

Schriftenreihe:  
Eichstätter Kontaktstudium zum  
Geschichtsunterricht

Herausgegeben von  
Waltraud Schreiber

für die

Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche  
Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt

Band 1

# Vom Imperium Romanum zum Global Village

„Globalisierungen“ im Spiegel der Geschichte

Herausgegeben von  
Waltraud Schreiber



ars una

50 INK 1300 S 378

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

ISBN 3-89391-483-8

Layout und Satz: Markus Zahner  
Umschlagentwurf: Stephan Bleitzhofer

© 2000 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried  
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.  
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet,  
dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege  
(Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: ars una Verlagsdruckerei, Martinsried

Gedruckt auf säurefreiem Papier

134 600 932  
Universitätsbibliothek  
Eichstätt

0109-134

## Inhaltsübersicht

Inhalt .....	5
Vorwort .....	7

### Eröffnung

Festvortrag:	
Globalisierung als Chance und Aufgabe der Gegenwart Von Claus Hipp .....	13
Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht Von Stefan Krimm .....	
	25
Grundlegung:	
Was kann und will das Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht leisten? Von Waltraud Schreiber .....	27

### Lehrerfortbildung: „Globalisierungen“ im Spiegel der Geschichte

Globalisierung? Einheitlichkeit und Vielfalt des Imperium Romanum Von Jürgen Malitz .....	37
Das Imperium Romanum als Wirtschaftsraum Von Gregor Weber .....	53
Die Wirksamkeit der Universalgewalten Papst und Kaiser am Beispiel ihrer Beziehungen zu Ungarn (10.-13. Jh.) Von Gabor Varga .....	75
Globalisierung aus mediaevistischer Sicht Von Harald Dickerhof .....	91
Frühneuzeitliche Utopien. Musterstaaten zwischen Schlaraffenland und Nirgendwo Von Rainer A. Müller .....	105

Wissenstransfer und Friedensprojektion – Aspekte zu Außenkontakten in ausgewählten Utopien der Frühen Neuzeit Von Barbara Maigler .....	123
Die deutsch-amerikanischen Beziehungen 1933-1941 in globaler Perspektive Von Karsten Ruppert .....	137
Globalisierung als Mythos oder neue Qualität der Weltwirtschaft. Worauf wir vorbereitet sein sollten Von Hubert Kiesewetter und Frank Zschaler.....	161
Die Entdeckung des authentischen Ortes: Nationalisierung und Historisierung der Landschaft im Königreich Bayern Von Karl Borromäus Murr.....	193
Multikulturalität und Multiethnizität: Chancen oder Hemmnisse für lateinamerikanische Gesellschaften im neuen Globalisierungsprozess? Von Hans-Joachim König und Stefan Rinke .....	231
Zur Geschichte der kommunistischen Weltbewegung (von der bolschewi- stischen Revolution bis zur Auflösung der Kommunistischen Internationale) Von Leonid Luks .....	301
„Unsere Satelliten“ – globale und regionale Machtansprüche der UdSSR 1943-1956 Von Donal O’Sullivan .....	319
Zu den Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts Von Waltraud Schreiber .....	335
Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts? Von Andreas Michler.....	349
Autoren .....	367

## Vorwort

Mit dem vorliegenden Band wird eine neue Reihe der Katholischen Universität Eichstätt eröffnet, die Schriftenreihe „Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht“. Die Reihe steht für einige Besonderheiten: Sie ist der Niederschlag einer freiwilligen Serviceleistung der Universität für ihre Absolventen: Auf Dauer gesehen soll ein Netzwerk entstehen, das Lehrer zurückbindet an ihre Universität. Lebenslanges Lernen, das gerade für diese Berufsgruppe unerlässlich ist, wird so – unter anderem – an der Universität verortet. Die Universität ihrerseits übernimmt damit nicht nur die Verantwortung für die Erstausbildung von Lehrern, sondern auch spezifische Aufgaben in deren Fortbildung. Der Terminus „Kontaktstudium“ spiegelt das Gesagte. Einmal pro Jahr werden Geschichtslehrer eingeladen, quasi zum „Auftanken“, zurück an die Universität zu kommen; während des Jahres sollen sie die Impulse in ihre Arbeit einfließen lassen.

Weil das „Kontaktstudium“ naturgemäß nur einen beschränkten Kreis an Lehrern erreichen kann, haben wir uns für die Publikation der Beiträge, vor allem auch der Materialien, entschieden. Zwischen dem Kontaktstudium und der Erscheinung des Bandes liegen weniger als drei Monate: Die beteiligten Lehrer und weitere interessierte Kollegen sollen die Gelegenheit haben, unsere Vorarbeiten unmittelbar in Unterricht umzusetzen. Diese zeitliche Nähe zwischen „Studium“ und schriftlicher Verfügbarkeit werden wir auch bei den nächsten Bänden beibehalten. Ein herzliches Dankeschön an alle Referenten, die ihre Manuskripte innerhalb von Tagesfrist druckfertig zur Verfügung gestellt haben!

Das „Kontaktstudium“ greift Anregungen der beteiligten Lehrer auf, sofern sie mit den universitätsspezifischen Möglichkeiten korrelieren. So wird in der nächsten Serie neben die Vorträge ein Workshop gestellt, der ein kleines historisches Forschungsprojekt vorstellt, das an einer Professur mit Studierenden, wenn möglich unter Einbeziehung von Schülern, durchgeführt wird. Auch weiterhin wird jedes „Kontaktstudium“ durch den Vortrag einer herausgehobenen Persönlichkeit eröffnet. Das ist sowohl der Wunsch der Lehrer als auch der Organisatoren, gibt die öffentliche Einbindung doch ein zweifaches Signal, einmal dafür, dass die Fortbildung der Lehrer Sache der Gesellschaft ist, zum anderen dafür, dass Geschichte, die Beschäftigung mit Vergangenheit also, auch in einer zukunftsorientierten Zeit wie der unseren gesellschaftlich relevant ist. – Auch der Eröffnungsvortrag wird jeweils publiziert, weil er den Lehrern in der Schule die Ansatzpunkte bietet, einen Bogen zwischen den im

sätze aufnehmen, wenn sie auf der Höhe der Zeit bleiben will, denn unsere Gesellschaft ist bereits international. In einer religiösen Millenniumsfeier eines großen Ingolstädter Gymnasiums im Münster wurde das Vaterunser im letzten Jahr von den Schülerinnen und Schülern in acht Muttersprachen vorgelesen. Die Sache selbst hat uns also längst erreicht und sie stellt uns vor große fachliche und pädagogische Herausforderungen.

Wir können die Lehrpläne nicht einfach erweitern um Themen, die an Beispielen aus der Vergangenheit erläutern, wie solche Prozesse abgelaufen sind und modellhaft ablaufen können, sondern wir müssen auch sagen, was dafür entfallen soll. Und wir müssen darauf achten, dass die Prozesse durch angemessene Verbindungen zur deutschen und europäischen Geschichte für die Schüler verständlich und nachvollziehbar werden. Denn nur dann werden sie auch diesen Bereich als Teil ihrer eigenen Vergangenheit annehmen, der hilft, die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft zu gestalten.

Ich freue mich, dass es Ihnen, Frau Professor Schreiber, in sehr kurzer Zeit und neben mannigfaltigen sonstigen Belastungen gelungen ist, das Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht ins Leben zu rufen. Ich darf Ihnen hierfür auch im Namen von Frau Staatsministerin Hohlmeier herzlich danken. Der Dank geht aber auch an Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, denn Sie zeigen durch Ihre Anwesenheit in dieser von den letzten Korrekturen und den intensiven Jahresschlussarbeiten geprägten Zeit ihr ganz besonderes Interesse an fachlicher Fortbildung.

Ich hoffe, dass sich das Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht dauerhaft in die von Bayreuth und Erlangen bis Augsburg und München reichende Kette der „Kontaktstudien Geschichte in Bayern“ einreihet. Ich danke Ihnen für die Einladung und wünsche der Tagung einen anregenden und erfolgreichen Verlauf!

## Grundlegung:

### Was kann und will das Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht leisten?

Von Waltraud Schreiber

Das Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht ist zwar eine Neuerung an der Katholischen Universität Eichstätt, es ist aber bei Leibe nicht das erste „Kontaktstudium“, das bayerische Universitäten anbieten. Weil es zu einem Zeitpunkt ins Leben gerufen wurde, da über Lehrerbildung neu nachgedacht wird, besteht allerdings die Chance, einen besonderen Akzent zu setzen.

Wir haben uns entschieden, Beispiele für thematische Längsschnitte anzubieten und wir haben das in voller Kenntnis der Problematik des thematischen Längsschnitts im Geschichtsunterricht und der historischen und aktuellen Diskussion über Längsschnitte getan.<sup>1</sup> In manchen Kollegen (universitären und Lehrerkollegen) steckt noch die in den 70er Jahren, vor allem in der Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien geschürte Angst davor, „Geschichte“ könne zum Steinbruch verkommen, wenn im Geschichtsunterricht mit Längsschnitten gearbeitet wird.<sup>2</sup>

In der Geschichtswissenschaft dagegen gehören Längsschnitte zu den selbstverständlichen Forschungszugriffen: Die Sachdisziplinen, also z. B. die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, die Umweltgeschichte, die Mentalitätsgeschichte, die Geschlechtergeschichte, die Alltagsgeschichte sind per se thematische Längsschnitte. Auch innerhalb der epochen- und raumdefinierten Disziplinen wird mit thematischen Längsschnitten gearbeitet. In besonderem Maße gilt das für die Auseinandersetzung mit Phasen des Umbruchs und des Übergangs. Längsschnitte – das ist die andere Selbstverständlichkeit – dominieren aber die Beschäftigung mit Vergangenheit nicht. Auch die thematisch strukturierten Sachdisziplinen arbeiten „quer“, also epochenspezifisch.

Ähnliches muss für den Geschichtsunterricht gelten. Dies wird aus der Einordnung der Längsschnitte als *ein* fachspezifisches Unterrichtsverfahren von vielen sehr deutlich (vgl. Michler, in diesem Band). Der Vorzug des Längsschnitts liegt darin, dass er „die Tiefendimension von Geschichte [erfahrbar macht], indem [er] Gegenwartsbezüge herstellen

<sup>1</sup> Vgl. Erdmann, Längsschnitte, im Druck (erscheint voraussichtlich 2002); weitere Literatur vgl. Michler, in diesem Band.

<sup>2</sup> Vgl. Schreiber, Schulreform, im Druck (erscheint voraussichtlich 2001).

kann, bei denen einerseits Problemkontinuitäten erkennbar, andererseits die zeitspezifischen und daher auch verschiedenen Strategien der Problemlösung offen gelegt werden.“ (Michler, in diesem Band, S. 354). Deshalb spielt er in der aktuellen Diskussion zum Geschichtsunterricht eine Rolle – u. a. auch als Unterrichtsform, die in besonderem Maße der Wiederholung, Vertiefung und Verknüpfung dient. Die Berücksichtigung von Längsschnitten soll also *eine* Maßnahme zur Konsolidierung des Geschichtsunterrichts sein.

Welchen Beitrag kann nun eine Universität, können genauer gesagt, die Historiker einer Fakultät, erbringen, wenn es um die Fortentwicklung des Geschichtsunterrichts geht? Weil alle Phasen der Lehrerbildung derzeit in einem nie dagewesenen Maß als Einheit verstanden werden, wird konkret nach der Beteiligung der Historiker an der Aus- und Fortbildung von Lehrern gefragt. Zunächst werden die Phasen der Lehrerbildung kurz beschrieben,<sup>3</sup> dann geht der Blick wieder zurück auf das Eichstätter Kontaktstudium.

### Die universitäre Ausbildung

Die erste Phase der Lehrerbildung, die universitäre Ausbildung, legt die fachlichen, die wissenschaftlichen Grundlagen für die spätere Lehrtätigkeit. Die Universität eröffnet den Studenten einen neuen, einen vertieften Blick – in unserem Falle auf die Geschichte. Methodenkompetenz wird angebahnt für den Umgang mit den disziplinspezifischen Hilfsmitteln, mit der Literatur, mit den Quellen, die das Fundament unserer Wissenschaft sind. Heuristik, Hermeneutik, Quellenkritik und -interpretation und immer wieder auch der innerdisziplinäre Diskurs werden als Korrektive der Forschungstätigkeit bewusst gemacht. Sukzessive werden Einblicke in die Forschungslage eröffnet, wird die Sachkompetenz der Studierenden ausgebaut. Die Studenten erledigen im Laufe ihres Studiums selbst kleinere Forschungsaufgaben; in den Zulassungs- und Magisterarbeiten nehmen diese – bezogen auf ein Spezialgebiet – z. T. ansehnlichen Umfang und beachtliche Qualität an.

Der Unterricht als der Ort, an dem der spätere Lehrer die Kompetenz zum Umgang mit Geschichte an die nächste Generation weitervermitteln wird, stellt während des Studiums einen oft recht fernen Horizont dar, z. T. aus guten Gründen, z. T. aus traditionellen Gründen, über deren

<sup>3</sup> Vgl. Terhart, Lehrerbildung, 2000.

Modifikation nachgedacht werden kann und muss (vgl. Schreiber, Zielperspektiven, in diesem Band).

Die Geschichtsdidaktik als die Disziplin, die sich mit Vermittlung und Rezeption von Geschichte befasst, bildet schon von ihrer disziplinären Matrix her eine Ausnahme. Doch auch für sie ist der Geschichtsunterricht nur ein Feld von mehreren, in denen Geschichte vermittelt und rezipiert wird. Der Blick der universitären Geschichtsdidaktik auf den Geschichtsunterricht ist ein weiterer, ein in einen größeren Rahmen einordnender Blick als z. B. der der zweiten Phase und in dieser Weite legt die universitäre Geschichtsdidaktik Grundlagen für die zweite Phase.

Historiker und Geschichtsdidaktiker, so könnte man resümieren, führen in der ersten Phase der Lehrerbildung ein in den wissenschaftsgemäßen Umgang mit Geschichte.

### Die Referendarausbildung

In der zweiten Phase verlagert sich gegenüber der universitären Ausbildung der Schwerpunkt: Die Fachkompetenz mutiert vom zentralen Ausbildungsziel zum Horizont, der vorausgesetzt wird. Zentral interessiert nun der Geschichtsunterricht als Ort der institutionalisierten, auch reglementierten, schulart- und schulortspezifischen Vermittlung von Geschichte.

Die von der Universität angeregte Auseinandersetzung mit der Sache „Geschichte“ erfährt im Referendariat in vielen Hinsichten eine drastische Verengung, in anderen aber auch eine Erweiterung: Zum „know what“ und zur Reflexion, muss nun das „know how“ kommen, Geschichte – trotz z. T. einengender institutioneller Vorgaben – der nächsten Generation auf sachadäquate, lebensrelevante und schülergemäße Weise zu erschließen und zu vermitteln.

Dass ein enger Zusammenhang zwischen der ersten und der zweiten Phase besteht, erscheint ganz selbstverständlich. Bei Lichte besehen, wissen aber die Seminarleiter an den Schulen und die Dozenten der Universitäten nur wenig von den Intentionen, Spielräumen, Zwängen der je anderen Phase der Lehrerbildung, auch wenn natürlich alle Seminarleiter studiert haben, auch wenn nicht wenige Professoren irgendwann einmal selber Referendare waren. – Der, der studiert hat, kennt die Institution Universität aber nicht viel besser als der, der als Schüler die Schule besucht hat oder als Referendar dort ausgebildet wurde, die Institution Schule kennt.

Ein Indiz für diese These ist der fast legendäre, z. T. mythisierte „Praxisschock“, den angeblich alle Referendare erleben, wenn sie von der Universität an die Schule wechseln. Wenn die Seminarleiter die Möglichkeit bekämen, den Kontakt zu Universität zu bewahren, um dadurch besser zu wissen, was die Referendare mitbringen (können), wenn gleichzeitig die Dozenten an der Universität das Anwendungsfeld Schule – da wo es ihrer Hauptaufgabe, nämlich der Einführung in die Sache nicht widerspricht – bewusst in Forschung und Lehre einbezögen, dann dürfte das Eintauchen in das Aufgabenfeld, das man sich zur Lebensaufgabe gewählt hat, eigentlich nicht – zumindest nicht nur – als „Schock“ erlebt werden, sondern viel mehr als „Reiz“.

Die Rolle der Historiker in der zweiten Phase der Lehrerbildung wird sich auf sporadische Kontakte mit Seminarleitern beschränken, auf die Mitwirkung bei deren Aus- und Fortbildung.

#### Die Fortbildung der im Schuldienst Stehenden

Die dritte Phase der Lehrerbildung schließlich ist die Lehrerfortbildung. Der Horizont verschiebt sich noch einmal. Einerseits hat die dritte Phase der Lehrerbildung der exponentiellen Entwicklung des Fachwissens Rechnung zu tragen, ebenso der rasanten Veränderung auch der leitenden Fragestellungen. „Lebenslanges Lernen“ ist etwas, was gerade Lehrer praktizieren müssen, wenn sie ihre Schüler dafür disponieren wollen. – Allerdings darf man nicht übersehen, dass der Lehrer in einer Dilemmasituation steht: Wegen der Vielzahl an anderen Aufgaben (man denke nur an die Korrekturen und Erziehungsanforderungen), ist es ihm auch bei noch so großer Bereitschaft nicht möglich, wirklich am Laufenden zu bleiben. So auf dem Stand der Dinge wie in den Jahren unmittelbar nach dem Studium kann man in den späteren Phasen des Berufsalltags nicht mehr sein; wer sich dies nicht bewusst macht, belügt sich und seine Schüler. Dennoch darf der Lehrer – weil er Kindern und Jugendlichen den Weg zu einem zeitgemäßen Wissen eröffnen soll – den Anschluss nicht verlieren. Solche Überlegungen sprechen dafür, dass in der dritten Phase der Lehrerbildung das Fachliche wieder in den Mittelpunkt rücken sollte. Und das spricht dafür, die Universitäten an der dritten Phase zu beteiligen.

Es ist uns durchaus bewusst, dass andererseits viele Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen als Qualitätsmaßstab die Verwertbarkeit im Unterricht anlegen. Das ist verständlich. Für unser Kontaktstudium haben wir die unmittelbare Verwertbarkeit aber nicht zum Dogma erhoben: Wir

glauben, dass der fachkompetente Lehrer, der u. a. durch Fortbildung sein eigenes Interesse am Fach pflegt, im Vorteil gegenüber dem Kollegen ist, dem in der Alltagsroutine die Faszination des Faches verloren gegangen ist – und zwar nicht nur, was den Unterricht anbelangt, sondern auch, was die Erziehung betrifft: Erziehung an Schulen erfolgt nun einmal vorrangig im Fachunterricht, und zwar auch über die Art und Weise, wie die Zugänge zu den Unterrichtsthemen eröffnet werden, wie die Beschäftigung mit der „Sache“ erfolgt. Zunehmende Kompetenz können zu Freude an der Sache, Selbstbewusstsein, Anerkennung und Ich-Stärke beitragen, was wiederum hochrangige Erziehungsziele sind.

#### Das Eichstätter Kontaktstudium als Beitrag zur Dritten Phase der Lehrerbildung

Abschließend sollen die Intentionen des Eichstätter Kontaktstudiums präzisiert werden:<sup>4</sup> Wir wenden uns als Universität, genauer gesagt als die Historiker der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät an Sie als Geschichtslehrer. Weil wir den Geschichtsunterricht nur von außen kennen oder von Erfahrungen als Lehrer, die lange Jahre zurückliegen bzw. vermittelt über Ehepartner und Kinder, versuchen wir nicht zu sagen, „wie Geschichtsunterricht geht“; das wissen Sie besser als wir. Wir können und wollen keine fertigen Bausteine für die Unterrichtspraxis liefern. Eine derart gängelnde Hilfe brauchen Sie auch nicht; es liegt in Ihrer Kompetenz, auszuwählen, aufzugreifen, für Ihre Zwecke umzudenken.

Wir haben dennoch auf mehrfache Weise versucht, den Geschichtsunterricht zu berücksichtigen:

- (1) Bei der Entscheidung für „thematische Längsschnitte“: Wir angesprochen, sind Längsschnitte *ein* mögliches Unterrichtsv für einen modernen Geschichtsunterricht.
- (2) Wir haben den Geschichtsunterricht bei der Auswahl der Einzelthemen und der Gestaltung unserer Beiträge im Auge behalten und haben durchaus versucht, an die Verwertbarkeit für den Unterricht zu denken.
- (3) Den Geschichtsunterricht als Anwendungsfeld haben wir auch bei der Wahl der Materialien berücksichtigt, an Hand derer wir unsere Zugriffe verdeutlichen.

<sup>4</sup> Der Rededuktus ist in diesem Kapitel bewusst beibehalten worden.

Insgesamt bieten wir Ihnen keine „Konserven“, also keinen Vortrag, der schon einmal gehalten wurde. Wir haben versucht, Ihre auf Geschichtsunterricht bezogenen Interessen zu antizipieren, ohne uns ihnen unterzuordnen. Ein Kontaktstudium macht für uns nämlich nur Sinn, wenn es Ihnen zumindest ein Stück weit auch den universitären Alltag zeigt, der lange Jahre ja auch der Ihre gewesen ist.

Wir werden exemplarisch die Entwicklungen der Forschung dokumentieren: Am Beispiel spiegeln wir die Standards unserer Disziplinen, integrieren aktuelle Forschungsergebnisse, zeigen auch, wo unsere eigenen Forschungsschwerpunkte liegen. – Es gehört zu den Unverzichtbarkeiten der Geschichtswissenschaft, wie aller anderen Wissenschaftsdisziplinen, dass neben das Altbekannte und Gesicherte laufend das Neue gestellt wird. Kontinuität und Wandel ist nicht nur das Thema unserer Forschungen, Kontinuität und Wandel kennzeichnen auch die Fragestellungen, mit denen wir uns der Vergangenheit zuwenden; Kontinuität und Wandel markieren auch die Bündelung der Forschungsergebnisse, die Art und Weise, wie wir historische Phänomene einordnen und erklären.

Nach unserer Meinung sollte Geschichtsunterricht beides aufgreifen, das Gesicherte und das Neue. Der Schwerpunkt wird auf dem Gesicherten liegen, auf dem, was sich im innerdisziplinären Diskurs bewährt hat. Wenn Schüler aber nicht auch exemplarisch von neuen Zugriffen hören, kann in ihnen die Einschätzung entstehen, Geschichte sei nicht die Rekonstruktion von Vergangenheit, die, weil sie notwendig ex post erfolgt, Vergangenheit und spätere Zeiten in Verbindung setzt, sondern Geschichte sei das Alte, das längst Überholte, das für die Gegenwart und Zukunft nicht Relevante.

Die Lebensrelevanz von Geschichte, die wir alle kennen und im eigenen Leben zur Erklärung der Gegenwart ebenso nutzen wie dafür, Entscheidungen für die Zukunft zu bewerten bzw. reflektiert zu treffen, würde Schülern durch einen rein vergangenheitsorientierten Geschichtsunterricht verborgen bleiben (vgl. auch Schreiber, Zielperspektiven, in diesem Band).

Unsere Vorstellungen, wie unser Beitrag zur Lehrerbildung aussehen könnte, sind damit umrissen. Wir möchten Ihnen auf die Art und Weise, die die unsere ist, Zugänge zu neuen Verfahren und neuen Inhalten des Geschichtsunterrichts eröffnen. Dabei gilt: Das Kontaktstudium 2000 zum Thema „Globalisierungen im Spiegel der Geschichte“ hat Pilotcharakter. Die Evaluation am Ende erbrachte wertvolle Hinweise für die nächste Runde. Wir haben uns vorgenommen, das Kontaktstudium drei Jahre hintereinander auszuschreiben und dann mit allen Beteiligten über

die Sinnhaftigkeit des Angebots zu diskutieren. – Denn wirksam werden Neuerungen nur, wenn mit der Initiative und der Bereitschaft, hier einer Universität, neue Formen der Service-Leistungen anzubieten, die Bereitschaft, hier der Lehrer und Seminarleiter, korrespondiert, diese aufzugreifen.

#### Literatur

- Erdmann, E.: Thematische Längsschnitte im Geschichtsunterricht, im Druck, (erscheint voraussichtlich 2002).
- Schreiber, W.: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I, im Druck (erscheint voraussichtlich 2001).
- Terhart, E. (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim u. a. 2000.