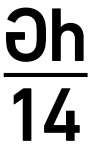


Ziegler (Hrsg.)

Geschichtsdidaktik – eine eigenständige Disziplin



Geschichtsdidaktik heute
www.geschichtsdidaktik-heute.ch

In der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» werden Arbeiten veröffentlicht, die sich mit innovativen Ansätzen und methodischer Klarheit der empirischen Erforschung theoretischer Konzepte sowie der Rückbindung empirischer Befunde an die Theoriebildung im Feld der Geschichtsdidaktik widmen.

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag

Prof. em. Dr. Béatrice Ziegler

Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau

Prof. em. Dr. Markus Furrer

Em. Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Stephan Hediger

Bereichsleiter Geografie, Geschichte, Religion und Kultur, Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr. Nadine Ritzer

Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte (Fachbereich RZG), Pädagogische Hochschule Bern

Béatrice Ziegler (Hrsg.)

Geschichtsdidaktik – eine eigenständige Disziplin

Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung
in der Deutschschweiz

Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Deutschschweizerischen
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik DGGD





Unterstützt durch die Schweizerische Akademie
der Geistes- und Sozialwissenschaften
www.sagw.ch



Deutscheschweizerische
Gesellschaft für
Geschichtsdidaktik

Die Publikation wurde unterstützt durch die
Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
und die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik

Béatrice Ziegler (Hrsg.)

Geschichtsdidaktik – eine eigenständige Disziplin

Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung in der
Deutschschweiz

Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Deutschschweizerischen Gesellschaft für
Geschichtsdidaktik DGGD

Reihe «Geschichtsdidaktik heute», Band 14

ISBN Print: 978-3-0355-2340-9

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© 2023 hep Verlag AG, Bern

hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Die Mitglieder der DGGD: berufsbiografische und institutionelle Homogenität? <i>Béatrice Ziegler und Martin Nitsche</i>	14
2.1	Die Befragung	14
2.2	Ergebnisse	15
2.3	Fazit: Die berufsbiografische und institutionelle Homogenität der DGGD-Mitgliederschaft	19
3	Die Herausbildung der Strukturen einer wissenschaftsbasierten Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz	22
3.1	Bildungspolitische Weichenstellungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen <i>Peter Gautschi und Béatrice Ziegler</i>	22
3.1.1	Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen	24
3.1.2	Professionalisierung von Lehrpersonen	27
3.1.3	Outcome-Orientierung des Bildungssystems und Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik	30
3.1.4	Der Boom von «Geschichte» in der Öffentlichkeit	32
3.2	Die Selbstorganisation der Geschichtsdidaktik in der (deutschsprachigen) Schweiz <i>Béatrice Ziegler</i>	34
3.2.1	Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)	35
3.2.2	Die schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften: CODHIS-SDGD	37
3.2.3	Die institutionellen Einbindungen der DGGD in die (schweizerische) Wissenschaftsstruktur	39
3.3	Die Positionierung der Geschichtsdidaktik in der (geschichtskulturellen und schulischen) Öffentlichkeit	44
3.3.1	Die Homepage der DGGD <i>Dominik Sauerländer</i>	45

3.3.2	Die Homepage der CODHIS-SDGD	46
	<i>Dominik Sauerländer</i>	
3.3.3	Der Newsletter der CODHIS-SDGD	47
	<i>Dominik Sauerländer</i>	
3.3.4	Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht	48
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
3.4	Strukturen der Ausbildung und Förderung des Nachwuchses	49
	<i>Béatrice Ziegler und Christine Szkiet</i>	
3.4.1	Master of Arts in Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung.	51
	<i>Christine Szkiet</i>	
3.4.2	Eine Vertiefungsrichtung für Geschichte und Politische Bildung im Master of Arts in Fachdidaktik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.	54
	<i>Monika Waldis</i>	
3.4.3	NMG Master an der Pädagogischen Hochschule Bern	59
	<i>Katharina Kalcsics</i>	
3.4.4	Das Promotionsstudium in Geschichtsdidaktik.	62
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
3.5	Forschungsstrukturen der Geschichtsdidaktik	64
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
3.5.1	Infrastruktur für die innerdisziplinäre Forschungskommunikation.	66
3.5.2	Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik an Pädagogischen Hochschulen	71
4	Geschichtsdidaktik: Historisches Lehren und Lernen für die Orientierung und Teilhabe an der Geschichtskultur.	96
4.1	Geschichtstheoretische und Lehr-Lern-Beliefs der Mitglieder der DGGD	98
	<i>Béatrice Ziegler und Martin Nitsche</i>	
4.1.1	Die Befragung	98
4.1.2	Ergebnisse	98
4.1.3	Fazit: Die Homogenität der Vereinsmitglieder hinsichtlich ihrer disziplinären Überzeugungen	99

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	101
	<i>Nadine Ritzer und Stephan Hediger</i>	
4.2.1	Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg	104
4.2.2	Internationale Verflechtungen	105
4.2.3	Neue Unterrichtsinhalte zur Schaffung des «Weltfriedens»	107
4.2.4	Methodische und didaktische Veränderungen	113
4.2.5	Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung – ein kurzer Blick ins 21. Jahrhundert	130
4.3	Stimmen	133
	<i>Nadine Ritzer und Béatrice Ziegler</i>	
4.3.1	Interview mit Peter Ziegler (Jahrgang 1937), Januar 2022 . .	135
4.3.2	Interview mit Daniel V. Moser-Léchoth (Jahrgang 1942), April 2020	139
4.3.3	Interview mit Helmut Meyer (Jahrgang 1943), Januar 2021	142
4.3.4	Interview mit Kurt Messmer (Jahrgang 1946), 23. Mai 2020	147
4.3.5	Interview mit Hans Utz (Jahrgang 1948), April 2020	159
4.4	Geschichtsdidaktische empirische Forschung in der Deutschschweiz	163
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
4.4.1	Die Anfänge	165
4.4.2	SNF-geförderte Forschungsprojekte in Geschichtsdidaktik	169
4.5	Die Deutschschweizer Geschichtsdidaktik als entwicklungsstarke Disziplin	181
	<i>Peter Gautschi</i>	
4.5.1	Schulbuchentwicklung	182
4.5.2	Ausserschulische Inszenierungen	186
4.6	Inhaltliche Kommunikation zwischen der Geschichtsdidaktik und ihrer «Referenzwissenschaft» Geschichtswissenschaft und weitere wissenschaftliche Kontakte	190
	<i>Béatrice Ziegler</i>	

4.6.1	Geschichtsdidaktik in der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte	190
4.6.2	Geschichtsdidaktik in der traverse. Zeitschrift für Geschichte	193
4.6.3	Geschichtsdidaktik an den Schweizerischen Geschichtstagen	195
4.6.4	Ein vorläufiger Blick auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zeitschriften	198
4.6.5	Austausch unter Fachdidaktiken	199
4.7	Geschichtsdidaktischer Austausch zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz	202
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
4.8	Deutschschweizerische Präsenz im internationalen Kontext	204
	<i>Béatrice Ziegler</i>	
4.8.1	Deutsche Zeitschriften	205
4.8.2	Englische Zeitschriften	209
4.8.3	Fazit	211
5	Aktuelle Herausforderungen.	225
5.1	Was von Geschichte übrig blieb ...	
	Auswirkungen des Lehrplans 21 auf den Geschichtsunterricht	226
	<i>Nadine Ritzer und Sabine Ziegler</i>	
5.1.1	Wie alles begann: Die Vorgaben durch die D-EDK	227
5.1.2	Wie es weiter ging: Die Umsetzung in den Kantonen.	228
5.1.3	Entwicklung zum Integrationsfach?	233
5.1.4	Geschichte unter Druck	235
5.2	Demokratie braucht (mehr) Geschichte! Ein Plädoyer.	237
	<i>Nadine Ritzer und Sabine Ziegler</i>	
	Autor*innen	240

1 Einleitung

Mit dieser Publikation stellt sich die «Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)» vor. Die Gesellschaft wurde 2008 gegründet, mit dem Ziel, denjenigen ein fachliches Forum zu bieten, die sich in Lehrer*innenbildungs- und in anderen Vermittlungsinstitutionen mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte und diesbezüglichen formalen Lehr-Lern-Prozessen befassen. Es sind vor allem die Dozierenden für Geschichte und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschulen, die im Verein ihre fachliche Organisation sehen und diese tragen. Daneben hat in diesem Zeitraum die deutschschweizerische Geschichtsdidaktik weitere Strukturen aufgebaut, etwa diejenige der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Forschung zu geschichtsdidaktischen Fragestellungen und der Entwicklung von Lerngelegenheiten zu Geschichte. Wenn diese Elemente der Strukturen einer geschichtsdidaktischen *scientific community* hier mit angesprochen, vorgestellt und diskutiert werden, werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen soll mit diesem Überblick der Versuch unternommen werden, in der Community das reflexive Nachdenken über Strukturen, Inhalte und Prozesse geschichtsdidaktischer Weiterentwicklung anzuregen. Zum anderen sollen Interessierten die beeindruckende Entwicklung in den letzten rund zwanzig Jahren und der aktuelle Stand der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin¹ und als Akteurin des (geschichts-)kulturellen Feldes² gezeigt werden.

Die Geschichtsdidaktik ist – wie auch die anderen Fachdidaktiken – als wissenschaftlich basierte und orientierte Disziplin in der Schweiz erst mit der Professionalisierung der Lehrer*innenbildung in Erscheinung getreten. Mit ihr

1 Der Begriff der (wissenschaftlichen) Disziplin orientiert sich an der Theoretisierung von Stichweh (2013). Siehe weiter hinten, S. 10.

2 Die Bezeichnung «geschichtskulturelles Feld» lehnt sich an den Bourdieu'schen Begriff an (Bourdieu & Wacquant 1996). Die Geschichtskultur ist zwar ein gesellschaftlicher Bereich, der äusserst fließend und nur in Teilen konturiert ist, dennoch begegnen sich dort Akteur*innen unterschiedlichster Sozialisation mit einem gemeinsamen Anliegen, nämlich die gesellschaftliche Aushandlung und die individuelle Auseinandersetzung mit und den individuellen Genuss von Historischem zu beeinflussen und so auf die gesellschaftlich relevante Orientierung von Individuen in der Zeit, also auf ihre historischen Sinndeutungen, einzuwirken.

begannen sich die Fachdidaktiken von der Erziehungswissenschaft beziehungsweise den Bildungswissenschaften sowie von ihrer jeweiligen Referenzdisziplin theoretisch, pragmatisch und institutionell zu emanzipieren.

Der Weg der Geschichtsdidaktiker*innen in der Deutschschweiz hin zur Formierung einer eigenständigen Disziplin begann sich wenige Jahre nach der Jahrtausendwende deutlich abzuzeichnen. Aber bereits einige Jahrzehnte früher hatten sich geschichtsdidaktisch engagierte Personen unterschiedlichen Werdegangs mit Fragen der Bedeutung des Faches Geschichte auf den unterschiedlichen Schulstufen und für die Teilhabe an der Politik befasst und Konzeptionen des historischen Lernens, Lehrplanformulierungen, entsprechende Lehrmittel und Unterrichtsentwürfe entwickelt. Zwar wurde die Geschichtsdidaktik damals noch als ein – nachgeordneter – Teilbereich der Geschichtswissenschaft verstanden, der sich unter Zuhilfenahme allgemeinpädagogischer Erkenntnisse und Methoden um die Vermittlung geschichtswissenschaftlich erarbeiteter «grosser Geschichte» bemühte und allenfalls ab den Siebzigerjahren auch die Methodik der Erkenntnisgewinnung mit der Befassung mit Quellen als Gegenstand des Geschichtsunterrichts hinzufügte. So ist durchaus offen, inwiefern die frühe Geschichtsdidaktik eine Formierung einer wissenschaftlichen Disziplin, also die (individuelle) Befassung mit Historischem und darauf bezogene Vermittlungsprozesse als Proprium einer eigenen Disziplin überhaupt anstrebte. Eine solche Positionierung wurde aber mit der Professionalisierung der Ausbildung von Lehrpersonen und mit der empirischen Wende in den Bildungswissenschaften zur Zielsetzung. Gemäss dem Wissenschaftssoziologen Stichweh sind Disziplinen gekennzeichnet durch eine funktionierende *scientific community*, also einen «hinreichend homogene[n] Kommunikationszusammenhang», ein Korpus wissenschaftlichen Wissens, «problematische Fragestellungen», ein Ensemble von Forschungsmethoden und eine spezifische Karrierestruktur beziehungsweise einen institutionalisierten Sozialisationsprozess.³

Selbstredend ist eine *scientific community* (insbesondere heute) international zu denken. Gleichzeitig haben sich solche disziplinären Gemeinschaften vorerst – wenn auch mit mehr oder weniger etablierten Kontakten ins Ausland – in aller Regel im Kontext der Nationalstaaten formiert und organisiert. Dabei haben nicht nur die sprachlich bedingten Hürden hemmend auf den internationalen Austausch eingewirkt, vielmehr hat auch die Einbettung der Wissen-

3 Stichweh 2013, S. 17.

schaft in die nationalen Gesellschaften über deren politische Ansprüche, finanzielle Lenkungen, wissenschaftspolitische Schwerpunktsetzungen im Sinne einer nationalen Rahmung, aber auch Ausprägung Einfluss genommen. Gerade in bildungswissenschaftlichen Disziplinen zeigen sich diese Nationalisierungstendenzen deutlich, insofern eben von ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen auch zu gewichtigen Teilen Orientierungs- und Handlungswissen für die (nationale) Schule und das nationale (föderale) Bildungssystem stets erwartet worden ist. Im Falle der Schweiz spielt zusätzlich die Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Sie hat bewirkt, dass die deutschsprachigen Vertreter*innen einer Fachdidaktik nur wenig bis keinen Kontakt zu denjenigen der französisch- und italienischsprachigen Gemeinschaften gepflegt haben, während sie teilweise den Austausch mit ausländischen deutschsprachigen Kolleg*innen suchten. Angesichts dieser verschachtelten Positionierung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer wissenschaftlicher Gemeinschaften erscheint es also legitim, die deutschsprachige Geschichtsdidaktik der Schweiz als eine sprachregionale *scientific community* darzustellen, allerdings ohne dabei die unterschiedlich gearteten Einbettungen und Bezüge aus den Augen zu verlieren.

Basierend auf der Theoretisierung von Stichweh werden im Folgenden die Elemente, die eine wissenschaftliche Disziplin ausmachen, in ihrer konkreten Ausgestaltung (und teilweise in ihrer bisherigen Entwicklung) in der deutschsprachigen Schweiz dargestellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass das, was Stichweh als «institutionalisierte[n] Sozialisationsprozess» (vgl. oben) bezeichnet, der disziplinärer Strukturen bedarf, über die die Möglichkeiten der disziplinären Sozialisation gewährleistet werden. Dies ist der Grund für die Ausbreitung der einzelnen Elemente der geschichtsdidaktischen Selbstorganisation, wovon die DGGD einen Pfeiler darstellt.

Heute zählt der deutschschweizerische geschichtsdidaktische Verein (DGGD) rund 60 Mitglieder, die in ihren Ausbildungsgängen und ihren beruflichen Tätigkeiten eingangs vorgestellt werden (Kapitel 2). Der Verein und sein Beitrag zur wissenschaftlichen Infrastruktur schliessen sich an (Kapitel 3.2. und 3.3.). Weitere zentrale Elemente der Infrastruktur, die eine wissenschaftliche Gemeinschaft ausmachen, folgen; so diejenige der Ausbildung des geschichtsdidaktischen Nachwuchses in spezifischen Masterstudiengängen und Promotionsprogrammen (Kapitel 3.4.). Aber auch die Institutionalisierung im Kontext der Organisationen für die Ausbildung von Lehrer*innen, also der Pädagogischen Hochschulen, wird thematisiert (Kapitel 3.5.). In Kapitel 4 schliesslich wird gezeigt, auf welche geschichtstheoretische und Lehr-Lern-

Beliefs die DGGD-Mitglieder ihre Tätigkeiten abstützen (Kapitel 4.1.). Nicht zuletzt die diesbezüglichen Befunde aus einer Befragung der Mitglieder von 2019 motivierten, Streiflichter auf die institutionelle Situation der Geschichtsdidaktik und die Arbeiten von Geschichtsdidaktiker*innen seit den siebziger Jahren und zentrale Inhalte der Geschichtsdidaktik zu wagen. Aus gewichtigen Vorarbeiten entstand das Kapitel zur Geschichte der Geschichtsdidaktik seit dem Zweiten Weltkrieg (Kapitel 4.2.). Zudem kommen Stimmen dieser früheren Geschichtsdidaktik zu Wort (Kapitel 4.3.). Schliesslich wird die geschichtsdidaktische empirische Forschung in der Deutschschweiz im deutschsprachigen und internationalen Kontext vorgestellt (Kapitel 4.4.) und die Fülle von Entwicklungsarbeiten geschichtsdidaktisch gesichtet und präsentiert (Kapitel 4.5.). Der inhaltlichen Kommunikation der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik mit Nachbardisziplinen und innerhalb ihrer umfassenderen Community gelten dann drei weitere Kapitel (Kapitel 4.6., 4.7. und 4.8.). Abgeschlossen wird die Publikation mit einem Ausblick auf die Geschichtsdidaktik und insbesondere auch den Geschichtsunterricht angesichts schwerwiegender bildungspolitischer Entwicklungen.

Das Buch ist ein Gemeinschaftswerk. Viele Mitglieder der DGGD haben sich beim Verfassen der Texte und der Herstellung des Manuskriptes engagiert. Die Mitglieder waren aufgerufen, erste Fassungen zu kommentieren und berichtigen. Das breite Engagement stellt die unterlegte These, dass sich in den letzten rund 20 Jahren eine in der DGGD gefasste Community herausgebildet hat, deutlich unter Beweis. Dennoch tragen die Autor*innen für ihre Texte und die Herausgeberin für das Gesamtmanuskript die Verantwortung (Kapitel ohne explizite Nennung der Autorschaft wurden von der Herausgeberin verfasst). Das Buch wurde finanziell vom Verein DGGD unterstützt, was an dieser Stelle verdankt wird. Zu grossem Dank sind wir zudem der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW verpflichtet, die dem Projekt – vermittelt über die Schweizerische Gesellschaft für Geschichte – Interesse und Wohlwollen entgegengebracht und für die Publikation einen namhaften Betrag gesprochen hat. Dem Verlag und insbesondere Larissa Baumann danken wir ausserdem für die Betreuung der Herausgabe des Buches in der Reihe «Geschichtsdidaktik heute». Wenn es gelingt, mit der Publikation in der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Öffentlichkeit sichtbar zu machen, welche Präsenz und inhaltliche Tiefe die heutige deutschschweizerische Geschichtsdidaktik als eine eigenständige Disziplin gewonnen hat, ist ein zentrales Anliegen der Publikation erreicht.

Literatur

Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loic (1996). Die Logik der Felder, in dies. (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 124–146.

Stichweh, Rudolf (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.

2 Die Mitglieder der DGGD: berufsbiografische und institutionelle Homogenität?

Béatrice Ziegler und Martin Nitsche

Die Gruppe der geschichtsdidaktisch Tätigen vor allem an den Pädagogischen Hochschulen ist, so wurde zu Beginn der dem Text zugrunde liegenden Untersuchung erwartet, in ihren Bildungsgängen und den Positionen an ihren Institutionen heterogen. Es wurde angenommen, dass die noch bis vor wenigen Jahren fehlende Professionalisierung sich in wenig einheitlichen Ausbildungswegen zeigt. In den unterschiedlichen institutionellen Ausgestaltungen der noch jungen Pädagogischen Hochschulen vermutete man einen Grund für eine starke Unterschiedlichkeit institutioneller Positionen und Beschäftigungsschwerpunkten. Die Annahme war deshalb zudem, dass der Verein DGGD sich in den Anfängen der Herausbildung einer *scientific community* befinde und dass man deshalb auch in vielen fachlichen Fragen eine breite Streuung von Auffassungen finden würde. Da nach dem Bildungssoziologen Stichweh die erste Bedingung für das Bestehen einer eigenständigen Disziplin die Existenz einer *scientific community* als eine Form sozialer Institutionalisierung von Wissenschaft ist,⁴ interessiert mit Blick auf eine eigenständige Disziplin «Geschichtsdidaktik» die Zusammensetzung der Mitgliederschaft.

2.1 Die Befragung

Von November 2019 bis Januar 2020 organisierte der Verein eine Online-Umfrage, die ein Bild der aktuellen akademischen Anstellungsverhältnisse, der absolvierten Ausbildungsgänge, der geschichtsdidaktischen Ausbildung, der Selbstverständnisse, der Lehrschwerpunkte und der Zukunftserwartungen hinsichtlich der Entwicklung der Deutschschweizer Geschichtsdidaktik sowie bezüglich der fachspezifischen Beliefs der Befragten zu zeichnen erlaubt.⁵ Die Be-

4 Stichweh 2013, S. 17.

5 Eine etwas ausführlichere Präsentation der Umfrage wurde in der *Österreichischen Zeitschrift für Geschichtswissenschaft ÖZG* veröffentlicht (Ziegler & Nitsche 2022).

fragung adressierte damit unter anderem Aspekte aus dem Anforderungsprofil für Fachdidaktiker*innen, das von der KOFADIS⁶ entwickelt worden ist, in der die CODHIS-SDGD⁷ und damit auch die DGGD Mitglied ist. Von den damals 57 Mitgliedern reagierten insgesamt 43 Personen auf die Bitte zur Teilnahme an der Befragung. 36 füllten dann den Fragebogen vollständig und eine Person wenigstens zur Hälfte aus. Die folgenden deskriptiven Resultate beziehen sich auf diese Stichprobe.

2.2 Ergebnisse

Die Befragten waren im Mittel 48-jährig.⁸ 16 Personen gehören zu jener Gruppe der vor 1974 Geborenen, die ihre gesamte Ausbildung vor der schweizweiten Tertiarisierung⁹ der Lehrpersonenbildung absolviert haben. 21 Personen waren nach 1974 geboren und absolvierten damit vermutlich zumindest einen Teil der Ausbildung nach der Professionalisierung im Hochschulkontext.¹⁰ Die Daten wurden deshalb bezüglich eventueller Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen untersucht, die als Hinweise auf Veränderungen der Professionalisierungsverläufe vor und nach der durchgängigen Tertiarisierung gedeutet werden können. Vier Personen sind über 65 Jahre alt (10,8 %). 16 Personen sind weiblich (43,2 %).

Bei den Anstellungen waren Mehrfachnennungen möglich, sodass sich die Prozentangaben immer auf die 37 Befragten beziehen. Gegenwärtig arbeiten drei der Mitglieder an Volksschulen (Primarstufe oder Sek I) (8,1 %), sechs Befragte auf Gymnasialstufe (16,2 %), 26 Personen an Pädagogischen Hochschulen (70,3 %) sowie zehn an Universitäten (27,0 %). Sieben Personen geben eine Tätigkeit sowohl an einer Pädagogischen Hochschule als auch an einer oder mehre-

6 Das Anforderungsprofil für Fachdidaktiker*innen an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz kann auf der Website der KOFADIS eingesehen werden: https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2020/09/Qualifikationsprofil_FD_profil-de-qualification_did_discipl.pdf [2020.10.23.]. Zur KOFADIS siehe Abschnitt «Die Mitgliedschaft in der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)», S. 40–42.

7 Siehe Abschnitt 3.2.2. Die CODHIS-SDGD ist die Dachorganisation der schweizerischen geschichtsdidaktischen Gesellschaften.

8 48.02 (SD = 11.56, Min = 31.75, Max = 77.43).

9 Criblez (2010) resümiert den Tertiarisierungsprozess der Ausbildung von Lehrer*innen als einen zeitlich und strukturell äusserst heterogenen Vorgang, der bereits in den Siebzigerjahren einsetzte, dann aber erst mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen schweizweit Realität wurde.

10 Dies entspricht einem Prozentsatz von 43,2 % resp. 56,8 %.

ren Universitäten an (18,9 %). Je eine Person arbeitet unter anderem im Museum beziehungsweise hat keine Angaben gemacht (je 2,7 %). Fünf Geschichtsdidaktiker*innen arbeiten sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext (13,5 %).

Des Weiteren wurden die Mitglieder hinsichtlich ihrer Abschlüsse befragt. Wiederum waren mehrere Nennungen möglich. Von den Befragten verfügten zum Befragungszeitpunkt 24 (64,9 %) über ein Lehrdiplom. 30 Personen hatten einen Master oder einen gleichwertigen Abschluss (81,1 %) erlangt, 22 Befragte hatten das Doktorat abgeschlossen (59 %) und drei Personen sind habilitiert (8,1 %). Im Vergleich zwischen Personen, die vor und nach 1974 geboren wurden, zeigt sich, dass 14 der 16 älteren DGGD-Mitglieder über ein Doktorat verfügten, während von den jüngeren lediglich acht von 21 Befragten eine Promotion angaben. Damit liegt erwartungsgemäss ein Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Abschluss des Doktorates vor ($\chi(1) = 9.195, p < .05$).

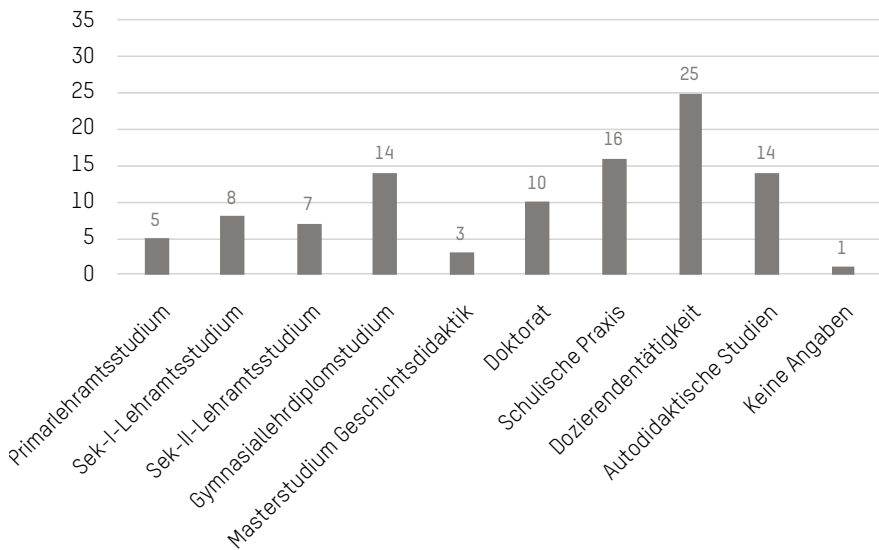


Abb. 1: Rahmen der geschichtsdidaktischen Ausbildung der DGGD-Mitglieder

Weiterhin fragten wir, in welchem Rahmen die geschichtsdidaktische Ausbildung der DGGD-Mitglieder verlaufen ist (siehe Abb. 1). Es wird deutlich, dass 13,5 Prozent der Befragten im Rahmen des Primarlehrstudiums geschichtsdidaktisch geschult wurden. 21,6 Prozent der DGGD-Mitglieder gaben an, wäh-

rend des Sek-I-Lehramtsstudiums geschichtsdidaktische Anteile durchlaufen zu haben. In gerundeten Zahlen absolvierten 19 Prozent ihre geschichtsdidaktische Ausbildung im Verlauf des Sek-II-Lehramtsstudiums in der Ausbildung zur «Berufsschullehrperson». 38 Prozent absolvierten sie im Kontext des Gymnasiallehrdiplomstudiums, während dies acht Prozent im Rahmen eines Masterstudiengangs Geschichtsdidaktik taten. 8,0 Prozent der Befragten bildeten sich im Rahmen des Doktorats geschichtsdidaktisch, 43 Prozent im Kontext der schulischen Praxis, 67,6 Prozent während ihrer Dozierentätigkeit und 38 Prozent während autodidaktischer Studien. Hier liegen, anders als vorher und aufgrund der Entwicklung der Deutschschweizer Geschichtsdidaktik erwartet, keine signifikanten Verbindungen zwischen der Altersgruppe und dem Kontext der geschichtsdidaktischen Ausbildung vor. Weiterhin besuchten die DGGD-Mitglieder während ihrer Hochschulausbildung im Schnitt 4.11 geschichtsdidaktische Kurse (SD = 3.21, Min = 1, Max = 11), wobei eine lineare Regression verdeutlicht, dass das Alter wiederum erwartungskonträr die Anzahl besuchter Kurse nicht statistisch bedeutsam beeinflusst.

	Häufigkeit	Prozent	gültig	Häufigkeit	Prozent	gültig
	Wichtigstes Selbstverständnis			Zweitwichtigstes Selbstverständnis		
Lehrer*in	3	8.1	8.6	2	5.4	5.7
Geschichtslehrer*in	3	8.1	8.6	7	18.9	20.0
Historiker*in	11	29.7	31.4	7	18.9	20.0
Geschichtsdidaktiker*in	13	35.1	37.1	15	40.5	42.9
Anderes	5	13.5	14.3	4	10.8	11.4
Gesamt	35	94.6	100.0	35	94.6	100.0
Fehlend	2	5.4		2	5.4	

Tab. 1: Selbstverständnisse der DGGD-Mitglieder

Um sich der Professionalisierung der DGGD-Mitglieder weiter anzunähern, wurden diese hinsichtlich ihres beruflich-institutionellen Selbstverständnisses befragt. Dabei konnten sie ihr erst- und zweitwichtigstes Selbstverständnis wählen. Tabelle 1 verdeutlicht, dass die meisten Befragten sich hauptsächlich als Geschichtsdidaktiker*innen oder als Historiker*innen verstehen, während sich wenige Personen vor allem als Geschichtslehrkräfte begreifen. Vereinzelt gaben die Befragten andere Orientierungen wie Bildungs-, Kulturwissenschaft-

ler*in oder Politische Bildner*in an, jeweils jedoch lediglich mit einer Nennung beim ersten oder zweiten Selbstverständnis. Signifikante Unterschiede im Selbstverständnis der Befragten zwischen den Altersgruppen sind nicht festzustellen.

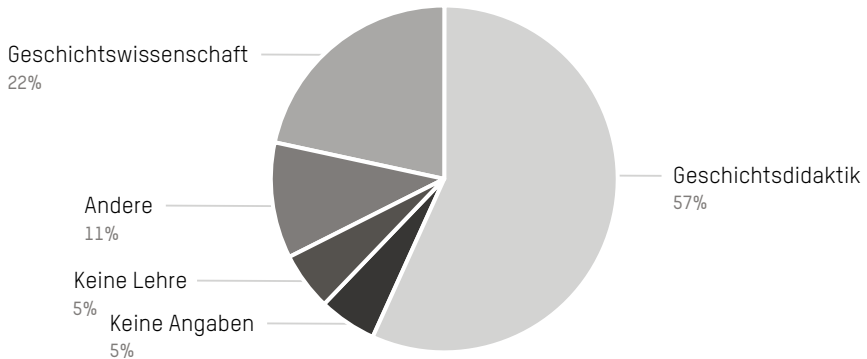


Abb. 2: Anteile Hochschullehre

Weiterhin wurden die Kolleg*innen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte in der Lehre gefragt (siehe Abb. 2). Von 35 Personen liegen Angaben vor. Die meisten von ihnen, nämlich 21, gaben an, geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen abzuhalten, gefolgt von geschichtswissenschaftlichen (8) und anderen (11), worunter etwa Kurse in RZG¹¹ oder NMG¹² sowie in Politischer Bildung¹³ genannt wurden, während zwei Befragte angaben, keine Lehre zu halten.

Interessante Einblicke hinsichtlich der Professionalisierung gewährt zudem die Befragung bezüglich der Erwartung zukünftiger Entwicklungen der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz. 27 Personen (73,0 %) gaben an, die Dis-

11 RZG = «Räume, Zeiten, Gesellschaften» ist die Bezeichnung des Lehrplans 21 für das Gefäss, in dem die Fächer Geschichte, Geografie und Politische Bildung auf Sek-I-Stufe repräsentiert werden. Vgl. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|4> [23.10.2020].

12 NMG = «Natur, Mensch, Gesellschaft» ist der Fachbereich im Lehrplan 21, der auf Sek-I-Stufe weiter aufgefächert wird, u. a. in RZG. Vgl. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|o&la=yes> [23.10.2020].

13 Politischer Bildung wird auf Sek-I-Stufe im Lehrplan 21 eine von acht RZG-Kompetenzen reserviert, weshalb vor allem angehende Geschichts- und Geografie-Lehrpersonen diesen Kurs besuchen dürften. Ebenso sieht der Fachbereich NMG für die Primarstufe eine Perspektive der Politischen Bildung im Kontext des Sachunterrichts vor bzw. reserviert einen Kompetenzbereich dafür.

ziplin werde sich eigenständig weiterentwickeln. Sechs Befragte (16,2 %) vermuteten, die Geschichtsdidaktik gehe in einer Integrationsfachdidaktik auf, während zwei DGGD-Mitglieder (5,4 %) annahmen, sie werde in eine allgemeine Fachdidaktik überführt. Zwei Personen (5,4 %) machten keine Angaben. Der Vergleich zwischen den Altersgruppen verdeutlicht, dass ältere Mitglieder hinsichtlich einer eigenständigen Entwicklung skeptischer sind als jüngere. So erwarten neun von 15 der älteren eine eigenständige Weiterentwicklung, während dies 15 von 17 der jüngeren annehmen. Hingegen haben zum Beispiel fünf ältere Mitglieder die Ansicht, die Geschichtsdidaktik werde in einer Integrationsdidaktik aufgehen, jedoch stimmt nur eine jüngere Person dieser Annahme zu.¹⁴

2.3 Fazit: Die berufsbiografische und institutionelle Homogenität der DGGD-Mitgliederschaft

Die Mitglieder der DGGD arbeiten in heterogenen Kontexten. Dennoch ist eine starke Verdichtung auf die Anbindung an eine Pädagogische Hochschule sowie an universitäre Abteilungen der Ausbildung von Lehrpersonen festzustellen. In der Tat war es bei der Gründung der DGGD die Absicht, primär diejenigen Personen als Mitglieder zu gewinnen, die als Geschichtsdidaktiker*innen an Hochschulen tätig sind. Sie wurden aktiv beworben. Anderweitig Engagierte, etwa als geschichtsdidaktisch Tätige in der Geschichtskultur (z. B. Museen), heisst der Verein durchaus willkommen, aber auch die Statuten fokussieren implizit mit der Zweckformulierung auf die geschichtsdidaktisch Tätigen an Hochschulen: «Der Verein bezweckt die Förderung von Forschung, Entwicklung und Lehre im Bereich der Geschichtsdidaktik.»¹⁵

Die Selbstverständnisse der Geschichtsdidaktiker*innen zeigen eine deutliche Bindung einerseits an ihre aktuelle berufliche Aktivität im Feld der Geschichtsdidaktik und andererseits eine teilweise starke Verankerung in der Fachdisziplin Geschichtswissenschaft. Letzteres mag bei vielen durch die primäre berufliche Sozialisation als Historiker*in bedingt sein und könnte sich ändern, wenn mit der Zeit die PH-eigenen Ausbildungsgänge stärker vertreten sein werden. Die Verankerung kann aber auch bedeuten, dass die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft verstanden wird. Dies wird erst bei

14 Die Unterschiede liegen knapp über der üblichen Signifikanzschwelle ($\chi^2(3) = 6,568, p = .07$).

15 DGGD, Statuten, Art. 2., 21.08.2008/11.03.2010/08.06.2019. www.dggd.ch/wp-content/uploads/2020/11/DGGD_Statuten_2019.pdf [28.12.2022].

der Betrachtung der inhaltlichen Diskussionen innerhalb der DGGD deutlicher werden.

Dennoch steht die starke Verankerung der DGGD in der Geschichtsdidaktik an (Pädagogischen) Hochschulen in einer Wechselwirkung zur Bildung einer in Relation zur Geschichtswissenschaft eigenständigen geschichtsdidaktischen Community. Zwar ist die genaue Zahl von Personen, die an den Hochschulen in Lehre und Forschung geschichtsdidaktisch tätig sind, nicht bekannt. Jedoch bürden die Mitglieder der DGGD dafür, an ihrer Hochschule möglichst alle infrage kommenden Personen zur Mitgliedschaft zu motivieren, und der Mitgliedschaftsbeitrag wird bewusst tief gehalten. Damit soll eine starke Beteiligung geschichtsdidaktisch Tätiger in der geschichtsdidaktischen Community gefördert werden.

Es kann auch eine relative Einheitlichkeit der Mitglieder festgestellt werden. Diese betrifft nicht nur die Arbeitssituation, die überwiegend durch den vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen und damit für geschichtsdidaktisch Tätige durch Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsbasierung von Lehre, Entwicklung und Dienstleistung gekennzeichnet ist, selbst dann, wenn keine direkte Forschungsbeteiligung vorhanden ist.¹⁶ Auch wenn zudem die Mitglieder über Lehrdiplome für unterschiedliche Schulstufen verfügen, zeigt sich in den Laufbahnen und Abschlüssen eine gewisse Einheitlichkeit, indem die Ausbildung zur Lehrperson und das Doktorat stark und in Kombination vertreten sind, und schliesslich darin, dass viele der Befragten in mehreren Funktionen aktiv bleiben.

Diese Ausbildungs- und Arbeitssituation begünstigt die Herausbildung einer Community, indem Disziplinen (bzw. ihre Communitys) nach Stichweh nicht allein mit der Formulierbarkeit von (anerkannten) Problemvorgaben entstehen, sondern damit, dass diese auf Gegenstandsbereiche bezogen werden, «die zugleich Ausschnitte der (sozialen, physischen, personalen) Umwelt der Wissenschaft sind», was zu einer Spezialisierung in einer Disziplin führt. So übernimmt jede Disziplin die «Produktion von Wahrheiten» über ihren Gegenstandsbereich in eigener Regie.¹⁷ Insofern ist es an sich auch nicht erstaunlich, dass die Mitglieder in ihrer Mehrheit an die Fortexistenz des Schulfaches Geschichte glauben, denn diese sichert ihre disziplinäre Verankerung,

16 Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, sowie Dienstleistungen. Vgl. Swiss-universities 2018.

17 Stichweh 2013, S. 21–22.

während eine Überführung in ein Verbundfach einen schwierigen Prozess der institutionellen und inhaltlichen Neuorientierung nach sich ziehen müsste.¹⁸ Die skeptischere Haltung der älteren Mitglieder bestätigt damit wohl die Sorge und den Wunsch, die institutionelle und inhaltliche disziplinäre Verankerung zu bewahren.

Literatur

- Breitenmoser, Petra, Mathis, Christian, & Tempelmann, Sebastian (2021). Standortbestimmung zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen, in dies., *Natur, MensCH, GesellsCHAft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz* (Kinder.Sachen.Welten. Dimensionen des Sachunterrichts 13). Baltmannsweiler: Schneider, S. 219–231.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata, in Ambühl, Hans, & Stadelmann, Willi (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung* (EDK, Studien + Berichte 30A). S. 22–58. <https://edudoc.ch/record/38225?ln=de> [28.12.2022]
- Stichweh, Rudolf (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Swissuniversities (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung. Schlussbericht 2018*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_%C3%B6ffentlich.pdf [28.12.2022].
- Ziegler, Béatrice, & Nitsche, Martin (2022). Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz – eine eigenständige Community? *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. Themenheft: Geschichtsdidaktik. Zur Formierung einer geschichtswissenschaftlichen Disziplin* 32(2), 56–79. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-4> [28.12.2022].

18 Dass ein solcher Vorgang mit vielfältigen Problemen verbunden ist, zeigen die Entwicklung bei der Formierung des Sachunterrichts auf Primarschulstufe, bei dem eine grosse Zahl der darin Involvierten nicht nur fachlich, sondern auch fachdidaktisch in einer der im Sachunterricht zusammengeführten didaktischen Disziplinen sozialisiert und verankert sind. Vgl. Breitenmoser, Mathis, & Tempelmann 2020, hier insbesondere S. 229–230.

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

3.1 Bildungspolitische Weichenstellungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Peter Gautschi und Béatrice Ziegler

In den Achtzigerjahren setzte auch in der Schweiz ein Reformschub im Bildungswesen ein. Stimuliert durch den gesteigerten wirtschaftlichen Wettbewerb im Kontext von Globalisierung und Digitalisierung, bestärkt durch internationale Diskussionen um die Effizienz und Effektivität des Bildungswesens, motiviert aber auch durch die Einsicht, dass die Orientierung an einem festlegbaren Wissensbestand der sich rasch entwickelnden und wandelnden Wissensproduktion nicht gerecht wird, wurden Reformen auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Bildungswesens angegangen.

Für die Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktiken im Allgemeinen und der Geschichtsdidaktik im Besonderen sind drei Meilensteine auszumachen.

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte»¹⁹, der durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegeben wurde, postulierte das Prinzip der Wissenschaftlichkeit und wies erstmals in einem bildungspolitischen Dokument in der Schweiz generell auf die Bedeutung der Fachdidaktiken hin: «Wissenschaftlichkeit bedeutet zunächst, dass die Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und auch in den Fach-Didaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist.»²⁰ Schon ein Jahr später eröffnete der Kanton Aargau in Zofingen die Höhere Pädagogische Lehranstalt und positionierte damit die Primarlehrer*innen-Bildung auf der Tertiärstufe. Dies gab gesamtschweizerisch einen starken Impuls sowohl für die Organisationsentwicklung als auch für die Wis-

¹⁹ Müller et al. 1975. Vgl. dazu die Beschlüsse der EDK 1978.

²⁰ Müller et al. 1975, S. 115.

senschaftsorientierung in den Lehrveranstaltungen der Lehrer*innen-Bildung. Diese Akzentuierung von Wissenschaft hatte ebenfalls unmittelbaren Einfluss auf die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I, die ab den Sechzigerjahren an der Universität sowie an eigens dafür eingerichteten Sekundarlehramtsschulen stattfand.²¹ So befassten sich beispielsweise Dozierende für das Fach Geschichte, von denen sich rund ein Dutzend regelmässig in Sitzungen trafen, um ihre Ausbildungsangebote zu diskutieren, mit Werken der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Literatur. Einige begannen auch mit eigenen Publikationen zum entstehenden Diskurs beizutragen.²²

1982 legte dann die Arbeitsgruppe Sekundarstufe I im Auftrag der EDK den Bericht «Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I» vor und skizzierte die «didaktisch ausgerichtete Fachausbildung»,²³ was in den bereits auf der Tertiärstufe angesiedelten Ausbildungsinstitutionen zu Curriculumrevisionen führte und auch den fachdidaktischen Diskurs in der Schweiz zusätzlich anregte. Insbesondere in einschlägigen Texten in der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerbildung (bzl)* begann sich die zunehmende Bedeutung der Fachdidaktiken zu zeigen.²⁴

1998 publizierte die Fachkommission Fachdidaktik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL das Grundsatzpapier «Impulse für die Fachdidaktik».²⁵ Darin äusserten sich Fachdidaktiker*innen zu den Aufgaben der Fachdidaktik und den notwendigen Rahmenbedingungen für deren Erfüllung und forderten Qualifikationsstandards für die Fachdidaktik-Ausbildung. Auch der Geschichtsdidaktik gab dies neue Impulse. Denn es motivierte die Stelleninhaber*innen in den Institutionen der Lehrer*innenbildung, sich intensiver in den Diskurs einzugeben und zu publizieren.²⁶ Dieser Diskurs wurde insbesondere in den neu gegründeten Arbeitsgruppen der Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt.²⁷ Dies war auch für

21 Hoffmann-Ocon 2012, S. 421.

22 So etwa Kurt Messmer mit der Publikation «Geschichte im Unterricht» (1981), die auch über die Landesgrenzen hinaus auf grosse Aufmerksamkeit stiess.

23 EDK 1982, hier S. 111.

24 So forderte Kurt Reusser 1991 für die Schweiz die Einrichtung von forschungsbezogenen, fachdidaktischen Lehrstühlen (Reusser 1991, S. 212, vgl. auch Heitzmann 2013, S. 7). Bonati und andere fragten 1991 Expertinnen und Experten: «Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?» (Bonati et al. 1991).

25 Fachkommission Fachdidaktik 1998.

26 Z. B. Gautschi 1998.

27 Metz 2017, S. 26.

das Fach Geschichte wichtig, um die Stellung der Geschichtsdidaktik in den neu gegründeten und zu gründenden Pädagogischen Hochschulen zu etablieren.

Seither hat sich die wissenschaftsbasierte Geschichtsdidaktik in der Schweiz als eigenständige Disziplin herausgebildet.²⁸ Bedeutsam waren für diese Entwicklung die folgenden Aspekte: 1) die Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen an neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen, 2) der Prozess der Professionalisierung der Lehrpersonen über die wissenschaftsbasierte Ausbildung und über veränderte Perspektiven auf das Zusammenspiel von wissenschaftsbasierter Ausbildung und erfahrungsgesättigter Praxis sowie 3) die bildungspolitische Anforderung, Bildungsprozesse an ihrem Outcome zu orientieren und zu beurteilen – was empirische Überprüfung und Kompetenzorientierung einleitete und 4) der Boom der Geschichte in der Öffentlichkeit, der zu neuen Möglichkeiten der Vermittlung und zu neuen Kooperationen führt.

3.1.1 Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen

Nachdem die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen für die Sekundarstufe I ab den 1960er-Jahren an Universitäten und in Sekundarlehrantsschulen und auch die Ausbildung der Primarlehrer*innen ab den 1980er-Jahren auf der Tertiärstufe einsetzten²⁹, waren die «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» der EDK vom 26. Oktober 1995³⁰ Anlass für eine weitere Professionalisierung der Ausbildung zur Lehrperson und damit nicht zuletzt auch dafür, den entsprechenden Ausbildungsabschlüssen internationale Anerkennung zu verschaffen. Mit Pädagogischen Hochschulen wurden neue Institutionen eigener Dignität errichtet, die die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vollumfänglich übernehmen sollten. Pädagogische Hochschulen erhielten einen vierfachen Leistungsauftrag zugewiesen, das heisst, sie sollten inskünftig neben Ausbildung und Weiterbildung auch Dienstleistungen (z. B. an die Bildungsdirektionen, aber auch an gesellschaftliche Institutionen) erbringen und sich in der Entwicklung und Forschung engagieren. Pädagogische Hochschulen sollten sich von Universitäten zum einen darin unterscheiden, dass sie auf das

28 Sperisen & Ziegler 2015, Gautschi 2016.

29 Vgl. zur Entwicklung der Modelle der Lehrerbildung und zu den Diskussionen darüber Hoffmann-Ocon (2012), sowie einen knappen Einblick in die Geschichtslehrer*innenbildung von Ziegler (2013).

30 EDK 1995.

Berufsfeld fokussiert ausbilden und forschen³¹ – eine Bestimmung, die für die Forschung mit den Jahren weiter gefasst interpretiert wurde. Zum anderen unterscheiden sie sich darin, dass sie das Promotionsrecht nicht erhielten, obwohl die Fachdidaktiken sich als Wissenschaften entwickeln sollten und grundsätzlich exklusiv an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt wurden.³² Eine wesentliche Rahmenbedingung der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen war die Vorgabe, dass in ihnen jeweils mindestens 150 Studierende eingeschrieben sein sollten,³³ eine Mindestzahl, die wenig später auf 300 erhöht wurde.³⁴ Begründet wurde die Anforderung damit, dass nur so eine forschungsbasierte Ausbildung möglich sein werde. Diese Empfehlungen führten zu einem gewissen Druck, auch wenn die Kantone frei blieben, ihre Lehrer*innenbildung so zu gestalten, wie sie es für richtig hielten.³⁵ Dem Druck wurde zum einen damit begegnet, dass mehr oder wenige enge Kooperationen zwischen kantonalen Lehrer*innenbildungsinstitutionen entstanden.³⁶ Zum anderen sollte letztlich auch «der Markt» entscheiden, welche Pädagogischen Hochschulen sich finanzieren und allenfalls auch durchsetzen würden, indem sie über ihre Attraktivität (mindestens) die notwendige Studierendenzahl anlocken.

Die Kleinräumigkeit dieser Hochschullandschaft und die Modalitäten der Alimentierung schufen für die Pädagogischen Hochschulen, die teilweise nur eine verhältnismässig kleine Zahl von Studierenden (und damit von Studiengeldern) erwarten konnten, mit der Zeit und den abnehmenden Grundfinanzierungen vieler Kantone einen – unterschiedlich – engen finanziellen Rahmen. Dies hat Einfluss auf die Anstellungsbedingungen für die Dozierenden: Insbesondere deren Freiräume für die Wissenschaftsbasierung ihrer Lehre³⁷ und ihre

31 Gautschi & Vögeli-Mantovani 1995.

32 Zusammenarbeitsformen bzw. die Ansiedlung an der Universität insbesondere für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen kennen die Standorte Zürich und Fribourg. In Genf ist der Lehrstuhl für die Didaktik der Geschichte und der *citoyenneté* am Institut Universitaire de Formation des Enseignants der Universität Genf angesiedelt (www.unige.ch/iufpe/accueil-20/) [08.12.2020].

33 EDK 1993, S. 19.

34 EDK 1995, S. 3, Punkt B 6.

35 Hügli 1996.

36 Es entstand damit eine Vielfalt der konkreten Ausgestaltung (vgl. dazu Badertscher et al. 1993; Criblez 1994; 1997; 2010). Es mag zudem eine Rolle gespielt haben, dass der Bund bei den ihm unterstehenden Fachhochschulen mit ähnlichen Motiven auf eine kleine Zahl (7) grösserer Institutionen drängte. Vgl. Dubs 2005.

37 Die permanente Aufarbeitung und Verfolgung der Forschung in den Bereichen der eigenen Lehre setzt zeitliche Ressourcen voraus, die bei einem Spardruck in der Regel schnell zu einem Kürzungspotenzial werden.

Beteiligung an Entwicklungs- und Forschungsprojekten stehen permanent unter Druck. Dies hat insbesondere für die Entwicklung der Fachdidaktiken der Nicht-HarmoS-Fächer³⁸, darunter Geschichte, deutlichste Konsequenzen. Denn öffentliche Ressourcen und Aufmerksamkeit sind nicht primär auf sie gerichtet. Sie spielen in Ausbildungsgängen eine vergleichsweise kleine Rolle, und vergleichende Leistungsstudien erfolgen primär in den «zentralen» Fächern. Die Notwendigkeit des disziplinären Aufbaus der jeweiligen Fachdidaktiken wird zwar durchaus anerkannt, aber seine Unterstützung ist weit weniger allgemein als für die Didaktiken der «zentralen» Fächer.

Einzelne Pädagogische Hochschulen haben auf diese von begrenzten Mitteln und grossem Aufbau- und Forschungsbedarf gekennzeichnete Situation reagiert, indem sie unterschiedliche Schwergewichte setzen: So lenken sie mehr Mittel in ausgewählte Fachdidaktiken und schaffen sich damit ein spezifisches Profil. Die Landschaft der Pädagogischen Hochschulen konturiert sich damit nicht nur als kleinräumig, sondern auch insbesondere für den Bereich der Forschung und Entwicklung als ein bis zu einem gewissen Grad von Arbeitsteilung gekennzeichneter Bildungsraum.

Für die Geschichtsdidaktiker*innen ergeben sich daraus an den Pädagogischen Hochschulen stark unterschiedliche Beschäftigungsmöglichkeiten. Während vielerorts Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen kaum erwartet und vor allem finanziell oder über zeitliche Freistellung wenig unterstützt werden, gibt es Zentren und Institute, zu deren Ausstattung explizit die Ermöglichung von (mehr oder weniger kontinuierlicher) Forschung und Entwicklung gehört.³⁹ Dies wirkt sich auch auf Anstellungsprofile für die Dozierenden beziehungsweise Mitarbeitenden aus: Während vielerorts Geschichtsdidaktiker*innen (beinahe) ausschliesslich als Dozierende beschäftigt werden, gibt es insbesondere an den Zentren, Instituten oder sehr gut ausgestatteten Abteilungen auch Nachwuchsleute, die als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen ihre Weiter-

38 HarmoS steht für die Harmonisierungsanstrengungen von Bund und Kantonen im Hinblick auf ein Chancengerechtigkeit leistendes Schulsystem. Es wurden zentrale Fächer – Mathematik, Erstsprache, erste Fremdsprache und MINT – benannt, in denen Mindestanforderungen an den Outcome definiert wurden, die die Bildungssysteme aller Kantone erreichen sollten. Vgl. dazu «HarmoS» auf der Seite der EDK: www.edk.ch/dyn/11659.php [08.12.2020].

39 Erwähnt werden sollen hier exemplarisch das Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der PH Luzern. Vgl. auch Gautschi 2019, S. 120–126.

qualifizierung (insbesondere Doktorate) verfolgen, während sie allenfalls gleichzeitig in der Ausbildung tätig sind.⁴⁰

Dieser Unterschied bei der Anstellung von Geschichtsdidaktiker*innen an Pädagogischen Hochschulen wird durch aktuelle Entwicklungen noch grösser, weil sich das Lehrdeputat in Geschichtsdidaktik insgesamt wieder verkleinert. In dem am 1. Januar 2020 in Kraft getretenen Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht der Sekundarstufe I wird festgelegt, dass in diesem Bachelor- und Masterstudium pro Fach, für das eine Befähigung verliehen wird, mindestens 30 Kreditpunkte im jeweiligen Fach notwendig sind, für ein Integrationsfach 40 Kreditpunkte. Darin enthalten sind jeweils 10 bis 15 Kreditpunkte für Fachdidaktik. Nun hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass viele Schweizer Hochschulen auf eine möglichst hohe Anzahl Fächer zielen, um den Studierenden eine breite Berufsbefähigung zu bescheinigen. Denn damit stehen die Hochschulen im Wettbewerb um Studierende attraktiv da. In aller Regel wird deshalb pro Fach das absolute Minimum an Kreditpunkten angeboten, was für Geschichte bedeutet, dass insgesamt 30 Kreditpunkte und davon in der Regel 10 Kreditpunkte für die fachdidaktische Ausbildung zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass viele Pädagogische Hochschulen in der Konsequenz des Lehrplans 21 dazu übergegangen sind, das Integrationsfach «Räume, Zeiten, Gesellschaften» anzubieten, in dem dann für Geschichte, Geografie und Politische Bildung zusammen 40 Kreditpunkte zur Verfügung stehen. Mit Lehre ausschliesslich in Geschichtsdidaktik ist an keiner Pädagogischen Hochschule eine umfängliche Anstellung zu erreichen

3.1.2 Professionalisierung von Lehrpersonen

Lehrpersonen erwerben an Pädagogischen Hochschulen unter unterschiedlicher Beteiligung von Universitäten⁴¹ in der Regel auf der Basis eines Maturaabschlusses Bachelorabschlüsse für die Primarstufe, Masterabschlüsse für die Sekundarstufe I sowie Master- und Diplomabschlüsse (ehemals höheres Lehr-

40 Vgl. dazu auch die (vorläufige) Bilanzierung von vor nun bereits über zehn Jahren von Am-
bühl & Stadelmann (2010). Auch Eberle und Co-Autoren sprechen zu diesem Zeitpunkt da-
von, dass die Tertiärisierung vor ihrem Abschluss stehe. Auch sie berücksichtigen für diese
Einschätzung in erster Linie die organisatorischen Aspekte der Neugestaltung der Ausbil-
dung von Lehrpersonen (Eberle, Brüggelbrock, & Schumann 2009).

41 Für die Sek-II-Lehrbefähigung ist in der Regel ein Masterabschluss einer Universität erfor-
derlich. Zudem sind in der Westschweiz die Universitäten auch für die Bachelor-Abschlüsse
für die Sekundarstufe I und in Genf auch für diejenigen der Primarstufe zuständig

amt) für die Sekundarstufe II. Lehrpersonen werden als Mitglieder einer Profession verstanden. Ihre Studiengänge vermitteln ihnen wissenschaftlich erarbeitete Erkenntnisse, die für ihre spätere Berufstätigkeit als relevant erachtet werden, sowie das Verständnis dafür, wie wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen wird beziehungsweise sich in einem beständigen Prozess von Revision und Ausdifferenzierung im Rahmen innerwissenschaftlicher kommunikativer Aushandlung fortentwickelt. Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson wird gesehen als eine von Kontingenz bestimmte Aufgabe, (fachliche) Lehr-Lern-Prozesse zu planen, zu ermöglichen und zu evaluieren. Die Kontingenz wird erzeugt durch die nicht eingrenzbar Zahl von Faktoren, die auf schulische Situationen einwirken.⁴² Ihr erworbenes Wissen vertiefen sie durch Reflexion und durch die weitere Verarbeitung von Erkenntnissen zu (fachlichem) Unterricht(en), zu Handlungswissen, das ihnen den professionellen Umgang mit den nicht vorhersehbaren Ausformungen schulischen Alltags und den Herausforderungen, dabei fachliche Lernprozesse zu begleiten, ermöglicht.⁴³

Indem fachliche Lehr-Lehr-Prozesse nicht länger als Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens unter Verwendung eines Methodenrepertoires verstanden werden, sondern die fachlichen Lehr-Lern-Prozesse selbst Gegenstand theoretischer und empirischer Befragung geworden sind, hat sich die Geschichtsdidaktik zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt. Angestoßen von unterrichtlichem Lehren und Lernen von Geschichte, hat sich ihr Forschungsfeld geweitet zu Fragen des individuellen und gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte – also der Geschichtskultur –, wobei dieser sich, theoretisch begründet, in der – narrativen – Sinngebung über Zeiterfahrung manifestiert. Zwar wird nach wie vor in der Geschichtsdidaktik die Geschichtswissenschaft insbesondere in ihrer Methodik der historischen Erkenntnisgewinnung als Referenzwissenschaft anerkannt. Aber mit dieser Ausrichtung der Geschichtsdidaktik ist es eher die Geschichtstheorie, die die theoretische Verbindung zwischen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik herstellt, indem zum einen geschichtswissenschaftliches Wissen nun eher Material für die geschichtsdidaktische Arbeit ist als Referenz. Zum anderen knüpft die Geschichtsdidaktik bei der theoretischen Grundlegung des unver-

42 Vgl. dazu Helsper & Tippel (Hrsg.) 2011. Darin vor allem Terhart (2011), hier insbes. S. 204.

43 Horn (2012) kritisiert die geringe Beachtung der wissenschaftstheoretischen Aspekte einer Tertiärisierung der Lehrerbildung. Es scheint, dass sich die schweizerische Bildungspolitik deren Bearbeitung durch die Fachdidaktiken selbst erhofft. Zur Professionalisierung ferner Messner et al. 2009.

meidlichen Denkens und Fühlens von Menschen in zeitlichen Dimensionen an der Geschichtstheorie an. Diese Neuperspektivierung führt dazu, dass die Geschichtsdidaktik – wie im Übrigen alle Fachdidaktiken – einen hohen Forschungsbedarf aufweist, um die weitere Professionalisierung von Lehrpersonen ermöglichen zu können.⁴⁴

Die erwähnten Strukturen in der Beschäftigung von Geschichtsdidaktiker*innen an den Pädagogischen Hochschulen erleichtern die breite Abstützung auf forschungsbasierte Lehre und die flächendeckende Verankerung von geschichtsdidaktischer Forschung nicht, was in der Tendenz die Verwissenschaftlichung der geschichtsdidaktischen Lehre an den Pädagogischen Hochschulen und damit auch die Professionalisierung von Lehrpersonen, die Geschichte als eines ihrer Fächer wählen, erschwert. Die Fachdidaktiken, so auch die Geschichtsdidaktik, sind zudem darauf angewiesen, wissenschaftlichen Nachwuchs selbst zu qualifizieren, um die disziplinäre Entwicklung vorantreiben zu können. Dafür braucht es zum einen entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten an den Pädagogischen Hochschulen. Zum anderen steht dieser Notwendigkeit das fehlende Promotionsrecht der Pädagogischen Hochschulen entgegen, was dazu geführt hat, dass Kooperationsmodelle mit Universitäten im In- und Ausland und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland umgesetzt werden.⁴⁵

Die mit den sprachregionalen Lehrplänen forcierte Entwicklung auf der Sekundarstufe I weg von Fächern hin zu Fachbereichen, mit der sich der Anspruch ergibt, «transdisziplinär»⁴⁶ zu unterrichten, hat für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung von Lehrpersonen deprofessionalisierende Effekte. Der schulische Fokus auf Phänomene, die in Fachbereichen aus mehreren unterschiedlichen fachlichen Perspektiven angegangen werden, ohne dass die Spezifik des jeweiligen Zugangs noch explizit bearbeitet wird, führt nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Lehrer*innenbildung angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen zum Verlust der vertieften Auseinandersetzung mit disziplinären

44 Es ist kaum ein Zufall, dass auch die deutsche Konferenz für Geschichtsdidaktik ihre 19. Zweijahrestagung der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen aus unterschiedlichen Perspektiven widmete (Popp et al. 2013). Vgl. auch die Schwierigkeit, die sich der Geschichtsdidaktik in dieser Situation bot, als es galt, Geschichte im neuen sprachregionalen Lehrplan zu gestalten (Ziegler 2018b).

45 Siehe Abschnitt 3.4.4.

46 Zur Unschärfe dieses Begriffs bzw. zu den Variationen fächerverbindenden Unterrichts vgl. Ziegler 2018a, S. 42–45, oder Gautschi 2018.

Logiken.⁴⁷ Dementsprechend ist auch die Passung zwischen Fachlichkeit, fachlichem Wissen und «transdisziplinärer» zukünftiger Praxis kaum bearbeitbar, was den Umgang mit dem anvisierten Fachbereich deprofessionalisiert.

3.1.3 Outcome-Orientierung des Bildungssystems und Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

Mit der Fokussierung auf die Effektivität des Bildungssystems, die die Bildungspolitik mit Nachdruck einzufordern begann, gerieten bisherige Steuerungsmechanismen unter Druck. Didaktische Praktiken, mit denen aus theoretischen und erfahrungsbasierten Überlegungen und Vorgaben Unterricht gestaltet und Unterrichtsinhalte bestimmt wurden, wurden kritisiert. Rückmeldungen von Praktiker*innen aufgrund ihrer Erfahrungen bei ihrer Umsetzung wurden als zu zufällig und zu wenig kriteriengeleitet eingeschätzt, um die allgemeine Tauglichkeit von didaktischen Vorgaben und Unterrichtsentwürfen zu beurteilen. Insbesondere aber wurde diese Form der Inputsteuerung kritisiert, weil dabei letztlich offenbleibt, welche Lerneffekte dabei über grosse Gruppen von Lernenden überhaupt erreicht werden. Die Kehrtwende führte in die Forderung einer wissenschaftlich organisierten grossflächigen Outcome-Überprüfung des Bildungssystems: Mittels empirischer Untersuchungen von Performanzen von Schüler*innen unterschiedlicher Stufen sollte geklärt werden, ob und inwieweit diese zuvor festgelegte, standardisierte Niveaus erreichen.⁴⁸ Diese Standards orientierten sich zudem nicht mehr an der Aneignung eines Wissensbestandes. So argumentieren Geschichtsdidaktiker*innen, dass aus der geschichtsdidaktischen Theorie heraus nicht entschieden werden könne, welches historische Faktenwissen («Kanon») für das historische Lernen hilfreich sei.⁴⁹ Zum anderen

47 Dieses Phänomen ist in den Studiengängen für die Primarstufe in der Schweiz, in denen die künftigen Lehrer*innen im Prinzip als Allrounder*innen ausgebildet werden, konstitutiv. Vgl. dazu Breitenmoser, Mathis, & Tempelmann 2021.

48 Klieme et al. 2003.

49 Wenn ein Wissensbestand eingefordert wird, etwa um ein «nationales historisches Grundwissen» sicherzustellen, ist dies nicht aus der geschichtsdidaktischen Theorie, die auf historisches Lernen bzw. historisches Denken abzielt, begründbar, sondern müsste allenfalls über einen gesellschaftlich-politischen Konsens eingefordert werden. Es gibt durchaus Bemühungen, Kriterien zu erarbeiten für die Bestimmung von Gegenständen, deren Behandlung in der Schule für Heranwachsende unverzichtbar seien. Vgl. etwa Klafki 2007. Aber erstens hat keiner dieser Vorschläge sich unangefochten durchsetzen können und zweitens bliebe der Geschichtsdidaktik die Aufgabe, diese Themen zu historisieren, das heisst zu Gegenständen historischen Lernens weiterzuentwickeln. Vgl. dazu auch Fink, Furrer, & Gautschi 2020.

wird generell angemerkt, dass das Vorhandensein eines abrufbaren Wissensbestandes allein noch nicht bedeutet, dass Schüler*innen dasselbe für ihr Handeln nutzen können. Standards orientieren sich deshalb an Kompetenzen, also der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich auf Aufgaben einzulassen, die unterschiedlichste historische Themen betreffen können.⁵⁰

Der damit eingeleiteten Kompetenzorientierung begegneten Fachdidaktiken wegen deren anfänglicher Nähe zu Standardisierungsvorstellungen der Bildungspolitik mit Misstrauen. In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurde sie – abgesehen von den Zwängen, die sich aus der Bildungspolitik ergaben – schliesslich in vielfältiger Weise für die Weiterentwicklung der geschichtsdidaktischen Theorie und Pragmatik genutzt. Zum einen begünstigte die Kompetenzorientierung eine Wiederbelebung der Diskussion darüber, warum Geschichte als Schulfach unverzichtbar ist. Dabei ist neben der theoretischen Begründung der «Sinnbildung über Zeiterfahrung»⁵¹ in der enormen «Demokratisierung» der Geschichtskultur, die eine Fülle von Geschichte in der Gesellschaft produziert, eine zusätzliche Begründung für schulisches historisches Lernen erkannt worden.⁵² Weiter lieferte die Kompetenzorientierung einen neuen und theoretisch wichtigen Rahmen für die Konzeptionen schulischen Geschichtsunterrichts, die auf chronologischen Durchgang und «Stoffpaukereie» verzichten und über historisches Lernen die Befähigung zur analysierenden und Geschichte erzählenden Teilhabe am gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte fördern wollen.⁵³ Die dabei angestrebte Fähigkeit, sich historisch zu orientieren, wird in der Schweiz – von der Bildungspolitik gefordert und von der Geschichtsdidaktik breit getragen – in engem Zusammenhang mit der Kompetenz, politisch urteilen und handeln zu können, gesehen.⁵⁴ Auf unterrichtlicher Ebene stärkt die Kompetenzorientierung Anstrengungen, Unterricht lernförderlich zu gestalten und der Aufgabenkultur verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken. Schliesslich bereitet die Fokussierung auf die Effektivität von Geschichtsunterricht der empirischen Forschung den Boden. Empirische Studien sollen nicht

50 Weinert 2001.

51 Rösen, etwa zum Geschichtsbewusstsein (2008).

52 Vgl. Ziegler 2017 sowie Hinz & Körber 2020b; mit kritischer Frage bezüglich der Befassung mit Geschichtskultur im Unterricht Ziegler 2016, insbes. S. 113.

53 Barricelli, Gautschi, & Körber 2012.

54 Die fortschreitende Theoretisierung der und empirische Forschung zur kompetenzorientierten Geschichts- und Politikdidaktik machen allerdings deutlich, dass noch erheblicher Klärungsbedarf bezüglich des Zusammenhangs von historischer und politischer Kompetenz notwendig ist (vgl. dazu Kap. 4.4.)

nur die Kompetenzstände von Schüler*innen erfassen, damit Lehrende eine breit abgestützte Vorstellung davon erhalten, wie sich historisches Denken bei Lernenden unterschiedlicher Stufen repräsentiert. Sie sollen insbesondere untersuchen, welche Faktoren wie zu einem effektiven und motivierenden Geschichtsunterricht führen.

3.1.4 Der Boom von «Geschichte» in der Öffentlichkeit

Seit Jahren ist – auch in der Schweiz – ein Boom der «Geschichte» in der Öffentlichkeit wahrzunehmen. Geschichtskulturelle Inszenierungen im Gewand von Spielfilmen, Comics, historischen Romanen oder geschichtlichen Ausstellungen, von Apps oder Videogames, die Episoden aus der Vergangenheit thematisieren, erfreuen sich eines enormen Interesses in der Bevölkerung. Der Boom der öffentlichen Thematisierung historischer Stoffe, Begebenheiten, Figuren, Geschichten ist schwierig zu erklären, wie alle Phänomene, die als zu- und abnehmende, sich vervielfältigende und unterschiedlichste Formen annehmende Diskurse in der Gesellschaft feststellbar sind.

Das unbestreitbar enorm gestiegene Interesse an historisch anmutenden Geschichten und an Rückbezügen auf eine (vermeintliche) Vergangenheit in der Bevölkerung wird von unterschiedlichen Akteur*innen bedient.⁵⁵ Es ist damit ein Wirtschaftszweig entstanden, der sich dem «Histotainment», der Verschränkung von Geschichte und Unterhaltung verschreibt: so etwa die Filmbranche, die Gameentwickler*innen, die Produzent*innen historischer Romane oder die Museen mit der Bereitstellung von historischen Ausstellungen. Diese Formen der Geschichtsvermittlung unterhalten und bilden zugleich. Weil bei den Entwicklungen historisch verorteter Unterhaltung unterschiedlichste Fähigkeiten und Kenntnisse einfließen, ist Histotainment eine Aufgabe für interdisziplinäre Teams, bestehend aus Fachleuten aus den Bereichen Szenografie, Design, Kunst, Innenarchitektur, Grafik, Film, Illustration, Dramaturgie, Bau, Journalismus, Werbung, Multimedia, digitale Medien und Geschichtsdidaktik.

Keineswegs neu ist dabei die politische Dimension von Geschichte. Zwar ist der Blick auf die Vergangenheit immer perspektivisch, dies ist aber von politisch motivierten Erzählungen zu unterscheiden. Die implizite oder explizite politische Motivierung gerade bei der Geschichte in und für die Öffentlichkeit ist allerdings eher die Regel als die Ausnahme gewesen.⁵⁶ Dominierende Erzählun-

⁵⁵ Vgl. Gautschi & Sommer Häller 2014.

⁵⁶ Vgl. dazu zum Beispiel Marchal 2007.

gen sind lange die Nationalgeschichten gewesen, die im Interesse der Formung eines nationalen Bewusstseins und Zugehörigkeitsgefühls in der Bevölkerung verankert worden sind.⁵⁷ Heute lassen sich auch konkurrierende Deutungen und Erzählungen feststellen, deren Urheberschaft unterschiedlich leicht feststellbar ist: religiöse, politische und Wirtschaftsgruppierungen und andere verfolgen mit der Schaffung oder Verstärkung historischer Interpretationen die Beeinflussung von Bevölkerungen im Hinblick auf ihre Zielsetzungen. Dabei ist das Ausmass der Missachtung redlicher wissenschaftlicher historischer Erkenntnisse immer schon unterschiedlich gewesen. Die Intensität und Unübersichtlichkeit politisch motivierter Geschichtserzählung in der Öffentlichkeit und insbesondere auch im Histotainment ist aber ein gewichtiges Argument zugunsten einer Förderung historischer Kompetenz in der Bevölkerung.

Die Geschichtsdidaktik fasst und theoretisiert die breit gefächerte Produktion und den Konsum oder Gebrauch von Geschichte in der Gesellschaft als «Geschichtskultur».⁵⁸ Sie befasst sich mit dem Boom von Geschichte in der Öffentlichkeit in mehrfacher Perspektive.

Einmal nimmt sie eine beobachtende, analysierende und interpretierende Position der Forschung ein:⁵⁹ Sie analysiert die wissenschaftliche Korrektheit von Erzählungen und fragt nach den Gründen für Abweichungen beziehungsweise irrtümliche Darstellungen. Sie legt die Werthaltungen und Gesellschaftsentwürfe, die den Geschichten zugrunde liegen, frei. Sie fragt nach den Interessen hinter den Darstellungen, nach den Mechanismen, die die Geschichten attraktiv machen, nach Beweggründen und Wirkungen solcher Geschichten bei denjenigen, die mit ihnen in Berührung kommen, und mehr. Schliesslich erforscht sie einzelne Vermittlungsprozesse und die Wirkungen einzelner Medien der Geschichtsvermittlung im Hinblick auf das historische Lernen.

Dann beteiligt sie sich auch, ausgestattet mit einem spezifischen Wissen zu Vermittlung von Geschichte, einer zunehmend wissenschaftlich basierten Expertise, an der Erarbeitung von geschichtskulturellen Produkten. Wenn sich auch viele Beispiele aus der Praxis öffentlicher Geschichtsvermittlung anführen lassen, bei denen die an Hochschulen institutionalisierte Geschichtsdidaktik keine Rolle spielte, wird die Disziplin doch in den Zusammenhängen öffentlicher Geschichtsvermittlung von vielen Beteiligten der Unterhaltungsbranche

57 Vgl. Furrer 2004.

58 Schönemann 2000; Ziegler 2014a, 2016, 2017; Thünemann 2018; Hinz & Körber 2020a.

59 Vgl. dazu Hinz & Körber 2020a sowie Carretero, Berger, & Grever 2017.

als Spezialistin für historische Bildung anerkannt, die dank ihrer Wissenschaftlichkeit in der Lage ist, die Erfolgchancen solcher Vermittlungsinszenierungen zu vergrössern und sie zu legitimieren. Daraus kann partnerschaftliche Zusammenarbeit entstehen.

Die Zusammenarbeit von Geschichtsdidaktik mit Wirtschaft, Kultur und Politik im Bereich der öffentlichen Geschichtsvermittlung scheint sich in der Schweiz langsam zu etablieren. Sobald Geschichtsvermittlung in der Öffentlichkeit sowohl unterhaltend wie auch bildend sein soll, sobald ihr Erfolg oder Misserfolg, ihr Nutzen oder ihre Wirkung erforscht werden soll, ist die Geschichtsdidaktik sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Überprüfung solcher Inszenierungen gefragt. Angesichts der abnehmenden Bedeutung der Geschichtsdidaktik in der Lehrer*innen-Bildung ist dies eine wichtige Perspektive, die auch in einer Wechselwirkung mit der Theoretisierung der Einbettung schulischen historischen Lernens in den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte steht.

3.2 Die Selbstorganisation der Geschichtsdidaktik in der (deutschsprachigen) Schweiz

Béatrice Ziegler

Wie bei der Präsentation der Umfrage unter den Mitgliedern der DGGD (siehe Kapitel 2.) deutlich wurde, kennzeichnet eine unterschiedliche institutionelle Positionierung die Handlungsbedingungen ihrer Mitglieder. Deren fachlichen Diskussionen finden unter verschiedenen theoretischen Perspektiven an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Zusammenhängen statt: Einerseits bilden die Teams der Geschichtsdidaktik beziehungsweise der anderen Formationen an den Pädagogischen Hochschulen, in die die Geschichtsdidaktiker*innen integriert sind, wichtige und alltägliche Diskussionskreise. Andererseits beteiligt sich ein Teil der Geschichtsdidaktiker*innen an der deutschsprachigen Diskussion, im Austausch mit deutschen und österreichischen Kolleg*innen. Zudem orientieren sich auch viele an Angeboten der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte beziehungsweise von Historiker*innen der Universität am Ort ihres Wirkens. So stellt die DGGD nur einen Ort dar, wo die fachliche Diskussion der geschichtsdidaktisch Aktiven der Deutschschweiz stattfinden kann. Die DGGD ist zum einen aber gerade deshalb wertvoll, weil sie der gemeinsame Ort aller Geschichtsdidaktiker*innen der Deutschschweiz ist und damit ein Fo-

rum der disziplinären Diskussion offeriert, die umso wichtiger ist, als die Vertreter*innen einer noch jungen Disziplin in der Schweiz konfrontiert sind mit der Neuorientierung ihrer wissenschaftlichen Grundlagen.⁶⁰ Zum anderen ist die DGGD wichtig, weil sie, ebenso wie die Kolleg*innen in den übrigen Sprachregionen über ihre Organisationen und gemeinsam mit diesen in der CODHIS-SDGD der Geschichtsdidaktik in der Schweiz im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplinen, aber auch in ihrer Arbeit für den Geschichtsunterricht und in ihrer Expertise für Vermittlung von Geschichte in der Öffentlichkeit eine Präsenz verschafft.

3.2.1 Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Der Verein «bezweckt die Förderung von Forschung, Entwicklung und Lehre im Bereich der Geschichtsdidaktik. Unter Geschichtsdidaktik wird die ‹Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft› (Jeismann) verstanden, die einen wichtigen Beitrag zur politischen Mündigkeit in demokratisch verfassten Gesellschaften leistet»⁶¹ – so halten es die Statuten seit der Gründung des Vereins 2008 fest. Schon die Protokolle aus den Anfängen der DGGD zeigen, dass die Geschichtsdidaktiker*innen Geschichtsunterricht disziplinär verfasst sehen wollten, sich als Gruppe auf ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis festlegten, das mit einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht gefördert werden und zu «historischem Denken» führen sollte. Darin sahen die Gründungsmitglieder offenbar aber auch einen Beitrag an die «politische Mündigkeit», eine Verknüpfung, die im geschichtsdidaktischen Diskurs immer wieder aufscheint.⁶² Für diese Auffassungen hatte sich offensichtlich eine Mehrheit finden lassen. Ob es in der Diskussion unterschiedliche Positionen gegeben hatte, ist aufgrund der Protokolle nicht mehr zu eruieren.

Der Anlass für die Gründung der DGGD waren die angekündigten Arbeiten an einem neuen sprachregionalen Lehrplan für die Volksschule. Im November 2007 versammelte sich eine Gruppe von 17 Dozierenden für Geschichtsdidaktik, sechs weitere waren am Treffen verhindert. Sie berieten ein «Positionspapier»

60 Zur inhaltlichen Entwicklung der geschichtsdidaktischen Community siehe Kap. 4. Zentrale Neuorientierungen sind zum einen die Kompetenzorientierung und zum anderen die Veränderung der Perspektive auf Geschichtsvermittlung auf dem Hintergrund der steigenden Bedeutung der Geschichtskultur. Dazu auch Abschnitt 3.1.4.

61 DGGD, Statuten vom 21.08.2008/11.03.2010/08.06.2019. www.dggd.ch/wp-content/uploads/2020/11/DGGD_Statuten_2019.pdf [10.11.2020].

62 Siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 3.1.4. sowie in Kapitel 4 passim.

für die Positionierung und das Verständnis von Geschichte im sich in Ausarbeitung befindlichen «Deutschschweizer Lehrplan». ⁶³ Die anschliessende Diskussion mündete in die Verabschiedung dreier zentraler Eckpunkte bezüglich des «Deutschschweizer Lehrplans» (heute «Lehrplan 21»): Die Gruppe wollte sich in den Erarbeitungsprozess des Deutschschweizer Lehrplans einbringen. Die Konstituierung als Verein sollte dabei der geplanten Intervention mehr Nachdruck verleihen. Dabei wollte man sich zum einen zur Frage äussern, ob im Lehrplan historische Themen festgelegt werden sollten und falls ja welche. Zum anderen wollte man auch zur Kompetenzorientierung Stellung beziehen, indem man sich sowohl zu deren Elementen (Kompetenzbereiche) als auch zum Zusammenhang der einzelnen Kompetenzen und zu den Wissens-elementen äussern wollte. ⁶⁴ Der ersten Generalversammlung (GV) der neugegründeten DGGD am 21. August 2008, an der nun bereits 23 Mitglieder teilnahmen, wurde der Entwurf für eine Stellungnahme zum «Deutschschweizer Lehrplan» vorgelegt. ⁶⁵ Diese verlangte, dass das Fach Geschichte im neuen Lehrplan eine Stundendotation mindestens gleichen Umfangs wie bisher erhalten sollte, dass disziplinär, also nicht interdisziplinär unterrichtet werden und dass die Politische Bildung an das Fach Geschichte angedockt werden sollte. Man wies deutlich auf die Bedeutung der «Disziplinarität» hin und machte darauf aufmerksam, dass «Probleme fächerübergreifender Ansätze aus der aktuellen Praxis» deutlich sichtbar würden. ⁶⁶ Die Mitglieder erklärten zudem ihren dringenden Wunsch, als DGGD die beiden von der deutschsprachigen Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) für die Lehrplanarbeit berufenen Fachdidaktiker im Sinne einer Echogruppe zu begleiten. ⁶⁷

Abgesehen davon, dass die DGGD mit diesem Vorgehen deutlich machte, dass die Geschichtsdidaktiker*innen der Pädagogischen Hochschulen sich für Fragen des Lehrens und Lernens von Geschichte für zuständig erachteten und

63 Peter Gautschi & Kurt Messmer, «Lehrplan Geschichte Sekundarstufe I». Positionspapier zum Deutschschweizer Lehrplan 2011 der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz im Fachbereich Geschichte und Geschichtsdidaktik (Entwurf für die Sitzung vom 15. November 2007). DGGD, Gründungsversammlung, 15.11.2007. – Die Dokumente der DGGD sind im Archiv der Gesellschaft abgelegt.

64 DGGD, Protokoll Gründungsversammlung, 15.11.2007.

65 Vorschlag für eine Stellungnahme zum Deutschschweizer Lehrplan, 14.08.2008, zhd. DGGD, 1. GV, 21.08.2008.

66 DGGD, Protokoll 1. Generalversammlung (GV) vom 25. August 2008, sowie Vorschlag für eine Stellungnahme zum Deutschschweizer Lehrplan, 14.08.2008, zhd. DGGD, 1. GV, 21.08.2008.

67 DGGD, Protokoll 3. GV vom 11. März 2010.

diese Haltung während der Zeitspanne der Lehrplanausarbeitung immer wieder bekräftigten, wurde aber auch rasch deutlich, dass der Verein einem weitergehenden Bedürfnis entsprach. Fast alle seiner mittlerweile rund 60 Mitglieder gehören einer Pädagogischen Hochschule an oder haben Lehraufträge in Geschichtsdidaktik an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität. Das Bedürfnis standortübergreifend als fachliche Community einen disziplinenbezogenen Austausch zu pflegen, aber auch professions- beziehungsweise disziplinspezifische Anliegen zu diskutieren, war ein starker Stimulus.

So beschloss die GV von 2013, dass die bislang zwei- bis dreistündigen Treffen in eine Mitgliedertagung mit eingebetteter GV überführt werden sollte, um dem fachlichen Austausch mehr Raum zu geben.⁶⁸ Inzwischen treffen sich die Mitglieder der DGGD meist im Juni jeweils zu ihrer jährlichen Tagung. Die geschichtsdidaktischen Standorte an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen wechseln sich mit der Durchführung ab und haben damit Gelegenheit, eigene Entwicklungsarbeiten vorzustellen oder an einen geschichtskulturellen Ort einzuladen, an dem sich fachliche Fragen diskutieren lassen.

3.2.2 Die schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften: CODHIS-SDGD

Die Anfänge der Dachorganisation der schweizerischen geschichtsdidaktischen Gesellschaften liegen im Jahr 2009. Die Notwendigkeit einer Organisation, die die geschichtsdidaktischen Gesellschaften auf nationaler Ebene vertritt, ergab sich von aussen: Der⁶⁹ Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)⁷⁰ hatte 2001 eine geschichtsdidaktische Zeitschrift lanciert, *Le Cartable de Clío*.⁷¹ Diese gewann rasch an Ausstrahlung bis weit in die frankophone Welt hinein. Ab 2009 konnte allerdings die Herausgeber*innenschaft die Finanzierung der Zeitschrift nicht mehr in gleicher Weise sichern wie bis anhin. In der Suche nach einer neuen Finanzierungsmöglichkeit stand die Finanzierung durch die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW an vorderster Stelle. Gemäss deren Vorgaben sollte die Zeit-

68 DGGD, Protokoll 6. GV vom 14. März 2013.

69 Der männliche Artikel für den GDH wird gesetzt mit Referenz auf «der Verein» und «le groupe».

70 Vgl. die Webseite des GDH: <https://didhis.ch/> [12.11.2020].

71 Siehe Abschnitt 3.3.4. Die Zeitschrift kann auf der Website des GDH eingesehen werden. https://didhis.ch/gdh_accueil/dh_presentation/dh_numeros_parus/#CartableClío [29.12.2020].

schrift eine nationale Ausstrahlung gewinnen und von einem nationalen Gremium verantwortet werden.

Die Vorstände des GDH und der DGGD trafen sich deshalb zu Beratungen, in denen eine mögliche Zusammenarbeit erörtert wurde. Das Interesse an Mitgliedern der je anderen Community und ihren geschichtsdidaktischen Aktivitäten und die Überzeugung, die Internationalisierung der eigenen Geschichtsdidaktik über die sprachlich geprägten Kommunikationsräume hinaus vorantreiben zu wollen, hatten bereits davor zu sporadischen Kontakten geführt. Im Kontext der Ausarbeitung der sprachregionalen Lehrpläne informierte man sich gegenseitig über die jeweilige Integration von Geschichte und auch darüber, in welcher Weise die Communities in die Arbeiten integriert waren. Die Zeitschrift hatte mit dem Abdruck einzelner deutschsprachiger Artikel bereits Schritte auf die deutschsprachige Geschichtsdidaktik-Community zu gemacht. Es gelang deshalb, ein nationales Dach für die geschichtsdidaktischen Gesellschaften zu realisieren, das gegenüber der SAGW über die Vermittlung der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG) die verantwortliche Institution für die geschichtsdidaktischen Belange wurde.

Die Lösung, für die bestehenden Gesellschaften ein Dach zu schaffen und nicht eine nationale Gesellschaft zu gründen, schien den beteiligten Geschichtsdidaktiker*innen angemessen, waren doch bis dann fachliche Kontakte zwischen den Sprachregionen nur punktuell und auf wenige Personen beschränkt gewesen. Die Befürchtung bestand, dass mit einem Zusammenschluss die gewachsenen Strukturen und das vorhandene Engagement zerstört werden könnten. Insbesondere wies der GDH eine andere Struktur als die DGGD auf: Die Gesellschaft war ein Kommunikationszusammenhang für Didaktiker*innen und Praktiker*innen, der partizipativ jährliche Weiterbildungsveranstaltungen organisierte, während das Profil der DGGD sich gerade als der Ausdruck der Herausbildung einer eigenen Community in Abgrenzung zu Historiker*innen, Bildungswissenschaft und Praktiker*innen (vor allem Lehrpersonen) versteht.

Blieb anfänglich das Dach der Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse/Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften (CODHIS-SDGD) Ausdruck einer funktionierenden, aber schwachen Kooperation, nahm die SAGW weiter Einfluss. Sie verlangte, dass die CODHIS-SDGD die nominelle Verantwortung für die geschichtsdidaktische Zeitschrift übernehmen sollte, wobei sie ihre inhaltliche Zuständigkeit an deren Redaktion delegieren konnte. Dies führte zur Revision der Satzungen von GDH, DGGD und CODHIS-SDGD, indem nun die Strukturen

ihres Zusammenhanges und die jeweiligen Verantwortlichkeiten formuliert und aufeinander abgestimmt wurden.

So ist die CODHIS-SDGD nun gemeinsam mit dem GDH und der DGGD verantwortende Herausgeberin der geschichtsdidaktischen Zeitschrift, der Nachfolgepublikation von *Le Cartable de Clio*, mit dem Namen *Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*, die erstmals 2015 erschien. Die Website der CODHIS-SDGD ist die Heimwebsite der Zeitschrift. Auf ihr werden alle Informationen und die Hefte selbst mit Open-Access-Status publiziert.⁷² Ausserdem organisiert die Dachorganisation einen Newsletter, in dem die Mitglieder mehrsprachig über geschichtsdidaktisch relevante Aktivitäten vor allem in der Schweiz informiert werden. Damit wird das Dach CODHIS-SDGD selbst zu einem Motor, der die sprachregional verankerten Geschichtsdidaktiken weiter untereinander ins Gespräch bringt.

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

Die CODHIS-SDGD als Sektion der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte

Die im Mai 2009 neu gegründete Dachorganisation stellte kurz danach bei der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG) das Gesuch um Aufnahme als Sektion. Diesem Antrag war innerhalb der DGGD eine Diskussion vorangegangen. Sie drehte sich zum einen um die Frage, ob sich der Verein tatsächlich als der Geschichtswissenschaft zugehörig verstand, was beim GDH unbestritten war. Eine Alternative hätte die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) geboten. Angesichts der Tatsache, dass eine Doppelmitgliedschaft mit dem Beitritt der CODHIS-SDGD zur SGG möglich blieb, verbaute man sich eine mögliche Mitgliedschaft bei der SGL nicht, was dann bewirkte, dass die Generalversammlung der DGGD einem Gesuch der Dachorganisation bei der SGG zustimmte.⁷³

An der Generalversammlung der SGG von 2010 erfolgte die Aufnahme als Sektion.⁷⁴ Damit nahm die CODHIS-SDGD Einsitz (als Sektion ohne Stimmrecht) in den Gesellschaftsrat und sie ist berechtigt, über die Gesellschaft An-

⁷² www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/ [12.11.2020].

⁷³ DGGD, Protokoll der 2. GV vom 5. März 2009.

⁷⁴ <https://www.sgg-ssh.ch/de/schweizerische-dachorganisation-der-geschichtsdidaktischen-gesellschaften-sdgd> [12.11.2020].

träge zur Finanzierung ihrer Zeitschrift, ihres Newsletters und weiterer Aktivitäten bei der SAGW zu stellen.

Die Mitgliedschaft in der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)

Christian Mathis

Die Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) beziehungsweise die Conférence faïtière des didactiques des disciplines en Suisse (COFADIS) ist seit 2014 die Dachorganisation der fachdidaktischen Gesellschaften.⁷⁵ Ihre Gründung resultiert aus zwei ineinander verflochtenen Momenten.

Einerseits wurde, wie bereits erwähnt, der meist über die Kantons- und oft auch Sprachgrenzen gepflegte Diskurs über das fachliche Lehren und Lernen sowie die fachdidaktische Professionalisierung von Lehrpersonen durch die Vernehmlassung des Lehrplans 21 beziehungsweise des Plan d'Etudes Romand (PER) in den 2010er-Jahren intensiviert. Damals waren es allerdings nur einige innerhalb der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) organisierte Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken, die sich in diesen Prozess einbrachten.⁷⁶ Für andere Fachdidaktiken war diese Vernehmlassung der Anlass zur Vereinsgründung; so etwa für die DGGD.

Andererseits gingen Anstöße zur Kooperation unter den Fachdidaktiken seit 1997 insbesondere von der Universität Bern aus. Diese führte über mehr als zehn Jahre den gut besuchten Nachdiplomstudiengang zur fachdidaktischen Lehre an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durch und organisierte auf dem Monte Verità das Symposium «Die Fachdidaktik als Wissenschaft und Forschungsfeld in der Schweiz».⁷⁷ Diese Bestrebungen sowie die zahlreichen Gründungen fachdidaktischer Vereinigungen entfalteten in den Augen vieler Hochschuldozierenden der Fachdidaktik jedoch aufgrund der zu unkoordinierten Aktivitäten zu wenig Wirkung. Hinzu kam die «zögerliche Haltung der COHEP (Schweizer Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, heute «Kammer Pädagogische Hochschulen» der Rektorenkonferenz Swissuniversities) hinsichtlich des Aufbaus fachdidaktischer Forschung, der Nachwuchsförderung und des Promotionsrechts sowie die an

⁷⁵ Vgl. Labudde et al. 2015. Zur KOFADIS: www.kofadis.ch [28.12.2022].

⁷⁶ Labudde et al. 2015, S. 266–268. Beteiligt waren etwa das Symposium Deutschdidaktik oder die Arbeitsgemeinschaft für Hauswirtschaftslehre, um nur zwei zu nennen.

⁷⁷ Labudde et al. 2015, S. 268.

manchen Hochschulen sich manifestierende Marginalisierung fachdidaktischer Forschung und Entwicklung»⁷⁸.

In der Folge unterschrieben 2011 über 500 Fachdidaktikdozierende aus allen Sprachregionen der Schweiz zwei Briefe zuhanden der EDK und der COHEP.⁷⁹ Unter den Unterzeichnenden befanden sich auch Mitglieder der DGGD und der GDH. In den Briefen wurden die Aufwertung und Weiterentwicklung der Lehre in Fachdidaktik, der Ausbau der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung, das Promotionsrecht in Fachdidaktik für die Pädagogischen Hochschulen und damit verbunden gesteigerte Anstrengungen im Bereich der Nachwuchsförderung zum Beispiel mittels Graduiertenprogramme sowie die Organisation und Durchführung nationaler fachdidaktikübergreifender Tagungen gefordert. Die COHEP reagierte darauf und organisierte ab 2013 im Zweijahresrhythmus nationale fachdidaktische Konferenzen, an denen sich Mitglieder der DGGD und der GDH mit geschichtsdidaktischen Beiträgen in unterschiedlichen Formaten beteiligten. Zudem wurde ein Graduiertenprogramm in Fachdidaktik eingerichtet (siehe Kapitel 3.4.).

2014 erfolgte dann die Gründung der KOFADIS. Sie umfasst heute alle fachdidaktischen Verbände, Vereine und Arbeitsgruppen der Schweiz. Rund die Hälfte dieser Gruppen sind Untergruppen der SGL, andere – wie etwa die CODHIS-SDGD – organisieren sich innerhalb der Verbände ihrer Bezugsdisziplinen. In der KOFADIS schliessen sie sich mit dem Ziel und Anspruch der Stärkung der Fachdidaktiken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, des Ausbaus der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung sowie der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken zusammen.⁸⁰ So hat etwa die KOFADIS 2019 im Bemühen, die Fachdidaktiken zu stärken, ein Qualifikationsprofil für die Besetzung von Dozierendenstellen in Fachdidaktiken an Pädagogischen Hochschulen verabschiedet.⁸¹ Damit soll auf die weitere Professio-

78 Labudde et al. 2015, S. 268.

79 Adamina et al. 2011, Marco, Gingins, François, & Labudde, Peter (2011). Fachdidaktische Zentren, Master- und Graduiertenprogramme. Briefe an die EDK und die COHEP, unter: www.kofadis.ch [18.11.2020].

80 Vgl. die Kooperationsvereinbarung vom 8. Februar 2014. https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2019/08/KOFADIS_Kooperationsvereinbarung_150107.pdf [18.11.2020]. Für weitere Informationen zu den drei Arbeitsfeldern vgl. Labudde et al. 2015, S. 269, oder die Website der Konferenz: <https://kofadis.ch/> [18.11.2020].

81 Vgl. das in der Plenarversammlung vom 17. September 2019 verabschiedete Papier zum «Qualifikationsprofil für die Besetzung von Dozierendenstellen in Fachdidaktiken». https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2020/09/Qualifikationsprofil_FD_profil-de-qualification_did_discipl.pdf [18.11.2020].

nalisation des fachdidaktischen Personals beziehungsweise auf die Anstellungspolitik der Pädagogischen Hochschulen eingewirkt werden.

Anfänglich betrachtete die DGGD die Aktivitäten der KOFADIS eher skeptisch, delegierte jedoch von Anfang an einen Vertreter an deren Treffen. Die Skepsis entstand zum einen aufgrund des Demokratiedefizits der KOFADIS. Da die KOFADIS rechtlich kein Verein ist, sondern lediglich eine Konferenz, kennt die KOFADIS keine Generalversammlung und damit ist auch keine durch Abstimmung legitimierte Positionsfindung oder Wahl des Vorstands gewährleistet. Gemeinsame Stellungnahmen beziehungsweise ein gemeinsamer Standpunkt wird jeweils an den in der Regel zweimal jährlich stattfindenden Konferenztreffen erarbeitet.

Wichtig war der DGGD zudem, trotz der Mitgliedschaft in der KOFADIS unabhängig zu bleiben, um auch unabhängig als eigenständiger Fachverband etwa gegenüber Swissuniversities zu agieren und allenfalls auch gegen Positionen der KOFADIS Stellung beziehen zu können.

Weiter befürchtete die DGGD, dass die KOFADIS an Stelle der Swissuniversities in Bezug auf die Anliegen und die Förderung der Fachdidaktiken sprechen wird oder gar Aufgaben übernehmen könnte, die eigentlich der Kammer PH der Swissuniversities, konkret der dortigen Delegation Fachdidaktik, zugewiesen waren. In den Augen der DGGD sollte die Kammer PH weiterhin die Förderung der Fachdidaktiken in der Schweiz aktiv vorantreiben. Die DGGD wehrte sich ausserdem dagegen, dass die KOFADIS als Instrument der Swissuniversities agieren könnte.

In der Zwischenzeit hat die Kammer PH die Delegation Fachdidaktik aufgelöst. Die anfängliche Skepsis der DGGD war somit nicht ganz unberechtigt. So wurde die Aufgabe der Organisation der oben erwähnten fachdidaktikübergreifenden Tagungen vor zwei Jahren der KOFADIS übertragen. Diese wird von der Swissuniversities somit als legitime Vertretung sämtlicher Fachdidaktiken in der Schweiz angesehen.

Trotz dieser kritischen Vorbehalte gegenüber der KOFADIS engagieren sich die beiden geschichtsdidaktischen Vereine der CODHIS-SDGD aktiv in der KOFADIS, denn sie sehen die KOFADIS als bildungspolitische Interessenvereinigung für Anliegen, die den Fachdidaktiken gemeinsam sind. Entgegen der Aussage, dass jede Fachdidaktikvereinigung nur eine Vertretung in die Konferenz schicken dürfe, können vorläufig sowohl die DGGD als auch der GDH weiterhin einen Vertreter und eine Vertreterin entsenden. Die Vertreterin des GDH amtiert derzeit zudem als Vorstandsmitglied der KOFADIS.

Internationale Kontakte

Béatrice Ziegler

Sowohl die International Society For History Didactics (ISHD)⁸² wie die International Research Association for History and Social Sciences Education (ira-hsse-airdhss) kennen eine Kollektivmitgliedschaft nicht. Zahlreiche Mitglieder der DGGD (und des GDH) sind aber auch Mitglied einer oder beider internationalen Gesellschaften, teilweise auch in verantwortungsvoller Position. Die internationale Einbettung der schweizerischen Geschichtsdidaktik ist damit zwar nicht institutionell, aber über die Mitglieder gewährleistet.

Gleiches lässt sich für die Kontakte der DGGD zu den geschichtsdidaktischen Communitys Österreichs und Deutschlands sagen. Auch wenn mit der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreichs⁸³ 2017 eine Vereinbarung unterzeichnet wurde, die einen Rahmen für die Zusammenarbeit der beiden Vereine anbahnen soll,⁸⁴ konzentriert sich der Austausch auf bestehende Kontakte zwischen einzelnen Personen beziehungsweise Institutionen. Mit der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)⁸⁵ bestehen keine institutionellen Kontakte, hingegen sind einige der Mitglieder der DGGD auch Mitglied der KGD beziehungsweise besuchen die Zweijahrestagungen der Gesellschaft. Vor allem aber ist der persönliche Austausch mit einzelnen deutschen Kolleg*innen lebhaft.

Fazit

Die Positionierung der DGGD als Verein der Geschichtsdidaktiker*innen der deutschsprachigen Schweiz entspricht der Selbstpositionierung einer Mehrheit ihrer Mitglieder: Für die Belange der Forschungspolitik ist der Verein zentral als Sektion verankert in der SGG, also im Netzwerk der Interessenwahrung für die Geschichtswissenschaft in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik, die auch den Zugang zur SAGW sicherstellt; geschichtskulturell agiert er im Rahmen der CODHIS-SDGD zunehmend in Kooperation mit den Kolleg*innen der Romandie und damit in einem nationalen Kontext; bezogen auf die Schulpolitik ist er sprachregional engagiert und abgestützt auf die Aktivitäten der Geschichtsdidaktiker*innen an ihren Standorten der Pädagogischen Hochschulen. Die fach-

82 <https://ishd.co/index.php/willkommen/> [12.11.2020].

83 www.gdoe.at [28.12.2022].

84 DGGD, Protokoll der 11. GV vom 24. Juni 2017.

85 www.historicum.net/kgd [12.11.2020].

liche Verankerung in der Geschichtswissenschaft dominiert deutlich, wobei die Betonung der besonderen Stellung, Zielsetzungen und wissenschaftlichen Inhalte der Geschichtsdidaktik als Disziplin auch in der Mitgliedschaft der CODHIS-SDGD in der KOFADIS und im Verzicht auf einen deutlicheren Bezug zur Lehrer*innenbildung beziehungsweise zu Praktiker*innen bei der DGGD zum Ausdruck kommt.

Es ist innerhalb von rund zehn Jahren gelungen, die CODHIS-SDGD und die DGGD innerhalb der Strukturen der wissenschaftlichen Fachorganisationen mit einem deutlichen Profil und einem wissenschaftlichen Zuständigkeitsbereich zu positionieren.

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

Die Geschichtsdidaktik tritt insbesondere mit den Tätigkeiten der einzelnen Standorte an Pädagogischen Hochschulen an die Öffentlichkeit. Deren Hauptaufgabe ist zwar nach wie vor die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Mit ihr legt sie die Grundlagen für die Vermittlung von Geschichte beziehungsweise die Einführung in das historische Denken in den Schulen und will damit die individuelle Teilhabe an der Geschichte in der Gesellschaft, also der Geschichtskultur⁸⁶, ermöglichen. Immer stärker ist – theoretisch begründet⁸⁷ und mit dem Lehrplan 21 bildungspolitisch gefordert⁸⁸ – aber ein wichtiges Feld ihrer Arbeit nicht nur die Entwicklung von Lehrmitteln und die didaktische Gestaltung von Unterrichtseinheiten, sondern auch die geschichtsdidaktische Aufbereitung von geschichtskulturellen Produktionen (didaktisches Begleitmaterial von Ausstellungen, für Denkmäler, von Panoramabildern, von Internetbasierten Tools u. a.). Auf den Websites der geschichtsdidaktischen Abteilungen der Pädagogischen Hochschulen wird diese reiche Tätigkeit dokumentiert oder auf sie verwiesen.

Es ist nicht die Aufgabe des Vereins DGGD und der Dachgesellschaft CODHIS-SDGD, sich in solchen Aktivitäten zu engagieren. Diese wollen vielmehr die in der Geschichtsdidaktik Engagierten vernetzen und das fachliche

86 Geschichtskultur wird weiter hinten als geschichtsdidaktisches Konzept diskutiert (siehe Abschnitt «Geschichtskultur», S. 177–178, und Kap. 4.5.).

87 Zum Beispiel Ziegler 2017.

88 Vgl. der 7. Kompetenzbereich von RZG im LP21: «Geschichtskultur analysieren und nutzen». <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|4> [18.12.2020].

Gespräch unter den Mitgliedern fördern sowie in einer weiteren Wissenschaftslandschaft und bildungspolitischen Öffentlichkeit auf die Disziplin Geschichtsdidaktik aufmerksam machen. Deshalb sind Verein und Dachgesellschaft mit ihren Homepages, mit einem dazugehörigen Newsletter und mit einer geschichtsdidaktischen Zeitschrift in der Öffentlichkeit präsent.

3.3.1 Die Homepage der DGGD

Dominik Sauerländer

Die DGGD unterhält die Website www.dggd.ch, die sowohl für ihre Mitglieder wie für die interessierte Öffentlichkeit wichtige fachliche Informationen bereithält. Die DGGD ist auf sozialen Medien bis jetzt nicht präsent, hat aber ihren Webauftritt 2020 rundum erneuert. Die neu konzipierte Website ist im Blog-Format gestaltet und wird von einem Webmaster redigiert. Beiträge kommen von Mitgliedern der DGGD sowie vom Redaktor selbst.

Die Website begrüsst ihre Besuchenden auf der Startseite mit den wichtigsten Newsfeeds und mit einer stets wechselnden Bildgeschichte. Bildgeschichten sind Schlaglichter auf historische Ereignisse mit einem klaren Gegenwartsbezug. Sie setzen sich mit geschichtskulturellen Diskursen auseinander, die anlässlich von Erinnerungsjahren, Thementagen, Filmen oder Ausstellungen aktuell geführt werden. Die Bildgeschichten werden laufend ergänzt, die älteren verschwinden aber nicht im Archiv, sondern bleiben stets auf der Startseite präsent. So entsteht mit der Zeit eine Reihe kurzer Bild-Text-Geschichten zu verschiedensten geschichtskulturellen Themen.

Daneben bietet die Startseite einen Überblick über die aktuellsten Einträge der verschiedenen Rubriken. «News» vereinigt Blogbeiträge, die zeigen, was aktuell in der *scientific community* läuft. Da sind Hinweise auf aktuelle Publikationen dabei, Berichte über Ausstellungen, Beiträge in- und ausländischer Blogs und Fachportale oder auch Literaturlisten zu aktuellen Themen. Immer wieder kann die DGGD hier auch auf Projekte und Arbeiten eigener Mitglieder verweisen.

Die «Agenda» richtet sich primär an die eigenen Mitglieder. Sie stellt eine Auswahl an Veranstaltungen vor, die sowohl für Lehrende und Forschende wie auch für Unterrichtende aller Schulstufen interessant sind. Weiter finden sich hier auch Informationen zu den Veranstaltungen der DGGD.

Die DGGD ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Didactica Historica*. Auf der Startseite ist jeweils immer die aktuelle Nummer verlinkt, über den entspre-

chenden Menüpunkt kommt man direkt zur Präsentation und zum Archiv der Zeitschrift auf der Website der Dachorganisation CODHIS-SDGD.

Wer sich für die DGGD interessiert, findet in der Rubrik «Über uns» Vereinszweck, Vorstand und Statuten. Selbstverständlich kann man mit einem Klick auch die Mitgliedschaft beantragen. Auf der Startseite sind prominent auch alle Partnerorganisationen im In- und Ausland abrufbar, mit denen die DGGD und ihre Mitglieder in engem Austausch steht.

3.3.2 Die Homepage der CODHIS-SDGD

Dominik Sauerländer

Die CODHIS-SDGD ist die Dachorganisation der schweizerischen Gesellschaften für Geschichtsdidaktik. Seit 2020 unterhält sie eine neue, zweisprachige Website.⁸⁹ Diese dokumentiert die Haupttätigkeit der Organisation: die Herausgabe der Zeitschrift *Didactica Historica*.

Hier finden sich alle Hefte mit sämtlichen Artikeln, die bis auf die aktuellste Nummer alle digital verfügbar sind. Sowohl die Artikel der Printausgaben wie alle ergänzenden Materialien und alle Artikel, die nur online verfügbar sind, stehen als PDF zum Download zur Verfügung. Die Zeitschrift folgt dabei dem Green Open Access. Alle Artikel erhalten eine eigene DOI.

Unter der Rubrik «Schreiben für die *Didactica Historica*» finden interessierte Autor*innen alle Informationen zum Aufbau und zur Ausrichtung der Zeitschrift sowie eine transparente Darstellung des Auswahlprozesses für die Beiträge der Zeitschrift. Auf der Website finden sich auch der Call für die übernächste Ausgabe sowie eine Vorschau der nächsten Ausgabe. Die Rubrik «Über uns» listet die Mitglieder der Redaktionskommission und des wissenschaftlichen Beirats der *Didactica Historica* auf.

Ebenso kann auf der Website der CODHIS-SDGD der Newsletter abonniert werden.

89 www.codhis-sdgd.ch [29.10.2022].

3.3.3 Der Newsletter der CODHIS-SDGD

Dominik Sauerländer

Seit Mitte 2020 publiziert die CODHIS-SDGD einen zweisprachigen Newsletter, der sechsmal pro Jahr erscheint. Er ist neben den Websites das zentrale Informationsmedium für die Mitglieder der GDH, ATIS und DGGD sowie die an Geschichtsdidaktik, Geschichtsunterricht und Geschichtskultur interessierte Abonnenten.

Der gemeinsame Newsletter repräsentiert die Zusammenarbeit und die Verbundenheit der sprachgetrennten geschichtsdidaktischen Berufsorganisationen der Schweiz. Er enthält Hinweise auf Anlässe der Gesellschaften, Hinweise auf Anlässe nationaler und ausgewählter internationaler Organisationen, sowie Hinweise auf Publikationen aller Art, die für die Abonnent*innen interessant sind. Dazu gehören ausgewählte Publikationen von Mitgliedern, vor allem aber auch ausgewählte Publikationen der nationalen und internationalen Communitys. Weiter finden sich Aufrufe zur Partizipation an eigenen Anlässen und Publikationen, aber auch an ausgewählten Anlässen anderer Organisationen im In- und Ausland wie etwa Tagungen, Vorlesungen oder Workshops. Auch Hinweise auf praxisorientierte Anlässe wie Schülerwettbewerbe sind wichtiger Bestandteil des Informationskonzepts. Schliesslich vermittelt der Newsletter auch Stellungnahmen, Kommentare oder Grussbotschaften der Präsidentinnen oder anderer Vorstandsmitglieder der Gesellschaften.

Der Newsletter wird von einem Redaktor für französisch- und italienisch- sowie einem für deutschsprachige Beiträge gestaltet. Jede Partnerorganisation verfasst ihre Beiträge in der jeweiligen Landessprache. Sie werden nur ausnahmsweise übersetzt. Der Newsletter wird als PDF per Mail direkt von der Website aus verschickt.

3.3.4 *Didactica Historica*. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht Béatrice Ziegler

Die Zeitschrift *Didactica Historica*. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht erschien seit 2015 als Jahresheft mit einem zusätzlichen Online-Teil. Mit einer Karenz von einem Jahr wurde dann die gesamte Zeitschrift Online veröffentlicht.⁹⁰ Seit 2022 ist sie eine Gold-Open-Access-Zeitschrift und ist damit jeweils mit ihrem Erscheinen im Juni auch auf den Websites der CODHIS-SDGD und des Verlags sowie auf der Plattform www.libreo.ch abrufbar. Sie wird von der Schweizerischen Dachorganisation der geschichtsdidaktischen Gesellschaften (CODHIS-SDGD) gemeinsam mit dem Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) und der DGGD verantwortet. Diese überlassen die Gestaltung der Zeitschrift der dreisprachigen Redaktion. Die Zeitschrift publiziert Beiträge in Französisch, Deutsch, Italienisch und in besonderen Fällen in Englisch. Die *Didactica Historica* hat als gesamtschweizerische Zeitschrift *Le Cartable de Cléo*⁹¹ abgelöst.

Die Zeitschrift *Didactica Historica* richtet sich an geschichtsdidaktisch Interessierte und insbesondere eine Leserschaft, die sich mit Geschichtsunterricht als Praktiker*innen befassen, ganz besonders also die Lehrpersonen, und an geschichtsdidaktisch Forschende. Ihre Dreisprachigkeit und die Vielfalt ihrer Rubriken sind Alleinstellungsmerkmale. Denn ihr Konzept weist verschiedene Rubriken auf: Jede Nummer hat einen eigenen thematischen Fokus («Dossier»), in welchem fachliche Beiträge publiziert werden. Daneben ist die Rubrik «Geschichtsdidaktik» der Theorie und Empirie der Geschichtsdidaktik gewidmet. Lange Versionen geschichtsdidaktischer Forschungsbeiträge durchlaufen ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren, was die Zeitschrift für wissenschaftlich orientierte Autor*innen zusätzlich attraktiv macht. Alle anderen Beiträge, also auch «Praxisberichte von Lehrpersonen» und die Präsentation und Diskussion von «Materialien für den Unterricht», werden über einen Call eingeworben und

90 www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/ [besucht 17.11.2020].

91 Diese war ein wichtiges Organ der französischsprachigen Community über die Landesgrenzen hinaus gewesen. Auch wenn sie sich gegen Ende der deutschschweizerischen Community gegenüber zu öffnen begann, blieb sie doch bis zur letzten Nummer im Wesentlichen eine französischsprachige Zeitschrift. Sie hatte aber deutschsprachigen Geschichtsdidaktiker*innen ein wichtiges Fenster zu den Diskussionen und inhaltlichen Bearbeitungen der französischsprachigen Geschichtsdidaktik geöffnet. *Le Cartable de Cléo* 1(2001)–13(2013). Vgl. https://didhis.ch/gdh_accueil/dh_presentation/dh_numeros_parus/#CartableClio [29.12.2022].

von der Redaktion begutachtet. Ausgewählte Buchbesprechungen runden das Angebot ab. Die Zeitschrift arbeitet mit einem ausgesuchten Bildkonzept und spricht mit seiner Gestaltung auch Personen der geschichtskulturellen Öffentlichkeit an.⁹²

Mit *Didactica Historica* haben die (schweizerischen) Geschichtsdidaktiker*innen die Möglichkeit erhalten, sich über Themen und Diskussionen um Geschichtsunterricht in den jeweils anderen Sprachregionen zu informieren. Gleichzeitig belebt die Zeitschrift aber auch den Austausch in der eigenen Sprachgemeinschaft. Damit ist sie ein wichtiges Instrument für die Beschäftigung mit dem, was Stichweh als Korpus wissenschaftlichen Wissens, «problematische Fragestellungen» und ein Ensemble von Forschungsmethoden angesprochen hat.⁹³

3.4 Strukturen der Ausbildung und Förderung des Nachwuchses

Béatrice Ziegler und Christine Szkiet

Eine Disziplin ist nach Stichweh unverzichtbar darauf angewiesen, den eigenen «wissenschaftlichen Nachwuchs» auszubilden. Damit wird sichergestellt, dass das disziplinspezifische Korpus wissenschaftlichen Wissens, die in der Disziplin zur Diskussion stehenden «problematische[n] Fragestellungen» sowie ein Ensemble von relevanten Forschungsmethoden weitergegeben und vorangetrieben werden.⁹⁴ Denn es sind die jungen Kolleg*innen, die dann die Weiterentwicklung der disziplinären Forschung vorantreiben werden.

Bis zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen und der Formulierung einer neuen Perspektive auf die Fachdidaktiken als forschungsbasierte Domänen hatte die Fachdidaktik entweder die Stellung einer der eigentlichen wissenschaftlichen Ausbildung nachgeordneten Weiterbildung in den Operationen der Planung und Durchführung von Unterricht als Weitervermittlung wissenschaftlich gewonnener Inhalte (Gymnasium) oder aber diejenige einer Ausdifferenzierung pädagogischer Prinzipien für den fachlichen Inhalt (Volksschule).

92 Die Zeitschrift wird vom Verlag Alphil hergestellt und vertrieben. www.alphil.com/10-didactica-historica [29.12.2022].

93 Stichweh 2013, S. 17.

94 Stichweh 2013, S. 17.

Erst die (mehr oder weniger) eigenständige Positionierung der Fachdidaktiken in den Ausbildungsgängen in den Pädagogischen Hochschulen und die Zuweisung von Forschung als Element ihres vierfachen Leistungsauftrags machte deutlich, dass der Aufbau der wissenschaftsbasierten Fachdidaktik in den bisherigen Ausbildungsstrukturen und Studiengängen nur ungenügend möglich ist. Dies hat zu einer bildungspolitischen Offensive für die Etablierung fachdidaktischer Masterausbildungen und von Strukturen für die Promotion in den Fachdidaktiken geführt.

Neuen Schub bekam diese Entwicklung durch «Projektgebundene Beiträge» des Bundes. Ab 2017 engagierten sich sämtliche schweizerischen Pädagogischen Hochschulen für vier Jahre für den nachhaltigen Aufbau wissenschaftlicher Kompetenzen in den Fachdidaktiken. In Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen sollte sichergestellt werden, dass einerseits die etablierten Fachdidaktiken weiterentwickelt und ausdifferenziert werden, um auf diese Weise unter anderem angehenden Lehrpersonen weiterhin eine wissenschaftlich abgestützte Ausbildung durch fachdidaktisch hochqualifizierte Dozierende zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Projekts «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» wurden in über 50 Einzelprojekten in den Jahren 2017 bis 2020 unterschiedlichste Massnahmen getroffen, um die bisherige fachdidaktische Expertise der Pädagogischen Hochschulen in Lehre, Forschung und Entwicklung zu konsolidieren und weiter auszubauen. Die verschiedenen Einzelprojekte beinhalteten beispielsweise die Schaffung von Qualifikationsstellen auf Ebene Doktorat und insbesondere den Aufbau von Masterstudiengängen.

Die Geschichtsdidaktik verfügt heute über mehrere Modelle von geschichtsdidaktischen Masterausbildungen. Die erste ist an der PH Luzern angesiedelt und funktioniert in einer breiten Kooperation weiterer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten. Der Studiengang ist deutlich fachlich, also geschichtsdidaktisch orientiert. Er wendet sich zudem aber nicht nur an zukünftige Lehrpersonen für Geschichte, sondern ebenso sehr an Personen, die berufliche Tätigkeiten in geschichtskulturellen Kontexten und Institutionen anstreben. Der zweite ist am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel angesiedelt und wird inhaltlich von der PH FHNW verantwortet. Während der Luzerner Master auf der Konzeption der Geschichte in der Gesellschaft basiert, fokussiert der Basler Master stärker als Ausbildungsgang auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit geschichtsdidaktischen Fragestellungen, wobei auch der Verbindung zur Politischen Bildung Gewicht gegeben wird. Dane-

ben ist an der PH Luzern und an der PH Bern ein Masterstudiengang für den Fachbereich «Natur, Mensch, Mitwelt» angesiedelt, in dem auch die Geschichtsdidaktik einen Platz findet.

3.4.1 Master of Arts in Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung

Christine Szkiet

Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft zur Erforschung, Theoretisierung und Inszenierung des Umgangs von Menschen und Gesellschaften mit Geschichte und Erinnerung. Sie ist Design Science, die in einem zirkulären Prozess von Forschung, Theorie und Praxis neues Wissen entwickelt und handelnd umsetzt. Besonders gut sichtbar wird dieser Kreislauf bei der institutionalisierten Geschichtsvermittlung in Schule und Hochschule sowie bei der alltäglichen Auseinandersetzung von Menschen mit Erinnerungskulturen in der Gesellschaft.

Der Masterstudiengang für «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» trägt dem hohen individuellen und gesellschaftlichen Interesse an Geschichte und Erinnerung sowie der gewachsenen Bedeutung von Museen und anderen historischen Bildungs- und Erlebnisorten Rechnung. Er qualifiziert die Absolvent*innen einerseits zur Vermittlung von Geschichte und Erinnerung in Hochschulen und andererseits für Tätigkeiten, die die Aufbereitung und Vermittlung geschichtswissenschaftlicher und erinnerungskultureller Erkenntnisse in einem breiten öffentlichen Kontext erfordern. Infolge des «Geschichtsbooms» expandiert auch der «Geschichtsmarkt», was eine Reihe von neuen Tätigkeiten mit sich bringt, unter anderem in Museen, Medien, Verlagen und Verbänden, Stiftungen und Unternehmen, in Gedenkstätten und im Tourismus. In all den hier genannten Berufsfeldern ist oft auch eine freiberufliche Mitarbeit als selbstständige*r *Public Historian* möglich.

Für Geschichtsdidaktik erhielt ein Konsortium von sieben Hochschulen mit dem Leading House Pädagogische Hochschule Luzern einen Zuschlag. Das Studienangebot wurde von den Joint-Partnern PH Luzern und Universität Freiburg in Zusammenarbeit mit der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz und dort mit dem Institut für Bildungswissenschaften IBW der Universität Basel sowie der Universität Luzern, der PH St. Gallen und der HEP Vaud (als Vertreterin des Centre de compétences romand en didactique disciplinaire 2Cr2D) gemeinsam konzipiert und getragen. Es umfasst 90 ECTS-Punkte und führt zum Abschluss

«Spezialisierter Master of Arts Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung», der gemeinsam von der PH Luzern und der Universität Freiburg verliehen wird und auch ein universitäres Promotionsstudium ermöglicht.

Das Studium ist unterteilt in die drei Studiengebiete «Geschichtsdidaktik, Geschichts- und Erinnerungskulturen», «Geschichtswissenschaften und *Public History*» sowie «Geschichtsdidaktisches Mastermodul» und ist in sieben Modulen organisiert. Geschichtsdidaktik bildet dabei den Kern des Studiengangs. Hier beschäftigen sich Studierende und Dozierende mit Fragen der Geschichtsvermittlung und des Geschichtslernens in verschiedenen Settings und an unterschiedlichen Lernorten, und sie erforschen kognitive, motivationale und emotionale Aspekte historischer Lernprozesse und Lernprodukte. «Geschichtswissenschaft und *Public History*» thematisieren menschliche Existenz im Wandel der Zeit und damit die Veränderbarkeit von Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Im Blick der Geschichtswissenschaft sind Tradition und Wandel, Ursachen und Folgen, das Vorher und Nachher von vergangenen Ereignissen. Daher werden der *Oral History*, *Digital Humanities*, *Visual History* und *Sound History* besondere Bedeutung zugemessen, und ganz im Sinne von *Public History* wird nach dem sozialen Nutzen der Geschichte durch professionelle Praxis gefragt. Die Synergie daraus führt zur Reflexion geschichtsdidaktischen Handelns und der damit verbundenen Fragen der Professionalisierung in Aus- und Weiterbildung, aber auch zu theoretischen und methodischen Überlegungen zu Geschichtswahrnehmungen, Geschichts- und Erinnerungskulturen, Deutungskonkurrenzen oder zur praktischen Einübung und kritischen Reflexion verschiedener medialer, musealer und anderer öffentlichkeitsbezogener Präsentationsformen von Geschichte sowie der praktischen Umsetzung und Vermittlung von Geschichtsthemen in Museen und Öffentlichkeit.

Der Studiengang und insbesondere auch die Masterarbeit, der ein grosser Stellenwert zukommt, dient als Brücke zwischen Forschung, Theorie und Praxis in der Hochschulausbildung und der Vermittlungspraxis vor Ort. Der Fokus liegt auf guten Kenntnissen über Vermittlung von historischen Inhalten an ein breites Publikum – zum einen für die Produktion, zum anderen aber auch für das Verständnis der in der breiten Öffentlichkeit und Schulen zirkulierenden historischen Produkte. Daher hat das vorgestellte Masterprogramm «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» zwei Anliegen. Den Studierenden soll die Möglichkeit geben werden, *Public History* zu verstehen, zu analysieren und an Dritte zu vermitteln sowie geschichtsdidaktisches Rüstzeug

zu erlernen, das bei der Vorbereitung und Vermittlung von Geschichte und Erinnerung an Jung und Alt erforderlich ist.

Der Masterstudiengang richtet sich an Interessent*innen unterschiedlicher Vorbildung, um ihnen mit einem breiten, kooperativ strukturierten Angebot verschiedene Laufbahnen anzubieten und so einen Berufseinstieg oder eine akademische Laufbahn zu ermöglichen. So werden Studierende mit dem Bildungsgängen «Bachelor of Arts» und «Master of Arts» der Bereiche Geschichte, Populäre Kulturen, Soziologie, Erziehungswissenschaften und weiterer universitärer Studiengänge aber auch Studierende mit den Bildungsgängen «Master in Secondary Education», «Bachelor in Pre-Primary, Primary oder Secondary Education» zum Studium zugelassen, sofern sie zusätzlich zu den im Studium zu erarbeitenden 90 ECTS-Punkte Fachwissenschaften und Fachdidaktik bereits für die Zulassung mindestens 36 Punkte Fachwissenschaften und Fachdidaktik mitbringen und bis zur Diplomierung weitere 24 ECTS-Punkte erarbeiten.

Die angehenden Geschichtsdidaktiker*innen und Geschichtsvermittler*innen erwerben ein doppeltes Qualifikationsprofil mit doppelten Laufbahnperspektiven. Ferner eröffnen sich den Absolvent*innen mit der gemeinsamen Verleihung des akademischen Titels «Spezialisierter Master of Arts in Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» durch die Pädagogische Hochschule Luzern und die Universität Freiburg unterschiedliche berufliche Anschlussmöglichkeiten. Die Erlangung des *Joint-Degree*-Diploms ist ein wichtiger Laufbahnschritt hin zu einer akademischen Tätigkeit in Hochschulen oder zu einer interessanten Aufgabe in der öffentlichen Geschichtsvermittlung. Mit diesem Masterabschluss wird ein Doktoratsstudium möglich, das für eine künftige Tätigkeit in der Vermittlung von Geschichte und Erinnerung an Hochschulen, insbesondere in der Lehrer*innen-Bildung, oder für eine verantwortungsvolle Position in Kulturinstitutionen qualifiziert.

Durch internationale Projekte wie das *International-Blended-Learning-Seminar* zu «Europe. Practices, Narratives, Spaces of Memory» zusammen mit Köln, Berlin, Nijmegen, Paris und Krakau, der Organisation von und Teilnahme an *Summer Schools* und internationalen Tagungen sowie der Unterzeichnung verschiedener Mobilitätsverträge mit Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unterschiedlicher Länder, durch interdisziplinäre, fach- und hochschulübergreifende Kolloquien und durch transdisziplinäre Zusammenarbeit mit Praktiker*innen der Film- und APP-Produktion oder Museen und Kulturinstitutionen weitet und festigt sich der Studiengang sowohl in der Hochschullandschaft als auch in der Vermittlungspraxis. Darüber hinaus wird die besondere

Bedeutung der Offenheit zu Internationalität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität von Geschichtsdidaktik unterstrichen. Viele der insgesamt rund 25 Studierenden sind inzwischen entweder in Projekten des Instituts für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen oder in Projekten von Kulturinstitutionen eingebunden und bereiten dort auch ihren beruflichen Einstieg vor. Unterstützt wird diese immer wichtiger werdende Entwicklung neben den unterschiedlichen Studienbereichen durch die während des Studiums zu absolvierenden Praktika. Durch studentische Kulturpraktika in Museen, Verlagen, Videospieldewicklern, App- oder Filmproduktionen erhalten Studierende Einblick in die jeweilige Berufsqualifikation und dadurch eventuell die Möglichkeit zur zukünftigen Mitarbeit. Sie bauen sich in dem Berufsfeld ein Netzwerk auf und ebnet sich mit konkreten Projekten als Masterarbeit eine Laufbahn in öffentlicher Geschichtsvermittlung. Oder sie können durch engagiertes, studentisches Mitwirken innerhalb eines Hochschulpraktikums bei einem Projekt des Instituts für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen in eine wissenschaftliche Mitarbeit gelangen, was sie möglicherweise nach einem ausgezeichneten Masterabschluss zu einer Dissertation im Bereich Geschichtsdidaktik, eine akademische Qualifikation für eine Laufbahn an Hochschulen, und dadurch zur Lehrer*innen-Bildung bringen kann.

Der Masterstudiengang «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» hat sich seit seinem Start im Herbst 2017 gut etabliert und ist sowohl auf ein gutes Echo bei Studierenden als auch auf erfreuliche Resonanz in der geschichtskulturellen Praxis, der *Public History*, gestossen. Zwar lief die Anschubfinanzierung 2020 aus, aber die beteiligten *Joint-Partner* haben aufgrund des geglückten Starts die Weiterführung des Studiengangs zugesichert, und so wird der Studiengang auch künftig in der Hochschullandschaft Schweiz angeboten. Das ist insgesamt ein erfreuliches Fazit.

3.4.2 Eine Vertiefungsrichtung für Geschichte und Politische Bildung im Master of Arts in Fachdidaktik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel

Monika Waldis

Von 2009 bis 2020 bot der Studiengang «Master of Arts in Educational Sciences» am Institut für Bildungswissenschaften (IBW) der Universität Basel ein forschungsbasiertes, berufsbegleitendes Studium mit einem erziehungswissenschaftlichen Kernbereich und fünf Vertiefungsrichtungen an. Darunter befand

sich auch die Vertiefungsrichtung Geschichtsdidaktik. Das Institut für Bildungswissenschaften (IBW) der Universität Basel wird von dieser sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW gemeinsam getragen und ist organisatorisch dem Rektorat der Universität Basel zugeordnet. Der «Master of Arts in Educational Sciences mit Vertiefungsfach Geschichtsdidaktik» war ein viersemestriger Studiengang im Umfang von 120 ECTS-Punkten. Die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen umfassten 40 ECTS-Punkte; die Vertiefungsrichtung Geschichtsdidaktik ergab weitere 40 ECTS-Punkte. Hinzu kamen die Masterarbeit, die in der Vertiefungsrichtung verfasst wird (30 ECTS-Punkte), und die Masterabschlussprüfung (10 ECTS-Punkte). Die fachdidaktische Vertiefung war in fünf Module gegliedert: 1) Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, 2) Kulturwissenschaftliche Zugänge, 3) Historisches Lehren und Lernen, 4) Fachwissenschaft / Geschichte, 5) Forschungspraktikum Fachdidaktik Geschichte. Der Master of Arts in Educational Sciences in Basel konnte im Vollzeitstudium oder berufsbegleitend erworben werden, wobei sich bei zweiter Variante die Studiedauer entsprechend verlängerte.

Im Jahr 2021 wurde der Studiengang «Master of Arts in Educational Sciences» reformiert mit dem Ziel, eine Profilbildung vorzunehmen. Es werden fortan zwei Studiengänge angeboten. Der Studiengang «Master of Arts in Educational Sciences» ist ein viersemestriger Studiengang im Umfang von 120 ECTS-Punkten mit zwei erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten: Bildungstheorie oder Erwachsenenbildung. Der Studiengang «Master of Arts in Fachdidaktik» wurde als Joint-Degree-Masterstudiengang der Universität Basel und der PH FHNW konzipiert und bietet Studierenden mit einem fach- oder erziehungswissenschaftlichen Hintergrund die Möglichkeit einer fachdidaktischen Spezialisierung. Nebst weiteren Vertiefungen wie etwa «Schulsprache Deutsch» wird die Vertiefungsrichtung «Geschichte und Politische Bildung» angeboten.

Der Studiengang «Master of Arts in Fachdidaktik» mit Vertiefungsrichtung «Geschichte und Politische Bildung» beschäftigt sich mit Geschichtsdidaktik und mit der Didaktik der Politischen Bildung.⁹⁵ Er qualifiziert Absolvent*innen für die Lehre an Pädagogischen Hochschulen sowie für die Umsetzung von Bildungsvorhaben in den Bereichen Geschichte und Politischer Bildung an Schulen und Hochschulen, in geschichtskulturellen Vermittlungsprojekten (z. B.

⁹⁵ <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/master/fachdidaktik-joint-degree/vertiefungsrichtungen/geschichte-und-politische-bildung/> [04.01.2023].

Museen, Ausstellungen, Gedenkstätten) sowie in ausserschulischen Bildungseinrichtungen mit Fokus auf Politische Bildung (z. B. Bildungsprojekte von NGOs, Stiftungen und Vereinen). Im viersemestrigen Studiengang werden 90 ECTS-Punkte erworben. Die Studienbereiche des Masters umfassen 40 ECTS-Punkte im Bereich Fachdidaktik inklusive Praktika und fachwissenschaftliche Vertiefung nach Wahl, 20 ECTS-Punkte im Bereich Erziehungswissenschaften und Forschungsmethoden sowie 30 ECTS-Punkte im Spezialisierungsbereich Fachwissenschaft / Fachdidaktik mit Masterarbeit. Die Einrichtung obligatorischer erziehungswissenschaftlicher Module folgt der grundlegenden Überlegung, dass fachliches Lernen «unter institutionellen Bedingungen stattfindet, in denen auch bildungstheoretische, soziale und psychologische Faktoren eine Rolle spielen»⁹⁶ und demzufolge grundlegendes Wissen über entsprechende Theorien und Konzeptionen erworben werden sollen.

Zu den Inhalten im Bereich Geschichtsdidaktik gehören geschichtsdidaktische Grundlagen und Konzepte, Fragestellungen und Herangehensweisen der geschichtsdidaktischen Forschung, Spezifika unterschiedlicher Kontexte, die eine Begegnung mit Geschichte ermöglichen, die Auseinandersetzung mit historischen Lernprozessen in diesen Kontexten sowie fachdidaktische Professionalisierungsprozesse. Die Didaktik der Politischen Bildung widmet sich Zielkonzepten politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung und Erziehung auf dem Hintergrund unterschiedlicher Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltansichten. Sie versetzt Lernende in die Lage, historische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zu verstehen, sich mit politischen Prozessen auseinanderzusetzen und Grundelemente der Demokratie und deren Institutionen im politischen Mehrebenensystem zu verstehen. Sie fragt sodann nach den Möglichkeiten, bei Heranwachsenden Wissen und Kompetenzen zu fördern, die allen Individuen die Teilhabe an der Gesellschaft sichern und sie gleichzeitig befähigen, gesellschaftlich-politische Strukturen kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend aktiv zu werden. Die wissenschaftsbasierte Politikdidaktik beschäftigt sich mit diesen und weiteren Aspekten politischen Lernens unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Kontexte und leitet die Reflexion politikdidaktischen Handelns an. Ein besonderes Augenmerk wird der Herausarbeitung interdisziplinärer Zugänge gewidmet, etwa die Verbindung einer fachlichen und einer lernpsychologischen Perspektive auf Geschichtsler-

96 <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/master/fachdidaktik-joint-degree/> [04.01.2023].

nen, die Herausarbeitung der politische Perspektive in Projekten (ausser-)schulischer Geschichtsvermittlung oder die Einnahme einer historischen Perspektive für die Analyse aktueller politischer Diskurse sowie bei der Herausbildung einer politischen oder zivilgesellschaftlichen *agency*. Die Themenpalette ist vielfältig, geht von aktuellen gesellschaftlichen Schlüsselproblemen aus und befasst sich zum Beispiel mit dem Umgang mit dem kolonialen Erbe in der (Schweizer) Migrationsgesellschaft, mit Deliberation und Diskurs in einer durch Digitalität geprägten Öffentlichkeit, mit Wertebildung in einer superdiversen Gesellschaft und mit Geschichte lernen im Zeitalter des Anthropozän.

Der Masterstudiengang richtete sich an Personen mit abgeschlossener Lehrer*innen-ausbildung und Lehrdiplom (Primar, Sekundarstufe I) oder Personen mit einem Master- oder Bachelor-Abschluss in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach mit hohem Interesse an Bildungsfragen. Idealerweise bringen Fachdidaktik-Studierende zudem eine Lehrbefähigung für das Vertiefungsfach und praktische Unterrichtserfahrung mit. Der Studiengang wird mit einem universitären Masterabschluss abgeschlossen. Für die fachwissenschaftliche Vertiefung können Lehrveranstaltungen an der Universität Basel belegt werden. Die fachdidaktischen Veranstaltungen werden von Angehörigen der Pädagogischen Hochschule FHNW ausgebracht. Die Lehrveranstaltungen finden in der Regel von Mittwoch bis Samstag statt und können dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Basel entnommen werden. Der Studiengang «Master of Arts in Fachdidaktik» mit Vertiefungsrichtung «Geschichte und Politische Bildung» kooperiert derzeit mit dem Joint-Degree-Masterstudiengang «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Universität Freiburg (siehe Abschnitt 3.4.1). Für die Studienjahre von 2017 bis 2020 sowie 2021 bis 2024 konnte eine Anschubfinanzierung von Swissuniversities genutzt werden. Vertraglich geregelt sind der Besuch von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen und die Anrechnung von Studienleistungen durch Studierende, die entweder in Basel oder in Luzern eingeschrieben sind. Den Studierenden steht somit eine breite Palette an Vorlesungen, Seminaren und Forschungswerkstätten zur Auswahl. Sie können von der Expertise der Dozierenden aus unterschiedlichen Institutionen profitieren und es besteht die Möglichkeit, die Themenwahl bei Seminararbeiten, fachspezifischen Vertiefungen und Masterarbeiten entsprechend auszurichten.

Der akademische Titel «Master of Arts in Fachdidaktik» wird nach erfolgreich absolviertem Studium von der Universität Basel mit Nennung der Vertiefungsrichtung «Geschichte und Politische Bildung» verliehen. Geeigneten Kan-

didaten mit erfolgreich bestandenem Abschluss steht das Promotionsstudium am IBW zum Dr. phil./PhD mit erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Ausrichtung offen. Ebenso ist eine individuelle Promotion mit Anbindung an einen geschichtsdidaktischen Lehrstuhl in der Schweiz oder im Ausland möglich.

KP, Mindestanzahl für das Bestehen des Masterstudiums	Module
Bereich Erziehungswissenschaft und Forschungsmethoden (20 KP)	
12–14 KP Erziehungswissenschaft	Bildungstheorie, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse, pädagogische Institutionen im Wandel
6–8 KP Forschungsmethoden	Empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden
Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung und Praktika (40 KP)	
30 KP aus drei Modulen	Einführung in die Geschichtsdidaktik: Grundlagen der Geschichtsvermittlung, geschichtsdidaktische Theorien, kulturwissenschaftliche Zugänge und Themen der Public History
	Grundlagen der Politischen Bildung: Theorien und Konzeptionen Politischer Bildung und Demokratiebildung, Voraussetzungen politischer Partizipation, Urteilskompetenz und Wertebildung
	Kontexte gesellschaftswissenschaftlichen Lernens: (Kontext-)Bedingungen, Umsetzungen und Wirkungen historischen und politischen Lernens, interdisziplinäre Forschungszugänge und Perspektiven, Professionsentwicklung und -forschung
3 KP Praktikum Hochschullehre	Praktikum und interdisziplinäres Reflexionsseminar
7 KP nach Wahl	Fachwissenschaftliche Vertiefung und / oder Praktikum, z. B. in Forschung & Entwicklung oder in einer Bildungseinrichtung
Spezialisierungsbereich (30 KP)	
8 KP Spezialisierung Wahl-Pflicht	Spezialisierung in Fachwissenschaft und Fachdidaktik; allenfalls mit Bezug auf geplante Masterarbeit
22 KP Masterarbeit	Masterarbeit

Tab. 2: Struktur und Inhalte des «Master of Arts in Fachdidaktik» mit Vertiefungsrichtung «Geschichte und Politische Bildung»

3.4.3 NMG Master an der Pädagogischen Hochschule Bern

Katharina Kalcsics

Historisches Lernen findet vom Kindergarten bis zur 6. Klasse im Rahmen des Integrationsfachs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) statt und anschliessend im Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG). Dieses sehr breite Schulfach NMG mit seinen Teilbereichen Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG), Natur & Technik (NT) sowie Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) wird in allen drei Zyklen unterrichtet, wird entsprechend als Teil der Lehrer*innenausbildung unterrichtet, kann jedoch im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson nicht studiert werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Grundlagen von NMG kann in den auf die Berufstätigkeit ausgerichteten PH-Studiengängen nicht so verfolgt werden, wie dies für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses notwendig ist. Daher wurde der Masterstudiengang «Fachdidaktik NMG+NE» entwickelt, der sich diesem inhaltlich breitesten aller Schulfächer sowie aktuellen Fragen der Nachhaltigen Entwicklung widmet.⁹⁷ Seit 2018 wird der Studiengang von den Pädagogischen Hochschulen Luzern (PH Luzern) und Bern (PH Bern) gemeinsam angeboten und enthält Angebote der Universität Bern, der Universität Luzern und der Berner Fachhochschule (BFH).

Jährlich haben bisher 25–30 Studierende das Studium aufgenommen und die ersten konnten dasselbe 2020 erfolgreich abschliessen. Die Studierenden wählen eine fachliche Vertiefung aus dem Spektrum der Bezugsdisziplinen von NMG aus, zum Beispiel Geschichte. So wird versucht, dem interdisziplinären Charakter des Fachbereichs ebenso gerecht zu werden wie der fachlichen Vertiefung, die es als Basis unbedingt braucht.

Der Masterstudiengang «Fachdidaktik NMG+NE» richtet sich an Lehrpersonen aller Stufen, an Dozierende der Hochschulen, an Fachpersonen aus Lehrmittelverlagen, Medienunternehmen und ausserschulischen Lernorten sowie an Studierende aus den vielfältigen Bezugsdisziplinen des Fachbereichs NMG+NE. Aktuell sind die meisten der rund 60 Studierenden Lehrpersonen der Primar- oder Sekundarstufe, die ihre Kompetenz erhöhen und ihre Tätigkeitsfelder erweitern wollen.

97 Vgl. www.phbern.ch/studium/master-fachdidaktik-nmgne und www.phlu.ch/studium/studiengaenge/masterstudiengaenge-fachdidaktik/ma-fachdidaktik-nmg-ne.html [27.02.2021].

Das Schulfach NMG ist ein interdisziplinärer Fachbereich, Herausforderungen der Nachhaltigen Entwicklung sind nur transdisziplinär anzugehen. Beides bedingt aber eine starke Verankerung und Grundlegung in den entsprechenden Bezugswissenschaften, insbesondere auch hinsichtlich des fachbezogenen und fachdidaktischen Wissens, Könnens sowie der Formen der Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Zugangsweisen.

Der Masterstudiengang Fachdidaktik «NMG+NE» umfasst insgesamt 120 ETCS-Punkte und setzt sich inhaltlich aus den folgenden fünf Bereichen zusammen (siehe Abb. 3): Fachdidaktik NMG, Vermittlungspraxis NMG+NE, Nachhaltige Entwicklung, Fachliche Grundlagen und Vertiefungen, Fachdidaktische Forschung und Entwicklung (inkl. Masterarbeit). Die Studierenden setzen je nach Zugang und angestrebtem Profil individuelle Schwerpunkte, besonders bei der fachlichen Vertiefung, durch die Art der Vermittlungspraxis sowie in der Masterarbeit.

Fachdidaktik NMG (20 CP)	Nachhaltige Entwicklung (20 CP)	Bezugsdisziplinen NMG (45 CP)
Hauptmodul 1 Fachdidaktische Grundlagen in Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltiger Entwicklung	Hauptmodul 4 Analyse und Steuerung Nachhaltiger Entwicklung und der Bildung in NE	Hauptmodul 6 Fachwissenschaftliche Grundlagen und Vertiefungen in 1–3 Bezugsdisziplinen* * Biologie, Chemie, Ernährungswissenschaften/Humanbiologie, Geschichte, Geografie/Erdwissenschaften, Philosophie/Ethik, Physik und Astronomie, Politikwissenschaften, Religionswissenschaften/Theologie, Soziologie, Technik, Wirtschaftswissenschaften Bildungswissenschaften (15 CP) für Studierende ohne Lehrdiplom
Hauptmodul 2 Fachdidaktische Erweiterungen und Vertiefungen	Vermittlungspraxis NMG+NE (20 CP)	
Hauptmodul 3 Vermittlung im öffentlichen Raum und in Medien	Hauptmodul 5 Vermittlungspraxis in Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltiger Entwicklung	
Fachdidaktische Forschung und Entwicklung (25 CP)		
Hauptmodul 7 Theorie, Design und Methoden der fachdidaktischen Forschung	Hauptmodul 8 Fachdidaktische Masterarbeit	

Abb. 3: Aufbau Masterstudiengang Fachdidaktik NMG+NE mit fünf Studienbereichen

Zu Beginn des Studiums wählen die Studierenden ein bis zwei fachliche Schwerpunkte beziehungsweise Bezugsdisziplinen, in denen sie sich fachlich mit Studienleistungen im Umfang von insgesamt 45 ECTS-Punkten vertiefen. Zur Auswahl steht zum Beispiel neben Geografie oder Wirtschaftswissenschaften auch Geschichte. Die angestrebten Kompetenzen im Studienbereich Fachwissen-

schaftliche Grundlagen und Vertiefungen können von den Studierenden entsprechend den Angeboten der gewählten Schwerpunkte an der Universität Bern erworben werden. Da es um den Aufbau von Grundlagen geht, besuchen die Studierenden dafür in der Regel Veranstaltungen der Bachelorstudiengänge. Mit dem Institut für Geschichte wurde dafür ein Paket an Lehrveranstaltungen zusammengestellt. Etwa ein Viertel der Studierenden besucht diese fachlichen Grundlagen.

Im Studienbereich Fachdidaktik werden die Grundlagen zum Curriculum, dem Lernverständnis und dem System NMG-Unterricht erarbeitet. Daran anschliessend vertiefen sich die Studierenden in interdisziplinäre Fragen, in die vier NMG-Perspektiven und in Aspekte der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Da Fachdidaktik immer bezogen auf Lerngegenstände gedacht wird und auch nur so funktioniert, gibt es hier zahlreiche Anknüpfungspunkte zum historischen Lernen. Die Studierenden arbeiten mit Beispielen aus ihren fachlichen Vertiefungsbereichen und bilden auch Fokusgruppen entlang der gewählten Bezugsdisziplinen oder der vier Teilbereiche WAH, RZG, ERG und NT. Sie wählen aus dem breiten Angebot an NMG-didaktischen Vorlesungen beziehungsweise Seminaren an den beiden Pädagogischen Hochschulen fachdidaktische Angebote aus, um sich explizit zum Beispiel im historischen Lernen auf einem der drei Zyklen zu vertiefen.

Die Vermittlungspraxis im Masterstudiengang «Fachdidaktik NMG+NE» umfasst 10 ECTS-Punkte und besteht aus zwei verschiedenen Praxiseinsätzen (je 5 CP). Die Studierenden können entweder an Hochschulen in der Lehre oder Forschung mitarbeiten oder bei einer Institution, die auf die Vermittlung von natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen im öffentlichen Raum spezialisiert ist. Studierende mit einer Vertiefung in Geschichte haben bisher bereits alle Formen von Praktika absolviert: bei Dozierenden in der Lehre, in Museen oder auch in Lehrmittelprojekten.

Für die meisten Probleme und Situationen, mit denen sich Lehrpersonen, Dozierende und Vermittlungsfachleute in den Fachbereichen NMG+NE konfrontiert sehen, gibt es keine Standardlösungen. Mittels der fachdidaktischen Masterarbeit können die Studierenden vertiefte Kenntnisse in der Erhebung, Analyse und Auswertung von Daten erlangen, um einen eigenständigen Forschungsbeitrag zur Fachdidaktik NMG+NE leisten zu können. Die Arbeit mit einem geschichtsdidaktischen Schwerpunkt wird von Dozierenden mit einer ausgewiesenen Expertise in diesem Bereich begleitet.

Eine Besonderheit des Studiengangs ist, dass Komponenten des Master Minor «Nachhaltige Entwicklung» des Centre for Development and Environment (CDE) der Universität Bern in den Master Fachdidaktik NMG+NE eingebunden werden.⁹⁸ Die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen und Analyse- und Transformationskonzepten bieten ein riesiges Potenzial für das historische Lernen. Denn das Denken in grösseren zeitlichen Verläufen, das Bewusstsein für Veränderungen und die Wechselwirkungen von Mensch und Umwelt ist konstitutiver Bestandteil des historischen Denkens und Lernens.

Der Fachdidaktik-Master konnte mit Unterstützung von Projektförderungen von Swissuniversities erfolgreich aufgebaut werden und stösst auf ein breites Interesse. Die Zusammenarbeit der beiden Co-Leading-Häuser Pädagogische Hochschule Bern und Pädagogische Hochschule Luzern und die Kooperation mit drei weiteren beteiligten Hochschulen bieten optimale Voraussetzungen zur Etablierung einer transdisziplinären Fachdidaktik NMG+NE für alle drei Zyklen der Schweizer Volksschule.

Die Herausforderung, zwischen disziplinären, inter- und transdisziplinären Ansprüchen einen Weg zu finden, begleitet uns ständig. Mit Blick auf die Vernetzung von schulischem und ausserschulischem, formalem und non-formalem Lernen und den gesellschaftlichen Herausforderungen erscheint es uns angemessen, diesen Weg weiterzugehen und Lösungen zu suchen, bei denen das reflektierte Geschichtsbewusstsein eine wichtige Rolle spielt.

3.4.4 Das Promotionsstudium in Geschichtsdidaktik

Béatrice Ziegler

Institutionalisierte Wege von einem abgeschlossenen Master in Geschichtsdidaktik führen über das Promotionsstudium zu Abschlüssen an der Universität Basel oder an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg/Deutschland. Da die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nicht über ein eigenes Promotionsrecht verfügen, wurde nach regelhaften Wegen und gesicherten Doktoratsprogrammen für das Doktorat in Fachdidaktiken beziehungsweise Geschichtsdidaktik gesucht. Die Standorte der oben vorgestellten Master haben mittlerweile den Rahmen geschaffen, den jungen Kolleg*innen gesicherte Karrierewege anzubieten.

⁹⁸ Vgl. www.philnat.unibe.ch/studium/studienprogramme/master_minor_nachhaltige_entwicklung/index_ger.html [27.02.2021].

Das binationale Promotionskolleg in Luzern

Peter Gautschi

Seit 2018 besteht ein gemeinsames interdisziplinäres Doktoratsprogramm zwischen der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die Aktivitäten umfassen die gemeinsame Betreuung der Doktorarbeiten durch Betreuende beider Hochschulen und die Bereitstellung von Qualifizierungsmodulen des strukturierten Doktoratsprogramms «i-Ping» (internationales Promotionskolleg in den Didaktiken der Natur- und Gesellschaftswissenschaften), das die beiden Partnerhochschulen in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zusammenführt.

Im binationalen Doktoratsprogramm zur fachdidaktischen Promotion für die Schulfächer der Natur- und Gesellschaftswissenschaften forschen und promovieren die Doktorand*innen unter der gemeinsamen Leitung von zwei (oder drei) Betreuenden der beiden Hochschulen. «I-Ping» ermöglicht den Doktorand*innen die Teilnahme an der Forschungsinfrastruktur beider Hochschulen. Durch die Kumulation der Forschungsexpertise beider Hochschulen sind neben einer intensiven Betreuung und Beratung vor allem die umfangreichen Fortbildungsangebote beider Hochschulen zu nennen. Während der Grossteil der Doktorarbeit der Dissertierenden aus der Schweiz an der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt wird, verleiht die Pädagogische Hochschule Heidelberg den Dokortitel auf der Grundlage eines positiven Beschlusses der Prüfungskommission und stellt die Promotionsurkunde aus. Der Text der Urkunde gibt an, dass die Promotion im Rahmen der Kooperation zwischen der PH Luzern und der PH Heidelberg durchgeführt wurde, und nennt beide an der Vorbereitung beteiligten Betreuenden.

Die fachdidaktische Promotion am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel

Stefan Keller

In Basel besteht seit 2015 die Möglichkeit zur Promotion in Fachdidaktik oder Bildungswissenschaften am Institut für Bildungswissenschaften (IBW), das gemeinsam von der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschule FHNW geführt und getragen wird. Im Herbstsemester 2020 waren 25 fachdidaktische und 23 bildungswissenschaftliche Promotionen am IBW angesiedelt. Alle Doktoratskomitees am IBW sind kooperativ zusammengesetzt, wobei in der Fach-

didaktik die Erstbetreuung meist durch ein*e Professor*in der PH FHNW mit fachdidaktischer Denomination und die Zweitbetreuung durch ein*e Professor*in der Universität Basel mit fachwissenschaftlicher Denomination übernommen wird. Ab dem Herbstsemester 2021 werden alle Promotionen zusätzlich von einem*einer externen Expert*in begutachtet.

In der Förderphase von 2017 bis 2020 wurde von Swissuniversities der Aufbau eines Doktoratsprogramms für Fachdidaktik finanziert und für 2021 bis 2024 verlängert. Das Programm umfasste 42 Veranstaltungen in folgenden Bereichen: Fachliche Weiterentwicklung und Vernetzung (Promotionskolloquien, Wissensorganisation und -entwicklung, nationale und internationale Konferenzen, Workshops, *Spring School*); forschungsmethodische Weiterbildung (qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Literaturreview, Metaanalyse, *Summer School*), sowie transversale Kompetenzen (Datenmanagement, *Academic Writing*, Literaturverwaltungsprogramme, *Presentation Skills*, Medientraining). Den akademischen Grad «Dr. phil.» erhalten die Promovierenden von der Universität Basel.

3.5 Forschungsstrukturen der Geschichtsdidaktik

Béatrice Ziegler

Eigentliche geschichtsdidaktische Forschung vor der Tertiarisierung und der Gründung der Pädagogischen Hochschulen hatte in der Deutschschweiz Seltenheitswert. Rückblickend werden geschichtsdidaktische Theoretisierungen praktisch ausschliesslich in Entwicklungen, das heisst Lehrmitteln, Unterrichtseinheiten und -planungen, sichtbar. Da «die Theorie» dort stets mit wenig Platz auskommen musste, ist es schwierig, eine ausführliche Darstellung des geschichtsdidaktischen Erkenntnisstandes und der gewählten Fokussierungen zu ermöglichen. Es wäre wohl durchaus lohnend, wenn Entwicklungen im Rahmen eines Projektes auf die zugrunde gelegte Theorie, auf Erkenntnisziele, geschichtsdidaktische Prinzipien, aber auch auf die mit ihnen geplanten oder vorbereiteten Unterrichts- und Sozialformen und mehr untersucht würden. Da im Übrigen kaum Veröffentlichungen zu Forschungen bekannt sind, besteht lediglich ein bruchstückhaftes Forschungsgedächtnis in der schweizerischen geschichtsdidaktischen Community. Allerdings bietet der Rückblick auf die Geschichte der Geschichtsdidaktik wertvolle Informationen zur innerfachlichen Diskussion und zur Positionierung von Geschichtsdidaktikern und Geschichts-

Lehrpersonen bezüglich des Geschichtsunterrichts (siehe Kapitel 4.2.). Er wird angereichert mit Interviews mit Vertretern einer älteren Generation von Geschichtsdidaktikern (siehe Kapitel 4.3.). Damit ist die Erwartung und Hoffnung verbunden, einen Auftakt zur Wiedergewinnung der Geschichte der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik gemacht zu haben.

Geschichtsdidaktische Forschung an den Pädagogischen Hochschulen nach 2000 wurde vorerst in «F+E» eingeordnet, also als Forschungs- und Entwicklungsbereich definiert. Denn in diesen Anfängen dachte man sich in bildungspolitischen Kreisen didaktische Forschung als sogenannte angewandte Forschung. Damit implizierte man eine Hierarchisierung von universitärer als Grundlagenforschung und PH-Forschung als solche zur Umsetzung gesicherten Wissens. Aus dieser Perspektive kennzeichneten das «F» und das «E» in «F+E» lediglich unterschiedliche Vorgehensweisen als Verwendungsformen fachlicher Wissensbestände.

Dank vielfältiger Bemühungen der Fachdidaktiken selbst wie auch der Pädagogischen Hochschulen als Institutionen begann sich dennoch die Auffassung zu verbreiten, dass Forschung über fachliche Vermittlungsprozesse, über das fachliche Lernen, Wissen und Handeln, über die fachliche Professionalisierung der Lehrpersonen, über die fachlichen Kontexte, in die schulischer Umgang mit «Fachwissen» eingebettet ist, als fachliche Grundlagenforschung verstanden werden muss. Für die Geschichtsdidaktik wurde deutlich, dass dabei sowohl geschichts- wie bildungstheoretische Zusammenhänge und auch geschichtswissenschaftliche wie erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zwar zu berücksichtigen, aber bezüglich ihrer Stellung und Geltung für fachliche Kontexte der Fachdidaktik zu befragen sind.

Der Schweizerische Nationalfonds für die Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) stiess schliesslich 2004 ein spezifisches Finanzierungsprogramm an, bei dem sich die Fachdidaktiken um Projektfinanzierung bewerben konnten: DORE (Do Research) sollte die anwendungsorientierte Forschung von Pädagogischen und Fachhochschulen stimulieren.⁹⁹ Damit verband der SNF die Erwartung, dass einzelne Teams sich in der fachdidaktischen Forschung so weiterentwickeln könnten, dass sie schliesslich im normalen Finanzierungsprogramm Anträge bewilligt erhalten könnten. Auch wenn die Antragsstellung bis heute gewisse Probleme stellt, gelang es damit dem SNF, in

99 www.snf.ch/sitecollectiondocuments/dore_bericht_04_06_d.pdf [20.12.2020].

vielen Fachdidaktiken die Forschung mit zu ermöglichen, so auch in der Geschichtsdidaktik (siehe Kapitel 4.4.).

Eines der zentralen Probleme, das immer wieder zur Diskussion gestellt worden ist, betrifft die Begutachtung der Anträge. Da die Fachdidaktiken keine eigenen Leute in der begutachtenden Kommission haben, ist die Wahl der Gutachtenden schwierig und die Gutachten derselben sind häufig auf Teilaspekte oder -perspektiven der Anträge bezogen. Dies umso mehr, als in den jeweiligen Referenzdisziplinen von Fachdidaktiken das Proprium der fachdidaktischen Forschung häufig noch wenig bekannt ist. Daneben gibt es hausgemachte Probleme, die zwar allgemein sind, aber insbesondere in den kleineren Communitys wie der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ins Gewicht fallen: Gutachtende sind häufig potenzielle Konkurrenten im Feld der beantragten Forschung. Die eigenen Zugangsweisen zur Erforschung einzelner Fragestellungen können dabei verteidigt werden, indem die Kritik an Anträgen heftig ausfällt.

In den letzten Jahren ist es aber immer wieder Teams der Geschichtsdidaktik gelungen, Anträge beim Nationalfonds für die Förderung der wissenschaftlichen Forschung durchzubringen und damit Projekte zu realisieren. Daneben werden Finanzierungen auch anderswo, zum Beispiel bei Stiftungen, gesucht und auch immer wieder erreicht.

3.5.1 Infrastruktur für die innerdisziplinäre Forschungskommunikation

Im Prozess der Förderung der Antragsfähigkeit der Fachdidaktiken ist neben der Arbeit an den Rahmenbedingungen der Forschung und Forschungsfinanzierung aber auch die ausgiebige Diskussion der Theorie, der einzelnen Forschungsprojekte, der Entwicklungsarbeiten und der Publikationen in der eigenen Community von grosser Wichtigkeit. Abgesehen von dieser direkten Bedeutung des Austausches für die Antragsfähigkeit ist, nach Stichweh,¹⁰⁰ gerade diese Kommunikation innerhalb der Community eines der zentralen Elemente bei der Herausbildung und Stärkung der eigenen Disziplin.

Dabei lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Strategien unterscheiden. Die eine besteht darin, den Austausch und die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen insbesondere aus Deutschland und Österreich zu suchen (siehe auch Kapitel 4.8.) und etablierte Infrastrukturen insbesondere der deutschsprachigen Communitys zu nutzen. Dazu gehören Publikationsmöglichkeiten ins-

100 Stichweh 2013, S. 17.

besondere in den deutschen Verlagen, die sich speziell für Geschichtsdidaktik stark machen – allen voran der Wochenschau Verlag. Ebenso nimmt die Publikation von Aufsätzen in den – wenigen – geschichtsdidaktischen Zeitschriften¹⁰¹ zu. Verschiedene Mitglieder der DGGD sind Mitglied der Konferenz für Geschichtsdidaktik, dem Vereinszusammenschluss der deutschen Geschichtsdidaktiker*innen, oder nehmen an deren Zweijahrestagungen teil. Mittels der vielfältigen Partizipation an der deutschsprachigen Community wird schweizerischen Forschenden individuelle Aufmerksamkeit zuteil, gleichzeitig gerät aber auch die deutschschweizerische geschichtsdidaktische Community und ihre Aktivitäten deutlicher ins Blickfeld.

Die zweite Strategie setzt auf die Schaffung von (deutsch-)schweizerischen Infrastrukturen, um die disziplinäre Diskussion in der (Deutsch-)Schweiz zu stärken beziehungsweise über die Gruppen, die an den unterschiedlichen Standorten für sich im Gespräch sind, auszuweiten. Als weiterer Effekt eines solchen Vorgehens lässt sich erwähnen, dass solche Infrastrukturen die Geschichtsdidaktik als Disziplin auch für die schweizerische Wissenschaftsgemeinschaft sichtbar werden lassen. Verbunden damit sind allerdings die Kosten des Aufbaus die Probleme, die sich aus dem hohen Preisniveau in der Schweiz ergeben, die die Realisierung aller dieser Infrastruktur-Elemente vor grosse Herausforderungen stellt.

Forschungsbeiträge in der Didactica Historica

Die *Didactica Historica* (siehe Abschnitt 3.3.4.) publiziert in ihrer Rubrik «Geschichtsdidaktik» Beiträge zu Theorie und Empirie der Geschichtsdidaktik. Es können Forschungsergebnisse aus Projekten berichtet und zur Diskussion gestellt werden. Die Attraktivität der Zeitschrift für Forscherinnen und Forscher wird zudem durch die Online-Publikation von Langversionen dieser Beiträge gesteigert. Diese durchlaufen ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren und genügen deshalb höheren Anforderungen an die Darlegung theoretischer und methodischer Grundlagen und Vorgehensweisen zur Erlangung der berichteten Ergebnisse.

101 Furrer 2020.

Die Tagung «geschichtsdidaktisch empirisch» und deren Tagungsbände

Monika Waldis

Die Tagungsreihe «geschichtsdidaktisch empirisch» (gde)¹⁰² wird vom Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (PBGD) der PH FHNW organisiert und findet seit 2007 im Zweijahresrhythmus jeweils an zwei Tagen Anfang September statt. Tagungsorte waren bisher die Alte Universität Basel sowie der Campus der Pädagogischen Hochschule FHNW in Brugg-Windisch. Die Tagungsreihe will den Austausch zu geschichtsdidaktischen Forschungsfragen, Forschungszugängen und Ergebnissen anregen und die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik und benachbarten Disziplinen stärken und sichtbar machen. Ging es anfänglich darum, bewährte bildungswissenschaftliche Ansätze und Methoden zu identifizieren und für fachdidaktische Fragestellungen zugänglich zu machen, so werden heute aktuelle fachdidaktische Fragestellungen in ihrer gesamten thematischen Breite erörtert mit dem Ziel, die fachdidaktische Theoriebildung voranzubringen, empirische Grundlagen zu schaffen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis, unter anderem in der Lehrer*innenbildung, voranzutreiben. Eine beachtliche Anzahl von Beiträgen sind auch außerschulischen Bildungsprozessen beziehungsweise der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit Geschichtskultur gewidmet. Ähnlich vergleichbaren Tagungen wird die Teilnahme an der gde mit einem Call for Papers beworben. Interessierte Wissenschaftler*innen sind eingeladen, mittels kurzen Abstracts einen Einblick in ihr Projekt und die geplante Präsentation zu geben. Seit 2015 wurde ein zweistufiges Double-Blind-Peer-Review-Verfahren eingerichtet. In der ersten Stufe werden die eingereichten Abstracts geprüft, in der zweiten Stufe wird der Beitrag für die Tagungspublikation einer Double-Blind-Peer-Begutachtung unterzogen.

Die Tagung will einerseits einen Überblick über aktuelle empirische Forschungsprojekte der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik vermitteln. Andererseits werden durch die Wahl des Tagungsthemas jeweils aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen der Geschichtsvermittlung und des Umgangs mit Geschichtskultur hervorgehoben und in der Regel in mehreren Keynote-Referaten erörtert. Tagungsthemen waren bisher: Translation – zum Verhältnis geschichtsdidaktischer Theorie und Praxis; Translation II – zum Verhältnis von

102 www.geschichtsdidaktik-empirisch.ch/ [12.04.2022].

Theorie und Empirie; Geschichtsdidaktisch intervenieren, geschichtsdidaktische Prozessforschung. Bei der Anfrage der Keynote-Referate wird darauf geachtet, einerseits unterschiedliche fachliche Perspektiven aufzugreifen und andererseits internationale Ansätze und Befunde zu rezipieren. Gezielt wird dabei der Zugang zu Forschungsfragestellungen und fachdidaktischen Entwicklungsarbeiten ausserhalb des deutschen Sprachraums hergestellt. So war Maria Grever (Rotterdam) an der gde12 zugegen und präsentierte ihren theoretischen Ansatz und empirische Daten im Umgang mit Erinnerungskultur. An der gde13 stellte Manuel Carretero (Madrid) Forschungsergebnisse zum historischen Erzählen vor und belegte eindrucksvoll den häufigen Rückgriff auf nationale Meisternarrative. Peter Seixas (Vancouver) war an der gde09 und der gde15 als Keynote-Referent eingeladen. In letzterer Tagung diskutierte er zusammen mit Andreas Körber (Hamburg) Übereinstimmungen und Differenzen der Konzepte «Geschichtsbewusstsein» und «historical consciousness / historical thinking». Ebenso tauschten sich Peter Gautschi (Luzern) und Nadine Fink (Lausanne) zu Konzepten der Geschichtstheorie aus. Anlässlich der gde17 führte Carla van Boxtel (Amsterdam) in das Konzept des «historical reasoning» ein und sprach über den Nutzen von Interventionsstudien für die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung. Michele Barricelli (München) beleuchtete anlässlich des gewählten Tagungsthemas Translation II – zum Verhältnis von Theorie und Empirie – methodische Werkzeuge der empirischen Geschichtsdidaktik und ihre sprachlichen Ausprägungen kritisch. Die auf 2019 fällig gewesene gde19 wurde um ein Jahr verschoben, um den zeitlichen Zusammenfall mit der zweijährlich stattfindenden KGD-Tagung zu verhindern. In der Folge musste die auf 2020 geplante Tagung aufgrund der Coronapandemie zur gde light 2020 abgeändert werden. Die Organisator*innen beschlossen, 2020 eine verkürzte Online-Tagung mit den angefragten Hauptpreferierenden Martin Lücke (Berlin), Janet van Drie (Amsterdam) und Christiane Bertram (Konstanz) zum Thema «Geschichtsdidaktisch intervenieren» auszubringen.¹⁰³ All jenen, die einen Beitrag für die Tagung eingereicht hatten und ins Tagungsprogramm aufgenommen waren, wurde die Publikationsgelegenheit im gleichnamigen Sammelband angeboten. Ein Jahr darauf konnte die Tagung vor Ort als gde21 doch noch umgesetzt werden.

¹⁰³ Tagungsberichte sind auf hsozkult erschienen: Für die gde07 vgl. Schär 2007, für die gde09 Ritzer 2009, für die gde12 Fuchs & Ritzer 2012, für die gde13 Thyroff 2014, für die gde15 Zabold, Werner, & Nitsche 2015, für die gde17 Bernhard 2018. Die gde21 wurde von Wilkening & Studer (2021) besprochen.

Sie widmete sich thematisch der geschichtsdidaktischen Prozessforschung. Christine Barton (New York) und Jeffrey D. Nokes (Provo) referierten zu kognitiven, emotionalen und affektiven Prozessen des Geschichtslernens. Des Weiteren gaben Meik Zülsdorf-Kersting (Hannover) und Johannes Meyer-Hamme (Paderborn) Einblick in ihre neuesten Forschungsarbeiten zu Kontexten historischen Lernens.

Die Tagungsreihe hat sich in der Disziplin als wichtiger Anlass für die empirische Forschung etabliert. Geschichtsdidaktiker*innen aus dem deutschsprachigen Raum erhalten an den Tagungen die Möglichkeit, einen Überblick über verschiedene empirische Forschungsvorhaben zu gewinnen und in Diskussion mit Kolleg*innen desselben Fachs zu treten. Das positive Echo in der Forschungsgemeinschaft betrifft nicht nur die Tagungen, sondern auch die Tagungsbände. Diese sind bisher unter dem Titel «Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik» in der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag erschienen. Die wissenschaftliche Qualität der mittlerweile double-blind-peer-reviewten Bände ist allgemein anerkannt und es sind bereits etliche Beiträge erschienen, die Teil einer kumulativen Dissertation waren. In diesem Sinne vermag die Tagungsreihe einen Beitrag zu leisten, die (empirische) Geschichtsdidaktik sowohl in der Schweiz als auch im deutschsprachigen Ausland weiter zu professionalisieren. Die neuen Vorgaben zur Open-Access-Strategie des Schweizerischen Nationalfonds im Jahr 2020 sind derzeit Impuls für die Überführung der Tagungsbandreihe in das Konzept eines Open-Access-Sammelbandes. Diese Neuerung sorgt dafür, dass die Tagungsbandartikel durchwegs online zugänglich sind. Sie wird die Sichtbarkeit der darin versammelten Artikel erhöhen. Deutsch als Tagungssprache garantiert vertiefte fachliche Diskussionen, zugleich limitiert dieser Aspekt die Teilnahme nicht deutschsprachiger Fachkolleg*innen und den internationalen Austausch. Mit dem neu lancierten Open-Access-Fachjournal *HTCE – Historical Thinking, Culture and Education*¹⁰⁴ bieten die Organisator*innen der gde empirisch zusammen mit internationalen Fachkolleg*innen zudem eine neue Publikations- und Austauschplattform an, in der sowohl theoretische als auch empirische Studien präsentiert werden können.

104 <https://eterna.unibas.ch/htce> [04.01.2023].

Die Publikationsreihe «Geschichtsdidaktik heute»

Béatrice Ziegler

2007 wurde mit dem Projektband zu «Geschichte und Politik im Unterricht»¹⁰⁵ eine geschichtsdidaktische Reihe ins Leben gerufen. Sie wird vom hep Verlag Bern betreut.¹⁰⁶ Eine Reihenherausgeberschaft aus vier verschiedenen Hochschulen¹⁰⁷ sorgt für die breite Abstützung der Bücher. Dies soll geschichtsdidaktischen Buchpublikationen aus der Deutschschweiz eine verstärkte Sichtbarkeit verleihen. Bis heute sind 13 Bände erschienen. Darunter dokumentieren sechs Publikationen als Tagungsbände die empirische Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum. Die anderen fünf Bände sind geschichtsdidaktische Dissertationen, die in der Deutschschweiz entstanden sind.¹⁰⁸

3.5.2 Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik an Pädagogischen Hochschulen

Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie

Monika Waldis

Institutionelle Einbettung und Leistungsauftrag: Das Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (PBGD) ist ein Forschungszentrum der Pädagogischen Hochschule FHNW und als solches dem Institut Forschung und Entwicklung zugeordnet. Als Abteilung der Pädagogischen Hochschule ist das Zentrum der Schweizerischen Lehrer*innenbildung verpflichtet und folgt dem vierfachen Leistungsauftrag: Forschung, Entwicklung, Lehre in Aus- und Weiterbildung sowie Dienstleistungen für die Praxis. Am Zentrum unter der Leitung von Prof. Dr. Monika Waldis sind Stand Dezember 2020 zehn wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Assistent*innen, eine administrative Mitarbeiterin sowie drei wissenschaftliche Hilfskräfte beschäftigt. In der Lehre besteht eine Kooperation mit der Professur für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihren Disziplinen des Studienganginstituts Sekundarstufe I und II. Abhängig

105 Gautschi et al. 2007.

106 Vgl. www.hep-verlag.ch/reihe/geschichtsdidaktik-heute [besucht 22.12.2020].

107 Marko Demantowsky, PH FHNW (bis FS 2022); Markus Furrer, PH Luzern; Stefan Hediger, PH Zürich; Nadine Ritzer, PH Bern und Béatrice Ziegler, ehem. PH FHNW.

108 Hodel 2013; Ritzer 2015; Schaub 2018; Nitsche 2019; Thyroff 2020.

vom persönlichen Profil führen wissenschaftliche Mitarbeiter*innen geschichts- oder politikdidaktische Lehrveranstaltungen durch. Hinzu kommen Lehraufträge in Geschichtsdidaktik im «Master of Educational Sciences» am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Für die dortige Vertiefungsrichtung Geschichtsdidaktik trägt die Zentrumsleiterin PBGD die organisatorische und inhaltliche Verantwortung (siehe Abschnitt 3.4.2). Des Weiteren bieten die Mitarbeitenden des Zentrums PBGD Weiterbildungskurse zu Politischer Bildung und Geschichtsdidaktik am Institut Weiterbildung an der PH FHNW an. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten bearbeiten schwergewichtig das Feld der formalen Bildung. Sie tragen zur Unterrichtsentwicklung bei und greifen Fragen der Professionalisierung von Lehrpersonen des Fachs «Geschichte und Politische Bildung» auf.

Zugleich ist das Zentrum PBGD als eine von drei Abteilungen in das Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA) integriert. Das interdisziplinäre Forschungsinstitut unter der Trägerschaft von Stadt Aarau, Kanton Aargau, Universität Zürich und Fachhochschule Nordwestschweiz wurde im Jahr 2009 gegründet. Es hat die Forschung zu Demokratiefragen aus politikwissenschaftlicher, juristischer, geschichts- und politikdidaktischer Sicht zum Ziel. Die drei Abteilungen werden derzeit von Andreas Glaser, Prof. der Rechtswissenschaft an der Universität Zürich mit dem Forschungsschwerpunkt Direkte Demokratie, Daniel Kübler, Professor der Politikwissenschaft an der Universität Zürich mit dem Schwerpunkt Allgemeine Demokratieforschung, und Monika Waldis, Professorin an der PH FHNW mit dem Schwerpunkt Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, geleitet. Die Universität Zürich finanziert zudem zwei Assistenzprofessuren zu aktuellen Fragen der Demokratieforschung. Aktuell sind sie der Populismusforschung (Prof. Dr. Tarik Abou-Chadi) und dem Öffentlichen Recht und Völkerrecht unter besonderer Berücksichtigung europäischer Demokratiefragen (Prof. Dr. Lorenz Langer) gewidmet. Das ZDA mit seinen 45 Mitarbeiter*innen ist in der schweizerischen Wissenschaftslandschaft bestens etabliert. Es ist Anlaufstelle für Fragen der Demokratieforschung, der Politischen Bildung und Geschichtsdidaktik und will deren Herangehensweisen und Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen. Zu diesem Zweck veranstaltet das ZDA jährlich die Aarauer Demokratietage, organisiert Fachtagungen und Podiumsdiskussionen zu aktuellen Fragestellungen und steht als Ansprech-

organ für verschiedenste Akteur*innen – von der Bildungspolitik bis hin zu politisch interessierten Personen – zur Verfügung.¹⁰⁹

Verständnis Politischer Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum PBGD: Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Zentrum PBGD gehen vom Grundsatz gesellschaftswissenschaftlichen Lernens aus. Im Vordergrund steht ein breiter Politikbegriff; zugleich wird die Abgrenzung zum sozialen Lernen vorgenommen. Politische und historische Bildung soll es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Gesellschaft als gestaltete und gestaltbare wahrzunehmen. Durch historische und politische Bildung sollen Heranwachsende befähigt werden, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und deren Gewordenheit zu verstehen, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme zu beurteilen, sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren und gesellschaftliche Wertvorstellungen im Zuge der eigenen Identitätsentwicklung zu reflektieren. Subjektive Vorstellungen zu Gesellschaft, Individuum und Staat sind Ausgangspunkt für politisches und historisches Lernen. Dieses findet sowohl in schulischen als auch in ausserschulischen Kontexten (u. a. Familie, Peer-Group, Medien sowie in Institutionen wie Museen, Ausstellungen und Erinnerungsorten) statt. Kontextuell eingebettete Lerngelegenheiten zielen auf den Aufbau des dazu erforderlichen Wissens und die Förderung fachspezifischer Kompetenzen ab. Im Vordergrund steht dabei die Befähigung zum kompetenten Umgang mit Information, zur Analyse und Beurteilung gesellschaftlicher Entwicklungen unter Einbezug von Sach- und Wertaspekten sowie die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs und an politischen Entscheidungen (Partizipation).

Institutionell wird die Arbeit am Zentrum PBGD von der Tatsache beeinflusst, dass Politische Bildung beziehungsweise Politikunterricht kein eigenständiges Unterrichtsfach bildet. Traditionellerweise werden Grundlagen im Geschichtsunterricht sowie im Fach Geografie und – in der deutschsprachigen Schweiz – im Deutschunterricht vermittelt. Mit der Einführung der neuen sprachregionalen Lehrpläne für die Volksschule sind Geschichte, Geografie und Politische Bildung zu Fächerkonglomeraten wie «Räume, Zeiten und Gesellschaften» zusammengefasst. Politische Bildung wurde darüber hinaus sowie als fächerübergreifendes Prinzip festgelegt. Die Orientierung an fachlichen Kompe-

109 Weitere Informationen: www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-forschung-und-entwicklung/forschungszentren/zentrum-politische-bildung-und-geschichtsdidaktik und www.zdaarau.ch [26.02.2021].

tenzen bildet dabei die Leitlinie zur Festlegung der Lernziele. Einzelne Kantone haben jüngst die Kennzeichnung einer Unterrichtsstunde Politische Bildung in den Stundentafeln der Sekundarstufe I eingeführt. Während diese im Tessin eine Stunde pro Monat umfasst, wird im Kanton Aargau ab Schuljahr 2021/22 eine Politiklektion in der 9. Klasse unterrichtet. In Maturitätsschulen wird derzeit Politische Bildung als Zusatz zu Geschichte sowie Wirtschaft und Recht verhandelt und in Berufsschulen wird im Rahmen des Allgemeinbildenden Unterrichts das Schwergewicht auf Politische Bildung gelegt. Diesen besonderen Konstellationen trägt das Zentrum PBGD Rechnung, indem es einerseits fachspezifische Lehr- und Lernprozesse in den Blick nimmt und andererseits fächerverknüpfende beziehungsweise interdisziplinäre Herangehensweisen untersucht.

Thematische Schwerpunkte der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Zentrum PBGD: Das Zentrum PBGD erarbeitet theoretische Grundlagen der politischen und historischen Bildung von Kindern und Jugendlichen und widmet sich der empirischen Erforschung von Lehr- und Lernprozessen und deren kontextuellen Bedingungen in beiden Fach- beziehungsweise Themengebieten. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Emergenz von Fachlichkeit, die Förderung von Kompetenzen sowie die Untersuchung von Interaktionsprozessen und Kommunikationsverläufen, in denen sich historische und politische Lernprozesse abbilden. Mittels empirischer Unterrichtsforschung, Interventionsstudien und Projekten, die dem Design-Based-Research-Ansatz folgen, werden Lernprozesse und Lernzielerreichungen erforscht und überprüft. Die Erkenntnisse fließen in Lehrmittelentwicklungen und die Bereitstellung von didaktischen Materialien und Hilfestellungen für den historischen und politischen Unterricht ein und bilden die Grundlage für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte am Zentrum PBGD umfassen seit seiner Etablierung im Jahr 2004 die folgenden Arbeits- und Themenbereiche:

- a. Erarbeitung theoretischer Grundlagen zur Politischen Bildung und Geschichtsdidaktik;
- b. empirische Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen mittels Methoden der videobasierten Unterrichtsforschung;
- c. schulische Partizipationsstrukturen und Entwicklung einer demokratischen Schulkultur;
- d. Kompetenzdiagnose und Leistungsmessung in beiden Fachgebieten inklusive der Entwicklung von Grundkenntnistests für Einbürgerungsverfahren;

- e. professionelle Entwicklung von Geschichtslehrpersonen und Professionsforschung;
- f. diversitätssensibler Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung unter der besonderen Beachtung migrationsgeprägter Heterogenität;
- g. digitale Transformation von Gesellschaft und die Herausforderung einer «digital citizenship»;
- h. Entwicklung von Lehrmitteln und weiteren didaktischen Ressourcen für den Geschichts- und Politikunterricht;
- i. Angebot von Planspielen zur Politischen Bildung (Politik Macht Gesetz, SpielPolitik!).

Die Bearbeitung dieser Schwerpunkte erfolgt in Projekten, die nach Vorgabe der FHNW zu mindestens 43 Prozent drittmittelfinanziert sein müssen. Die Drittmittel stammen vom Schweizerischen Nationalfonds, Lehrmittelverlagen, dem Swisslos-Fonds sowie diversen Stiftungen. Im Folgenden werden zentrale Meilensteine der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Zentrum PBGD kurz beschrieben.

Die Anfänge des Zentrums standen im Zeichen der deutschsprachigen Diskussion um kompetenzorientierte Lernziele in allen schulischen Fächern. Die damalige Leiterin des Zentrums PBGD, Prof. Dr. em. Béatrice Ziegler, erarbeitete mit Mitarbeiter*innen den Aargauer Kompetenzraster für Politische Bildung¹¹⁰ und formulierte die Grundlagen einer fachdidaktisch begründeten Politischen Bildung für die Deutschschweiz in zahlreichen Aufsätzen¹¹¹ und Handreichungen für die Praxis¹¹². Ein Rückblick auf Ansätze und Konzepte der Politischen Bildung seit der Helvetik präsentiert der 2018 erschienene Reader «Politische Bildung»¹¹³ und stellt in dieser Form die Reflexion der historisch gewachsenen Strukturen ins Zentrum. Im Rahmen von zwei empirischen Forschungsprojekten wurden Partizipationsstrukturen und Kommunikationsverläufe im Klassenrat¹¹⁴ sowie Beliefs von Politiklehrpersonen¹¹⁵ untersucht.

Darüber hinaus wirkte Béatrice Ziegler in einer trinationalen Arbeitsgruppe bei der Entwicklung des FUER-Kompetenz-Strukturmodells zum historischen

110 Ziegler, Schneider, & Sperisen 2015; Ziegler et al. 2012.

111 Ziegler 2012, 2014b, 2018b, 2018c.

112 Gollob et al. 2007.

113 Lötscher, Schneider, & Ziegler 2016.

114 Lötscher & Sperisen 2016; Lötscher & Wyss 2013.

115 Allenspach 2012, 2014.

Lernen mit.¹¹⁶ Letzteres bildete die theoretische Grundlage für die Erarbeitung eines Large-Scale-Testinstruments zur Erfassung historischer Kompetenz.¹¹⁷ Parallel dazu erarbeiteten Monika Waldis, Philipp Marti, Martin Nitsche und Corinne Wyss theoretische Grundlagen zur Professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen¹¹⁸ inklusive der Berücksichtigung von Überzeugungen von Lehrpersonen beziehungsweise Teacher Beliefs¹¹⁹. Für die professionelle Entwicklung von Geschichtslehrpersonen und empirische Erhebungen des geschichtsdidaktischen Wissens wurden Videoaufnahmen des Geschichtsunterrichts genutzt. Untersucht wurde die Frage, inwiefern mit der Reflexion von Videoausschnitten fremden und eigenen Unterrichts die Unterrichtsentwicklung angeregt werden kann¹²⁰ beziehungsweise Videovignetten zur Erfassung der geschichtsdidaktischen Kompetenz genutzt werden können¹²¹.

Mit der Umsetzung des Lehrplans 21 stellte sich die Frage, wie Geschichtslehrpersonen die neuen Lehrplanthemen in Politischer Bildung aufgreifen und im Unterricht thematisieren. Im vom SNF finanzierten Projekt «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte» wurden Chancen und Herausforderungen eines fächerübergreifenden und interdisziplinären Unterrichts herausgearbeitet.¹²²

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Entwicklung des Modells der narrativen Kompetenz zur Erfassung von historischen Schreibprozessen.¹²³ Daran schloss eine Interventionsstudie an, die Effekte einer gezielten fachlichen Schreibförderung auf der Gymnasialstufe untersuchte.¹²⁴ Die Erkenntnisse werden derzeit in einem eben gestarteten SNF-Projekt zu historischen Denkprozessen vertieft.

Ebenso wurden Fragen zu Konzepten der Politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft geklärt.¹²⁵ Damit hängen auch Fragen des Umgangs mit Geschichte und der Gestaltung des Geschichtsunterrichts in diversen Gesellschaften

116 Körber, Schreiber, & Schöner 2007.

117 Trautwein et al. 2017.

118 Waldis 2019; Waldis et al. 2014.

119 Nitsche 2019.

120 Waldis & Wyss 2014.

121 Waldis et al. 2019.

122 Thyroff, Hedinger, & Waldis 2019; Thyroff et al. 2020; Waldis et al. 2017; Waldis & Scheller 2019.

123 Gollin & Nitsche 2019; Nitsche & Waldis 2016; Waldis, Marti, & Nitsche 2015.

124 Waldis, Nitsche, & Gollin 2020.

125 Sperisen & Affolter 2020b, 2020a; Waldis 2017.

ten zusammen. Hierbei muss geklärt werden, inwiefern die traditionell überlieferten Mastererzählungen zur Geschichte der Schweiz sowie zur Geschichte Europas erweitert und mit neuen Perspektiven auf historische Prozesse und internationale Vernetzungen ergänzt werden müssen. Exemplarisch ist dazu die Thematisierung der Kriege im ehemaligen Jugoslawien und deren Auswirkungen aufgegriffen worden.¹²⁶ In einem kürzlich gestarteten SNF-Projekt werden darüber hinaus Zugänge zum Ansatz der Globalgeschichte erarbeitet.

Angesichts der zunehmend dringlicheren Fragen der Bildung für eine Demokratie im digitalen Zeitalter stehen in jüngerer Zeit Arbeiten zum Konzept der «Digital Citizenship Education» auf der Forschungsagenda.¹²⁷

Die zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten werden in wissenschaftlichen Publikationen, in Praxispublikationen wie dem Magazin «POLIS» und auf der Homepage des Zentrums (www.politischebildung.ch) veröffentlicht und vertieft. Letztere enthält fachdidaktische Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterialien und wird im Jahr 2021 einer Überarbeitung unterzogen.

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Organisation von wissenschaftlichen Tagungen: Einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses leistet das Zentrum PBGD mit der Betreuung von Masterarbeiten und Dissertationen. Als Mitglied der Gruppe I am Institut Bildungswissenschaften ist die Zentrumsleitung PBGD befugt, fachdidaktische Promotionsarbeiten zu betreuen und zu begutachten (siehe Abschnitt «Die fachdidaktische Promotion am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel», S. 63–64). Zusätzlich besteht eine Zusammenarbeit mit der Universität Zürich. Das Promotionsrecht dieser Institution stand Prof. Dr. Béatrice Ziegler als Privatdozentin am Historischen Seminar zu. Im Rahmen des von Swissuniversities finanzierten Kooperationsprojekts «Democracy Studies / Civic Education» ist 2017 unter der Leitung von Prof. Dr. Daniele Caramani, Prof. Dr. Daniel Kübler und Prof. Dr. Monika Waldis die Betreuungsmöglichkeit für Promotionsarbeiten in Politischer Bildung an der Universität Zürich geschaffen worden. Abgeschlossene Promotionsarbeiten umfassen bisher Themen wie Beliefs von Geschichtslehrpersonen, historisches Lernen im Museum, das Rütli als Erinnerungsort und die Lernwirksamkeit von politischen Planspielen. Derzeit sind sieben weitere Arbeiten zu Politischer Bildung oder Geschichtsdidaktik am Entstehen.

¹²⁶ Thyroff & Ziegler 2020.

¹²⁷ Hubacher 2021; Hubacher & Waldis 2022; Waldis 2020.

Mit den beiden Tagungsgefässen «geschichtsdidaktik empirisch» und «politische bildung empirisch» wird die Vernetzung und Professionalisierung der beiden Fachdidaktiken angestrebt. Das Tagungsgefäss «geschichtsdidaktik empirisch» richtete sich schwergewichtig an empirisch Forschende im deutschsprachigen Raum, wobei die Gelegenheit gegeben war, mit Gastredner*innen aus weiteren sprachlichen Gemeinschaften wie Kanada, Spanien, die Niederlande und Spanien in Diskussion zu treten. Der fortschreitenden internationalen Vernetzung der empirisch arbeitenden Geschichtsdidaktiker*innen wird auch in den folgenden Tagungen Rechnung getragen werden. Die seit 2007 publizierten Tagungsbände verweisen auf die kontinuierliche Weiterentwicklung der geschichtsdidaktischen Forschung unter Einbezug bildungswissenschaftlicher Forschungsmethoden. Die Tagungsbände zur «politischen bildung empirisch» sind stärker themenspezifisch ausgerichtet. Sie greifen aktuelle Fragen der Politischen Bildung in der Schweiz und im deutschsprachigen Raum auf und beleuchten diese aus Sicht theoretischer und empirischer Forschung sowie der Bildungspraxis, wobei schulischen und ausserschulischen Lerngelegenheiten gleichermaßen Gewicht zugemessen wird.

*Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen (IGE) der PH Luzern
Markus Furrer*

Institut – Struktur und Mitarbeitende: Das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule Luzern existiert seit 2012. Geleitet wird es von Prof. Dr. Peter Gautschi. Das Institut erfüllt einen vierfachen Leistungsauftrag: Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Dienstleistung. Diese an den Pädagogischen Hochschulen üblicherweise getrennt geführten Bereiche werden am Institut gebündelt. Mitarbeitende sind so in unterschiedlichen Bereichen aktiv – insbesondere die Bereiche Forschung und Lehre sind näher aufeinander abgestimmt.

Am IGE waren 2019 25 Mitarbeitende mit unterschiedlichen Pensen in Lehre, Forschung und Administration beschäftigt. Dazu kommen noch vier studentische Assistenzen. Von den Funktionen der Mitarbeitenden her ist eine Person mit der Leitung betraut, sieben sind in der Funktion von Dozierenden angestellt, zehn als wissenschaftliche Mitarbeitende, zwei als administrative Assistentinnen mit einer Teilfunktion für das IGE, vier als Projektmitarbeitende und einer in den Funktionen Dozierender und wissenschaftlicher Mitarbeitender.

Das Institut hat sich vier Forschungsschwerpunkte gegeben, mit denen je eine Professur verbunden ist:

1. Unterrichtsforschung und Public History;
2. Schulgeschichtsbücher und ausserschulische Lernorte;
3. Oral History und Fremdplatzierungen;
4. Erinnerungsnarrative und Mythisierungen.

Im Dezember 2019 beschloss die Leitung der Pädagogischen Hochschule, das Zentrum für Menschenrechtsbildung in einen fünften Schwerpunkt «Politische Bildung: Demokratie und Menschenrechte» im Rahmen des IGE zu überführen.

Lehre und Ausbildungsgänge: An der Pädagogischen Hochschule Luzern, beziehungsweise am Institut, können Geschichte und Geschichtsdidaktik in drei Studiengängen studiert werden: Lehrdiplom Sekundarstufe I, Lehrdiplom Sekundarstufe II und seit 2017 im Masterstudiengang «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung». Er konnte mit Mitteln von Swissuniversities an der PH Luzern im Verbund mit anderen Hochschulen eröffnet werden und dient auch der Nachwuchsförderung in Geschichtsdidaktik. Darüber hinaus vermitteln Dozierende des IGE auch die historische Perspektive im Fächerbereich NMG im Bachelorstudiengang Primarstufe.

Der Bachelor-/Masterstudiengang Sekundarstufe I an der PH Luzern in Geschichte qualifiziert zum Unterrichten von vier Fächern an der Sekundarstufe I. Eines der gewählten Fächer kann das Integrationsfach Geschichte/Geografie sein. Das Studium umfasst 43 ECTS-Punkte im Integrationsfach Geschichte/Geografie. Geschichte kann dabei als Major- oder als Minorfach gewählt werden. Ende 2019 belegten 366 Studierende das Fach (darunter 192 im Major und 117 im Minor; bei den 57 Studierenden des Grundjahres steht die Wahl noch aus). Die Module sind zu je 50 Prozent im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich angelegt. Die Fachwissenschaft ist nicht an die Universität Luzern ausgelagert, sondern wird an der eigenen Institution vermittelt.

Das Diplomstudium zur Lehrperson Sekundarstufe II in Geschichte qualifiziert zum Unterrichten an allen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Der Studiengang umfasst 60 ECTS-Punkte und ist in vier Ausbildungsbereiche gegliedert: Geschichtsdidaktik, Erziehungswissenschaften, Berufsstudien und berufsbezogene Spezialisierung. Ende 2019 belegten 35 Studierende den Ausbildungsgang.

Der Masterstudiengang für Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung wird in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen angeboten. Der Studiengang umfasst 90 ECTS-Punkte und je nach Vorbildung sind zusätzliche fachwissenschaftliche Studienleistungen zu erbringen. Ende 2019 belegten 25 Studierende den Studiengang. Ein besonderes Merkmal dieses Studiengangs ist der Einbezug von Studierenden in Projekte und in Hochschullehre. Der Studiengang führt zum doppelten Qualifikationsprofil: Zum einen ermöglicht er ein Doktoratsstudium und damit die akademische Laufbahn, zum anderen qualifiziert er zur praktischen Geschichtsvermittlung, zum Beispiel in Museen oder im Tourismus.

Forschung und Entwicklung: Die Bedeutung der Praxis widerspiegelt sich in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Instituts. Aus der aktuellen Liste von Forschungsprojekten (2019) lassen sich 20 laufende Projekte erfassen und weitere sieben sind in Vorbereitung. Auf der Basis ausgewählter Beispiele lassen sich die Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie folgt zuordnen.

Ein wichtiges Standbein ist das Entwickeln von Lehrmitteln, so die «Zeitreise» für historisches Lernen im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» der Sekundarstufe I. Weiter zu nennen sind die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Spielfilm «Der Reformator» für die Schulstufen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I im Kanton Luzern für historisches und geografisches Lernen – Teil RZG Geografie, Politische Bildung im Kanton Luzern auf der Sekundarstufe I, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I zur politischen Bildung anhand der Lokalpolitik der Stadt Luzern, die Unterrichtseinheit «Wer entscheidet über die Zukunft unseres Kantons?» oder die Unterrichtsbroschüre und Unterrichtseinheit für die Plattform «entdecke.lu» zu Ignaz Paul Vital Troxler. Neben den traditionellen Print-Lehrmitteln entwickelt das Institut digitale Vermittlungsformen wie die Web-App zur Flucht vor dem Holocaust, auch auf Französisch «Fuir la Shoah».

Weiter finden sich Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. Sie sind national und international angelegt. Dazu zählen etwa das Projekt «Intercultural Teaching Analysis of the History of One's Own Country», Erinnerungskulturen im «digitalen Klassenzimmer», «Teaching the Cold War – Memory Practices in the Classroom», Oral History und videografierte Zeitzeugen-Interviews im Geschichtsunterricht sowie auch «De-

votion and Memory with a Focus on Sacred Heart Devotion» oder das NFP76-Projekt «Adolescent in care and the acquisition of human and social capital».

Eine weitere Tätigkeit bilden Expertisen und Gutachten, Publikationsreihen usw. Aufgeführt sind jene, die Projektcharakter haben, wie die Publikationsreihe «Erinnerungsräume», «Holocaust Education» – Erinnerungskulturen und Geschichtsdidaktik: Sensibilisierung und Ausbildung angehender Lehrpersonen zur Thematik «Erinnerung / Remembrance» mittels Studienaufenthalt in Yad Vashem, die Entwicklung eines Szenariopapiers und eines Gutachtens für die künftige Vermittlungsarbeit am ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg oder auch «Digitale Lernumgebung und Zeitzeugenprogramm zur Vermittlung Schweizer Sportgeschichte in den Sekundarstufen I und II der Deutschschweiz» und «Kulturabenteuer Seetal».

Es handelt sich dabei um unterschiedliche Projektvolumen. 53 Prozent der Gelder für F & E stammten 2019 aus Drittmitteln. Zu den Gebern gehören das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), Swissuniversities, der Schweizerische Nationalfonds (SNF), Erasmus, die Leibniz-Gemeinschaft, diverse Stiftungen, Lehrmittelverlage, die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern und anderer Kantone, Projektorganisationen wie auch kommunale oder kantonale Verwaltungen (auch aus dem Ausland).

Es bestehen vielfältige nationale und internationale Vernetzungen mit verschiedenen Universitäten, Bildungsinstitutionen, geschichtskulturellen Institutionen in der Schweiz und der Region wie auch Zeitschriften, Bildungsmedienverlage und Digital Publishing. Es wird intensiv am Netzwerk Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung gearbeitet (zum Beispiel mit einer Gastprofessur im Jahr 2019).

Ein wichtiges Ziel ist die Förderung akademischen Nachwuchses für die Lehrer*innenbildung. So wurden Qualifikationsstellen für Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung geschaffen. Auf drei Promotionsstellen forschen Doktorand*innen (alles Lehrer*innen) in Projekten des IGE. Im Rahmen des Kompetenzzentrums Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung laufen zwei weitere Dissertationen an der HEP Vaud und eine an der PH St. Gallen. Auch in anderen Projekten sind Dissertationen einbezogen (wie etwa «Adolescent in care»).¹²⁸

¹²⁸ Weitere Informationen: www.phlu.ch/forschung/institute-und-forschungsgruppen/institut-fuer-geschichtsdidaktik-und-erinnerungskulturen.html [27.02.2021].

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

Thomas Metzger

Die 2015 gegründete Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) vereint in einer historischen Ausrichtung fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze. Sie verschreibt sich sowohl dem wissenschaftlichen Austausch, der Lehrer*innenbildung sowie dem Erkenntnistransfer auf die Zielstufe. Auch die Öffentlichkeitsarbeit in Form von Ausstellungen, Vorträgen und mehr stellt ein Wirkungsbereich der Fachstelle dar.

Die Fachstelle geht in ihrer Tätigkeit von einem breiten Verständnis von politischer Bildung aus. Aus ihrer historischen Perspektive heraus befasst sie sich mit Fragen des gesellschaftlichen Pluralismus, der Funktionsweise von politischen Systemen sowie der Geschichte der Menschenrechte. Ein wiederkehrender thematischer Fokus stellte in den ersten Jahren der Tätigkeit der Bereich Holocaust Education dar. Von Beginn an fasste die Fachstelle ihr Tätigkeitsfeld weit, weshalb sich auch zum Ankerpunkt für die Förderung der Geschichtsdidaktik an der PHSG entwickelte.

Struktur und Mitarbeitende: Strukturell ist die Fachstelle im Prorektorat Lehre Sekundarstufe I und II im Fachbereich Geschichte angesiedelt. Der Auftrag von Fachstellen an der PHSG ist es, thematische Schwerpunkte zu setzen, die diesbezüglichen Aktivitäten zu bündeln und nebst der Wirkung nach aussen auch einen Transfer in die Lehre der Hochschule zu leisten. Für die Leitung der Fachstelle stehen 25 Stellenprozent zur Verfügung. Bis Sommer 2020 bestand eine Co-Leitung aus Prof. Johannes Gunzenreiner und Prof. Dr. Thomas Metzger, der seither allein verantwortlich zeichnet. Die Integration weiterer Personen in die Fachstelle ist abhängig von drittmittelfinanzierten Projekten. Wichtig für die personelle Weiterentwicklung war die Förderung einer Promotionsstelle in Fachdidaktik durch Swissuniversities von 2017 bis 2020. Seit 2018 ist zudem eine weitere Promotion an der Fachstelle angesiedelt. Die Betreuung der Dissertationen läuft über Universitäten, da der PHSG das Promotionsrecht fehlt.

Forschung und Entwicklung: Die bisherigen Projekte der Fachstelle sind schwerpunktmässig im Bereich der Entwicklung angesiedelt und verschränken üblicherweise geschichtsdidaktische mit geschichtswissenschaftlichen Ansätzen. Zudem wirken sie häufig in die Lehre an der PHSG hinein, indem Studierende in diese Projekte integriert werden. Paradigmatisch dafür ist das mehrjährige Pro-

jekt www.sozialgeschichte.ch, das durch Stiftungen finanziert wird. In diesem wird ein breites Spektrum an sozialgeschichtlichen Themen mit Ostschweizer Fokus kollaborativ von Studierenden und Dozierenden fachwissenschaftlich erarbeitet und didaktisch umgesetzt. Die Website vereint öffentliche mit schulischer Geschichtsvermittlung. Bereits das erste Projekt der Fachstelle, die Ausstellung «Flüchtlinge im Hadwig», hatte 2015 Studierende in zentraler Weise eingebunden.¹²⁹ Didaktische Materialien werden aber auch durch die Expert*innen für Geschichtsdidaktik der Fachstelle ohne Einbezug von Studierenden entwickelt. Dies war etwa bei der Ausstellung «Flucht» der «DEZA Humanitäre Hilfe und SKH» der Schweizerischen Eidgenossenschaft der Fall.¹³⁰

Geschichtsdidaktische Forschung war an der Fachstelle bislang vor allem an die beiden Dissertationsprojekte gebunden. Ein Ausbau dieser Tätigkeiten entspricht der Zielsetzung der Fachstelle, die sich aktiv mit der *scientific community* austauscht. Von grosser Bedeutung für die geschichtsdidaktische Dimension der Fachstelle ist die Einbindung in den von 2017 bis 2020 durch Mittel von Swissuniversities geförderten und an der PH Luzern beheimateten Master Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung. Dasselbe ist auch beim ebenfalls durch Swissuniversities (2021–2024) mitfinanzierten Qualifikationsnetzwerk Geschichtsdidaktik der Fall.¹³¹

Forschungsinfrastrukturen an anderen Pädagogischen Hochschulen

An den übrigen Pädagogischen Hochschulen gibt es für die Geschichtsdidaktik keine besonderen Zentren. Die Inhaber*innen von Professuren und Dozierenden sind vorrangig in die Lehre eingebunden. Ihre Freistellung für Forschung und Entwicklung erfolgt nach unterschiedlichen Modellen.

Pädagogische Hochschule Zürich (von Christian Mathis): An der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) wird die fachdidaktische Forschung über ein Professurenmodell auf- und ausgebaut. Für die Didaktik der Geschichte sind zwei Professuren vorgesehen. Die Besetzung der zweiten ist auf Ende 2023 vorgesehen.

129 Die Dokumentation der Ausstellung, die seither in adaptierter Form auch an mehreren Orten in Deutschland zu sehen war, ist zu finden unter: www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen-und-Kompetenzzentren/Demokratiebildung%20und%20Menschenrechte/Abgeschlossene%20Projekte/Doku_Flu%CC%88chtligeimHadwig.pdf.

130 Vgl. www.flucht-fuir.ch/schulen/.

131 Weitere Informationen: www.phsg.ch/de/dienstleistung/fachstellen/fachstelle-demokratiebildung-und-menschenrechte [29.12.2022].

Beide Professuren sind bezüglich Forschung dezidiert nicht stufengebunden und wurden mit je festeingepflanzten, personengebundenen 40 Prozent für Forschung und Entwicklung ausgestattet. Die anderen 60 Prozent, bei voller Stelle, gestalten sich aus Anteilen in Lehre, Weiterbildung, Dienstleistungen und Selbstverwaltungsaufgaben, sodass sich die Lehranteile auf circa acht bis zehn Semesterwochenstunden belaufen.

Hinsichtlich ihrer Forschung sind die Professuren inhaltlich frei. Sie sind diesbezüglich der Abteilung Fachdidaktische Forschung im Prorektorat Forschung und Entwicklung rechenschaftspflichtig. Die Forschungsaktivitäten der Professuren werden von der Geschäftsstelle im Prorektorat F & E administrativ unterstützt. Zudem können sie sich mittels Drittmitteln, zum Beispiel für Dienstleistungen und Entwicklungsprojekte, von der Lehre entlasten und ihren F & E-Sockel vergrössern. Ab Januar 2022 wurde zudem ein Dozent für die Dauer von vier Jahren mit 20 Prozent Forschungsanteilen ausgestattet und arbeitet in den Projekten der Professur mit. Die Finanzierung von Forschungsanteilen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und damit die Nachwuchsförderung muss über Drittmittel erfolgen. Forschungs- und Entwicklungsanteile für den wissenschaftlichen Nachwuchs und arrivierte Dozierende in Geschichtsdidaktik können an der PHZH zusätzlich über einen internen Forschungsfonds beantragt werden. Dieser vergibt Gelder meist für ein bis drei Jahre, je nach Umfang der eingereichten Projekte. In der Regel fungieren die gesprochenen Gelder als Anschubfinanzierungen für Projekte, die anschliessend über externe Gelder weiterfinanziert werden sollen.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich sind die Professor*innen für Didaktik der Geschichte als Expert*innen für das historische Lehren und Lernen in die Dozierendenteams der jeweiligen Studiengänge beziehungsweise Abteilungen eingebunden, die von Bereichsleitenden verwaltet und ausgestaltet werden. Eine der Professuren für Didaktik der Geschichte ist organisatorisch der Abteilung Primarstufe zugeordnet, wo ihre Lehrverpflichtung «organisiert» wird; die Lehre fokussiert dort vor allem auf Geschichte und Politische Bildung in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) sowie auf Wahlmodule zum ausserschulischen Lernen in der Geschichtskultur. Die zweite Professur wird der Abteilung Sekundarstufe I zugeordnet und dort in die Lehre in Geschichte, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung eingebunden werden.¹³²

¹³² <https://phzh.ch/personen/christian.mathis> [30.12.2022].

Pädagogische Hochschule Bern (von Nadine Ritzer): An der Pädagogischen Hochschule Bern enthalten die Pensen der Dozierenden keine Stellenprozent für fachdidaktische Forschung. Forschungsprozente müssen beantragt werden. So können Mitarbeitende bei ihren jeweiligen Basisinstituten (also z. B. am Institut Sekundarstufe I) für die Ausarbeitung von Projektanträgen Stellenprozent für eine «Anschubfinanzierung» beantragen. Diese bezieht sich auf Projekte, nicht auf Personen und beträgt in der Regel 10 bis 20 Prozent für maximal 12 Monate. Die Geschäftsstelle der Kommission für Forschung und Entwicklung koordiniert die jeweiligen Eingaben und leitet sie an die Schulleitung der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) weiter. Diese entscheidet über die Vergabe der Anschubfinanzierungen.

Die aus der Anschubfinanzierung resultierenden Projektanträge werden entweder für PHBern- oder für Drittmittelprojekte gestellt. Die Geschäftsstelle der Kommission für Forschung und Entwicklung leitet die eingereichten Anträge zur Begutachtung an die Forschungskommission weiter und holt in deren Auftrag externe Expertengutachten ein. Zudem bietet die Geschäftsstelle auch gezielt Unterstützung – zum Beispiel bei der Ausarbeitung der Projektanträge oder bei methodischen Fragen.

Organisiert ist die Forschung an der Pädagogischen Hochschule Bern in sogenannten «Schwerpunktprogrammen». Neben einem offenen Forschungsprogramm gibt es aktuell (Stand 2021) acht unterschiedliche Schwerpunkte, in deren Rahmen Anträge für Forschung und Entwicklung eingereicht werden können. Neben Programmen wie «Inklusive Bildung» oder «Migration, Mobilität, Globales Lernen» wurde 2020 das Schwerpunktprogramm «Fachdidaktische Forschung» ins Leben gerufen, unter dessen Dach auch der kompetenzorientierte Fachunterricht angesiedelt ist. Unter diesem Schwerpunkt laufen aktuell unter anderem ein Projekt zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sowie eines zu «Lernsituationen im Fachbereich NMG». Am Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) laufen zudem im Bereich des Entwicklungsprojekts «Sprache und Sache» kleine Arbeiten im Bereich des historischen Lernens. Dabei geht es um das historische Erzählen aus deutsch- und geschichtsdidaktischer Sicht. Neue Möglichkeiten bieten die Masterarbeiten in der Fachdidaktik NMG+NE. Hier sind erste geschichtsdidaktische Masterarbeiten im Entstehen.

Neben Forschungs- und Entwicklungsprojekten können auf Antrag hin auch Promotionen und Habilitationen gefördert werden – Letztere durch eine zeitliche Entlastung von maximal 20 Prozent während drei Jahren. In den letzten Jahren wurden je eine Dissertation im Bereich Geschichtsdidaktik und eine

im Bereich Politische Bildung für die Primarstufe zu je 50 Prozent über drei Jahre gefördert. Kooperationen bestehen hier mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland. Auch das Institut Sekundarstufe I fördert historische und geschichtsdidaktische Qualifikationsarbeiten. Am Fachdidaktikzentrum NMG+NE (FDZ NMG+NE) konnten bisher drei Dissertationen finanziert werden. Diese sind alle im Bereich RZG angesiedelt, sind aber nicht spezifisch geschichtsdidaktisch ausgerichtet. Sie waren durch das Startkapital von Swissuniversities und der Pädagogischen Hochschule Bern finanziert.

Pädagogische Hochschule FHNW (von Dominik Sauerländer): In der Lehrer*innenbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW bestehen Institute für die unterschiedlichen Stufen, so auch eines für die Stufen Sek I und Sek II gemeinsam. Dort ist eine Professur für die Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen angesiedelt. Die 12 wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Dozierenden unterrichten die Studienfächer Geschichte und Geschichtsdidaktik, Geografie und Geografiedidaktik, ERG (Ethik, Religion, Gemeinschaft), RZG (Räume, Zeiten, Gesellschaften) sowie Philosophiedidaktik. Die Professur wurde bis Ende des Studienjahres 2020/21 von Prof. Dr. Marko Demantowsky und wird seither von Dr. Dominik Sauerländer geleitet.

Die Professur hat sich wie keine andere in der Schweiz auf die Repräsentation von Geschichte und Geschichtsdidaktik im Netz und auf die Erforschung des Zusammenhangs von Digitalisierung und Geschichte, Geschichtslernen und -lehren spezialisiert. Mit ihrem Blogjournal *Public History Weekly* hat sie eine weltweite Vernetzung von Forschenden und Praktiker*innen im Feld der Public History erreicht, der auch den diesbezüglichen interdisziplinären Diskurs befördert, wovon die Dozierenden und gleichermaßen die Studierenden in den zahlreichen praxisorientierten Lehrgefäßen profitieren.

Den Professuren am Institut Sekundarstufe I und II stehen pro Jahr Eigenmittel für Forschungsvorhaben zur Verfügung. Größere Projekte müssen aber zu einem namhaften Teil durch Drittmittel finanziert werden. Dies wird seit Jahren durch nationale und internationale Kooperationen mit namhaften Projektpartner*innen gewährleistet. Promotionen und Habilitationen können durch zeitliche Entlastung gefördert werden.

Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Professur lassen sich momentan drei Schwerpunkten unter dem zentralen Fokus «Voraussetzungen guten gesellschaftlichen Unterrichts» zuordnen: Digitaler Wandel und fachliches

Lernen, Public History und fachliches Wissen sowie fachliche Professionalisierung als Prozess.

Die verschiedenen Projekte umfassen nicht nur Geschichtsdidaktik, sondern bearbeiten – der umfassenden Ausrichtung der Professur folgend – ebenso Fragen der Didaktik der Politischen Bildung, der Geografie, Ethik, Religionen und Philosophie.

Digitaler Wandel und fachliches Lernen: Im Rahmen dieses Schwerpunkts ist die Diessener Klausur zu erwähnen, in der sich alle zwei Jahre eine Runde von Fachleuten aus verschiedenen Disziplinen zu Fragen der digitalisierten Gegenwart und Zukunft der Bildung und Demokratie austauscht. Die Klausur wird medial begleitet und co-finanziert von internationalen Projektpartner*innen.

Public History und fachliches Wissen: Neben dem oben erwähnten Blogjournal *Public History Weekly* ist die Professur als Co-Veranstalterin an der jährlichen Ausbringung von Ringvorlesungen und Ringseminaren beteiligt, die den Austausch zwischen Lehre und Forschung zu verschiedenen fachdidaktischen Themenschwerpunkten ermöglichen. Forschungs- und Entwicklungsprojekte widmen sich darüber hinaus der Didaktik regional orientierter und digital produzierter Public History. Es werden digitale Lern- und Lehrmaterialien konzipiert und umgesetzt.

Professionalisierung als Prozess: Das Projekt Teacher Agency in Digital Literacy Education untersucht als Forschungsschwerpunkt die Genese und Veränderung von Kompetenzen von Lehrpersonen zur Mitgestaltung der digitalen Transformation.

Literatur

- Allenspach, Dominik (2012). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung. Eine Typenbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 3(1), 76–94.
- Allenspach, Dominik (2014). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde, in Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012»*. Zürich: Rüegger, S. 14–36.
- Ambühl, Hans, & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung* (EDK, Studien + Berichte 30A). Bern: EDK. <https://www.edk.ch/dyn/21510.php> [18.02.2021].
- Badertscher, Hans, et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

- Barricelli, Michele, Gautschi, Peter, & Körber, Andreas (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in Barricelli, Michele, & Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 1. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 207–235.
- Bernhard, Roland (2018). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 17, 07.09.2017–08.09.2017 Basel, *H-Soz-Kult*, 29.01.2018. www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524 [09.03.2021].
- Bonati, Peter, Born, Regine, Dubs, Rolf, Frey, Karl, Meili-Lehner, Dorothea, & Reusser, Kurt (1991). Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung* 9(2), 216–229. <https://doi.org/10.25656/01:13216>.
- Breitenmoser, Petra, Mathis, Christian, & Tempelmann, Sebastian (Hrsg.) (2021). *Natur, MensCH, GesellsCHAft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Carretero Rodríguez, Mario, Berger, Stefan, Grever, Maria (Hrsg.) (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave.
- Criblez, Lucien (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination?, *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16, 139–160.
- Criblez, Lucien (1997). Strukturwandel der schweizerischen Lehrerbildung, in Bayer, Manfred, Carle, Ursula, & Wildt, Johannes (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–250. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0_12.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata, in Ambühl, Hans, Stadelmann, Willi, Criblez, Lucien, & Vogt, Franziska, *Tertiarisierung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I*. Bern: EDK, S. 22–58.
- Dubs, Rolf (2005). *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Bern: hep.
- Eberle, Franz, Brüggelbrock, Christel, & Schumann, Stephan (2009). Bologna, Tertiarisierung und Standortkonzentration – der Reformprozess der schweizerischen Lehrerbildung vor seinem Abschluss, *Pädagogische Rundschau* 63(6), 683–694. <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-28097>.
- EDK (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Bern: EDK.
- EDK (1982). Ausschuss «Lehrerbildung» der Pädagogischen Kommission und der Mittelschulkommission Arbeitsgruppe «Sekundarstufe I». *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (Dossier 24)*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK. <https://edudoc.ch/record/25492/files/19951026.pdf> [13.04.2022].
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. Impulspapier der Arbeitsgruppe Fachkommission Fachdidaktik der SGL/SSFE und der WBZ & CPS, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 16(2), 222–230.

- Fink, Nadine, Furrer, Markus, & Gautschi, Peter (Hrsg.) (2020). *The Teaching of the History of One's Own Country*. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Fuchs, Karin, & Ritzer, Nadine (2012). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 12, 16.02.2012–17.02.2012 Basel, *H-Soz-Kult*, 14.04.2012. www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-122822 [09.03.2021].
- Furrer, Markus (2004). *Die Nation im Schulbuch – Zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart* (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 115). Hannover: Hahn.
- Furrer, Markus (2020). Deutschsprachige geschichtsdidaktische Zeitschriften – ein aktueller Überblick, *Didactica Historica* 6, 193–196.
- Gautschi, Peter (1998). Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik – ein Praxisbericht, *Beiträge zur Lehrerbildung* 16(3), 367–379. <https://doi.org/10.25656/01:13388>.
- Gautschi, Peter (2016). Fachdidaktik als Design-Science. Videobasierte Unterrichts- und Lehrmittelforschung zum Lehren und Lernen von Geschichte, in Juen-Kretschmer, Christa, Mayr-Keiler, Kerstin, Örley, Gregor, & Plattner, Irmgard (Hrsg.), *transfer Forschung <-> Schule. Heft 2: Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–66.
- Gautschi, Peter (2018). «Eine Schule für alle?» Fächerverbindender Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung, in Besand, Anja, & Gessner, Susann (Hrsg.), *Politische Bildung mit klarem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander*. Frankfurt: Wochenschau, S. 169–180.
- Gautschi, Peter (2019). History Education Research in Switzerland, in Köster, Manuel, Thünemann, Holger, & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions* (2., aktual. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 104–132.
- Gautschi, Peter, Moser, Daniel V., Reusser, Kurt, & Wiher, Pit (Hrsg.) (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep.
- Gautschi, Peter, & Sommer Häller, Barbara (Hrsg.) (2014). *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, Peter, & Vögeli-Mantovani, Urs (Hrsg.) (1995). *Bericht zum Seminar «Praticien chercheur»*. Aarau: Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gollin, Kristine, & Nitsche, Martin (2019). Schreibprozesse in Geschichte, in Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*. Bern: hep, S. 218–231.
- Gollob, Rolf, Graf-Zumsteg, Christian, Bachmann, Bruno, Gattiker, Susanne, & Ziegler, Béatrice (2007). *Politik und Demokratie – leben und lernen: politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung*. Bern: Schulverlag bmv.
- Heitzmann, Anni (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31(1), 6–17. <https://doi.org/10.25656/01:13830>.
- Helsper, Werner, & Toppel, Rudolf (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 57). Weinheim und Basel: Beltz.

- Hinz, Felix, & Körber, Andreas (Hrsg.) (2020a). *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinz, Felix, & Körber, Andreas (Hrsg.) (2020b). Warum ein neues Handbuch zu Geschichtskultur – Public History – Angewandter Geschichte?, in Hinz, Felix, & Körber, Andreas (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–36.
- Hodel, Jan (2013). *Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente – Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden* (Geschichtsdidaktik heute 5). Bern: hep.
- Hodel, Jan, Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2013). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»* (Geschichtsdidaktik heute 4). Bern: hep.
- Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2009). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»* (Geschichtsdidaktik heute 2). Bern: hep.
- Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2011). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»* (Geschichtsdidaktik heute 3). Bern: hep.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2012). Ausbildungsmodelle für Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz – Grundlinien und Konflikte, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34(3), 415–439. <https://doi.org/10.25656/01:10248>.
- Horn, Klaus-Peter (2012). Tertiärisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30(1), 36–42. <https://doi.org/10.25656/01:13800>.
- Hubacher, Manuel S. (2021). Macht im digitalen Raum. Politische Bildung im digitalen Zeitalter, in Möller, Lara, & Lange, Dirk (Hrsg.), *Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Citizenship. Studien zur Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31916-8_3.
- Hubacher, Manuel S., & Waldis, Monika (Hrsg.) (2022). *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit: Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-33255-6.pdf> [13.04.2022]
- Hügli, Anton (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: ein Blick zurück und ein Blick nach vorn, *Schweizer Schule* 83(1), 3–9.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, & Vollmer, Helmut J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: BMBF.
- Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, & Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.

- Labudde, Peter, Hertig, Philippe, Rossé, Francis, Senn, Corinne, & Sturm, Afra (2015). Konferenz Fachdidaktiken Schweiz: Eine Dachorganisation als ein Motor für professionelle Fachdidaktik, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33(2), 266–270. <https://doi.org/10.25656/01:13891>.
- Lötscher, Alexander, & Sperisen, Vera (2016). «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» – Entscheidungen im Klassenrat, in Mörgen, Rebecca, Rieker, Peter, & Schnitzer, Anna (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 83–104.
- Lötscher, Alexander, Schneider, Claudia, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2016). *Reader. Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute*. Bern: hep.
- Lötscher, Alexander, & Wyss, Corinne (2013). Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler, in Besand, Anja (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau, S. 98–108.
- Marchal, Guy P. (2007). *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität* (2., unveränd. Aufl.). Basel: Schwabe.
- Messmer, Kurt (1981). *Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele*. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.
- Messner, Helmut, Forneck, Hermann J., Dügge, Albert, Künzli, Christine, Linneweber-Lammerskitten, Helmut, & Metz, Peter (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Metz, Peter (2017). Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(0), 8–29. <https://doi.org/10.25656/01:16810>.
- Müller, Fritz, Gehrig, Hans, Jenzer, Carlo, Kaiser, L., & Strittmatter, Anton (Hrsg.) (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO)*. Hitzkirch: Comenius.
- Nitsche, Martin (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie (Geschichtsdidaktik heute 10)*. Bern: hep. <https://doi.org/10.36933/9783035516005>.
- Nitsche, Martin, & Waldis, Monika (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7(1), 17–35.
- Popp, Susanne, Sauer, Michael, Alavi, Bettina, Demantowsky, Marko, & Kenkmann, Alfons (Hrsg.) (2013). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5). Göttingen: V&R unipress.
- Reusser, Kurt (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung* 9(2), 193–215. <https://doi.org/10.25656/01:13215>.
- Ritzer, Nadine (2009). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 09, 03.09.2009–04.09.2009 Basel, *H-Soz-Kult*, 29.09.2009. www.hsozkult.de/conferencereport/id-tagungsberichte-2793 [09.03.2021].
- Ritzer, Nadine (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse* (Geschichtsdidaktik heute 6). Bern: hep.

- Rüsen, Jörn (2008). Was ist Geschichtsbewusstsein? Theoretische Überlegungen und heuristische Hinweise, in ders., *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Schwabach/Ts.: Wochenschau, S. 11–34.
- Schär, Bernhard (2007). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 07, 23.08.2007–25.08.2007 Basel, *H-Soz-Kult*, 26.10.2007. www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-1744 [09.03.2021].
- Schaub, Martin (2018). *Das Rütli – ein Denkmal für die Nation? Zur Dynamik des kollektiven und individuellen Umgangs mit dem Rütli als Denkmal, Mythos und Ritual seit der Bundesstaatsgründung* (Geschichtsdidaktik heute 9). Bern: hep.
- Schönemann, Bernd (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in Mütter, Bernd, Schönemann, Bernd, & Uffelman, Uwe (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim: Beltz, S. 26–58.
- Sperisen, Vera, & Affolter, Simon (2020a). Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung, in Haarmann, Moritz P., Kenner, Steve, & Lange, Dirk (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 217–232. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_15.
- Sperisen, Vera, & Affolter, Simon (2020b). «In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt»: Schulischer Unterricht zu «Migration» als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung, *Didactica Historica* 6, 85–90. https://www.codhis-sdgd.ch/wp-content/uploads/2020/11/Didactica-6_2020_Sperisen-und-Affolter.pdf [13.04.2022].
- Sperisen, Vera, & Ziegler, Béatrice (2015). The Great Upheaval. The Reform of History Teacher Education in Switzerland, in Erdmann, Elisabeth, & Hasberg, Wolfgang (Hrsg.), *History Teacher Education. Challenges and Chances of the Bologna Process*. Schwabach/Ts.: Wochenschau, S. 159–172.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in Helsper, Werner, & Tippel, Rudolf (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 57). Weinheim und Basel: Beltz, S. 202–224.
- Thünemann, Holger (2018). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in Sandkühler, Thomas, & Blanke, Horst Walter (Hrsg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*. Köln u. a.: Böhlau, S. 127–149.
- Thyroff, Julia (2014). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 13, 09.09.2013–10.09.2013 Basel, *H-Soz-Kult*, 11.01.2014. www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5181 [09.03.2021].
- Thyroff, Julia (2020). *Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»* (Geschichtsdidaktik heute 12). Bern: hep. <https://doi.org/10.36933/9783035516258>.
- Thyroff, Julia, Hedinger, Franziska, & Waldis, Monika (2019). Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Kompetenzen in Einstiegssequenzen, *Zeitschrift Für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10(1), 93–112.

- Thyroff, Julia, Scheller, Jan, Schneider, Claudia, & Waldis, Monika (2020). Politische Bildung auf Sekundarstufe I. Erscheinungsformen und Herausforderungen am Beispiel von Unterrichtssequenzen zu «Europa – EU – Schweiz», *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42(1), 127–146. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.8>.
- Thyroff, Julia, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2020). *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*. Zürich: Chronos.
- Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, Borries, Bodo von, (...) Waldis, Monika, Ziegler, Béatrice, & Zuckowski, Andreas (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)»*. Münster: Waxmann.
- Waldis, Monika (2017). Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Durchsicht fachdidaktischer Konzepte und empirischer Befunde, in Kenner, Steve, & Lange, Dirk (Hrsg.), *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 147–158.
- Waldis, Monika (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen, in Schreiber, Waltraud, Ziegler, Béatrice, & Kühberger, Christoph (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte in Eichstätt vom November 2017»*. Münster: Waxmann, S. 223–241.
- Waldis, Monika (2020). «Civic Media Literacy», «Digital Citizenship» und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung, in Binder, Ulrich, & Drerup, Johannes (Hrsg.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28169-4_4.
- Waldis, Monika, Marti, Philipp, & Nitsche, Martin (2015). Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 63–86. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.63>.
- Waldis, Monika, Nitsche, Martin, & Gollin, Kristine (2020). «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19, 90–108. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2020.19.1.90>.
- Waldis, Monika, Nitsche, Martin, Marti, Philipp, Hodel, Jan, & Wyss, Corinne (2014). «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet». Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, 32–49. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2014.13.1.32>.
- Waldis, Monika, Nitsche, Martin, & Wyss, Corinne (2019). Assessing Pre-service History Teachers' Pedagogical Content Knowledge with a Video Survey Using Open-Ended Writing Assignments and Standardized Rating Items, *History Education Research Journal* 16(1), 112–126. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.10>.
- Waldis, Monika, & Scheller, Jan (2019). Das Thema Schweiz-Europa im kompetenzorientierten Unterricht vermitteln – eine vergleichende Fallanalyse, in Kübler, Daniel, Glaser, Andreas, & Waldis, Monika (Hrsg.), *Brennpunkt Demokratie. 10 Jahre Zentrum für Demokratie Aarau*. Baden: Hier + Jetzt, S. 154–169.

- Waldis, Monika, Schneider, Claudia, Hedinger, Franziska, & Thyroff, Julia (2017). Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte, in Mittnik, Philipp (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung*. Innsbruck: Studienverlag, S. 39–54.
- Waldis, Monika, & Wyss, Corinne (2014). Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), 221–234. <https://doi.org/10.25656/01:13867>.
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2015). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»* (Geschichtsdidaktik heute 7). Bern: hep.
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2017). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»* (Geschichtsdidaktik heute 8). Bern: hep.
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2019). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»* (Geschichtsdidaktik heute 11). Bern: hep.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wilkening, Jan-Christian, & Studer, Dominic (2021). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 21. Geschichtsdidaktische Prozessforschung, 09.09.2021–10.09.2021 Brugg-Windisch, *H-Soz-Kult*, 03.11.2021. www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-9124 [03.03.2023].
- Zabold, Steffi, Werner, Michael, & Nitsche, Martin (2015). Tagungsbericht geschichtsdidaktik empirisch 15, 03.09.2015–04.09.2015 Basel, *H-Soz-Kult*, 22.12.2015. www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-124920 [09.03.2021].
- Ziegler, Béatrice. (2012). Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21), in Allenspach, Dominik, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung: Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2010»*. Zürich: Rüegger, S. 29–48.
- Ziegler, Béatrice (2013). Was ist ein «Geschichtslehrer» in der Schweiz? Das Konzept der Geschichtslehrerbildung in der Schweiz, in Popp, Susanne, Sauer, Michael, Alavi, Bettina, Demantowsky, Marko, & Kenkmann, Alfons (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5). Göttingen: V&R unipress, S. 399–414.
- Ziegler, Béatrice (2014a). «Erinnert euch!» – Geschichte als Erinnerung und die Wissenschaft, in Gautschi, Peter, & Sommer Häller, Barbara (Hrsg.), *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 69–89.
- Ziegler, Béatrice (2014b). Politische Bildung in der Schweiz, in Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 29–48.
- Ziegler, Béatrice (2016). Zwischen Tradierung historischer Erzählung und Befähigung zu individuellem Umgang mit Geschichte. Ein Schulbuchkapitel zur Schweiz im Ersten

- Weltkrieg, in Lehmann, Katja, Werner, Michael, & Zabold, Steffi (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart 10). Münster: LIT, S. 107–119.
- Ziegler, Béatrice (2017). Einleitung, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16 (Themenschwerpunkt Geschichtskultur), 5–16. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.5>.
- Ziegler, Béatrice (2018a). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage, in Manzel, Sabine, & Oberle, Monika (Hrsg.), *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–46. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_4.
- Ziegler, Béatrice (2018b). Reform zum falschen Zeitpunkt, in Imlig, Flavian, Lehmann, Lukas, & Manz, Karin (Hrsg.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (Educational Governance 39). Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_4.
- Ziegler, Béatrice (2018b). Legitimationsfiguren der Politischen Bildung, in Ziegler, Béatrice, & Waldis, Monika (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–109. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_7.
- Ziegler, Béatrice, Schneider, Claudia, & Sperisen, Vera (2015). Auf reichlich undefiniertem Terrain – ein Kompetenzraster Politische Bildung, in Weissenso, Georg, & Schelle, Carla (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–224. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3>.
- Ziegler, Béatrice, Schneider, Claudia, Sperisen, Vera, Zamora, Patrick, & Kübler, Roxanne (2012). *Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau [Kompetenzraster]*. Aarau: Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik. www.profilq.ch/cmdownloads/kompetenzraster-politische-bildung/ [13.04.2022].

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 Gründungsverammlung der DGGD vorgelegten Positionspapiers. Damit wurde die konstruktivistische geschichtsdidaktische Zielsetzung verdeutlicht, dass jede*r Einzelne lernen soll, eine eigene Perspektive auf Geschichte zu entwickeln. 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» beziehungsweise 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 werden musste. Das Papier mit seiner Abstützung auf der zentralen Kategorie «Geschichtsbewusstsein» und deren kognitiven Konkretisierung im «historischen Denken» fand offensichtlich Anklang, ebenso wie die Anwesenden von der Wichtigkeit des Erzählens und Analysierens von Geschichte überzeugt waren.

Die kommentarlose Akzeptanz von «Geschichtsbewusstsein» als Basiskategorie und ihrer Konkretisierung durch «historisches Denken» bedeutete auch, dass die DGGD die geplante Integration von historischem Lernen in den Primarschulunterricht im Lehrplan 21 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 deutschschwei-

zerischen 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 2000er-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 zubewegte. 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 Didaktiker*innen 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.

Dieses Kapitel befasst sich ausgehend von den fachlichen Überzeugungen der Mitglieder der DGGD, die im Rahmen der bereits in Kapitel 2 vorgestellten Befragung erhoben wurden, mit der fachlich-inhaltlichen Basis der DGGD-Mitglieder und der inhaltlichen Arbeit der Geschichtsdidaktiker*innen der deutschsprachigen Schweiz. Der Fokus liegt dabei auf der aktuellen, durch die Kompetenzorientierung bestimmten Geschichtsdidaktik. Dennoch wird aber die Gelegenheit genutzt, die dieses inhaltliche Kapitel bietet, um erste Tiefenbohrungen in die Geschichte der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz vorzunehmen.

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 wurden die Kolleg*innen mit zwei auf je 13 Items gekürzten Fragebögen, die von Martin Nitsche entwickelt wurden, hinsichtlich ihrer geschichtstheoretischen sowie -didaktischen Beliefs befragt,¹³³ die einerseits auf geschichtstheoretische (Positivismus, Skeptizismus, Narrativer Konstruktivismus), andererseits auf lehr-lern-theoretische 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.¹³⁴ Zur Beantwortung der Frage liegen von 35 Personen Antworten vor.¹³⁵

4.1.2 Ergebnisse

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 Reliabilitätschätzung statistisch nicht duplizieren liess. In deskriptiver Hinsicht zeigt sich, dass die Mehrheit positivistische geschichtstheoretische Annahmen ablehnt und nur eine Person (2,7 %) über dem Skalenmittel von 2.5. liegt. Hinsichtlich skeptischer Annahmen tendieren immerhin fünf Personen eher zur Zustimmung (13,5 %), während die Mehrheit wiederum ablehnend antwortete. Von zwei Befragten fehlen die Angaben (5,4 %).

133 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.

134 Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden erstmals in einem Beitrag in der *Österreichischen Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 32 (2), 2021, vorgestellt (vgl. Ziegler & Nitsche 2021).

135 Für methodische Ausführungen siehe Kap. 2.1.

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 %) zu, alle Befragten jedoch dem Individuellen Konstruktivismus, während immerhin vier DGGD-Mitglieder dem Sozialkonstruktivismus eher ablehnend gegenüberstanden (10,8 %). Wiederum fehlen zwei Angaben (5,4 %).

Die Schätzung von Unterschieden zwischen den vor und ab 1974 Geborenen¹³⁶ 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.¹³⁷

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. Die Diskrepanz zwischen geschichtstheoretischen Beliefs und dem deutlichen Plädoyer wird weiter diskutiert werden müssen.

¹³⁶ Die Mitglieder wurden in diese zwei Gruppen eingeteilt, weil vermuteter Weise davon ausgegangen werden konnte, dass die einen ihren Berufsweg vor und die anderen nach der Tertiarisierung einschlugen.

¹³⁷ Vgl. Nitsche 2019.

Demgegenüber scheint für die lehr-lern-bezogenen 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- beziehungsweise 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 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-lern-theoretisch begründeten und dem Konstruktivismus folgenden Ausbildung von Lehrpersonen und Didaktiker*innen in einer deutschschweizerischen Lehrpersonenbildungstradition 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 Praxis-tauglichkeit und -reflexion stets mindestens gleichwertig neben Fachwissenschaft und (empirische) Bildungswissenschaft gestellt.¹³⁸ 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 we-

¹³⁸ Vgl. etwa Aebli; Hans, Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3 (1) (1985), 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 (2) (1991), 193–215. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132151.

sentlich durch die Tradition der allgemeindidaktischen Lehrpersonenbildung und nur in zweiter Linie durch geschichtstheoretisch begründete Überzeugungen erklären.¹³⁹

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 sich schon bald, dass es schwierig war, die mit Geschichtsunterricht verbundenen Bildungsziele in der Schulpraxis einzulösen. Klagen über unergiebigem 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 Schweizer Geschichte und Weltgeschichte, wie Schulgeschichtsbücher verfasst sein müssten, welche Rolle der «Lehrer*innenerzählung» 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 Lehrer*in-

¹³⁹ Vgl. dazu auch Ziegler & Nitsche 2021.

nenerzählung geweckt und befeuert werden könne, galt vielen als gesicherte 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 von 1945 bis 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.¹⁴⁰ Untersucht wurde zum einen die *Schweizerische Lehrerzeitung, Zeitschrift*

¹⁴⁰ Viele der hier aufgeführten Ergebnisse stammen aus der Dissertation von Nadine Ritzer (2015). Vgl. auch die bereits publizierten Analysen (Ritzer 2022) und den Forschungsbeitrag

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, die Lehrpersonen aller Schulstufen umfasste.¹⁴¹ Zum anderen wurde die *Schweizer Schule (ScS)*, das Verbandsorgan des Katholischen Lehrervereins Schweiz (KLVS), in den Blick genommen.¹⁴² Die Lehrpersonen der Romandie waren seit 1864 beziehungsweise 1889¹⁴³ in der *Société Pédagogique Romande (SPR)* organisiert, die den *Éducateur* edierte. Auf die Diskurse in der französischsprachigen Schweiz wird hier nur hingewiesen, wenn sie in der Deutschschweiz rezipiert wurden.¹⁴⁴

Die meisten Autor*innen der Artikel in den Verbandszeitschriften waren selbst Lehrpersonen. Daneben wurden aber auch Beiträge von Fachleuten aus unterschiedlichen Disziplinen, meist Pädagog*innen oder Erziehungswissenschaftler*innen, 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 respektive Geschichtslehrerinnen. Geschichtsdidaktische Erörterungen bezogen sich häufig auf eine als defizitär wahrgenommene Unterrichtspraxis oder brachten Beispiele gelungener

von Stephan Hediger und Aurélie de Mestral im Band von Criblez et al. (in Vorbereitung). Zudem die Längsschnitt-Studie von Helene Mühlestein (2017).

- 141 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).
- 142 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 eine 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).
- 143 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. www.le-ser.ch/historique-et-raison-detre [28.07.2021].
- 144 Die Unterschiede der geschichtsdidaktischen Entwicklung in der deutschen und der lateinischen Schweiz zu analysieren, wäre eine weitere interessante Aufgabe. Vgl. zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Romandie z. B. de Mestral 2018.

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 Praktiker*innen 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 im Kontext der diesem Kapitel zugrundeliegenden historischen Aufarbeitungen mit Lehrpersonen¹⁴⁵ sowie für die vorliegende Publikation 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 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

¹⁴⁵ Einige der im Artikel rezipierten Interviews mit Lehrpersonen wurden im Kontext der Dissertation von Nadine Ritzer (2015) geführt.

stärken –, zielten andere bereits auf die Förderung des «Geschichtsbewusstseins»¹⁴⁶ 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, die 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.¹⁴⁷ Auch das Bureau internationale d'éducation (BIE)¹⁴⁸ mit Sitz in Genf, das lange vom bekannten Psychologen Jean Piaget geleitet wurde, die Internationale Vereinigung der Lehrerverbände (IVL)¹⁴⁹ oder der 1952 gegründete Weltverband der Lehrerorganisationen (WVLO) erklärten den Weltfrieden zum vordringlichsten Ziel der Erziehung.¹⁵⁰ Zu dessen Erreichung wurde unter anderem die multinationale Schulbucharbeit diskutiert. Auch Artikel in der *SLZ* zeu-

146 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 Rösen vom Geschichtsbewusstsein als «Basis allen historischen Lehrens und Lernens». Vgl. z. B. Rösen, 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.

147 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.

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

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

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

gen vom Glauben, dass es dadurch gelingen könne, ein «für alle Menschen verbindliche[s] Geschichtsbild» zu begründen und ein geteiltes «historische[s] Weltbild» zu schaffen.¹⁵¹

Zwei UNESCO-Arbeitsseminare in Brüssel (1950) und in Sèvres (1951) widmeten sich dem Geschichtsunterricht,¹⁵² 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.¹⁵³ Eine Revision der nationalistisch aufgeladenen Geschichtslehrmittel schien, so der Tenor, für die gegenseitige Völkerverständigung unumgänglich.¹⁵⁴ Neben der gegenseitigen Prüfung von Geschichtsschulbüchern einstiger Konfliktparteien wurde die Multiperspektivität der Darstellungen gefordert.¹⁵⁵ Weitreichend war die Idee, eine gesamteuropäische Zensurkommission einzurichten, um die Bücher auf ihren nationalistischen Gehalt hin zu überprüfen.¹⁵⁶ 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, das noch heute wertvolle Arbeit auf diesem Gebiet leistet.¹⁵⁷ Zur Schaffung des «Weltfriedens» reichte indes die skizzierte nachbarschaftliche Verständigung über Geschichtsschulbücher nicht aus – mehr «Weltgeschichte»¹⁵⁸, eine «histoire générale» tat Not, so forderte es nicht nur die UNESCO.

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

152 Zahlreiche Quellen der UNESCO, darunter auch die Protokolle aus den Besprechungen und Analysen zum Geschichtsunterricht der genannten Tagungen sind online abrufbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/archives/research-getting-started> [03.01.2023].

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

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

155 Vgl. Haerberli, 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.

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

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

158 «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 be-

4.2.3 Neue Unterrichtsinhalte zur Schaffung des «Weltfriedens»

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.

Mehr Weltgeschichte statt Nationalgeschichte!

Laut der UNESCO hatten im Jahr 1950 weltweit rund 80 Prozent der Schulabgänger*innen keine Ahnung von zentralen weltgeschichtlichen Entwicklungen, da die meisten Geschichtslehrmittel lediglich oder doch schwergewichtig Nationalgeschichte vermittelten. Darin war die Schweiz keine Ausnahme.¹⁵⁹ 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.¹⁶⁰ Die breit abgestützte Forderung lautete deshalb, dass die Lehrpersonen mehr Weltgeschichte und weniger Nationalgeschichte lehren sollten,¹⁶¹ um den Lernenden bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit wenigstens ein Grundverständnis für die «Hauptlinien der weltgeschichtlichen Entwicklung zu vermitteln». 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.¹⁶² Es galt, das gemein-

deutsame langfristige Entwicklungsverläufe» sollten in den Unterricht einfließen. Manchmal wurden synonym dazu die Begriffe «Universal-» oder «Globalgeschichte» verwendet. Zur Definition vgl. Popp 2006.

159 Vgl. Somazzi, Ida. Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, *SLZ* 95 (1950), 1041–1049; Haeberli, 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.

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

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

162 Haeberli, Wilfried. Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, *SLZ* 95 (1950), 1058–1061, Zitat 1059.

same 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.¹⁶³ Gemeinsame kulturelle Entwicklungen sollten betont, die Beziehungen der Völker untereinander und die Gemeinsamkeiten in ihren jeweiligen menschlichen Wertvorstellungen dargestellt werden.¹⁶⁴ 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 Theophil Richner nannte die Erziehung eine «Umformungsgewalt». Einen völkerverbindenden statt einen trennenden Geschichtsunterricht zu pflegen, erschien ihm als gangbarer Weg zu einer besseren «Weltverständigung» – auch zwischen Ost und West.¹⁶⁵

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.¹⁶⁶ 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»¹⁶⁷ Vor-

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

164 Vgl. Somazzi, Ida. *Die UNESCO, Rückblick und Ausblick*, *SLZ* 95 (1950), 1041–1049; Haeberli, 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.

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

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

167 Die Thesen selbst waren das Resultat eines langen Aushandlungsprozesses zwischen den verschiedenen Kantonen. Auslösendes Moment war der Rapport von Samuel Roller (er lehrte

schläge für einen zeitgemässen Geschichtsunterricht vor, gestützt auf die Richtlinien der UNESCO.¹⁶⁸ 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, die 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.»¹⁶⁹

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 unter anderem eine stärkere Gewichtung der europäischen Geschichte und Weltgeschichte an. Zudem rieten die Autoren, der Zeitgeschichte¹⁷⁰ mehr Platz im Curriculum einzuräumen, es aber zu vermeiden, politische Propaganda zu betreiben.¹⁷¹

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

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. – Messieurs, 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.

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

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

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

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

Publikation, die die «Geschichte anderer Kulturen» integrierte, allerdings meist ohne den eurozentrischen Blickwinkel zu überwinden. In der Deutschschweiz führte die Initiative der Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren, die 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.¹⁷² Beide Lehrmittel gingen nicht nur inhaltlich, sondern vor allem auch unterrichtsmethodisch neue Wege, worauf zurückzukommen sein wird.

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.¹⁷³ 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.¹⁷⁴ 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.¹⁷⁵ Trotz Fortbildungskursen und didaktisch

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

173 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.

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

175 Vgl. Ritzer 2015, S. 263–267.

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.¹⁷⁶ Es scheint, dass der Ungarnaufstand und die Suezkrise wenigstens kurzzeitig zu einer Integration des Tagesgeschehens in den Unterricht führten.¹⁷⁷ Wegweisend war dies 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.¹⁷⁸ 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.¹⁷⁹ 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».¹⁸⁰ 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».¹⁸¹

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.»¹⁸²

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

177 Neuenschwander 1994, S. 364.

178 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).

179 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.

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

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

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

Den in der Lebenswelt der Schüler*innen 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.¹⁸³ 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.¹⁸⁴ 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.¹⁸⁵

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, die durch die 1968er-Bewegung aktualisiert wurde, den Druck auf die Lehrpersonen erhöhten, die Fragen, die die Schüler*innen bewegten, klären zu helfen. Doch noch zur Zeit der Untersuchung Engelis waren längst nicht alle zeitgeschichtlichen Themen und schon gar nicht alle Perspektiven auf die jüngsten Ereignisse im Unterricht opportun. So konnten Lehrpersonen, die 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!¹⁸⁶

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

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

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

185 Vgl. Furrer 2004, S. 309–330.

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

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.¹⁸⁷ 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»¹⁸⁸ von Hans Ebeling, dessen geschichts-didaktische 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 Syntheseaufgaben 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.¹⁸⁹ 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 Bezug 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.

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

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

189 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.

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)¹⁹⁰, André Chabloz (1953)¹⁹¹, Henri Grandjean und Henri Jeanrenaud (1969)¹⁹² waren als rein narrative Darstellungen zum Vorlesen, zum Erzählen, allenfalls zum selbstständigen 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.»*¹⁹³

Wichtig war, dass die Lehrperson die historischen Begebenheiten ausschmückte, um Anschaulichkeit herzustellen und die Lernenden emotional zu berühren.¹⁹⁴ 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

190 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.

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

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

193 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 Geschichtsunterrichtes» 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.

194 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.

noch geltenden Lehrplan.¹⁹⁵ So fortschrittlich die Grundsatzrichtlinien 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:¹⁹⁶ 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.»¹⁹⁷ Müller riet mit dem Diktum des deutschen Pädagogen Heinrich Roth weiterhin dazu, «Geschichte zu personifizieren, zu lokalisieren, zu kostümieren».¹⁹⁸ In «Denkwürdige Vergangenheit»¹⁹⁹ folgte Müller diesem Prinzip. Sein Geschichtsbuch enthielt zwar bereits Bild- und Textquellen, ihre Funktion war aber ausschliesslich eine illustrative.

Im Laufe der 1970er-Jahren gewann die Lehrplanforschung im Kontext der erstarkenden Erziehungswissenschaften an Bedeutung und beflügelte die Diskussionen über die Vereinheitlichung der Schulsysteme und Curricula.²⁰⁰

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.²⁰¹ Diese Entwick-

195 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.

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

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

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

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

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

201 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, Jahr-

lung erklärt der Pädagoge Rudolf Künzli damit, dass die Gesellschaft «zu einem inhaltlich bestimmten Konsens über den Schulstoff nicht mehr in der Lage war».²⁰² 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.²⁰³ 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.²⁰⁴ 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.²⁰⁵ Kritiker monierten, die 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»²⁰⁶ unterwerfen. Fast zeitgleich war ein anderes Lehrplan-

buch der EDK, 63/64 (1977/78), 236–237. Die Lehrpläne der Sekundarstufe waren insgesamt jüngeren 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.

202 Vgl. Künzli 2006a, S. 83–102.

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

204 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.

205 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 abdecken, die auf einem grossen gesellschaftlichen Konsens beruhen. Zum anderen konnte und kann darüber debattiert werden, ob solche Zielvorgaben nicht einem «Bildungsdiktat» gleichen, welches die Freiheiten der Lehrpersonen einschränkte. Anton Strittmatter, Mitglied der FAL, sah sich gezwungen 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.

206 Böhm, Mathias. Wem dienen Curricula?, *SLZ* 118 (1973), 411. Anton Strittmatter antwortete

projekt 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 unter anderem ein in der Lehrerschaft positiv aufgenommener Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht und das bereits erwähnte Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild».²⁰⁷ Weshalb der Unterschied in der Rezeption der beiden Lehrpläne? Die These legt nahe, dass der Freiburger Lehrplan mit seinen operationalisierten Lernzielen zu ungewohnt war für die Lehrerschaft, während der Nordwestschweizer Lehrplan die Traditionserwartungen erfüllte.²⁰⁸ 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 Curriculums-Wissenschaftlern, sondern von Schulpraktikern» erarbeitet worden, die die Unterrichtsrealität kannten.²⁰⁹

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.²¹⁰

Vom Überleben der lebendigen Erzählung

Was die unterrichtsmethodischen Hinweise anbelangt, so war auch in den neuen Curricula die Empfehlung zum lebendigen «Erzählen» im Geschichtsunter-

mit einer Duplik auf Böhms Ausführungen: Anton Strittmatter. Wem dienen Curricula? *SLZ* 118 (1973), 772–773.

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

208 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.

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

210 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.

richt 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 einmal das beste Buch biete einen vollwertigen Ersatz für den lebendigen Lehrervortrag.»²¹¹ Das Geschichtsbuch, so der Tenor, sei höchstens als Hilfsmittel zu verwenden.²¹²

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.²¹³ Die didaktische Legitimation zur spannenden Erzählung über historische Persönlichkeiten, die dem Fernsehen und der «Abziehbilderindustrie» Konkurrenz machen sollte, speiste sich unter anderem aus den Überlegungen von Hans Aebli, Professor für Pädagogische Psychologie in Bern.²¹⁴

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 Zuhilfenah-

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

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

213 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.

214 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.

me 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 Historiker*innen ab 1961 in einem unabhängigen Verlag herausgegeben wurde. Die Hefte richteten sich an Primar- und Sekundarschüler*innen von zehn bis 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.²¹⁵ Im Vorwort umrissen die Autoren ihre 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.»²¹⁶ 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. Der Lehrer, langjährige Chefredaktor und

215 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 mithilfe dieser Hefte in «Heimatkunde» unterrichtet.

216 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.

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.²¹⁷ 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.²¹⁸ 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 zu betreiben:

«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 mitsprechen und mithandeln können.»²¹⁹

Gerade auf dem Hintergrund des Kalten Krieges war der Wunsch, mithilfe des Geschichtsunterrichts (auch) ein Verständnis für demokratische Prozesse und ein Einstehen für die (durch den Kommunismus bedroht scheinende) Demokratie zu entwickeln, besonders wichtig.²²⁰ Alternative Methoden für einen «demokratischeren», denkanregenden Geschichtsunterricht wurden in den Lehrerzeitschriften diskutiert und nach und nach in die Lehrmittel integriert.

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

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

219 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.

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

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.²²¹ 1950 empfahl etwa Konrad Bächinger den Einsatz des «Arbeitsprinzips». Im Verbund mit anderen Stimmen plädierte er auch im Fach Geschichte für mehr «Anschauungsunterricht»,²²² 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.²²³ In den 1950er- und 1960er-Jahren war das «Arbeitsprinzip» ein Schlagwort in vielen Fächern. Die Schüler*innen 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.²²⁴ 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»), grafischen Umsetzungen und das Nachdenken über Geschichte selbst.²²⁵ 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».²²⁶ Er prägte für

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

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

223 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.

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

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

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

diesen Prozess den oft missverstandenen Begriff der «originalen Begegnung»²²⁷. In der Rezeption von Roths Theorie wurde daraus oft der Appell für ein Lernen mit historischen Sachquellen beziehungsweise 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.²²⁸ Das Kulturgut kann im Sinne Roths auch eine Bild- oder Textquelle sein – so interpretierte unter anderem auch Daniel V. Moser die im von ihm mitverfassten Lehrmittel «Geschichte» der 1990er-Jahre verwendeten Quellen.²²⁹ Die Lehrperson sollte eine Begegnung zwischen Lernenden und dem Kulturgegenstand initiieren, wobei es gemäss Roth zentral ist, dass nicht *über*, sondern *mit* dem Gegenstand gesprochen wird. 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.»²³⁰

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:

227 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.

228 Roth, Heinrich. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover et al. 1973, S. 109.

229 Moser, Daniel V. Geschichte – ein neues Lehrmittel für den Kanton Bern, *Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde* 56 (1994), 4, 467–494, hier 482.

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

«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.»²³¹

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.

In den 1970er-Jahren wurde vermehrt auf eine ausgewählte «Inselbildung» gesetzt, wie sie Ebeling in seiner «Reise in die Vergangenheit» 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. Mit einer so gelagerten Auswahl sollte der lange vorherrschende «chronologische Durchlauf» überwunden werden, der bis Ende der 1960er-Jahre den Normalfall im Geschichtsunterricht der Volksschule darstellte, nach und nach ergänzt durch andere Strukturierungskonzepte, etwa thematische Längsschnitte.²³² «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. In der Realität waren allerdings die beiden Werke, vermutlich bis in die 1990er-Jahre, gleichzeitig im Gebrauch.

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

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

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».²³³

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. 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.

1981 erschien das vom damaligen Seminarlehrer Kurt Messmer verfasste Buch «Geschichte im Unterricht», das von der *SLZ* wegen seiner Verbindung von Praxis und Theorie gefeiert wurde. Der geschichtsdidaktische Leitfaden bot anhand von Beispielen aus verschiedenen Epochen exemplarische Anregungen, etwa zur Arbeit mit Text- und Bildquellen, zum Umgang mit Grafiken, zu Strukturierungsprinzipien oder zur Ergebnissicherung. Im Fokus stand das selbstständige 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 und der Curriculumforschung einen enormen Entwicklungsschub erfahren, der schliesslich zu ihrer institutionellen Verankerung führte, obschon Bodo von

²³³ Vgl. Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, *SLZ* 125 (1980), 32.

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.

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 Gegenwartsbezug – und dies auch «ohne institutionalisierte Geschichtsdidaktik», aber was die Schweizer Geschichte anbelange, so sei das tradierte Bild noch immer merkwürdig starr.²³⁴

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.

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.²³⁵ 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 Geschichtsbilderatlas «Geschichte in Bildern».²³⁶ Der Lehrplan des Kantons Bern riet 1951 zum Einsatz von Quellen, wobei es nicht nur darum gehe, die Darstellungen mit Information anzureichern, sondern auch darum, die Lernenden mit den Zeugnissen aus vergangenen Epochen emotional zu berühren.²³⁷ Die in den Berner Schulbüchern von Arnold Jaggi verwendeten Quellen waren denn auch

²³⁴ Vgl. Uffer, Leza M. Fehlt Geschichtsdidaktik, *ScS* 77 (1990), 7/8, 2.

²³⁵ Vgl. Mühlebach, Albert. Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht, *ScS* 32 (1945), 297–300.

²³⁶ Vgl. Die Schlacht bei Giornico, 1478, *SLZ* 93 (1948), 884–885.

²³⁷ Vgl. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern. Bern 1951, S. 68.

nicht viel mehr als kurze Zitate, meist undeklariertes Provenienz, die der Emotionalisierung der Narration dienten. Jaggi selbst war sich dessen bewusst. Ob schon 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 bedienen.²³⁸ Auch die Lehrmittelautoren Albert Hakios und Walter Rutsch setzten in ihrem Zürcher Geschichtsbuch²³⁹ 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. Ob schon sie den darbietenden Unterricht selbst nicht infrage stellten, ergänzten Bilder, Karten und Schemata die Fliesstexte. Sie dienten weiterhin vorwiegend der Veranschaulichung und nicht dem Methodenlernen.²⁴⁰ 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.²⁴¹ 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.²⁴² Frühestens

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

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

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

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

242 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.

könnten Gymnasialklassen «historische Probleme und Zusammenhänge» selbstständig erarbeiten, lautete eine verbreitete Überzeugung.²⁴³ 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-Jahre notwendig, die in der ersten Nummer ihrer *Lesehefte* abgedruckten Quellen sprachlich zu verändern, um sie, wie sie sagten, «für den Schüler verständlich zu gestalten».²⁴⁴ Mit der Zeit setzte sich die Auffassung durch, dass Quellen nur verändert werden sollten, «wenn der Quellentext für Schüler sonst unverständlich geblieben wäre.»²⁴⁵

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 erwähnte «*Historie générale de 1789 à nos jours*» (1964) sowie die in 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 real existierenden Sozialismus – ernst nehmen hiess auch, dass die Schule selbst demokratischer gestaltet werden musste. Dies konnte unter anderem bedeuten, die Kinder dazu anzuleiten, sich mittels Quellen eine eigene Meinung über die Vergangenheit zu bilden.

Chevallaz' «*Historie 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,

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

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

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

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 Messmer²⁴⁶ und Hans Utz²⁴⁷ 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.²⁴⁸ Die viel weitreichendere Absicht des Lehrmittels machte ein Begleitheft – ein Kommentar für Lehrpersonen – explizit:²⁴⁹ 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.²⁵⁰ Diese geschichtsdidaktische Innovation war laut den Aussagen der beiden Geschichtsdidaktiker und Mitautoren Kurt Messmer²⁵¹ und Hans Utz²⁵² durch das Erscheinen des deutschen Lehrmittels «Fragen an die Geschichte»²⁵³ beflügelt worden, das Mitte der 1970er-Jahre auf den Schweizer Markt drängte. Es hatte zum Ziel, die Lernenden mit der Methode der Historiker*innen 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

246 Vgl. Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Abschnitt 4.3.4.

247 Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Abschnitt 4.3.5.

248 Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Abschnitt 4.3.5.

249 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.

250 Vgl. Fuchs & Messmer 2009.

251 Vgl. Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Abschnitt 4.3.4.

252 Vgl. Hans Utz im Interview vom 30.3.2020, Abschnitt 4.3.5.

253 Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.). Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, Frankfurt a. M. 1974–1978. Vgl. auch Fuchs & Messmer, 2009.

eingebüsst hat. Kurt Messmer macht im Interview zudem deutlich, dass für ihn noch ein anderes, in der Fachdiskussion nur wenig beachtetes Werk begleitend gewesen war, Wolfgang Hugs «Geschichtliche Weltkunde», zeitgleich herausgegeben mit «Fragen an die Geschichte».²⁵⁴ 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 – genau genommen 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 Autor*innen – etwa bei der Darstellung des Kalten Krieges oder der Dekolonisierung – tatsächlich auch das «Narrativ des andern» in die Materialsammlung.²⁵⁵

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 Autor*innen, «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 unter anderem dazu auf, mit den Schüler*innen über ihren Umgang mit Quellen und Darstellungen und damit über ihr eigenes historisches Lernen nachzudenken (Metakognition).²⁵⁶

²⁵⁴ Kurt Messmer im Interview vom 23.5.2020, Abschnitt 4.3.4.; Hug, Wolfgang, Busley, Hejo, Danner, Wilfried, u. a.: *Geschichtliche Weltkunde*. Diesterweg, ab 1975.

²⁵⁵ Vgl. dazu u. a. die Fallanalysen in Ritzer 2015.

²⁵⁶ Vgl. *Menschen in Zeit und Raum* 7. Lehrerkommentar. Buchs 2007, S. 8–9.

Seit dem Erscheinen des Lehrmittels «Weltgeschichte im Bild» (WiB) ergänzen, wie oben erwähnt, Lehrercommentare 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 fragengeleiteten Lesebücher einst noch suggeriert hatten. Lehrpersonen müssen sich in die Logik eines Lehrmittels, seine didaktischen, methodischen, aber auch inhaltlichen Entscheidungen und 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.²⁵⁷ Allerdings ging und geht die internationale Diskussion von unterschiedlichen Prämissen aus, was zu einer Vielfalt an Modellen, Konzepten und Begriffen geführt

²⁵⁷ Vgl. Barricelli, Gautschi, & Körber 2012.

hat, die in unterschiedlichem Masse die geschichtsdidaktischen Debatten und die Lehrmittel beeinflussen.

Im angloamerikanischen Raum, dessen Debatten an geschichtsdidaktischen Tagungen in der Schweiz zur Kenntnis genommen wurden und werden, sprechen etwa Samuel S. Wineburg²⁵⁸, Kadriye Ercikan und Peter Seixas²⁵⁹ von *historical thinking*, während Peter Lee die *historical literacy* als Ziel des Geschichtsunterrichts begreift²⁶⁰. Niederländische Forscherinnen wiederum verlangen, dass historisches Lernen in die Fähigkeit des *historical reasoning* münden sollte.²⁶¹ 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.²⁶² 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.²⁶³

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;²⁶⁴ zum anderen vom Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel, das neben der Gattungs- und Interpretationskompetenz auch auf die narrative Kompetenz sowie die geschichtskulturelle Kompe-

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

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

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

261 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.

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

263 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 S. 262.

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

tenz fokussiert,²⁶⁵ sowie vom Modell, das 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.²⁶⁶ 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».²⁶⁷

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 beinhaltet. 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 Schüler*innen, 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.

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

266 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.

267 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.

4.3 Stimmen²⁶⁸

Nadine Ritzer und Béatrice Ziegler

Bei der Lektüre der folgenden Interviews entsteht der Eindruck, dass die Vermittlung eines Masternarrativs mittels Lehrendenvortrag, Schulbuchlektüre und lehrzentrierten Gesprächs in den ersten Nachkriegsjahrzehnten die übliche Form des Geschichtsunterrichts darstellte. Die interviewten Geschichtsdidaktiker bezeugen aber, dass bereits seit den Siebzigerjahren der Geschichtsunterricht vermitteln sollte, 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 1968 eine geschichtsdidaktische Bruchstelle darstelle, da mit den neuen Geschichtslehrmitteln der Arbeitsunterricht ermöglicht wurde.²⁶⁹ Dabei dürfte die konkrete Arbeit mit den Schulbüchern allerdings höchst unterschiedlich gewesen sein.²⁷⁰ So berichten drei 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.²⁷¹ Dennoch sei methodischen Fragen lediglich eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt worden. Zudem legten die Interviewten für ihre eigene Weiterbildung

268 Die Interviews wurden von Nadine Ritzer geführt und aufbereitet.

269 Fuchs & Messmer 2019.

270 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 anderen zeigt sie aber auch, dass in Kreisen der Geschichtslehrpersonen und Lehrmittelautor*innen der Wandel, auch inspiriert von der deutschen Diskussion, verhandelt wurde (ebd., S. 317–321). Siehe ihre hier anschließenden Ausführungen.

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

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 Südtirol.²⁷²

Dieser – durchaus vorläufige²⁷³ – Blick zurück fördert einen geschichtsdidaktischen Pragmatismus zutage, der kaum von geschichtstheoretischen, wohl aber von geschichtswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Diskussionsständen und den eigenen Erfahrungen als Lehrperson profitierte. Er erhellt damit eine Gemengelage, die die oben 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.

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 beziehungsweise Unterrichtsmaterialien eine wichtige Rolle. Deshalb wurden in den Interviews einerseits Fragen zu allgemeinen geschichtsdidaktischen Themen und andererseits konkret zu der Arbeit an Lehrmitteln gestellt. Die Interviews werden hier unkommentiert wiedergegeben. Der Leitfaden für die Befragung der Geschichtsdidaktiker wurde von Nadine Ritzer entwickelt, die auch die meisten der Interviews durchgeführt hat.

²⁷² Messmer 2004, hier S. 131.

²⁷³ 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.

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

Fragen zur Schulbuchproduktion

Welches war das erste Schulbuch, an dem Sie mitgearbeitet haben? Wann?
Zeiten, Menschen, Kulturen, Autor, von 1974 bis 1985, neun 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 Autor*innen? Wie wurden sie ausgewählt?

Alleiniger Autor Peter Ziegler, der das Ganze ins Rollen gebracht hat. Dazu eine Beraterkommission von drei 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.

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, die 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.

Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigener 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-I-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 eigenständiger 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 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 zu 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-Léchet (Jahrgang 1942), April 2020

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 Autor*innen? Wie wurden sie ausgewählt?

*Die Autor*innen 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)?

Siehe 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.

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 Lehrerkomentaren 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 Lehrerkomentaren 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 und anderem.*

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 selbstständige Arbeit der Schüler*innen (nicht mehr ausschliesslich lehrer*innenkonzentriert).*

Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigener 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-I-Ausbildung ausgesehen hat?

Keine, lediglich allgemeine Pädagogik.

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständiger 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, unter anderem in den Semesterkursen.

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?²⁷⁴

*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 Schüler*innen 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 Seminarist*innen annahmen, ich sei – wie die meisten Seminarlehrer – Mitglied der FDP (anstatt der SP).*

274 Welge & Ziegler 2016.

Warst du in einem fachdidaktischen Netzwerk? Wo und mit wem tauschtest du dich über didaktische Fragen aus? (Lehrertagungen? SGG? Deutschschweiz? Welche 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 (siehe 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 2021

Fragen zur Schulbuchproduktion

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

Durch Geschichte zur Gegenwart, vier Bände und vier Lehrercommentare. 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 dem 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 Schneebeli. Wir haben alle Texte gemeinsam verantwortet.

Ich hatte zunächst ein Konzept auszuarbeiten, das von der kantonalen Lehrmittelkommission Zustimmung erhielt. Danach verfassten Peter Schneebeli und ich zwei Probekapitel, die gedruckt und in zahlreichen Real- und Sekundarklassen eingesetzt wurden. Aufgrund 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 usw.).

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 Lehrerkomentaren.

– 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 Lehrerkomentare 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*
- *Veranschaulichung durch Bilder, Grafiken aller Art, Comics usw.*

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 Student*innen besuchen die didaktischen Vorlesungen, lernen den Stoff auf die Prüfung und suchen dann ihre eigenen Wege, wie sie sich durchwursteln.*

Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigener 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-I-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 eigenständiger 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 Achtzigerjahre. 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 «kompetenzorientierten Geschichtsunterricht». Jeder Didaktiker entwarf ein möglichst kompliziertes Kompetenzsystem, 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 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 usw.). Ich habe auch im Rahmen der Weiterbildungszentrale Luzern und des Verbands Schwei-

zerischer 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 auf Anwendung in der Praxis ausgerichtet sein muss.

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

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 bis 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 interkantonales Projekt, Herausgeberin die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Land, Freiburg, Luzern, Solothurn; zeitweise war auch Bern dabei.

Wer waren die Autor*innen? 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 Be-

*reich 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 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 Prodoliet-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 sechsten 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 Halbtag 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 siebten Schuljahr, ein andermal mit Themen aus dem achten oder neunten Schuljahr.

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

Im Sonderbunds- und Kulturkampfkanton 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 «Dambruch 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 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 Kolleg*innen 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-süddeutschen 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 Lehrerhefts dokumentiert indes die damals radikale Wende des Geschichtsunterrichts:

- I. Koordination der Lehrpläne und Lehrmittel (Allemann)
- II. Leitideen, Einstellungsziele und Lernziele des Geschichtsunterrichts (Santini)
- III. Leitideen zum Geschichtsunterricht (Haerberli)

- IV. *Einstellungsziele zum Geschichtsunterricht (Santini)*
- V. *Anleitung zum Formulieren von Lernzielen auf der Grundlage des Geschichtslehrmittels (Santini)*
- VI. *Verwendung der selbstformulierten Lernziele für die Erarbeitung von Unterrichtseinheiten (Santini)*
- VII. *Beispiel einer Unterrichtseinheit (Santini)*
- VIII. *Die Themenreihe als Möglichkeit des fachübergreifenden Unterrichtes (Renz)*
- IX. *Lehrpläne zum Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz*
- X. *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.

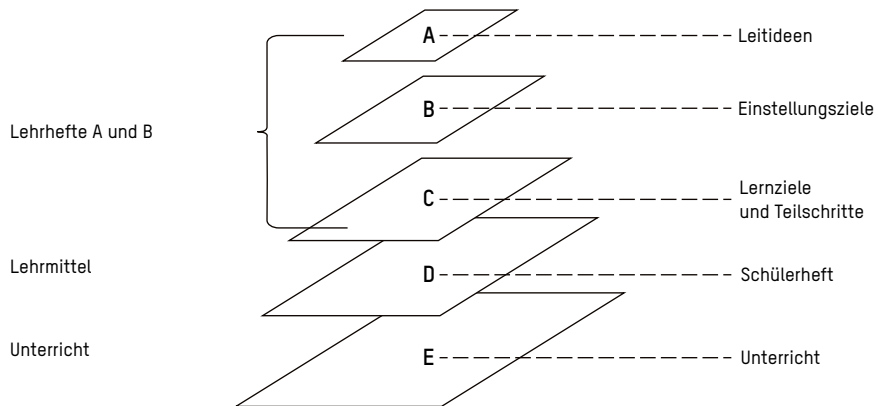


Abb. 4: Ziel- und Unterrichtsebenen, Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft Allgemeiner Teil B (1975), S. 7

– **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 fünften und sechsten 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 Brüchen führen, sondern vorerst zu Überlagerungen. Gewisse Kolleg*innen 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 siebten bis neunten Schuljahr?! Jenseits von Gut und Böse.

Selbst wenn man berücksichtigt, dass Schmid's Lehrwerk über das Ziel hinaus-schoss, 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 schüler*innenge-mässen Geschichtsunterrichts: Lernziele, knapp und schülergerecht – Informations-teile, zweckmässig strukturiert und mit Marginalien auf den Punkt gebracht – Quel-len aller Art, häufig kontrovers arrangiert und mit den nötigen Angaben für eine fachgerechte quellenkritische Bearbeitung – Auszüge aus der Fachliteratur – zielfüh-rende 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 Jugend-liche 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 Reflexivität das Wort reden. Begreift man Geschichte letztlich als Mittel zum Zweck, werden Grundhaltungen, Einstellungen, Haltunqsziele 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.»²⁷⁵

Besser lässt sich das kaum sagen.

275 Schönemann, Bernd (2006). Geschichtsdidaktik, in: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, & Schönemann, Bernd (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts.: Wochenschau, S. 72–73, hier S. 72.

Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigener 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, verfolge ich anhand seiner Semesterskripte, die er mir freundlich überliess.

Wo, wann und wie kamst du zum ersten Mal mit Fachdidaktik Geschichte als eigenständiger 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 zusam-

men mit den Studierenden vermehrt der 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!» Kulturtage 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 Kolleg*innen 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 Konkordanzsystem. 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 Bodenseekreis. Eine mehrtägige Konferenz versammelte Geschichtsdidaktiker*innen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und aus 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 Beitrag 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 Kolleg*innen 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 Geschichtslehrerkolleg*innen. 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 Kolleg*innen 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), April 2020

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.

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 Autor*innen? 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 (Spardruck wegen der Ölkrise). Die Hefte wurden dann in Mehrwegbänden 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?

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: Lehrerzählung, 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.

Fragen zur Fachdidaktik Geschichte als eigener 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 Forschungsauslandjahr 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 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 vier 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-I-Ausbildung ausgesehen 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 eigenständiger 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.²⁷⁶ Dabei bezeichnete sie der Mathematikdidaktiker Timo

²⁷⁶ 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].

Leuders als nutzeninspirierte Grundlagenforschung.²⁷⁷ Es handelt sich dabei um empirische Forschung, indem vorerst Prozesse, Denken und Handeln von Akteuren und Wirkungen gezielter Massnahmen bei fachlichen Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht untersucht werden.²⁷⁸ 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.²⁷⁹

Über geschichtsdidaktische Forschung in der Deutschschweiz im 20. Jahrhundert ist kaum etwas bekannt. Der vorliegende Text basiert zum einen auf der Berücksichtigung der Projekte, die vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert worden sind.²⁸⁰ Zum anderen werden im Anschluss daran Publikationen, in denen von Forschungen berichtet wurde, zusammen- und vorgestellt, um derart allenfalls weitere Projekte zu erfassen und damit 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

277 Timo Leuders, Empirische Forschung in der Fachdidaktik – eine Herausforderung für die Nachwuchsqualifizierung in: *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.* www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf, S. 13–17, hier S. 13 [22.12.2021]. Vgl. auch Leuders 2015.

278 Vgl. dazu Weisseno & Ziegler 2022.

279 Vgl. Heuer et al. 2019; Ziegler 2021.

280 Neben dem SNF wurden auch von Stiftungen Drittmittel für Forschung eingeworben und einzelne Stellen von Bund und Kantonen finanzierten Projekte der Auftragsforschung. Ausserdem ist davon auszugehen, dass an den einzelnen Standorten zahlreiche kleine explorative Studien vorgenommen worden sind, teilweise auch als in der Lehre eingebettete Projekte. Da solche Projekte schwieriger zu recherchieren sind, wird hier auf ihre Nennung verzichtet.

Geschichtsdidaktik.²⁸¹ Und auch der Übergang zu Forschungsanträgen der allgemeinen Abteilungen gelang, sodass heute fachdidaktische Anträge neben fachlichen Anträgen beurteilt werden.

4.4.1 Die 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 Schüler*innen des neunten Schuljahres (60 Klassen mit rund 1200 Schüler*innen) 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.²⁸² Im Schlussbericht wird erwähnt, dass für 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 regionsspezifische Fragestellungen sind ein wesentlicher Vorteil. Ebenso die Möglichkeit, inner [sic!] nützlicher Frist über die Ergebnisse frei verfügen zu können.»²⁸³

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

281 Zur Aktivität des DORE-Förderprogramms vgl. Criblez 2016, insbesondere S. 77–79.

282 Barth et al. 2000b, S. 1.

283 Barth et al. 2000a, S. 69.

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.²⁸⁴ 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 auserschulische 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.²⁸⁵

Der Studie kommt das Verdienst zu, erstmals Schüler*innen in grösserem Ausmass befragt zu haben und damit den Geschichtsunterricht als solchen 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.²⁸⁶ 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.²⁸⁷

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 Geschichts-

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

285 Barth et al. 2000a, S. 69.

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

287 Barth et al. 2000a, S. 58–69.

unterrichts in der Deutschschweiz gewonnen worden.²⁸⁸ 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 Unterrichtserfolge, Wirkungszusammenhänge und das Zusammenspiel von Schule, Elternhaus und Peers. Im Zentrum stand die Videografierung von Unterrichtslektionen zu Geschichte und Politik in 41 Klassen.²⁸⁹ 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 und anderem befragt.²⁹⁰

Dank der Breite der Forschungsfragen, innovativen Projektanordnung und der empirischen Solidität der Erhebungen und Auswertungen legte das Projekt in den Beiträgen des Projektbandes die Grundlage für vielfältige weitere Forschung.²⁹¹ 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 Expert*innen und andererseits durch Schüler*innen ergänzte, um daraus zu entwickeln, was guten Geschichtsunterricht ausmache.²⁹² 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 es die Videografie 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.

288 Projekt «Geschichte und Politik im Unterricht». www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7584-0boe-0000-00003836e3bf/VideoprojektGeschichte.pdf [23.12.2021].

289 Einige derselben sind verfügbar auf www.unterrichtsvideos.ch/ [27.12.2021] der Universität und PH Zürich und können mit Zugangscode eingesehen werden.

290 Vgl. zu diesen und weiteren Informationen zum Projekt den Projektbericht: Projekt «Geschichte und Politik im Unterricht». www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7584-0boe-0000-00003836e3bf/VideoprojektGeschichte.pdf [23.12.2021].

291 Gautschi et al. (Hrsg.) (2007).

292 Gautschi 2009.

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 Schüler*innen Aufträge zur selbstständigen Beschäftigung mit Material erhielten, geschah dies in aller Regel für kurze und kürzeste Sequenzen, in denen sie kaum die Möglichkeit hatten, sich in die Aufgabenstellung zu vertiefen.²⁹³ 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 Schüler*innen im Arbeitsunterricht das selbstständige Bearbeiten von Quellen und die Konstruktion von Geschichte erlernten (siehe dazu Abschnitt 4.3.4.). Das Ergebnis war deshalb unerwartet und mag damit die Bereitschaft der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik gestützt haben, sich auf den kompetenzorientierten Unterricht einzulassen.

Zum anderen 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 Schüler*innen – nicht mehr der Erzählung 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.²⁹⁴ 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

²⁹³ Hodel & Waldis 2007, hier S. 115–119; insbes. 116.

²⁹⁴ Hodel & Waldis 2007, hier S. 138.

Befund wurde in einem weiteren Projekt noch deutlicher, das weiter unten angesprochen wird.

4.4.2 SNF-geförderte Forschungsprojekte in Geschichtsdidaktik²⁹⁵

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 Monika Waldis und Béatrice 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.²⁹⁶ 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 andere Erkenntnisabsicht zugrunde liegt.²⁹⁷ Zudem sind Projekte häufig mehreren Kategorien zuteilbar. Die Darstellung hier erfolgt mit historischer Perspektive aufgrund von Forschungssträngen, die in der Abfolge der Projekte konstruiert werden können.

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 frühestens ab der vierten 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 Schüler*innen zur Zeitgeschichte und zum aktuellen Geschehen sowie aufgrund der Einsicht, dass die geschichtskulturellen Diskurse und Manifesta-

²⁹⁵ 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].

²⁹⁶ Waldis & Ziegler 2018.

²⁹⁷ Eine weitere Einteilung hat Peter Gautschi (2009, S. 104–113) vorgeschlagen.

tionen 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 Vertreter*innen der Didaktik des Sachunterrichts mit gesellschaftswissenschaftlicher Ausrichtung ein Projekt zur Erhebung des historischen Denkens bei jungen Kindern.²⁹⁸ Markus Kübler und seine Partner*innen erhoben das historische Denken bei 4- bis 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 Kinder Zeichnungen zu einem historischen Thema (Steinzeit, Altes Ägypten, Rom, Mittelalter) erstellen. In 20- bis 30-minütigen Interviews befragten sie sie dann dazu, was sie gezeichnet hatten.²⁹⁹ 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.³⁰⁰

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 Schüler*innen ein Denkmal «lesen» und interpretieren.³⁰¹ Sie hielten fest, dass den Schüler*innen das Sehen und Interpretieren der Skulptur grosse

298 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 Franken. <https://p3.snf.ch/project-132207> [25.01.2022].

299 www.historischesdenken.ch/index.php?id=45 [28.12.2021].

300 Kübler, Bietenhader, Bisang, & Stucky 2015.

301 Mathis & Gollin 2017.

Mühe bereitete und dass das historische Wissen, das die Deutung vereinfacht hätte, kaum vorhanden war.³⁰²

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.³⁰³ 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»,³⁰⁴ das die Schweiz im Zweiten Weltkrieg auf der Basis der Ergebnisse der «Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg»³⁰⁵ 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.³⁰⁶ Im Projekt wurde nach Interviews mit 20 Lehrpersonen zu «Hinschauen und Nachfragen» der Unterricht von sechs Lehrpersonen videografiert und mithilfe objektiver Hermeneutik analysiert, wie diese das Lehrmittel einsetzten.³⁰⁷ An einem Fallbeispiel konnte gezeigt werden, dass die betreffende Lehrperson, die dem Lehrmittel und seiner Absicht, die historischen Handlungsräume und Handlungsentscheidungen von Entscheidungsträgern sicht- und diskutierbar

302 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. www.nidwaldner-museum.ch/museums-satelliten/denkmal/80 [28.12.2021].

303 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. 194 522 Franken. <https://p3.snf.ch/project-117968> [25.01.2022]

304 www.lmvz.ch/schule/hinschauen-und-nachfragen [28.12.2021].

305 www.uek.ch/de/ [28.12.2021].

306 www.swissinfo.ch/ger/schweiz-zur-nazizeit-umstrittenes-lehrmittel/5061402 [28.12.2021].

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

zu machen, uneingeschränkt zu folgen beabsichtigte, schliesslich eine sozialgeschichtliche Einbettung der schweizerischen Grenzschiessung vornahm, mit der eine normative Diskussion von Verantwortlichkeiten überhaupt nicht vorgenommen werden konnte.³⁰⁸ Es zeigte sich also ein – explizit nicht angestrebter – Eigensinn der Lehrperson gegenüber dem eingesetzten Lehrmittel.³⁰⁹ Dieser Befund stützte gegenüber 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 anderen warf der Befund, 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, Fragen auf.

Diese verfolgte ein weiteres Projekt,³¹⁰ 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 der 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 videografiert. 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 geschichts-

308 Schär & Sperisen 2010.

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

310 Béatrice Ziegler & Peter Gautschi. Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen von Geschichtslehrpersonen durch Weiterbildung mit Unterrichtsvideos. SNF DORE Projektnummer 112352, 5.2007–8.2009, 191520 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/112352> [03.01.2023].

didaktischen Angebote im Kontext der Kompetenzorientierung noch der Reifung bedurften.³¹¹

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 von Geschichtslehrpersonen der Sek I und II an mehreren Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (PH Bern, PH FHNW, PH Luzern und PH Zürich) und ihrer Wirkung erhob. Das Projekt «Ausprägung und Genese professionellen Wissens von Geschichtslehrpersonen – Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage eines Videosurveys», kurz «VisuHist»³¹² wurde als Forschungsk Kooperation der PH FHNW und der PH Zürich unter Leitung von Monika Waldis durchgeführt. Der Kompetenz- und Wissenszuwachs der angehenden Geschichtslehrpersonen wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten, vor (303 Studierende) und nach (220 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 diese 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.³¹³

Eingebettet in das Projekt «VisuHist» untersuchte eine Dissertation die epistemologischen und die Lehr-Lern-Beliefs, also die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Studierenden.³¹⁴ Die Arbeit, deren Publikation vom SNF finanziert wurde, öffnete damit einen weiteren Zu-

311 Waldis, Wyss, & Hodel 2011.

312 Monika Waldis, Corinne Wyss, & Béatrice Ziegler. 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, 340816 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/146327> [24.01.2022].

313 Waldis 2019, hier S. 237.

314 Nitsche 2019.

gang zu den Voraussetzungen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beziehungsweise zum Verständnis ihres Unterrichts, was auch im deutschsprachigen³¹⁵ und im englischsprachigen³¹⁶ Raum rezipiert wurde.

Aktuell sieht es eher nach einer Verknappung der Unterrichtszeit in den einzelnen Domänen des Unterrichtsgefässes «Räume, Zeiten, Gesellschaften» des Lehrplans 21 aus.³¹⁷ Die Fachlichkeit der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I wird aufgrund der Mehrfächer-Abschlüsse erneut eher zurückgedrängt.³¹⁸ 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.³¹⁹

Mit einem allgemeindidaktischen Zugriff wurde die Kompetenz von Lehrpersonen, lernförderlicher Klassengespräche zu führen, an der Universität Freiburg untersucht.³²⁰ In diesem Rahmen entstand die geschichtsdidaktische Dissertation von Matthias C. Zimmermann zur Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrkräften.³²¹

Fächerübergreifender Unterricht Geschichte – Politische Bildung

Auf eine eng damit verknüpfte Entwicklung, nämlich die Zuordnung der Politischen Bildung zur Geschichte sowohl im Lehrplan 21 für die Sek-I-Stufe als auch mit grosser Wahrscheinlichkeit im in Überarbeitung befindlichen «Rahmenlehr-

315 Nitsche 2022.

316 Vgl. Nitsche & Waldis 2022 und Abschnitt 4.8.3.

317 Ziegler 2018b. 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. Siehe Abschnitt 5.1. Das Papier ist auch als PDF auf der Website der DGGD einsehbar. Ritzer & Ziegler 2022.

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

319 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.pbhbern.ch/sites/default/files/20_03_Abstract_Argast_Ritzer_112.pdf [30.12.2021]. Erste Ergebnisse werden 2023 in der *Didactica Historica* erscheinen. Argast et al. (im Erscheinen).

320 Christine Pauli und Kurt Reusser, «Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen», SNF-Projekt 166070, 04.2017-02.1921, 484 653 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/166070>

321 Zimmermann 2023.

plan Gymnasium»³²² 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 Communitys der Politikdidaktik und der Didaktik der Politischen Bildung sowie der Didaktik der Demokratieerziehung zur Kenntnis genommen worden.³²³ Dabei ist auch deutlich geworden, dass die unterschiedliche disziplinäre Logik des Faches Geschichte und des Faches Politische Bildung nicht unterschätzt werden darf,³²⁴ 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 empirische Erkenntnisse generieren.³²⁵ Für das 2020 beendete Projekt liegt eine abschliessende Diskussion der Ergebnisse noch nicht vor. Aber Publikationen zu Fallbeispielen zu den 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.³²⁶

Kompetenzorientierte Geschichtsvermittlung und ihre Förderung

Geschichtsunterricht, der der Kompetenzförderung dienen soll, setzt die vielfältige Aktivierung der Schüler*innen voraus. Welches die geeigneten Impulse für das Historisch-denken-Lernen von Schüler*innen sind, wurde und wird, häufig insbesondere unter dem Label «Aufgabenkultur», intensiv untersucht. Zum einen werden Aufgabenstellungen in Schulbüchern und in videografierten oder mit teilnehmender Beobachtung begleiteten Unterrichtsstunden untersucht oder es werden Aufgabensets vorbereitet, um in Interventionsprojekten

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

323 Löttscher, Schneider & Ziegler (Hrsg.) 2016. Waldis & Ziegler 2022; 2019. Ziegler & Waldis 2017, 324 Ziegler 2018a.

325 Monika Waldis, Béatrice Ziegler. Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I, 9.2016–02.2020, SNF, Abt. 1, Projektnummer 166 004; 423 285 Franken. <https://p3.snf.ch/project-166004> [24.01.2022].

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

zu prüfen, inwiefern diese bei Schüler*innen Kompetenzen und Wissen zu steigern vermögen. In der Deutschschweiz gibt es einige kleinere solcher Untersuchungen, die noch an die Tradition des Arbeitsunterrichts anknüpfen (siehe Abschnitt «Arbeitsprinzip, originale Begegnung und Inselbildung – unterrichtsmethodische Impulse», S. 121–125) und sensibilisiert durch dessen mangelnde Umsetzung in die Praxis prüften, womit Schüler*innen eigentlich konfrontiert werden. Stimuliert durch die Diskussion im deutschsprachigen Raum zu Geschichte als Narrativierung und der entsprechenden Anforderung an den Geschichtsunterricht, Schüler*innen zu befähigen, sowohl vorhandene Geschichten zu de-konstruieren als auch selbst Geschichte aus Überresten und Erzählungen zu erarbeiten, gewannen Schüler*innentexte, -referate, -prüfungen und anderes 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.³²⁷ 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 zehn 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 Schüler*innen wurde ein fachspezifischer Schreibtest sowie ein Kompetenztest durchgeführt.³²⁸

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.³²⁹ Es sollen die Ope-

327 Monika Waldis, Béatrice Ziegler. Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte, 01.11.2015–30.04.2019, Abt I, Projektnummer 160359; 387134 Franken. <https://p3.snf.ch/project-160359> [24.01.2022].

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

329 Martin Nitsche, Historische Lernprozesse erforschen. 01.08.2020–31.07.2023, Abt. I; Projektnummer 192414; 476398 Franken. <https://p3.snf.ch/project-192414> [24.01.2022].

rationen 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 entwickeln. Das Team um Martin Nitsche kann sich dabei auch auf die Dissertation von Julia Thyroff stützen,³³⁰ 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.³³¹ 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 Schüler*innen 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,³³² indem die Forschenden mit Lehrpersonen Unterrichtseinheiten entwickeln und die so angestossene Unterrichtsentwicklung durch video-, interview- und fragebogenbasierte Erhebungen empirisch untersuchen.³³³

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 beziehungsweise 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

³³⁰ Thyroff 2020. Die Open-Access-Publikation wurde von SNF gefördert.

³³¹ Philipp Marti, Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht, 01.07.2020–30.06.2023, Abt. I; Projektförderung 192 169; 452 977 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/192169> [24.01.2022].

³³² Vgl. dazu Ziegler 2019, S. 30.

³³³ Erste Ergebnisse vgl. Marti & Studer (im Erscheinen).

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.³³⁴ 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. Dazu liess sie Besuchende mit einem Mikrofon durch die Ausstellung gehen und ihre Aktivitäten und Gedanken mit Lautem Denken kommentieren.³³⁵

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 Geschichtsdidaktik in der Schweiz bei Hilke Günther-Arndt in Oldenburg entstand, anhand des Modells der didaktischen Rekonstruktion auf.³³⁶

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 beziehungsweise ihre Wirkung betrachtet werden. So beobachtete Jan Hodel Schüler*innen bei der Nutzung des Internets zur Vorbereitung von Referaten im Geschichtsunterricht,³³⁷ während Julia Thyroff in ihrer bereits erwähnten Dissertation sich mit einer Ausstellung befasste.

Der Überblick über die bisherige vom SNF geförderte empirische Forschung, die insbesondere aus der zweiten der beiden Pionierstudien heraus entwickelt worden ist, dokumentiert eine Forschungsentwicklung, die grundsätzliche geschichtsdidaktische Erkenntnisse für die Deutschschweiz ermöglicht und der Lehre und Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den (Pädagogischen) Hochschulen dient.

³³⁴ Schaub 2018.

³³⁵ Thyroff 2020. Zur hier verwendeten Methode des Lauten Denkens vgl. Thyroff 2022.

³³⁶ Mathis 2015.

³³⁷ Hodel 2013.

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.³³⁸ Traditionellerweise ist sie an der thematischen Analyse interessiert. Erst in jüngerer Zeit, befördert durch die Kompetenzorientierung und das Interesse an der sogenannten «Aufgabenkultur» 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 über die «Nation im Schulbuch», deren Druck vom SNF gefördert wurde.³³⁹ In der renommierten Reihe des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig erschienen, war ihr die Aufmerksamkeit von Historiker*innen wie Geschichtsdidaktiker*innen im deutschsprachigen Raum sicher.³⁴⁰ Auch in der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte erschien eine Besprechung.³⁴¹

2017 wurde Helene Mühlestein mit einer Untersuchung zu Schulbüchern promoviert. Sie verband dabei themenspezifische Untersuchungen mit der Analyse didaktischer Konzeptionen.³⁴² Zwei Jahre davor war die Dissertation von Nadine Ritzer «Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen» erschienen, deren Druck ebenfalls vom SNF unterstützt wurde.³⁴³ 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 ein.³⁴⁴ Die reichhaltigen Erkenntnis-

338 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 www.gei.de/de/abteilungen/mediale-transformationen/methoden.html [07.01.2022]. Vgl. auch Knecht, Matthes, Schütze, & Aamotsbakken (Hrsg.) 2014.

339 SNF-Datenportal, Projektnummer 107295, 07.2004, 6800 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/107295> [24.01.2022].

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

341 Die Arbeit wurde vom Historiker und Geschichtslehrer Zsolt Keller besprochen in *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 55(4).2005, 359–361.

342 Mühlestein 2017.

343 SNF-Datenportal, Projektnummer Nr. 160594; 04.2015, 8000 Franken. <https://data.snf.ch/grants/grant/160594> [22.01.2022].

344 Ritzer 2015. Siehe dazu auch Kap. 4.2.

se flossen in das entsprechende Kapitel in der vorliegenden Publikation ein, das sie mit Stephan Hediger erarbeitet hat (siehe Kapitel 4.2.).

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 beziehungsweise geschichtspolitischer Diskurse. Eine derartige 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.³⁴⁵ Ausgehend davon, dass Geschichtslehrmittel Teil der Geschichtskultur sind, und angesichts der Notwendigkeit, in Lehrmitteln sowohl thematische Auswahlentscheidungen als auch Entscheidungen darüber 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.³⁴⁶

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 Schüler*innen 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 die öffentliche Kontroverse zum Lehrmittel «Gesellschaften im Wandel» vor Augen geführt.³⁴⁷ Eine explorative Analyse aus aktuellem Anlass hat aber gezeigt, dass die Untersuchung der Aufgaben in den

³⁴⁵ Gautschi 2015a; Hopmann & Künzli 1994.

³⁴⁶ Ziegler 2016.

³⁴⁷ Stellvertretend ein Kommentar zur hitzigen Kontroverse: Hans Fahrländer, Umstrittenes Lehrmittel «Gesellschaften im Wandel»: Woher weht der «Zeitgeist»? Kolumne Aargauer Zeitung 4.10.2018. www.aargauerzeitung.ch/meinung/kommentare-aaz/umstrittenes-lehrmittel-gesellschaften-im-wandel-woher-weht-der-zeitgeist-ld.1318267 [07.02.2022].

Lehrmitteln auch für eine künftige verbesserte didaktische Reflexion der Aufgabenstellungen bedeutsam sein könnte.³⁴⁸

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.³⁴⁹ 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-Lern-Materialien 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.³⁵⁰ Damit rückt ein anwendungsbezogener Konstruktcharakter ins Zentrum der Disziplin.³⁵¹ Kritische Analyse, Phänomen-, Ergebnis- und Wirkungsforschung bleiben wichtig, müssen aber ergänzt werden durch das *Designing*, durch die Inszenierung von Vermittlungsumgebungen.³⁵²

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»³⁵³ festgehalten. Er hat gezeigt, dass die Fachdidaktik als angewandte Disziplin ähnlich wie die Kunst, die Ingenieurwissenschaften und die Medizin, die Praxis als ihr zentrales Anliegen anerkennen muss.

348 Ziegler & Nitsche 2022.

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

350 Vgl. Gautschi 2006b, S. 140.

351 Vgl. dazu z. B. Gautschi 2021b.

352 Simon 1996, S. 55.

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

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 «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.³⁵⁴

4.5.1 Schulbuchentwicklung

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.

Primarstufe

Logbuch. Unterwegs in Räumen, Zeiten, Gesellschaften. 4 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, ab 2022.

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.

Autor*innenteam.

Dossier Weitblick NMG. Bern: Schulverlag, ab 2021.

Autor*innenteam.

entdecke.lu.ch. 1. und 2. Zyklus. Digitale Unterrichtseinheiten. Luzern, DVS, ab 2018.

Autor*innenteam vgl. <https://entdecke.lu.ch/impressum> [22.4.22].

IdeenSets. 1. und 2. Zyklus. Div. Unterlagen. Bern: PH Bern, ab 2017.

Autor*innenteam: vgl. einzelne Sets: 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.

³⁵⁴ Vgl. Simon 1996.

Stadtkunde online. Texte, Bilder und Arbeitsaufträge zur Geschichte und Entwicklung von Basel. Ein Ordner und eine Webseite. Basel: Volksschulleitung Basel-Stadt und Pädagogisches Zentrum PZ.BS. Ab 2015. Online unter www.edubs.ch/unterricht/faecher/stadtkunde-online [09.08.2017].

Alexandra Binnenkade u. a.

Spuren – Horizonte: Mensch – Raum – Zeit – Gesellschaft: ab 5. Schuljahr. Schülerbuch, Lehrerhandreichung und Kopiervorlagen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 2008. 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.

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.

Marco Adamina, Hans-Peter Wyssen u. a.

Sankt Gallerland (alt ab 1994 und neu ab 2022). Ordner, Kommentar, Download-Materialien, inklusive Video; Arbeitshefte, Augmented Reality. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Regula Grob, Helene Mühlestein u. a.

Heimatkunde des Kantons Luzern. 1 Ordner, Ergänzungsband. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag, ab 1986.

Gottfried Boesch, Alfred Häberle, Willy Meyer u. a.

Sekundarstufen I und II

Geschichte fürs Gymnasium. 3 Bände. Bern: hep Verlag, 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.

Tanja Rietmann, Hans Utz.

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, 2018.

Thomas Notz.

entdecke.lu.ch. 3. Zyklus. Digitale Unterrichtseinheiten. Luzern, DVS, ab 2018
Autor*innenteam vgl. <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 Autor*innen.

IdeenSets. 3. Zyklus. Div. Unterlagen. Bern: PH Bern, ab 2017.
Autor*innenteam: vgl. einzelne Sets: 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.
Andreas Stadelmann, Nadine Ritzer, Kathrin Jost.

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

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

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

Mein Demokratie-Journal. Geschichte und politische Bildung. Arbeitsheft für Schüler/-innen; Begleitheft für Lehrpersonen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 2015.
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.
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.
Kurt Messmer.

Schweizer Geschichtsbuch Band 3 / 4. Kompaktausgabe. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Berlin: Cornelsen Verlag, 2011.
Christophe Gross, Karl-Heinz Holstein, Wolfgang Jäger u. a.

Schweizer Geschichtsbuch. 4 Bände. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, ab 2010
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.
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.
Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel, Gregor Spuhler.

Menschen in Zeit und Raum. 3 Bände, Lehrerhandreichungen, Video. Bern: Schulverlag plus, ab 2005.
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.
Peter Gautschi, Helmut Meyer.

Spuren zur Aargauer Geschichte. 12 Hefte. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, ab 1997.
Peter Gautschi, Andreas Steigmeier, Dominik Sauerländer, Sarah Jaeggi, Rebecca Sanders, Sarah Brian Scherer, u. a.

Geschichte. 6–9. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, ab 1989.
Daniel V. Moser u. a.

Durch Geschichte zur Gegenwart. 4 Bände. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, ab 1986.
Helmut Meyer, Peter Schneebeli.

Weltgeschichte im Bild. 4 Bände. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, ab 1985.
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.
Peter Ziegler.

Weltgeschichte: Von 1500 bis zur Gegenwart. Zürich: Orell Füssli, seit 1969; 2014 vollständig überarbeitet.
Joseph Boesch, Rudolf Schläpfer, Hans Utz.

Tab. 3: Schulgeschichtsbücher und Bildungsmedien, die von Geschichtsdidaktiker*innen entwickelt / mitentwickelt wurden³⁵⁵

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

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

Hopmann,³⁵⁶ unterteilen und entsprechend analysieren lassen³⁵⁷. Dieser Anspruch der Geschichtsdidaktik als Leitdisziplin bei der Angebotsentwicklung von Schulgeschichtsbüchern und Bildungsmedien war – zumindest in der Deutschschweiz – in den letzten Jahren unbestritten.³⁵⁸ Allerdings zeigt sich auch hier zunehmend eine Skepsis gegenüber der Kompetenz der Geschichtsdidaktik: Können die Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt lernförderliche Aufgaben stellen? Müssten das nicht Erziehungswissenschaftler*innen tun? Können die Geschichtsdidaktiker*innen eigentlich verständliche Texte schreiben? Sollten wir dafür nicht besser Journalist*innen anstellen? Können sich die Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt sachrichtig mit heiklen Themen auseinandersetzen? Müssen wir hier nicht zum Beispiel Archäolog*innen, Zeitgeschichtler*innen oder Islamwissenschaftler*innen beiziehen? Wissen Geschichtsdidaktiker*innen überhaupt, wie alltäglicher Geschichtsunterricht gelingen kann? Müssten 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.³⁵⁹

4.5.2 Ausserschulische Inszenierungen

Gegenläufig zu dieser Entwicklung scheint allerdings die Geschichtsdidaktik in der Entwicklung von ausserschulischen Geschichtsinszenierungen an Einfluss zu gewinnen und profitiert hier von dem in Abschnitt 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 Geschichts-

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

357 Gautschi 2006, S. 119.

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

359 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.

didaktiker*innen, 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-Lern-Materialien, 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 Expert*innen für historische Bildung zur Entwicklung ihrer Geschichtsinnszenierungen 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 das Wilhelm von Humboldt schon 1793 formulierte, als er «Bildung» beschrieb.³⁶⁰ 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».³⁶¹ 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 beziehungsweise 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 Geschichtsdidaktiker*innen 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 Vermittlungs-

³⁶⁰ Humboldt «Theorie der Bildung des Menschen», hier zitiert nach Tenorth 1986.

³⁶¹ Sander 2014, S. 11; vgl. dazu auch Sander 2018.

inszenierungen 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.

Tabelle 4 zeigt exemplarisch einige realisierte Projekte.

Geschichtliche Vermittlungsinszenierungen in Museen, Archiven und am originalen Schauplatz

Dampfschiff Rigi, Verkehrshaus. 2022

www.verkehrshaus.ch/besuchen/museum/mobilitaet/schiffahrt/ds-rigi.html

Unterrichtsmaterialien fürs Gotthardmuseum. 2022

www.museen-uri.ch/Nationales-St-Gotthard-Museum.27.0.html

Staatsarchiv Uri Vermittlungsangebot Sek II. 2022

www.staur.ch

Erinnerungswege am Bürgenberg; der Franzoseneinfall Nidwalden 1798. Vermittlungsinszenierung und didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. 2021

www.franzoseneinfall.ch

Kulturabenteurer Seetal. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. Ab 2019

www.kulturabenteurer.ch

Geschichte Rathausen. 2017

www.rathausen.ch

Tablet-App «My Bourbaki Panorama». 2016

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

Waldstätterweg Themen Touren. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung vor Ort. 2015

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

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://iowitness.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

www.platzspitzbaby.ch/de/schulmaterial/

When We Disappear. App. Videogame. 2021
www.whenwedisappear.com/edu

Swiss Sport History Goes Public. Didaktische Materialien für Geschichtsvermittlung in Medien und im Internet. 2020
www.sportshistory.ch

Unterrichtsmaterialien zum Spielfilm «Zwingli und die Reformation in der Schweiz». 2019
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
www.kinomachtschule.at/data/aktegruener.pdf

Videobooks «Die Schweizer». 2013
www.docmine.com/video-book-the-swiss

Tab. 4: Geschichtliche Vermittlungsinszenierungen in der Öffentlichkeit, die von Geschichtsdidaktiker*innen entwickelt / mitentwickelt wurden³⁶²

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 da-

³⁶² Von Mitgliedern der DGGD gemeldete Beispiele, chronologisch absteigend geordnet.

für sind Geschichtsdidaktiker*innen im Verbund mit Kolleg*innen verwandter Disziplinen die Expert*innen.

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- beziehungsweise 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.³⁶³ 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.³⁶⁴ Aber erst am Anfang der achtziger Jahre erschienen einige Besprechungen zu (deutschen) geschichtsdidaktischen Werken. Sie waren von

³⁶³ *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, hrsg. von der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG-SSH), www.sgg-ssh.ch/de/publikationen/schweizerische-zeitschrift-fuer-geschichte-szg [05.01.2022]. Die bisherigen Ausgaben sind auf [e-periodica](http://e-periodica.ch) einsehbar. 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.

³⁶⁴ 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, 605–606.

Boris Schneider, dem deutschsprachigen Redaktor der Zeitschrift, verfasst, der als Gymnasiallehrer und Geschichtsdidaktiker der Universität Zürich tätig war.³⁶⁵ 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.³⁶⁶ Die Romands dominierten die Diskussion: Neben Bertrand Müller – auch er (bis 2004) Redaktor der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte – schrieben die Geschichtsdidaktiker Charles Heimberg (Genève) und Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg). Der fünfte Beitrag stammte von Pierre Felder (Basel), einem wie Bertrand Müller der Schule verbundenen Bildungshistoriker.³⁶⁷

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 Cartable 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.³⁶⁸ Dennoch wurde der Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik nicht zu einem stetig berücksichtigten Thema.

Einzelne Beiträge von Geschichtsdidaktiker*innen sowie Besprechungen von entsprechenden Publikationen folgten zwar in den folgenden Jahren.³⁶⁹ So wurde

365 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, 110–111.

366 Hadorn 2001.

367 Felder 2001.

368 *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 52 (3).2002, 359–360 und 360–361.

369 *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 62 (3).2012, 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*

die Schulbuchstudie von Markus Furrer «Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung» besprochen³⁷⁰ und er selbst publizierte 2009 im Kontext des Heftschwerpunkts «Problem Schweizergeschichte» eine weitere Schulbuchuntersuchung.³⁷¹ 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] geschichtsdidaktische[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.³⁷²

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 näherzubringen, indem er einerseits die Kompetenzorientierung und andererseits die Orientierung der Geschichtsdidaktik an empirischen Daten vorstellte.³⁷³

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

für Geschichte 66 (3).2016, 502–503. Helene Mühlestein zu Helmut Meyer, Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung. Zürich: episteme.ch, 2014.

370 Zolt Keller in *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 55 (4), 359–361.

371 Furrer 2009.

372 Fuchs & Messmer 2009, hier S. 100.

373 Moser 2006.

zu einer auch an der Lehr-Lern-Forschung angelehnten, empirisch arbeitenden Disziplin dem Austausch abträglich ist, lässt sich dabei hier nicht eruieren.

Auffallend ist aber auch, dass selbst der Forschungsbereich, der eine starke Überlappung von geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschungsfragen aufweist, die Erinnerungs- beziehungsweise 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.³⁷⁴

Auch in dieser Zeitschrift ist die Geschichtsdidaktik wenig präsent. Ein einziges Mal wird ein geschichtsdidaktisches Werk besprochen.³⁷⁵ 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

374 <https://revue-traverse.ch/> [03.01.2023]. Bisherige Nummern können auf e-periodica eingesehen werden. <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=tra-001> [03.01.2023].

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

die fehlende geschichtsdidaktische Publizistik in der Deutschschweiz³⁷⁶ – eine Situation, die sich mittlerweile geändert hat.³⁷⁷

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.³⁷⁸ 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».³⁷⁹ Die Historikerin Regula Ludi war davon ausgegangen, dass die Rezeption dieser Ergebnisse in der Öffentlichkeit ein dringliches Forschungsdesiderat sei.³⁸⁰ Darauf reagierten die Autor*innen der drei im «Dossier» vereinigten Beiträge, indem sie zeigten, dass es sehr wohl diesbezügliche geschichtsdidaktische beziehungsweise Tradierungsforschung gebe. Dabei wurden das Projekt «Wirkung von Geschichtslehrmitteln – Aneignung von Lehrbuchkonzepten durch Lehrpersonen: Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen»»³⁸¹ von Bernhard Schär und Vera Sperisen, die Dissertation von Nicole Burgermeister und Nicole Peter über «Intergenerationelle Erinnerung in der Schweiz. Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Nationalsozialismus im Gespräch»³⁸² 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»³⁸³ kurz skizziert und deren Leistungen im Kontext der Debatte hervorgehoben.

Zwei Jahre zuvor diskutierte Guy Marchal im Rahmen eines Heftes zur Kulturgeschichte³⁸⁴ «Geschichtskultur und Geschichtspolitik».³⁸⁵ Er befasste sich damit unter anderem mit einem zentralen Begriff der Geschichtsdidaktik und hatte sich

376 Messmer 2004.

377 Vgl. etwa die Zeitschrift *Didactica Historica* (Abschnitt 3.3.4. und Kap. 4.7.).

378 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).2007, 158–160.

379 *Traverse* 21 (1).2014, 153–170.

380 Ludi 2013.

381 Siehe Abschnitt «Professionalisierung der Lehrpersonen», S. 171–174.

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

383 Fink 2014.

384 *Traverse* 19 (1).2012.

385 Marchal 2012.

dafür vorgängig die Mühe genommen, mit einer Gruppe von Historiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen relevante Texte zu diskutieren.³⁸⁶

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 Schweizerischen Geschichtstagen

Eine weitere Möglichkeit des Austauschs ergibt sich an den «Schweizerischen Geschichtstagen», der alle drei Jahre stattfindenden Tagung der SGG-SSH. Geschichtsdidaktiker*innen haben seit Beginn teilgenommen.³⁸⁷ Traditionellerweise präsentiert sich auch der Verband der Gymnasiallehrpersonen mit einem Panel. Dort sind häufig Geschichtsdidaktiker*innen beziehungsweise 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 Schweizerischen 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.³⁸⁸

An der zweiten Tagung (2010) organisierte Christian Mathis das Panel «Historisches Lernen entgrenzen!»³⁸⁹ Nicole Peter verantwortete das Panel «Kon-

386 Workshop «Geschichtskultur und Erinnerungskultur in der Schweiz», 21. Januar 2011, organisiert von Konrad Kuhn und Béatrice Ziegler. Zentrum für Demokratie Aarau ZDA.

387 Aufgerufen wurden die Seiten der Tagungen, der SGG-SSH und des Reporting auf www.in-foclio.ch. Die Panels der Geschichtslehrkräfte, an denen teilweise auch Didaktiker*innen teilnahmen, wurden unberücksichtigt gelassen.

388 <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.

389 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-grenzten» Lernsituationen. <https://2010.geschichtstage.ch/panel/65/historisches-lernen-ent-grenzen>

troverse Aneignungen von Geschichte: Repräsentation des Zweiten Weltkrieges in Schule und Gesellschaft», das dann zum erwähnten Dossier in der *traverse* führte.³⁹⁰

Markus Furrer organisierte auch an den dritten Schweizerischen Geschichtstagen (2013) ein Panel, diesmal mit dem Titel «Die Dimensionen ‹lokal und global› in den Lehrplänen europäischer Staaten».³⁹¹

An den vierten Schweizerischen Geschichtstagen (2016) trugen Nadine Fink und Jan Hodel die Verantwortung für das Panel «#Macht #Social Media #Erinnerungskultur».³⁹² Charles Heimberg organisierte das Panel «École et pouvoir. À propos de l'histoire scolaire».³⁹³ Ein drittes Panel «Ohnmacht und Macht im Geschichtsbild von Kleinstaaten» hatte erneut Markus Furrer eingereicht.³⁹⁴

[06.01.2022].

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

391 <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.

392 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.

393 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).

394 www.2016.geschichtstage.ch/panel/9/ohnmacht-und-macht-im-geschichtsbild-von-klein-staaten [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.

An den fünften Schweizerischen Geschichtstagen (2019) waren in einzelnen Panels Geschichtsdidaktiker vertreten. Sie traten dort als Fachpersonen für andere Bereiche auf.³⁹⁵

Im Juni 2022 fanden die sechsten Schweizerischen Geschichtstage statt. Helene Mühlestein und Sabine Ziegler führten das Panel «Mensch-Natur-Beziehungen im Unterricht: Fachdidaktische Zugänge und konkrete Beispiele» durch.³⁹⁶

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 Geschichtsdidaktiker*innen auf:

«Da ich vornehmlich die geschichtsdidaktisch ausgerichteten Panels besucht habe [...], drängt sich die Frage auf, was die 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?»³⁹⁷

395 <https://2019.geschichtstage.ch/132/personen.html>, besucht 06.01.2022.

396 www.geschichtstage.ch/panel/59/mensch-natur-beziehungen-im-unterricht-fachdidaktische-zugaenge-und-konkrete-beispiele, besucht am 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 Geografiedidaktikerin 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-Natur-Beziehungen in historischen Karten entschlüsseln. Die Rheinkorrektion als Beispiel für integrativen Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I.

397 Jan Hodel: www.hist.net/archives/3583, besucht 06.01.2022.

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 Kommunikationsszusammenhängen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften kann hier nicht geleistet werden. Lediglich ein Schlaglicht soll auf zwei Publikationsorgane geworfen werden.

In den *Beiträge[n] zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (inklusive Vorgängertitel)³⁹⁸ 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.³⁹⁹ 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.⁴⁰⁰ Gemeinsam mit vier weiteren Autor*innen diskutiert Peter Gautschi dann 2016 den Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» des Lehrplans 21.⁴⁰¹ 2022 erschien ein Heft zur Entwicklung der Fachdidaktiken. Ein Beitrag zu Geschichtsdidaktik und einer fächerübergreifenden Verbindung von Geschichte erschien dabei nicht.

Das seit 2017 erscheinende *Magazin* der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung berichtet von Anfang an auch über fachdidaktische Projekte. 2018 wurde das Dissertationsprojekt von Helene Mühlestein, das Geschichtslehrmittel analysierte, bekannt gemacht.⁴⁰² 2021 folgte dann das Projekt von Monika Waldis zum fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I.⁴⁰³

398 <https://bzl-online.ch/de/> [03.01.2023]. Ältere Ausgaben sind auf e-pedocs zu finden. www.pedocs.de/zeitschriften.php?la=de&zeitschriftentitel=E-Beitr%25E4ge+zur+Lehrerbildung&zeitschriftenjahr=2013&zeitschriftenband=&suchart=exakt [03.01.2023]

399 Beiträge zur Lehrerbildung 9 (2).1991.

400 Waldis & Wyss 2014.

401 Bürki, Gautschi, Reuschenbach, Steinkrüger, & Tanner 2016.

402 Mühlestein 2017. SKBF/CSRE 5.2018. www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/magazin/2018/SKBF_Magazin_5_18.pdf [03.01.2022]. Vgl. auch www.skbf-csre.ch/pdf/18112.pdf [03.01.2022].

403 www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/magazin/2021/SKBF_Magazin_2_21.pdf [03.01.2022]. Vgl. auch www.skbf-csre.ch/pdf/21029.pdf [03.01.2022].

Mit diesem Einblick wird der Eindruck 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 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 Bildung⁴⁰⁴).

Dennoch steht ausser Frage, dass eine vergleichende Untersuchung und Beschreibung fachlicher Lern- und Lehrprozesse sinnvoll und notwendig ist, auch um einer fachdidaktischen Sonderfalldiskussion zu entgehen. Die seit 2013 alle zwei Jahre stattfindende Tagung Fachdidaktiken von Swissuniversities sind für den entsprechenden Austausch in der Schweiz zentral.⁴⁰⁵ An der ersten Tagung zum «Stand der Fachdidaktiken» referierten einige Geschichtsdidaktiker*innen.⁴⁰⁶ 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 Sachunterrichts⁴⁰⁷ sowie zum Einbezug von Studierenden in die fachdidaktische Forschung als Teil der Lehre.⁴⁰⁸ 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

404 Ziegler 2018a. Bürki, Gautschi, Reuschenbach, Steinkrüger & Tanner 2016. Vgl. auch Weissenro & Ziegler 2022.

405 www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken [10.01.2022].

406 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/130514_Onlinedokumentation.pdf [10.01.2022].

407 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf [10.01.2022].

408 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf [10.01.2022].

die Verantwortung.⁴⁰⁹ Ausserdem referierten Geschichtsdidaktiker*innen in drei Einzelbeiträgen.⁴¹⁰ 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.⁴¹¹ Die fünfte Tagung fand 2022 statt. Eines der Panels mit Beiträgen aus den drei Sprachregionen war von Fachdidaktiker*innen für Geschichte gestaltet.⁴¹²

-
- 409 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 Gauthier. 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Dokumentation_Tagung_FD_2017.pdf [10.01.2022].
- 410 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Dokumentation_Tagung_FD_2017.pdf [10.01.2022].
- 411 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. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Fachdidaktik_2019/TagungFD2019-PosterSession_all_19.11.12._red1.pdf [10.01.2022].
- 412 Lukas Bardill und Sabine Bietenhader referierten zu «Fakt und Fiktion – Lernen im Spannungsfeld zwischen Historischem Denken und Künstlerischer Praxis (S. 211–216)». Weiter referierten Sonia Castro Mallamaci. La didattica della storia nel contesto italofono e internazionale: riflessioni e sperimentazioni (S. 226–233), sowie Aurélie De Mestral, Nadine Fink, und Lyonel Kaufmann. Portrait de l'histoire scolaire en Suisse romande : pratiques enseignantes et finalités (S. 249–255). Tagungsband der Fünften Tagung Fachdidaktiken, Locarno, 8.–9.04.2022: Supsi & Swissuniversities (2022). Die Entwicklung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz: Bilanz und Perspektiven. [https://attidida.supsi.ch/index.php/dida/issue/view/1/1\[03.01.2023\]](https://attidida.supsi.ch/index.php/dida/issue/view/1/1[03.01.2023]).

4.7 Geschichtsdidaktischer Austausch zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz

Béatrice Ziegler

Heute besteht ein beständiger Austausch zwischen den deutsch- und den französischsprachigen Geschichtsdidaktiker*innen. Er findet zum einen im Kontext der Dachorganisation der geschichtsdidaktischen Gesellschaften⁴¹³ statt, des Weiteren im Zusammenhang des Masterstudiengangs «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung»⁴¹⁴, zudem im Zusammenhang mit der Redaktionsarbeit für die dreisprachige Zeitschrift *Didactica Historica*⁴¹⁵, an den Tagungen «geschichtsdidaktik empirisch»⁴¹⁶, aber auch in einzelnen Projekten unterschiedlichster Partner.

Während noch bei der Erarbeitung des Lehrplan 21 beziehungsweise des *Plan d'études romand* im Vorfeld und während des Prozesses kaum Gespräche zwischen den Mitgliedern der beiden geschichtsdidaktischen Communitys stattfanden, hingegen teilweise die Ausgestaltung nach der Inkraftsetzung thematisiert wurde⁴¹⁷, 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, die Diskussionen über konkrete Themen initiieren. So ist in diesem Kontext die Diskussion über «die Geschichte des eigenen Landes» im Gang.⁴¹⁸

2001 erschien erstmals die geschichtsdidaktische Zeitschrift *Le Cartable de Clío*. Angesiedelt in der Romandie stellte sie die zentrale Zeitschrift für die Geschichtsdidaktiker*innen romanischer Sprache dar.⁴¹⁹ In der vierten Nummer

413 www.codhis-sdgd.ch [11.01.2022].

414 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].

415 www.codhis-sdgd.ch/de/die-zeitschrift/ [11.01.2022].

416 www.geschichtsdidaktik-empirisch.ch/ [11.01.2022].

417 So zum Beispiel Ziegler 2011a.

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

419 *Le Cartable de Clío*, no. 1.2001–7.2007. Lausanne: Loisir et Pédagogie; no. 8.2008–13.2013. Lau-

reagierte Pierre-Philippe Bugnard auf die Besprechung der Zeitschrift durch Kurt Messmer in der *traverse*.⁴²⁰ 2006 erschien erstmals in französischer Übersetzung ein Beitrag von deutschsprachigen Autor*innen.⁴²¹ 2009 veröffentlichte die Zeitschrift eine französische Übersetzung des Tagungskommentars von Bodo von Borries zur «geschichtsdidaktik empirisch 06», an der François Audigier, Philippe Haerberli und Nadine Fink referiert hatten.⁴²² Von der Nummer 10 von 2010 an bestand eine Vereinbarung zwischen der Redaktion, der GDH und der DGGD für eine Zusammenarbeit.⁴²³ Zwar blieb *Le Cartable de Clío* 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.⁴²⁴ Ausserdem wurden übersetzte Beiträge aus der Deutschschweiz veröffentlicht, um das dortige geschichtsdidaktische Geschehen in der Romandie bekannter zu machen.⁴²⁵

Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht löste die bisherige Zeitschrift ab.⁴²⁶ Der Neuanfang hatte zur Folge, dass die Redaktion

sanne: Antipodes. Die jeweiligen Nummern können jeweils ganz online eingesehen werden. Deshalb wird der Link bei den einzelnen Artikeln nicht angegeben. https://didhis.ch/gdh-accueil/dh_presentation/dh_numeros_parus/#CartableClío [03.01.2023].

420 Bugnard 2004. Siehe auch Abschnitt 4.6.2.

421 Gautschi & Binnenkade 2006.

422 Borries 2009.

423 Die Vereinbarung ermöglichte der Redaktion die Finanzierung der Zeitschrift durch die SAGW. Bedingung war, dass *Le Cartable de Clío* 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.

424 Heimberg 2011; 2013.

425 Furrer, Markus (2010). *Compte rendu en allemand de Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07* (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 10, 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 Clío* 10, 236–238; Ziegler 2011b; Thyroff 2011; Ziegler 2011c; Moser-Léchoy, Daniel V. (2011). *Compte-rendu Jan Hodel et Béatrice Ziegler* (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*, Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09». Berne: HEP, 2011, 344 pages. *Le Cartable de Clío* 11, 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 Clío* 13, 175–177; Ziegler, Béatrice (2012). *Colloque sur la didactique empirique de l'histoire*, 2012 (geschichtsdidaktik empirisch 12) (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 12, 178–179.

426 Siehe Abschnitt 3.3.4.

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.⁴²⁷ Auch 2009 referierten die gleichen Forschenden in einer Sektion «Suisse Romande».⁴²⁸ Nicht zuletzt stimuliert durch diese Kontakte sind gemeinsame Arbeiten entstanden.⁴²⁹

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 allerdings 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 vereinzelt

427 Audigier & Haeberli 2009; Fink 2009.

428 Fink, Haeberli, & Audigier 2011; Fink 2011.

429 Vgl. etwa Waldis, Hodel, & Fink 2012.

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. Weiter zu untersuchen wäre etwa die Mitgliedschaft in internationalen geschichtsdidaktischen Gesellschaften, die Teilnahme, Präsentation und Moderation an ausländischen Tagungen, die Beteiligung an Beiräten von Zeitschriften und Buchreihen, die Gutachterstätigkeit für ausländische staatliche Förderinstitutionen und Stiftungen und andere. 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:⁴³⁰ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *Public History Weekly* sowie *Historical Encounters*.

4.8.1 Deutsche Zeitschriften

*Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*⁴³¹

Die Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*⁴³² 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.

⁴³⁰ 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.

⁴³¹ Die frühen Jahrgänge wurden nicht konsultiert. Hingegen können die Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 49(1998)–72(2021) auf Hsozkult eingesehen werden. www.hsozkult.de/journals/id/z6-14304 [03.01.2023]

⁴³² Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_in_Wissenschaft_und_Unterricht [12.01.2022].

Von 1998 bis 2022(9) gab es sechs Artikel aus der Schweiz, davon einer 2009 zum Masterstudiengang «Applied History» der Universität Zürich.⁴³³ 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.⁴³⁴ 2012 publizierten Peter Haber und Jan Hodel Beiträge zu Wikipedia.⁴³⁵

Weshalb bis 2008 und seit 2014 keine Artikel von Autor*innen aus der Schweiz mehr publiziert wurden, ist nicht eruierbar.

*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*⁴³⁶

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-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.⁴³⁷ 2006 dann diskutierte Peter Gautschi Entwicklung und Funktion von Lehrmitteln.⁴³⁸ Ab 2007 folgten bis 2021 acht Beiträge aus empirischen Projekten⁴³⁹ sowie zwei weitere zur Theorie der Geschichtsdidaktik, beide als deutsch-schweizerische Ko-Produktion.⁴⁴⁰ 2017 erschien das Heft zur Geschichtskultur unter Schweizer Herausgeberschaft.⁴⁴¹

433 Roeck 2009.

434 Utz 2008; Gautschi 2011; Meyer 2014.

435 Haber 2012; Hodel 2012.

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

437 Binnenkade & Gautschi 2003.

438 Gautschi 2006.

439 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.

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

441 Ziegler, Béatrice (2017). Einleitung Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 5–16.

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.

*Die Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*⁴⁴²

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.⁴⁴³ 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 (fünf Beiträge)⁴⁴⁴, theoretische Erörterungen (drei Beiträge)⁴⁴⁵ sowie Berichte von empirischen Forschungen (fünf Beiträge)⁴⁴⁶. Hinzu kamen neun Buchbesprechungen.⁴⁴⁷

442 Die Inhaltsverzeichnisse der Jahrgänge 1(2010)–13(2) (2022) können beim Wochenschau-Verlag eingesehen werden. <https://zdg.wochenschau-verlag.de/> [03.01.2023]. Für 2012 fehlen explizite Angaben zu Texten der «Werkstatt» und zu den Buchbesprechungen. Die Zeitschrift wird in den Anmerkungen abgekürzt zitiert.

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

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

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

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

447 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. *zdg* 6(2).2015, 154–158; Gautschi, Peter, zu *Didactica Historica: Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*,

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 Leser*innen bekannt zu machen. Inwiefern dies dadurch erklärt werden muss oder kann, dass Autor*innen 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 Autor*innen 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.

Neuchâtel: Édition Alphil-Presses universitaires suisses, (1–4) 2015–2018. *zdg* 9(2).2018, 150–152; Mathis, Christian, zu Markus Furrer & Kurt Messmer (Hrsg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. *zdg* 6 (1).2015, S. 210–212; Hediger, Stephan, zu Kurt Messmer, Rafael von Niederhäusern, Armin Rempfler, & Markus Wilhelm (Hrsg.), Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geografie, Geschichte und Naturwissenschaften. *zdg* 4 (1).2013, 144–146; Nitsche, Martin, zu Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, & Christoph Kühberger (Hrsg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. *zdg* 7 (2).2016, 139–141. Schlutow, Martin, zu Martin Buchsteiner, & Martin Nitsche (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, *zdg* 8 (1).2017, 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. *zdg* 5 (1).2014, 176–179; Zimmermann, Zülsdorf-Kersting, Meik, 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). *zdg* 7 (1).2016, 149–151; Sander, Wolfgang, zu Löttscher, Alexander, Schneider, Claudia, & Ziegler Béatrice (Hrsg.), Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute. *zdg* 9 (1).2018, S. 169–170.

4.8.2 Englische Zeitschriften

*Public History Weekly – The Open Peer Review Journal*⁴⁴⁸

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 Autor*innen 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 Publikation auf englische Texte aus beziehungsweise publizierte bald einmal zweisprachig. Diese Praxis erweiterte sich sprachlich, wobei Englisch die Lingua franca wurde, und räumlich, indem es gelang, Autor*innen weltweit zur Publikation von Beiträgen zu bewegen, sowie disziplinar, 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.⁴⁴⁹

Peter Gautschi gehörte zu den anfänglichen ständigen Autor*innen und publiziert deshalb seit Beginn regelmässig (bis Ende 2022 19 Beiträge⁴⁵⁰). Neben ihm und Marko Demantowsky⁴⁵¹ steuerten zwei weitere Geschichtsdidaktiker aus der Deutschschweiz Texte bei: Dominik Sauerländer⁴⁵² und Markus Furrer⁴⁵³. Die Historiker Valentin Groebner, Bruno Meier, Eugen Pfister und Thomas Maissen verfassten ebenfalls Texte.⁴⁵⁴

448 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].

449 <https://public-history-weekly.degruyter.com/> [03.01.2023]. Die Durchsicht erfolgte bis 31.12.2022.

450 Peter Gautschi veröffentlichte seit 2013 2 Beiträge jährlich, seit 2019 zunehmend mit Co-Autor*innen (siehe Literaturliste).

451 Vgl. dazu die Liste seiner Publikationen auf der Website des PHW.

452 Sauerländer, Dominik (2021). OER – An Alternative Teaching Tool? OER – ein alternatives Lehrmittel? *PHW* 27.05. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2021-18401](https://doi.org/10.1515/phw-2021-18401). Sauerländer, Dominik (2014). Antiziganismus. Was können wir tun? *PHW* 23.01. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1165](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1165).

453 Furrer, Markus (2019). How Much and Which Europe in a History Book? Wieviel und welches Europa im Geschichtsbuch? *PHW* 13.06. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14013](https://doi.org/10.1515/phw-2019-14013).

Furrer, Markus (2014). «Die Schweizer». Welches Geschichtsbild braucht die Willensnation? *PHW* 16.01. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1141](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1141).

454 Aus der Romandie beteiligt sich Nadine Fink. Die Beiträge können unter den Autor*innenamen auf der Website aufgerufen werden. <https://public-history-weekly.degruyter.com/> [12.01.2022].

Das PHW eröffnet Leser*innen die Möglichkeit, Texte zu kommentieren, so dass 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 Autor*innen aus der Deutschschweiz finden, ist schwierig zu erklären. Ein Grund könnte sein, dass *Public History* beziehungsweise 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.

Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education

Die double-blind-reviewte Zeitschrift zu theoretischen und empirischen Studien zu Geschichtsbewusstsein, Geschichtskulturen und historischem Lehren und Lernen, die in Australien beheimatet ist, wurde 2014 gegründet. Christian Mathis ist einer ihrer assoziierten Herausgeber*innen. In ihren Anfängen erschien lediglich ein Heft jährlich, mittlerweile sind es drei pro Jahr, wobei Heft 3 von 2022 noch nicht erschienen ist.⁴⁵⁵

Während in den acht ersten Jahrgängen schweizerische Beiträge nicht vertreten waren, konnten Martin Nitsche und Christian Mathis gemeinsam mit D. Kevin O'Neill ein Heft zu *Epistemic cognition in history education* herausgeben.⁴⁵⁶ Martin Nitsche veröffentlichte darin gemeinsam mit Monika Waldis einen Beitrag aus der «VisuHist»-Studie und der darin entstandenen Dissertation.⁴⁵⁷ Die Zeitschrift führt zudem das Heftthema fort, indem aktuell ein *Call*

455 www.hej-hermes.net/ [03.01.2023]. Die Zeitschrift verfügt auf der Seite über ein Archiv, in welchem die Beiträge eingesehen werden können. Ihr Status ist derjenige einer Diamond-Open-Access-Zeitschrift. www.hej-hermes.net/archives [03.01.2023]

456 www.hej-hermes.net/vol9-no1 [03.01.2023]. Vgl. auch ihr Editorial ebenda (Nitsche, Mathis, & O'Neill 2022).

457 Nitsche & Waldis 2022. Siehe Abschnitt «Professionalisierung der Lehrpersonen», S. 171–174.

for Papers zu Beiträgen für ein Heft zu *Revisiting Epistemic Cognition in History: Historians, Teachers, and Learners* einlädt.⁴⁵⁸

Historical Thinking, Culture and Education – HTCE

2023 startet mit *HTCE* ein weiteres peer-reviewte Open-Access-Journal. Es wird von einem internationalen Herausberteam unter Leitung von Monika Waldis betreut. Theoretische und empirische Arbeiten zu historischem Denken, Geschichtskultur und Geschichtslehrern und -lernen sollen in eine transdisziplinäre und kulturübergreifend / interkulturelle Diskussionskultur Eingang finden, die angesichts aktueller Herausforderungen einer kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung bisheriger Konzepte und Diskussionen dienen soll.⁴⁵⁹ Der Call for Papers für ein erstes Heft, das 2024 erscheinen soll, steht unter dem Titel «History education in transition – transcultural dialogue on historical thinking, learning, and culture»⁴⁶⁰.

4.8.3 Fazit

Wie bereits weiter oben formuliert, lässt sich die Präsenz deutschschweizerischer Geschichtsdidaktik allein aufgrund einiger – deutsch- und englischsprachiger – Zeitschriften nicht bestimmen. Im Gegenteil, es ist auch denkbar, dass mit ihnen ein reichlich verzerrtes Bild entsteht. Dieses legt für die vergangenen Jahre nahe, dass die Präsenz der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik sich schrittweise steigern konnte und dass dabei die Möglichkeiten, Herausgeberschaften zu übernehmen, sich auch positiv auf die Anzahl von Beiträgen deutschschweizerischer Autor*innen auswirkte. Um ein deutlicheres Bild zu erhalten, wäre es dennoch wünschenswert, diese Nachforschungen weiterzuentwickeln. Wozu? – Es lässt sich damit nicht nur bestimmen, wo die deutschschweizerische Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin im internationalen Vergleich steht. Es liessen sich möglicherweise auch Strategien präzisieren, die ihre Präsenz und ihre Möglichkeiten der Zusammenarbeit erhöhen.

458 www.hej-hermes.net/_files/ugd/fo67ea_d5ee5f767daf43ec96do5416a4a48b39.pdf [03.01.2023].

459 <https://eterna.unibas.ch/htce/> [04.01.2023].

460 <https://eterna.unibas.ch/htce/callforpapers> [04.01.2023].

Literatur

- Argast, Regula, Ritzer, Nadine, Koszuta, Anja, & Lüthi, Tobias (erscheint 2023). Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I. *Didactica Historica* 9.
- Audigier, François, & Haeberli, Philippe (2009). Die Wahrnehmung von Genfer Schülern und Schülerinnen der Orientierungsstufe (12 bis 15 Jahre) betreffend die Geschichte und ihre Vermittlung. In Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»* (Geschichtsdidaktik heute 2). Bern: hep, S. 130–140.
- Barricelli, Michele, Gautschi, Peter, & Körber, Andreas (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli, Michele, & Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 207–235.
- Barth, Jörg, Messmer, Kurt, Moser, Urs, & Oggenfuss, Felix (2000a). *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? «Geschichte und Politik» messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen. Ein Bericht im Rahmen des Projekts «Qualitätsentwicklung»*. Ebikon: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Barth, Jörg, Messmer, Kurt, Moser, Urs, & Oggenfuss, Felix (2000b). *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? «Geschichte und Politik» messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen. Ein Bericht im Rahmen des Projekts «Qualitätsentwicklung» (Kurzfassung)*. Ebikon: Bildungsplanung Zentralschweiz. https://www.zebis.ch/sites/default/files/teaching-material/warum_fuhr_kolumbus_nicht_nach_afrika.pdf [22.01.2022].
- Binnenkade, Alexandra (2014). Was ist eine Quelle? Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 5(1), 128–140.
- Binnenkade, Alexandra, & Gautschi, Peter (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels «Menschen in Zeit und Raum». Das Theoriekonzept von «FUER Geschichtsbewusstsein» als Horizont. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, 197–212.
- Borries, Bodo von (2009). Rétrospective et perspective. *Le Cartable de Clio* 9, 179–189. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_09-2009.pdf [03.01.2023].
- Bugnard, Pierre-Philippe (2004). Kurt Messmer, Anmerkungen aus der Deutschweiz zur Westschweizer Revue «Le Cartable de Clio», in revue Traverse. Vermittlung von Geschichte – La transmission de l'histoire. Irène Hermann; Jonas Römer (Hg.), vol. 32 (2), S. 130–138, *Le Cartable de Clio* 4, 300–302. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_04-2004.pdf [15.03.2023].
- Bunnenberg, Christian, & Gautschi, Peter (2019). Sound History. *Public History Weekly* 7(30). [dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14756](https://doi.org/10.1515/phw-2019-14756).
- Bunnenberg, Christian, Gautschi, Peter, & Tobler, Lukas (2021). Complex Teaching Material Production: An Interview. Komplexe Lehrmittelproduktion: Ein Interview. *Public History Weekly* 9(2). [dx.doi.org/10.1515/phw-2021-17610](https://doi.org/10.1515/phw-2021-17610).
- Burgermeister, Nicole, & Peter, Nicole (2014). *Intergenerationelle Erinnerung in der Schweiz. Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Nationalsozialismus im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

- Burkhardt, Hugh, & Schoenfeld, Alan H. (2003). Improving Educational Research. Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher* 32(9), 3–14.
- Bürki, Rolf, Gautschi, Peter, Reuschenbach, Monika, Steinkrüger, Jan-Erik, & Tanner, Rolf Peter (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(3), 344–358. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/13930/pdf/BZL_2016_3_344_358.pdf [29.04.2022].
- Christophe, Barbara, Gautschi, Peter, & Thorp, Robert (Hrsg.) (2019). *The Cold War in the Classroom. International Perspectives on Textbooks and Memory Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Christophe, Barbara, & Ritzer, Nadine (2021). Erinnerung und Geschichtsunterricht in der Kontingenzgesellschaft: Was war der Vietnamkrieg? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 12(2), 160–180.
- Criblez, Lucien (2016). Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen. *Erziehungswissenschaft* 27(52), 69–83. <https://doi.org/10.25656/01:12231>.
- Demantowsky, Marko, & Waldis, Monika (2014). John Hatties «Visible Learning» und die Geschichtsdidaktik. Grenzen und Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, 100–116.
- De Mestral, Aurélie (2018). *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels (XIXe–XXe siècles)*. Dissertation, Universität Genf. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103547> [18.04.2022].
- Felder, Pierre (2001). Unter Legitimationsdruck: der Geschichtsunterricht an den Mittelschulen. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 51(3), 342–371. <http://doi.org/10.5169/seals-107869>.
- Fink, Nadine (2009). Erinnerung und historisches Denken in der Schule: Schüler und Schülerinnen im Angesicht von Zeitzeugen des Zweiten Weltkriegs in der Schweiz. In Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»* (Geschichtsdidaktik heute 2). Bern: hep, S. 141–151.
- Fink, Nadine (2011). Didaktische Absichten von Lehrpersonen und schulisches historisches Denken. In Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*. Bern: hep, S. 244–255.
- Fink, Nadine (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. Bern: Lang.
- Fink, Nadine, Furrer, Markus, & Gautschi, Peter (Hrsg.) (2020). *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experience in a Comparative Perspective*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Fink, Nadine, & Gautschi, Peter (2017). Geschichtsunterricht in der Schweiz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 68(1), 154–171.

- Fink, Nadine, Haerberli, Philippe, & Audigier, François (2011). Den Bildern Sinn geben: sich Geschichten erzählen. In Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*. Bern: hep, S. 230–243.
- Fuchs, Karin (2015). Unterrichtsmaterialien zur «Akte Grüninger» – ein Entwicklungsprojekt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6(1), 198–203.
- Fuchs, Karin, & Messmer, Kurt (2009). Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59(1), 78–100. <http://doi.org/10.5169/seals-99163>.
- Furrer, Markus (2004). *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart* (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 115). Hannover: Hahn'sche Buchhandlung.
- Furrer, Markus (2009). Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen ...: Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59(1), 56–77. <http://doi.org/10.5169/seals-99162>.
- Furrer, Markus (2013). Trois cents ans après la seconde guerre de Villmergen: une page oubliée de l'histoire suisse? (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 13, 106–109. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_13_2013.pdf [03.01.2023].
- Furrer, Markus (2014). «Die Schweizer». Welches Geschichtsbild braucht die Willensnation? *Public History Weekly* 2(2). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1141>.
- Furrer, Markus (2019). How Much and Which Europe in a History Book? Wieviel und welches Europa im Geschichtsbuch? *Public History Weekly* 7(22). dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14013.
- Furrer, Markus (2020). Deutschsprachige geschichtsdidaktische Zeitschriften – ein aktueller Überblick. *Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht* 6, 193–197. www.codhis-sdgd.ch/wp-content/uploads/2020/11/Didactica-6_2020_Furrer_Ueberblick.pdf [25.01.2022].
- Furrer, Markus, & Gautschi, Peter (Hrsg.) (2017). *Remembering and Recounting the Cold War – Commonly Shared History?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Furrer, Markus, & Kaufmann, Lyonel (2020). «Mittendrin» und «aussen vor»? Fragen zur Gewichtung und Darstellung der Schweizer Geschichte in aktuellen Lehrmitteln aus der Romandie und der deutschsprachigen Schweiz, in Fink, Nadine, Furrer, Markus, & Gautschi, Peter (Hrsg.), *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 124–151.
- Gautschi, Peter (2006a). Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 5, 178–197.
- Gautschi, Peter (2006b). Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, in Criblez, Lucien, Gautschi, Peter, Hirt Monico, Pia, & Messner, Helmut (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli*. Bern: hep, S. 117–148.

- Gautschi, Peter (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, Peter (2010a). Neuer Lehrplan für die gesamte Deutschschweiz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1(1), 140–145.
- Gautschi, Peter (2010b). Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1(1), 67–90.
- Gautschi, Peter (2011). Beurteilung von Geschichtsunterricht – Aspekte und Folgerungen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62(5/6), 316–324.
- Gautschi, Peter (2013a). Vorbilder aus der Geschichte. *Public History Weekly* 1(3). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2013-233>.
- Gautschi, Peter (2013b). Mit «Wischen» und «Scrollen» durch die Schweizer Geschichte. *Public History Weekly* 1(16). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2013-962>.
- Gautschi, Peter (2014a). Lehrplanentwicklung: Kill your darlings? *Public History Weekly* 2(13). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1694>.
- Gautschi, Peter (2014b). Der Einbürgertest. Geschichte als Eintrittskarte? *Public History Weekly* 2(27). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2345>.
- Gautschi, Peter (2015a). Geschichtslehrmittel als eigenwilliger Beitrag zur Geschichtskultur. In Oswalt, Vadim, & Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 34–46.
- Gautschi, Peter (2015b). Time for Reparation. Zeit für Wiedergutmachung. *Public History Weekly* 3(5). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2015-3448>.
- Gautschi, Peter (2015c). Social Identity Through Public History. Soziale Identität durch Public History. *Public History Weekly* 3(25). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4410>.
- Gautschi, Peter (2016a). A Museum for Every School! In jedes Schulhaus ein Museum! *Public History Weekly* 4(8). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5589>.
- Gautschi, Peter (2016b). «Reenactment» – Dangerous fun? «Reenactment» – Gefährlicher Spass? *Public History Weekly* 4(30). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-6873>.
- Gautschi, Peter (2016c). «Diese Karikatur habt ihr hier gut interpretiert.» Guter Geschichtsunterricht – ein Fallbeispiel. In Hasberg, Wolfgang, & Thünemann, Holger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken 1). Frankfurt a. M.: Lang, S. 229–260.
- Gautschi, Peter (2017a). How Should The History of One's Own Country Be Taught? Wie soll die Geschichte des eigenen Landes vermittelt werden? *Public History Weekly* 5(13). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2017-8987>.
- Gautschi, Peter (2017b). National Day at School? Nationalfeiertage in der Schule? *Public History Weekly* 5(28). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2017-9789>.
- Gautschi, Peter (2018a). Stamps Influence and Mirror Public History. Briefmarken beeinflussen und spiegeln Public History. *Public History Weekly* 05.04. dx.doi.org/10.1515/phw-2018-11478.
- Gautschi, Peter (2018b). Gamification as a Miracle Cure for Public History? Gamification als Zaubermittel für Geschichtsvermittlung? *Public History Weekly* 6(12). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2018-11478>.

- Gautschi, Peter, (2018c). Videotaped Eyewitness Interviews with Victims of National Socialism for Use in Schools. In Dreier, Werner, Laumer, Angelika, & Wein, Moritz (Hrsg.), *Interactions. Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of Victims of National Socialism* (Education With Testimonies 4). Berlin: EVZ Foundation, S. 329–338.
- Gautschi, Peter (2018d). Ideas and Concepts for Using Textbooks in the Context of Teaching and Learning in the Social Sciences and Humanities, in Fuchs, Eckhardt, & Bock, Annekatrin (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, S. 127–139.
- Gautschi, Peter (2019a). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften» – Impulse, Kernideen, Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10(2), 43–74.
- Gautschi, Peter (2019b). What Influences Public History the Most. Was Public History am meisten beeinflusst. *Public History Weekly* 7(19). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2019-13911>.
- Gautschi, Peter (2021a). Der Einfluss geschichtsdidaktischer Positionen auf die Unterrichtsgestaltung, in Deile, Lars, Riedel, Peter, & van Norden, Jörg (Hrsg.), *Brennpunkte heutiger Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 18–27.
- Gautschi, Peter (2021b). Geschichtsdidaktik «zwischen Stuhl und Bank». Suche nach dem orientierenden Kompass und dem Selbstverständnis der Disziplin, in Kuhn, Konrad J., Nitsche, Martin, Thyroff, Julia, & Waldis, Monika (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler*. Münster: Waxmann, S. 186–200.
- Gautschi, Peter (2022). History at the Original Site. Geschichte am Originalschauplatz. *Public History Weekly* 10(3). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2022-19612>.
- Gautschi, Peter, & Binnenkade, Alexandra (2006). Les fonctions des images dans le manuel d'histoire – Viele Wege – eine Welt (Beaucoup de chemins – un seul monde). *Le Cartable de Clío* 6, 212–225. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2022/09/cartable-de-clio_06-2006.pdf [03.01.2023].
- Gautschi, Peter, & Bunnenberg, Christian (2020). Digital Public History. *Public History Weekly* 8(4). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2020-15675>.
- Gautschi, Peter, & Bunnenberg, Christian (2021). School History Textbooks in the 21st Century. Schulgeschichtsbücher im 21. Jahrhundert. *Public History Weekly* 9(2). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2021-17618>.
- Gautschi, Peter, & Lücke, Martin (2018). Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer. Das Projekt «Shoah im schulischen Alltag», in Sandkühler, Thomas, Bühl-Gramer, Charlotte, John, Anke, Schwabe, Astrid, & Bernhardt, Markus (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17). Göttingen: V&R unipress, S. 465–485.
- Gautschi, Peter, & Messmer, Kurt (2017). Geschichts- und Politikbewusstsein von Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in Hellmuth, Thomas (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund* (Wiener Beiträge zur politischen Bildung 4). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 175–206.

- Gautschi, Peter, Moser, Daniel V., Reusser, Kurt, & Wiher, Pit (Hrsg.) (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep.
- Gautschi, Peter, & Steger, Jasmine (2020). Simple Examination Tasks Instead of Complicated Tests! Einfache Prüfungsaufgaben statt komplizierter Tests! *Public History Weekly* 8(7). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2020-16981>.
- Haber, Peter (2012). Wikipedia. Ein Web 2.0 Projekt, das eine Enzyklopädie sein möchte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63(5/6), 261–270.
- Hadorn, Rudolf (2001). Zum allmählichen Verschwinden von Geschichte aus dem Schulunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 51(3), 368–371. <http://doi.org/10.5169/seals-107870>.
- Hediger, Stephan, & de Mestral, Aurélie (in Vorbereitung). Geschichtsunterricht, in Cribiez, Lucien, u. a. (Hrsg.), *Was soll die Schule lehren?* Zürich: Chronos.
- Heimberg, Charles (2011). Einige Bemerkungen zum Plan d'études romand hinsichtlich der Inhalte Geschichte und politische Bildung (traduit par Béatrice Ziegler). *Le Cartable de Clío* 11, 10–13. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2022/09/cartable-de-clio_11-2011rp.pdf [03.01.2023].
- Heimberg, Charles (2013). Eine Grammatik zur Befragung von schulischer Geschichte (übersetzt von Béatrice Ziegler). *Le Cartable de Clío* 13, 171–174. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_13_2013.pdf [03.01.2023].
- Heuer, Christian, Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, & Waldis, Monika (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18, 97–111.
- Hodel, Jan (2012). Wikipedia und Geschichtslernen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63(5/6), 271–284.
- Hodel, Jan (2013). *Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden* (Geschichtsdidaktik heute 5). Bern: hep.
- Hodel, Jan, Lötscher, Alexander, & Schneider, Claudia (2012). Geschichte der Menschenrechte aus politikdidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, 131–147.
- Hodel, Jan, Marti, Philipp, Nitsche, Martin, Waldis, Monika, & Wyss, Corinne (2014). «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet» – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, 32–49.
- Hodel, Jan, & Waldis, Monika (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht: Die Ergebnisse der Videoanalyse, in Gautschi, Peter, Moser, Daniel V., Reusser, Kurt, & Wiher, Pit (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep, S. 91–142.
- Hodel, Jan, Waldis, Monika, Zülsdorf-Kersting, Meik, & Thünemann, Holger (2013). Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2(2), 121–145.
- Hopmann, Stefan, & Künzli, Rudolf (1994). Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16(2), 161–184.

- Hopmann, Stefan, & Künzli, Rudolf (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung, in Hopmann, Stefan, & Künzli, Rudolf (Hrsg.), *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger, S. 17–34.
- Kalcsics, Katharina, & Wilhelm, Markus (2022). Bedeutung einer «wissenschaftlichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40(1), 58–71.
- Knecht, Petr, Matthes, Eva, Schütze, Sylvia, & Aamotsbakken, Bente (Hrsg.) (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kübler, Markus, Bietenhader, Sabine, Bisang, Urs, & Stucky, Claudio (2015). Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern – Was wissen die Kinder über Geschichte?, in Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»* (Geschichtsdidaktik heute 7), S. 26–40.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2020). *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Künzli, Rudolf (2006a). Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten?, in Criblez, Lucien, Gautschi, Peter, Hirt Monico, Pia, & Messner, Helmut (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep, S. 83–102.
- Künzli, Rudolf (2006b). Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, in Criblez, Lucien, Gautschi, Peter, Hirt Monico, Pia, & Messner, Helmut (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep, S. 61–78.
- Kuhn, Konrad J., & Ziegler, Béatrice (2012). La Grande Guerre et la Suisse. Le récit scientifique dominant et la mémoire (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 12, 59–71. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_12-2012.pdf [03.01.2023].
- Kumar, Victoria, Dreier, Werner, Gautschi, Peter, Riedweg, Nicole, Sauer, Linda, & Sigel, Robert (Hrsg.) (2022). *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Leuders, Timo (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik – eine Herausforderung für die Professionalisierung und Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33(2), 215–234. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13886/pdf/BZL_2015_2_215_234.pdf [29.04.2022].
- Lötscher, Alexander, Schneider, Claudia, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2016). *Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute*. Bern: hep.
- Ludi, Regula (2013). Die Historisierung der Erinnerung. Die Bergier-Kommission und ihre Rezeption. *Traverse* 20(1), 275–292.
- Marchal, Guy P. (2012). Geschichtskultur und Geschichtspolitik. *Traverse* 19(1), 44–59.

- Marti, Philipp, Gollin, Kristine, & Waldis, Monika (2019). Zur Praxis und Reflexion historischen Schreibens im Geschichtsunterricht. Fallbasierte Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18, 166–187.
- Marti, Philipp, & Studer, Dominic (erscheint 2023). Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen. *Didactica Historica* 9.
- Mathis, Christian (2007). Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6, 149–165.
- Mathis, Christian (2015). «Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden.» *Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion 44). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mathis, Christian, & Gollin, Kristine (2017). «... zuoberst ist der Winkelried» – Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern, in Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»* (Geschichtsdidaktik heute 8), Bern: hep, S. 87–98.
- Mayer, Ulrich (2007). Historische Orte als Lernorte, in Mayer, Ulrich, Pandel, Hans Jürgen, & Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 392–397.
- Messmer, Kurt (2004). Der geschichtsdidaktische Röstigraben: Anmerkungen aus der Deutschschweiz zur westschweizer Revue «Le Cartable de Clio». *Traverse* 11(2), 130–138.
- Meyer, Helmut (2014). Von den Lernzielen über die Kompetenzen zu den Lernzielen? Der Fall Lena B. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65, 472–481.
- Moser, Daniel V. (2006). Kompetenzen und Standards für den Geschichtsunterricht? Zur Notwendigkeit empirischer Daten als Grundlage für eine kommende Diskussion. *Schweizer Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 56(3), 295–320. <http://doi.org/10.5169/seals-1686>.
- Mühlestein, Helene (2017). *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990*. Dissertation, Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-204877>.
- Neuenschwander, Heidi (1994). *Geschichte der Stadt Lenzburg. Band III, 19. und 20. Jahrhundert* (Argovia 106). <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=arg-001%3A1994%3A106#5> [29.04.2022].
- Nitsche, Martin (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie* (Geschichtsdidaktik heute 10). Bern: hep. <https://www.hep-verlag.ch/beliefs-doi> [03.01.2023].
- Nitsche, Martin (2022). Beliefs im Geschichtsunterricht, in Weißeno, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–258. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1.
- Nitsche, Martin, & Buchsteiner, Martin (2021). Lernen Gesellschaften historisch? – Eine geschichtskulturelle Analyse von Geschichtslehrplänen aus Mecklenburg-Vorpommern zwischen 1991 und 2006. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20, 148–164.

- Nitsche, Martin, Gollin, Kristine, & Waldis, Monika (2017). Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz – Kriterienentwicklung und Studienvergleiche. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 235–249.
- Nitsche, Martin, & Waldis, Monika (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7(1), 17–35.
- Nitsche, Martin, Mathis, Christian, & O'Neill, D. Kevin (2022). Epistemic Cognition in History Education. *Historical Encounters* 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.52289/hej9.101>.
- Nitsche, Martin, & Waldis, Monika (2022). Narrative Competence and Epistemological Beliefs of German Swiss Prospective History Teachers: A Situated Relationship. *Historical Encounters* 9(1), 116–140. <https://doi.org/10.52289/hej9.107>.
- Oelkers, Jürgen (2006). Lehrpläne als Steuerungsinstrument?, in Criblez, Lucien, Gautschi, Peter, Hirt Monico, Pia, & Messner, Helmut (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep, S. 241–268.
- Pauli, Christine, & Reusser, Kurt (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 365–377.
- Reusser, Kurt (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 9(2), 193–215. <https://doi.org/10.25656/01:13215>.
- Popp, Susanne (2006). Weltgeschichte, in Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, & Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 181.
- Riedweg, Nicole, & Gautschi, Peter (2020). Der Einfluss geschichtsspezifischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes, in Fink, Nadine, Furrer, Markus, & Gautschi, Peter (Hrsg.), *The Teaching of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 170–183.
- Ritzer, Nadine (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse* (Geschichtsdidaktik heute 6). Bern: hep.
- Ritzer, Nadine (2022). Welche Geschichte braucht das Land? *NZZ Geschichte* 38, 24–41.
- Ritzer, Nadine, & Ziegler, Sabine (2022). *Was von Geschichte übrig blieb ... Auswirkungen des Lehrplans 21 auf den Geschichtsunterricht*. <https://www.dggd.ch/2022/08/02/was-von-geschichte-uebrig-blieb/> [03.01.2023].
- Roeck, Bernd (2009). «Applied History» – «Angewandte Geschichte». Ein Weiterbildungsstudiengang der Universität Zürich. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 60(2), 76–82.
- Sager, Urban (2021). Wie erzählen Schweizer Jugendliche die Geschichte ihres Landes? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 12(1), 99–113.
- Sander, Wolfgang (2014). Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 5(2), 7–15.
- Sander, Wolfgang (2018). *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

- Sauerländer, Dominik (2014). Antiziganismus. Was können wir tun? *Public History Weekly* 2(3). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1165>.
- Sauerländer, Dominik (2021). OER – An Alternative Teaching Tool? OER – ein alternatives Lehrmittel? *Public History Weekly* 9(4). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2021-18401>.
- Schär, Bernhard C., & Sperisen, Vera (2010). Switzerland and the Holocaust: Teaching Contested History. *Journal of Curriculum Studies* 42(5), 649–669. <http://dx.doi.org/10.1080/00220271003698462>.
- Schär, Bernhard, & Sperisen, Vera (2011). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen», in Ziegler, Béatrice, & Hodel, Jan (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»* (Geschichtsdidaktik heute 3). Bern: hep, S. 124–134.
- Schaub, Martin (2018). *Das Rütli – ein Denkmal für eine Nation? Zur Dynamik des kollektiven und individuellen Umgangs mit dem Rütli als Denkmal, Mythos und Ritual seit der Bundesstaatsgründung* (Geschichtsdidaktik heute 9). Bern: hep.
- Schmid, Mirjam, Fuchs, Karin, & Riedo, Dominicq (2017). Audiowalk – ein Spaziergang durch die Geschichte vor Ort. Verknüpfung unterschiedlicher Konzepte in der Fachdidaktik Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(1), 152–158.
- Schmidlin, Antonia, & Caviola, Hugo (2016). Ein Tag im August 1917: Geschichten machen Geschichte. Eine Gymnasialklasse schreibt sich mit einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt nach Belgien. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 5(1), 119–123.
- Simon, Herbert Alexander (1996). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa.
- Thyroff, Julia (2011). La nouvelle exposition sur l'histoire nationale au Landesmuseum de Zurich. Entretien avec Erika Hebeisen (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 11, 113–118. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_11-2011.pdf [03.01.2023].
- Thyroff, Julia (2020). *Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandesaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»* (Geschichtsdidaktik heute 12). Bern: hep. www.hep-verlag.ch/aneignen-doi [03.01.2023].
- Thyroff, Julia (2022). Lautes Denken, in Weisseno, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–448. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_32-1.
- Thyroff, Julia, Hedinger, Franziska, & Waldis, Monika (2019). Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Perspektiven in Einstiegssequenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10(1), 93–112.
- Thyroff, Julia, Scheller, Jan, Schneider, Claudia, & Waldis, Monika (2020). Politische Bildung auf Sekundarstufe I. Erscheinungsformen und Herausforderungen am Beispiel von Unterrichtssequenzen zu «Europa – EU – Schweiz». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung* 42(1), 127–146. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.8>.

- Thyroff, Julia, & Waldis, Monika (2020). Politische Bildung unterrichten. Eine Reflexion über Erscheinungsformen und Herausforderungen anhand eines Fallbeispiels auf Sekundarstufe I zum Thema «Europa – EU – Schweiz», in Glaser, Andreas, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Direkte Demokratie im Kanton Aargau in Geschichte und Gegenwart* (Schriften zur Demokratieforschung 15). Zürich: Schulthess, S. 69–90.
- Utz, Hans (2008). «Zu kurze Filme – zu lange Texte». Film-Ausschnitte im Unterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59(1), 28–35.
- Waldis, Monika (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen, in Schreiber, Waltraud, Ziegler, Béatrice, & Kühberger, Christoph (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» in Eichstätt vom November 2017*. Münster: Waxmann, S. 223–241. www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3902 [29.04.2022].
- Waldis, Monika (2022). Interventionsstudien im Geschichtsunterricht, in Weißenö, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 299–314. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_20-1.
- Waldis, Monika, Hodel, Jan, & Fink, Nadine (2012). Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 3(1), 142–157.
- Waldis, Monika, Marti, Philipp, & Nitsche, Martin (2015). Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 63–86.
- Waldis, Monika, Nitsche, Martin, & Gollin, Kristine (2020). «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19, 90–108.
- Waldis, Monika, & Scheller, Jan (2019). Das Thema Schweiz-Europa im kompetenzorientierten Unterricht vermitteln – eine vergleichende Fallanalyse, in Glaser, Andreas, Kübler, Daniel, & Waldis, Monika (Hrsg.), *Demokratie im Brennpunkt – 10 Jahre ZDA*. Baden: Hier und Jetzt, S. 149–164.
- Waldis, Monika, & Wyss, Corinne (2014). Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), 221–234.
- Waldis, Monika, Wyss, Corinne, & Hodel, Jan (2011). Kompetenzförderung im Geschichtsunterricht – Ergebnisse aus dem Projekt «Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen von Geschichtslehrpersonen» zur Wirksamkeit einer Lehrerweiterbildung mit Unterrichtsvideos, in Hodel, Jan, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»* (Geschichtsdidaktik heute 3). Bern: hep, S. 91–103.
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (2018). Geschichtsdidaktik, in Weisseno, Georg, Reinhold, Nickolaus, Oberle, Monika, & Seeber, Susan (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–59. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4_3.
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (2019). Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie der Schweiz, in Braun Binder, Nadja et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für direkte Demo-*

- kratie 2018. Zürich: Schulthess, S. 42–66. www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748904557.pdf?download_full_pdf=1 [29.04.2022].
- Waldis, Monika, & Ziegler, Béatrice (2022). Politische Bildung in der Schweiz, in Sander, Wolfgang, & Pohl, Kerstin (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wo-chenschau, S. 574–582.
- Weisseno, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2022). *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Welge, Rebecca, & Ziegler, Béatrice (2016). Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz, in Widmaier, Benedikt, & Zorn, Peter (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (bpb Schriftenreihe 1793). Bonn: bpb, S. 325–333. www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf [29.04.2022].
- Wittmann, Erich Christian (1992). Mathematikdidaktik als «design science». *Journal für Mathematik-Didaktik* 13(1), 55–70. <https://doi.org/10.1007/BF03339377>.
- Wittmann, Erich Christian (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 16(3), 329–342. www.pedocs.de/volltexte/2017/13385/pdf/BZL_1998_3_329_342.pdf [29.04.2022].
- Wittmann, Erich Christian (2019). Understanding and Organizing Mathematics Education as a Design Science – Origins and New Developments. *Hiroshima Journal of Mathematics Education* 12, 13–32. www.jasme.jp/hjme/download/02_Erich%20Ch.%20Wittmann.pdf [21.04.2022].
- Ziegler, Béatrice (2011a). Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21), in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève, 13–16 septembre 2010*. Genève 2010. <https://plone.unige.ch/aref2010> [Stand: 18.08.2011] [11.01.2022].
- Ziegler, Béatrice (2011b). L'éducation à la citoyenneté dans le LP21 (plan d'études suisse alémanique) (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 11, 14–17. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_11-2011.pdf [03.01.2023].
- Ziegler, Béatrice (2011c). Le récit d'une histoire de la Suisse et les manuels les plus récent (traduit par Nadine Fink). *Le Cartable de Clío* 11, 182–188. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_11-2011.pdf [03.01.2023].
- Ziegler, Béatrice (2016). Zwischen Tradierung historischer Erzählung und Befähigung zu individuellem Umgang mit Geschichte. Ein Schulbuchkapitel zur Schweiz im Ersten Weltkrieg, in Lehmann, Katja, Werner, Michael, & Zabold, Stefanie (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart 10). Münster: LIT, S. 107–119.
- Ziegler, Béatrice (2017). Einleitung Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 5–16.
- Ziegler, Béatrice (2018a). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage, in Manzel, Sabine, & Oberle, Monika (Hrsg.), *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–46.

- Ziegler, Béatrice (2018b). Reform zum falschen Zeitpunkt: Die Ausgestaltung des Fachs «Geschichte» im Lehrplan 21 als Kollateralschaden, in Imlig, Flavian, Lehmann, Lukas, & Manz, Karin (Hrsg.), *Folgeprobleme. Annäherungen an eine Theorie der Schulreform. Lucien Criblez zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_4 [03.01.2023].
- Ziegler, Béatrice (2019). Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung, in Schreiber, Waltraud, Ziegler, Béatrice, & Kühberger, Christoph (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» in Eichstätt vom November 2017*. Münster: Waxmann, S. 19–31. www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3902 [29.04.2022].
- Ziegler, Béatrice (2020). Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – éducations à als Themen in der Politischen Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung* 42(1), 46–63. www.pedocs.de/volltexte/2020/20561/pdf/SZBW_2020_1_Ziegler_Fachliches_Lernen.pdf [29.04.2022].
- Ziegler, Béatrice (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung von Geschichtsdidaktik, in Weiseno, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–75. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_5-1.
- Ziegler, Béatrice, & Nitsche, Martin (2021). Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz – eine eigenständige Community? *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. Themenheft: Geschichtsdidaktik. Zur Formierung einer geschichtswissenschaftlichen Disziplin* 32(2), 56–79. <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg/article/view/6641/6673> [29.04.2022].
- Ziegler, Béatrice, & Nitsche, Martin (2022). Das «Frauenstimmrecht» in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln auf der Basis des Lehrplans 21 – Eine kompetenzorientierte Analyse. *Didactica Historica* 8. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.135.long>
- Ziegler, Béatrice, & Waldis, Monika (Hrsg.) (2017). *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-18933-4> [24.01.2022].
- Zimmermann, Matthias C. (2023). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht. Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. Frankfurt: Wochenschau. <https://daten.wochenschau-verlag.de/download/9783734415081.pdf> [03.01.2023].

5 Aktuelle Herausforderungen

Geschichtsdidaktik hat sich als eigenständige Disziplin auch in der Deutschschweiz etablieren können. Ihre weitere Entwicklung hängt von der Bereitschaft derjenigen ab, die an den Hochschulen Geschichtsdidaktik lehren und erforschen, in einem kontinuierlichen Austausch zur fachlichen Didaktik über die Standorte hinweg zu bleiben. Es ist aber auch von grosser Bedeutung, dass es gelingt, die Praktiker*innen für den disziplinären und wissenschaftlichen Zugang zu Geschichte zu begeistern und zu interessieren, um so die Verbindung theoretischer und empirischer Arbeit zur schulischen Praxis lebendig zu halten. Daneben stellt es eine grosse Herausforderung dar, die Forschungstätigkeit angesichts der geringer werdenden Bedeutung von Geschichte in den Sekundarstufen und der Zunahme von Fragestellungen, die den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte betreffen, relevant und finanzierbar zu halten und zu zeigen, dass es die Geschichtsdidaktik ist, die für solche Fragen Expertise zur Verfügung stellen kann.⁴⁶¹ Die knapper werdenden Ressourcen für die Geschichtsdidaktik, die von der öffentlichen Hand in den letzten Jahren mit dem Aufbau der Fachdidaktiken in nicht geringem Umfang gesprochen worden sind, gilt es, geschickt einzusetzen und mit weiteren Mitteln zu ergänzen. Die Stundendotationen für Geschichtsdidaktiker*innen an den Pädagogischen Hochschulen werden aufgrund der Veränderungen, die auf den Zielstufen eingeleitet worden sind, ausgedünnt werden. Deren Profil wird zudem verstärkt auf Fragen des fächerübergreifenden Verständnisses von gesellschaftlichen Problemen und Orientierungsanlässen gelenkt werden. Dies vereinfacht die Frage nach den personellen Ressourcen für die geschichtsdidaktische Arbeit nicht. Chancen, die sich aus der Zusammenarbeit mit Didaktikern anderer Fächer ergeben, können geschickt genutzt werden, um relevante Aussagen für die veränderte Zielstufe, aber auch für die geschichtsdidaktische Erkenntnis zu gewinnen.

Dass allerdings die bildungspolitische Entwicklung betreffend der Zielstufen (nicht nur) der Geschichtsdidaktik grosse Sorgen bereiten – einerseits für die Weiterentwicklung von deren Domänen, andererseits aber auch bei der Er-

⁴⁶¹ Ziegler 2022.

füllung ihres (hoch-)schulischen Auftrags –, macht der folgende Text von Nadine Ritzer und Sabine Ziegler deutlich. Er ist ein dringlicher Appell an die Bildungspolitik, der Qualität des Geschichtsunterrichts auf allen Stufen Sorge zu tragen, wenn dieser dazu beitragen soll, die gesellschaftliche Wachheit und Kompetenzen für die Teilhabe an demokratischen Prozessen und bei friedlicher Bewältigung kommender grosser gesellschaftlicher Aufgaben aufzubauen und zu fördern.

5.1 Was von Geschichte übrig blieb ... Auswirkungen des Lehrplans 21 auf den Geschichtsunterricht

Nadine Ritzer und Sabine Ziegler

Im Schuljahr 2022/23 wird der Lehrplan 21 in allen Deutschschweizer Kantonen am Ende des dritten Zyklus «angekommen» sein. Im frischgebackenen Integrationsfach Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG mit Geschichte und Geografie) werden neuentwickelte Lehrmittel eingesetzt, die versprechen, zentrale Inhalte kompetenzorientiert zu vermitteln. Die Bildungsverwaltungen haben Planungshilfen zur Verfügung gestellt, die Kritik am Lehrplan ist verstummt. Alles ist gut. Oder?

Zwei aktuelle Diskussionen lassen die Forderung nach mehr Geschichtsunterricht in der Volksschule plötzlich wieder aufleben. Die eine betrifft die geplante Einführung des Stimmrechtsalters 16 in verschiedenen Kantonen⁴⁶² und die Diskussion darüber auf Bundesebene. Aber auch das Ergebnis einer Umfrage von Tamedia von Ende März 2022 zum Krieg in der Ukraine mit über 12 400 Personen lässt aufhorchen: Rund ein Drittel der Befragten im Alter zwischen 18 und 34 kann die Motive Wladimir Putins für den Angriff auf das Nachbarland nachvollziehen oder zeigt Verständnis für das kriegerische Vorgehen, was nicht nur Extremismusforscher*innen für problematisch halten.⁴⁶³ Die Empörung über fehlende zeitgeschichtliche Kenntnisse und ungenügende Medienkompetenz der Jugendlichen, die statt «Qualitätsmedien» zu lesen, Social Media «konsumierten», führten zur Frage, ob dem Fach Geschichte in der obligatori-

⁴⁶² Vgl. zur Abstimmung in Zürich vom 15.5.2022 z. B.: René Donzé, Stimmrechtsalter 16: Wissen die Jugendlichen genügend Bescheid?, *NZZ am Sonntag*, 24.4.2022.

⁴⁶³ Interview des Tagesanzeigers mit Dirk Baier, Putin-Versteher können gefährlich sein, *Tagesanzeiger*, 23.4.2022.

schen Schulzeit noch genügend Platz eingeräumt wird.⁴⁶⁴ Denn stärker als andere Fachdisziplinen zielt der Geschichtsunterricht auch darauf ab, Jugendliche zu einer kritischen Urteilsbildung anzuregen – nicht zuletzt durch einen quellenkritischen Umgang mit medialer Berichterstattung.

Der vorliegende Essay fokussiert vor allem auf die Sekundarstufe I und zeigt, dass die Klagen über «zu wenig Geschichtsunterricht» durchaus verständlich sind, gingen doch im Zuge der Einführung des Lehrplans 21 in vielen Kantonen Unterrichtsstunden verloren. Des Weiteren zeichnet der Beitrag das sich dadurch öffnende Spannungsverhältnis zwischen schulischem Bedeutungsverlust und gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an das Fach nach und schliesst mit der begründeten Forderung nach mehr Geschichtsunterricht.

5.1.1 Wie alles begann: Die Vorgaben durch die D-EDK

Von 2010 bis 2014 wurde der Lehrplan 21 durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) ausgearbeitet, um eine Harmonisierung zwischen den Bildungssystemen und den Lernzielen der einzelnen Deutschschweizer Kantone herzustellen. Für die historischen Inhalte bedeutete dies in vielen Kantonen nicht nur die Integration in einen Fächerverbund, sondern auch einen Rückgang der Stundendotation – vor allem auf der Sekundarstufe I.

Vor der Einführung des Lehrplans gingen die Planungsannahmen der D-EDK für die Fächerverteilung, die auf einer Analyse des damaligen «Ist-Zustandes» fundierten, von einer Stundendotation für den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) von 12 (1. Zyklus) beziehungsweise 24 (2. Zyklus) Lektionen à 45 Minuten aus. Im Fach RZG (3. Zyklus) wurde anfänglich ein Richtwert von acht Lektionen angegeben.⁴⁶⁵ In dem von einer Arbeitsgruppe der D-EDK ausgearbeiteten Vorschlag aus dem Jahr 2014 wurden schliesslich für das Fach NMG der Richtwert von 12 Lektionen (1. Zyklus) beibehalten, derjenige für den zweiten Zyklus um eine Stunde auf 23 Lektionen gesenkt. Der Richtwert für die NMG-Dotation beträgt aktuell für die Primarschule insgesamt 35 Wochenlektionen. Der Richtwert für das Fach RZG auf der Sekundarstufe I wurde von acht auf neun Lektionen angehoben⁴⁶⁶ (siehe Tab. 5).

⁴⁶⁴ Hanspeter Amstutz, Wer mit 16 Jahren abstimmen kann, sollte einen besseren Geschichtsunterricht erhalten, *NZZ*, 23.3.2022.

⁴⁶⁵ D-EDK, Fachbericht Stundentafel, 2014. www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_stundentafel_v1-1_2014.pdf, S. 5 [02.05.2022].

⁴⁶⁶ D-EDK, Fachbericht Stundentafel, 2014. www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_stundentafel_v1-1_2014.pdf, S. 12 [02.05.2022].

Stufe	Kindergarten		Primarstufe						Sekundarstufe I		
Zyklus	1. Zyklus			2. Zyklus				3. Zyklus			
Klasse	KG1	KG2	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Deutsch			6	6	5	5	5	5	5	5	4
1. Fremdsprache					3	3	2	2	3	2-3	2-3
2. Fremdsprache							2-3	2-3	3	3	3
Mathematik			5	5	5	5	5	5	5	5	6
Natur, Mensch, Gesellschaft			6	6	6	6	6	5			
Natur und Technik									3	3	3
Räume, Zeiten, Gesellschaft									3	3	3
Wirtschaft, Arbeit, Haushalt									2	2	1
Ethik, Religionen, Gemeinschaft									1	1	2

Tab. 5: Richtwerte Stundentafeln D-EDK (2014)⁴⁶⁷

5.1.2 Wie es weiter ging: Die Umsetzung in den Kantonen

NMG auf Primarstufe

Die unverbindlichen Richtwerte der D-EDK wurden längst nicht in allen Kantonen umgesetzt. Verschiedene Kantone haben im Vergleich zur Situation vor der Einführung des Lehrplans 21 Lektionen abgebaut. Inzwischen gibt es eine Auswertung der kantonalen Stundentafeln (Stand 2019).⁴⁶⁸ Gemäss dieser Auszählung erreichen nur fünf Kantone mit einer Abweichung von einer Lektion den Richtwert des Fachbereichs NMG von 35 Lektionen (BE, BS, BL +1; LU, ZG -1). Alle anderen Kantone weisen deutlich weniger NMG-Stunden aus. Die Schlusslichter bilden die Kantone Wallis mit 24 Lektionen und Appenzell Innerrhoden mit 26 Lektionen (siehe Abb. 5).

467 D-EDK, Fachbericht Stundentafel, 2014 (www.d-edk.ch/sites/default/files/fachbericht_stundentafel_v1-1_2014.pdf, S. 12 [02.05.2022]).

468 NW EDK/EDK-Ost/BKZ: Stundentafel zum Lehrplan 21, Auswertung 2017, 2018, 2019. https://regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-09/Stundentafeln_2017-2019_Stand%202019-09-05_2.pdf, S. 14, 26 [02.05.2022].

Auswertung der Stundentafeln der D-CH Kantone für die Umsetzung des Lehrplans 21												Primarstufe		
NATUR, MENSCH, GESELLSCHAFT (NMG)												Stand 05.09.2019		
Kanton	Fachbezeichnung	Schulwochen pro Jahr	Min. pro Lekt.	Wochektionen						Summe 1.-6. Klasse		Bemerkungen		
				1. KI	2. KI	3. KI	4. KI	5. KI	6. KI	W.Lekt.	60-W-Std. 45-W-Lekt. Total 45-Lekt.			
NW/EDK														
AG	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	5	5	5	5	5	5	30	23	30	1170	
BE	Natur, Mensch, Gesellschaft	38.5	45	6	6	6	6	6	6	36	27	36	1386	
BL	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	6	6	6	6	6	6	36	27	36	1368	
BS	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	6	6	6	6	6	6	36	27	36	1368	
FR	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	50	5	6	5	6	4	4	30	25	33	1267	
SO	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	6	5	6	6	6	33	25	33	1254	
VS	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	3	3	4.5	4.5	4.5	4.5	24	18	24	912	
BKZ														
LU	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	5	6	6	6	6	34	26	34	1292	
NW	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	5	6	6	5	5	32	24	32	1216	
OW	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	5	5	6	6	6	32	24	32	1216	
SZ	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	4.5	5.5	5.5	5.5	4.5	4.5	30	23	30	1170	
UR	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	5	5	5	5	5	30	23	30	1140	
ZG	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	6	6	6	6	6	6	34	26	34	1292	
EDK-Ost														
AI	Natur, Mensch, Gesellschaft	39.5	45	4	4	4	4	5	5	26	20	26	1027	plus 5 JWLekt. kirchl. Religionsunterricht
AR	Natur, Mensch, Gesellschaft	40	45	5	5	5	5	6	6	32	24	32	1280	1.-3. KI.: Lekt. aus Gesamtbereich D, NMG BG/TTG und MU auf einzelne Fächer aufgeteilt
GL	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	4	5	4	6	5	5	29	22	29	1131	inkl. 5 JWLekt. ERG/Lebenskunde
GR	Natur, Mensch, Gesellschaft	38	45	5	5	5	5	5	5	30	23	30	1140	inkl. 4 JWLekt. ERG Schule / Kirchen
SG	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	50	5	5	5	5	5	5	30	25	33	1300	
SH	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	4	4	6	6	5	5	30	23	30	1170	
TG	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	4	5	4	6	6	5	30	23	30	1170	
ZH	Natur, Mensch, Gesellschaft	39	45	5	5	5	5	5	5	30	23	30	1170	inkl. 6 JWLekt. Religionen, Kulturen, Ethik
Auswertung														
Mittel		38.5	45.5	4.9	5.1	5.2	5.4	5.3	5.2	31.1	24	31	1211	
Min		38	45	3	3	4	4	4	4	24	18	24	912	
Max		40	50	6	6	6	6	6	6	36	27	36	1366	
Diff		2	5	3	3	2	2	2	2	12	9	12	474	
Richtwert														35

■ Summe der Lektionen liegt im Bereich +/- 1 Lektion zum Richtwert

Hinsichtlich Gültigkeit der Stundentafeln sind die kantonalen Beschlüsse massgebend.

Abb. 5: Lektionen im Fach NMG (2019)⁴⁶⁹

469 Lektionen im Fach NMG (2019); https://regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-09/Stundentafeln_2017-2019_Stand%202019-09-05_2.pdf, S. 14 [02.05.2022].

RZG auf Sekundarstufe I

Was die Umsetzung des Richtwerts von neun Lektionen im Fachbereich RZG anbelangt, wird dieser in fast allen Kantonen im Rahmen von +/- einer Lektion umgesetzt. Ausnahmen bilden die Kantone Appenzell Innerrhoden und Wallis, in denen lediglich sechs beziehungsweise sieben Wochenlektionen RZG-Unterricht ausgewiesen sind. Mehrere Kantone reservieren für RZG zehn Lektionen (AG, BL, NW, SH, ZH), wobei im Kanton Aargau Politische Bildung als eigenständiges Fach mit einer Wochenlektion geführt wird. Teilweise wird RZG zusätzlich als Wahlfach angeboten (UR, GL, ZH), wodurch sich die Anzahl erhöht. Die Kantone verteilen die RZG-Lektionen in der Regel paritätisch auf die Fächer Geografie und Geschichte. Ausnahmen sind hier die Kantone Basel-Landschaft und Thurgau. In Basel-Landschaft werden vier Lektionen dem Fach Geografie und sechs Lektionen dem Fach Geschichte zugeordnet,⁴⁷⁰ Thurgauer Schüler*innen werden im dritten Zyklus fünf Wochenlektionen in Geschichte und vier in Geografie unterrichtet.⁴⁷¹

470 www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/handbuch/unterricht/studentafeln/dokumente-studentafeln/studentafel-sek-21_22.pdf/@@download/file/Studentafel%20Sek%2021_22.pdf [02.05.2022].

471 Departement für Erziehung und Kultur Thurgau, Studentafel Sekundarstufe, S. 3, https://av.tg.ch/public/upload/assets/34924/Studentafel_Sekundarschule_ab_2017_2018.pdf [02.05.2022].

Auswertung der Stundentafeln der D-CH Kantone für die Umsetzung des Lehrplans 21												
Sekundarstufe I, Schulen mit erweiterten Anforderungen												
Räume, Zeiten, Gesellschaften												
Kanton	Fachbezeichnung	Schulwochen pro Jahr	Min. pro Lekt.	Wochelektionen			Summe Pflicht Sekundarstufe I		Bemerkungen			
				1. KI Pflicht	2. KI Pflicht	3. KI Pflicht	WLekt.	60'-W-Std.		45'-W-Lekt.	Total 45'-Lekt.	
NWEDK												
AG	Räume, Zeiten, Gesellschaften und Politische Bildung	39	45	3	3	4	10	8	10	390	Politische Bildung wird in der 3. KI, als eigenständiges Fach mit 1 WL. geteilt	
BE	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38.5	45	3	2	3	8	6	8	308		
BL	Geschichte, Geografie	38	45	4	2	4	10	8	10	380	aufgeteilt auf Geografie und Geschichte mit Medien und Informalk	
BS	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	3	9	7	9	342		
FR	RZG: Geographie/Geschichte und Politik	38	50	3	2	3	8	7	9	338		
SO	Geografie, Geschichte, Staatskunde	38	45	4	2	3	9	7	9	342		
VS	Geografie, Geschichte	38	45	2	2	3	7	5	7	266		
BKZ												
LU	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	3	9	7	9	342		
NW	Geografie und Geschichte	38	45	3	3	4	10	8	10	380		
OW	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	3	9	7	9	342		
SZ	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	45	3	2	4	9	7	9	351		
UR	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	2	8	6	8	304		
ZG	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	3	9	7	9	342	3. KI: muss zusätzlich als Wahlfach angeboten werden	
EDK-Ost												
AI	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39.5	45	2	2	2	6	5	6	237		
AR	Räume, Zeiten, Gesellschaften	40	45	3	3	2	8	6	8	320		
GL	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	45	3	3	2	9	7	9	351	3. KI.: zusätzlich 2 WL als WPF möglich	
GR	Räume, Zeiten, Gesellschaften	38	45	3	3	2	8	6	8	304		
SG	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	50	2	2	3	7	6	8	303		
SH	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	45	3	3	4	10	8	10	390		
TG	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	45	3	3	3	9	7	9	351		
ZH	Räume, Zeiten, Gesellschaften	39	45	3	3	2.5	1.5	10	8	10	390	aufgeteilt auf Geografie und Geschichte 3. KI.: 4-6 WL; NT und RZG aufgeteilt; Wahlfach NT, RZG, RKE 2-4 WL
Auswertung												
	Mittel	38.5	45.5	3.0	2.6	3.0	8.7	7	9	337		
	Min	38	45	2	2	2	6	5	6	237		
	Max	40	50	4	3	4	10	8	10	390		
	Diff	2	5	2	1	2	4	3	4	153		
	Richtwert									9		

Abb. 6: Lektionen im Fach RZG (2019)⁴⁷²

472 Lektionen im Fach RZG (2019) https://regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-09/Stundentafeln_2017-2019_Stand%202019-09-05_2.pdf, S. 26 [02.05.2022].

Verlierer und Gewinner: Veränderungen der Stundendotation durch den Lehrplan 21

Die Geografie-Dozentin der PH Luzern, Ute Schönauer, hat die Veränderungen der Stundendotation der Fächer Geschichte und Geografie berechnet.⁴⁷³ Bereits der Planungsvorschlag der D-EDK von drei Lektionen RZG pro Woche bedeutete einen Stundenabbau von rund sieben Prozent gegenüber dem Stand von 2012, das heisst vor der Einführung des Lehrplans 21. Die Umsetzung der Vorgabe in den Kantonen führten im Durchschnitt jedoch zu einem noch deutlicheren Abbau (siehe Tab. 6). Acht Kantone reduzierten die Unterrichtszeit um bis zu 15 Prozent (OW, SZ, TG) beziehungsweise um bis zu 20 Prozent (BL, BS, LU, FR). Der Kanton Aargau baute sogar 23 Prozent der Lektionen für Geschichte und Geografie ab. Lediglich drei Kantone weisen für das Fach «RZG» mehr Lektionen aus als vor der Einführung des Lehrplans 21 für die Fächer Geografie und Geschichte zusammen (NW 23 %, SO 12,5 %, SG 11 %). Gleich blieb die Stundendotation in fünf Kantonen (GL, SH, UR, VS, ZG). Bei fünf weiteren Kantonen ist eine Berechnung nicht sinnvoll, zum Beispiel weil die angegebenen Lektionen vor dem Lehrplan 21 verschiedene Realienfächer umfassten, die nicht einfach den beiden Fachdisziplinen Geschichte und Geografie zugerechnet werden können (z. B. Natur, Mensch, Mitwelt [NMM] im Kanton Bern). Schönauer kommt indes zum Schluss, dass die Kantone die beiden Fächer im Schnitt um rund neun Prozent reduziert haben – ein dramatischer Abbau.⁴⁷⁴

Die im Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen innerhalb dieser reduzierten Zeitgefässe tatsächlich zu erreichen, stellt eine grosse Herausforderung dar. Selbst kantonale Umsetzungshilfen oder Hinweise in den Lehrmitteln weisen darauf hin, dass Inhalte gekürzt oder «Themen» ganz weggelassen werden müssen, um die im Lehrplan als Kompetenzen formulierten Ziele und Vorgaben zu erreichen. Teilweise werden in diesen Hinweisen aber auch die Vorteile des Integrationsfachs betont.⁴⁷⁵

473 Ute Schönauer, Das Schulfach Geographie in der Sek. I der Deutschschweiz, *GeoAgenda* 2019/5, 13–16.

474 Teilweise bestehen auch Wahlangebote in den Kantonen bzw. Schulen. Schönauer geht zudem von einer gleichmässigen Aufteilung der Stunden auf Geografie und Geschichte aus; Schönauer 2019, hier S. 15.

475 Vgl. z. B. die Jahresplanungen des Kantons Bern: www.fachernet21.erz.be.ch/fachernet21_erp/de/index/navi/index/natur-mensch-mitwelt/umsetzungshilfen-nmg/umsetzungshilfen-nmg-rzg-3-zyklus.html [03.01.2023].

5.1.3 Entwicklung zum Integrationsfach?

Im Lehrplan 21 sind innerhalb RZG (Sekundarstufe I) acht Kompetenzbereiche ausgewiesen, wobei vier dem Fach Geografie (RZG 1–4) und vier dem Fach Geschichte (RZG 5–8) zugeordnet sind. Fächerübergreifende «Berührungspunkte» sind zwar angedacht, aber nicht separat als integrative Kompetenzen formuliert. Auch bei den «didaktischen Prinzipien» ist die Fachlichkeit ersichtlich: Beispielsweise werden «Quellenarbeit» oder «Perspektivität und Pluralität» dem Fach Geschichte zugeordnet. Die Sichtbarkeit der fachlichen Perspektiven betont auch die D-EDK, um der Kritik, auf der Volksschule werde das Fach Geschichte gestrichen, zu entgegnen: «[...] im Lehrplan 21 sind die geschichtlichen Inhalte im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaft (RZG)» klar ausgewiesen und mit dem Begriff «Geschichte» gekennzeichnet. Die Kantone legen im Rahmen ihrer Stundentafel fest, ob Geschichte als Teil von RZG unterrichtet wird oder als eigenes Fach geführt wird.»⁴⁷⁶

Aus dieser Stellungnahme der D-EDK kann nicht zwingend die von einzelnen Bildungsdirektionen, aber auch in manchen Weiterbildungen von Lehrpersonen geforderte vollständige Integration der beiden Fächer abgeleitet werden. Dennoch führten die meisten Kantone das Fach RZG ein. 15 von 21 Kantonen übernahmen die Bezeichnung «Räume, Zeiten, Gesellschaften» für das neue Fach in den Regelstundenplänen (siehe Tab. 6). Die übrigen Kantone verwenden die Bezeichnungen Geografie und Geschichte (BL, VS, NW), manche ergänzt durch Politik, Politische Bildung oder Staatskunde (AG, FR, SO).

476 <https://lehrplan21.ch/kritikpunkte> [02.05.2022].

Nr.	Kanton Jahr Einführung LP21	Lektionen RZG (GS und GG) 7. Klasse (9)		Lektionen RZG (GS und GG) 8. Klasse (10)		Lektionen RZG (GS und GG) 9. Klasse (11)		Total 45 min. Lektionen		Differenz 2012–2019 am Total 45 min. Lektionen/in %
		alt (2012)	LP21 (2019)	alt (2013)	LP21 (2019)	alt (2013)	LP21 (2019)	alt (2013)	LP21 (2019)	
	Planungsvorschlag D-EDK LP21 für Kantone		3		3		3		342	
1	Zürich 2019 / 20	Realien	3	Realien	3	Realien	2,5	624	390	Berechnung nicht sinnvoll
2	Bern 2018 / 19	NMM	3	NMM	2	NMM	3	1014	308	Berechnung nicht sinnvoll
3	Aargau 2020 / 21	4	3	4	3	5	4	507	390	- 117 / - 23 %
4	St. Gallen 2017 / 18	2	2	2	2	3	3	273	303	+ 30 / + 11 %
5	Luzern 2019 / 20	4	3	4	3	3	3	418	342	- 76 / - 18 %
6	Basel-Landsch. 2018 / 19	4	4	4	2 GS, 0 GG	4	4	468	380	- 88 / - 19 %
7	Solothurn 2018 / 19	3	4	3	2	2	3	304	342	+ 38 / + 12,5 %
8	Thurgau 2017 / 18	3	1 GS, 2 GG	3	2 GS, 1 GG	3	2 GS, 1 GG	360	351	- 9 / - 2,5 %
9	Basel-Stadt 2015 / 16	3	3	4	3	4	3	429	342	- 87 / - 20 %
10	Schwyz 2018 / 19	3	3	3	2	4	4	390	351	- 39 / - 10 %
11	Graubünden 2018 / 19	Naturlehre	3	Naturlehre	3	Naturlehre	2	684	304	Berechnung nicht sinnvoll
12	Zug 2019 / 20	3	3	3	3	3	3	342	342	+/- 0
13	Wallis 2017 / 18	2	2	2	2	3	3	266	266	+/- 0
14	Freiburg 2019 / 20	3	3	3	2	4	3	422	338	- 84 / - 20 %
15	Schaffhausen 2018 / 19	3	3	3	3	4	4	390	390	+/- 0
16	Appenzell-AR 2017 / 18	Naturlehre	3	Naturlehre	3	Naturlehre	2	640	320	Berechnung nicht sinnvoll
17	Nidwalden 2017 / 18	3	3	2	3	3	4	308	380	+ 72 / + 23 %
18	Glarus 2017 / 18	4	3	2	3	3	3	351	351	+/- 0
19	Obwalden 2017 / 18	3	3	3	3	4	3	380	342	- 38 / - 10 %
20	Uri 2017 / 18	3	3	3	3	2	2	304	304	+/- 0
21	Appenzell-UR 2018 / 19	MSU	2	MSU	2	MSU	2	672	237	Berechnung nicht sinnvoll
	Mittel (nur GS und GG bzw. RZG; keine Sammelfächer)	3,1	2,9	3,0	2,6	3,4	3,0	369,5	336,8	- 32,7 / - 9 %
	Min.	2	2	2	2	2	2	266	237	
	Max.	4	4	4	3	4	4	507	390	
	Diff.	2	2	2	1	2	2	241	153	

Tab. 6: Vergleich Stundendotation Geschichte und Geografie vor und mit Lehrplan 21⁴⁷⁷

Durch die Übernahme der Fachbezeichnung RZG erhöht sich der Druck für die Weiterentwicklung hin zu einem Integrationsfach im Sinne der Gesellschaftswissenschaften. Obschon an einigen Hochschulen und Universitäten im In- und Ausland einzelne Lehrstühle für Gesellschaftswissenschaften und ihre Didaktik eingerichtet und an den Pädagogischen Hochschulen fächerverbindende oder fächerübergreifende RZG-Veranstaltungen konzipiert worden sind, fehlt es immer noch an einer eigentlichen Bereichsdidaktik, die klären hilft, wie ein solches Integrationsfach sich eigentlich zu den in ihm vereinigten Teilfächern verhält und welchen Stellenwert fachliche und überfachliche Spezifika in Bezug auf Themen und Kompetenzen im schulischen Unterricht einnehmen können und sollen.⁴⁷⁸

Integrative Herangehensweisen mögen auf den ersten Blick durchaus Vorteile bieten – auch für die Schule: Gesellschaftliche Schlüsselprobleme wie Globalisierung, Klimawandel und Migration berühren Kernthemen mehrere Fachdisziplinen. Auch der Aufbau interkultureller Kompetenzen oder die Förderung vernetzten Denkens bieten sich an, um nicht «nur» innerhalb des engen Korsetts der Fachdisziplinen «Geografie» und «Geschichte», sondern tatsächlich breiter abgestützt diskutiert und vermittelt zu werden. Dies legitimiert aber nicht den oben skizzierten Abbau von Stunden in den einzelnen Teilfächern, sondern erfordert im Gegenteil sogar mehr Zeit und vertiefte fachspezifische Expertise, wenn Vernetzung wirklich gelingen soll.⁴⁷⁹ Fachintegration darf nicht zur Simplifizierung und Oberflächlichkeit verleiten.

5.1.4 Geschichte unter Druck

Die Zusammenlegung von Fächern führte in der Praxis zu einer durchschnittlichen Stundenreduktion von neun Prozent. Dahinter verbirgt sich die falsche Vorstellung, dass durch die Fachintegration weniger Lektionen für die einzelnen beteiligten Fächer benötigt würden.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Fach Geschichte auf der Sekundarstufe I im 20. Jahrhundert traditionell mit im Schnitt zwei Wochenlektionen dotiert gewesen ist. Der Kanton Luzern legte zum Beispiel schon 1934 zwei Lektionen Geschichte/Verfassungkunde für Knaben (!) fest.⁴⁸⁰ Wenn es im 20.

478 Vgl. u. a. Bürki, Gautschi, Reuschenbach, Steinkrüger, & Tanner 2016, Jüngst Broll 2021.

479 Dies wird in der Integrationsdidaktik des Sachunterrichts der Grund- und Primarstufe seit den 1970er-Jahren diskutiert und theoretisch wie empirisch erforscht. Vgl. Giel u. a. 1974 ff.; Breitenmoser, Mathis, & Tempelmann 2021.

480 Vgl. Pfenninger 1998, S. 148.

und 21. Jahrhundert eine Konstante in den Debatten über den Geschichtsunterricht gibt, dann das bis heute anhaltende Lamento, dass die «Stofffülle» viel zu gross sei, um sie den Lernenden im zur Verfügung stehenden Zeitgefäss von, je nach Klassenstufe, einer bis maximal drei Lektionen pro Woche vermitteln zu können.⁴⁸¹ Obschon der Lehrplan 21 den Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung vollzogen hat, bleibt in der Praxis ein enormer «Stoffdruck» bestehen. So beklagen sich etwa Lehrpersonen in einer Weiterbildung zum Kalten Krieg, dass sie mit ihren Klassen kaum Zeit hätten, das Thema überhaupt anzugehen. Studierende ihrerseits bekommen für die Praktika kaum zu bewältigende Aufträge, beispielsweise das Thema «Schweiz auf dem Weg zum Bundesstaat 1798–1848» in vier Lektionen «abzuhandeln». Neben den im Lehrplan eingeschriebenen verbindlichen Kernthemen wollen viele Lehrpersonen zudem den Anspruch erfüllen, sich aktuellen Fragen und politischen Entwicklungen zuzuwenden, um die gegenwärtige Welt klären zu helfen.

Der von der Fachdidaktik oft ins Feld geführte Vorschlag, vermehrt auf das didaktische Prinzip der Exemplarität zu setzen, hilft nur bedingt, da die Lehrmittel hierfür kaum Hilfestellungen bieten und eine lernfördernde Umsetzung des Exemplaritätsprinzips eine grosse Sachkompetenz der Lehrpersonen voraussetzt.

Auch Lehrpersonen, die die Förderung historischer Kompetenzen in den Fokus ihres Unterrichtshandelns stellen, monieren die knappe Unterrichtszeit. Denn auch das Einführen, Einüben und Anwenden von fachspezifischen Denk- und Arbeitsweisen als Kern der Kompetenzorientierung braucht Zeit, abgesehen davon, dass der Erwerb historischer Kompetenzen ohne fachliche Inhalte nicht gelingen kann. Damit Schüler*innen der Sekundarstufe I lernen, historisch zu denken und eigene Narrationen zu formulieren, bedarf es Ausdauer und Entfaltungsmöglichkeiten.

Ein Zugewinn des Lehrplans 21 ist die Berücksichtigung der Geschichtskultur, zu dem auch das ausserschulische Lernen gehört. Bereits eine kleine Exkursion im nahen Schulumfeld bedarf aber hoher zeitlicher Ressourcen, sowie einer didaktisch sinnvollen Einbettung in den Unterricht – wiederum auf Kosten anderer Inhalte und Themen.

Doch damit nicht genug. Im Kompetenzbereich «Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren» (RGZ 8) werden zu erreichen-

481 Vgl. Ritzer 2015, S. 94.

de Kompetenzen im Hinblick auf die Politische Bildung formuliert. Wie Béatrice Ziegler bereits 2018 monierte, fehlt diesen die fachliche Tiefe. Zum Ausdruck kommt ein sehr einseitiges, «republikanisches» Verständnis der Ziele und Absichten von Politischer Bildung. Institutionenlehre, Enkulturation in Wahl- und Abstimmungspraktiken oder auch die Betonung des Schweizer «Sonderwegs» in Europa genügen aber nicht, um Mechanismen und Zielsetzungen der Politik sichtbar zu machen und zu verstehen.⁴⁸² Mit der Umsetzung des Lehrplans 21 in den Kantonen wurde die Chance vertan, für die zukunftssträchtigen Anliegen der Politischen Bildung ein ausreichendes Zeitgefäss zur Verfügung zu stellen – eine Ausnahme stellt hier der Kanton Aargau dar.

Auch von ausserhalb des Fachs werden im Lehrplan 21 Ansprüche formuliert, die das Zeitkorsett von RZG zusätzlich strapazieren. Die sieben fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) weisen vielfältige Bezüge zu RZG auf. Unter anderem wird auch hier auf «Politik, Demokratie und Menschenrechte» verwiesen, die thematisiert werden sollen, wobei für BNE im den Lehrplanvorgaben keine spezifischen Lektionen vorschlagen werden. Hinzu kommt die Förderung von Kompetenzen im Bereich Medien und Informatik, die, etwa im Kanton Basel-Stadt, ebenfalls den RZG-Lektionen angerechnet werden,⁴⁸³ sowie weitere überfachliche Kompetenzen.

5.2 Demokratie braucht (mehr) Geschichte! Ein Plädoyer

Nadine Ritzer und Sabine Ziegler

«Vor dem Hintergrund des wachsenden Populismus ist ein Geschichtsunterricht, der Multiperspektivität und kritisches Denken fördert, entscheidend für die Entwicklung einer Demokratiekultur. Indem Praktiken in den Vordergrund gestellt werden, die einen Geschichtsunterricht im Einklang mit den Werten des Europarates unterstützen, trägt die Beobachtungsstelle zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegen die Verzerrung und Verfälschung von Geschichte bei und damit zur Förderung von Frieden und Dialog.»⁴⁸⁴

482 Vgl. Ziegler 2018.

483 Vgl. www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/volksschulen/studentenrat [20.05.2022].

484 www.coe.int/de/web/portal/-/council-of-europe-launches-observatory-on-history-teaching-in-europe [02.05.2022].

Die von der «Beobachtungsstelle für den Geschichtsunterricht in Europa» des Europarats genannte «Verzerrung und Verfälschung von Geschichte» wird nicht erst seit dem jüngsten Krieg in der Ukraine als Gefahr für Freiheit und Demokratie verstanden. Social Media, veränderte Kommunikationsformen, aber auch gesellschaftliche und politische Verwerfungen, wie sie nicht erst in der Corona-Krise sichtbar wurden, stellen besondere Herausforderungen dar, denen zu begegnen auch die Aufgabe der Schule als Ganzes und vor allem des Geschichtsunterrichts ist. Die dazu benötigten Ressourcen müssen – sollen diese Herausforderungen ernst genommen werden – von den bildungspolitischen Institutionen garantiert werden.

Abschliessend stellt sich auch die Frage nach der Rolle der Lehrer*innenbildung. Mehrere Pädagogische Hochschulen haben, wie oben erwähnt, der Lehrplanlogik folgend, auch die Ausbildungsgänge von «Geschichte» und «Geografie» zusammengelegt und unter dem Label «RZG» die Ausbildungszeit in den einzelnen Fächern reduziert. Weiter führt der sich verschärfende Lehrpersonenmangel dazu, Studien- und Praktikazeiten generell zu verkürzen und auch ungenügend qualifiziertes Lehrpersonal anzustellen – und das obwohl, wie oben ausführlich dargestellt, die Ansprüche an den Geschichtsunterricht und die Unterrichtenden stetig steigen.

Auch wenn sich die Diskussionen rund um den Lehrplan 21 gelegt haben, stellen fachliche Inhalte, die Schulung historischer Kompetenzen, die Berücksichtigung von Geschichtskultur und ausserfachliche Ansprüche in direktem Widerspruch zu den zur Verfügung gestellten Unterrichtslektionen. Die im Artikel dargestellten Problematiken lassen befürchten, dass der gesellschaftliche und politische Auftrag an das Fach Geschichte unter den bestehenden Rahmenbedingungen kaum mehr qualitativ befriedigend erfüllt werden kann. Ein Blick in die aktuellen Aushandlungsprozesse zur Maturitätsreform und zum Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II lassen dort eine ähnlich problematische Entwicklung befürchten. Um die Qualität der historischen Bildung wenigstens auf der Sekundarstufe II künftig zu sichern, ist Einsatz und Engagement aller Interessenverbände notwendig.⁴⁸⁵ Für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I ist eine Neuorientierung und die Lancierung einer fundierten und koordinierten gesellschaftlichen Diskussion längst überfällig.

485 Von Juli bis September 22 findet der Vernehmlassungsprozess statt. Erste öffentliche Stellungnahmen wurden bereits formuliert: www.sgg-ssh.ch/de/treffen-parlamentarische-gruppe-geschichte [03.01.2023].

Literatur

- Breitenmoser, Petra, Mathis, Christian, & Tempelmann, Sebastian (Hrsg.) (2021). *Natur, MensCH, GesellsCHaft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Broll, Julian (2021). «Unser neues Fach». Konstruktion von gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächern – eine theoretische Annäherung und empirische Beobachtungen am Beispiel von Schulbüchern für «Gesellschaftslehre» in Niedersachsen. Unveröff. Masterarbeit, «Master of Education» Lehramt an Gymnasien an der Georg-August-Universität Göttingen.
- Bürki, Rolf, Gautschi, Peter, Reuschenbach, Monika, Steinkrüger, Jan-Erik, & Tanner, Rolf (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(3), 344–358. www.pedocs.de/volltexte/2018/13930/pdf/BZL_2016_3_344_358.pdf [29.04.2022].
- Giel, Klaus, Hiller et al. (1974 ff.). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. 10 Bde. Stuttgart: Klett.
- Pfenninger, Paul (1998). *200 Jahre Luzerner Volksschule, 1798–1998. Begleitheft zur Sonderausstellung vom 27. Mai bis 8. November 1998*. Luzern: Historisches Museum.
- Ritzer, Nadine (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse* (Geschichtsdidaktik heute 6). Bern: hep.
- Schönauer, Ute (2019). Das Schulfach Geographie in der Sek I der Deutschschweiz, *Geo-Agenda* (5), 13–16.
- Ziegler, Béatrice (2018). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage, in Manzel, Sabine, & Oberle, Monika (Hrsg.), *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–46.
- Ziegler, Béatrice (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung der Geschichtsdidaktik, in Weiseno, Georg, & Ziegler, Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–75.

Autor*innen

Markus Furrer, Dr. phil., PD Universität Freiburg/Schweiz, em. Professor an der Pädagogischen Hochschule Luzern für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Er arbeitet heute als freischaffender Zeithistoriker mit Schwerpunkten in der Sozial- und Politikgeschichte wie auch zu Fragen der Geschichtsvermittlung.

Peter Gautschi, Dr. phil., ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern/Schweiz, wo er auch das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen leitet. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Geschichtsunterricht, Public History sowie Lehrpläne und Bildungsmedien. Seine Publikationen sind in zahlreiche Sprachen übersetzt, und viele von ihm mitentwickelten Lehrmittel wurden ausgezeichnet. Er ist Herausgeber von geschichtsdidaktischen Reihen und Zeitschriften sowie Mitglied in wissenschaftlichen Beiräten in der Schweiz, Österreich und Deutschland.

Stephan Hediger, lic. phil. I, ist Leiter des Bereichs «Geografie, Geschichte, Religion und Kultur» sowie Dozent für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Katharina Kalcics, Prof. Dr. phil. hist, Dozentin für NMG-Unterricht an der Pädagogischen Hochschule Bern. Leiterin des Fachdidaktikzentrums Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung und des Masterstudiengangs Fachdidaktik NMG+NE. Sie ist Mitglied der Geschäftsleitung des Instituts Primarstufe. Ihre Schwerpunkte sind politisches und historisches Lernen in der Primarstufe sowie das Zusammenspiel von Unterrichtsqualität und Fachdidaktik.

Stefan D. Keller, Dr. phil., ist Professor für Fachdidaktiken und Abteilungsleiter Fachdidaktische Forschung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er befasst sich mit der Didaktik der englischen Sprache und Literatur, insbesondere der Förderung und Beurteilung von Schreibkompetenzen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Fachdidaktiken durch Etablierung von Master- und Promotionsprogrammen.

Christian Mathis, Dr. phil., Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Leiter der Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften. Er forscht zu Vorstellungen und Überzeugungen von Schüler:innen, Lehrdiplomstudierenden sowie Lehrpersonen zu Geschichte und Vergangenheit sowie zur Geschichtskultur. Derzeit leitet er Entwicklungsprojekte zu Themen historischer und politischer Bildung wie Kolonialismus, Migration, Holocaust, Minderheiten.

Thomas Metzger, Dr. phil. hist., Professor für Geschichte und Co-Leiter Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Er arbeitet zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts mit einem Schwerpunkt auf schweizerische Geschichte und forscht insbesondere zu Antisemitismus, Ausgrenzungsdiskursen und zur politischen Geschichte der Schweiz.

Martin Nitsche, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW in Aarau. Seine gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte sind historische Denk- und Lernprozesse, Professionsforschung, Disziplingeschichte und Pragmatik des Geschichtsunterrichts.

Nadine Ritzer, Dr. phil., ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte (Fachbereich RZG) an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben der Kulturgeschichte des Kalten Krieges die Kompetenzorientierung von Geschichtslehrpersonen und das sprachensible historische Lernen. Sie war Vorstandsmitglied der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und Mitherausgeberin der «Didactica Historica». Sie ist Autorin verschiedener Lehr- und Lernmaterialien.

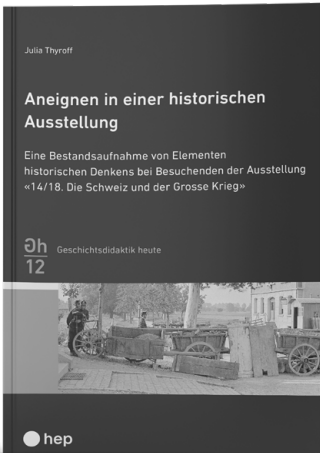
Dominik Sauerländer, Dr. phil., Dozent PH FHNW für Geschichte und Geschichtsdidaktik sowie berufspraktische Ausbildung. Zu seinen Schwerpunkten in Lehre und Forschung gehören Geschichtskultur, Digital Humanities, Landesgeschichte und Schule sowie Partizipation in der berufspraktischen Ausbildung und Didaktik ausserschulischer Lernorte. Dominik Sauerländer realisiert zusammen mit seiner Frau Susanne Mangold in ihrer gemeinsamen Firma ortsgeschichtliche Publikationen, kulturhistorische Ausstellungen und Museumskonzepte.

Christine Szkiet, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, Dozierende Public History und Studiengangmanagerin des Masterstudiengangs Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung. Sie beschäftigt sich mit Kulturgeschichte des frühen 20. Jahrhunderts und Kunst als Erinnerungskultur im Bildungs- und Aushandlungsraum Schule und der breiten Öffentlichkeit. Den Fokus legt sie dabei auf Nutzung von Erinnerungs- und Geschichtskultur als Erfahrungs- und Erinnerungsraum von Schüler*innen sowie einer breiten Öffentlichkeit – auch im digitalen Raum.

Monika Waldis, Prof. Dr., ist Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau. Sie lehrt und forscht zu Lehr-Lern-Prozessen in Geschichte und Politischer Bildung mit Schwerpunkt videobasierte Unterrichtsforschung, Kompetenzmessung und Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen dieser Fachbereiche. Am Institut Bildungswissenschaften Basel (Kooperation Uni Basel/ PH FHNW) ist sie verantwortlich für die Masterausbildung «Geschichte und Politische Bildung».

Sabine Ziegler, MA Educational Sciences mit Schwerpunkt Fachdidaktik Geschichte, Sekundarlehrerin phil I. Sie unterrichtet angehende Sekundar- und Primarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Universität Fribourg und befasst sich mit der Praxis des Geschichtsunterrichts.

Béatrice Ziegler, Dr. phil. hist., Tit. Prof. Universität Zürich, em. Professorin für Geschichte und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und ehemalige Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum für Demokratie Aarau. Sie befasst sich mit Themen des 19. und 20. Jahrhunderts, insbes. der Migrations- und Geschlechtergeschichte, mit Fragen der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung sowie mit Geschichtskultur.



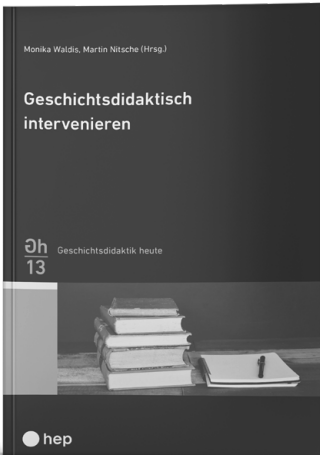
Julia Thyroff

Aneignen in einer historischen Ausstellung

Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»

Was denken Museumsbesuchende beim Rundgang durch eine historische Ausstellung? Worauf achten sie, welche Assoziationen äussern sie? Und welche Bezüge stellen sie zwischen der Ausstellung, der darin erzählten Geschichte und ihrer eigenen Person und Gegenwart her?

Mithilfe der Methode des Lauten Denkens untersucht die Autorin Aneignungsweisen bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg». Dabei zeigt sie Varianten des Umgangs mit Historischem auf und bietet einen Einblick in das Zusammenspiel von Ausstellung und individuellen Perspektiven der Besuchenden.



Monika Waldis, Martin Nitsche (Hrsg.)

Geschichtsdidaktisch intervenieren

Geschichtsdidaktik beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, wie Umgangsweisen mit Geschichte(n) und Vergangenen gestaltet werden können. Dabei haben sowohl formale als auch non-formale Bildungsprozesse die Förderung historischen Denkens zum Ziel. In einem breiten Sinn können sie demnach als «Intervention» verstanden werden. Dieser Band versammelt Studien, in deren Rahmen Geschichtsdidaktiker*innen gezielt in historische Bildungsprozesse eingegriffen haben. Er ist entlang der Schwerpunkte quasi-experimentelle Studien, qualitative Interventionen und Grundlagen für geschichtsdidaktische Interventionen gegliedert.

