

## ENMESHED IN STORIES

In the issue 1988/1 of this periodical I gave readers an idea of the main contents of my book 'The Origination of History' (Kampen NL, 1985). I did this chapter by chapter but left out the last one, 'Enmeshed in stories'. However, I promised to return to it later. Having in mind to fulfil this promise in the present issue I let my thoughts wander back to the time that I still was teaching in secondary education. The principal of my school had hit upon the idea to hold an 'open day' and, indeed, on a certain schoolday in 1974 some parents actually came marching in. In my history classroom where I had, at that hour, a class of thirteen-year olds, a stout lady appeared. She did not take the trouble to introduce herself but immediately took a seat at the back next to a very small boy. An odd couple they were. Now my class had been working at a project of self-activity for some time already. So at the start I had to do nothing else than telling them to go on where they had left off in the previous lesson. They began to work, everyone at his or her own assignment. It became quiet, I went about helping here and there, answering a whispered question and correcting a few sheets. Then I saw that my visitor sat shifting nervously on her seat, she whispered with her neighbour who showed her his papers; he obviously explained to her what he was working at. She, however, shoved them back with a scornful gesture. As soon as the bell rang she stormed away without even deigning to look at me; I heard her heels clicking angrily in the corridor. And I knew where she went : to the principal. This man later told me that she had accused me of being an utterly worthless teacher : history teachers have to tell stories, and I had not even told the smallest anecdote.

This amusing incident clearly reveals the idea people have of history teaching, and of history in general : it is story-telling. When a history teacher is being praised it is always because he or she was or is such a fine storyteller (and never because he or she gave so much insight). We may find the compliment flattering but there is a less nice side to the coin. A storytelling history teaching can also mean that the teacher is doing all the work himself. Pupils may sit listening attentively (or simulate they are doing so) but their thoughts are perhaps miles away; often enough other things are being done, for instance doing homework for another teacher. The positive side of the compliment is, of course, that people are right to give priority to stories in their appraisal of historical education. For history is, indeed, a story, we are 'enmeshed in stories'.

When I use this term, 'enmeshed in stories', several readers doubtless will recognize it. I am, indeed, borrowing it, from a German jurist who was, at the same time, a philosopher, Wilhelm Schapp. He wrote two books, a smaller one, 'In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Zeit und Ding' (Wiesbaden, 1976<sup>2</sup>, 1953<sup>1</sup>), and a larger one, 'Philosophie der Geschichten' (Wiesbaden, 1975<sup>2</sup>, 1959<sup>1</sup>; 'Geschichten' = stories, is plural! Schapp's book is not a 'philosophy of history'). These two books form the background of the concluding chapter of my own book. Writing in praise of 'stories' I must first try to eliminate a possible misunderstanding. I am not at all pleading for what is sometimes called 'the epical method', that is to say, for that fabulous history teacher who does hardly anything else than tell stories (and whose pupils do nothing at all). In this context I refer again to Jochen Hering's fine book 'Geschichte erfahrbar. Zur Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts' (Dortmund, 1985) that gives a totally different idea of a story-telling history teaching.

We all like telling stories or hearing stories being told. Even adults feel the need of that famous 'once upon a time'. Imagine that the Book of Genesis began in this way : "About two billions of years ago our earth, as a very small part of an immense nebulous mass, was split off it and thrown into space, at a distance of about one hundred miles from the sun". A communication like this one is just as fascinating as the telephone guide. It is therefore that the Bible opens in an utterly different vein : "In the beginning God created heaven and earth" - one of the finest first sentences ever written.

At the end of his *Inferno* Dante relates how Satan sits frozen in the Cocytus, the deepest part of the hell pit; with his enormous wings he blows up an icy cold current of air freezing the whole Cocytus with it. Now, as the expert theologian he was, Dante knew very well that Satan is a spirit and has no wings; hell is a situation and not a place; hence his presentation is wholly imaginary. But why then did he use this imagery? Because he wanted to make it clear, far better than a scholarly theologian is capable of doing, that evil is utterly destructive. Story-tellers have a headstart over all others because they are able to comprehend man and the world as a whole, a totality. Schapp puts it like this that we are 'enmeshed in stories', not in history, but in 'stories', in the plural. All great literature of this world, from Homer to Dostoevsky and Joyce, and all great movies, from Eisenstein to Kubrick, and all great opera's, from Monteverdi to Adams' 'Nixon in China', are about this being 'enmeshed'. The historian may praise himself happy since he is the only one among scholars and scientists who uses stories as his basic material - although he sometime seems somewhat ashamed of this.

In every story an individual person - an I - is the centre. Everyone presents him- or herself as an acting subject - or is presented as such by others - by means of a story. When we are asked 'what kind of man or woman is he or she?', we answer with a description, that is, with a story. Feydau, a famous French playwright, and, at the same time, a great admirer of female beauty, once sat in a café. His friend whispered to him : "Look behind you, there sits a delicious woman". But Feydau, who was lazy, retorted : "Tell her to me". Even the short and formalized data in a passport tell a story. The hub of every story is the inalienable identity of a human person, which identity is being expressed by means of a story. It is therefore that we have to be 'enmeshed in stories' in order to be human.

We experience our identity fully only in relation to others. I am the one I am because others are different and not 'me'. In order to know myself and my identity I need the stories of other people. Stories about others possess a higher degree of objectivity than stories about myself. But even my own personal story is not wholly subjective since in telling it to others I take a certain distance from myself. A telling example of this is that De Gaulle, in his public speeches, used to refer to himself as 'De Gaulle'. In this way a more objective frame begins to originate which is couched in terms of temporality, even of historicity. The existence of such a frame is proved by our common use of positive time - of clock-time and the calendar, that is. Positive time has the function of bringing our lives to the same common denominator so that nobody's life is wholly individual. "Nobody lives for himself alone, nobody dies for himself alone ...".

Our relationship to things and objects, to nature, is rather problematic. For besides this positive world of stories, there exists also a philosophical world. Philosophy does not start from stories but from general and objective relations. Philosophers do not like to be 'enmeshed' but love meditating at a safe distance, 'far from the madding crowd'; they abhor events but adore Being. One of the very first philosophers, Heraclitus, said already about 500 B.C. that Homer had to be 'whipped with birches' for telling stories, instead of explaining the universe in abstract and objective terms. Then already that turning away from the world of stories, with all its wisdom, began - an attitude that is still plaguing us. During the Middle Ages philosophy nearly completely triumphed over history. Aldous Huxley therefore spoke of 'the medieval conceptual mania'. For history is about change and temporality. But what philosophers love is unchangeable and timeless identity. No wonder then that in the Renaissance period that whole world of the ancient gods suddenly re-emerged.

Since the Renaissance, however, there exists yet another world, a third world, that of the scientists. Science, with its claim to 'exactness', 'unmasks', and, in doing so, 'entzaubert', as Weber said. All the old images, with their magic, disappear. There is no rainbow but only a refraction of light, there is no heavenly vault, no nether world, no fairies, no demons. All stories are done away with or relegated to the nursery. Scientists use a language of their own consisting of numbers, signs, symbols and formula's. Most people are unwilling to learn this language, not so much because it is so difficult or because they are too stupid but rather because it makes the world unattractive.

Is this scientists' world really a world, a habitable place? It is not peopled with human beings, with individuals, but only with species, classes, types, models, series, systems, reactions. Scientists sometimes ask whether history really is a science. In response the intimidated historian tries to prove that his discipline is genuinely scientific. Often too he is accused of being a trouble-maker since he is said to be fostering chauvinism, nationalism, racism and a lot of other ugly -isms. Might we not, however, for once reverse the question? Are not the scientists, far better than we are, capable of making an end of the whole world and of all stories, those of past, present and future alike? What exactly is the relationship of mathematics and physics to truth, reality and humanity?

The success of the evolution theory may be explained by the fact that it presents science in an historical frame and in a temporal sequence; it relates the history of nature as a story in which nature's past is a constitutive and explaining factor. This is what mathematics or physics abhor to do. Alas, since the time of the Enlightenment, historical scholarship, as a professional occupation, also developed in the opposite direction of 'story-telling'. Not only there are often not many stories told, or hardly any at all, but above all, there is no being 'enmeshed'.

Modern historiography too often resembles philosophy for historians too freely make use of abstractions like 'humanity' or 'progress' and, in doing so, are not far removed from essentialism or conceptualism. Have a look at a modern history textbook for schools, and you will see how much I am right. Pupils (and adults) will experience history as 'hypostatic', that is to say, as a mechanism that is functioning somewhere above them (and without them). "You can't explain it (history)-it just happens" said a British pupil (doubtless speaking for many others, I fear) (D.Shemilt, *Beauty and the Philosopher : Empathy in History and Classroom*, in : A.Dickinson, P.J.Lee and P.J. Rogers, *Learning History*. London, 1984, p. 51).

Our own personal stories are acted 'in the foreground'. This means, they have no large reach. There is also a wide background brimful with stories -

stories of people we have never met, we don't even know, we never heard of, stories of the world. Imagine somebody who is waiting in the waiting-room of a hospital for the result of an operation upon someone he loves. Looking out of the window he sees a bus pass by, two women stand talking, a man quietly does some window-shopping. And the onlooker, in his nervous tension, is unable to understand how everything can go on so normally, so indifferently he would rather say. For he is experiencing no connection between his own foreground story and the larger background.

It is, therefore, that we try to draw others into our individual stories. This is why patients, in the waiting-room of a doctor, tell each other what is the matter with them. They don't want to be so terribly alone with their own trouble. We make others part - partners - of our own stories in order to become less individual. But we do not only need the personal stories of others, we also incorporate the great stories of mankind. Children are introduced to them by hearing fairy-tales told; adults hear and read the great myths of world-literature. TV-series like 'Dynasty' and 'Dallas' are so immensely popular because the stories they relate are, at the same time, common good and highly personal - so much so that people can identify with the characters. This incorporation of a common world into our personal existence makes us really 'historical'. This is eminently necessary and indispensable because of a very curious fact. Nobody of us knows his or her own beginning, nobody can remember his birth. This decisive fact of our lives, and the subsequent first years, are wrapped in darkness. We need our parents, that is to say, the stories of others, to be informed about fundamental events of our own lives. Only thus we become 'historical'!

But however thrilling or meaningful stories are, we do not remain content with them as long as they are loose and unconnected relations. We feel the need of an encompassing frame, of an 'all-history'. This is a term of Schapp, 'All-Geschichte' he dubs it. We don't even shy back from a cosmological frame. The first philosophers, the Presocratics, were mad with cosmologies and cosmogonies. And rightly so, for we need 'initial stories', of how it was 'in the beginning'. All peoples have stories of this kind explaining to them how the universe and the gods and mankind originated. All-histories are indispensable for understanding the world and ourselves. A very fine 'all-history' is the orthodox Christian Creed, that of Nicea. It begins in eternity, with God creator of heaven and earth, then goes on with human history, with events happening in the time of Pontius Pilate, it reviews the general situation of mankind by speaking of the universal Church, then proceeds to the future, to the after-life, and, finally, returns to eternity again.

I am not speaking here of what historians call 'world-history' nor of what text-books mean when they pretend to present a 'complete' history. No, what I mean is that we are fully human and an integral part of mankind precisely because we get our humanity, our being human, from the past, live it in the present and pass it on to the future. We are, indeed, 'enmeshed in stories'! Does this signify that we are trapped, that we are prisoners of the past? By no means! This being enmeshed constitutes our consolation and our liberation. It brings into the magical circle of our private existence all those who are living and all those who are dead, our ancestors and our fellow-men, the sufferers and the toilers, the kings, emperors and highpriests, but also the great mythical figures - heroes, demons and gods, and nature too, plants, trees and animals, mountains and seas, the sun, the moon and the stars, the high vault of heaven, and, finally, even the living God.

Piet F.M.Fontaine  
Amsterdam NL

Frankreich und Deutschland. Zur Geschichte einer produktiven Nachbarschaft. Herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover, und Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 1986. 214 S.

Die Herausgeber haben die in den letzten Jahren zur Geschichte und Frage des deutsch-französischen Verhältnisses erschienenen Publikationen um einen wertvollen Sammelband mit elf Essays aus verschiedenen Sachgebieten bereichert. Den das Buch einleitenden und den Leser zugleich einstimmenden Beitrag "Deutsch-französische Nachbarschaft. Eine historische Besinnung" schrieb K. F. Werner, langjähriger Direktor des Deutschen Historischen Instituts Paris und Herausgeber der "Francia". Erneut begründet er die Unhaltbarkeit der Legende von der deutsch-französischen Erbfeindschaft und belegt sie als Produkt kriegsorientierter Propaganda auf beiden Seiten. Er zerstört das Klischee einer "gegebenen Dualität", die angeblich in das Nebeneinander zweier Nationalstaaten einmündete, und sieht die deutsch-französischen Beziehungen der Vergangenheit als "viel zu komplex, um im Schema der modernen Nationalstaaten voll eingefangen zu werden." Das keltische, romanische und germanische Erbe beider Länder habe zuviel Gemeinsames geschaffen, das im Mittelalter nicht einfach versinken konnte. Im Mittelalter auftretende kulturelle Gegensätze erreichten nie die Intensität einer Feindschaft, und später hat die "Fluktuation von Menschen und Menschengruppen" von einem Volk zum anderen bis ins 19. Jahrhundert hinein beide Völker eher einander näher gebracht als sie entzweit. Erst nach 1866 "versanken" dann beide Völker im Abgrund der jetzt auf einmal propagierten Erbfeindschaft. Ein großartiger Aufsatz, dessen faszinierende Gedankengänge eine Rezension nicht einzufangen vermag. Werners Argumentation findet Untermauerung mit P. P. Sagaves "Frankreich und Preußen - eine politische Nachbarschaft". Auch dort steht 1871 als die entscheidende Zäsur, mit der jener Begriff der Erbfeindschaft "und damit der Abbruch der beiderseitigen geistigen Beziehungen in den Vordergrund" tritt, gleichsam als Vorspiel der europäischen Katastrophe.

R. Fritsch-Bournazel führt uns abschließend mit "Zukunftssignale: Fusion oder Konfusion?" in die Gegenwart. Die Autorin, durch Arbeiten zur neuesten Geschichte Deutschland und Frankreichs wie etlichen brillianten Essays über die Beziehungen beider Länder bekannt, stellt den Anteil de Gaulles an der deutsch-französischen

Aussöhnung und der (west)europäischen Einigung in den Vordergrund, vielleicht stärker, als die Geschichtsschreibung es auf Dauer wird rechtfertigen können. Interessant die Ausführungen über die französische Sicht der deutschen Frage, die in den Augen der Autorin zugleich ein französisches Anliegen ist. Doch bei allem Verständnis für Deutschland, nicht nur zwischen den Zeilen wird die Auffassung erkennbar, trotz Rücksichtnahme auf die gelegentlich wirklichkeitsfremd wirkende Sprachregelung bei uns, daß die Westoption der Bundesrepublik Voraussetzung der deutsch-französischen Aussöhnung war und ist und die deutsch-französische Union für Europa größeres Gewicht hat als die deutsche Wiedervereinigung. Paul Cambon verfolgt in "Unwägbarkeiten einer beispielhaften Zusammenarbeit" dann vorrangig die Entwicklung des Verhältnisses beider Länder seit dem Elyseevertrag. Hier wird auf die segenreiche Auswirkung des gegenseitigen Verständnisses Giscard d'Estaing / H. Schmidt und Mitterand / Kohl trotz gelegentlich entgegengesetzter Interessenlagen verwiesen, und zugleich werden die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die der Fusion noch entgegenstehen, offen gelegt.

Yves Chevrel und Roger Bauer behandeln die deutsch-französischen Literaturbeziehungen, wobei sie den Ursachen dafür nachgehen, daß der Einflußstrom im 18. und 19. Jahrhundert in stärkerem Maß von Frankreich nach Deutschland floß als umgekehrt und daß auch gegenwärtig, was Kenntnisse deutscher Literatur in Frankreich anbelangt, kein Durchbruch zu verzeichnen ist. H. P. Schwerfel und L. F. Granier geht es in "Auf der Suche nach dem Zeitgeist" um den Kunstaustausch zwischen beiden Ländern. Er hat zwar immer stattgefunden, während in den "postkonfliktuellen Momenten" nach den drei Kriegen gerade die Künstler beim Brechen des Eises zwischen den verfeindeten Nachbarn eine führende Rolle spielten. Fazit des Autors: Die unterschiedlich scheinenden nationalen Künste reflektieren heute einen gemeinsamen Zeitgeist, was zum Aufheben des Unterschiedes zwischen beiden Völkern beiträgt. Für viele Künstler war Frankreich erste Station auf dem Weg ins Exil, so auch für Axel Silenius-, der sich in "Ich bin auch heute noch ständig unterwegs..." an seine Emigrationszeit in Frankreich erinnert und den Leser dabei die seelischen Qualen des sein Gastland beobachtenden Emigranten mitempfinden läßt. Über "Wissenschaft als Brücke" schreibt Robert Picht, mit Blick auf "das Partnerland in den Geistes- und Sozialwissenschaften". Hier wird das wissenschaftsori-



ganisatorische Verhältnis in beiden Ländern gegenübergestellt. Nicht oberflächlicher Austausch dürfe das Ziel sein. Vielmehr gehe es darum, die "Erkenntniskraft beider Länder zur Synthese zu bringen".

E. Hinrichs' "Bemerkungen zur deutsch-französischen Annäherung in der Geschichtsforschung" sei deutschen Historikern und Historiographen als Lektüre empfohlen. "Läßt sich die Geschichte mit Brettern vernageln?" ist der eigentliche Titel des Essays, das vorzüglich wesentliche Unterschiede in der Funktion der Geschichtsschreibung beider Länder aufzeigt. Während der deutsche Historiker für ein kleines, mit den Besonderheiten deutscher Gelehrsamkeit vertrautes Publikum schreibt, tritt der französische Historiker in zwei Rollen auf, der des Gelehrten mit einem hohen und entsagungsreichen akademischen Lebenslauf, der sich nicht in einem Titel niederschlägt, und der des Schriftstellers, der seine Forschungsergebnisse bewußt für eine breite nichtwissenschaftliche Öffentlichkeit darstellt, dem aber die Normen deutscher Gelehrsamkeit einigermaßen fremd sind. Hinrichs legt hier den Finger auf einen wunden Punkt der deutschen Geschichtsschreibung, der einmal der tieferen Auseinandersetzung bedarf. Mehr als bei uns zählt in Frankreich, inwieweit dem breiten Publikum ein Geschichtsbild vermittelt wird. Andererseits erlebt man, dies ein Zusatz des Rezensenten, in Diskussionen mit französischen Kollegen, wie sehr übertriebene deutsche Gründlichkeit, die glaubt, keine Aussage ohne Beleg wagen zu dürfen, auch dem Gelehrten als unangenehmer Perfektionismus erscheinen kann.

Zielgruppe des Buches ist nicht das breite Publikum, das direkt zu erreichen sich Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung selten zur Aufgabe gemacht haben. Die Beiträge sind zum Teil recht anspruchsvoll und wenden sich eher an den in der Materie bewanderten Fachmann, dem der Band allerdings ein echtes Geschenk ist. Dem mit der unterrichtlichen Thematik Befassten vermag das Buch gewiß wertvolle Anregungen zu geben, deren didaktische Umsetzung jedoch der Überlegung bedarf und vom Ausmaß der persönlichen Befangenheit von und mit der Sache anhängig ist.

Elmar Krautkrämer,  
Freiburg, Br.

Karl-Ernst Jeismann/Erich Kosthorst/Bernd Schäfer/Bernd Schlöder/Karl Teppe/Maria Wasna: Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile. Geschichte Politik, Studien zur Didaktik, Bd. 4, Schöningh, Paderborn 1987, 200 Seiten.

---

Wie wirkt Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile? Dieser bis heute erst wenig untersuchten Frage geht - am Beispiel der Teilung Deutschlands, ihrer Genese und der Wiedervereinigung als Problem - eine empirische Untersuchung nach, die Historiker und Psychologen interdisziplinär geplant und durchgeführt haben.

Dreissig Klassen des 9. Jahrgangs, total 653 Schüler aus Bochum, Hamm, Marl, Münster, Ahaus, Coesfeld, Dülmen, Gescher, Iserlohn, Reken, Rheine und Warendorf, wurden nach standardisiertem Programm unterrichtet. Hernach wurde mittels Fragebögen die Wirkung des Geschichtsunterrichts - gemäss Konzept von Jeismann (1978) - in den Bereichen der historischen Analyse (Kenntnisse), des historischen Urteilens (Sachurteile) und des historisch-politischen Wertens (Wert-Argumentation, Spannungsbereitschaft und Verbundenheit in der Einheit der Nation) erfasst.

Die empirische Untersuchung erbrachte unter anderem folgende in der Publikation ausführlich begründete Resultate:

1. Das Verständnis von Fakten (Kenntnisse) war bei allen Fragen zufriedenstellend. Der Prozess der Teilung Deutschlands, die Problematik der Auseinanderentwicklung zweier deutscher Staaten und das Thema der Wiedervereinigung werden differenziert erfasst.
2. Das Unterrichtsprogramm hat Steigerungen im Hinblick auf Kenntnisse und Sachurteile bewirkt.
3. Ob diese Kenntnisse auf Grund des Unterrichts gewonnen wurden oder ob sie bloss das geschichtliche Alltagswissen der Bevölkerung widerspiegeln, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.
4. Es lässt sich nicht nachweisen, dass Schüler wegen des Unterrichtsprogramms thematisch relevante Wertstandpunkte angemessener begründen können.
5. Die Begriffe "Deutsche Nation, Zusammenarbeit zwischen Ost und West" werden auf Grund der Unterrichtsreihe positiver bewertet.
6. Begriffe wie "Menschenrechte, Entspannung, Einigung Europas, Abrüstung" werden in der Bewertungshierarchie sehr positiv

eingestuft, Begriffe wie "Kommunismus, Abgrenzung zwischen Ost und West, Nationalsozialismus" dagegen negativ.

Die wegen der vielen Fragen, Zahlen, Daten und Tabellen nicht einfach zu lesende Studie zeigt - und das ist lobenswert - auch Schwachstellen und Problematik der Untersuchung auf: "Im Hinblick auf den hohen Anspruch der didaktischen Konzeption sind die Ergebnisse teilweise unbefriedigend... So ergibt sich als Konsequenz aus den Befunden dieser Untersuchung, sich der Aufforderung zu stellen, das didaktische Konzept weiter und praxisnäher zu entwickeln, die Lehrerausbildung bereits auf der Universität, im Studienseminar und in der Weiterbildungsphase im Hinblick auf die Forderungen der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein zu intensivieren." Ein begrüßenswerter Weg, der ebenfalls für andere Stoffgebiete und Jahrgangsstufen einzuschlagen wäre und dann auch Konsequenzen haben dürfte für Unterrichtsgestaltung und Konzepte von Lehrmitteln.

Wädenswil

Peter Ziegler

Da seit meinem letzten Literaturbericht unter diesem Titel (siehe "Mitteilungen" 8 (1987) 149 ff.) ein ganzes Jahr verstreichen mußte, kann ich hier nicht einfach die Nachträge zu jenem Bericht liefern, sondern muß die inzwischen eingegangenen selbständigen Schriften hier wiederum an den Anfang stellen.

#### A. Selbständige Schriften

Christian Maucler - Henri Moniot, Les Civilisations de l'Afrique.

L' Histoire des Hommes. ISBN 2-203-15710-0. Casterman 1987

Die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik hat es schon früh als eine ihrer wichtigen Aufgaben angesehen, die historischen und die politischen Probleme Afrikas möglichst authentisch und anschaulich im allgemeinen Geschichtsbewußtsein zu verankern (siehe auch: W. Fürnrohr (Hrg.), Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. München 1982). Dem gleichen Ziel dient der vorliegende Band, dessen Illustrationen Christian Maucler besorgte, während unser Mitglied Henri Moniot für die Texte verantwortlich zeichnet. Mit knappen und prägnanten Texten und mit einem vielschichtigen und erheblichen Bildmaterial (bestehend aus Karten, Zeichnungen und Fotos, alles in attraktiver Farbe) wird in diesem Band die frühe Menschheitsentwicklung in Afrika vorgestellt. -

Es handelt sich um einen "Bildband" für ein breiteres Publikum und zugleich um ein gutes Jugendbuch, das Geschichtsbewußtsein - insbesondere soweit es noch von der Kolonialepoche her geprägt ist - korrigieren und neu aufbauen will. Näherhin geht es um zwei Ziele:

a) Afrika soll nicht mehr (wie sonst so oft) als monolithischer Block erscheinen, sondern in seiner Vielfalt, in seinem pluralen Reichtum;

b) Afrika wird bewußt als "berceau de l'humanité" vorgestellt, was man sowohl mit "Wiege der Menschheit" als auch mit "Wiege der Menschlichkeit" übersetzen kann.

Natürlich darf man nie vergessen, daß das hier angesprochene Geschichtsbewußtsein von Frankreich aus nach Süden blickt, in ehemaligen Kolonialraum und in Länder heutiger Frankophonie.

Da es den meisten Lesern im einzelnen sehr an geographischem Überblick mangeln dürfte, wird hier von den Autoren Hilfestellung

geleistet: rechts oben auf einem Doppelblatt findet sich ein leerer Umriß (Schulmeister würden sagen: ein Umrißstempel) von Afrika, in dem ein roter Punkt jeweils markiert, von welcher Region die Rede ist. - Dies führt schon zu einem wichtigen Merkmal dieses Bandes: entgegen der uns gewohnten chronologischen Gliederung, die bei Afrika kaum "greifen" würde, wurde der Band klar nach geographischen Gesichtspunkten aufgebaut. Bei der engen Zusammenarbeit und Zusammenordnung von Geographie und Geschichte in Frankreich wird dieses Gliederungsprinzip dort weit weniger auffallen als bei uns. Moniot schildert also die Geschichte Afrikas nach einer räumlichen, geographischen Grundordnung. Dies sollte für viele Themen auch bei uns ein wichtiger Denkanstoß sein! Aber nicht nur in der Disposition, vor allem auch im Bildmaterial und in den Informationen finden Schulbuchautoren sicher willkommene Anregungen und Vorlagen!

Die erstaunliche Vielfalt des mit 80 Seiten nicht übermäßig umfangreichen, wohl aber großformatigen Bandes reicht von indischen Einflüssen an der Ostküste bis zur Sklaverei, und damit zu Belastung und Schuld, an der Westküste. Die Perspektive eröffnet sich auf heutige Versuche, sich der eigenen Vergangenheit und damit der eigenen Identität zu vergewissern.

Eine Form der Geschichtsvermittlung, die bei hoher Kompetenz im Fachlichen zugleich didaktische Reduktion akzeptiert und damit sowohl in die Breite als auch in die Tiefe des Geschichtsbewußtseins wirken kann. -

Aus der Schweiz wurde mir erst nachträglich bekannt:

Daniel V. Moser, Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I. Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern, 2. Bern 1985

Der vorliegende Band ist nicht als eine traditionelle "Didaktik" zu verstehen, als Versuch einer umfassenden Bilanz des Gesamtfaches, als wissenschaftliche Monographie; nach der Vorwortnotiz ist der Band als Begleitlektüre für die eigenen Studenten konzipiert. Er möchte die Grundlagen für praxisnahe Unterrichtsbeispiele vermitteln, nicht aber diese selbst, da solche in den Ausbildungskursen erarbeitet werden müssen. Gemessen an diesem Ziel bringt der Band erstaunlich reichhaltiges Material und steckt hohe

Anforderungen ab. Auch sind S. 14 ff. die Theorieprobleme im Fach sorgsam abgewogen und vorsichtig eingeführt. Erfreulich ist die Auflockerung des Ganzen durch Karikaturen. Zwar ist die Karikatur S. 107 unter den Bildquellen sachgerecht erwähnt, die Chance, die Karikaturen des Bandes für Unterricht direkt zu erschließen, ist jedoch nicht genutzt. Vielleicht könnte bei künftigen Auflagen eine noch direktere Verbindung zwischen Bildprogramm und Inhalt des Bandes geknüpft werden.

Da mir der organisatorische Rahmen geschichtsdidaktischer Studien an der Universität Bern - etwa nach der Wochenstundenzahl oder dem Gewicht im Examen - nicht genau bekannt ist, möchte ich mit einer abschließenden Einordnung zurückhaltend sein. Ich bekenne aber gern, daß ein solcher Band als ein voll auszuschöpfendes Hilfsmittel die durchschnittlichen Teilnehmer eines geschichtsdidaktischen Oberseminars an einer Pädagogischen Hochschule Baden-Württembergs vermutlich überfordern würde. Hierzulande haben die Studenten drei Fächer und studieren Geschichte oft als Nebenfach; ihr Berufsziel ist die Haupt- und die Realschule. In diesem Kontext wären mehrere Veranstaltungen erforderlich, um unter sinnvoller Auswertung eines solchen Bandes konkreten Unterricht vorzubereiten und zu halten.

Trotzdem sei es gestattet, sozusagen aus der eigenen Lehrpraxis drei Punkte aufzugreifen, die vielleicht ergänzt oder vertieft werden könnten. - Studenten kommen oft in dem Augenblick zu einer fruchtbaren geschichtsdidaktischen "Arbeit", zum Studium mit konkreten Ergebnissen in Form von Referaten oder Entwürfen, in welchem sie es gelernt haben, kritisch mit geschichtsdidaktischen Zeitschriften umzugehen. Der Weg dahin ist in vielen Fällen nicht allzu schwierig; es wird damit aber eine breite Palette von Anregungen und Perspektiven erschlossen, mit denen man sich auseinandersetzen kann. - Zwar finden sich im Band englische und französische Schulbücher erwähnt, aber Didaktik der Geschichte als eine internationale Aufgabe und Chance wird nicht eigens thematisiert. Die Internationale Bibliographie Didaktik der Geschichte ist bekannt (siehe S. 52); sie wird aber noch nicht insoweit ausgewertet, als etwa die Geschichtsvermittlung in Österreich oder der Unterricht in Frankreich zu einer vergleichenden Orientierung herangezogen wird. - Gelegentlich dürfte nur auf das in Bern vorliegende Angebot geblickt werden und daher eine generelle Aussage die Realität nicht treffen. So heißt es S. 96: "Das Angebot an Filmen für den Geschichts-

unterricht ist gering und beschränkt sich auf einige Zeichentrickfilme und - für die Zeitgeschichte (ab 1920) - auf Dokumentarfilme." Tatsächlich stellt das internationale Angebot an Schulgeschichtsfilmen wirklich reichhaltige Ausbildungsaufgaben und bietet vielfältige geschichtsdidaktische Chancen.

Aus Ungarn liegen zwei wichtige Zusammenfassungen vor:

Polinsky, K. - Széchy, E., Higher Education in Hungary.

CEPES, ISBN 92-9069-102-6, Bucharest 1985 und:

Vajó, Peter - Szébenyi, Péter - Mihály Ottó, Several questions of development of public education. National Institute of Education Budapest, ISSN: 0237-0026, 1986

Unter "Higher Education" wird hier die Hochschulausbildung verstanden, nicht der Sekundarbereich II. Der Leser erfährt also wichtige und sachkundig differenzierende Aspekte über den Tertiären Bildungsbereich in Ungarn. Wer Material und Zahlen, Adressen und allgemeine Literatur zu diesem Thema sucht, dem ist mit diesem Band sehr gut gedient. Trotz der eigenen Erwähnung S. 46 ff. treten jedoch die Mitteilungen über die Forschung in diesem Bildungsbereich ungewöhnlich zurück. Wie in anderen Sozialistischen Ländern dürfte dies damit zusammenhängen, daß Forschung weitgehend auf Akademien und Institute konzentriert ist, also nicht mehr voll in der Universität zu finden ist. Auch ist "Forschung" natürlich nicht das Thema dieses Bandes.

Unter "teacher" wird oft der Hochschullehrer verstanden. Dies sei erwähnt, um Mißverständnisse zu vermeiden. - Fachspezifische Angaben zum Geschichtsstudium und zum geschichtsdidaktischen Anteil an diesem Studium, zu den generellen und aktuellen Problemen der Lehrerbildung, sucht man vergebens (dazu sei oben auf die Ausführungen S.96 ff. verwiesen).

Der zweite Band skizziert mit einem zu bescheidenen Titel das verdienstvolle Nationale Pädagogische Institut Ungarns, in dem mehrere Mitglieder unserer GESELLSCHAFT dienstlich beheimatet sind. Die derzeitige Entwicklung und die Hauptaufgaben, die Schulstufen und die Entwicklungsstufen der Kinder, die Aufgaben bei benachteiligten wie bei besonders talentierten Schülern, die Organisationsformen öffentlicher Erziehung sowie die persönlichen Entwicklungsbedingungen der Lehrer werden deutlich und pointiert dargestellt. Natürlich können auch hier keine Auskünfte über fachspezifische

Leistungen und Ziele gegeben werden, aber die Grundlagen und Rahmenbedingungen z. B. der Lehrplanreformen im Fach Geschichte werden durch die Lektüre erheblich deutlicher.

Eine historisch verankerte und zugleich aktuelle Standortbestimmung unserer Disziplin versucht der neue Band:

Bernd Mütter/Siegfried Quandt (Hrsg.), *Historie - Didaktik - Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen. Geschichte, Grundlagen und Hintergründe 1.* ISBN 3-925 944-38-9, Marburg 1988.

Dieser Band erhält die bearbeiteten Unterlagen und "Papiere" einer Tagung, an der der Berichterstatter selber teilnehmen konnte. Allerdings werden dieser diskursive Charakter wie auch die Diskussionen und Ergebnisse in der Anlage des Bandes zu wenig herausgearbeitet. Viele Referenten haben gewiß Fragen der Diskussionen dankbar in ihre Beiträge aufgenommen, aber sie bleiben bei ihrer Perspektive; die Aspekte der anderen Teilnehmergruppen treten zurück.

Auf die Problemperspektiven der beiden Herausgeber folgen Wissenschaftsgeschichtliche Befunde, auf diese Geschichtsdidaktische Brennpunkte und auf diese ein Bilanzversuch. In all dem steckt solide analytische Arbeit und damit eine wirklich solide Information über den aktuellen Stand, den die Herausgeber sehen - in der Bundesrepublik Deutschland. Zwar kommt mit Georg G. Iggers einer der Teilnehmer und Referenten aus den USA - aber er spricht über die deutsche Geschichtswissenschaft. Auf dem rückwärtigen Deckblatt-Text ist von "deutscher Geschichte" die Rede, es wird auf den 'Historikerstreit' in Deutschland und seinen Blick auf deutsche Geschichte abgehoben; es wird von der "modernen Geschichtskultur in Deutschland" gesprochen. Eine jede kompetente Perspektive aus der DDR fehlt leider. Wäre nicht ein endlich verstärkt aufzunehmender Dialog zwischen Geschichtsdidaktikern aus beiden deutschen Staaten die unerläßliche Voraussetzung dafür, daß die moderne Geschichtskultur in diesem Land voll in den Blick kommt?

Wenn deutsche Geschichte und ihre Vermittlung in Deutschland als Thema gewählt werden, dann sollte es in fairer und kritischer Auseinandersetzung die ganze deutsche Geschichte und ihre heutige Gesamtvermittlung sein - was den sicher nicht immer einfachen Blick über die Grenzen erforderlich macht.



Manche Theorie-Ansätze dürften auch nach Einlösung dieser Forderung Ausländern wie ein 'Schmoren im eigenen Saft' erscheinen. Im Licht oder auch im Zugwind internationaler Kontakte und Zusammenarbeit könnte das komplexe Verhältnis von Historie, Didaktik und Kommunikation (auch bei sicher einmal sinnvoller Begrenzung auf die Geschichte eines Landes) auf einer noch breiteren Basis geprüft werden.

Die zugrundeliegende Tagung von Soest war ein wichtiger Beginn, aber noch kein Abschluß zum gewählten Thema; der vorliegende Band erscheint mir als ein sehr verlässlicher Zwischenbericht, aber noch nicht als eine erschöpfende Darstellung.

Eine ähnliche Begrenzung auf die Bundesrepublik Deutschland zeigt ein Band, der für die Geschichtsdidaktik von erheblicher Bedeutung ist, obwohl er aus einer Nachbardisziplin stammt:

Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.). Konsens und  
Dissens in der politischen Bildung. ISBN 3-476 30302-0.  
Stuttgart 1987

Allerdings ist die Lage in der Politikdidaktik etwas anders als in der Geschichtsdidaktik und als Thema ist ja nicht "deutsche Politik" gewählt. - Siegfried Schiele, der Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, bezieht sich auf den inzwischen 10 Jahre zurückliegenden "Beutelsbacher Konsens" in der politischen Bildung, bei dem er den Versuch unternommen hatte, parteipolitische Barrieren und "Zollschranken" zwischen Bundesländern unterschiedlicher Mehrheitsfraktion abzumildern, das politikdidaktische Gespräch zwischen den sog. A- und B-Ländern wieder möglich zu machen. Nach 10 Jahren hat nun eine erneute Tagung Bilanz gezogen, Ergänzungen erarbeitet, neue Probleme zum Konsens der Demokraten und zum notwendigen Dissens in der politischen Aktualität aufgezeigt.

Für eine jede, durch historisch-politische Bildung geförderte Identitätsbildung ist ein Konsens über gemeinsame Spielregeln im Umgang miteinander (z. B. ein "Überwältigungsverbot") ebenso notwendig wie die Offenheit für Dissens, besonders bei aktuellen Überzeugungen und Entscheidungen. Die Frage nach der Gemeinsamkeit in der Werteerziehung ist gestellt und zugleich die Frage nach der Multiperspektivität bei konkreten Entwicklungen.

Die Bemühungen der beiden Herausgeber um einen wissenschaftlichen

Diskurs zwischen Politikdidaktikern unterschiedlicher parteipolitischer Orientierung sind sehr zu begrüßen, auch in der selbstkritischen Ehrlichkeit der Analysen; das analoge Gesprächsdefizit zwischen Geschichtsdidaktikern unterschiedlicher Orientierung sollte ebenfalls bewußt angegangen werden. -

Eine wichtige Verständnishilfe zu seinem Thema und damit zur Zeitgeschichte Polens liefert:

Wladyslaw Markiewicz, Wandlungen in der Sozialstruktur Polens seit dem Zweiten Weltkrieg. Vorträge im Georg-Eckert-Institut ISBN 3-88-304-502-0. Braunschweig 1986

Der Vf. stellt sich ehrlich den territorialen und ethnischen Veränderungen Polens in den letzten 40 Jahren. Die "freiwillige bzw. zwangsweise Umsiedlung" vieler Bevölkerungsgruppen habe nach der ethnischen Zusammensetzung zu einer prinzipiell homogenen Gesellschaft geführt, in der der katholischen Kirche fast eine Monopolstellung zugekommen sei. Habe man es zunächst sehr begrüßt, daß man nicht mehr unter dem Zwang des Zusammenlebens mit Vertretern anderer Nationalitäten steht, so sehe man heute immer stärker, daß durch die Trennung beide Seiten Verluste erlitten haben. In den letzten 40 Jahren hätten sich die Polen zu einem gänzlich anderen Volk entwickelt, deshalb sei diese Epoche eine grundsätzliche Wende "in unserer tausendjährigen Geschichte". - Auf der Grundlage einer solchen Analyse versteht man die polnischen Wünsche zu den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in manchen Punkten besser.

Die Kommunikation zwischen Europa und Lateinamerika spielt eine immer wichtigere Rolle, nicht nur in Hinblick darauf, daß für das Jahr 1992 eine 500-Jahrfeier im Rahmen der Entdeckungsgeschichte ansteht. Der eher aktuellen Seite dieser Kommunikation ist der Band gewidmet:

Jürgen Wilke/Siegfried Quandt (Hrsg.), Deutschland und Lateinamerika. Imagebildung und Informationslage americana eystettensia Serie A: Kongreßakten, 3 ISBN 3-921600-60-X. Frankfurt/Main 1987

Die dieser Dokumentation zugrundeliegende Tagung führte Wissenschaftler, Journalisten und Diplomaten zusammen, die ein großes Interesse an einer Klärung und Minderung der Kommunikationsprobleme zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Lateinamerika haben. Im Vordergrund standen die jeweilige Berichterstattung in den

Massenmedien, die quantitativ und qualitativ erfaßt und bewertet wurde.

Fragen wie: Was macht eine Information zur Nachricht? Welche Auswahlkriterien spielen eine Rolle? wurden eingehend erörtert. Immer wieder stieß man auf ein Defizit an Hintergrundinformation, an fachlicher Einordnung und Erklärung aktueller Fakten. Verständlich, daß ein Geschichtsdidaktiker sogleich an eine kontinuierliche Kommunikation über das jeweilige Geschichtsbewußtsein denkt. Hier ist das Allermeiste noch zu tun. -

Pragmatische Fragen und Anstöße der Tagung und der Publikation betreffen den praktischen Journalismus, die Journalistenausbildung und die wissenschaftliche Kommunikation zwischen Lateinamerika und Deutschland. Der alltägliche Journalismus wird sich nur insoweit den angesprochenen Perspektiven stellen, als aktive Journalisten an der Tagung teilnahmen oder durch Lektüre von der Fragestellung betroffen gemacht werden können. Die Journalistenausbildung kann von diesen Problemaufrissen ungemein viel profitieren. Die wissenschaftliche Kommunikation sollte als Aufgabe erkannt und vielseitig gefördert werden. - Ebenfalls mit starkem Blick auf die Publizistenausbildung wurden die folgenden Texte konzipiert:

Siegfried Quandt (Hrsg.), unter Mitarbeit von D. Schenk,  
Fachjournalismus im Gespräch. Texte des Zentrums für fachjournalistische Studien an der Justus-Liebig-Universität  
Gießen 4. ISBN 3-925614-03-6. Gießen 1988

Unter "Fachjournalismus" wird ein Angebot an Ausbildung künftiger Journalisten verstanden, das sowohl in einem oder mehreren Fächern - hier vor allem Geschichte - als auch in den denkbaren und wünschenswerten Vermittlungstechniken - vor allem in den jeweiligen Schreibstilen - Sicherheit gewinnen läßt. Der Hrsg. beschreibt einleitend und einladend diesen Fachjournalismus in Gießen und geht kritisch auf die derzeitigen Defizite der Journalistenausbildung ein. Weitere Beiträge porträtieren das Hörspiel, den Funk als Medium für Minderheiten sowie die publizistische Kommunikation zwischen Japan und der Bundesrepublik Deutschland, durch einen Japaner und einen Deutschen. Fachspezifischer sind die Beiträge von Dietmar Schenk, Wort und Bild in historischen Aussagen, und Günter Stemmler, Geschichtsbewußtsein und Demoskopie.

Publizistik hat es auch mit dem öffentlichen Geschichtsbewußtsein zu tun und ist daher sowohl Quelle als auch Aufgabe für Geschichts-

didaktiker. Es ist S. Quandt sehr zu danken, daß er den Versuch macht, diese Tatsache ernst zu nehmen und jungen Leuten damit eine zusätzliche Chance zu eröffnen.

In der verdienstvollen österreichischen Reihe: "Politische Bildung" liegen zwei aufschlußreiche Bände vor:

Wilhelm Brauneder, Die historische Entwicklung der modernen Grundrechte in Österreich. Politische Bildung 54. ISBN 3-7028-0269-X. Wien 1987

Der Vf., Ordinarius für Rechtsgeschichte an der Juristischen Fakultät der Universität Wien, gibt einen sehr substanziellen Überblick über die im Thema angegebenen Etappen der Entwicklung, einen Überblick, der mit 32 Seiten auch für eine voll im Dienst stehende Kollegin bzw. einen voll belasteten Kollegen verkraftbar ist. Das Thema ist insofern gerade auch für Geschichtslehrer wichtig, weil auf der einen Seite die Grundrechte für ihn Thema des Unterrichts sind, auf der anderen jedoch gleichzeitig Norm seines Dienstes auf einen demokratischen Staat und überdies Norm der Lehrplanentwicklung. Es gehört schon einige sachliche Kompetenz dazu, um diese Spannung auch im Konfliktfall durchzuhalten. Um so bedauerlicher ist es, daß diesem Heft kein Unterrichtsbeispiel beigelegt worden ist, in welchem die Spannung zwischen normativem Anspruch und unterrichtspraktischer Vermittlung didaktisch fruchtbar gemacht worden wäre.

Hingegen ist die didaktische Komponente voll aufgegriffen in:

Werner Katzmann/Ulrike Unterbrunner, Politische Bildung und Umwelterziehung. Politische Bildung 55/56. ISBN 3-7028-0283-5. Wien 1988

Die neuen Imperative der Umwelterziehung werden einleitend als eine bildungspolitische Herausforderung dargestellt; es folgen Unterrichtsprinzipien für einen zeitgemäßen Unterricht der Politischen Bildung, der die Umwelterziehung zu berücksichtigen hat; im Rollenspiel sollen Umweltbewußtsein und Demokratie spielend vertieft werden. Schließlich werden die gängigen Biologie-Schulwerke auf ihr Umweltbewußtsein hin analysiert. Literatur und Informationen zu Projekten und Materialien runden den hilfreichen Band ab.

## B. Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken

Auf die bekannten geschichtsdidaktischen Zss kann nur allgemein verwiesen werden. Hier müssen wir uns aus Raumgründen darauf beschränken, herausragende Publikationen zu vermerken, die übersehen werden könnten, weil sie an entlegener Stelle erschienen sind.

Helmut Christmann, La Présentation de l' Histoire Coloniale Allemande dans une Sélection de Manuels de l' Histoire de la République Fédérale d' Allemagne, in: KUM'a NDUMBE III (Ed.), L'Afrique et l' Allemagne. De la Colonisation à la Coopération, 1984 - 1986 (Le cas du Cameroun). Editions Africavenir, Université de Yaounde, Institut des Sciences Humaines. Yaounde 1986, 338 ff.

Der Beitrag geht aus von dem bekannten Kolonialmythos, der die Herrschaft der Europäer - und unter ihnen der Deutschen - glorifiziert hat. Der Vf. bedauert ein allzulanges Nachleben dieses Mythos und bescheinigt erst Wolfgang Hug (1976), in seiner Geschichtlichen Weltkunde voll den neuen Forschungsstand zum Imperialismus aufgegriffen zu haben, der auch eine kritische Würdigung des deutschen Kolonialismus erlaubte. In den 10 Jahren zwischen 1976 und 86 habe die Darstellung des deutschen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulwerken unbezweifelbare Fortschritte gemacht, aber sehr viel bleibe noch zu tun! Der Vf. schließt mit einem Zitat aus dem Discours sur le colonialisme von Aimé Césaire, welches als Ausgangspunkt der Untersuchung fordert: "Il faudrait d'abord étudier comment la colonisation travaille à déciviliser le colonisateur ..."

Ausgehend von der Feststellung aus französischer Feder: "L' Allemagne fédérale se penche sur son passé" analysiert Karl-Ernst Jeismann die neuere Geschichtskultur in der Bundesrepublik Deutschland:

Karl-Ernst Jeismann, "Identität" statt "Emanzipation"? Zum Geschichtsbewußtsein in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 20 21/86 vom 17. Mai 1986, 3 - 16

In den 80<sup>er</sup> Jahren sei die Geschichte in neuer Weise in das politische Bewußtsein in der Bundesrepublik Deutschland hereingenommen worden, wobei von manchen Kräften eine Überwindung früherer eman-

zipatorischer Geschichtsbetrachtung durch identitätsstiftende Angebote angestrebt werde. Der Vf. sieht keinen Bedarf für eine solche Wende, weil wir beide Elemente brauchen. Erforderlich sei vielmehr Genauigkeit und Unterscheidungskraft vor der Geschichte und vor allem Bescheidenheit hinsichtlich des eigenen Gewißheitsanspruchs. Die Alternativfrage, ob eigentlich "Deutsche" oder "Bürger der Bundesrepublik" zu erziehen seien, sei falsch gestellt, weil beide Identitätsbezeichnungen komplementär zueinander stehen.

Die Aufgabe bestehe in einer Balancierung der Identitäten (E. Kosthorst) auf der Grundlage eines fundamentalen Konsenses über die deutsche Geschichte als Last und Fundus der Vergangenheit und als Aufgabe der Gegenwart angesichts einer offenen Zukunft. Wissenschaft und Unterricht müssen dazu befähigen, die Balanceleistung zwischen solchen Spannungen auszuhalten, wenn die Gegenwart sich ihrer Geschichte vergewissert.

Im Rahmen eines umfassenden Symposions über Erich Weniger hat auch seine Geschichtsdidaktik Aufmerksamkeit gefunden:

Horst Kuss, Erich Weniger und die Geschichtsdidaktik. Thesen und Fragen. In: Karl Neuman (Hrsg.), Erich Weniger - Leben und Werk. Göttinger Beiträge zur universitären Erwachsenenbildung 11/1987. ISBN 3-925098-02-X. Göttingen 1987, 71 ff.

Das Ziel dieses Beitrags ist eine knappe Darstellung und Kritik der Grundgedanken Wenigers zur Geschichtsdidaktik. Als offene Fragen skizziert Kuss den Einfluß von Brandi und Nohl, das Verständnis von "Nation" und sein Wandel bei Weniger sowie sein Einfluß in den 50<sup>er</sup> Jahren. - Als bleibende Verdienste Wenigers hebt der Vf. hervor: der erste Versuch einer wissenschaftstheoretischen Begründung der Geschichtsdidaktik; das Eigenrecht der Jugend wurde als für den Unterricht konstitutiv erkannt; W. hat den politischen Charakter und die politischen Zusammenhänge des Geschichtsunterrichts bejaht und von daher auf Aufgaben in Gegenwart und Zukunft bezogen; er hat Auswahlkriterien vorgeschlagen, die den Unterricht von jedem enzyklopädischen Anspruch entlasten konnten.

### C. Eingesandte Zeitschriften

Die einzige Zeitschrift, die für den Berichtszeitraum vollständig zur Verfügung gestellt worden ist, ist die polnische geschichts-

didaktische Zs.:

WIADOMOSCI HISTORYCZNE,

die unser Mitglied Jerzy Centkowski herausgibt. Sie liegt neu von Nr. 163 (1986) bis Nr. 173 (1987) vor. Dankenswerterweise hat der Hrsg. selber seine Besprechung der Internationalen Bibliographie Didaktik der Geschichte in Nr. 163 in Übersetzung zugänglich gemacht, so daß die kritischen Hinweise vor allem zum Länderartikel über Polen bei der nun anstehenden Bearbeitung berücksichtigt werden können. - Im übrigen hat meine mehrfache Bitte, daß sprachkundige Mitglieder unserer GESELLSCHAFT Publikationen, die nicht in einer der drei internationalen Sprachen erschienen sind, prüfen und vorstellen möchten, bisher noch kein Echo gefunden. Die Hefte werden also als wertvoller Bestand aufbewahrt und seien für eine kritische Auswertung angeboten!

Die verdienstlichen

INFORMATIONEN FÜR GESCHICHTSLEHRER

der Universität Graz sind im schon gewohnten Rahmen fortgesetzt worden. Den ersten Schwerpunkt stellen Buchbesprechungen dar, die den wichtigen Epochen der Geschichte, aber auch epochenübergreifender und landeskundlicher Literatur gewidmet sind. Den Abschluß der Besprechungen bildet immer ein Blick auf "Theorie, Didaktik, Methodik". Den zweiten Schwerpunkt bilden Quellenbeispiele und Anschauungsmaterial, welches der Geschichtslehrer noch unmittelbarer nutzen kann. - In Heft 8/1986 findet sich nicht nur eine sehr förderliche Rz der Internationalen Bibliographie Didaktik der Geschichte von Josef Zollneritsch, sondern auch eine große Offenheit für moderne Themen wie die Frau in der Geschichte, und Widerstand gegen den NS.

Im vergangenen Jahr erschien eine "Bibliotheksbeilage", ein Heft, welches einen Grundstock einer Lehrerbibliothek für unser Fach empfiehlt. Die notwendig knappe Auswahl ist - bei aller möglichen Kritik - gescheit und kompetent getroffen. Die Hand- und Lehrbücher der Fachdidaktik sind bei nur 8 Titeln erstaunlich vielseitig vertreten. Aus Österreich ist genannt: Heinz Strotzka, Zur Praxis des Geschichtsunterrichts. Wien 1983. Doch würde ich mir hier einen Blick auf Unterrichtsmaterialien, Quellenhefte, Wandkarten, Filme, Lehrerhandreichungen, Unterrichtsentwürfe und geschichtsdidaktische Zss ebenso wünschen.

Auch Heft 9/1987 ist recht vielseitig und anregend; einige Akzente auf Kinder und Unterschichten in der Geschichte fallen auf. Das österreichische Ausstellungskalendarium wird mitgeteilt und H. Heppner berichtet über "Das Fach 'Geschichte' in Rumänien." Geschichtslehrer, die die mit diesen Heften angebotene Fortbildungschance nutzen, können damit nachhaltig ihren alltäglichen Unterricht verbessern!

Aus den USA liegen vor:

TEACHING HISTORY. A Journal of Methods

jeweils mit Heft 1 der Jahrgänge 11 (1986) und 12 (1987). Nach 10 Jahrgängen der Zs zieht der Herausgeber, Stephen John Kneeshaw, im ersten der genannten Hefte eine Bilanz und fragt, ob die Krise der Geschichtsvermittlung, die zur Begründung der Zs geführt hat, nun überwunden sei. Zur Beantwortung dieser Frage erbat er Antworten von Fachkollegen aus verschiedenen Institutionen, aus verschiedenen Arten von Colleges und aus einer Staatsuniversität. Die Antworten bleiben kontrovers. Auf der einen Seite steht die Befürchtung, daß wir eine Generation von historischen Analphabeten aufwachsen lassen; auf der anderen Seite die Hoffnung, daß die Krise überwunden sei und die Vergangenheit eine Zukunft habe. Am Ende fragt der Hrsg.: "What can we do to insure that the future of history will be good?"

Das genannte Heft von Jg. 12 beginnt mit einem interdisziplinären Unterrichtsexperiment über den amerikanischen Indochinakrieg, stellt Hollywood-Filme als Unterrichtshilfen vor und fragt, wie der Geschichtslehrer "Bad Guys" im Unterricht vorstellen solle. Der 4. Beitrag zieht eine nachdenkliche Bilanz aus 15 Jahren Unterrichtserfahrung - und will damit erneut eine Diskussion eröffnen. - Bei den Buchbesprechungen ist der Anteil fachwissenschaftlicher Werke erstaunlich hoch, während der Anteil didaktischer und methodischer Hilfen als gering erscheint.

Aus Kanada wurde uns zur Verfügung gestellt:

THE HISTORY AND SOCIAL SCIENCE TEACHER

Nr. 4, Jg. 21; Sommer 1986

Schwerpunktthema dieses Heftes ist der Holocaust im Unterricht. Aufschlußreiche Materialien und Unterrichtsentwürfe finden sich ebenso wie einschlägige Buchbesprechungen.



Erstaunlich ist die radikale Ehrlichkeit, mit der sowohl die Schwierigkeiten und Hemmungen zum Thema als auch die Chancen angesprochen werden. - Der Holocaust wird nicht als ein - isolierbares - Thema der deutschen Geschichte behandelt und aufgefaßt, sondern als eine generelle Gefahr menschlichen Verhaltens. Die Linien werden sowohl zur Sklaverei als auch zur Verdrängung der Eingeborenen oder Einheimischen im eigenen Lande ausgezogen ...

Der Anteil unterrichtspraktischer Hilfen ist in dieser Zs erfreulich hoch.

Heft 4, 77. Jg. der "SCHULPRAXIS", Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins (Dez. 1987) ist dem Berner Münster gewidmet. Dieses Heft hat den Untertitel: "Ein Bauwerk als fächerübergreifendes Thema im Unterricht: Wie Geschichte konkret wird." - Im grundlegenden Beitrag wird die Baugeschichte des Münsters dargestellt, im zweiten das soziale Umfeld. Der 3. Beitrag zeigt konkrete Ziele für Unterricht über das Münster auf und macht attraktive Vorschläge auch für Besuche und Besichtigungen. Selbst die Sandsteinbrüche, aus denen die Steine für den Bau gewonnen wurden, sind nicht vergessen. Der 4. Beitrag bietet "Bärndütschi Gschichte rund um ds Münschter", Erklärungen von Ausstattung und Münsterschatz auf Berndeutsch. Es folgen Literatur und praktische Hinweise sowie Buchbesprechungen für Lehrer der Fächer Geschichte und Bürgerkunde.

#### D. UNTERRICHTSMATERIAL

Die oft jährlich sich verändernden Schulwerke und die Vielfalt der Medien können in unserem knappen Mitteilungsblatt nicht angemessen kritisch vorgestellt und begleitet werden. Vereinzelte Einsendungen geben ein eher zufälliges Bild; für einen guten Überblick ist vergleichende Schulbuchforschung erforderlich, die auch in der Zs "Internationale Schulbuchforschung", Braunschweig, gepflegt wird. In der Hoffnung, daß gelegentlich sich Hauptaufsätze auch in dieser Zs mit zusammenhängenden Schulbuchthemen befassen können, ist daher im Einvernehmen mit den beiden Präsidenten unserer Gesellschaft beschlossen worden, in Zukunft im Literaturbericht im allgemeinen auf die Vorstellung von Unterrichtsmaterialien zu verzichten. Ausnahmen sind möglich; es muß sich aber um herausragende Neuentwicklungen handeln.

Daher seien hier nur kurz jene Schulwerke genannt, die mir bereits vor diesem Beschluß zur Besprechung übergeben worden sind.

José Antonio Alvarez Osés, Alfonso Sabán Gutiérrez,  
Gregorio Martin Redondo,  
Historia de las Civilizaciones y del Arte, Madrid  
1985. ISBN 84-294-2351-6

Dieselben, Geografía e Historia de España y de los  
Países Hispánicos. ISBN 84-294-2515-2. Madrid 1986

Zwei auch graphisch sehr ansprechende Schulwerke, die reiches Quellen- und Anschauungsmaterial für die Schüler bieten.

Karl Filser unter Mitarbeit von Bernhard Mestel,  
Geschichte entdecken 6. ISBN 3 7661 1506 5. Bamberg 1987

Ein vielseitiges Unterrichtswerk für die 6. Klasse der Hauptschule in Bayern. Da in Bayern der Geschichtsunterricht früher beginnt als in anderen Bundesländern, ist dieses Schulwerk für 12jährige kaum mit anderen Schulbüchern vergleichbar.

Zwei regionale Quellenbände seien ebenfalls vermerkt:

Peter Fiebig/Karl Pellens, Oberschwaben. Zeugnisse  
seiner Geschichte. ISBN 3-925171-14-2. Bad Buchau 1987 und:  
Flensburger Arbeitskreis für Stadt- und Regionalforschung und  
Landesinstitut S-H für Praxis und Theorie der Schule,  
Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins IV: S-H als  
Land der Bundesrepublik Deutschland. ISBN 3-88312-219-X.  
Kiel 1985

Abschließend ein Blick auf Unterrichtsmodelle zur Zeitgeschichte:

Bernd Mütter - Falk Pingel, Die Ideologie des Nationalsozialismus. Unterrichtsmodell und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. Dortmund. Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik. Bochum 1988

Dieses Werk möchte ausdrücklich die Menschenrechte und demokratische Grundvorstellungen als Werte sichern. -

Der nun mögliche Blick auf vielseitige didaktische Neuerscheinungen erfreut; zugleich aber läßt die Fülle eine Arbeitsteilung, wie sie schon mehrfach gefordert wurde, immer dringlicher erscheinen.