



Deutscheschweizerische
Gesellschaft für
Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Hrsg. Béatrice Ziegler

Im Auftrag des Vorstandes der DGGD

4. Geschichtsdidaktik: Historisches Lehren und Lernen für die Orientierung und Teilhabe an der Geschichtskultur

Bern, den 29. April 2022

publiziert auf www.dggd.ch

© DGGD, Béatrice Ziegler

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Literatur

2. Die Mitglieder der DGGD: berufsbiographische und institutionelle Homogenität?

2.1. Die Befragung

2.2. Ergebnisse

2.3. Fazit: Die berufsbiographische und institutionelle Homogenität der DGGD-Mitgliedschaft

Literatur

3. Die Herausbildung der Strukturen einer wissenschaftsbasierten Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz

3.1. Bildungspolitische Weichenstellungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

3.1.1. Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen

3.1.2. Professionalisierung von Lehrpersonen

3.1.3. Outcome-Orientierung des Bildungssystems und Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

3.1.4. Der Boom von «Geschichte» in der Öffentlichkeit

3.2. Die Selbstorganisation der Geschichtsdidaktik in der (deutschsprachigen) Schweiz

3.2.1. Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

3.2.2. Die Dachorganisation der schweizerischen Geschichtsdidaktischen Gesellschaften: CODHIS-SDGD

3.2.3. Die institutionellen Einbindungen der DGGD in die (schweizerische) Wissenschaftsstruktur

3.2.3.1. Die CODHIS-SDGD als Sektion der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte

3.2.3.2. Die Mitgliedschaft in der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)

3.2.3.3. Internationale Kontakte

3.2.3.4. Fazit

3.3. Die Positionierung der Geschichtsdidaktik in der (geschichtskulturellen und schulischen) Öffentlichkeit

3.3.1. Die Homepage der DGGD

3.3.2. Die Homepage der CODHIS-SDGD

3.3.3. Der Newsletter der CODHIS-SDGD

3.3.4. Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht

3.4. Strukturen der Ausbildung und Förderung der Jungwissenschaftler*innen

3.4.1. Master of Arts in Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung

3.4.2. Der Masterstudiengang zur Geschichtsdidaktik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

3.4.3. Masterstudiengang Fachdidaktik NMG + NE der Pädagogischen Hochschulen Luzern und Bern

3.4.4. Das Promotionsstudium in Geschichtsdidaktik

3.4.4.1. Das binationale Promotionskolleg in Luzern

3.4.4.2. Die fachdidaktische Promotion am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel

3.4.4.3. Die fachdidaktische Promotion am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich

3.5. Forschungsstrukturen der Geschichtsdidaktik

3.5.1. Infrastruktur für die innerdisziplinäre Forschungskommunikation

3.5.1.1. Forschungsbeiträge in der *Didactica Historica*

3.5.1.2. Die Tagung «geschichtsdidaktisch empirisch» und deren Tagungsbände

3.5.1.3. Die Publikationsreihe «Geschichtsunterricht heute»

3.5.2. Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik an Pädagogischen Hochschulen

3.5.2.1. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau

3.5.2.2. Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen (IGE) der PH Luzern

3.5.2.3. Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

3.5.2.4. Weitere Forschungsinfrastrukturen an Pädagogischen Hochschulen

Pädagogische Hochschule Zürich

Pädagogische Hochschule Bern

Pädagogische Hochschule FHNW

Literatur

4. Geschichtsdidaktik: Historisches Lehren und Lernen für die Orientierung und Teilhabe an der Geschichtskultur

4.1. Geschichtstheoretische und Lehr-Lern-Beliefs der Mitglieder der DGGD

4.1.1. Die Befragung

4.1.2. Ergebnisse

4.1.3. Fazit: Die Homogenität der Vereinsmitglieder hinsichtlich ihrer disziplinären Überzeugungen

4.2. Aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik – vom lebendigen Erzählen der Nationalgeschichte zum quellenkritischen Umgang mit Weltgeschichte – geschichtsdidaktische Diskurse und Veränderungen in der Schweizer Volksschule nach 1945

4.2.1. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg

4.2.2. Internationale Verflechtungen

4.2.3. Neue Unterrichtsinhalte zur Schaffung des «Weltfriedens»

4.2.3.1. Mehr Weltgeschichte statt Nationalgeschichte!

4.2.3.2. Mehr Zeitgeschichte!

4.2.4. Methodische und didaktische Veränderungen

4.2.4.1. Die packende Erzählung als Erfolgsrezept der Nachkriegszeit

4.2.4.2. Curriculare Änderungen in den 1970er Jahren

4.2.4.3. Vom Überleben der lebendigen Erzählung

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

4.2.4.4. Arbeitsprinzip, originale Begegnung und Inselbildung – unterrichtsmethodische Impulse

4.2.4.5. Siegeszug der Quellen: Von der Illustration zur (Re-)Konstruktion von Geschichte

4.2.5. Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung – ein kurzer Blick ins 21. Jahrhundert

4.3. Stimmen

4.3.1. Interview mit Peter Ziegler (Jahrgang 1937), Januar 2022

4.3.1.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

4.3.1.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

4.3.2. Interview mit Daniel V. Moser-Léchet (Jahrgang 1942), April 2020

4.3.2.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

4.3.2.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

4.3.3. Interview mit Helmut Meyer (Jahrgang 1943), Januar 2022

4.3.3.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

4.3.3.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

4.3.4. Interview mit Kurt Messmer (Jahrgang 1946), 23. Mai 2020

4.3.4.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

4.3.4.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

4.3.5. Interview mit Hans Utz (Jahrgang 1948) im April 2020

4.3.5.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

4.3.5.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

4.4. Geschichtsdidaktische empirische Forschung in der Deutschschweiz

4.4.1. Anfänge

4.4.2. SNF-geförderte Forschungsprojekte in Geschichtsdidaktik

4.4.2.1. Das Geschichtsbewusstsein junger Kinder

4.4.2.2. Professionalisierung der Lehrpersonen

4.4.2.3. Fächerübergreifender Unterricht Geschichte – Politische Bildung

4.4.2.4. Kompetenzorientierte Geschichtsvermittlung und ihre Förderung

4.4.2.5. Geschichtskultur

4.4.3. Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung

4.4.4. Weitere geschichtsdidaktische Forschung

4.4.4.1. Geschichtsdidaktische Forschung an der PH Bern

4.4.4.2. Geschichtsdidaktische Forschung am IGE der PH Luzern

4.5. Die Deutschschweizer Geschichtsdidaktik als entwicklungsstarke Disziplin

4.6. Inhaltliche Kommunikation zwischen der Geschichtsdidaktik und ihrer «Referenzwissenschaft» Geschichtswissenschaft und weitere wissenschaftliche Kontakte

4.6.1. Geschichtsdidaktik in der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte

4.6.2. Geschichtsdidaktik in der traverse. Zeitschrift für Geschichte

4.6.3. Geschichtsdidaktik an den Schweizer Geschichtstagen

4.6.4. Ein vorläufiger Blick auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zeitschriften

4.6.5. Austausch unter Fachdidaktiken

4.7. Geschichtsdidaktischer Austausch zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

4.8. Deutschschweizerische Präsenz im internationalen Kontext

4.8.1. Herausgeberschaften bei Buchreihen und Zeitschriften

4.8.1.1. Buchreihen

4.8.1.2. Zeitschriften

4.8.2. Deutsche Zeitschriften

4.8.1.1. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*

4.8.1.2. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*

4.8.1.3. *Die Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*

4.8.2. *Public History Weekly – The Open Peer Review Journal*

Literatur

4. Geschichtsdidaktik: Historisches Lehren und Lernen für die Orientierung und Teilhabe an der Geschichtskultur

«Geschichtsbewusstsein» und «Historisches Denken» erwiesen sich in der Geschichtsdidaktik der Deutschschweiz als Kernbegriffe des an der Gründungsversammlung der DGGD vorgelegten Positionspapiers. Damit wurde die konstruktivistische geschichtsdidaktische Zielsetzung verdeutlicht, dass jede und jeder Einzelne seine/ihre eigene Perspektive auf Geschichte entwickeln lernen soll. Das Papier ging davon aus, dass dafür nicht nur die Fähigkeit, Geschichte zu erzählen, erlernt, sondern auch die Fähigkeit, vorhandene Geschichten auf ihre Werthaltungen und Orientierungsangebote zu befragen, entwickelt werden sollte. Die Analyse vorhandener Geschichten als weitere bedeutsame Operation unterrichtlichen Lehrens und Lernens kam zur quellenbasierten Konstruktion von Geschichte hinzu, weil der Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, also die steigende Bedeutung der Geschichtskultur diese Fähigkeit als Voraussetzung für ein eigenes «Geschichtsbild» bzw. für ein eigenes Historisches Denken erforderlich macht.

Die generelle Zustimmung und wenig intensive Diskussion lassen die Vermutung zu, dass die Anwesenden sich mit ihren Auffassungen von Geschichte und Geschichtsunterricht im Papier wiederfanden, ohne dass eine Diskussion um theoretische Positionen geführt wurde. Das Papier mit seiner Abstützung auf der zentralen Kategorie «Geschichtsbewusstsein» und deren kognitive Konkretisierung im «Historischen Denken» fand offensichtlich Anklang, ebenso wie die Anwesenden von der Wichtigkeit des Erzählens und Analysierens von Geschichte überzeugt waren.

Die kommentarlose Basierung auf der Kategorie «Geschichtsbewusstsein» und ihrer Konkretisierung durch «Historisches Denken» bedeutete auch, dass die DGGD die geplante Integration von Historischem Lernen in den Primarschulunterricht im LP21 begrüßte, auch wenn den meisten Mitgliedern die spezifischen Logiken des Sachunterrichts nicht geläufig waren und die Diskussionen um die Ausgestaltung der historischen Perspektive im Sachunterricht nicht in der DGGD, sondern vorrangig in der Gruppe jener deutschschweizerischen Historiker*innen, Geschichtsdidaktiker*innen und Gesellschaftswissenschaftler*innen geführt wurden, die in der Ausbildung von Primarlehrpersonen engagiert waren.

Die Orientierung der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik am Historischen Denken hatte bereits zu Beginn der 2000-er Jahre eingesetzt, als sich die Diskussion über Bildungsziele europaweit mehr oder weniger deutlich von der Tradierung (sogenannter) Wissensbestände weg- und auf die Ausprägung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu bewegte. Als sich die Auffassung durchsetzte, Kompetenzen seien fachlich zu fassen, begannen Fachdidaktiken ihre Domäne in (dieser) neuen Perspektive zu denken. Die deutschschweizerischen Fachdidaktiken, die gleichzeitig institutionell als Forschungsdisziplinen vornehmlich an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt wurden, begannen im Austausch insbesondere mit den deutschsprachigen Forschungs- und Diskussionszusammenhängen, aber auch mit Kontakten zu Didaktikerinnen und Didaktikern der Romandie, kompetenzbasierte Konzeptionen zu entwickeln und empirische Forschungen anzubahnen. Gleichzeitig verstärkte sich die entwickelnde Tätigkeit, für die eine weit zurückliegende Tradition bestand, einerseits wegen der Ablösung von Lehrmitteln mit solchen expliziter Kompetenzorientierung und

andererseits stimuliert durch die Möglichkeit, Lerngelegenheiten mit und an geschichtskulturellen Institutionen und Ereignissen zu schaffen.

Dass die geschichtsdidaktische Arbeit unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung aber auch geprägt ist von einer langen Tradition geschichtsdidaktischer Entwicklungsarbeiten und Lehrtätigkeiten und dazugehöriger geschichtsdidaktischer Auffassungen wird im Folgenden in der Darstellung zur Geschichte des Geschichtsunterrichts von Nadine Ritzer und Stephan Hediger, aber auch anhand der Interviews mit einigen frühen Geschichtsdidaktikern deutlich. Zwar spricht alles dafür, dass die Vermittlung eines Masternarrativs mittels Lehrendenvortrag, Schulbuchlektüre und lehrzentriertem Gespräch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten die übliche Form des Geschichtsunterrichts darstellte. Bereits seit den siebziger Jahren sollte derselbe aber vermitteln, dass die erzählte Geschichte eine Konstruktion darstellt, der Quellen zugrunde liegen. Der schulische Umgang mit Geschichte sollte deshalb über das Erlernen der Quelleninterpretation zu einem wissenschaftsnahen Verständnis der Konstruktivität von Geschichte führen. Materialien wurden deshalb als Quellen in Schulbücher integriert. Kurt Messmer und Karin Fuchs vertraten 2019 in ihrer Diskussion der Schulbuchentwicklung, dass '68 eine geschichtsdidaktische Bruchstelle darstelle, da mit den neuen Geschichtslehrmitteln der Arbeitsunterricht ermöglicht wurde.¹ Dabei dürfte die konkrete Arbeit mit den Schulbüchern allerdings höchst unterschiedlich gewesen sein.² So berichten Geschichtsdidaktiker, die in dieser Zeit bereits als Lehrpersonen, Dozenten und Lehrmittelautoren aktiv waren, dass Quellen häufig den Status der Illustration besaßen, dass man den Einbezug von schriftlichen und Bildquellen aber als wichtig erachtete und auch die Idee vertrat, dass mit der Arbeit an Quellen die Lehrzentrierung phasenweise durchbrochen werden könne.³ Dennoch sei methodischen Fragen lediglich eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt worden. Zudem legten die Interviewten für ihre eigene Weiterbildung das zentrale Gewicht auf die Aktualisierung des geschichtswissenschaftlichen Wissens, auch wenn sie didaktische Literatur, etwa die Zeitschriften *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* und *Praxis Geschichte*, konsultierten.

Bedeutsam scheint der Austausch einer Handvoll Geschichtsdidaktiker untereinander gewesen zu sein. Das Gespräch untereinander, gegenseitige Hospitationen und die Kontakte über die Lehrplan- und Lehrmittelarbeit nährten dabei dieses Netz. Als wichtig wurde auch der «Bodenseekreis» genannt, ein jährliches Treffen von Geschichtsdidaktiker*innen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und aus dem Südtirol.⁴

¹ Fuchs & Messmer 2009.

² Eine systematische Untersuchung zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts existiert nicht. Für die Phase des Kalten Krieges liegt aber die Arbeit von Ritzer (2015) vor, in der zum einen deutlich wird, dass im Geschichtsunterricht viel Geschichtspolitik, aber keine geschichtstheoretisch basierte Geschichtsdidaktik wirksam war. Zum andern zeigt sie aber auch, dass in Kreisen der Geschichtslehrpersonen und Lehrmittelautor*innen der Wandel, auch inspiriert von der deutschen Diskussion, verhandelt wurde (S. 317–321). Die Autorin veröffentlichte zudem 2022 in *NZZ Geschichte* einen Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichts (Ritzer 2022). Im Erscheinen ist zudem eine Publikation, für die die Geschichte des Geschichtsunterrichts von Stephan Hediger und Aurélie de Mestral (2022 im Erscheinen) aufgearbeitet worden ist.

³ Nadine Ritzer, Interviews mit Kurt Messmer, Daniel Moser und Hans Utz. März und April 2020, sowie mit Helmut Meyer und Peter Ziegler im Januar und Februar 2022, Corona-bedingt auf schriftlichem Weg. Es sollte sich allerdings im Forschungsprojekt «Geschichte und Politik im Unterricht» zeigen, dass auch Anfang der 2000er Jahre in den Klassen Arbeitsunterricht Seltenheitswert hatte und eine eigenständige vertiefte Arbeit von Schülerinnen und Schülern an Quellen kaum beobachtet werden konnte (vgl. Hodel & Waldis 2007).

⁴ Messmer 2004, hier S. 131.

Der – vorläufige⁵ – Blick zurück fördert einen geschichtsdidaktischen Pragmatismus zutage, der kaum von einer Theorie der Geschichtsdidaktik, wohl aber von geschichtswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Diskussionsständen und den eigenen Erfahrungen als Lehrperson profitierte. Er erhellt damit eine Gemengelage, welche die unten als erstes dargestellten Beliefs der aktuellen DGGD-Mitglieder fundiert haben dürfte. Sie prägte vermutlich die Wissensbasis, mit der sich die deutschschweizerischen Geschichtsdidaktiker*innen anschickten, mit der DGGD eine eigene Stimme zu entwickeln. Danach stellen Nadine Ritzer und Stephan Hediger einen geschichtsdidaktischen Rückblick auf den Geschichtsunterricht im Kalten Krieg vor. Anschliessend beantworten Didaktiker, die bereits in der zweiten Hälfte dieser Zeitspanne ihre Tätigkeit aufgenommen haben, Nadine Ritzers Fragen. Daran schliessen sich Kapitel zu einerseits zu der inhaltlichen Arbeit der Mitglieder der DGGD an und andererseits ihrer Beteiligung an unterschiedlichen Diskursgemeinschaften in der Schweiz und im Ausland.

4.1. Geschichtstheoretische und Lehr-Lern-Beliefs der Mitglieder der DGGD

Béatrice Ziegler und Martin Nitsche

4.1.1. Die Befragung

Aufgrund der Stellungnahme der DGGD zugunsten eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses sowie eines entsprechenden Geschichtsunterrichts (siehe oben), wurden die Kolleg*innen mit zwei auf je dreizehn Items gekürzten Fragebögen, die von Martin Nitsche entwickelt wurden, hinsichtlich ihrer geschichtstheoretischen sowie -didaktischen Beliefs befragt,⁶ welche einerseits auf geschichtstheoretische (Positivismus, Skeptizismus, Narrativer Konstruktivismus), andererseits auf lehr-lerntheoretische Annahmen in Geschichte zielen (Transmission, Individueller Konstruktivismus, Sozialer Konstruktivismus). Es stellte sich dabei die Frage, ob die Stellungnahme tatsächlich von einer Homogenität des Geschichts- und Lehr-Lern-Verständnisses der DGGD-Mitglieder getragen wird.⁷

4.1.2. Ergebnisse

Von 35 Personen liegen Antworten vor. Für das erste Konzept ließen sich mit der positivistischen ($\alpha = .73$) und der skeptischen Perspektive ($\alpha = .81$) lediglich zwei statt der geplanten drei Positionen modellieren, da sich die narrativ-konstruktivistische Sicht sowohl mittels Explorativer Faktorenanalyse als auch aufgrund der Reliabilitätsschätzung statistisch nicht duplizieren ließ. In deskriptiver Hinsicht zeigt sich, dass die Mehrheit positivistische geschichtstheoretische Annahmen ablehnt und nur eine Person (2.7 Prozent) über dem Skalenmittel von 2.5. liegt. Hinsichtlich skeptischer Annahmen tendieren immerhin fünf Personen eher

⁵ Die Interviews machten deutlich, dass die Erforschung der geschichtsdidaktischen Anfänge in der Deutschschweiz lohnend und für die Ausprägung von geschichtsdidaktischen Überzeugungen, für die Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen aufschlussreich ist.

⁶ Zur Entwicklung der Fragebögen vgl. Nitsche 2019; dieselben können eingesehen werden, S. 321–324. Informationen zur Umfrage unter den DGGD-Mitgliedern wurden in Kap. 2.1. bereits gegeben.

⁷ Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden erstmals in Ziegler & Nitsche (2021) publiziert.

zur Zustimmung (13.5 Prozent), während die Mehrheit wiederum ablehnend antwortete. Von zwei Befragten fehlen die Angaben (5.4 Prozent).

Demgegenüber war es möglich, die anvisierten drei geschichtsdidaktischen Perspektiven statistisch valide und reliabel zu konstruieren ($\alpha = .73-.81$). Dabei stimmten in der Tendenz lediglich sechs Personen der Transmission zu (16.2 Prozent) zu, alle Befragten jedoch dem Individuellen Konstruktivismus, während immerhin vier DGGD-Mitglieder dem Sozialkonstruktivismus eher ablehnend gegenüberstanden (10.8 Prozent). Wiederum fehlen zwei Angaben (5.4 Prozent).

Die Schätzung von Unterschieden zwischen den vor und ab 1974 Geborenen⁸ mittels t-Tests für unabhängige Stichproben weist für beide Konstrukte keine signifikanten Differenzen auf ($p > .05$).

Das vorliegende Ergebnis mag gegenüber den vorherigen Implementierungen der Fragebögen dem Einsatz gekürzter Varianten oder der zufällig erfolgten Rotation der Items in der Online-Befragung geschuldet sein. Jedenfalls lassen sich strukturelle Unterschiede zur Implementierungsstudie der Fragebögen festhalten.⁹

4.1.3. Fazit: Die Homogenität der Vereinsmitglieder hinsichtlich ihrer disziplinären Überzeugungen

Gemäß der Befragung grenzen sich also Mitglieder der DGGD bei ihren geschichtstheoretischen Beliefs in der überwältigenden Mehrheit von positivistischen oder skeptischen Verständnissen von Geschichte ab. Dies kann als Repräsentanz von Homogenität verstanden werden. Demgegenüber lässt sich aber eine klare Konturierung eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses nicht feststellen, da die statistischen Analysen auf die Diversität der diesbezüglichen Antworten hindeuten. Dieses Resultat bedeutet möglicherweise, dass die geschichtstheoretische Positionierung im Kontext der fachlichen oder geschichtsdidaktischen Ausbildung der Befragten wenig Relevanz hatte, nur implizit oder wenig kohärent thematisiert wurde. Dies macht es erforderlich zu erklären, weshalb es im Kontext der Lehrplandiskussion an den ersten beiden Sitzungen der DGGD zu einer klaren Stellungnahme zugunsten von Konstruktivität und Kompetenzorientierung kam (vgl. weiter oben Kap. 3.2.1.). Die Diskrepanz zwischen geschichtstheoretischen Beliefs und dem deutlichen Plädoyer wird weiter diskutiert werden müssen.

Demgegenüber scheint für die lehr-lernbezogenen Annahmen innerhalb der Deutschschweizer Community eine stärkere Intersubjektivität vorzuliegen. Dieses Ergebnis ist vorerst vor dem Hintergrund insbesondere der deutschen Geschichtsdidaktik-Tradition auffallend, da diese vor allem geschichtstheoretisch und insbesondere narrativ-konstruktivistisch begründet wurde und wird. Die lehr-lern- bzw. geschichtsdidaktischen Beliefs zeigen insofern eine Homogenität, als alle Befragten dem individuellen Konstruktivismus zustimmen und damit der Auffassung sind, Geschichtslernen gelinge am besten, wenn Lernende sich vor allem individuell mit Quellen und Darstellungen auseinandersetzen. Immerhin ein Sechstel der DGGD-Mitglieder stimmt aber auch der Transmission zu, während ein Achtel den

⁸ Die Mitglieder wurden in diese zwei Gruppen eingeteilt, weil damit vermuteter Weise davon ausgegangen werden konnte, dass die einen ihren Berufsweg vor und die anderen nach der Tertiarisierung einschlugen.

⁹ Vgl. Nitsche 2019.

Sozialkonstruktivismus ablehnt, also der Auffassung ist, Geschichtslernen gelinge in der kommunikativen Situation zwischen Lernenden nicht besonders.

Die Tatsache, dass der individuelle Konstruktivismus sowohl von den Geschichtsdidaktiker*innen, die vor der Tertiarisierung disziplinär sozialisiert wurden, als auch von jenen, die sich seither ihre Ausbildung erworben haben, bevorzugt wird, ist bemerkenswert. Diese Übereinstimmung ist möglicherweise durch ein dominantes Gewicht der allgemeindidaktisch ausgerichteten, lehr-lerntheoretisch begründeten und dem Konstruktivismus folgenden Ausbildung von Lehrpersonen und Didaktiker*innen in einer deutschschweizerischen Lehrerbildungstradition zu erklären. Denn in der Deutschschweiz hat die Professionalisierung der Lehrpersonenbildung und die Entwicklung wissenschaftsbasierter Fachdidaktik nicht nur außerordentlich spät eingesetzt, sie setzt auch auf eine Tradition auf, die Bildungsinstitutionen wie -diskurse zu prägen scheinen. Diese Tradition ist mit Hans Aebli und nach ihm Kurt Reusser in ihren Prämissen immer allgemeindidaktisch geblieben und hat die Praxistauglichkeit und -reflexion stets mindestens gleichwertig neben Fachwissenschaft und (empirische) Bildungswissenschaft gestellt.¹⁰ So ist jedenfalls zu vermuten, dass in der Ausbildung der Geschichtslehrpersonen sowohl vor wie noch sehr lange nach der Tertiarisierung die geschichtstheoretische Basierung von Didaktik für das Fach Geschichte kaum vorgekommen ist. Damit ließen sich wohl dann die konstruktivistischen Beliefs der Mitglieder der DGGD wesentlich durch die Tradition der allgemeindidaktischen Lehrpersonenbildung und nur in zweiter Linie durch geschichtstheoretisch begründete Überzeugungen erklären.¹¹

4.2. Aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik – vom lebendigen Erzählen der Nationalgeschichte zum quellenkritischen Umgang mit Weltgeschichte – geschichtsdidaktische Diskurse und Veränderungen in der Schweizer Volksschule nach 1945

Nadine Ritzer und Stephan Hediger

Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war «Geschichte» in den Lehrplänen etlicher Kantone als Bezeichnung für ein Schulfach anzutreffen. Im Zusammenhang mit der Gründung des Bundesstaats 1848 und der weiteren Entwicklung des Volksschulwesens hat sich «Geschichte» als Gegenstand schulischen Lernens weiter ausgebreitet und etabliert. Unverkennbar war diese Entwicklung Teil staatlicher Geschichtspolitik. Es ging unter anderem darum, qua Geschichtsvermittlung auf die Gesinnung der nachwachsenden Generation einzuwirken. «Vaterlandsliebe» und «bürgerliche Tugenden» bildeten dabei wichtige Orientierungsmarken – und sie blieben es, wie unten zu zeigen sein wird, bis weit ins 20. Jahrhundert hinein. Allerdings erwies es sich schon bald, dass es schwierig war, die mit Geschichtsunterricht verbundenen Bildungsziele in der Schulpraxis einzulösen. Klagen über unergiebiges Geschichtsunterricht waren weitverbreitet. Daraus entstanden etwa Diskussionen, wie Geschichte im Hinblick auf den schulischen Unterricht zu konzipieren und wie der Stoff lernwirksam zu vermitteln sei. Erörtert wurden etwa Fragen rund um das Verhältnis von

¹⁰ Vgl. etwa Aebli, Hans. Die Ausbildung der Auszubildner für die Lehrerbildung von morgen, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3 (1985), 1, 23–27. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130797. Reusser, Kurt. Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 9 (1991), 2, 193–215. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132151.

¹¹ Vgl. dazu auch Ziegler & Nitsche 2021.

Schweizer Geschichte und Weltgeschichte, wie Schulgeschichtsbücher verfasst sein müssten, welche Rolle der «Lehrererzählung» im Geschichtsunterricht zukomme oder ob die Verwendung historischer Quellen sinnvoll sei. Kurz: Der Diskurs speiste sich aus Fragen und Postulaten zu Bildungsanliegen sowie zu didaktischen und unterrichtsmethodischen Beobachtungen, Fragen und Problemstellungen. Die Interdependenz der verschiedenen Dimensionen, die Unterricht konstituieren, wurde früh erkannt und reflektiert. Dass «Vaterlandsliebe» am ehesten durch die lebendig-anschauliche Lehrererzählung geweckt und befeuert werden könne, galt vielen als gesichertes Erkenntnis. Diese wurde, wie unten gezeigt wird, abgelöst durch die Überzeugung, dass ein aufgeklärt-kritischer Umgang mit Geschichte nicht ohne methodisch reflektierte Quellenarbeit denkbar sei.

Wie sehr der Geschichtsunterricht bis weit ins 20. Jahrhundert als Teil von Geschichtspolitik begriffen wurde, zeigt sich deutlich am Zusammenhang zwischen den Weltkriegen und Friedensbemühungen einerseits und den Forderungen an den Geschichtsunterricht andererseits. Mit Blick auf äussere Bedrohungen zur Zeit der Weltkriege häuften sich Forderungen, wonach der Geschichtsunterricht «Vaterlandsliebe» und eine «wehrhafte Gesinnung» zu wecken habe. Im Zusammenhang mit Friedensförderung hingegen wurde in der Zwischenkriegszeit und nach dem Zweiten Weltkrieg angemahnt, dass der Geschichtsunterricht auf Toleranz und internationale Verständigung hin auszurichten sei. Dabei wurden Überlegungen wichtig, wonach Geschichtsunterricht nicht mehr nur als rein nationale Angelegenheit zu betrachten sei. Vielmehr sei ein internationaler geschichtsdidaktischer Diskurs dringend geboten.

Im Folgenden werden entsprechende Diskurslinien im Zeitraum 1945–1991 dargestellt und kontextualisiert. Die Fokussierung auf diesen Zeitraum ist deshalb von besonderem Interesse, weil sich die Vorstellungen über den Geschichtsunterricht in dieser Phase deutlich stärker veränderten als in den rund hundert Jahren zuvor. Es war eine Transformationsphase. An deren Beginn dominierte die Vorstellung, dass es im Geschichtsunterricht in erster Linie darum gehe, Nationalgeschichte im Modus einer möglichst anschaulich-einprägsamen Erzählung zu vermitteln. An deren Ende hatte sich der Gedanke durchgesetzt, dass Geschichtsunterricht problemorientiert, kritisch und weltoffen zu konzipieren sei, und auch einen methodisch korrekten Umgang mit Quellen fördern müsse. Der Prozess verlief keineswegs in gleichmässigem Tempo oder überall gleichzeitig. Im groben zeitlichen Überblick ist aber doch eine klare Richtung auszumachen.

Die in diesem Beitrag dargestellten Diskurse über den Geschichtsunterricht fokussieren auf die Entwicklungen in den Schweizer Volksschulen und werden hauptsächlich aufgrund der Analyse von Schweizer Lehrerzeitschriften nachgezeichnet, in zweiter Linie durch die Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln.¹² Untersucht wurde zum einen die *Schweizerische Lehrerzeitung. Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht (SLZ)*. Sie ist das auflagenstarke Verbandsorgan des 1849 gegründeten, konfessionell und politisch neutralen Schweizerischen Lehrervereins (SLV), der grössten schweizerischen Berufsorganisation, welche Lehrpersonen

¹² Viele der hier aufgeführten Ergebnisse stammen aus der Dissertation von Nadine Ritzer (2015). Vgl. zudem die bereits publizierten Analysen (Ritzer 2022) und den auf 2022 angekündigten Forschungsbeitrag von Stephan Hediger und Aurélie de Mestral (Hediger & de Mestral 2022, im Erscheinen). Zudem die Längsschnitt-Studie von Helene Mühlestein (2017).

aller Schulstufen umfasste.¹³ Zum andern wurde die *Schweizer Schule (ScS)*, das Verbandsorgan des «Katholischen Lehrervereins Schweiz» (KLVS), in den Blick genommen.¹⁴ Die Lehrpersonen der Romandie waren seit 1864 bzw. 1889¹⁵ in der «Société Pédagogique Romande» (SPR) organisiert, welche den *Éducateur* edierte. Auf die Diskurse in der französischsprachigen Schweiz wird hier nur hingewiesen, wenn sie in der Deutschschweiz rezipiert wurden.¹⁶

Die meisten Autorinnen und Autoren der Artikel in den Verbandszeitschriften waren selbst Lehrpersonen. Daneben wurden aber auch Beiträge von Fachleuten aus unterschiedlichen Disziplinen, meist Pädagogen oder Erziehungswissenschaftlerinnen, aus dem In- und Ausland publiziert. Weiter wurden geschichtsdidaktische Entwicklungen und Publikationen, hauptsächlich in der BRD, diskutiert.

Die Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen Diskursen und der Praxis des Geschichtsunterrichts in der Schweiz sind schwer zu fassen. Dass es sie gab, steht indes ausser Frage. Wie bereits erwähnt, waren viele Personen, die sich am Diskurs beteiligten, selbst Geschichtslehrer resp. Geschichtslehrerinnen. Geschichtsdidaktische Erörterungen bezogen sich häufig auf eine als defizitär wahrgenommene Unterrichtspraxis oder brachten Beispiele gelungener Unterrichtspraxis zur Sprache. Hin und wieder wurde auch auf die eidgenössischen pädagogischen Rekrutenprüfungen hingewiesen, die ab 1875 durchgeführt wurden: Bei der Musterung wurden die Stellungspflichtigen in Muttersprache, Rechnen und «Vaterlandskunde» geprüft (nach dem Zweiten Weltkrieg kamen weitere Bereiche hinzu). Offen bleibt aber, in welcher Breite und Tiefe der Diskurs von den Praktikerinnen und Praktikern rezipiert wurde. In dieser Hinsicht hilft auch die Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln nur beschränkt weiter, weil sich auch ihr Einfluss auf die Unterrichtspraxis kaum fassen lässt. Aufschlussreicher sind Interviews die mit Lehrpersonen¹⁷ sowie mit den Fachdidaktikern Kurt Messmer, Helmut Meyer, Daniel V. Moser, Hans Utz, Peter Ziegler geführt wurden.

4.2.1 Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach 1945 stand die Entwicklung des Geschichtsunterrichts im Spannungsfeld zwischen Geistiger Landesverteidigung und globaler Friedensförderung, zwischen dem Erhalt «typischer helvetischer Werte» – in Abgrenzung zum bedrohlichen Kommunismus – und der

¹³ Zahlreiche Lehrpersonen waren in Verbänden organisiert, die spezifische Fachinteressen (z. B. der Schweizerische Turnlehrerverband) oder Stufeninteressen (z. B. der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer) vertraten. Auch gab es eine Unterteilung gewisser Verbände nach Geschlecht (Lehrerinnen- und Lehrervereine).

¹⁴ Die verschiedenen Sektionen des KLVS gründeten 1963 zusammen mit dem «Verein katholischer Lehrerinnen der Schweiz» (VKLS) als Dachorganisation den «Katholischen Lehrerbund der Schweiz» (KLS). 1970 kam es schliesslich zur Fusion der katholischen Lehrerinnen- und Lehrervereine in einer Standesorganisation. 1977 wandelte sich der Verein, da er sich auch nichtkatholischen Christen öffnen wollte, und nannte sich fortan «Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz» (CLEVS).

¹⁵ Der ursprüngliche Verbandsname lautete «Société des Instituteurs Romands». Die Umbenennung in «Société Pédagogique Romande» erfolgte, als auch die Lehrerinnen statutarisch als Vereinsmitglieder aufgenommen werden konnten. <https://www.le-ser.ch/historique-et-raison-detre> [28.07.2021].

¹⁶ Die Unterschiede der geschichtsdidaktischen Entwicklung in der deutschen und der lateinischen Schweiz zu analysieren, wäre eine zusätzliche, interessante Aufgabe. Vgl. zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Romandie z.B. de Mestral 2018.

¹⁷ Einige der im Artikel rezipierten Interviews mit Lehrpersonen wurden für die Dissertation von Nadine Ritzer (2015) geführt.

Öffnung hin zu einer (westlich geprägten) globalen Welt. Im Folgenden wird zuerst auf die Debatte über die im Unterricht zu vermittelnden Inhalte eingegangen, anschliessend werden mit einigen Schlaglichtern Überzeugungen und Veränderungen im Bereich der Unterrichtsmethodik beleuchtet. Beide Diskurslinien sind miteinander verwoben und zeugen von der «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen»: Unter dem Eindruck des Zweiten Weltkriegs riefen internationale und nationale Lehrerinnen- und Lehrerverbände in den 1950er Jahren nach einer Stärkung der Friedens- und Demokratieerziehung, auch nach mehr «Welterklärung» durch die Schule generell, aber insbesondere durch den Geschichtsunterricht. Zu den Postulaten auf der Ebene Lernziele und Lerninhalte gesellten sich Ideen und Forderungen nach unterrichtsmethodischen Veränderungen. Diese neuen Impulse hatten Auswirkungen auf Lehrpläne und Lehrmittel. Allerdings wirkten sie nicht überall gleichzeitig und mit gleichem Nachdruck. Während einzelne Curricula, Schulbücher und Lehrpersonen noch die möglichst lebendig vermittelte helvetische Meistererzählung ins Zentrum des Geschichtsunterrichts stellten – nicht zuletzt, um die Widerstandskraft der Jugend gegenüber dem drohenden Kommunismus zu stärken, – zielten andere bereits auf die Förderung des «Geschichtsbewusstseins»¹⁸ durch die schülerzentrierte Arbeit mit kontradiktorischen Quellen. Unverkennbar sind die Veränderungen des (Geschichts-)Unterrichts in der Schweiz nach 1945 auch das Resultat internationalen Verflechtungen.

4.2.2 Internationale Verflechtungen

Für die Veränderung des Geschichtsunterrichts in der Schweiz sind die Impulse, welche in den 1950er Jahren von internationalen Organisationen ausgingen, nicht zu unterschätzen. Als Grundvoraussetzung für eine nach dem Weltkrieg und unter dem Eindruck des beginnenden Kalten Krieges geforderte Friedenserziehung durch die Schule verlangten die UNESCO, aber auch andere internationale Organisationen mit Schweizer Beteiligung – etwa die «Fraternité mondiale» – die Befreiung der Lehrmittel von propagandistischen, Hass schürenden Darstellungen.¹⁹ Auch das «Bureau internationale d'éducation» (BIE)²⁰ mit Sitz in Genf, das lange vom bekannten Psychologen Jean Piaget geleitet wurde, die «Internationale

¹⁸ Ab den 1970er Jahren und erweitert bis 1988 prägte Karl-Ernst Jeismann die Vorstellung vom Geschichtsbewusstsein als «Zentralkategorie» (z.B. Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in Schneider, Günther (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1). Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1–24). Ab 1983 sprach Jörn Rüsen vom Geschichtsbewusstsein als «Basis allen historischen Lehrens und Lernens». Vgl. z.B. Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft - Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Wann sich das Konzept des Geschichtsbewusstseins im didaktischen Diskurs in der Schweiz etablierte, ist schwierig zu sagen. Verwendet wurde der Begriff in Lehrerzeitschriften unsystematisch schon in der Vorkriegszeit. 1980 erwähnte die SLZ mit Bezug zu Heinrich Roths Studie «Kind und Geschichte» von 1955 die Entwicklung des „geschichtlichen Bewusstseins“ bei Kindern. Vgl.: Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, *SLZ* 125 (1980), 32. In den 1990er Jahren wurde das Konzept schliesslich in der Rezeption der Studien von Bodo von Borries rezipiert.

¹⁹ Die Forderung nach «objektiven» Lehrmitteln wurde schon unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg erhoben. Vgl. z. B. Thüerer, Georg. Erziehung zum Frieden, *SLZ* 90 (1945), 721–727. Zur Analyse und zu Thesen über den Geschichtsunterricht vgl. auch: Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, *SLZ* 100 (1955), 1394–1397.

²⁰ Brandt, Camille, La Suisse, membre de l'UNESCO, *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 34 (1949), 1-25.

Vereinigung der Lehrerverbände» (IVL)²¹ oder der 1952 gegründete «Weltverband der Lehrerorganisationen» (WVLO) erklärten den Weltfrieden zum vordringlichsten Ziel der Erziehung.²² Zu dessen Erreichung wurde u.a. die multinationale Schulbucharbeit diskutiert. Auch Artikel in der SLZ zeugen vom Glauben daran, dass es dadurch gelingen könne, ein «für alle Menschen verbindliche[s] Geschichtsbild» zu begründen und ein geteiltes «historische[s] Weltbild» zu schaffen.²³

Zwei UNESCO-Arbeitsseminare in Brüssel (1950) und in Sèvres (1951) widmeten sich dem Geschichtsunterricht,²⁴ worauf nationale UNESCO-Kommissionen inhaltliche, aber auch unterrichtsmethodische Analysen der Geschichtsschulbücher vornahmen und – abgeleitet von der internationalen Debatte – nationale Richtlinien für einen veränderten Geschichtsunterricht verfassten, – so auch die Schweizer Delegierten.²⁵ Eine Revision der nationalistisch aufgeladenen Geschichtslehrmittel schien, so der Tenor, für die gegenseitige Völkerverständigung unumgänglich.²⁶ Neben der gegenseitigen Prüfung von Geschichtsschulbüchern einstiger Konfliktparteien wurde die Multiperspektivität der Darstellungen gefordert.²⁷ Weitreichend war die Idee, eine gesamteuropäische Zensurkommission einzurichten, um die Bücher auf ihren nationalistischen Gehalt hin zu überprüfen.²⁸ Der europäische Einigungsprozess begünstigte die Verständigung einst verfeindeter Staaten auch in Schulfragen. Am bekanntesten ist wohl das aus diesem Prozess multinationaler Schulbuchgespräche 1975 entstandene Georg-Eckert-Institut (GEI) in Braunschweig, welches noch heute wertvolle Arbeit auf diesem Gebiet leistet.²⁹ Zur Schaffung des «Weltfriedens» reichte indes die skizzierte nachbarschaftliche Verständigung über Geschichtsschulbücher nicht aus – mehr «Weltgeschichte»³⁰, eine «histoire générale» tat Not, so forderte es nicht nur die UNESCO.

4.2.3 Neue Unterrichtsinhalte zur Schaffung des „Weltfriedens“

²¹ Egg, Hans. 15. Kongress der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände, *SLZ* 91 (1946), 625–626.

²² Gunzinger, Ernst. Die Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), *SLZ* 105 (1960), 1191–1195, hier 1191.

²³ Schüddekopf, Otto Ernst. Deutsch-französische Vereinbarungen zum Geschichtsunterricht, *SLZ* 97 (1952), 1013–1014, hier 1014.

²⁴ Zahlreiche Quellen der UNESCO, darunter auch die Protokolle aus den Besprechungen und Analysen zum Geschichtsunterricht der genannten Tagungen sind online abrufbar unter: <http://www.unesco.org> [21.06.2021].

²⁵ Vgl. u.a. Haeberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061.

²⁶ Somazzi, Ida. Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, *SLZ* 95 (1950), 1041–1049, hier 1043.

²⁷ Vgl. Haeberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061; Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, *SLZ* 100 (1955), 1394–1397.

²⁸ Vgl. Eberhard, Urs Marc. Ein Hauch Europaluft in unseren Schweizer Schulen?, *SLZ* 114 (1969), 571.

²⁹ Vgl. Schüddekopf, Otto Ernst. Deutsch–französische Vereinbarungen zum Geschichtsunterricht, *SLZ* 97 (1952), 1013–1014. Zur Geschichte des Instituts, der Schulbuchkommissionen und der internationalen Projekte siehe <http://www.gei.de/institut/geschichte.html> [28.07.2021]. Die Thesen sind ebenfalls abgedruckt in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 3 (1952), 5.

³⁰ «Weltgeschichte» meinte hier nicht eine möglichst umfassende, quasi universalhistorische Darstellung, sondern eine Überwindung der nationalen Perspektive in der Geschichtsschreibung. Die «Interaktionen zwischen verschiedenen Weltregionen» sowie «transregional bedeutsame langfristige Entwicklungsverläufe» sollten in den Unterricht einfließen. Manchmal wurden synonym dazu die Begriffe «Universal»- oder «Globalgeschichte» verwendet. Zur Definition vgl. Popp 2006.

An dieser Stelle werden neue Akzentsetzungen auf der Ebene der Unterrichtsinhalte skizziert, die sich in den Schweizer Geschichtsschulbüchern nach 1945 etablierten. Sie wurden durch die internationale Verflechtung begünstigt: «Weltgeschichte» und «Zeitgeschichte» gewannen in den Lehrmitteln und im Geschichtsunterricht an Gewicht. Die Bedeutung der Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte wuchs auf Kosten einer fast ausschliesslich ereignisgeschichtlich konzipierten Politikgeschichte. Gleichzeitig veränderten sich auch einzelne Narrative (etwa zur Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg oder zum Kalten Krieg selbst), was hier aber nicht im Detail nachgezeichnet werden kann.

4.2.3.1 Mehr Weltgeschichte statt Nationalgeschichte!

Laut der UNESCO hatten im Jahr 1950 weltweit rund 80% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger keine Ahnung von zentralen weltgeschichtlichen Entwicklungen, da die meisten Geschichtslehrmittel lediglich oder doch schwergewichtig Nationalgeschichte vermittelten. Darin war die Schweiz keine Ausnahme.³¹ Auch in der Schweiz wurden Mitte der 1950er Jahre viele Volksschulkinder fast ausschliesslich in Schweizer Geschichte unterrichtet. Wo Allgemeine Geschichte gelehrt wurde, diente sie oft nur dazu, die Vorkommnisse innerhalb der Nationalgeschichte zu erläutern.³² Die breit abgestützte Forderung lautete deshalb, dass die Lehrpersonen mehr Weltgeschichte und weniger Nationalgeschichte lehren sollten,³³ um den Lernenden bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit wenigstens ein Grundverständnis für die «Hauptlinien der weltgeschichtlichen Entwicklung zu vermitteln».³⁴ Zudem sollte die Überbetonung der Politik- und Militärgeschichte durch eine stärkere Fokussierung auf Kultur- und Sozialgeschichte abgebaut werden. Eine «interkulturelle Erziehung» wurde gefordert, um den «Hypernationalismus» (Huizinga) zu vermeiden. Es galt, das gemeinsame kulturelle Erbe der Menschheit, den «trésor sacré», zu bewahren und zu mehren. Dieser «trésor sacré» umfasste die universelle Literatur, die Kunst, die Wissenschaft, aber auch das Recht, die Philosophie, die Moral sowie die Religion.³⁵ Gemeinsame kulturelle Entwicklungen sollten betont, die Beziehungen der Völker untereinander und die Gemeinsamkeiten in ihren jeweiligen menschlichen Wertvorstellungen dargestellt werden.³⁶ Die Konferenz des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO) von 1959 widmete sich der Frage, wie die «Kulturwerte» der Völker des Ostens und des Westens im Schulunterricht vermittelt und gewürdigt werden könnten. Hinter der Frage stand die Vorstellung, (Geschichts-)Unterricht könne dabei helfen, die Spannungen des Kalten Krieges abzubauen. Auch der Schweizer Delegierte

³¹ Vgl. Somazzi, Ida. Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, *SLZ* 95 (1950), 1041–1049; Haerberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061; Boerlin, Ernst. Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, *SLZ* 96 (1951), 1027–1031; Die Jahresversammlung, *SLZ* 96 (1951), 857–859.

³² Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission. Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung. Zürich 1957, S. 5–6.

³³ Vgl. Meylan, Louis. L'éducation du sens mondial, *SLZ* 95 (1950), 1051–1054.

³⁴ Haerberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061, hier 1059.

³⁵ Vgl. Meylan, Louis. L'éducation du sens mondial, *SLZ* 95 (1950), 1051–1054. Zur Vorstellung einer europäischen Kulturgemeinschaft vgl. auch Madariaga, Salvador de. Portrait Europas, *SLZ* 97 (1952), 817–820; Haerberli, Wilfried. Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts, *SLZ* 110 (1965), 3–14.

³⁶ Vgl. Somazzi, Ida. Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, *SLZ* 95 (1950), 1041–1049; Haerberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061; Meylan, Louis. Humanistische Bildung und Völkerverständigung, *SLZ* 96 (1951), 1031–1035.

Theophil Richner nannte die Erziehung eine «Umformungsgewalt». Einen völkerverbindenden, statt einen trennenden Geschichtsunterricht zu pflegen, erschien ihm als gangbarer Weg zu einer besseren «Weltverständnis» – auch zwischen Ost und West.³⁷

Das Anliegen, Nationalismen in Lehrmitteln abzubauen und im besten Fall ein gemeinsames europäisches Geschichtsbild aufzubauen, vertrat auch der Europarat vor dem Hintergrund der beginnenden wirtschaftlichen und politischen Europäischen Integration der 1950er Jahre.³⁸ Da die Schweiz dem Europarat erst 1963 beitrug, wurde dessen Arbeit auf dem Gebiet des Geschichtsunterrichts anfänglich kaum zur Kenntnis genommen. Es waren vor allem die Analysen und Richtlinien der UNESCO, die rezipiert und umgesetzt wurden. In der Tendenz war es so, dass man in der Romandie schneller auf einzelne Forderungen der UNESCO reagierte als in der Deutschschweiz. Die Vermutung liegt nahe, dass dies vor allem personelle Gründe hatte. Eine Arbeitsgruppe um Georges Panchaud, der selbst Mitglied der UNESCO-Kommission war, legte zu Beginn der 1950er Jahre mit den wegweisenden «Lausanner Thesen»³⁹ Vorschläge für einen zeitgemässen Geschichtsunterricht vor, gestützt auf die Richtlinien der UNESCO.⁴⁰ Diese Thesen waren das Ergebnis einer engeren Koordination der französischsprachigen Kantone in Schulfragen. Getragen von der Société Pédagogique de la Suisse Romande (SPR) forderten die Verfasser der Thesen eine zukunftssträchtige Schule, welche den Lernenden Selbsterziehung ermögliche und kritisch denkende Menschen hervorbringe, die fähig seien, ihre Rolle als autonomer Bürger und, explizit erwähnt, autonome Bürgerin, in der Gemeinschaft wahrzunehmen. Es gelte, den jungen Menschen vorzubereiten: «1. à sa future activité d'homme, quelle qu'elle soit; 2. à prendre part, en citoyen, et d'une manière active, à la vie de notre démocratie helvétique, afin de concourir, dans la mesure de ses moyens, à en orienter la destinée. »⁴¹

Die «Lausanner Thesen» wurden an verschiedenen Konferenzen – auch in der Deutschschweiz – diskutiert und schliesslich der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zur Empfehlung für die Ausarbeitung künftiger Schulbücher vorgelegt. Auch diese Empfehlungen regten u.a. eine stärkere Gewichtung der europäischen Geschichte und Weltgeschichte an. Zudem rieten die Autoren, der Zeitgeschichte⁴² mehr Platz im Curriculum einzuräumen, es aber zu vermeiden, politische Propaganda zu betreiben.⁴³

³⁷ Richner, Theophil. Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), *SLZ* 104 (1959), 1055–1065.

³⁸ Vgl. Huonker, G. Auf dem Weg zur Weltverständnis, *SLZ* 99 (1954), 838–840.

³⁹ Die Thesen selbst waren das Resultat eines langen Aushandlungsprozesses zwischen den verschiedenen Kantonen. Auslösendes Moment war der Rapport von Samuel Roller (er lehrte damals am «Institut des sciences de l'éducation» in Genf experimentelle Pädagogik für angehende Lehrpersonen) «Ecole publique et Education nouvelle», in welchem er die Notwendigkeit und mögliche Wege für eine humanere, aber auch geistige («spiritualiste»), zukunftssträchtige Schule aufzeigte. Die Thesen wurden auf der Grundlage des Rapports ausgearbeitet. Vgl. Genève, U.I.G. – Messierus, Assemblée Générale du mercredi 26 octobre 1949, *ED* 85 (1949), 757–758; Chevalley, André. Congrès S.P.R. Lausanne 1950, *ED* 86 (1950), 413–414; Dubosson, Bernard., XXVIIe Congrès S.P.R. Lausanne, 24 et 25 juin 1950, *ED* 87 (1951), 1–15. Ischer, Adolphe. Die gegenwärtigen Schultendenzen der Westschweiz, *SLZ* 100 (1955), 228–230.

⁴⁰ Vgl. N. N., Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, *SLZ* 96 (1951), 1035–1044.

⁴¹ Dubosson, Bernard. XXVIIe Congrès S.P.R. Lausanne, 24 et 25 juin 1950, *ED* 87 (1951), 1–15, hier 13.

⁴² Meist wurde unter dem Begriff die auf Hans Rothfels zurückgehende Vorstellung der Zeitgeschichte als «Epoche der Mitlebenden» verstanden.

⁴³ Der Ruf nach einer Abkehr von der Ereignisgeschichte konnte zu Kontroversen führen. Auch die Schweizer UNESCO-Kommission sah sich gezwungen, ihren Wunsch nach Friedenserziehung vom Verdacht zu befreien, man wolle dadurch dem Kommunismus die Türen öffnen; vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission.

Der spätere Bundesrat George-André Chevallaz liess sich für die dritte Auflage des Lehrmittels «Histoire générale de 1789 à nos jours» von 1964 von den UNESCO-Richtlinien leiten. Georges Panchaud selbst übernahm die Leitung der Publikation, welche die «Geschichte anderer Kulturen» integrierte, allerdings meist ohne den eurozentrischen Blickwinkel zu überwinden. In der Deutschschweiz führte die Initiative der Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren, welche die Lausanner Thesen ebenfalls beachtete, zur Entwicklung eines neuen Schulgeschichtsbuchs. In den 1970er Jahren erschien die erste Auflage von «Weltgeschichte im Bild». Der Titel war Programm.⁴⁴ Beide Lehrmittel gingen nicht nur inhaltlich, sondern vor allem auch unterrichtsmethodisch neue Wege, worauf zurückzukommen sein wird.

4.2.3.2 Mehr Zeitgeschichte!

Während sich der Blick in den Schulbüchern langsam von der National- zur Weltgeschichte öffnete, ertönte weiterhin die Kritik, der schulische Geschichtsunterricht würde kaum in die Gegenwart hinein reichen. Dass eine Lehrperson die gesellschaftspolitische Gegenwart thematisierte, war, so die These, bis zur Zeit des Ungarnaufstandes eher selten. 1952 schrieb ein Autor in der SLZ, dass manche Klassen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit lediglich die Zeit bis 1815, 1848, 1871 oder aber bis 1914 «behandelt» hätten, was damit zusammenhänge, dass in den Lehrerseminaren und an den meisten Universitäten kaum Zeitgeschichte gelehrt würde.⁴⁵ Für Lehrpersonen, die in den 1940er Jahren ausgebildet worden waren, blieben die «Zeitkommentare» des Professors für Neuere Geschichte an der ETH Zürich, Karl Meyer, oft die einzige Referenz.⁴⁶ Die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte in der jüngsten Geschichte und die zu langsam auf die rasche Ereignisfolge des Kalten Krieges reagierenden Lehrmittel führten dazu, dass verschiedene Organisationen Lehrerfortbildungskurse zum aktuellen Zeitgeschehen generell und zum Kommunismus im Speziellen anboten, nicht selten unter Beteiligung namhafter Professoren aus dem In- und Ausland. Nicht immer waren diese Kurse frei von kulturalistisch oder ideologisch aufgeladenen Darstellungen.⁴⁷ Trotz Fortbildungskursen und didaktisch aufbereiteten Materialien in den Lehrerzeitschriften hielt die Klage über einen Mangel an Zeitgeschichte im schulischen Unterricht an, womit die Schweiz im internationalen Vergleich nicht allein war. Die «Fraternité mondiale» zeigte 1955 in einer informellen Analyse auf, dass in 39 untersuchten Ländern im Durchschnitt lediglich vier Stunden für die Besprechung von Gegenwartsproblemen im Geschichtsunterricht reserviert waren.⁴⁸ Es scheint, dass der Ungarnaufstand und die Suezkrise wenigstens kurzzeitig zu einer Integration des Tagesgeschehens in den Unterricht führten.⁴⁹ Wegweisend war dies

Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, *SLZ* 102 (1957), 543–554, hier 549.

⁴⁴ Salathé, René. Thesen zum Geschichtsunterricht, *SLZ* 114 (1969), 821–822.

⁴⁵ Vgl. u. a. Huonker, G. Zum Geschichtsunterricht auf der Real- und Sekundarstufe, *SLZ* 97 (1952), 572–574; Rinderknecht, Peter. Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, *SLZ* 105 (1960), 1028; Lehner, Hans. Geschichte im Rückwärtsgang, *ScS* 49 (1962/63), 197–198 und 203–104; Lehner, Hans. Geschichte im Rückwärtsgang, *SLZ* 107 (1962), 894–896; Aus einem Briefwechsel i. S. Geschichtsunterricht (zwischen Hans Saner und Arnold Jaggi), *SLZ* 121 (1976), 866–869.

⁴⁶ Vgl. Rinderknecht, Peter. Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, *SLZ* 105 (1960), 1028.

⁴⁷ Vgl. Ritzer 2015, S. 263–267.

⁴⁸ Vgl. Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, *SLZ* 100 (1955), 1394–1397.

⁴⁹ Neuenschwander 1994, 364.

offenbar nicht. Ehemalige Luzerner Seminaristen erinnern sich beispielsweise, dass sie in den 1960er Jahre durch den Vietnamkrieg und weitere Ereignisse des Kalten Krieges «politisiert» worden seien, dennoch sei diese «Gegenwart» in der Ausbildung ausgeklammert worden. Der Geschichtsunterricht habe beim Ersten oder Zweiten Weltkrieg geendet.⁵⁰ Diese Einschätzung wird durch verschiedene Artikel in den Lehrerzeitschriften bestätigt und ist übertragbar auf die gesamte Schweizer Volksschule. Noch 1960 reichte der Geschichtsunterricht in vielen Schulzimmern wohl noch immer nicht «über General Dufour» hinaus.⁵¹ Es schien den Zeitgenossen, als würde die obligatorische Schulzeit einen Graben hinterlassen zwischen dem «was man in der Schule ‚gehabt‘ hat, und der Geschichte, die man selbst erlebt». ⁵² Weder die Weltkriege noch der Kalte Krieg seien von den Lehrpersonen als Unterrichtsstoff erkannt worden, monierte der Züricher Historiker Valentin Gitermann und sprach vom «Versagen des Geschichtsunterrichts». ⁵³

Auch einer der an der Rekrutenprüfung befragten Stellungspflichtigen beklagte das Fehlen der Zeitgeschichte noch Mitte der 1960er Jahre. Der Mechaniker schrieb: «Was nützt es uns, wenn wir wissen, dass die Pfahlbauer mit Steinpfeilen schossen? Viel wichtiger ist es zu wissen, was Kommunismus ist, wie er uns gefährlich werden kann und wie wir ihn wirksam bekämpfen können.» ⁵⁴ Den in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler virulente Antagonismus von Demokratie und Totalitarismus, das «Erwachen der farbigen Völker», den Aufstieg der UdSSR, der USA oder Chinas zu Weltmächten und die Spannungen des Kalten Krieges verstehen zu wollen, war ein gesellschaftspolitisches Anliegen, vor dem sich die Schule nicht länger verschliessen konnte. ⁵⁵ Folgt man einer Studie von Arne Engeli, so scheint es, dass das 20. Jahrhundert als Unterrichtsgegenstand schliesslich in den 1970er Jahren an Bedeutung gewann. Engeli wagte 1972 aufgrund seiner Studie zur Politischen Bildung in der Schweiz die These, die Zeitgeschichte habe ihren Platz im Unterricht gefunden. ⁵⁶ Der Historiker Markus Furrer setzt in dieser Zeit auch die langsame Erosion des helvetischen Meisternarrativs an. Laut seiner Analyse kam es zu einer langsamen, zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und zu einer Zunahme der Darstellung weltpolitischer Verflechtungen der Schweiz im Schulbuch, die aber erst in den 1980er Jahren einen gebührenden Platz einnahmen. ⁵⁷

Die Vermutung liegt nahe, dass der Kalte Krieg, wahrgenommen als weltumspannender Konflikt, die zunehmende Globalisierung, die Präsenz der medialen Berichterstattung, aber auch die oben skizzierte Forderung nach mehr Friedenserziehung, welche durch die 1968er-Bewegung aktualisiert wurde, den Druck auf die Lehrpersonen erhöhten, die Fragen, welche die Schülerinnen und Schüler bewegten, klären zu helfen. Doch noch zur Zeit der Untersuchung

⁵⁰ Vgl. die Interviews mit Max Siegrist vom 26.3.2010 und mit Peter Grunder vom 25.3.2010 aus dem Dissertationsprojekt von Nadine Ritzer (2015).

⁵¹ Vgl. Geschichtsunterricht in Deutschland – und bei uns?, *SLZ* 105 (1960), 387–388. Der Artikel stammt aus der *Berner Tagwacht* vom 24. Juli 1959; Fischer, Ernst., Modernisierung des Geschichtsunterrichts, *SLZ* 105 (1960), 1021–1024.

⁵² Vgl. Haeberli, Wilfried. Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts, *SLZ* 110 (1965), 3–14.

⁵³ Vgl. Gitermann, zitiert in: Wunderlin, Rudolf. Die jüngste Vergangenheit gehört unbedingt in die Schulen!, *SLZ* 105 (1960), 1024–1027.

⁵⁴ Weiß, Josef. Zeitgeschichte auf der Oberstufe, *ScS* 56 (1969), 262–292, hier 263.

⁵⁵ Huonker, G. Zum Geschichtsunterricht auf der Real- und Sekundarstufe, *SLZ* 97 (1952), 572–574.

⁵⁶ Engeli, Arne. Politische Bildung in der Schweiz, Frauenfeld: Huber, 1972, S. 63.

⁵⁷ Vgl. Furrer 2004, S. 309–330.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Engelis waren längst nicht alle zeitgeschichtlichen Themen und schon gar nicht alle Perspektiven auf die jüngsten Ereignisse im Unterricht opportun. So konnten Lehrpersonen, welche das amerikanische Vorgehen in Vietnam oder die Ausbeutung der «Dritten Welt» durch den Westen kritisierten, Probleme in ihrem Arbeitsumfeld bekommen oder, wenn sie als zu «links» galten, etwa weil sie Mitglieder oder (vermeintliche) Sympathisierende der POCH waren oder den Militärdienst verweigerten, sogar entlassen oder gar nicht erst eingestellt werden. Etwas vereinfacht gesagt hiess ein breiter Konsens: Zeitgeschichte im Schulzimmer ja, Politik nein!⁵⁸

Nicht nur die Wahrnehmung der Lebenswelt des Kalten Krieges, sondern auch die an Bedeutung gewinnenden Erziehungswissenschaften führten zu methodischen und didaktischen Veränderungen des Geschichtsunterrichts.

4.2.4 Methodische und didaktische Veränderungen

Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre beinhalteten die meisten Geschichtsschulbücher der Volksschulstufe vor allem Sachtexte, oft in Form von anschaulichen Lesetexten. Diese dienten hauptsächlich dem Auswendiglernen eines ereignisgeschichtlich ausgerichteten Datengerüsts. Der Lernstand wurde oft ausschliesslich mit Fragen nach deklarativem Wissen überprüft.⁵⁹ Gleichzeitig gab es aber bereits Unterrichtsmaterialien, in denen die Lernenden aufgefordert wurden, mit Textquellen, Karten, Bildern und Statistiken historisch zu arbeiten. Diese Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen ist charakteristisch für verschiedene Veränderungen im Geschichtsunterricht der Deutschschweiz.

Schweizer Geschichtslehrpersonen liessen sich von Lehrmitteln aus der BRD inspirieren, die über narrative Darstellungen hinausgingen. Insbesondere das Werk «Reise in die Vergangenheit»⁶⁰ von Hans Ebeling, dessen geschichtsdidaktische Impulse auch in der Schweiz rezipiert wurden, fand Beachtung und Nachahmung, da es neben der darbietenden Geschichtserzählung zur Quelleninterpretation und zum Erstellen von Zeitleisten aufforderte und Synthesaufgaben vorschlug. Es entstand der neue Typ des «Arbeitsbuchs», das sich auch Schweizer Autoren zum Vorbild nahmen wiederum auch unter Berücksichtigung der Anregungen der UNESCO, um den Bildungswert des Fachs Geschichte zu steigern.⁶¹ Bis sich das Arbeitsbuch in der Schweiz durchzusetzen vermochte, war es allerdings ein langer Weg, der über das Geschichte(n) Erzählen zum anfänglich nur illustrativen Beizug von Quellen hin zum Nachdenken über die Konstruktion von Geschichte und damit zur Förderung des Geschichtsbewusstseins führte. Diese alles andere als lineare Entwicklung soll im Folgenden nachgezeichnet werden, soweit dies aufgrund der bisher vorliegenden Analysen möglich ist.

⁵⁸ Vgl. dazu ausführlich Ritzer 2015, S. 368–419.

⁵⁹ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission. *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*. Zürich 1957, S. 11.

⁶⁰ Ebeling, Hans. *Reise in die Vergangenheit*. Braunschweig 1962. Zur Rezeption vgl. auch Mühlestein 2017, S. 124–125.

⁶¹ Vgl. Leserbrief von Armin Müller. Zum Thema: Geschichtsunterricht an der obern Primarschule, *SLZ* 103 (1958), 1417; Stricker, Hans. Für die Schule, *SLZ* 104 (1959), 1217; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, *SLZ* 102 (1957), 543–554.

4.2.4.1 Die packende Erzählung als Erfolgsrezept der Nachkriegszeit

Die «anschauliche, fesselnde Erzählung des Lehrers» galt lange als *die* Methode für guten Geschichtsunterricht. Bewährte und viele Jahre in Gebrauch befindliche Lehrmittel wie etwa jene von Ernst Burkhard (1949; 1961)⁶², André Chabloz (1953)⁶³, Henri Grandjean und Henri Jeanrenaud (1969)⁶⁴ waren als rein narrative Darstellungen zum Vorlesen, zum Erzählen, allenfalls zum selbständigen Lesen wie geschaffen. Auch der Lehrplan des Kantons Bern von 1951 favorisierte das Erzählen als Methode:

«Das wichtigste Mittel des Geschichtsunterrichtes auf der Volksschulstufe ist die anschauliche, fesselnde Erzählung des Lehrers. Sie wird auch Ausschnitte aus charakteristischen Biographien bieten, und zwar nicht nur von Männern, sondern auch von Frauen. [...]

Wenn es dem Lehrer gelingt, dem jugendlichen Geiste Bilder, eindruckliche, wenn möglich unauslöschliche Bilder, einzuzeichnen, so hat er viel erreicht.»⁶⁵

Wichtig war, dass die Lehrperson die historischen Begebenheiten ausschmückte, um Anschaulichkeit herzustellen und die Lernenden emotional zu berühren.⁶⁶ Der Erziehungsrat des Kantons Aargau beauftragte 1958 Otto Müller, Lehrer am Seminar Wettingen, mit der Ausarbeitung eines neuen Geschichtslehrmittels für die Sekundarstufe I gemäss den neuesten Vorstellungen, unabhängig vom noch geltenden Lehrplan.⁶⁷ So fortschrittlich die Grundsatzzichtlinien klangen, so antiquiert tönte die Methode, die der Schulbuchautor in seiner programmatischen Ausführung für sein neues Lehrmittel favorisierte, das 1968/69 in zwei Bänden unter dem Titel «Denkwürdige Vergangenheit» erschien.⁶⁸ Geschichte als Wissenschaft zu betrachten, erschien Müller im Hinblick auf die Sekundarstufe I verfrüht, und er stand mit dieser Ansicht nicht allein: «Der Anfangsunterricht in der Geschichte (aber) darf seinen Gegenstand nicht als Lehr- und Lernstoff behandeln; er muss auf Erzählung bedacht sein.»⁶⁹ Müller riet mit dem Diktum des deutschen Pädagogen Heinrich Roth weiterhin dazu, «Geschichte zu personifizieren, zu lokalisieren, zu kostümieren».⁷⁰ In «Denkwürdige

⁶² Burkhard, Ernst. *Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau*. Aarau 1949; Burkhard, Ernst. *Welt- und Schweizergeschichte*. 2 Bde., Basel-Stadt 1957/1961.

⁶³ Chabloz, André. *De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale*. Lausanne 1953.

⁶⁴ Grandjean Henri, Jeanrenaud Henri. *Histoire de la Suisse*. 2 Bde. Lausanne 1969.

⁶⁵ Der Lehrplan empfahl auch weitere Methoden – etwa Quellenarbeit – und forderte, die Erzählung durch Lehrgespräche und weitere Unterrichtsmaterialien zu ergänzen. Vgl. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, S. 68. Auch im Lehrplan von 1966 wurde die «anschauliche, fesselnde Erzählung des Lehrers» als «wirksamstes Mittel des Geschichtsunterrichts» bezeichnet, wobei auch der Einbezug von «Zeugnissen der Vergangenheit aus der näheren und weiteren Umgebung des Schülers» empfohlen wurde. *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. Bern 1966, S. 34.

⁶⁶ Vgl. Anmerkungen von Zollinger, Alfred. *Alte Tagsatzung*, *SLZ* 93 (1948), 626–629. Die Darstellung ist dem Kommentar zum Schulwandbild «alte Tagsatzung» entnommen. Auch in der Neuen Schulpraxis riet deren Autor, Armin Müller, zur lebendigen Erzählung. Vgl. Müller, Armin. *Erzählen und Schildern im Geschichtsunterricht*, *Neue Schulpraxis* 23 (1953), 101–110. Im Lehrplan des Kantons Bern von 1966 wurde indes präzisiert, die «bildhafte Erzählung» müsse «sachlich richtig» vermittelt werden. Vgl. *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. Bern 1966, S. 31.

⁶⁷ Vgl. Müller, Otto. *Geschichte in der Primarschule*, *SLZ* 103 (1958), 1113–1118. Otto Müller verwendet den Begriff «Primarschule» hier für die 6./7./8. Klasse.

⁶⁸ Müller, Otto. *Denkwürdige Vergangenheit*. *Welt- und Schweizergeschichte*. 2 Bde. Aarau 1968/69.

⁶⁹ Müller, Otto. *Geschichte in der Primarschule*, *SLZ* 103 (1958), 1113–1118, hier 1114. Vgl. ähnliche Überlegungen von Müller, Armin. *Geschichtsunterricht an der oberen Primarschule*, *SLZ* 103 (1958), 1417; Bächinger, Konrad. *Der Geschichtsunterricht in der Volksschule*, *ScS* 47 (1960/61), 9–22.

⁷⁰ Müller, Otto. *Geschichte in der Primarschule*, *SLZ* 103 (1958) 1113–1118, hier 1115.

Vergangenheit»⁷¹ folgte Müller diesem Prinzip. Sein Geschichtsbuch enthielt zwar bereits Bild- und Textquellen, ihre Funktion war aber ausschliesslich eine illustrative.

Im Laufe der 1970er Jahre gewann die Lehrplanforschung im Kontext der erstarkenden Erziehungswissenschaften an Bedeutung und beflügelte die Diskussionen über die Vereinheitlichung der Schulsysteme und Curricula.⁷²

4.2.4.2 Curriculare Änderungen in den 1970er Jahren

Die Curriculum-Bewegung der 1970er Jahre führte dazu, dass die Lehrpläne wesentlich umfangreicher und differenzierter wurden. Neu waren detaillierte Lernzielvorgaben, die auf verschiedenen Abstraktionsniveaus (Leitideen, Richtziele, Grobziele) formuliert waren, sowie tendenziell umfangreichere Hinweise in Bezug auf Unterrichtsmethoden, Hilfsmittel und Medien. Umgekehrt wurden die Vorgaben bezüglich der zu behandelnden Inhalte offener.⁷³

Diese Entwicklung erklärt der Pädagoge Rudolf Künzli damit, dass die Gesellschaft «zu einem inhaltlich bestimmten Konsens über den Schulstoff nicht mehr in der Lage war».⁷⁴ Prompt ertönte die Kritik, die neuen Curricula würden die Kulturvermittlung vernachlässigen. Der Ruf nach der Ausrichtung der Lehrpläne auf die gesellschaftliche Aktualität ignoriere, dass es auch Aufgabe der Schule sei, «kulturelle Werte der Vergangenheit» an die nächste Generation zu tradieren, nicht zuletzt deshalb, weil diese Werte beständiger seien als rein zeitbedingte Anliegen.⁷⁵ Doch auch wenn die Lehrpläne ab den 1970er Jahren weniger inhaltliche Zielvorgaben machten, so lieferten sie in Richtlinien und Grobzielen auch weiterhin Hinweise auf die kulturelle Identitätskonstruktion der Gesellschaft.⁷⁶ Das galt insbesondere auch für die Lernziele im Geschichtsunterricht.

Vorreiter bei der Umgestaltung der Curricula war zu Beginn der 1970er Jahre der Freiburger Lehrplan, vorgelegt von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL). In der Lehrerschaft entstanden darüber heftige Kontroversen.⁷⁷ Kritiker monierten, die

⁷¹ Müller, Otto. *Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte*. 2 Bde. Aarau 1968/69.

⁷² Vgl. Künzli 2006b, S. 65; Oelkers 2006.

⁷³ Zur Veränderung der Lehrpläne und der Ausdifferenzierung vgl.: Schulkoordination über Lehrplanreform, *Jahrbuch der EDK*, 63/64 (1977/78), hier insbes. darin: Stricker, Hans, Isenegger, Urs, & Santini, Bruno. Funktion, Form und Inhalt künftiger Lehrpläne, 55–87. Fast alle Kantone (Ausnahmen waren der Thurgau und der Aargau) erneuerten ihre Primarschullehrpläne zwischen 1959 und 1974, davon führten 13 Kantone die Arbeit am Lehrplan zwischen 1970 und 1974 durch. Vgl. Verzeichnis der geltenden Lehrpläne der Primarschule, *Jahrbuch der EDK*, 63/64 (1977/78), 236–237. Die Lehrpläne der Sekundarstufe waren insgesamt jüngerer Datums. 35 der 48 untersuchten Lehrpläne stammten aus den 1970er Jahren. Vgl. Eigenmann, Joseph, & Jenzer, Carlo, Die heutigen Volksschullehrpläne, *Jahrbuch der EDK*, 63/64 (1977/78), 29–54, hier 33.

⁷⁴ Vgl. Künzli 2006a, S. 83–102.

⁷⁵ Wyss, Heinz. Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, *ScS* 65 (1978), 820–826, hier 823.

⁷⁶ Vgl. die Idee von Klafki, an sogenannten «Epochaltypischen Schlüsselproblemen» zu arbeiten, welche «die individuellen Lernprozesse mit den kulturellen Prozessen gesellschaftlicher Selbsthervorbringung verbinden». Vgl. Künzli 2006a, S. 87.

⁷⁷ Vgl. Strittmatter, Anton., Curriculumsforschung – Weg in Entmenschlichung und Bildungsdiktatur?, *SLZ* 118 (1973), 51–56. Der Lehrplan war von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg in monatelanger Arbeit ausgearbeitet worden, was von manchen Beobachtern als «Top-down»-Prozess beurteilt wurde, obschon in der Arbeitsgruppe auch Lehrpersonen beteiligt waren. Bei jedem Lehrplan liess (und lässt) sich streiten, ob die formulierten Ziele tatsächlich jene Inhalte des kulturellen Gedächtnisses abdeckten, die auf einem grossen gesellschaftlichen Konsens beruhten. Zum ändern konnte und kann darüber debattiert werden, ob solche Zielvorgaben nicht einem «Bildungsdiktat» glichen, welches die Freiheiten der Lehrpersonen einschränkte. Anton Strittmatter, Mitglied der FAL, sah sich gezwungen

operationalisierten curricularen Zielsetzungen, die «von aussen» (etwa von der Wirtschaft) an die Schule herangetragen worden seien, würden die Freiheit der Lehrkräfte einschränken und sie der «Diktatur des Volkes»⁷⁸ unterwerfen. Fast zeitgleich war ein anderes Lehrplanprojekt erfolgreicher. Ab 1968 koordinierten die Kantone Aargau, die beiden Basel, Bern, Luzern und Solothurn gemäss dem Auftrag der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW-EDK) ihre schulpolitischen Anliegen. Daraus entstand 1971 u. a. ein in der Lehrerschaft positiv aufgenommener Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht und das bereits erwähnte Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild».⁷⁹ Weshalb der Unterschied in der Rezeption der beiden Lehrpläne? Die These liegt nahe, dass der Freiburger Lehrplan mit seinen operationalisierten Lernzielen zu ungewohnt war für die Lehrerschaft, während der Nordwestschweizer Lehrplan die Traditionserwartungen erfüllte.⁸⁰ Dem Freiburger Lehrplan haftete zudem etwas Elitäres an, weil er in Zusammenarbeit mit «Curriculumforschern» entstanden und nicht, wie bisher üblich, breit in der Lehrerschaft abgestützt war. Tatsächlich betonte Kurt Messmer damals, der Nordwestschweizer Lehrplan sei «nicht von Curriculumwissenschaftlern, sondern von Schulpraktikern» erarbeitet worden, welche die Unterrichtsrealität kannten.⁸¹

Auch wenn der Entwurf der FAL Dispute verursachte, so war er längerfristig doch wegweisend für die Curriculumsentwicklung in der Schweiz. Lernziele wurden fortan operationalisiert, der Einbezug der Bildungswissenschaften verstärkt. Die meisten Lehrpläne übernahmen die Struktur von übergeordneten Leitideen, Richtzielen und präzisierten Grobzielen, wie es die EDK 1977/78 vorgeschlagen hatte.⁸²

4.2.4.3 Vom Überleben der lebendigen Erzählung

Was die unterrichtsmethodischen Hinweise anbelangt, so war auch in den neuen Curricula die Empfehlung zum lebendigen «Erzählen» im Geschichtsunterricht zu finden. Noch in den 1970er Jahren rieten etwa die Lehrpläne des Kantons Luzern und Bern dazu, den «Lehrstoff» möglichst frei vorzutragen, nun allerdings ergänzt durch den Einbezug von Quellen: «Nicht

zu betonen, dass die ungewohnte operationale Beschreibung von Lernzielen weder einen Rückschritt in die «Lernschule» bedeutete noch ein Produkt einer universitären Arbeitsgruppe sei. Massive Kritik findet sich u. a. bei Wyss, Heinz. Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, *ScS* 65 (1978), 820–826.

⁷⁸ Böhm, Mathias. Wem dienen Curricula?, *SLZ* 118 (1973), 411. Anton Strittmatter antwortete mit einer Duplik auf Böhm's Ausführungen: Anton Strittmatter. Wem dienen Curricula? *SLZ* 118 (1973), 772–773.

⁷⁹ Vgl. Koordination des Geschichtsunterrichts, *ScS* 59 (1971), 565.

⁸⁰ Eigenmann und Jenzer unterschieden 1977/78 vier Typen von Lehrplänen: den «klassischen», traditionellen Lehrplan (darunter fielen 20 kantonale Primarschullehrpläne), den Lehrplan mit einem grundsätzlichen und einem praktischen Teil (Primarschullehrplan Basel-Stadt), den Lehrplan mit operationalisierten Lernzielen (Primarschullehrplan Fribourg) sowie den Lehrplan mit Richtzielen (der CIRCE-Rahmenlehrplan der Westschweiz sowie der Sekundarstufenlehrplan St. Gallen). Vgl. Eigenmann, Joseph, & Jenzer, Carlo. Die heutigen Volksschullehrpläne, *Jahrbuch der EDK*, 63/64 (1977/78), 29–54.

⁸¹ Vgl. Messmer, Kurt. Politische Bildung und der neue Innerschweizer Teillehrplan STAAT UND RECHT für die Orientierungsstufe, *ScS* 69 (1982), 456–463, hier 457.

⁸² Die Bezeichnungen der einzelnen Zielebenen konnten je nach Kanton unterschiedlich sein; vgl. Eigenmann, Joseph, & Jenzer, Carlo. Die heutigen Volksschullehrpläne, in: *Jahrbuch der EDK*, 63/64 (1977/78), 29–54.

einmal das beste Buch biete einen vollwertigen Ersatz für den lebendigen Lehrervortrag.»⁸³ Das Geschichtsbuch, so der Tenor, sei höchstens als Hilfsmittel zu verwenden.⁸⁴

Die Forderung nach der anschaulichen und lebendigen Erzählung, die, in einer «kindgerechten Sprache» dargeboten, nicht mit farbenprächtigen Details sparte, gehörte auch noch zum Standardrepertoire der methodischen Reflexionen, als der Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht bereits breit abgestützt war.⁸⁵ Die didaktische Legitimation zur spannenden Erzählung über historische Persönlichkeiten, die dem Fernsehen und der «Abziehbilderindustrie» Konkurrenz machen sollte, speiste sich u.a. aus den Überlegungen von Hans Aebli, Professor für Pädagogische Psychologie in Bern.⁸⁶

Neben dem bereits erwähnten Lehrmittel von Otto Müller waren auch andere Schulgeschichtsbücher der 1960er und 1970er Jahre weiterhin der Erzählkunst verpflichtet – etwa die Werke des Historikers und Seminarlehrers Arnold Jaggi, die sich noch in den 1980er Jahren grosser Beliebtheit erfreuten. Aus dieser Tradition heraus ist erklärbar, dass Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz in der Volksschule noch bis in die 1980er Jahre auch unter Zuhilfenahme literarischer Texte erteilt wurde. Zum Einsatz kamen neben eigentlichen Lesebüchern, die vor allem auf der Primarstufe verbreitet waren, die Hefte des *Schweizerischen Jugendschriftenwerks (SJW)* oder die Heftreihe «*Lasst hören aus alter Zeit*», die von Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser unter Mithilfe namhafter Historikerinnen und Historiker ab 1961 in einem unabhängigen Verlag herausgegeben wurde. Die Hefte richteten sich an Primarschüler und Sekundarschülerinnen von 10–14 Jahren. Insgesamt wurden 19 Nummern mit Fokus auf die Schweizer Geschichte von der «Urzeit» bis zu «General Guisan» publiziert, die zu einer Art Bestseller avancierten, in Lehrplänen empfohlen und in Schulzimmern häufig verwendet wurden.⁸⁷ Im Vorwort umrissen die Autoren ihre

⁸³ *Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern*. Luzern 1972, S. 28.

⁸⁴ *Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht*. Bern 1976, S. 39.

⁸⁵ Vgl. Geißmann, Josef, Methodische Hinweise zum Geschichtsunterricht an der Volksschule, *ScS* 47 (1960/61), 7–9; Bächinger, Konrad, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, *ScS* 47 (1960/61), 9–22; Schorno, Paul, Stufengerechte Auswahl und Darbietung des Geschichtsstoffes, *ScS* 47 (1960/61), 23–26. Ernst Kaiser forderte dazu auf, im Geschichtsunterricht Sprachübungen zu machen und den spezifischen Wortschatz für «Schlachtbeschreibung» oder «Belagerung» sorgfältig einzuführen. Kaiser, Ernst, Sprachform und sprachliche Durchdringung des Geschichtsunterrichts, *ScS* 47 (1960/61), 26–27. Othmar Kressig nannte als Kriterien für die gelingende Lehrerzählung «personifizieren, kostümieren, motivieren, konturieren, dramatisieren». Kressig, Othmar, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, *ScS* 62 (1975), 649–664, hier 654. Kressig mahnte indes, dass neben dem Erzählen auch andere Lehr- und Lernformen in den Unterricht einfliessen sollten, etwa das Entdeckende Lernen, Plan- oder Rollenspiele und Quellenarbeit. Arnold Jaggi schrieb noch 1970: «Das lebendige gesprochene Wort ist dem gedruckten fast ausnahmslos überlegen; darum wird der Lehrer [...] zuerst selber erzählen, selber darstellen, selber versuchen, den Intellekt und die Herzen der Kinder anzusprechen und zu fesseln.» Jaggi, Arnold, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*. Bern ³1970, S. 6.

⁸⁶ Vgl. Gasser, Peter, Methodik des Erzählens, *SLZ* 118 (1973), 655–656. Aebli hatte mit seinen «Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode», deren Erstausgabe 1961 erschienen war, der Didaktik in der Schweiz weitreichende Impulse verliehen.

⁸⁷ Herausgeber waren Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser. Vgl. Bächinger, Konrad, Zu unserer kommenden neuen Beilage über den Geschichtsunterricht, *ScS* 47 (1960/61), 60–63. Die Schweizer Schule druckte vorgängig in einer Serie zehn der mit Federzeichnungen illustrierten Erzählungen. Noch Ende der 1980er Jahre wurde die Heftreihe aufgelegt und im Unterricht genutzt. 1984 druckte die SLZ das Kapitel «Die Kappeler Milchsuppe» zum Vorlesen vor der Klasse. Vgl. *SLZ* 129 (1984), 11, 30–32. Vgl. u. a. *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. Bern 1966, S. 33. Die Verfasserin dieses Kapitels wurde selbst Mitte der 1980er Jahre mit Hilfe dieser Hefte in (Heimatkunde) unterrichtet.

unterrichtsmethodische Überzeugung: «Geschichte wird [...] nur dann Begeisterung wecken, wenn die anschauliche, spannende und ausführliche Erzählung im Mittelpunkt steht. [...] Möge sich die Jugend vermehrt für die Geschichte unserer Heimat erwärmen und dadurch die Gegenwart verstehen lernen.»⁸⁸ Dass die Büchlein mit fast unverändertem Vorwort noch in den späten 1980er Jahren aufgelegt und in manchem Klassenzimmer noch in den 1990er Jahren eingesetzt wurden, zeigt, dass der narrativ-darbietende Geschichtsunterricht manchem didaktisch-methodischen Erneuerungsschub standhielt.

Die Erzähltexte wurden im Unterricht meist durch Lehrgespräche nachbearbeitet. In Bächingers Reihe waren neben geschlossenen Fragen, die zur Wiedergabe deklarativen Wissens aufforderten, auch Arbeitsvorschläge enthalten, in denen Lernende Vergleiche anstellen, Skizzen und Zeitleisten erstellen oder Lückentexte ergänzen mussten. Auch hier stand indes meist die Wiedergabe von Faktenwissen im Vordergrund.

Ein solcher, auf Wissensreproduktion ausgelegter darbietend-erfragender Geschichtsunterricht wurde früh kritisiert, was die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen erneut sichtbar macht. Lehrer, langjähriger Chefredaktor und Autor des SJW, Fritz Aebli, warf dem «Frag- und Antwortgeklapper» schon 1948 vor, es sei nicht imstande, denkende Menschen zu erziehen, die den Verheissungen von «primitivsten ‚Führern‘» widerstünden, wovon die vergangenen Weltkriege zeugten.⁸⁹ Nicht ohne Ironie schrieb Rudolf Gadiant 1964 in der SLZ, folgte man den aktuellen Lehrplänen, würde das Fach Geschichte zur Vermittlung reinen «Quizwissens» verkommen, zu einer Aneinanderreihung von chronologisch schön angeordneten Fakten, mit denen man allenfalls einen Talkmaster beeindrucken könne.⁹⁰ Nochmals 20 Jahre später stellte der Fachdidaktiker Daniel V. Moser eine umfassende Kritik an der Lehrerzählung zusammen: Neben der sträflichen Vereinfachung der Geschichte, der bloss rezeptiven Haltung der Lernenden, der Überwältigung der Lernenden durch aufregende Einzelschilderungen oder dem falsch verstandenen Prinzip der «kindgemässen» Präsentation des Geschichtsunterrichts erwähnte Moser die mangelnde Möglichkeit, durch das darbietende Erzählen Demokratieerziehung betreiben zu können:

«Aehnlich wie die ständige Personalisierung dem Ziel der Erziehung zum aktiven Demokraten widerspricht (weil nur von Einzelpersonen, nicht aber Kollektiven die Rede ist), gilt dies auch für die Unterrichtsform der Geschichtserzählung. Das Ziel, den Schüler zum aktiven Demokraten zu erziehen, ist nicht durch farbige Erzählungen über grosse Demokraten [...] zu erreichen, sondern allein durch einen Unterricht, in dem die Schüler selbst mit-sprechen und mithandeln können.»⁹¹

Gerade auf dem Hintergrund des Kalten Krieges war der Wunsch, mit Hilfe des Geschichtsunterrichts (auch) ein Verständnis für demokratische Prozesse und ein Entstehen für die (durch den Kommunismus bedroht scheinende) Demokratie zu entwickeln, besonders wichtig.⁹²

⁸⁸ Das Vorwort war in vielen – nicht in allen – Heften über viele Jahre hinweg unverändert. Vgl. z. B. *Die Alamannen kommen* (Lasst hören aus alter Zeit 4), Wattwil 1961. Das Vorwort wurde noch 1989 übernommen, in der 7. Auflage von: *Tallo, der Sohn des Schmidts* (Lasst hören aus alter Zeit 2) Wattwil 1989.

⁸⁹ Vgl. Aebli, Fritz. Heimatkunde und Denkschulung, *SLZ* 93 (1948), 171–173, hier 171.

⁹⁰ Vgl. Gadiant, Rudolf. Reformbedürftiger Geschichtsunterricht, *SLZ* 109 (1964), 1370–1371.

⁹¹ Moser, Daniel V. *Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I* (Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern). Bern 1985; vgl. auch das Interview mit Daniel V. Moser vom 31.3.2020.

⁹² Vgl. ausführlich Ritzer 2015, S. 301–334.

Alternative Methoden für einen «demokratischeren», denkanregenden Geschichtsunterricht wurden in den Lehrerzeitschriften diskutiert und nach und nach in die Lehrmittel integriert.

4.2.4.4 Arbeitsprinzip, originale Begegnung und Inselbildung – unterrichtsmethodische Impulse

Das oben bereits erwähnte «Arbeitsprinzip» setzte sich, folgt man der SLZ, schon Ende der 1940er Jahre in manchen Schulzimmern durch, ersetzte den «Plapperunterricht» durch die «Denkschulung». «Reden und Dozieren» geriet auch deshalb unter Druck, weil sich die Kinder, so die Klage der Lehrpersonen, nicht mehr wie früher konzentrieren konnten.⁹³ 1950 empfahl etwa Konrad Bächinger den Einsatz des «Arbeitsprinzips». Im Verbund mit anderen Stimmen plädierte er auch im Fach Geschichte für mehr «Anschauungsunterricht»,⁹⁴ der, unter Berücksichtigung gegenständlicher Quellen, vom Nahen, von der Umgebung des Kindes, auszugehen habe und von dort aus zum Fernen führe. Durch einen Einbezug kulturgeschichtlicher Sachquellen sollten auch die Mädchen für den Geschichtsunterricht begeistert werden.⁹⁵ In den 1950er und 1960er Jahren war das «Arbeitsprinzip» ein Schlagwort in vielen Fächern. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich den Lernstoff möglichst eigenständig aneignen. Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass sich die Lernenden selbst mittels Quellen das Wissen (re-)konstruieren, galt bei vielen Lehrpersonen allerdings als Überforderung.⁹⁶ Auch die unterrichtsmethodischen Ansätze, wie sie von Heinrich Roth Mitte der 1950er Jahre formuliert wurden, waren in den Augen vieler Lehrpersonen kaum umsetzbar. Roth forderte neben dem lebendigen Erzählen nicht nur eine verstärkte Handlungsorientierung, sondern auch den Einsatz von Karten, Bildquellen, Zeitleisten («Geschichtsfries und Zeitraumtabellen»), graphischen Umsetzungen und das Nachdenken über Geschichte selbst.⁹⁷ Roth wünschte sich einen Geschichtsunterricht, der «tote Sachverhalte in lebendige Handlung, Gegenstände in Erfindungen, Produkte in Prozesse, Werke in Schöpfung, Pläne in Sorgen, Lösungen in Aufgaben zurückzuführen».⁹⁸ Er prägte für diesen Prozess den oft missverstandenen Begriff der «originalen Begegnung»⁹⁹. In der Rezeption von Roths Theorie wurde daraus oft der Appell für ein Lernen mit historischen Sachquellen bzw. an ausserschulischen Lernorten abgeleitet. Für Roth war aber zentral, dass die Lernenden zu einer «fruchtbaren Begegnung» mit «einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut», angeleitet werden.¹⁰⁰ Das Kulturgut kann im Sinne Roths auch eine Bild- oder Textquelle sein – so interpretierte u.a. auch Daniel V. Moser die im von ihm

⁹³ Vgl. Bächinger, Konrad. Ein Weg zur Heimatkunde, *ScS* 37 (1950), 14–31.

⁹⁴ Vgl. u. a. Jetter, Albert. Anschauungs- und Arbeitsmaterial im Arbeitsunterricht, *SLZ* 93 (1948), 830–833.

⁹⁵ Vgl. Brack, Hanna, Geschichte, *SLZ* 94 (1949), 93–94; integriert ist der Text in eine längere Abhandlung mit der Überschrift «Oberstufe und Fortbildungsschule», *SLZ* 94 (1949), 86–97.

⁹⁶ Vgl. u. a. Falkner, F. R. Synoptische Tabellen im Geschichtsunterricht, *SLZ* 106 (1961), 671–675.

⁹⁷ Vgl. zur Rezeption von Heinrich Roth u.a. Geißmann, Josef. Kind und Geschichte, *ScS* 43 (1956/57), 119f–120. Bächinger, Konrad. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, *ScS* 47 (1960/61), 9–22, hier 16.

⁹⁸ Roth, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover et al. ¹⁴1973, zitiert in: Schoch, Fritz. Was heisst: «kinds-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe?», *ScS* 62 (1975), 665–670, hier 669.

⁹⁹ Roth meinte damit nicht den Anschauungsunterricht, wie er etwa beim «Lernen vor Ort» propagiert wird, sondern die Präsentation historischer Fragestellungen, die das Kind selbst zum Denken anregen, es «nicht mehr loslassen» statt der Darstellung «fertiger» Interpretationen von Geschichte. Vgl. Mayer 2007.

¹⁰⁰ Roth, Heinrich. *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover et al. ¹⁴1973, S. 109.

mitverfassten Lehrmittel «Geschichte» der 1990er Jahre verwendeten Quellen.¹⁰¹ Die Lehrperson sollte eine Begegnung zwischen Lernenden und dem Kulturgegenstand initiieren, wobei es gemäss Roth zentral sei, dass nicht *über*, sondern *mit* dem Gegenstand gesprochen werde. Diese Auseinandersetzung müsse für den Menschen im Heute Sinn ergeben:

«Das erste Beginnen jeder Methodik muss deshalb sein, das originale Kind wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat.»¹⁰²

Diese Überlegungen von Roth beinhalteten nicht nur einen methodischen, sondern wiederum einen inhaltlichen Aspekt. Es galt, den zu vermittelnden «Gegenstand», den Lehr- und Lernstoff, genau auszuwählen und die Auswahl zu begründen.

Mitte der 1960er Jahre kamen aus den USA und aus der BRD weitere Impulse, die den Geschichtsunterricht als «Denkfach» interpretierten, das zur Moralerziehung und Charakterbildung beitrug, aus der die Lernenden Handlungsanleitungen ableiten sollten. Der deutsch-amerikanische Professor Jürgen Herbst schrieb:

«Am Ende schliesslich stehen dann die Bewertung und Kritik, stehen Ethik und Logik, stehen die Probleme des Menschen in Geschichte und Gesellschaft, die menschlichen Fehlschläge und Triumphe, stehen Vermächtnis und Aufgabe für die Schüler.»¹⁰³

Die Einsicht, dass der Bildungsgehalt, den die Geschichte bietet, mit blossem Erzählen und emotionalem Nacherleben der Geschichte längst nicht ausgeschöpft war, setzte sich spätestens mit den theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik, wie sie der Deutsche und in der Schweiz breit diskutierte Hans Ebeling formulierte, durch.¹⁰⁴

In den 1970er Jahren wurde vermehrt auf eine ausgewählte «Inselbildung» gesetzt, wie sie Ebeling in seiner «Reise in die Vergangenheit»¹⁰⁵ umzusetzen versucht hatte, um den Stoff reduzieren. Zur Begründung der Themenwahl wurde in den Diskursen wiederum auf Roth zurückgegriffen, der eine Fokussierung auf jene Themen der Geschichte verlangte, die «geschichtliche Besinnung erweckende Kraft» in sich trugen. Exemplarisch sollten die «Höhe- und Tiefpunkte geschichtlichen Menschentums», die «Verantwortung dem Mitmenschen und dem Volks- und Menschheitsganzen gegenüber» zum Tragen kommen.¹⁰⁶ Mit einer so gelagerten Auswahl sollte der lange vorherrschende «chronologische Durchlauf» überwunden werden,¹⁰⁷ der bis Ende der 1960er Jahre den Normalfall im Geschichtsunterricht der Volksschule darstellte,¹⁰⁸ nach und nach ergänzt durch andere Strukturierungskonzepte,

¹⁰¹ Moser, Daniel V. «Geschichte» – ein neues Lehrmittel für den Kanton Bern, *Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde*, 56 (1994), 4, 467–494, hier 482.¹⁰¹

¹⁰² Roth, Heinrich, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover et al. 141973, S. 111.

¹⁰³ Herbst, Jürgen. Geschichte und Gemeinschaftskunde in der amerikanischen Pädagogik, *SLZ* 110 (1965), 919–923, hier 923.

¹⁰⁴ Vgl. Gadiant, Rudolf. Reformbedürftiger Geschichtsunterricht, *SLZ* 109 (1964), 1370–1371.

¹⁰⁵ Ebeling, Hans. *Reise in die Vergangenheit*. Braunschweig 1962.

¹⁰⁶ Vgl. z. B. Feigenwinter, Max, Lutz, Robert, Alpine Höhlenbärenjäger in der Ostschweiz, *ScS* 60 (1973), 697–705.

¹⁰⁷ Vgl. Gross, Max. Der thematische Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule, *ScS* 55 (1968), 589–595. Gross glaubte, dass die Chronologie auch dank der thematischen Lesehefte wie *Lasst hören aus alter Zeit* aufgebrochen worden war und langsam an Bedeutung verlor.

¹⁰⁸ Vgl. Houlmann, Henri. A propos de l'enseignement de l'histoire, *SLZ* 113 (1968), 221–223 und 255–257.

etwa thematische Längsschnitte.¹⁰⁹ *Weltgeschichte im Bild* (WiB) kombinierte als erstes Deutschschweizer Geschichtsbuch Chronologie, thematische Längsschnitte und Fallstudien. Wie Helene Mühlestein zeigt, stiessen die inhaltlichen und didaktischen Neuerungen teilweise auf heftigen Widerstand der Lehrpersonen, in der Lehrmittelkommission und nicht zuletzt beim erwähnten Otto Müller, dessen *Denkwürdige Vergangenheit* durch *Weltgeschichte im Bild* ersetzt werden sollte.¹¹⁰ In der Realität waren allerdings die beiden Werke, vermutlich bis in die 1990er Jahre, gleichzeitig im Gebrauch.¹¹¹

Noch zu Beginn der 1980er Jahre stützten sich die eher spärlichen didaktischen Ausführungen in den Schweizer Lehrerzeitschriften auf Ebelings Didaktik und auf die Studie von Roth aus den 1950er Jahren, wobei nun Roths Theorie der Entwicklung des historischen Bewusstseins an Bedeutung gewann, das von der konkretisierten «Wiedervergegenwärtigung» bis hin zur wertenden Aufarbeitung und zur «Besinnung» führe. Bereits auf der Primarstufe sollte das Kind allmählich verstehen, dass «die Gegenwart zu ihrer Deutung des Wissens um das Vergangene bedarf».¹¹²

Trotz des didaktischen Aufbruchs der 1970er Jahre waren Studien, die den Zusammenhang von Schulstoff und Interesse, aber auch von Schulstoff und Wissen untersuchten, ernüchternd. Die Erziehungswissenschaft konnte nicht belegen, dass die Schule einen positiven Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein der Lernenden ausübte. Ausserschulische Vermittlungsinstanzen schienen für die Entwicklung des historischen Bewusstseins weit wichtiger zu sein.¹¹³ Trotz des ernüchternden Befunds riet die SLZ 1980 zu einem vielseitigen Geschichtsunterricht in der Volksschule, der neben der Erzählung und der «Lektüre einer historischen Dichtung» aus Quellenarbeit, dem Einsatz moderner Medien, von Längs- und Querschnitten, sowie aus dem Zeichnen im Geschichtsunterricht oder Rollenspielen bestand.¹¹⁴

1981 erschien das vom damaligen Seminarlehrer Kurt Messmer verfasste Buch «Geschichte im Unterricht»,¹¹⁵ das von der SLZ wegen seiner Verbindung von Praxis und Theorie gefeiert wurde.¹¹⁶ Der geschichtsdidaktische Leitfaden bot anhand von Beispielen aus verschiedenen Epochen exemplarische Anregungen, etwa zur Arbeit mit Text- und Bildquellen, zum Umgang mit Grafiken, zu Strukturierungsprinzipen oder zur Ergebnissicherung. Im Fokus stand das selbständige Erarbeiten, die Eigentätigkeit der aktiven Lernenden. Messmers didaktische Hinweise hatten Seltenheits- und Pionierwert. Die Fachdidaktik Geschichte hatte sich in der Schweiz erst spät etablieren können, obschon im Zuge der bildungspolitischen Reformen Ende der 1960er Jahre auch die Rezeption der Geschichtsdidaktik, vor allem aus der BRD, aber auch aus den USA, zugenommen hatte. Dort hatte, wie Joachim Rohlfes und Hans-Jürgen Pandel nachweisen, die Fachdidaktik Geschichte durch die Entwicklung der Pädagogik

¹⁰⁹ Die UNESCO-Kommission begrüsst eine solche Veränderung genauso wie den Einbezug der Quellenarbeit in den Geschichtsunterricht. Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission. Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, *SLZ* 102 (1957), 543–554.

¹¹⁰ Vgl. Mühlestein 2017, S. 118.

¹¹¹ Vgl. Hediger & Mestral 2022 (im Erscheinen), S. 7.

¹¹² Vgl. Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, *SLZ* 125 (1980), 32.

¹¹³ Die Ausführungen stützen sich auf eine Studie von Küppers, Waltraut. *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Bern 1966. Vgl. Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, *SLZ* 125 (1980), 32.

¹¹⁴ Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, *SLZ* 125 (1980), 32.

¹¹⁵ Messmer, Kurt. *Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele*. Luzern ²1982.

¹¹⁶ Vgl. *Geschichte*, *ScS* 68 (1981), 570–571; Jost, Leonhard. *Geschichte im Unterricht*, *SLZ* 126 (1981), 1003.

und der Curriculumforschung einen enormen Entwicklungsschub erfahren, der schliesslich zu ihrer institutionellen Verankerung führte,¹¹⁷ obschon Bodo von Borries noch 1990 monierte, die Geschichtsdidaktik als «Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein» sei in der BRD nicht gefragt. Es gebe zu viele, nicht wissenschaftlich geprüfte Theorien, die weder bei der Politik noch bei der Lehrerschaft Anklang fänden.¹¹⁸

Wie sah es in der Schweiz aus? 1990 publizierte die ScS eine kurze Betrachtung über den Stellenwert der Fachdidaktik Geschichte, von dem es hiess, 1989 habe in der Schweiz das erste Mal ein Treffen zu den Fachdidaktiken stattgefunden, dennoch fehle es in der Schweiz an einer eigenständigen Debatte. Zwar hätten sich, so die Autorin, zentrale Anliegen der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik auch in der Schweiz durchgesetzt – etwa die Multiperspektivität und Kontroversität, der Einbezug der Alltagsgeschichte oder der Gegenwartbezug – und dies auch «ohne institutionalisierte Geschichtsdidaktik», aber was die Schweizer Geschichte anbelange, so sei das tradierte Bild noch immer merkwürdig starr.¹¹⁹

Neben den hier kurz skizzierten didaktischen und methodischen Ratschlägen war es vor allem die Quellenarbeit, die ab Ende der 1970er Jahre im Geschichtsunterricht verbreiteter, wenn auch nicht unhinterfragter Alltag wurde und bis heute nicht mehr wegzudenken ist, weshalb hier diesem Siegeszug der Quellen ein separates Kapitel gewidmet wird.

4.2.4.5 Siegeszug der Quellen: Von der Illustration zur (Re-)Konstruktion von Geschichte

Schon 1945 wurde in der katholischen Lehrerzeitschrift *Schweizer Schule* (ScS) die Mischung von darbietendem Unterricht und Quellenanalyse empfohlen.¹²⁰ Dem Wort des Lehrers gebühre im Geschichtsunterricht der erste Platz, schrieb die SLZ 1948, aber auch sie empfahl die Ergänzung der Erzählung mit Bildern (nicht zwingend mit Bildquellen!). Nahegelegt wurde den Lehrpersonen der Einsatz der Schulwandbilder des Schweizerischen Schulwandbilderwerks, sowie des Geschichtsbilderatlasses «Geschichte in Bildern».¹²¹ Der Lehrplan des Kantons Bern riet 1951 zum Einsatz von Quellen, wobei es nicht nur darum gehe, die Darstellungen mit einem Mehr an Information zu ergänzen, sondern auch darum, die Lernenden mit den Zeugnissen aus vergangenen Epochen emotional zu berühren.¹²² Die in den Berner Schulbüchern von Arnold Jaggi verwendeten Quellen waren denn auch nicht viel mehr als kurze Zitate, meist undeckelter Provenienz, die der Emotionalisierung der Narration dienten. Jaggi selbst war sich dessen bewusst. Obschon Ende der 1930er und in den 1940er Jahren die Herausgabe einer Quellensammlung und eines Arbeitsbuches für den Kanton Bern angedacht worden war, entschied sich die Lehrmittelkommission schliesslich für eine «möglichst anschauliche, bildhafte zusammenhängende Darstellung», ergänzt durch ausgewählte Quellen, im vollen Bewusstsein, sich damit der Methodik der «letzten hundert Jahre» zu

¹¹⁷ Zu den Anfängen der Geschichtsdidaktik und ihrem Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik vgl. u. a. Rohlfes, Joachim. *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen ²1997; S. 14–15; Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts. 2013, S. 9–50.

¹¹⁸ Vgl. Uffer, Leza M. Fehlt Geschichtsdidaktik, *ScS* 77 (1990), Nr. 7/8, 2.

¹¹⁹ Vgl. Uffer, Leza M. Fehlt Geschichtsdidaktik, *ScS* 77 (1990), Nr. 7/8, 2.

¹²⁰ Vgl. Mühlebach, Albert. Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht, *ScS* 32 (1945), 297–300.

¹²¹ Vgl. Die Schlacht bei Giornico, 1478, *SLZ* 93 (1948), 884–885.

¹²² Vgl. *Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*. Bern 1951, S. 68.

bedienen.¹²³ Auch die Lehrmittelautoren Albert Hakios und Walter Rutsch setzten in ihren Zürcher Geschichtsbuch¹²⁴ von 1951 weiterhin auf die anschauliche Narration, die sie explizit von der «Dichtung» abgrenzten. Die Quellenarbeit stuften die Autoren als für die Sekundarstufe zu schwierig ein. Obschon sie den darbietenden Unterricht selbst nicht in Frage stellten, ergänzten Bilder, Karten und Schemata die Fliesstexte. Sie dienten weiterhin vorwiegend der Veranschaulichung und nicht dem Methodenlernen.¹²⁵ Im gleichen Stil gestalteten sich Otto Müllers «Denkwürdige Vergangenheit» (1968/69) und Eugen Halters «Vom Strom der Zeiten» (1965), das zusätzlich Rekonstruktionszeichnungen enthielt, um den Text zu beleben und die verschiedenen Kulturepochen, wichtige Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten zu veranschaulichen.¹²⁶ Die Vorstellung, die Kinder der Volksschulstufe seien noch nicht reif genug, um sich mit der Geschichte als Wissenschaft zu beschäftigen, historische Fragen zu stellen oder Quellen zu analysieren, überdauerte die 1970er Jahre.¹²⁷ Frühestens könnten Gymnasialklassen «historische Probleme und Zusammenhänge» selbständig erarbeiten, lautete eine verbreitete Überzeugung.¹²⁸ Begründet wurde diese Einschätzung nicht selten mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. Namhafte Autoren wie Josef Weiss oder Heinrich Roth fanden es noch Ende der 1960er notwendig, die in der ersten Nummer ihrer «Lesehefte» abgedruckten Quellen sprachlich zu verändern, um sie, wie sie sagten, «für den Schüler verständlich zu gestalten».¹²⁹ Mit der Zeit setzte sich die Auffassung durch, dass Quellen nur verändert werden sollten, «wenn der Quellentext für Schüler sonst unverständlich geblieben wäre.»¹³⁰

Nach und nach wurden historische Quellen zu einem wichtigen Element von Lehrmitteln – zuerst vornehmlich zur Illustration der Narrationen und zur Herstellung von Authentizität, die einen emotionalen Zugang zur Geschichte ermöglichen sollte, erst danach als Untersuchungsgegenstand im Dienst des Aufbaus historischer Arbeits- und Denkweisen. Die bereits erwähnten Geschichtsbücher «Histoire générale de 1789 à nos jours» (1964) sowie das in

¹²³ Jaggi, Arnold. *Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Eine Einführung in die geschichtlichen Lesebücher für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*. Bern 1959, S. 2.

¹²⁴ Hakios, Albert, Rutsch, Walter, *Welt- und Schweizergeschichte*. 2 Bde. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1951.

¹²⁵ Vgl. Hakios, Albert. Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, *SLZ* 99 (1954), 545–546.

¹²⁶ Halter, Eugen. *Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen*. 1. Bd. St. Gallen 1964, Vorwort, o. S.

¹²⁷ Vgl. Schaller, F. Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, *ScS* 41 (1954/55), 586–592, hier 591; Konrad Bächinger. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, *ScS* 47 (1960/61), 9–22. Ähnliche Überlegungen äusserten z. B. Müller, Otto. Geschichte in der Primarschule, *SLZ* 103 (1958), 1113–1118; Müller, Armin. Geschichtsunterricht an der oberen Primarschule, *SLZ* 103 (1958), 1417. Hinweise darauf, dass diese Meinung bis in die 1970er Jahre geteilt wurde, finden sich bei Kressig, Othmar. Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, *ScS* 62 (1975), 649–664. Gegenüber der entwicklungspsychologischen Begründung gab es auch Bedenken bzw. Relativierungen. Vgl. u. a. Schoch, Fritz. Was heisst: „kinds-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe?“, *ScS* 62 (1975), 665–670. Schoch betonte, sich auf Hans Aebli stützend, dass das, was oft als «natürliche Entwicklung» angesehen werde, nicht zuletzt auf einer kulturell westeuropäischen Umwelt basiere, welche die Vorstellung einer Art «Standard-Entwicklung» präge. Er folgte trotz dieser Vorbehalte Piagets Vorstellung der kognitiven Entwicklung des Kindes.

¹²⁸ Schaller, F. Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, *ScS* 41 (1954/55), 586–592, hier 591.

¹²⁹ Vorbemerkung der Herausgeber in: Thurnherr, Markus. *Kolonialismus*. Erschienen in der Reihe: Heinrich Roth, Josef, *Geschichte unserer Zeit*, Wattwil 1968, 2.

¹³⁰ Bächinger, Konrad. *Hitlers Weg in den Krieg*. Erschienen in der Reihe: Heinrich Roth, Josef Weiss, *Geschichte unserer Zeit* 2, Wattwil 1969.

den 1970er Jahren entwickelte «Weltgeschichte im Bild» enthielten Karten, Statistiken, Bild- und Textquellen, was auch mit einer Forderung zu tun hat, die in der erwähnten Kritik von Daniel V. Moser schon aufschien: derjenigen nach Demokratieerziehung. Die Erziehung zur Demokratie – verstanden als zentrales Element der helvetischen Identitätskonstruktion und einprägsame Kontrastfolie zum realexistierenden Sozialismus – ernst nehmen hiess auch, dass die Schule selbst demokratischer gestaltet werden musste. Dies konnte u.a. bedeuten, die Kinder dazu anzuleiten, sich mittels Quellen eine eigene Meinung über die Vergangenheit zu bilden.

Chevallaz' «Histoire générale» enthielt bereits zu Beginn der 1960er Jahre eine Fülle an Quellen, die in der Neuauflage Mitte der 1970er Jahre noch ausgebaut wurde. In der Deutschschweiz stach Mitte der 1970er Jahre «Weltgeschichte im Bild» mit Quellenmaterial heraus, das teilweise schon bewusst kontradiktorisch arrangiert war, um das historische Denken und die Urteilsbildung der Lernenden zu fördern. «Weltgeschichte im Bild» enthielt neben optisch klar voneinander unterscheidbaren Darstellungs- und Quellentexten auch Bildquellen, Karten oder Statistiken sowie Arbeitsaufträge für die Lernenden, in denen der Umgang mit den dargebotenen Materialien teilweise selbst zum Lerngegenstand erhoben wurde. In der Rückschau merken die Mitautoren Kurt Messmer¹³¹ und Hans Utz¹³² an, dass vermutlich manche Lehrpersonen die vielen Materialien vor allem zur Auflockerung des Klassenunterrichts genutzt hätten und die Lehrpersonenerzählung auch mit diesem Lehrmittel nicht sofort überwunden worden war.¹³³ Die viel weitreichendere Absicht des Lehrmittels machte ein «Begleitheft» – ein Kommentar für Lehrpersonen – explizit:¹³⁴ Anvisiert wurde mittels der gestellten Aufträge und Materialien nichts weniger als die Förderung eines kritisch-reflektierenden Umgangs mit historischen Quellen und Darstellungen. Wie Kurt Messmer und Karin Fuchs kritisch anmerken, waren im Begleitheft zum Lehrmittel noch verschiedene Elemente vermischt, die in der heutigen Geschichtsdidaktik voneinander unterschieden werden: Methoden, Leitideen, sogenannte «Einstellungsziele» und historische Fertigkeiten oder der Aufbau von Haltungen wurden in einem bunten Mix dargeboten. Dennoch war das Begleitheft als frühe Form des heute noch gängigen Lehrerkommentars der «Beginn einer neuen Ära» wie Fuchs und Messmer formulieren.¹³⁵ Diese geschichtsdidaktische Innovation war laut den Aussagen der beiden Geschichtsdidaktiker und Mitautoren Kurt Messmer¹³⁶ und Hans Utz¹³⁷ durch das Erscheinen des deutschen Lehrmittels «Fragen an die Geschichte»¹³⁸ beflügelt worden, das Mitte der 1970er Jahre auf den Schweizer Markt drängte. Es hatte zum Ziel, die Lernenden mit der Methode der Historikerinnen und Historiker

¹³¹ Vgl. Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Kap. 4.3.4.

¹³² Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Kap. 4.3.5.

¹³³ Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Kap. 4.3.5.

¹³⁴ Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht. *Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild*. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A. Das Autorenteam stützte sich bei der Erarbeitung vor allem auf Schobinger, Annemarie. *Curriculumsentwurf Geschichte, Entwicklung von Zielvorstellungen und deren Verbindung zu Lehrmitteln des Geschichtsunterrichts* (Diplomarbeit, Pädagogisches Institut der Universität Fribourg). Fribourg 1973.

¹³⁵ Vgl. Fuchs & Messmer 2009.

¹³⁶ Vgl. Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Kap. 4.3.4.

¹³⁷ Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Kap. 4.3.5.

¹³⁸ Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.). *Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I*, Frankfurt a. M. 1974–1978. Vgl. auch Fuchs & Messmer.

vertraut zu machen. Historische Fragen zu stellen, sie mittels Quellen zu beantworten – Geschichte zu (re-)konstruieren – all das wurde nach und nach zu einer zentralen Forderung an einen zeitgemässen Geschichtsunterricht, die bis heute nichts an Aktualität eingebüsst hat. Kurt Messmer macht im Interview zudem deutlich, dass für ihn noch ein anderes, in der Fachdiskussion nur wenig beachtetes Werk wegleitend gewesen war, Wolfgang Hugs «Geschichtliche Weltkunde», zeitgleich herausgegeben mit «Fragen an die Geschichte».¹³⁹ Gemäss Messmer umfasste das Lehrmittel bereits zentrale Elemente moderner Geschichtsbücher: Lernziele, pointierte Informationsteile, unterschiedliche, auch kontroverse Quellen sowie quellenkritische Legenden und Arbeitsimpulse und auch Lernkontrollen.

Das ebenfalls ab Mitte der 1970er Jahre erscheinende und bis in die 1990er Jahre verbreitete Zürcher Lehrmittel «Zeiten Menschen Kulturen» (ZMK) von Peter Ziegler bestand fast nur aus Quellen. Der Darstellungstext war auf ein Minimum beschränkt, teilweise genügten den Autoren einige tabellarische Hinweise. Die Lernenden waren gefordert, Fragen an die Quellen zu richten und sich aus den dargebotenen Zeugnissen aus der Vergangenheit eine – genaugenommen ihre – Geschichte zu (re-)konstruieren. Die Einbettung historischer Quellen in die Schulbücher führte indes nicht per se dazu, dass historische Meisternarrative kritisch hinterfragt wurden, denn die Auswahl der Quellen in den Lehrmitteln war nicht zwangsläufig auch multiperspektivisch. Nicht immer integrierten die Autorinnen und Autoren – etwa bei der Darstellung des Kalten Krieges oder der Dekolonisierung – tatsächlich auch das «Narrativ des andern» in die Materialsammlung.¹⁴⁰

Das Arbeitsbuch «Durch Geschichte zur Gegenwart» (GZG) von Helmut Meyer und Peter Schneebeli (1989-1991) war wiederum eine Mischform aus Darstellungstext und Quellen, versehen mit einzelnen Arbeitsaufträgen, was generell die Generation der Geschichtslehrmittel für die Volksschule der 1990er und 2000er Jahre kennzeichnet. Während GZG vor allem mit gezielten Fragen arbeitete, wies das Lehrmittel eines Kollektivs von Autorinnen und Autoren, «Menschen in Zeit und Raum» (MZR), das ab 2006 erschien, bereits umfassendere Impulse und Arbeitsaufträge auf und visierte neben der Wissensvermittlung das Erlernen von «Fähigkeiten und Fertigkeiten» mithilfe von «Schlüsseldokumenten» an. Der Begleitkommentar forderte die Lehrpersonen u.a. dazu auf, mit den Schülerinnen und Schülern über ihren Umgang mit Quellen und Darstellungen und damit über ihr eigenes historisches Lernen nachzudenken (Metakognition).¹⁴¹

Seit dem Erscheinen des Lehrmittels Weltgeschichte im Bild (WiB) ergänzen, wie oben erwähnt, Lehrerkommentare mit didaktischen Überlegungen, methodischen Hinweisen, fachwissenschaftlichen Hintergrundinformationen und/oder zusätzlichen Aufträgen, Quellen und Lösungshinweisen die Deutschschweizer Schulgeschichtsbücher, womit eine Entwicklung eingeleitet worden war, die auch für die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen wichtig war und ist: Seit den 1970er Jahren sind die Geschichtslehrmittel ohne ein grundlegendes fachdidaktisches Verständnis nicht mehr einfach «anwendbar», wie es die Fragen geleiteten «Lesebücher» einst noch suggeriert hatten. Lehrpersonen müssen sich in die Logik eines Lehrmittels, seine didaktischen, methodischen, aber auch inhaltlichen Entscheidungen und

¹³⁹ Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Kap. 4.3.4.; Hug, Wolfgang, Busley, Hejo, Danner, Wilfried, u. a.: *Geschichtliche Weltkunde Diesterweg*, ab 1975.

¹⁴⁰ Vgl. dazu u.a. die Fallanalysen in Ritzer 2015.

¹⁴¹ Vgl. *Menschen in Zeit und Raum 7. Lehrerkommentar*. Buchs 2007, 8–9.

Weichenstellungen einarbeiten, um den Lernenden einen zielorientierten, reflektierten und auf neuen Erkenntnissen und didaktischen Modellen basierenden Unterricht bieten zu können. Ein Standard, der auch für die kompetenzorientierten Geschichtslehrmittel nach Lehrplan 21 unverändert gilt.

4.2.5 Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung – ein kurzer Blick ins 21. Jahrhundert

Über die geschichtsdidaktischen Veränderungen seit den 1990er Jahren geben neben den Interviews auch andere Kapitel dieser Publikation vertiefte Einblicke. In aller Kürze sei an dieser Stelle an den jüngsten Paradigmenwechsel erinnert.

Prägend für die Veränderungen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts der letzten Jahre im deutschsprachigen Raum war der ab dem Jahr 2000 im Zuge der PISA-Studien eingeleitete Paradigmenwechsel von der Inhalts- hin zur Kompetenzorientierung. Wegweisend für die Diagnostik und die Formulierung von Kompetenzen war das Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) «Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen» (2007–2013). Von dieser Entwicklung beeinflusst, hat auch die Geschichtsdidaktik den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung vollzogen.¹⁴² Allerdings ging und geht die internationale Diskussion von unterschiedlichen Prämissen aus, was zu einer Vielfalt an Modellen, Konzepten und Begriffen geführt hat, die in unterschiedlichem Masse die geschichtsdidaktischen Debatten und die Lehrmittel beeinflussten.

Im angloamerikanischen Raum, dessen Debatten an geschichtsdidaktischen Tagungen in der Schweiz zur Kenntnis genommen wurden und werden, sprechen etwa Samuel S. Wineburg¹⁴³, Kadriye Ercikan und Peter Seixas¹⁴⁴ von *historical thinking*, während Peter Lee die *historical literacy* als Ziel des Geschichtsunterrichts begreift¹⁴⁵. Niederländische Forscherinnen wiederum verlangen, dass historisches Lernen in die Fähigkeit des *historical reasoning* münden sollte.¹⁴⁶ Obwohl sich auch die Modelle im deutschsprachigen Raum kaum synthetisieren lassen, herrscht hier ein gewisser Konsens darüber, dass die Ausbildung eines reflexiven «historischen Bewusstseins» das Ziel des Geschichtsunterrichts sei.¹⁴⁷ In dieser Vorstellung ist die Herausbildung historischer Kompetenzen ein Teil des historischen Lernens, Sinnbildung vollzieht sich im Modus des historischen Erzählens und dessen Produkt ist der Aus- und Umbau eines reflexiven Geschichtsbewusstseins.¹⁴⁸

¹⁴² Vgl. Barricelli, Gautschi & Körber 2012.

¹⁴³ Wineburg, Samuel S. *Historical Thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia 2001.

¹⁴⁴ Ercikan, Kadriye, & Seixas, Peter. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, 2015.

¹⁴⁵ Lee, Peter. *Historical literacy: Theory and Research, International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5(2005), 2, 1–12.

¹⁴⁶ van Boxtel, Carla, & van Drie, Jannet, *Historical Reasoning in the Classroom: What Does It Look Like And How Can We Enhance It?* *Teaching History*, 150(2013), 44–52.

¹⁴⁷ Vgl. u.a. Baumgärtner, Ulrich. *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: 2015.

¹⁴⁸ Rösen, Jörn. *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, in Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rösen, Jörn, & Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 261–265, hier 262.

Beeinflusst von den *U.S. Standards for Historical Thinking in Schools* des US-amerikanischen *National Center for History in the Schools* wird die fachdidaktische Diskussion im deutschsprachigen Raum seit 2000 von drei Modellen dominiert: Zum einen vom Kompetenzmodell der Gruppe «FUER Geschichtsbewusstsein», das vier historische Kompetenzen definiert: die Frage-, Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz.¹⁴⁹ Zum andern vom Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel, das neben der Gattungs- und Interpretationskompetenz auch auf die narrative Kompetenz sowie die geschichtskulturelle Kompetenz fokussiert.¹⁵⁰ Sowie vom Modell, welches Peter Gautschi für den Geschichtsunterricht entwickelte, bestehend aus der Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit, der Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen, der Interpretationskompetenz für Geschichte sowie der Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung.¹⁵¹ Trotz der Unterschiede beziehen sich, so Kristina Lange, «alle Modelle mehr oder minder auf einen idealtypischen historischen Denkkakt, der aus der Arbeit eines Historikers und damit aus der Fachwissenschaft abgeleitet wird und mit Karl-Ernst Jeismann für den schulischen Zusammenhang folgendermassen umrissen wurde kann: Historische Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil».¹⁵² Der hier in aller Kürze skizzierte Paradigmenwechsel von der Inhalts- hin zur Kompetenzorientierung floss in die Ausarbeitung des Lehrplans 21 ein und führte zur Entwicklung der jüngsten Lehrmittelgeneration, die neben Darstellungen und Quellen (oder Materialien) auch differenzierte, kompetenzorientierte Aufgaben zur Förderung des historischen Denkens beinhalten. Wie diese Lehrmittel eingesetzt werden, wie Lehrpersonen mit dem Postulat der Kompetenzorientierung umgehen, ob und wie sich dieser Paradigmenwechsel auf das historische Lernen und das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichtskultur(en) auswirkt, bleibt mittels fachdidaktischer Forschung, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Gange ist, (weiter) zu klären.

4.3. Stimmen¹⁵³

Nadine Ritzer

In der beruflichen Tätigkeit der Geschichtsdidaktiker der älteren Generationen spielte neben der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie Aktivitäten im Zusammenhang von Projekten der kantonalen Bildungsdepartemente die Konzeption und Ausarbeitung von Lehrmitteln bzw. Unterrichtsmaterialien eine wichtige Rolle. Deshalb wurden in den Interviews einerseits Fragen zu allgemeinen

¹⁴⁹ Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, von Borries, Bodo, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla, Mebus, Silvia, Schöner, Alexander, & Ziegler, Béatrice. Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Beitrag). In Körber, Andreas, Schöner, Alexander, & Schreiber, Waltraud (Hrsg.), *Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars una, 2007, S. 17–53.

¹⁵⁰ Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005.

¹⁵¹ Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009. Vgl. u.a. Baumgärtner, Ulrich. *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen*, S. 75–86; Barricelli, Gautschi, & Körber 2012.

¹⁵² Lange, Kristina, Was heisst kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? Grundsätzliche Überlegungen aus unterrichtspragmatischer Sicht und empirische Befunde zur Lernstands- und Lernprozessdiagnostik, in: Handro, Saskia, & Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weisse Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin 2016, 125–138, hier S. 126.

¹⁵³ Die Interviews wurden von Nadine Ritzer geführt und aufbereitet.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

geschichtsdidaktischen Themen und andererseits konkret zu der Arbeit an Lehrmitteln gestellt. Die Interviews werden hier unkommentiert wiedergegeben.

4.3.1. Interview mit Peter Ziegler (Jahrgang 1937), Januar 2022

4.3.1.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem Sie mitgearbeitet haben? Wann?

Zeiten, Menschen, Kulturen, Autor, von 1974 bis 1985, 9 Hefte, Lehrerkommentar 1990.

- Wie lief dieser Prozess ab?

Das bisherige Lehrmittel von Hakos/Rutsch war veraltet und wegen der Darstellung der Juden in der Kritik.

Er setzte auf Vorstoss der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich ein, deren Vorstandsmitglied ich war. Zudem war ich Präsident der Stufenlehrmittelkommission Sek phil I. und regte dort die Änderung an.

*Konzept erarbeitet mit Prof. Dr. Boris Schneider, Historiker, Didaktiklehrer für Sekundarstufe II
Wahl einer Beraterkommission*

Probekapitel, Erprobung in verschiedenen Klassen

Definitive erste Ausgabe: Altertum

- Wer war der Auftraggeber?

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

- Wer waren die AutorInnen? Wie wurden sie ausgewählt?

Alleiniger Autor Peter Ziegler, der das Ganze ins Rollen gebracht hat. Dazu eine Beraterkommission von 3 Sekundarlehrern phil I.

- Wer hat (allenfalls) den Prozess begleitet?

Erziehungsrat des Kantons Zürich, einzelne Spezialisten, z.B. Pater Sigisbert Zwicker in Disentis (Kloster); Pfr. Werner Gysel (Reformation), P Albert Ziegler (Jesuiten), Redaktor Alfred Cattani NZZ (neuste Zeit).

- Gab es jemanden, der das Schulbuch inhaltlich prüfte (wissenschaftlicher Beirat)?

Beraterkommission und Spezialisten. Parallel zur Erarbeitung hielt ich gemeinsame Seminare mit allen Historikern an der Uni Zürich, wo ich den aktuellen Forschungsstand der jeweiligen Epoche erfuhr.

- Wurde das Buch von Klassen getestet? Falls ja, wie?

Ein Probekapitel Helvetik wurde in Sekundarklassen getestet. Die weiteren Kapitel überprüfte ich in meiner Sekundarklasse und jenen von Kollegen im Schulhaus Hirschengraben in Zürich. Zudem arbeiteten die Berater damit. Im Rahmen des Didaktikunterrichts stellte ich einige Kapitel vor und liess Studierende damit arbeiten.

- Wie wurde es eingeführt?

Einführungskurse in verschiedenen Kantonen: Zürich, Graubünden, Thurgau

Welchen Einfluss nahm die Erziehungsdirektion / die Politik auf die Schulbuchproduktion?

Die Erziehungsdirektion nahm grossen Einfluss und intervenierte bisweilen scharf. Politisch gab es eine Auseinandersetzung mit der türkischen Botschaft. Und in einem Zeitungsartikel wurde bemängelt, dass zu wenig Frauen vorkommen.

Gab es Streitpunkte? Könnten Sie einen solchen schildern?

Im Kapitel Mittelalter publizierte ich den Alpsegen, um 1000, wo von den bösen Juden die Rede ist. Erziehungsdirektor Alfred Gilgen verlangte eine Änderung: statt böse Juden, böse Leute. Ich weigerte mich, den Text zu verfälschen. Die Stelle wurde weggelassen und durch drei Punkte ersetzt. In allen Einführungskursen machte ich darauf aufmerksam und die Anwesenden ergänzten den Text wieder.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Da ich den Text «Jesuiten» zusammen mit dem Jesuitenpater Albert Ziegler verfasste, vermutete der Sekretär der ED, das könnte zu jesuitenfreundlich sein. Hinter meinem Rücken gab er ihn zur Prüfung an den reformierten Pfarrer Gysel (meinen Freund!), der den Text für richtig befand. Eine grössere Auseinandersetzung gab es mit der türkischen Botschaft, welche die Belagerung vor Wien 1529 gestrichen haben wollte, sie nahm auch Anstoss an einem Bild, das später ersetzt wurde.

Waren bei diesem Schulbuch didaktische Überlegungen wichtig? Welche? Bitte ausführen.
Damaligem Trend folgend, wurde das Schwergewicht auf Quellentexte, Bilder und Grafiken gelegt.

- Lehrplanorientierung?
Ja.
- Lernziele?
Ja, zum Teil orientiert an Deutschland durch meine Vorstandstätigkeit in der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik
- Quellen? Original oder vereinfacht?
Ja, wenig vereinfacht. Daher Kritik der Realschule, zu schwierig.
- Methoden?
Im Unterricht verschiedene vorgestellt und durch Studierende angewendet.
- Erzählung/Narration.
Im Buch nicht berücksichtigt, aber im Unterricht empfohlen und angewendet.

Präzisierung: Lange war das oberste Ziel eines Schulbuchs, eine packende Erzählung zu schreiben. Dieses Paradigma wurde durch die Arbeit mit «Quellen» abgelöst. Wie haben Sie diesen Wandel erlebt? Welche Diskussionen wurden darüber geführt? Von wem?

Da ich nebst der Quellenarbeit auch immer das Erzählen propagierte, stand das nicht zur Diskussion.

Welches sind in Ihren Augen die zentralen geschichtsdidaktischen Veränderungen in den letzten 50 Jahren?

Ich bin seit 23 Jahren weg vom Fenster und habe mich nie mehr dazu geäußert. In Quizsendungen am Fernsehen fällt mir auf, dass Geschichtsfragen immer abgewählt werden. Am wichtigsten scheint mir, dass der Lehrer für Geschichte begeistern kann.

4.3.1.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

Falls Sie als Sekundarlehrer/Gymnasiallehrer tätig waren: Können Sie schildern, wie in Ihrer Ausbildung (bitte Studienort erwähnen) die Fachdidaktik Geschichte gestaltet wurde?

Gute Einführung in Heimatkunde im Oberseminar Zürich. Ebenso Einführung in pädagogische Fragen, aber ohne Schwergewicht auf Geschichte. Im Studium an der Uni Zürich und Lausanne nur Vorlesungen. Keine Didaktik.

Wissen Sie, wie zu Ihrer Ausbildungszeit die Fachdidaktik Geschichte in der Sek 1 -Ausbildung ausgesehen hat?

*Spielte gemäss meiner Erinnerung Ende der 1950er Jahre keine grosse Rolle.
Ein eigenes Fach Geschichtsdidaktik für die Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich wurde im Sommersemester 1974 eingeführt. Ich war seit 1971 Übungslehrer, 1974 wurde ich Didaktiklehrer für Geschichte.*

Wo, wann und wie kamen Sie zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständige Disziplin in Berührung?

Um 1977 als Gründungsmitglied des Bodenseekreises von Geschichtsdidaktikern aus Deutschland, Österreich, Südtirol und Schweiz. An den jährlichen Treffen wurden didaktische Probleme erörtert. 1980 als Vorstandmitglied der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (IGGD). Die

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

deutschen Kollegen erschienen mir fortschrittlicher. Alle zwei Jahre wurde eine internationale Tagung durchgeführt, die mir viele Anregungen gab.

Haben Sie die Diskussionen in Deutschland um die «Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein» mitverfolgt?

Siehe oben

Haben Sie die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens mitverfolgt?

Nein.

Waren Sie in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem haben Sie sich über didaktische Fragen ausgetauscht? (Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welsche Schweiz? Mit dem Ausland?)

Ab etwa 1982 trafen sich die Geschichtsdidaktiker der Universitäten St. Gallen, Basel, Bern, Freiburg, Luzern und Zürich jährlich zu einem Gedankenaustausch mit Themen wie: Lehrplan, Erzählen, Einsatz von Quellen und Bildern usw. Ich amtierte als Präsident dieses Gremiums. Am Nachmittag besuchten wir ein Museum oder eine andere Geschichtsstätte. Noch wichtiger waren für mich die anregenden Diskussionen im Bodenseekreis und in der IGGD (Kerkrade, Innsbruck, Tampere, Cambridge, Montreal, Berlin, Dresden usw.)

Wie erfuhren Lehrpersonen in der Schweiz von fachdidaktischen «Trends»? (Tagungen? Zeitschriften (geschichtsdidaktische, z.B. GWU, für die Praxis, z.B. Praxis Geschichte? Wegweisende Literatur? Wegweisende Schulbücher?)

Tagungen und Publikation der Ergebnisse, GWU, Praxis Geschichte, Aufsätze und Bücher von ausländischen Kollegen (Hug, Fina, Rüsen, van Campen usw.)

Was ist für Sie heute die Bedeutung der Fachdidaktik Geschichte (in einem Satz)?

Angehende Lehrer begeistern und befähigen, Geschichte packend weiterzuvermitteln.

4.3.2. Interview mit Daniel V. Moser-Léchoy (Jahrgang 1942), April 2020

4.3.2.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem du mitgearbeitet hast? Wann?

«Geschichte 6», ab 1981

- Wie lief dieser Prozess ab?

Bildung einer Autorengruppe und einer Begleitgruppe - Erarbeiten der Materialien (Bild und Text) in Untergruppen - Diskussion im Plenum - Bereinigung - Diskussion in der Begleitgruppe - Bereinigung - Diskussion und Genehmigung in der Lehrmittelkommission - Druck Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern

- Wer war der Auftraggeber?

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Kommission Lehrmittel und Lehrplan

- Wer waren die AutorInnen? Wie wurden sie ausgewählt?

Die AutorInnen waren aktive Lehrpersonen aus Lehrerseminar, Gymnasium, Sekundar- und Primarschule; gewählt wurden sie durch die Lehrmittelkommission

- Wer hat (allenfalls) den Prozess begleitet?

Die Begleitgruppe, Zusammensetzung: Schulinspektor, Sekundarlehrer, Primarlehrer (2), Gymnasiallehrer/Fachdidaktiker, Universitätsprofessorin Geschichte

- Gab es jemanden, der das Schulbuch inhaltlich prüfte (wissenschaftlicher Beirat)?

Vgl. oben: Fachdidaktiker, Universitätsprofessorin

- Wurde das Buch von Klassen getestet? Falls ja, wie?

durch die Primar- und Sekundarlehrpersonen der Autoren- und Begleitgruppe

- Wie wurde es eingeführt?

Die Zentralstelle für Lehrerfortbildung wollte keine Einführungskurse organisieren

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Welchen Einfluss nahm die Erziehungsdirektion / die Politik auf die Schulbuchproduktion?

Diskussion und Genehmigung in der Lehrmittel- und Lehrplankommission. Es gab die Intervention eines Schulinspektors (SVP): Die Autorengruppe sei politisch linkslastig und ein Mitglied sei Dienstverweigerer. Die Erziehungsdirektion setzte darauf Bernhard Witschi, Schulinspektor und Alt-Grossrat SVP als Präsident der Begleitgruppe ein. Zwischen den Mitgliedern der Autorengruppe und dem Präsidenten der Begleitgruppe kam es während der Erarbeitung des Lehrmittels nie zu Konflikten. Es gab Meinungsverschiedenheiten, wie es sie auch unter den Mitgliedern der Autoren- und Begleitgruppe gab. Sie konnten jeweils im Gespräch geklärt werden.

- Lernziele?

Richtziele aus dem Lehrplan. Zu jeder Doppelseite in allen Bänden wurden in den Lehrerkommentaren Lektionsziele vorgeschlagen.

- Quellen? Original oder vereinfacht?

Unterschiedliche Verfahrensweisen: Sowohl Originaltexte in frühneuzeitlicher deutscher Sprache (z.B. in Band 6 zur Gründung der Eidgenossenschaft), Übertragungen in modernes Deutsch, Kürzungen der Originaltexte, Übersetzungen fremdsprachlicher Texte (z.B. Marco Polo).

- Methoden?

In den Lehrerkommentaren sind jeweils (Rubrik «Man könnte nun...») Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung enthalten. Es galt ein «Doppelseitenprinzip»: Jeder Doppelseite des Schulbuches entsprach eine Doppelseite im Lehrerkommentar - mit den gleichen Seitenzahlen.

- Erzählung/Narration:

Alle Bände enthalten kürzere oder längere narrative Teile.

- andere:

*Wichtig war den Autor*innen auch der Einbezug von verschiedenen Bildarten: z.B. Chronikbilder und andere Bilder aus der entsprechenden Zeit, neben Rekonstruktionszeichnungen, Karten u. A.*

Präzisierung: Lange war das oberste Ziel eines Schulbuchs, eine packende Erzählung zu schreiben.

Dieses Paradigma wurde durch die Arbeit mit «Quellen» abgelöst. Wie hast du diesen Wandel erlebt?

Welche Diskussionen wurden darüber geführt? Von wem?

Der Einbezug von Text- und Bildquellen war in der Autoren- und Begleitgruppe nie umstritten (auch nicht von den älteren Primarlehrern, die noch mit den Lehrbüchern von Arnold Jaggi gearbeitet hatten, die weitgehend aus Lehrtexten bestanden).

Welches sind in deinen Augen die zentralen geschichtsdidaktischen Veränderungen in den letzten 50 Jahren?

*Lernzielorientierung – Einbezug von Bild- und Schriftquellen – Materialien für die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler (nicht mehr ausschliesslich lehrer*innenkonzentriert).*

4.3.2.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

Du warst ja Sekundarlehrer (oder auch Gymnasiallehrer?). Kannst du schildern, wie in deiner Ausbildung (bitte Studienort erwähnen) die Fachdidaktik Geschichte gestaltet wurde?

a) Sekundarlehramt Uni Bern 1965-1967: Keine Fachdidaktik Geschichte, lediglich Praktika

b) Höheres Lehramt: Keine Fachdidaktik Geschichte, lediglich Praktika

Weisst du, wie zu deiner Ausbildungszeit die Fachdidaktik Geschichte in der Sek 1 -Ausbildung ausgeht?

Keine, lediglich allgemeine Pädagogik

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständige Disziplin in Berührung?

Ich übernahm um 1980 die Kurse Fachdidaktik Geschichte am Sekundarlehramt; Publikation zur Fachdidaktik Geschichte in der Schriftenreihe des Sekundarlehramtes 1985 zudem in Kursen der Lehrerweiterbildung, u.a. auch in den Semesterkursen.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Hast du die Diskussionen in Deutschland um die «Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein» mitverfolgt?

Zur Vorbereitung der Kurse am Sekundarlehramt war dies notwendig!

Hast du die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens mitverfolgt?¹⁵⁴

Die Regeln des Beutelsbacher Konsens waren m. E. auch für die Schweiz wichtig. Politische Bildung wird ja auch in der Schweiz immer wieder verdächtigt, dass damit die Lehrpersonen die SchülerInnen politisch manipulieren würden. Persönlich habe ich diese Regeln in meiner Lehrtätigkeit als Seminarlehrer und Dozent am SLA immer befolgt (das führte u.a. dazu, dass die SeminaristInnen annahmen, ich sei - wie die meisten Seminarlehrer - Mitglied der FDP (anstatt der SP).

Warst du in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem tauschtest du dich über didaktische Fragen aus? (Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welsche Schweiz? Mit dem Ausland?)

Ich war etliche Jahre lang Vorstandsmitglied der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und nahm an deren Jahrestagungen teil, wie ich auch in deren Jahrbüchern publizierte.

Daneben nahm ich an den Tagungen des "Bodenseekreises" teil (Fachdidaktiker aus D, A, CH und Südtirol).

Ferner nahm ich an Tagungen der IRAHSSE in Braga, Durban und Paris teil.

Und schliesslich auch bei der SGG.

Wie erfuhren Lehrpersonen in der Schweiz von fachdidaktischen «Trends»? (Tagungen? Zeitschriften (geschichtsdidaktische, z.B. GWU, für die Praxis, z.B. Praxis Geschichte? Wegweisende Literatur? Wegweisende Schulbücher?)

Aus Tagungen (vgl. oben), Zeitschriften wie GWU und Praxis Geschichte, Jahrbücher der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik; Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik, Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: Handbuch Geschichtsdidaktik, div. Publikationen von Rüsen, usw.

Was ist für dich heute die Bedeutung der Fachdidaktik Geschichte (in einem Satz?)

Vermittlung von historischen Entwicklungen und Zusammenhängen von kurzer, mittlerer und längerer Dauer.

4.3.3. Interview mit Helmut Meyer (Jahrgang 1943), Januar 2022

4.3.3.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem du mitgearbeitet hast? Wann?

Durch Geschichte zur Gegenwart, 4 Bände und 4 Lehrerkommentare. Vorarbeiten ab 1980.

Die Bände erschienen zwischen 1986 und 1991. Es erfolgten zahlreiche Neuauflagen bis 2015.

- Wie lief dieser Prozess ab?

Initiant war der damalige Lehrmittelsekretär der Zürcher Erziehungsdirektion, Walter Angst.

Die traditionellen Lehrmittel, z.B. Hakios/Rutsch, waren vergriffen. Das ganz auf Quellenarbeit beruhende Lehrmittel «Zeiten, Menschen, Kulturen» von Peter Ziegler überforderte einen Teil der Schüler und der Lehrer.

- Wer war der Auftraggeber?

Erziehungsrat und Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Die Herstellung erfolgte durch den Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, mit welchem die Autoren eine intensive und fruchtbare Zusammenarbeit pflegten.

- Wer waren die Autoren?

Walter Angst kannte mich, da ich vier Jahre lang Mitglied des Vorstandes der Kantonalen Schulsynode, davon zwei als Präsident gewesen war. Selbst Gymnasiallehrer, hatte ich dadurch Einblick in die verschiedenen Schulstufen erlangt. Co-Autor wurde der Reallehrer Peter Schneebeil. Wir haben alle Texte gemeinsam verantwortet.

¹⁵⁴ Welge & Ziegler 2016.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Ich hatte zunächst ein Konzept auszuarbeiten, das von der kantonalen Lehrmittelkommission Zustimmung erhielt. Danach verfassten Peter Schneebeili und ich zwei Probekapitel, welche gedruckt und in zahlreichen Real- und Sekundarklassen eingesetzt wurden. Auf Grund der positiven Resonanz erhielten wir dann den Gesamtauftrag und wurden vom Unterricht teilweise entlastet.

- Wer hat (allenfalls) den Prozess begleitet?

Es wurde uns eine Beraterkommission aus vier Sekundar- und Reallehrern beigegeben. Diese lasen alle Texte, arbeiteten Änderungsvorschläge aus, die wir dann wenn immer möglich realisierten.

In der Folge durchliefen die Texte auch noch die Stufenkommissionen der Sekundar- und der Realkonferenz sowie die Kantonale Lehrmittelkommission, was aber eher Formsache war.

- Gab es jemanden, der das Schulbuch inhaltlich prüfte (wissenschaftlicher Beirat)?

Nein. Die Diskussionen mit der Beraterkommission waren ausschliesslich didaktisch-methodischer Natur (Kürzungen, einfache Sprache etc.)

- Wurde das Buch von Klassen getestet? Falls ja, wie?

Siehe weiter oben

- Wie wurde es eingeführt?

Es gab zahlreiche Einführungskurse (auch in anderen Kantonen)

Welchen Einfluss nahm die Erziehungsdirektion/die Politik auf die Schulbuchproduktion?

Keinen. Auch nach Erscheinen wurde das Werk nie Gegenstand einer politischen Debatte.

Gab es Streitpunkte? Könntest du einen solchen schildern?

Bei den Gesprächen mit der Beraterkommission ging es um Details, keine grundlegenden Fragen.

Waren bei diesem Schulbuch didaktische Überlegungen wichtig? Welche? Bitte ausführen.

- Lehrplanorientierung

Der Lehrplan für Geschichte in der Sekundarstufe I war ganz rudimentär und bot keine Anhaltspunkte.

- Lernziele

Die Autoren setzten Lernziele auf allen Ebenen und erläuterten diese in den Lehrerkommentaren.

- Quellen? Original oder vereinfacht?

Alle Quellenauszüge in deutscher Sprache, aber in keiner Weise verändert. So dass sich in einigen – horribile dictu – das Wort «Neger» findet. Quellenmanipulationen sind grundsätzlich abzulehnen, andernfalls werden Verfälschungen Tür und Tor geöffnet.

Lange wurde diskutiert, ob jedes Kapitel in einen separaten Darstellungsteil und einen separaten Quellenteil aufgeteilt werden sollte. Man entschied sich dafür, die Quellentexte, natürlich deutlich gekennzeichnet, in den darstellenden Text einzubauen. Begründung: Sind die Quellentexte separiert, gehen die Lehrer der Bequemlichkeit halber darüber hinweg.

- Methoden

Die Lehrerkommentare enthielten eingehende methodische Hinweise und Anregungen.

- Erzählung/Narration

Der darstellende Text sollte verständlich, ansprechend und anschaulich sein. Die Autoren verstanden sich jedoch nicht als Feuilletonisten oder Überzeugungstäter. Die Urteilsbildung sollte im Unterricht erfolgen und nicht durch die Autoren vorgegeben werden. Auf drastische Formulierungen («Nun kam das Ungeheuer Hitler an die Macht») wurde verzichtet.

- andere

Wesentliche Gesichtspunkte waren:

- Herstellung des Gegenwartsbezuges, besonders auch durch «Ausblicke»; daher auch der Titel des Gesamtwerks

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

- *Veranschaulichung durch Bilder, Graphiken aller Art, Comics etc.*

Präzisierung: Lange war das oberste Ziel eines Schulbuches, eine packende Erzählung zu schreiben. Dieses Paradigma wurde durch die Arbeit mit «Quellen» abgelöst. Wie hast du diesen Wandel erlebt? Welche Diskussionen wurden darüber geführt? Von wem?

Ziemlich am Anfang meiner Lehrtätigkeit erschien das deutsche Lehrmittel «Fragen an die Geschichte», das in der didaktischen Diskussion eine Zäsur bewirkte. Es beeinflusste das zürcherische Lehrmittel «Zeiten, Menschen, Kulturen». Sowohl in Deutschland wie in der Schweiz setzte sich schliesslich die Auffassung durch, die Wahrheit liege in der Mitte.

Welches sind in deinen Augen die zentralen geschichtsdidaktischen Veränderungen in den letzten 50 Jahren?

Innerhalb der Schule hat das Fach «Geschichte» stark an Bedeutung verloren. In der Primarschule und in der Sekundarstufe I ist es in den meisten Kantonen nur noch rudimentär vorhanden. Zu einem besonderen Stiefkind ist die schweizerische Geschichte geworden. An der Schule, an der ich unterrichtete, wird in den bilingualen englisch-deutschen Klassen auf Schweizer Geschichte verzichtet, weil sie in den Lehrplänen des «International Baccalaureat» logischerweise nicht verlangt wird.

Die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin hat den Kontakt mit der Unterrichtswirklichkeit weitgehend verloren und wird «l'art pour l'art» betrieben. Man spielt didaktisches Pingpong im 10. Stock und beachtet nicht, dass es im Erdgeschoss brennt. Die Studenten und Studentinnen besuchen die didaktischen Vorlesungen, lernen den Stoff auf die Prüfung und suchen dann ihre eigenen Wege, wie sie sich durchwursteln.

4.3.3.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

Falls Du als Sekundarlehrer/Gymnasiallehrer tätig warst: Kannst du schildern, wie in deiner Ausbildung (bitte Studienort erwähnen) die Fachdidaktik Geschichte gestaltet wurde?

Universität Zürich in den sechziger Jahren: Einsemestriger Kurs mit zwei Wochenstunden in Fachdidaktik Geschichte, erteilt durch einen an sich durchaus kompetenten Gymnasiallehrer. Jeder Teilnehmer erteilt eine Übungslektion. Genügt diese nicht, muss er eine zweite erteilen. Mehr lag nicht drin.

Weisst Du, wie zu deiner Ausbildungszeit die Fachdidaktik Geschichte in der Sek 1-Ausbildung ausgesehen hat?

Sie war wesentlich intensiver als jene der angehenden Gymnasiallehrer und wurde durch Praktiker erteilt, in deren Klassen dann auch Übungslektionen stattfanden.

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständige Disziplin in Berührung?

Zunächst bei der Vorbereitung des genannten Geschichtslehrmittels, dann vor der Übernahme eines ständigen Lehrauftrags für Didaktik der Geschichte an der Universität Zürich Mitte der Achtziger Jahre. Ich nahm an zahlreichen fachdidaktischen Tagungen vor allem in Deutschland teil.

Hast du die Diskussionen in Deutschland um die «Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein» mitverfolgt?

Ich habe während Jahrzehnten solche Diskussionen verfolgt und dabei feststellen müssen, dass es dabei sehr oft primär um modische Begriffsakrobatik geht. Ich erinnere nur an die Debatten um «Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht». Jeder Didaktiker entwarf ein möglichst kompliziertes Kompetenz-System, wobei er selbstverständlich die einzelnen Kompetenzen anders definierte als seine Kollegen. Ein Konsens entstand natürlich nicht und wurde wohl auch nicht angestrebt. Was dies einem Lehrer der Sekundarstufe I nützt, der in eine Klasse mit 50 Prozent Migranten unterrichtet, die kaum Deutsch können, muss offen bleiben. Ich habe dazu in «Geschichte in

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Wissenschaft und Unterricht» 7/8, S. 472 – 481 einen etwas sarkastischen Aufsatz verfasst, dem ich nichts beizufügen habe.

Hast Du die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens mitverfolgt?

Nein. Ich bin sicher, dass davon in zehn Jahren nicht mehr die Rede sein wird.

Warst Du in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem tauschtest Du Dich über fachdidaktische Fragen aus? Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welsche Schweiz? Mit dem Ausland?

Da ich seit dreizehn Jahren pensioniert bin, entfalte ich keine geschichtsdidaktischen Aktivitäten mehr. Als aktiver Geschichtsdidaktiker und Lehrbuchautor hatte ich gute Kontakte zu anderen schweizerischen Didaktikern, aber auch zu vielen Kollegen in Deutschland, etwa zum Georg-Eckert-Institut in Braunschweig (Tagungen etc.). Ich habe auch im Rahmen der Weiterbildungszentrale Luzern und des Verbands Schweizerischer Geschichtslehrer an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen und solche mitorganisiert.

Wie erfuhren Lehrpersonen in der Schweiz von den fachdidaktischen Trends? (Tagungen? Zeitschriften? wegweisende Literatur, wegweisende Schulbücher?)

An Möglichkeiten fehlte es sicher nicht. Zeitschriften wie GWU, Praxis Geschichte liegen im Allgemeinen im Lehrerzimmer auf. Die Schulbuchverlage machen Werbung, die Fachschaften müssen sich über Lehrpläne und Lehrmittel einigen. Weiterbildungskurse werden angeboten. Die Frage ist einfach, wie weit sich ein Kollege dafür interessiert und inwiefern er sich einfach mit seinen bewährten Präparationen zufriedengibt.

Was ist für dich heute die Bedeutung der Fachdidaktik Geschichte (in einem Satz)?

Geschichtsdidaktik ist eine Synthesewissenschaft aus Geschichtswissenschaft und Pädagogik/ Lerntheorie, die aus Anwendung in der Praxis ausgerichtet sein muss.

4.3.4. Interview mit Kurt Messmer (Jahrgang 1946), 23. Mai 2020

4.3.4.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem du mitgearbeitet hast? Wann?

Kurz nach dem Studium erhielt ich die Chance, im Projektteam von «Weltgeschichte im Bild» mitzumachen. Meine Mitarbeit an diesem «Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte» der Nordwestschweizer Kantone für die Schuljahre 6–9 erstreckte sich von 1978 bis 1996, als Mitglied der Redaktion und als Autor.

- Wie lief dieser Prozess ab?
- Wer war der Auftraggeber?

«Weltgeschichte im Bild» war ein interkantoniales Projekt, Herausgeberin die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Land, Freiburg, Luzern, Solothurn; zeitweise war auch Bern dabei.

- Wer waren die AutorInnen? Wie wurden sie ausgewählt?

*Das Team von «Weltgeschichte im Bild» bestand aus Erziehungswissenschaftlern, Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Lehrerseminaren sowie amtierenden Lehrkräften an Sekundar- und Primarschulen. In aller Regel waren das Kollegen, die wie ich nebenamtlich in kantonalen Kommissionen für den Geschichtsunterricht mitarbeiteten, an Lehrplanprojekten beteiligt waren, ein Weiterbildungsangebot im Bereich Geschichte und Politik zu organisieren hatten und dergleichen mehr. Jeder beteiligte Kanton entsandte seine Vertreter*innen unabhängig. Ich wurde von meinem Luzerner Vorgänger in dieser Projektgruppe angefragt, vorgeschlagen und vom Erziehungsrat des Kantons Luzern gewählt.*

Zu einem Glücksfall wurde die Mitarbeit von Hans Utz. Er war sozusagen das Rückgrat des Unternehmens. Nebst vielem anderen verdankt ihm «Weltgeschichte im Bild» die vorzügliche Aufarbeitung der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert. Hans Utz lancierte Themen wie die

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Flüchtlingspolitik im Zweiten Weltkrieg oder «Golddrehscheibe Schweiz» zu einem Zeitpunkt, als davon in anderen Lehrmitteln und selbst in Fachpublikationen noch kaum die Rede war. Ihm ist zu verdanken, dass sich «Weltgeschichte im Bild» so lange halten konnte.

- Wer hat (allenfalls) den Prozess begleitet?

In den frühen 1970er Jahren wurden die Textentwürfe des Lehrplans folgenden Personen vorgelegt: Elisabeth Prodolliet-Keller, Hausfrau, Marly, Erziehungsrätin des Kantons Freiburg; Dr. theol. Johannes Brantschen, Institut für ökumenische Studien, Fribourg; Gerhard Camenzind, Sekundarlehrer, Ressort Soziales am Schweizer Fernsehen, Zürich; Prof. Dr. theol. Hans Ruh, Institut für Sozialethik, Bern; Dr. phil. Rolf Soiron, Sandoz AG, Basel, sowie Dr. rer. pol. Ferdinand Troxler, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Bern. Eine aufschlussreiche Liste von Experten. Bei den Lehrmitteln wurden sie nicht mehr konsultiert.

- Gab es jemanden, der das Schulbuch inhaltlich prüfte (wissenschaftlicher Beirat)?

Einen Beirat auf institutioneller Ebene hatten wir nicht. Als Autor versicherte man sich individuell bei Spezialisten in Archiven oder an Universitäten, dazu natürlich auch untereinander, im Team. Einmal liess man ein Thema gleich von einem Universitätsprofessor schreiben.

- Wurde das Lehrmittel von Klassen getestet? Falls ja, wie?

Die Erprobungen wurden in den einzelnen Kantonen mit unterschiedlicher Intensität durchgeführt. 1980 erschien ein 16-seitiges Skript mit drei «Unterrichtseinheiten zur Erprobung in Klassen des 6. Schuljahres der Nordwestschweiz». Im Kanton Luzern wurde das Heft flächendeckend getestet.

- Wie wurde es eingeführt?

Auch bei der Einführung von «Weltgeschichte im Bild» gingen die Kantone eigene Wege. Im Kanton Luzern ordnete der Erziehungsrat einen obligatorischen Halbtage an. Das bedeutete, dass sämtliche Lehrpersonen des 5. und 6. Schuljahres des Kantons in das Lehrmittel einzuführen waren, je in ihrem Inspektoratskreis. Als Beauftragter für den Geschichtsunterricht reiste ich für diese Einführungshalbtage gut zwanzigmal in die Luzerner Lande.

Auf Sekundarstufe I gab es vorerst eine Klausurtagung für sämtliche Bezirksinspektoren, auch für jene, die das eigene Studium in der Fächergruppe phil II absolviert hatten, in der Regel also weniger geschichtsaffin waren. Anschliessend organisierten wir über Jahre hinweg fakultative Angebote im Rahmen der Lehrerweiterbildung, meist fünf Halbtage, einmal anhand des Stoffs im 7. Schuljahr, ein andermal mit Themen aus dem 8. oder 9. Schuljahr.

Welchen Einfluss nahm die Erziehungsdirektion / die Politik auf die Schulbuchproduktion?

Im Sonderbunds- und Kulturkampfkanon Luzern wachte der konservativ dominierte Erziehungsrat über die Geschichtslehrmittel seit je besonders aufmerksam. Das zeigte sich noch 1959 exemplarisch. Der Kanton gab ein neues Geschichtslehrmittel in Auftrag und fungierte dabei als Herausgeber. Autor war ein ehemaliger Primarlehrer, Franz Meyer, erfahren, geschichtskundig, methodisch versiert, ein Menschenfreund und Geschichtsfreund alter Schule. Als 1971 sein dritter und letzter Band erschien, hatte der «Dammbruch 1968» (Joachim Rohlfes) neue Verhältnisse geschaffen. Das Lehrmittel wurde zwar in der Praxis verwendet, als Ganzes im Kanton Luzern aber nie eingeführt – im Gegensatz zum Kanton Thurgau.

Trotz des hohen Stellenwerts, den der Luzerner Erziehungsrat den Geschichtslehrmitteln zuschrieb, nahm er auf die Konzeption und Produktion von «Weltgeschichte im Bild» mehr als zwanzig Jahre weder inhaltlich-weltanschaulich noch methodisch-didaktisch auch nur den geringsten Einfluss. Auch aus den Kantonen der Nordwestschweiz sind mir keine Interventionen bekannt. Sie wären in unserem Team breit diskutiert worden.

In Luzern behielt sich der Erziehungsrat lediglich den Entscheid vor, welches Lehrmittel obligatorisch zu verwenden sei. Erst ab den 1980er Jahren erlaubte die Erziehungsbehörde zur bisher einzig zugelassenen «Weltgeschichte im Bild» für die Sekundarstufe I auf meine Initiative hin ein Alternativangebot, das Zürcher Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart» von Helmut Meyer, dessen

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Inhalte wir umgehend in den damaligen Geschichtslehrplan der Zentralschweizer Kantone einarbeiteten.

Gab es Streitpunkte? Könntest du einen solchen schildern?

Auch das Luzerner Bildungsdepartement machte weder Vorgaben, noch wurden nachträgliche Anpassungen verlangt. Nebenbei ist diese Zurückhaltung erwähnenswert, weil ich das Amt des «Beauftragten für den Geschichtsunterricht» als Sozialdemokrat in einem Kanton ausübte, in dem die Konservativen seit 120 Jahren in Parlament und Regierung die absolute Mehrheit besaßen. Erst 1991 wurde diese Majorität gebrochen.

Nach dem Studium an der Universität Zürich bei Marcel Beck und Hans Conrad Peyer war für mich klar, dass aktuelle Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft in geeigneter Form im Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» Einzug halten mussten. Dass sich einige Kolleginnen und Kollegen der Primarstufe die «Gründung» der Schweiz auf dem Rütli nur widerstrebend nehmen liessen, war absehbar. «1291» als Landfriedensbündnis, wie es im Spätmittelalter Dutzende im schweizerisch-süd-deutschen Raum gab, dazu Tell als «dänisches Märgen», das wollte vielen nicht einleuchten. Interventionen von anderer Seite waren in all den Jahren an einer Hand abzuzählen. In einem Leserbrief wurde einmal ziemlich ruppig verlangt, an Winkelrieds Opfertod als Vorbild für die Jugend sei festzuhalten. Gravierender war, dass sich ein Geografielehrer im Zusammenhang mit dem damaligen Apartheid-Regime in Südafrika mehrmals in Leserbriefen gegen den emanzipatorischen Ansatz von «Weltgeschichte im Bild» wandte. Das blieb allerdings ein Einzelfall.

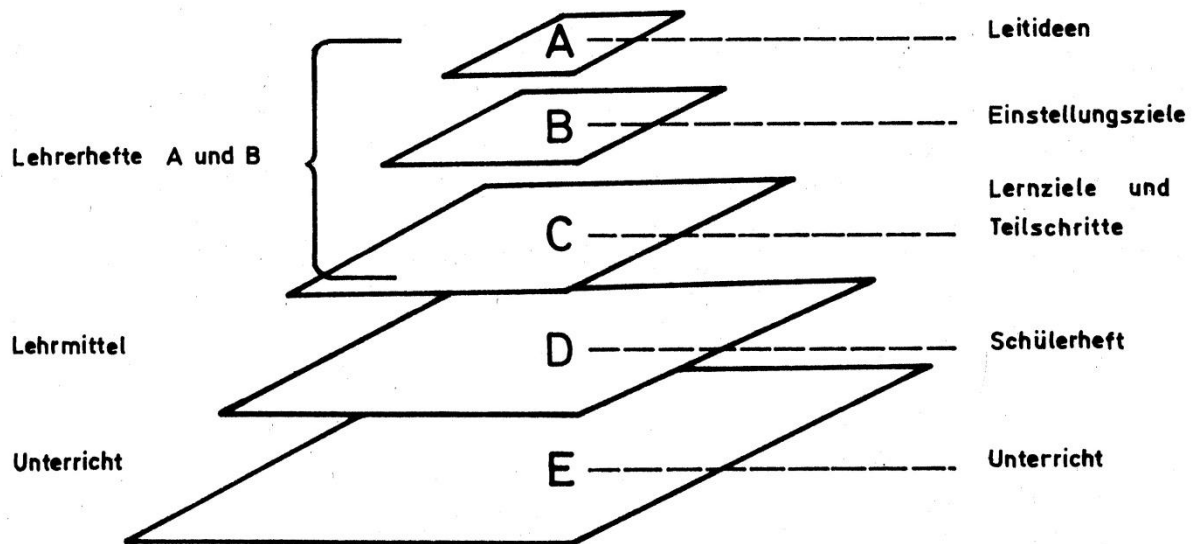
Waren bei diesem Schulbuch didaktische Überlegungen wichtig? Welche? Bitte ausführen.

- Lehrplanorientierung
- Lernziele

«Weltgeschichte im Bild» war nicht bloss ein Lehrmittelprojekt. Ziel war vorerst eine interkantonale Koordination des Geschichtsunterrichts im Raum Nordwestschweiz. Dieses Hauptanliegen verlor aber bald an Bedeutung. Ins Zentrum rückte die Erneuerung des Geschichtsunterrichts, und zwar von Grund auf. Die Reform setzte Jahre vor der Schulbuchproduktion ein, mit Lehrplanarbeiten. Heute mag das innovative Potenzial des damaligen Projekts für viele kaum mehr erkennbar sein, weil es selbstverständlich erscheint. Das Inhaltsverzeichnis des Lehrhefts dokumentiert indes die damals radikale Wende des Geschichtsunterrichts:

- «1. Koordination der Lehrpläne und Lehrmittel (Allemann)*
- 2. Leitideen, Einstellungsziele und Lernziele des Geschichtsunterrichts (Santini)*
- 3. Leitideen zum Geschichtsunterricht (Haeberli)*
- 4. Einstellungsziele zum Geschichtsunterricht (Santini)*
- 5. Anleitung zum Formulieren von Lernzielen auf der Grundlage des Geschichtslehrmittels (Santini)*
- 6. Verwendung der selbstformulierten Lernziele für die Erarbeitung von Unterrichtseinheiten (Santini)*
- 7. Beispiel einer Unterrichtseinheit (Santini)*
- 8. Die Themenreihe als Möglichkeit des fachübergreifenden Unterrichtes (Renz)*
- 9. Lehrpläne zum Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz*
- 10. Literaturverzeichnis»*

Der interkantonale Geschichtslehrplan mit Leitideen, Einstellungszielen und Lernzielen bildete zusammen mit dem Geschichtsunterricht ein kohärentes System auf fünf Ebenen. Es ist kaum verfehlt zu sagen, dieses Projekt der 1970er Jahre repräsentiere den Durchbruch zum «modernen» Geschichtsunterricht in der Schweiz.



Ziel- und Unterrichtsebenen. Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft Allgemeiner Teil B (1975), Seite 7

- Quellen

Der Titel des Lehrwerks «Weltgeschichte im Bild» war Programm. Erstmals in der Schweiz wurden Bilder in einem Lehrmittel der Volksschule als zentrale historische Quelle verwendet. Dabei waren die Autoren, ich gehörte damals noch nicht dazu, am Anfang dermassen angetan von dieser bisher vernachlässigten Quelle, aber auch von den neuen drucktechnischen Möglichkeiten, dass die ersten Lehrmittelhefte förmlich mit Bildquellen geflutet wurden. Eine entfernte Ähnlichkeit mit dem Bilderangebot im Internet von heute ist nicht ganz abwegig.

Namentlich zu den sogenannten Themenreihen «Kleidung», «Ernährung», «Wohnen», angelehnt an Fernand Braudels grundlegendes Werk «Die Geschichte der Zivilisation» aus der Annales Schule, wurde jeweils ein Füllhorn an Bildern ausgeschüttet. Die Darstellungen erstreckten sich universalhistorisch über sämtliche Kontinente, bezogen alle sozialen Schichten mit ein und rasten quer durch die Epochen. An sich grossartig konzipiert, enorm anregend, aber auch ungewohnt und herausfordernd. Die Bildlegenden blieben oft rudimentär, liessen vieles offen. Das Angebot in seiner Vielfalt war wichtig, nicht das Detail.

Heute kommt mir diese wilde Anfangsphase vor wie ein Sturmwind, der kraftvoll, aber noch etwas ungestüm durch den alten, teilweise erstarrten Geschichtsunterricht wehte und vorerst einmal andeutete, in welche Richtung es dereinst gehen könne und solle. Dazu passt, dass Schweizer Geschichte im neu entdeckten universalhistorischen Kosmos anfänglich aussen vor blieb. Eilig wurde ein eigenes Heft nachgeliefert.

- Methoden

Eine erste Ernüchterung stellte sich in dieser Anfangsphase der späten 1970er Jahre im Bereich Primarschule ein, in den 5./6. Klassen. Viele Gemeindeammänner und Schulverantwortliche waren nicht bereit, die Kosten für Lehrmittel zu übernehmen, die als Einwegprodukte zerschnitten, im Geschichtsheft zu Collagen zusammengefügt und, teils wenig benutzt, bald im Altpapier landeten. Selbst wenn bloss einzelne Seiten und Bilder fehlten, waren die Hefte für die nächsten Klassen kaum mehr verwendbar.

- Erzählung/Narration

Im Redaktionsteam von «Weltgeschichte im Bild» war man sich über die neue Ausrichtung einig. Angestrebt wurde ein zielorientierter, quellengestützter, auf selbsttätige Auseinandersetzung hin angelegter Geschichtsunterricht. Das bedeutete allerdings keineswegs das sofortige Ende der dominanten Lehrererzählung. Zum ersten Mal erfuhr ich, dass Reformen oft nicht zu

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Brüchen führen, sondern vorerst zu Überlagerungen. Gewisse Kolleginnen und Kollegen gehen voran, andere ziehen nur zögerlich nach oder überhaupt nicht.

- andere

Dieser Übergangscharakter manifestiert sich im Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern von 1972. Hier wird vorerst festgehalten: «Der Lehrstoff soll in der Regel vom Lehrer frei vorgetragen werden. Auch das beste Buch bietet keinen vollwertigen Ersatz für den lebendigen Lehrervortrag. [...] Lebensbilder grosser Menschen sind von hohem erzieherischem Wert.» Das hätte bereits 50 Jahre vorher so im Lehrplan stehen können. Dann aber folgen Hinweise, die im Sinne der Reformpädagogik einen Umbruch andeuten: «Der Verarbeitung des Unterrichtsstoffes ist grösste Aufmerksamkeit zu schenken. [...] Das Buch ist für den Geschichtsunterricht notwendig. [...] Neben dem Buch leistet eine Sammlung geeigneter Quellenstücke gute Dienste.»

Nur drei Jahre später, 1975, ging «Weltgeschichte im Bild» weit über diese Position hinaus.

Präzisierung: Lange war das oberste Ziel eines Schulbuchs, eine packende Erzählung zu schreiben. Dieses Paradigma wurde durch die Arbeit mit «Quellen» abgelöst. Wie hast du diesen Wandel erlebt? Welche Diskussionen wurden darüber geführt? Von wem?

Zum enthusiastischen Einsatz von Bildquellen in der Schweiz gab es eine Parallele. Fast gleichzeitig erscholl in Deutschland der Ruf «Ad fontes!». Heinz Dieter Schmid gab das Lehrwerk «Fragen an die Geschichte» heraus. Die vier Bände, wohl verstanden, ursprünglich gedacht für die Sekundarstufe I, umfassten mehr als tausend Seiten. Auch wenn man Gustav Droysen beipflichtet, dass ohne Quellen alles unwichtig ist, was wir über die Vergangenheit sagen, muss man zum Schluss kommen: ausschliesslich Quellen und Aufgaben, und das über tausend Seiten, für Jugendliche im 7.-9. Schuljahr?! Jenseits von Gut und Böse.

Selbst wenn man berücksichtigt, dass Schmid's Lehrwerk über das Ziel hinausschoss, markieren für mich dennoch nicht die vier Bände «Fragen an die Geschichte» den Beginn des «modernen» Geschichtsunterrichts.

Es war ein anderes Geschichtslehrmittel, das in der Fachdiskussion nie den berechtigten Stellenwert und die verdiente Anerkennung fand. Gemeint ist Wolfgang Hugs «Geschichtliche Weltkunde», herausgegeben bei Diesterweg, zeitgleich mit «Fragen an die Geschichte», ab 1975. Bei Hug finden sich bereits alle Ingredienzen eines zeit- und schülergemässen Geschichtsunterrichts: Lernziele, knapp und schülergerecht – Informationsteile, zweckmässig strukturiert und mit Marginalien auf den Punkt gebracht – Quellen aller Art, häufig kontrovers arrangiert und mit den nötigen Angaben für eine fachgerechte quellenkritische Bearbeitung – Auszüge aus der Fachliteratur – zielführende Arbeitsimpulse – eine Lernkontrolle anhand von Impulsen und Fragen, zum individuellen Gebrauch und/oder zur Vorbereitung auf eine Prüfung. Und das alles 1975. In späteren Ausgaben («Unsere Geschichte») kamen noch Lesetipps für Jugendliche hinzu. Aus meiner Sicht gab Wolfgang Hug das geschichtsdidaktische Mass vor.

Welches sind in deinen Augen die zentralen geschichtsdidaktischen Veränderungen in den letzten 50 Jahren?

Für mich stehen zwei Veränderungen im Vordergrund: die eine betrifft den Geschichtsunterricht, die andere das Geschichtsbewusstsein.

Was den Geschichtsunterricht betrifft, heisst das: Geschichte lehren wurde zum Geschichte lernen. Wer sich mit Geschichtsvermittlung befasst, weiss: Zwar können und sollen für das Lernen auf allen Ebenen optimale Voraussetzungen geschaffen werden. Lernen aber müssen die Lernenden selber, eigenaktiv. Also soll effektives Lernen hinreichend ermöglicht, angeleitet, trainiert, gefördert, optimiert werden.

Wie geht das konkret? Eine Ausdifferenzierung zuhanden der Lernenden schlug ich vor mit dem «Kompass Geschichte». Er steht im zweiten Band des «Schweizer Geschichtsbuchs» anstelle eines Vorworts. Allerdings wollte ich damit nicht einer technokratisch verstandenen Fähigkeit zur

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Reflexivität das Wort reden. Begreift man Geschichte letztlich als Mittel zum Zweck, werden Grundhaltungen, Einstellungen, Handlungsziele wichtiger: Empathie, Solidarität, auch nachträgliche, Fürsorglichkeit, Mitmenschlichkeit.

Die zweite entscheidende Veränderung wird im «Wörterbuch Geschichtsdidaktik» 2006 so beschrieben: «Geschichtsdidaktik versteht sich heute als Wissenschaft vom «Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft» (Jeismann). Damit überwindet sie ihre noch bis in die 1970er Jahre hinein reichende Beschränkung auf den Status einer reinen Schul- oder Unterrichtsfachdidaktik, deren Aufgabe nur allzu oft darin bestanden hatte, einen überlieferten oder verordneten Kanon bewährter oder ideologisch erwünschter Inhalte mit möglichst grossem methodischen Geschick in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler zu transportieren. Geschichtsdidaktik ist zwar auch, aber nicht ausschliesslich Unterrichtsfachdidaktik: Sie hat ihren Bezugsrahmen auf die Gesamtgesellschaft ausgeweitet. – Es lassen sich drei Hauptarbeitsfelder der Geschichtsdidaktik unterscheiden: Empirie, Theorie und Pragmatik.»

Besser lässt sich das kaum sagen.

4.3.4.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

Du warst ja Gymnasial- und Sekundarlehrer. Kannst du schildern, wie in diesen beiden Ausbildungen (bitte Studienorte erwähnen) die Fachdidaktik Geschichte gestaltet wurde?

Meine geschichtsdidaktische Ausbildung nahm nicht den gewohnten Gang. Ich kam über ein Lehrerseminar, Hitzkirch LU, nicht über ein Gymnasium an die Universität in Zürich. Von Methodik hatte ich recht viel mitbekommen, von anderem dagegen wenig. Das bewog mich, auf das Angebot der Gymnasiallehrausbildung zu verzichten. In einem gewissen Sinn holte ich die Ausbildung nach dem Studium individuell nach. Ich richtete meinen Stundenplan, damals noch Sekundarlehrer mit Doktorat, so ein, dass ich während zwei Semestern jeweils während einer verlängerten Mittagspause nach Zürich fahren konnte, um bei Peter Ziegler zu hospitieren: Fachdidaktik Geschichte für die Sekundarstufe I. Zudem fuhr ich ein Semester lang jeweils an einem Vorabend nach Bern, um vor Ort zu verfolgen, wie Ruedi Hadorn, damals der führende Geschichtsdidaktiker der Schweiz, die angehenden Gymnasiallehrpersonen ausbildete. In den Sommerferien besuchte ich als Hospitant ein Kompaktseminar Geschichtsdidaktik bei Wolfgang Hug in Freiburg im Breisgau; und wie Daniel V. Moser seine Ausbildungsgänge für Geschichte auf Sekundarstufe I in Bern gestaltete, verfolgte ich anhand seiner Semesterskripte, die er mir freundlich überliess.

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständige Disziplin in Berührung?

1979 erschien das «Handbuch der Geschichtsdidaktik» in erster Auflage bei Schwann, zwei Bände mit damals noch schwarzem Einband und gelbem Aufdruck. Diese beiden Bände habe ich, stets mit Bleistift und Marker, von vorn nach hinten studiert und von hinten nach vorn. Dabei wurde mir der umfassende Ansatz von Geschichtsdidaktik zum ersten Mal so richtig bewusst, in seiner ganzen Breite und Tiefe. Eine Zeitlang stand ich am Morgen jeweils früher auf und studierte vor Unterrichtsbeginn eine Stunde lang dieses Handbuch und andere Publikationen. «Studium» vor dem Morgenessen war mir seit Internatszeiten nicht fremd.

Hast du die Diskussionen in Deutschland um die «Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein» mitverfolgt?

Die Erkenntnis, wonach der staatlich organisierte Geschichtsunterricht zwar der prominenteste Lernort für Geschichte ist, aber deswegen nicht zwangsläufig auch der wirksamste, wurde für mich zur Offenbarung, dermassen evident, dass ich kaum mehr nach Diskussionen und Begründungen verlangte. Lieber hätte ich mich zusammen mit den Studierenden vermehrt der

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Geschichtsvermittlung im öffentlichen Raum gewidmet, wo sich das besagte «Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft» ausformt.

Für die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern hiess es jeweils bereits in der zweiten Ausbildungswoche «Raus aus dem Haus!» Kulturtag vor Ort für sämtliche Erstsemestrigen, jeweils rund zweihundert Leute, waren zwar ein konkretes Zeichen. Aber der Grundauftrag, die fachliche und fachdidaktische Ausbildung im engeren Sinne, band so viele Kräfte, dass zu wenig Spielraum für die Geschichte im öffentlichen Raum blieb.

Erst in jüngster Zeit haben sich dafür die Bedingungen verbessert. Was Peter Gautschi im Institut Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule Luzern aufgebaut hat und mit einem Team engagierter Kolleginnen und Kollegen ständig in immer weitere innovative Richtungen vorantreibt, regional, landesweit, international, ist atemberaubend. Die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen bleibt zwar Kerngeschäft, und die Praxis des Geschichtsunterrichts wird tatkräftig unterstützt mit dem neu geschaffenen kompetenzorientierten Geschichtslehrmittel «Zeitreise», das auf den Lehrplan 21 zugeschnitten ist. Aber auf dem geschichtsdidaktischen Radar sind noch Projekte, die weit darüber hinausreichen: zuhauf Kooperationen, so im Rahmen erfolgreicher historischer Schweizer Spielfilme und Fernsehproduktionen, gemeinsame Vermittlungsprojekte mit Museen, Archiven, der Denkmalpflege, Archäologie und manch anderes mehr. Bereits in der intensiven Aufbauphase der Pädagogischen Hochschule Luzern boten sich mir Möglichkeiten für kleinere Projekte. Aber erst seit meiner Pensionierung 2011, nunmehr «freier Mitarbeiter», bin ich in der Lage, mich auch grösseren Vorhaben zu widmen, teils sogar nebeneinander. Jetzt bestand Freiraum für die leitende Mitarbeit bei Konzeption und Realisation des Rathausmuseums Sempach, die Ausstellung über Albrecht von Bonstetten im Kabinett des Bruder Klaus-Museums Sachseln, die Mitarbeit an der Luzerner Kantonsgeschichte des 20. Jahrhunderts, die Dokumentation Totentanz in der Zentralschweiz, das Buch zur Entstehung der Eidgenossenschaft im 15. Jahrhundert und anderes mehr.

Momentan sind Peter Gautschi und ich an einem Projekt in Stansstad, überschrieben «1798 – Franzoseneinfall in Nidwalden. Erinnerungswege am Bürgenberg». Es gibt einen einführenden Flyer, 11 Stationen mit je 11 Franzosen und Nidwaldnern im Gelände, verlinkt zur Homepage, dazu Podcasts mit «historischem Proviant» für unterwegs. Wir hoffen, die 10- bis 20-Jährigen kämen in Scharen, ebenso die 20- bis 90-Jährigen.

Hast du die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens mitverfolgt?

Dieser oft zitierte Konsens mit seinen drei Grundpfeilern Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schülerorientierung war für Deutschland mit seinem dualen politischen System Regierung/Opposition vermutlich wesentlich wichtiger als für die Schweiz mit ihrem Konkordanz-System. Vor diesem Hintergrund interessierten mich diese Diskussionen nicht sonderlich. Aus meiner Sicht waren diese Maximen gerade nicht zur Debatte zu stellen, sondern von vornherein als unverhandelbar zu erklären.

*In diesem Zusammenhang halte ich für bemerkenswert, dass es in der Schweiz zwar historische Debatten gibt, aber keine Historikerdebatten. Es sind stattdessen stets Diskussionen zwischen der Fachgemeinschaft der Historiker*innen und gewissen politischen Kreisen. Das prominenteste Beispiel war in jüngster Zeit die Arbeit der Bergier-Kommission. Die Community war sich einig. Fundamentalkritik am Bergier-Bericht kam nicht etwa aus der Fachgemeinschaft, sondern aus rechtsnationalen politischen Kreisen.*

Warst du in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem tauschtest du dich über didaktische Fragen aus? (Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welsche Schweiz? Mit dem Ausland?)

Die fehlende Möglichkeit einer institutionalisierten Ausbildung für Geschichtsdidaktik brachte es lange mit sich, dass man sich selbst organisieren musste, auf den unterschiedlichsten Ebenen und in unterschiedlichsten Formen und Konstellationen. Da gab es, seit etwa 1980, den sogenannten

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

*Bodenseekreis. Eine mehrtägige Konferenz versammelte Geschichtsdidaktiker*innen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und aus dem Südtirol in einem dieser Länder, jährlich wechselnd. Daraus entstanden hin und wieder länderübergreifende Publikationen, herausgegeben von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, zum Beispiel 1992 zum Thema «Historische Gedenkjahre im politischen Bewusstsein». Von mir wurde der Betrag aufgenommen «Sempach 1386–1986. Ansätze einer demokratischen Festkultur und Winkelried als politisches Lehrstück». Auch Daniel V. Moser und Peter Ziegler verfassten je einen Beitrag. Sprachübergreifend war der «Bodenseekreis» nie. Welsche Kolleginnen oder Kollegen nahmen an diesen Tagungen nicht teil.*

Jährlich trafen sich auch die Geschichtsdidaktiker an Schweizer Universitäten und Lehrerbildungsstätten zu einer Fachtagung, ebenfalls wechselnd in den verschiedenen Ausbildungsstätten. Dieser Kreis war in den 1980er und -90er Jahren eine vertraute Runde, umfasste kaum mehr als ein halbes Dutzend Kollegen – man sagt's nicht gern: lauter Männer.

Auch die Kollegen aus dem Fachbereich Geschichte und Politik der Zentralschweizer Lehrerseminare fanden sich regelmässig zu autonomen Weiterbildungsveranstaltungen zusammen. Häufig standen diese Konferenzen thematisch im Dienst des historischen Lernens vor Ort. Ähnlich fungierte die Gruppe der «Fachberater Geschichte und Politik» der Zentralschweizer Kantone, die sich mit dem historischen Lernen auf Sekundarstufe I befasste, mit Lehrplänen und Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht.

Und schliesslich gehörten bilaterale Treffen dazu. Das eine Jahr empfing mich Ruedi Hadorn, Professor an der Universität Bern, bei sich in Biel, das andere Jahr kam er zu mir nach Luzern. Thema war häufig die Geschichte im öffentlichen Raum, oft ging es um Besuche mit Klassen in Museen, um Ausstellungen, Hinweise auf neue Trends, Literatur, Projekte. Mehrmals leitete ich mit Ruedi Hadorn auch gemeinsam Weiterbildungskurse für Geschichtslehrerkolleginnen und -kollegen. Die Zusammenarbeit mit dem Doyen der Geschichtsdidaktik in der Schweiz wurde für mich stets zur wertvollen Lerngelegenheit.

Wie erfuhren Lehrpersonen in der Schweiz von fachdidaktischen «Trends»? (Tagungen? Zeitschriften (geschichtsdidaktische, z.B. GWU, für die Praxis, z.B. Praxis Geschichte? Wegweisende Literatur? Wegweisende Schulbücher?)

*Im Kanton Luzern organisierte der Geschichtslehrer*innenverein über Jahrzehnte hinweg pro Jahr zwei Veranstaltungen mit prominenten Referenten, eine ganztägige Weiterbildung und eine Abendveranstaltung. Man hatte überdies an seiner Schule einen gewissen Etat, der es erlaubte, diese und jene Zeitschrift zu abonnieren, man orientierte sich an Weiterbildungen, Teamsitzungen, in den Medien. Heute steigen junge Kolleginnen und Kollegen mit einem geschichtsdidaktischen Rucksack in ihren Beruf, der wohl wesentlich reichhaltiger ist als früher, dazu mit einem geschichtsdidaktischen Bewusstsein, das wesentlich ausgeprägter ist.*

Was ist für dich heute die Bedeutung der Fachdidaktik Geschichte (in einem Satz?)

Wie das Konstrukt Geschichte entsteht, sich ausdifferenziert, unser Denken und Handeln leitet, individuell und in der Gesellschaft, diese Frage ist nach wie vor offen.

4.3.5. Interview mit Hans Utz (Jahrgang 1948) im April 2020

4.3.5.1. Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem du mitgearbeitet hast? Wann?

«Weltgeschichte im Bild», herausgegeben von der Erziehungsdirektorenkonferenz der Nordwestschweiz, ab 1974 bis 1998.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Vorbemerkung: In diesen 24 Jahren hat sich der Prozess dieser Lehrmittelproduktion naturgemäss stark verändert. Ich versuche das zu schildern, was immer galt, und weise auf Entwicklungen hin. Ferner: Die Entwicklung liegt 46 bis 22 Jahre zurück – meine Erinnerungen sind sicher verzerrt.

- Wie lief dieser Prozess ab?
Ich wurde von meinem damaligen Rektor und Historiker angefragt, ob ich ein Kapitel schreiben würde. Es handelte sich um Jean Calvin. Später wurde ich dann für alle Schweizergeschichtskapitel und einige Themenkapitel zuständig.
- Wer war der Auftraggeber?
Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (BS, BL; AG, SO, BE, FR und LU – gehörte in dem Sinn auch zur Nordwestschweiz). Sie hatte vor, einen gemeinsamen Lehrplan einzuführen und produzierte dazu ein Geschichtslehrmittel.
- Wer waren die AutorInnen? Wie wurden sie ausgewählt?
Ich glaube, aus jedem Kanton wurden einige Lehrer ausgewählt. Es handelte sich mit einer Ausnahme um praktizierende Lehrer der Sek I und Sek II (ich glaube nur Männer!). Kriterium war wohl der Zufall und die Bereitschaft zu dieser kaum bezahlten Mehrarbeit.
- Wer hat (allenfalls) den Prozess begleitet?
Es gab eine «Beraterkommission», ebenfalls Lehrkräfte. Dazu kam eine «Koordinationskommission für Geschichtsunterricht». Deren Funktion war vor allem die Verbreitung des Lehrmittels in den Schulen. Vermutlich gab sie auch den Lehrplan vor.
- Gab es jemanden, der das Schulbuch inhaltlich prüfte (wissenschaftlicher Beirat)?
Die «Beraterkommission», allerdings waren das auch «nur» Lehrer mit Sek-II-Abschluss. Ferner gab es regelmässige Sitzungen der Autoren (es waren meiner Erinnerung nach ausschliesslich Männer), in denen die Entwürfe sehr kritisch gelesen wurden – das war die Haupthürde, da wurde am intensivsten diskutiert und kritisiert.
- Wurde das Buch von Klassen getestet? Falls ja, wie?
Ursprünglich wurde das Einweg-Lehrmittel mit vier Themenheften pro Jahr konzipiert. Diese sollten jedes Jahr aufgrund der Erfahrungen überarbeitet werden. Das hat aber aus finanziellen Gründen nicht lange vorgehalten (Ölkrise -> Spardruck). Die Hefte wurden dann in Mehrwegbände zusammengefasst. Diese Hefte waren gewissermassen der Testlauf.
- Wie wurde es eingeführt?
*Die NWEDK-Kantone verpflichteten sich, das Lehrmittel in den Klassen einzuführen. Dann gab es pro Kanton (?) einen Einführungsnachmittag für Lehrer*innen. Das wars.*

Welchen Einfluss nahm die Erziehungsdirektion / die Politik auf die Schulbuchproduktion?

Für mich als Autor ist kein Einfluss erkennbar. In einem Streitfall hat der Direktionssekretär der Erziehungsdepartements AG (heute Departement Bildung, Sport und Kultur) vermittelt (s. nachfolgende Frage).

Gab es Streitpunkte? Könntest du einen solchen schildern?

Ich kann mich nur an einen einzigen Streitpunkt erinnern: In den 1980er-Jahren wurde das Südafrika-Kapitel aus dem Umfeld der Gesellschaft Schweiz–Südafrika sehr heftig kritisiert, vor allem, dass Mandela darin und erst noch mit Foto vorkam. Das führte zu Demarchen, aber wir mussten keine Korrekturen vornehmen.

Eine Anekdote am Rand: Wir setzten eine Fotografie mit Mandela und seiner Frau Winnie durch – damit nicht nur Männer abgebildet seien. Ausgerechnet diese Winnie geriet wenig später in ein schiefes Licht und Mandela liess sich von ihr scheiden – «Flop».

Waren bei diesem Schulbuch didaktische Überlegungen wichtig? Welche? Bitte ausführen.

- Lehrplanorientierung?
Die Lehrplanorientierung war durch den NWEDK-Lehrplan vorgegeben (s. oben).
- Lernziele?

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Lernziele kamen erst in den 1980er-Jahren ins Buch (s. Begleitbände mit der ausführlichen Darstellung). Dies war das Verdienst von Dr. Bruno Santini, dem (wie ich glaube) einzigen Nicht-Aktivlehrer unter den Autoren. Er vermittelte uns die Lehren des damals progressiven jungen Hans-Jürgen Pandel. Einige Autoren empfanden allerdings die Leitlinien als lästige Papierübung. Ich schätzte sie eine wichtige Anregung, aber auch ich schrieb zuerst die Entwürfe und zog die Lernziele erst nachträglich bei.

- Quellen? Original oder vereinfacht?

Das Lehrmittel setzte unter dem Einfluss von «Fragen an die Geschichte» sehr viele Quellen ein. Sie wurden immer übersetzt, teilweise auch vereinfacht. Sehr grossen Wert legte das Lehrmittel auf Bildquellen (s. Titel). Das war damals ungewöhnlich.

- Methoden?

Ich denke nicht, dass wir ein elaboriertes Methodenbewusstsein hatten. Das Lehrmittel war für den Klassenunterricht konzipiert, Gruppenarbeit wurde mitgedacht, aber Aufgaben waren ein Zubehör.

- Erzählung/Narration

Erzähltexte spielten die tragende Rolle, von Narration war damals keine Rede.

- andere

Generell: das Lehrmittel entsprang der damals noch sehr konventionellen und einheitlichen Unterrichtsmethode und spiegelt sie auch heute noch: Lehrererzählung, Quellen als Auflockerung und zur Aktivierung.

Präzisierung: Lange war das oberste Ziel eines Schulbuchs, eine packende Erzählung zu schreiben. Dieses Paradigma wurde durch die Arbeit mit «Quellen» abgelöst. Wie hast du diesen Wandel erlebt? Welche Diskussionen wurden darüber geführt? Von wem?

Das Lehrmittel enthielt von Anfang an viele Quellen und es bestand unter der (damals jungen) Autorenschaft kein Zweifel über deren Wichtigkeit. Deshalb wurde auch keine Grundsatzdiskussion zum Thema Quellen–Erzählungen geführt. Ich glaube, das Lehrmittel hat sich diesbezüglich nicht stark verändert.

Welches sind in deinen Augen die zentralen geschichtsdidaktischen Veränderungen in den letzten 50 Jahren?

Ich habe in dieser Zeit an verschiedenen Lehrmitteln mitgearbeitet – Materialien zur Geschichte und Politik der Schweiz (eine Reihe, die Urs Altermatt und ich herausgeben konnten und dann der aufkommenden Kopiererei zum Opfer fiel; Geschichte der Neuzeit, Weltgeschichte, Zeitreise. Als zentrale geschichtsdidaktische Veränderungen aufgefallen sind mir der stets grössere Einfluss der Fachdidaktik auf den Prozess und die zunehmende Professionalisierung – nämlich die Bindung an Fachhochschulen. Beides hängt wohl miteinander zusammen.

4.3.5.2. Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigene Disziplin

Du warst ja Gymnasiallehrer. Kannst du schildern, wie in deiner Ausbildung (bitte Studienort erwähnen) die Fachdidaktik Geschichte gestaltet wurde?

An eine Fachdidaktik Geschichte mag ich mich nicht erinnern (Uni Bern 1967–1973, davon ein Forschungs-Auslandjahr an der FU Berlin). Sie findet sich auch nicht im Testatbuch, ich habe sie also nicht vergessen. Dafür mehrteilige praxisferne Vorlesungen, Proseminarien und Kolloquien bei einem schulfernen Professor, von denen ich ausser Grundkenntnisse über Martin Wagenschein nichts mitgenommen habe.

Meine Fachdidaktik-Ausbildung bestand im Unterrichten als Stellvertreter (ich wurde schon vor der Matur[a] in unteren Klassen eingesetzt, weil die meist jungen Lehrer der Schule immer wieder in den Militärdienst mussten). Hier war es Learning by doing oder trial and error. Einmal wurde ich von einem sehr fähigen Lehrer auf die Stellvertretung vorbereitet, das hat mir viel gebracht. Ich

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

*hatte am Ende der Studienzeit zusammengezählt ein Jahr lang Vollzeit unterrichtet (das nur als erklärende Entschuldigung für einige folgenden Antworten). In der Ausbildung fand ein vierwöchiges Praktikum mit 4 Wochenlektionen statt – ich hatte auch hier das Glück, einen sehr engagierten Praxislehrer zu erhalten. Die Prüfungslektion fand an einer fremden Schule vor einer wildfremden Klasse, die ich nicht kennen durfte, statt. – Zusammenfassend: Meine Ausbildung war die Praxis. Weisst du, wie zu deiner Ausbildungszeit die Fachdidaktik Geschichte in der Sek 1 -Ausbildung ausge-
sehen hat?*

*Die Sekundarschulausbildung war komplett getrennt von unserer fürs «Höhere Lehramt». Ich weiss nur von Mitstudierenden, dass sie intensiv Methodik büffelten – was für die Gymnasialausbildung überhaupt nicht vorgesehen war. Wir Gymnasiallehrer*innen erhielten aber automatisch das Sek-I-Lehrdiplom, weil ja das Langzeitgymnasium die Regel war und in die Sek I hineinreichte.*

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständige Disziplin in Berührung?

2001, als ich mit 53 Jahren als Fachdozent für Geschichtsdidaktik Sek II an die PH der FHNW hineinrutschte.

Hast du die Diskussionen in Deutschland um die «Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein» mitverfolgt?

Nein.

Hast du die Diskussionen um den Beutelsbacher Konsens mitverfolgt?

Ja, sie hat die Arbeit an den Lehrmitteln am Rande beeinflusst.

Warst du in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem tauschtest du dich über didaktische Fragen aus? (Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welsche Schweiz? Mit dem Ausland?)

Nein. Ich war Mitglied der Fachgruppe Geschichte des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins, aber es ging mehr um geschichtsfachwissenschaftliche Themen (oder habe ich nur diese in Erinnerung?).

Wie erfuhren Lehrpersonen in der Schweiz von fachdidaktischen «Trends»? (Tagungen? Zeitschriften (geschichtsdidaktische, z.B. GWU, für die Praxis, z.B. Praxis Geschichte? Wegweisende Literatur? Wegweisende Schulbücher?)

Vor 2001 habe ich regelmässig die Zeitschrift GWU gelesen. Ferner habe ich mich für Politische Bildung interessiert und dort theoretische Werke gelesen (ich initiierte und unterrichtete das Freifach Politik). Schulbücher waren immer wichtig, zentral war für mich die Fachliteratur in der Disziplin Geschichte in ihrer ganzen Breite. Da habe ich viel rezipiert und zu Unterrichtsstoff umgeformt.

Was ist für dich heute die Bedeutung der Fachdidaktik Geschichte (in einem Satz?)

Fachdidaktik ist für mich ein wichtiger Sparringpartner zur Reflexion über die Unterrichtspraxis.

4.4. Geschichtsdidaktische empirische Forschung in der Deutschschweiz

Béatrice Ziegler

Fachdidaktische Forschung wurde in der Schweiz im Kontext einer Tagung zur Professionalisierung von Lehrkräften der *swissuniversities* 2015 breit diskutiert und definiert.¹⁵⁵ Dabei bezeichnete sie der Mathematikdidaktiker Timo Leuders als nutzeninspirierte Grundlagenforschung.¹⁵⁶ Es handelt sich

¹⁵⁵ Vgl. *swissuniversities. Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 22. Januar 2015/ La professionnalisation dans les didactiques disciplinaires. Documentation du colloque Didactiques disciplinaires du 22 janvier 2015.* Juni 2015. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf, 22.12.2021.

¹⁵⁶ Leuders, Timo. Empirische Forschung in der Fachdidaktik – eine Herausforderung für die Nachwuchsqualifizierung. In: *swissuniversities* 2015, S. 13–17, hier S. 13. Vgl. auch Leuders, Timo (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik – eine Herausforderung für die Professionalisierung und Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), S. 215–234.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

dabei um empirische Forschung, indem vorerst Prozesse, Denken und Handeln von Akteuren und Wirkungen gezielter Massnahmen bei fachlichen Lehr-Lernprozessen im Unterricht untersucht werden.¹⁵⁷ Die enge Bindung an schulische Kontexte ist dann aber für die geschichtsdidaktische Forschung auf das weite Feld des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte (Geschichtskultur) ausgeweitet worden. Sofern es sich dabei nicht um vergleichbare Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen an «ausserschulischen» Lernorten handelt, sind dabei für entsprechende, nicht unmittelbar nutzeninspirierte Forschungsfragen auch andere forschungsmethodische Vorgehensweisen wie die Hermeneutik oder die Diskursanalyse denkbar.

Über geschichtsdidaktische Forschung in der Deutschschweiz im 20. Jahrhundert ist kaum etwas bekannt. Der vorliegende Text berücksichtigt vorerst Projekte, die vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert worden sind. Neben dem SNF werden auch von Stiftungen Drittmittel für Forschung eingeworben und einzelne Stellen von Bund und Kantonen finanzieren Projekte der Auftragsforschung. Dabei handelt es teilweise um relativ grosse Forschungsprojekte. Diese Gruppe von Projekten wird am Beispiel des IGE in Luzern verdeutlicht. Ausserdem ist davon auszugehen, dass an den einzelnen Standorten zahlreiche kleine explorative Studien vorgenommen worden sind, teilweise auch als in der Lehre eingebettete Projekte.¹⁵⁸ Im Anschluss werden Publikationen, in welchen von Forschungen berichtet wurde, zusammengestellt, um derart allenfalls weitere Projekte zu erfassen und damit auch beschreiben zu können, inwiefern die deutschschweizerische Forschung auch in einem weiteren Forschungszusammenhang dargestellt und rezipiert werden konnte.

Die Förderung von fachdidaktischer Forschung durch den SNF begann 2001. Im Zuge einer Wissenschaftspolitik, die die Fachdidaktiken, aber auch Disziplinen mit Praxisbezug an neugeschaffenen Fachhochschulen wie etwa die Soziale Arbeit, in ihren Forschungsanstrengungen unterstützen sollte, schuf der SNF ein spezielles, befristetes Gefäss: «DORE» («DO REsearch»). Dieses wurde 2011 abgelöst von der Forschungsförderung der bisherigen Abteilungen des Nationalfonds, die für anwendungsorientierte Forschung zusätzliche diesbezügliche Kriterien der Beurteilung festlegte und auch Forschenden der Universitäten offenstand. In den zehn Förderjahren von DORE erhielten fachdidaktische Projektgruppen an Pädagogischen Hochschulen Projektbewilligungen, so auch die Geschichtsdidaktik.¹⁵⁹ Und auch der Übergang zu Forschungsanträgen der allgemeinen Abteilungen gelang, so dass heute fachdidaktische Anträge neben fachlichen Anträgen beurteilt werden.

4.4.1. Anfänge

Den Anfang geschichtsdidaktischer Forschung in der Deutschschweiz machte nach heutigem Erkenntnisstand ein nicht allein fachdidaktisch motiviertes Projekt: «Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika?». Es handelte sich dabei um eine 1999 durchgeführte Befragung von Schülerinnen und Schülern des neunten Schuljahres (60 Klassen mit rund 1200 Schülerinnen und Schülern) zum «Leistungsstand» ... «im Fach ‚Geschichte und Politik‘» und zum Zusammenhang desselben «mit Merkmalen der Person und des Unterrichts». Neben der geschichtsdidaktischen Forschungsfrage verfolgte das Projekt auch Anliegen der Systemevaluation. Denn angesichts aufkommender internationaler fachdidaktischer Leistungsmessungen (PISA, TIMSS, u.a.) stellte sich die zentralschweizerische Bildungsplanung die Frage, «welchen Nutzen [...] eine in der Region selbst entwickelte Leistungsmessung für die Systemevaluation (Möglichkeiten, Grenzen, Aufwand)» habe.¹⁶⁰ Im Schlussbericht wird erwähnt, dass für

¹⁵⁷ Vgl. dazu Weisseno & Ziegler 2022 (im Erscheinen).

¹⁵⁸ Diese Formen von Forschung müssen hier vernachlässigt werden, da ihre Erfassung auf erhebliche Schwierigkeiten stossen würde.

¹⁵⁹ Zur Aktivität des DORE-Förderprogramms vgl. Criblez 2016, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122313 - DOI: 10.25656/01:12231, insbesondere S. 77-79.

¹⁶⁰ Barth et al. 2000a, S. 1.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

die Einschätzung dieser Frage «Erhebungsinstrumente, Stichprobe, Durchführung, Auswertung, Nutzen auf Ebene Kanton und Region, darunter Nutzen für den Unterricht und Aufwand» kritisch aufgearbeitet worden seien. Dies lasse den Schluss zu, dass «die Durchführung eigener regionaler Erhebungen [...] einen Nutzen (bringe), der anders zur Zeit nicht zu beschaffen (sei) [...]. Die gezielte Ausrichtung auf den eigenen regionalen Lehrplan und regionspezifische Fragestellung sind ein wesentlicher Vorteil. Ebenso die Möglichkeit, inner (sic!) nützlicher Frist über die Ergebnisse frei verfügen zu können.»¹⁶¹

Aus der Auswertung des Fragebogens wurden in fachdidaktischer Perspektive relativ weitreichende Schlussfolgerungen gezogen. Festgestellt wurde insbesondere, dass die Leistungsstände in Geschichte sehr stark streuen, insgesamt aber Schüler*innen aus höheren Anforderungsniveaus und aus bildungsnahen Elternhäusern besser abschneiden, dass das Wissen zu einzelnen Themen nicht davon abhängt, ob diese erst kürzlich oder schon länger zurückliegend behandelt wurden, dass zeitliche Verortungen von Ereignissen und Entwicklungen und die Fachsprache eher Mühe bereiten. Schweizergeschichtliche Fragen wurden insgesamt deutlich schlechter beantwortet als solche zur «Allgemeinen Geschichte», was mit einem geringen Stellenwert der Schweizergeschichte erklärt wurde.¹⁶² Die feststellbare Abhängigkeit des Leistungsniveaus der einzelnen Schüler*innen von ihrer Klassenzugehörigkeit brachte die Autoren dazu festzustellen, dass sich damit die zentrale Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg von Schüler*innen beweise. Ausserdem wurde festgehalten, dass das ausserschulische Umfeld für das Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen wichtig sei und der Geschichtsunterricht «kaum der wirkungsvollste [Lernort]» sei. Daraus wurde die Forderung abgeleitet, die Formung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher zu erforschen, um daraus Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen und für den Geschichtsunterricht zu formulieren.¹⁶³

Der Studie kommt das Verdienst zu, erstmals Schüler*innen in grösserem Ausmass befragt zu haben und damit den Geschichtsunterricht als solches auf einer empirischen Basis diskutierbar machen zu wollen. Sie ermöglichte dabei zudem der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik erstmals die Entwicklung und Auseinandersetzung mit – vielfach geschlossenen – Aufgabenstellungen, was für das folgende hier zu besprechende Projekt nicht bedeutungslos war.¹⁶⁴ Daraus entstand dann ein hybrider Schlussbericht, indem nach der eigentlichen Ergebnispräsentation «fachdidaktische Konsequenzen» vorgestellt wurden, die sich weniger aus der Befragung ergaben als vielmehr vor allem bildungspolitische Positionierungen aus dem Kontext der geschichtsdidaktischen Diskussion heraus darstellten.¹⁶⁵

2002 wurde dann eines der bisher grössten geschichtsdidaktischen Projekte gestartet: «Geschichte und Politik im Unterricht». Der Erziehungswissenschaftler Kurt Reusser (Universität Zürich) mit seinen Mitarbeiterinnen Monika Waldis und Domenica Fluetsch war von den Geschichtsdidaktikern Peter Gautschi (Fachhochschule Aargau), Daniel V. Moser (Institut der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kanton und Universität Bern) und Pit Wiher (Pädagogische Hochschule Zürich) für eine grossangelegte Untersuchung des Geschichtsunterrichts in der Deutschschweiz gewonnen worden.¹⁶⁶ Untersucht werden sollte die Unterrichtswirklichkeit für den Unterricht in Geschichte und Politik auf der Sek I-Stufe, das berufsbezogene Wissen von Lehrpersonen und «Lehrereinstellungen» sowie

¹⁶¹ Barth et al. 2000a, S. 69.

¹⁶² Vgl. Dazu auch Furrer & Kaufmann 2020, hier S. 124–131.

¹⁶³ Barth et al. 2000a, S. 69.

¹⁶⁴ Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Fragebogen «Geschichte und Politik. Orientierungsstufe», Ebikon 1999. https://www.zebis.ch/sites/default/files/teaching_material/geschichte_und_politik_messen_fragebogen.pdf [22.01.2022]

¹⁶⁵ Barth et al. 2000a, S. 58–69.

¹⁶⁶ Projekt "Geschichte und Politik im Unterricht". <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7584-0b0e-0000-00003836e3bf/VideoprojektGeschichte.pdf> [23.12.2021].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Unterrichtserfolge, Wirkungszusammenhänge und das Zusammenspiel von Schule, Elternhaus und Peers. Im Zentrum stand die Videographierung von Unterrichtslektionen zu Geschichte und Politik in 41 Klassen.¹⁶⁷ Die Transkription und Kodierung der Videoaufnahmen ermöglichten die Beschreibung von Unterrichtsinhalten, Lehrmethoden, Lerntätigkeiten, Zielsetzungen des Unterrichts und Unterrichtsaktivitäten. Unterstützend wurden die im Unterricht verwendeten Materialien gesammelt. Schüler*innen wurden zudem zu Wahrnehmungen des Unterrichts und zu Einstellungen gegenüber dem Fach und den Unterrichtsinhalten befragt. Ausserdem wurde ein sogenannter «Wissenstest» eingesetzt. Die Lehrkräfte wurden zur fachdidaktischen Gestaltung, zu ihren Überzeugungen u.a. befragt.¹⁶⁸

Dank der Breite der Forschungsfragen, innovativen Projektanordnung und der empirischen Solidität der Erhebungen und Auswertungen und legte das Projekt in den Beiträgen des Projektbandes die Grundlage für vielfältige weitere Forschung.¹⁶⁹ So schloss sich etwa die Dissertation von Peter Gautschi unmittelbar daran an, in der er die Projektdaten und -auswertungen nutzte und sie mit einer Beurteilung der Qualität der einzelnen Lektionen einerseits durch geschichtsdidaktische Expertinnen und Experten und andererseits durch Schülerinnen und Schüler ergänzte, um daraus zu entwickeln, was guten Geschichtsunterricht ausmache.¹⁷⁰ Aber auch viele der weiteren Interventionsprojekte knüpften in der einen oder anderen Art an die Befunde von «Geschichte und Politik im Unterricht» an. Zudem hatte sich damit die Videographie als Methode der Datengewinnung etabliert und derart eine spezifische methodische Expertise aufgebaut, die in weiteren Projekten genutzt und in der gesamten deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wahrgenommen wurde.

Von den Ergebnissen, die dieses Projekt zeitigte, seien nur zwei genannt, die sich auf geschichtsdidaktische Diskussionen in der Deutschschweiz beziehen. Zum einen wurde über die quantitative Auswertung des Verlaufs von Unterrichtsstunden sichtbar, dass der Anteil der Zeit, die von den Lehrkräften mit Vortrag und Lehrgespräch bestimmt wurde, sehr hoch war. Die restlichen Unterrichtsformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit u.a.) wiesen eine hohe Taktung aus. Wenn Schülerinnen und Schüler Aufträge zur selbstständigen Beschäftigung mit Material erhielten, geschah dies in aller Regel für kurze und kürzeste Sequenzen, in welchen sie kaum die Möglichkeit hatten, sich in die Aufgabenstellung zu vertiefen.¹⁷¹ Es zeigte sich also ganz entgegen der geschichtsdidaktischen Überzeugungen, dass der Einsatz von Materialien praktisch lediglich den lehrerzentrierten Geschichtsunterricht variierte. Dies widersprach dem Bild, das die deutschschweizerische Geschichtsdidaktik seit den Siebzigerjahren vom Geschichtsunterricht entwarf, indem sie die Bedeutung der Praxis des Arbeitsunterrichts hervorhob. So erreichte man, dass Schülerinnen und Schüler im Arbeitsunterricht das selbständige Bearbeiten von Quellen und die Konstruktion von Geschichte erlernten (vgl. dazu Kap. 4.2.4.4. und 4.2.4.5.). Das Ergebnis war deshalb unerwartet und mag damit die Bereitschaft der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik gestützt haben, sich auf den kompetenzorientierten Unterricht einzulassen.

Zum andern stellte sich die Frage, was für Materialien im Geschichtsunterricht Einsatz fanden. Dies stellte die Untersuchung in die Diskussion darüber, ob Geschichtsschulbücher nach wie vor eine derart zentrale Rolle spielten, wie dies für die früheren Jahrzehnte als gesichert gilt. Es zeigte sich ein differenziertes Bild. So wurden statt eines Buches vielfach Fotokopien eingesetzt, der Unterricht folgte also – zumindest in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler – nicht mehr der Erzählung

¹⁶⁷ Einige derselben sind verfügbar auf <https://www.unterrichtsvideos.ch/> [27.12.2021] der Universität und PH Zürich und können mit Zugangscode eingesehen werden.

¹⁶⁸ Vgl. zu diesen und weiteren Informationen zum Projekt den Projektbericht: Projekt "Geschichte und Politik im Unterricht". <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7584-0b0e-0000-00003836e3bf/VideoprojektGeschichte.pdf> [23.12.2021].

¹⁶⁹ Gautschi et al. (Hrsg.) 2007.

¹⁷⁰ Gautschi 2009.

¹⁷¹ Hodel & Waldis 2007, hier 3.3.

eines Buches. Vielmehr entschied die Lehrperson, welches Material sie verwenden wollte. Allerdings entstammten auch die Fotokopien häufig einem Schulbuch. Ausserdem zeigte sich bei den Interviews mit Lehrpersonen, dass das Schulbuch in der Vorbereitung des Unterrichts eine zentrale Rolle spielte.¹⁷² Es wurde aber sichtbar, dass die Zielsetzungen, die die Lehrperson mit einzelnen Themen und Unterrichtseinheiten verband, wichtig waren und das Schulbuch für die Erreichung derselben eingesetzt wurde. Dieser Befund wurde in einem weiteren Projekt noch deutlicher, das weiter unten angesprochen wird.

4.4.2. SNF-geförderte Forschungsprojekte in Geschichtsdidaktik¹⁷³

Abgesehen von der Möglichkeit, die geförderten Projekte chronologisch nach ihrer Bewilligung oder Durchführung darzustellen, gibt es unterschiedliche Gruppierungsmöglichkeiten. So folgt die Präsentation der geschichtsdidaktischen Forschung des deutschsprachigen Raumes, die Waldis und Ziegler (2018) in ihrem knappen Überblick vorgenommen haben, der Einteilung aufgrund des Erkenntnisgegenstandes: Unterrichtsforschung, Forschung zu Geschichtsbewusstsein, historischem Denken und historischer Kompetenz, Forschung zu Lehrpersonen und zur Geschichtskultur.¹⁷⁴ Eine solche Einteilung ist immer ein Stück weit arbiträr und eine andere Einteilung kann mit guten Gründen entgegengehalten werden. So könnte etwa zumindest unterschieden werden zwischen Bestandsaufnahmen und Interventionsforschung, denen eine unterschiedliche Erkenntnisabsicht zugrunde liegt. Eine weitere Einteilung hat Peter Gautschi vorgeschlagen.¹⁷⁵ Zudem sind Projekte häufig mehreren Kategorien zuteilbar. Die Darstellung hier erfolgt aufgrund von Forschungssträngen, die in der Abfolge der Projekte konstruiert werden können.

4.4.2.1. Das Geschichtsbewusstsein junger Kinder.

Die überkommene Regelung für das Fach Geschichte in der Volksschule folgte bis vor kurzem der Überzeugung, dass Kinder erst mit fortschreitendem Alter komplexere und abstrakte fachliche Gegenstände erfassen könnten, weshalb die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Themen frühstens ab der 4. Klasse in sorgfältiger Selektion eingeführt werden sollten und die Geschichte als ein Durchgang durch die Epochen mit der Urgeschichte, dem Altertum und dem Mittelalter didaktisch angepasst und reduziert begonnen werden sollte. Diese Vorstellung wurde angesichts der Erfahrungen von Lehrkräften mit Fragen von Schülerinnen und Schülern zur Zeitgeschichte und zum aktuellen Geschehen sowie aufgrund der Einsicht, dass die geschichtskulturellen Diskurse und Manifestationen auch Kindern stark begegnen, immer stärker erschüttert und löste erste Forschungen aus.

Als in der Schweiz die Ausarbeitung eines kompetenzorientierten sprachregionalen Lehrplans angekündigt wurde, beantragten Vertreterinnen und Vertreter der Didaktik des Sachunterrichts mit gesellschaftswissenschaftlicher Ausrichtung ein Projekt zur Erhebung des historischen Denkens bei jungen Kindern.¹⁷⁶ Markus Kübler und seine Partner*innen erhoben das historische Denken bei 4–10-jährigen Kindern, also gerade jenen, für die die Lehrpläne bis anhin keinen Kontakt mit Geschichte vorsahen. Das Projekt stand vor der Herausforderung, eine Methode zu entwickeln, mit der die Performanz von jungen Kindern in Geschichte erhoben werden konnte. Die Forschenden liessen die

¹⁷² Hodel & Waldis 2007, hier 3.6.

¹⁷³ Die Abfrage der geförderten Projekte erfolgte mit der SNF-Datenbank <https://p3.snf.ch/> [besucht 30.11.2021]. Während der Niederschrift des Kapitels schaltete der SNF eine neue Datenabfrage auf. <https://data.snf.ch/> [30.12.2021].

¹⁷⁴ Waldis & Ziegler 2018.

¹⁷⁵ Gautschi 2009, S. 104–113.

¹⁷⁶ Markus Kübler. Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz, 01.01.2011 – 31.08.2012, SNF Abt. 1; Projekt-Nr. 132207; 176'691 CHF. <https://p3.snf.ch/project-132207> [25.01.2022].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Kinder Zeichnungen zu einem historischen Thema (Steinzeit, Altes Ägypten, Rom, Mittelalter) erstellen. In 20-30-minütigen Interviews befragten sie sie dann dazu, was sie gezeichnet hatten.¹⁷⁷ Daraus gewannen sie Einsichten in die Komplexitätsstufen im historischen Denken sowie Aussagen über die Breite des Wissens, das Verständnis von Geschichte und die Rekonstruktionsfähigkeiten der Kinder.¹⁷⁸

Als Ergebnisse liessen sich festhalten, dass Kinder Interesse an Historischem zeigen, dass das Wissen Gleichaltriger unterschiedlich breit und unterschiedlich komplex ist, und dass – dank geschichtskultureller Aktivitäten – teilweise auch ein Verständnis für Geschichte als ein aus Überresten entwickeltes Konstrukt ist. Das Projekt stützte in der Folge die Integration der geschichtlichen Perspektive und geschichtlicher Inhalte in den Sachunterricht (im Lehrplan 21: «Natur, Mensch, Mitwelt»).

Auch bei diesem Projekt kann festgestellt werden, dass es als Grundlage für weitere kleinere Projekte dienen konnte und kann. So etwa die Untersuchung dazu, was Kinder sehen, wenn sie ein Denkmal betrachten. Am Beispiel des Winkelried-Denkmal in Stans untersuchten Christian Mathis und Kristine Gollin, wie Schülerinnen und Schüler ein Denkmal «lesen» und interpretieren.¹⁷⁹ Sie hielten fest, dass den Schülerinnen und Schülern das Sehen und Interpretieren der Skulptur grosse Mühe bereitete und dass das historische Wissen, das die Deutung vereinfacht hätte, kaum vorhanden war.¹⁸⁰

4.4.2.2. Professionalisierung der Lehrpersonen.

Während in «Geschichte und Politik im Unterricht» die Stellung des Schulbuchs nur ein (kleiner) Teilaspekt der Studie war, rückte die Verwendung des Schulbuchs durch Lehrpersonen im Unterricht ins Zentrum eines weiteren Projekts.¹⁸¹ In «Wirkung von Geschichtslehrmitteln - Aneignung von Lehrbuchkonzepten durch Lehrpersonen: Das Beispiel 'Hinschauen und Nachfragen'» wurde aber gleichzeitig auch ein Beitrag zur geschichtskulturellen (bzw. geschichtspolitischen) Debatte um den «Bergier-Bericht» geleistet, indem danach gefragt wurde, was Lehrpersonen mit dem Lehrmittel *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*,¹⁸² das die Schweiz im Zweiten Weltkrieg auf der Basis der Ergebnisse der «Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg»¹⁸³ thematisierte, im Unterricht machten. In diesem Kontext leistete die Studie von Bernhard Schär und Vera Sperisen einen Beitrag hinsichtlich des Ideologie- und Indoktrinationsvorwurfs, mit dem gegen die Thematisierung der UEK-Untersuchungsergebnisse und im Speziellen gegen das Lehrmittel polemisiert wurde.¹⁸⁴ Im Projekt wurde nach Interviews mit 20 Lehrpersonen zu *Hinschauen und Nachfragen* der Unterricht von sechs Lehrpersonen videographiert und mithilfe Objektiver Hermeneutik analysiert, wie diese das Lehrmittel einsetzen.¹⁸⁵ An einem Fallbeispiel konnte gezeigt werden, dass die betreffende Lehrperson, die dem

¹⁷⁷ <http://www.historischesdenken.ch/index.php?id=45> [28.12.2021].

¹⁷⁸ Kübler, Bietenhader, Bisang, & Stucky 2015.

¹⁷⁹ Mathis & Gollin 2017.

¹⁸⁰ Inwiefern allerdings der Winkelried-Mythos überhaupt noch Gegenstand schulischer Geschichte ist, wäre zu klären. Die Forschenden argumentierten, dass es darum gehe, die Bestandsaufnahme, Beschreibung und Deutung von Denkmälern zu fördern, damit sich Heranwachsende in der Geschichtskultur zurechtfinden können. Die Erhebung und Auswertung nach der Dokumentarischen Methode von Gruppengesprächen mit drei Dreiergruppen unterschiedlicher Stufen (1.-/2.-; 5.-/6.- und 8.-/9.-Klässler*innen, also Primar- und Sek I-Stufe) diene ihnen dazu, Voraussetzungen für die Entwicklung von Unterrichtshilfen zu schaffen. Vgl. <http://www.nidwaldner-museum.ch/museums-satelliten/denkmal/80> [28.12.2021].

¹⁸¹ Béatrice Ziegler, Wirkung von Geschichtslehrmitteln - Aneignung von Lehrbuchkonzepten durch Lehrpersonen: Das Beispiel 'Hinschauen und Nachfragen'. 01.10.2007 – 31.03.2010. Projektnummer: SNF DORE 117968. CHF 194'522.-. <https://p3.snf.ch/project-117968> [besucht 25.01.2022]

¹⁸² <https://www.lmvz.ch/schule/hinschauen-und-nachfragen> [28.12.2021].

¹⁸³ <https://www.uek.ch/de/> [28.12.2021].

¹⁸⁴ <https://www.swissinfo.ch/ger/schweiz-zur-nazizeit--umstrittenes-lehrmittel/5061402> [besucht 28.12.2021].

¹⁸⁵ Schär & Sperisen 2011, hier besonders S. 124–128.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Lehrmittel und seiner Absicht, die historischen Handlungsräume und Handlungsentscheidungen von Entscheidungsträgern sicht- und diskutierbar zu machen, uneingeschränkt zu folgen beabsichtigte, schliesslich eine sozialgeschichtliche Einbettung der schweizerischen Grenzschiessung vornahm, mit welcher eine normative Diskussion von Verantwortlichkeiten überhaupt nicht vorgenommen werden konnte.¹⁸⁶ Es zeigte sich also ein – explizit nicht angestrebter – Eigensinn der Lehrperson gegenüber dem eingesetzten Lehrmittel.¹⁸⁷ Dieser Befund stützte entgegen den politischen Indoktrinationsvorwürfen an das Lehrmittel das Argument, Lehrpersonen gingen eigenverantwortlich mit Unterrichtsthemen um. In geschichtsdidaktischer Überlegung zeigte sich zudem zum einen, dass das Lehrmittel zwar eine wichtige Rolle für die Narrativierung von Geschichte im Unterricht darstellt, dass aber die Lehrperson als dem Geschichtsunterricht Ziele setzende und diese verfolgende Akteurin nicht unterschätzt werden darf. Zum andern warf der Befund Fragen auf, dass die Lehrperson die Zielsetzung des Lehrmittels guthiess, die Diskrepanz zwischen der auf sie ausgerichteten Gestaltung des Lehrmittels und der das Ziel verfehlenden Ausrichtung der Unterrichtsstunde aber nicht erkannte.

Diese Diskrepanz verfolgte ein weiteres Projekt,¹⁸⁸ das im Übrigen angesichts der bevorstehenden Umstellung des Unterrichts auf die Kompetenzorientierung mittels einer Weiterbildung prüfen wollte, welche Schwierigkeiten Lehrpersonen bei der Orientierung ihres Unterrichts auf die Kompetenzförderung begegnen. Kern des von Monika Waldis durchgeführten Projekts «Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen von Geschichtslehrpersonen durch Weiterbildung mit Unterrichtsvideos» war eine Weiterbildung, in welcher Lehrpersonen ihr Wissen über fachspezifische Lernprozesse erweitern und ihre Vorstellungen über das Lernen und Lehren klären sollten, um dann mit einem Kompetenzmodell vertraut gemacht zu werden und schliesslich Lektionen eines kompetenzorientierten Unterrichts zu planen und durchzuführen. Acht Lehrpersonen wurden vor und nach der Weiterbildung interviewt und Unterrichtslektionen videographiert. Während die Kompetenzförderung grundsätzlich eine gute Aufnahme fand, zeigte sich, dass die Erwartungen und Bedürfnisse der Lehrpersonen hinsichtlich der Weiterbildung sehr heterogen waren und die geschichtsdidaktischen Angebote im Kontext der Kompetenzorientierung noch der Reifung bedurften. Es zeigte sich auch, dass zwischen der (theoretischen) Internalisierung der Kompetenzorientierung und der dementsprechenden Gestaltung des Unterrichts ein nicht zu unterschätzender Weg besteht.¹⁸⁹

Aus der Umstellung des Geschichtsunterrichts auf die Kompetenzförderung, wie sie in der geschichtsdidaktischen Theorie diskutiert und durch den Lehrplan 21 eingefordert wurde, ergaben sich auch für die Ausbildung der Lehrpersonen grosse Herausforderungen. In diesem Kontext startete ein grosses Projekt, das Daten zur bisherigen Ausbildung und deren Wirkung bei angehenden Geschichtslehrpersonen der Sek I und II an mehreren Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (PH Bern, PH FHNW, PH Luzern und PH Zürich) erhob. Das Projekt «Ausprägung und Genese professionellen Wissens von Geschichtslehrpersonen - Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage eines Videosurveys», kurz «VisuHist»¹⁹⁰ wurde als Forschungs Kooperation der PH FHNW und der PH Zürich unter Leitung von Monika Waldis geführt. Der Kompetenz- und Wissenszuwachs der angehenden Geschichtslehrpersonen wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten, vor (303 Studierende) und nach (220

¹⁸⁶ Schär & Sperisen 2010.

¹⁸⁷ Vgl. den Titel des Beitrags von Schär & Sperisen 2011.

¹⁸⁸ Béatrice Ziegler, Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen von Geschichtslehrpersonen durch Weiterbildung mit Unterrichtsvideos. SNF DORE Projektnummer 112352, 5.2007-8.2009, CHF 191'520. <https://p3.snf.ch/Project-146327> [besucht 24.01.2022].

¹⁸⁹ Waldis, Wyss & Hodel 2011.

¹⁹⁰ Monika Waldis. Ausprägung und Genese professionellen Wissens von Geschichtslehrpersonen - Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage eines Videosurveys, SNF Abt. I, Projektnummer 146327, 01.08.2013 – 31.07.2016, 340'816 CHF. <https://p3.snf.ch/project-112352> [besucht 24.01.2022].

Studierende) der geschichtsdidaktischen Ausbildung, erhoben. Dabei wurden Videoclips eingesetzt, die die Studierenden kommentierten. Dies sollte ermöglichen zu erheben, inwiefern sie geschichtsdidaktische Kompetenzen bei der Diskussion der Sequenzen einzubringen vermochten. Es zeigte sich, dass die fachlichen Kompetenzen der angehenden Geschichtslehrpersonen deutlich zu wünschen übrigliessen. In ihrem Beitrag zu den Ergebnissen der Studie hält die Studienleiterin fest: «Die vorliegenden Ergebnisse legen es nahe, die Frage nach der Wirksamkeit der geschichtsdidaktischen Ausbildung zu stellen.» Sie sieht den Bedarf nach einer Klärung geschichtsdidaktischer Ausbildung in der geschichtsdidaktischen *community* selbst, der die entsprechende Optimierung der Ausbildungselemente folgen sollte.¹⁹¹

Eingebettet in das Projekt «VisuHist» untersuchte eine Dissertation die epistemologischen und die Lehr-Lern-Beliefs, also die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Studierenden.¹⁹² Die Arbeit, deren Publikation vom SNF finanziert wurde, öffnete damit einen weiteren Zugang zu den Voraussetzungen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bzw. zum Verständnis ihres Unterrichts.

Aktuell sieht es eher nach einer Verknappung der Unterrichtszeit in den einzelnen Domänen des Unterrichtsgefässes «Räume, Zeiten, Gesellschaften» des Lehrplans 21 aus.¹⁹³ Die Fachlichkeit der Ausbildung von Lehrpersonen der Sek I wird aufgrund der Mehrfächer-Abschlüsse erneut eher zurückgedrängt.¹⁹⁴ Die Ausbildung für den Fachbereich wird gegenüber derjenigen für die einzelnen Fächer privilegiert. Angesichts dieser Entwicklungen ist die Optimierung der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung in den verbleibenden Stunden dringlich. So läuft gegenwärtig auch ein weiteres Projekt unter Leitung von Regula Argast zur Frage, inwiefern Lehrpersonen ihren Geschichtsunterricht kompetenzorientiert planen.¹⁹⁵

4.4.2.3. Fächerübergreifender Unterricht Geschichte–Politische Bildung

Auf eine eng damit verknüpfte Entwicklung, nämlich die Zuordnung der Politischen Bildung zur Geschichte sowohl im LP21 für die Sek I-Stufe als auch mit grosser Wahrscheinlichkeit im in Überarbeitung befindlichen «Rahmenlehrplan Gymnasium»¹⁹⁶ reagiert ein weiteres Projekt. Die Bestrebungen einer disziplinären Ausgestaltung der Didaktik der Politischen Bildung sind im Rahmen zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zu wissenschaftlichen Disziplinen vorangetrieben worden. Dabei sind nicht nur deutschschweizerische Arbeiten, sondern auch die theoretischen Vorarbeiten und die praktischen Umsetzungen insbesondere in der deutschsprachigen entsprechenden *Communities* der Politikdidaktik und der Didaktik der Politischen Bildung sowie der Didaktik der Demokratieerziehung zur Kenntnis genommen worden.¹⁹⁷ Dabei ist auch deutlich geworden, dass die unterschiedliche disziplinäre Logik des Faches Geschichte und des Faches Politische Bildung nicht unterschätzt werden darf,¹⁹⁸ und es ist angenommen worden, dass die Ausbildung zur Geschichtslehrperson dem kompetenzorientierten Verständnis von Politischer Bildung nicht gerecht werden kann. Das Projekt «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I» sollte dazu

¹⁹¹ Waldis 2019, hier S. 237.

¹⁹² Nitsche 2019.

¹⁹³ Ziegler 2018a. Nadine Ritzer und Sabine Ziegler haben die Unterrichtszeiten und Modalitäten für Geschichte in den kantonalen Einführungslehrplänen des LP 21 erhoben. Vgl. DGGD 14. GV vom 5. Juni 2021, Traktandum 10. **Eine Publikation der Ergebnisse ist in Vorbereitung.**

¹⁹⁴ Dazu kommen Ansprüche, die sich aus den überfachlichen Themen ergeben. Vgl. Ziegler 2020.

¹⁹⁵ Regula Argast & Nadine Ritzer, Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Umgang von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe 1 mit der Kompetenzorientierung in der Einführungsphase des Lehrplans 21. 02.2020 bis 01.2023. https://www.phbern.ch/sites/default/files/20_03_Abstract_Argast_Ritzer_112.pdf [30.12.2021]. Vgl. weiter hinten Kap. 4.4.4.1.

¹⁹⁶ Vgl. dazu <https://matu2023.ch/de/> [30.12.2021].

¹⁹⁷ Lötscher, Schneider & Ziegler (Hrsg.) 2016. Waldis & Ziegler 2022; 2019. Ziegler & Waldis 2017.

¹⁹⁸ Ziegler 2018b.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

empirische Erkenntnisse generieren.¹⁹⁹ Für das 2020 abgeschlossene Projekt liegt eine abschließende Diskussion der Ergebnisse noch nicht vor. Aber Publikationen zu Fallbeispielen zu Themen «Schweiz-Europa» und «Menschenrechte» - beide vom Lehrplan 21 vorgesehen – zeigen, dass Geschichtslehrpersonen über die notwendigen fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen für den Unterricht in Politischer Bildung nur ungenügend verfügen.²⁰⁰

4.4.2.4. Kompetenzorientierte Geschichtsvermittlung und ihre Förderung

Geschichtsunterricht, der der Kompetenzförderung dienen soll, setzt die vielfältige Aktivierung der Schülerinnen und Schüler voraus. Welches die geeigneten Impulse für das historisch denken Lernen von Schülerinnen und Schülern sind, wurde und wird, häufig insbesondere unter dem Label «Aufgabenkultur», intensiv untersucht. Zum einen werden Aufgabenstellungen in Schulbüchern und in videographierten oder mit teilnehmender Beobachtung begleiteten Unterrichtsstunden untersucht oder es werden Aufgabensets vorbereitet, um in Interventionsprojekten zu prüfen, inwiefern diese bei Schülerinnen und Schülern Kompetenzen und Wissen zu steigern vermögen. In der Deutschschweiz gibt es einige kleinere solcher Untersuchungen, die noch an die Tradition des Arbeitsunterrichts anknüpfen (vgl. Kap. 4.2.4.4 und 4.2.4.5.) und sensibilisiert durch dessen mangelnde Umsetzung in die Praxis prüfen, womit Schülerinnen und Schüler eigentlich konfrontiert werden. Stimuliert durch die Diskussion im deutschsprachigen Raum zu Geschichte als Narrativierung und der entsprechenden Anforderung an den Geschichtsunterricht, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sowohl vorhandene Geschichten zu de-konstruieren als auch selbst Geschichte aus Überresten und Erzählungen zu erarbeiten, gewannen Schüler*innentexte, -referate, -prüfungen u.a. besondere Aufmerksamkeit. In diesem Kontext wurde ein Projekt geplant, das auf gymnasialer Stufe prüft, welche Wirkung die gezielte Förderung der Schreibfähigkeit in Geschichte, also der Fähigkeit, eine historische Narration (schriftlich) zu entwickeln, auf Kompetenzen und historisches Denken hat.²⁰¹ Dies auf dem vermuteten Hintergrund, dass bisheriger Unterricht die eigenständige Narrativierung über die Quelleninterpretation hinaus kaum fördere. Dafür wurde 16 Gymnasialklassen eine online-basierte Schreibplattform «www.writinghistory.ch» mit Materialien, Lernhilfen und Schreibaufgaben zu den beiden Themen Nationalismus und Migration eingerichtet, die auch als Ablage für Texte diente und einen Schreibblog anbot. Dieselbe wurde während der Dauer von 10 Wochen genutzt. Begleitend dazu wurde eine Lehrerweiterbildung zu Grundlagen historischen Schreibens und fachlichen Beurteilungskriterien und Feedbackstrategien durchgeführt. Die Wirkung der Intervention wurde sowohl auf Schüler*innen- als auch auf Lehrpersonenebene geprüft. Neben der Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler wurde ein fachspezifischer Schreibtest sowie ein Kompetenztest durchgeführt.²⁰²

Nicht zuletzt aus den Erfahrungen in vorangegangenen Projekten mit den noch wenig gefestigten Vorstellungen zu einer Progression historischen Denkens soll die laufende RiCH-Studie die theoretisch-methodischen Voraussetzungen für das Verständnis von historischem Lernen schärfen.²⁰³ Es sollen die Operationen narrativer Kompetenz und die darin aufscheinenden qualitativen Unterschiede historischen Denkens an einem Sample von Personen mit unterschiedlicher Expertise beobachtet werden, um dann Lernprogressionsmodelle zur Diagnose historischen Denkens zu

¹⁹⁹ Monika Waldis, Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I, 9.2016 – 02.2020, SNF, Abt. 1, Projektnummer 166004; 423'285 CHF. <https://p3.snf.ch/project-166004> [besucht 24.01.2022].

²⁰⁰ Vgl. z.B. Thyroff, Scheller, Schneider & Waldis 2020; Waldis & Scheller (2019). Weitere Publikationen siehe unter <http://www.skbf-csre.ch/pdf/21029.pdf> [30.12.2021].

²⁰¹ Monika Waldis, Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte, 01.11.2015 – 30.04.2019, Abt I, Projektnummer 160359; 387'134 CHF. <https://p3.snf.ch/project-160359> [24.01.2022].

²⁰² Marti, Gollin & Waldis (2019); Waldis, Nitsche & Gollin 2020.

²⁰³ Martin Nitsche, Historische Lernprozesse erforschen. 01.08.2020 – 31.07.2023, Abt. I; Projektnummer 192414; 476'398 CHF. <https://p3.snf.ch/project-192414> [24.01.2022].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

entwickeln. Das Team um Martin Nitsche kann sich dabei auch auf die Arbeiten der Dissertation von Julia Thyroff stützen,²⁰⁴ die aufgrund von Kommentierungen von Ausstellungsbesuchenden historisches Denken modelliert und dabei am gleichen historischen Thema gearbeitet hat wie das Projekt RicH, der «Schweiz im Ersten Weltkrieg».

Einem völlig anderen Zugang zu historischem Lernen im Geschichtsunterricht ist das Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht» verpflichtet.²⁰⁵ Das auf der Gymnasialstufe angesiedelte Projekt des Teams von Philipp Marti geht von der Frage aus, ob die globalgeschichtlichen Perspektiven geeignet sind, das historische Denken von Schülerinnen und Schülern gegenüber dem noch häufig nationalgeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht zu modifizieren und damit auch deren historische Kompetenz zu steigern. Es handelt sich um ein Interventionsprojekt, das aber methodisch der partizipativen Praxisforschung zugeordnet werden kann,²⁰⁶ indem die Forschenden mit Lehrpersonen Unterrichtseinheiten entwickeln und die so angestossene Unterrichtsentwicklung durch video-, interview- und fragebogenbasierte Erhebungen empirisch untersuchen.

4.4.2.5. Geschichtskultur

Geschichtskultur als Feld, das den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte abdeckt, wird in der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung insgesamt noch nicht allzu lange und allzu stark beforscht. Auch in der Deutschschweiz gibt es dazu nicht eine reiche Forschung. Die Zugänge zur Geschichtskultur erfolgen zum einen über die zentrale Kategorie «Geschichtsbewusstsein», indem sie die Aufmerksamkeit für die gesellschaftliche Formierung bzw. Rahmung des individuellen Geschichtsbewusstseins durch die Geschichtskultur und damit auch für die Ausgestaltung der Geschichtskultur in unterschiedlichen Milieus und Gesellschaften weckt. So wurde die Entwicklung des Umgangs mit dem Denkmal «Rütli» sowohl über die Zeit als auch vermittelt durch vielfältige Materialien von Martin Schaub in seiner Dissertation, deren Publikation der SNF unterstützte, untersucht.²⁰⁷ Historisches Denken wird in diesem Zusammenhang auch als Ausdruck geschichtskultureller Einbettung verstanden. Dazu hat Julia Thyroff ihre Dissertation, deren Druck vom SNF gefördert wurde, über die Aneignung von Geschichte in einer Ausstellung durch Erwachsene verfasst.²⁰⁸

Die geschichtskulturelle Prägung individuellen Geschichtsbewusstseins, historischer Vorstellungen und historischen Wissens wird dann auch in Äusserungen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht erfassbar. Dies griff Christian Mathis in seiner Dissertation, die noch vor der Etablierung von Promotionsmöglichkeiten in der Schweiz bei Hilke Günther-Arndt in Oldenburg entstand, mit der theoretischen Grundlage der Didaktischen Rekonstruktion auf.²⁰⁹

Bei einem völlig anderen Zugang werden geschichtskulturelle Institutionen wie etwa das World Wide Web, Museen oder Denkmäler in den Fokus genommen, indem sie als Lernorte perspektiviert und der Umgang von Lehrpersonen und Schüler*innen mit denselben bzw. ihre Wirkung betrachtet werden. So beobachtete Jan Hodel Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung des Internets zur Vorbereitung von Referaten im Geschichtsunterricht,²¹⁰ während Julia Thyroff in ihrer, bereits erwähnten Dissertation sich mit einer Ausstellung befasste.

²⁰⁴ Thyroff 2020. Die Open Access-Publikation wurde von SNF gefördert.

²⁰⁵ Philipp Marti, Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht, 01.07.2020 – 30.06.2023, Abt. I; Projektförderung 192169; 452'977 CHF. <https://p3.snf.ch/project-192169> [24.01.2022].

²⁰⁶ Vgl. dazu Ziegler 2019, S. 30.

²⁰⁷ Schaub 2018.

²⁰⁸ Thyroff 2020.

²⁰⁹ Mathis 2015.

²¹⁰ Hodel 2013.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Ein erinnerungskulturelles Projekt wird von Manuel Menrath an der PH Luzern angegangen, das die kanadischen First Peoples in ihrer Emanzipation schweizerischen „Kanadabildern“ gegenüberstellt und an die Diskussion der postkolonialen Schweiz anschliesst.²¹¹

Den Überblick über die bisherige vom SNF geförderte Forschung betrifft auch Tagungen, für deren Durchführung Gelder beantragt und bewilligt worden sind. Da die damit verbundenen Projekte in anderen Kapiteln bereits genannt wurden, wird hier auf ihre Darstellung verzichtet. Der Überblick über die bisherige vom SNF geförderte empirische Forschung dokumentiert eine Forschungsentwicklung, die grundsätzliche geschichtsdidaktische Erkenntnisse für die Deutschschweiz ermöglicht und der Lehre und Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den (Pädagogischen) Hochschulen dient.

4.4.3. Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung

Die Schulbuchforschung hat mehr als andere empirische Untersuchungen eine Nähe zur Geschichtswissenschaft. In der Regel geht sie nicht hermeneutisch vor, sondern wendet für die Analyse der Lehrmittel meist systematisierende qualitative Verfahren an.²¹² Traditionellerweise ist sie aber an der thematischen Analyse interessiert. Erst in jüngerer Zeit, befördert durch die Kompetenzorientierung und das Interesse an der sogenannten «Aufgabekultur» wendet sie sich auch der geschichtsdidaktischen Konzeption und Organisation der Lehrbuchelemente zu.

Ihren Start nahm die Schulbuchforschung in der Deutschschweiz mit der Habilitationsschrift des Zeithistorikers Markus Furrer zur «Nation im Schulbuch», deren Druck vom SNF gefördert wurde.²¹³ In der renommierten Reihe des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig erschienen, war ihr die Aufmerksamkeit von Historiker*innen wie Geschichtsdidaktiker*innen im deutschsprachigen Raum sicher.²¹⁴ In der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte erschien eine Besprechung.²¹⁵

2017 wurde Helene Mühlestein mit einer Untersuchung zu Schulbüchern promoviert. Sie verband dabei themenspezifische Untersuchungen mit der Analyse didaktischer Konzeptionen.²¹⁶ Zwei Jahre davor erschien die Dissertation von Nadine Ritzer zu «Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen», deren Druck ebenfalls vom SNF unterstützt wurde.²¹⁷ Die kulturgeschichtliche Arbeit basierte unter anderem auf der Analyse von Schulbüchern, stellte diese aber nicht ins Zentrum, sondern bettete ihre Entstehung in einen bildungspolitischen und geschichtsdidaktischen Kontext.²¹⁸

Mit der zunehmenden Aufmerksamkeit der Geschichtsdidaktik für die Geschichtskultur als dem gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte ergab sich ein erneutes Interesse für Geschichtslehrmittel als Produkt und Träger geschichtskultureller bzw. geschichtspolitischer Diskurse. Eine derartige

²¹¹Manuel Menrath, Postkoloniale Sichtbarkeit. Die Emanzipation der kanadischen First Peoples im Vergleich mit schweizerischen Kanada-Bildern. Bewilligt. Practice-to-Science. Projektnummer 206358, 600'000 CHF. <https://data.snf.ch/grants/grant/206358> [21.04.2022]

²¹² In jüngerer Zeit werden im Rahmen der Schulbuchforschung auch Arbeiten zur Herstellung oder zum Einsatz von Lehrmitteln angelegt. Vgl. dazu und zu den entsprechenden Methoden <http://www.gei.de/de/abteilung/mediale-transformationen/methoden.html> [07.01.2022]. Vgl. auch Knecht, Matthes, Schütze, & Aamotsbakken (Hrsg.) 2014.

²¹³ SNF-Datenportal, Projektnummer 107295, 07.2004, 6'800.- CHF. <https://p3.snf.ch/project-107295> [24.01.2022].

²¹⁴ Furrer 2004. Bereits 2005 erfolgte ihre Besprechung auf hsozkult. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-7845> [07.10.2022].

²¹⁵ Die Arbeit wurde vom Historiker und Geschichtslehrer Zsolt Keller besprochen in Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 55(4).2005 S. 359-361.

²¹⁶ Mühlestein 2017.

²¹⁷ SNF-Datenportal, Projektnummer Nr. 160594; 04.2015, 8000.- CHF. <https://p3.snf.ch/project-160594> [22.01.2022].

²¹⁸ Ritzer 2015. Vgl. dazu auch Kap. 4.2.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

systemische Beschreibung des Geschichtslehrmittels nahm Peter Gautschi auf der Basis der Theoretisierung der systemischen Position und Ausgestaltung von Lehrplänen durch Stefan Hopmann und Rudolf Künzli vor.²¹⁹ Ausgehend davon, dass Geschichtslehrmittel Teil der Geschichtskultur sind und angesichts der Notwendigkeit, in Lehrmitteln sowohl thematische Auswahlentscheidungen als auch Entscheidungen dazu zu treffen, welche Erkenntnisziele im Hinblick auf die Partizipation an der Geschichtskultur zu verfolgen seien, hat Béatrice Ziegler am Beispiel der Konzeption eines Lehrmittels zum Ersten Weltkrieg die Frage aufgeworfen, ob die intensive Beschäftigung mit Mythen zwecks De-Konstruktion diese nicht eher festigen als einer kritischen Einordnung zuführen.²²⁰

Mit der Kompetenzorientierung wurde auch in der Schulbuchforschung noch deutlicher, dass die Leistungen eines Geschichtslehrmittels über die einfache Beschreibung seiner thematischen Inhalte nicht ausreichend erfasst werden können. Vielmehr gilt es, auch die Aufgabenstellungen zu analysieren, die den Lehrpersonen Anregung zur didaktischen Inszenierung und den Schülerinnen und Schülern als Leitfaden zur orientierenden Einordnung der inhaltlichen Aussagen dienen können. Dass die rein inhaltliche Durchsicht eines Geschichtslehrmittels und die gleichzeitige Nichtbeachtung der Informationen und Hilfen für die Lehrperson (der «Lehrerkommentar») zu krassen Fehlinterpretationen hinsichtlich seiner Wirkungen führen kann, hat als jüngstes Beispiel die öffentliche Kontroverse zum Lehrmittel *Gesellschaften im Wandel* vor Augen geführt.²²¹ Eine explorative Analyse aus aktuellem Anlass hat aber gezeigt, dass die Untersuchung der Aufgaben in den Lehrmitteln auch für eine künftige verbesserte didaktische Reflexion der Aufgabenstellungen bedeutsam sein könnte.²²²

4.4.4. Weitere geschichtsdidaktische Forschung

Diese Zusammenstellung von Forschungsprojekten, die nicht vom SNF finanziert wurden oder werden, basiert auf Meldungen derjenigen Standorte, die auf den diesbezüglichen Aufruf reagierten: auf das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der PH Luzern und auf die PH Bern.

4.4.4.1. Geschichtsdidaktische Forschung an der PH Bern

In der ersten Phase des Projektes «Geschichte und Politik im Unterricht», das unter Kap. 4.4.1. vorgestellt wurde, in welchem Unterrichtsstunden in Geschichte auf der Sek I-Stufe videographiert sowie Lehrpersonen und Schüler*innen befragt wurden, war es auch an der PH Bern angesiedelt.²²³ Auch im aktuell laufenden Projekt von Regula Argast und Nadine Ritzer ist der Geschichtsunterricht Schauplatz. Das Projekt beinhaltet Fallanalysen dazu, wie Geschichte von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe 1 in der Einführungsphase des LP21 kompetenzorientiert unterrichtet wird.²²⁴ «Es muss in die Schulbücher»: Unter diesem Titel entstand ein Lehrmittel; gleichzeitig soll eine Forschungsarbeit angehängt werden.²²⁵ Weitere Projekte laufen im sogenannten «Offenen

²¹⁹ Gautschi 2015a; Hopmann & Künzli 1994.

²²⁰ Ziegler 2016.

²²¹ Stellvertretend ein Kommentar zur hitzigen Kontroverse: Hans Fahrländer, Umstrittenes Lehrmittel «Gesellschaften im Wandel»: Woher weht der «Zeitgeist»? Kolumne Aargauer Zeitung 4.10.2018. <https://www.aargauerzeitung.ch/meinung/kommentare-aaz/umstrittenes-lehrmittel-gesellschaften-im-wandel-woher-weht-der-zeitgeist-ld.1318267>, besucht 07.02.2022.

²²² Ziegler & Nitsche 2021 und 2022.

²²³ Daniel V. Moser. Geschichte und Politik im Unterricht. Forschungsprojekt. Laufzeit: 08.2002 bis 08.2006.

²²⁴ Regula Argast Kury, Nadine Ritzer. Geschichte kompetenzorientiert unterrichten - Fallanalysen zum Umgang von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe 1 mit der Kompetenzorientierung in der Einführungsphase des LP21. Forschungsprojekt am IFE. Laufzeit: 02.2020 bis 01.2023.

²²⁵ Tamara Deluigi. Zusammenarbeit zwischen der Unabhängigen Expertenkommission (UEK) Administrative Versorgungs – PHBern zur Konzeption eines UEK-Lehrmittels. Gattung: Kompetenzorientiertes Lehrmittel für

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Forschungsprogramm. Sie visieren oftmals Unterrichtsmaterialien an. Mit ihnen sind aber Recherche- und Archivarbeiten verbunden.²²⁶

Daneben sind an der Primarstufe der PH Bern zwei Dissertationen angesiedelt. Michel Dängeli untersucht den politischen Konflikt als Lerngegenstand des NMG-Unterrichts auf der Basis des Modells der didaktischen Rekonstruktion.²²⁷ Anne-Seline Moser macht Lernprozesse zu Identität und Alterität im historischen Lernen zum Gegenstand.²²⁸

4.4.4.2. Geschichtsdidaktische Forschung am IGE der PH Luzern

In einem ersten Projekt wurden verschiedene Formen der Lernanlagen (Projektunterricht vs. Klassenunterricht) in ihren Wirkungen untersucht. Eine Weiterbildung für Gymnasiallehrkräfte diente dazu, dass diese verschiedene Aufgabenmodelle erproben konnten. Die Schülerleistungen wurden von den Lehrpersonen und Geschichtsdidaktiker*innen gemeinsam ausgewertet.²²⁹ Ein zweites Projekt thematisierte den Kalten Krieg im Geschichtsunterricht. Einerseits handelt es sich um eine explorative Vergleichsstudie (Schweden, Schweiz u.a.) über die Deutungen bzw. die Erinnerungskultur des Kalten Krieges. Andererseits wurden diesbezüglicher Geschichtsunterricht, Schulbücher, Lernende und Lehrende analysiert.²³⁰ Schüler*innen-Wissen und -Deutungen sowie ihr Nutzungsverhalten bei digitalen Medien, standen im Projekt SISAT im Zentrum.²³¹ In einem weiteren Projekt wurden Grundlagen des Unterrichts gegen Antisemitismus in Österreich, Bayern und der Schweiz analysiert und daraus hervorgehend Handlungsrichtlinien verfasst.²³² Der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes gilt ein weiteres internationales Projekt.²³³

alle Zielstufen von Primar- bis Maturitätsschule, finanziert durchs IFE. Laufzeit: 04.2017 bis 12.2018. Projektteam: Regula Argast, Sarah-Jane Conrad, Michel Dängeli, Walter Frey, Nadine Ritzer, Andreas Stadelmann, Isabelle Moser, Elie Burgos, Sara Zimmermann, Joséphine Métraux, Sofia Bischofberger, Luzian Meier

²²⁶ Frey, Walter; Ritzer, Nadine & Schweizer, Andrea. Zeit für Zeitgeschichte – oder was diplomatische Dokumente zu sagen haben! Gattung: Offenes Forschungsprogramm. Laufzeit: 08.2010 bis 07.2013. Helmes, Cornelius. Studierende mit Zuwanderungsgeschichte am Institut Sekundarstufe I. Gattung: Offenes Forschungsprogramm. Laufzeit: August 2013 bis Juli 2015. Notz, Thomas. Entwicklung eines Lehrmittels über Sportgeschichte für die Sekundarstufe II. Gattung: Lehrmittel. Laufzeit: 08.2013 bis 07.2014. Projektteam: Walter Mengisen, Rektor Eidg. Hochschule für Sport Magglingen (EHSM); Dr. Eric Jeisy, EHSM; Dr. Dominique Fankhauser, EHSM. Notz, Thomas. Quellensammlung zur Schweizer Geschichte seit 1945. Gattung: Offenes Forschungsprogramm. Laufzeit: 01.2014 bis 07.2015. Notz, Thomas. Sportgeschichte im Unterricht. Gattung: Offenes Forschungsprogramm. Laufzeit: 08.2010 bis 07.2012.

²²⁷ Michel Dängeli. Der politische Konflikt als Lerngegenstand politischer Bildung im NMG-Unterricht der Primarstufe. Eine Didaktische Rekonstruktion des politischen Konflikts. Dissertation am IPS (Primarstufe). Laufzeit: 01.08.2018 bis 31.01.2022. Projektteam: Prof. Dr. Katharina Kalcsics & Prof. Dr. Volker Reinhardt (PH Freiburg im Breisgau).

²²⁸ Anne-Seline Moser. Lernprozesse zu Identität und Alterität im historischen Lernen – eine fachdidaktische Entwicklungsforschung. Dissertation am IPS (Primarstufe). Laufzeit: 01.08.2016 bis 31.07.2020 (noch nicht abgeschlossen). Projektteam: Prof. Dr. Andrea Becher (Universität Paderborn).

²²⁹ Peter Gautschi. Guter Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien: Historisches Lernen von Jugendlichen im offenen und geleiteten Geschichtsunterricht. Drittmittel 120'000.- CHF. Laufzeit: 01.2011-12.2016. Vgl. Gautschi & Messmer 2017, Gautschi 2016c.

²³⁰ Peter Gautschi. Der Kalte Krieg im europäischen Geschichtsunterricht. Leibniz-Gemeinschaft. 560'000.- CHF. 01.2013-06.2019. Vgl. dazu Christophe, Gautschi, & Thorp 2019, Furrer & Gautschi 2017.

²³¹ Peter Gautschi. Shoah im schulischen Alltag – Historisches Lernen mit Video-Interviews von Überlebenden in einer Tablet-basierten Lernumgebung. Laufzeit: 01.2014-12.2017. Vgl. Gautschi & Lücke 2018, Gautschi 2018c.

²³² Peter Gautschi, Werner Dreier, Robert Sigel. Gegen Antisemitismus in Schulen und Hochschulen – Zusammenschluss von drei Instituten in der Schweiz, in Bayern und Österreich. Drittmittel: IHRA 43'000 CHF. Laufzeit: 06.2020-05.2022. Vgl. Kumar et al. 2022.

²³³ Peter Gautschi, Markus Furrer. Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes. Drittmittel SBFI 590'000.- CHF. Laufzeit: 01.2017-12.2020. Vgl. Fink, Furrer, & Gautschi 2020, Gautschi 2021a.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Angedockt an das zuletzt genannte Projekt sind zwei Dissertationen. Während die eine untersucht, ob und wie Jugendliche der Sek II-Stufe relevante Erzählungen zur Schweizer Geschichte konstruieren und welche narrativen Kompetenzen sie dabei performieren,²³⁴ befasst sich die andere mit fachspezifischen Überzeugungen von Lehrpersonen der Sek I- und Sek II-Stufen hinsichtlich der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes.²³⁵ Eine dritte Dissertation befasst sich mit der Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht auf Sek I-Stufe und analysiert dabei die Perspektive der Lehrenden über Unterrichtsbeobachtung und Interviews.²³⁶

4.5. Die Deutschschweizer Geschichtsdidaktik als entwicklungsstarke Disziplin

Peter Gautschi

Dass Geschichtsdidaktik wesentlich zur Verbesserung von Geschichtsunterricht und öffentlicher Geschichtsvermittlung beiträgt, ist eine Vermutung – wie ja überhaupt vieles beim Lehren und Lernen auf Vermutungen, Tradition, Hoffnungen und Überzeugungen beruht.²³⁷ Obwohl also über die konkreten Wirkungen der Geschichtsdidaktik in der Praxis wenig bekannt ist, scheint es zu den vornehmeren und profilbildenden Aufgaben der Disziplin zu gehören, Schulbücher und Lehr-Lernmaterialien für den Unterrichtsalltag zu entwickeln. Früher waren es erfahrene und reputierte Lehrer, die sich dieser Aufgabe annahmen. Und heute sind es interdisziplinär zusammengesetzte Teams aus Lehrer*innen bildenden Institutionen, die dies tun. So ist die Geschichtsdidaktik bei der Entwicklung von Schulgeschichtsbüchern – zumindest in der Deutschschweiz – die Leitdisziplin.²³⁸ Damit rückt ein anwendungsbezogener Konstruktcharakter ins Zentrum der Disziplin.²³⁹ Kritische Analyse, Phänomen-, Ergebnis- und Wirkungsforschung bleiben wichtig, müssen aber ergänzt werden durch das *Designing*, durch die Inszenierung von Vermittlungsumgebungen.²⁴⁰

Ein wichtiges Ziel der Geschichtsdidaktik ist also die Entwicklung – theoretisch begründeter und wenn möglich empirisch überprüfter – praktischer Vermittlungsbeispiele, mit dem Ziel einer gelingenden Praxis. Dies hat Erich Christian Wittmann schon 1992 in seinem wegweisenden Beitrag «Mathematikdidaktik als Design Science»²⁴¹ festgehalten. Er hat aufgezeigt, dass die Fachdidaktik als angewandte Disziplin ähnlich wie die Kunst, die Ingenieurwissenschaften und die Medizin, die Praxis als ihr zentrales Anliegen anerkennen muss. Geschichtsdidaktik – so verstanden – kommt aus der Praxis und arbeitet für die Praxis. Das macht sie zur angewandten Disziplin. Weder ist sie ausschliesslich «sachorientiert» und also Teil der Geschichtswissenschaft, noch ist sie ausschliesslich «kind-» oder «gesellschaftsorientiert» und also Teil der Erziehungswissenschaften oder der Soziologie, sondern sie ist

²³⁴ Urban Sager. Wie erzählen Deutschschweizer Jugendliche die Geschichte ihres Landes? Entitäten und Narrationen zur Schweizer Geschichte von Schülerinnen und Schülern. Drittmittel: swissuniversities. 225'000.- CHF. Laufzeit: 08.2017-12.2021.

²³⁵ Michel Charrière. Schweizer Geschichte auf den Sekundarstufen I und II. Drittmittel swissuniversities. Sfr. 225'000,- CHF. Laufzeit: 08.2017-12.2021.

²³⁶ Nicole Riedweg. Analyse zur Nutzung von digitalen Medien. Drittmittel swissuniversities. 225'000.- CHF. Laufzeit 08.2021-12.2021.

²³⁷ Vgl. auch dazu Burkhardt & Schoenfeld (2003, S. 3), die zur Belegung dieser These ein Statement der US-amerikanischen Regierung anführen.

²³⁸ Vgl. Gautschi 2006b, S. 140.

²³⁹ Vgl. dazu z.B. Gautschi 2021b.

²⁴⁰ Simon 1996, S. 55.

²⁴¹ Vgl. Wittmann 1992, auch 1998, auch 2019.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

«dazwischen», sie vermittelt. Und Vermittlung ist – wie Design – immer auch eine Kunst. Geschichtsdidaktik gehört deshalb zu den Design Sciences, deren wissenschaftlicher Status in Abgrenzung von den traditionellen Wissenschaften gemäss Wittmann erstmals vom Nobelpreisträger Herbert A. Simon beschrieben worden ist.²⁴²

Die gemäss Simon für «Design Sciences» typischen *artificial objects* sind für die Geschichtsdidaktik also in erster Linie Schulgeschichtsbücher und Bildungsmedien. Und tatsächlich ist die Liste der Werke, die in den letzten Jahrzehnten durch Geschichtsdidaktiker*innen entwickelt wurden, eindrücklich, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 1: Schulgeschichtsbücher und Bildungsmedien, die von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern entwickelt / mitentwickelt wurden:²⁴³

Primarstufe

Logbuch. Unterwegs in Räumen, Zeiten, Gesellschaften. 4 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, ab 2022. Autorinnen- und Autorenteam: Peter Gautschi, Bettina Akermann-Inderbitzin, Karin Fuchs, Chiara Guasso, Martina Hupfer, Yves Karrer, Fabienne Luchsinger, Nick Luchsinger, Ute Schönauer, Hans Utz, Nick Zenzünen, Sabine Ziegler u.a.
WeitBlick NMG. 1. und 2. Zyklus. Bern: Schulverlag, ab 2021 Autorinnen- und Autorenteam
Dossier Weitblick NMG. Bern: Schulverlag, ab 2021 Autorinnen- und Autorenteam
entdecke.lu.ch. 1. und 2. Zyklus. Digitale Unterrichtseinheiten. Luzern, DVS, ab 2018 Autorinnen- und Autorenteam siehe https://entdecke.lu.ch/impressum [22.4.22]
IdeenSets. 1. und 2. Zyklus. Div. Unterlagen. Bern: PH Bern, ab 2017. Autorinnen- und Autorenteam: siehe einzelne Sets: https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/mediothek/ideensets
Spurensuche im Mittelalter: Niklaus von Flüe und das Weisse Buch von Sarnen. Obwaldner Geschichte und Geschichten entdecken. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern, 2017. Sabine Ziegler.
Stadtkunde online. Texte, Bilder und Arbeitsaufträge zur Geschichte und Entwicklung von Basel. Ein Ordner und eine Webseite. Basel: Volksschulleitung Basel-Stadt und Pädagogisches Zentrums PZ.BS. Ab 2015. Online unter https://www.edubs.ch/unterricht/unterrichtsmaterialien/stadtkunde-online#stadtkunde-online [09.08.2017]. Autorinnen- und Autorenteam: Alexandra Binnenkade u.a.
Spuren - Horizonte: Mensch - Raum - Zeit - Gesellschaft: ab 5. Schuljahr. Schülerbuch, Lehrerhandreichung und Kopiervorlagen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 2008. Autorinnen- und Autorenteam: Urs Bräm, Monika Reuschenbach, Donatus Stemmler, Hans-Peter Wyssen, Beatrice Bürgler-Hochuli, Josiane Tardent, Rolf Gollob, Christian Graf u.a.
Panorama. Raum und Zeit. 2 Hefte, Klassenmaterial und Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer. Ab 2. Schuljahr. Bern: Schulverlag plus, ab 2005. Autorinnen- und Autorenteam: Marco Adamina, Hans-Peter Wyssen u.a.
RaumZeit. Raumreise und Zeitreise. 1 Heft, 1 Legeset, 1 Ordner, 2 Compact Disc, 1 CD-ROM. Bern: Schulverlag plus, ab 2005. Autorinnen- und Autorenteam: Marco Adamina, Hans-Peter Wyssen u.a.
Sankt Gallerland (alt ab 1994 und neu ab 2022). Ordner, Kommentar, Download-Materialien, inklusive

²⁴² Vgl. Simon 1996.

²⁴³ Von Mitgliedern der DGGD gemeldete Werke, chronologisch absteigend geordnet.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Video; Arbeitshefte, Augmented Reality. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
Autorinnen- und Autorenteam Regula Grob, Helene Mühlestein u.a.

Heimatkunde des Kantons Luzern. 1 Ordner, Ergänzungsband. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag, ab 1986.
Autorinnen- und Autorenteam: Gottfried Boesch, Alfred Häberle, Willy Meyer u.a.

Sekundarstufen 1 und 2

Geschichte fürs Gymnasium. 3 Bände. Bern: hep-Verlag ag, ab 2021
Thomas Notz, Walter Frey.

Eine Stimme haben. 50 Jahre Frauenstimmrecht in Luzern. Luzern: Historisches Museum Luzern, 2021.
Angela Müller, Peter Gautschi.

Sorge oder Zwang. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen im Kanton Graubünden. Chur: Lehrmittel Graubünden, 2020.
Rietmann, Tanja; Utz, Hans.

Orbit - Guided Learning. Digitale Unterrichtseinheiten. Luzern, DVS, ab 2020
Urban Sager, Jan Siegwart u.a.

Ignaz Paul Vital Troxler - ein Mann der Tat mit Horizont. Luzern: Lehrmittelverlag Kanton Luzern, 2019
Karin Fuchs, Hans Utz, Peter Gautschi

Wie verändere ich die Stadt Luzern? Luzern: Lehrmittelverlag Luzern, 2019.
Urban Sager, Peter Hofstetter.

Quellen zur Schweizer Geschichte seit 1945. Bern: hep verlag ag, 2018
Thomas Notz.

entdecke.lu.ch. 3. Zyklus. Digitale Unterrichtseinheiten. Luzern, DVS, ab 2018
Autorinnen- und Autorenteam siehe <https://entdecke.lu.ch/impressum> [22.4.22]

Gezähnt und gestempelt. Briefmarken als Fenster zu Schweizer Geschichte und zur Geschichtskultur. Luzern:
Lehrmittelverlag Luzern, 2018.
Karin Fuchs, Hans Utz, Peter Gautschi.

Gesellschaften im Wandel. 2 Themenbücher, 1 Archivband, 1 Handbuch für Lehrer/innen. Onlinematerialien.
Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 2017.
Konzeptgruppe: Jan Hodel, Philipp Marti, Alexandra Binnenkade, Beatrice Bürgler, Stephan Hediger, Claudia
Schneider. Diverse Autorinnen- und Autoren.

IdeenSets. 3. Zyklus. Div. Unterlagen. Bern: PH Bern, ab 2017.
Autorinnen- und Autorenteam: siehe einzelne Sets: <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/mediothek/ideensets>

Wer verteidigt die Menschenrechte? Human Rights Defenders im Unterricht auf der Sekundarstufe. 1 Themenheft für Schüler/innen. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern, 2017.
Lukas Tobler.

Geschichte verbindet. Das Weisse Buch von Sarnen. Niklaus von Flüe. Eine Obwaldner Zeitreise. Luzern:
Lehrmittelverlag des Kantons Luzern, 2017. 1 Schülerheft plus Begleitmaterialien im Internet.
Karin Fuchs.

Politik und du. Verstehen, beurteilen, handeln. Schülerbuch und Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep-Verlag, ab 2017.
Autorinnen- und Autorenteam Andreas Stadelmann, Nadine Ritzer, Kathrin Jost.

Durchblick. 2 Schülerbände Geschichte und Geographie. Braunschweig: Westermann Schweiz, ab 2016.
Autorinnen- und Autorenteam René Aeby, Emanuel Baeriswyl, Salomé Held, Reto Hugenberg, Sascha Kar-daetz, Frédéric Oberholzer, Michael Stulz.

Zeitreise. 3 Bände, 3 Begleitbände, Onlinematerialien. Baar: Klett und Balmer Verlag, ab 2016.
Autorinnen- und Autorenteam Peter Gautschi, Karin Fuchs, Hans Utz u.a.

Ein Lauf durch die Zeit. Sportgeschichte – eine Einführung. Bern: hep Verlag, 2016

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Autor: Thomas Notz.
Mein Demokratie-Journal. Geschichte und politische Bildung. Arbeitsheft für Schüler/-innen; Begleitheft für Lehrpersonen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 2015. Autorinnen- und Autorenteam: Lucie Schaeren, Yannis Papadaniel.
Menschen mit Zivilcourage. Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (BKD), 2014. Autorinnen- und Autorenteam: Paul Bernet-Baumann, Yves Bremer, Karin Fuchs, Peter Gautschi, Peter G. Kirchschräger, Patrick Kury, Verena Lenzen, Martin Lücke, Aram Mattioli, Carla Marfurt, Julia Müller, Simone Prodolliet, Therese Schmid-Ackeret, Walter Schmid, Jürg Stadelmann, Hans Utz, Wolfram Wette u.a.
Totentanz in der Zentralschweiz. Luzern: Lehrmittelverlag Luzern, 2014. Autor: Kurt Messmer.
Schweizer Geschichtsbuch Band 3/4. Kompaktausgabe. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011 Autorinnen- und Autorenteam: Christophe Gross, Karl-Heinz Holstein, Wolfgang Jäger u.a.
Schweizer Geschichtsbuch. 4 Bände. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag. ab 2010 Autorinnen- und Autorenteam: Patrick Grob, Christophe Gross, Kilian D. Grütter, Christian Heuer, Beat Hatz, Karl-Heinz Holstein, Wolfgang Jäger, Thomas Notz u.a.
Geschichte der Neuzeit. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2009. Autorinnen- und Autorenteam: Alexandra Binnenkade, Peter Gautschi, Robert Labhardt, Dominik Sauerländer, Hans Utz u.a.
Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006 Autorinnen- und Autorenteam: Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel, Gregor Spuhler.
Menschen in Zeit und Raum. 3 Bände, Lehrerhandreichungen, Video. Bern: Schulverlag plus, ab 2005. Autorinnen- und Autorenteam: Manuela Casari, Mischa Gallati, Dominik Sauerländer, Felix Boller, Madlaina Bundi, Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Peter Gautschi u.a.
Vergessen oder Erinnern? - Völkermord in Geschichte und Gegenwart. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001. Autorenteam: Peter Gautschi, Helmut Meyer.
Spuren zur Aargauer Geschichte. 12 Hefte. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, ab 1997. Autorinnen- und Autorenteam: Peter Gautschi, Andreas Steigmeier, Dominik Sauerländer, Sarah Jaeggi, Rebecca Sanders, Sarah Brian Scherer, u.a.
Geschichte. 6-9. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, ab 1989. Autorinnen- und Autorenteam: Daniel V. Moser u.a.
Durch Geschichte zur Gegenwart. 4 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 1986 Autorenteam: Helmut Meyer, Peter Schneebeli.
Weltgeschichte im Bild. 4 Bände. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, ab 1985 Autorinnen- und Autorenteam: Hans Bühler, Hans Utz, Klaus Fischer, Rudolf Raemy, Bruno Santini, Jakob Widmer u.a.
Zeiten, Menschen, Kulturen. 9 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 1976 Autor: Peter Ziegler.
Weltgeschichte: Von 1500 bis zur Gegenwart. Zürich: Orell Füssli, seit 1969; 2014 vollständig überarbeitet. Autorenteam: Joseph Boesch, Rudolf Schläpfer, Hans Utz.

Geschichtsdidaktiker*innen nahmen in unterschiedlichsten Rollen und mit verschiedenen Finanzierungsmodellen an der Entwicklung dieser Publikationen teil, unter anderem als Projektleiter*innen, Autor*innen, Expert*innen oder Begutachter*innen – manchmal auch

abhängig von den Projektphasen, die sich in Anlehnung an das Aarauer Lehrplannormal von Rudolf Künzli und Stefan Hopmann,²⁴⁴ unterteilen und entsprechend analysieren lassen²⁴⁵. Dieser Anspruch der Geschichtsdidaktik als Leitdisziplin bei der Angebotsentwicklung von Schulgeschichtsbüchern und Bildungsmedien war – zumindest in der Deutschschweiz – in den letzten Jahren unbestritten.²⁴⁶ Allerdings zeigt sich auch hier zunehmend eine Skepsis gegenüber der Kompetenz der Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt lernförderliche Aufgaben stellen? Müssen das nicht Erziehungswissenschaftler*innen tun? Können die Geschichtsdidaktiker*innen eigentlich verständliche Texte schreiben? Sollten wir dafür nicht besser Journalistinnen und Journalisten anstellen? Können sich die Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt sachrichtig mit heiklen Themen auseinandersetzen? Müssen wir hier nicht zum Beispiel Archäologen und Archäologinnen, Zeitgeschichtler*innen oder Islamwissenschaftler*innen beiziehen? Wissen Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt, wie alltäglicher Geschichtsunterricht gelingen kann? Müssen wir nicht eher die Lehrer*innen mit der Entwicklung von Schulgeschichtsbüchern beauftragen? – So ist denn die Rolle der Geschichtsdidaktik als Leitdisziplin bei der Entwicklung von Schulgeschichtsbüchern und Bildungsmedien mittlerweile prekär geworden.²⁴⁷

Gegenläufig zu dieser Entwicklung scheint allerdings die Geschichtsdidaktik in der Entwicklung von ausserschulischen Geschichtsinszenierungen an Einfluss zu gewinnen und profitiert hier von dem in Unterkapitel 3.1.4 dargelegten Boom der «Geschichte» in der Öffentlichkeit. Drei unterschiedliche Ausgangslagen sind zu unterscheiden:

Zum einen gelangen Mitarbeitende geschichtskultureller Institutionen wie Museen oder Archive sowie Fachleuten aus den Bereichen Szenografie, Design, Kunst, Innenarchitektur, Grafik, Film, Illustration, Dramaturgie, Bau, Journalismus, Werbung, Multimedia oder digitale Medien an die Geschichtsdidaktik, nachdem sie ihre Inszenierungen fertig entwickelt und allenfalls schon veröffentlicht haben. Sie wünschen sich jetzt von den Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern, dass sie mit Zusatzmaterial das Zielpublikum «Schüler*innen» für ihre Inszenierungen gewinnen. Dies führt dann etwa zu Broschüren, die ein Denkmal oder eine Ausstellung erklären, oder zu Lehr-Lernmaterialien, die aufzeigen, wie mit einem Spielfilm lehrplanrelevante Kompetenzen entwickelt oder Wissen vermittelt werden kann.

Anders ist die Ausgangslage, wenn dieselben Akteure von allem Anfang an Geschichtsdidaktiker*innen als Expertinnen und Experten für historische Bildung zur Entwicklung ihrer Geschichtsinszenierungen heranziehen. Für eine solche Vermittlung von Geschichte in der Öffentlichkeit spielen Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung kaum eine Rolle. Wer einen Spielfilm dreht, ein Videogame entwickelt, eine Ausstellung oder einen Stadtrundgang inszeniert, will nicht Kompetenzen vermitteln, sondern hier stehen – neben den häufig dominierenden ökonomischen und den manchmal vorkommenden politischen Interessen – andere Anliegen im Zentrum, zum Beispiel «die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt», wie

²⁴⁴ Das Aarauer Lehrplannormal ist ein Instrument, um Probleme und Verläufe der Lehrplanarbeit systematisierend zu beschreiben. Hopmann & Künzli 1998, S. 18.

²⁴⁵ Gautschi 2006, S. 119.

²⁴⁶ Vgl. dazu etwa Gautschi 2018d; Gautschi 2006b.

²⁴⁷ Ein Blick ins Impressum neuerer Schulgeschichtsbücher verdeutlicht den Trend. Da werden jetzt vermehrt spezialisierte Fachwissenschaftler*innen, Linguistinnen und Linguisten, Lehrer*innen, Journalistinnen und Journalisten und Erziehungswissenschaftler*innen aufgeführt. Dies geschieht auch in den Prospekten der entsprechenden Lehrmittel, wo diese Fachleute für die Qualität bürgen – und nicht mehr in erster Linie die Geschichtsdidaktiker*innen.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

das Wilhelm von Humboldt schon 1793 formulierte, als er «Bildung» beschrieb.²⁴⁸ In der öffentlichen Geschichtsvermittlung im Allgemeinen und bei «Histotainment» im Besonderen, geht es um eine vielfältige Auseinandersetzung mit der Welt, «bei der der Einzelne seine je eigene Form des Menschseins in dieser Welt entwickeln kann – sich also selbst bildet».²⁴⁹ Vermittlungsinszenierungen, die eine so verstandene Historische Bildung unterstützen, zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie ein Eintauchen ins Universum des Historischen ermöglichen, dass Emotionen angesprochen werden, dass sie einen Bezug zur Lebenswelt der Nutzer*innen bzw. Besucher*innen herstellen, dass Handlungsspielräume von Menschen sichtbar werden, dass Menschen als Handelnde und Leidende dargestellt werden. Solche geschichtlichen Vermittlungsinszenierungen wollen die Besucher*innen involvieren und sowohl auf emotionaler wie auf intellektueller Ebene ansprechen. Die Vermittlungsangebote sollen grundsätzlich Spass machen und allenfalls nebenbei Wissen vermitteln. Schliesslich kann die Initiative für solche geschichtlichen Vermittlungsinszenierungen in der Öffentlichkeit auch von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern selbst ausgehen. Sie beteiligen sich an Wettbewerben zur Neugestaltung von digitalen Stadtführungen, von Museen, Ausstellungen, Denkmälern oder Jubiläen; sie entwickeln Ideen für Comics, Apps, Videobooks oder für andere Vermittlungsinszenierungen und suchen dafür Finanzierungsmöglichkeiten bei Stiftungen oder der öffentlichen Hand, oder sie schreiben einen historischen Roman oder ein Drehbuch für einen Dokumentar- oder Spielfilm und suchen Partner*innen für die Realisierung.

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch einige realisierte Projekte.

Tabelle 2: Geschichtliche Vermittlungsinszenierungen in der Öffentlichkeit, die von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern entwickelt / mitentwickelt wurden:²⁵⁰

Geschichtliche Vermittlungsinszenierungen in Museen, Archiven und am originalen Schauplatz

Dampfschiff Rigi, Verkehrshaus. 2022 https://www.verkehrshaus.ch/besuchen/museum/mobilitaet/schiffahrt/ds-rigi.html
Unterrichtsmaterialien fürs Gotthardmuseum. 2022 https://www.museen-uri.ch/Nationales-St-Gotthard-Museum.27.0.html
Staatsarchiv Uri Vermittlungsangebot Sek II. 2022 https://www.staur.ch/
Erinnerungswege am Bürgenberg; der Franzoseneinfall Nidwalden 1798. Vermittlungsinszenierung und didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. 2021 www.franzoseneinfall.ch
Kulturabenteuer Seetal. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. Ab 2019 www.kulturabenteuer.ch
Geschichte Rathausen. 2017 http://www.rathausen.ch/
Tablet-App «My Bourbaki Panorama». 2016

²⁴⁸ Humboldt «Theorie der Bildung des Menschen», hier zitiert nach Tenorth 1986.

²⁴⁹ Sander 2014, S. 11; vgl. dazu auch Sander 2018.

²⁵⁰ Von Mitgliedern der DGGD gemeldete Beispiele, chronologisch absteigend geordnet.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=tuVUhgVhfUI>

Waldstätterweg Themen Touren. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. 2015
<https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/thementour-waldstaetterweg>

Geschichtliche Vermittlungsinszenierungen in und mit Medien

«Danioth Digital» Eine digitale Erzählwelt zum Leben und Werk des Schweizer Avantgardisten Heinrich Danioth (1896–1953). 2022

<https://www.phlu.ch/forschung/projekte/13140/danioth-digital.html>

IWalk «Das jüdische Luzern 1933-1945». App für Stadtrundgang. 2022
App Store und Google Play Store

Website LebensGeschichten. 2022
<https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten>

Web App «Fuir la Shoah». 2022
App Store und Google Play Store

Hexenkinder; Didaktische Materialien zum Film. 2021
<https://hexenkinder-unterrichtsmaterial.ch/>

Platzspitzbaby Schulmaterial. Didaktische Materialien zum Film. 2021
<https://www.platzspitzbaby.ch/de/schulmaterial/>

When We Disappear App. Videogame. 2021
<https://www.whenwedisappear.com/edu>

Swiss Sport History Goes Public. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung in Medien und im Internet. 2020
<https://www.sportshistory.ch/>

Unterrichtsmaterialien zum Spielfilm «Zwingli und die Reformation in der Schweiz». 2019
<https://www.zwingli-film.com/>

Web App «Fliehen vor dem Holocaust». 2018
App Store und Google Play Store

«Akte Grüninger» Unterrichtsmaterial. Didaktische Materialien zum Film. 2014
<http://www.kinomachtschule.at/data/aktegrueninger.pdf>

Videobooks «Die Schweizer». 2013
<http://www.docmine.com/videobook-the-swiss>

Wie die Liste der geschichtlichen Vermittlungsinszenierungen in der Öffentlichkeit zeigt, hat sich Geschichtsdidaktik als Design-Science in der Deutschschweiz hin zu Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft geöffnet. Diese Öffnung bringt neben den Allianzen mit den Geschichts- und Erziehungswissenschaften neue Zusammenarbeitsmöglichkeiten. Sie erfordert auch einen Blick in den Nahraum und steht damit in einem gewissen Widerspruch zu aktuellen Forderungen nach Internationalisierung von Geschichtsdidaktik. Dennoch haben solche lokalen Entwicklungsprojekte durchaus ihre Berechtigung: Je näher nämlich Geschichtsdidaktik an der Praxis ist, desto grösser ist oftmals ihre Wirkung in der Praxis. Dieses Plädoyer für eine lokale Verknüpfung der Geschichtsdidaktik mit der öffentlichen Bildungspraxis schliesst zudem Internationalisierung nicht aus. Ganz im Gegenteil! Gerade in der Geschichtsdidaktik und bei Entwicklungsprojekten braucht es den Blick über den eigenen Tellerrand und die eigene Sprachgrenze hinaus. Und es braucht Forschung, um genauer

erkennen zu können, welche Vermittlungsinszenierungen wie gelingen. So entsteht ein zirkulärer Prozess von Forschung und Entwicklung. Dies zu etablieren, lohnt sich, denn eines ist klar: Inszenierungen zur schulischen und öffentlichen Geschichtsvermittlung, die bilden und unterhalten, wird es weiterhin geben – und genau dafür sind Geschichtsdidaktiker*innen im Verbund mit Kolleginnen und Kollegen verwandter Disziplinen die Expertinnen und Experten.

4.6. Inhaltliche Kommunikation zwischen der Geschichtsdidaktik und ihrer «Referenzwissenschaft» Geschichtswissenschaft und weitere wissenschaftliche Kontakte

Béatrice Ziegler

Die Geschichtsdidaktik diskutiert, wie andere Fachdidaktiken auch, inwiefern sie sich von der Referenzdisziplin emanzipiert und wie sie sich gegenüber den Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften profilieren kann und soll, um sich als wissenschaftliche Disziplin zu konturieren und ihre eigene Erkenntnisperspektive systematisch aufzubauen. Während das sich entwickelnde institutionelle Verhältnis zur Geschichtswissenschaft bereits behandelt worden ist, soll hier ausschliesslich die inhaltliche Dimension der gegenseitigen Kenntnisnahme angesprochen werden. Weit entfernt davon, diese erschöpfend untersuchen zu können, sollen einige Kanäle des Austauschs beleuchtet und geprüft werden, inwiefern sie von der Geschichtsdidaktik genutzt werden.

4.6.1. Geschichtsdidaktik in der *Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte*

1951 wurde die bisherige *Zeitschrift für schweizerische Geschichte* von der *Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte* als Vereinsorgan der Allgemeinen Geschichtsforschenden Gesellschaft der Schweiz und damit zentrale dreisprachige historische Zeitschrift in der Schweiz abgelöst.²⁵¹ Insgesamt ist die Geschichtsdidaktik in der Zeitschrift marginal vertreten. So wurden zwar seit Beginn jeweils Besprechungen von Quellenwerken oder historischen Atlanten für die Schule aufgenommen.²⁵² Aber erst am Anfang der achtziger Jahre erschienen einige Besprechungen zu (deutschen) geschichtsdidaktischen Werken. Sie waren von Boris Schneider, dem deutschsprachigen Redaktor der Zeitschrift verfasst, der als Gymnasiallehrer und Geschichtsdidaktiker der Universität Zürich tätig war.²⁵³ Kaum begonnen, endete diese Dokumentation aber schnell und für fast zwanzig Jahre.

Heft 3 von 2001 bot dann in der Rubrik «Debatten» fünf Beiträge zum Geschichtsunterricht. Dabei visierte der allgemeine Tenor eine Krise an, wie der Berner Geschichtsdidaktiker Rudolf Hadorn im Titel seines Beitrags «Zum allmählichen Verschwinden von Geschichte aus dem Schulunterricht» deutlich machte.²⁵⁴ Die Romands dominierten die Diskussion: Neben Bertrand Müller – auch er (bis 2004) Redaktor der *Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte* – schrieben die Geschichtsdidaktiker

²⁵¹ *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, hrsg. von der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG-SSH), <https://www.sgg-ssh.ch/de/publikationen/schweizerische-zeitschrift-fuer-geschichte-szg> [05.01.2022]. Die bisherigen Ausgaben sind auf e-periodica einsehbar. <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=szg-006> [05.1.2022]. Es wurden die Jahrgänge 1-71 konsultiert und zudem die Stichworte Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht überprüft.

²⁵² Ein bisher letztes Mal im Heft 3 von 2018: Hans Utz zu Thomas Notz, Quellen zur Schweizer Geschichte seit 1945, Bern: hep, 2018. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 68(3).2018, S. 605-606.

²⁵³ Vgl. 30(1).1980: Besprechung eines Werks von Walter Fürnrohr; 30(2).1980: Sammelbesprechung zu Publikationen von Kurt Fina, Karl Pellens und Frank Pietzcher; 30(1).1981: Besprechung des Handbuchs der Geschichtsdidaktik von Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider. Ebenfalls wurde eine Sammelbesprechung mit Werken zur Politikdidaktik, darunter das Werk von Wolfgang Hilligen, Walter Gagel und Ursula Buch sowie eines von Wolfgang Mickel aufgenommen. Vgl. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 31(1).1981, S. 110-111.

²⁵⁴ Hadorn 2001.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Charles Heimberg (Genève) und Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg). Der fünfte Beitrag stammte von Pierre Felder (Basel), einem – wie Bertrand Müller – der Schule verbundenen Bildungshistoriker.²⁵⁵ Aus der Initiative, der historischen *community* die Schwierigkeiten des Fachs in der Schule in der Konkurrenz zu anderen Fächern und in der politischen Wahrnehmung zu vermitteln, in der Überzeugung, dass es auch für die Geschichtswissenschaft nicht gleichgültig sein könne, wenn das Fach Geschichte in der Schule verschwindet, wurde nichts. Es gab keine Reaktionen, obwohl die Rubrik dazu eingeladen hätte. Bertrand Müller stiess ein Jahr später mit der Besprechung der neu erscheinenden *Le Carthage de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* und der Besprechung von Charles Heimbergs «L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde» nochmals nach.²⁵⁶ Dennoch wurde der Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik nicht zu einem stetig berücksichtigten Thema.

Einzelne Beiträge von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern sowie Besprechungen von entsprechenden Publikationen folgten zwar in den folgenden Jahren.²⁵⁷ So wurde die Schulbuchstudie von Markus Furrer «Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung» besprochen²⁵⁸ und er selbst publizierte 2009 im Kontext des Heftschwerpunkts «Problem Schweizergeschichte» eine weitere Schulbuchuntersuchung.²⁵⁹ Im gleichen Schwerpunkt erschien der Beitrag von Karin Fuchs und Kurt Messmer, die anhand der sich wandelnden Konzeptionen von Geschichtslehrmitteln '68 als Wasserscheide zwischen einem traditionellen lehrerzentrierten Geschichtsunterricht und einem von Gegenwartsfragen ausgehenden, Quellen interpretierenden, Schüler*innen aktivierenden («Arbeits»-)Unterricht entwarfen. Sie beurteilten dies als einen «radikale[n] geschichts-didaktische[n] Wandel» und, indem sie implizit davon ausgingen, dass der Wandel in den Lehrmitteln als Indikator für einen solchen des Geschichtsunterrichts gelten kann, hielten sie fest, dass der Geschichtsunterricht «... in der Überwindung einer affirmativrezeptiven Grundhaltung und parallel dazu im Aufbau kritischreflexiver Denkmuster» eine gänzlich neue Zielsetzung gewonnen habe.²⁶⁰ Drei Jahre zuvor hatte Daniel V. Moser aus dem Projekt «Geschichte und Politik im Unterricht» berichtet und sich dabei bemüht, der historischen *community* die Entwicklungen in der Disziplin Geschichtsdidaktik näher zu bringen, indem er einerseits die Kompetenzorientierung und andererseits die Orientierung der Geschichtsdidaktik an empirischen Daten vorstellte.²⁶¹

Es ist schwer beurteilbar, welches die Ursachen für die schwache Präsenz der Geschichtsdidaktik und ihrer Diskussionen in der *Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte* sind. Möglicherweise wird die Zeitschrift in der geschichtsdidaktischen *Community* nur bedingt als geeigneter Publikationsort für geschichtsdidaktische Fragen wahrgenommen. Es lassen sich vornehmlich dann Beiträge finden, wenn es um geschichtsthemenbezogene Fragen des Geschichtsunterrichts oder allenfalls auch um Fragen der bildungspolitischen Stellung der Geschichtsdidaktik geht. Möglicherweise ist aber auch das Interesse der Geschichtswissenschaft an den fachlichen Vermittlungsfragen, die die Geschichtsdidaktik beschäftigen, nicht vorhanden. Ob die Entwicklung der Geschichtsdidaktik hin zu einer auch an der Lehr-Lern-Forschung angelehnten, empirisch arbeitenden Disziplin dem Austausch abträglich ist, lässt sich dabei hier nicht eruieren.

²⁵⁵ Felder 2001.

²⁵⁶ *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 52(3).2002, S. 359-360 und 360-361.

²⁵⁷ *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 62(3).2012, S.514-516. Antonia Schmidlin zu Ziegler, Béatrice, Schär, Bernhard, Gautschi, Peter, & Schneider, Claudia (Hrsg.), Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen. Zürich: Chronos, 2012. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 66(3).2016, S. 502-503. Helene Mühlestein zu Helmut Meyer, Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung. Zürich: episteme.ch, 2014.

²⁵⁸ Zolt Keller in *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 55(4), S. 359-361.

²⁵⁹ Furrer 2009.

²⁶⁰ Fuchs & Messmer 2009, hier S. 100.

²⁶¹ Moser 2006.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Auffallend ist aber auch, dass selbst der Forschungsbereich, der eine starke Überlappung von geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschungsfragen aufweist, die Erinnerungs- bzw. die Geschichtskultur, in der *Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte* bislang schwach vertreten ist. Eine Handvoll Artikel erschienen insgesamt. Meist stammten sie von Georg Kreis, der seit Jahren zur (schweizerischen) Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik arbeitet.

4.6.2. Geschichtsdidaktik in der *traverse. Zeitschrift für Geschichte*

Seit 1994 erscheint in der Schweiz eine zweite historische Zeitschrift. In der Regel sind die Beiträge in Deutsch oder Französisch. *traverse. Zeitschrift für Geschichte: Revue d'histoire*: Der Name signalisiert das Ausloten fächer-, sprach- und landesübergreifender historischer Perspektiven mit einem dezidierten Bezug zur Schweiz. *traverse* ermöglicht den Austausch unter Historiker*innen, aber auch die Diskussion der gesellschaftswissenschaftlichen Relevanz von historischen Forschungsthemen und -projekten. Die Mehrheit der Beiträge eines Heftes sind jeweils für den thematischen Schwerpunkt reserviert. Auch in dieser Zeitschrift ist die Geschichtsdidaktik wenig präsent. Ein einziges Mal wird ein geschichtsdidaktisches Werk besprochen.²⁶²

Für das Heft 2 des Jahres 2004 wählte die Redaktion allerdings den Schwerpunkt «Vermittlung von Geschichte». Im Kontext dieses Themas erschienen denn auch zwei Beiträge von Geschichtsdidaktikern: Der Genfer Charles Heimberg stellte die Differenz zwischen der Geschichtsdidaktik und der Geschichtswissenschaft heraus und entwickelte aus der französischsprachigen geschichtsdidaktischen Tradition ein Porträt der Theorie der Geschichtsdidaktik. Kurt Messmer diskutierte die Innovationskraft der Geschichtsdidaktik in der Romandie am Beispiel von *Le Cartable de Clio*, den fehlenden Austausch zwischen den Sprachregionen und die fehlende geschichtsdidaktische Publizistik in der Deutschschweiz²⁶³ - eine Situation, die sich mittlerweile geändert hat.²⁶⁴

Zu zwei weiteren Momenten wurde Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik zum Thema. Nun aber thematisch: 2007 besprach Jürg Stadelmann den Einsatz des Lehrmittels *Hinschauen und Nachfragen* im Unterricht, das die Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg aufgrund der Ergebnisse der «Bergier-Kommission» «im Lichte aktueller Fragen» präsentierte.²⁶⁵ 2014 folgte dann die Auseinandersetzung mit der Diffusion der Ergebnisse der UEK Schweiz-Zweiter Weltkrieg unter dem Titel «Auf der Suche nach der verlorenen Erzählung: das Thema 'Schweiz – Zweiter Weltkrieg' in Schule und Öffentlichkeit: Ergänzungen zu Regula Ludi».²⁶⁶ Die Historikerin Regula Ludi war davon ausgegangen, dass die Rezeption dieser Ergebnisse in der Öffentlichkeit ein dringliches Forschungsdesiderat sei.²⁶⁷ Darauf reagierten die Autorinnen und Autoren der drei im 'Dossier' vereinigten Beiträge, indem sie zeigten, dass es sehr wohl diesbezügliche geschichtsdidaktische bzw. Tradierungs-Forschung gebe. Dabei wurden das Projekt «Wirkung von Geschichtslehrmitteln - Aneignung von Lehrbuchkonzepten durch Lehrpersonen: Das Beispiel 'Hinschauen und Nachfragen'»²⁶⁸ von Bernhard Schär und Vera Sperisen, die Dissertation von Nicole Burgermeister und Nicole Peter zu «Intergenerationelle

²⁶² Warum angesichts des absoluten Fehlens des Themas Geschichtsunterricht eine Besprechung von Gisela Hürlimann zu Helmut Meyer, *Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung. Traverse* 23(3).2016, S. 161-162, veröffentlicht wurde, muss offen bleiben.

²⁶³ Messmer 2004.

²⁶⁴ Vgl. etwa die Zeitschrift *Didactica Historica*. Kap. 3.3.4.

²⁶⁵ Jürg Stadelmann, Besprechung von Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel, Gregor Spuhler (Hrsg.). *Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz im Lichte aktueller Fragen, Traverse*, 14(2).2007S. 158-160.

²⁶⁶ *Traverse* 21(1).2014, S. 153-170.

²⁶⁷ Ludi 2013.

²⁶⁸ Vgl. Kap. 4.5.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Erinnerung in der Schweiz. Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Nationalsozialismus im Gespräch»²⁶⁹ und Nadine Finks Dissertation «Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire»²⁷⁰ kurz skizziert und deren Leistungen im Kontext der Debatte hervorgehoben.

Zwei Jahre zuvor diskutierte Guy Marchal im Rahmen eines Heftes zur Kulturgeschichte²⁷¹ «Geschichtskultur und Geschichtspolitik». ²⁷² Er befasste sich damit u.a. mit einem zentralen Begriff der Geschichtsdidaktik und hatte sich dafür vorgängig die Mühe genommen, mit einer Gruppe von Historiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen relevante Texte zu diskutieren.

Begründet durch das spezifische Profil der Zeitschrift *traverse* wurden geschichtsdidaktische Fragen also nur punktuell zum Thema. Allerdings bahnte sich dann aber jeweils eine Diskussion zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik an.

4.6.3 Geschichtsdidaktik an den Schweizer Geschichtstagen

Eine weitere Möglichkeit des Austauschs ergibt sich an den «Schweizer Geschichtstagen», der alle drei Jahre stattfindenden Tagung der SGG-SSH. Geschichtsdidaktiker*innen haben seit Beginn teilgenommen.²⁷³ Traditionellerweise präsentiert sich auch der Verband der Gymnasiallehrpersonen mit einem Panel. Dort sind häufig Geschichtsdidaktiker*innen bzw. Personen beteiligt, die sowohl als Gymnasiallehrpersonen als auch als Dozenten für Geschichtsdidaktik tätig sind. Diese Panels wurden hier aber aus praktischen Gründen nicht berücksichtigt, könnten aber durchaus zur Vervollständigung des Bildes noch aufgenommen werden.

Für die ersten Schweizer Geschichtstage (2007) konnte das Panel von Markus Furrer «Die Umbrüche von 1968 und 1989 in Schweizer Geschichtslehrbüchern – das Ende der nationalen Meistererzählung im Geschichtsunterricht?» ausgemacht werden.²⁷⁴

An der zweiten Tagung (2010) organisierte Christian Mathis das Panel «Historisches Lernen entgrenzen!»²⁷⁵ Nicole Peter verantwortete das Panel «Kontroverse Aneignungen von Geschichte: Repräsentation des Zweiten Weltkrieges in Schule und Gesellschaft», das dann zum erwähnten Dossier in der *traverse* führte.²⁷⁶

²⁶⁹ Burgermeister & Peter 2014. Hierbei handelte es sich um eine geschichtswissenschaftliche Arbeit im Kontext eines internationalen Projekts zu vergleichender Tradierungsforschung.

²⁷⁰ Fink 2014.

²⁷¹ *Traverse* 19(1).2012.

²⁷² Marchal 2012.

²⁷³ Abgerufen wurden die Seiten der Tagungen, der SGG-SSH und des Reporting auf www.infoclio.ch.

²⁷⁴ <https://2007.geschichtstage.ch/downloads/programmheft.pdf> [06.01.2022]. Es referierten Fuchs, Karin/Messmer, Kurt Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle; Furrer, Markus, Europa im Schulgeschichtsbuch – ein Konkurrenz narrativ?; Popp, Susanne, Der Umbruch von 1989 als Impuls für neue weltgeschichtliche Perspektiven – Anregungen für den aktuellen Geschichtsunterricht?; Gautschi, Peter, Von Meistererzählungen zu Inszenierungsmustern: Elementare Bauprinzipien von neuen Geschichtslehrmitteln.

²⁷⁵ Es referierten der Geschichtsdidaktiker Thomas Martin Buck (Fr i.B.), «Veränderung» und «Veränderbarkeit». Geschichte als Lebens- und Handlungswissenschaft; der Didaktiker für Sachunterricht Markus Kübler, Historisches Wissen und Verstehen – empirisch; die experimentelle Archäologin Marlise Wunderli, «Wieso weiss man, dass diese Steine so alt sind?» – frühes historisches Lernen im Museum; und der Oldenburger Geschichtsdidaktiker Dietmar van Reeken, Frühes historisches Lernen – Bildungspotenzial von Geschichte in «ent-grenzen» Lernsituationen. <https://2010.geschichtstage.ch/panel/65/historisches-lernen-ent-grenzen>, [06.01.2022].

²⁷⁶ <https://2010.geschichtstage.ch/panel/33/kontroverse-aneignungen-von-geschichte-repraesentation-des-zweiten-weltkrieges-in-schule-und-gesellschaft->, [06.01.2022]. Es referierten Nicole Peter und Nicole Burgermeister, Zwischen Geschichte und Erinnerung - Zur Gegenwart des Zweiten Weltkriegs in der Schweizer Bevölkerung, Nadine Fink, Paroles de témoins – paroles d'élèves. L'apprentissage de l'histoire par la mémoire, sowie Bernhard Schär und Vera Sperisen, Vom Widerstand zur Wiedergutmachung? Das Thema «Schweiz - Zweiter

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Markus Furrer organisierte auch an den dritten Schweizer Geschichtstagen (2013) ein Panel mit dem Titel «Die Dimensionen 'lokal und global' in den Lehrplänen europäischer Staaten».²⁷⁷

An den vierten Schweizer Geschichtstagen (2016) trugen Nadine Fink und Jan Hodel die Verantwortung für das Panel «#Macht #Social Media #Erinnerungskultur».²⁷⁸ Charles Heimberg organisierte das Panel «*École et pouvoir. À propos de de l'histoire scolaire*»²⁷⁹ Ein drittes Panel «Ohnmacht und Macht im Geschichtsbild von Kleinstaaten» betreute erneut Markus Furrer.²⁸⁰

An den fünften Schweizer Geschichtstagen (2019) waren in einzelnen Panels Geschichtsdidaktiker vertreten. Sie traten dort als Fachpersonen für andere Bereiche auf.²⁸¹

Im Juni dieses Jahres (2022) finden die sechsten Schweizer Geschichtstagen statt. Helene Mühlestein und Sabine Ziegler führen das Panel «Mensch-Natur-Beziehungen im Unterricht: Fachdidaktische Zugänge und konkrete Beispiele» durch.²⁸²

Es zeigt sich an den Panels deutlich, dass die geschichtsdidaktische Präsenz stark an die Schulbuchforschung oder an konkrete (historische) Themen gebunden ist. Dabei steht wohl weniger das Bemühen im Vordergrund, der Geschichtswissenschaft empirische Projekte vorzustellen, als mit deren Ergebnissen und Lehrerfahrungen zur Tagung beizutragen. Bereits nach den zweiten Geschichtstagen warf Jan Hodel in seinem Blog auf hist.net die Frage nach der Motivation und den Zielen der Teilnahme von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern auf: «Da ich vornehmlich die geschichtsdi-daktisch ausgerichteten Panels besucht habe (...), drängt sich die Frage auf, was die

Weltkrieg» im Geschichtsunterricht: eine wissenssoziologische Perspektive. Der Historiker Jakob Tanner moderierte, der Historiker Christoph Dejung kommentierte.

²⁷⁷ <https://2013.geschichtstage.ch/panel/41/die-dimensionen-lokal-und-global-in-den-lehrplnen-europischer-staaten>, [06.01.2022]. Es referierten Peter Gautschi, Deutschschweizer Lehrplan 21: lokale und globale Geschichte im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis; Jan Hodel und Béatrice Ziegler, Umgang mit Heterogenität bei der Entwicklung von Geschichtslehrmitteln; Carla van Boxtel, National history in the Dutch curriculum: grand narrative, threading beads or exemplar?; Terry Haydn, What sort of history is important? A view from the UK.

²⁷⁸ <https://www.2016.geschichtstage.ch/panel/67/macht-social-media-erinnerungskultur>, [06.01.2022]. Es referierten Jan Hodel, Twitter-Marignano. Der (inexistente?) Einfluss von Social Media auf geschichtspolitische Debatten; Nadine Fink, Le pouvoir des témoignages audiovisuels, Mareike König, heute stv. Leiterin des Deutschen Historischen Instituts und dabei Leiterin der Abteilung Digital Humanities, Fakt und Fiction: Der Erste Weltkrieg «in Echtzeit» in den Sozialen Medien. Es kommentierte der Lausanner Geschichtsdidaktiker Lyonel Kaufmann.

²⁷⁹ <https://www.2016.geschichtstage.ch/panel/78/cole-et-pouvoir-propos-de-de-l-histoire-scolaire> [06.01.2022]. Die Referierenden waren Jean-Charles Buttier und Nora Kohler, L'histoire scolaire inculcatrice de la Troisième République au prisme du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire »; der Historiker und Kantonsschullehrer (Lugano) Maurizio Binaghi (ATIS), Les pressions du politique sur l'histoire scolaire; Charles Heimberg, Entre faits du passé et interprétations: le pouvoir de l'histoire scolaire. Es kommentierte Gianni Matteo (politische Theorie, Universität Genf).

²⁸⁰ <https://www.2016.geschichtstage.ch/panel/9/ohnmacht-und-macht-im-geschichtsbild-von-kleinstaaten> [06.01.2022]. Es referierten Katja Gorbahn, Geschichtsdidaktikerin aus Aarhus, Machtverlust als Ursprungsmythos; der Wiener Geschichts- und Politikdidaktiker Thomas Hellmuth, Die «Macht des Herzens» – Kompensation von Ohnmacht durch Opferstatus und Identitätspolitik; und Markus Furrer, Geschichtsbilder im Widerstreit – «kompensierte Ohnmacht» oder postkoloniale Verquickung.

²⁸¹ <https://2019.geschichtstage.ch/132/personen.html> [06.01.2022].

²⁸² <https://www.geschichtstage.ch/panel/59/mensch-natur-beziehungen-im-unterricht-fachdidaktische-zugaenge-und-konkrete-beispiele> [06.01.2022]. Das Panel thematisiert damit die Position der Geschichte im Fachbereich «Raume, Zeiten, Gesellschaften» im Lehrplan 21. Es referieren Sabine Ziegler und die Geographiedidaktikerin Marianne Landtwing Blaser, Naturrisiken gestern – heute – morgen im ausserschulischen Lernen: Das Grosse Moos; der Fachbereichsdidaktiker Florian Rohner, Struktur- und Landschaftswandel am Beispiel Schlieren im ausserschulischen Lernen; die Fachbereichsdidaktikerin Regula Grob und Helene Mühlestein, Mensch-Naturbeziehungen in historischen Karten entschlüsseln. Die Rheinkorrektion als Beispiel für integrativen Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Geschichtsdidaktiker/innen (aus Theorie und Praxis) an den Geschichtstagen eigentlich wollen? Eine eigene Plattform von Geschichtsdidaktiker/innen für Geschichtsdidaktiker/innen schaffen, um innerhalb der Scientific Community der Geschichte zu signalisieren, dass man einen wissenschaftlich relevanten Diskurs führen kann – oder ein Fenster zur Geschichtsforschung als wichtigsten und traditionsreichsten Bereich der Geschichtswissenschaft zu öffnen, um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Fragestellungen behandelt werden und welche Bedeutung dies für die Geschichtsforschung haben könnte?»²⁸³ In der Tat könnte Jan Hodels kritischer Kommentar Ausgangspunkt für eine Diskussion darüber darstellen, für welche Präsenz die Geschichtsdidaktik sich zu welchem Ziel an der Tagung eigentlich stark machen möchte.

4.6.4. Ein vorläufiger Blick auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zeitschriften

Eine erschöpfende Analyse der Präsenz der Geschichtsdidaktik in Kommunikationszusammenhängen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften kann hier nicht geleistet werden. Ein Schlaglicht soll auf zwei Publikationsorgane geworfen werden.

In den *Beiträge[n] zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (inklusive Vorgängertitel) beginnt die durchaus zögerliche Diskussion um Fachdidaktiken in Absetzung zur Erziehungswissenschaft/Pädagogik 1985 mit einem ersten Beitrag, dem 1987 ein zweiter folgt. 1991 erscheint dann ein Heft mit einem Schwerpunkt Fachdidaktiken.²⁸⁴ 1998 wird ein erster Beitrag zur Geschichtsdidaktik publiziert, wie darauf folgend 2003, 2004 und 2010, verfasst von Peter Gautschi. 2014 erscheint ein Bericht von Monika Waldis und Corinne Wyss zu ihrem Weiterbildungsprojekt in Geschichtsdidaktik.²⁸⁵ Gemeinsam mit vier weiteren Autor*innen diskutiert Peter Gautschi dann 2016 den Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» des Lehrplans 21.²⁸⁶ Nun ist für 2022 ein Heft zu «Entwicklung der Fachdidaktiken» angekündigt.²⁸⁷

Das seit 2017 erscheinende *Magazin* der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung berichtet von Anfang an auch über fachdidaktische Projekte. 2018 wird das Dissertationsprojekt von Helene Mühlestein, das Geschichtslehrmittel analysierte, bekannt gemacht.²⁸⁸ 2021 folgt dann das Projekt von Monika Waldis zum fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I.²⁸⁹

Mit diesem Einblick wird die Vermutung erweckt, dass die Kontakte und der Austausch zwischen den Erziehungs-/Bildungswissenschaften und der Geschichtsdidaktik eher mager sind. Allerdings vermögen diese beiden Publikationen allein das Bild nicht abzurunden, inwiefern die schweizerische Geschichtsdidaktik bei schweizerischen Erziehungswissenschaftler*innen bekannt ist – immerhin laufen die Informationsbeschaffungen meist auch über grosse deutschsprachige und internationale Organe und Tagungen, die hier aber nicht untersucht werden konnten. Aber auch die Kenntnisnahme der

²⁸³ Jan Hodel <https://www.hist.net/archives/3583> [06.01.2022].

²⁸⁴ *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrern*, 9, 2, 1991.

²⁸⁵ Waldis & Wyss 2014.

²⁸⁶ Bürki, et al. 2016.

²⁸⁷ Vgl. dazu <https://bzl-online.ch/de/aktuell/vorschau> [03.01.2022].

²⁸⁸ Mühlestein 2017. SKBF/CSRE 5.2018. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/magazin/2018/SKBF_Magazin_5_18.pdf [03.01.2022]. Vgl. auch <http://www.skbf-csre.ch/pdf/18112.pdf> [03.01.2022].

²⁸⁹ https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/magazin/2021/SKBF_Magazin_2_21.pdf [03.01.2022]. Vgl. auch <http://www.skbf-csre.ch/pdf/21029.pdf> [03.01.2022].

erziehungswissenschaftlichen Forschung wird in den untersuchten geschichtsdidaktischen und historischen Organen kaum erkennbar. Dafür müssten die Projektberichte der empirischen Forschung detailliert konsultiert werden, in denen erziehungswissenschaftliche Vorarbeiten, theoretische und empirische Aussagen dokumentiert sind.

4.6.5. Austausch unter Fachdidaktiken

Mit der bildungspolitischen Förderung der Fachdidaktiken wurde inhaltlich die Bedeutung der Fachlichkeit für das Lernen und Denken betont. Dennoch stellte sich die Frage, inwieweit fachliches Lernen in unterschiedlichen Domänen Vergleichbarkeiten aufweist. Vorerst suchten die entstehenden Fachdidaktiken die Spezifik der Lehr- und Lernprozesse im eigenen Fach gegenüber einer erziehungswissenschaftlich bestimmten Lehr-Lern-Forschung zu betonen und diese auch forschend zu profilieren. Gleichzeitig drängten bildungspolitische Akteure darauf, Fachdidaktiken insgesamt gegenüber den Erziehungswissenschaften zu etablieren. Dies legt inhaltlich nahe, dass die fachdidaktische Forschung auch im fachlichen Vergleich von Untersuchungen und Resultaten anderer Fachdidaktiken betrieben wird. Eine solche Aufmerksamkeit oder gar Anlage von Forschung ist dann umso naheliegender, als insbesondere in der Volksschule die Fächer auf den verschiedenen Stufen unterschiedlich stark in Fachbereiche zusammengefasst werden, sodass neben der Fach- auch eine Fachbereichsdidaktik (weiter-)entwickelt wird.

Dem steht die Logik der fachdidaktischen Forschung, die sich zumindest zu wesentlichen Teilen aus der Referenzwissenschaft heraus bestimmt, ein gutes Stück entgegen. Diese Logik zeigt sich insbesondere an den Bildungszielen der jeweiligen Domäne: Die sich teilweise mit anderen Domänen überschneidende Beschäftigung mit Inhalten, Begriffen usw. wird von den Bildungszielen doch besonders profiliert (erkennbar etwa an Geschichte und Politischer Bildung).²⁹⁰

Dennoch steht ausser Frage, dass eine vergleichende Untersuchung und Beschreibung fachlicher Lern- und Lehrprozesse sinnvoll und notwendig ist, auch um einer fachdidaktischen Sonderfall-Diskussion zu entgehen. Die seit 2013 alle zwei Jahre stattfindende Tagung Fachdidaktiken von *swissuniversities* sind für den entsprechenden Austausch in der Schweiz zentral.²⁹¹ An der ersten Tagung zum «Stand der Fachdidaktiken» referierten einige Geschichtsdidaktiker*innen.²⁹² An der zweiten Tagung zur «Professionalisierung in den Fachdidaktiken» waren die Referate nicht prominent an einzelnen Fachdidaktiken orientiert, sondern an Themen der Professionalisierung. Beiträge mit geschichtsdidaktischem Bezug stellten die Frage nach der Bedeutung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens für Lehrkräfte des Sachunterrichts²⁹³ sowie zum Einbezug von Studierenden in die

²⁹⁰ Ziegler 2018b. Bürki et al. 2016.

²⁹¹ <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken> [10.01.2022].

²⁹² Béatrice Ziegler, Situation der Geschichtsdidaktik in der Schweiz – vielfältige Umbruchsituationen (S. 15–16); Peter Gautschi, «Guter Geschichtsunterricht» als Integrationsthema geschichtsdidaktischer Leistungsbereiche (S. 26–27); Urs Bisang, Sabine Bietenhalder, Claudio Stucky, Historisches Denken auf Kindergarten- und Primarschulstufe von 4- bis 10-Jährigen (S. 36–37); Sabina Brändli, Geschichtskultur als neue Herausforderung für die Geschichtsdidaktik (S. 56–59). COHEP(2013). Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013/Situation des didactiques disciplinaires en Suisse. Validation des résultats du colloque du 24 janvier 2013. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/130514_Onlinedokumentation.pdf [10.01.2022].

²⁹³ Pascal Favre, Christian Mathis, Svantje Schumann, Katharina Kalcsics, Die Rolle des fachdidaktischen und des fachlichen Wissens von Lehrpersonen im Sachunterricht (S. 35–36). *Swissuniversities* (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 22. Januar 2015/ La professionnalisation dans les didactiques disciplinaires. Documentation du colloque Didactiques disciplinaires du 22 janvier 2015. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf [10.01.2022].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

fachdidaktische Forschung als Teil der Lehre.²⁹⁴ 2017 forderte der Call der dritten Tagung zu Symposien mit fächerübergreifenden Problemstellungen, lud aber auch zu Einzelbeiträgen ein. Geschichtsdidaktiker*innen trugen für ein deutsch- und ein französischsprachiges Symposium die Verantwortung.²⁹⁵ Ausserdem referierten Geschichtsdidaktiker*innen in drei Einzelbeiträgen.²⁹⁶ Die vierte Tagung stand unter der Thematik «Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen». Dort moderierte Peter Gautschi eine Postersession, in der mit sechs Beiträgen aus der Deutschschweiz und der Romanie eine breite Palette geschichtsdidaktischer Forschung präsentiert wurde.²⁹⁷ Die fünfte Tagung findet 2022 statt.²⁹⁸

4.7. Geschichtsdidaktischer Austausch zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz

Heute besteht ein beständiger Austausch zwischen den deutsch- und den französischsprachigen Geschichtsdidaktiker*innen. Er findet zum einen im Kontext der Dachorganisation der geschichtsdidaktischen Gesellschaften²⁹⁹ statt, des Weiteren im Zusammenhang des Masterstudiengangs «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung»³⁰⁰, zudem im Zusammenhang mit der Redaktionsarbeit für die dreisprachige Zeitschrift *Didactica Historica*³⁰¹, an den Tagungen «geschichtsdidaktik empirisch»³⁰², aber auch in einzelnen Projekten unterschiedlichster Partner.

²⁹⁴ Sabina Brändli, Stefan Baumann. Fachdidaktische Forschung mit Studierenden als Beitrag zur Professionalisierung (S. 68–70). *Swissuniversities* (2015), Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 22. Januar 2015/ La professionnalisation dans les didactiques disciplinaires. Documentation du colloque Didactiques disciplinaires du 22 janvier 2015. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf [10.01.2022].

²⁹⁵ Monika Waldis, Martin Nitsche. Symposium: Disziplinäre Bezüge des Konzepts «Argumentieren» in den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch und Geschichte – Parallelen und Differenzen (S. 46–51); Nicole Durisch Gautschi. Symposium : Didactique en construction – construction des didactiques. Des concepts communs et des méthodes spécifiques (S. 38–39). *Swissuniversities* (2017). Die Fachdidaktiken und ihre disziplinären Bezüge. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 19. Januar 2017/ Les didactiques et leurs références disciplinaires. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 19 janvier 2017. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Dokumentation_Tagung_FD_2017.pdf [10.01.2022].

²⁹⁶ Christian Mathis, Pascal Faivre. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion: Ein interdisziplinärer Ansatz für fachdidaktische Forschung und Entwicklung (S. 59–60); Rolf Bürki, Andreas Stadelmann, Rolf Peter Tanner. Das neue Integrationsfach Räume-Zeiten-Gesellschaften auf der Sekundarstufe I: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Herausforderungen im Grenzbereich von Geografie und Geschichte (S. 71–72); Sabina Brändli. Wozu (Schweizer-) Geschichte? Das Schulfach im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft (S. 77–78). *Swissuniversities* (2017). Die Fachdidaktiken und ihre disziplinären Bezüge. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 19. Januar 2017/ Les didactiques et leurs références disciplinaires. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 19 janvier 2017. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Dokumentation_Tagung_FD_2017.pdf [10.01.2022].

²⁹⁷ Es stellten Michel Charrière, Franziska Hediger, Nathalie Masungi, Nicole Riedweg, Urban Sager und Rémi Schaffter Projekte vor. *Swissuniversities* (2019), Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.-6. April 2019/ Le dialogue des didactiques disciplinaires entre cultures linguistiques. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 5-6 avril 2019. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Fachdidaktik_2019/TagungFD2019_PosterSession_all_19.11.12_red1.pdf [10.01.2022].

²⁹⁸ <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken> [10.01.2022].

²⁹⁹ www.codhis-sdgd.ch [11.01.2022].

³⁰⁰ <https://www.phlu.ch/studium/studiengaenge/masterstudiengaenge-fachdidaktik/geschichtsdidaktik-und-oeffentliche-geschichtsvermittlung.html> [11.01.2022]. <https://studies.unifr.ch/fr/master/hist/historydidactics> [11.01.2022].

³⁰¹ <https://www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/> [11.01.2022].

³⁰² <https://www.geschichtsdidaktik-empirisch.ch/> [11.01.2022].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Während noch bei der Erarbeitung des Lehrplan 21 bzw. des *Plan d'études romand* im Vorfeld und während des Prozesses kaum Gespräche zwischen den Mitgliedern der beiden geschichtsdidaktischen *communities* stattfanden, hingegen teilweise die Ausgestaltung nach der Inkraftsetzung thematisiert wurde³⁰³, begleitet die CODHIS-SDGD den Rahmenlehrplan Gymnasium unter Absprache von DGGD und GDH inhaltlich.

Die Entwicklung und konkrete Ausgestaltung des Masterstudiengangs «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» fördert mit der Notwendigkeit der Absprachen zur thematischen Konkretisierung den inhaltlichen Austausch zwischen den Sprachregionen. Zudem werden an das Masterprogramm angedockte gemeinsame Projekte ermöglicht, welche Diskussionen über konkrete Themen initiieren. So ist in diesem Kontext die Diskussion über «die Geschichte des eigenen Landes» im Gang.³⁰⁴

2001 erschien erstmals die geschichtsdidaktische Zeitschrift *Le Cartable de Clio*. Angesiedelt in der Romandie stellte sie die zentrale Zeitschrift für die Geschichtsdidaktiker*innen romanischer Sprache dar.³⁰⁵ In der vierten Nummer reagierte Pierre-Philippe Bugnard auf die Besprechung der Zeitschrift durch Kurt Messmer in der *traverse*^{306,307}. 2006 erschien erstmals in französischer Übersetzung ein Beitrag von deutschsprachigen Autor*innen.³⁰⁸ 2009 veröffentlichte die Zeitschrift eine französische Übersetzung des Tagungskommentars von Bodo von Borries zur «geschichtsdidaktik empirisch 06», an der François Audigier, Philippe Haeberli und Nadine Fink referiert hatten.³⁰⁹ Von der Nummer 10 von 2010 an bestand eine Vereinbarung zwischen der Redaktion, der GDH und der DGGD für eine Zusammenarbeit.³¹⁰ Zwar blieb *Le Cartable de Clio* bis zuletzt eine französischsprachige Zeitschrift, aber sie wandte sich zunehmend der Deutschschweiz zu. So erhielten die Beiträge der Zeitschrift deutschsprachige Abstracts, um den Inhalt den deutschsprachigen Leser*innen leichter zugänglich zu machen. Zudem wurden zweimal Beiträge von Charles Heimberg übersetzt.³¹¹ Ausserdem wurden übersetzte Beiträge aus der Deutschschweiz veröffentlicht, um das dortige geschichtsdidaktische Geschehen in der Romandie bekannter zu machen.³¹²

³⁰³ So zum Beispiel Ziegler 2011a.

³⁰⁴ Vgl. etwa Fink, Furrer & Gautschi (Hrsg.) 2020.

³⁰⁵ *Le Cartable de Clio*, no. 1.2001–7.2007. Lausanne: Loisir et Pédagogie; no. 8.2008–13.2013. Lausanne: Antipodes. Die jeweiligen Nummern können jeweils ganz online eingesehen werden. Deshalb wird der Link bei den einzelnen Artikeln nicht angegeben. <https://didactique-histoire.net/gdh/les-cartables-de-clio/> [25.01.2022].

³⁰⁶ Vgl. Kap. 4.6.2.

³⁰⁷ Bugnard 2004.

³⁰⁸ Gautschi & Binnenkade 2006.

³⁰⁹ Borries 2009.

³¹⁰ Die Vereinbarung ermöglichte der Redaktion die Finanzierung der Zeitschrift durch die SAGW. Bedingung war, dass *Le Cartable de Clio* eine nationale Ausstrahlung ausweisen sollte, wobei die Redaktion einige Jahre Zeit erhielt, das bisherige Profil zu verändern. Es wurden neben Artikeln auch Buchbesprechungen und Tagungsberichte abgedruckt. Diese sind in den Anmerkungen, aber nicht im Literaturverzeichnis angegeben.

³¹¹ Heimberg 2011; 2013.

³¹² Furrer, Markus (2010). Compte rendu en allemand de Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07 (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clio*, 10, S. 191–195; ders. (2010). Compte-rendu Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, [Un bon enseignement de l'histoire. Fondements, constats, observations], Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, 2009, 320 pages. (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clio* 10, 2010, S. 236–238 ; Ziegler 2011b ; Thyroff 2011 ; Ziegler 2011c ; Moser-Léchoy, Daniel V. (2011). Compte-rendu Jan Hodel et Béatrice Ziegler (éds), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09, Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09». Berne: HEP, 2011, 344 pages. *Le Cartable de Clio* 11, S. 298–299 ; Kuhn & Ziegler 2012 ; Furrer (2013); Sommer Häller, Barbara (2013). Colloque tenu à l'occasion de l'ouverture du Centre pour la didactique de l'histoire et des cultures de la mémoire à la HEP de Lucerne (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clio* 13, S. 175–177; Ziegler, Béatrice (2012). Colloque sur la didactique

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht löste die bisherige Zeitschrift ab.³¹³ Der Neuanfang hatte zur Folge, dass die Redaktion nun dreisprachig wurde und die DGGD wie die GDH ihren Mitgliedern die Zeitschrift aus dem Mitgliederbeitrag finanziert. Die Redaktionsarbeit in der *Didactica Historica* und die Möglichkeit für die Mitglieder, durch ihre Beiträge Themendiskussionen und den Austausch über geschichtsdidaktische Projekte voranzutreiben, helfen, unterschiedliche geschichtsdidaktische Perspektiven wahrzunehmen und darüber in eine – gemeinsame – Reflexion einzutreten. Mit der Entwicklung der Zeitschrift wird auch die deutschsprachige Beteiligung weiter gestärkt. Wenn auch die Übersetzung von Beiträgen, die eine Kenntnisnahme des Geschehens in den jeweils anderen Sprachregionen günstig beeinflusst, aus Gründen des Aufwands aufgegeben werden musste, ermöglicht die Zeitschrift doch den Einblick in die jeweils anderen geschichtsdidaktischen Perspektiven.

Auch wenn die Tagungsreihe «geschichtsdidaktisch empirisch» mehrheitlich von Forschenden des deutschsprachigen Raumes besucht wird, nahmen doch früh Forschende aus der Romandie teil und referierten zu ihren Projekten. An der ersten derartigen Tagung 2007 berichteten François Audigier und Philippe Haeberli sowie Nadine Fink über Projekte, die sie an der Universität Genf durchführten.³¹⁴ Auch 2009 referierten die gleichen Forschenden in einer Sektion «Suisse Romande».³¹⁵ Nicht zuletzt stimuliert durch diese Kontakte sind gemeinsame Arbeiten entstanden.³¹⁶

Allerdings, wie weit die Kontakte und der inhaltliche Austausch zurückgehen, welche Themen besondere Aufmerksamkeit gefunden haben, bei welchen Gelegenheiten und Projekten er zudem stattgefunden hat, welche Personen und Institutionen dabei engagiert waren, wäre durch eine vertiefte Recherche zu eruieren.

4.8. Deutschschweizerische Präsenz im internationalen Kontext

Béatrice Ziegler

Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik in der Schweiz zu einer wissenschaftlichen Disziplin erfolgte im Diskussionszusammenhang vor allem der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik. Dabei entwickelte sich der deutschschweizerische Beitrag von der aufmerksamen Rezeption mit nur sehr vereinzelten wichtigen Beiträgen hin zu einer Etablierung schweizerischer Forschenden und Lehrenden und der Mitgestaltung der deutschsprachigen Wissenschaftscommunity. Wie weit die Zusammenarbeit aber zurückreicht und welchen Charakter sie in den Jahrzehnten vor 2000 besass, muss offenbleiben.

Die genannte Entwicklung liesse sich an verschiedenen Elementen des Lehr- und Wissenschaftsbetriebes ablesen. Die meisten dieser Elemente bleiben allerdings einer zukünftigen Untersuchung vorbehalten. Hier wird – allerdings lediglich als erste Annäherung – die Präsenz der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik in einigen Publikationsorganen dargestellt. Im Sinne eines ersten Eindrucks werden Herausgeberschaften bzw. Mitgliedschaft in Beiräten bei Buchreihen und Zeitschriften aufgelistet. Die Nennungen repräsentieren allerdings nicht eine systematische Auflistung sämtlicher solcher Positionen.³¹⁷ Weiter zu untersuchen wäre etwa die Mitgliedschaft in internationalen

empirique de l'histoire, 2012 (geschichtsdidaktik empirisch 12) (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Cléo* 12, S. 178–179.

³¹³ Ihr vollständiger Name lautet: *Didactica Historica. Revue Suisse pour l'enseignement de l'histoire. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht. Rivista Svizzera per l'insegnamento della Storia*. Vgl. <https://www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/> [25.01.2022].

³¹⁴ Audigier & Haeberli 2009; Fink 2009.

³¹⁵ Fink, Haeberli & Audigier 2011; Fink 2011.

³¹⁶ Vgl. etwa Waldis, Hodel & Fink 2012.

³¹⁷ Es wurde auf Meldungen einzelner Mitglieder abgestellt.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

geschichtsdidaktischen Gesellschaften, die Teilnahme, Präsentation und Moderation an ausländischen Tagungen, die Beteiligung an Beiräten von Zeitschriften und Buchreihen, die Gutachter Tätigkeit für ausländische staatliche Förderinstitutionen und Stiftungen u.a.m. Ebenfalls zu untersuchen wäre die Beteiligung oder gar Organisation von bilateralen und internationalen Projekten. Da Informationen zu all dem nur punktuell vorliegen, werden sie hier vernachlässigt. Einer systematischen Untersuchung werden hier die folgenden Zeitschriften unterzogen:³¹⁸ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *Public History Weekly*.

4.8.1. Herausgeberschaften bei Buchreihen und Zeitschriften

Die Beteiligung an Herausgeberschaften sei es bei Zeitschriften sei es bei Buchreihen ermöglicht, über eine einzelne Publikation hinaus eine systematischere Förderung von Fragestellungen, Themen und methodischen Fragen in der Disziplin zu begünstigen. Damit kommt dieser Tätigkeit eine besondere Bedeutung für die *community* zu.

4.8.1.1. Buchreihen

Folgende Reihenherausgeberschaften wurden gemeldet:

«Erinnerungsräume. Geschichte – Literatur – Kunst». Herausgegeben von Franziska Metzger und DIMITER DAPHINOFF. Böhlau Verlag: Wien, Köln, Weimar.

«Forum Historisches Lernen». Herausgegeben von Michele Barricelli, Peter Gautschi, Christine GUNDERMANN, Vadim OSWALT, Astrid SCHWABE. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

«Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht». Herausgegeben von Michele Barricelli, Peter Gautschi, Christine GUNDERMANN, Vadim OSWALT, Astrid SCHWABE. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

«Geschichtsdidaktik diskursiv - Public History und historisches Denken». Wissenschaftlicher Beirat Niklas AMMERT, Lugi CAJANI, Wulf KANSTEINER, Béatrice ZIEGLER.

«Geschichtsdidaktik heute». Herausgegeben von Béatrice ZIEGLER, Marko DEMANTOWSKY (bis 2021), Markus FURRER, Stephan HEDIGER, Nadine RITZER. Hep Verlag: Bern.

«Geschichtsunterricht erforschen / Researching History Education». Herausgegeben von Monika FENN, Peter Gautschi, Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting. Wochenschau Verlag: Schwalbach Ts.

«Methoden historischen Lernens». Herausgegeben von Michele Barricelli, Peter Gautschi, Christine GUNDERMANN, Vadim OSWALT, Astrid SCHWABE. Wochenschau Verlag: Schwalbach Ts.

4.8.1.2. Zeitschriften

Bei den folgenden Zeitschriften sind Mitglieder der DGGD als Herausgeber*innen beteiligt:

Didactica Historica. *Revue Suisse pour l'enseignement de l'histoire*. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*. *Rivista Svizzera per l'insegnamento della storia*. CODHIS-SDGD mit GDH und DGGD. Neuchâtel: Alphil. <https://www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/> [27.04.2022] Redaktion Nadine Fink u.a. Deutschschweizer Mitglieder der Redaktion Thomas Metzger, Nadine Ritzer, Béatrice Ziegler

³¹⁸ Alle Beiträge werden in den Anmerkungen ausgewiesen und erscheinen im Literaturverzeichnis. Bei Heftherausgaben werden Einleitungen lediglich in den Anmerkungen ausgewiesen. Buchbesprechungen erscheinen in den Anmerkungen, aber nicht im Literaturverzeichnis. Zu den deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Zeitschriften vgl. auch Furrer 2020.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education. University of Newcastle, Australia. <https://www.hej-hermes.net/> [27.04.2022] Editorial Board Robert J. Parkes, Debra Donnell, ..., Christian Mathis, Emma Shaw.

Public History Weekly. De Gruyter Oldenbourg. Executive Board Jasmine Alinder, Bassel Akar, Peter Gautschi, u.a.

Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte SZRKG. Université de Fribourg. <https://www.unifr.ch/szrkg/de/> [27.04.2022] Chefredakteurin Franziska Metzger.

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. <https://www.sgbf.ch/sgbf/aktivitaeten/publikationen/schweizerische-zeitschrift-fuer-bildungswissenschaft> [27.04.2022]. Redaktion Sandrine Aeby Daghé, Christina Huber Keiser, Gonzague Yerly, ...Monika Waldis.

Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Wochenschau Verlag: Schwalbach Ts. <https://zdg.wochenschau-verlag.de/> [27.04.2022] Herausgegeben von Peter Gautschi, Wolfgang Sander, Tilman Rhode-Jüchtern, Birgit Weber.

4.8.2. Deutsche Zeitschriften

Artikel in deutschen Zeitschriften stellen Beiträge zur deutschsprachigen disziplinären Diskussion dar. Die Teilnahme daran kann auch Rückwirkungen auf die Diskussion in der Schweiz haben. Zudem führen sich damit die Autor*innen als Geschichtsdidaktiker*innen bzw. geschichtsdidaktisch Forschende in einem weiteren Kreis ein. Es entwirft sich damit in der deutschsprachigen *community* ein Bild der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik.

4.8.1.1. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*³¹⁹

Die Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*³²⁰ richtet sich mit seinen monatlich erscheinenden Heften sowohl an Lehrpersonen als auch an Personen in der Ausbildung von Lehrpersonen sowie Forschende. Neben geschichtswissenschaftlichen Beiträgen werden Forschungs- und Erfahrungsberichte sowie auch Informationen über Entwicklungen des Geschichtsunterrichts publiziert. Von 1998 bis 2021 gab es sechs Artikel aus der Schweiz, davon einer 2009 zum Masterstudiengang «Applied History» der Universität Zürich.³²¹ Der erste Beitrag von Hans Utz im Jahr 2008, wie zwei weitere (2011 von Peter Gautschi und 2014 von Helmut Meyer), thematisierten Aspekte des Geschichtsunterrichts.³²² 2012 publizierten Peter Haber und Jan Hodel Beiträge zu Wikipedia.³²³ Weshalb bis 2008 und seit 2014 keine Artikel von Autor*innen aus der Schweiz mehr publiziert wurden, ist nicht eruierbar.

4.8.1.2. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*³²⁴

Die *ZfG* erscheint seit 2002 jährlich und wird vom Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik – Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands e.V. herausgegeben. Das jeweilige Heft veröffentlicht Beiträge zu einem Schwerpunktthema und einige wenige zusätzliche unter der Rubrik «Forum» sowie Rezensionen. Die Aufnahme von Beiträgen erfolgt nach einer *peer-*

³¹⁹ Die frühen Jahrgänge wurden nicht konsultiert. Hingegen können die Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 49(1998)-72(2021) auf Hsozkult eingesehen werden. <https://www.hsozkult.de/journals/id/z6-14304> [10.12.2021]

³²⁰ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_in_Wissenschaft_und_Unterricht, besucht am 12.01.2022.

³²¹ Roeck 2009.

³²² Utz 2008; Gautschi 2011; Meyer 2014.

³²³ Haber 2012; Hodel 2012.

³²⁴ Die Inhaltsverzeichnisse von Band 1(2002)-20(2021) können auf <https://www.historicum.net/kgd/publikationen/zeitschrift-fuer-geschichtsdidaktik> eingesehen werden. [10.12.2021].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

reviewten Sichtung der *Abstracts*, die aufgrund des *Call for Papers* eingegangen sind. Die Buchbesprechungen werden auf der Website nicht ausgewiesen, weshalb sie hier nicht überprüft wurden. Die eingereichten Beiträge durchlaufen erneut ein *peer-review*.

Bereits in Nummer 2 erschien der erste schweizerische Beitrag, der die Konzeption des Lehrmittels «Menschen in Zeit und Raum» vorstellte.³²⁵ 2006 dann diskutierte Peter Gautschi Entwicklung und Funktion von Lehrmitteln.³²⁶ Ab 2007 folgten bis 2020 acht Beiträge aus empirischen Projekten³²⁷ sowie zwei weitere zur Theorie der Geschichtsdidaktik, beide als deutsch-schweizerische Ko-Produktion.³²⁸ 2017 erschien das Heft zur Geschichtskultur unter Schweizer Herausgeberschaft.³²⁹

Es lässt sich also festhalten, dass die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik von schweizerischen Forschenden in erster Linie, wenn auch nicht ausschliesslich zur Präsentation von Projekten empirischer Forschung genutzt worden ist. Die schweizerische Präsenz ist dabei beachtlich, ist doch in praktisch jedem Heft seit 2012 ein Beitrag zu finden. Damit zeigt sich, dass es der deutschschweizerischen empirischen Forschung gelang, ihre Arbeiten den deutschen Kolleg*innen bekannt zu machen.

4.8.1.3. Die Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften³³⁰

Seit 2001 erscheint die *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* als interdisziplinär ausgerichtete Publikation, die Beiträge zu fachlichen und fächerübergreifenden Themen veröffentlicht. Einer der Herausgeber ist Peter Gautschi. Die Herausgebenden betreuen periodisch ein Heft und schreiben dann zum Schwerpunktthema eine Einführung.³³¹ In der Zeitschrift kommen regelmässig schweizerische Autor*innen zu Wort. Diese vertreten gemäss der Ausrichtung der Zeitschrift unterschiedliche Disziplinen: 11 Beiträge stammen von Geschichtsdidaktiker*innen, sieben von Vertreter*innen anderer Disziplinen. Bei den geschichtsdidaktisch ausgerichteten Artikeln stehen neben solchen, die Unterrichtsmaterialien, -konzeptionen oder -erfahrungen vorstellen (5 Beiträge)³³²,

³²⁵ Binnenkade & Gautschi 2003.

³²⁶ Gautschi 2006a.

³²⁷ Mathis 2007; Hodel, Lötscher, & Schneider 2012; Hodel, Marti, Nitsche, Waldis & Wyss 2014; Waldis, Marti & Nitsche 2015; Nitsche, Gollin & Waldis 2017; Marti, Gollin & Waldis 2019; Waldis, Nitsche & Gollin 2020; Nitsche & Buchsteiner 2021.

³²⁸ Demantowsky & Waldis 2014; Heuer, Körber, Schreiber, & Waldis 2019.

³²⁹ Ziegler 2017.

³³⁰ Die Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 1(2010) - 12(2021) können beim Wochenschau-Verlag eingesehen werden. <https://zdg.wochenschau-verlag.de/> [12.10.2021]. Für 2012 fehlen explizite Angaben zu Texten der «Werkstatt» und zu den Buchbesprechungen.

³³¹ Gautschi, Peter (2011). Emotionen – Zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2(1), S. 7–9; ders. (2013). Symbole – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(1), S. 7–11; ders. (2015). Ordnung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6(1).2015, S. 7–13; ders. (2017). Verstehen – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(1).2017, S. 7–16; ders. (2019). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10(1), 9–19; ders (2021). Erinnerung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 12(2), 9–22. Die Texte können online eingesehen werden: <https://www.phlu.ch/peter-gautschi.html> [25.01.2022]

³³² Fuchs 2015; Gautschi 2019a; Schmid, Fuchs & Riedo 2017; Schmidlin & Caviola 2016; Gautschi 2010a.

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

theoretische Erörterungen (3 Beiträge)³³³ sowie Berichte von empirischen Forschungen (5 Beiträge)³³⁴. Hinzu kamen neun Buchbesprechungen.³³⁵

Es bietet sich damit ein breites Spektrum der geschichtsdidaktischen Arbeiten in der Deutschschweiz zu Themen des Lernens und Lehrens im Geschichtsunterricht.

Die drei hier untersuchten Zeitschriften tragen sehr unterschiedlich dazu bei, die deutschschweizerische Geschichtsdidaktik ihren deutschen und deutschsprachigen Leserinnen und Lesern bekannt zu machen. Inwiefern dies dadurch erklärt werden muss oder kann, dass Autorinnen und Autoren aus der Schweiz gewisse Zeitschriften vor anderen bevorzugen und deshalb auf deren *Calls for Papers* reagieren oder ob die Zeitschriften sich unterscheiden in ihrer (nationalen) Ausrichtung, kann dabei nicht beurteilt werden. Immerhin dürfte die Tatsache, dass die *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* mit Peter Gautschi einen Geschichtsdidaktiker aus der Schweiz unter der Herausgeberschaft hat, deren Profil als länderübergreifende Zeitschrift dokumentieren, was sich denn auch in einer starken Vertretung deutschschweizerischer Autorinnen und Autoren manifestiert. Auffallend ist weiter, dass die Anzahl Beiträge, die von empirischen Forschungen berichten, unter den deutschschweizerischen Artikeln hoch ist. Stellt man also allein auf diese Publikationsorgane ab, zeigt sich demnach eine starke Position der empirischen Forschung in der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik.

4.8.2. *Public History Weekly – The Open Peer Review Journal*³³⁶

2013 startete Marko Demantowsky mit seinem Team an der PH FHNW die Online-Zeitschrift *Public History Weekly*. Im anfänglichen Konzept verpflichtete sich eine Gruppe von ständigen Autoren dazu, regelmässig zu publizieren. Die Texte erschienen damals in deutscher Sprache. Schon in der Einführungsphase bemühte sich die Redaktion, weitere Autor*innen zu gewinnen und dehnte die

³³³ Gautschi 2010b; Binnenkade 2014; Christophe & Ritzer 2021.

³³⁴ Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting & Thünemann (2013); Nitsche & Waldis 2016; Sager 2021; Thyroff, Hedinger & Waldis 2019; Waldis, Hodel & Fink 2012.

³³⁵ Gautschi, Peter, zu Nadine Fink, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6(2).2015, S. 154–158; Gautschi, Peter, zu *Didactica Historica: Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*, Neuchâtel: Édition Alphil-Presses universitaires suisses, (1-4) 2015–2018. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 9(2).2018, S. 150–152; Mathis, Christian, zu Markus Furrer & Kurt Messmer (Hrsg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6(1).2015, S. 210–212; Mathis, Christian, zu Kurt Messmer, Raffael von Niederhäusern, Armin Rempfler, & Markus Wilhelm (Hrsg.), *Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(1).2013, xx-xy; Nitsche, Martin, zu Heinrich Amerer, Thomas Hellmuth & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7(2).2016, xx-xy.

Schlutow, Martin, zu Martin Buchsteiner & Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(1).2017, S. 183–185; Weber, Philippe, zu Hodel, Jan, *Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 5(1).2014, xx-xy; ?, zu Mathis, Christian, «Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden» – Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 44). *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7(1).2016, xx-xy; ?, zu Lötscher, Alexander, Schneider, Claudia, & Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 9(1).2018, S. xx-xy.

³³⁶ Autorinnen und Autoren des PHW mit ihren Beiträgen ab Jahrgang 1(2013) lassen sich leicht erschliessen. <https://public-history-weekly.degruyter.com/about-us/authors/> [12.10.2021].

Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin

Publikation auf englische Texte aus bzw. publizierte bald einmal zweisprachig. Diese Praxis erweiterte sich sprachlich, wobei Englisch die *lingua franca* wurde, und räumlich, indem es gelang, Autorinnen und Autoren weltweit zur Publikation von Beiträgen zu bewegen, sowie disziplinär, indem sich neben Geschichtsdidaktiker*innen Vertreter*innen weiterer Disziplinen beteiligten. Die Zeitschrift war am Lehrstuhl von Marko Demantowsky an der PH FHNW angesiedelt. Ihre Trägerschaft wurde systematisch erweitert (so ist Peter Gautschi seit 2016 Mitherausgeber). Die Zeitschrift ist nun seit 2022 mit ihrem Gründer nach Wien umgezogen. Auch die Redaktionsarbeit ist auf mehrere Standorte ausgeweitet worden, gemeinsam mit der Trägerschaft.³³⁷

Peter Gautschi gehörte zu den anfänglichen ständigen Autor*innen und publiziert deshalb seit Beginn regelmässig (bis Ende 2021 18 Beiträge³³⁸). Neben ihm und Marko Demantowsky³³⁹ steuerten zwei weitere Geschichtsdidaktiker aus der Deutschschweiz Texte bei: Dominik Sauerländer³⁴⁰ und Markus Furrer³⁴¹. Die Historiker Valentin Groebner und Thomas Maissen verfassten ebenfalls Texte.³⁴²

Das PHW eröffnet Leser*innen die Möglichkeit, Texte zu kommentieren, sodass eine eigentliche Diskussion entstehen kann. Viele der Beiträge erfahren aber keine Rückmeldung, andere dagegen eine eigentliche Flut von Kommentaren. Häufig jedoch sind es zwei, drei Stimmen, die sich zu einem Text äussern. Unter den Kommentatoren finden sich wesentlich mehr Deutschschweizer*innen als unter den Textverfasser*innen. Weshalb sich nicht mehr Autorinnen und Autoren aus der Deutschschweiz finden, ist schwierig zu erklären. Ein Grund könnte sein, dass *Public History* bzw. Geschichtskultur zwar als interessantes Feld wahrgenommen wird, aber kaum Gegenstand von kontinuierlicher Vertiefung geschweige denn Forschung darstellt. Hingegen haben bis Ende 2021 33 Personen aus der Deutschschweiz Texte kommentiert, zum Teil mehrfach. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass das PHW als Lektüre in der Deutschschweiz etabliert ist und von den Geschichtsdidaktiker*innen regelmässig konsultiert wird. Ob dies nach dem Wegzug des PHW nach Wien so bleibt, wird sich zeigen.

³³⁷ <https://public-history-weekly.degruyter.com/>, besucht 12.01.2022. Die Durchsicht erfolgte bis 31.12.2021.

³³⁸ Peter Gautschi veröffentlichte seit 2013 2 Beiträge jährlich, seit 2019 zunehmend mit Co-Autoren oder Co-Autorinnen (vgl. Literaturliste).

³³⁹ Vgl. dazu die Liste seiner Publikationen auf der Website des PHW (Anm.166).

³⁴⁰ Sauerländer 2014, 2021.

³⁴¹ Furrer 2014, 2019.

³⁴² Aus der Romandie beteiligt sich Nadine Fink. Die Beiträge können unter den Autor*innennamen auf der Website aufgerufen werden. <https://public-history-weekly.degruyter.com/>, besucht 12.01.2022.