 5 Lehrer (15% der Nutzer) setzen es im Fach Französisch ein). Allerdings bestätigen die Interviews (insbes. Geschichtslehrerin 1-Sa, die es nur in Französisch verwendet, sowie Lehrer 6-Ba), dass es durchaus auch als Buch für den Französischunterricht gesehen wird.

⁹⁶ Der Klett-Verlag nennt hier Schulen in Bayern, Niedersachsen und Berlin.

In Frankreich scheint die Situation für das deutsch-französische Geschichtsbuch (noch) schwieriger zu sein als in Deutschland, wie aus den Gesprächen hervorgeht. Nach Einschätzung von Dr. Körner-Wellershaus (Ernst Klett-Verlag) ist es dort an normalen Schulen weniger verbreitet als in Deutschland (Verlagsinterview, S. 4). Laut eines Studienrats am Französischen Gymnasium in Berlin werde es in Frankreich seit der letzten Änderung der Programme nur noch von wenigen gelegentlich als „Steinbruch“, das heißt für zusätzliche Materialien, hervorgeholt (9-B, S. 1f.). Eine Funktion, die stattdessen weiter verbreitet scheint als in Deutschland, ist die eines Nachschlagewerks über das andere Land, insbesondere für Deutschlehrer (Gespräch mit Mitarbeiterin des Goethe-Instituts). Ansonsten kommt es ähnlich wie in Deutschland in den *sections européennes* und in den AbiBac-Klassen der französischen *lycées* zum Einsatz (ebd.; Verlagsinterview). Neben dem Geschichts- und Deutschunterricht wird es dort zum Teil auch im Fach ECJS (*Education civique, juridique et sociale*) genutzt (vgl. Gitton 2007, 4). Auch in Frankreich findet es nur in Einzelfällen als reguläres Schulbuch im einsprachigen Geschichtsunterricht Verwendung. Laut dem Klett-Verlag ist es geographisch auf französischer Seite stärker in den Departements Alsace und Moselle verbreitet, was sich auf die dortigen Sprachstrukturen zurückführen lässt (Verlagsinterview, S. 4).

Der Projektleiter von *Histoire/Geschichte* im Klett-Verlag, Dr. Körner-Wellershaus, weist im Zusammenhang mit der Verbreitung des DFGB darauf hin, dass die Hauptzielgruppe ursprünglich Gymnasiallehrer des Faches Geschichte waren: „[...] es sollte ein ganz normales Geschichtsbuch sein, das jeweils in der Muttersprache gelesen und im Unterricht eingesetzt wird“ (Verlagsinterview, S. 3). Die Nutzung habe sich allerdings verschoben in Richtung bilingualer Unterricht, Französischunterricht und sogar Gemeinschaftskundeunterricht (hier vor allem der dritte Band). Gerade die bilingualen und AbiBac-Schulen hätten großes Interesse und Begeisterung am DFGB gezeigt (ebd.).⁹⁷ Eine gewisse Beeinflussung der Nutzung an bilingualen Schulen hat auch durch politische Unterstützung stattgefunden. Beispielsweise wurden in Baden-Württemberg von der Landesregierung, in dem Willen, das Schulbuchprojekt zu unterstützen, Exemplare an alle Gymnasien verschenkt. Dabei hat jedes Gymnasium zwei Einzelexemplare und jede bilinguale Klasse einen ganzen Klassensatz erhalten (vgl. Seiden-dorf 2011, 16).⁹⁸

Trotz dieser zusätzlichen Nutzergruppe, die auch in das Vorwort der weiteren Bände aufgenommen wurde (vgl. *Histoire/Geschichte* 2008, 3, und 2011, 9), wird es keine Anpassung des Buches für den bilingualen Unterricht in Form einer Neuauflage geben, zumal der Klett-Verlag nach eigener Aussage

⁹⁷ Dazu gibt es aber auch andere Meinungen. Laut einem bilingual unterrichtenden Interviewpartner wurde es den AbiBac-Schulen gewissermaßen aufgezwungen, „um nicht auf der gesamten Auflage sitzen zu bleiben“, da es diejenigen, für die es gedacht war, nicht haben wollten (8-Bw, S. 3). Es gilt also auch die Probleme zu berücksichtigen, die sich bei einem Einsatz in bilingualen Klassen daraus ergeben, dass es für diese nicht konzipiert wurde (vgl. Kap. 4.4.3 dieser Arbeit).

⁹⁸ Auch in anderen Bundesländern bzw. französischen Regionen wurde das DFGB politisch unterstützt, indem Exemplare gekauft und an Schulen verteilt wurden (z. B. im Elsass, in der Académie de Grenoble, in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen; vgl. ebd.).

mit dem bisherigen Erfolg des Projekts sehr zufrieden ist (Verlagsinterview, S. 1 und 3)⁹⁹. Warum diese Verschiebung hinsichtlich der Nutzung stattgefunden hat und das deutsch-französische Geschichtsbuch an normalen Gymnasien überwiegend nur als Zusatzmaterial eingesetzt wird, soll im Folgenden erörtert werden.

5.2 Erklärungsansätze für die Verbreitungssituation

5.2.1 Die Lehrpläne

Als einer der Hauptgründe, warum *Histoire/Geschichte* nicht als Arbeitsgrundlage im Geschichtsunterricht eingesetzt wird, werden immer wieder die Lehrpläne angeführt. Sowohl in den Interviews tauchen sie als grundlegendes Thema auf, als auch in der Umfrage, in der die Nichtkonformität mit den Lehrplananforderungen bei der Frage nach den Gründen am zweithäufigsten angekreuzt wurde.¹⁰⁰ Auch einige andere Problematiken bei einem Einsatz des Buches (z. B. Mehraufwand des Lehrers bei der Einarbeitung) lassen sich laut den Interviewpartnern letztendlich darauf zurückführen, dass Lehrpläne und DFGB nur teilweise kompatibel sind.

Zu erklären ist diese Inkompatibilität damit, dass das Konzept von *Histoire/Geschichte* – wie es Dr. Körner-Wellershaus, formuliert – „auf einer Synopse von 17 Lehrplänen, nämlich 16 deutschen und einem französischen [beruht], und diese Lehrpläne haben sich im Laufe der Entwicklung der gesamten Buchreihe wiederum verändert und in Teilen weiter voneinander entfernt“ (Verlagsinterview, S. 1). Diese Veränderungen gab es sowohl auf deutscher als auch auf französischer Seite (siehe Kap. 3.1.1 und 3.2.1 dieser Arbeit). Der Verlagsleiter erläutert, wie es dazu gekommen ist: Zu der Zeit, als das Schulbuchprojekt begonnen wurde, seien die Lehrpläne in Deutschland noch enger aufeinander abgestimmt gewesen. Im Zuge der Föderalismusreform seien die Bundesländer im Bereich Schulbildung jedoch komplett selbständig geworden und die Lehrpläne hätten sich seitdem weiter voneinander entfernt (Verlagsinterview, S. 3). Demnach scheint die Ursache für die Lehrplanproblematik auf deutscher Seite letztlich im Föderalismus zu liegen. In Frankreich dagegen, wo die Lehrpläne im Unterschied zu Deutschland zentral festgesetzt werden, wurden seit Beginn des Projekts die Programme für die Klassenstufen *Première* und *Terminale* des *lycée* grundlegend reformiert (siehe Kap. 3.1.1 dieser Arbeit). Aus Sicht vieler französischer Lehrer ist das DFGB durch diese Reform völlig

⁹⁹ Die Absatzzahlen der jeweiligen Bände hätten die Erwartungen erfüllt (ebd.). Vom dritten Band (deutsche Version) wurden seit Erscheinen 45.000 Stück verkauft, vom zweiten Band 20.000 Stück, und für den ersten Band wurde in der Schulbuchsaison 2011 mit ca. 8.000 Stück gerechnet (vgl. Interview von Dr. Körner-Wellershaus bei bildungsklick.de, 29.09.2011). Die Auflage für diesen letzten Band, der erst 2011 erschienen ist, liegt bei 10.000 Exemplaren (vgl. Wimmer 2012). Zudem wurden Lizenzen der Bände nach Japan und Korea verkauft (Verlagsinterview, S. 1). Die Auflagen- und Verkaufszahlen für die französische Version bewegen sich jeweils in einem ähnlichen Rahmen (vgl. z. B. Dernières Nouvelles d'Alsace, 23.06.2011).

¹⁰⁰ Am häufigsten wurde als Grund genannt, dass die Schule mit einem anderen Lehrbuch arbeitet. Warum diese Antwort nicht sehr aussagekräftig ist, wird in Kapitel 4.3 erläutert (S. 35 dieser Arbeit).

obsolet geworden (9-B, S. 1; Gespräch mit Mitarbeiterin des Goethe-Instituts; Seidendorf 2012a, 7). Denn die neuen Programme im Fach *Histoire-Géographie* folgen nun einem ganz anderen thematischen Ansatz als diejenigen, die bei der Konzeption des Buches zugrunde lagen. Einige Lehrer beschreiben die regelmäßigen französischen Lehrplanänderungen als politische Willenskundgebungen, die entsprechend der politischen Richtung, in der sich die aktuelle Regierung positioniert, angepasst werden (9-B, S. 1; 8-Bw, S. 3).

Für eine weitere Verbreitung des DFGB erweisen sich demzufolge die institutionellen Gegebenheiten hinsichtlich der Lehrplankonzeption in beiden Ländern als hinderlich. Desweiteren darf man nicht vergessen, dass das Buch in Konkurrenz zu allen anderen Oberstufengeschichtsbüchern auf dem Schulbuchmarkt steht, die in der Regel genau passend auf den Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes zugeschnitten sind¹⁰¹:

Und daneben bieten alle Verlage, natürlich wir auch, völlig passgenaue Länderausgaben von anderen Buchreihen an. Und selbstverständlich haben diese Bücher dann einen höheren, sagen wir mal, Benutzungsgrad im Unterricht als ein Buch, das sich eben zu allen Lehrplänen als Schnittmenge verhält. (Verlagsinterview, S. 1)

Die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Lehrpläne erschwert ein gleichberechtigtes Bestehen des Buches in diesem Wettbewerb; besonders dann, wenn keine regelmäßige Anpassung an die sich fortwährend verändernden Rahmenbedingungen (wie Lehrplanreformen) erfolgt. Hinzu kommt, dass *Histoire/Geschichte* als einmaliges Projekt angelegt ist, und somit keine neuen Auflagen zu erwarten sind, wie es bei klassischen Schulbüchern der Fall ist. In diesem Zusammenhang wird die geringe Verbreitung auch damit begründet, dass das deutsch-französische Geschichtsbuch in erster Linie eine politische Willenskundgebung und ein Werk mit symbolischem Charakter sei, das zwar „als Werkzeug für den Schulunterricht hier und da punktuell genutzt [wird], aber [...] weit davon entfernt [ist], ein Schulbuch klassischer Art zu sein“ (9-B, S. 7). Diese Einmaligkeit des Schulbuchprojekts und seine symbolische Funktion stehen der praktischen Verwendbarkeit des DFGB als richtiges Lehrbuch in gewisser Weise entgegen.

5.2.2 Die Offenheit der Lehrer für neue Arbeitsweisen

Doch ist das DFGB wirklich nur ein zusätzliches Dokument der deutsch-französischen Freundschaft, welches man vorzeigt, das aber praktisch nicht funktioniert (9-B, S. 6f.)? Die meisten Befragten gehen durchaus von einer praktischen Anwendbarkeit im Unterricht aus und einige beurteilen es grundsätzlich sogar als gut einsetzbar. Fast alle Interviewpartner sehen einen Mehrwert gegenüber ande-

¹⁰¹ Konkurrenz existiert auch in Frankreich, wo fast zeitgleich mit dem letzten Band des DFGB ein weiteres Geschichtslehrbuch von dem französischen Verlag Nathan auf den Markt gebracht worden ist, das sich an dieselben Klassenstufen richtet und die neuen Programme abdeckt (vgl. Seidendorf 2012b). Der Herausgeber ist im Übrigen Guillaume Le Quintrec, ebenfalls französischer Mitherausgeber von *Histoire/Geschichte* (vgl. Homepage von Nathan).

ren Geschichtslehrbüchern, insbesondere was den multiperspektivischen Ansatz der Geschichtsvermittlung betrifft. Unabhängig von der bestehenden Lehrplanproblematik auf institutioneller Ebene spielt auch die individuelle Einstellung des Lehrers eine Rolle bei der Entscheidung für oder gegen eine Verwendung des DFGB. Sie beeinflusst nicht zuletzt, ob die „Andersartigkeit“ des Buches positiv oder negativ wahrgenommen wird.

Das Buch enthält methodisch-didaktische Elemente aus beiden Unterrichtskulturen (wenn es auch näher an einem französischen Schulbuch ist; siehe Kap. 3.2.2), sodass sich die Lehrer auf neue Arbeitsweisen einlassen müssen. Nicht jeder nimmt dies als Bereicherung wahr. Lehrer, die das Buch ablehnen, haben möglicherweise Vorbehalte gegenüber einem anderen pädagogischen Ansatz, den sie als inkompatibel mit ihrem eigenen praktizierten Unterricht wahrnehmen. Aufgrund des binationalen Hintergrunds des DFGB sehen sie ungewohnte Elemente als Beweis für den (angeblich) stärkeren Einfluss des anderen nationalen Unterrichtsmodells (vgl. Seidendorf 2012a, 24f.). Dieses Phänomen scheint es auf beiden Seiten des Rheins zu geben. Wie Dr. Körner-Wellerhaus (Verlagsinterview, S. 4) berichtet, ist *Histoire/Geschichte* für die Franzosen ein typisch deutsches Buch (vor allem aufgrund der für französische Verhältnisse langen Texte), während die Deutschen es als typisch französisches Schulbuch bezeichnen (mit der Begründung, dass die Texte sehr kurz sind).¹⁰² Es scheint somit eine Frage der Perspektive zu sein, welches Unterrichtsmodell im DFGB als dominant wahrgenommen wird. Die jeweils üblichen, „nationalen“ Unterrichtspraktiken und Vermittlungstraditionen könnten folglich einen Einfluss auf die (vielleicht unbewusste) Ablehnung des „fremden“ Konzepts von *Histoire/Geschichte* haben.

In diesem Zusammenhang ist es interessant festzustellen, wie unterschiedlich die Wahrnehmung des Buches bei den Interviewpartnern aus visueller und methodisch-didaktischer Sicht aussieht. Hinsichtlich des Aufbaus und Layouts erscheint es Lehrern aus dem bilingualen Kontext als eindeutig Französisch, während andere (vor allem *nicht* bilinguale Geschichtslehrer) zwar einen Unterschied erkennen, ihn aber nicht einem französischen Schulbuchmodell zuordnen.¹⁰³ Was die Arbeitsweisen im Geschichtsunterricht anbelangt, so sind es lediglich zwei Befragte aus dem bilingualen Kontext, die einen deutlichen französischen Einfluss sehen und diesen als gegensätzlich zum „deutschen“ pädagogischen Ansatz wahrnehmen (8-Bw und 9-B). Aus ihrer Sicht eignet sich das DFGB nicht für das hierzulande übliche „problemorientierte“ Arbeiten, da es zu viel vorgibt, was die Schüler selbst erarbeiten sollen. Während einer der beiden Lehrer, der mit dem Buch immerhin regelmäßig arbeitet, dem pädagogischen Ansatz des Buches gegenüber eine sehr ablehnende Haltung zeigt (da es für ihn

¹⁰² Seidendorf konstatiert dies ebenfalls und schließt daraus, dass die Lehrer in beiden Ländern nicht darauf vorbereitet seien, ein solches Schulbuch zu verwenden (vgl. Lemaître 2011). Dr. Körner-Wellerhaus sieht es vor allem positiv, da es bedeute, dass beide Schulbuchmodelle im DFGB erfolgreich verknüpft worden seien: Damit sei „die Operation ja wohl geglückt.“ (Verlagsinterview, S. 4).

¹⁰³ Der Klett-Verlag bestätigt, dass das Format französischen Schulbüchern entspricht. Das Layout wurde allerdings von einer Leipziger Graphikerin entworfen (Verlagsinterview, S. 4).

„deutlich die Handschrift der Franzosen [trägt]“; 8-Bw, S. 2), haben andere Lehrer jedoch kein Problem damit. Zwar wird vermutet, dass das Buch hauptsächlich für ältere Geschichtslehrer eine Umstellung der gewohnten Arbeitsweisen erfordert (vor allem wegen der kurzen Quellen, die viele kritisieren) und deshalb auf Ablehnung stoßen könnte (2-Bw), für die meisten der Befragten sind das Anforderungsniveau und die Quellenlänge jedoch in Ordnung (siehe Kap. 4.4.6). Speziell die Interviewpartner, die nicht im deutsch-französischen Kontext tätig sind, nehmen das DFGB in seiner Machart nicht als fremd oder inkompatibel mit den eigenen Unterrichtspraktiken wahr, sondern einfach als anders (in einem positiven Sinn). Spezifisch französische Elemente wie der doppelseitige Aufbau werden von ihnen sogar als Arbeitserleichterung hervorgehoben (siehe Kap. 4.4.5). Es kann folglich nicht gesagt werden, dass diejenigen, welche die französische Unterrichtskultur besser kennen (da sie beispielsweise im bilingualen Kontext unterrichten), eine grundsätzlich größere Offenheit gegenüber den französischen Unterrichtspraktiken besitzen. Ebenso handelt es sich bei den stärksten Befürwortern des multiperspektivischen Ansatzes in meinen Interviews nicht (nur) um bilinguale Lehrer, obwohl von letzteren angenommen werden könnte, dass sie es eher gewohnt sind, mit fremden Materialien und Methoden umzugehen (vgl. zu dieser Annahme die These von Seidendorf 2012a, 12 und 24).

5.2.3 Der multiperspektivische Ansatz des Buches

Neben einer gewissen Offenheit für neue pädagogische Ansätze im Geschichtsunterricht, die die Arbeit mit dem DFGB verlangt, muss sich der Lehrer auch für das besondere historiographische Konzept des Buches (siehe Kap. 3.3) interessieren, um es einzusetzen. So beurteilt der Projektleiter vom Klett-Verlag die Verwendbarkeit von *Histoire/Geschichte* folgendermaßen:

[...] Trotzdem kann man damit eigentlich im Unterricht gut arbeiten, aber es ist immer die Frage, wenn ich ein komplett passgenaues Buch habe [*gemeint ist ein anderes, lehrplankonformes Schulbuch, Anm. d. Verf.*], dann muss ich ein inhaltliches Interesse an diesem historischen Ansatz haben, und das ist eigentlich das Wesentliche. (Verlagsinterview, S. 5)

Während herkömmliche Schulbücher Geschichte in der Regel im nationalen Kontext darstellen, spiele eine nationale Geschichtsbetrachtung in *Histoire/Geschichte* keine Rolle. Stattdessen stehe hier die unterschiedliche Interpretation von Geschichtsereignissen im Mittelpunkt (ebd.). Dr. Körner-Wellershaus zufolge fällt es manchen Lehrern schwer, sich auf diesen multiperspektivischen Ansatz einzulassen, weil sie dafür ihr Unterrichtsprogramm ändern und sich etwas neu erarbeiten müssen (ebd.). In dem Zusammenhang ist auch die Lehrerbildung von Bedeutung. Diese erfolgt nach wie vor in einem nationalstaatlichen Rahmen und ist eher darauf ausgerichtet, *eine* Geschichte zu erzählen. Der multiperspektivische Ansatz beinhaltet dagegen einen gewissen Relativismus, da er mehrere Geschichten als gültig zulässt. Dadurch müssen sich die Lehrer plötzlich die Frage stellen, nach wel-

chen Kriterien (eine) Geschichte als gültig angesehen werden kann (Gespräch mit Dr. Stefan Seidendorf (dfi), 03.07.2012¹⁰⁴). Nicht jeder Lehrer ist bereit, seinen gewohnten Unterrichtsstil umzustellen und sich auf diese neue Art der Geschichtsvermittlung einzulassen, zumal es einen Mehraufwand bedeutet. Denn es ist natürlich bequemer und einfacher (und auch nicht falsch), sich an Lehrbüchern zu orientieren, die dem Lehrplan exakt folgen.

Die Frage ist jedoch, ob es überhaupt möglich ist, dass die Lehrer – selbst wenn der Wille dazu da ist – ihr Unterrichtsprogramm ändern, solange die Lehrpläne und damit letztlich auch die Abiturthemen noch auf eine überwiegend nationale Geschichtsbetrachtung hin ausgerichtet sind und zeitlich kein Raum bleibt, zusätzliche Perspektiven und Themen in den Unterricht zu integrieren¹⁰⁵. Das zentrale französische *Baccalauréat* scheint dabei noch stärker an die Lehrpläne gebunden zu sein, da die Programme überall dieselben sind. Somit steht der Lehrer den Schülern gegenüber in der Pflicht, alle Themen wie vorgegeben durchgenommen zu haben. Aber auch in Deutschland wird, einem Interviewpartner zufolge, die Freiheit des Lehrers zu entscheiden, wie und in welchem Rahmen er etwas vermittelt, immer geringer. Zwar könnten es sich deutsche Lehrer grundsätzlich noch erlauben, innerhalb der Rahmenrichtlinien der Bundesländer bestimmte Dinge wegzulassen oder in einem anderen Zusammenhang zu vermitteln. Doch durch das Zentralabitur, das von allen dasselbe verlangt, würde im Grunde auch von allen Lehrern derselbe Unterricht verlangt (9-B, S. 5f.)¹⁰⁶

So sehr es folglich als eine Frage der Einstellung und vielleicht auch des Engagements betrachtet werden kann, wie und mit welchen Materialien ein Lehrer seinen Unterricht gestaltet¹⁰⁷, so wenig lässt sich gerade in der Oberstufe der Lehrplan vernachlässigen, der nun einmal Grundlage des Abiturs bzw. *Baccalauréat* ist. Bei einigen Befragten besteht daher zwar eine grundsätzliche Offenheit, auch einmal andere Themen über den Lehrplan hinaus zu behandeln, der Lehrplanzwang dominiert jedoch. Insofern erscheint es durchaus einleuchtend, dass interessierte und offene Lehrer das Buch in erster Linie als Ergänzung für den Unterricht nutzen. Gerade die vielfältigen Materialien werden immer wieder gelobt und als Bereicherung für den Unterricht angesehen, weil sie sich für eine multiperspektivische Vermittlung eignen (siehe Kap. 4.4.5). So kann es schon als positiv gewertet werden, wenn Lehrer einzelne Themen und Dokumente aus *Histoire/Geschichte*, die in anderen Büchern nicht zu finden sind, zusätzlich in den Unterricht integrieren.

¹⁰⁴ Zum Fortbestehen und zur Bedeutung traditioneller, nationaler Elemente im Geschichtsunterricht siehe auch Seidendorf 2011, 17.

¹⁰⁵ Die meisten Befragten sind sich darin einig, dass der Lehrplan kaum Zeit für zusätzliche Themen lässt oder es zumindest zulasten von (letztlich prüfungsrelevanten) Pflichtthemen geht, wenn man dennoch andere Themen behandelt (u. a. 3-Sa, S. 5; 4-Ba, S. 9; 6-Ba, S. 3).

¹⁰⁶ Auch eine andere Interviewpartnerin betont, dass der Lehrer zwar eine pädagogische Freiheit besitze, aber an den Lehrplan gebunden sei, da der Stoff spätestens ab der Oberstufe prüfungsrelevant sei (3-Sa, S. 5).

¹⁰⁷ Interviewpartner 8-Bw zufolge hat jeder Lehrer eigene Materialien und möchte seine individuelle Geschichtssicht vermitteln: „[...] die Quellenauswahl, [...] da können Sie jeden Geschichtslehrer fragen, da meckert jeder rum. [...] Aber das ist, glaube ich, nicht ein Problem des Buches, sondern das ist ein Problem der Geschichtslehrer. Jeder Geschichtslehrer hat die Wahrheit gepachtet und hat die einzig wahre Quelle und das einzig wahre Bild, weil es halt eben eine individuelle Geschichte dann ist.“ (8-Bw, S. 2).

5.2.4 Die Einführung des Buches an der Schule

Die Entscheidung über die Verwendung im Unterricht liegt zwar letztendlich beim Lehrer selbst (auch wenn er den Lehrplan berücksichtigen muss), allerdings spielen für die Art und Weise, *wie* das DFGB eingesetzt werden kann, auch die finanziellen Ressourcen der Schule und die Entscheidung der Fachkonferenz eine Rolle. Wenn eine Schule – z. B. aus Kostengründen – keinen Klassensatz anschafft, ist ein Einsatz des DFGB als Arbeitsgrundlage im Unterricht nicht möglich. Dann kann es lediglich (sollten Einzelexemplare an der Schule vorhanden sein) ergänzend in Form von Kopien verwendet werden, oder, wenn der Lehrer selbst ein privates Exemplar besitzt, als persönliche Materialsammlung und zur Unterrichtsvorbereitung. Es besteht jedoch immer auch ein gewisser (Kosten-)Zwang, bereits vorhandene Lehrbücher der Schule zu nutzen. Wie die unterschiedlichen Fälle in den Interviews gezeigt haben (z. B. 6-Ba und 3-Sa), kann abhängig vom vorhandenen Budget die Bereitschaft der Schulleitung bzw. die Entscheidungsfreiheit der Fachlehrer für zusätzliche Neuanschaffungen größer oder geringer sein. In Anbetracht der Tatsache, dass *Histoire/Geschichte* den Lehrplänen nicht völlig entspricht, ist es daher wahrscheinlich, dass sich eine Schule aus ökonomischen Gründen für ein anderes, lehrplankonformes Buch entscheidet, wenn sie es sich nicht leisten kann, mehrere Bücher parallel anzuschaffen. Möglicherweise ist eine Schule eher bereit, die Kosten zu tragen, wenn es (wie im Fall von Lehrer 6-Ba) einen zusätzlichen Nutzen in der Anschaffung des DFGB im Vergleich zu anderen Lehrwerken gibt (z. B. für einen fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Französisch). In den AbiBac-Schulen könnte zudem eine Rolle spielen, dass die bilingualen Kurse in der Oberstufe meist relativ klein sind und sich die finanziellen Ausgaben für einen Klassensatz daher in Grenzen halten (2-Bw, S. 2).

Ein weiterer Aspekt bei der Einführung eines neuen Buches ist die Mitsprache der Fachkollegen. Das Fachkollegium bzw. die Fachkonferenz trifft – im Rahmen des Budgets, das zur Verfügung steht – die Entscheidung, welches Buch als Unterrichtsgrundlage genutzt wird. Ob sich die Kollegen überzeugen lassen, hängt wiederum davon ab, welche Einstellung sie gegenüber einem neuartigen Lehrwerk wie dem DFGB besitzen.¹⁰⁸ In meinen Interviews wurden in erster Linie Unbekanntheit und Desinteresse als Gründe für eine Ablehnung deutlich. Aber auch hinsichtlich des Anforderungsniveaus und des eher französischen pädagogischen Ansatzes scheint es bei deutschen Lehrern Vorbehalte zu geben (vgl. Le Quintrec 2007, 8). In der französischen Lehrerschaft besteht dagegen zum Teil die Befürchtung, dass es sich aufgrund der politischen Unterstützung des Projekts um ein „offizielles“ Schulbuch handelt, das durch eine zu explizite proeuropäische Ausrichtung beeinflussen möchte (vgl.

¹⁰⁸ In Frankreich ist die Situation zum Teil ähnlich. Die Entscheidung über die Anschaffung neuer Schulbücher findet dort am Schuljahresende in einer für die Lehrer sehr arbeitsintensiven Phase statt. Dabei spielen ebenso wie in Deutschland finanzielle Aspekte, aber auch die Bevorzugung bestimmter Titel oder Herausgeber, sowie Zeitmangel, sich mit neuen Lehrbuchangeboten zu befassen, eine Rolle. Aus diesem Grund werden oft neue Auflagen bereits bekannter Bücher gegenüber ganz neuen, unbekanntem Lehrwerken bevorzugt (vgl. Gitton 2007, 10f.).

ebd. sowie Gitton 2007, 9f.; vgl. als Reaktion auf derartige Annahmen Defrance 2009, 3).¹⁰⁹ Ähnliche Kritik und Vorbehalte finden sich auch in einigen deutschen Kommentaren.¹¹⁰

5.2.5 Mehrwert für die bilingualen Klassen – Mehrarbeit im „normalen“ Geschichtsunterricht?

Schließlich soll erläutert werden, aus welchen Beweggründen *Histoire/Geschichte* in bilingualen Geschichtsklassen in Deutschland eingesetzt wird, obwohl es dort teilweise ähnliche Kompatibilitätsprobleme mit dem Lehrplan sowie Nachteile hinsichtlich des sprachlichen Niveaus gibt (siehe Kap. 4.4.3). Es konnte festgestellt werden, dass die Vor- und Nachteile des Buches im Vergleich zu alternativen Lehrwerken sich für bilinguale und nicht bilinguale Geschichtsklassen teilweise unterscheiden. In Gesprächen mit bilingualen Geschichtslehrern wurde das Buch als Gewinn für den zweisprachigen Unterricht bezeichnet. Das DFGB sei das einzige auf dem deutschen Schulbuchmarkt, das deutsche Geschichte auf Französisch behandle und außerdem auch in der französischen Version in allen Bundesländern zugelassen sei. Daher biete es (gerade in Bayern, wo kein eigener bilingualer Lehrplan existiert) den Lehrern die Möglichkeit, ein französischsprachiges Lehrwerk zu nutzen, das dennoch für den deutschen Lehrplan freigegeben sei. Zum anderen enthalte es Materialien und Originalquellen auf Französisch, die sonst schwieriger zu beschaffen seien (Gespräche mit zwei bilingualen Geschichtslehrerinnen aus Hessen und Bayern, 29.06.2012). Allerdings gibt es auch bilinguale Gymnasien, die das Buch bewusst nicht einsetzen. Ein solches Gymnasium in Sachsen arbeitet stattdessen mit den französischen und deutschen Originallehrwerken, weil das DFGB im Hinblick auf den sächsischen Lehrplan keinen Fortschritt im Vergleich zu diesen Büchern darstellt (Angabe eines Lehrers bei sonstigen Gründen, Frage 10 der Umfrage).

Dennoch hat *Histoire/Geschichte* hinsichtlich des Arbeitsaufwands anscheinend einen größeren praktischen Nutzen für bilinguale Lehrer, selbst wenn es nicht exakt auf den Lehrplan zugeschnitten ist und der Lehrer die Spracharbeit (wie Vokabelhilfen) selbst übernehmen muss (was im Übrigen bei französischen Originallehrwerken auch der Fall ist). Dies liegt vor allem daran, dass kein eigenes Buch für den bilingualen Geschichtsunterricht existiert und die Lehrer sich bisher mit selbst erstellten Materialien und verschiedenen Originallehrwerken behelfen mussten. Für „normale“ Geschichtslehrer dagegen ist der Aufwand im Vergleich zu anderen existierenden, lehrplankonformen Büchern sehr viel höher, sowohl was die Einarbeitung als auch was die Anwendbarkeit im Unterricht betrifft.

¹⁰⁹ Zudem bestand nach Erscheinen des ersten Bandes bei einigen französischen Lehrern die Sorge, dass das Buch nicht lehrplankonform sei (vgl. Gitton 2007, 9). Dies überrascht etwas, da zu dem Zeitpunkt noch keine Lehrplanreform stattgefunden hatte und das DFGB grundsätzlich sehr gut auf die damaligen Lehrpläne abgestimmt ist (siehe Kap. 3.2.1). Umso mehr wird dadurch deutlich, welche Bedeutung die offiziellen Lehrpläne in Frankreich haben, und wie gering die Chancen für einen Einsatz des Buches nach der aktuellen Reform sind.

¹¹⁰ Vgl. u. a. Rohlfes 2007, 53, zum politischen Einfluss auf die Entstehung des Projekts oder den Fragebogen-Kommentar eines Lehrers, der anmerkt, dass der Inhalt des DFGB zu stark auf das politisch gewollte Europathema reduziert und geschichtliche Prozesse zu teleologisch auf Europa zentriert seien. Das Buch sei insgesamt zu affirmativ und zu wenig offen (Kommentar im Fragebogen bei sonstigen Gründen, Frage 10).

Andererseits wird speziell die Materialauswahl von „normalen“ wie bilingualen Lehrern als großer Vorteil empfunden (siehe Kap. 4.4.5). Das Buch wird folglich so eingesetzt, wie es den größten Nutzen bietet: in bilingualen Klassen meist als reguläre Arbeitsgrundlage und in den nicht zweisprachig spezialisierten Klassen als ergänzendes Material.

5.3 Fazit/Zusammenfassung

Wie gezeigt wurde, gibt es unterschiedliche, teils miteinander verknüpfte Faktoren, die die Nutzung des deutsch-französischen Geschichtsbuches beeinflussen. Dabei werden drei Erklärungsebenen erkennbar: eine lehrplanbezogene, eine lehrerbezogene und eine einrichtungsbezogene Ebene.

Die erste Ebene betrifft sowohl den politisch-institutionellen Rahmen der Lehrplankonzeption als auch die inhaltlichen Vorgaben. Den Lehrplaninhalten kommt, meiner Untersuchung zufolge, eine wichtige Bedeutung als Erklärungsansatz zu. Dabei geht es nicht nur um die thematische Passung zwischen Buch und Lehrplänen in den einzelnen Klassenstufen, sondern auch um die Perspektive, das heißt die Art und Weise der Geschichtsbetrachtung. Die europäische, multiperspektivische Ausrichtung des DFGB und die Einbeziehung der Geschichte des jeweils anderen Landes lassen insgesamt weniger Platz für die Geschichte des eigenen Landes, die in den Lehrplänen häufig einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die neuen Programme in Frankreich und einige deutsche Lehrpläne haben zum Teil bereits eine andere Richtung eingeschlagen, indem sie Beispiele aus den Nachbarländern einbeziehen und die Perspektive über das eigene Land hinaus deutlich erweitern. Dennoch ist *Histoire/Geschichte* mit seinem transnationalen Konzept den offiziellen Vorgaben einige Schritte voraus. Auf politisch-institutioneller Ebene erscheint die Unterstützung des Projekts aufgrund der neueren Reformen und Lehrplanänderungen in beiden Ländern teilweise ambivalent (vgl. dazu Seidendorf 2012a, 10). Zwar wurde es auf politischer Ebene beschlossen und von der Politik getragen, allerdings fanden noch vor Erscheinen des letzten Bandes umfassende (Lehrplan-)Reformen statt, die einen Einsatz des Buches in seiner jetzigen Konzeption erschweren.

Doch die Lehrpläne und der politisch-institutionelle Rahmen sind nicht die einzige Erklärung. Hinzu kommen weitere Gründe, die die Nutzung oder Nichtnutzung des DFGB beeinflussen.¹¹¹ Auf der individuellen Ebene der Lehrer kann das Denken in einem nationalen Vermittlungsmodell die Akzeptanz des Buches behindern.¹¹² Dabei geht es weniger darum, welches Unterrichtsmodell in *Histoire/Geschichte* tatsächlich überwiegt, sondern vielmehr um die (subjektive) Wahrnehmung der

¹¹¹ Einen soziologischen Erklärungsversuch der tieferliegenden Ursachen unternimmt Stefan Seidendorf (2012a). Er geht von der These aus, dass die mangelnde Kompatibilität mit den Lehrplänen nur ein Vorwand ist, der von den verschiedenen involvierten Akteuren benutzt wird (vgl. ebd., 7).

¹¹² Die sozialkonstruktivistische These von Seidendorf macht tief verankerte soziale oder kulturelle Gewohnheiten verantwortlich für die Entstehung fester Vorstellungen vom jeweils anderen Unterrichtsmodell, das als gegensätzlich zu dem eigenen Modell konstruiert wird (vgl. Seidendorf 2012a, 13 und 21).

fremden Unterrichtspraktiken als inkompatibel mit den eigenen (vgl. Seidendorf 2012a, 21). Das DFGB enthält Elemente aus beiden Unterrichtstraditionen (wie in Kap. 3.2.2 gezeigt), doch wird häufig nur das Fremde wahrgenommen und kritisiert.¹¹³ Im Hinblick auf die Tatsache, dass für die Autoren und Herausgeber des DFGB die größte Herausforderung darin bestand, die verschiedenen Unterrichtsstile miteinander zu vereinbaren, ist es interessant, dass die meisten meiner deutschen Interviewpartner das methodisch-didaktische Konzept und die französische Aufmachung als unproblematisch empfinden. Zudem haben sie erkannt, dass vor allem die Inhalte und deren multiperspektivische Betrachtung den Mehrwert des Buches ausmachen. Dieser ungewöhnliche historische Ansatz erfordert von den Lehrern einen ganz anderen Umgang mit Geschichte. Voraussetzung für einen Einsatz des Buches sind daher auch Interesse und Offenheit für eine neue Art der Geschichtsvermittlung. Lehrer mit einer diesbezüglich positiven Einstellung sind eher bereit, mit dem Buch zu arbeiten und dabei den zusätzlichen Aufwand der nötigen Anpassung von Buch und Lehrplananforderungen (wo es möglich ist) in Kauf zu nehmen.

In dem Zusammenhang gibt es einen weiteren lehrerbezogenen Erklärungsansatz. Dieser bezieht sich auf das Spannungsfeld zwischen dem Mehrwert des Buches (zusätzliche Materialien und Multiperspektivität als Bereicherung des Unterrichts) und den Nachteilen eines Einsatzes in Form von Mehraufwand (durch die geringe Übereinstimmung mit den Lehrplänen oder die Infragestellung der Unterrichtsgewohnheiten durch eine neue Art der Geschichtsvermittlung).¹¹⁴ Ob die Vor- oder Nachteile des Buches überwiegen, hängt dabei nicht zuletzt von der subjektiven Wahrnehmung und den persönlichen Ansprüchen eines Lehrers ab. Das zeigen die zum Teil sehr unterschiedlichen Aussagen in den Interviews hinsichtlich der Einsetzbarkeit des DFGB. Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass es von bilingualen Geschichtslehrern häufiger als reguläres Schulbuch eingesetzt wird. Daraus lässt sich schließen, dass diese Lehrer den Nutzen des DFGB mehrheitlich höher einschätzen als die für sie entstehende Mehrarbeit durch fehlende Anpassung an die Eigenheiten des bilingualen Unterrichts. Für die anderen Lehrer wäre dagegen bei einem regelmäßigen Einsatz der Vorbereitungsaufwand im Vergleich zu alternativen Lehrbüchern sehr viel höher. Deshalb wird es im regulären, einsprachigen Geschichtsunterricht (wenn überhaupt) lediglich als Ergänzungsmaterial eingesetzt.

Auf Einrichtungsebene lässt sich dieser Kosten-Nutzen-Aspekt bei der Entscheidung über die Einführung des Buches beobachten. Diese können die einzelnen Lehrer in geringerem Maße beeinflussen, da die Anschaffung eines Klassensatzes (zusätzlich zu vorhandenen Lehrwerken) von den finanziellen Möglichkeiten der Schule abhängig ist. Zudem spielt auch die Haltung der Fachkollegen eine Rolle.¹¹⁵

¹¹³ So zum Beispiel von der deutschen Fachdidaktik, die laut dem Mitherausgeber des ersten Bandes Rainer Bendick ihre eigenen pädagogischen Maßstäbe als verbindlich an das Buch anlegt und es nur nach diesen beurteilt (vgl. Bendick 2009).

¹¹⁴ Vgl. auch die Kosten-Nutzen-These von Seidendorf (2012a, 11f.), die durch meine Ergebnisse bestätigt wird.

¹¹⁵ Beispielsweise gibt es Vorbehalte hinsichtlich einer befürchteten politischen Einflussnahme auf die Inhalte des Buches, da das Projekt von Staat und Politik getragen und unterstützt wurde. Man könnte ausgehend von einer weiteren These

Allerdings können zusätzliche Verwendungsmöglichkeiten (z. B. im Französischunterricht) eine Anschaffung begünstigen, da sich das Kollegium dadurch womöglich leichter vom Nutzen des Buches überzeugen lässt.

So gibt es verschiedene Ansatzpunkte, um die Verbreitung und Nutzung des deutsch-französischen Geschichtsbuches zu erklären. Dabei lassen sich folgende Faktoren identifizieren, die den Gebrauch des Buches beeinflussen: die Einstellung der Lehrer, das heißt in erster Linie das persönliche Interesse an dem neuen geschichtsdidaktischen Ansatz sowie Aufgeschlossenheit für andere Unterrichtsmethoden, außerdem die Entscheidung über die Einführung des Buches seitens der Schule und darüber hinaus der offizielle Rahmen in Form von Lehrplänen und Prüfungsanforderungen.

6. Schlussgedanken und Ausblick

Wie kann man den genannten Problemen entgegenwirken und die Voraussetzungen für den Einsatz des deutsch-französischen Geschichtsbuches verbessern? Manche Autoren schlagen vor, die Lehrpläne anzupassen (vgl. u. a. Skalova 2011). So könnte der Anteil der Nationalgeschichte in deutschen und französischen Curricula reduziert werden (vgl. Henri 2009, 29). Im Hinblick auf die häufigere Verwendung des Buches in bilingualen Klassen machen die französischen Herausgeber Le Quintrec und Henri den Vorschlag, sich zunächst auf diese Zielgruppe zu konzentrieren und einen gemeinsamen Lehrplan für den bilingualen Geschichtsunterricht in beiden Ländern zu entwickeln. Dies sei ein erster Schritt in Richtung eines gemeinsamen europäischen Curriculums (vgl. ebd., 30). In den bilingualen Klassen wäre es durchaus denkbar, die Programme auf beiden Seiten des Rheins zu vereinheitlichen.¹¹⁶ Damit wäre aber nicht das Problem konzeptioneller Art gelöst, nämlich dass das DFGB nicht für den bilingualen Unterricht gemacht ist. Der Verlag schließt eine Neuauflage des Buches für bilinguale Klassen jedenfalls aus: „Vielleicht würden wir es beim nächsten Mal anders machen, aber das war nicht der Arbeitsauftrag.“ (Verlagsinterview, S. 3). Ein gemeinsamer Geschichtslehrplan beider Länder ist dagegen, nicht zuletzt aufgrund der institutionellen Gegebenheiten (deutscher Föderalismus, französischer Zentralismus), noch eine Zukunftsvision. Auf der anderen Seite würden auch regelmäßige Neuauflagen des DFGB, angelehnt an Lehrplanänderungen, wenig nützen, solange dabei zu viele und zu unterschiedliche Curricula vereint werden müssen. Dies ist im Übrigen nicht die Intention des Projekts.

Letztlich gilt es zu sehen, wie das Buch mit seinem transnationalen Ansatz mehr Verwendung finden kann, um sein eigentliches Anliegen zu verwirklichen, nämlich bei den Schülern „ein nationales und

Seidendorfs vermuten, dass das DFGB von einigen Lehrern aus diesem Grund bewusst abgelehnt und nicht eingesetzt wird (vgl. zu der These des Rational-Choice-Institutionalismus Seidendorf 2012a, 12).

¹¹⁶ Das AbiBac als gemeinsamer Abschluss ist bereits ein Schritt in diese Richtung.

übernationales Bewusstsein zu erwecken, das zu einer europäischen Identitätsfindung führen kann“ (Lange 2006, 30). Dabei geht es nicht darum, die nationalen Geschichten außer Acht zu lassen. Die Schüler sollen vielmehr ihre eigene Geschichte kritisch reflektieren (vgl. Henri 2009, 29). Um ein kritisches Geschichtsbewusstsein herbeizuführen, ist es im Grunde genommen irrelevant, ob der Lehrer das Buch als ausschließliches oder als zusätzliches Lehrwerk neben anderen verwendet. Wichtig ist, dass nicht nur die nationale Sichtweise auf historische Ereignisse dominiert. So können Lehrer einzelne Materialien aus dem Buch verwenden, um eine zusätzliche Perspektive in den Unterricht zu integrieren, oder mit dem DFGB arbeiten, und die nationale Perspektive, wo sie zu kurz kommt, mit anderen Materialien ergänzen. In jedem Fall stellt das Buch eine inhaltliche Bereicherung dar. Es liegt also letzten Endes (auch) an den Lehrern, Spielräume und Möglichkeiten zu finden, wie sie das Buch innerhalb des Lehrplanrahmens einsetzen können. Diese können sehr vielfältig sein, wie die unterschiedlichen Einsatzideen der Interviewpartner zeigen: sei es als bilinguales Geschichtsprojekt im Französischunterricht (1-Sa), für einen fächerübergreifenden Unterricht (6-Ba, 5-Ba) oder die Behandlung nicht lehrplanrelevanter Themen bei Projekttagen (3-Sa).

Im Hinblick auf die Vermittlungspraktiken im Geschichtsunterricht ist (nicht nur vonseiten der Lehrer) ein Umdenken erforderlich. So appelliert Ulrich Pfeil an die Lehrer, sich mit den didaktischen Konzepten des anderen Landes vertraut zu machen:

Mag das DFGB in politischer Hinsicht als Krönung der deutsch-französischen Aussöhnung bezeichnet werden und einen weiteren Baustein zur Entwicklung von transnationalen Erinnerungskulturen darstellen, so zeigt es doch auch, dass die Diskussion und die Angleichung von Unterrichtsmethoden und didaktischen Konzepten weitere Kooperationen erfordert. (Pfeil 2009, 6)

Wenn deutsche Lehrer und Fachdidaktiker kritisieren, dass das Buch die deutschen Anforderungen an den Oberstufenunterricht nicht erfüllt (vgl. u. a. Kocka 2008, 106; Körber 2009, 5), dann stellt sich die Frage, ob das in diesem Rahmen überhaupt möglich ist und sein muss. Es handelt sich um ein binationales Projekt und für ein solches musste folglich ein Kompromiss zwischen den Unterrichtsstilen gefunden werden. Zudem ergänzen sich die Traditionen in gewisser Weise, wie in Kap. 3.2.2 gezeigt wurde. Beide Konzepte haben ihre staatsbürgerliche Berechtigung, was sich laut Bendick (2009, 2) darin zeigt, dass sich die Franzosen ebenso wie die Deutschen „in der Demokratie zurechtfinden“, obwohl ihr Geschichtsunterricht nach anderen Maßstäben funktioniert. Gerade die Kombination der methodisch-didaktischen Ansätze zweier Länder kann eine Bereicherung für den Unterricht darstellen und macht den pädagogischen Mehrwert dieses Buches aus. Bendick (2009, 7) zufolge fordert das DFGB daher zu einem aufgeklärten Umgang mit den eigenen Unterrichtspraktiken und didaktischen Gewissheiten auf. Aus seiner Sicht könnte ein begleitendes Lehrerhandbuch dazu beitragen, die Lehrer beider Länder mit den jeweils anderen didaktischen Standards vertraut zu machen. Ein solches Lehrerhandbuch würde nicht nur helfen, die Unterschiede und den jahrhundertelangen Erfolg des jeweils anderen Unterrichtsmodells besser zu verstehen, sondern würde ebenfalls die Arbeit

mit dem Buch hinsichtlich der Lehrpläne erleichtern, beispielsweise indem es auf den Lehrplan abgestimmte Unterrichtsvorschläge unterbreitet (vgl. Interview 2-Bw, S. 12). Diese würden den Aufwand der Einarbeitung reduzieren und den Lehrer dabei unterstützen, alle zu einem Thema relevanten Seiten im Buch zu finden. Daneben könnte ein solches Handbuch weitere Hilfestellungen und Erklärungen für Dokumente im DFGB und zusätzliches Wissen über die Geschichte des anderen Landes enthalten.¹¹⁷ Denn nicht jeder Lehrer kennt sich beispielsweise mit der innenpolitischen Geschichte des Nachbarlandes oder mit internationaler Geschichte aus. Wie Dieter Tiemann richtig feststellt, kann *Histoire/Geschichte* nicht in konventioneller Art und Weise im Unterricht genutzt werden: „Mit seinem spezifischen grenzüberschreitenden Profil drängt es zu neuen geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Ufern“ (Tiemann 2006, 96). In dieser Hinsicht müssen die Lehrer unterstützt werden.

Ebenso wenig wie mit bestimmten nationenübergreifenden Inhalten sind manche Lehrer mit multiperspektivischen Prinzipien des Geschichteunterrichts vertraut. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Lehrerausbildung, diese Kompetenzen zu vermitteln. In den Interviews wurde deutlich, dass diesbezüglich vor allem an den Universitäten teilweise noch Nachholbedarf besteht. Im Rahmen von Seminaren während der Referendarsausbildung oder der bilingualen Zusatzausbildung (z. B. in Baden-Württemberg) wird Multiperspektivität als unterrichtsmethodisches Prinzip zumindest theoretisch thematisiert, in die Praxis umsetzen muss sie der Lehrer jedoch selbst (vgl. Interview 3-Sa und 2-Bw). Der Vorschlag des Deutsch-Französischen Instituts, ein Weiterbildungsmodul zu entwickeln, das die Lehrer für den Einsatz des Buches im Unterricht schult, erscheint vor diesem Hintergrund empfehlenswert (vgl. Seidendorf 2012b). Wenn darüber hinaus das deutsch-französische Geschichtsbuch den zukünftigen Geschichtslehrern bereits an der Universität begegnen würde, dann könnte sich dadurch die Chance erhöhen, dass es über sie später an die Schulen kommt und dort eingesetzt wird. Dies zeigen die Beispiele der jüngeren Interviewpartner, die das Buch schon während des Studiums bzw. Referendariats kennengelernt haben und es nun verwenden oder zumindest ihren Kollegen vorgestellt haben (u. a. 4-Ba und 3-Sa). Ein Anliegen wäre es daher auch, die Bekanntheit des DFGB unter Lehramtsstudenten im Fach Geschichte zu erhöhen, damit es am Ende nicht nur den zukünftigen Französischlehrern ein Begriff ist, bei denen es in landeskundlichen Veranstaltungen im Rahmen des Studiums thematisiert wird.

Wie ist das deutsch-französische Schulbuchprojekt abschließend zu beurteilen? Allein die Tatsache, dass ein solches gemeinsames Lehrwerk existiert, ist als Gewinn zu werten. Dass es nicht lediglich als

¹¹⁷ Bislant plant der Klett-Verlag, den Onlinebereich zu *Histoire/Geschichte* mit Unterrichtsideen und weiterführenden Hinweisen auszubauen. Ein Lehrerhandbuch ist jedoch nicht vorgesehen (vgl. Verlagsinterview, S. 4). Siehe dazu: <http://www.klett.de/lehrwerk/histoire-geschichte>. Es existiert auch eine eigene Seite des Klett-Verlags zu dem Projekt, die jedoch seit Erscheinen des zweiten Bandes 2008 nicht mehr aktualisiert worden ist (<http://www2.klett.de/projekte/geschichte/dfgb/>).

weiterer symbolischer Akt zur Festigung der deutsch-französischen Freundschaft gedacht ist, sondern durchaus als Schulbuch, das in der Praxis angewendet werden kann, ist ein Zeichen dafür, dass sich die Beziehungen normalisiert haben. Frankreich und Deutschland befinden sich in dieser Hinsicht bereits auf einer anderen Ebene als jene Länder, für die das gemeinsame Geschichtsbuch als Vorbild angesehen wird. Dennoch bleibt die Bedeutung eines Ansatzes, der das Denken in nationalstaatlichen Grenzen überwinden will, auch in (West-)Europa nach wie vor aktuell. Insbesondere vor dem Hintergrund des von Marcowitz und Pfeil (2006, 55f.) beschriebenen Generationen- und Paradigmenwechsels¹¹⁸ und einer gewissen eingetretenen Banalisierung der deutsch-französischen Beziehungen hängt vieles davon ab, „ob die Idee der deutsch-französischen Aussöhnung und der Gedanke eines geeinten Europas auch von jungen Menschen weiterhin angenommen werden“ (ebd.). Dieses Anliegen kann das deutsch-französische Geschichtsbuch unterstützen, das in jedem Fall mehr sein will als ein politisches Symbol.

¹¹⁸ Dabei geht es um den Wandel vom kommunikativen Gedächtnis der Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges und seiner Folgen zum kollektiven Gedächtnis der Nachkriegsgeneration bis hin zum baldigen Übergang in ein unverbindliches kulturelles Gedächtnis einer ausschließlich nachgeborenen Generation (ebd.).

Literaturverzeichnis und Quellen

Primärquellen

- GEISS, Peter/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2006): *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945* (Band 3). Dt. Fassung. Stuttgart/Leipzig: Klett 2006.
- GEISS, Peter/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2006): *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945* (Band 3). Frz. Fassung. Paris: Nathan 2006.
- GEISS, Peter/HENRI, Daniel/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2008): *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945* (Band 2). Dt. Fassung. Stuttgart/Leipzig: Klett 2008.
- GEISS, Peter/HENRI, Daniel/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2008): *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945* (Band 2). Frz. Fassung. Paris: Nathan 2008.
- BENDICK, Rainer/GEISS, Peter/HENRI, Daniel/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2011): *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815* (Band 1). Dt. Fassung. Stuttgart/Leipzig: Klett 2011.
- BENDICK, Rainer/GEISS, Peter/HENRI, Daniel/LE QUINTREC, Guillaume (Hg.) (2011): *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815* (Band 1). Frz. Fassung. Paris: Nathan 2011.

Forschungsliteratur

- ALDEBERT, Jacques (1979): „Der Geschichtsunterricht in Frankreich: Probleme und Diskussionen“. In: FÜRNRÖHR, Walter/ALDEBERT, Jacques (Hg.): *Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich. Geschichtsunterricht und Geschichtslehrerausbildung - Versuch einer Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Klett 1979 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 22), 92-104.
- BENDICK, Rainer (2009): „Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch. Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht und die nationalen Reserven der deutschen Geschichtsdidaktik“. In: *Eckert. Beiträge* 2009 (4), 1-9.
[http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Bendick_dtfr_Schulgeschichtsbuch.pdf; abgerufen am 04.12.2012]
- BOLMONT-COUVAL, Annick (2000): „La construction européenne dans l'enseignement de l'histoire en France et en Allemagne“. In: *Documents. Revue des Questions Allemandes* (Jg. 55) 2000 (1), 111-117.
- BONAFoux, Corinne/DE COCK-PIERREPONT, Laurence/FALAIZE, Benoît (2007): *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*. Paris: Colin 2007.
- BOURGET, Lara (2010): „Bilan positif pour les manuels franco-allemands d'histoire“. In: *ParisBerlin* 2010 (48), 40-41.
- CLARET, Florent (2006a): *Die Geschichtsschulbücher in den deutsch-französischen Beziehungen. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Geschichtsbuch für beide Länder*. Blieskastel: Gollenstein 2006 (Malstatter Beiträge aus Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und Kultur).
- CLARET, Florent (2006b): „Von der Utopie zur Realität. Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch geboren wurde“ (Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch). In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (5), 57-61.

- DEFRANCE, Corine (2009): „Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch: Der 2. Band und die Lehren aus der Vergangenheit“. In: DEFRANCE/MARCOWITZ/PFEIL (Hg.): *Europa und die Welt* (Eckert. Dossiers 1/2009), 1-8.
[<http://www.edumeres.net/publikationen/details/d/europa-und-die-welt/p/das-deutsch-franzoesische-geschichtsbuch-der-2-band-und-die-lehren-aus-der-vergangenheit.html>;
abgerufen am 04.12.2012]
- DEFRANCE, Corine/MARCOWITZ, Reiner/PFEIL, Ulrich (Hg.) (2009): *Europa und die Welt* (Eckert. Dossiers 1/2009).
[<http://www.edumeres.net/publikationen/details/d/europa-und-die-welt.html>;
abgerufen am 04.12.2012]
- DEFRANCE, Corine/PFEIL, Ulrich (2006): „Le manuel franco-allemand d'histoire : l'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands. In: *Visions franco-allemandes* 2006 (11), 1-13.
- DEFRANCE, Corine/PFEIL, Ulrich (2010): „Historischer Perspektivenwechsel. Das deutsch-französische Geschichtsbuch: Vorgeschichte und Realisierung“. In: Deutsch-Französisches Institut (Hg.): *Frankreich-Jahrbuch 2009. Französische Blicke auf das zeitgenössische Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 95-113.
- DROIT, Emmanuel (2007): „Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire“. In: *Histoire de l'Education* 2007 (114), Numéro spécial, 151-162.
[<http://histoire-education.revues.org/1251>; abgerufen am 04.12.2012]
- DUBOIS, Jean-Pierre (2010): „Le manuel d'histoire franco-allemand : Travail de mémoire et projet d'avenir“. In: *Revue des deux mondes* 2010 (3), 156-165.
- ERBAR, Ralph (2006): „Ein Geschichtsbuch für zwei Länder? Kritische Anmerkungen zum neuen deutsch-französischen Geschichtsbuch“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (Jg. 57) 2006 (10), 623-624.
- ETIENNE, Richard (2007): „Un manuel peut-il être pluri-national ? L'histoire de l'autre, une réalisation israélo-palestinienne“. In: VERDELHAN-BOURGADE/BAKHOUCHE et al. (2007): *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, 65-74.
- FRANÇOIS, Etienne (2007a): „Comment enseigner l'Europe ? L'expérience du Manuel d'histoire franco-allemand“. In: *Horizons stratégiques* 4/2007 (6), Numéro spécial, 39-45.
[<http://www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2007-4-page-39.htm>;
abgerufen am 04.12.2012]
- FRANÇOIS, Etienne (2007b): „Le manuel franco-allemand d'histoire. Une entreprise inédite“. In: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2/2007 (94), Numéro spécial, 73-86.
[<http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-2-page-73.htm>;
abgerufen am 04.12.2012]
- FRENKEL, Cornelia (2008): „VichyWaschi. Der Zweite Weltkrieg im binationalen Geschichtsbuch“. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 64) 2008 (4), 25-28.
- GEISS, Peter (2006): „Multiperspektivität und Komplementarität. Das deutsch-französische Geschichtsbuch als Herausforderung für Autoren und Herausgeber“ (Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch). In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (5), 97-102.
- GITTON, Raphaël (2007): „Le manuel franco-allemand à l'épreuve de la classe“. In: *Histoire@Politique. Politique, culture et société* 2007 (2), 1-11.
[<http://www.histoire-politique.fr/documents/02/autresArticles/pdf/HP2-Gitton-tap-def.pdf>;
abgerufen am 04.12.2012]

- GROBE, Ernst Ulrich/LÜGER, Heinz-Helmut (2008): *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland*. Darmstadt: Wiss. Buchges. u. a. 2008 (6., vollst. überarbeitete Auflage).
- GRZEMPA, Hanna (2011): „Wie sollen junge Europäer Geschichte lernen?“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2011 (10), 9-11.
- HENRI, Daniel (2009): „Gemeinsame Geschichtsbücher, gemeinsame Geschichte?“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2009 (5), 28-31.
[http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/Bulletin_5/EB_05_13_Henri.pdf;
abgerufen am 04.12.2012]
- KOCKA, Urte (2008): „Histoire/Geschichte - Geschichte/Histoire: zum deutsch- französischen Schulgeschichtsbuch“. In: KOLBOOM, Ingo/RUPPERT, Andreas (Hg.): *Zeit-Geschichten aus Deutschland, Frankreich, Europa und der Welt. Lothar Albertin zu Ehren*. Lage: Jacobs 2008, 103-108.
- KUHN, Bärbel (2007): „Frankreich und Deutschland in Europa und der Welt. Anmerkungen zum gemeinsamen deutschen und französischen Geschichtsbuch“. In: *Geschichte lernen* 2007 (116), 61-62.
- LAMNEK, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim (u. a.): Beltz PVU 2005 (4., vollständig überarbeitete Auflage).
- LANGE, Ursula (2006): „Lernen mit Blick über die Grenzen. Zur Entstehungsgeschichte des Projektes Geschichtsbuch“. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (4), 27-31.
- LANGE, Ursula (2008): „Transnationales Wissen. Das nationalstaatliche Prinzip im gemeinsamen Geschichtsbuch“. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 64) 2008 (4), 21-24.
- LE QUINTREC, Guillaume (2007): „Le manuel franco-allemand : une écriture commune de l’histoire“. In: *Histoire@Politique. Politique, culture et société* 2007 (2), 1-7.
[http://www.histoire-politique.fr/documents/02/autresArticles/pdf/HP2-Le_Quintrec-tap-def.pdf;
abgerufen am 04.12.2012]
- LE QUINTREC, Guillaume/PFEIL, Ulrich (2007): „Comment s'est construit le manuel d'histoire franco-allemand?“. In: *Actes des premières Rencontres Internationales sur la Mémoire Partagée. Paris, 26-27 octobre 2006*. Paris: La Documentation française 2007, 136-143 (Questions de défense).
- MARCOWITZ, Reiner/PFEIL, Ulrich (Hg.) (2006): Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (5), 53-102.
- MARCOWITZ, Reiner/PFEIL, Ulrich (2006): „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse – eine Einleitung“ (Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch). In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (5), 53-56.
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim (u. a.): Beltz 2002 (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage).
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim (u. a.): Beltz 2010 (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage).
- MIARD-DELACROIX, Hélène (2006): „Das gemeinsame Geschichtsbuch. Eine erste Reaktion auf die französische Prüflage“. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (4), 32-35.
- MONNET, Pierre (2006a): „Faites un manuel, pas la guerre !“. In: *L'Histoire* 2006 (312), 22-23.

- MONNET, Pierre (2006b): „Un manuel d'histoire franco-allemand“. In: *Revue historique* 2/2006 (638), 409-422.
[www.cairn.info/revue-historique-2006-2-page-409.htm; abgerufen am 04.12.2012]
- NISHIYAMA, Akiyoshi (2007): „Das deutsch-französische Geschichtsbuch in Japan: Ein Vorbild für Ostasien?“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2007 (2), 59-60.
[http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/Bulletin_2/EB_02_26_Nishiyama.pdf; abgerufen am 04.12.2012]
- NISHIYAMA, Akiyoshi (2009): „Ein Ziel in weiter Ferne? Das gemeinsame deutsch-französische Geschichtsbuch aus japanischer Sicht“. In: *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande* 1/2009 (41), 105-123.
- PFEIL, Ulrich (2009): „Teil 7: Ein sensibles Thema gemeinsamer Geschichte?“. In: DEFRANCE/MARCOWITZ/PFEIL (Hg.): *Europa und die Welt* (Eckert. Dossiers 1/2009), 1-7.
[<http://www.edumeres.net/publikationen/details/d/europa-und-die-welt/p/teil-7-ein-sensibles-thema-gemeinsamer-geschichte.html>; abgerufen am 04.12.2012]
- RAETHER, Martin (2008): „Un revers de deux médailles ? Le manuel d'histoire franco-allemand“. In: *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte* 2008 (35), 585-590.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer (1990): „Verständigung und Verstehen. Ein halbes Jahrhundert deutsch-französische Schulbuchgespräche“. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 46) 1990 (5), 400-407.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer (1998): „Transnationale Konfliktbearbeitung. Die deutsch-französischen und die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche im Vergleich, 1935-1997“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 1998 (20), 71-79.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer (2007): „Un manuel scolaire peut-il être pluri-national ? L'exemple du manuel d'histoire franco-allemand“. In: VERDELHAN-BOURGADE/BAKHOUCHE et al. (2007): *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, 75-86.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer (2009): „Das deutsch-französische Geschichtsbuch und die maghrebinische Geschichte“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2009 (5), 47-49.
[http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/Bulletin_5/EB_05_22_Riemenschneider.pdf; abgerufen am 04.12.2012]
- ROHLFES, Joachim (2007): „Doppelte Perspektiven. Ein deutsch-französisches Geschichtsbuch“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (Jg. 58) 2007 (1), 53-57.
- RUCHNIEWICZ, Krzysztof (2009): „Verständigung über die Grenzen hinaus. Das deutsch-französische und das deutsch-polnische Geschichtsschulbuch“. In: STANDKE, Klaus-Heinrich (Hg.): *Das Weimarer Dreieck in Europa: Die trilaterale deutsch-französisch-polnische Zusammenarbeit. Entstehung, Potentiale, Perspektiven*. Thorn: Adam Marszalek-Verlag 2009.
[http://www.weimarer-dreieck.eu/fileadmin/templates/multiflex3/PDF/aktuelles/Deutsch-Franzoesisches_und_Deutsch-Polnisches_Schulbuch_-_Ein_Vergleich_K._Ruchniewicz.pdf; abgerufen am 04.12.2012]
- SEIDENDORF, Stefan (2011): „From marginal idealism to materialization in a common textbook: 'multiperspectivity' and the teaching of history“, 1-20. Paper prepared for the ESF-Workshop „Geopolitics of ideas: The circulation of knowledge and power in Europe and North America“. Strasbourg, 02.11.2011 (unveröffentlicht).
- SEIDENDORF, Stefan (2012a): „Constructing European Citizens? The (non-)Integrative Force of Teaching History“, 1-29. Beitrag lag der Autorin als pdf-Dokument vor. Eine Veröffentlichung steht an in: KAUPPI, Niilo (Hg.): *A Political Sociology of Transnational Europe*. Colchester: ECPR Press i. E. 2012 (ECPR Studies in European Politics).

- SEIDENDORF, Stefan (2012b): „Das gemeinsame Geschichtsbuch feiert seinen 10. Geburtstag“. In: *dfi aktuell* 2012 (1), 8.
- SEIDENDORF, Stefan (2012c): „Warum das deutsch-französische Schulbuch erst 2006 erscheinen konnte“. In: SEIDENDORF, Stefan (Hg.): *Deutsch-Französische Beziehungen als Modellbaukasten? Zur Übertragbarkeit von Aussöhnung und strukturierter Zusammenarbeit*. Baden-Baden: Nomos 2012, 177-193.
- SKALOVA, Marina (2011): „Deine Geschichte? Meine Geschichte? Welche Geschichte! Die Debatte um das deutsch-französische Geschichtsbuch“. In: *ParisBerlin* 2011 (66), 87.
- STROBEL, Thomas (2008): „Startschuss für ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2008 (3), 26-28.
[http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/Bulletin_3/EB_03_14_Startschuss_fuer_ein_gemeinsames_deutsch-polnisches_Schulbuch_Thomas_Strobel.pdf;
abgerufen am 04.12.2012]
- STROBEL, Thomas (2009): „Trilaterales Schulbuchtreffen im Auswärtigen Amt“. In: *Eckert. Das Bulletin* 2009 (6), 31-32.
- TIEMANN, Dieter (2006): „Werk und wirkende Kraft. Das gemeinsame Geschichtsbuch aus fachdidaktischer Sicht“ (Dossier: Gemeinsames Geschichtsbuch). In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Jg. 62) 2006 (5), 92-96.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle/BAKHOUCHE, Béatrice et al. (2007): *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*. Paris: L'Harmattan 2007.
- VOSS, Ingrid (1993): „Deutsche und französische Geschichtswissenschaft in den dreißiger Jahren“. In: BOCK, Hans Manfred/MEYER-KALKUS, Reinhart/TREBITSCH, Michel (Hg.): *Entre Locarno et Vichy. Les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*. Band 1. Paris: CNRS Editions 1993, 417-438 (De l'Allemagne).
- WERNER, Karl Ferdinand (1989): „Das Mißverständnis der ‚Völkerwanderung‘. Le malentendu des ‚Invasions‘“. In: RIEMENSCHNEIDER, Rainer (Hg.): *Geschichte für den Nachbarn. Was sollen Schüler und Schülerinnen beiderseits des Rheins lernen?*. Frankfurt: Diesterweg 1989, 89-91 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 60).

Zeitungs- und Onlineartikel

- AFP (2011): „Deutsch-französisches Projekt: Gemeinsames Geschichtsbuch kaum genutzt“. In: *Der Tagesspiegel*, 22.06.2011.
[<http://www.tagesspiegel.de/wissen/deutsch-franzoesisches-projekt-gemeinsames-geschichtsbuch-kaum-genutzt/4314220.html>; abgerufen am 04.12.2012]
- GRUBER, Barbara (2006): „Ein Geschichtsbuch macht Geschichte“. In: *dw.de*, 10.07.2006.
[<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,2082267,00.html>; abgerufen am 04.12.2012]
- LEMAITRE, Frédéric (2011): „Malheureux manuel franco-allemand...“. In: *Le Monde*, 24.05.2011.
- O. VERF.: „Empfehlung Unterrichtsmaterial: Histoire-Geschichte“. In: *lernen-aus-der-geschichte.de*, 16.12.2010.
[<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/2450>;
abgerufen am 04.12.2012]
- O. VERF.: „Histoire/Geschichte: „Das Buch ist ein echter Erfolg“. Interview mit Projektleiter Dr. Ilas Körner-Wellershaus“. In: *bildungsklick.de*, 29.09.2011.
[<http://bildungsklick.de/a/80619/das-buch-ist-ein-echter-erfolg/>; abgerufen am 04.12.2012]
- O. VERF.: „Un troisième ouvrage d'histoire franco-allemand sort aujourd'hui : Le manuel bi-national boudé“. In: *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 23.06.2011.

- PREKEL, Robert (2009): „Das deutsch-französische Geschichtsbuch im bilingualen Alltag – Versuch einer ersten Bestandsbeschreibung“. In: *Quoi de neuf – Nouvelles du bilingue* 1/2009. [<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz/bil/newsletter/2009-1.html#geschichtsbuch2>; abgerufen am 04.12.2012]
- ROLLOT, Catherine (2008): „Français et Allemands écrivent ensemble l'histoire des guerres“. In: *Le Monde*, 10.04.2008.
- SERGET, Denis (2009): „Le manuel d'histoire franco-allemand fait boule de neige“. In: *La Croix*, 03.11.2009.
- SIMONITSCH, Pierre (2011): „Gemeinsam durch die Minenfelder der Historie“. In: *Frankfurter Rundschau*, 17.11.2011. [<http://www.fr-online.de/wissenschaft/historikertagung-gemeinsame-geschichtsbuecher,1472788,11157322.html>; abgerufen am 04.12.2012]
- WIMMER, Maria (2012): „Großartig oder schablonenhaft? Französischer Erziehungsminister wirbt für deutsch-französisches Geschichtsbuch“. In: *Saarbrücker Zeitung*, 20.01.2012.
- WITTMANN, Heiner (2006): „Die Vorstellung des deutsch-französischen Geschichtsbuchs“. In: *Der Frankreich-Blog*, 25.09.2006. [<http://www.france-blog.info/36>; abgerufen am 04.12.2012]
- WITTMANN, Heiner (2008): „La présentation du 2e tome du manuel d'histoire franco-allemand en Sorbonne“. In: *Der Frankreich-Blog*, 24.04.2008. [<http://www.france-blog.info/la-presentation-du-2e-tome-du-manuel-dhistoire-franco-allemand-en-sorbonne>; abgerufen am 04.12.2012]
- ZIETZ, Annaelle (2008): „Voulez-vous une histoire avec moi? Zwei Länder und ein deutsch-französisches Geschichtsbuch, l'histoire du manuel d'histoire franco-allemand“. In: *Extra. Jugendjournal Saar-Lor-Lux* (hg. von Tageblatt, Saarbrücker Zeitung, Républicain Lorrain), Nr. 14, Oktober 2008. [http://www.saarbruecker-zeitung.de/storage/med/sz/extra/4358_Extra-numero-14.pdf; abgerufen am 04.12.2012].

Gespräche und Interviews

- Gespräch mit Dr. Stefan Seidendorf, Projektverantwortlicher, Deutsch-Französisches Institut Ludwigsburg, telefonisch, 03.07.2012
- Interview mit Dr. Ilas Körner-Wellershaus, Verlagsleiter des Programmbereichs Deutsch/Geographie/Geschichte, Ernst Klett-Verlag Leipzig, telefonisch, 26.07.2012
- Gespräch mit Schülerinnen und Schülern eines bilingualen Geschichtskurses (Klasse 11), Gymnasium mit AbiBac-Zug, Baden-Württemberg, 28.06.2012

Internetquellen

- Abschlusserklärung des Deutsch-Französischen Jugendparlamentes zur Zukunft der deutsch-französischen Beziehungen (auf der gemeinsamen Homepage des Auswärtigen Amtes und des Ministère des Affaires étrangères):
<http://www.deutschland-frankreich.diplo.de/Abschlusserklärung-des-Deutsch,1682.html>
 [abgerufen am 05.12.2012]
- Académie de Bordeaux (Homepage):
<http://www.ac-bordeaux.fr/club-de-la-presse/actualite-en-images/actualites-2011-2012/colloque-international-le-manuel-dhistoire-franco-allemand-2003-2011.html>
 [abgerufen am 05.12.2012]

Deutsch-Französisches Institut:

http://www.dfi.de/de/Projekte/projekte_biling_schulbuch.shtml
[abgerufen am 05.12.2012]

Ernst Klett Verlag: Daten und Fakten zum Projekt: <http://www2.klett.de/projekte/geschichte/dfgb/>
[abgerufen am 05.12.2012]

Ministère de l'Éducation nationale, Lettre flash, 07.12.2009:

http://www.education.gouv.fr/lettre_information/lettre_flash/lettre_flash_73.htm
[abgerufen am 05.12.2012]

Nathan (Homepage des französischen Verlags):

<http://www.nathan.fr/lycee/le-quintrec.asp>
[abgerufen am 05.12.2012]

Onlinebereich des Ernst Klett-Verlags zu Histoire/Geschichte:

<http://www.klett.de/lehrwerk/histoire-geschichte>
[abgerufen am 05.12.2012]

Saarland (Homepage):

<http://www.saarland.de/5001.htm>
[abgerufen am 30.07.2012]

Schulstatistik Baden-Württemberg:

http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_10001.pdf
[abgerufen am 30.07.2012]

Schulstatistik Bayern:

https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/eckdaten_der_amtl_schulstatistik_2010.pdf
[abgerufen am 30.07.2012]

Schulstatistik Berlin:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2011_12.pdf?start&ts=1329729903&file=blickpunkt_schule_2011_12.pdf
[abgerufen am 30.07.2012]

Schulstatistik Sachsen:

http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/2012_03_12_statistik_schu__oeff_frei.pdf
[abgerufen am 30.07.2012]

UNESCO, Meldung vom 16.10.2011:

http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/history_textbooks_political_minefield_or_path_to_peace
[abgerufen am 05.12.2012]

Wiki-Bildungsserver/Zentralabitur:

<http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Zentralabitur>
[abgerufen am 05.12.2012]

Lehrpläne

Programme Seconde (2010): Programmes d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique. In: Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010.

[<http://www.education.gouv.fr/cid51320/mene1007258a.html>;

http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf;
abgerufen am 05.12.2012]

Programme Première (2010): Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales. In: Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

[<http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>;

abgerufen am 05.12.2012]

Programme Terminale ES-L (2011): Enseignement spécifique d'histoire-géographie des séries économique et sociale et littéraire – classe terminale. In: Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57575;

abgerufen am 05.12.2012]

Programme Terminale S (2011): Enseignement facultatif d'histoire-géographie de la série scientifique – classe terminale. In: Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57527;

abgerufen am 05.12.2012]

Programme Première/Terminale ES-L (2002): Programme de l'enseignement de l'histoire- géographie dans le cycle terminal des séries générales. Annexe 1 : séries économique et social et littéraire. In: Bulletin officiel hors série n° 7 du 3 octobre 2002.

[<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>;

abgerufen am 05.12.2012]

Bildungsstandard Geschichte Baden-Württemberg (Bildungsplan 2004):

[http://www.bildung-staerkt-](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_G_bs.pdf)

[menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_G_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_G_bs.pdf)

[abgerufen am 05.12.2012]

Lehrplan Geschichte Bayern für die Jahrgangsstufen 11/12 (geänderte Fassung 2012):

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26818>

[abgerufen am 05.12.2012]

Lehrplan Geschichte Sachsen (Lehrplan Gymnasium Geschichte von 2004, letzte Überarbeitung 2011):

<http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/lehrplaene/listing/0>

[abgerufen am 05.12.2012]

Anhang

Anlage 1: Fragebogen (Umfrage an Gymnasien)

Anlage 2: Leitfaden für ein Interview (Beispiel)

Anlage 3: Übersicht der Interviews

Anlage 4: Auswertungstabellen zur Umfrage

Anlage 1: Fragebogen

Umfrage an Gymnasien

zum deutsch-französischen Geschichtslehrbuch *Histoire-Geschichte*

Dauer: ca. 5-7 Minuten

Diese Umfrage erfolgt im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Passau. Ziel der Umfrage ist es, die Bekanntheit und Verbreitung des für die gymnasiale Oberstufe konzipierten Geschichtslehrbuches Histoire-Geschichte zu ermitteln. Zielgruppe der Befragten sind daher hauptsächlich Geschichtslehrer, aber auch Lehrer für die Fächer Französisch und Gesellschaftskunde, die das Buch möglicherweise verwenden. Die Befragung und Auswertung erfolgen anonym.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich kurz Zeit für meine Umfrage nehmen könnten!

Hinweis: Zum Ankreuzen/Ausfüllen bitte auf das entsprechende Kästchen klicken.

Allgemeine Angaben

1. Geschlecht und Alter

- männlich Alter:
 weiblich

2. Unterrichtsfächer (Mehrere Antworten sind möglich)

- Geschichte
 Französisch
 Gesellschaftskunde/Gemeinschafts- oder Sozialkunde
 Sonstiges (bitte angeben):

3. Einrichtungsart

- "normales" Gymnasium
 Gymnasium mit bilinguaem Zug (Französisch)
 Deutsch-Französisches Gymnasium
 Sonstiges (bitte angeben):

Bekanntheit des Buches

4. Ist Ihnen das deutsch-französische Geschichtsbuch ein Begriff?

- Ja
 Nein

5. Sind in Ihrer Schule ein oder mehrere Exemplare vorhanden? (z.B. in der Schulbibliothek)

- Ja
 Nein
 Weiß nicht

6. Wenn ja, welche(r) der drei Bände?

- Europa und die Welt von der Antike bis 1815 (Band 1)
 Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945 (Band 2)
 Europa und die Welt seit 1945 (Band 3)

7. Haben Sie sich das Buch (einen der drei Bände) schon einmal angesehen oder darin geblättert?

- Ja
 Nein

Wenn ja, welche(n) der drei Bände? (siehe Nummerierung unter 6.)

*Wenn Sie das Buch **nicht** kennen (also Frage 4. mit Nein beantwortet haben), können Sie hier aufhören. Weitere Informationen zum Zurücksenden des Fragebogens finden Sie am Ende dieses Dokuments.*

Verwendung im Unterricht

8. Wenn Sie das Buch kennen:

Verwenden Sie das deutsch-französische Geschichtsbuch im Unterricht oder haben Sie es schon einmal verwendet?

- Ja, regelmäßig (als Schulbuch der Klasse)
 Ja, gelegentlich (als Zusatzmaterial)
 Ja, ich habe es schon einmal verwendet
 Nein

Wenn ja, welche(n) der drei Bände? (siehe Nummerierung unter 6.)

In welcher sprachlichen Fassung verwenden Sie das Buch? (deutsch/französisch/beide Fassungen)

9. Wenn Sie das Buch verwenden, in welchen Klassen und Klassenstufen setzen Sie es ein?

(Mehrere Antworten möglich)

- bilingualer (Geschichts-)Unterricht/AbiBac
- normaler Geschichtsunterricht
- Neigungsfach/Leistungskurs Geschichte
- Grundkurs Geschichte
- Fremdsprachenunterricht (Französisch)
- Oberstufe/Kollegstufe (11.-13. Klasse)
- Unterstufe/Mittelstufe (5.-10. Klasse)
- Sonstiges (bitte angeben):

Folgende Frage ist nur von Geschichtslehrern zu beantworten:

10. Wenn Sie das Buch nicht verwenden, was sind die Gründe? (Mehrere Antworten möglich)

- Das Buch erfordert eine aufwändigere Vorbereitung und Einarbeitung.
- Die Inhalte/Themen entsprechen nicht dem Lehrplan bzw. den Prüfungsanforderungen.
- Die Methoden/Anregungen entsprechen nicht dem didaktischen Anforderungsniveau.
- Das Buch ist nur für den bilingualen Unterricht geeignet.
- Unsere Schule arbeitet mit einem anderen Geschichtslehrbuch.
- Ich habe mich mit dem Buch bisher nicht befasst.
- Sonstiges (bitte angeben):

11. Kennen Sie Kollegen (auch an anderen Schulen), die das Buch im Unterricht verwenden oder schon einmal verwendet haben?

- Ja
- Nein

Wenn ja, in welchen Fächern? (falls bekannt)

- bilingualer Geschichtsunterricht
- normaler Geschichtsunterricht
- Fremdsprachenunterricht
- Sonstiges (bitte angeben):

Offenes Interview zum deutsch-französischen Geschichtsbuch (fakultativ)

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich gern Kontakt aufnehmen mit Lehrern, die das deutsch-französische Geschichtsbuch kennen, sich damit beschäftigt haben oder es im Unterricht verwenden. In einem persönlichen Interview würde ich unter anderem gern etwas über die Anwendbarkeit des Buches im Geschichtsunterricht, seine Vor- und Nachteile aus Lehrerperspektive sowie Eindrücke und Erfahrungen bei der Nutzung im Unterricht erfahren. Die Auswertung wird selbstverständlich anonym vorgenommen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie für ein solches Gespräch bereit wären und dazu hier Ihre Kontaktdaten hinterlassen:

Name

Schule

Kontakt (E-Mail-Adresse und/oder Telefonnummer)

Kommentar

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen **bis zum 28. Juli 2012** per E-Mail an:
umfrage.geschichtsbuch@googlemail.com

oder ausgedruckt per Post an meine Adresse:

Franziska Körner

Wörthstraße 7b

94032 Passau

Bei Fragen oder Anmerkungen können Sie mich jederzeit kontaktieren unter: fr.koerner@gmx.de

Sie können die Umfrage gern auch an Kolleginnen und Kollegen anderer Gymnasien weiterleiten.

Anlage 2:

Leitfaden für ein Interview (Beispiel)

Bekanntheit

Wie sind Sie auf das Buch gekommen, wie haben Sie davon gehört (Kollegen, Presse, Ministerium, Studium...)?

Wer entscheidet an der Schule über seine Verwendung? (Lehrer, Schulleitung, Fachkollegium, ...)

Benutzen Sie das Buch auf Eigeninitiative oder weil es durch die Schule/das Fachkollegium angeregt wurde?

Welche der drei Bände kennen Sie?

Wie schätzen Sie die generelle Bekanntheit ein (auch unter Kollegen an „normalen“ Schulen)?

Einsatz

Wie setzen Sie das Buch ein? (Klasse/Jahrgang)

Welchen Band und welche Materialien/Themen verwenden Sie?

Wie arbeiten Sie bzw. die Schüler mit dem Buch?

Besitzen die Schüler ein eigenes Exemplar?

Warum verwenden Sie das Buch?

Aus welchen Gründen kein regulärer Einsatz in normalen Geschichtsklassen?

Welches Buch wird stattdessen dort verwendet?

Wie und warum nutzen Sie das Buch außerhalb des Geschichtsunterrichts (z. B. im Fremdsprachenunterricht Französisch)? Nutzen Sie es ausschließlich in der Oberstufe?

Gibt es bestimmte Gründe, warum Sie das Buch nicht in Geschichte verwenden?

Was denken Sie, aus welchen Gründen wird es von anderen Geschichtslehrern nicht oder nur wenig genutzt?

Lehrplan

Vereinbarkeit mit Lehrplan/Lehrplankonformität?

Einsatz in Gesamtkonzeption? Oder andere Reihenfolge, nur bestimmte Teile des Buches?

Wie machen Sie das, wenn es Unstimmigkeiten mit Lehrplan gibt?

Verwenden Sie Zusatzmaterial zu bestimmten Themen?

Spezielle Fragen zu Band 1 (Antike bis 1815)

(seltener verwendet? in welchen Klassen(stufen) von den Themen her überhaupt einsetzbar? ...)

Schüler

Wie kommt es bei den Schülern an?
Nehmen sie wahr, dass es ein spezielles Buch ist?

Erfahrungen im Unterricht?

Schülerfreundlich? (Selbststudium, Schwierigkeitsgrad, z.B. auf Französisch in biling. Klassen)

Meinung/Vergleich mit anderen Büchern

Wie finden Sie das Buch insgesamt?

Themengewichtung? Vorbereitung auf Abitur/Abibac? Prüfungsanforderungen?

Anspruch (Schwierigkeit der Texte, Methoden, Fragen, angemessen für Oberstufe...)

Multiperspektivität: Finden Sie, dass Geschichte anders dargestellt wird?

Was finden Sie gut, wo liegt der Mehrwert?

Was finden Sie nicht gut?

(Was macht ein gutes Schulgeschichtsbuch aus? Was ist Ihnen wichtig an einem Geschichtsbuch?)

Vor- oder Nachteile verglichen mit anderen Schulbüchern?

Setzen Sie es anders ein als andere Schulbücher?

Besser geeignet für bilingualen Unterricht?

Bedeutet das Buch für Sie Mehrarbeit verglichen mit anderen Geschichtsschulbüchern?

Frankreich

Wie schätzen Sie die Nutzung in Frankreich ein?

(Entspricht das Buch einem bestimmten Unterrichtsstil eher?)

Anlage 3:

Übersicht der Interviews

| Interview Nr. | Datum | Dauer | Lehrer im Fach | Einrichtungsart | Bundesland | Bemerkung |
|----------------------|--------------|--------------|---|--|-----------------------|----------------------|
| 1-Sa | 07.06.2012 | 57 min. | Französisch, Geschichte regulär | Gymnasium | Sachsen | vor Ort in Schule |
| 2-Bw | 28.06.2012 | 65 min. | Geschichte bilingual, Französisch | Gymnasium mit bilingualem Zug/AbiBac | Baden- Württemberg | vor Ort in Schule |
| 3-Sa | 02.07.2012 | 35 min. | Geschichte regulär | Gymnasium | Sachsen | telefonisch |
| 4-Ba | 03.07.2012 | 45 min. | (Referendar) Geschichte bilingual, Französisch | Gymnasium mit bilingualem Zug/AbiBac | Bayern | telefonisch |
| 5-Ba | 05.07.2012 | 17 min. | Geschichte regulär | Gymnasium mit bilingualem Zug/AbiBac | Bayern | telefonisch |
| 6-Ba | 10.07.2012 | 21 min. | Geschichte regulär | Gymnasium | Bayern | telefonisch |
| 7-Ba | 24.07.2012 | 29 min. | Geschichte bilingual, Französisch | Gymnasium mit bilingualem Zug (Unter-/ Mittelstufe) | Bayern | telefonisch |
| 8-Bw | 03.08.2012 | 16 min. | Geschichte bilingual, Französisch | Gymnasium mit bilingualem Zug/AbiBac | Baden- Württemberg | telefonisch |
| 9-B | 03.08.2012 | 43 min. | Geschichte (in frz. Sprache), Französisch | Französisches Gymnasium | Berlin | telefonisch |

Anlage 4: Auswertungstabellen zur Umfrage

| Bundesland | Geschichtslehrer ¹ | Französischlehrer ² | Gemeinschaftskundelehrer | Fragebögen insgesamt | davon bilinguale Schule/AbiBac/DFG |
|---------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------------------|
| Bayern | 15 | 2 | 0 | 17 | 4 (24%) |
| Baden-W. | 9 | 2 | 0 | 11 | 9 (82%) |
| Sachsen | 9 | 5 | 1 | 15 | 1 (7%) |
| Berlin | 4 | 2 | 0 | 6 | 2 (33%) |
| Saarland | 6 | 0 | 0 | 6 | 3 (50%) |
| Sonst. | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Gesamt | 44 (77%) | 12 (21%) | 1 | 57 | 19 (33%) |

Tabelle 2: Fragebogenrücklauf Lehrer

| Einrichtungsart | Geschichts- und Französischlehrer | Geschichtslehrer | Französischlehrer | GK | Gesamt |
|-----------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|----------|-----------|
| Bilingual/AbiBac/DFG | 14 | 4 | 1 | 0 | 19 (33%) |
| normal | 7 | 19 | 11 | 1 | 38 (66%) |
| Gesamtergebnis | 21 | 23 | 12 | 1 | 57 |

Tabelle 3: Fragebogenrücklauf nach Schulformen

| Bekanntheit | Unterrichtsfach des Lehrers | | | Gesamtergebnis |
|-----------------------|-----------------------------|------------|-------------|----------------|
| | Geschichte und Französisch | Geschichte | Französisch | |
| bilingual | 12 | 2 | 1 | 15 |
| D-F | 2 | 2 | | 4 |
| normal | 6 | 13 | 6 | 25 |
| sonstige | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Gesamtergebnis | 21 | 18 | 8 | 47 |

Tabelle 4: Bekanntheit des DFGB (Frage 4: Ist Ihnen das dt.-frz. Geschichtsbuch ein Begriff?)

| Anzahl von Verwendung | Einrichtungsart | | | | Gesamtergebnis |
|-----------------------|-----------------|----------|-----------|----------|-----------------|
| | bilingual | D-F Gym | normal | sonstige | |
| regelmäßig | 7 | 4 | | | 11 (32%) |
| Zusatz | 5 | | 10 | 2 | 17 (50%) |
| einmal | 1 | | 5 | | 6 (18%) |
| Gesamtergebnis | 13 | 4 | 15 | 2 | 34 |

Tabelle 5: Verwendung nach Einrichtungsart

¹ Von diesen Geschichtslehrern sind 21 gleichzeitig auch Französischlehrer.

² Diese Gruppe unterrichtet ausschließlich Französisch.

| Anzahl von Verwendung | Sprachfassung | | | | | |
|-----------------------|-----------------|-------------|----------|-----------------|--------------|-----------|
| | Unterrichtsfach | Französisch | Deutsch | Beide Fassungen | keine Angabe | Gesamt |
| Geschichte | | 10 | 2 | | | 12 |
| Geschichte und Frz. | 8 | 3 | 6 | 1 | | 18 |
| Französisch | 4 | | | | | 4 |
| Gesamtergebnis | 12 | 13 | 8 | 1 | | 34 |

Tabelle 8: Verwendung nach Sprachfassung und Unterrichtsfach der Befragten

| Verwendung | Altersgruppe | | | | |
|-----------------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------|-----------|
| | unter 40 | 40-50 | über 50 | keine Angabe | Gesamt |
| regelmäßig | 4 | 2 | 5 | | 11 |
| einmal | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| Zusatz | 6 | 3 | 4 | 4 | 17 |
| nein | 3 | 4 | 1 | | 8 |
| Gesamtergebnis | 15 (79%) | 11 (58%) | 11 (100%) | 5 | 42 |

Tabelle 9: Verwendung nach Altersgruppen (in Klammern: Prozent der Befragten in der jeweiligen Altersgruppe insgesamt)