

Gautschi, Peter

## Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik - ein Praxisbericht

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 16 (1998) 3, S. 367-379



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gautschi, Peter: Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik - ein Praxisbericht - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 367-379 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133880

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik - ein Praxisbericht

Peter Gautschi

"Aus unterrichtspraktischen Gründen sollten Lehrer von ihrer Wirkung überzeugt sein und sich für den entscheidenden Faktor des Schülerlernens halten" (Bromme, 1997, S. 203).

Wie kann Fachdidaktik Geschichte im Jubiläumsjahr 1998 angesichts der vielfältigen professionellen Ansprüche gelehrt werden? Der folgende Praxisbericht skizziert zuerst einen exemplarischen fachlichen Bezugsrahmen sowie ein mögliches Modell des Lehrerhandelns. Anschliessend wird das Konzept einer handlungsorientierten Geschichtsdidaktik entlang vier Zielbereichen zur Diskussion gestellt: Falls die Studierenden in den Fachdidaktikveranstaltungen einen Zugewinn an (1) diagnostischen, (2) planerischen, (3) methodischen und (4) reflexiven Kompetenzen erlangen, sind sie als "Reflektierende Praktiker/innen" in der Lage, ihr unterrichtliches Handeln als Fachlehrer/innen auf der Sekundarstufe I erfolgreich zu gestalten.

### 1. Allons-y !

Ein Jubiläum ist für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik eine Herausforderung und eine Chance. Durch den Zufall des Datums ergibt sich die Möglichkeit einer vertieften Beschäftigung mit einem eingegrenzten Thema. Im Jahre 1998 begeht der Kanton Aargau zwei Jubiläen gleichzeitig: Zum einen sind es 200 Jahre her, seit mit dem Einmarsch der Franzosen die Helvetik begonnen hat. So nennt man in der Schweiz die Zeit von 1798 bis 1803, welche bedeutende Errungenschaften brachte: Erstmals regelte eine Verfassung das Zusammenleben der Menschen. Der Grundsatz der Gewaltenteilung wurde eingeführt. Es gab keine Untertanen mehr, das Schulwesen wurde zur Staatsaufgabe, Grundzinsen und Zehnten wurden abgeschafft, es galt die Handels- und Gewerbefreiheit sowie die Pressefreiheit. Diese Jahre waren der Ausgangspunkt für den heutigen Kanton Aargau, welcher 1803 gegründet wurde. Vor 1798 war dieses Gebiet Untertanenland: Der Unteraargau gehörte zu Bern, die Freien Aemter und die Grafschaft Baden zu andern eidgenössischen Ständen und das Fricktal zum Kaiserreich Oesterreich. Da in der Stadt Aarau einige Patrioten im Einmarsch der Franzosen 1798 die Chance sahen, sich von Bern loszusagen, erlebten die Revolutionäre eine starke Unterstützung, welche sich unter anderem durch das Errichten von Freiheitsbäumen bemerkbar machte. Deshalb wählten die Anhänger der Revolution Aarau zur Hauptstadt der Helvetischen Republik und damit zur ersten schweizerischen Hauptstadt überhaupt. 1798 begann eine Entwicklung, welche schliesslich zur modernen Schweiz führte. 1848 wurde nach dem Sonderbundskrieg, einer Auseinandersetzung zwischen progressiven und konservativen Kräften, der Schweizer Bundesstaat als damals modernstes Beispiel einer Demokratie gegründet und die Bundesverfassung erlassen. Deshalb feiert die Schweiz im Jahre 1998 ihren 150. Geburtstag.

Der Kanton Aargau legt seinen Schwerpunkt im Jubiläumsjahr im Gegensatz zu einigen andern Kantonen auf die Zeit der Helvetik, weil hier die Voraussetzungen für

seine Gründung geschaffen wurden. Verschiedene Persönlichkeiten, die im heutigen Kantonsgebiet wohnten (Zschokke, Stapfer, Rengger, Pestalozzi), gaben für die Entwicklung der modernen Schweiz entscheidende Impulse. Für das Jubiläumsjahr hat der Kanton Aargau das Motto "Allons-y, Argovie!" gewählt. Dieser Appell soll laut der regierungsrätlichen Projektleitung an den französischen Einfluss jener Zeit erinnern, soll Weltoffenheit signalisieren und das Bestreben ausdrücken, Grenzen zu überwinden. Er soll für Aufbruchstimmung, Mut und Selbstbewusstsein sowie Dynamik und Vorwärtsorientierung stehen - alles Eigenschaften, welche auch für Geschichtsdidaktiker heute unerlässlich sind, wenn man einerseits an das geschichtsmethodische Defizit im Umgang mit Jubiläen und andererseits an die vielfältigen Ansprüche denkt, mit denen die Fachdidaktik Geschichte in diesem Zusammenhang konfrontiert wird: Die Schulpraktiker der Zielstufen erwarten taugliche Unterrichtseinheiten zur Erleichterung ihrer alltäglichen Arbeit im Jubiläumsjahr 1998, in denen der Einmarsch der Franzosen in Aarau thematisiert werden soll; die Fachwissenschaftler/innen hoffen auf die unterrichtliche Umsetzung ihrer neuen Erkenntnisse hinsichtlich Geschlechtergeschichte während der Helvetik; die Erziehungswissenschaftler fordern, dass die entwickelten Themenhefte einen Unterricht bewirken, welcher bedeutsam und effizient ist und dazu ein positives Lernklima fördert. Kein Wunder, kommt die Fachkommission Fachdidaktik zum Schluss, dass das Profil der Anforderungen an die Fachdidaktiker/innen derart vielfältig und komplex sei, dass es nicht von einzelnen Personen erfüllt werden könne (Fachkommission Fachdidaktik, 1998). Damit ich als Fachdidaktiklehrer trotz dieser Ansprüche und der Begrenztheit meiner zeitlichen Verfügbarkeit allwöchentlich wieder unterrichten kann, damit ich mich angesichts der komplexen Berufsansforderungen weder hoffungslos überfordere noch rigid auf meine eigenen Erfahrungen zurückziehe (Künzli, 1991), benötige ich ein klares Konzept des Lehrerhandelns und darauf bezogen klare Ziele für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

## 2. Handeln von Geschichtslehrerinnen und -lehrern

In meinem Unterricht versuche ich, die unterrichtliche Handlungsfähigkeit künftiger Geschichtslehrer/innen in vier Zielbereichen zu fördern. Studierende, die eine Lehrbefähigung an der Bezirksschule erwerben, belegen am Didaktikum<sup>1</sup> nach einem sechssemestrigen Geschichtsstudium während 30 Wochen je 3 Lektionen Fachdidaktik Geschichte und absolvieren lehrpraktische Übungen sowie Praktika im Umfang von 10 Wochen. Sie sollen im Rahmen ihres Studiums (1) diagnostische, (2) planerische, (3) methodische und (4) reflexive Kompetenzen erlangen. Dies gilt im Prinzip auch für die SEREAL-Studierende (Ausbildung für die Sekundar- und Realschule), die im Rahmen eines bereichsdidaktischen Grundkurses auf einen fächerverbindenden Unterricht vorbereitet werden, welcher auch das Fach Geschichte einschliesst. Nach der Ausbildung sollen sie als "Reflektierende Praktiker/innen" ihre Lehrtätigkeit aufneh-

<sup>1</sup> Das Didaktikum ist ein Lehrerbildungsinstitut des Kantons Aargau. Kernaufgabe des Didaktikums ist die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Volksschuloberstufe. Angeboten werden Ausbildungsgänge für künftige Lehrerinnen und Lehrer an Bezirks-, Sekundar- und Realschulen (verschiedene Züge der Sekundarstufe I). Nähere Informationen zum Didaktikum sind im Internet unter <http://www.didaktikum.ch> zu finden.

men. Die Studierenden sollen dann in der Lage sein, eigenverantwortlich Geschichtsunterricht, den sie selber geplant und auf die Bedingungen ihrer Klasse abgestimmt haben, durchzuführen und zu begründen.

In dieser Zielformulierung scheinen die hauptsächlichen Tätigkeitskategorien auf, nach welchen Landert im Auftrag des LCH die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern erhoben hat (Landert, 1998). Der Kern der Lehrarbeit - dies gerät in letzter Zeit leider im Zuge der Diskussion um Teamentwicklung und Qualitätspflege von Schulen oft in den Hintergrund - ist die "Durchführung" von Unterricht. Die Unterrichtszeit umfasst mit 48,7% praktisch die Hälfte der Jahresarbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eng mit der Durchführung von Unterricht verknüpft sind die Kategorien "Kurzfristige Vor- und Nachbereitung" (25,4%) und "Langfristige Unterrichtsplanung/-auswertung" (10,1%), welche im folgenden Modell in der Ebene "Planung" zusammengefasst sind (vgl. Abbildung 1). Als dritte Ebene ist zum Zwecke der Ausbildung die "Diagnose" erwähnt, weil es wissenschaftlich hinreichend belegt scheint, "dass die Wirksamkeit des Unterrichts in erheblichem Masse davon abhängt, ob geeignete didaktische Hilfen auf die speziellen Lernprobleme der einzelnen Schüler/innen abgestimmt werden können. Dazu bedarf es sowohl diagnostischer als auch didaktischer Kompetenzen auf Seiten des Lehrers. (...) Nur die Kombination von diagnostischen und didaktischen Kompetenzen auf Seiten des Lehrers führt zu überdurchschnittlichen Schülerleistungen" (Weinert, 1996, S.144). Die drei analytisch getrennten Ebenen verbinden sich in der Reflexion ebenso wie im didaktischen Handlungsvollzug.

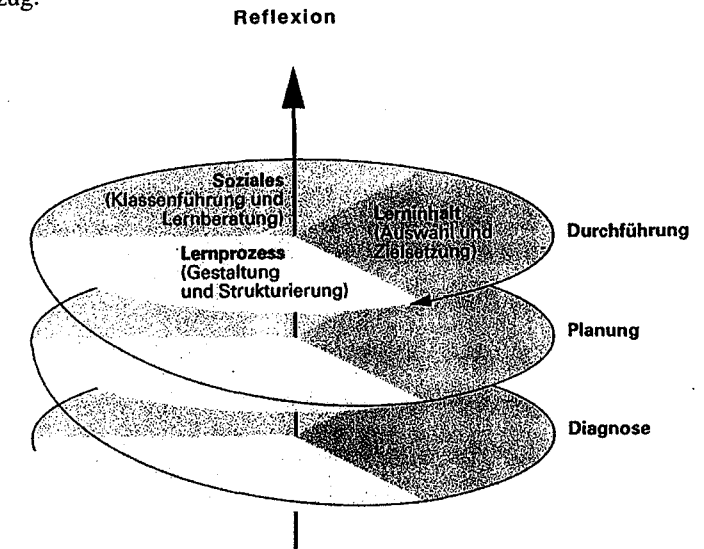


Abbildung 1: Zielbereiche der Ausbildung: Unterrichtliche Handlungsranigkeit auf drei Ebenen (Diagnose, Planung, Durchführung), in drei Dimensionen (Lerninhalt, Lernprozess, Soziales), verbunden in der Reflexion ebenso wie im didaktischen Handlungsvollzug.

Auf jeder Kompetenzebene muss der Lehrer, die Lehrerin in drei verschiedenen Dimensionen möglichst erfolgreich handeln: Er muss inhaltliches Wissen haben, um einen Sachverhalt zu verstehen, stufengemäss vereinfachen und erläutern zu können (Lerninhalt)<sup>2</sup>, er muss eine Klasse führen, Gemeinschaft bilden und einen störungsarmen Unterrichtsverlauf gewährleisten können (Soziales), und er muss in der Lage sein, die zur Verfügung stehende Zeit günstig zu rhythmisieren, die Lernumgebung didaktisch phantasievoll zu gestalten, anregende Aufgabenstellungen zu finden (Lernprozess). Selbstverständlich gilt auch hier, dass erst ein Zusammenwirken aller drei Dimensionen einen optimalen Unterricht ermöglicht: "Die Anforderungen werden dann am besten bewältigt, wenn der Lehrer im Handeln eine Einheit zwischen organisatorischer und inhaltlicher Gestaltung des Unterrichtsprozesses erzielen kann und wenn diese Einheit auf die zeitlichen Rahmenbedingungen in einer geeigneten Rhythmik abgestimmt ist" (Bromme, 1997, S.194).

### 3. Zielbereiche der Fachdidaktik

#### 3.1 Diagnostische Kompetenzen

Dass diagnostische Kompetenzen auf Seiten der Lehrer/innen in allen drei Dimensionen (Lerninhalt, Soziales und Lernprozess) eine notwendige Voraussetzung sind, um gute Schülerleistungen zu ermöglichen, scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein. Lehrer/innen sollen sowohl inhaltliche wie strukturelle Lernvoraussetzungen, Lernwiderstände, Vorurteile und Interessen als auch den je individuellen Lernzuwachs und den neu erworbenen Lernstand diagnostizieren: Wer nicht weiss, dass seine Schülerinnen und Schüler das Mittelalter bereits ausführlich während der Mittelstufe behandelt haben, kann sie nicht dort abholen, wo sie stehen. Wer nicht erkennt, dass grosse Spannungen zwischen Mädchen und Knaben bestehen, riskiert ein Scheitern des Gruppenpuzzles. Wer nicht bemerkt, dass die Klasse das merkantilistische Wirtschaftssystem noch nicht begriffen hat, überfordert sie mit dem Thema Absolutismus.

Diagnostische Kompetenzen in Geschichte auszubilden, erweist sich vor allem dann als Problem, wenn es darum geht, strukturelle Lernvoraussetzungen zu erkennen. Die Frage "Wie lernen Jugendliche Geschichte?" ist nicht leicht zu beantworten. Zwar besteht unter Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern Konsens, dass das sogenannte Geschichtsbewusstsein die zentrale Kategorie für die Sinnbildung über Zeiterfahrung ist. Geschichtsbewusstsein wird verstanden als ein komplexer Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen (Jeismann, 1985). Nur wer den Aufbau und den Entwicklungsstand des Geschichtsbewusstseins seiner Schüler/innen kennt, ist in der Lage, den Unterricht auf die Voraussetzungen der Klasse abzustimmen und das Geschichtsbewusstsein der Schüler/innen weiter zu entwickeln. Aber von welchem theoretischen Konstrukt von Geschichtsbewusstsein ausgegangen werden soll und wie dieses zu erforschen sei, da herrscht grosse Unsicherheit. In meinem Unterricht, wo primär die Entwicklung und Förderung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen im

<sup>2</sup> Bezüglich der Arten des inhaltlichen Wissens halte ich mich an Shulman (1986), der fachliches Wissen, pädagogisches Inhaltswissen und curriculares Wissen unterscheidet.

Unterrichtsalltag im Blick sind, gehe ich vom Konzept von Geschichtsbewusstsein aus, wie es von Pandel (1991) im Buch "Geschichtsbewusstsein empirisch" dargelegt wurde: "Auf das einzelne Individuum bezogen ist Geschichtsbewusstsein eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System von sieben aufeinander verweisenden Doppelkategorien gebildet wird. (...) In dem Masse, in dem das Kind diese grundlegenden Kategorien ausdifferenziert, erwirbt es jenes kognitive Bezugssystem, ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen könnte" (vgl. Abbildung 2). Zusätzlich zu den von Pandel skizzierten sieben Doppelkategorien, welche später von Klaus Bergmann und Susanne Thurn mit dem Geschlechtsbewusstsein: "männlich-weiblich" auf acht erweitert wurden (Bergmann & Thurn, 1998), scheinen Distanzbewusstsein und Lagebewusstsein (also Raumvorstellungen, Haubrich, 1997) fundamental zum Verständnis von Geschichte beizutragen: Wer nicht erkennt, dass Kolumbus bei seinen Entdeckungsfahrten von einer Kugelform der Erde ausgeht, wird die Beweggründe seiner Routenwahl nicht verstehen.

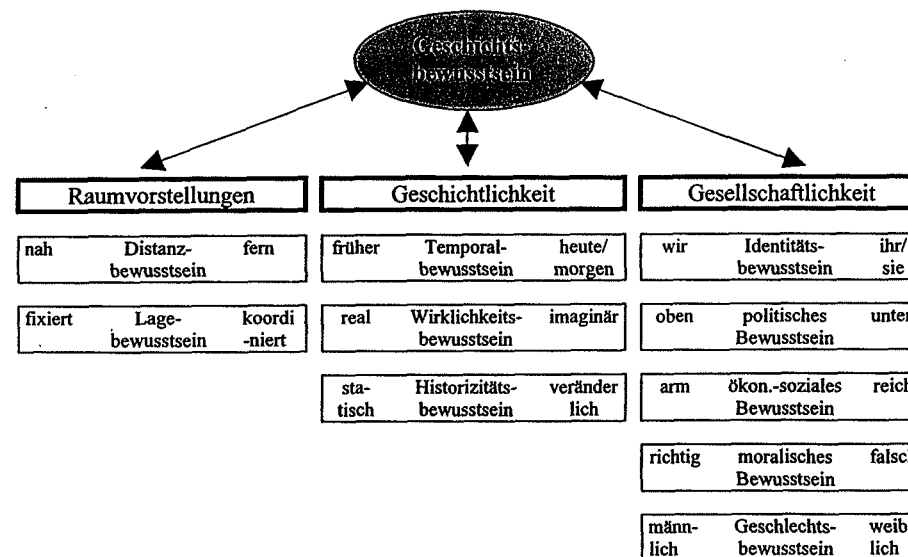


Abbildung 2: Erweiterte Kategorien des Geschichtsbewusstseins nach Pandel (1991)

In den Fachdidaktikveranstaltungen behandeln wir die oben erwähnten Kategorien mehrstufig: Zum einen sollen sich die Studierenden das relevante Regelwissen zu den einzelnen Kategorien aneignen. Für das Temporalbewusstsein bedeutet dies, dass sie zum einen verschiedene Dimensionen unterscheiden lernen (etwa die maximale Länge der Zeitausdehnung, die Dichtigkeit von Ereignissen, die Akzentuierung der Zeitdi-

mension, etc.) und die Entwicklung von Zeitbewusstsein und Zeitverständnis bei Jugendlichen kennen. Zum andern erkunden die Studierenden ihr eigenes Temporalbewusstsein. Dies geschieht unter anderem mit Zeichnungen von Verkehrsmitteln aus verschiedenen Epochen, die chronologisch gereiht werden sollen, oder mit Darstellungen von verschiedenen Menschen und Gebäuden aus unterschiedlichen Zeiten, die einander zugeordnet werden müssen. Schliesslich begleiten die Studierenden während der fachdidaktischen Ausbildung eine Jugendliche, welche sie entlang von Erkundungs-Aufträgen porträtieren sollen. Hier setzen sie die Instrumente, welche in der Fachdidaktik eingeführt und an sich selbst ausprobiert wurden, zur Diagnose des Geschichtsbewusstseins bei Jugendlichen ein. Da die Studierenden ganz unterschiedliche Jugendliche im Alter von 6-20 Jahren mit den selben Instrumenten erkundend begleiten, ergeben sich spannende Auswertungsgespräche bei der Präsentation der Porträts. Einzelne 12-Jährige verfügen offenbar über ein wenig entwickeltes Temporalbewusstsein, bei andern scheint dieses weit differenzierter zu sein. Diese Erkundungen schärfen den Blick für die Selbstverständlichkeit, dass jedes Kind anders ist und dass Schüler/innen sehr wohl geschichtlich denken, auch wenn sie noch keine einzige Lektion Geschichtsunterricht besucht haben. Die Erkundungen schärfen auch die Wahrnehmung von plötzlichen oder kontinuierlichen Veränderungen z.B. des Temporalbewusstseins. Einzelne Studierende bauen diese Erkundungen zu einer Diplomarbeit aus, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung am Didaktikum schreiben müssen.

### 3.2 Planerische Kompetenzen

Im Vergleich mit andern Fächern bereitet den Studierenden und den Lehrerinnen und Lehrern im Aargau die Planung des Geschichtsunterrichts besondere Mühe, weil sie nicht auf ein obligatorisch einzusetzendes Lehrmittel abstellen können oder müssen. Um so wichtiger erscheint es mir deshalb, auf dieser Kompetenzebene ein methodisch diszipliniertes Verfahren einzuführen und es, wenn möglich, in der praktischen Planungsarbeit durchzuhalten. Für mein Verständnis von Geschichtsunterricht eignet sich immer noch das Perspektivenschema von Klafki (Klafki, 1991) am besten. Klafki skizziert fünf Felder: Bedingungsanalyse, Begründungszusammenhang, thematische Strukturierung, Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten, methodische Strukturierung.

In der Fachdidaktik werden die fünf Felder der Unterrichtsplanung in verschiedenen Zusammenhängen zu Veranstaltungsthemen: Das erste Feld "Bedingungsanalyse" der Unterrichtsplanung eignet sich zum Beispiel ausgezeichnet, um die Geschichte des Geschichtsunterrichts näher zu studieren. Vergleiche von verschiedenen Lehrplänen im Aargau zeigen, wie diese umfangmässig im Laufe der Zeit zugenommen haben und wie sich die Akzentuierung der Zieldimensionen verschoben hat. Das zweite Feld "Begründungszusammenhang" führt zu Reflexionen über die verschiedenen Möglichkeiten des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht. Worin liegt die Zukunftsbedeutung einer ausführlichen Behandlung der Russischen Revolution? Welche Bedeutung hat die Aufklärung im geistigen Leben von 15-Jährigen? Welches sind die wichtigsten und unverzichtbaren Lerninhalte? Lehrmittelanalysen und -vergleiche führen zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem dritten Feld

"thematische Strukturierung". Es ist spannend, wie unterschiedlich in verschiedenen Lehrmitteln einzelne Momente eines Sinnzusammenhangs, z.B. der Französischen Revolution, gewichtet und gefügt werden, welche Begriffe verwendet sind, welche Aspekte ausgelassen und verschwiegen werden, in welchem Zusammenhang das Thema steht. Das vierte Feld "Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten" lädt zum Suchen von Kernideen ein. Wieso behandle ich nicht die ganze Zwischenkriegszeit anhand des Schicksals von Herschel Grynszpan? Zeigt nicht der Film "Im Westen nichts Neues" anschaulich die Situation von Soldaten im 1. Weltkrieg? Das fünfte Feld "methodische Strukturierung" schliesslich ist die eigentliche Nahtstelle zur lehrpraktischen Ausbildung. Die Studierenden sollen auch in der Fachdidaktik ihren Unterricht planen und vorbereiten, sollen ihre Ideen dem "Säurebad" ihrer Kolleginnen und Kollegen aussetzen, sollen lernen, wie ihre Ziele von kritischen Freunden hinterfragt und allenfalls zerpfückt werden, sollen erfahren, wie gut es tut, wenn andere einen Unterrichtseinstieg oder -abschluss originell finden und mithelfen, das Selbstwertgefühl zu stärken. Oft sind es diese Laborphasen im Unterricht, die grosses Engagement bei den Studierenden hervorrufen. Sie sind gewillt, ihren "Praxis-Rucksack" mit Unterrichtseinheiten zu packen. Deshalb ist auch der Wandschrank im Fachdidaktik-Zimmer, in welchen die Studierenden eine Kopie all ihrer Unterrichtsplanungen ablegen, ein beliebter Treffpunkt während der unterrichtsfreien Zeit. Hier kopieren sich die Studierenden diejenigen Unterlagen heraus, mit welchen sie zu Hause ihr eigenes Archiv anzulegen beginnen.

### 3.3 Methodische Kompetenzen

Methodisch kompetente Geschichtslehrer/innen können Geschichte sowohl homogenisiert als auch binnendifferenziert unterrichten. Dazu müssen sie in der Lage sein, ihren Unterricht in den drei Kompetenzdimensionen Lerninhalt, Lernprozess und Soziales (vgl. Abbildung 1) unterschiedlich zu organisieren: Wenn ich als Lehrperson stark homogenisieren will, organisiere ich Klassenarbeit, wo ich während der Durchführung gleichzeitig Inhalt vermittele, Lernprozesse steuere und Schüler/innen bzw. die Klasse beim Lernen begleite. Wenn eine stärkere Differenzierung günstig erscheint, inszeniere ich Planarbeit, in welcher die Schüler/innen aufgrund von schriftlich festgehaltenen Aufträgen selbständig arbeiten. Während des Unterrichts liegt meine Haupttätigkeit im Klassenmanagement und in der Begleitung der Lerner/innen. Wenn ich schliesslich forschendes Lernen ermöglichen will und Lerner/innen selbständig Wissen und Können aufbauen sollen, arrangiere ich Projektarbeit, wo zwar der Inhalt vorher nicht aufbereitet ist, aber ein relativ genauer Lernprozessverlauf vorgesehen ist und meine Hauptaufgabe während der Durchführung im Klassenmanagement und in der Begleitung der Lerner/innen liegt.

Methodisch kompetente Geschichtslehrer/innen sind auch in der Lage, zu erkennen, welche Organisationsform sich für welche Lerninhalte in welcher Klasse eignen. Inhalte, die ich für den Geschichtsunterricht auswähle, können so beschaffen sein, dass sie die Schüler/innen unmittelbar ansprechen und einen grossen Lernerreiz ausüben. Wir alle kennen aus unseren Schulerfahrungen Themen, die uns faszinierten und dadurch eine grosse Lernerregung boten. Hans Glöckel spricht in Anlehnung an Waltraud Küppers von affinen Lerninhalten, zu denen die Schüler/innen leicht Zu-

gänge fänden (Glöckel, 1979). Aber auch der Bezug zur Erlebnis- oder Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen kann bestimmte Vorgehensweisen nahelegen. Wenn ich ein Menu mit den von Kolumbus nach Europa gebrachten Lebensmitteln kochen lasse, wird eine andere Neugier geweckt, als wenn ich ein Bild von der Entdeckung Amerikas oder einen Ausschnitt aus dem Logbuch von Kolumbus vorlege. Wieder andere Lernaktivitäten initiiere ich dadurch, dass ich einen Ausschnitt aus dem Spielfilm "Columbus" vorführe. Je nach meinen Lehrabsichten werde ich vielleicht Materialien für ein Experiment vorgeben oder einen Asylsuchenden einladen. Auch dadurch initiiere ich bestimmte Lernaktivitäten. Auf diese Weise lassen sich in vielen Bereichen des Geschichtsunterrichts inhaltlich orientierte didaktische Konzeptionen entwickeln (Rohlfes, 1986). Je elaborierter die diesbezüglichen Konzeptionen sind und je geschickter mein Handeln in dieser Dimension der Lerninhalte ist, desto besser werden die "Sachen" auf die zu erwartenden Lernvoraussetzungen und auf die zu erwartenden Lernschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen hin ausgewählt sein und umso günstigere Lernaktivitäten kann ich als Lehrperson ermöglichen.

Methodisch kompetente Geschichtslehrer/innen sind weiter in der Lage, innerhalb der gewählten Organisationsform die günstige Methode zu wählen. Für Karl Frey sind Methoden "die Grossformen in der Unterrichtsgestaltung" (Frey, 1990). Jede Methode entwickelt sich entweder in der Organisationsform der Klassen-, Plan oder Projektarbeit und stützt sich auf eine eigene pädagogische Konzeption ab. Die verschiedenen Methoden unterscheiden sich hinsichtlich ihres typischen Ablaufs (Artikulation), ihrer angestrebten Ziele (Wissen und Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen), ihrer Umsetzung charakteristischer didaktischer Prinzipien und ihres Ausmasses an Fach- und Schülerorientierung. Jede Methode hat ihre Vorzüge und ihre Nachteile, ihre Indikation und Kontraindikation. Methoden, so verstanden, sind "Rekonstruktionen von Unterrichtswirklichkeit". Die Anzahl der Methoden scheint begrenzt (Oser, 1990).

Um die günstige Methode wählen und die ungünstige vermeiden zu können, müssen Studierende also verschiedene Methoden kennen und im Unterricht umsetzen können. Aus diesem Grunde haben wir in diesem Jubiläumsjahr 1998 zum selben Lerninhalt (Der Kanton Aargau und die Helvetik) neun verschiedene Methodenbeispiele entwickelt. Die Studierenden erkennen so anhand eines bestimmten eingeschränkten Themas, wie viele unterschiedliche Zugänge und Vorgehensweisen möglich sind. Wer zum Beispiel die komplizierte Ereignisgeschichte des Jahres 1798 im Aargau vermitteln will, der kann das Leitprogramm "Reise in den Aargau des Jahres 1798" (Landolt, 1997) einsetzen. Wer zwar auch Planarbeit inszenieren möchte, den Fokus jedoch stärker auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten richten möchte, der setzt die Lernwerkstatt "Einen neuen Staat schaffen - Helvetik im Aargau" (Rauschert, 1997) ein. In den verschiedenen Stationen werden verschiedene relevante Medien fürs Geschichtslernen eingesetzt (Quellen, Karten, Bilder, Karikaturen, Pläne, Statistiken, etc.), und die Stationen unterscheiden sich durch ihr Anspruchsniveau. Vielleicht möchte die Lehrperson aber bei einzelnen Schüler/innen oder bei der ganzen Klasse im Bereich des Geschlechterbewusstseins einen Akzent setzen. Dann wählt sie das Gruppenpuzzle "Aargauer Frauengeschichte(n) - vier Beispiele" (Renold, 1998). Oder sollen die Schüler/innen lernen, in einem komplexen

Feld selbständig Geschichte zu erarbeiten? Dazu eignet sich die Fallmethode "Pogrom im Aargau gegen Ende der Helvetik" (Hebeisen, 1998). Die Fallfrage lautet: Warum kommt es zu einem Pogrom gegen die Juden und Jüdinnen im Surbtal? In Anlehnung an den Schülerwettbewerb "Deutsche Geschichte" um den Preis des Bundespräsidenten lancierten wir schliesslich im Aargau einen Geschichtswettbewerb. Damit scheint mir der Gedanke der Projektmethode am ursprünglichsten umgesetzt zu sein. Das Wettbewerbsheft "Der Kanton Aargau auf dem Weg zu seinem 200. Geburtstag" (Gautschi & Steigmeier, 1997) dient sowohl in der Phase der Projektinitiative der Themenfindung als auch bei den weiteren Schritten der Projektbegleitung (Gautschi, 1998).

Neben all den oben skizzierten Methodenbeispielen, welche ein hohes Ausmass an Differenzierung erlauben, ist es natürlich auch unser Anliegen, gute Beispiele für die Klassenarbeit anzubieten. Neben einer Handreichung für einen Lehrausgang (Blattner, 1998), der Geschichtsvermittlung mit Comics (Balli & Kirchofer, 1998) und einer Anleitung zum spielerischen Lernen (Vinzenz, 1997) soll auch die Geschichtserzählung als möglicher Lernverlauf in den Blick kommen. In der neueren Forschung wird immer wieder belegt, dass eine verständliche Lehrerdarbietung gute Schülerleistungen bringt und eine der besten Möglichkeiten ist, um Wissen zu vermitteln. Als Beispiel für eine solche Erzählung wählten wir die Lebensgeschichte Sebastian Fahrländers. Anhand dieser einen Person und ihres Wirkens lassen sich die politischen Verhältnisse der Helvetik auf eindrückliche Art aufzeigen. Fahrländer war Arzt. Er stammte aus Waldshut, erwarb das fricktalische Bürgerrecht und entwickelte die Idee des Kantons Fricktal. Dank seiner guten Beziehungen zu französischen und helvetischen Persönlichkeiten kam es auch tatsächlich zu dieser Neugründung, deren Statthalter er wurde (Stöckli, 1998).

Einleitend habe ich dargelegt, dass sich aufgrund des Jubiläumsjahres 1998 für den Geschichtsunterricht der Anspruch und die Chance ergab, den Lerninhalt "Der Aargau in der Helvetik" ausführlich zu behandeln. Zu diesem Thema liegen neun ausgearbeitete Unterrichtseinheiten mit unterschiedlicher Zielausrichtung und spezifischen Lerninhalten vor. Es sind zugleich neun verschiedene Methodenbeispiele. So kann ich den Studierenden zeigen, dass es nicht die Inhalte allein sind, welche die Wahl einer Methode bestimmen. Zwar gibt es gewisse Themen, die sich der einen Methode entziehen und ideal geeignet sind für eine andere. Aber welche Methode ich als Lehrer wähle, hängt auch von meinen diagnostischen Überlegungen (für diese Schüler/innen ist jetzt ein homogenisierter Lernprozess günstig) und von meinen Zielsetzungen ab. Die Methodenwahl ist stets gebunden an konkrete Situationen, an konkrete Lerngruppen, an konkrete Inhalte. Sie unterliegt Einflussfaktoren und wirkt selber auf andere Faktoren ein. Knoll (1992) hat für diese Wirkungszusammenhänge das Bild eines Mobile gewählt: "In diesem Mobile sind die einzelnen Elemente einander zugeordnet - aber nicht fixiert wie in einem Kristall, sondern beweglich. Dabei sind Gewicht und Stellung gleichermaßen von Bedeutung: Schon feinste Veränderungen in der Schwerpunktverteilung können das Gleichgewicht stören oder herbeiführen" (Knoll, 1992, S. 26). Während Fachdidaktik die einzelnen Elemente des Mobile beschreibt, sich Gedanken zum Gleichgewicht und den Beziehungen zwischen den Elementen macht sowie Baupläne entwickelt, haben die Lehrer/innen täglich die Aufgabe, mögli-



che Mobile zu konstruieren, diese ins Gleichgewicht zu bringen, aufzuhängen und zu beobachten, wie sie sich im Wind bewegen.

Mit den Methoden stehen den Studierenden (und den Lehrerinnen/Lehrern) also eine Reihe von Mustern für den Unterricht zur Verfügung, die allerdings nur ein geschultes Auge im Unterricht auf Anhieb zu erkennen vermag. Was beim Unterrichtsbesuch oder bei der Beobachtung unmittelbar ins Auge springt, ist nicht die Methode oder Choreographie, sondern es sind Figuren: "Figuren sind zu verstehen als Gestaltungselemente von relativer Selbständigkeit" (Prange, 1986, S.161). In jedem Fach gibt es eine Reihe von spezifischen Figuren mit ihren Gesetzmässigkeiten und Regeln. Diese Figuren sind die Elemente, mit denen die Methoden gebaut werden, und sie lassen sich an verschiedenen Orten in verschiedenste Methoden einfügen. Methodisch kompetente Geschichtslehrer/innen beherrschen also zusätzlich zum oben Erwähnten noch die unterrichtliche Umsetzung von Figuren. Studierende der Fachdidaktik Geschichte sollen Karikaturen, Karten, Video, Bilder einsetzen, sie sollen die Vorzüge von Zeitleisten kennen und die Probleme bei Internetrecherchen. Gut ausgebildete Geschichtslehrer/innen sind z.B. auch in der Lage, methodisch kompetent Quellen einzusetzen. Sie kennen sowohl den analytischen Umgang mit Quellen und haben ein Ablaufmuster dafür als auch den handlungsorientierten Ansatz und verfügen über eine Reihe von Ideen dazu. Sie kennen zudem die Fragen an eine Quelle, mit denen man entscheiden kann, ob eine Quelle für den Unterricht taugt oder nicht.

Wenn ich also relativ viel Zeit investiere, um die methodische Kompetenz von Geschichtslehrpersonen zu fördern, dann ist dies auch ein Plädoyer für eine angemessene Berücksichtigung der "Methodik" im Geschichtsunterricht. Wenn im Geschichtsunterricht künftig grösseres Gewicht auf das Erlernen von Verfahren und Methoden im Umgang mit den Sachen zu legen ist und weniger auf die Sachen selber, wie vielerorts postuliert wird (Reichen, 1991), dann müssen wir auch im Unterricht selber die Verfahren und Methoden verstärkt thematisieren. Ich gehe bei meinen Überlegungen auch davon aus, dass der Gestaltung und Strukturierung der Lernsituation grosse Aufmerksamkeit gebührt, weil dieses Lehrerhandeln am ehesten lernbar erscheint und als eine wichtige Grundlage zur Lehrtätigkeit gehört. Das sind nicht neue Gedanken, und doch passen sie gut in die aktuelle fachdidaktische Diskussion, wie sich sehr schön anlässlich der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1997 zeigte, wo Bernd Schönemann in seinem Einleitungsreferat ebenfalls eine Neustrukturierung der Methodik forderte, um das diagnostizierte geschichtsmethodische Defizit abzubauen.

Den aktuellen Stand meines eigenen methodischen Regelwissens zu den verschiedenen Organisationsformen, Methoden und Figuren habe ich in einem Skript festgehalten, welches die Studierenden selbständig lesen. Die Studierenden können das Skript in schriftlicher Form beziehen oder vom Internet herunterladen und selbständig ergänzen, gestalten sowie mit eigenen Beispielen oder Ideen anreichern.<sup>3</sup> In den Veranstaltungen werden einerseits Fragen zum Skript geklärt, aber vor allem konkrete unterrichtliche Fallbeispiele zu den möglichen Organisationsformen, Methoden und Figuren studiert, diskutiert und erläutert. Damit die Studierenden ihr Handlungswis-

<sup>3</sup> Auf der Homepage des Didaktikums (<http://www.didaktikum.ch>) sind Teile des Skripts zu finden, welches 1999 unter dem Titel "Geschichte lehren" im Aargauischen Lehrmittelverlag Buchs und im Berner Lehrmittel- und Medienverlag Bern erscheinen wird.

sen entwickeln können, bekommen sie zu den verschiedenen Formen Übungsaufträge, welche sie allwöchentlich in Lehrübungen und quartalsweise in Praktika umsetzen. Sind es im ersten Praktikum vor allem Figuren, welche die Studierenden erproben sollen, so sind es später verschiedene Methoden und Organisationsformen. Die Lehrübungen und Praktika werden in der Fachdidaktik z.B. anhand von Videoaufnahmen besprochen und mit dem Regel- und vorgestellten Fallwissen verglichen.

### 3.4 Reflexive Kompetenzen

Die Studierenden dokumentieren zusätzlich zu ihren unterrichtlichen Übungen sowohl ihre diagnostischen Erkundungen als auch die Planungen und Besprechungen in ihrem Portfolio. Unter Portfolio verstehen wir eine Arbeitsmappe, in welcher die Studierenden die wichtigsten Stationen ihres Lern- und Ausbildungsprozesses dokumentieren. Das Portfolio soll die persönlichen Ausbildungsanstrengungen und die individuellen Lernfortschritte sichtbar machen, und es wirkt als Kommunikationsinstrument, das darauf abzielt, Theorie und Praxis wirkungsvoller zu verbinden. Anhand des Portfolios bilden die Studierenden einerseits ihr individuelles Qualitätsbewusstsein aus und entwickeln andererseits ihre Reflexivität in Anlehnung an Beck u.a. (1995) durch verschiedene Massnahmen: So besprechen die Studierenden ihre lehrpraktischen Übungen in festen Lernpartnerschaften, um Erfahrungen und Schwierigkeiten beim Lernen auszutauschen und diese zu bewerten; sie notieren Selbstbeobachtungen während der Fachdidaktik und Lehrpraxis auf Reflexionsblätter; wir diskutieren während der Fachdidaktik-Veranstaltung über inhaltliche und Strategie-Probleme im Plenum, und periodisch entwickeln die Studierenden anhand ihrer Portfolio-Unterlagen eine schriftliche Arbeitsrückschau bzw. einen kleinen Lernbericht, welcher individuell besprochen wird. Die einzelnen Lernschritte und Portfolio-Unterlagen werden kommentiert und diskutiert.

Die reflexiven Kompetenzen der Studierenden sollen zudem durch die Art und Weise des Unterrichts in der Veranstaltung selber günstig befördert werden. Ich strebe an, in meinem Lehren immer das Lehren selber mitzuthematisieren. Wir sprechen vom "Doppeldeckerprinzip" oder von "der sich selbst zeigenden Lehrform" (Künzli, 1994). Dies geschieht häufig ganz beiläufig, etwa dass nach einer durchgeführten Viereckenfigur das Vorgehen kurz begründet und die Erfahrung der Studierenden miteinbezogen wird. Als besonders hilfreich erweist sich in diesem Zusammenhang auch das Teamteaching oder ein offener Veranstaltungsschluss, der den Studierenden Zeit einräumt und sie anregt, über den erlebten Unterricht nachzudenken: Was war mir in der heutigen Veranstaltung wichtig? Was möchte ich in der eigenen Praxis umsetzen? Wo bin ich unsicher? Was nehme ich mir als Nächstes vor?

In der Fachdidaktik am Didaktikum zeigen Studierende am Ende ihrer Ausbildung in drei verschiedenen Prüfungselementen, über welche Kompetenzen sie verfügen. Je nach Anzahl der belegten Fächer finden alle drei Prüfungen oder bloss eine in Fachdidaktik Geschichte statt. Im ersten Prüfungselement stellen die Studierenden ihre unterrichtliche Handlungsfähigkeit in einem zweiwöchigen Abschlusspraktikum unter Beweis. Sie unterrichten hier während der gesamten Dauer mehrere Klassen und werden einerseits von der begleitenden Praxislehrperson über die ganze Dauer und

andererseits von mir als Fachdidaktiker in ein bis zwei ausgewählten Lektionen beurteilt. Die Beurteilung geschieht anhand einer Merkmalsliste zum Lehrerhandeln, die den Studierenden von Beginn ihrer Ausbildung an als orientierender Kompass für die Lehrpraxis dient und in welcher die drei oben benannten Kompetenzdimensionen aufscheinen. Das zweite Prüfungselement ist eine halbstündige mündliche Prüfung. Hier stehen die diagnostischen und reflexiven Kompetenzen im Zentrum. Das dritte Prüfungselement schliesslich ist eine vierstündige schriftliche Klausur, in welcher wenn möglich die verschiedenen Wissensformen aus allen Kompetenzbereichen geprüft werden sollen.

#### 4. Geschichtslehrpersonen als reflektierende Praktiker/innen

Zu Beginn dieses Textes habe ich Bromme zitiert, welcher fordert, dass ich als Lehrender aus unterrichtspraktischen Gründen von meiner Wirkung überzeugt sein und mich für den entscheidenden Faktor des Lernens von Schülerinnen und Schülern halten solle. Bromme schreibt im selben Text allerdings auch, ich müsse zugleich meinen relativ geringen Anteil an dem Zustandekommen von Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern realistisch beurteilen, um nicht auszubrennen, und er stellt fest, dass die Pädagogische Psychologie dieses Dilemma zwar beschreiben und erklären, aber keine Lösung zu seiner Aufhebung anbieten könne. Wenn es mir als Fachdidaktiker gelingt, die Studierenden auf ihrem Weg zum reflektierenden Praktiker, zur reflektierenden Praktikerin für Geschichtsunterricht ein wenig weiterzubringen, wenn die Studierenden nach einem Jahr Fachdidaktik Geschichte einen Zugewinn an diagnostischen, planerischen, methodischen und reflexiven Kompetenzen erworben haben und zu Ende der Ausbildung zunehmend unabhängiger unterrichten, dann bin ich überzeugt, dass die Geschichtslehrpersonen in der Erfüllung ihres Lehrauftrages besser in der Lage sind, mit diesem Dilemma umzugehen und den beruflichen Belastungen standzuhalten.

#### Literatur

- Beck, E. u.a. (1995). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In E. Beck u.a. (Hrsg.), *Eigenständig lernen* (S. 15-59). St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wiss. und Studium.
- Bergmann, K. & Thurn, S. (1998). Beginn des Geschichtsunterrichts. *Geschichte lernen*, 11 (2), 18-25.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-204). Göttingen: Hogrefe. (Bd. 3 der Enzyklopädie der Psychologie. Hrsg. von N. Birbaumer u.a.).
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 222-230.
- Flehsig, K. H. (1991). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle* (3.Aufl.). Göttingen: Zentrum für didaktische Studien.
- Frey, K. u.a. (1990). *Allgemeine Didaktik* (4. Aufl.). Zürich: ETH, Verlag der Fachvereine.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1994). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur"*. Veranstaltung vom 10./11. Nov. 1994. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gautschi, P. (1997). Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Konferenz für Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker aus Deutschland, Oesterreich und der Schweiz, 6.-8.10.1997, in Hamburg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (3), 426-429.

- Gautschi, P. (1998). Forschendes Lernen in Geschichte: ein Rückblick auf den Wettbewerb für Jugendliche "Der Kanton Aargau auf dem Weg zu seinem 200. Geburtstag". In HGA: Argovia 1998.
- Glöckel, H. (1979). *Geschichtsunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Haubrich, H. (1997). *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg.
- Jeismann, K. E. (1985). *Geschichte als Horizont der Gegenwart*. Paderborn: Schöningh.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2., erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Knoll, J. (1992). *Kurs- und Seminarmethoden: ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim: Beltz.
- Künzli, R. (1991). Fussnoten zu einem alten Thema und einer neuen Befragung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 230-233.
- Künzli, R. (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren! *Bildung und Erziehung*, 47 (2), 195-208.
- Landert, C. (1998). Die Arbeitszeit der Schweizer Lehrpersonen. *LCH-Aktuell*, 12, 1-5.
- Oser, F. u.a. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 89. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Schweiz.
- Pandel, H.-J. (1991). Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In B.v. Borries, H. Pandel & J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S. 1-23). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reichen, J. (1991). *Geschichtsunterricht und Sachbegegnung*. Zürich: sabe.
- Rohlfes, J. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching (dt. übersetzt in E. Terhart (Hrsg.), (1991), Unterrichten als Beruf (S. 145-160). *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14/21.
- Weinert, F. E. (1996). "Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141-151.

#### Methodenbeispiele zum Lerninhalt "Helvetik im Aargau"

- Balli, D. & Kirchhofer, M. (1998). *Zschokkes Haus. Comic*. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Blattner, M. (1998). *Rund ums erste Bundeshaus: Bilder zu Aarau 1798*. Lehrgang. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Gautschi P. & Steigmeier, A. (1997). *Der Kanton Aargau auf dem Weg zu seinem 200. Geburtstag* (Wettbewerbs-Begleitheft). Projektmethode. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Hebeisen, E. (1998). *Pogrom am Ende der Helvetik. Fallmethode*. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Landolt, P. (1997). *Reise in den Aargau des Jahres 1798. Leitprogramm*. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Rauschert, J. (1997). *Einen neuen Staat schaffen - Helvetik im Aargau*. Lernwerkstatt. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Renold, U. (1998). *Aarg. Frauengeschichte(n) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Gruppenpuzzle. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Stöckli, N. (1998). *Sebastian Fahrländer und der Kanton Fricktal*. Erzählung. Buchs: Lehrmittelverlag.
- Vinzenz, D. (1998). *Geschichte spielen - Die Helvetische Sphinx*. Spiel. Buchs: Lehrmittelverlag.