

## NEUE THEMEN UND NEUE TRENDS IN DER DIDAKTIK

### DER GESCHICHTE

Keine Frage wird im Rahmen der normalen Geschichtslehrerfortbildung so oft gestellt wie diese: Was gibt es Neues in der Geschichtsdidaktik? Gibt es überhaupt wirklich Neues und kann es eine anregende und befruchtende Wirkung auf den Unterricht, auf die Schulpraxis haben?

Nun ist einzuräumen, daß es der Hochschullehrernachwuchs in unserem Fach in den letzten beiden Jahrzehnten sowohl an den Hochschulen als auch bei Verlagen und in Zeitschriften ungemein schwer hatte. Einstellungsstopps und Sparmaßnahmen führten dazu, daß eine ganze Generation sich nicht normal bewähren konnte, also konnte sie auch nicht normal publizieren. Sparmaßnahmen bei den Lehrerbibliotheken ließen die wenigen wirklich neuen Perspektiven nicht in diese lehrernahen Büchereien kommen. Die von den Ländern gesteuerte Geschichtslehrerfortbildung hat oft eher landeseigene Ziele und Wünsche aufgegriffen, z. B. Lehrplanfragen, besondere Akzente der Verwaltung, als den allgemeinen Fortgang der geschichtsdidaktischen Forschung. Vor allem ist an vielen Stellen ein merkwürdiger Selbstwiderspruch festzustellen: Man deklamiert, daß man sich für Europa öffnen wolle, man macht sich aber nicht die Mühe, die Froschperspektive des Provinzialismus zu überwinden. Man entscheidet, ohne Antennen für internationale Fragen für nötig zu halten.

Eine Reihe von älteren Kolleginnen und Kollegen sind dabei, eine Bilanz ihrer Lebensarbeit zu ziehen, zusammenzufassen und vor Mißverständnissen zu schützen, was sie in Jahrzehnten erkämpft haben. Dies ist in vielen Fällen verdienstlich - viele Lehrer können dabei "alten Bekannten" aus ihrer Studienzeit begegnen - aber dies führt natürlich nicht zu neuen Ufern. Analog gibt es eine feststellbare Bemühung, vorliegende Publikationen zu sichten und bibliographisch vorzustellen. Besonders, wenn solche Bemühungen international offen sind<sup>1</sup>, kann man sicher darüber den Kanon der eigenen Studienzeit erweitern. Aber auch bibliographische Arbeit ist in sich nicht kreativ auf wirklich neue Themen gerichtet.

Daher können sich wichtige Fingerzeige und Anhaltspunkte ergeben, wenn ein ausgewiesener Kreis von Geschichtsdidaktikerinnen und

Geschichtsdidaktikern sich bemüht, "Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik" zu behandeln<sup>2</sup>. Vor allem sind hier gemeint und behandelt Probleme und Aufgaben der Technikgeschichte, der Frauengeschichte, der Friedensdidaktik, der Geschichte der Umwelt und der Regionalgeschichte. Wer sich auf die Beiträge dieses Bandes ernsthaft einläßt, hat auf Jahre hinaus Anregungen und Perspektiven für eine Erweiterung seiner unterrichtlichen Themen, für eine Modernisierung mancher liebgewordener Auffassungen und für Vertiefungen im Verständnis. - Im folgenden sei an die hier behandelte Regionalgeschichte angeknüpft, um dann noch neun weitere neue Themen oder Trends anzureißen.

1. Die Landesgeschichte steht als didaktische Bemühung in den neuen Bundesländern vor ganz neuen Aufgaben. Der "sozialistische Zentralismus" hat nur wenig Raum für eine eigene Landesgeschichte z. B. Sachsens gelassen. Wo solche Themen aufgegriffen wurden, blieben sie auf die fachwissenschaftliche Forschung begrenzt bzw. auf Wege der 'Fachmethodik' eingeengt. Die neuen Kultusverwaltungen der Länder bemühen sich sichtlich, über Neuerscheinungen und Fortbildung eine landesgeschichtliche Neuorientierung des Unterrichts herbeizuführen. Die Vielfalt der regionalen Literatur kann hier nicht präsentiert werden. Auch mag noch nicht alles von bleibendem Wert sein. Trotzdem bietet die Landesgeschichte einer Partnerstadt oder eine Partnerlandes jetzt schon einen neuen Zugang, letztendlich auch zur deutschen Geschichte. Erweitert sie doch deutlich bisherige Geschichtsbilder, die nur allzuoft am früheren "Eisernen Vorhang" endeten.

Aber auch in den alten Bundesländern haben sich neue Aufgaben und Themen im Zusammenhang mit der Landesgeschichte ergeben. Viele landesgeschichtliche Bemühungen der ersten Nachkriegsjahrzehnte waren darauf gerichtet, die bestehenden Grenzen und Institutionen im Bewußtsein zu verankern, sei es, daß die Grenzen ( relativ ) neu und ungefestigt waren, sei es daß neue Bevölkerungsgruppen wie Flüchtlinge und Aussiedler geistig in die bestehenden Rahmen integriert werden sollten. Solche Bemühungen seien nicht diffamiert, aber sie sind heute überflüssig und nicht eigentlich historisch. Landesgeschichte kann heute auch eigene Themen aufgreifen wie die Alltagsgeschichte<sup>3</sup>; sie kann aber auch den Versuch machen, alte Grenzen und Zusammenhänge über heutige Grenzen hinweg aufzuarbeiten und verständlich zu machen<sup>4</sup>. Landesgeschichte also nicht mehr nur als Geschichte eines ( heutigen ) Bundeslandes oder als Bemühung um politische Stabilisierung, sondern Lan-

desgeschichte als Geschichte auch des eigenen Dorfes, der eigenen Stadt <sup>5</sup>, der eigenen ( heute grenzübergreifenden ) Region, alter Herrschafts- und Kulturbeziehungen, alter und neuer Wanderbewegungen. Erst von solchen Grundlagen her erhält die Landesgeschichte für den Unterricht ihre volle historisch Dynamik - und auch für die Schülerinnen und Schüler ein ungebrochenes Interesse.

2. Mit dem Wegfall alter Frontstellungen und Grenzen haben sich auch neue historische und geschichtsdidaktische Perspektiven ergeben. "Europa" endet nicht mehr am Eisernen Vorhang und Deutschland ist nicht mehr geteilt. Wir können und dürfen nicht einfach die historisch-politische Kultur Frankreichs auf Polen - und auch nicht die historisch-politische Kultur der alten Bundesländer auf die neuen Bundesländer übertragen. Es bedarf heute einergemeinsamen Bestandsaufnahme und Bemühung, um die mittel- und ost-deutschen historischen Perspektiven mit den westdeutschen zu verzahnen - in einem europäischen Rahmen! Hans Süßmuth hat den schwierigen Versuch eines kollegialen, geschichtsdidaktischen Diskurses zwischen Ost und West, zwischen Kolleginnen und Kollegen, die die DDR-Tradition kennen und jenen, die sie nicht von innen kennen können, unternommen <sup>6</sup>. Es geht dabei nicht nur um den Abbau ideologischer Verhärtungen oder Konfrontationen, auch nicht nur um eine Neuwertung von 40 Jahren DDR-Geschichte bzw. 40 Jahren deutscher Geschichte. Es geht um eine gemeinsame Neuorientierung im vereinten Deutschland, um einen Dialog über die gesamte deutsche Geschichte, in der auch östlich-regionale und soziale Aspekte ihren Platz finden müssen. Wer sichtet die Leistungen der bisherigen geschichtsmethodischen Forschung? Nicht alles war Gold, das uns morgen noch leuchtet - aber bis hin zur grauen bzw. früher nicht veröffentlichten Literatur sind viele Grundlagen und Informationen ( etwa: empirische Daten ) zu finden, die uns morgen erst die Geschichte jener 40 Jahre verständlich werden lassen können ....

3. Staaten und Gemeinschaften organisieren ihr historisches Selbstverständnis auch entlang historischer Gedenkdaten. Von "40 Jahre DDR" war schon die Rede. Wir haben auch 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland gefeiert. Die Eidgenossen blickten auf ganze 7 Jahrhunderte Schweiz zurück. Beiderseits des Atlantik gedenkt man mit sehr unterschiedlichen Emotionen der 500 Jahre seit der Entdeckung des Kolumbus. - Welche strukturellen Vorgänge im historischen Bewußtsein zeichnen sich damit ab? Wie kann und soll

ein Lehrer damit umgehen?

Auf Bitten der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat der Berichtersteller sich dieser Fragen angenommen<sup>7</sup>. Es handelt sich um ein Taschenbuch, welches aus Anlaß von "40 Jahren Baden-Württemberg" den Geschichtslehrern des Landes gratis zur Verfügung gestellt wurde. Es handelt sich aber nicht um eine didaktische Festigung eines "Landeskinderbewußtseins", sondern um eine kritische und konstruktive Materialsammlung vor allem politischen Gedenkens aus den Erfahrungen mehrerer Nationen. Vor allem die nahe Schweiz, aber auch Österreich, Frankreich mit seiner 200 Jahrfeier und die DDR sind mit eigenen Bilanzen, vielfach im Sinne einer Selbstdarstellung, vertreten. Neue Unterrichtsbausteine runden das Bild ab und geben dem Praktiker zwar bewußt keine "Rezepte" ( die ja nicht einfach auf fremde Klassen übertragbar wären ), aber viele Materialien und Anregungen.

Dieser Band lädt zur weiteren Materialsammlung und zu vorausschauender didaktischer Arbeit ein. Wie soll einmal das Gedenkjahr "50 Jahre Bundesrepublik Deutschland" gemeinsam zwischen Ost und West im Geschichtsunterricht begangen werden?

4. Gefühle wurden bisher vielfach als 'Mangel und Erdenrest', als zu unterdrückende Restbestände menschlicher Schwäche, in Historiographie und Unterricht angesehen. Der wahre Historiker schreibt und spricht "sine ira et studio". Damit geriet in Forschung und Lehre, in Ausbildung und Unterricht ein weites Feld menschlicher Existenz aus dem Blick - und oft außer Kontrolle. Daher ist es sehr verdienstlich, daß die deutsche "Konferenz für Geschichtsdidaktik" sich eigens dieses Themas angenommen hat. Gemeinsam mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung hat sie im Jahre 1991 eine eigene Tagung einberufen mit dem Thema: "Emotionen in Erforschung, Vermittlung und Rezeption von Geschichte". In der Herausgeberschaft von Uwe Uffelman und Bernd Mütter wird im Herbst diesen Jahres ein materialreicher Ergebnisband in der Reihe des GEI erscheinen. Es wäre sehr aufschlußreich und erwünscht, wenn im kommenden Jahr ein Kollege aus einem Nachbarland diesen Band eigens für unsere Zeitschrift besprechen wollte. Herzlich eingeladen!

Viele "Probebohrungen" im Rahmen dieser Tagung haben ergeben, daß der notwendige Anteil von Emotionen am Geschehen ( als Ursache oder Folge ), im Forscher, im Lehrer und im Schüler weit

größer ist als bisher angenommen. Es kann in der Didaktik der Geschichte nicht um Minimierung oder gar Unterdrückung der Emotionen gehen, sondern nur um "Kultivierung der Affekte", um ein Ja zu Gefühlen und zu einem verantwortlichen Umgang mit ihnen.

Viele Praktiker sind gefordert, die emotionale Komponente des Unterrichts sowie die Emotionalität von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern zu erforschen, Strategien der Kultivierung zu entwickeln und zu erproben und über ihre Erfahrungen zu berichten!

5. Internationaler Austausch und internationale Öffnung beginnt mit zweiseitigen Beziehungen. Bilateral und binational sind auch die realistischen Grundformen der internationalen Schulbuchforschung bzw. der international textbook-revision. Die Zahl der Probleme wie auch die auftauchenden Sprachenfragen bleiben überschaubar; man kann sich im Laufe einer Sequenz von Kolloquien auf die wechselseitigen Wünsche und Bedürfnisse, auf Sensibilitäten und Mentalitäten einstellen; man kann sich wechselseitig besuchen bzw. durch Exkursionen und Begegnungen besser kennen lernen. Bilaterale Kontakte mit dem Ziel, das gegenseitige historische Verständnis und die gegenseitige Darstellung in Schulbuch und Unterricht zu verbessern oder zu vertiefen, gibt es in aller Welt in großer Zahl. Es würde jetzt zu weit führen, wenn hier alle einschlägigen Initiativen aufgeführt würden. Im allgemeinen hilft eine solche Information auch nur dem, der einer der beiden Seiten angehört. Daher hier nur ein paar Hinweise. In diesem Heft S. 94 haben unsere Mitglieder Martin B. Booth und Masayuki Sato vom Beginn einer japanisch-britischen Austauscharbeit berichtet. Die Besonderheit dieses Vorhabens besteht darin, daß auf beiden Seiten empirische Feldforschung didaktischer Art eingeschlossen ist. Wir dürfen auf die Ergebnisse gespannt sein!

Aufschlußreiche didaktische Perspektiven sind auch zwischen Fachleuten aus Ungarn und Großbritannien ausgetauscht worden<sup>8</sup>. An der Austauscharbeit zwischen Ungarn und Deutschland ist auch der Berichterstatter aktiv beteiligt<sup>9</sup>. Im Austausch mit Ungarn ist es auch gelungen, viele schulgeeignete, erstmals übersetzte Quellen bei uns zugänglich zu machen. Die didaktischen Chancen einer Übersetzung bisher verschlossenen Quellenmaterials schätze ich sehr hoch ein!

6. Unter günstigen Umständen kann und sollte der Kreis ausgeweitet werden. So war es mir von einem bodenseenahen Dienstort aus möglich, Fachleute aus dem südlichen deutschsprachigen Raum ( also Österreich, Schweiz und Südtirol mit Bayern und Baden-Württemberg ) zu regelmäßigen Treffen zu motivieren <sup>10</sup>. Die Trägerschaft dieser Treffen wird reihum jeweils aus einem anderen der beteiligten Länder übernommen. 1992 traf man sich auf Einladung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in deren schönem, neu gerichteten "Haus auf der Alb" in Bad Urach. Man sprach bei diesem 15. Internationalen Lehrplan- und Lehrmittelgespräch über "Wanderbewegungen aus, nach und in Mitteleuropa während der letzten beiden Jahrhunderte". Für die Auswanderung konnten auch aus der Schweiz und aus Österreich hervorragende Forschungen und Schulmedien vorgestellt werden. - Die Einladung für 1993 in die Schweiz ist bereits ausgesprochen. Man wird das Thema von 1992 unter europäischem Aspekt vertiefen und fortsetzen und darf heute schon mit einem schönen Ergebnisband aus den Arbeiten der beiden Tagungen rechnen.

Ein anderes Beispiel für internationale Zusammenarbeit in einem multinationalen Sinne ist die Tagung unserer GESELLSCHAFT 1992 in Tampere, Finnland, deren Programm vorne S.85 abgedruckt ist. Vor allem Kolleginnen und Kollegen aus den Anrainerstaaten der Ostsee sind eingeladen und werden sich in dieser Form erstmals austauschen. Wir hoffen, daß Übersetzungen und Austausch von Quellen, z. B. aus den baltischen Staaten, in größerem Maße folgen werden.

7. Neu dürfte im didaktischen Raum auch eine international gemeinsame Aufarbeitung übergreifender Epochenprobleme sein. So bot der Welthistorikerkongreß 90 in Madrid Gelegenheit, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus den beiden Amerika, die sachlichen und didaktischen Probleme des Entdeckungszeitalters zu besprechen. Die Sektionen unserer GESELLSCHAFT im Rahmen dieses Kongresses boten auch Raum für Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. So nimmt es nicht Wunder, daß die Materialien und Diskussionsergebnisse in der Reihe dieses Instituts erschienen sind <sup>11</sup>. - Die massiven Argumente aus Lateinamerika haben in Madrid unsere zunächst noch recht europazentrische Sicht der Entwicklung im 16. Jahrhundert stark aufgelockert. Der Untergang großer Teile der indianischen Bevölkerung und die Versklavung großer Gruppen afrikanischer Be-

völkerung kann nicht einfach übergangen oder hingenommen werden. Der Besuch dieses Kongresses in Madrid hat die beteiligten Mitglieder auch um zwei weitere nachhaltige Erfahrungen bereichert. Wir wollten bei der gleichen Gelegenheit auch mit uns persönlich bekannten muslimischen Geschichtsdidaktikern über die 500 Jahre seit dem Fall von Granada, also seit der Vertreibung der Araber aus dem westlichen Europa in einen verständigungsbereiten Dialog eintreten. Leider sind sie nicht gekommen. Es steht zu fürchten, daß sich damals schon Spannungen vorbereiteten, die später zum Golfkrieg führten. Krieg ist also das Gegenteil von historisch-politischer Kommunikation!

Die zweite Erfahrung war z. B. in Toledo zu machen, wurde aber im Kongreß - noch? - nicht aufgearbeitet: 1492 war auch das Jahr der Vertreibung aller Juden aus Spanien. Mit dem Radikalismus oder Fundamentalismus, der damals siegte, endete auch eine jahrhundertalte fruchtbare Symbiose zwischen arabischem, jüdischem und europäisch-christlichem Geist! Überall also Anlässe zur Trauerarbeit. -

8. Auch in Madrid mußten wir uns die Frage stellen: Was ist Europa? Was hat in Europa zu dieser Abgrenzung gegenüber dem Islam geführt, was zur Judenverfolgung, und was zu Großtaten und Verbrechen im Zusammenhang mit den Entdeckungen?

Diese Fragen sind auch angesichts der europäischen Entwicklung in der Gegenwart aktuell - und didaktisch weitgehend unbeantwortet. Je näher und selbstverständlicher uns die europäische Zusammenarbeit im politischen Raum wird, um so größer scheint im intellektuellen Raum eine gewisse Europamüdigkeit zu werden! Die Praktiker zweifeln, ob - bei gleichbleibenden oder gar schrumpfenden Stundenzahlen - mehr europäische Elemente oder Faktoren in den Geschichtsunterricht integriert werden können; die Universitäten und Ministerien wie auch die Verlage bleiben im allgemeinen bei einer nationalen oder gar provinziellen Selbstreproduktion ...

Angesicht dieser Lage ist didaktische Kreativität gefordert, ein Herausarbeiten und Bedenken der Wesenszüge Europas<sup>12</sup>, eine neue Reflexion über die Grenzen Europas - vor allem im Osten - heute und morgen<sup>13</sup>, eine gemeinsame Aufarbeitung europäischer Dimensionen der Geschichtsdidaktik<sup>14</sup>.

Was in den genannten Publikationen vorgestellt ist, kann hier nicht wiederholt oder auch nur zusammengefaßt werden. Nur sei

für Lehrpläne und Praxis hervorgehoben, daß es natürlich unmöglich wäre, "Europa" additiv zu einer Nationalgeschichte hinzuzunehmen. Die didaktische Reform muß weit radikaler sein. Es geht darum, Strukturen der eigenen Nationalgeschichte als gemeinsam mit europäischen Nachbarn zu erkennen, z. B. Agrar- oder Verkehrsgeschichte, sie auch als europäische Phänomene zu erkennen, anzuerkennen und zu vermitteln. Manche lieb gewordenen Illusionen über die eigene Nation und ihre "Großtaten" sind abzubauen, z. B. weil diese "Großtaten" tatsächlich teilweise oder weitgehend auf europäische Anregungen zurückgehen oder mit unsern Nachbarn gemeinsam entstanden sind. Wer über den oft engen Tellerrand seiner Nationalgeschichte hinauszublicken gelernt hat, wird sich manches Mal erschreckt fragen müssen: Was bleibt denn noch etwa als "deutsch", wenn ich alles Europäische davon abziehe ? -

Natürlich geht es nicht darum, jede Nationalgeschichte zu diffamieren. Wir kommen aber der historischen Wahrheit weit näher, wenn wir bereit sind, diese Nationalgeschichte als eingebettet in und herausgefordert, befruchtet oder infrage gestellt von gemeinsamen europäischen Strukturen und Identifikationsfaktoren zu begreifen. Dies ist die schwierigere Aufgabe, die aber sowohl näher an den tatsächlichen Verlauf der Geschichte als auch näher an künftige Perspektiven unserer Schülerinnen und Schüler heranzführt.

9. Europa als ein neues Wanderungs- und Einwanderungsgebiet wird zunehmend multikulturelle Formen annehmen. Wer nur von einer nationalen Geschichte herkommt, kann schlicht und einfach eine multikulturelle Gesellschaft nicht als Bereicherung oder zumindest als einen möglichen gemeinsamen Weg erkennen; er muß jede Form kultureller Pluralität als einen Verrat an der eigenen ( ja national verstandenen ) Identität begreifen und ablehnen. Mander heutigen rechtsgerichteten oder gar rechtsradikalen jungen Leute ziehen damit nur deutliche Konsequenzen aus unserm, weitgehend noch national strukturierten Geschichtsunterricht!

Das hier liegende Aufgabenfeld soll Gegenstand unserer gemeinsamen Bemühungen im Rahmen des Welthistorikerkongresses von 1995 in Montreal sein. Siehe dazu die Programmanschläge oben S. 89 ff. In Kanada leben Menschen anglophoner und frankophoner Tradition zusammen; in kleineren Gruppen finden sich aber auch Träger indischer, asiatischer und anderer Kulturen. Läßt sich aus den Erfahrungen dieser multikulturellen Gesellschaft etwas ableiten?



Darf man unterscheiden zwischen eng verwandten, z. B. europäischen Kulturen, deren Miteinander in vielen Fällen eine Bereicherung darstellen dürfte, und andererseits weniger oder wenig verwandten Kulturen, mit denen ein Austausch über deutliche Grenzen kaum hinauskommen kann, und denen wir vorwiegend mit dem Toleranzgebot unserer Verfassungen begegnen müssen?

Und wohin würde etwa der Islam im Verhältnis zu Europa gehören? Als "Buchreligion" ist er dem Judentum und dem Christentum wesentlich verwandter als indianische oder asiatische Kulturen und Religionen. Aber sind nicht viele Spannungen gerade aus der relativen Verwandtschaft entsprungen? Müssen wir nicht heute und morgen deutlich unterscheiden zwischen Fundamentalisten in allen Religionen und Kulturen, die sich weigern, die europäische Aufklärung als wirklichen Reifeprozess mitzumachen - und jenen Mitgliedern verschiedener Gruppen, die Menschenrechte, Toleranz und Aufklärung als Maßstäbe gelten lassen?

10. An mehreren Stellen - und vor allem zuletzt - klang eine Wertediskussion schon an, die ja auch für Montreal vorgeschlagen ist. Selbstverständlich befinden sich viele Werte in einem Wandel, worüber in Österreich 1991 eine eigene internationale Tagung von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern abgehalten worden ist. Besonders fühlbar war dort der Wertewandel in den ehemals sozialistischen Ländern.

Trotzdem ist die Frage, ob es - analog zu einem "Konsens der Demokraten" - nicht auch einen internationalen Konsens der Geschichtsdidaktik über bleibende und verbindliche Werte geben müsse und solle. Vorschläge dafür sollten verstärkt diskutiert und gemeinsam geprüft werden! Vermutlich dürfte sich der Gedanke einer Friedenserziehung, die ja schon eine lange Tradition hat, durchaus als Element eines solchen Konsenses eignen.

Viele Kolleginnen und Kollegen werden jedoch angesichts aktueller Ereignisse - etwa in Jugoslawien - eine Friedenspflicht als Gewaltverbot für zu wenig halten. Um an die historischen und politischen Ursachen solcher Konflikte heranzukommen, sollte nach meinem Dafürhalten die Friedenserziehung eingebettet werden in eine Erziehung zu einem Verhältnis der Wertschätzung zu den Menschenrechten und zur Verfassung, zu Toleranz und Aufklärung. Hier würde ich den Kern konsensfähiger Werte sehen - und bitte um engagierte Stellungnahmen zu diesem Vorschlag!

Die für Schulpraxis und Unterricht anregende Kraft all dieser Materialien und Leistungen, Aufgaben und Ziele springt wohl unmittelbar in die Augen. - Abschließend sei noch auf eine mögliche andere Funktion dieser Themen und Trends hingewiesen. Alle 10 Bereiche eignen sich auch hervorragend, um jungen Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern Anregungen für wissenschaftliche Leistungen im Fach, für Dissertationen und Habilitationsschriften, zu bieten. Hierfür nur ein Beispiel. Beim Welt-historikerkongreß von Madrid ( siehe oben unter 7 ) wurden in gemeinsamer Bemühung von beiderseits des Atlantik beachtliche didaktische Fortschritte in der Sicht und Wertung des Zeitalters der Entdeckungen gemacht <sup>15</sup>. Analog könnte man sich z. B. für die Epoche des hohen Mittelalters fragen, wie Nationen diese Zeit vermitteln, zu deren Nationalgeschichte sie gehört, und wie anders Nationen das hohe Mittelalter werten, zu deren Nationalgeschichte diese Zeit nicht gehört. Eine komparative Studie, die auf Lehrplan- und Schulbuchanalyse aufbaut, aber auch Medienanalyse und empirische Erhebungen einbezieht, und die von kompetenter Seite jeweils aus den beiden Nationengruppen beraten wird, hätte gute Chancen, eine international anerkennenswerte Leistung zu werden.

Fundamente, die bereits gelegt sind, erleichtern es der jungen Generation, ihr jeweils eigenes Haus zu bauen. Jüngeren Lesern sei die 'Denksportaufgabe' gestellt, auch für die anderen 9 Themenbereiche jeweils eine noch unbearbeitete wissenschaftliche Themenformulierung zu finden. Und wer hätte Lust, mit einem dieser Themen "sein Haus" zu bauen? - Herzlich eingeladen!

## Anmerkungen

1. Hingewiesen sei nochmals auf: Karl Pellens, Siegfried Quandt, Hans Süßmuth ( Hrg. ), Geschichtskultur - Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Studien zur Didaktik 3. Paderborn 1984. - Neben niederländischen sind vor allem englisch-, französisch- und deutschsprachige Werke vertreten in: Raf de Keyser u. a. , Historisch-bibliografische wegwijs. Boek 1: Geschiedenis in onderzoek, onderwijs, samenleving. Leuven - Apeldoorn 1991
2. Siehe: Gerold Niemetz ( Hrg. ), Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Hannover 1992
3. So Wolfgang Hug in G. Niemetz aaO
4. Siehe: Peter Fiebig - Karl Pellens ( Hrg. ), Oberschwaben. Zeugnisse seiner Geschichte. Bad Buchau 1987. - Zu diesem Quellenband siehe vor allem auch den Lehrerband: Dies. ( Hrg. ), Oberschwaben im Geschichtsunterricht. Bad Buchau 1989. - Zu einer anderen Region siehe: Wolfgang Hug ( Hrg. ), Der Breisgau. Zeugnisse seiner Geschichte. Frankfurt/Main 1991
5. So setzt an: Karl Pellens ( Hrg. ), Dorf - Stadt - Nation. Beispiele und Vergleiche aus Süddeutschland, der Schweiz, Österreich und Südtirol. AuA Stuttgart 1987
6. Hans Süßmuth ( Hrg. ), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. 2 Bände. Baden-Baden 1991
7. Karl Pellens ( Hrg. ), Historische Gedenkjahre im politischen Bewußtsein. Identitätskritik und Identitätsbildung in Öffentlichkeit und Unterricht. Mit Beiträgen von A. Berndorfer, E. Erdmann, H.-J. Fiala, K. Messmer, D. Moser, K. Pellens, H. Reinalter, T. Schnabel, H. Schneider, H. Strotzka, U. Uffelmann und P. Ziegler. Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart 1992
8. Siehe: Alaric Dickinson ( ed. ), Perspectives on Change in History Education. ( Based on the proceedings of the Second Anglo-Hungarian History Teaching Seminar ). University of London 1992
9. Karl Pellens ( Bearb. ), Historisch-politische Bildung in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen: Ungarn - Bundesrepublik Deutschland. Sonderheft 7 GPD. Paderborn 1990. - Auch durch mehrere Publikationen in Ungarn

10. Dazu: Uwe Uffelmann ( Hrg. ), Didaktik der Geschichte. Villingen-Schwenningen 1986, 369 - 374
11. Gemeint ist: Walter Fürnrohr ( Hrg. ), Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit. Stud. z. internat. Schulbuchforschung, Schreiftensreihe des GEI 73. Frankfurt/Main 1992
12. Walter Fürnrohr ( Planung und Gesamtedaktion im Auftrag der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik ), Wesenszüge Europas. Historische Genese und weltweite Ausstrahlung unter geschichtsdidaktischem Aspekt. Ergebnisse eines internationalen Kolloquiums in der Europäischen Akademie Schleswig-Holstein in Leck. Flensburg 1989
13. Dazu Karl Pellens in Hans Süßmuth ( Anm. 6 ), Teil II, 107 - 120
14. Dazu ein Beitrag des Berichterstatters in der Festschrift Wolfgang Hug, Freiburg/Br. 1992 ( im Druck )
15. Der Ertrag ist jetzt in dem Band Anm. 11 publiziert

Karl Pellens,  
Weingarten