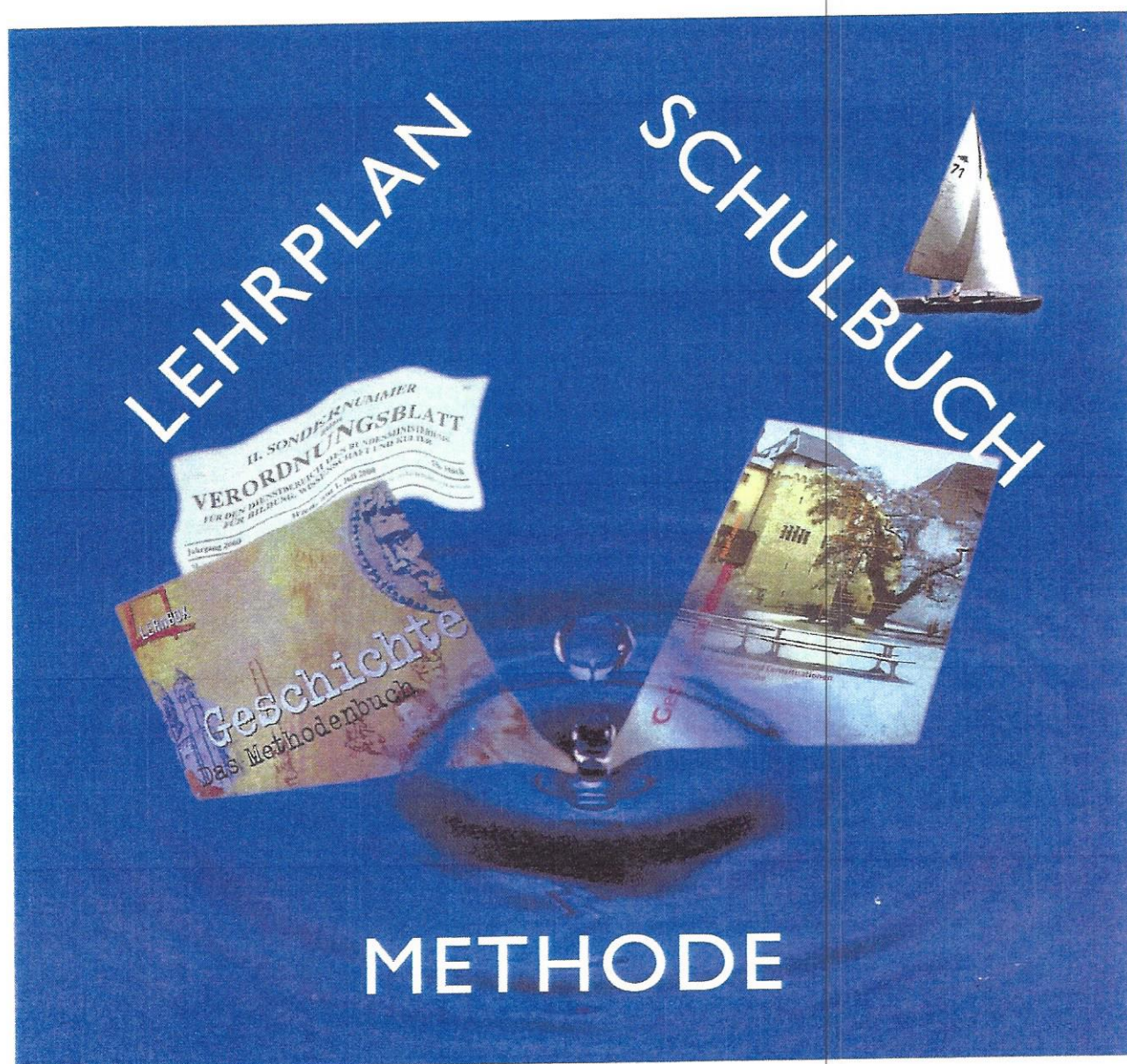


MATERIALIEN ZUR

GESCHICHTS- DIDAKTIK



Im Bermuda-Dreieck des Lehrens und Lernens

KONFERENZ FÜR GESCHICHTS-
DIDAKTIK ÖSTERREICH 1/2001

Editorial	1
Standards der Schulbuchanalyse - Standards der Schulbuchautoren?	3
Die Funktion des Geschichtslehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien	
Alois Ecker	16
Fünf Fragen an	20
Was SchülerInnen über ihre Geschichtslehrbüchern denken – ein Blitzlicht	
„Ein Buch, ein Buch, ein Königreich für d a s Buch!“	21
Untersuchung zur Verwendung von Schulbüchern im Geschichtsunterricht	
Elisabeth Buxbaum	25
Ein er(n)ster Blick und dann buchen	29
Sabina Bauer / Thomas Bulant	
Die Methodenfrage im Geschichtsunterricht	29
Heinz Strotzka	
Adressaten- und fachorientierte Arbeit mit Textquellen an der Sekundar-	
stufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe)	34
Manfred Aigner	
Alle Künste, Wissenschaften und Würden sind eitel	54
Gerda Hohenwarter	
„EVA“ und Geschichtsunterricht	63
EVA oder die Möglichkeit von Handlungsorientierung (auch) im Geschichtsunterricht	
Karin Tscherne	70
Die Stadt im Mittelalter. Beispiel für eine themenzentrierte Lernspirale im Geschichtsunterricht	
Elisabeth Enigl	76
Peter Gautschi: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für	
Jugendliche	76
Elfriede Windischbauer	
Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch	78
Regina Tschannerl	
Geschichte zum (Be)greifen nah	80
Paul Anzenberger	
Bilder im Geschichtsunterricht	81
Paul Anzenberger	
Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht	83
Regina Tschannerl	

Impressum:

MATERIALIEN ZUR GESCHICHTSDIDAKTIK

8. Jahrgang, Heft 1/2001

Herausgeber:

"Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich"

Pädagogische Akademie des Bundes, Wien 10, Ettenreichgasse 45a

Redaktion:

Paul Anzenberger, Elisabeth Buxbaum, Regina Tschannerl

Schriftleitung:

Elisabeth Buxbaum

Layout:

Andreas Mader

Die mit dem Namen des Verfassers gekennzeichneten Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Das Einverständnis zur vollen oder verkürzten Veröffentlichung wird vorausgesetzt.

Editorial

Am 27. November 1992 wurde die „Konferenz für Geschichtsdidaktik Österreich“ in Wien gegründet. Knapp zwanzig Gründungsmitglieder aus ganz Österreich beschlossen, die Probleme des Lehrens und Lernens - speziell die des Faches Geschichte - deutlicher zu akzentuieren, Lösungsvorschläge zu erarbeiten und sie auf breiter Basis zu diskutieren.

„Die Konferenz“ geht demnach in ihr zehntes Jahr und das soll zum Anlass genommen werden, um zurück (aber auch vorwärts) zu blicken, ein wenig zu ordnen und zu sammeln und sich die Frage nach dem ‚Wohin jetzt?‘, ‚Wie soll’s weitergehen?‘ zu stellen.

Der Mann der ersten Stunde, Dr. Werner Adelmaier, der den Verein konstituierte und zwei Perioden lang leitete, sieht die Welt nun hauptsächlich aus der Perspektive Salzburgs und unser nächster Präsident, Dr. Heinz Strotzka hat sich gar über den Teich nach England zurückgezogen. Ihnen beiden gilt unser Dank – Nachfolge wird gesucht. Hofrat Dr. Elmar Haller, der – aus Vorarlberg kommend – stets den längsten Anreiseweg hatte – wird (im wahrsten Sinne des Wortes) den Stift abgeben und eine gewaltige Lücke hinterlassen. Wer will sie füllen? Probleme!

Dabei hat sich der Verein in dem Dezennium gewaltig gemausert. Im Zwei-Jahres-Abstand wurden Tagungen zu wesentlichen pädagogischen Anliegen abgehalten. Das sicher auch dank der großzügigen Unterstützung des Bildungsministeriums, vertreten durch Dr. Anneliese Harasek.

„Die Konferenz“ ist die Vertreterin Österreich in der Historiker/innengemeinschaft der EU.

Und, und das ist sicher die allerschwierigste Sache, es ist uns auch gelungen, ein Publikationsorgan „Die Materialien zur Geschichtsdidaktik“ zu etablieren und auch im Laufe der Jahre weiter zu führen.

Vor der Leserin, dem Leser befindet sich also das neueste Exemplar der Zeitschrift. Der Titel „Lehrplan – Schulbuch – Methode: Im Bermuda-Dreieck des Lehrens und Lernens.“ liegt auch einem dreitägigen Seminar zugrunde. Etliche Beiträge des Heftes sind Ergebnisse von Vorträgen, workshops und Diskussionen. Die Redaktion hofft, dass die Mischung gelungen erscheint.

Zum einen gibt es Untersuchungen und Darstellungen zum Thema Schulbuch: So wurden Damen und Herren, betroffen durch ihre Funktionen oder ihr Arbeitsfeld, aber auch Rezipienten (wie es Schüler/innen nun einmal sind) „5 Fragen ...“ gestellt und die Antworten verglichen.

Weiters haben Sabina Bauer und Thomas Bulant Schulbücher – verfasst nach den neuesten Regelungen des Lehrplanes – verglichen und analysiert.

Studierende der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien 10 haben eine einfache Untersuchung unter Lehrerinnen und Lehrern – den Einsatz des Schulbuches im Geschichtsunterricht betreffend – durchgeführt.

Stoff und Anregung zur Diskussion gibt sicher der umfangreiche Artikel von Alois Ecker zu „Standards der Schulbuchanalyse“.

Wenn Methoden gesucht werden bieten sich vier Beiträge an: Heinz Strotzka hat uns noch ein Abschiedsgeschenk hinterlassen – „Die Methodenfrage im Geschichtsunterricht“.

Gerda Hohenwarter schreibt über „Bildanalyse im Geschichtsunterricht“ und Manfred Aigner über „Textquellen im Geschichtsunterricht“.

„Klippern“ Sie schon? – Wenn nicht, geben die Texte von Karin Tscherne und Elisabeth Enigl Aufklärung. Alle drei Beiträge sind durch Materialienblätter ergänzt, die bei der Umsetzung in der Klasse Hilfe leisten sollen.

Abschließend finden sich Buchrezensionen und -besprechungen; wir planen – quasi als Serviceleistung – diesem Feld in Zukunft mehr Augenmerk zu schenken.

Die Redaktion dankt allen Mitgliedern für die Treue, allen Beiträgern für die Mühe und allen Mitarbeitern für den Einsatz – und freut sich auf die nächsten zehn Jahre.

Für die Redaktion Elisabeth Buxbaum

Standards der Schulbuchanalyse - Standards der Schulbuchautoren?

Die Funktion des Geschichtslehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien

Alois Ecker

Im zweiten Band des von „Dr. Josef Sint“ verfassten sowie von „Dr. Franz Heilsberg und Dr. Friedrich Korger“ herausgegebenen Schulbuchklassikers „Lehrbuch der Geschichte“¹, findet sich in der dritten Auflage aus 1955 folgende Beschreibung über den tschechischen Reformator Jan Hus:

„Durch in England studierende Tschechen fanden Wiclifs Schriften auch in Böhmen Eingang. Seine Lehre machte sich dort Johannes Hus zu eigen. Er war zuerst Prediger, später Professor an der Universität in Prag. In seinen Schriften schloß er sich eng an Wiclif an. Volkstümlichkeit und Einfluß verdankte er seinen in tschechischer Sprache gehaltenen Predigten, in denen er das Leben der Geistlichkeit geißelte.

Mit dem religiösen Streit, der sich zwischen der Kirche und den Anhängern des Hus entspann, verband sich ein nationaler Kampf um den Einfluß an der Prager Universität. [...]

Als das Konstanzer Konzil um die Glaubensfrage verhandelte, wurde Hus vorgeladen und erschien auch, versehen mit einem kaiserlichen Geleitbrief.“²

Im zweiten Teil des von „Regierungsrat Dr. Heinrich Montzka“ bearbeiteten Werks, „Woynars Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen“ aus dem Jahre 1928 liest man über Jan Hus:

„Durch in England studierende Tschechen fanden Wiclifs Schriften (S. 149)

auch in Böhmen Eingang. Seine Lehre machte sich auch Johann Hus zu eigen. Aus niedriger Familie stammend, wurde er zuerst Prediger, später Professor an der Universität in Prag und Beichtvater der Königin. In seinen Schriften schloß er sich eng an Wiclif an. Volkstümlichkeit und Einfluß verdankte er seinen in tschechischer Sprache gehaltenen Predigten, in denen er das Leben der Geistlichkeit geißelte, und seiner Abneigung gegen die Deutschen. In gewissem Sinne beginnt der nationale Kampf in Böhmen mit seiner Wirksamkeit. Als es sich um die Stellungnahme der Prager Universität zum Pisaner Konzil handelte, setzte er durch [...]

Als das Konstanzer Konzil zusammentrat, wurde Hus vorgeladen und erschien auch, versehen mit einem kaiserlichen Geleitbrief.“³

Über die Autorenschaft des ersten Textes braucht nicht gestritten zu werden. Wissen sollte man eventuell, dass der Ursprungstext auf das erstmals zwischen 1905 und 1907 erschienene „Lehrbuch der Geschichte“ von Karl Woynar zurückgeht. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich im Werk von Josef Sint aus dem Jahre 1955 kein Hinweis findet, dass die Gesamtstruktur dieses Werkes, wesentliche Passagen der Textstruktur und, wie oben gezeigt, bis ins Detail gleiche (Ab-)Sätze aus den genannten älteren Schulbüchern stammen.

Sints Buch war bis zu Beginn der 1970er Jahre **das** Standardschulbuch

für den Geschichtsunterricht in der 6. Klasse der österreichischen Gymnasien. ‚Gut, dass es durch neuere, bessere und seriöserer Schulbücher ersetzt wurde!‘, möchte man gerne sagen. Aber ist das auch der Fall?

Das Beispiel beansprucht inhaltlich keine besondere Originalität. Stellt man nicht die deutlich national gefärbten Botschaften des frühen Textes zur Diskussion, berührt das Thema heute weniger, als beispielsweise die Darstellung des „Holocaust“ im Geschichtslehrbuch.⁴ Gerade deshalb scheint es mir geeignet, um einige allgemeine Anmerkungen zur Struktur heutiger Schulbücher anzufügen.

Bevor ich gegen Ende dieses Artikels inhaltliche Aspekte von Geschichtsdarstellung(en) über die ‚Hussiten‘ in den heutigen Schulbüchern diskutiere, möchte ich einige wissenschaftliche Standards zur strukturellen Gestaltung von Geschichtslehrbüchern vorstellen, die aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik heute für die seriöse Gestaltung eines Geschichtslehrbuches unumgänglich sind.

Grundregeln geschichtsdidaktischer Bearbeitung historischer Informationen in den Schulbüchern

Geht man von der aktuellen Definition der Geschichtsdidaktik als einer „Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein“⁵ aus, dann sind auch Geschichtsschulbücher der Frage zu unterziehen, *welches* Geschichtsbewusstsein sie erzeugen ..., fördern ..., verstärken ..., und *auf welche Weise* sie das tun. Schulbuchkritik bzw. die kritische Analyse und Diskussion des durch Geschichtsschulbücher initiierten Geschichtsbewusstseins, ist somit Teil der geschichtsdidaktischen Forschung – und nicht nur eine akademische Pflichtübung.

Sowohl in Österreich⁶ als auch im internationalen Rahmen⁷ hat die Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik mehr Tradition, als den meisten Verfassern und Lesern von Schulbüchern bekannt sein dürfte. Am einen Ende

der Kritik stehen primär unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten durchgeführte Schulbuchanalysen, am anderen Ende international vergleichende⁸ sowie didaktische Analysen.⁹

Die Gestaltung von Geschichtsschulbüchern hat sich in den vergangenen dreißig Jahren grundlegend verändert. War es von Beginn der Massenproduktion von Schulbüchern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die 1960er Jahre die narrative Form der Geschichtsdarstellung, die im Schulbuch dominierte, so versuchen Autoren seither, unter Einfluss verschiedenster interaktiver didaktischer Konzepte, die Schulbücher zu sogenannten Lern- und Arbeitsbücher umzubauen¹⁰. Diese grundsätzlich begrüßenswerte Entwicklung hat in jüngster Zeit bei manchen Büchern zu einem anderen Extrem umgeschlagen: tendenziell wird dabei die formale Gestaltung der Schulbücher stärker ins Blickfeld gerückt, während die Texte ihre dominante Position verloren haben und eine begleitende Funktion zu Bildern und (sogenannten) Quellentexten bekommen haben. Nicht selten trägt diese Konzeption allerdings zur Entdifferenzierung von historischer Information bei.

Beeinflusst durch den generellen Trend zur stärkeren Visualisierung von Information hat die Verkleidung von (historischer) Information auch in den Schulbüchern zugenommen. Einzelne Bücher unterscheiden sich dabei in Inhalt und Aufmachung nur mehr unwesentlich vom Design gängiger Comic-Hefte oder einschlägiger Wochenmagazine.

Für die Position der Geschichtsdidaktik stellt diese Entwicklung eine neue Herausforderung dar: Insbesondere bei den jüngeren Büchern wird es notwendig, die gesamte Struktur des Schulbuchs – formale Gestaltung, Texte und Bilder – zur Analyse heranzuziehen, wenn man z.B. nach dem Ideologiegehalt der transportierten Botschaften bzw. nach ihrer Wirkung für das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen fragt. Eine Textanalyse allein könnte diese Wirkung nicht erfassen; weiß man doch

spätestens seit der Entwicklung des Strukturalismus¹¹ und der Semiologie¹², dass die zugrundeliegende ‚Ordnung der Dinge‘, der Kontext bzw. Paratext¹³, die im Vergleich zum Textinhalt wirkungsmächtigeren Botschaften beherbergt.

Dies gilt nicht nur für die heimlichen Botschaften der gesprochenen Sprache, etwa beim Unterrichten, sondern auch für die Texte bzw. die Visualisierungen von Information im Schulbuch.

Als Grundregeln einer historisch-wissenschaftlichen Betrachtung in den Schulbüchern möchte ich vier Minimalstandards diskutieren, die mir auch im Schulbuch einhaltbar scheinen. Es sind dies:

- Herstellung von Transparenz über die (historischen) Grundannahmen des Autors,
- Offenlegung der (Lehr-)Ziele, der politisch bildenden bzw. der erzieherischen Absichten, die der Autor mit dem jeweiligen Kapitel/Abschnitt eines Schulbuchs verbindet,
- Nachweis der Quellen und Quellenkritik,
- Methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse.

Die Berücksichtigung dieser Standards würde den Schulbuchautoren nicht nur den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit und der Ideologielastigkeit ersparen, sie wäre vor allem ein Schritt zu einer offeneren und transparenteren Handhabung von historischer Information im Schulbuch. Letztere wird für eine zukünftige „Reflexive Geschichtsdidaktik“ unerlässlich sein.

Wenn diese Standards darüber hinaus für die Approbationskommissionen zu einer Leitlinie der Begutachtung zukünftiger Schulbücher werden, so wäre das durchaus zu begrüßen.

1. Transparenz über die Grundannahmen des Autors herstellen

Ich gehe hier von der Annahme aus, dass die Schulbuchautoren ihre Dar-

stellungen auf eine historisch-wissenschaftliche Grundlage stellen wollen, was auch heißt, dass sie die historischen Forschungen bzw. Forschungsergebnisse zum jeweiligen Themenfeld rezipieren, sich auf dieselben beziehen und diese auch nachweisen. Dies kann auch ohne detaillierten ‚Anmerkungsapparat‘, allerdings unter Einhaltung einiger Grundregeln, geschehen (siehe Pkt. 3).

Es ist durchaus denkbar, dass unter den Schulbuchautoren heute hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit von Schulbuchtexten eine andere Auffassung dominiert, als beispielsweise am Ende der Monarchie. Solange eine relativ enge Beziehung zwischen universitärer und gymnasialer Bildung bestand, wie es für das Bildungsbürgertum der späten Monarchie sicher zutraf, konnten Historiker davon ausgehen, dass in den Schulbüchern die Ergebnisse der historischen Forschung Eingang fanden¹⁴ – wenn auch in verknappter und tendenziöser Form.

Es bedürfte noch einer eingehenderen Analyse um aufzuzeigen, dass der Einfluss der faschistischen Systeme in den 1930er Jahren und die damit verbundene ideologische Vereinnahmung der Schulbücher diese bildungsbürgerlichen Standards der Wissenschaftlichkeit von Geschichtsschulbuchtexten veräußerte. Es wäre dabei zu fragen, inwieweit diese Entwicklung nach dem Ende der Diktaturen wieder zurückgenommen wurde bzw. wo und wie eine antiwissenschaftliche und antiintellektuelle Haltung bis heute weiterbesteht.

Am Beginn des 21. Jahrhunderts müssen wir GeschichtsdidaktikerInnen die SchulbuchautorInnen jedenfalls fragen, ob die Bezugnahme auf die wissenschaftliche Forschung für sie (noch) relevant ist, und vor allem: an welche Form von Geschichtsschreibung sie sich in ihren Produkten anlehnen. Vielleicht wollen die Schulbuchautoren lieber nationale Mythen und Klischees weitergeben. In jüngst gegründeten Ländern, wie z.B. in der Slowakei¹⁵ oder in der Ukraine¹⁶, kann man beobach-

ten, wie mit einem beträchtlichen Teil der Geschichtsschreibung und der Geschichtsschulbücher nationale Mythen gerade erst neu begründet werden.

Eine derartige Neuschöpfung und Verbreitung eines nationalen Geschichtsbildes war aber auch den Schulbüchern des Ständestaats (Stichwort: ‚Vaterländische Erziehung‘) und der (frühen) Zweiten Republik in Österreich nicht fremd¹⁷. Das heute geläufige Österreichbild ist eine Schöpfung der Nachkriegszeit¹⁸ und wurde unmittelbar nach Kriegsende 1945 bewusst als Gegenbild zum deutschen Nationalismus aufgebaut. Schulbücher, insbesondere Geschichtsschulbücher, spielten dabei eine wichtige Rolle:

In den „Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“ vom 3. Sept. 1945 heißt es beispielsweise:

„Anstelle des überheblichen deutschen Nationalsozialismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein treten, ... [...] Ziel des Geschichtsunterrichts ist es, „den Willen der Jugend zur freudigen Mitarbeit an den Kulturaufgaben des österreichischen Volkes ... zu wecken. [...]“

Der Gedanke, dass Österreich nach seiner geographischen Lage, nach seiner geschichtlichen Entwicklung, nach seinen ethnologischen Verhältnissen, vor allem den spezifischen Fähigkeiten seiner Bevölkerung als Vermittler zwischen den Kulturvölkern des Westens und den vielen kleineren Völkern in Mittel- und Osteuropa seine besondere Aufgabe hat, hat sich nun zur vollen Klarheit durchgerungen. [...] Hat die anmaßliche Berufung auf eine unbewiesene Auserwähltheit des deutschen Volkes zu moralischem Tiefstand ohne gleichen geführt, so muss die österreichische Jugend dazu gebracht werden, neben den Vorzügen unseres Volkscharakters, wie Lebenswürdigkeit, Höflichkeit, Versöhnlichkeit, auch die eigenen Fehler, wie allzu große Nachgiebigkeit, Empfindsamkeit, Anschmiegsamkeit, zu erkennen, und in ihr [Syntax so im Original, AE]

den starken Willen zu erzeugen, sie durch Festigkeit, Entschlossenheit und männliche Haltung zu überwinden.“¹⁹

Alt-neues Sendungsbewusstsein gegenüber den „kleineren (sic!) Völkern“ des Ostens, der angeblich spezifische „Volkscharakter“ und eine „feste“, „männliche Haltung“ sollten demnach bei der österreichischen Jugend durch den Geschichtsunterricht der Nachkriegszeit entwickelt werden. Veröffentlicht wurden diese Zielvorgaben bereits 4 Monate nach Kriegsende.

Vielleicht wollen Schulbuchautoren heute aber kein neues Nationalbewusstsein mehr aufbauen, sondern lieber ein ‚historisches Fantasy-Land‘ erzeugen, das mit entsprechendem ‚Edutainment‘ zur Beschäftigung und zum Spiel mit Fragmenten der Vergangenheit lockt? Ein Unterhaltungsspiel oder ein Kreuzworträtsel mit Fragmenten historischer Erzählung ist zwar kein besonderer Anreiz zur Reflexion vergangener politischer, sozialer oder kultureller Entwicklungen, aber es beschäftigt und unterhält.

Die Filmindustrie, die Comicproduktion, das Internet, sie haben ganz neue Möglichkeiten zur Verkleidung von historischer Information geschaffen. Nicht alles, was in der Form neu ist, ist deswegen im Inhalt schlecht. Aber jede angeblich historische Darstellung muss auf seine Intention und auf seine Wirkung befragt werden.

Eine Grundforderung an die Schulbuchautoren wäre daher, dass sie die eigenen Grundannahmen für die Konzeption ihres Werkes im Schulbuch selbst offen legen. Dass sie Transparenz herstellen über die Ansprüche, die sie mit dem Schulbuch verbinden. Sofern es um eine wissenschaftliche Bezugnahme geht, wären nach Möglichkeit auch die theoretischen Referenzen zu erwähnen, auf die sich der/die Autor/in bezieht.

Damit hätten sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen, die das Buch lesen, entsprechend Orientierung, auf welche Art von Geschichts-

darstellung sie sich mit gerade diesem Schulbuch einlassen.

Eng damit verbunden ist eine zweite Forderung:

2. Offenlegung der (Lehr-)Ziele, der politisch bildenden bzw. der erzieherischen Absichten, die der Autor mit dem jeweiligen Kapitel/Abschnitt eines Schulbuchs verbindet

Die bisher geschriebenen Geschichtsschulbücher suggerieren durch ihre chronologische Struktur und insbesondere durch die Art ihrer Darstellung, dass sie eine universell gültige Beschreibung vergangener Ereignisse liefern. Gegensätzliche Interessen, mögliche Unterschiede in der Interpretation vergangener Epochen bzw. Situationen werden selten zugelassen. Damit halten die Schulbücher an einem Mythos von Allwissenheit bzw. von Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen fest, der in der wissenschaftlichen Diskussion längst obsolet ist. Angesichts der Fülle von heute zugänglicher Information und von historisch möglichen Interpretationen nehmen die Schulbuchtexte damit zunehmend eine – je nach Standpunkt – autoritäre, verdummende oder zynische Funktion an.

Ich lade die StudentInnen der fachdidaktischen Seminare manchmal ein, sich zu überlegen, wie sie die Thesen aus den ca. 120 000 Bänden unserer Fachbibliothek in ein vierbändiges Schulbuchwerk verpacken könnten. Es ist vorauszusehen, dass dieses Vorhaben nicht gelingen wird. – Über die Neuen Medien ist heute eine Vielzahl und Vielfalt an historischer Information verfügbar. Damit verliert auch das Schulbuch immer mehr seine alte Funktion: Vor hundert Jahren konnten Autoren noch versuchen, eine enzyklopädische Zusammenschau über die Wissensbestände der jeweiligen nationalen Geschichtsschreibung sowie der Weltgeschichte zu präsentieren. Selbst wenn es AutorInnen gäbe, die diese Funktion noch für zentral erachten, und derer gibt es in Europa noch viele²⁰, so kann doch das Schulbuch

diese Funktion heute immer weniger erfüllen. Aber was hat es dann für eine Funktion? Was kann und soll es in Zukunft (noch) leisten?

Ich sehe die zentrale Funktion des zukünftigen Geschichtslehrbuchs immer mehr in einer exemplarischen Anleitung zum kritischen Umgang mit historischer Information. Das Schulbuch kann an ausgewählten Beispielen veranschaulichen, wie das heute geläufige historische Wissen zustande kam und zum Allgemeinwissen wurde – und es kann die vielen Mythen, Stereotype, Klischees und Vorurteile, die heute medial als historisches Wissen verkauft werden, analysieren und auf ihren Ursprung zurückführen. Die Beispiele müssen als solche jedoch gekennzeichnet werden und dürfen nicht als „die Geschichte“ hingestellt werden. Soweit sie letzteres noch immer praktizieren, leisten die Schulbuchautoren einer Entdifferenzierung von historischer Forschung, und damit einer tendenziellen Verfälschung von Geschichtsdarstellungen, Vorschub.

Nur durch den exemplarisch korrekten Umgang mit Information können SchülerInnen selbst an einen kritischen Umgang mit historischer Information herangeführt werden. Dieser transparente, kritische und selektive Umgang mit Information sollte zukünftig im Geschichtsunterricht stärker eingeübt werden.

Dazu genügt es m.E. nicht, Anleitungen in ein Lehrerheft zu verpacken, das die SchülerInnen nie zu Gesicht bekommen. Die SchülerInnen selbst sollen wissen, dass in der Bearbeitung des Themas unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt wurde. Haben sie den kritischen und selektiven Umgang mit Information als Standard erlernt, dann wird sie dies gegen vermeintlich absolute und totalitaristische Ansprüche mehr schützen, als moralisierende oder sonstwie beschönigende Darstellungen.

Es wird daher heute im Schulbuch immer wichtiger, den jeweiligen Kapiteln Hinweise voranzustellen, die angeben,

welche historischen Thesen mit den nachfolgenden Kommentaren, Bildern und Quellen illustriert werden sollen – und welche erzieherischen Absichten mit dieser Arbeit verknüpft werden. Zur Offenlegung eines Kapitels gehört zum einen also die Angabe der fachlichen Thesen, die anhand eines bestimmten Themas veranschaulicht bzw. bearbeitet werden sollen, z.B. der Zusammenhang zwischen der Entwicklung städtisch-bürgerlicher Gelehrsamkeit an den Universitäten des Spätmittelalters und der Infragestellung der Universalgewalt von Kirche und Kaisertum. – Zum anderen sollten aber auch die mit dem Thema verbundenen politisch bildenden Ziele angegeben werden. Je nach Auswahl der Quellentexte ließen sich am Beispiel ‚Hussiten‘ verschiedene Bildungsziele verfolgen: Erziehung zur Toleranz, zur kritischen und selbstbewussten Interpretation von Tradition, zu zivilem Ungehorsam ..., oder, wie in den eingangs zitierten Darstellungen, Erziehung zu nationaler Intoleranz bzw. zu obrigkeitlichem, herrschaftslegitimierendem Denken.

Die jeweils intendierten Lehr- und Erziehungsziele sollten jedenfalls am Beginn jedes Schulbuchkapitels offengelegt werden. Derartige Angaben fehlen in den heutigen Schulbüchern noch fast zur Gänze.

Einen Ansatz zu einer geschichtskritischen und multiperspektivischen Betrachtung der böhmischen Religionskriege im 15. Jh. fand ich bei der Analyse der heutigen Schulbücher lediglich in dem nicht mehr ganz aktuellen Band „Stationen 2“²¹ für die 6. Klasse AHS: Ergänzend zu einer beschreibenden Erzählung der historischen Entwicklung, die freilich den Anspruch der Allgemeingültigkeit suggeriert, wird in einer kommentierenden Randglosse auf „meist sehr unterschiedliche“ Interpretationen der Hussitenkriege durch „tschechische und deutsche Historiker“ hingewiesen und dabei der nationale Aspekt von Geschichtsschreibung aufgezeigt:

„In der deutschen und österreichischen Geschichtsschreibung sah man in den Hussiten meist die grausamen Mordbrenner, die sich gegen die gerechte kirchliche, gesellschaftliche und staatliche Ordnung auflehnten.

Auf tschechischer Seite sah man in ihnen einen gerechten Kampf gegen eine ungerechte Ordnung, gegen eine Bevormundung durch Rom und eine Unterdrückung und Ausbeutung durch die Deutschen. Bis heute kommt den Hussitenkriegen eine wichtige Rolle im Nationalgefühl der Tschechen zu.“²²

Die anschließenden Arbeitsfragen regen zur Wiederholung des Gelesenen, zur Weiterarbeit und zur kritischen Reflexion der historischen Darstellung an:

„? Wie ist die unterschiedliche Beurteilung der Hussitenkriege in der Geschichtsschreibung zu erklären?

? Wie hat sich das Verhältnis zwischen Tschechen und Deutschen weiterentwickelt (im 30jährigen Krieg, in der Habsburgermonarchie im 19. Jahrhundert, in der Zwischenkriegszeit, während des Zweiten Weltkrieges, in der Nachkriegszeit?

? Welche Rolle spielen „Feindbilder“, die aus der Vergangenheit überliefert wurden, im nationalen Selbstverständnis, im Selbstwertgefühl der Völker? Kennen Sie andere Feindbilder, die die Geschichte Europas wesentlich geprägt haben? Verstärkt die Geschichtsschreibung solche Feindbilder oder kann sie auch zu ihrer Überwindung beitragen?“²³

Wie insbesondere die zweite Frage von SchülerInnen gelöst werden soll, bleibt in diesem Schulbuch allerdings offen und wird uns noch beschäftigen (vgl. Pkt. 4).

Eine Voraussetzung für den kritischen und transparenten Umgang mit historischer Information wäre zunächst die Einhaltung der folgenden Forderung:

3. Nachweis der Quellen und Quellenkritik

Beachtenswert an den einleitenden Zitaten ist zum einen, dass das zentrale

Geschichtslehrbuch der ersten Jahrzehnte²⁴ der Zweiten Republik für die Oberstufe der Gymnasien beinahe zur Gänze Struktur als auch Inhalt eines in der Monarchie konzipierten und verwendeten Buches übernahm. Statt auf den ideologischen Missbrauch der Geschichtsbücher zur Zeit des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus mit einer mutigen, demokratiebewussten Geschichtsdarstellung zu antworten, griffen die Herausgeber – mit Approbation des damaligen Unterrichtsministeriums – auf ein Spätwerk der patriotischen²⁵ Monarchiegeschichtsschreibung zurück. Nach den vorne zitierten Bildungsaufgaben für den Geschichtsunterricht nach 1945 wird dieser Rückgriff auf die – scheinbar „unbelastete“ – Geschichtsinterpretation der späten Monarchie einsichtiger, was nicht heißt: akzeptabler.

Es muss aber ebenso verwundern, dass im zitierten Fall ein Autor vom anderen abschrieb, ohne auch nur den geringsten Hinweis auf die Herkunft seines vermeintlichen Wissens zu geben. Das Beispiel hat, wenn auch nicht immer so krass, Schule gemacht. Man kann noch heute fast jedes Geschichtslehrbuch aufschlagen und findet Quellentexte, Zitate oder auch Graphiken, deren Herkunft nicht oder nur unvollständig angegeben ist.²⁶

Es gehört zum gesetzlich fundierten Codex²⁷, dass Autorenrechte geschützt sind, dass die Herkunft des geistigen Eigentums anderer Autoren auch bei älteren Quellen genannt wird. Alles andere gilt als einklagbares Plagiat. Warum ist es gerade in Geschichtsschulbüchern möglich, diese gesetzliche Basis ungemaht zu umgehen bzw. zu verlassen? Warum schauen die Verlagslektoren und die Mitglieder der Approbationskommissionen weg, wenn Textquellen ebenso wie Bilder nicht entsprechend ausgewiesen sind?

Selbst wenn man die gesetzlichen Vorgaben außer Acht ließe, bleibt die Form der Darstellung erzieherisch und didaktisch höchst fragwürdig: Sollen Schulbücher gleichsam eine Aufforderung zu

illegalem Handeln sein? Oder sollen sie augenzwinkernd einen Hinweis liefern, dass man es mit den Rechten der Anderen (Autoren) nicht so ernst nehmen muss? – So zu schreiben, als verbreite man das ‚wahre‘ historische Wissen, hat einen didaktischen Symbolwert, der in einer demokratischen Gesellschaft zum Anachronismus gehört: Die strukturelle Botschaft, der symbolische Gehalt dieser Darstellung heißt: „So“ ist die Vergangenheit gewesen, so ist es im Mittelalter gewesen etc., in diesem Buch steht, wie es wirklich war.

In jedem Proseminar für Geschichte lernt man Zitierregeln, – jeder Schulbuchautor hat diese Ausbildung erfahren. Auch wenn in manchen universitären Lehrveranstaltungen die Zitierregeln zum selbstvergessenen Tun verkommen sein sollten, darf das dahinterstehende Argument nicht vergessen werden: Zitate als Teil der wissenschaftlichen Textproduktion, sind eine ständige Erinnerung daran, dass das im Text ausgewiesene Wissen ein vorläufiges Wissen ist – und dass der Autor keine Absolutheitsansprüche an seine Aussagen knüpft.

Wissenschaft, wissenschaftliche Texte, stellen keinen Anspruch auf ewige Gültigkeit und absolute Wahrheit ihrer Darstellung. Die Wirklichkeit – das ist die Botschaft der Wissenschaften – kann auch anders gesehen werden; aber nach den bisherigen Recherchen dieses Autors, mit der ihm aktuell zur Verfügung stehenden Information, welche er aus diesen und diesen Büchern genommen hat, kommt er zu diesen Ansichten, Interpretationen ...

Jede/r seriöse Wissenschaftler/in weiß, dass Aussagen über die Vergangenheit – gemessen an der Vielfalt der (vergangenen) gesellschaftlichen Realität – stets auf einer vergleichsweise kleinen Zahl von Daten aufbauen. Das darf auch jedes Schulkind wissen. Das muss man nicht verschweigen. Im Gegenteil: Das darf man nicht verschweigen, wenn man nicht die Illusion erzeugen will, dass über die Vergangenheit schon alles geforscht und ge-

sagt wurde. Wird diese Transparenz über die Produktion von historischen Aussagen nicht hergestellt, dann werden damit auch potentiell neue Fragen an die Vergangenheit verhindert. Die dumpfe Unwissenheit wird gestärkt. – Wir schreiben voneinander ab, weil wir's nicht besser wissen. Wir fantasieren lieber, anstatt zuzugeben, dass hier noch keine seriöse Antwort möglich ist. Wozu?

Mit dem Argument der Lesefreundlichkeit wurde in den vergangenen dreißig Jahren die ehemals dominante narrative Struktur der Geschichtsschulbücher zugunsten einer arbeits- und quellenorientierten Struktur verändert. Ich begrüße diese Entwicklung – mit den oben genannten Einschränkungen: Wenn die SchülerInnen an eine eigenständige Beforschung von Vergangenheit herangeführt werden sollen, müssen sie dafür auch im Schulbuch Beispiel und Anregung bekommen. Wenn sie Quellen vergleichen sollen, wenn sie im Interesse eines multiperspektivischen Zugangs²⁸ zur Geschichte unterschiedliche Standpunkte, unterschiedliche Interessenslagen kennen lernen sollen, dann bedarf diese Vorgehensweise ebenfalls einer entsprechenden Genauigkeit und kann als historische Methode, um die es ja geht, nicht grenzenlos vereinfacht werden. Sonst verliert die Darstellung den Boden einer seriösen wissenschaftlichen Betrachtung.

Heranwachsende Menschen, Kinder, Jugendliche verlangen nach Sicherheit. Die Verführung für die Erziehenden mag darin liegen, ihnen manchmal mehr Sicherheit zu versprechen, als man, z.B. als GeschichtslehrerIn, tatsächlich geben kann. Gibt man diesem Drang aber nach, dann wird die vermeintliche Sicherheit zum Betrug an der Wahrheit. Die objektiv möglichen Antworten auf eine ungewöhnliche Schülerfrage könnten z.B. lauten: 'Zu diesem oder jenem Thema sind noch weitere Fragen zu klären.' oder 'Die eben gestellte Frage beinhaltet eine interessante wissenschaftliche Forschungsaufgabe, die erst recherchiert

werden muss' usw. – Jugendliche sind vor allem auch neugierig. Sie wollen nicht um möglicher Erfolge in der Erforschung von Neuland betrogen werden, nur weil ein Lehrer oder ein Schulbuchautor so tut, als wüsste er genau, wie es in der Vergangenheit gelaufen ist.

Multiperspektivität heißt auch, unterschiedliche Interessen sichtbar, lesbar zu machen. Heißt auch: zu zeigen, wie Wissen über die Vergangenheit entsteht – und heißt nicht: den Zugang zu diesem Wissen zu vertuschen, zu verdecken, zu verleugnen, oder mit Halbwahrheiten zu verrammeln.

Damit sind wir bei der vierten Forderung an die Darstellungen im Schulbuch:

4. Methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse geben

Statt lediglich den minimalen gesetzlichen Vorschriften zu genügen, könnten Quellenangaben im Schulbuch zur exemplarischen Text- und/oder Bildinterpretation genutzt werden. Mit diesen exemplarischen Quelleninterpretationen kann den SchülerInnen zugleich veranschaulicht werden, wie eine historische Quelleninterpretation vor sich geht.²⁹ Der Prozess der historischen Rekonstruktion von Sachverhalten kann anhand von Quelleninterpretationen zumindest ansatzweise dargelegt werden. Damit verliert die Darstellung einmal mehr ihren Absolutheitscharakter.

Schulbücher sollten stärker als bisher zur Darstellung des historischen „Handwerks“, der Methoden der historischen Rekonstruktion, herangezogen werden. In Zukunft wird es wichtiger sein, dass SchülerInnen über ein differenziertes methodisches Repertoire verfügen, mit dem sie selbst kritisch die jeweilige historische Information überprüfen können. Wenn wir eine ‚Reflexive Geschichtskultur‘³⁰ anstreben, dann muss die Abhängigkeit von der Inter-

pretation der ExpertInnen in Zukunft auch im Geschichtsunterricht gelockert werden. Die Selbsttätigkeit und die Selbstverantwortung der SchülerInnen soll dann durch die Unterrichtsarbeit mehr als bisher gestärkt werden.

Wenn Geschichte als Schulfach nicht in der engen Abhängigkeit gegenüber den jeweiligen politisch opportunen Meinungen verharren will, dann muss das Fach in den nächsten Jahren ein eigenständiges Profil als attraktive Kulturtechnik erarbeiten und anbieten können. Meines Erachtens könnte und sollte Geschichte in Zukunft stärker als bisher methodische und theoretische Angebote zur Reflexion des raschen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandels zur Verfügung stellen. Dazu ist es allerdings auch notwendig, dass die SchülerInnen als künftige BürgerInnen dieser Gesellschaft im Geschichtsunterricht nicht nur abstrakte Daten über den Wandel gesellschaftlicher Strukturen verarbeiten, sondern dass sie lernen können, die Auswirkungen struktureller Maßnahmen auf die jeweiligen ‚sozialen Subjekte‘ nachzuvollziehen bzw. sich selbst als Personen im historischen Wandel zu erkennen. Soll ‚Geschichte‘ in einer demokratischen Gesellschaft eine Sinn haben, muss sie eine ‚Geschichte‘ für jedermann und jedefrau werden. Sie darf nicht in ritualisierten Prüfungen und ideologisierenden bzw. moralisierenden Erzählungen über die Vergangenheit verkommen.

Die Aufgabe der Schulbücher in diesem Zusammenhang wäre es dann, entsprechende Angebote zur Erarbeitung des methodischen und theoretischen Repertoires der Geschichtswissenschaften anzubieten; Beispiele, die es den SchülerInnen tatsächlich ermöglichen, historische Interpretationen zu erkennen und/oder solche selbst zu entwickeln.

Dazu genügt es freilich nicht, den SchülerInnen „weiterführende“ Arbeitsfragen vorzudrucken, die durch keine Quellentexte oder sonstige Kommentare

gestützt werden. Die vielen Varianten von Arbeitsfragen im Stile „Was hat sich Hus gedacht, als er am Scheiterhaufen stand?“ sind der historischen Reflexion sicher wenig förderlich.

So müsste in Zukunft z.B. die vorne (Pkt.2) zitierte zweite Arbeitsfrage in „Stationen 2“ mit Hinweisen versehen werden, wie die Längsschnittbetrachtung der Beziehungen zwischen „Tschechen und Deutschen“³¹ recherchiert werden kann. Eine solche Frage dürfte auch nicht gestellt werden, ohne auf die historische Entwicklung der Begriffe „Nation“ und „Volk“ sowie auf Möglichkeiten zur Überprüfung des ständischen bzw. des sozio-ökonomischen und des sozio-kulturellen Aspekts solcher Zuordnungen zu verweisen.

Mehr noch bedarf eine weitere dort gestellte Arbeitsfrage unterstützender Information und vor allem methodischer Unterstützung:

„Versuchen Sie, die hussitische Empörung von verschiedenen Standpunkten aus zu beurteilen, etwa von dem des Prager Erzbischofs, eines wohlhabenden Patriziers, eines tschechischen Gesellen, eines Adligen, eines Bauern, eines Anhängers der Wiclifschen Lehren.“³²

Ohne weiterführende Literaturhinweise, wie diese Frage gelöst werden kann, bzw. ohne entsprechende Quellentexte, die den – sehr sinnvollen – Vergleich der Standpunkte ermöglichen, bleiben diese Aufforderungen im Schulbuch unbearbeitbar – und erzeugen vermutlich unbewusst bei den SchülerInnen (und wohl auch bei den meisten LehrerInnen) ein Gefühl von Unwissenheit, Ohnmacht und/oder Scham; derartige Gefühle dürften für eine aufklärende Besprechung der Fragen jedoch wenig förderlich sein:

‚Vereinfachen‘ heißt nicht: ‚verfälschen‘

Verglichen mit den sonstigen Darstellungen der böhmischen Religionskriege ist die Darstellung der Hussitenkriege im zitierten Lehrbuch allerdings ziem-

lich differenziert. In den meisten Büchern wird eine mehr oder weniger gemäßigte Form der patriotischen Geschichtsschreibung eines Heinrich Montzka perpetuiert. Teilweise wird der nationale Gesichtspunkt sogar noch verstärkt, z.B. in „Zeitbilder 3“:

„Sein Tod löste in Böhmen einen Aufstand aus. Die Hussiten plünderten Kirchen und Klöster und verteidigten sich gegen Angriffe geschickt hinter ihren berühmten Wagenburgen. Sie gingen sogar zum Angriff über und verwüsteten das nördliche Niederösterreich.“ [Ende der Darstellung ohne weiteren Kommentar, AE]³³

Ähnlich die Tendenz in „Spuren der Zeit 6“:

„Die folgenden Hussitenkriege brachten großes Elend über das Land zwischen Ostsee und Donau. So streiften böhmische Bauern und Handwerker plündernd und mordend auch durch das Wald- und Weinviertel.“³⁴

Oder in „Wege durch die Zeiten 2“:

„In den Hussitenkriegen wurden die deutschen Gebiete in Böhmen und die Nachbarländer verheert. Erst als man den Hussiten religiöse Zugeständnisse wie den Laienkelch machte und sich die Bewegung schließlich spaltete, nahmen die Kriege ein Ende.“³⁵

Wissen Sie, was im Böhmen des 15. Jh. als „deutsches Gebiet“ galt?

Mit verwaschen nationalen Residuen und Halbwahrheiten verknüpft ist auch der Kommentar im „Lehrerband“ von „einst und heute 3“. Die „allgemeinen Hinweise“ im Lehrerband stellen nach Meinung der Autoren „methodische Anregungen, Antworten auf die Arbeitsaufträge sowie stoffliche Ergänzungen“ dar.³⁶ Überprüfen Sie selbst, wie diese ‚Hintergrundinformation‘ für Sie als GeschichtslehrerIn wirkt:

„Nach seiner Verurteilung wurde er [Hus, AE] zum Nationalhelden. Angesichts der damaligen engen Verknüpfung zwischen Kirche und Gesellschaft ist es nicht verwunderlich, dass der Vorfall auch soziale Auswir-

kungen hatte. Dass es zu den Hussitenkriegen kam, liegt wohl auch daran, dass sich viele von Hus' Ansätzen soziale Verbesserungen erwartet hatten. Außerdem hatte Hus quasi in humanistischer Tradition auch als Kämpfer für eine tschechische Nation gewirkt (vgl. ALLG. HINW. Zum Humanismus). Als Lehrer an der Prager Universität hatte er sich vehement für eine nationale Literatur eingesetzt. Nur so ist es denkbar, dass die Hussiten in ihrer Begeisterung für die (auch nationale) Sache lange nicht geschlagen werden konnten und sich eigentlich erst durch ihre Spaltung selbst vernichteten.“³⁷

So einfach also denke man sich den Zusammenhang von Humanismus und Nationalismus; wen wundert da noch Spaltung und Selbstvernichtung?

Eine seriösere Darstellung der damaligen Religionskonflikte ist allerdings auch nicht dadurch zu erreichen, dass man die sozialen Gegensätze in Böhmen ausblendet, die Frühformen der tschechischen Nationsbildung unter den Tisch fallen lässt, Jan Hus in die Nähe des Armutsideals eines Franz von Assisi stellt und mit den „Ketzer“ liebäugelt, wie es in „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3“ gemacht wird:

„Immer mehr Menschen kritisierten die Missstände in der Kirche. Einer von ihnen war Franz von Assisi Er predigte Armut und Menschenliebe. ... Der Kirche aber war diese Entwicklung gar nicht recht. Sie beharrte auf ihrem Machtstreben. Für sie waren Menschen, die die Bibel anders auslegten, Abtrünnige („Ketzer“). Und diese wurden mit allen Mitteln bekämpft.

Viele „Ketzer“ ließen sich dennoch nicht einschüchtern. Der englische [so im Original, AE] Theologiegelehrte John Wicliff (1320 – 1384) betrieb eingehende Bibelstudien und forderte eine weitgehende Reform der Kirche (z.B. Die Rückkehr zur Einfachheit und Armut der Urkirche.)

Ähnliche Gedanken hatte der böhmische Prediger und Universitätslehrer

Jan Hus. Aus seinen Worten: 'Der Papst ist ein Bischof wie jeder andere. Wer predigen will, dem sei es erlaubt, ganz gleich ob Laie oder Priester. Messtücher, Teppiche, Kelche ... sind unnütz und verlorene Kosten. Es sollen alle Priester arm sein ...' [so im Original, AE]

Hus' Ansichten stießen bei vielen Menschen auf begeisterte Zustimmung. Der Papst aber bannte Hus, lud ihn jedoch – unter Zusicherung des freien Geleits – zu einer Bischofsversammlung („Konzil“) ein. Dort wurde Hus verhaftet, der Ketzerei angeklagt und schließlich verbrannt (1415). Nun wandten sich noch mehr Menschen von der Kirche ab.³⁸

Nicht der Kaiser Sigismund, sondern der Papst selbst wird in der letzten Darstellung zum Bösewicht. Der politische und soziale Konflikt wird völlig verschwiegen, die Rolle der Universitäten als Faktor der sozio-kulturellen Auseinandersetzung ebenso wenig in Erwägung gebracht. – Neben dem zitierten Text befindet sich eine Zeichnung in Anlehnung an das Bild aus der Chronik des Ulrich von Riechental, mit dem Kommentar „Eine der furchtbarsten Tötungsarten – lebendig verbrennen ... [so im Original, AE]“.

Schaurig schöne Geschichte(n)!

Mit einer Anleitung zur historischer Reflexion, zur Kritikfähigkeit und zu selbständigem Urteil haben die zuletzt zitierten Darstellungen nicht viel zu tun.

In den heutigen Geschichtsschulbüchern gibt es noch zu viele Themen, die keineswegs seriöser aufgearbeitet sind, als das hier diskutierte. Wäre es in Zukunft nicht tatsächlich sinnvoller, seriösere, fundierter recherchierte, differenziertere Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern zu verbreiten?

Weniger ist mehr! Das wäre ein sinnvoller Leitspruch für die Konzeption der nächsten Generation von Geschichtsschulbüchern.

Zusammenfassung

Ich habe am Beispiel der böhmischen Religionskriege des 15. Jahrhunderts vier Standards für die Gestaltung von Geschichtsschulbüchern diskutiert: Die Herstellung von Transparenz über die (historischen) Grundannahmen des Autors; die Offenlegung der (Lehr-)Ziele sowie der politisch bildenden und erzieherischen Absichten, die der Autor mit dem jeweiligen Kapitel/Abschnitt eines Schulbuchs verbindet; die Einführung von Multiperspektivität in der Quellenkritik sowie die Einführung methodisch eindeutiger und nachvollziehbarer Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse. Mit der vorliegenden Darstellung ist der Wunsch verknüpft, dass diese Standards bei der zukünftigen Erarbeitung und Approbation von Schulbüchern Berücksichtigung finden.

Alois Ecker, a.O.Univ.Prof. für Sozialgeschichte und Geschichtsdidaktik am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien. Koordinator der fachdidaktischen Ausbildung für ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ an der Universität Wien. Zahlreiche Publikationen und Projekte zur Geschichtsdidaktik, zur Hochschuldidaktik sowie zur vergleichenden europäischen Bildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Personal- und Organisationsentwicklung im Bildungswesen.

¹ Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen (1955) Unter Mitarbeit von Dr. Kurt Holek u.a. hg. von Dr. Franz Heilsberg und Dr. Friedrich Korger. 2. Band. Allgemeine Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis zum Westfälischen Frieden. Von Dr. Josef Sint unter Mitarbeit von Dr. Renate Wagner-Rieger (Kunstgeschichte). Dritte, durchgesehene Auflage, im wesentlichen unveränderter Abdruck der 1. Auflage von 1950, Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Ed. Hölzel, Österreichischer Bundesverlag.

² Ebenda, S. 139.

³ Woynars Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen (1928) Bearbeitet von Regierungsrat Dr. Heinrich Montzka. II. Teil: Das Mittelalter, 6. Aufl., Wien und Leipzig: Holder-Pichler-Tempsky AG, S. 184 f.

⁴ Vgl. dazu: Alois Ecker, Brigitte Bünker und Klaus Edel (2000a) „... komm spiel mit mir!“ Von „Blutschutzgesetzen, „Untermenschen“ und anderen Spielchen mit der Vergangenheit, Rezension von Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart: Geschichte und Sozialkunde. Bd. 4, 2. Aufl. 1997, Klosterneuburg – Wien, in: Internationale Schulbuchforschung, Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 22 Jg., H 1, S. 135-141.

⁵ Bodo von Borries (1990) Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung, in: Geschichte lernen, H. 15, 3. Jg., Mai 1990, S.2; vgl. auch die definitorischen Erweiterungen im Vorwort von: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider Hg. (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze-Velber, S. IX ff.

⁶ Einige Analysen von Geschichtslehrbüchern in Österreich: Karl Haas u.a. (1977) Österreichische Schulbuchwirklichkeit, in: Die Republik. Beiträge zur österreichischen Politik, Heft 3/77, 13. Jg., Wien; Alois Ecker (1978) Das Familienbild der österreichischen AHS-Lehrbücher für Geschichte und Sozialkunde, 150 S., Wien; Klaus Edel u.a. (1978) Imperialismus in den Geschichtsbüchern, in: Jean-Paul Lehnert Hg. Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 2. Materialien, Salzburg, S. 228-242.

⁷ Es wäre zu empfehlen, dass sich jede/r Schulbuchautor/in mit den Forschungen des Georg-Eckert-Instituts vertraut macht, bevor er/sie selbst ein Schulbuch konzipiert. Das Georg-Eckert-Institut hat sich seit den 1960er Jahren in zahlreichen bilateralen und multilateralen Projekten, z.B. den deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen, mit der vergleichenden und ideologiekritischen Analyse von Geschichtslehrbüchern auseinandergesetzt und publiziert diese Ergebnisse laufend in der Zeitschrift 'Internationale Schulbuchforschung' sowie in der 'Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts: Studien zur internationalen Schulbuchforschung'; mehr Information unter: <http://www.gei.de>

⁸ Vgl. K. Peter Fritzsche Hg. (1992) Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 75, Frankfurt/M.: Diesterweg.

⁹ Vgl. auch Dietrich Scholle (1997) Schulbuchanalyse, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider Hg. (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S.369 ff.

¹⁰ Aus didaktischer Perspektive mag in diesem Zusammenhang interessieren, dass für das oben zitierte Buch von Woynar-Montzka ein Quellenband existierte, auf den im Schulbuchtext bei relevanten Textpassagen verwiesen wurde. Wie weit damit im Unterricht tatsächlich gearbeitet wurde, weiß ich leider nicht zu berichten.

¹¹ Vgl. z.B. Ferdinand de Saussure (1916) Cours de linguistique générale, Lausanne u. Paris, (dt. Grundfragen der Sprachwissenschaft); Jacques Lacan (1966) Ecrits, Paris: Seuil; Levi-Strauss (1958) Anthropologie structurale, Paris: Plon, alle Bücher sind auch in deutschen Übersetzungen erhältlich.

¹² Roland Barthes (1965) Éléments de sémiologie, Paris: Seuil; Walter Benjamin (1963) Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt/M.; Pierre Bourdieu (1983) Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Frankfurt/M.

¹³ Alain Choppin (1992) Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern, in: K.Peter Fritzsche Hg.: Schulbücher auf dem Prüfstand, a.a.O., S.142.

¹⁴ Einer der bekanntesten Schulbuchautoren der Österreich-Ungarischen Monarchie, Anton Gindely, hat in der zweiten Hälfte des 19. Jh. nicht nur zahlreiche Auflagen seines ‚Lehrbuchs der allgemeinen Geschichte‘ in deutscher, tschechischer, polnischer und slowenischer Sprache publiziert, sondern auch selbst umfangreiche historische Studien durchgeführt und darüber publiziert.

¹⁵ Ladislav Ruman, Gariel Vitez (1996) Die Teilung der tschechoslowakischen Föderation – eine Teilung der Geschichte? In: Alois Ecker Hg. Geschichtsunterricht in Zentral- und Osteuropa. Beiträge zur historischen Sozialkunde 2/96, S. 85-87.

¹⁶ Alois Ecker (1999) Wohin treibt die Geschichte ohne Histomat? Zur Reform des Geschichtsunterrichts in Ost- und Südosteuropa. In: ÖZG 10:1999:2, S. 332.

¹⁷ Vgl. Rudolf Keiblinger (1979) Das Bild des mittelalterlichen Österreich in Geschichtslehrbüchern von 1900 bis zur Gegenwart, HA, Wien.

¹⁸ Vgl. auch: Ernst Bruckmüller (1994) Österreichbewusstsein im Wandel. Identität und Selbstverständnis in den 90er Jahren. (Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Band 4), Wien: Signum Vlg.

¹⁹ Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Jg. 1945/Stück V/Nr. 15, Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen, verlautbart mit Erlaß des Staatsamtes für Volksaufklärung für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3.8.1945, Zl. 4690/IV/45, S. 15 f; zit. nach Keiblinger (1979), a.a.O., S. 7 f und S. 47.

²⁰ Vgl. Alois Ecker (2001) The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Thirteen Council of Europe's Member States – A Comparative Study, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

²¹ Michael Floiger, Kurt Tschegg, Ulrike Ebenhoch, Josef Mayer (1990) Stationen 2. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 6. Klasse an

allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky, Österreichischer Bundesverlag, (1. Auflage 1990; Nachdruck 1992) S. 54 f.

²² Ebenda, S. 55.

²³ Ebenda, S. 55.

²⁴ Dieses Lehrbuch war zumindest bis zum Schuljahr 1972/3 in Gebrauch.

²⁵ Heinrich Montzka scheint zur Zeit des Ständestaates auch als (Mit-)Verfasser einer „Vaterlandskunde“ auf: Alois Hinner, Oskar Kende, Heinrich Montzka, Martha Uhrnitz (1938) Vaterlandskunde. Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs. Für die 8. Klasse der Mittelschule, Wien; vgl. außerdem: Heinrich Montzka (1937) Die Vaterlandskunde in der obersten Klasse der österreichischen Mittelschulen. Erläuterungen zum Lehrplane 1935. (= Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft der Geschichtslehrer an den Mittelschulen in Wien, Heft 1), Wien.

²⁶ Als Beispiele für fehlende oder unvollständige Zitate beim Thema ‚Hus‘, ‚Hussitenkriege‘ seien hier nur angeführt: In: Gerhard Huber, Wernhild Huber, Wolf Kowalski (1997) einst und heute 3. (3. Klasse Hauptschulen und AHS), Wien: Dornier, S. 18 fehlt zur Gänze der Bildnachweis; in: Michael Lemberger (1997) Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3. Geschichte und Sozialkunde. 2., überarbeitete Auflage, Klosterneuburg: Österreichischer Agrarverlag, S. 22 fehlt zur Gänze eine Quellenangabe, woher die angegebenen „Worte“ des Jan Hus stammen. In: Weissensteiner-Rettinger (1996) Zeitbilder 3. Geschichte und Sozialkunde. Neubearbeitung, Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag u. Verlagsgemeinschaft: Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky, Jugend & Volk, S. 14, wird zwar der Hinweis gegeben, dass das erste Bild dem „British Museum, London“, das zweite Bild der „Österreichischen Nationalbibliothek, Bildarchiv, Wien“ entstammen, nähere Angaben unterbleiben aber ebenso, wie die didaktisch höchst wünschenswerte Angabe der Originalquelle; in: Scheipl-Scheucher-Wald-Lein (1990) Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 6. Vom Hochmittelalter bis zum Wiener Kongreß. Wien: Ueberreuter Bundesverlag u. Verlagsgemeinschaft Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky, S. 81 wird bei der Bildquelle einer „Hussitischen Wagenburg“ in gleicher Form auf das Bildarchiv des Österr. Bundesverlags verwiesen; ähnliches gilt für das ebenfalls kursorische „Bildquellenverzeichnis“ in: Krawarik, Schröckenfuchs, Weiser (1990) Spuren der Zeit 6. Wien: Dornier, S. 60 sowie die nicht weiter spezifizierte „Bibliographie“ (sic!) in: Werner Tscherne, Manfred Gartler (1992) Wege durch die Zeiten 2. Arbeits- und Lehrbuch für Geschichte und Sozialkunde, Graz: Leopold Stocker Vlg., die nichts weiter als ein knappes Literaturverzeichnis darstellt, welches keine genaueren Nachweise über Bilder oder Quellentexte liefert.

Eine fast vollständige Quellenangabe der am meisten verwendeten Darstellung der Verbren-

nung des Jan Hus findet man in: Schausberger, Oberländer, Possnig, Strotzka, Walzl (1990) Wie? Woher? Warum? 1. Geschichte und Sozialkunde. 2. Klasse, Wien: Österreichischer Bundesverlag u. Verlagsgemeinschaft Ed. Hölzel, Hölder-Pichler-Tempsky, Jugend & Volk, S. 142. Der Hinweis, dass dieses Bild „aus der Chronik des Ulrich von Richental, um 1465“ stammt, findet sich allerdings einzig in: Werner Rieß, Rudolf Rebhandl, Friedrich Öhl, Heinz Franzmair, Michael Eigner, Fred Burda, Karl Brunner (1996) Zeitzeichen – Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band I. für den III. Jahrgang der Handelsakademien, Linz: Trauner Vlg., S. 159.

²⁷ Vgl. Guido Kuczsko (1990) Urheberrecht. Einführung und Gesetzestext, 3. aktualisierte Aufl., Wien: Manz. S. 15 ff; 53 ff. „Sprachwerke aller Art“ und „Werke wissenschaftlicher oder belehrender Art, die in bildlichen Darstellungen in der Fläche oder im Raume bestehen“ sind demnach urheberrechtlich geschützt (17), Schulbücher fallen m.E. unter beide Bestimmungen.

²⁸ Vgl. Klaus Bergmann (1998) Multiperspektivität; Multiperspektivischer Geschichtsunterricht, in: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Vlg., S. 162 – 177.

²⁹ Quellenkommentare dieser Form, wenngleich leider nicht bei unserem Thema, findet man am häufigsten in: Werner Rieß, Rudolf Rebhandl, Friedrich Öhl, Heinz Franzmair, Michael Eigner, Fred Burda, Karl Brunner (1996) Zeitzeichen – Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band I. für den III. Jahrgang der Handelsakademien, Linz: Trauner Vlg.

³⁰ Ecker, Alois: Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Hg.: Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen., Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 403.

³¹ Zu unserem Thema: Hans Lemberg, Ferdinand Seibt Hg. (1980) Deutsch-tschechische Beziehungen in der Schulliteratur und im populären Geschichtsbild. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 28, Braunschweig: Westermann.

³² Stationen 2, 1992, a.a.O., S. 55.

³³ Weissensteiner, Rettinger (1999) Zeitbilder 3, a.a.O., S. 15.

³⁴ Krawarik, Schröckenfuchs, Weiser (1990) Spuren der Zeit, a.a.O., S. 60.

³⁵ Tscherne, Gartler (1992) Wege durch die Zeiten 2, a.a.O., S. 49.

³⁶ Gerhard Huber, Wernhild Huber, Wolf Kowalski (1997) einst und heute 3. Lehrerband mit Kopiervorlagen. Wien: Dornier Vlg., S. 5.

³⁷ Ebenda, S. 18.

³⁸ Lemberger (1997) Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3, a.a.O., S. 22.