

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

501NK 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



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 bolschewis- tischen 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

Zu den Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts

Von Waltraud Schreiber

Erst kürzlich, bei einem von der Technischen Universität München initiierten Gespräch über die Zukunft der gymnasialen Bildung, hat der Münchner Geschichtsdidaktiker H.-M. Körner auf eine Sondersituation des Geschichtsunterrichts im Vergleich zu anderen Fächern hingewiesen: „Die Zielperspektive ist nicht im Fach selbst [gemeint ist: in der Wissenschaftsdisziplin] angesiedelt“.¹

Fragt man nach Gründen für diesen Befund, so ist man auf geschichtstheoretische Überlegungen verwiesen, die längst deutlich gemacht haben, dass es in unserem Fach eine Sachsystematik nicht gibt, die man beherrschen muss, um „Geschichte zu können“. Es gibt nicht die Addition, die Voraussetzung ist, um multiplizieren zu können, so wie das Multiplizieren Bedingung ist, um darauf aufbauend das Potenzieren zu lernen. Und was wäre bei uns das Radizieren oder Logarithmieren, das ohne Kenntnisse über das Potenzieren nicht möglich ist?

Jemand kann ein guter Historiker sein, unabhängig davon, ob er den Zugang zum Fach von der Zeitgeschichte, vom Mittelalter oder der Alten Geschichte her gefunden hat, von regionalen oder von thematischen Phänomenen her.² Das hat damit zu tun, dass jede historische Betrachtung eine Auswahl aus der Totalität der Vergangenheit voraussetzt und damit, dass man bei der Beschäftigung mit Vergangenheit immer auf ein Vorher und Nachher, auf das Kontinuum der Geschichtlichkeit stoßen wird, auf Ursachen, Abläufe und Wirkungen und damit, dass Kontinuität und Wandel und deren Interpretation und Erklärung Grundprinzipien historischen Denkens sind.

¹ Körner, H.-M.: Die historische Dimension der gymnasialen Bildung. Statement beim Forum Universität – Gymnasium am 18. Mai 2000, Manuskript, S. 1.

² Historikerbiographien können als Beleg herangezogen werden. Vgl. u. a. Borries, B. v.: Historisches Lernen und historische Identität im Spiegel von Autobiographien. Über Geschichtssozialisation vom Zweiten bis zum Dritten Reich, in: Kirchhoff, H. G. (Hg.): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bochum 1986, S.175-197; Baltl, H. (Hg.): Recht und Geschichte. Ein Beitrag zur österreichischen Gesellschafts- und Geistesgeschichte unserer Zeit. Zwanzig Historiker und Juristen berichten aus ihrem Leben, Sigmaringen 1990; Mohr, W.: Wissenschaft und Politik: der Lebensweg eines Deutschen im 20. Jahrhundert, Hamburg 1998; Chaunu, P.: Leben mit der Geschichte : vier Selbstbeschreibungen hgg. u. mit e. Vorw. vers. von Pierre Nora, Frankfurt/Main 1989.

Die Systematik unseres Faches liegt nicht (vorrangig) in der Sache. Diese ist vorgegeben durch die Vergangenheit, und Vergangenheit als Summe der vergangenen Gegenwarten unterwirft sich – trotz aller Bindungen – nicht einer zwingenden Systematik; sie ist von Offenheit und immer wieder von Kontingenz bestimmt. Ex post können Phänomene an Struktur gewinnen, die dem Zeitgenossen verborgen blieb. Im Laufe der Zeit wird auf diese Weise vergangene Wirklichkeit in immer neue sinnbildende Ordnungsmuster eingebunden;³ manchmal haben sie mit der Gegenwart mehr zu tun als mit der Vergangenheit.⁴

Die Systematik unserer Disziplin liegt im *Umgang mit der Vergangenheit*, konkret im Verfahren der Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit,⁵ das einem rational definierten Regelwerk zu folgen hat, sowie in der rationalen, dem offenen Diskurs standhaltenden Interpretation und Erklärung der durch Kontinuität und Wandel, Sachlogik und Kontingenz geprägten Entwicklungen – Erklärungen hängen notwendig auch mit der Zeit zusammen, aus der heraus sie erfolgen. Deshalb ist die Reflexion des eigenen Standorts und der eigenen Erkenntnisbedingungen Teil des innerdisziplinären Diskurses.

Das Wissen um das Fehlen einer logisch zwingenden Sachsystematik innerhalb der Geschichtswissenschaft hat für den Geschichtsunterricht zur Konsequenz, dass seine bisherigen Bestände, seine Ziele und Inhalte, nicht sakrosankt sein dürfen, auch ihre bisherige Anordnung nicht.

Das heißt natürlich nicht, dass wir Bewährtes, wie den chronologischen Durchgang durch die Geschichte, der Ausdruck des genetischen Prinzips, des entwicklungsgeschichtlichen Ansatzes ist, ohne Not über Bord werfen sollten. Das heißt aber, dass wir uns nicht unreflektiert an den Mythos eines durch den chronologischen Durchgang gesicherten „historischen Kontinuums“ klammern dürfen: Wann finge es an? Welche Entwicklungen in welchen Räumen sollte es betrachten? Wann wäre es ad absurdum geführt, etwa mit dem bayerischen Hauptschullehrplan, der für „das Mittelalter“ ca. 15 Stunden vorsieht oder mit den Überlegungen

³ Vgl. hierzu z. B. Rüsen, *Zeit und Sinn* 1990; Rüsen u. a., *Geschichtsdiskurs*, Bd. 1-5, 1993-1999.

⁴ Dafür gibt die Historiographiegeschichte, vor allem die Auseinandersetzung mit den Vergangenheitsdeutungen des 19. Jahrhunderts beredtes Zeugnis. Vgl. exemplarisch die Ausführungen Karl Murrs in diesem Band.

⁵ Der Begriff Methodenobjektivität hat sich hierfür eingebürgert. Vgl. hierzu die seit den 1970er Jahren in großer Zahl erschienenen Titel. Exemplarisch seien genannt: Rüsen, *Historische Objektivität*, 1975; Koselleck, *Objektivität und Parteilichkeit*, 1977; Weberman, *Historische Objektivität*, 1999.

in Baden-Württemberg, entweder Ägypten *oder* Griechenland *oder* Rom als Beispiel für Hochkulturen zu bearbeiten? Wie könnte das vorgebliche Kontinuum, das der Geschichtsunterricht vermittelt, die Rolle der Gegenwart für die historische Rekonstruktion bewusst machen?

I. Zelperspektiven des Geschichtsunterrichts

Ein Beleg für die Behauptung, dass die Zielperspektive des Geschichtsunterrichts außengesteuert ist, ergibt sich daraus, dass in allen Zeiten die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung versucht, den Geschichtsunterricht in den Dienst zu nehmen. Das gilt für die Phase seiner Institutionalisierung im 19. Jahrhundert, für die historische Unterweisung in früheren Epochen, für deren Instrumentalisierung im Nationalsozialismus, aber ebenso auch für die Bindung des Geschichtsunterrichts an das Grundgesetz und die Verfassungen der Länder. Das Potential zur Politisierung des Geschichtsunterrichts ist evident. – In einer demokratischen Gesellschaftsordnung muss daraus der Versuch folgen, Engführungen zu vermeiden, die Zielsetzungen transparent und diskursiv zu definieren; Zielsetzungen, die jenseits von Instrumentalisierung, aber auch jenseits von Faktenhuberei liegen.⁶

Die Zieldiskussion hat eine grundsätzliche, aber auch eine inhaltliche Komponente. Zum einen ist zu fragen, warum und auf welche Weise sich Schüler überhaupt mit Vergangenheit befassen sollen, zum anderen, welche Aspekte der vergangenen Wirklichkeit sie warum kennen lernen sollen. – Die grundsätzliche Diskussion der Zielsetzung und die inhaltlichen Auswahlentscheidungen gehen Hand in Hand.

Beides gehört deshalb auch zu Recht zu den entscheidenden Fragestellungen der Geschichtsdidaktik. Weit nachgeordnet sind für sie – und zwar aus fachimmanenten Gründen – die Überlegungen zur Unterrichtsmethode. Für die Geschichtsdidaktik steht die Frage nach dem Warum und Was vor der nach dem Wie. Die Entscheidungen, wie Geschichtsunterricht gestaltet werden soll, ist prädeterniniert dadurch, was man erreichen will und welche Inhalte man unter welcher Zielsetzung auswählt.

Der unserer Zeit und unserer Gesellschaftsform gemäße Geschichtsunterricht muss die Lehrer und auch die Schüler mit der Zielsetzungs- und Auswahlproblematik konfrontieren. Dabei kann die exemplarische Auseinandersetzung mit überlieferten Geschichtsbildern und Geschichtsdeutungen, also mit der de facto erfolgten „Instrumentalisierung“ von

⁶ Jeismann, *Grundfragen des Geschichtsunterrichts*, 1978.

Geschichte deren – positive *oder* negative – Wirkungsmacht und Lebensrelevanz verdeutlichen. Das sollte die Schüler anregen, auch den Umgang der eigenen Zeit mit Vergangenheit zu bedenken.

Heute, zumindest bei uns in Deutschland, haben wir es weniger mit verordneten Geschichtsbildern oder bewusster Geschichtsklitterung zu tun, auch wenn es das durchaus noch gibt – man braucht nur Schulbücher zu analysieren. Heute haben wir es eher mit dem boomenden, grell bunten Geschichtsmarkt zu tun, mit dem die Schüler außerhalb der Schule konfrontiert werden. Computerspiele, Filme, Gedrucktes in seiner ganzen Vielfalt (Comic, Reiseführer, Sachbuch, Presse, Historiographie), Jubiläen, historische Feste, Ausstellungen, multimedial erschlossene historische Stätten, historische Argumente in der Werbung und in der politischen Rede, das ist die Geschichte, die in der Lebenswelt auftaucht. In der Geschichtsdidaktik hat sich hierfür der Begriff „Geschichtskultur“ eingebürgert. Weil es für viele Menschen einen Sinn ergibt, sich mit solch bunten Formen von Geschichte zu befassen, auch wenn sie z. T. jenseits der Rationalität liegen, kann sich der Geschichtsunterricht davor nicht (ganz) verschließen.

Lebensweltlich von Bedeutung ist zudem, dass historische Informationen immer leichter zugänglich werden (über das Internet, über CD-Roms, über AV- sowie Print-Medien). Aus medienspezifischen Gründen sind die Informationen häufig von begrenzter Quantität; die Qualität ist ganz unterschiedlich. Bei den Nutzern der modernen Medien treffen wir immer wieder auf die Unfähigkeit, die abgerufenen Informationen in Zusammenhänge einzuordnen, zu abstrahieren, unter Berücksichtigung von Raum und Zeit zu vergleichen, sie in ihrer Qualität zu bewerten. Medienkompetenz auszubilden, und zwar als Befähigung, die vorgefundenen Darstellungen zu überprüfen und zu bewerten, scheint deshalb eine Zukunftsaufgabe zu sein, vor der sich der Geschichtsunterricht nicht verschließen darf.⁷ Der Umgang mit den in unserer Gegenwart vorhandenen Geschichtsdarstellungen kann, genauso wenig wie der Umgang mit den Geschichtsdeutungen vergangener Epochen, ohne die rationale Komponente, ohne die Geschichtswissenschaft als Korrektiv auskommen. Auch deshalb muss das generelle Ziel des Geschichtsunterrichts die Anbahnung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein sein – die Entwicklung historischer Kompetenzen bei den Schülern.

⁷ Geschichte im Netz wird zunehmend thematisiert; vgl. Horstkemper, Geschichte Lernen mit Hilfe der „Neuen Medien“, 1999, S. 545-560.

Anbahnung historischer Kompetenz als generelles Ziel des Geschichtsunterrichts⁸

Historische Kompetenz ist nicht denkbar ohne Wissen; Sachkompetenz anzubahnen gehört deshalb zu den zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Allerdings verbürgt Wissen allein, und sei es noch so vielfältig gesichert und abgeprüft, aber noch nicht historische Kompetenz. Zumindest in Ansätzen muss der Geschichtsunterricht zeigen, wie eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion von Vergangenheit zu Stande kommt. Nur wer wenigstens in Grundzügen weiß, wie Vergangenheit – in Abgrenzung von lebensweltlich präsenten Kümmerformen „wissenschaftlich“ rekonstruiert wird, ist zu rationaler Kritik der in der Gegenwart in großer Vielfalt anzutreffenden „Geschichten“ fähig. – Mit der Betonung der Methodenkompetenz wird darauf rekuriert, dass die Systematik unserer Disziplin nicht in der Sache liegt, sondern im Umgang mit der Vergangenheit. Dieses Konstitutivum des Faches darf den Schülern nicht verschlossen bleiben. Ich zitiere noch einmal meinen Münchner Kollegen Körner: „Die Geschichtswissenschaft als ein Verfahren der Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit [...] definiert auch den Geschichtsunterricht.“

Von der Notwendigkeit, die Kompetenz anzubahnen, mit „fertigen Geschichten“ umzugehen, war im Kontext der „neuen Medien“ und im Kontext „Geschichtskultur“ schon die Rede. Man kann den Umgang als De-Konstruktion charakterisieren. Er setzt die Fähigkeit zur Re-Konstruktion *und* die Fähigkeit, sich sachadäquat zu informieren voraus. Die Kompetenz zu de-konstruieren stellt sich aber nicht quasi von selbst ein; sie muss eigens entwickelt, auch eingeübt werden.

Das gilt auch für die Kompetenz, die historische Dimension reflektiert zur Orientierung in der eigenen Gegenwart zu nutzen. Die Forderung, dass der Geschichtsunterricht auch „situativ“ gestaltet werden müsste, also von der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler ausgehen sollte, leitet sich daraus ab. Darauf werde ich später noch kurz eingehen.

Das Ziel, historische Kompetenz zu entwickeln, gilt grundsätzlich für den Umgang mit jedem, nach welchen Kriterien auch immer ausgewähltem Thema. Ein Auswahlkriterium für Themen bietet diese Zielsetzung jedoch nicht.

⁸ Mit diesem Ansatz befasse ich mich seit geraumer Zeit. Immer neue Aspekte tun sich mir dabei auf. Vgl. u. a. Schreiber, Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen, 1999; Schreiber, Geschichte vermitteln, 2000; Schreiber, Perspektiven für den Geschichtsunterricht, 2000.

Geht man aus den oben angeführten grundsätzlichen Überlegungen davon aus, dass die traditionellen Inhalte des Geschichtsunterrichts nicht sakrosankt sind, sondern sich im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs legitimieren müssen, so stellt sich die Frage nach möglichen Auswahlkriterien für Themen des Geschichtsunterrichts. – Unhistorisch ist die Argumentation, es habe sich ein „traditioneller Kanon“ an Inhalten entwickelt, an dem man „nicht vorbeikomme“. Zumindest stellt sich hier die Frage, auf welche Tradition man sich bezieht und ob diese Tradition heute noch lebensrelevant ist.

II. Auswahlkriterien für inhaltliche Ziele des Geschichtsunterrichts

1. Gegenwart mit Hilfe von Geschichte besser verständlich machen

Ein immer wieder angeführtes Auswahlkriterium für die Inhalte des Geschichtsunterrichts ist, dass er die Gegenwart in ihrem Sosein aus ihrem So-Gewordensein verstehbar machen soll.

Während in der Lebenswelt Geschichte vor allem situativ zur Erklärung der Gegenwart genutzt wird, also das Aktuelle der Ausgangspunkt für Fragen an die Vergangenheit ist, erschließt der Geschichtsunterricht die historische Dimension der Gegenwart auch systematisch: Ohne das chronologische Prinzip zu durchbrechen, werden solche Aspekte ausgewählt, die wichtig für das Verständnis der Gegenwart *und zugleich* charakteristisch für vergangene Epochen sind.

Zwei Missverständnisse will ich im Kontext „Gegenwartserklärung durch Geschichte“ dezidiert ausschließen:

Zum Einen:

Den Gegenwartsbezug zu einem Auswahlkriterium für den Geschichtsunterricht zu machen, bedeutet nicht notwendig die Dominanz der Neueren Geschichte und schon gleich gar nicht die der Zeitgeschichte.⁹ Wenn man z. B. „Europa“ als relevant für die Gegenwart und die nahe Zukunft der Schüler ansieht und deshalb Europa als „historisch geworden“ bewusst machen will, dann müssten die alte, die mittelalterliche, die frühneuzeitli-

⁹ Es sind andere Gründe, die zur Entscheidung führten, in der Mittelstufe, und zwar in allen Schularten, ein Schuljahr für die Zeit nach 1945 zu reservieren, mindestens ein weiteres halbes Schuljahr für die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus. Auch die auf eine Vereinbarung der KMK zurückgehende Entscheidung in der Oberstufe des Gymnasiums zwei Jahre für die Zeit nach 1789 zu nutzen, erklärt sich nicht ausschließlich aus der Zielsetzung, Gegenwart als geworden zu erklären.

che Geschichte ein größeres Gewicht haben als ihnen in den meisten deutschen Lehrplänen derzeit zugestanden wird.

Zum Zweiten:

Gegenwartsbezug als Auswahlkriterium zu akzentuieren, bedeutet nicht, wie in den strittigen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre der 1970er Jahre z. T. angedacht, die Gegenwart „aus ihrem Gewordensein“ zu kritisieren, um so den Weg zu einer vordefinierten, „besseren Zukunft“ zu eröffnen.

Aus der Zielsetzung, die Gegenwart, das Hier und Heute systematisch in ihrem Gewordensein zu erschließen, ergibt sich die Dominanz eines „Raumes“: Deutschland/Bayern/Europa stehen, weil die Schüler zumindest in der jetzigen Phase ihres Lebens hier leben, im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts an bayerischen Schulen.

Weil Globalisierung und Mobilität immer lebensbestimmender werden, darf die Beschränkung auf einen Raum allerdings nicht verabsolutiert werden. Neben die Funktion, den eigenen Raum ein Stück besser verständlich zu machen, müsste die Aufgabe treten, immer wieder „Fenster“ aufzumachen zu anderen Räumen hin. Das bedeutet nicht, sich ähnlich kontinuierlich und umfassend mit außereuropäischer Geschichte zu befassen wie mit der nationalen oder der europäischen.¹⁰ Das verbietet schon der Zeitfaktor. Es bedeutet aber zu akzeptieren, dass das „Eigene“ der in Deutschland vermittelten Geschichte für immer mehr Schüler das „Fremde“ ist, das kennen zu lernen für sie durchaus von Bedeutung ist, weil es den Raum, in dem sie – kurz- oder langfristig – leben besser verstehen lehrt.

Immer wieder einmal das „Eigene“ anderer Kulturräume in den Mittelpunkt zu stellen, erscheint mir auch deshalb sinnvoll, weil so für deutsche Kinder das „Fremde“ als Zugang auch zur eigenen Geschichte eröffnet wird. Möglicherweise fordert unsere Zeit nämlich geradezu auf, ein zur Selbstverständlichkeit gewordenen pädagogisches Prinzip zu rela-

¹⁰ Im Sinne der Anbahnung von „reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ geht es dabei nicht so sehr um einzelne Inhalte, als um Wege zur außernationalen Geschichte. Welche Themen ausgewählt werden, das muss der Lehrer situativ entscheiden, abhängig von seiner Klasse, abhängig von seinem Schulort. – Bei den Wegen zur „außernationalen, übernationalen“ Geschichte sollte er auf die reflektierte und kritische Nutzung des Internets und der anderen multimedialen und interaktiven Formen der „Neuen Medien“ nicht verzichten. – Hier haben wir eine bedeutende Chance, die Rolle der Geschichtswissenschaft als Korrektiv bewusst zu machen: Die Methodenkompetenz des Historikers, seine Kompetenz, große Datenmassen zu sichten, zu bewerten, zu strukturieren, bekommt hier einen ganz neuen Wert.

tivieren: Vielleicht müssen wir „vom Fernen zum Nahen“ gehen, vielleicht macht das an anderen Kulturen gewonnene Interesse an Vergangenheit neugierig auf die eigenen Wurzeln. Nicht Wenige kennen die Museen fremder Metropolen, nicht aber die der eigenen Stadt. Nicht Wenige stellen im Ausland fest, dass Kenntnisse zur Geschichte helfen, sich fremden Kulturen anzunähern, kennen die eigene Geschichte aber nur ganz oberflächlich.¹¹

Es bietet sich darüber hinaus an, dem Globalen das Kleine, das Nahe, entgegenzusetzen. Globale Strömungen umfassen auch die Region; sie erhalten im kleinen Raum z. T. aber eine besondere Ausprägung. Andern-teils soll das großräumig Relevante aber auch bewusst in den kleinen Raum getragen und dort wirksam werden.¹² Auf einen weiteren Aspekt soll aufmerksam gemacht werden: Für manchen „global player“ scheint die Verwurzelung im Überschaubaren ein ausgleichendes Bedürfnis gegenüber der Bewegung im Globalen zu sein. Man sollte sich nicht scheuen, an den alten Begriff „Heimat“ zu denken, allerdings im Wissen, dass jedes Individuum mehrere, z. T. sehr disparate Heimaten haben kann, vielleicht haben muss. Im Geschichtsunterricht sollte unter anderem aus diesen Gründen die Regionalgeschichte an Bedeutung gewinnen, und zwar nicht nur die bayerische, sondern auch die Geschichte anderer Regionen, die Schülern „Heimat“ sind.

Für die bisherigen Überlegungen wurde das chronologische Prinzip als Leitmuster des Geschichtsunterrichts nicht angetastet: Innerhalb der Chronologie sollten solche Themen ausgewählt werden, die die Gegenwart mit Hilfe ihrer Geschichte verständlicher machen. Die Räume, aus denen die Beispiele gewählt werden, sollten variieren, der Schwerpunkt liegt auf dem eigenen Kulturraum.

Von Fall zu Fall müsste aber auch der situative Weg beschritten werden: Aktuelle Erfahrungen der Schüler (in unterschiedlichen Räumen der Welt) motivieren auf der Suche nach Erklärungen bzw. nach Orientierungen das Zurückfragen in die Vergangenheit. Die Relevanz der Geschichte für die lebensweltliche Orientierung¹³ kommt hier zum Tragen. Auch beim situativen Zugriff müssen im Unterricht kontrollierte, wissenschaftsadäquate Formen der Zuwendung zur Vergangenheit eingeübt werden, die die Entwicklung historischer Kompetenz fördern. Instrumen-

¹¹ Schreiber, Geschichte in unserer multikulturellen Gesellschaft, 1998.

¹² Vgl. den Beitrag Murr in diesem Band.

¹³ Kronenburg, Aktualität der Geschichte, 1996; Callies, Historische Orientierung, 1995; Rösen, Historische Orientierung, 1994; Rösen/Müller, Historische Sinnbildung, 1997.

talisierende, vorurteilsbehaftete Formen sollten von Fall zu Fall dekonstruiert werden.

Die Bedeutung der Vergangenheit für das Verständnis der Gegenwart bietet viele Ansätze für das situative Vorgehen. Der Lehrplan allerdings könnte nur das Prinzip vorschreiben, er kann nicht voraussehen, welche Phänomene aktuell zur Rückwendung zur Vergangenheit anregen. Der einzelne Lehrer muss sensibilisiert sein für Gegenwartsaspekte, die man „am besten historisch erklären kann“.

Der situative Zugang kann aber auch genutzt werden, um Aspekte des chronologischen Durchgangs in den Horizont der Schüler zu rücken. Wieder liegt es am einzelnen Lehrer, z. B. in der Region das Kleine, das Konkrete, auch „das Spannende“ zu kennen, um es dafür zu nutzen, das Interesse für die Strukturen und Zusammenhänge, die dahinter stehen, zu wecken. Es liegt am Lehrer, große Bögen zu schlagen, die, mit Fuhrmann gesprochen, z. B. zeigen, dass das „Mittelalter überall“ ist.¹⁴

In Bezug auf beide Aspekte – die situative Zuwendung zur Vergangenheit, und die Nutzung des Gegenwartsbezugs als Motivation für den chronologischen Durchgang – ist auch die Lehrerausbildung der ersten Phase gefordert. Wer für die Beschäftigung mit dem Mittelalter nur 15 oder 20 Stunden zur Verfügung hat, muss gelernt haben, zu fundamentalisieren. Er darf aber trotzdem nicht in den Fehler verfallen, nur noch blutleere, gesicherte Fakten und Strukturen vermitteln zu wollen. Er muss auch in der Lage sein, einen situativen, auf den Schulort oder die Erfahrungen der Schüler bezogenen Zugang zu finden, der auch das Interesse am Spezifischen des Mittelalters weckt.

Eine Sonderform des situativen Zugangs ist die Orientierung am kulturellen bzw. kommunikativen Gedächtnis einer Gesellschaft.¹⁵ Der „traditionelle Kanon“ der in allen Lehrplänen der Bundesrepublik vorkommt, kann wohl daraus abgeleitet werden.

Die Orientierung am kommunikativen Gedächtnis bevorzugt naturgemäß die Zeitgeschichte. Dabei wäre darüber nachzudenken, ob nicht gerade jüngere Kinder den mitlebenden Zeitzeugen als Hilfe brauchen, um die Relevanz der Vergangenheit für das Verständnis der Gegenwart zu erkennen. Damit stellt sich die Frage, ob das chronologische Prinzip nicht flexibler gehandhabt werden müsste. Es ist immer die jüngere Geschichte, die den älteren Schülern nahe gebracht wird. Alte Geschichte,

¹⁴ Fuhrmann, C.: Überall ist Mittelalter. Von der Gegenwart einer vergangenen Zeit, München 31998.

¹⁵ Assmann, kulturelles Gedächtnis 1999.

mittelalterliche Geschichte, frühneuzeitliche Geschichte werden zunehmend nur noch auf dem Niveau der Unter- und frühen Mittelstufe behandelt.

Das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft reicht naturgemäß weiter zurück als das an die Mitlebenden und deren Erinnerung gebundene kommunikative Gedächtnis. Die dafür relevanten Inhalte dürfen der jeweiligen Staats- und Gesellschaftsform nicht widersprechen, weil eine Funktion des kulturellen Gedächtnisses ist, zu legitimieren, auf Dauer zu stellen. Der Weg zur Politisierung des Geschichtsunterrichts wäre vorgezeichnet, würde man das kulturelle Gedächtnis als Auswahlprinzip verabsolutieren. Weil unterschiedliche Gesellschaften in ihrer Erinnerung unterschiedliche Epochen betonen, ist der Vergleich des kulturellen Gedächtnisses unterschiedlicher Völker und Nationen ein für die Schüler wertvolles Beispiel, das die sinnstiftende Funktion der Geschichte vor Augen führt.

Auch das Eingehen auf Phänomene aktueller Geschichtskultur kann als situativer Gegenwartsbezug gesehen werden. Das Einbeziehen von Institutionen und Medien der Geschichtskultur, ihren Intentionen, ihrer Adressatengruppen¹⁶ kann den Schülern bewusst machen, dass Geschichte in ihrer Lebenswelt gegenwärtig und von Bedeutung ist. Einerseits geht es darum, die Präsentationsformen als Formen der Präsenz von Geschichte in der Gegenwart wahrzunehmen, auch ernst zu nehmen und sie zu analysieren; andererseits ist als Korrektiv zur Bewertung der Geschichtskultur die wissenschaftsorientierte Rekonstruktion unerlässlich.

2. Die historische Dimension von Identität

Eng mit Gegenwartsbezug in diesem weiten Verständnis verwoben ist die Rolle der Geschichte für den Aufbau von individueller und kollektiver Identität. Für die Entwicklung historisch fundierter Identität haben wohl historische Personen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. In den letzten Jahren ist der Mensch als Träger von Geschichte weniger beachtet worden als die Strukturen. Möglicherweise erklärt das ein Stück weit die rückläufige Bedeutung von Geschichte für die Entwicklung von Identität.

Dass nicht der Beschäftigung „ausschließlich mit großen Männern“ das Wort geredet wird, versteht sich von selbst. Die historische Forschung als Korrektiv und Regulativ des Geschichtsunterrichts verhindert

¹⁶ Diesen Ansatz des Umgangs mit Geschichtskultur stellte der Dortmunder Geschichtsdidaktiker Bernd Schönemann, erstmals bei der Bundeskonferenz für Geschichtsdidaktik zum Thema Geschichtskultur im Oktober 1999 in Seon vor (Mütter/Schönemann/Uffelman, Geschichtskultur, 2000).

auch eine pädagogisch oder emanzipatorisch motivierte, die vergangene Realität verfälschende Zuwendung z. B. zu Frauen und Kindern in der Geschichte. Ähnlich wie beim situativen Zugang kann es darum gehen, über Personen eine Motivation zur Beschäftigung mit zeit- und raumspezifischen Strukturen von Vergangenheit zu schaffen.

Bei der Entwicklung einer historisch dimensionierten Identität ist die Auseinandersetzung mit eigenen (individuellen und nationalen) Vorfahren von Bedeutung. Es können aber auch „adoptierte“¹⁷ Vorfahren eine Rolle spielen, die als (positive und negative) Vorbilder gewählt werden.

Wenn Geschichtsunterricht heute zum Aufbau von Identitäten beitragen soll, dann darf er sich auch hier nicht dem Gebot der Rationalität und Reflexivität entziehen.¹⁸ Dem Geschichtsunterricht darf es nicht darum gehen, Identitäten zu stiften, er muss vielmehr versuchen, das Feld einer *historischen Tiefendimension* von Identität zu eröffnen.

Gerade erwünschte kollektive Identitäten haben die Neigung, zu gewünschten, verordneten Geschichtsbildern zu führen. Dies wäre wiederum eine Engführung, die erneut die Notwendigkeit unterstreicht, im Geschichtsunterricht in einer demokratischen Gesellschaft zu einem reflektierten, kritischen Umgang mit Vergangenheit zu befähigen.

Weil andere traditionell bedeutsame Werte ihre identitätsstützende Funktion zunehmend verloren haben (man denke an Religion), könnte es sein, dass der Geschichte als Orientierungsagentur verstärktes Gewicht zufällt. Das kann aber nur für eine Geschichte gelten, die bewusst den Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen herstellen will.

3. Die Alterität der Vergangenheit

Während sowohl der „Gegenwartsbezug“ als auch der „Identitätsbezug“ den Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu Gunsten der Gegenwart akzentuieren, betont die Orientierung an der Alterität die Vergangenheit als eigene Wirklichkeit, als gewesene Gegenwart. Themen, die in der historischen Forschung als epochenspezifisch betrachtet werden, können auf Grund dieses Auswahlkriteriums zum Gegenstand von Unterricht werden. Der chronologische Durchgang, vor allem auch der epochenspezifische Querschnitt, sind die Unterrichtsverfahren, die dem Verstehen von Alterität am meisten entgegen kommen.

¹⁷ Pandel, *Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit*, 1991.

¹⁸ Mütter/Uffelman, *Regionale Identität*, 1996.

Alterität wahrnehmen und akzeptieren zu können, sie u. a. aus den andersartigen Rahmenbedingungen erklären zu können,¹⁹ das ist eines der wichtigsten Elemente reflektierten Geschichtsbewusstseins; es ist ein Indiz für die Entwicklung historischer Kompetenz, die die eigenen Erfahrungen notwendig übersteigen muss, weil sie in andere zeitliche Dimensionen einführt. Die Auseinandersetzung mit der Spezifik der Epochen beansprucht deshalb auch den größten Anteil an Unterrichtszeit.

Bei der Entscheidung, welche Themen aus den einzelnen Epochen ausgewählt werden sollen, um diese in ihrer Spezifik bewusst zu machen, ist vorrangig auf den Rat der Historiker zu hören. Hier ist die Geschichtswissenschaft nicht, wie bei den anderen Auswahlkriterien die Instanz, die für die „Richtigkeit“ der Rekonstruktion bürgt, hier sind die Historiker die maßgeblichen Fachleute für die Auswahlentscheidungen.

Die Auseinandersetzung mit der Alterität der Vergangenheit verlangt von den Schülern die Fähigkeit zu Fremdverstehen. Die Formulierung „Fremdverstehen“ weist auf die Gegenwartsbedeutsamkeit dieser – an sich „historistischen“ Zuwendung zur Vergangenheit hin. Am zeitlich fernen Beispiel kann, wie es scheint, leichter gelernt werden, andere Lebensentwürfe zu akzeptieren.²⁰ Möglicherweise kann es gelingen, das für die Vergangenheit rational angeeignete Akzeptieren des Anders-Seins – dann im Sinne von Toleranz – auch auf die Gegenwart zu übertragen.

4. Schülergemäßheit

Ein schwieriges, weil so gut wie nicht erforschtes Auswahlkriterium sind die Schüler als Rezipienten von Geschichte. Dass jüngere Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen tatsächlich die ältere Menschheitsgeschichte besser erfassen können als spätere Epochen, ist zwar behauptet, aber nie bewiesen worden; man sollte die These zumindest mit einem Fragezeichen versehen. Das geringere Maß an Komplexität und Vernetzung früherer Kulturen geht einher mit größerer Erfahrungsferne und Fremdheit, mit einer – schon sprachlich bedingten – größeren Unzu-

¹⁹ Vgl. Rösen, Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip, 1985; Rösen, Historische Sinnbildung, 1996.

²⁰ Alavi, B./Borries, B. v.: Interkulturalität in Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, in: Reich, H./Holzbrecher, A. (Hgg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000; Alavi, B.: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt/Main 1998.

gänglichkeit der Quellen, mit den zusätzlichen und spezifischen Anforderungen an die Quellenkritik.

Das Lebensalter der Schüler und die Fähigkeit, sich bestimmte historische Epochen zu erschließen, scheinen mir nur in geringem Maße zusammenzuhängen. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist, dass der Zugang zu den ausgewählten Themen *nicht zu erfahrungsfern erfolgt*. Die Kinder müssen im weiteren Verlauf der Beschäftigung genügend Zeit haben, um die eigenen Erfahrungen zu transzendieren und die Andersartigkeit vergangener Erfahrungshorizonte wahrzunehmen. Das Aufgreifen anthropologischer Grunddispositionen erleichtert es, die eigenen Erfahrungen zu überschreiten. Nicht nur der Alltag ist Kindern auf diese Weise zugänglich, sondern in elementarer Form auch Wirtschaft, Herrschaft, Gesellschaft, Kultur oder Religion. Auch 5. und 6. Klässlern ist es möglich, Strukturen zu erkennen. Die Untersuchungen Bodo v. Borries' ergaben sogar, dass jüngere Kinder zu Fremdverstehen eher in der Lage und bereit sind als ältere.²¹

Die ersten drei, auf die historische Wirklichkeit bezogenen Auswahlkriterien verlieren nicht an Bedeutung, wenn Unterstufenklassen die Rezipienten von Geschichte sind. Auch das grundlegende Ziel, historische Kompetenzen aufzubauen, ist mit jüngeren Kindern zu erreichen, allerdings gilt es, die Schüler nicht durch zu hohe Komplexität aus dem Verstehensprozess auszuschließen.

Literatur

- Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München ²1999.
- Borries, B. v. (unter Mitarbeit von Körber, A., Baeck, O. und Kindervater, A.): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.
- Callies, J.: Historische Orientierung nach der Epochenwende oder: Die Herausforderung der Geschichtswissenschaft durch die Geschichte, Rehbürg-Lossum, 1995.
- Horstkemper, G.: Geschichte Lernen mit Hilfe der „Neuen Medien“, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 1999, S. 545-560.

²¹ Borries, Jugend und Geschichte, 1999.

- Jeismann, K.-E.: Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann u. a. (Hg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S. 76-107.
- Koselleck, R.: Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977.
- Kronenburg, S. (Hg.): Die Aktualität der Geschichte, Gießen 1996.
- Mütter, B./Uffelman, U. (Hgg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996.
- Mütter, B./Schönemann, B./Uffelman, U. (Hgg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 11), Weinheim 2000.
- Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, B. v./Pandel, H.-J./Rüsen, J. (Hgg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Paffenweiler 1991, S.1-23.
- Rüsen, J. u. a.: Geschichtsdiskurs, Bd. 1-5, Frankfurt/Main 1993-1999.
- Rüsen, J./Müller, K. E. (Hgg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek 1997.
- Rüsen, J.: Historische Objektivität, Göttingen 1975.
- Rüsen, J.: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 18 (1996), S. 501-543.
- Rüsen, J.: Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip. In: Behre, G./Norborg, L. A. (Hgg.): Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft, Stockholm 1985, S. 63-82.
- Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt 1990.
- Schreiber, W.: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: dies. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte, 1999, S. 15-76.
- Schreiber, W.: Geschichte in unserer multikulturellen Gesellschaft, in: Gleißner, A. (Hg.): Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik, München 1998, S.50-58.
- Schreiber, W.: Geschichte vermitteln, Geschichte rezipieren – das Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. Eichstätter Antrittsvorlesungen, Eichstätt 2000.
- Schreiber, W.: Perspektiven für den Geschichtsunterricht aus der Sicht der Geschichtsdidaktik, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 34 (2000), Heft 61 (im Druck).
- Weberman, D.: Historische Objektivität, New York u. a. 1999.

Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts?

Von Andreas Michler

Längsschnitte als Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts – mit dieser polarisierenden Fragestellung im Titel meines Vortrages sind zunächst einmal die Gegenpositionen plakativ umschrieben, die sich vor allem in der ideologisch-politischen Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien in den 70er Jahren manifestiert haben. Im Folgenden soll jedoch nicht auf die Entwicklungslinien der thematischen Längsschnitte sowie auf die sie begleitenden, teilweise heftigen Diskussionen eingegangen werden. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf einen demnächst erscheinenden Aufsatz der Erlanger Geschichtsdidaktikerin Elisabeth Erdmann.¹ Vielmehr geht es darum, die Leistungsfähigkeit, d. h. also die Möglichkeiten und Grenzen dieser Zugriffsweise auf die Geschichte – gleichsam sine ira et studio – für den Geschichtsunterricht darzulegen. Dazu ist freilich die im Vortragstitel angedeutete Polarisierung wenig tauglich. Will man ausloten, welche Rolle der thematische Längsschnitt im heutigen Geschichtsunterricht des Gymnasiums und der Realschule tatsächlich spielen kann, dann bedarf es dazu auch seiner Abgrenzung zu anderen fachspezifischen Unterrichtsverfahren.

I. Einordnung fachspezifischer Unterrichtsverfahren in ein Gesamtgefüge der Didaktik des Geschichtsunterrichts

Über die Zielperspektiven heutigen Geschichtsunterrichts und über mögliche Auswahlkriterien für seine inhaltlichen Ziele war in den grundlegenden Überlegungen zum Geschichtsunterricht von Waltraud Schreiber bereits die Rede. In meinen Ausführungen geht es um die fachspezifischen Unterrichtsverfahren. Da ist die Assoziation zum Begriff der fachspezifischen Arbeitsweisen nahe liegend. Es besteht daher die Notwendigkeit, zunächst einmal die Verortung und die Konturen der fachspezifischen Unterrichtsverfahren im Gesamtgefüge der Didaktik des Geschichtsunterrichts festzulegen und zu umreißen.

Die schulische Beschäftigung mit Geschichte zielt auf die Anbahnung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, auf die Entwicklung histori-

¹ Erdmann, E.: Thematische Längsschnitte im Geschichtsunterricht, im Druck, erscheint voraussichtlich 2002.