

Christoph Kühberger

»Invented Europe«.

Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht

Was ist europäische Geschichte?

Versucht man sich der Frage zu nähern, was Europa ist, verschieben sich in einer historischen Perspektivierung nicht nur inhaltliche Definitionen, sondern auch scheinbar Fixiertes. So ist die geographische Ostgrenze Europas nur als Konstrukt zu verstehen. Die westliche »Halbinsel Asiens« (Paul Valéry) legt ihre Ostgrenze mit dem Ural erst im 18. Jahrhundert fest, wenngleich heute interkontinentale Staaten(gebilde) wie die GUS oder die Türkei durch ihre euro-asiatische »Gemengelage« im politischen Diskurs Verwirrung stiften.

Der derzeitige bildungspolitische Kurs der Europäischen Union – eines Zusammenschlusses von Staaten, der allerdings kein Vertretungsrecht für den gesamten europäischen Kontinent besitzt – beabsichtigt, tendenziell *ein* »europäisches Geschichtsbewusstsein« bei seinen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden. Das war nicht immer so. Lange Zeit kam die Europäische Union ohne einen hohen Grad an Identifikation ihrer Bürger und Bürgerinnen aus. Die Integrationspolitik auf Systemebene reichte aus, um die angestrebten ökonomischen Regulierungen voranzutreiben. Doch mit der Hinwendung zu anderen politischen Bereichen (Soziales, Kultur, Inneres etc.) und den damit verbundenen Kompetenzverschiebungen vom Nationalstaat hin zu den Organen der Europäischen Union wurde der Ruf nach einer »europäischen Wertegemeinschaft« immer lauter, da diese Entwicklungen an den tradierten Wertesystemen der Mitgliedstaaten rüttelten.¹ Es scheint, dass dabei Konzepte, die in den Geschichtswissenschaften entwickelt wurden, als diese nach universal- oder teileuropäischen Strukturelementen suchten,² nun auf das politische Gebilde der Europäischen Union angewandt werden, um es zu legitimieren.³ Eine derartige Entwicklung könnte man aufgrund ihres plötzlichen Einsetzens als »in-

vented tradition« (Eric Hobsbawm) bezeichnen. Was »Europa« darin bedeutet, wird durch eine selektive Kombinierung von kulturellen Versatzstücken vorgegeben. In einer eigenen Meistererzählung werden vor allem jene als ›europäisch‹ klassifizierte Gemeinsamkeiten fokussiert, die es zu erlauben scheinen, eine lineare historische Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart zu erzählen. Dabei werden vor allem Demokratie, geschriebenes Recht, individuelle Freiheiten und christliches Denken als Parameter gesetzt.⁴ Jene historischen Geschehnisse hingegen, die sich einer solchen Darstellung nicht fügen, werden als ›nicht-europäisch‹ klassifiziert, obwohl sie – und darauf ist zu einem Zeitpunkt hinzuweisen, an dem transkulturelle Theorien in den Geschichtswissenschaften Hochkonjunktur haben – auf dem europäischen Kontinent stattfanden. Hybridtheorien, Kulturtransfer, Austausch- und andere Modelle für kulturelle Kontakte werden deshalb nicht benutzt, weil man *eine* einheitliche europäische Identität destillieren möchte. Es kann dabei die Neigung festgestellt werden, »jene Teile Europas auszulassen, und dies über bedeutende Zeiträume ihrer Geschichte, die von den Einflüssen unberührt blieben, die man als zentrale Elemente europäischer Tradition ansieht.«⁵ Gleichzeitig neigt eine derartige Konzeption auch dazu, »jene Zeiträume europäischer Geschichte zu übergehen, in denen die wichtigsten kulturellen Traditionen für große Teile Europas nicht zugänglich waren oder erst später auf Umwegen nach Europa gelangten, zum Beispiel als lateinische Übersetzungen von Schriften des Aristoteles, Euklid und anderer griechischer Philosophen durch arabische Gelehrte, deren Werke langsam über das maurische Spanien und das normannische Sizilien ihren Weg nach Westeuropa fanden.«⁶ Kultureller Austausch, der in der Geschichte des europäischen Kontinents seit der griechisch-römischen Antike vor allem über das Mittelmeer stattfand (arabische Zahlen, Waren, Navigationswissen, Literatur usw.), wird nur unzureichend als Konstitutum des Europäischen thematisiert.⁷ Vielmehr empfiehlt die Europäische Union den Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern ihrer Mitgliedstaaten:

As the building of Europe is an expression of both a decision freely entered into by Europeans themselves and a historical reality, it would be appropriate to (...) encourage teaching about periods and developments with the most obvious European dimension, especially the historical or cultural events and tendencies that underpin European awareness.⁸

Dies ist im Kontext geschichtswissenschaftlicher Debatten seltsam unzeitgemäß, trifft sich jedoch inhaltlich mit der politischen Hoffnung »Europa« als »Sinn der Geschichte« entspricht häufig den Vorstellungen der politischen Entscheidungsträger, die eine gemeinsame Wertebasis der Europäischen Union legitimieren wollen.⁹ Die Geschichte soll dabei:

die gemeinsamen Tendenzen und Charakteristika beleuchten, die seit alters her in der europäischen Geschichte erkennbar seien. Sie wäre also nicht mehr bloß Rahmen verschiedener geschichtlicher Entwicklungen, sondern auch eine Geschichte, die ihre Bedeutung durch eine Einheit erhalten würde, die, je länger die Epoche zurückliegt, sicher zuweilen problematisch ist, aber umso wahrnehmbarer wird, je näher die Gegenwart rückt.¹⁰

Eine solche teleologische Begründung der europäischen Werte aus der Vergangenheit birgt freilich die Gefahr, dass »dabei die Lehrabsichten das Europäische ideell überformen und Sachverhalte auf Europa hin funktionalisiert« werden. Europa erscheint dann als historischer Überbau und Spielraum, dem anderes untergeordnet wird.¹¹

Die Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern der Europäischen Union wird vor allem der Schule übertragen. »Sie soll, ohne einer oberflächlichen Indoktrination oder einer versteckten Manipulation zu verfallen, die zukünftigen Bürger Europas über die politische Lage Europas aufklären, ihre Erkenntnis- und Urteilsvermögen üben und ihre Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsbereitschaft stärken.«¹² Doch dagegen ist zu sagen:

Wenn Erziehung auf die Selbstbestimmung des zu Erziehenden zielt, dann kann es keine Erziehung zu Europa geben. (...) Wenn in bildungstheoretischen Schriften der Europäischen Gemeinschaft formuliert wird, daß es die Aufgabe der Bildungsinstitutionen sei, staatsbürgerliches Bewußtsein herauszubilden, wozu der Wille zur Mitarbeit am europäischen Aufbauwerk gehör[t], dann überschreiten die Bildungsinstitutionen ihre Aufgabe.¹³

Einzelne Expertinnen und Experten des Geschichtsunterrichts wehren sich mit gutem Grund gegen erneute Vereinnahmungsversuche, da der Geschichtsunterricht nicht selten als Tendenzunterricht instrumentalisiert wurde, um bei den Schülerinnen und Schülern einseitige politische Vorstellungen zu entwickeln.¹⁴ Gerade zu einem Zeitpunkt, als es hie und da gelingt, nationalstaatliche Geschichtserzählungen aufzubrechen, werden durch eine derartige Auslegung der europäischen Geschichte neue »Denkgrenzen« gesetzt, die unverkennbar politisch motiviert sind. Ein so »erfundenes«, kulturell einheitliches Europa steht überdies im Gegensatz zur Realität in der Europäischen Union, zu den transnationalen Durchdringungen des Alltags (vgl. Migration, bi-kulturelle Ehen etc.), zur globalen Weitung und zur historischen Vergangenheit. Eine Identifikation Europas über griechisches Denken, christlichen Glauben und römisches Recht schließt weite Räume des Kontinents über lange Strecken seiner Geschichte aus und bewertet implizit bestimmte europäische Regionen

höher (als qualitativ »europäischer«) als andere.¹⁵ Wolfgang Schmale führt dafür Beispiele an: »Die griechische und römische Kultur erreichte die nördlichsten Teile Europas nicht in der Antike, sondern erst im Zuge des bürgerlich-humanistischen Bildungskanons des 19. Jahrhunderts! Es dauerte mehr als ein Jahrtausend nach Christi Geburt, bis der Kontinent einigermaßen christianisiert war, und außerdem unterschied sich die Christianisierung im Westen enorm von der im Osten. Der allgemein gehaltene Hinweis auf ›die‹ christlichen Wurzeln Europas ist in seiner Allgemeinheit sehr fragwürdig.«¹⁶ Ähnlich fragwürdig ist der »spezifisch europäische« Charakter der Rechtsstaatlichkeit, der Gewaltenteilung, des Verfassungsstaates und der Grund- und Menschenrechte. Sie wurden bekanntlich jenseits des Atlantik früher formuliert als in Europa: »die Menschenrechtserklärungen von 1776 kamen vor jenen von 1789, der Ausbau elaborierter Verfassungen im modernen Sinn (›geschriebene Verfassungen‹) erfolgte zwischen 1776 und 1787 in einer Vollständigkeit, die in diesen Jahren in Europa kein Äquivalent hatte.«¹⁷

In diesem Licht gilt es die »europäische Geschichte«, die nicht selten aus einer westeuropäischen Geschichtsschreibung (»kleineuropäische Perspektive«, Michael Gehler) resultiert, anhaltend zu diskutieren. Vor allem stellt sich die Frage, ob die räumliche Konzeption von Rudolf Vierhaus noch angemessen ist, nach der nicht alles, was dem heute Europa genannten Erdteil geschehen ist, zur europäischen Geschichte gehören würde: »Große Teile dieses Erdteiles sind erst spät im kulturell-politischen Sinne europäisch geworden, andere haben lange unter außereuropäischer Herrschaft gestanden: Teile Spaniens unter arabischer, Sizilien unter sarazenischer, die Balkanländer unter türkischer.«¹⁸ Diese Vorstellung deckt sich am ehesten mit Michael Mitterauers »Sozialraum« Europa, der sich nicht auf Europa als geographische Einheit bezieht, sondern auf Einflussgebiete europäischer Kultur. Eine derartige Sicht provoziert die Frage, in welcher Art von Raum die vom kulturellen Europa ausgeschlossene Bevölkerung lebt: in Asien? Gerald Stourzh plädiert demgegenüber für einen »weiten« Europabegriff, der mehr umfasst als den europäischen Westen. Europa »ist mehr als die ›latinitas‹, mehr als das Abendland. Es hat auch einen Osten. (...) Lösen müssen wir uns von der Vorstellung eines homogenen, durch bestimmte Errungenschaften, Programme oder exklusive Werte definierten Europa.«¹⁹ Es geht daher weder um eine Verabsolutierung eines »Container Europa« in einer geographischen Begrifflichkeit mit arbiträrer Ostgrenze, noch um das Auspielen zwischen den beiden großen Denkrichtungen, nämlich zwischen Ähnlichkeiten der europäischen Länder und ihrer Pluralität.²⁰ Lässt man sich auf den Europa-Diskurs und eine damit verbundene Identitätsbegründung ein, zeigt sich:

Europäische Identität (...) ist wohl fast immer eine Sache national und regional partikularer Entwürfe gewesen. Das heißt, alle europäischen Gesellschaften

ten haben offenbar ihre eigenen Europa-Diskurse, ohne daß diese notwendig mit den Europavorstellungen anderer Gesellschaften übereinstimmen oder sich ausdrücklich mit solchen auseinandersetzen.²¹

Aus diesem Grund wird auch die Auffassung kritisch zu beurteilen sein, dass der wirtschaftlich-politische Integrationsprozess der Europäischen Gemeinschaft (und der heutigen Europäischen Union) die Essenz von Europäizität und Europäisierung repräsentiere – »oder sehr vereinfacht ausgedrückt: daß die Beitrittskriterien der EU auch die Kriterien für die Deutung einzelner Geschichtsverläufe in Europa als mehr oder weniger ›europäische‹ lieferten.«²²

Das Verständnis Europas im Geschichtsunterricht

Während der *Europäische Rat* einerseits die Diversität der nationalen Identitäten innerhalb der Europäischen Union zu erhalten versucht (u. a. die Sprachenvielfalt), wünscht er sich andererseits die »Einführung einer europäischen Dimension als Bewusstseinszustand und als eine Einstellung basierend auf dem Bewusstsein der gegenseitigen Beeinflussung.«²³ Doch wie sehr fließen derartige Vorstellungen in nationalstaatliche Curricula ein? Kann man von »instrumentalisierten Lehrplänen« sprechen, welche die Schülerinnen und Schüler zu guten Bürgerinnen und Bürgern der Europäischen Union erziehen sollen? Und welche Rolle spielen dabei die Schulbücher als die so genannten »geheimen Lehrpläne«? Am Beispiel Österreichs soll im Folgenden überprüft werden, ob die Lehrpläne einen »Tendenzunterricht« nahe legen und welches Europabild die drei in der gymnasialen Unterstufe am häufigsten verwendeten Geschichtslehrbücher entwickeln.

Lehrplan der gymnasialen Unterstufe

Der bundesweit geltende Lehrplan für die Unterstufe des österreichischen Gymnasiums versucht auf die Herausforderungen im Jetzt zu reagieren und definiert daher bereits in den allgemeinen Leitvorstellungen:

Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begeg-

nung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu.²⁴

Was die konkreten Bildungs- und Lehraufgaben des Faches *Geschichte und Sozialkunde* betrifft, so werden die räumlichen Dimensionen mit den Schlagworten »universal – national – regional – lokal« umrissen:

Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte Europas und der Welt sowie unter Berücksichtigung regionaler Entwicklungen in die Geschichte Österreichs geben, um die Herausbildung einer reflektierten Identität zu ermöglichen.²⁵

Die Kernbereiche des Lehrplans überlassen den Lehrerinnen und Lehrern für die 2. und 3. Klasse (6. und 7. Schulstufe) die Gewichtung, ohne viele räumliche Einschränkungen zu treffen.²⁶ Für die 4. Klasse (8. Schulstufe) sind jedoch erhebliche Verengungen auszumachen. Der vorgesehene Stoff soll nämlich Einblicke in die Geschichte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart geben, wobei eine eindeutige national- und europageschichtliche Ausrichtung auffällt (Demokratie und Diktatur in Europa und Österreich, Österreichs Zweite Republik, Europa und seine Integration usw.).

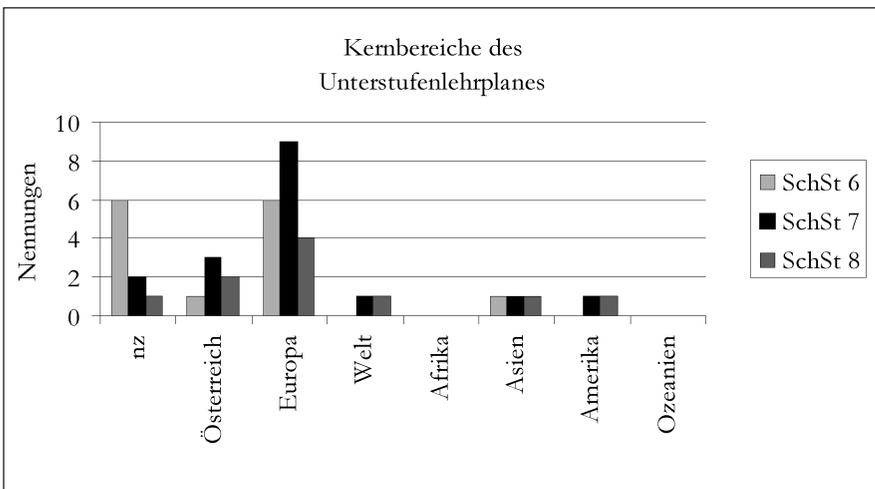


Abbildung 1

Trotz dieser Vorgaben kann kein besonders europaspezifischer Lehrplan ausgemacht werden. Europa tritt zwar als Raum in Erscheinung, jedoch nicht als bereits inhaltlich normiertes Konzept. Eine Instrumentalisierung kann meiner Meinung nach nicht festgestellt werden, vielmehr eine immer noch traditionell nationalstaatliche Vorstellung von Geschichtsunterricht, welche die Geschehnisse auf dem Territorium des eigenen Staates favorisiert, obgleich die allgemeinen einleitenden Formulierungen des Lehrplans eher zum flexiblen Wechsel zwischen universalen und lokalen Dimensionen aufrufen.

Eine erste Annäherung an Aspekte des Europabildes in den österreichischen Schulbüchern liefert die Quantifizierung der in den Unterkapiteln der Schulbücher angesprochenen Räume.

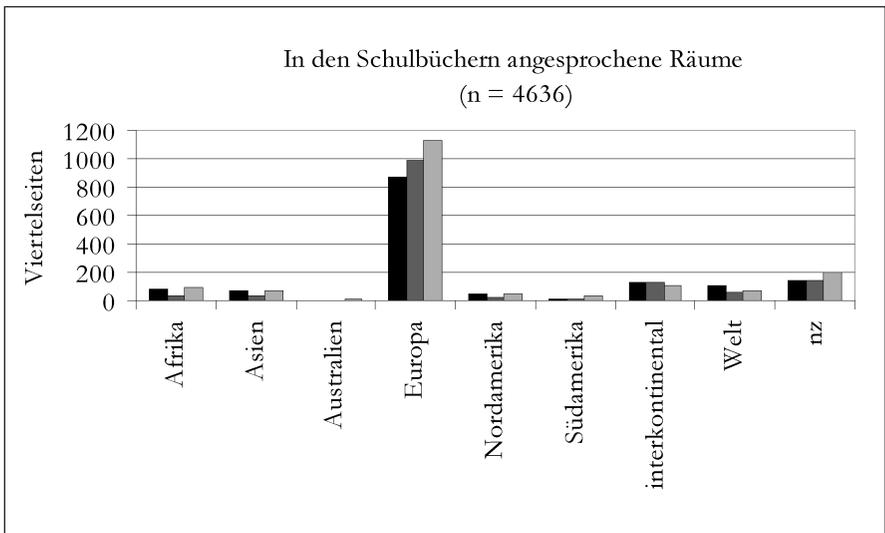
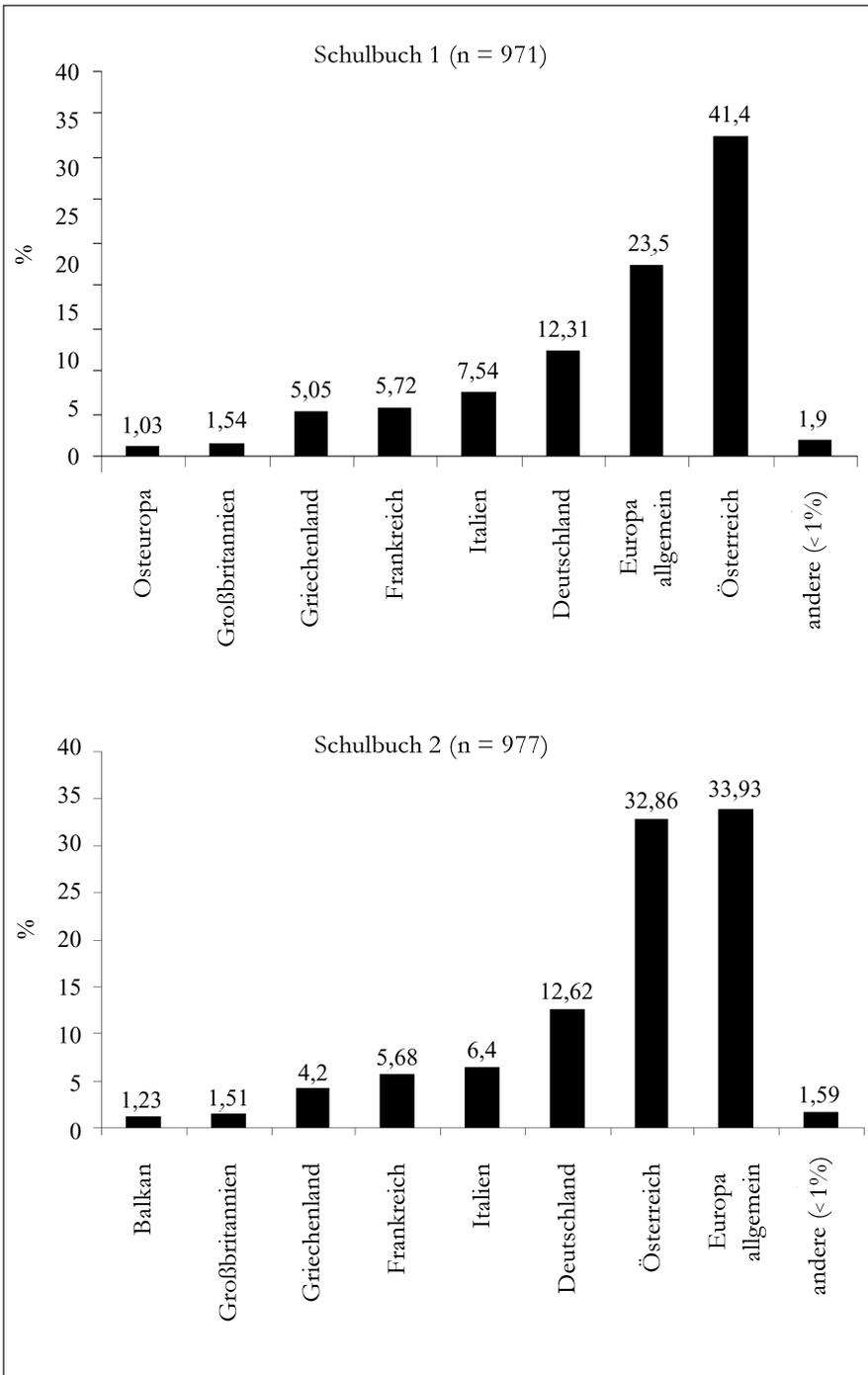


Abbildung 2²⁷

Die Dominanz des europäischen Raumes ist unverkennbar. Der außereuropäischen Geschichte wird kein hoher Stellenwert eingeräumt. Eine Bevorzugung Europas und gleichzeitig ein anhaltender Primat der Nationalgeschichte (vgl. Abbildung 3) können ausgemacht werden.²⁸ Lenkt man den Blick auf den geographischen Raum Europa, dann zeigt sich, dass die Streuung zwischen den europäischen Ländern zwar groß ist (Abbildung 3), jedoch Osteuropa²⁹ nur verhältnismäßig selten angesprochen wird (Abbildung 4). Der nationale Raum (hier: Österreich) nimmt traditionell den höchsten Wert an. Die »kleineuropäische Perspektive« lässt sich damit zumindest für die hier untersuchten Schulbücher klar belegen.



(Fortsetzung des Abbildung 3 auf Seite 158)

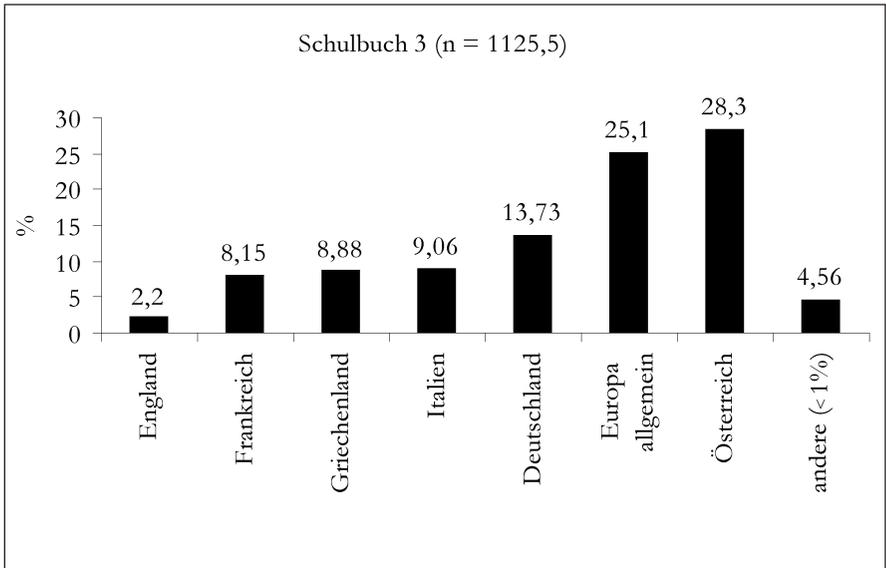


Abbildung 3: Europa nach seinen am häufigsten benannten Räumen

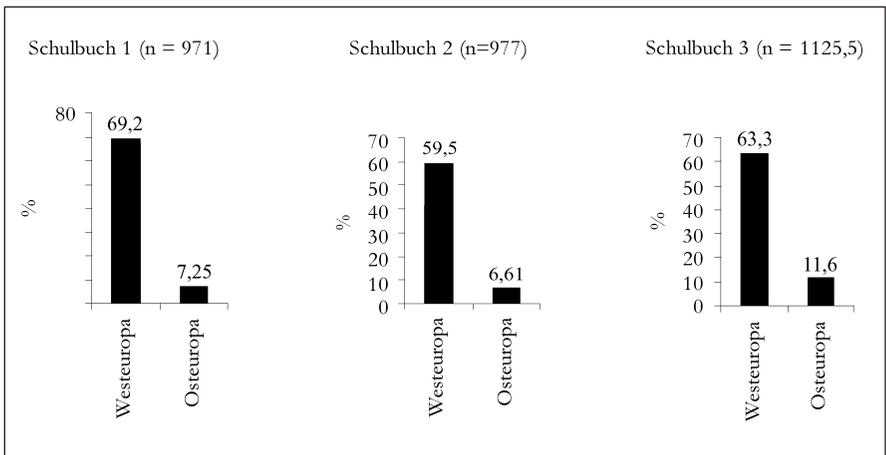


Abbildung 4: Der europäische Raum nach West- und Osteuropa

Nach der quantitativen Erhebung wurden auch qualitative Aspekte der historischen Darstellung untersucht: (a) die Verwendung des Europabegriffs, (b) die Referenz auf »europäische Werte« und (c) die Darstellung der Europäischen Union.

a) Europabegriff und europäische Geschichte

Der im Schulbuch 1 verwendete Begriff ›Europa‹ ist durchgängig geographisch, wird jedoch als solcher nicht thematisiert. Verstärkt wird diese Sichtweise vor allem durch eine große Anzahl an (physischen, politischen, dynamischen) Karten, die Europa als Kontinent zeigen.³⁰ Der Begriff ›Europa‹ tritt jedoch auch in einer fragwürdigen Bedeutung auf, nämlich dann, wenn er auf eine »kleineuropäische Perspektive« (West- und Mitteleuropa) bezogen wird. So gibt es Textstellen, wo Europa durch Beispiele aus England, Frankreich und Österreich exemplifiziert wird,³¹ aber auch durch parallel dazu geführte Begriffe, die eine geographische Bezugsgröße definieren, wie »Mitteleuropa«.³² Auffällig ist, dass es zu keiner polysemen Verwendung des politischen Europabegriffs (etwa »EU« als »Europa«) und des ansonsten verwendeten geographischen Raumbegriffs kommt. Zur Erzählung der »europäischen Integration« werden die offiziellen Bezeichnungen benutzt (u. a. Europäische Einigung, Europäisches Parlament, Europarat etc.), ohne sie mit anderen europäischen Konzepten (etwa geographischen) zu vermischen. Auch wenn Europa in seiner Komplexität als wahlweise geographischer, politischer, ökonomischer oder kultureller Raum nicht hervortritt, kann man zumindest eine durchgängige begriffliche Erfassung des Gemeinten (geographischer Europabegriff) erkennen. Dies gilt auch für das Schulbuch 3.³³

Im Gegensatz zum Schulbuch 1 wird »Europa« im Schulbuch 2 nicht als durchgängiges Konzept verwendet, sondern der Begriff wird ohne Verweis sowohl auf einen geographischen als auch auf einen politischen Raum bezogen.³⁴ Auffällig ist auch, dass geographische Karten weniger zum Einsatz kommen als im Schulbuch 1 und der Autor Texte anbietet, die nicht immer räumlich zuordenbar sind. So scheint es, dass etwa das Zeitkonzept *Mittelalter* implizit auch als ein europäischer Raumbegriff verstanden wird. Viele Autorentexte müssen nämlich auf Europa (als nicht näher definierten Raum) bezogen verstanden werden, wenngleich sich dies nicht aus einer eindeutigen begrifflichen Zuordnung erschließt.³⁵ Interessant ist, dass eine »Erziehung zu Europa (lies: EU)« ansatzweise entwickelt wird. So findet man etwa teleologische Erzählstrukturen. Ob dies beabsichtigt ist, muss offen bleiben, da unzureichende Übergänge zwischen den einzelnen Textabschnitten bestehen. Da in den einzelnen Teilwerken für die jeweiligen Jahrgangsstufen dem chronologischen Lehrplan folgend durchgängig thematische Längsschnitte angeboten werden, etwa zu »Wirtschaft und Technik im Dienst der Menschen«,³⁶ kommt es zu einer etwas unklaren Geschichte des wirtschaftlichen Aufstiegs des europäischen Handelsraumes. Dem Ideal eines Längsschnittes folgend wird dadurch zwar die fortschreitende Differenzierung seit der Steinzeit sichtbar, es wird jedoch gleichzeitig durch die Aktualisierung des Themas in einem Sprung von Ausführungen zu den mittelalterlichen Handelsmächten (Hanse, Venedig, Genua) zur Europäischen Union

eine geschichtswissenschaftlich kaum argumentierbare Kontinuität suggeriert.³⁷ Die Erziehung zu einem politischen Europa (»EU«) kann mitunter auch in seltsam anmutenden Arbeitsaufgaben ausgemacht werden. So müssen die Schülerinnen und Schüler anhand einer Karte des mittelalterlichen Europa, die den Ausdehnungsraum des Frankenreiches unter Karl dem Großen zeigt, folgenden Arbeitsauftrag bewältigen: »Findet heraus, welche Staaten der Europäischen Union heute auf dem Gebiet des Frankenreiches Karl des Großen liegen!«³⁸

Die Beantwortung mag zwar zur Wahrnehmung der Größe nach heutigen Denkeinheiten beitragen, es erscheint aber wenig sinnvoll, hier nur die Mitgliedstaaten der Europäischen Union heranzuziehen, da etwa die auch auf diesem Gebiet liegende Schweiz und Lichtenstein dadurch keine Erwähnung finden würden, was wiederum das einzig erkennbare Ziel der Fragestellung sein könnte. Eine Verknüpfung mit der Europäischen Union scheint in diesem Punkt als inszeniert. Eine ähnliche Vorgangsweise findet man in Schulbuch 3 im Kapitel »Weltreiche und Weltkulturen«, wo nach der Thematisierung des Hellenismus unter »Alexander dem Großen« folgende Arbeitsaufgaben gestellt werden: »15 europäische Staaten haben sich in den letzten Jahren auf friedliche Weise zur EU zusammengeschlossen. Welche Gemeinsamkeiten weisen diese Staaten auf, wodurch unterscheiden sie sich? Denk dabei an Sprache, Währung, Wohlstand usw.!«³⁹

Der Gegenwartsbezug der Fragestellung soll offenbar die kulturellen Unterschiede innerhalb einer großen, politischen Verwaltungseinheit erhellen, wirkt jedoch gleichzeitig etwas unmotiviert, da die Themen unklar verbunden werden und dadurch das eigentliche Ziel der Aufgabe verschleiert wird.

Eine »europäische Geschichte« wird in keinem der hier untersuchten Schulbücher entwickelt. Vielmehr stehen die einzelnen Nationalgeschichten nebeneinander und werden aufgrund ihrer geographischen Lage zu Europa gezählt. Exemplarisch werden, dem traditionellen Kanon folgend, in unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten europäische Räume neben Österreich thematisiert (z.B. Absolutismus am französischen Beispiel). Ansonsten agieren die europäischen Länder resp. Völker vor allem im Konflikt gegen- bzw. miteinander, wenngleich Handel, Wissenschaft und Kunst als Diffusionsphänomene skizziert werden.

b) Europäische Werte

Was die »europäischen Werte« betrifft, werden sie im Schulbuch 1 nicht als »europäische« thematisiert, sondern dem Urteil der Leserinnen und Leser überlassen. Die geographische Systematik ist dabei behilflich, weil dadurch etwa nicht die »Christianitas« in Europa verabsolutiert wird, sondern in der kartographischen Visualisie-

rung auch Platz für muslimische Gebiete ist und die christliche Vielfalt von Katholiken, Lutheranern, Reformierten, Anglikanern und Griechisch-Orthodoxen deutlich wird.⁴⁰ Auch die Menschenrechte werden nicht für Europa vereinnahmt, wenngleich sie als Produkt des christlichen Denkens und des Westens (inklusive den USA) dargestellt werden.⁴¹

Auch im Schulbuch 2 werden die europäischen Werte nicht herausgearbeitet. Zwar vermutet man hinter der Kapitelüberschrift »Griechenland – die Wiege der europäischen Kultur«⁴² eine solche Darstellung, doch der Autorentext entwickelt diesen Gedanken nicht. Auch die Menschenrechte sind eher in einem historischen denn europäischen Kontext gebettet und werden in einer weltumspannenden Dimension diskutiert.⁴³ Auffällig bleibt, dass das Schulbuch 2 mit seinen Längsschnitten zwar Kultur und Kunst am Kontinent thematisiert, jedoch nicht in einer derart eindeutigen Weise, wie dies bei negativen Themenblöcken der Fall ist. Das führt dazu, dass die europäischen Staaten vor allem in Konfliktsituationen und Krisen auftreten (Krieg, Not der Zwischenkriegszeit, Vertreibung).⁴⁴

Schulbuch 3 positioniert die europäischen Wurzeln schon deutlicher. Im Sinn der Alten Weltgeschichte kommt es zu einer besonderen Hervorhebung des Konzepts der Zivilisationen, wobei Europa den Griechen Kunst und Wissenschaft verdankt, die Römer das »erste Weltreich« auf Europas Boden gebildet haben und im Spätmittelalter sich in Europa »alle« (!) zur christlichen Religion bekennen.⁴⁵ Außeneinflüsse werden jedoch nicht völlig weggelassen. So wird etwa der kulturelle Austausch mit dem arabischen Raum im Mittelalter angeführt.⁴⁶

c) Europäische Union

Die Geschichte der Europäischen Union wird im Schulbuch 1 mit auffällig wenig Autorentext erzählt. Es dominieren Schaubilder vom Europarat (1949) bis zur EU-Ost-Erweiterung, Schautafeln zu den »drei Säulen«, den EU-Rechten oder EU-Bildungsprogrammen sowie Organisationspläne der Institutionen.⁴⁷ Die Europäische Union wird dabei vor allem über eine ökonomische und politische Dimension begriffen (»Langfristiges Ziel der EU ist der weitgehende politische und wirtschaftliche Zusammenschluss Europas und eine europäische Verfassung.«⁴⁸).

Im Schulbuch 2 wird zwar auch auf die wirtschaftliche Entwicklung eingegangen,⁴⁹ doch versuchen die Autoren für die 4. Klasse (8. Schulstufe) ein komplexeres Europabild zu zeichnen, etwa durch eine Konfrontation der Gründungs- und Entwicklungsgeschichte der Europäischen Union mit nationalistischer Propaganda, Satire und Vorurteilen des 19. und 20. Jahrhunderts.⁵⁰ Als Auslöser für das sich vereinende Europa wird dabei auf die zwei Weltkriege verwiesen. Die Gründung der

Panuropa-Bewegung unter dem Österreicher Richard Coudenhove-Kalergi (1923) wird als ein möglicher Anfang gesetzt. Spannend ist die »österreichische« Europa-idee: Coudenhove-Kalergi

forderte, dass alle Staaten von Portugal bis Polen sich zu einem Staatenbund zusammenschließen sollten. Die einzelnen Regierungen nahmen diese Vision von einem geeinten Europa jedoch nicht ernst. Anerkennung fand Coudenhove-Kalergi erst nach dem Zweiten Weltkrieg, als immer mehr Staatsmänner die staatliche und friedensstiftende Größe seiner Idee erkannten.⁵¹

Gerhard Brunn, der für die deutsche Bundeszentrale für die Politische Bildung eine Geschichte der »Europäischen Einigung von 1945 bis heute« vorlegte, stellt Coudenhove-Kalergis Idee zwar neben andere Europavorstellungen und Einigungspläne vor 1945 (u. a. Hitler, Résistance), jedoch gilt sie ihm nicht als zentrale Entwicklungsidee der Europäischen Union. Die Darstellung im Schulbuch 2 kann daher wohl bis zu einem gewissen Grad als österreichische Selbstdarstellung bewertet werden.⁵² Das Schulbuch 2 verkennt zudem die historische Entwicklung in den Nachkriegsjahren, wenn es den Kalten Krieg dafür verantwortlich macht, dass die Einigung Europas nicht eher erfolgt sei. Es handelt sich dabei um die Rückprojektion von späteren politischen Zielen. Vielmehr könnte man die Entwicklung hin zur Europäischen Gemeinschaft teilweise sogar auf die Teilung Europas zurückführen (vgl. Versuche der Etablierung einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft).⁵³ Ansonsten bietet dieses Schulbuch eine traditionelle Institutionengeschichte. Berichtet werden zum einen die Entwicklung der Institutionen, der Osterweiterung und der Organisationspläne sowie zum anderen die Leitgedanken der Europäischen Union (»drei Säulen«).⁵⁴ Kritische Überlegungen werden zu den Problemen des Binnenmarktes und zu den Sanktionen gegen die im Jahr 2000 gebildete Österreichische Bundesregierung unter Beteiligung der Freiheitlichen Partei eingebracht.⁵⁵ Auch das Problem der Verteilung des Wohlstandes innerhalb der um ehemalige Ostblockstaaten erweiterten Europäischen Union wird angesprochen.⁵⁶ Die Geschichte der Europäischen Union bleibt dabei jedoch auf politische und wirtschaftliche Momente reduziert.⁵⁷

Das Schulbuch 3 geht von den konfliktreichen historischen Beziehungen in Europa – besonders zwischen Deutschland und Frankreich – aus und begründet daraus den im Rahmen der Europäischen Einigung erfolgten wirtschaftlichen und politischen Zusammenschluss. Die Texte beschränken sich jedoch auch hier vornehmlich auf die Beschreibung von ökonomischen Vorteilen. Das politische System der Europäischen Union erscheint auf den vier dafür vorgesehenen Schulbuchseiten hauptsächlich als bürokratischer Apparat.⁵⁸

Wie die Analyse der Schulbücher zeigt, dominiert in ihnen zwar der europäische Raum, aber es findet keine Instrumentalisierung statt. Vielmehr ist ein Mangel an didaktischen Konzepten feststellbar, die es ermöglichen würden, eine eigenständige europäische Geschichte zu entwickeln. Die Europäische Union steht nahezu als abschließende »Krönung« einer konfliktreichen additiv nationalstaatlichen Annäherung. Zudem werden einige unreflektierte Aktualisierungen vorgenommen, um das europäische Jetzt als Reflexionsebene gegenüber der Vergangenheit anzubieten.

Schlussbemerkung

Wir sollten uns an dieser Stelle nochmals ins Gedächtnis rufen, dass die Europäische Union keine rechtlich verbrieftete Zuständigkeit hat, sich überhaupt mit der Struktur oder den Lehrinhalten der nationalen Bildungssysteme zu beschäftigen. Sie hat daher auch keine Möglichkeit, auf die Verwirklichung eines »europäischen« Curriculums hinzuwirken.⁵⁹ Dennoch scheint auf der Ebene der politischen Zusammenarbeit die *top-down*-Strategie zu wirken, indem Mitgliedstaaten wie Österreich sich in ihrer Lehrplangestaltung von einem EU-Mainstream beeinflussen lassen, besonders in der gymnasialen Oberstufe.⁶⁰ Die Geschichtsdidaktik ist jedoch dazu aufgefordert, eigene Konzepte zu entwickeln, die nicht politischen Visionen folgen, selbst wenn sie demokratischen Strukturen entspringen, denn man muss sich darüber im Klaren sein, dass auch in parlamentarischen Demokratien der Geschichtsunterricht herangezogen wird, um bestimmte Werte zu verbreiten: »There is of course, a very positive side to the resolve to defend democratic values. It is entirely laudable for history to be given a civic purpose, where the intention is to enable schoolchildren to become citizens capable of thinking freely and taking an active part in the community.«⁶¹

Dies sollte dazu führen, dass die an den Schulen unterrichtete Geschichte im Unterricht selbst kritisch reflektiert werden muss und sich nicht an politischen Vorgaben, sondern an der wissenschaftlichen Geschichtsforschung orientiert. Es gilt daher bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein anzubahnen, was im Geschichtsunterricht über einen fachspezifischen Kompetenzerwerb geschehen sollte. Das auf einem Konzept des historischen Denkens beruhende Kompetenzmodell positioniert dabei nicht nur die historische Quellenkritik, sondern neben dem selbstständigen Schaffen einer historischen Erzählung (Re-Konstruktion) soll auch die De-Konstruktion von »fertiger Geschichte« einen gewichtigen Platz einnehmen. Bei derartigen De-Konstruktionen löst der Rezipient von historischen Narrationen (u.a. Schul-, Sachbücher, Ausstellungen, Oral-History-Interviews, Denkmäler) die dargebotenen Objektivationen auf, »indem er z.B. nach

den Selektionskriterien, nach Deutungsmustern und nach Intentionen fragt, dabei die Eigenlogik der Darstellungsform und des gewählten Mediums berücksichtigt und selbstreflexiv an sich selbst die Wirkung überprüft, die erzielt werden (soll).«⁶² »We are warned against imparting second-rate knowledge and it was stressed that we have to enable schoolchildren to grasp the complexity of history and gauge the reliability otherwise of sources. In short, they have to develop critical faculties.«⁶³

Es muss jedoch auch die Frage gestellt werden, welche europäische Geschichte denn vorstellbar ist. Der Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes systematisiert die bisher unternommenen Versuche folgendermaßen:

Additiv verfährt, wer sich an die Geschichte einzelner Staaten und Völker hält. Die Geschichte Europas entsteht dabei als Summe seiner Teile. *Paradigmatisch* geht der Historiker vor, der die ihm wichtigen Sachverhalte der europäischen Geschichte an geeigneten Beispielen aus den vielen nationalen Einzelgeschichten darstellt (etwa den Imperialismus an der britischen Afrikapolitik) und alle anderen ähnlich gelagerten Fälle beiseite lässt. Beim *integrativen Verfahren* ist das ›Europäisch Gemeinsame‹ Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung. Das bedingt, dass die Darstellung nach Bedarf zwischen den europäischen Ländern und Völkern pendelt und fortwährend Vergleiche angestellt werden.⁶⁴

Rohlfes führt darüber hinaus einen 17-Punkte-Katalog für zukünftige Beschäftigungen mit Europa an. Er geht dabei von einem genetisch-historischen Europa aus und gibt Hinweise auf typische Entwicklungsstufen, die den Raum prägten (u. a. Ständegesellschaft, institutioneller Flächenstaat, Verrechtlichung des Lebens, Industrialisierung und Technisierung, Suche nach dem Neuen etc.). Ein Moment darin scheint jedoch etwas wirklich Neues im Bereich des Schulunterrichts darzustellen, nämlich die Forcierung eines post-nationalen Denkens. Rohlfes spricht von einer »Offenheit Europas im Geben und Nehmen«: »Es assimilierte nicht-europäische Kulturen und Völker (Juden, Awaren, Turkvölker, Magyaren); eignete sich aber auch manches aus fremden Kulturen an (Islam).«⁶⁵

Ein so gedachter »osmotischer Raum« lässt Europa in einem völlig anderen Licht erscheinen. Transkulturelle *flows* nehmen dabei einen wichtigen Platz ein und relativieren nationalstaatliches Denken. Sich Europa *nicht* nach dem nationalstaatlichen Modell vorzustellen, nicht als *eine* territoriale, politische und kulturelle Einheit in der Welt, die sich von anderen abgrenzt und anderen gegenüberstellt, könnte nach Peter Wagner eine Wiederholung der fatalen innereuropäischen Entwicklungen des 19. und 20. Jahrhunderts im Weltmaßstab verhindern.⁶⁶ Die Diskussion um eine Neue Weltgeschichte, die sämtliche menschlichen Beziehungen

als Vernetzungen (*webs*) versteht,⁶⁷ integriert die Konzepte um eine neue europäische Geschichte, ohne in die bekannten historiografischen Fallen zu tapen. So könnte es auch gelingen, Schülerinnen und Schüler unabhängig von den politischen Zwecksetzungen der Europäischen Union mit einem in sich vielfältigen »Europa« zu konfrontieren. Dies würde auch jene Schulbuchseiten und Lehrplangvorgaben relativieren, welche die europäische Einigung als letztes Bollwerk einer europazentrierten Sichtweise präsentieren.⁶⁸ Edgar Morins Gedanken präzisieren dies: Man müsse die Idee von einem einheitlichen und klar abgegrenzten Europa aufgeben; das Wichtige an der europäischen Kultur seien nicht nur ihre Schlüsselideen, sondern zugleich die Tatsache, daß alle diese Ideen auch Gegensätze haben. Für Europa sei deshalb das »Prinzip der Dialogik« entscheidend, der europäischen Geschichtsforschung sei die Aufgabe gestellt, das befruchtende Aufeinandertreffen von Unterschieden, Antagonismen, Konkurrenzen und Komplimentären zu untersuchen.⁶⁹

Eine Vernetzungsgeschichte der Kulturen könnte genau dies leisten. Dann wäre der Geschichtsunterricht nicht ideologisch daran beteiligt, dass Europa – frei nach Giovanni Boccaccio – abermals von Jupiter vergewaltigt wird.⁷⁰

Anmerkungen

- 1 M. Rainer Lepsius, Prozesse der europäischen Identitätsstiftung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2004), H. 38, 3 ff.
- 2 Vgl. Wolfgang Schmale, Geschichte Europas, Wien 2000, 13.
- 3 Als Beispiel einer solchen Erzählung, wenn auch außereuropäische Einflüsse beachtend, vgl. Jacques Le Goff; L'Europe raconté aux jeunes, Paris 1996.
- 4 Vgl. Frédéric Delouche, Hg., Europäisches Geschichtsbuch, Stuttgart 1996, 14 f.
- 5 Robert Stradling, Die Europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts im Unterricht, Strasbourg 2003, 31 f.
- 6 Ebd.
- 7 Ebd., 32.
- 8 Recommendation Rec (2001) 15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe.
- 9 Jean Michel Leclercq, Die europäische Dimension im Geschichtsunterricht und in der staatsbürgerlichen Erziehung, in: Frank Pingel, Hg., Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft, Frankfurt a.M. 1995, 1-14, hier 9. Bereits 1988 wurde in einer EntschlieÙung des Ministerrates der Wert der europäischen Kultur und als deren Grundlage die Achtung der Menschenrechte markiert, vgl. Frank Pingel, Europa im Schulbuch. Einleitung, in: ebd., VII-XXV, hier XII.
- 10 Leclercq, Dimension, wie Anm. 9, 6.
- 11 Norbert Vorsmann, Europa als schulisches Lernfeld, in: Wilhelm Wittenbruch, Hg., Europa – eine neue Lektion für die Schule? Münster 1999, 34-48, hier 43.
- 12 Wilhelm Wittbruch, Europa – eine neue Lektion für die Schule?, in: ebd., 2-32, hier 3.
- 13 Ebd., 28.
- 14 Dieses meiner Meinung nach selektive Wahrnehmen findet man auch in der Geschichtsdidaktik, vgl. u.a. Traute Petersen, Priorität den Inhalten, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 61 (2001), 5-12, hier 9.

- 15 Pingel, Europa, wie Anm. 9, XVII. Zu Konzepten von europäischer Geschichte vgl. Hannes Siegrist u. Rolf Petri, Geschichten Europas. Kritik, Methoden und Perspektiven, in: *Comparativ* 14 (2004), H.3, 7-14.
- 16 Schmale, Geschichte, wie Anm 2, 13. Auch die europäische Erfahrung der Durchsetzung des Bürgertums im 19. Jahrhundert war sehr begrenzt. Einige Räume (Russisches Reich, Ostmittel- und Südosteuropa, Süditalien, Irland, Spanien u.a.) nahmen daran gar nicht Teil; vgl. auch Michael G. Müller, Wo und wann war Europa? Überlegungen zu einem Konzept von europäischer Geschichte, in: *Comparativ* 14 (2004), H. 3, 72-82.
- 17 Gerald Stourzh, Europa, aber wo liegt es?, in: ders., Hg., *Annäherungen an eine europäische Geschichtsschreibung*, Wien 2002, IX-XX, hier XIII.
- 18 Rudolf Vierhaus, Grundlagen europäischer Zivilisation. Zum Problem der Darstellung der europäischen Geschichte, in: Karl-Ernst Jeissmann u. Rainer Riemenschneider, Hg., *Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer*, Braunschweig 1980, 12. Vierhaus betont jedoch auch, dass die europäische Geschichte nicht als Vorgeschichte der Europäischen Gemeinschaft oder der Einheit Europas erzählt werden darf, um diese Einigungsprozesse zu legitimieren. »Vielmehr muss sie [die europäische Geschichte, CK] zeigen, wie Europa geschichtlich geworden ist, was es zu verschiedenen Zeiten war und welche Zivilisation es hervorgebracht hat, um gegenwärtigen Europäern bewußt zu machen, was sie zu Europäern macht.« Ebd., 12.
- 19 Stourzh, Europa, wie Anm. 17, XIX.
- 20 Vgl. Siegrist u. Petri, *Geschichte*, wie Anm. 15.
- 21 Müller, Europa, wie Anm. 16, 80.
- 22 Ebd., 73.
- 23 Ruth Watts, *History in Europe. The benefits and challenges of co-operation*, in: J. Arthur u. R. Phillips, Hg., *Issues in history teaching*, London 2000, 175-188, hier 183.
- 24 Lehrplan zitiert nach www.gemeinsamlernen.at (gesehen am 5.3.2005).
- 25 Ebd.
- 26 Ein Europabezug wird bei folgenden Themen explizit gemacht: europäische Expansion (bzw. Europa und die Welt) und europäisches Ordnungssystem am Wiener Kongress, vgl. ebd.
- 27 Die Erhebung erfolgte über Viertelseiten (n). Die Abkürzung »nz« steht für »nicht zuordenbar«, also jene Buchseiten, die aufgrund ihres Inhaltes oder von Leerstellen keinem der Räume zugeordnet werden konnten. Für die Erhebung wurden die drei am häufigsten verwendeten österreichischen Schulbücher der gymnasialen Unterstufe des Faches *Geschichte und Sozialkunde* herangezogen (nach Auskunft des Bundesministeriums vom Februar 2005). Folgende Werke wurden berücksichtigt (alphabetische Reihung): Michael Lemberger, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2. Geschichte und Sozialkunde*, Wien 2004. (= Schulbuch 1 / SB 1); Gerhard Huber, *einst und heute 2. Geschichte und Sozialkunde*, Wien 2001 (= SB 2); Anton Wald, Alois Scheucher u. Josef Scheipl, *Zeitbilder 2. Von der Urgeschichte bis zum Spätmittelalter*, Wien 2004 (= SB 3).
- 28 Vgl. dazu auch Untersuchungen für deutsche Schulbücher: Hanna Schissler, *Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichte und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), 155-166.
- 29 Osteuropa wird hier als geographischer Begriff verwendet. Zu den westeuropäischen Ländern werden noch Deutschland, Österreich und Italien gezählt.
- 30 U.a. Lemberger, *Vergangenheit 2*, wie Anm. 27, 22, 25; *DVG* 3, 29, 31, 52, 69.
- 31 Ebd. 3, 34.
- 32 U.a. Ebd. 1, 112.
- 33 Besonders auffällig ist bei Schulbuch 3, dass man mit den Begriffen Mittel-, Ost- und Südost-Europa operiert. Oftmals als politische Begriffe, da Osteuropa oft Griechenland nicht einschließt (vgl. Wald u.a., *Zeitbilder* 4, wie Anm. 27, 93). Eine Ausnahme stellt auch eine Abbildung einer österreichischen Ein-Euro-Münze dar, die unterschrieben ist mit: »Der EURO – eine einheitliche Währung für Europa (ab 2002).« Ebd. 2, 135.
- 34 Vgl. u.a. Huber, *einst* 4, wie Anm. 27, 90; ebd. 2, 92.
- 35 Vgl. Ebd. 2, 22 f; 33, 37 f u. 40 f.
- 36 Ebd. 2, 30 ff.
- 37 Vgl. ebd. 2, 43 f.

- 38 Ebd. 2, 73.
- 39 Wald u.a., Zeitbilder 2, wie Anm. 27, 61.
- 40 Lemberger, Vergangenheit 3, wie Anm. 27, 32 (Religionen in Europa, um 1570).
- 41 Vgl. ebd. 3, 45.
- 42 Huber, einst 2, wie Anm. 27, 92.
- 43 Ebd. 3, 39 u. 42.
- 44 Bes. ebd. 3, 107-119 u. 134; ebd. 4, 19 f.
- 45 Wald u.a., Zeitbilder 2, wie Anm. 27, 66, 82 u. 106.
- 46 Ebd. 2, 113.
- 47 Lemberger, Vergangenheit 3, wie Anm. 27, 103 u. 156.
- 48 Ebd. 3, 103.
- 49 Huber, einst 2, wie Anm. 27, 44.
- 50 Ebd. 4, 90.
- 51 Ebd.
- 52 Vgl. Gerhard Brunn, Die Europäische Einigung von 1945 bis heute. Bonn 2004, 23 ff. u. 52 ff.
- 53 Ebd., 88 ff.
- 54 Huber, einst 4, wie Anm. 27, 91 ff.
- 55 Vgl. ebd. 4, 111; zum Transitproblem auch ebd. 2, 44.
- 56 Ebd. 4, 94.
- 57 In ebd. 2, 44, wird darauf nur in einem Satz verwiesen. Die größere Thematisierung der EU in ebd. 4 verzichtet darauf zur Gänze.
- 58 Wald u.a., Zeitbilder 4, wie Anm. 27, 96-99.
- 59 Detlev Clemens, Chancen und Grenzen weltgeschichtlicher Konzepte aus der Perspektive der Bildungskoooperation auf europäischer Ebene, in: Susanne Popp u. Johanna Forster, Hg., Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach im Taunus 2003, 292-307, hier 293.
- 60 Durch das Doppelfach *Geschichte und Politische Bildung* sind europäische Geschichte, die EU und die europäische Integration besonders stark positioniert, vgl. BGBl. II, 8.7.2004, Nr. 277.
- 61 Laurent Wirth, Facing misuses of history, in: The misuse of history. Symposium on »Facing misuses of history«. Oslo (Norway) 28-30 June 1999, 23-56, hier 33.
- 62 Waltraud Schreiber, Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2003, 10-27, 16; vgl. auch dies., Förderung der historischen Kompetenzen der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards »Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2003, 28-37. Demnächst erscheint der Grundlagenband der Forschungsgruppe FUER Geschichtsbewusstsein (vgl. <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>, gesehen am 3.4.2006) Andreas Körber u. Waltraud Schreiber, Hg., Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell historischen Denkens (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), Neuried 2006.
- 63 Wirth, misuses, wie Anm. 61, 28. Der österreichische Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe verlangt dies sogar, vgl. http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (gesehen am 5.11.2005).
- 64 Joachim Rohlfes, Europa im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2003), 245-259, hier 247. Kursive Hervorhebungen sind im Originaltext nicht vorhanden.
- 65 Ebd., 252. Erweitern müsste meiner Meinung nach aber auch der Austausch zwischen diesen Kulturen und Hybridkulturen beachtet werden.
- 66 Peter Wagner, Hat Europa eine kulturelle Identität? in: Hans Joas u. Klaus Wiegandt, Hg., Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a.M. 2005, 117-163.
- 67 Nicht nur die griechische, römische oder jüdische Kultur beeinflussen die europäische Entwicklung, sondern auch frühere Momente (Altägypten, Mesopotamien, Assyrien, Persien), wie das die archäologische Forschung lehrt, vgl. Wladyslaw Markiewicz, Geschichtsbewusstsein und Weltgeschichte – was kann uns Europäern Weltgeschichte bedeuten?, in: Michael Riekenberg, Hg., Lateinamerika (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 66), Frankfurt a.M. 1990, 95-102, hier 99.

- 68 Hans-Jürgen Pandel, Richtlinien – weiter wie bisher? Über die Dauerhaftigkeit geschichtsdidaktischer Mythen, in: ders. u. Gerhard. Schneider, Hg., *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichtes*, Schwalbach/ Ts. 2001, 165-184, hier 175.
- 69 Michael Borgolte, *Wie Europa seine Vielfalt fand*, in: Joas u. Wiegandt, *Werte*, wie Anm. 66, 129.
- 70 Vgl. Schmale, *Geschichte*, wie Anm. 2, 34.