

TWO NEW HISTORICAL ATLASES

NASZA OJCZYŻNA. ATLAS HISTORYCZNY DLA KLASY IV. Redaktor atlasu : Teresa Smył. Wrocław, 1982.

The editor of this periodical asks me to review a Polish historical atlas. Now I do not know Polish (the editor does not either), and so I have to guess my way through it, helped of course by the fact that an atlas always consists more of maps than of text. In this this home-truth is very obvious, for this atlas is predominantly pictorial, there is hardly any text at all. Without any introduction or directions for use the book opens on page one with map one. It contains a collection of maps on Polish history only. On two maps of the 24 the situation in Europe is shown, one for the period of Napoleon and one for World War II (not for the first).

The maps are large and clear, not overburdened with symbols. However, >>they spring in the eye<<, because the only colour used for Poland is red, several shades of red, but a deep red for the main body of the country. The atlas follows mainly the political line, with the accent on kings and dynasties. The first one is Poland in prehistoric times and then from the tenth century onwards one can follow the dramatic alterations in het national territory of Poland quite easily, especially the unbelievable extension wrought by the personal union and later the merger with Lithuania. Map 20 shows how Poland has been occupied by the hitlerite forces, but does not say anything about the occupation of the eastern provinces by the Soviet-Union. Neither is there a map to show how Poland lost these territories to Russia in 1945.

Some of the maps show industrial development, but only in the 19th and 20th centuries, but no economic developments or demographic movements. All the maps, except the last, are accompanied by little pictures featuring most of them great men (hardly any women) and heroic deeds; the common people is represented mainly by soldiers. The general impression I get is one of a work looking nostalgically back on an heroic, tragic and brave past, in a rather traditional way.

BOSATLAS VAN DE WERELDGESCHIEDENIS (Atlas of World History), edited by Wolters-Noordhoff Atlasproducties. Groningen, 1983.

This Dutch atlas, in the production of which our member Bert Molenkamp has co-operated, is a real work of art, a joy to look at. It is a product of Wolters in Groningen, a firm which has a rightly famous cartographic institute. The atlas opens with directions for use by pupils and has a very useful register. There are no drawings or photographs. The book contains 200 maps and 60 graphs, classified according to two governing principles : along the chronological line and in regional groups. The multicoloured maps, in several sizes, are very clearly printed and really beautiful. Some of them, but only a few (in the economic and cultural sectors), are a little bit overloaded. The accent lies rather heavily on the 20th century, with half of the maps and graphs. The Middle Ages get 14 % of the maps and 1.7 % of the graphs. Europe has 34 % of the maps and 43½ % of the graphs, with pride of place for the Netherlands. Africa's growing importance is mirrored in its 5½ % of both maps and graphs. But there are also 38 maps of the whole world. Just a trifle more than half of the maps have a political content, but there is also a large amount of economic, social (demographic), religious and physical history. What is conspicuously absent is battle history : no longer small maps inserted into larger ones showing famous battlefields. The book is accompanied by separate didactical cards with questions and tasks for pupils (composed by Bert Molenkamp). This atlas is a very important and many-sided approach to history with untold didactical possibilities.

ATLAS VAN DE WERELDGESCHIEDENIS, edited by R. de Keyser, E. van Elmen and H. Leclercq. Wolters, Louvain, 1983.

This Belgian atlas in the production of which our member Raf de Keyser has co-operated, is a replica of the Dutch atlas and produced by a branch firm of Wolters in Louvain. It differs in so far from its Dutch counterpart that the special Dutch maps and graphs have been replaced by Belgian ones.

Piet F.M. Fontaine

Dieter Tiemann: Frankreich- und Deutschlandbilder im Widerstreit. Urteil französischer und deutscher Schüler über die Nachbarn am Rhein. Europa Union Verlag Bonn 1982. Ladenpreis DM 47.--.

Nach jahrelangen Vorarbeiten hat Tiemann die systematische Auswertung der Umfrage bei französischen Schülern "Ce que je sais sur l'Allemagne" (1977) und bei deutschen Schülern "Was ich über Frankreich weiß" (1978) vorgelegt. Seit der Veröffentlichung vieler thematisch geordneter Schüleräußerungen in den wie die Umfrage selbst benannten Heften 1 und 2 (1979) der Reihe "Rapports et Documents - Berichte und Materialien" des deutsch-französischen Jugendwerkes, die ebenfalls D. Tiemann besorgt hatte, durfte man auf diese Auswertung gespannt sein.

Daß es keine quantitative Analyse sein konnte und sollte, betont der Autor zu recht immer wieder, weil er sich der Tatsache bewußt ist, daß er mit diesem Verzicht in unserer Zeit gegen den Strom schwimmt und manche enttäuscht. Er begründet seine Position vor allem mit der völlig offenen Fragestellung, die nichts kanalisierte oder vorgab und damit von vornherein auf "Relativierung, Differenzierung und Diversifikation" angelegt war (S. 321). Auf diese Weise sei es möglich gewesen, aus individuellen Äußerungen "die Nuancen, die Interessenrichtungen und Wertvorstellungen" (S. 13) herauszuschälen und allerdings dabei auch gewisse Trends festzustellen.

Zunächst ging es darum, was die Schüler wissen und woher, aus welchen Informationsquellen, - Fragen, die dem Geschichtsdidaktiker schon einiges bieten. Darüber hinaus interessiert sich der Autor für die Voraussetzungen und Konsequenzen der Schüleraussagen und schließlich für die Bewußtseinslagen, aus denen diese Aussagen kommen, und damit für die Funktion dieser Aussagen in der Lebenswelt der Schüler. Überaus behutsam geht er mit den Schülerantworten um, stets auf das Einerseits-andererseits bedacht, einfühlsam den Zwischentönen und Untertönen nachspürend und auf der Grundlage eines imponierenden Wissens vorsichtig interpretierend. Es ist eine Untersuchung, die wichtigen Nationenbildern von Kindern und Jugendlichen, und das heißt: Klischeevorstellungen und Vorurteilen, aber auch Ansätzen zu ihrer Überwindung, auf den Grund geht und damit zum einen erfreut und Hoffnung gibt, zum andern aber recht nachdenklich stimmt.

Der Geschichtsdidaktiker nimmt zur Kenntnis, daß deutsche Schüler, soweit sie sich über die Geschichte des Nachbarlandes äußern, von ihrem Geschichtsunterricht her vor allem den Absolutismus Ludwigs XIV., die Französische Revolution und Napoleon in Erinnerung haben und sich über Frankreich im 20. Jahrhundert - abgesehen von den aktuellen Gegenwartsfragen - kaum äußern, es sei denn im Reflex auf die ihnen bekannten Einstellungen der Franzosen zur Rolle Deutschlands in der Geschichte des 20. Jahrhunderts, die nun eben die Einstellung der Franzosen zum heutigen Deutschland überhaupt weithin prägen. Und da fällt auf, wie sehr viel stärker als bei den Deutschen die Aussagen der französischen Schüler, die über die weiter zurückliegende Geschichte oft Schulwissen von sich geben, Aussagen über die Zeitgeschichte machen, die durchmischt und gefärbt sind von den Erzählungen und Erfahrungen ^{der} älteren Generation. In vielen deutschen Familien stellt die Zeitgeschichte gerade bei Gesprächen zwischen den Generationen eine Tabuzone dar. Man schweigt darüber. Entsprechende Erfahrungen der Älteren schlagen sich allenfalls in der (bundes-) deutschen Kommunistenfurcht nieder, die nun wiederum den jungen Franzosen meist unverständlich ist oder jedenfalls übertrieben, ja nicht selten (wegen ~~der~~ hier ansetzenden staatlichen Abwehrmechanismen wie etwa den "Berufsverbote") als Verstoß gegen die an sich gemeinsame freiheitliche-demokratische Grundordnung erscheint. Freilich beruht Kommunistenfurcht in einem Lande, das zweigeteilt ist und zu einem erheblichen Teil kommunistisch beherrscht wird, nicht allein auf historischen Erfahrungen; schließlich geht es hier um sehr aktuelle Erfahrungen, die teilweise auch junge Franzosen schon gemacht haben. Gleichwohl werden in der Arbeit Tiemanns die Zusammenhänge von Geschichtsbild und politischem Bewußtsein (S. 214 ff.) bei der Jugend beiderseits des Rheins recht deutlich.

Hier können nicht die von Tiemann differenziert aufgezeigten nationalen Bilder der jungen Leute knapp referiert werden. Ein solcher Versuch müßte scheitern. Stattdessen sei auf einige Nebenerträge dieser Analyse aufmerksam gemacht, die das Buch gerade für Geschichtsdidaktiker zu einer ergiebigen Lektüre machen: Hier bekommt man Einblick in Vorgänge, die sich in jungen Menschen abspielen, wenn verkrustete Klischeevorstellungen beim Besuch des anderen Landes plötzlich konfrontiert werden mit gegenteiligen Erfahrungen. Ergötzlich z.B. die Erfahrungen fran-

zösischer Schüler mit dem oft unerwartet lockeren deutschen Schulleben, dem entspannten Umgang zwischen Lehrern und Schülern und der für sie ungewohnten Art problematisierenden Lernens (deutsche Schüler gebrauchen signifikant weniger Geschichtszahlen bei ihren Ausführungen über Frankreich als umgekehrt die französischen Schüler, die über Deutschland schreiben!). Die Befunde Tiemanns, daß französische Schüler mindestens ebenso wie ihre deutschen Altersgenossen ein personalisiertes Geschichtsbild haben, daß sie Kollektiva und stereotype Ordnungsschemata gebrauchen und anthropomorphe Bezugskategorien - ohne alle die politischen Verhaltensweisen und historischen Folgen, die Friedeburg und Hübner anhand der deutschen Geschichte eben darauf zurückgeführt haben - das gibt doch sehr zu denken (S. 219 ff.)...

So fragmentarisch diese Bemerkungen über das vorgestellte Buch sein mögen, der Leser wird ihnen entnehmen, daß sich Tiemanns Arbeit gelohnt hat, daß die Schülerantworten und Tiemanns Interpretationsangebot selbst eine Fundgrube darstellen gerade für die Verantwortlichen beiderseits des Rheins auf vielen Gebieten vom Geschichtsunterricht, dem fremdsprachlichen Unterricht und dem Schulwesen insgesamt über den Jugendaustausch, den Fremdenverkehr und die auswärtige Kulturpolitik bis hin zu den Massenmedien, ganz besonders dem Fernsehen: Jeder, der das Buch wirklich liest, kann ihm wertvolle Anregungen entnehmen.

Walter Fürnrohr

Peter Ziegler, Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der
Sekundarschulstufe 2. Teil 1981

ders. Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Sekundar-
schulstufe 2. Teil (Unterrichtshilfen 19. u. 20. Jahrhun-
dert) 1982

ders. Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Sekundar-
schulstufe 2. Teil Schlüsseljahre (Unterrichtshilfen für
den Geschichtsunterricht) 1983

Die Bände sind nicht im Fachhandel erhältlich, sondern
können zum Preis von Fr. 15 bzw. Fr. 20 direkt bei Peter
Ziegler, Einsiedlerstr. 24, CH-8820 Wädenswil bezogen werden.

Hatte Peter Ziegler in dem ersten Teil seiner "Didaktik des Ge-
schichtsunterrichts auf der Sekundarschulstufe", das Skript seiner
Vorlesung zu Grunde legend, den Geschichtsunterricht mit all seinen
fachspezifischen Eigenheiten beleuchtet, so setzt er nun in den
vorliegenden Bänden des 2. Teils nicht, wie die Titel auf den
ersten Blick vermuten lassen, eine theoretische Abhandlung ge-
schichtsdidaktischer Fragestellungen unter besonderer Berücksichti-
gung der Sekundarstufe fort. Sie geben vielmehr das Ergebnis der
sehr praxisnahen Seminararbeit Zieglers mit seinen Studenten an
der Universität Zürich in den Wintersemestern 1980-83 wieder.
Dabei handelt es sich um Sammlungen einzelner Lektionsskizzen,
die sich übergreifenden Themen unterordnen. (z.B. Buchdruck:
Schreibmethoden, Schreibarten; Entwicklung der Schrift; Schreib-
materialien; Johannes Gutenberg). Greift das erstgenannte Buch
dabei chronologisch vorgehend von den Anfängen den Zeitraum bis
zur Industrialisierung auf, so beschäftigt sich das zweite zeit-
lich überschneidend mit Themenbereichen des 19. und 20. Jahr-
hunderts. Der Band "Schlüsseljahre" wiederum ordnet die Lektionen
nicht wie die beiden erstgenannten Bände thematisch (z.B. Die
Zwischenkriegszeit), sondern nach insgesamt acht "Schlüsseljahres-
zahlen". Solche "Schlüsseljahre" sind z.B. 1200, 1750, 1848, 1929.
Ihnen werden dann einzelne Lektionsthemen aus politischer Ge-
schichte wie aus Wirtschafts- und Kulturgeschichte zugeordnet.

(z.B. 1900: Kolonialismus/Imperialismus am Beispiel Englands; Kolonialismus-Auswirkungen auf die Kolonialstaaten; Deutschland unter Bismarck; Kino um 1900; Plakatkunst um 1900; Alltagsleben um 1900). Den Schluß bildet ein Kapitel zum Thema: Gruppenarbeit im Landesmuseum. Eine Differenzierung zwischen Themen und Arbeitsweisen in einen Bereich der Sekundarstufe I und II erfolgt dabei in keinem der drei Bände.

Als grundlegendes Arbeitsbuch dient: Ziegler, Peter, Zeiten, Menschen, Kulturen, Lehrmittelverlag des Kanton Zürich. Auf dieses Schülerbuch beziehen sich Arbeitsfragen, die den Unterrichtsskizzen der beiden ersten Bände vorangestellt sind. Ergänzt werden diese im zweiten Band durch einige Prüfungsfragen und aufgegliederte Stoffpläne, die angesetzte Stundenzahlen, Themen und Kernprobleme aufzeigen.

Den Hauptteil der Bände bilden Unterrichtsskizzen. Erfolgte die Gesamtplanung der Einheiten in Gruppenarbeit, so blieb die Ausführung dieser Unterrichtsskizzen der Einzelarbeit seiner Studenten vorbehalten. Dabei bestechen die Skizzen der beiden ersten Bände durch ihre Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit. Sauber und sorgfältig sind Zielperspektiven, die hier als Kernprobleme angegeben werden, Lerngelegenheiten, verwendete Materialien und Quellenangaben in einer Übersicht aufgeführt. Auch fehlen Hinweise auf nachfolgende Stunden nicht. Diesen Übersichten schließt sich jeweils eine schematisierte, klar gegliederte Detailplanung der Stunde an. Den Abschluß der Lektionsskizzen bildet in der Regel die Anfügung eines Arbeitsblattes, verwendeter Folienschriften, Skizzen und des Hefteintrages.

Nicht so im Band "Schlüsseljahre". Hier ist die formale Einheitlichkeit der Stundenskizzen durchbrochen. Für den Leser, der rasche Information sucht, bereitet diese offene Darstellungsweise sicher ein Hindernis, engagierten Studierenden aber schafft sie die Möglichkeit, z.T. äußerst gelungene Unterrichtsskizzen einzubringen.

Einer Sachanalyse folgen in diesem Buch didaktische Überlegungen, die in den Unterrichtsverlauf münden. Ergänzt wird die Arbeit durch einen mitunter ausführlichen Materialteil.

Sicher können und wollen diese Bücher nicht den Anspruch erheben, eine Sammlung modellhafter Stunden zu sein. Ziegler selbst bezeichnet ihren Inhalt in seinen Vorbemerkungen als Arbeitsmaterial und Anregung für den Geschichtsunterricht. Diesem Anspruch werden die Bände allemal gerecht. Die vielfältigen Wege, für Themen zu motivieren, unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen und die eingesetzten Medien können den eigenen Geschichtsunterricht befruchten.

Als eine Fundgrube erweisen sich auch die Materialteile, besonders die im Band "Schlüsseljahre".

Bedauerlich ist, daß die in den Unterrichtsskizzen dargestellten Stunden von den Studenten nicht selbst gehalten worden sind.

So drängt sich bei den qualitativ recht unterschiedlich ausgefallenen Stunden die Frage nach der altersgemäßen Einsetzbarkeit der vorgeschlagenen Medien oder nach der geplanten Zeit-Inhaltsrelation auf. Ferner wäre es recht interessant gewesen, anhand eines oder mehrerer Themen grundsätzlich verschiedene Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen.

Die Bände spiegeln eine Vielfalt möglicher Themen und Lösungsversuche wider, die im Hinblick auf die didaktische Durchdringung des Stoffes und seine Umsetzung in Unterrichtsgeschehen nicht einheitlich zu beurteilen sind. Gefragt wäre hier Zieglers eigene Wertung und seine hilfreiche Anregung zur Unterrichtsplanung seiner Studenten.

Obgleich die Unterrichtsskizzen sich auf den Geschichtsunterricht der Schweizer Sekundarschulstufe beziehen und somit in der Themenauswahl, in deren Bearbeitung und in der Wahl der verwendeten Materialien sinnvollerweise auf das eigene Heimatland eingehen, geben sie auch Nichtschweizern manch interessanten Einblick und

hilfreiche Anregung für die Gestaltung des eigenen Geschichtsunterrichts. Für die Arbeit an Hochschulen und an Seminaren der Lehrerweiterbildung bieten die Bände eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten. Zum einen zeigen sie praxisnahe Schweizer geschichtsdidaktische Arbeit, zum anderen bietet die Fülle verschiedenartiger Unterrichtsskizzen Möglichkeiten der Einzelanalyse von Unterrichtseinheiten und Stunden und den Vergleich mit der eigenen Praxis.

Peter Fiebig, Schwäbisch Gmünd

Beilagenhinweis

Inzwischen hat das Organisationsbüro des 16. Internationalen Kongresses der Geschichtswissenschaften, der vom 25. August bis 1. September 1985 in Stuttgart stattfindet, eine erste Ankündigung in genügender Anzahl zur Verfügung gestellt. Aus diesem Grunde erübrigen sich hier die näheren Angaben, auf die oben Seite 2 verwiesen ist. Wer diese Beilage nicht zur Hand hat, kann sich über dieses Büro Informationen erbitten:

16. Internationaler Kongreß
der Geschichtswissenschaften
Congress Project Management
Letzter Hasenpfad 61

D-6000 Frankfurt 70.

Der Schöningh-Verlag hat einen Prospekt jener internationalen Bibliographie Didaktik der Geschichte beigesteuert, über die mehrfach berichtet wurde. Dieser Prospekt liegt ebenfalls zu Ihrer näheren Information bei.

P.

PETER FIEBIG, KARL PELLENS, WERNER SCHNATTERBECK, SCHÜLER IM MUSEUM
FREIBURG IM BREISGAU, 1983. LFB KONZEPTE NR. 6

In this book, there are lectures, reports, and designs for 'museum lessons' - documents from a conference for teachers held in Donaueschingen in 1982. The editors want to stimulate museum didactics in teacher training and they hope to further the exchange of experience in this field. This intention is typical of museum didactics today: little real theory, but some ideas, some recommendations and learning-by-doing. Museum didactics are still in a half-grown phase. As yet there are plenty of questions that need to be answered before we can have a coherent view of the conditions and possibilities for didactically-justified and realistic museum lessons. We still have to find out what is worth-while, by comparing and analysing visits (using them as experiments or case-studies), and by inspecting the results of other disciplines, in search of relevant information.

Data from such disciplines, psychology of learning for instance, cannot be found in this book. So we do not get an answer to the important question of why pupils should go to a museum in history lessons, and what benefit can be expected from learning by means of visible and touchable things.

However, this book can be helpful in finding answers to other crucial questions. Questions about the differences between a museum and a simple collection of (teaching) materials, and the significance of these differences for the teaching of school-history in a museum, can be more easily answered after reading Schnatterbeck's lecture and Lene Eubel-Plag's report.

Questions about what can be learned (better) in a museum are given some interesting suggestions in Peter Fiebig's reports of some museum lessons, and the report by Elisabeth Erdmann on teacher training in planning an exhibition tells us both how students can have useful experience with museum didactics, and also something about pupil reactions.

The most frequently-asked question in didactics: HOW SHOULD WE DO IT? ('please tell us simply, give us prescriptions so we can do it tomorrow') is answered by Karl Pellens in his lecture, and the designs made by the

participants in the conference can give some ideas of possibilities for the inexperienced.

It is not possible to discuss every contribution in detail so I have to make a choice.

Schnatterbeck's lecture 'Didactic renewal of our museums' gives a rather one-sided opinion. His belief in the possibility of educating visitors about 'social identity' and 'realization of the changeability of developments' is unshaken. I would like to know how museums can succeed where teachers with more time and far more hold on their pupils often fail...

Reading his contribution makes it very clear that a museum is an institution and not just a collection of objects: an institution that influences its visitors with its own choice of aims. This is a most important insight that teachers should be aware of, but rarely are. Quite different is the aim of Eubel-Plag's Hus museum in Konstanz. She writes about "A museum-didactical campaign". The museum staff succeeded in attracting masses of children into a museum that does not seem very attractive to children. The goal, to reach lots of youngsters and make them enjoy their visit, was attained by didactical and propaganda means. Why do museums so often invest in temporary happenings, whilst teachers would be helped by didactical guides to the regular, lasting exhibition? Reading her contribution makes it clear how much the know-how about the exposed objects and the reasoning behind the way of exhibiting them as they are exhibited is needed to open up a museum. A teacher alone simply cannot do that.

Karl Pellens advocates, in his lecture 'Historical museum and school', co-operation between teachers and museums (very good) in order to obtain renewal of small, local museums that lack staff. Here I should like to ask: why should we? Is this the first thing needed? And is it possible? I do not think so. Teachers are (with some exceptions) not equipped with the time, know-how, and opportunities to do this kind of work. The first thing needed is, I believe, to learn what to do in a museum and with a museum.

Pellens also gives a series of recommendations to promote pupil-

activity in a museum. These can be very useful to teachers and to museum staff. Why pupil-activity is better than having a guided tour is not explained. Perhaps because of the audience: teachers generally are not primarily interested in 'theory', they want tools to do the job.

How can we prepare teachers to use museums? And to co-operate with a museum? The report by Erdmann: "How did the soldiers live in the Roman Empire?" is very interesting. Students from the Pädagogische Hochschule (a teacher-training college where historical content and teacher-training are parts of the same curriculum) worked to prepare an exhibition in the local museum in Freiburg. Data were collected of pupil reactions. So the students became well informed about the effects of their work and it was possible to draw inferences. (It is not mentioned what the museum did with these data).

Though it must have been possible to generalize some of the inferences, no such effort is made and the reader has to do that himself.

Finally, Peter Fiebig's museum lesson in the Fürstenberg Sammlungen: preparation, visit, pupil results and reactions, conditions in the museum, everything is described. Exactly the material we need to draw conclusions and elaborate the conditions of didactically-justified and workable museum lessons, provided we try to analyse the relationship between preparation, visit, pupil results and reactions.

The conference-participants discussed the visit and had enough information to be able to do so. But they did not try to analyse these relationships. Instead, they criticized the choice of the museum, or they would have preferred a different class, or another subject. The success was ascribed to the extraordinary motivation of the pupils. Here I recognize typical teacher reactions: they react thus in Holland and Belgium too. I have had the same experience at other conferences, and in a class discussing student-lessons. Teachers are, it seems, apt to attribute success or failure to special, unique, circumstances. Rarely are generalisable connexions mentioned. I do not know if this is typical of history teachers. But it is not helpful in creating systematic and useful didactics. There is still a long way to go. This book can be helpful, if we use it well, in teacher training.

Marian Langenbach.