Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Geschichte

Band: 51 (2001)

Heft: 3

Artikel: Unter Legitimationsdruck : der Geschichtsunterricht an den Mittelschulen

Autor: Felder, Pierre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-107869

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 11.07.2025

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

Unter Legitimationsdruck: der Geschichtsunterricht an den Mittelschulen

Pierre Felder

Einerseits scheint die Geschichtsforschung in der Schweiz gegenwärtig hoch im Kurs zu stehen. Die historische Debatte über die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg geniesst grosses öffentliches und mediales Interesse. Historische Argumentationen haben bei Politikern Konjunktur, besonders seit der Zusammenbruch der Nachkriegsordnung die Schweiz in eine nationale Identitätskrise gerissen hat[1].

Anderseits scheint der Stellenwert des Faches Geschichte an den Mittelschulen eher gesunken zu sein. Während der Vorentwurf der neuen Maturitätsordnung von 1992[2] noch eine Aufwertung der Geschichte zum Integrationsfach mit erhöhter Stundendotation vorsah, brachte das verabschiedete Reglement von 1995[3] eine Abwertung und eine Reduktion um zwei und mehr Jahresstunden. Im internationalen Vergleich schätzt die über 18jährige Bevölkerung der Schweiz die Nützlichkeit und die Unentbehrlichkeit des Fachs deutlich schwächer ein als jene der Vergleichsstaaten[4] und einer Untersuchung in der Zentralschweiz[5] zufolge fällt die Beliebtheit des Fachs weit hinter jene von Deutsch, Mathematik, Biologie und Französisch. Offenbar gelingt es nicht, das Potential des Faches auszuschöpfen. Man traut dem Fach und seinen Repräsentanten und Repräsentantinnen wenig zu, weniger als früher zumindest. Diese Vertrauenskrise könnte mit dem radikalen Wandel zusammenhängen, dem Ziele, Inhalte und Methoden des Geschichtsunterrichts in den letzten dreissig Jahren unterworfen waren.

Als ich 1973 während meines Geschichtsstudiums zum ersten Mal ein kleines Jahrespensum Geschichte an einem Gymnasium unterrichten durfte, musste ich an einem Morgen kurzfristig einen Kollegen in seinen beiden Klassen vertreten, dessen Stimme versagte. In der einen Klasse könne ich beim «serment des prêtres» fortfahren, in der anderen solle ich die «Emser Depesche» besprechen. Für die Vorbereitung blieb mir jeweils eine Pausenlänge. Er ging davon aus, dass diese Ereignisse auch für mich zum Pflichtstoff gehörten, über den ich selbstverständlich

1 Vergleiche: «Tiefe Identitätskrise der Schweiz», Interview mit Georg Kohler in *Facts*, Zürich 28. 11. 1996 / 48.

2 Vernehmlassungsprojekt: Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen, Bern, 1. Juli 1992

3 Verordnung des Bundesrates / Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 16. 1. / 15. 2. 1995

4 Repräsentative Stichprobenerhebung der OECD 1993, veröffentlicht in: *Bildungsindikatoren Schweiz*, Bern 1995.

5 «Beliebtheit der Schulfächer vom 7. bis 9. Schuljahr 1997 in der Zentralschweiz», veröffentlicht in: J. Barth, K. Messmer, U. Moser, F. Oggenfuss: *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? Bildungsplanung Zentralschweiz*, Ebikon 2000.

verfügte und dessen Auswahl keiner Begründung bedürfe. Im Lehrplan und im Verständnis der älteren Geschichtslehrer (Kolleginnen gab es zumindest am Gymnasium nur vereinzelt) präsentierte sich Geschichte noch immer als kontinuierlicher Epochenkanon, verstanden als wenig reflektierte Herrschaftsgeschichte der europäischen Nationalstaaten.

Im Unterricht meiner Generation hingegen waren die traditionellen Stoffe zurückgedrängt zugunsten der sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Aspekte. Bei Heinz Dieter Schmid[6] lernten wir, die Quellenarbeit mit Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Schrittweise öffneten wir unsern Unterricht für weitere historische Dimensionen, etwa für Alltag, Mentalitäten, Geschlechter und Umwelt. In den Lehr- und Bildungsplänen, die seither entstanden sind, stehen die Lernziele (mit Wissens-, Arbeits- und Haltungszielen) im Vordergrund, und nicht mehr der fragwürdig gewordene Stoff. Der Paradigmenwechsel löst Verunsicherung aus, weil Schülerinnen, Schülern, Eltern, Schulleitungen häufig nicht klar ist, was sie vom Fach Geschichte erwarten sollen.

Schülerinnen und Schüler in den ersten Gymnasialklassen von Basel-Stadt zeigen im Geschichtsunterricht Lernfreude, Selbständigkeit und Geschick im Beschaffen und Verarbeiten von Informationen, aber weil sie im Geschichtsunterricht der Orientierungsschule höchst unterschiedliche Themen behandelt haben, ist es fast nicht möglich, auf diese Bezug zu nehmen. Der lernzielorientierte Lehrplan der Orientierungsschule[7] kennt keine verbindlichen Inhalte mehr, sondern bloss pauschale Zuschreibungen. Das sechste Schuljahr zum Beispiel «geht von der Gegenwart aus und vermittelt Einblicke in verschiedene Stufen der älteren Geschichte (Urgeschichte bis Mittelalter)». Die Inhalte sind austauschbare exempla, anhand derer Erkenntnisse gewonnen und Fähigkeiten eingeübt werden sollen. Hauptkriterium bei der Auswahl der Inhalte ist ihre methodische Eignung für den handlungsorientierten Unterricht, den die sozialpädagogisch geprägten «erweiterten Lernformen» (ELF)[8] verlangen. Die Schülerinnen- und Schülerorientierung und das Aktivierungspotential sind wichtige Auswahlkriterien, aber sie können die fachdidaktische Reflexion nicht ersetzen, sonst entsteht daraus das, was Hans-Jürgen Pandel[9] als «Konfettididaktik» kennzeichnet, als «Didaktik, deren Gegenstand kleine, bunte kaleidoskopische Schnitzel sind»[10].

Auf die Herausforderung durch den Geschichtslehrplan der Orientierungsschule antworten die teilautonomen Gymnasien ganz unterschiedlich. Während im einen Gymnasium der Stoff der Orientierungsschule aufgegriffen wird, als wäre er nie behandelt worden[11], wirft das andere die Chronologie zu Gunsten thematischer Zugänge vollends über Bord[12]. Für das erste Semester des 9. Schuljahrs sieht der Lehrplan einen Fokus «Menschen im Krieg» vor mit dem Kernstoff «Zweiter Weltkrieg» und dem fakultativen Ergänzungsstoff «Sezessionskrieg, Dreissigjähriger Krieg, andere Kriege». Die Behandlung des Ersten Weltkrieges hingegen wird erst im 11. (unter dem Fokus «Europa – andere Kontinente») und

6 Heinz Dieter Schmid: «Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe», in: *GWU* 1970 / 6, S. 340ff.
7 Lehrplan der Orientierungsschule Basel-Stadt 1993, in Revision
8 A. Croci u.a.: *ELF (Erweitere Lernformen). Ein Projekt macht Schule*, Luzern 1995.
9 Hans-Jürgen Pandel: «Postmoderne Beliebigkeit», in: *GWU* 1999 / 5,6. S. 282ff.
10 Pandel 1999, S. 288.
11 Lehrplan Geschichte des Gymnasiums Kirschgarten Basel, 1998.
12 Lehrplan Geschichte des Gymnasiums Leonhard Basel, 1998.

jene von Nationalsozialismus und Holocaust gar im 12. Schuljahr (unter dem Fokus «Umgang mit Macht») vorgeschrieben. Mit dem Fokus «Menschen im Krieg» wird offenbar eine allgemeine menschliche Erfahrung thematisiert, keine spezifisch historische. Wer den Ersten Weltkrieg, den Nationalsozialismus und den Holocaust ausklammern muss, kann nicht auf die politischen Aspekte und den ganzen Ursachenkomplex eingehen. Zudem könnte dieser anthropologisch geprägte Ansatz Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mindestens teilweise überfordern; die Lehrkräfte, weil sie kaum auf Vorbilder und entsprechende Lehrmittel zurückgreifen können, die Jugendlichen, weil sie die zusammengehörigen Themen, die durch die chronologischen Bocksprünge getrennt sind, nicht zusammenbringen. Bleibt es bei einer Abfolge von Einzelthemen, droht das Fach – um das spezifisch Historische verkürzt – seine Konturen zu verlieren.

Geschichte ist vom Merk- zum Denkfach geworden und vermittelt Orientierung und Identität in der Zeit. Schülerinnen und Schüler lernen historisches Denken. Auf einem Zeitstrahl verknüpfen sie Ereignisse und Strukturen zu Geschichten, und deuten sie als Kontinuitäten, Brüche, Widersprüche, Analogien, Ursachenketten usw. Diese narrative Sinnbildung ist reflektiert. Sie ist in ihrer Standortabhängigkeit und als Konstrukt erkennbar. In der Zeit orientieren kann sich nur, wer über ein chronologisches und begriffliches Koordinatennetz verfügt: Das ist die Wissensgrundlage, ohne die es auch heute nicht geht. Wer den Zweiten Weltkrieg historisch verstehen will, muss Kenntnisse vom Ersten Weltkrieg haben. Dieses historische Wissen ist nicht mit dem alten Kanon identisch. Es versteht sich als fragmentarisches Wissen, dessen Lücken erkennbar sind, und es richtet sich nach den situativen Bedürfnissen des Anwenders, aber es ist nicht beliebig.

Gesucht sind Auswahlstrategien, die möglichst über die Schulstufen hinweg die Vernetzung der Einzelthemen zu chronologischen und begrifflichen Leitlinien erlauben. Diese Auswahl ist begründungspflichtig, und sie muss sich im Unterricht bewähren. Ausgangspunkt könnten die folgenden Kriterien sein:

1. Der Unterricht muss sich mit jenen zentralen Ereignissen und Prozessen befassen, die für das Verständnis unserer Gegenwart und Zukunft unabdingbar sind.
2. Zu berücksichtigen sind verschiedene Dimensionen von Geschichte, in der Sprache des Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen[13] «politische Strukturen und ihre Veränderungen, soziale und ökonomische Grundlagen, kulturelle Prägungen, Mentalitäten und Lebensformen» und weitere Kategorien: das Geschlecht, geographische Nähe vs. Ferne, Zivilisation vs. Umwelt.
3. Die Fragestellungen müssen so gewählt sein, dass sie den Schülerinnen und Schülern maximale Zugänge öffnen.
4. Anhand der Themen sollen die elementaren Methoden der Geschichtsforschung eingeübt werden können (Arbeit mit Fachliteratur, Interpretation sprachlicher Quellen, Umgang mit Statistiken und Diagrammen, Interpretation von Bildern als Quellen ...).
5. Die Themen müssen sich für einen Unterricht eignen, in dem die Schülerinnen und Schüler selbst tätig werden können.

Das Ergebnis könnte ein doppelter fragmentarischer Durchgang sein, wie ihn Bodo von Borries[14] vorgeschlagen hat, oder eine Kombination von chronologi-

13 Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, Herausgeber EDK, Bern 1994.
14 Bodo von Borries: «Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – chronologischen Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I», in: *GWU* 2001 / 1, S. 76.

schem Durchgang mit Rückblicken und Ausblicken, wie in Helmut Meyers und Peter Schneebelis Lehrbuch «Durch Geschichte zur Gegenwart»[15].

Sind die künftigen Geschichtslehrkräfte genügend auf ihre anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet? Die historischen Seminare und Institute der Universitäten bieten ein inhaltlich und methodisch ausserordentlich vielfältiges Angebot an hoch spezialisierten und anspruchsvollen Veranstaltungen. Die Studiengänge sind wenig strukturiert, sodass die Studierenden ihr individuelles Curriculum selbst zusammenstellen müssen. Aus der äusserst langen durchschnittlichen Studiendauer und der hohen Zahl von Studienabbrechern geht hervor, dass diese Aufgabe sehr anspruchsvoll ist und dass die Beratungs- und Unterstützungsangebote vermutlich nicht ausreichen. Der grösste Teil der Lehrveranstaltungen ist auf den universitären Lehrbetrieb und die Forschung bezogen. Der Dialog mit der Öffentlichkeit, die Reflexion über die gesellschaftliche Verantwortung der Geschichtswissenschaft und über die öffentliche Vermittlung ihrer Erkenntnisse ist kein zentrales Thema. Niemand verlangt, dass an den historischen Seminaren eine Berufsausbildung betrieben wird, aber ihr Hauptzweck kann sich nicht darin erschöpfen, künftige Geschichtsprofessorinnen und -professoren hervorzubringen. Die Studierenden sollten sich in ihrem Studium auch intensiv auseinandergesetzt haben mit dem Geschichtsbewusstsein in der Öffentlichkeit und mit der Vermittlung von Geschichte durch Medien und Schule. Wer heute Geschichte unterrichten will, muss eine klare Vorstellung von der gesellschaftlichen Bedeutung des Fachs haben und über Selektionsstrategien im obgenannten Sinn verfügen. Er muss über ein Orientierungswissen verfügen, das alle wichtigen Schulstoffe abdeckt, und zwar hinsichtlich der Fakten und der Deutungen.

Es kann keine Rückkehr zum überkommenen Kanon geben, aber wenn Geschichte an der Schule eine Zukunft haben soll, werden die Geschichtslehrkräfte den Beteiligten erklären müssen, was sie von diesem Fach erwarten dürfen. Dass das Lernziel «Historische Denkfähigkeit» mehr ist als ein frommer Wunsch oder ein Feigenblatt für Konzeptionslosigkeit, wird durch die Unterrichtspraxis zu beweisen sein. Zur vorangehenden Reflexion der Ziele und Inhalte kann die universitäre Fachwissenschaft einen wichtigen Beitrag leisten: Es braucht den Dialog zwischen Schule und Universität.

15 Helmut Meyer, Peter Schneebeli: *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 4 Bände. Zürich 1988ff.