

Notizen zur Ur- und Frühgeschichte im Schulgeschichtsbuch heute

Friedrich Huneke

"Was heute an Geschichtslehrbüchern angeboten wird, ist im Hinblick auf die Urgeschichte mit wenigen Ausnahmen schlicht und einfach unbrauchbar." (NARR 1972, 118). - Nun, Karl Josef Narr, damals Professor für Ur- und Frühgeschichte, würde diese apodiktische Äußerung aus dem Jahre 1972 angesichts der Lehrwerksgenerationen der 1980er und 1990er Jahre sicher nicht mehr aufrechterhalten. Bis zum Ende der 1960er Jahre hatten Öffentlichkeit und Schulbuch auf den pauschalen Ideologieverdacht gegenüber der Ur- und Frühgeschichte nach dem Fall der nationalsozialistischen Diktatur noch weitgehend mit ihrer Tabuisierung reagiert. Das Verhältnis von Fachwissenschaft, Museen, Schule und der Gestaltung von Geschichtslehrwerken ist seitdem so vielschichtig geworden, daß eine reflektierte, fachliche Kritik sich nicht mehr in einseitiger Konfrontation erschöpfen kann, sondern ihre notwendigen Beiträge auf der Basis eines Verständnis schulischer, didaktischer und verlegerischer Rahmenbedingungen und Perspektiven in einen fruchtbaren Dialog einzubringen aufgefordert ist.

Der folgende Beitrag skizziert zunächst einige gesellschaftliche und verlegerische Rahmenbedingungen der Entwicklung von Schulgeschichtslehrwerken. Einige kurze Thesen zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulbuch leiten über zur Funktion didaktischer Kategorien am Beispiel des Paradigmas des "Geschichtsbewußtseins". Als Beispiel eines neuen Lehrwerkes wird die Grundkonzeption des Realschulwerkes *"Geschichte konkret"* (ersch. 1995-1997), insbesondere zum Kapitel *"Die Ur- und Frühgeschichte von Jägern, Sammlerinnen und Bauern"* des Autorenteamen Frank ANDRASCHKO, Martin GRIEPENTROG und Martin SCHMIDT vorgestellt. Ein Ausblick stellt Impulse zur praktischen Verbesserung des Verhältnisses zwischen Ur- und Frühgeschichtsforschung, Museumsarbeit, Schulbereich und Schulbuchverlagen zur Diskussion. Ein kommentiertes Literaturverzeichnis beschließt den Beitrag.

Wie entsteht ein Schulbuch ? - Abläufe und Faktoren

Die Ur- und Frühgeschichte findet sich meist in den Einstiegsbänden der Lehrwerke für die Klassen 5, 6 oder 7 (der je nach Bundesland verschiedene Sachkundebereich wird darüber hinaus nicht erfaßt). Die **Schülerinnen und Schüler** sind dann **11 bis 13 Jahre** alt. Die entsprechenden **Lehrwerke** werden für die Orientierungsstufe oder die Schulformen der Sekundarstufe I (i. d. R. bis zur 10. Klasse) neu entwickelt oder bearbeitet, wenn die Verkaufszahlen aller Titel nachlassen, wenn neue Lehrpläne, insbesondere in den großen Bundesländern, Wandel verlangen, oder wenn ein Schulbuchverlag sein Programm ausbaut. Regionalausgaben entstehen als "Ableitungen" von Stammausgaben mit regionalgeschichtlichen Anteilen in dem Maße, in dem sich die privat wirtschaftenden Verlage davon kostendeckende Umsätze und genügende Gewinne versprechen können. In Zeiten sparsamer öffentlicher Haushalte müssen die im Leihsystem von den Schulen angeschafften Schulbuchexemplare bis zu sieben oder acht Jahre durch ebenso viele Schülerhände gehen, bis neue Exemplare gekauft werden - bundesweit für etwa 500 bis 700 Mio DM staatlicher Gelder pro Jahr. Das sozial abgefederte Prinzip des (jährlich neuen) Elternkaufes gibt es z. Z. (1997) nur in Rheinland-Pfalz und im Saarland.

Die **Konzeption eines Lehrwerkes** orientiert sich, in Stichworten gesagt, an folgenden Faktoren: Für die **Verlage** stehen jeweils aktualisierte Lehrplanabdeckung und Genehmigungsfähigkeit im Zentrum der Programmgestaltung. Die amtlichen Lehrpläne werden in unregelmäßigen Zeitabständen von oft fünf bis zehn Jahren revidiert. Hierher gehört auch die begrenzte Zahl verfügbarer Unterrichtsstunden, an der sich der Umfang einer Schulbuchdarstellung praktikablerweise orientieren muß, wenngleich das Buch meist etwas mehr Stoff zur Auswahl anbieten kann. Für den Themenbereich der Ur- und Frühgeschichte stehen selten mehr als 6 bis 12 mal 45 Minuten zur Verfügung, von individuellen schulischen Schwerpunkt-

themen, Umsetzungen und Projekten abgesehen (Richtstundenzahl in Baden-Württemberg: Realschule - sechs Unterrichtsstunden).

Es ist festzustellen, daß Erwartungen und Kritiken der Lehrerschaft und - mittelbar - aus Schülerkreisen i. d. R. mehr Aufmerksamkeit gilt als der formalisierten didaktischen und fachlichen Schulbuchkritik. Auch der Zeitgeist findet, kritisch gewendet, mit aktuellen Gegenwartsfragen und etwa den Mediengewohnheiten der Kinder und Jugendlichen Eingang ins Schulbuch. So kommt etwa Fragen nach Umwelteinriffen des Menschen oder Abbildungen als Informationsquellen zunehmende Bedeutung zu.

Fachdidaktik und Fachwissenschaft stehen nicht ganz zufällig am Ende dieser Liste - dies sollte aber ihren entscheidenden Stellenwert keinesfalls leugnen. Didaktische Erfahrungen und diesbezügliche Paradigmenwechsel prägen die Werke natürlich, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Lehrwerke, die dem Lernenden lediglich eine mehr oder weniger bunt vorgelegte Fülle enzyklopädischen Faktenwissens zur "Stoffsicherung" bieten, vielleicht im Anschluß an des Lehrers frontalen Vortrag oder seine Geschichtserzählung, gibt es kaum noch. In den Haupt- und Realschulausgaben der "*Reise in die Vergangenheit*" (Verlag Westermann) mag man etwa solche Elemente erkennen.

Zahlreiche moderne Lehrwerke folgen inzwischen dem Übergang von der reinen **Lernzieldidaktik**, die seit den frühen 1970er Jahren Unterrichtsstoffe kritisch auf immanente Lernziele befragte, ihre emanzipatorischen Lernzielkataloge aber recht unabhängig von empirisch vorfindlichen Schülerinteressen formulierte, zur bewußten didaktischen Orientierung der Lernzieldimensionen auch an subjektiven und objektiven Schülerinteressen als Teil des tatsächlichen **Geschichtsbewußtseins** der Jugendlichen, das es vertieft zu bilden gilt - eine anthropologische Wende in der Geschichtsdidaktik mithin. Während die Unterrichtsstrukturierung und Stoffauswahl anhand alltagsferner Sach- oder Lernzielsystematiken eine der Ursachen dafür sein konnte, daß Geschichte zu einem der unbeliebtesten Unterrichtsfächer absank, bietet das neue Paradigma die Chance, das Geschichtsbewußtsein der Schüler tatsächlich zu erreichen. Dies gilt für die Ur- und Frühgeschichte - zu Beginn des Geschichtsunterrichts - umso mehr, als hier noch keine Frustrationsschwellen vorzufinden sind.

Den Anspruch eines **Arbeitsbuches** erheben heute praktisch alle Lehrwerke: Erklärender Autoentext, soweit möglich Schriftquellen, sozial- und alltagsgeschichtliche Bildquellen aller Art und auf diese abgestimmte Arbeitsaufgaben sind hier als formale Elemente zu nennen. Sie garantieren aber noch keineswegs eine motivierende didaktische Konzeption, die

im Einvernehmen mit reizvollen, fachlichen Stoffen und Methoden die Schüler zu Erfolgserlebnissen führt. Doch gerade dies macht m. E. die Qualität eines Lehrwerkes aus: Die zu erarbeitenden Probleme, Fragen und Arbeitsmethoden sollen fachlich angemessen, für den gegenwärtigen und künftigen Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler relevant, der Mühen der Erarbeitung lohnenswert und altersangemessen leistungsfähig aufbereitet werden.

Kommen wir nun zu spezifischen Gesichtspunkten des **Schulbuchverlages**. Sein Hauptziel ist bei allem fachlichen Engagement seiner Mitarbeiter das Erwirtschaften von Umsätzen und letztlich die Gewinnmaximierung. Die Qualität eines Lehrwerkes bemißt sich für ihn folglich an dessen erwartbarer und tatsächlicher Verbreitung. Ein von Lehrern als gut beurteiltes Lehrwerk muß zum richtigen Zeitpunkt, möglichst vor den Werken der Konkurrenz, fertiggestellt sein. Den geplanten und kontrollierbaren Entwicklungskosten müssen erwartbare Erlöse gegenüberzustellen sein. Was bedeutet dies für die Konzeption des Lehrwerkes? Dazu einige Beispiele: Neue Grafiken und Abbildungen sind attraktiv, aber auch teurer als die Übernahme vorhandener; jede zusätzliche Buchseite bedeutet auch Kosten. Dem Moment der grundlegenden Neukonzeption eines Lehrwerkes aufgrund neuer Lehrpläne in großen Bundesländern wie NRW oder Baden-Württemberg kommt also langfristig besondere Bedeutung zu; je mehr Bundesländer eine einzige Ausgabe erreicht, umso höher sind Auflage und Verlagserslös. Dagegen können mehrere "kleine" Regionalausgaben die Entwicklungskosten ins Unrealisierbare erhöhen - leider zum Nachteil mancher regionalgeschichtlicher Aspekte, die dann besser in Museumsmaterialien Raum finden. Darauf sollte ein guter Lehrerbegleitband hinweisen - vorausgesetzt das Museumsmaterial ist dem Verlag bekannt.

Hier sei ein kurzer Exkurs zu Rekonstruktionsgrafiken eingeschoben, da deren Qualität Fachwissenschaftlern oft Anlaß zur Kritik gibt. Die Verlage arbeiten meist mit einem kleinen Kreis von Grafikern, mit denen sich verläßliche Arbeitsabläufe hinsichtlich gleichmäßiger und im gesamten Lehrwerk einheitlicher Qualität, Terminezuverlässigkeit, Kosten und inhaltlicher Abstimmungen eingespielt haben - diese Grafiker sind aber, abgesehen von Kartographen, meist Generalisten, keineswegs Fachhistoriker. Sie verwenden von Schulbuchautor und -redakteur für das Schulbuchthema zusammengestellte Fachgrafiken. Letztere weisen aber auf zahlreiche implizit enthaltene Rekonstruktionsprobleme nicht in einer für den Laien erkennbaren Weise hin. Ein Kriterienkatalog zur Gestaltung ur- und frühgeschichtlicher Rekonstruktionsgrafiken könnte auf typische Probleme, auf vermeidbare

Realschule	Geschichte	Klasse 7
Lehrplaneinheit 1:	<i>Einführung in das Fach Geschichte</i>	Richtstundenzahl < 4 >
Beim Entdecken und Untersuchen von historischen Zeugnissen aus dem näheren Heimatraum gewinnen die Schülerinnen und Schüler Interesse an Gegenstand, Fragestellung und Arbeitsweise des Faches Geschichte und erfahren die Bedeutung der Geschichte für unser Leben in Gegenwart und Zukunft.		
Leben und Handeln der Menschen in der Zeit am Beispiel der Wohn- oder Schulgemeinde		
<ul style="list-style-type: none"> > 3 Zeiteiße Geschichtsfries als Begleitung des Unterrichts Geschichtliche Arbeitsweisen Heimatmuseum Ältere Menschen als Zeitzeugen 		
Lehrplaneinheit 2:	<i>Leben in der Freizeit</i>	< 6 >
Die Schülerinnen und Schüler lernen, daß sich Menschen von Beginn an gemeinschaftlich in der Auseinandersetzung mit der Natur behaupten. Sie erfahren, daß Erfindungen und planendes Wirtschaften die Lebensbedingungen und die Kultur verändern.		
Vom Jäger und Sammler zum wandernden Viehzüchter und selbsthaften Bauern		
<ul style="list-style-type: none"> Planmäßiges Versorgen und Vorratswirtschaft Nutzung des Feuers, Rodung, Schutz und Sicherheit Sozialformen (Horden - Sippen) Arbeitsbesuche im Museum Herstellung von Geräten 		
Neue Techniken zur Herstellung von Werkzeugen und Waffen		
[Die Kelten in Südwestdeutschland]		
Lehrplaneinheit 3:	<i>Frühe Formen der Staatenbildung</i>	< 10 >
Die Schülerinnen und Schüler lernen ein frühes Beispiel des organisierten Staates mit gegliederter Gesellschaft kennen. Sie beschäftigen sich mit dem Römischen Reich und erfahren dessen zivilisatorische, kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung sowie seinen heute noch feststellbaren Einfluß auf Südwestdeutschland.		
[Eine Flußtaukultur]		
[Griechenland am Beispiel Athens]		
Das Römische Reich		
Von der Republik zum Kaiserreich		
Ein einheitlicher Wirtschafts- und Kulturraum		
[Leben in Rom]		
<ul style="list-style-type: none"> Von der Selbstverwaltung zur Alleinherrschaft Provinzen: Verwaltung und Recht, Wirtschaft, Handelswegen, Zahlungsmittel [Öffentliche Gebäude, Familie, Wohnverhältnisse, Versorgungseinrichtungen, städtisches Leben Unterhaltung und Spiele Das frühe Christentum] Römische Bauten, Kulturtechniken, Limes, Kulturpflanzen, Lehnwörter 		
Die Römer in Südwestdeutschland		
[ca. 75 - 260 n. Chr.]		
[Die Landnahme der Alemannen und Franken in Südwestdeutschland]		
[Exemplarisch für die Völkerwanderung]		

Abb. 1 Zwei Lehrplanauszüge zum Thema "Ur- und Frühgeschichte" in Realschulen.

Thematische Stichwörter: Entstehungsbedingungen, Legitimation und Folgen staatlicher Herrschaft in frühen Hochkulturen		
Wissensorientierung:	Erfahrungs- und Handlungsorientierung:	Gegenwarts- und Zukunftsorientierung:
<ul style="list-style-type: none"> - Raumgebundenheit - Prozeßhaftigkeit - Strukturhaftigkeit - Entwicklung und Wandel - Macht 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorkenntnisse über das Alte Ägypten und Faszination; Erfahrung der Notwendigkeit von Kooperation und Arbeitsteilung; Erkundung und Erprobung von Handlungsspielräumen in allgemein anerkannt asymmetrischen Situationen der Machtausübung (z. B. in Familie oder Schule)... Qualifikationen: Q 1: „wahrnehmen, lernen und fragen“, Q 3: „multikausales Erklären“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen - Gestaltung der Beziehungen zwischen den Menschen, Gruppen und Völkern
Orientierung der geschichtlichen Untersuchung und Urteilsbildung (Fragen, Hypothesen, Denkansätze):		
<ul style="list-style-type: none"> • Erörterung der Bedeutung des Wassers für das Leben der Menschen und Gesellschaften in diesen Räumen und der Notwendigkeit von Technik zur Sicherung menschlichen Lebens in extremen Klimaten • Weshalb waren semiaride Regionen (Flußoasen) mit Fremdingfluß bevorzugte Siedlungsgebiete von Menschen? • Weshalb kam es zu Großtechnologien, und welche Folgen hatte dies für die gesellschaftliche Organisation und Struktur? • Wie lebten Menschen ihren Alltag? • Erörterung des Zusammenhangs von Wissen und Macht (Schriftlichkeit der Verwaltung, Vermessungstechnik, Astronomie, Differenzierung des Handwerks etc.) • Erörterung der Legitimation und symbolischen Präsentation von Herrschaft (Ästhetik der Macht) 		
Historischer Raum:	Bemerkungen zu Zugriffen und Materialtypen:	Hinweise zu fächerübergreifendem Lernen und Lehren:
Flußkulturen (z. B. Niloase, Zweistromland, Indusbecken, Hoang-ho-Gebiet)	<ul style="list-style-type: none"> • Quellen: Auszüge aus antiken Texten auch zur Rekonstruktion des Alltags • zeitgenössische Abbildungen gesellschaftlichen Lebens (aus Gräbern und Palästen) • Reisebericht oder Videofilm über die Niloase (das Zweistromland) • Museums- und Ausstellungsbesuche • Literatur und Belletristik (z. B. Sinuhe der Ägypter) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erdkunde (physikalisch-geographische Rahmenbedingungen z. B. Klimadungen und Hochwasserdiagramm), Mathematik (Vermessungstechnik), Physik (Kalender, Statik), Politik/ Sozialwissenschaften (sozialstrukturelle Untersuchungsinstrumente, Herrschaftsanalyse), Kunst (Symbolerörterung, Darstellungsformen)
Historisch-politische Erlasse:		
- „Umwelt und Unterricht“ vom 17. 01. 1991, BASS 15 - 02, Nr. 11		

häufige Fehler und auf spannende Rekonstruktionsfragen hinweisen.

Damit ist die Frage nach den Schulbuchautoren angesprochen. Verlagsredakteur und ggf. Herausgeber sind gehalten, Lehrer des Ziel-Bundeslandes bzw. Multiplikatoren aus Lehrerbildung und Schulbereich, auch Fachdidaktiker der Hochschulen zu suchen. Zu ihrer Aufgabe gehört es, die unterrichtspraktische Orientierung des Werkes sicherzustellen und den neuesten Informationen über die Arbeitsfortschritte einer Lehrplankommission nachzuspüren. Sie verfügen über ein unterschiedliches Maß an Schreiberfahrung und fachwissenschaftlicher Qualifikation, und die Ur- und Frühgeschichte gehört meist nicht zum Pflichtkanon der Lehramtsstudiengänge.

Bei der Autorensuche sind Redakteure aber auch neugierig. Mit dem Lehrwerk *"Geschichte konkret"* wollte der Verf. als Schulbuchredakteur für einige Kapitel neue, kreative Wege gehen: Museumspraktiker und aufgeschlossene Fachwissenschaftler können ein Autorenteam natürlich anregend bereichern, wenn sie verlagspraktische Anforderungen wie enge Terminpläne und didaktische Rahmenbedingungen kompromißbereit und aufgeschlossen berücksichtigen. Positiv erlebte ich dies stets aufs neue durch die Zusammenarbeit mit dem Archäologischen Freilichtmuseum Oerlinghausen und dem Roemer-Pelizäus-Museum in Hildesheim. Solche Kooperationsmöglichkeiten mit Museumspädagogen sind den Verlagen m. E. oft nicht bewußt. Aufklärung durch die Museen etc. könnte hier vermehrte Zusammenarbeit bewirken. Das gelegentlich geäußerte Angebot zu kritischer Gegenlektüre wird dabei allerdings wohl eher als verzögernde Einmischung betrachtet, Informationsangebote sollten eher Beachtung finden.

Die Entwicklung eines neuen Lehrwerkes kann sich über vier, fünf Jahre hinziehen. Das neue Lehrwerk wird dann so lange nachgedruckt, an neue Lehrpläne adaptiert, sein Fundus so viele Jahre für Regionalausgaben und künftige Werke ausgebeutet, bis vielleicht gar alles total veraltet sein mag. Dann fängt das Spiel von vorne an.

Fachwissenschaft und Schulbuch

Das Verhältnis zwischen den Teildisziplinen der Geschichtswissenschaften und dem Schulbuch ist trotz vielfach fruchtbarer Zusammenarbeit auch oft von pauschaler Schulbuchschelte gekennzeichnet, von gegenseitigem Standesdünkel, von Konfrontation statt Kooperation und fruchtbarem Austausch. Zur Verbesserung dieses Verhältnisses mögen folgende Stichwörter dienen:

Die Innovationsschübe der Fachwissenschaft werden erst in der Synthese mit geschichtsdidaktischen Kategorien der exemplarischen Stoffauswahl und ihrer Strukturierung zu Innovationsschüben für den Geschichtsunterricht.

Schulbuchkritik weist sinnvoller Weise auf ein fallweise anzutreffendes Übermaß an Fehlern und überholten Modellvorstellungen hin, wie sie etwa Wolfgang MARIENFELD 1994 in *"Die Kunde"* oder Anouk SPAZIER (1996) in ihrer Examensarbeit üben. Besonders betroffen sind jedoch ältere Lehrwerke wie die einst durchaus verdienstvolle *"Geschichtliche Weltkunde"*, die, in den 1970er Jahren entwickelt, bis etwa 1990 immer wieder neu aufgelegt, inzwischen wohl ihre letzten Auflagen erlebt hat. Schulbuchschelte sollte, wie bei den zitierten Autoren geschehen, die aktuellen Lehrwerksentwicklungen berücksichtigen. Diese sind allerdings in wissenschaftlichen Bibliotheken trotz fachdidaktischer Lehrstühle oft nicht einmal enthalten. Auch die fachwissenschaftliche Kritik sollte Lehrplanvoraussetzungen einbeziehen und sich um ein Verständnis für didaktische Konzeptionsaspekte bemühen.

Die noch kindlichen Entwicklungsstufen der Schüler, die zu Beginn der Sekundarstufe I erst allmählich von logischen zu formal-logischen Denkformen gelangen (PIAGET 1991) und die oft geringe Zahl der Unterrichtsstunden für die Ur- und Frühgeschichte - z. B. sechs Richtstunden an der Realschule in Baden-Württemberg (s. o.) (Abb. 1) - erfordern ein erhebliches Maß an didaktischer Reduktion. Zahlreiche spezielle Fachkontroversen sind da nicht zu vermitteln. Voraussetzungsvolle Differenzierungen und manche Fachsprache müssen vertretbaren Modellvorstellungen weichen, ohne in eine kindtümelige, unanalytische Sprache zu verfallen, denn ernstgenommen werden wollen die kleinen, neugierigen und pfiffigen Leserinnen und Leser zweifellos.

Fachwissenschaftliche Kritik sollte didaktische Ziele nicht mißachten, sondern ihnen ein Eigenrecht zuerkennen. Der Geschichtsunterricht leistet im glücklichen Falle einen Beitrag zum altersangemessenen Bewußtsein der Schüler von der geschichtlichen Bedingtheit ihres eigenen Lebensalltags. Schüler können mit der Eigenartigkeit und Fremdheit geschichtlicher Epochen in einem handlungsorientierten Unterricht Sekundär- und gleichsam Primärerfahrungen mit historischem Wandel sammeln. Diese sollen ihnen die Wandelbarkeit der eigenen Lebenswelt, die als schicksalhaft unveränderlich erfahren wird, bewußt machen. Sie sollen sich als Subjekte im historischen Prozeß erfahren, der für alternative Handlungsspielräume offen ist. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt arbeitsunterrichtlichen, problemorientierten Vermittlungsformen, ausgewählten alltagsgeschichtlichen Stoffen und

(fallweise Wort-erklärungen)

plätze und Wanderzeiten der Wildpferd- und Rentierherden. Vieles mußten die Sammlerinnen und Jäger kennen: alte Lagerplätze, Fundorte guten Steinmaterials zur Werkzeugherstellung, versteckt angelegte Vorratsgruben.

Um vorzusorgen, warfen die Menschen nichts fort. Knochen wurden aufbewahrt, um im Notfall noch einmal gekocht zu werden. Geweih und Knochen konnten zur Werkzeugherstellung dienen. Von einem Rentier konnte alles verwendet werden, wie auch von Schneehasen, Eichen und Hirschen. Schneehühner gaben Federn. Fische und Wasservogel fingen die Menschen am nahen Rhein.

Die Nahrung wurde meistens gekocht. Das ging auch ohne Töpfe. Heiße Steine wurden in Holz- oder Ledergefäße gelegt. So konnte man „Eintöpfe“, Suppen und Kräutertees zubereiten. Das war besser als Grillen, denn dabei geht zu viel vom wertvollen Fett verloren.

Die Gömserdörfer haben sehr gut und ohne Not, mit viel „Freizeit“, gelebt. Probleme gab es nur im Frühjahr, wenn die Vorräte aufgebraucht waren und die natürlichen Nahrungsquellen noch nicht wieder zur Verfügung standen.

Die völlige Anpassung an die Umwelt bedeutete stabile Lebensverhältnisse, ohne größere Schäden an der Natur anzurichten.

Schulswerte mit Speerschleuder: bis 220 m
Tieregewicht pro Hektar: offene Tundra: 20–40 kg, Wald: 10–20 kg.

15.1 Jäger

1. Erklärt, wie die Jäger und Sammlerinnen gewohnt haben.
2. Entwerft einen Jahresplan für die Rentierjägerherde.

Arbeitsfragen

(später auch: Textquellenblock)

Nah bei Gömserdorf im Neuwieder Becken lebten die Jäger und Sammlerinnen in kleinen überschaubaren Gruppen. Ohne auf Verwandtschaftsbeziehungen zu achten, wurden Jagdbeute und Sammelgut an alle verteilt. Eigentum in unserem Sinne gab es nicht. Eine solche Organisationsform bezeichnet man als Horde.

Etwa 10500 v. Chr., am Ende der letzten Eiszeit, war es noch einmal sehr viel kälter als heute. Die Landschaft bestand aus einer baumarmen Gras- und Buschsteppe und lichten Wäldern. Hauptjagdwild waren Wildpferde und Rentiere, die in großen Herden im jahreszeitlichen Wechsel hin und her wanderten.

In Gömserdorf im Neuwieder Becken hat man ein Jägerlager entdeckt. Dort trafen sich mehrere Herden, die sonst allem umherzogen, zur gemeinschaftlichen Jagd, aber sicher auch, um Informationen auszutauschen, neue Partner zu finden und zu feiern.

Wichtigste Waffe waren Speere, die mit Speerschleudern geworfen wurden. Das ist ein Stab mit einem Haken, der als künstliche Verlängerung des Armes dient. Durch die erhöhte Hebelkraft konnte erheblich kräftiger und weiter geworfen werden.

Die Jäger und Sammlerinnen waren hervorragend an ihre Umwelt angepaßt. Jeder wußte, wann und wo Beeren und andere Pflanzen wuchsen und kannte die Rast-

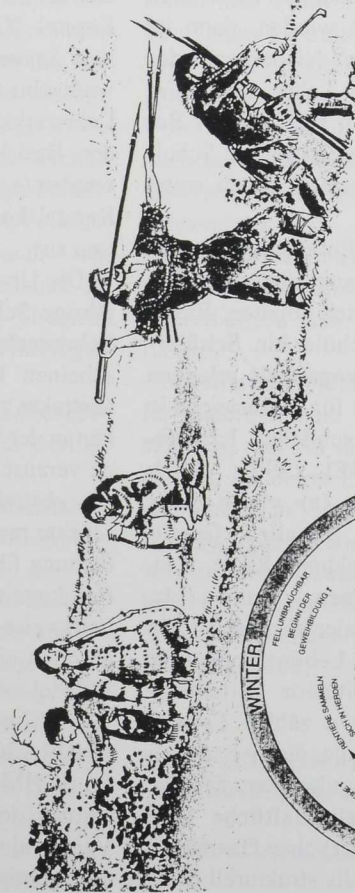
1 Doppelseite = 1 Themeneinheit

1.2 Rentierjäger und Sammlerinnen

Das Leben vor 10000 Jahren, in der Altsteinzeit, stellen sich die meisten Menschen heute als sehr mühsam vor. Um diese Vermutung zu überprüfen, haben Forscher Völker befragt und beobachtet, die noch heute als Sammlerinnen und Jäger leben. Diese Völker müssen oft nur zweis bis drei Tage in der Woche arbeiten, um für Nahrung zu sorgen. Dabei legen sie sogar noch Vorräte an.

Leitfrage (Problem)

Die pflanzliche Nahrung, die Frauen und Kinder sammeln, ist in den meisten jägerischen Gesellschaften wichtiger als die Jagdbeute der Männer. Männer und Frauen arbeiten eng zusammen.



Fell: Zelte, Kleidung, Fell- und Lederfasern, Schuhe	Wadenbein: zugespitzte Döhrle	Geweih: Speerspitzen, Pfeilspitzen, Häheln, Fellschaber
Langknochen: querschnittliche abschiffelte Fellschaber, kleinere Späne	Rippen: Streckhölgen, Beißhölgen	Gelenkpfannen: Fellschaber
Pferde: Pflanzliche Nahrung, Nadelhäutler, Lingenspaat, geschliffene Pfeile, Nahnäuden	Magen und Darm: Beißhölgen	Schulterblatt: Schweißrinne, gepaltes Messer, Pflanzliche Klammere
	Mageninhalt: Gemübe aus Renntos	
	Schneen, Nerven, Därme: Schmelzen und getrocknet, Schmore, Nahrung	

14.2 Stoffe



14.1 Das Rentier

Materialien

Abb. 2 Doppelseite = Eine Themeneinheit aus "Geschichte konkret", Kapitel "Rentierjäger und Sammlerinnen".

deren modellhafter Diskussion eine größere Bedeutung zu als dem Fachdisput etwa um die Bezeichnung einer jungsteinzeitlichen Handmühle als Quetsch-, Schiebe- oder Sattelmühle.

Geschichtsbewußtsein - ein Paradigma der Fachdidaktik

Übergeordnete Ziele des Geschichtsunterrichts möchte ich mit einem vielleicht etwas überspitzt formulierten Zitat des Historikers und Fachdidaktikers Hans-Jürgen PANDEL skizzieren: *"Es sind nicht die Ereignisse der Vergangenheit selbst, die interessieren, sondern die Erfahrungen, die wir an ihnen machen können, um die eigene Gegenwart und die eigene Zukunft besser sehen zu lernen und eine Orientierung in der Zeit zu ermöglichen. Es geht immer um Ähnliches und Fremdes, das auf die eigene Situation bezogen wird."* (PANDEL 1997, 1). Das Schulbuch hat m. E. nicht das Ziel, den Schülern Fachwissen möglichst dicht gepackt einzutrichtern - die Schulbuchkritik würde es sich zu leicht machen, forderte sie nur ein "Mehr" an rein kognitivem Faktenwissen. Wenn die Erfahrungswelt und das Bewußtsein der Schüler von ihrer eigenen Eingebundenheit in den historischen Prozeß vom Geschichtsunterricht nicht berührt werden, dann ist er zum Scheitern verurteilt. Der Niedergang des rein fachsystematisch aufgebauten Lehrwerkes *"Geschichtliche Weltkunde"* ist hier ein signifikanter Beleg. Fachliche Fehler werden dagegen in der Schulpraxis kaum zum Ablehnungsargument, auch wenn dies befremdlich anmuten muß.

Welche neuen didaktischen Entwicklungstrends sind demgegenüber mit dem Eingangszitat angesprochen? Zwei Perspektiven lassen sich ableiten: Einerseits geht die Blickrichtung zum Schüler hin. **Schülerorientierung** und **Gegenwartsbezogenheit** erlauben es, Geschichte als Reflexionsebene für Erfahrungen in gegenwärtigen Lebenswelten zu erschließen. Ich referiere im Folgenden H.-J. PANDEL (1991; 1997): **Menschliche Grunderfahrungen (a)** macht jeder Mensch, in allen Zeiten und in allen Gesellschaftsformen: Angst, Tod, Krankheit, Krieg, Liebe, Jugend, Feiern, Arbeit, Lernen, Glauben etc. Allerdings sind menschliche Grunderfahrungen nicht zeit- und schichtenthoben. **Soziale Lebensformen (b)** haben dagegen direkt sozial konstituierte Verhaltensweisen zum Gegenstand. Zu ihnen zählen Formen der Lebensführung, Riten und Rituale, die sich in Rollen verfestigen: Bauer, Ritter, Handwerker, Mönch, Sammlerin und Jäger, etc. **Gesellschaftliche Entscheidungssituationen (c)** grundsätzlichen Charakters haben bei aller Zeitspezifität ebenfalls strukturell übertragbare Aspekte: Macht Technik arbeitslos? Lebens-

gestaltung mit oder gegen die Natur? Neue Techniken - neue Risiken?

Andererseits lassen sich neben diesen handlungsorientierten anthropologischen Dimensionen abstrakte Kategorien des historischen Denkens betrachten, die in der Geschichtsdidaktik unter dem Begriff **"Geschichtsbewußtsein"** eingeführt sind. Sieben Grund- oder Basiskategorien werden zentral diskutiert, um die ein Kranz speziellerer Kategorien angefügt werden kann. Diese sieben lassen sich in zwei Gruppen zusammenstellen (PANDEL 1991, 1-23):

1. Geschichtlichkeit

- 1.1 Zeitbewußtsein (früher - heute/morgen)
- 1.2 Wirklichkeitsbewußtsein (real - imaginär)
- 1.3 Historizitätsbewußtsein (statisch - veränderlich)

2. Gesellschaftlichkeit

- 2.1 Identitätsbewußtsein (wir - ihr/sie)
- 2.2 politisches Bewußtsein (oben - unten)
- 2.3 ökonomisch-soziales Bewußtsein (arm - reich)
- 2.4 moralisches Bewußtsein (richtig - falsch)

Ein Fallbeispiel

Betrachten wir als Fallbeispiel *"Geschichte konkret"*, Kapitel *"Die Ur- und Frühgeschichte - von Jägern und Sammlerinnen"*, unter dem Aspekt des Zeitbewußtseins (Abb. 2). Die didaktische Gliederung dieses Lehrwerkkapitels soll im Folgenden durch den Fokus der Basiskategorie des Zeitbewußtseins vorgestellt werden (s. o.; um Mißverständnissen vorzubeugen: Im Kapitel kommt dieser Kategorie keine isolierte Position zu).

Die Ur- und Frühgeschichte konfrontiert 11 bis 13-jährige Schüler mit Zeiträumen, die zu ihrer eigenen Lebenserfahrung in keinerlei Beziehung zu stehen scheinen. In Schulbüchern wird meist versucht, diese abstrakte zeitliche Erstreckung einleitend durch Grafiken in der Form von Spiralen, langen Zeitstrahlen o. ä. zu veranschaulichen. Aber wie sollen die Schüler diesen abstrakten Zeitbegriff mangels eigener Arbeitsschritte mehr als mechanistisch begreifen und mit Bedeutung füllen? Es bleibt ihnen eigentlich - fast - nur rein kognitives, abstraktes Auswendiglernen, oder behelfsweise inhaltlich unbestimmte Metaphern, wie das abrollen eines "Zeitbandes" - aber was hat zeitlicher Wandel mit einem Bandmaß eigentlich zu tun?

In *"Geschichte konkret"* gingen die Autoren Frank ANDRASCHKO, Martin GRIEPENTROG und Martin SCHMIDT einen anderen Weg. Zunächst einmal werden dem Schüler vertraute Lebensformen in der Verfremdung der geschichtlichen Zeit zum entdecken und erarbeiten angeboten, bereits der Kapiteltitle spielt programmatisch auf **Soziale Lebensformen** an.

Ein einführender, bildbetonter Seitenaufschlag zum Fund des "Ötzi", dessen Utensilien anschauliche Einblicke in die fremde Lebenswelt der späten Jungstein- bzw. der Kupferzeit in Mitteleuropa erlauben, soll als Impuls zur Diskussion erster begründeter Vermutungen über die fremde Lebenswelt anregen, deren Fundstücke sich so sehr von ihren modernen Entsprechungen unterscheiden: Schuhe aus "Fasern", Pfeilköcher, Steinmesser und Birkenrindengefäß sowie zwei Rekonstruktionsversuche versinnbildlichen ganz nebenbei zeitliche Distanz. Das Kapitel selbst ist in zwei Unterkapitel gegliedert:

1. *"Leben in der Frühzeit"*

2. *"Mensch und Technik im Wandel"*

Ersteres umschließt die Geschichte des Menschen, ein Lebensbild altsteinzeitlicher *"Rentierjäger und Sammlerinnen"* nahe Gönnersdorf im Neuwieder Becken (Regionalausgabe NRW; Baden-Württ.: Höhle am Petersfels), die "neolithische Revolution" in der Problematisierung *"Vom Umherziehen zur Sesshaftigkeit"* und die Frage nach den Auswirkungen der neuen Lebensweise: *"Wie änderte die Sesshaftigkeit das Leben?"*

Im zweiten Teilkapitel, *"Mensch und Technik im Wandel"*, werden behandelt: *"Bronze und Eisen lösen die Steinwerkzeuge ab"*, *"Die Kelten sind geschickte Eisenschmiede"*, *"Behausungen - Eine kleine Geschichte vom Wohnen"* und, wegen einer Intervention der Genehmigungsbehörde, in der NRW-Ausgabe anstelle einer Längsschnitteinheit über Bestattungsformen vom Neanderthaler bis zu den Kelten, nun die Einheit *"Frau und Mann - immer gleich?"* - ein völkerkundlicher Vergleich mit Nisa, der Sammlerin vom Volk der Khung, und Okani, der Pflanzlerin, von einem Volk der Bergpapua. Eine "Sonderseite", eine Einheit zu archäologischen Methoden, beschließt die Thementeinheiten des Kapitels: *"Arbeiten wie die Archäologen - das Schulhofprojekt"*.

Und nun erst, nach der Erarbeitung dieser Lebensbereiche und Arbeitsmethoden, kommen ganz explizit zwei Elemente zu einer Zeitleiste:

a) ein Zeitstrahl mit den sechs im Kapitel behandelten Zeitstufen, denen sieben Strichgrafiken nach Abbildungen aus dem Kapitel zugeordnet sind;

b) Eine chronologische Synopse ordnet sechs Zeitstufen von der älteren und mittleren Steinzeit bis zur Eisenzeit historische Tätigkeiten aus dem Kapitel zu: *"Sammeln, Jagen, Ackerbau, ..."*. Mit Hilfe von dazugedruckten Seitenverweisen sollen die Schüler selbst eine Zeitleiste anfertigen, die sie mit eigenen Zeichnungen etc. aus dem Kapitel oder aus eigenen Quellen ausstaffieren können. Diese Zeitleiste wird also von vielen beispielhaft ausgewählten alltagsgeschichtlichen Lebensbezügen aus dem Kapitel und deren vorangegangener Erarbeitung in der Klasse gespeist -

selbst erarbeitete Anschauung ersetzt hier weitestgehend abstraktes, kognitives Auswendiglernen etwa von Termini zum Zeitbewußtsein, ohne auf das Ziel zu verzichten, daß eine überschaubare Zahl wichtiger Begriffe verstanden und beherrscht wird.

Das Verhältnis Schulbuch - Fachwissenschaft: Innovationschancen

Eine kleine, ganz unverbindliche Vorschlagsliste zur Verbesserung des Gedankenaustausches zwischen Ur- und Frühgeschichtsforschung und dem Schulbereich soll den Beitrag beschließen:

- Bessere Kommunikationsstrukturen zwischen Ur- und Frühgeschichte, Geschichtsdidaktik, Schulbuchverlagen und -autoren, etwa durch Veranstaltungshinweise in unterrichtspraktischen Medien (vgl. Literaturverzeichnis), durch Kriterienlisten und "Schulbuchempfehlungen".

- Ein Projekt "Handbuch Ur- und Frühgeschichte für Schule und Multiplikatoren" mit Einführungskapiteln, grundlegenden Modellbildungen, Basis-Abbildungsmaterial und Tips zur Grafikgestaltung, Literaturhinweisen und Hinweisen auf Fachzeitschriften, Museumsführer mit Hinweisen auf Museumspädagogik und ihre "graue Literatur", Kontaktadressen, Bildarchiven, "100 Grundbegriffe der Ur- und Frühgeschichte", Aufklärung über die "100 schlimmsten Mythen und Vorurteile zur Ur- und Frühgeschichte", vielleicht auch mit handlungsorientierten Unterrichtsideen (mit innovativem Material), Internet-Adressen, Schlagwortregister ...

- Besserer Informationsfluß zwischen Schulbuch und museumspädagogischer Arbeit: Kontakte, Hinweise in Lehrerbänden auf Museumsprogramme und Materialien.

- Schulbuchempfehlungen: Das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, regt vor allem binationale Schulbuchgespräche an, als deren Ergebnis gemeinsame "Schulbuchempfehlungen" in Form eines übersichtlichen Kriterienkataloges verabschiedet werden, am bekanntesten wurden die "Deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen". Analog könnte die DGUF Partner suchen für Schulbuchempfehlungen zur Darstellung der Ur- und Frühgeschichte.

Schulbuchpraxis und Ur- und Frühgeschichte - eine kleine Literaturlauswahl

1. Neuere Geschichtslehrwerke

Die Lehrwerke erscheinen manchmal Jahre, ja Jahrzehnte unter dem selben Titel, auch im Falle üblicher inhaltlicher

Das aktuelle Thema: **Archäologie und Jugend**

Neubearbeitungen, um den eingeführten "Markennamen" nicht zu verlieren. Es empfiehlt sich also, ggf. Lehrer oder die Verlage selbst um Kataloge und neue Lehrwerksausgaben zu bitten. Die Ausgaben für verschiedene Bundesländer und z. T. Schulformen erscheinen oft unter einheitlichem Titel. Ein Hauptschullehrwerk bietet natürlich eine andere Didaktik und Stoffmenge als ein Gymnasialwerk.

Verlage

Weitgehend nach Größe geordnet gibt es folgende Schulbuchverlage (unvollständige Liste):

Klett (Stuttgart/Leipzig);

Cornelsen (Berlin);

Westermann (Braunschweig);

Schroedel & Diesterweg (Hannover/ Frankfurt am Main);

Schöningh (Paderborn);

Oldenbourg & bsv-Bayerischer Schulbuchverlag (München);

Volk und Wissen (Berlin);

Buchner (Augsburg/Regensburg)

Aktuell gebräuchliche und neuere Lehrwerke (Auswahl)

Eine jährlich aktualisierte Übersicht aller Schulgeschichtsbücher, mit Verzeichnung ihrer Genehmigungslage in den Bundesländern bei Redaktionsschluß, gibt heraus: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Celler Str., Braunschweig (preiswert zu beziehen).

"Geschichte konkret" (z. Z. zwei Länderausgaben),

Schroedel, Sek I, vorrangig Realschule (RS), 1995 ff.;

"Geschichte heute", Schroedel, Hauptschule (HS), auslaufend;

"Trio" (z. Z. zwei Ausgaben: Niedersachsen, Bayern u. a.),

Schroedel, HS und RS, 1997 ff.;

"Doppelpunkt" (Baden-Württ. u. a.), Schroedel, HS, 1995 ff.;

"Entdecken und verstehen" (zahlreiche Länderausgaben),

Cornelsen: Sek I, HS, RS, ca. 1988 ff.;

"Geschichtsbuch" (zahlreiche Länderausgaben), Cornelsen, Sek I, Gymnasium, ca. 1986 ff.;

"Menschen Zeiten Räume", Cornelsen, Sek I,

Gesamtschulen (Fach Gesellschaftslehre in NRW);

"Geschichte und Geschehen" (zahlreiche Länderausgaben),

Klett, Sek I, Gymnasium;

"Zeitreise", Klett, Sek I, Realschule, 1997 ff.;

Kein Lehrwerk i. e. S., aber didaktisch sehr anregend:

"Spurensuche Geschichte". Anregungen für einen kreativen Geschichtsunterricht, Klett, Sek I, alle Schulformen;

"WUK"-Bücher. Schulfach Welt- und Umweltkunde, vor allem Niedersachsen, Orientierungsstufe (Kl. 5, 6): ähnliche Titel von bsv, Klett, Cornelsen, Schroedel, Oldenbourg;

"Geschichtliche Weltkunde" und "Unsere Geschichte",

Diesterweg, Sek I, auslaufend;

"Wir machen Geschichte", Diesterweg, Sek I, Gymnasium, 1996 ff.;

"Erlebnis Geschichte" (vor allem für die neuen Länder, darunter Sachsen und Thüringen), Diesterweg, Sek I, Realschule, angekündigt für 1997/98;

"Chronos" (vor allem für die neuen Länder), Volk und Wissen, Sek I, Realschule;

"Reise in die Vergangenheit", Westermann, Sek I, HS, Uralt-Werk, weiterhin aktualisiert;

"Anno" (mehrere Länderausgaben), Westermann, Sek I, Gymnasium, 1996 ff.;

"Historia", Schöningh, Sek I, Gymnasium, 1996 ff.;

"von ... bis", Schöningh, Sek I, RS (nur Baden-Württ., Rheinl.-Pfalz, Saarland), 1993 ff.;

"Rückspiegel", Schöningh, (NRW u. a.), Sek I, 1996 ff.

2. Geschichtsdidaktische Fachzeitschriften

Alle Zeitschriften bieten eine Heftvorschau und damit Einladungen zur Mitarbeit. Themenanregungen lesen die Redakteurskollegen sicher aufmerksam.

"Geschichte lernen". Erhard Friedrich Verlag, Postfach 100 150, 30917 Seelze. - Unterrichtspraktische Beiträge in Themen-, Länder, Medien-Heften, Medienhinweise, Rezensionen (eng auf das Heftthema abgestimmt). Ersch. 6 Mal/Jahr. - Auswahl Themenhefte: Archäologie (53/1996), Germanen-Kelten-Römer-Slawen (29/1992), Einzelbeiträge Ur- und Frühgeschichte in den Heften 1, 2, 9, 10, 14, 22, 39, 44. Verbreitung vor allem in NRW, HB, HH, Berlin u. a.;

"Praxis Geschichte". Westermann Schulbuchverlag, Georg-Westermann-Allee 66, 38104 Braunschweig. -

Unterrichtspraktische Beiträge in Themen- und Länderheften, Ausstellungskalender, Medienhinweise, Rezensionen. Ersch. 6 Mal/Jahr. Auswahl Themenhefte: Kelten (3/1996), Vorgeschichte (6/1994), Einzelbeiträge. Verbreitung vor allem in Süddeutschland und Niedersachsen, u. a.;

"GEP - Geschichte Erziehung Politik". Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Postfach 269, 10107 Berlin. -

Hintergrundbeiträge für den Unterricht, guter Veranstaltungskalender (!), Verbreitung besonders in den neuen Ländern, u.a. Ersch. 6 Mal/Jahr;

"GWU - Geschichte in Wissenschaft und Unterricht".

Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer

Deutschlands. Erhard Friedrich Verlag, in Zus. mit Ernst Klett Schulbuchverlag. Adresse wie "Geschichte lernen" -

Akademisches Organ, weitgehend auf Gymnasiallehrer beschränkt, Beiträge, Themenaufsätze, Literaturberichte,

akademische Personalien, Veranstaltungs- und

Ausstellungskalender, Nachrichten. Ersch. 12 Mal/Jahr;

"Geschichte mit Pfiff". Sailer Verlag, 90327 Nürnberg. -

Zeitschrift direkt für die Schülerhand (natürlich auch für Lehrer/innen), fachlich weniger seriös als die vorgenannten Titel, aber sicher für Anregungen offen;

"Internationale Schulbuchforschung". Zeitschrift des

Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig. Verlag: Diesterweg, Frankfurt/M.

1978 ff. - Akademisches Organ des Georg-Eckert-Instituts mit gutem Renommée, Themenaufsätze meist aus den Arbeitsfeldern des Instituts. Vermutlich kleinerer, eher akade-

mischer Leserkreis, eher wenige Lehrer. International vergleichende Beiträge zur Darstellung der Ur- und Frühge-

schichte im Schulbuch oder allgemeiner zu ihrer akademischen bzw. öffentlichen Legitimation könnten vielleicht willkommen sein;

"Zeitschrift für Geschichtsdidaktik". Schwann-Verlag, Düsseldorf 1976-1991. - War über lange Jahre bis zur Einstellung wichtiges Organ der geschichtsdidaktischen Diskussion;

"Geschichte, Politik und ihre Didaktik". Herausgeber: Geschichtslehrerverband NRW. Redaktion: Dr. Erika Richter, Meschede. - Beiträge, Rezensionen. Dort evtl. Information über weitere regionale Verbandszeitschriften.

3. Didaktische Literatur - kleine Auswahl zur Ur- und Frühgeschichte

Es gibt natürlich zahlreiche Unterrichtsmodelle, Materialien etc., die den aktuellen Verlagsprogrammen zu entnehmen sind.

MARIENFELD, Wolfgang (1994) Ur- und Frühgeschichte im gegenwärtigen Schulbuch. *Die Kunde. Zeitschrift für Ur- und Frühgeschichte. Neue Folge* 45, 1994, 221-241. (Schulbuchkritik).

SPAZIER, Anouk (1996) Archäologie im Schulbuch. Analyse der Behandlung archäologischer Themen in den für die Hauptschule in Schleswig-Holstein zugelassenen Geschichtsbüchern nach fachwissenschaftlichen und didaktischen Aspekten. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung Grund- und HauptschullehrerInnen in Schleswig-Holstein. Universität Kiel 1996.

NARR, Karl Josef (1972) Urgeschichte und Schule. In: De MARÉES, J. (Hrsg.) *Geschichte und Geschichtsunterricht. Festschrift für Wolfgang Schlegel*. München 1972.

4. Schulbucharbeit allgemein (kleine Auswahl)

BERGMANN, Klaus et al. (Hrsg.) (1997) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 4. Auflage. Überarb. Neuaufgabe 1997. Seelze-Velber 1997. (788 S. Standardwerk, aktualisiert).

GÜNTHER-ARNDT, Hilke (1988) Arbeitsfragen in Schulgeschichtsbüchern: Mögliche Auswirkungen auf die Rezeption im Unterricht und das Geschichtsbewußtsein. In: SCHNEIDER, G. (Hrsg.) *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik (JfGd)* 1. Pfaffenweiler 1988, 193-204.

HANNIG, Jürgen (1996) Normen der Sprachverwendung in Schulgeschichtsbüchern. Zum Problem der Sprache im Geschichtsunterricht. *Geschichtsdidaktik* 11, 1996/2, 182-192.

LUCAS, Friedrich J. & Ursula A.J. BECHER (1997) Sprache (im Schulbuch). In: BERGMANN, Klaus et al. (Hrsg.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997, 264-268.

JAHRBUCH FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK (JfGd) (1988) Band 1. Pfaffenweiler 1988 ff.

PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998) *Medien im Geschichtsunterricht*. Neubearbeitung. Seelze-Velber 1998.

PANDEL, Hans-Jürgen (1997) *Arbeitspapier zum Lehrwerk "Geschichte konkret"*. Unveröff. Typoskript. Halle 1997.

PANDEL, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (in Vorb.) *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Seelze-Velber. Erscheint voraussichtlich 1998.

PIAGET, Jean (1981) *Urteil und Denkprozess des Kindes*. Frankfurt am Main 1981.

ROHLFES, Joachim (1986) *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 1986. (Einführende Übersicht über geschichtsdidaktische Positionen aus konservativer Sicht).

RÜSEN, Jörn (1992) *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* 14, 1992/3, 237-250.

SCHOLLE, Dietrich (1993) *Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung*, 15, 1993/3, 275-283.

SCHOLLE, Dietrich (1997) *Schulbuchanalyse*. In: BERGMANN, Klaus et al. (Hrsg.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 4. Auflage. Seelze-Velber 1997, 291-298.

5. Geschichtsdidaktische Literatur zum Thema Geschichtsbewußtsein (kleine Auswahl)

JEISMANN, K.-E. (1977) *Didaktik der Geschichte*. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.) *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*. Göttingen 1977.

PANDEL, Hans-Jürgen (1991) *Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein*. In: PANDEL, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) *Geschichtsbewußtsein empirisch. Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge* 7. Pfaffenweiler 1991, 1-23.

EL DARWICH, Renate (1991) *Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren*. In: PANDEL, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) *Geschichtsbewußtsein empirisch. Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge* 7. Pfaffenweiler 1991, 24-52.

Friedrich Huneke
Fachredakteur für Geschichte
Schroedel Schulbuchverlag
Melanchthonstr. 45
D - 33615 Bielefeld