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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Geschichte

Band: 59 (2009)

Heft: 1: Problem Schweizergeschichte? = Y a-t-il un problème avec l'histoire suisse?

Artikel: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle

Autor: Fuchs, Karin / Messmer, Kurt

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-99163

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: 16.07.2025

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

Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle

Karin Fuchs, Kurt Messmer

Summary

Until 1968 the way history was taught in Swiss schools was influenced by 19th century traditions. The main historical contents taught were the Swiss federations, battles and wars, heroes and myths. The dominant procedure was dramatic teacher narrative. The Progressive Education movement during the interwar years tried to stress the individual activity of the pupils, but that idea did not achieve any sustained success. It was the events in 1968 which triggered the most radical renewal of history teaching. That year can therefore be seen as a divide in history teaching that is datable from the 1960s to the 1970s. From then on history was confronted with questions, answers were being searched in primary sources, such as texts, supplemented by pictures, statistics, maps etc. In contrast to Progressive Education, which only focused on the surface of historical learning, now a radical new approach was successful. Swiss History was transformed into World History, authoritarian teaching methods were exchanged for cooperative ones. This radical change was built upon a new pattern of thought: a receptive attitude was exchanged for a critical-reflective one.

Der Geschichtsunterricht vom Typ «19. Jahrhundert» war bestimmend bis 1968. An dieser Bruchstelle setzte seine bis heute radikalste Erneuerung ein. – Das ist die zentrale Aussage des vorliegenden Beitrags. Sie bedarf vorweg der zweifachen Differenzierung. Zum einen steht hier der Geschichtsunterricht in der obligatorischen *Volksschule* im Blickfeld. Zum anderen will 1968 verstanden werden als *Phase* des gesellschaftlichen Umbruchs, die zeitlich von den mittleren 1960er bis zu den mittleren 1970er Jahren reichte, also bereits vor 1968 einsetzte und über das spektakuläre Epochenjahr hinaus wirkte. Die Erneuerung des Ge-

Prof. Dr. Karin Fuchs, PHZ Luzern, Museggstrasse 37, CH-6004 Luzern. karin.fuchs@phz.ch
Prof. Dr. Kurt Messmer, PHZ Luzern, Museggstrasse 37, CH-6004 Luzern. kurt.messmer@phz.ch

schichtsunterrichts scheint nicht nur Folge von «68» gewesen zu sein, sondern auch Teil.

Das «Erbe der Väter»

«Was könnte die Jugend mehr zu jeglicher Tugend aneifern als die herrlichen Beispiele edler Selbstverleugnung, unerschütterlicher Gerechtigkeitsliebe, treuherzigen Biedersinns und freudiger Hinopferung für das Wohl des Vaterlands, von denen die Schweizergeschichte erzählt!» stellte Johann Baptist Marty, Direktor des Schwyzer Lehrerseminars, im Vorwort seiner 1880 erschienenen «Illustrirten Schweizer Geschichte für Schule und Haus» fest[1]. – «Die hartköpfigen Bauleute, die vor Jahrhunderten 'Im Namen Gottes' die ersten Ecksteine meisselten, stehen vor uns auf. Wir leben mit ihnen. Wir erkennen Stauffacher und Tell. Wir zittern um das Büblein unter der Egg und um den Helden Winkelried. […] Auch wir sind bereit, für unser Vaterland Opfer zu bringen, für das Heimatland auf etwas zu verzichten, dem Lande einen Dienst zu erweisen und für die Heimat zu beten. Nur so verdienen wir es, in einem freien Land leben zu dürfen.» Die Annahme liegt nahe, hier gehe das eine Zitat in das andere über, spreche eine einzige Stimme. Inhaltlich trifft das zwar zu, aber nicht in punkto Zeit und Herkunft. Das zweite Zitat stammt aus dem obligatorischen Lehrmittel «Wir wollen frei sein wie die Väter waren» für die fünfte Primarklasse im Kanton Luzern, als zweiter von drei Bänden erschienen 1961 im Auftrag des Erziehungsrates[2]. Nach 80 Jahren noch derselbe Ton, derselbe Ansatz, derselbe Umgang mit Geschichte. 1961, im Jahr des Mauerbaus in Berlin und unmittelbar vor der Kubakrise, wurde man zurückversetzt ins 19. Jahrhundert, als junge Nationalstaaten alte ruhmreiche Geschichten brauchten, zwecks Legitimation und Reputation. Auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges erklang der Appell an hell und klar singende «Bergbuben und Ländermeiteli rund um den schönsten See der Welt», an dessen Gestaden im 19. Jahrhundert die mythische Herkunft in imposanten Manifestationen evoziert worden war: vorerst mit Schillerstein (1859), Rütli (1860) und Winkelrieddenkmal in Stans (1865), dann mit Tellskapelle (1882), Jahrhundertfeiern in Sempach (1886) und Schwyz (1891) sowie mit dem Telldenkmal in Altdorf (1895)[3].

1 Johann Baptist Marty, *Illustrirte Schweizer Geschichte für Schul und Haus*, Einsiedeln 1880, «in den Schulen des Kt. Schwyz obligatorisch eingeführt».
2 Franz Meyer, *Wir wollen frei sein wie die Väter waren*, Luzern 1961 (Wissenschaftlicher Berater: Gottfried Boesch).
3 Kurt Messmer, «Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz: von der Vaterlandskunde zur historischen Lernwerkstatt», in: Guy P. Marchal (Hg.), *Geschichte in der Zentral-*

Selbst wenn man die unbestrittenen Verdienste Franz Meyers anerkennt und nicht mit dem Richtschwert durch die Geschichte fährt, kommt man nicht um die Feststellung herum, bei der Befestigung seiner altväterischen Botschaft habe er die Geschichte noch Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in nationalpädagogischer Absicht instrumentalisiert und sogar die Geschichtswissenschaft diffamiert, um seinem Zweck näher zu kommen. Jedenfalls distanzierte er sich von den «strengen Geschichtsforschern», die das Weisse Buch als «Märchenbuch» abtun wollten und berief sich – auf welcher Grundlage auch immer – auf «Forscher», die heute (1961) bestätigten, dass die Erzählungen im Weissen Buch auf geschichtlichen Ereignissen beruhten[4]. Marty gab seine «Schweizer Geschichte» 1880 «am Gedächtnistage des Heldenkampfes der Schwyzer bei Rothenturm» heraus. 80 Jahre später pries Meyer noch immer die «mutigen Helden», die ihr Leben einsetzten für die Freiheit des Volkes und überschrieb das Kapitel über die sogenannte Mordnacht von Luzern 1343 mit «Bluttaufe»[5]. Auftrag und selbstverständliche Legitimation für solche Lehrmittel lieferten die Lehrpläne der Erziehungsbehörden. So bezeichnete der Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern den Geschichtsunterricht 1947 explizit als «nationale Aufgabe» und forderte eine Erziehung «zum guten Eidgenossen». Dazu gehörten laut Präambel ein «eidgenössisches Bewusstsein» sowie ein «Empfinden der Unterschiede zwischen uns und anderen». Wie lange und mit welcher Intensität dieses Dokument als Richtschnur befolgt wurde, ist kaum auszumachen. Fest steht, dass es offiziell seinen Dienst versah bis 1982.

Reformen, aber kein Durchbruch

Spannt man den Bogen mit den beiden geschichtlichen Unterrichtswerken von Marty und Meyer von 1880 bis 1961, trifft diese thematische Straffung zwar den Kern der Sache. Aber erst das erhellende, differenzierende Beiwerk wird dem Thema schliesslich gerecht. Das zeigt sich beim Exkurs über die respektablen Bemühungen der Reformpädagogen in der Zwischen- und Nachkriegszeit.

schweiz. Forschung und Unterricht, Zürich 1994, S. 41–89, diente teils auch im Folgenden als Grundlage. Christian Mathis, «Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865. Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität», in: Gunilla Budde (Hg.), *Geschichtsquellen. Brückenschlag zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik*, Berlin 2008, S. 149–162. Georg Kreis, *Zeitzeichen für die Ewigkeit. 300 Jahre schweizerische Denkmaltopografie*, Zürich 2008.

4 Franz Meyer ebd., S. 57.

5 Franz Meyer ebd., S. 123.

Das Werk von drei Pionieren soll gewürdigt werden. Es steht für rund fünf Jahrzehnte Reformpädagogik und kann überschrieben werden mit: Reformen, aber kein Durchbruch. Für den Raum Zentralschweiz ist vorerst das Wirken des damaligen Luzerner Sekundar- und späteren Seminarlehrers und Rektors Fritz Blaser hervorzuheben. 1929 gab Blaser ein Arbeitsheft mit gut 80 Aufgaben heraus. Darin sollten Schülerinnen und Schüler festhalten, was sie mit Quellen, Bildern, Karten, Zeitungen und so weiter selbsttätig erarbeiteten. Als typischer Vertreter der Reformpädagogik forderte Blaser zudem, die Lernenden sollten Vorträge erarbeiten, Familienchroniken anlegen, synchrone Übersichten erstellen, Zeichnungen und Gegenstände anfertigen. Seine Einsicht, die historische Entwicklung der Schweiz sei nicht zu trennen von dem, was ausserhalb der Landesgrenzen geschehe, gilt noch heute als geschichtsdidaktische Richtschnur[6].

In seinem Lehrwerk «Vom Strom der Zeiten» setzte der Ostschweizer Eugen Halter 1938 in einem ersten Band und 1943 in einem zweiten diese Forderung Blasers um[7]. Welt- und Schweizergeschichte standen anteilmässig in einem Verhältnis von drei zu zwei. Auch allgemeine und schweizerische Kulturgeschichte waren bewusst aufeinander abgestimmt. Das «Luzerner Schulblatt» attestierte 1945 Halters Werk, der Stoff sei interessant, packend und anschaulich dargestellt, in die «episch ausgemalten Einzelbilder» seien häufig zeitgenössische Quellenberichte und Zitate eingeflochten. Bilder, Karten und Biographien dienten zusätzlich der «Verlebendigung» des Themas, und das angeführte Zahlenmaterial rege zum Denken und Überlegen, zu statistischen Vergleichen und graphischen Darstellungen an[8]. Offensichtlich ein Erfolgsrezept: Das Werk erlebte während 34 Jahren ein knappes Dutzend Neuauflagen.

Emil Achermanns «Kleine Schweizergeschichte», 1956 allerdings nicht für die Volksschule, sondern für Lehrerseminarien und Mittelschulen herausgegeben, knüpfte in der Nachkriegszeit beim Arbeitsschulprinzip Blasers und Halters an. Neu an seinem Unterrichtswerk, sagte Achermann selber, sei die Verbindung von Lern-, Arbeits- und Lesebuch. Eine Grundsatzerklärung des Autors zeigt, wie man sich die Gestaltung seines Unterrichts vorzustellen hat: «Sandkasten, abwaschbare Gummiwandkarte, Führung eines geschichtlichen Arbeitsheftes, Bereit-

6 Bruno Kaufmann, *Der Geschichtsunterricht an den Volksschulen des Kantons Luzern*, Lizentiatsarbeit Universität Zürich. Skript, Sursee 1993, S. 11f.

7 Eugen Halter, «Vom Strom der Zeiten». *Geschichtsbuch für Sekundarschulen*, 2 Teile, St. Gallen 1938/1943, 8. Auflage 1961; zweiter Teil in 3. Neuauflage 1972.

8 Rezension in *Luzerner Schulblatt* 1945, S. 76–78.

stellung von Lexika, Geschichtsatlanten und Bilderwerken scheinen mir beinahe unerlässlich für einen wertvollen Geschichtsunterricht.»[9] Arbeitsaufträge sollten die Schüler anregen und aktivieren, wie ein Beispiel aus dem Kapitel über die spätmittelalterliche Eidgenossenschaft dokumentiert: «Es gibt auch heute noch Zünfte. Was weisst du von ihnen? Vergleiche die Zünfte mit den heutigen Handwerkerorganisationen! Kennst du Zunftstuben, Zunftfeste deiner Kantonshauptstadt? – Kennst du Märchen, die an die Zünfte erinnern? – Vor- und Nachteile der Gewerbefreiheit! – Kennst du Totentänze, Böcklins Pest? – Kennst du Gedichte, Erzählungen, die vom schwarzen Tod handeln? – Kontrolliere die Sterbebücher deines heimatlichen Pfarrarchivs; schlage besonders die oben genannten Leute auf! – Weisst Du, was ein Pestkreuz ist? – Lies in einem Lexikon die Artikel über die Pest und Lepra! – Kommt der Aussatz auch heute noch vor? – Aussatz und Heilige Schrift! – Suche auf der Karte die alten Judendörfer Lengnau und Endingen! – Was weisst du vom Rassenwahn, Antisemitismus und von Pogromen in der neueren Geschichte? – Erdbebengebiete der heutigen Schweiz?»[10] Die unstrukturierte Aufzählung mag auf Anhieb etwas befremden. Das darf aber die Sicht auf den respektablen Ansatz nicht verstellen. Gegenwartsbezug, Lokalbezug, fächerintegrierter Unterricht, Selbsttätigkeit, forschendes Lernen im wahren Sinn des Wortes (individuelle Archivarbeit), instrumentelles Lernen (Arbeit mit Lexika, Karten, Fachbüchern und so weiter), themenzentriertes Lernen – all das sind namhafte Begriffe aus der heutigen Geschichtsdidaktik, die mit den Lernaufgaben Achermanns durchaus in Verbindung zu bringen sind. Dennoch: Durch Inhalt und Duktus dieser Unterrichtswerke weht noch oft das 19. Jahrhundert. Nach wie vor will und kann sein (Arbeits-)Buch «die lebendige Lehrererzählung, die auch auf der Mittelschulstufe die notwendige Voraussetzung eines guten Geschichtsunterrichtes bleibt», nicht ersetzen. Diese Auffassung war offizielle Lehrmeinung, wie der Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern dokumentiert. Noch 1972 heisst es hier: «Der Lehrstoff soll in der Regel frei vorgetragen werden. Auch das beste Buch bietet keinen vollwertigen Ersatz für den lebendigen Lehrervortrag.»[11] Bei Eugen Halter lesen wir ebenfalls, dass «nur der gute Lehrervortrag imstande ist, den Schüler für die Geschichte zu erwärmen und zu begeistern», dass der Lehrer durch kein

9 Emil Achermann, *Kleine Geschichte des Altertums*, Hochdorf 1954, Vorwort.
10 Emil Achermann, *Kleine Schweizergeschichte*, Hochdorf 1956, S. 45.
11 Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern, Ausgabe September 1972, Geschichte, S. 27f., hier S. 28 (Staatsarchiv Luzern A 884/060).

Buch ersetzt werden kann[12]. Diese Aussage, unscheinbar, aber charakteristisch, liesse sich problemlos fünfzig Jahre früher datieren. Begeisterndes Erzählen des Lehrers (!) – als zentrale methodische Kategorie ein Hauptkennzeichen für den Geschichtsunterricht vor «68»[13].

Erneuerung von innen?

Die in den 1960er Jahren einsetzende Entwicklung im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften kann mit einem Dammbruch verglichen werden. Das kritische historische Denken wurde neu belebt. Die Pädagogik brach mit dem Bildungsidealismus. Zuhauf entstanden demokratische und pädagogische Reformen. In der Diktion von Joachim Rohlfes wurden Geschichtsdidaktiker/-didaktikerinnen, Schulbuchautoren/-autorinnen sowie Lehrpersonen aller Stufen aus Routine und Selbstsicherheit aufgeschreckt und in die Pflicht genommen, systematischer und konsequenter als je zuvor nach den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Wirkungen von historischem Lernen zu fragen[14]. Im Rahmen dieser internationalen Entwicklung erfuhr der Geschichtsunterricht auch in der Schweiz eine radikale Erneuerung. Wie viel diesem Wandel der gesellschaftlichen Grosswetterlage zuzuschreiben ist, wie viel sozusagen hausgemacht war, entzieht sich einer konkreten Abwägung. Exogene und endogene Faktoren lassen sich nicht operationalisieren. So oder so gewinnt man den Eindruck, im Bereich Geschichtsvermittlung habe hierzulande eine Art Laboratmosphäre geherrscht, und zwar nicht in progressiven oppositionellen Randgruppen, vielmehr in behördlichen Bildungsinstitutionen.

In der Nordwestschweiz reichen die Anfänge der Neuorientierung ins Jahr 1967 zurück. Die Erziehungsdirektorenkonferenz der Nordwestschweizer Kantone setzte eine Kommission ein, die eine Reform des Geschichtsunterrichts einleiten und die Schulkoordination vorantreiben sollte[15]. 1969 kam in Uri eine ähnliche Forderung ebenfalls aus der Bildungsverwaltung. Es sei ein Stück Selbstbetrug, wenn die Sekundarschüler mit der sicher wertvollen Kulturgeschichte alter Völker eingedeckt würden, gleichzeitig aber an den Zeichen der Zeit vorbei sähen.

12 *Luzerner Schulblatt* 1945, S. 77.
13 Über «Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?» (Wolfgang Hasberg), das «Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmass» (Rolf Schörken) und «Geschichtserzählung» (Joachim Rohlfes) siehe *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12/97.
14 Joachim Rohlfes ebd., S. 14f.
15 Paul Pfenniger, Kantonaler Schulinspektor, Leiter Kommission Geschichte in der Volksschule, Eingabe an den Erziehungsrat des Kantons Luzern vom 31. 12. 1974.

«Der Geschichtsunterricht ist bei vielen Schülern verpönt, weil die Beziehung der Geschehnisse aus alter Zeit mit unserer Zeit entweder nicht erkennbar ist oder nicht erkennbar gemacht wird», wurde kurz darauf moniert. Der Geschichtsunterricht habe nicht nur die Taten der Grossen ins Licht zu setzen, sondern auch die Lage des kleinen Mannes, des Opfers geschichtlicher Ereignisse[16]. Solche Forderungen, vor vierzig Jahren erhoben, muten erstaunlich aktuell an. In Obwalden bemängelte die Erziehungsdirektion, der Geschichtsunterricht bleibe in vielen Fällen im 17. oder 18. Jahrhundert stecken, Geschichts- und Gegenwartsbezug fehlten oft, Schweizer Geschichte und Weltgeschichte würden kaum in Zusammenhang gebracht. Nicht zuletzt entstehe in der Primarschule «meist ein falsches Bild des Helden und eine falsche Bewertung des Heldentums»[17]. Paul Pfennigers Eingabe an den Erziehungsrat des Kantons Luzern von 1974 liest sich wie eine zusammenfassende Abrechnung mit dem Geschichtsunterricht vom Typ «19. Jahrhundert». Sarkastisch fragte er: «Welches sind die ersten Gedanken, wenn das Stichwort Geschichte fällt, Daten und Schlachten oder Schlachten und Daten? Warum nehmen eigentlich die Schlachtendarstellungen in unserem Geschichtsunterricht einen so breiten Platz ein? Ist es ein Überrest des Nationalismus und Militarismus? Hat man damit im Unterricht am meisten Erfolg? Oder sind die vielen siegreichen Schlachten während Jahrhunderten die grössten Leistungen unserer Ahnen?» Auch Pfenniger kam als kantonaler Schulinspektor aus dem innersten Kreis der Bildungsadministration.

Die allfällige Vorstellung, dass in Bezug auf die Erneuerung des Geschichtsunterrichts quasi im Innern des Baus gemauert, von aussen eine antibürokratische Bewegung mit progressiven Forderderungen aufgefahren wäre, trifft nicht zu, jedenfalls nicht auf Grund der Quellen, die uns vorliegen. Bereits vor 1968 stammten zumindest in der Nordwest- und in der Zentralschweiz entscheidende Impulse von Behörden: von Erziehungsdirektoren, Kommissionen, Inspektoren. Die Erneuerung kam zu einem guten Teil von innen, wurde zumindest vom offiziellen inneren Kreis lanciert. Diese Reform von oben ist im Kontext der damaligen geistigen Befindlichkeit der Schweiz zu sehen. 68er Bewegung und Umweltbewegung, zwei internationale Bewusstseinsrevolutionen, trafen die Schweiz Mitte der 1960er Jahre in einem «labilen Gleich-

16 Robert Fäh, Leiter der Arbeitsgruppe für Geschichte, Bericht über den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) des Kantons Uri vom 5. 2. 1970.

17 Arthur Wieland, Kantonalschulinspektor, Vorschlag der Erziehungsdirektion Obwalden zur Lehrplanrevision auf der Sekundarschulstufe an die Mitglieder der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz vom 6. 5. 1970.

gewicht», wie es Peter Gilg und Peter Hablützel in Anlehnung an das «helvetische Malaise» Max Imbodens begrifflich fassten[18]. In dieser Phase des «Ineinandergreifens von individueller und kollektiver Emanzipation»[19] stellten Bildungsverantwortliche einen Reformzug auf die Schiene, von dem sie nicht genau wussten, wohin er führen werde. Zu diesem initiativen Elan kontrastiert (oder passt?), dass sich dieselben Behörden um die angestossene Reform in der Folge kaum mehr kümmerten. Das interkantonale Lehrmittelprojekt «Weltgeschichte im Bild» der Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz liess das Autorenteam erstaunlich frei gewähren. Nur als die Schweizer Geschichte 1974 vorerst in den Heften für das 6. Schuljahr auf Kosten der «neu entdeckten» Weltgeschichte förmlich an den Rand gedrängt wurde, sah sich das Autorenteam zu einer Anpassung veranlasst, die bereits selber als opportun erkannt worden war[20]. Weder die wissenschaftsorientierte Neukonzeption der Entstehungsgeschichte der Eidgenossenschaft noch die relativ früh erfolgte kritische Aufarbeitung der Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg erlebte von Behördenseite je eine Intervention[21]. Dass es sich um ein interkantonales Projekt mit geteilter Verfügungsgewalt und Verantwortung handelte, könnte einiges zu dieser langen Leine beigetragen haben[22].

Geschichtsdidaktik als Absage an den antiquarischen Geschichtsunterricht

Bis in die 1970er Jahre war ausschliesslich von Geschichtsmethodik die Rede. Was für den ganzen deutschsprachigen Raum gilt, trifft auch auf die Schweiz zu. Die Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht unter der Leitung von Otto Allemann machte 1975 aus dieser Not eine Tugend: «Aus dem Umstand heraus, dass für

18 Peter Gilg, Peter Hablützel, «Beschleunigter Wandel und neue Krisen (seit 1945)», in: *Geschichte der Schweiz und der Schweizer*, Basel 1986, S. 821–968, hier S. 892.

19 Vgl. Ingrid Gilcher-Holthey, *Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA*, München 2001, hier S. 16.

20 Nordwestschweizerische Kommission für Geschichtsunterricht (Projektleitung: Otto Allemann): «Weltgeschichte im Bild» 6/3, Heft Bauen und Wohnen / Mittelalter. Solothurn o. J. (1974).

21 Kurt Messmer, «Die Schweiz im Hochmittelalter», in: Nordwestschweizerische Kommission für Geschichtsunterricht (Projektleitung: Hans Bühler, Bruno Santini, Hans Utz): «Weltgeschichte im Bild» 6, 3., vollständig neu bearbeitete Auflage 1983, S. 34–53; vgl. dazu die Unterrichtseinheiten zur Erprobung in Klassen des 6. Schuljahres der Nordwestschweiz vom November/Dezember 1980. Solothurn 1980.

22 Dieser interkantonalen Geschichtskommission gehörten Vertreter aus den Kantonen AG, BL, BS, BE, FR, LU und SO an.

den Geschichtsunterricht an schweizerischen Volksschulen bis vor kurzem keine allgemeine Didaktik bestand, hat sich eine Spezialkommission der Nordwestschweiz um die Schaffung einer solchen bemüht.» Das Resultat war ein knapp 50 Seiten starkes Heft, das erstmals jene kapitalen Fragen nach geschichtsdidaktischen Intentionen auf verschiedenen Ebenen stellte, die längst selbstverständlich geworden sind. Die Lernzielhierarchie war grundsätzlich neu, ebenso der komplexe Begründungszusammenhang, in den jetzt der Geschichtsunterricht eingespannt wurde. Zwar wurden die «Leitideen» noch vermischt mit «methodischen Grundsätzen», die «Einstellungsziele» mit «Fertigkeiten und Fähigkeiten» – Anfängerfehler, auf die Studierende heute aufmerksam gemacht werden. Auch die «Lernziele» oszillierten noch leicht zwischen emanzipatorischem Impetus und der Absicht, «im Schüler den Wunsch zu wecken, auf Grund des Charakterbilds eines grossen Staatsmannes» dieser Persönlichkeit «als einem Vorbild nachzueifern». Insgesamt aber war dieses Lehrerheft so etwas wie der Beginn einer neuen Ära im Bereich schulischer Geschichtsvermittlung in der Schweiz. Nun wurde von den Lehrenden eine «bewusste Gestaltung» des Geschichtsunterrichts und «häufiger Wechsel der Perspektive», von den Lernenden «Kritikfähigkeit und Denken in Zusammenhängen» gefordert. Auch im Postulat, Unterschichten zum Thema zu machen, «vor allem die Frau und Jugendliche», klang die 68er Bewegung nach. Es galt, die «Anonymität von Namenlosen aufzulösen». Bei der Unterscheidung in Ereignis- und Strukturgeschichte wurden Kategorien eingeführt, die im Geschichtsunterricht bis dahin unbekannt waren. Der Primat der politischen Geschichte sollte durchbrochen, zumindest ergänzt werden mit der Aufarbeitung «friedenshemmender Gewaltstrukturen». Weitere fundamentale Einsichten und Forderungen von 1975 sind so frisch und überzeugend wie damals, so etwa: «Die Geschichte der neuesten Zeit kann nur als Universalgeschichte verstanden werden. Voraussetzung dazu sind wesentliche Abstriche am einseitig nationalgeschichtlich aufgebauten traditionellen Unterrichtsstoff.» Geschichte wurde nicht mehr als Einbahnstrasse verstanden, im Unterricht sollte ihr viel mehr «die Offenheit der Situation zurückgegeben» werden. Als «Mittel zur Objektivierung des Unterrichts» wurde die Verwendung gegensätzlicher Quellen empfohlen. Ausdrücklich sollten «heisse Eisen» angefasst werden. Nichts stärke die «Wahrheitsimpulse» so sehr wie eine «gerechte Dialektik». Ebenso deutlich wurde den «kooperativen Lernmethoden» der Vorrang eingeräumt vor den «autoritären Lehrmethoden». Das verdienstvolle schmale Heft fand als geschichtsdidaktisches Konzept zwar nur wenig Beachtung, verstand sich indes mit Recht als «Absage an den

antiquarischen Geschichtsunterricht» und kann über weite Strecken als revolutionär bezeichnet werden[23].

Die Geschichtsdidaktik nahm als «Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft», wie sie von Karl-Ernst Jeismann bis heute gültig definiert wurde, ihren Anfang bezeichnenderweise vor rund vierzig Jahren. Seither wird die Geschichtsmethodik von den einen als simpel-pragmatische Rezeptologie abgetan, die allzu lange dazu diente, ideologisch erwünschte Inhalte möglichst geschickt «in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler zu transportieren»[24]. Andere wiederum verteidigen sie noch heute – mit Recht. Tatsächlich sind «der hier übliche empirisch-analytische Aufwand, die begrifflich-theoretische Durchdringung, vor allem aber das hohe Mass der investierten pädagogischen Phantasie und Gestaltungsenergie» nicht zu unterschätzen[25]. Problematisch wird es allerdings, wenn Geschichtsmethodik quasi nicht über den eigenen Tellerrand hinausblickt, sich nicht als Teil einer umfassenden Geschichtsdidaktik versteht, die nach Sinn und Zweck zu fragen, Kriterien und Begründungen einzufordern, sich insgesamt im Diskurs von Wissenschaft und Forschung zu behaupten hat. Das fehlte der Geschichtsmethodik vor «68». Dennoch wäre der Aufbruch um 1970 ohne Vorarbeiten der Reformpädagogik seit den 1920er Jahren kaum möglich gewesen. Mit Prinzipien wie Anschauung, Selbsttätigkeit, freiem Gespräch und Lernen durch Handeln wurde schon damals ein lerntheoretischer Ansatz konstituiert. Bezugswissenschaft aber blieb die Pädagogik.

Geschichtsdidaktische Revolution im Zeitlupentempo: Wissenschaftsorientierung und Fragen an die Geschichte

1967 erschien in Paris Fernand Braudels Geschichte der Zivilisation über den Zeitraum 15. bis 18. Jahrhundert im französischen Original, vier Jahre später, 1971, in deutschsprachiger Ausgabe. «Der Alltag der Armen und der Reichen, wie sie wohnten und sich ernährten, wie sie sich kleideten und reisten, wie sie Güter transportierten und zu Geld kamen, wie sie Metall bearbeiteten und ihre Häuser bauten – all diese

23 Nordwestschweizerische Kommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. «Weltgeschichte im Bild». Lehrerheft Allgemeiner Teil B, Solothurn 1975 (Skript, broschiert), S. 2–22.

24 Bernd Schönemann, «Geschichtsdidaktik», in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach a.Ts. 2006, S. 72f.

25 Ein lebhaftes Plädoyer hält Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 1986, S. 124.

Tabelle 1.

Geschichtswissenschaft 1967/1971	Geschichtslehrmittel und -lehrplan 1974
Fernand Braudel: Geschichte der Zivilisation (15.–18. Jh.)	**Weltgeschichte im Bild**
Zweiter Teil	
– Das tägliche Brot	– Die Hungergebiete der Welt (6/1)
Dritter Teil	
– Luxus und Notwendigkeit: Nahrungsmittel und Getränke	– Ernährung (Themenreihe 6/1)
Vierter Teil	
– Luxus und Notwendigkeit: Wohnung, Kleidung, Mode	– Bauen – Wohnen (Themenreihe 6/3) – Kleidung (Themenreihe 6/2)
Sechster Teil, Abschnitt II	
– Transportmöglichkeiten und Geschwindigkeit	– Das Verkehrswesen in Bildern (Themenreihe Band 7: 1978)

Fragen […] stehen im Mittelpunkt dieses Buches», war im Klappentext zu lesen. In eben diesen Jahren war in behördlichem Auftrag die Nordwestschweizerische Kommission für Geschichtsunterricht am Werk. Vergleicht man die Inhaltsverzeichnisse von Braudels Werk auf der einen und von «Weltgeschichte im Bild» auf der anderen Seite, ergeben sich erstaunliche Kongruenzen (Tab. 1).

Wissenschaftsorientierung als Kennzeichen der Geschichtslehrmittel nach «68»

Ob und wie direkt sich die Autoren des Lehrmittelprojekts «Weltgeschichte im Bild» auf die *Annales* bezogen, lässt sich nicht mehr feststellen. Jedenfalls wäre man kaum erstaunt über einen Nachweis, in der Nordwestschweiz seien damals «Schüler» Braudels am Werk gewesen. Mit diesem Beispiel lässt sich der Wissenschaftsbezug, der für die Geschichtsdidaktik nach «68» konstitutiv wurde, exemplarisch dokumentieren. Damit einher ging ein geschichtsdidaktischer Ansatz, wie er zumindest in dieser konsequenten Ausprägung und in dieser bewussten Anwendung neu war.

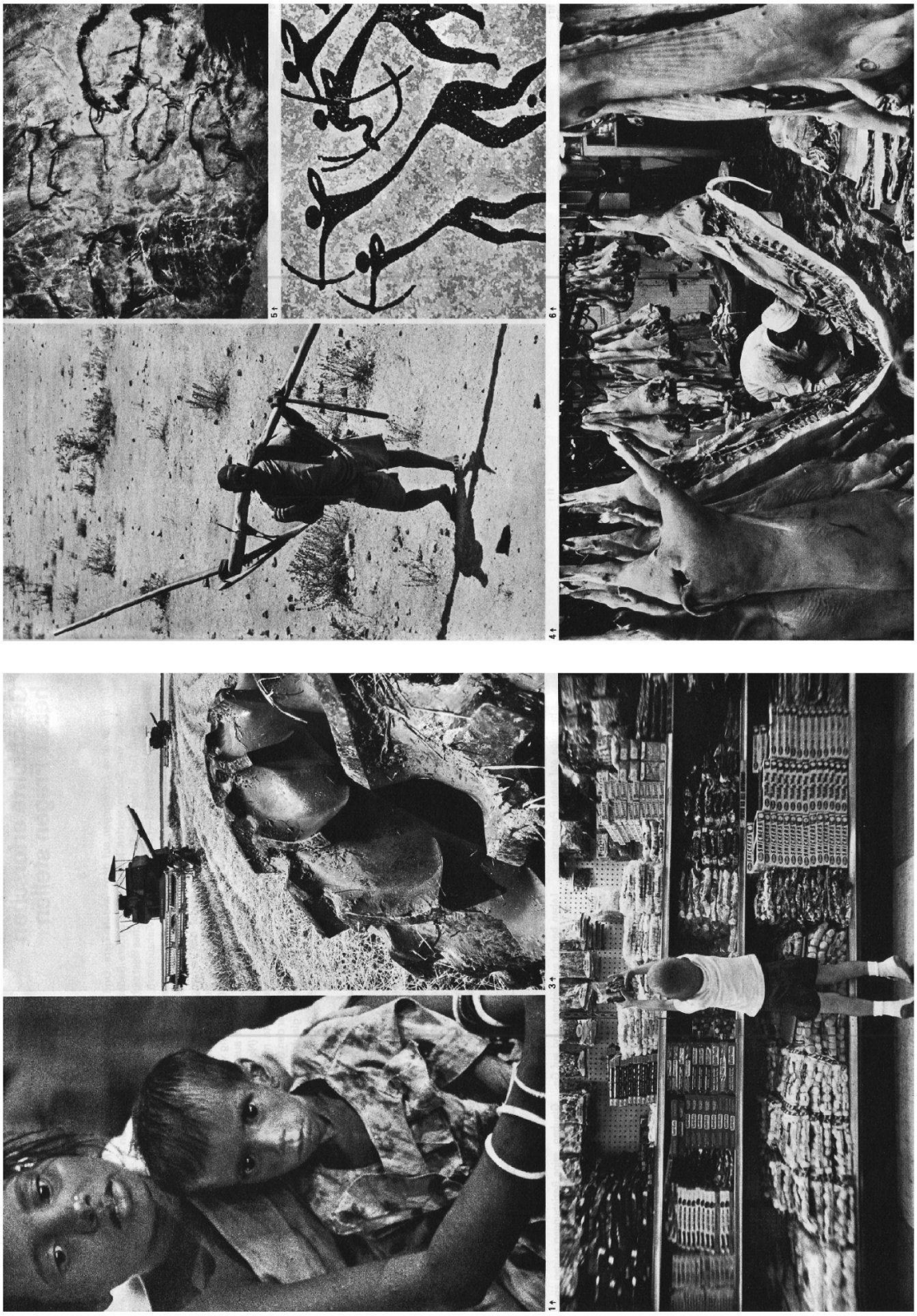


Abbildung 1.

«Geschichte erforschen heisst Fragen stellen»

Ein geschichtsdidaktisches Novum nach «68»: zuhauf «neu entdeckte» Bildquellen, arrangiert als kontroverse und diachrone Lernsets. Im Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» (Abb. 1) wird 1974 das Bild eines hungernden Kindes in der Dritten Welt kontrastiert mit dem Bild eines Kindes in einem westlichen Industriestaat vor überquellenden Regalen mit Süssigkeiten. Das Bild grossflächiger, industriell betriebener Landwirtschaft steht neben dem Bild eines afrikanischen Bauern, der auf kargstem Sandboden mit einem Ackergerät unterwegs ist, wie es, abgesehen von der metallenen Pflugschar, nicht wesentlich anders aussieht als die Pflüge der ersten jungsteinzeitlichen Bauern unserer Region vor rund 7000 Jahren. Schliesslich wird ein Bild von industriell betriebener Fleischproduktion und -verwertung konfrontiert mit Höhlenmalereien von Jägern und Jagdszenen aus urgeschichtlicher Zeit. Der geschichtsdidaktische Fluchtpunkt ist unverkennbar: ein kritisch reflektierendes, Zeiten und Räume übergreifendes Geschichtsverständnis[26].

Bewusst wurden die Lernenden mit solchen «Bildern ohne Erklärungen», wie es im Originalton heisst, konfrontiert. Nach der geschichtsdidaktischen Intention der Autoren sollten die Bilder Antworten geben, im vorliegenden Fall «auf die lebenswichtige Frage, wie sich die Menschen ernähren, um zu leben». Der grundlegend neue Ansatz im Bereich des historischen Lernens stand über dem einführenden Text: «Geschichte erforschen heisst Fragen stellen».

Der Umbruch hätte kaum schroffere Konturen haben können – selbst wenn er sich schliesslich über Jahre hinziehen sollte. Noch 1971 gab die Interkantonale Lehrmittelzentrale als sozusagen offizielles Schulgeschichtsbuch das Lehrmittel «Was wir ererbt von unseren Vätern» heraus, dessen traditionalistischer Titel Programm war. Nur drei Jahre später, 1974, erfolgte in der Schweiz mit den ersten Heften von «Weltgeschichte im Bild» nicht nur der Start eines veritablen inhaltlichen und formalen Gegenprogramms. Im gleichen Jahr setzte in Deutschland die Publikation des bahnbrechenden Lehrmittels «Fragen an die Geschichte» von Heinz Dieter Schmid ein[27]. Schmid, Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen, hatte 1970 mit seinem «Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe» in der Zeit-

26 «Weltgeschichte im Bild» 6/1, S. 6f.

27 Heinz Dieter Schmid (Hg.), *Fragen an die Geschichte*. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I. Frankfurt a.M. 1974–1978. Die vierbändige Schüler-Ausgabe ist vergriffen. Der letzte Band wurde bearbeitet und erscheint neu bei Cornelsen unter dem Titel «Fragen an die Geschichte. Das 20. Jahrhundert».

schrift «Geschichte in Wissenschaft und Unterricht» ein wissenschaftsgestütztes, elaboriertes, völlig neues Verständnis des Geschichtsunterrichts postuliert[28]. Zusammen mit vielen Mitarbeitern löste er 1974–1978 diese Forderung mit einem vierbändigen Lehrwerk ein. Dem Frage-Prinzip blieb er selbst treu, wenn er sich in der Einführung «an die Benutzer» wandte. Alle seine Botschaften leitete Schmid mit Frage-Formeln ein, auf die er gleich die Antwort lieferte, nach folgendem Muster: «Warum dieses Buch die Dokumente und Überlieferungen selbst sprechen lässt, anstatt die Geschichte nachzuerzählen; warum man in diesem Buch über viele Ereignisse unterschiedliche Berichte und Urteile, häufig sogar widersprüchliche Darstellungen und Meinungen findet: Weil alle geschichtlichen Handlungen einmal politische Entscheidungen waren und weil die Menschen zumeist auch anders hätten entscheiden und handeln können; deshalb sind geschichtliche Handlungen nicht weniger umstritten als politische.»[29]

Der fundamentale Wechsel lässt sich klar abstecken, auch mit aktuellen Begriffen: von der Lehrererzählung zur Quellenarbeit, vom Geschichte Lehren zum Geschichte Lernen, von der Instruktion zur Konstruktion. Gern zollt man der Leistung Schmids die verdiente Anerkennung. Differenzierende Einschränkungen sind dennoch nötig. Das Lehrwerk «Fragen an die Geschichte» richtete sich gemäss Untertitel an Schüler der Sekundarstufe I. Das Anspruchsniveau der Quellen und Materialien sowie der entsprechenden Aufgabenstellungen weist aber eindeutig auf die Sekundarstufe II hin, ebenso der Gesamtumfang von rund tausend Seiten. Kommt dazu, dass dieses Lehrwerk vor allem mit seinem generellen Ansatz des Fragens überzeugt. «Fragen an die Geschichte» ist ein zeitloser konstitutiver Denkansatz jeglichen Umgangs mit Geschichte. Dass Schmid dieser Denkhaltung im Rahmen des Geschichtsunterrichts zum Durchbruch verhalf oder zumindest den Weg ebnete, war das eigentliche Verdienst – nicht die konkrete praktische Ausformung.

Vermutlich war die konsequente Abkehr vom traditionellen Leitfaden in dieser Phase des Umbruchs nötig. Nach rund einem Jahrhundert «begeisternder Lehrererzählungen» musste das Pendel in die entgegengesetzte Richtung ausschlagen. Bei Lichte betrachtet kommt man aber zum Schluss: Schmids Konzeption war praktisch schon bei ihrem Erscheinen «überholt». Zeitlich nur leicht verzögert brachte Wolfgang

28 Heinz Dieter Schmid, «Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe», in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 21, 1970, S. 340–363.
29 Vorwort zu Band 3, S. 4.

Hug 1975–1977 das dreibändige Lehrwerk «Geschichtliche Weltkunde» heraus[30]. Diesem Lehrmittel lagen durchaus auch Fragen an die Geschichte zugrunde, aber es beschränkte sich nicht auf einen «historischen Steinbruch» wie jenes von Schmid, sondern bot bereits jenen kompletten geschichtsdidaktischen Service, wie er seither zum Standard geworden ist: von ausformulierten Lernzielen über Leitfadentexte, Quellen, eigens bezeichneten Texten aus Sachbüchern und Jugendliteratur bis zu Aufgaben und Fragen, Marginalien und Begriffsklärungen, ja, selbst bis hin zu einem Angebot an Lernkontrollen. Hugs ebenso umfassender wie umsichtiger Ansatz war weniger spektakulär, machte kaum Furore wie jener von Schmid und war dennoch für den modernen Geschichtsunterricht wegweisend. Seine relativ früh erschienene Geschichtsdidaktik gehörte übrigens zu den ersten umfassenden Untersuchungen, die wissenschaftliche Arbeit möglichst unmittelbar in den Dienst der Unterrichtspraxis stellten – ein Pionierwerk[31].

Auch in der Schweiz setzte sich die Abkehr vom Leitfaden durch. Franz Wey, sachkundiger Praktiker, wissenschaftlich begleitet vom damaligen Zürcher Ordinarius Marcel Beck, legte 1976 drei Hefte «Alte Texte» zur mittelalterlichen Geschichte vor[32]. Seit dem Ende der 1970er Jahre gab Peter Ziegler das neunbändige Werk «Zeiten, Menschen, Kulturen» heraus[33]. Eine Projektgruppe schliesslich unter der Leitung von Joseph Hardegger publizierte Ende der 1980er Jahre das zweibändige Werk «Das Werden der modernen Schweiz»[34]. Allen drei Unterrichtswerken war gemeinsam, dass sie aus der Praxis des Geschichtsunterrichts hervorgingen. Als Quellensammlungen waren sie einem selbsttätigen, fragend-forschenden Umgang mit Geschichte verpflichtet, verzichteten aber auf Lernaufgaben und waren so eher Fundus denn eigentliches Lehrmittel.

Lehrmittel vor und nach «68»: Proben aufs Exempel

In der Folge sollen zwei bereits oft zitierte, am häufigsten eingesetzte schweizerische Geschichtslehrmittel der Sekundarstufe I verglichen werden: für die Zeit vor «68» «Vom Strom der Zeiten», für die Zeit nach

30 Wolfgang Hug, *Geschichtliche Weltkunde*. 3 Bände. Frankfurt a.M. 1975–1977.
31 Wolfgang Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven*, Frankfurt a.M. 1977.
32 Franz Wey, *Alte Texte. Von mittelalterlichen Menschen / Im mittelalterlichen Dorf / In der mittelalterlichen Stadt*, Hitzkirch 1976.
33 Peter Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen*. 9 Bände. Zürich 1979–1985.
34 Joseph Hardegger, Markus Bolliger, Franz Ehrler, Heinz Kläy, Peter Stettler, *Das Werden der modernen Schweiz*. 2 Bände. Luzern / Basel-Stadt 1986 / 1989.

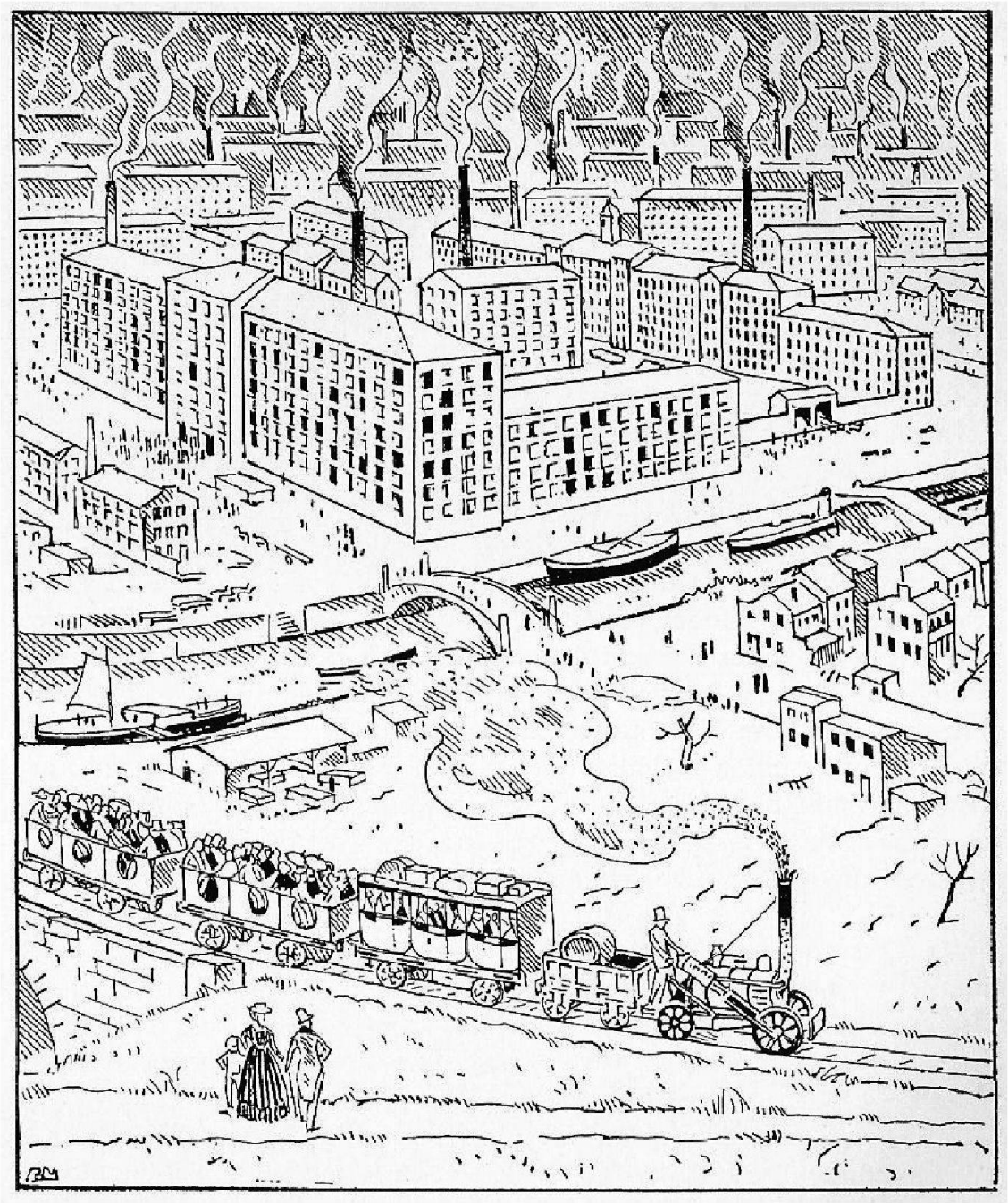


Abbildung 2.

«68» «Weltgeschichte im Bild». Dabei liegt ein Akzent auf dem Einsatz von Bildquellen.

Im Geschichtsbuch «Vom Strom der Zeiten» dominiert der durchgehende erzählende Darstellungsteil. Das Lehrmittel enthält keinen methodisch-didaktischen Teil mit Arbeitsaufgaben, Fragen oder methodischen Einschüben. Entsprechend werden auch keine Quellen in extenso verwendet. Einzelne wenige Zitate werden direkt in den Text ein-

geschoben, ohne weitere Kommentare. Ergänzt wird der erzählende Text durch einige Karten und Zeichnungen sowie durch einige Abbildungen auf Tafeln. Zeichnungen wie auch Karten sind eigens für das Lehrmittel erstellte Illustrationszeichnungen mit einer jeweils ausführlichen Erklärung gleich unter dem Bild. Dazu ein Beispiel: Im Kapitel, das die Industrielle Revolution in England behandelt, ist die folgende Zeichnung eingefügt (Abb. 2). Sie wird passend in den Darstellungstext eingeschoben und mit einem Kommentar versehen.

«Die englische Fabrikstadt um 1830. Hunderte von Fabriken, eine grösser als die andere, sind im Gebiet von Manchester aus dem Boden geschossen; Tag und Nacht rauchen die Schlote. Schon seit manchen Jahren können die Lastkähne auf dem alten Schiffskanal nicht mehr genügend Rohbaumwolle von Liverpool herbeischaffen; darum erhielt Stephenson von den Fabrikherren den Auftrag, eine Eisenbahn zu bauen. Gerade fährt ein Zug vorüber, und der grosse Erfinder bedient selbst die 'Rakete', wie er seine verbesserte Lokomotive nennt. Staunend stehen die Wanderer still.» (Bild und Originaltext «Vom Strom der Zeiten»[35])

Damit wird klar, dass das Ziel dieser Zeichnungen eine möglichst anschauliche und lebendige Illustration des Textes ist. Bilderbuchartig wird eine stimmige Szene komponiert, die wichtige geschichtliche Entwicklungen und Ereignisse darstellen soll, hier die Industrielle Revolution in England und ihre Folgen sowie die Erfindung der Eisenbahn. Als zweite Kategorie von Bildern, «Abbildungen auf Tafeln», werden in Schwarz-Weiss-Qualität sowohl Fotografien wie auch Gemälde eingesetzt, die jeweils als separate Blätter, doppelseitig bedruckt, in den Text eingeschoben sind. Diese werden mit einem nummerierten Titel versehen und in einer Art Abbildungsverzeichnis am Ende des Lehrmittels anhand eines Kommentars ausführlicher erklärt. Auch dazu ein Beispiel: Im Kapitel zum Ersten Weltkrieg sind zwei Abbildungen auf Tafeln eingefügt. Die obere Abbildung ist eine (im Original kolorierte) Zeichnung mit dem Titel «Im Schützengraben bereit zum Angriff, 1914–18» (Abb. 3)[36]. Erneut wird hier versucht, das Dargestellte im Abbildungskommentar möglichst passend und anschaulich-lebendig zu machen. Dabei wird nicht klar, ob diese Zeichnung eigens für das Lehrmittel geschaffen wurde oder ob es sich um eine originale zeitgenössische Bildquelle handelt. Ziel der Abbildung ist erneut, wie es die Bezeichnung explizit andeutet, eine bildhafte Veranschaulichung des Textes.

35 Hier zitiert nach folgender Ausgabe: Eugen Halter, *Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen.* Erster Teil: *Urzeit, Altertum, Neuzeit.* 1. Auflage der Neubearbeitung. St. Gallen 1965, S. 95, vgl. dazu auch Abbildung X.

36 Wie Anm. 35, Tafel IX, Abb. 32 und 33 (vgl. Text dazu S. 202).

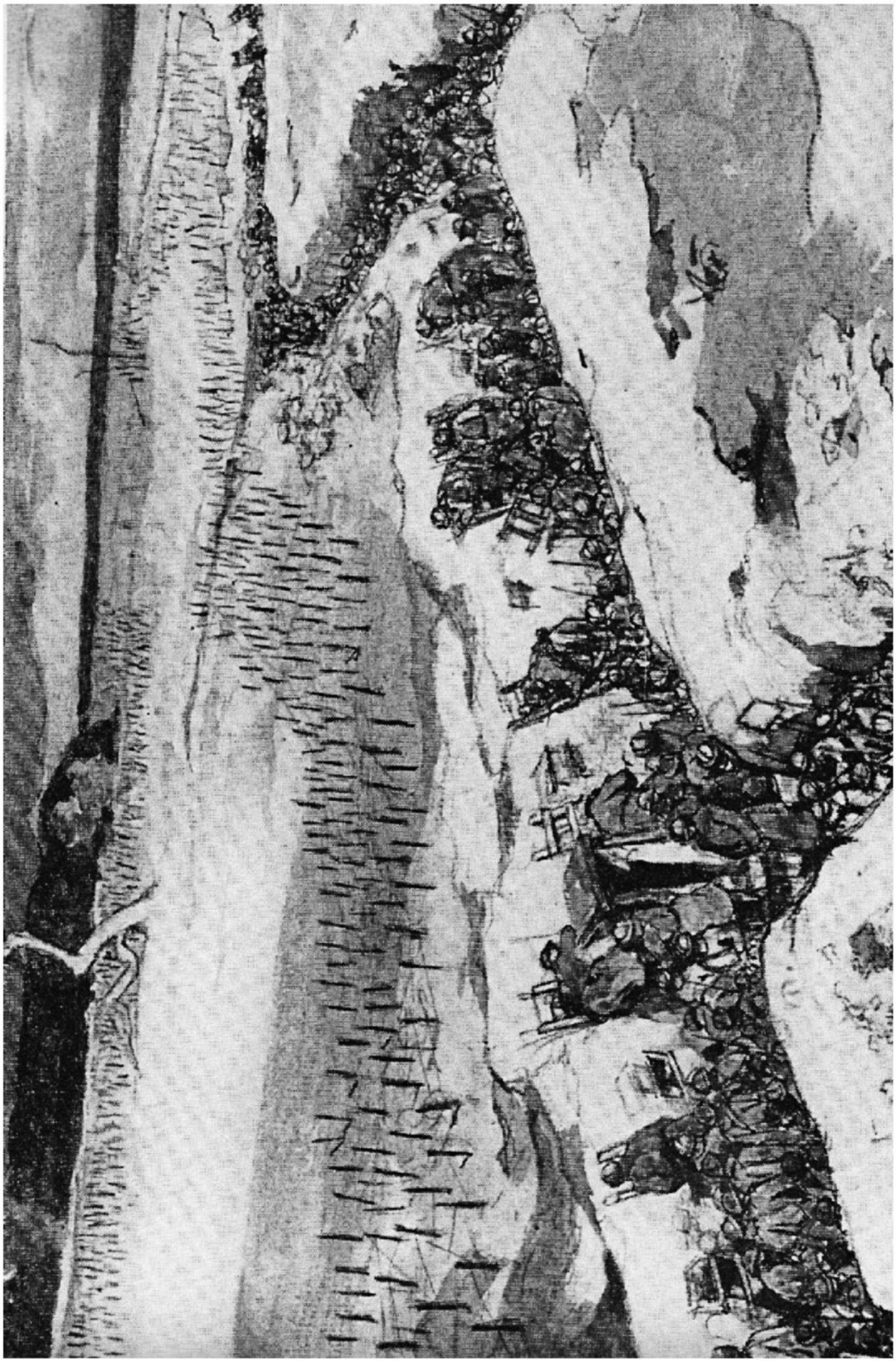


Abbildung 3. 32. Im Schützengraben bereit zum Angriff, 1914–18 (Bild und Originaltext «Vom Strom der Zeiten»)

Wichtig ist also, dass Bildquellen in diesem Geschichtsbuch zwar Verwendung finden, aber nicht als Quellen verstanden und eingesetzt werden. Der Autor definiert das methodische Ziel der Bilder im Vorwort: «Die der Neuausgabe beigefügten Tafeln wollen den Text beleben und dem Schüler die verschiedenen Kulturepochen sowie wichtige Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten zeigen.»[37] Daraus wird klar, dass die methodische Funktion der Bilder eine rein illustrative ist: Bilder als belebendes Element, als optische Unterstützung des Textes. Deshalb wird auch nicht unterschieden, ob es sich um eigens für das Lehrmittel erstellte Zeichnungen oder aber um originale Zeichnungen, Gemälde oder zeitgenössische Fotografien handelt. Der Einsatz aller dieser unterschiedlichen Typen verfolgt nur ein Ziel: Bilder sollen den Text unterstützen, ihn veranschaulichen. Illustration ist die einzige Funktion der Bilder.

Wenn wir nun – analog zum Lehrmittel «Vom Strom der Zeiten» – das Kapitel Industrialisierung im Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» betrachten, stellen wir auf einen Blick fest, dass es sich um eine vollkommen andere Konzeption handelt. Sowohl auf der inhaltlichen wie auch auf der methodischen Ebene zeigen sich grosse Unterschiede. Besonders auffällig ist der hohe Anteil, der von Bildern eingenommen wird. Zwischen 30 und 50 Prozent jeder Seite nehmen Bilder ein. Damit tritt der darstellende Text klar in den Hintergrund. Er führt noch immer durch das Lehrmittel, gibt aber seine Dominanz an originale Quellen ab. Es werden hier keine eigens für das Lehrmittel erstellten Zeichnungen mehr eingesetzt wie noch bei Eugen Halter, sondern ausschliesslich originale Bildquellen. Das Spektrum reicht von Zeichnungen, Gemälden, Karikaturen, Plakaten, Karten, Grafiken bis zu Fotografien. Im Kapitel Industrialisierung finden wir zum Beispiel eine Darstellung des Eifelturms, darunter eine zeitgenössische Zeichnung, die Arbeiter zeigt, wie sie im Streik eine Fabrik verlassen. Die jeweiligen Bilder werden mit kurzen Titeln erklärt. Daneben kommen ausführliche Textquellen zum Einsatz, die weit über zitierte Kurzbelege hinausreichen, «Geist» und Duktus der Quelle erfahren lassen und meist mit den nötigen Quellenangaben versehen sind, um – zumindest ansatzweise – eine quellenkritische Bearbeitung zu ermöglichen. Die Zerstörung der Familie wird beispielsweise anhand eines längeren Ausschnitts aus Blanquis Werk «Des classes ouvrières» von 1848 dokumentiert[38].

37 Wie Anm. 35, S. III.

38 Nordwestschweizerische Kommission für Geschichtsunterricht (Projektleitung: Otto Allemann), *Weltgeschichte im Bild, 8. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen*. Solothurn 1977, S. 39.

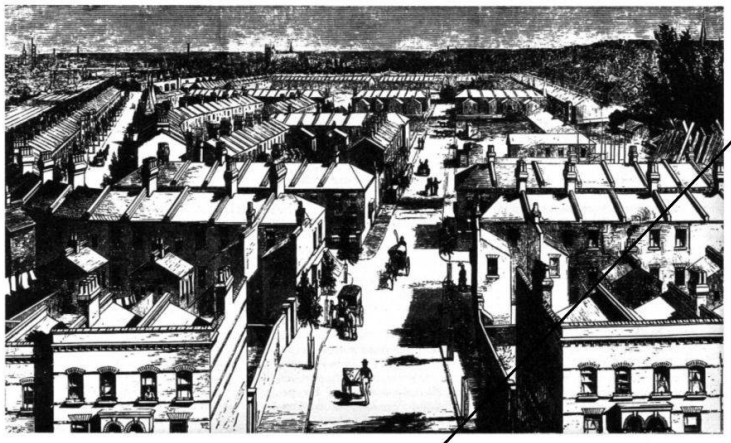
Am deutlichsten lässt sich die im Vergleich zu Eugen Halters «Vom Strom der Zeiten» grundsätzlich andere Konzeption von «Weltgeschichte im Bild» an den integrierten *Arbeitsaufgaben* aufzeigen. Jedes Kapitel enthält am Ende einen grau hinterlegten Block mit entsprechenden Lernaufgaben. Die beiden ausgewählten Beispiele von Aufgabe 1 und 2 sind ausgerichtet auf geschichtsdidaktische Prinzipien, die heute noch jedem historischen Lernarrangement gut anstehen: Kontroverse, Gegenwartsbezug, selbständige Recherche, differenzierte Beurteilung, fachspezifische Arbeitsweisen, Argumentation, Folgerung, Vergleich, Transfer (Abb. 4)[39].

Geschichte auch als Auseinandersetzung mit dem Hier und Jetzt *(Gegenwartsbezug)*: Zuerst ein Hinweis auf die damals aktuelle Giftkatastrophe von Seveso (1976), dann Geschichte vor der eigenen Haustüre mit dem Blick nach Visp und Gösgen: Die Dinge wurden von «Weltgeschichte im Bild» beim Namen genannt (Abb. 5)[40].Die internationalen Bewusstseinsrevolutionen, die 68er und die Umweltbewegung, hinterliessen im nach «68» verfassten Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» deutliche Spuren.

Entscheidend: neue Denkmuster

«Weltgeschichte im Bild» darf wohl als das schweizerische «nach 68er Geschichtslehrmittel» schlechthin bezeichnet werden, sozusagen als Lehrwerk der ersten Stunde. Das Ziel der Beschäftigung mit Geschichte wird in einer aktiven Mitwirkung an der Gestaltung der Gegenwart und Zukunft gesehen. Dazu braucht es Kenntnisse und Erkenntnisse über die Vergangenheit. Geschichte als Basis für das eigene Handeln setzt hier indes ein neuartiges Verständnis, eine neuartige Rolle der Schülerinnen und Schüler voraus. Bei Eugen Halter wurde Geschichte noch ausschliesslich erzählt. Es war vor allem die Geschichte der sogenannt Grossen, die imponieren sollte. Geschichte wurde von den Schülerinnen und Schülern weitgehend passiv erlebt. «Vom Strom der Zeiten» stimulierte kein aktives oder gar kritisches Nachfragen, vielmehr wurden die einzelnen Kulturepochen fast bühnenartig vorgeführt, inszeniert. Bewunderung und Nachahmung waren intendiert, keine aktiv-kritische Mitgestaltung an der Gegenwart und Zukunft. Geschichte wurde präsentiert als mahnende und zu bewundernde «Lehrmeisterin». Der Titel war Programm: «Vom Strom der Zeiten» betonte die Fülle, die

39 Wie Anm. 38, S. 40.
40 Wie Anm. 38, S. 41.



Wohnsiedlung für Arbeiter. In England, wo die ersten Elendsviertel waren, entstanden auch die ersten wohnbaren Arbeiterviertel.

Arbeitsaufgaben

1. Diskutiert in der Klasse nach dem Studium der Texte auf Seite 38/39 die gegensätzlichen Urteile über Maschine, Arbeit, Wohnverhältnisse und Familie im 19. Jahrhundert. Versucht sie mit Blick auf die Zustände von heute zu beurteilen. Die Fragen könnten etwa lauten:
Ist die Maschine nur lobenswert?
Welche Auswirkungen hat eine strikte Arbeitsteilung?
Was bleibt noch von Tocquevilles Industriebild übrig?
Wie ist die finanzielle und moralische Lage der Arbeiterfamilie heute?

2. Die 1798 von Malthus (S. 37) vorausgesagte Bevölkerungsexplosion hat sich in unserem Jahrhundert nur zum Teil verwirklicht. Versuche die Bevölkerungsentwicklung in Deiner Gemeinde, evtl. in Deinem Kanton, in den letzten Jahren herauszufinden. Stelle z. B. die Entwicklung der letzten 10 Jahre in einer Kurve dar. Was zeigt sie Dir? Kannst Du Schlüsse auf andere Gebiete, evtl. Entwicklungsländer, ziehen, Gründe für Unterschiede anführen?

3. Das Witzbild von der Verkehrslage in Paris im 19. Jahrhundert (S. 35) illustriert eine Wirklichkeit. Beschreibe diese nach Verkehrsträgern, Bahntypen, technischen Möglichkeiten, Umwelteinflüssen usw. Vergleiche mit heute.

4. Seite 40 steht eine Zeitungsmeldung aus neuester Zeit. Solche Berichte tauchen immer wieder auf. Sammle sie während einer längeren Zeitspanne, z. B. über die Schulwochen, in denen das Thema Industrialisierung und soziale Frage behandelt wird. Versuche sie abschliessend zu beurteilen.

5. Beschreibe die Bilder auf den Seiten 32/33 und schildere den Übergang vom Handwerk zur Maschine und von der Pferdestärke zu neuen Energieträgern.

Industrialisierung heute

(Aus einer Zeitungsmeldung vom 15. Oktober 1976)

Bis vor kurzem war das 300 Kilometer südöstlich von Rom gelegene Manfredonia eine kleine Fischerstadt an der Adria. Nach 1970 wurde entschieden, dass 500 Meter von der Stadt entfernt eine Fabrik für Düngemittel errichtet würde. Viele Einwohner glaubten an einen wirtschaftlichen Aufschwung in der Gegend. Diese Hoffnung verflog allerdings schnell. Olivenhaine wurden zerstört, das Wasser verschmutzt, die Luft verpestet. Viele Bewohner verliessen die Stadt.
Wenige Wochen nach der Giftkatastrophe von Seveso 1976 in Norditalien explodierte in Manfredonia ein Kessel der Düngemittelfabrik. Bei der Explosion wurden zehn bis dreissig Tonnen Chemikalien freigesetzt, davon 20 Prozent hochgiftiges Arsen. Insgesamt wurde eine Fläche von 15 Quadratkilometern verseucht. Messungen an verschiedenen Punkten ergaben, dass auch der Stadtkern betroffen wurde. Im Spital sind seit der Explosion über 20 Patienten wegen Arsenvergiftungen behandelt worden.
Die Situation in der Stadt ist katastrophal. Die Reinigungsarbeiten gehen nur schleppend vorwärts. Die Giftbekämpfer versuchen, mit Hilfe von anderen chemischen Verbindungen das Gift unlöslich zu machen. Wie in Seveso mussten auch in Manfredonia die Tiere abgetan werden. Die wichtigste Einnahmequelle der Stadt, der Fischhandel, versiegte. Die Bevölkerung ist verzweifelt. Von Entschädigung spricht vorläufig niemand. Die Tore der Chemiefabrik sind geschlossen. In Erwartung öffentlicher Unterstützung durch die italienische Regierung leben die Bewohner von Manfredonia wie in einer kriegszerstörten Stadt.

40

Arbeitsaufgaben

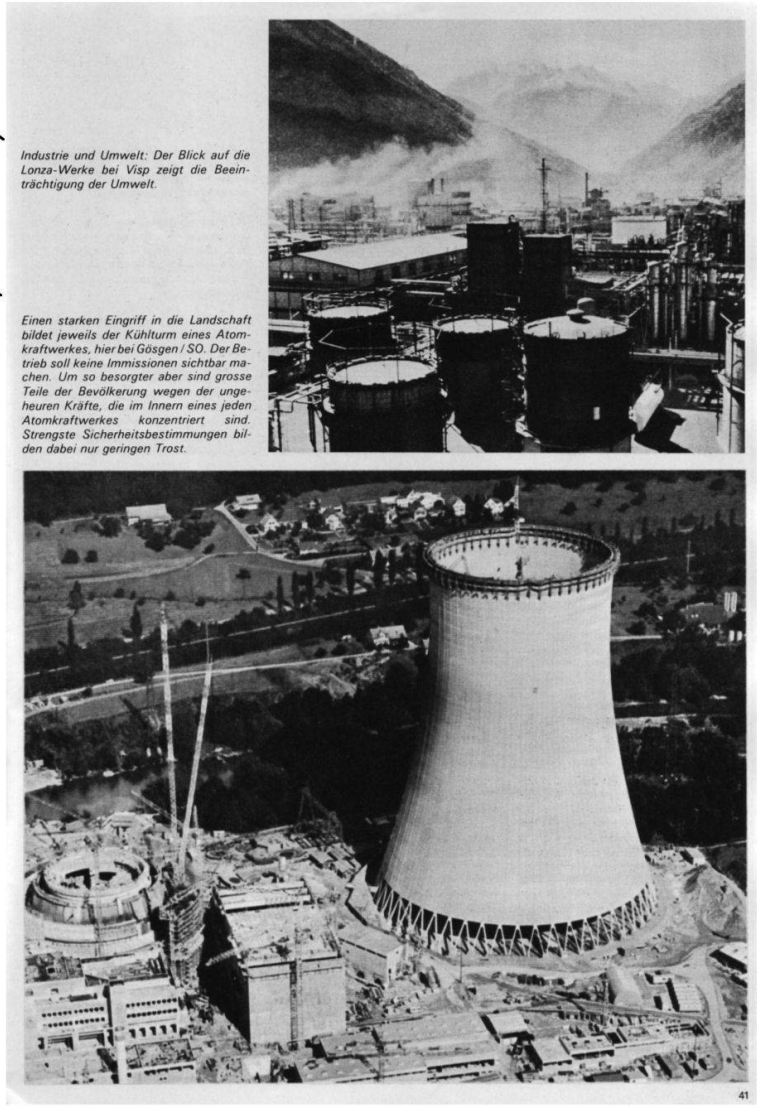
1. Diskutiert in der Klasse nach dem Studium der Texte auf Seite 38/39 die gegensätzlichen Urteile über Maschine, Arbeit, Wohnverhältnisse und Familie im 19. Jahrhundert. Versucht sie mit Blick auf die Zustände von heute zu beurteilen. Die Fragen könnten etwa lauten: Ist die Maschine nur lobenswert? Welche Auswirkungen hat eine strikte Arbeitsteilung?

2. Die 1798 von Malthus (S. 37) vorausgesagte Bevölkerungsexplosion hat sich in unserem Jahrhundert nur zum Teil verwirklicht. Versuche die Bevölkerungsentwicklung in deiner Gemeinde, evtl. in deinem Kanton, in den letzten Jahren herauszufinden. Stelle z.B. die Entwicklung der letzten 10 Jahre in einer Kurve dar. Was zeigt sie dir? Kannst du Schlüsse auf andere Gebiete, evtl. Entwicklungsländer, ziehen, Gründe für Unterschiede anführen?

Abbildung 4. Musterseite und Originaltext «Weltgeschichte im Bild»

[1]

[2]



Industrie und Umwelt: Der Blick auf die Lonza-Werke bei Visp zeigt die Beeinträchtigung der Umwelt.

Einen starken Eingriff in die Landschaft bildet jeweils der Kühlturm eines Atomkraftwerkes, hier bei Gösgen / SO. Der Betrieb soll keine Immissionen sichtbar machen. Um so besorgter aber sind grosse Teile der Bevölkerung wegen der ungeheuren Kräfte, die im Innern eines jeden Atomkraftwerkes konzentriert sind. Strengste Sicherheitsbestimmungen bilden dabei nur geringen Trost.

41

[1] Industrie und Umwelt: Der Blick auf die Lonza-Werke bei Visp zeigt die Beeinträchtigung der Umwelt.

[2] Einen starken Eingriff in die Landschaft bildet jeweils der Kühlturm eines Atomkraftwerkes, hier bei Gösgen / SO. Der Betrieb soll keine Immissionen sichtbar machen. Umso besorgter aber sind grosse Teile der Bevölkerung wegen der ungeheuren Kräfte, die im Innern eines jeden Atomkraftwerkes konzentriert sind. Strengste Sicherheitsbestimmungen bilden dabei nur geringen Trost.

Abbildung 5. Musterseite und Originalton «Weltgeschichte im Bild»

Breite der vergangenen Zeit, die langsam, aber mächtig weiter fliesst. Der Einzelne wirkte klein und unbedeutend gegenüber dieser machtvollen Vergangenheit. Diesem Ansatz entsprach die Position der Schülerinnen und Schüler. Als Zuhörerinnen und Zuhörer sollten sie «hören aus alter Zeit»[41]. Diese Geschichtsvermittlung war passiv gepolt.

Im Kontext von «68» veränderte sich die generelle Ausrichtung. «Weltgeschichte im Bild» ging von einer anderen Prämisse aus: Wir alle, vor allem aber die angesprochenen Schülerinnen und Schüler, sind «mitten im Geschehen drin», ganz «umgeben von Geschichte»[42]. Im Zentrum stand nun die aktive Rolle, das Verständnis für die Gegenwart und die damit verbundene Möglichkeit zur Gestaltung der Zukunft. Auch hier war der Titel Programm: Die Welt sollte ins Bild gerückt werden, beleuchtet von verschiedenen Seiten. Das Lehrmittel animierte, begleitete, unterstützte die Lernenden konsequent bei der Betrachtung dieser Welt und ihrer Vergangenheit. Alles war dabei zwar nicht völlig neu, wie der Exkurs über die Reformpädagogik gezeigt hat. Aber «68» griff doch um Meilen weiter als eine methodische Perfektionierung. Der radikale geschichtsdidaktische Wandel bestand in der Überwindung einer affirmativ-rezeptiven Grundhaltung und parallel dazu im Aufbau kritisch-reflexiver Denkmuster.

41 «Lasst hören aus alter Zeit» lautete der Titel der geschichtlichen Arbeitsheftreihe, die im Verlag arp und artel erschien und in der Deutschschweiz als Klassenlektüre weite Verbreitung fand.

42 *Weltgeschichte im Bild*, 9, 1978, S. 2.