

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 57 (1970)
Heft: 11: Didacta II

Artikel: Schulwissen : Beobachtungen an Lehrbüchern
Autor: Rumpf, Horst
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530510>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schulwissen

Beobachtungen an Lehrbüchern
Horst RUMPF

Gegenstand nachfolgender Untersuchung sind Schulbuch-Texte — Bücher also, die zum didaktischen Instrumentarium des Lehrers gehören und «programmierte» Texte enthalten, mit denen die Schüler — mehr oder weniger vermittelt — täglich konfrontiert werden.

Die Analyse soll den Blick dafür schärfen, daß Schulbuch-Texte Vorentscheidungen lernpsychologischer Art implizieren, daß hier pädagogische und didaktische Modellvorstellungen im Spiel sind, die bisher kaum bewußt gemacht wurden und die, nach Meinung des Autors, der dringenden Diskussion bedürften.

In der nachfolgenden Untersuchung bleibt die Frage ungelöst, ob es gute Gründe dafür gibt, wissenschaftliches Wissen auf unanzweifelbare Weise weiterzugeben. Es geht auch nicht darum zu klären, ob gerade das Schulbuch-Wissen wegen seiner Definitheit besonders einprägsam und die dem entsprechenden Schulalter angemessene Form des Wissens ist, weil andere Formen entweder nicht verstanden werden oder sonst unpraktikabel sind. Es soll auch nicht daran gezweifelt werden, daß Schulbuch-Autoren mit Meisterschaft die Kunst beherrschen, Wissen definit darzustellen und daß sie damit dem Wunsch des Lehrers entgegenkommen, dem Schüler «solide» Lernmittel in die Hand zu geben.

Der Aufsatz, den wir hier in einer vom Verfasser autorisierten Kürzung wiedergeben, wurde erstmals veröffentlicht in «Neue Sammlung», 1/1968.

Horst RUMPF bereitet gegenwärtig die Herausgabe eines Sammelbandes zum Thema «Schulwissen» vor, der im Verlag Vandenhoeck und Rupprecht, Göttingen, erscheinen wird.

Darüber, wie Schulwissen beschaffen sein sollte, gibt es vielerlei Überlegungen — darüber, wie es tatsächlich beschaffen ist, fast nur Vermutungen und zufällige Eindrücke. Es scheint, daß die Frage nach dem *tatsächlichen Charakter* des Schulwissens erheblich zu kurz gekommen ist, Reflexionen über sein *Wesen* herrschen bei uns vor. Eine Folge dieser Vernachlässigung könnte in der verbreiteten These liegen, wir würden in der Welt von morgen nicht bestehen, wenn nicht viel mehr Menschen über viel mehr Wissen verfügten. Hier wird dem Wissen, das vor allem unsere Schulen vermitteln sollen, recht kritiklos und undifferenziert zugebilligt, es bewirke sozusagen von selbst in den Menschen die Erschlossenheit für eine auf der Wissenschaft basierende Zivilisation. Auch im Schulalltag gibt es eine bemerkenswert undifferenzierte Hochschätzung des «Wissens»; die scheinbar so unproblematische lobende Lehrerfeststellung, ein bestimmter Schüler «wisse» etwas, setzt voraus, Wissen sei immer als positiv und wertvoll anzusehen.

Was ist aber dasjenige, was «da» sein sollte und von dessen «Da-Sein» durchweg Zen-

suren abgeleitet werden? Niedergelegt und greifbar ist es in den *Schulbüchern*, aus denen die Schüler lernen sollen. Die Eigenart dieses Schulwissens, auf dessen Vermittlung ein großer Teil der Schulbemühungen zielt, verdient eine nähere Untersuchung. Die in der pädagogischen Praxis verbreitete Naivität gegenüber dem Schulwissen ist ebenso schlecht begründet wie die Souveränität der pädagogischen Theorie, die über Schulwissen spekuliert, ohne es in seiner Faktizität genau und sorgfältig zur Kenntnis zu nehmen. Wo ist eine Arbeit aus dem Umkreis der theoretischen Didaktik oder der praktischen Methodik, in der ein Autor sich die Mühe gemacht hätte, auch nur eine Seite eines der vielen Millionen Schulbücher zu analysieren, aus denen Schüler lernen sollen und auf die hin infolgedessen Lehrer ihren Unterricht anlegen?

Um Triftiges über die tatsächliche Funktion des Schulbuchs im Unterricht sagen zu können, bedürfte es eingehender empirischer Untersuchungen. Immerhin scheint die Vermutung nicht zu gewagt, daß das vom Unterricht intendierte Wissen sich normalerweise kaum qualitativ von dem in Lehrbüchern niedergelegten Wissen unterscheiden dürfte.

Die Gesichtspunkte, unter denen Schulbücher im Alltag des Lehrers betrachtet zu werden pflegen — Anschaulichkeit, Lebendigkeit, Angepaßtheit an die Altersstufe der Schüler, sachliche Korrektheit, Straffheit —, sollen hier nicht dominieren, auch nicht die Frage nach der politischen Tendenz in der Darstellung. Vielmehr will diese Skizze *dem Grad und der Eigenart der Definitheit*, d. h. etwa der Endgültigkeit¹ und Unüberholbarkeit des in Schulbüchern niedergelegten Wissens, nachspüren. Es geht dabei darum, in welcher Weise Schulstoff präpariert und stilisiert wird und mit welcher Verbindlichkeit er festgelegt ist.

Zur Verdeutlichung zwei Sätze aus einer Arbeit, die als Lehrbuch für Studenten gelten kann: «In Wirklichkeit variiert das Verhalten der Menschen außerordentlich. Aber trotz dieser Unterschiede sind wir der Meinung, daß sich die zwischen den Verhaltenselementen bestehenden Beziehungen vielleicht doch überall gleichbleiben.»¹ Die Mitteilung, die hier gegeben wird, bleibt in der Schwebelage; die Schwierigkeiten, die der These des Autors entgegenstehen, werden beim Namen genannt — so werden weder eine gewisse Unsicherheit («vielleicht doch...») noch die Verwegenheit («trotz dieser Unterschiede sind wir der Meinung...») verschwiegen, die in der These stecken und ohne die sie nach Ansicht des Autors wohl mißverstanden werden könnte. Der Grad der Definitheit wäre ohne die Stilelemente, die Zweifel und Unsicherheit hinsichtlich des Vorgebrachten wecken, höher — so wenn etwa da stünde: «Trotz des Variierens von menschlichem Verhalten bleiben die zwischen den Verhaltenselementen bestehenden Beziehungen überall gleich.»

Einen andern Grad der Definitheit demonstriert folgender Satz aus GALILEIS «Dialog über die Weltsysteme» — einem Werk, das man auch als Lehrbuch bezeichnen könnte: Nach der kritischen Charakterisierung einer bestimmten These meint ein Gesprächsteilnehmer: «Es müßten jedenfalls viele große Vorzüge mit dieser Annahme verbunden sein..., damit eine solche Absurdität (sie war zuvor beschrieben) in meinen Augen ausgeglichen und aufgewogen würde, und sie mir glaublicher vorkäme als die entgegengesetzte Ansicht.»² So groß die Sicherheit in der Ablehnung einer bestimmten

These ist, der Sprecher erklärt seine Meinung nicht für sein letztes Wort; er nennt die Bedingungen, unter denen die ihm so absurd scheinende Vorstellung (es drehe sich das Weltall um die Erde) doch akzeptabel werden könnte. Die Revision der eigenen Ansicht wird nicht ausgeschlossen, so unwahrscheinlich sie dem Sprecher im Moment auch vorkommt. Hätte er seine These definit gefaßt, wäre so zu formulieren gewesen: «Die beschriebene Absurdität widerlegt die genannte Ansicht und macht sie unannehmbar.» Diese Position wäre abgeschlossen, endgültig, unantastbar — nicht angefochten von irgendeinem Zweifel an ihrer Berechtigung, überzeugt von ihrer Unüberholbarkeit, sie demonstrierte, was hier als «definites Wissen» gelten soll.

Diese sehr flüchtigen Andeutungen wollten nur den Blick für das schärfen, worauf bei der Betrachtung von Schulbuch-Texten geachtet werden soll. Wenn Praktiker und Theoretiker darin übereinstimmen, daß Schulwissen nicht genügsam in sich selbst ruhen dürfe, sondern in irgendeiner Weise über sich hinausweisen müsse auf ein Umfassenderes, dann liegt die Betrachtung des Schulbuch-Wissens unter dem Gesichtspunkt der Definitheit und Offenheit nahe.

An verschiedenen Textproben aus Geschichts-, Geographie-, Physik-, Literatur- und Staatskundebüchern der Mittelschulstufe zeigt RUMPF die definite Strukturierung des «Schulbuch-Wissens» auf. — Wir müssen uns hier auf zwei Beispiele beschränken.

Alkibiades

«Alkibiades, ein Verführer des Volkes. Der Abgott des Volkes von Athen war der junge Alkibiades. Er, der Abkömmling eines alten Adelsgeschlechtes und Neffe des Perikles, besaß all das, was auf die Athener Eindruck machte: schöne Gestalt und Reichtum, durchdringenden Geist, Witz und überzeugende Beredsamkeit.»³

Die kursivgedruckten ersten Worte geben eine Charakterisierung, in der ein Urteil steckt — ein Urteil, das durch den Punkt definitiv gemacht wird. Man braucht sich nur vorzustellen, wie verunsichernd ein Fragezeichen hinter dieser Anfangscharakterisierung wirken würde, um wahrzunehmen, daß Alkibiades hier zu Beginn des Abschnitts mit

der gleichen Endgültigkeit als Verführer des Volkes bezeichnet ist, mit der er zwei Zeilen später als Neffe des Perikles vorgestellt wird. Das Urteil wirkt in der Überschrift als Tatsachenaussage – und es deutet ja auch auf Tatsachen, nur ist dieses Deuten im Begriff «Verführer» durchmischt mit moralischer Abwertung. Solche Sprachgebilde entwickeln einen hohen Grad von Definitheit; *die Amalgamierung von Urteilen und Tatsachenfeststellungen leiht den Urteilen die Stabilität der Fakten*; sie gibt aber auch den Fakten etwas von der Unantastbarkeit der Moral. Ob Alkibiades das Volk von Athen verführt hat, kann dem Leser nach diesem Auftakt von vornherein nicht mehr zweifelhaft sein – nur das Wie ist noch interessant; die Grundtatsache und das diese Tatsache einordnende Grundurteil liegen unverrückbar fest und prägen sich ein.

Auch die folgenden Sätze scheuen das, was dem Leser eine gewisse Unsicherheit bereiten könnte; es steht nicht da, daß Alkibiades «vieles» besessen habe, was auf «viele» oder «die Mehrzahl» der Athener Eindruck machte – diese Einschränkung schüfe etwas Ungewißheit über das Verhalten der anderen Athener und über nichtgenannte Eigenschaften: wenn Alkibiades «all das» besaß, was auf «die» Athener Eindruck machte, sind solche möglichen und denkbaren Schatten getilgt, die Antagonisten sind klar, eindeutig und überschaubar charakterisiert.

«Durch kostspieligen Aufwand zog er die Aufmerksamkeit der urteilslosen Menge auf sich. In Olympia ließ er sieben Rennwagen auf einmal laufen und gewann den ersten und den zweiten Preis zugleich. In seiner Vaterstadt ließ er auf eigene Kosten Chöre und prächtige Theatervorstellungen aufführen. Angeblich geschah das zum Ruhm seines Volkes, in Wirklichkeit diente es seinem unbändigen Ehrgeiz, mit dem er die erste Stelle im Staate erstrebte.»⁴

Auch hier ist *die Information über Tatsachen durchmischt von einer Bewertung dieser Tatsachen*. Es genügt offensichtlich nicht der Bericht, Alkibiades habe die Aufmerksamkeit der Menge auf sich gezogen; das abqualifizierte Attribut «urteilslos» legt unzweideutig fest, was von dieser Menge zu halten ist – so wird ein höherer Grad von Definitheit erreicht; der Autor nimmt dafür selbst den Widerspruch in Kauf, in den er sich durch seine Diktion verwickelt – wenn «die» Athener Ge-

fallen an seinem «durchdringenden Geist» etwa fanden, wie kann dann die «Menge» als «urteilslos» bezeichnet werden? Hatte diese Menge nicht ein sehr treffendes Urteil, wenn die zuvor genannten Charakterisierungen stimmen?

Auch über das, was von des Alkibiades beschriebenen Aktivitäten zu halten ist, bleibt kein Zweifel. Klipp und klar *wird dem Leser mit den Tatsachen deren verbindliche Einschätzung mitgeteilt*. Stünde im Text eine Relativierung etwa der Art, daß seine Gegner in seinen Taten nichts als unbändigen Ehrgeiz gesehen hätten, dann würde im Leser der Stachel der Frage bleiben, ob diese Gegner ihrem Feind wohl ganz gerecht hätten werden können und wollen. Der Kommentar des Lehrbuch-Textes verliert keinen Augenblick den festen Boden unter den Füßen: er verfügt über definitive und von keinem Zweifel befallene Auskünfte über das Angebliche und das, was «in Wirklichkeit» vorging. So ist *jede Anzweiflungsmöglichkeit unterbunden*, zumal hier offensichtlich auch noch eine die Eindeutigkeit verstärkende Kontrastwirkung mitspielt; wenige Seiten vorher stand der Satz: «Perikles lebte nur für seine Vaterstadt Athen».⁵ Der ehrgeizige Verführer auf der einen Seite, die urteilslose Menge auf der anderen Seite – so sind die Akteure der kommenden Ereignisse vorgestellt; was man zu erwarten hat, liegt schon fest, der Verführer des Volkes wird tun, was seiner Benennung gerecht wird:

«*Das Unternehmen gegen Sizilien*. Alkibiades trieb die Athener wieder in den Krieg. Nach wenig erfolgreichen Jahren beredete er das Volk, den Städten Segesta und Leontini auf Sizilien gegen das reiche Syrakus Hilfe zu leisten. Er selbst wollte die Flotte dorthin führen.»⁶

Beachtlich, daß der allgemeine Satz – «Alkibiades trieb ...» – nicht als resümierende Deutung nach der Darstellung einiger Tatsachen auftaucht, etwa mit der vorsichtigen Wendung eingeleitet «so läßt sich das Urteil wagen, daß Alkibiades die Athener wieder in den Krieg getrieben hat». Vielmehr steht die allgemeine Charakterisierung am Beginn des Abschnitts, sie gibt das Maß für die folgenden Informationen, die nur noch in das festgelegte Koordinatensystem eingetragen zu werden brauchen. Wer der aktive und wer der passive Teil ist, steht von vornherein

fest – der Terminus «treiben» spricht hier gleich zu Beginn das letzte Wort. Ein Zweifel, daß Aktiv und Passiv vielleicht nicht ganz so reinlich zu unterscheiden sein könnten, kann bei dieser Stilisierung genausowenig aufkommen wie anlässlich der zuvor praktizierten Entgegensetzung dessen, was «angeblich», und dessen, was «in Wirklichkeit» der Fall war.

«Die Flotte war gerade in Sizilien gelandet (415 v. Chr.), als Alkibiades nach Athen zurückgerufen wurde. Dort hatten seine Gegner ihn und seine Freunde verklagt, an den heimischen Göttern gefrevelt zu haben. Da tat Alkibiades einen unglaublichen Schritt: er floh nach Sparta. Aus Rache schmiedete er Pläne, die den Untergang Athens herbeiführen sollten.»⁷

Hätte das schon zuvor mit festen Strichen gezeichnete Bild noch einer Abrundung bedurft – hier wird sie gegeben: der Volksführer ist gleichzeitig der Volksverräter. Der als «unglaublich» mit deutlicher Entrüstung bewertete Schritt kann dem Leser der vorangehenden Sätze nur als bestätigendes Tüpfelchen auf dem i vorkommen. Das erstaunliche Ereignis gibt nicht Anlaß, einigen Zweifel an zuvor vermittelten Festigkeiten wachzurufen – etwa daran, ob das Volk denn so einheitlich, urteilslos und passiv dem Alkibiades zugefallen war –, sondern dient zur *Verstärkung der schon fixierten Urteile*. So konstruiertes Wissen läßt sich nicht erschüttern – wohl auch deshalb, weil solche Erschütterung als Mangel an Zuverlässigkeit ausgelegt werden könnte. Bewußt oder unbewußt wird alles verhüllt, wodurch die Fragwürdigkeit der hier vorgenommenen Tatsachenbewertungen ans Licht kommen könnte. Denn legen die genannten Tatsachen nicht mit mindestens gleicher Dringlichkeit die Deutung nahe, daß Alkibiades einen sehr vernünftigen und konsequenten Schritt tat, als er nach Sparta ging – und daß, wenn schon von Unglaublichem die Rede sein soll, die Aklage und Heimberufung des Alkibiades durch die Volksversammlung so zu kennzeichnen wäre*? Aber solch zweifelndes Hin- und Herbewegen von Sachverhalten widerstrebt der Tendenz zur Definitheit. So wird nicht berichtet, mit welchem Nachdruck sich Alkibiades vor der Abfahrt um die Klärung der gegen ihn erhobenen Vorwürfe bemühte: «Er beschwor sie, nicht in seiner Abwesen-

heit Verleumdungen anzuhören, lieber ihn gleich hinzurichten, wenn er schuldig sei, und es sei weiser, einen so schwer verklagten Mann nicht vor der Untersuchung an der Spitze eines solchen Heeres abzusenden» (THUKYDIDES)⁸. Solche Hinweise und der Verzicht auf eine unzweideutige Verurteilung des Alkibiades würden die offensichtlich angestrebte Solidität des Lehrtextes gefährden. Den Leser könnte ein Schwindel ankommen – ein Schwindel über die dadurch undurchsichtig werdenden Zusammenhänge und Ursachen wie auch über die brüchige Basis jeden Urteils über das Verhalten des Alkibiades. Der zitierte Text bemüht sich, wie es im Vorwort des Lehrbuches heißt, um die «soliden Grundlagen», auf denen dann der Unterricht der Oberstufe «aufbauen kann»^{**}. Solides Wissen, das scheint hier impliziert, ist definitives Wissen; es ist nicht durchsetzt von Zweifeln an sich selbst und seiner Endgültigkeit – es ist im Gegenteil seiner selbst und seiner Urteile sicher. So findet sich am Ende eines größeren Abschnitts in dem betrachteten Schulbuch unter der Überschrift «Wir merken uns» als Zusammenfassung: «... Der Hochverrat des Alkibiades führte das Eingreifen der Perser herbei und machte der Freiheit der kleinasiatischen

* THUKYDIDES läßt Alkibiades über seine Beziehungen zu Athen in Sparta folgendes sagen: «Meine Liebe zum Vaterland erstreckt sich nicht auf seine ungerechte Verfolgung gegen mich, sondern nur so weit ich ungefährdet dort Bürger, d. h. politisch wirksam sein konnte ... Die wahre Liebe zum Vaterland besteht nicht darin, daß jemand, wenn er es ungerechterweise meiden muß, nichts dagegen unternimmt, sondern daß seine Sehnsucht ihm keine Ruhe läßt und er jedes Mittel versucht, es wiederzugewinnen.» (THUKYDIDES VI, 92, zit. nach O. KAMPE. Die attische Polis. Kletts Quellenhefte, S. 37.)

**WEIRICH, a. a. o., Seite V. Daß dort auch angekündigt wird, es gehe dem Buch um «schlichte Darstellung des historischen Stoffs», und man wolle «dem Schüler ein störendes Pathos ersparen und keine Wertungen aufzwingen», verdient Beachtung und bezeugt, wie unentwickelt die Reflexion auf Stil und Stoff des Schulbuchs noch ist. Die Diktion einer unkritisch weitergereichten Kunstlehre ist spürbar; Meinungen, Eindrücke und Erfahrungsregeln werden nicht theoretisch analysiert und am tatsächlichen Lehrbuchtext überprüft.

Griechen ein Ende»⁹. So klar das Wissen über Schein und Wirklichkeit sowie über aktive und passive Größen verfügte, so *definitiv gibt es Bescheid über Ursache und Wirkung*.

(Die schwierige und wichtige Frage, wie das *Verhältnis von Vereinfachung zu Verfälschung* zu denken ist, kann hier nicht erörtert werden, so brennend das Problem hinsichtlich des Schulwissens auch ist. Die seitherige Debatte über das «Orientierungswissen» umging diese heikle Frage; die in vielen Methodiken und auch in Lehrplänen proklamierte Forderung von «solidem Grundwissen» und von den unabdingbaren «Wissensgrundlagen» schafft die Frage nicht aus der Welt, was denn solches Wissen von simplifizierendem Scheinwissen unterscheidet.)

Die Darstellung des Alkibiades in einem anderen Lehrbuch der Geschichte hilft vielleicht weiter zur Klärung von Definitheit und Offenheit bei Schulbuch-Wissen von Geschichte:

«Alkibiades war der Neffe des Perikles, ein junger Mann, kühn und schlaue nach Art des Themistokles, und besaß alle Gaben, um dereinst als Staatsmann und Feldherr seiner Vaterstadt zu dienen. Sein Charakter zeigte einen mächtigen Hang zum Guten wie zum Bösen' (PLUTARCH). Alkibiades geriet in schlechte Gesellschaft. Der eitle junge Mann dachte immer nur an sich, nicht an die Not der Heimat. Aber gerade sein leichtsinniges Leben, seine Verschwendungssucht und Redegewandtheit gefielen der staunenden Menge.»¹⁰

Vieles scheint in diesem Text nicht definit zu sein, offen für verschiedene Vorstellungen und Deutungen: Was ist vorzustellen unter der Charakterisierung «kühn und schlaue nach der Art des Themistokles»? Was sind «alle Gaben»? Was genau ist unter «schlechter Gesellschaft» und «leichtsinnigem Leben» zu denken? Der Leser wird nicht festgelegt. Es wäre nun zwischen verschiedenen Arten nichtdefiniten Wissens zu unterscheiden. Hier werden jedenfalls keine unzweideutigen Informationen gegeben, die ihrerseits offene Stellen haben – Stellen also, die nach Ergänzung oder Interpretation verlangen. *Durch den Mangel an konkreten Informationen wird der Text vage*. Das moralische Beurteilungsschema hingegen, das angelegt wird, läßt hinsichtlich des Alkibiades

keine Offenheiten und Zweifel: eitel war er und dachte immer nur an sich, nachdem «schlechte Gesellschaft» seine ambivalente Anlage ins Negative ausgeprägt hatte. Das Mißverhältnis zwischen moralisch diskreditierenden Kennzeichnungen und Informationen über den tatsächlichen Lebensgang des so Verurteilten ist bemerkenswert: die moralischen Muster – schlechte Gesellschaft, Selbstsucht, Leichtsinne – sind nicht auf konkrete Gegebenheiten gestützt und an ihnen bis zu einem gewissen Grad überprüfbar, das Urteil hat sich hier weitgehend an die Stelle des zu Beurteilenden gesetzt und es fast verdrängt. In dieser Beurteilung gibt es nichts Zweifelhafte, Indefinite. Dadurch hat der Leser des Textes nicht die Möglichkeit, sich zu dem Text kritisch zu verhalten – die Informationen sind hier eigentlich nicht mehr mit Wertungen durchmischt, sondern von ihnen fast ganz verdrängt. Gegen diese Wertungen gibt es keine Einspruchsmöglichkeit. *Informationsarmut gekoppelt mit forcierten moralischen Urteilen ergeben offensichtlich eine eigene Art von Definitheit*.

«Der Feldzug nach Sizilien. Alkibiades überredete das törichte Volk, auf neue Eroberungen auszugehen; denn er wollte Feldherr sein und hoffte, Sizilien und Karthago einzunehmen und Vermögen und Ruhm zu erwerben' (THUKYDIDES).»¹¹

Ähnlich wie in den Texten des zuvor betrachteten Lehrbuchs wird auch hier der aktive Alkibiades dem passiven Volk gegenübergestellt, wobei jetzt das Volk als «töricht» gekennzeichnet ist. Ohne die Frage zu ventilieren, ob sich eine so geraffte Darstellung und Beurteilung von der Sache her vertreten läßt, ob hier Vereinfachung in Verfälschung übergeht, läßt sich sagen, daß die komplizierten Tatbestände auf einen einfachen Nenner gebracht sind; ein THUKYDIDES-Zitat wird nicht etwa angefügt, die Stabilität des Tatbestandes zu erschüttern; es dient zur Erhärtung des schon zuvor Geäußerten – auch THUKYDIDES bezeugt die Eigensucht des Alkibiades. So ist die Genese des Sizilienplans eindeutig gemacht und entproblematisiert: ein Selbstsüchtiger und Machtgieriger überredet eine törichte Menge. Dieses Denkmodell erscheint nicht als ein möglicher Versuch, sich einen Vers auf eine sehr undurchsichtige und komplizierte Ereignisfolge mit vielen bekannten und wohl noch mehr unbe-

kannten Ursachen zu machen, sondern es erscheint hier als bare Wirklichkeit, die hinzunehmen – und aus dem Lehrbuch zu lernen ist. Sie ist dadurch immun gegen jeden Zweifel, sie verschweigt ihre eigene Fragwürdigkeit. Das wird noch deutlicher in dem folgenden Abschnitt über des Alkibiades Wendung zu Sparta:

«Eine Flotte von über 200 Schiffen begann mit der Belagerung von Syrakus. Doch bald wurde Alkibiades in die Heimat zurückberufen; denn er war wegen Gotteslästerung angeklagt worden. Aber er fuhr nicht nach Athen, sondern nach Sparta. Auf die bloße Beschuldigung hin wurde er zum Landesverräter. Als er vernahm, daß ihn die Heimatstadt inzwischen zum Tode verurteilt hatte, sprach er voll Rachsucht: ‚Ich will ihnen zeigen, daß ich noch lebe!‘»¹²

Im Dienst der eindeutigen Verteilung der Schuld wird auch hier wie schon in dem anderen Lehrbuch mit zweierlei Maß gemessen: die Volksversammlung in Athen wird nicht kritisiert, sie hat Alkibiades zurückberufen, weil er angeklagt war; die Diktion des Berichts legt nahe, daß hier ernsthafte Leute eine ernsthafte Angelegenheit nach bestem Gewissen durchführten. «Zurückberufen» wurde Alkibiades, kein Zweifel – so denkt der auf das Lehrbuch angewiesene Leser –, diese Rückberufung war eine seriöse Angelegenheit. Ganz anders dagegen die Reaktion des Alkibiades: sie steht auch hier hinter dem Vorzeichen der Entrüstung und der Unglaublichkeit; sie wird nicht als zwar gewagte und verwegene, aber doch immerhin verständliche und auch vernünftige Handlungsweise geschildert, als die sie mit demselben Recht aufgefaßt werden könnte. Die bloße Beschuldigung auf der einen, der tatsächliche Landesverrat auf der anderen Seite – hier scheint es keine Unsicherheit über die Lagerung von Verantwortung und Schuld geben zu können. Die unstreitig spürbare *Tendenz zur Empfehlung einer staatsfrommen Haltung* und zur Erzeugung von Abscheu gegenüber dem Landesverrat sowie die *Neigung zum Personalisieren komplexer historischer Zusammenhänge** wirken hier

* Über personalisierende Tendenzen hinsichtlich der jüngsten Vergangenheit findet sich eine instruktive Analyse von einigem Tatsachenmaterial in: L. v. FRIEDEBURG / P. HÜBNER. Das Geschichtsbild der Jugend. München 1964.

mit dazu, daß das vermittelte Wissen ohne Widerhaken bleibt, an denen kritisches Nachdenken ansetzen könnte, um seine Unüberholbarkeit in Frage zu stellen. Nicht ein Satz aus der Selbstrechtfertigung des Alkibiades bei THUKYDIDES*, durch die die Souveränität der Verurteilung angefochten worden wäre; statt dessen ein Zitat, das nur als Demonstrationsmaterial der «Rachsucht» dient. Stünde da etwa nur «... sprach er erbost», so könnte der Leser immerhin darüber nachdenklich werden, ob denn das, was ihn erboste, nicht hinlänglichen Anlaß zu dieser Reaktion bot. «Rachsucht» hingegen stimmt entrüstet und bricht den Stab über den, der ihr verfällt. – Alkibiades läßt sich von einer Sucht hinreißen, dadurch ist auch diese Stelle, an der Zweifel über die Verteilung von Licht und Schatten in der Geschichte des Alkibiades hätten aufkommen können, bereinigt und passend in die Gesamtkonzeption eingefügt: ein Selbstsüchtiger, ein Leichtsinniger, ein Machtgieriger wird zum Landesverräter. Der Satz «Auf die bloße Beschuldigung hin wurde er zum Landesverräter» ist wieder ein Beispiel dafür, *wie eindeutige Wertungen durch die Amalgamierung mit Informationen die Solidität und Unangreifbarkeit von Tatsachenaussagen gewinnen*. Es ließe sich folgender Text denken, in dem die Relativität der Positionen deutlich würde, von denen aus geurteilt wird:

«Nach Ansicht seiner Gegner in Athen wurde er auf die bloße Beschuldigung hin zum Landesverräter; Alkibiades dagegen, der sich schon vor der Abfahrt nach Sizilien um eine gerichtliche Klärung der gegen ihn erhobenen Vorwürfe bemüht hatte, sah sich von Athen verraten.»

Die Ansicht der einen Seite wird als die Wahrheit der Sache dargestellt. *Es wird nicht*

* VI, 92, vgl. Anm. 8. In diesem Zusammenhang mag es erwähnenswert sein, daß von den dem Peloponnesischen Krieg gewidmeten Seiten in beiden betrachteten Lehrbüchern mindestens ein Drittel – im erstgenannten Lehrbuch sogar mehr – Bildern reserviert ist. Eine Tendenz, Lehrbüchern der Geschichte auch etwas vom Charakter von Bildbänden zu geben, ist unverkennbar. Die Funktion dieser Bilder bedürfte einer eingehenden Untersuchung daraufhin, ob sie etwa den definiten Charakter des Lehrbuch-Textes verstärken oder auflockern.

erfahrbar, daß es Spannungen zwischen verschiedenen Meinungen und Diastasen zwischen Ansichten und Tatsachen geben kann, daß es sie im Umkreis der Geschichte geben muß.

In dem rotumrandeten Merktex t des zuletzt besprochenen Buches steht über Alkibiades:

«In dem bedenkenlosen und schlaun Alkibiades kündigte sich eine neue Zeit an: Eitle und machtgierige Volksverführer gelangen zur Herrschaft und wollen sich nicht mehr der Gemeinschaft unterordnen. Kurzsichtige Volksmassen jubeln ihnen zu.»¹³

*Die moralischen Wertungen haben hier die komplexe Welt der Tatsachen völlig verdrängt; das Tugendsystem, auf dem diese Wertungen basieren, wird deutlich: Unterordnung unter die Gemeinschaft beansprucht einen hohen Rang; wo diese Unterordnung nicht mehr statthat, scheinen die Führer zu «eitlen und machtgierigen Volksverführern», die Geführten zu «kurzsichtigen Volksmassen» zu werden. Nicht die Eigenart und die pädagogischen Hintergründe dieser Wertung können hier erörtert werden, so lohnend eine Untersuchung unserer Geschichtsbücher in dieser Richtung auch wäre: nur der hohe Grad von Unantastbarkeit, den das Urteil über Alkibiades durch die moralische Verurteilung, die Einordnung in eine Mehrzahl ähnlicher Größen und die Diagnostizierung als Symptom einer «neuen Zeit» gewinnt, soll hier erwogen werden: kein Schatten eines Zweifels, keine Spur von Unsicherheit können bleiben, wenn der Merkstoff von so souveränen Positionen aus dargelegt wird.**

In einem Lehrbuch für die gymnasiale Oberstufe wird dieselbe Materie mit folgenden Sätzen abgehandelt:

«Erst das Auftreten des gefährlich-genialen Alkibiades entfachte die Eroberungsgier des attischen

Demos aufs neue: Sizilien sollte nach seinem Plan erobert und die Herrschaft Athens auf den Westen ausgedehnt werden. Aber das *sizilische Unternehmen* scheiterte; denn Alkibiades war im Augenblick, da er es mit anderen durchführen sollte, nach Sparta geflohen, um sich einer Anklage wegen Religionsfrevels zu entziehen. Alle überlieferten Bindungen verloren ihren Wert: Sparta scheute sich nicht, Ratschläge des Verräters entgegenzunehmen und von den Persern Hilfe zu erbitten.»¹⁴

Deutlich, daß hier, wie in der Theorie des Oberstufen-Geschichtsunterrichts überhaupt, Faktenkenntnisse vorausgesetzt werden. Von höherer Warte aus soll die Materie dargestellt werden. Aber weil die konkreten Fakten hier gar nicht mehr auftauchen, kann kein Zweifel mehr von den Fakten aus gegen die überschauende Darstellung und Deutung angemeldet oder begründet werden. Daß Alkibiades die Eroberungsgier des Volkes entfachte, ist gewiß richtig zu verstehen – wenn man hinzudenkt, daß auch die Gesandtschaft der Städte Segeste und Leontini hierbei mitwirkte; daß Alkibiades «im Augenblick», als er das Sizilien-Unternehmen durchführen sollte, floh, kann auch richtig verstanden werden – wenn man den «Augenblick» und das «sollen» nicht zu wörtlich nimmt; dann nämlich wäre der Satz falsch: in diesem konkreten Augenblick wollte nämlich (noch in Athen) Alkibiades mit Nachdruck den Prozeß gegen sich herbeiführen, er dachte nicht an Flucht nach Sparta. Aber diese Verkürzung aus erheblicher Distanz steht auch im Oberstufenband im Dienst der Abwertung des Alkibiades als eines Verräters. Der Wertung wie dem Überblick ist der Leser ausgeliefert, er sieht keine Stelle, an der der Autor dem Leser das Abwägen verschiedener Deutungen und das Aushalten gewisser Unsicherheiten zumutete. *Die Entkonkretisierung immunisiert den Text gegen den Einspruch und den Zweifel von den komplizierten, undurchsichtigen, mehrdeutigen Tatsachen aus.* Damit ist nichts gegen die Vertretbarkeit und die Qualität der hier niedergelegten Darstellung gesagt – es ging nur um die Gründe, die auch diesem Oberstufentext einen hohen Grad von Definitheit geben. So unbestreitbar dieser Text höhere Ansprüche als die Texte der Mittelstufenbücher stellt, so deutlich ist doch auch, daß dem Leser nicht abverlangt wird, Offenheiten,

* «So lang die Welt steht, war noch keine Autorität willens, sich zum Gegenstand der Kritik nehmen zu lassen; und gar die Moral kritisieren, die Moral als Problem, als problematisch nehmen: wie? war das nicht — ist das nicht — unmoralisch? ... Es gelingt ihr, oft mit einem einzigen Blicke, den kritischen Willen zu lähmen...» (Vorrede zur «Morgenröte», NIETZSCHE. Werke in drei Bänden, Bd. 1., München 1954, S. 1012.)

Mehrdeutigkeiten, Unsicherheiten auszuhalten und kritisch gegeneinander abzuwägen. Der Leser nimmt auch hier Stabilitäten zur Kenntnis, er erfährt, wie es sich verhält – denn der Autor weiß Bescheid, seine Darstellung zieht den Leser nicht in den Prozeß hinein, in dem Deutungen gewagt, verworfen, korrigiert und gegeneinander ausbalanciert werden, durch welchen Prozeß die Differenz zwischen Tatsachen und Deutungen erfahrbar würde.

In einem anderen Oberstufenbuch heißt es über Alkibiades:

«Der hochbegabte, von schrankenlosem Ehrgeiz erfüllte junge Mann ordnete nach sophistischen Grundsätzen seiner eigenen Machtstellung alles andere unter.»¹⁵

In der Neuen Propyläen-Weltgeschichte schreibt Alfred HEUSS:

«Bei Sokrates ging er aus und ein, war auch auf zwei Feldzügen sein Zeltgenosse und mußte als sein Jünger gelten. Sein Charakter verriet allerdings wenig von der Besonnenheit des Meisters. Eher hätte man in ihm einen gelehrigen Schüler der Sophisten vermuten können. Daß der Starke sich selbst die Normen setzt, war ihm nicht theoretische Überzeugung, sondern praktische Lebensweisheit.»¹⁶

Der zuletzt zitierte Text mutet dem Leser zu, die Undurchsichtigkeit des Verhältnisses von Alkibiades zu Sokrates und den Sophisten auszuhalten: Nach Sokrates, mit dem er bekannt war, richtet er sich kaum – eher nach den Sophisten; aber seine tatsächlichen Beziehungen zu ihnen bleiben ungeklärt («eher hätte man . . .»). Der Text läßt das, worüber er informiert, in der Schwebe; der Leser kommt nicht in Gefahr, sich die Geschichte als eine Fülle wohlbekannter und vollkommen durchschaubarer Gegebenheiten vorzustellen, die in Geschichtsbüchern magaziniert sind. «Allerdings wenig», «eher», «mußte gelten», solche Wendungen und der Konjunktiv sind sprachliche Mittel, in denen sich die Unsicherheit artikuliert, die der Autor den Lesern nicht ersparen will. Sie sollen sich offenbar nicht in der Illusion wiegen, wir sähen hinsichtlich des Alkibiades klar, wir wüßten, woran wir mit ihm sind.

Anders der Schulbuch-Text: die Attribute sind unzweideutig; Alkibiades handelt «nach sophistischen Grundsätzen»; hieran ist nichts problematisch – *das Schulbuch bietet definite und zu lernende Tatbestände.*

Landwirtschaft der Sowjetunion

Das Geographiebuch, aus dem nun ein Abschnitt betrachtet werden soll, ist für Abschlußklassen von Mittel- und Realschulen gedacht; ein mit «Die Kollektivierung der Landwirtschaft» überschriebener Abschnitt endet mit den folgenden Passagen:

«Noch unmittelbarer als die Kollektivgüter werden die rund 5000 Staatsgüter — Sowchosen — vom Staat gelenkt. Sie dienen in der Hauptsache Spezialkulturen. So gibt es neben ‚reinen‘ Weizenfabriken Zuckerrüben-, Baumwoll-, aber auch Fleisch-, Milch- und Wollsoowchosen. Die Sowchosen sollen außerdem Saatgut anbauen und neue Züchtungen erproben. Sie sind mit Traktoren und anderen technischen Großgeräten bevorzugt ausgestattet. Ihre Angehörigen werden als Landarbeiter nach Tarif entlohnt.»¹⁷

Ein erster Eindruck, den dieser Text hinterläßt: man kann nichts gegen das Vorgebrachte sagen, man muß es zur Kenntnis nehmen. Sechs Hauptsätze aneinandergereiht, voll mit Informationen über Tatsachen; die einzige Abwechslung in den sonst nur indikativisch feststellenden Prädikaten liegt in dem «sollen» bei der Beschreibung der Aufgaben der Sowchosen; aber auch dieser Satz veränderte nicht seinen Sinn, wenn er hieße: «Die Sowchosen bauen außerdem Saatgut an und erproben . . .» Die Solidität des Textes ist groß, die monotonen Hauptsätze reihende Syntax läßt die Fakten auf sich beruhen; sie geraten sprachlich und gedanklich in keine Beziehungen, durch die sie vielleicht etwas von ihrer Massivität verlören. Auch dadurch, daß hier ständig im Plural geschrieben wird, kommt der Leser gar nicht auf den Gedanken, er könnte über etwas an «den» Sowchosen auch nicht hinreichend informiert worden sein, es könne etwa schwerwiegende Unterschiede geben; kein Zweifel an der Vorläufigkeit der Informationen wird geweckt, auch keine Neugier auf differenzierende Details: hier wird Lernstoff dargestellt; er ist so verfaßt, daß der Leser ihn sich einprägen, nicht aber darüber nachdenken soll. Die Definitheit der Fakten scheint die Definitheit des dargebotenen Schulwissens zu bedingen. Es folgt im Text eine Beurteilung:

«Die landwirtschaftlichen Großbetriebe der Sowjetunion haben trotz aller Druck- und Lockmittel und eines riesigen Verwaltungsapparats die in sie gesetzten Hoffnungen bisher nicht erfüllt. Der Augenschein zeigt, daß in der Sowjetunion

vor allem das Angebot von Fleisch und Fett, von Gemüse, Obst, Milch, Butter und Eiern den Bedarf der Bevölkerung nicht befriedigt.

Nirgendwo ist in den Industriestaaten der Erde die Produktion je Fläche wie auch je Arbeitskraft so niedrig wie in der Sowjetunion.»¹⁸

Dieser Text hebt sich weder im Druck noch in der Diktion von dem zuvor zitierten Informationsabschnitt ab. Eine beigelegte Statistik über Hektarerträge in der Sowjetunion und in der Bundesrepublik soll nicht etwa dazu dienen, die gefällten Urteile bezweifelbar zu machen; ähnlich den Quellenziten in Geschichtsbüchern fungiert sie nur als Demonstrationsmaterial für das im Text Festgestellte.

Tatsachendarstellung und Wertung sind hier voneinander abgehoben. Die Beurteilung der Erfolge oder Mißerfolge der sowjetrussischen Landwirtschaft ist ihrerseits der Beurteilung entzogen; der «Augenschein» und die Statistik sind als Zeugen benannt — daß beide Zeugen auch anders aussagen können, kommt dem Leser nicht in den Sinn, so definitiv fällt das Verdikt aus. Dem Leser wird nicht der Zweifel darüber nahegelegt, ob es denn der Sache angemessen und fair sei, einfach Hektarerträge der Sowjetunion mit denen der Bundesrepublik zu vergleichen, was in der Statistik geschieht; ob die Produktionen je Fläche Rückschlüsse auf tatsächliche Leistungen zulassen; ob nicht eine Gegenüberstellung der Rapidität von Entwicklungen die Sowjetunion besser wegkommen ließe; woran es denn im einzelnen liegen könnte, wenn Hoffnungen nicht erfüllt wurden; ob die Hoffnungen (wessen Hoffnungen?) realistisch und begründet waren. Alle diese möglichen Einbruchstellen von Zweifel und Unsicherheit sind umgangen und überspielt durch die Souveränität eines Urteils, das auch keine Teilerfolge gelten läßt. Schüler und Lehrer, so dachte wohl der Autor, wollen und sollen wissen, woran sie sind; infolgedessen wird ihnen «solides» Wissen über Tatsachen und über Erfolge oder Mißerfolge vermittelt — nicht aber Material, von dem aus dieses Wissen fragwürdig, ergänzungsbedürftig, vorläufig erscheinen könnte. Der Leser ist diesen Urteilen ebenso ausgeliefert wie den zuvor referierten Tatsachen; er ist außerstande, vom Text aus etwas anderes zu tun als sie hinzunehmen; er soll sie sich einprägen, darüber

nachzudenken bieten sie keine Handhabe und keine Ansatzpunkte.

Würde einmal die Theorie des «Schulstoffs» geschrieben, hier fänden sich Fragestellungen zur theoretischen Analyse, die vielleicht tiefer drängen als das Registrieren verschiedener Grade von Anschaulichkeit und Lebendigkeit. In diesem Lehrbuchausschnitt fällt auf, daß *Relativität und Beschränktheit der Perspektive nicht als solche bewußt gemacht werden* — kein Hinweis, daß unter anderen Fragestellungen auch andere Urteile möglich wären, die das erste Urteil in seiner Definitivität erschüttern könnten; erst recht natürlich keine Freude daran, Urteile zu wagen und danach wieder nach Kräften durch andere Materialien in Frage stellen zu lassen. Das Leitbild der Solidität von Schulwissen scheint den Autoren solche Offenheiten im Text zu untersagen; denn, so scheint es, lernen kann man nur *solides* Wissen.

Zusammenfassung und weitere Fragestellungen zum Thema

Unbestritten ist, daß eine Hauptaufgabe der Schule in der Vermittlung von Wissen liegt. Über mögliche und tatsächliche Arten der Vermittlung wird in der methodischen Literatur berichtet und reflektiert; über die Prinzipien, nach denen Schulwissen aus dem Meer des Wißbaren ausgewählt werden kann oder soll, sucht die Didaktik und die Curriculumforschung Klarheit zu gewinnen. Daneben spekuliert die pädagogische Theorie auf das Wesen des Schulwissens, um es von anderen Wissensformen abzuheben und Normen zu finden, an denen es zu messen wäre. Beachtlich und erstaunlich, daß diese vielfältigen Bemühungen die Struktur und die Eigenart des *tatsächlich* in den Schulen angebotenen und zum Lernen vorgestellten Wissens, wie es in Schulbüchern leicht zugänglich vorliegt, kaum irgendeiner Aufmerksamkeit gewürdigt haben — ganz als ob das Wissen von selbst «quasisakramental» (J. DOLCH) den Geist erweckte, den Menschen zum Leben oder zum Studium befähigte, wenn es nur richtig vermittelt und ausgewählt sei.

Das als selbstverständlich und keiner Untersuchung bedürftig Geltende sollte hier an wenigen Einzelheiten unter dem Gesichtspunkt der *Definitheit* untersucht werden, um zu demonstrieren, daß nicht nur Methode

und Auswahlprinzipien der theoretischen Analyse bedürfen. Der hohe Grad von Definitheit, der in den untersuchten Abschnitten nachgewiesen wurde, ließe sich zusammenfassen unter drei Gesichtspunkten:

1. Auf die Frage «Wer schreibt eigentlich die Schulbuch-Texte?» wäre zu antworten: Kein Autoren-Subjekt, dessen Wissen ihm immer wieder als unfertig, ergänzungsbedürftig, fragwürdig vorkommt; es ist eigentlich kein menschliches Subjekt, es ist viel eher die Stimme der Wahrheit selbst. *Das definite Wissen wird illustriert durch Einzelheiten, es wird, wo das nötig ist, durch unzweifelhaft festliegende, zum Teil moralische Maßstäbe beurteilt.*

2. Die Rolle, die das Lehrbuch-Wissen dem Schüler ansinnt, ist die eines die vorgestellte definite Wahrheit zur Kenntnis Nehmen; natürlich wird Verständnis und Mitdenken gefordert — allerdings immer auf der Ebene, von der aus das Lehrbuch lehrt. Auf diese Ebene ist das Subjekt versetzt, ohne daß es bemerkt, wie es dazu kam und ob diese Versetzung vor der kritischen Vernunft und der Erfahrung des einzelnen ohne weiteres bestehen kann. *Skepsis, Zweifel, Kritik, Aushalten und gedankliches Austragen von Widersprüchen, Spannungen, Offenheiten, Lücken, Aporien, Mehrdeutigkeiten — all das wird dem aus dem Lehrbuch Lernen den nicht zugemutet oder nicht zugetraut.* Seine Aktivität ist die Aktivität dessen, der definiten Lehrstoff zur Kenntnis nimmt und sich einprägt, und zwar gläubig, nicht kritisch, aber überführt.

3. *Die dargestellte Sache erscheint im Zustand definiten Schulbuch-Wissens statisch und unbeweglich.* Weil weder der Weg zu ihr hin noch der mögliche Weg über sie hinaus im Ernst zur Sprache kommt, weil das vortragene Wissen verschweigt, daß es in vielerlei Relationen steht, weil es weder auf seine Grenzen noch auf seine Vorläufigkeit verweist, hat es einen Charakter von Endgültigkeit, der entweder als Starrheit oder als Zuverlässigkeit gedeutet werden mag.

Man kann der Meinung sein, daß eine Schule, die heute definites Wissen vermittelt, das verhindert, was sie erreichen will. Sie ist in Gefahr, Lehrer wie Schüler mit der Blindheit des Bescheidwissers zu schlagen. Sie glaubt wohl, die oft rhetorisch beschworenen «soliden Wissensgrundlagen» weiterzugeben, tat-

sächlich aber lähmt sie in Lehrern und Schülern die Kräfte, ohne die jedes Wissen totes Kapital und Selbsttäuschung zu werden droht, die Denkkräfte des Zweifels, der Skepsis, der Zurückhaltung, des Mißtrauens ebenso wie die der Kühnheit und der Unverzagtheit, die sich nicht durch Schwierigkeiten, Unbekanntheiten und Dissonanzen einschüchtern lassen und deshalb nicht wegretuschiert werden können.

Um den Verdacht zu erhärten, unsere Schule in ihren verschiedenen Arten und Typen arbeite nicht ganz selten ihren eigenen Intentionen entgegen, bedürfte es freilich eingehender weiterer Untersuchungen des tatsächlich vermittelten Schulwissens unter neuen Aspekten und im Hinblick auf seine vielfältige pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Implikationen.

¹ C. G. HOMANS. Theorie der sozialen Gruppe. Deutsch Köln/Opladen 1960, S. 409.

² Galileo GALILEI. Siderius Nuncius. Nachricht von neuen Sternen. Hrsg. von H. BLUMENBERG, Sammlung Insel 1, Frankfurt a. M. 1965, S. 162.

³ WEIRICH / HERBST / MAKATSCH. Grundzüge der Geschichte, Bd. I: Von der Urgeschichte bis zum Ende der Völkerwanderungszeit. Frankfurt a. M. / Berlin / Bonn 1963, S. 92.

⁴ WEIRICH. A. a. O., S. 92.

⁵ WEIRICH. A. a. O., S. 84.

⁶ WEIRICH. A. a. O., S. 92; (es folgt ein längeres illustratives Zitat von PLUTARCH).

⁷ WEIRICH. A. a. O., S. 94.

⁸ THUKYDIDES. Geschichte des peloponnesischen Krieges, VI, 29; (übersetzt von G. P. LANDMANN. Rowohlts Klassiker, Bd. 100—103, S. 269).

⁹ WEIRICH. A. a. O., S. 98.

¹⁰ SEIS/STÖCKL. Urzeit und Altertum. Stuttgart 1965, S. 74. Es handelt sich hier wie bei dem zuvor betrachteten Buch um Lehrtexte für die gymnasiale Mittelstufe.

¹¹ SEIS/STÖCKL. A. a. O., S. 74.

¹² SEIS/STÖCKL. A. a. O., S. 75.

¹³ SEIS/STÖCKL. A. a. O., S. 76.

¹⁴ LEONHARDT/BONWETSCH. Von den Anfängen der Menschheit bis zum hohen Mittelalter. Stuttgart o. J. (1959), S. 80.

¹⁵ HILGENBERG / STAUDINGER / WAGNER. Unsere Geschichte, unsere Welt, Bd. 1, 2. München 1967, S. 76.

¹⁶ A. HEUSS. In: Propyläen-Weltgeschichte, Bd. 3. Berlin usw. o. J. S. 320.

¹⁷ BARTHEN / BOEHM u. a. Landschaftsgürtel und ausgewählte Wirtschaftsräume. Stuttgart 1965, S. 80.

¹⁸ BARTHEN / BOEHM u. a. A. a. O., S. 80.