

Gautschi, Peter

Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher

Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, S. 125-137



Quellenangabe/ Reference:

Gautschi, Peter: Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher - In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, S. 125-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137385 - DOI: 10.25656/01:13738

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137385>

<https://doi.org/10.25656/01:13738>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher

Peter Gautschi

Zusammenfassung Schulgeschichtsbücher werden im heutigen Unterricht unterschiedlich eingesetzt. Welche Rolle das Schulgeschichtsbuch im Unterrichtsalltag spielt, hängt von der Entscheidung der Lehrpersonen ab. Auch die heutige Generation der Schulgeschichtsbücher weist noch erhebliche Schwächen auf: Umsetzung der Kompetenzorientierung, Auswahl der Themen, Differenzierung des Anspruchsgrades, Beurteilung der Schülerleistungen, Artikulation des Unterrichts. Künftige Schulgeschichtsbücher werden Lösungen zu diesen fünf Problemen anbieten müssen.

Schlagworte Schulgeschichtsbücher, Geschichtsunterricht, Geschichtsdidaktik, Schulbuchforschung

Requirements for history textbooks today and tomorrow

Abstract There is a wide variety of using history textbooks in history lessons today. Teachers decide how exactly they use history textbooks in their courses. Today's history textbooks still have their weaknesses: the implementation of competence oriented teaching, the selection of content, the differentiation of degree of demands, the evaluation of students' performance, the progression of teaching and learning. Future history textbooks will have to provide solutions for these five problems.

Keywords history textbooks, history lessons, history didactics, textbook research

Im Schweizer Schulalltag gibt es Geschichtsunterricht, der «gut» ist. Mit der Studie «Guter Geschichtsunterricht. Erkenntnisse, Grundlagen, Hinweise» (Gautschi, 2009) konnten fünf Lektionen identifiziert werden, die sowohl von Expertinnen und Experten als auch von den beteiligten Lernenden und den Lehrenden als «gut» beurteilt wurden. Bemerkenswert ist, dass sich diese fünf Lektionen, die alle in Klassen der 9. Schulstufe stattfanden, erheblich voneinander unterscheiden, und zwar sowohl bezüglich der Lerngegenstände als auch hinsichtlich der Prozessstruktur sowie der Schülerinnen- und Schüler-Aktivitäten. So verwundert nicht, dass sich die als «gut» identifizierten Lektionen ebenfalls bezüglich des Einsatzes von Schulgeschichtsbüchern deutlich unterscheiden. Im ersten Abschnitt werden diese Unterschiede beschrieben. Im zweiten Abschnitt werden die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten von Schulgeschichtsbüchern durch die Lehrperson analysiert und im dritten Abschnitt werden die Nutzungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Daraus ergibt sich eine Reihe von Anforderungen an Schulgeschichtsbücher. Im vierten Abschnitt wird dargelegt, wie heutige Lehrmittel damit umgehen, und im fünften Kapitel werden auf-

grund der noch ungelösten Probleme Perspektiven skizziert, wie Konzeptionen künftiger Lehrmittel für historisches Lernen aussehen könnten.

1 Schulgeschichtsbuch in drei ausgewählten Lektionen

Die fünf in der Studie von Gautschi (2009) «Guter Geschichtsunterricht. Erkenntnisse, Grundlagen, Hinweise» als «gut» charakterisierten Lektionen thematisierten folgende Inhalte: 1) Repetition Renaissance, 2) Auseinandersetzung mit sechs Freiheitsrechten, 3) Erster Weltkrieg: Zahlen, Fakten, Waffen, 4) Deutschland in den Jahren 1918 bis 1939 sowie 5) Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg. Es werden also in diesen fünf Lektionen Aspekte aus der gesamten Neuzeit beleuchtet.

Schulgeschichtsbücher sind auf den Videoaufnahmen ausschliesslich in der Lektion 2 (Freiheitsrechte) als eigenständiger Informationsträger zu identifizieren und zu codieren. In den Lektionen 1 (Renaissance), 3 (Erster Weltkrieg) und 4 (1918–1939) sind Folien bzw. Kopien aus Schulgeschichtsbüchern als Informationsträger zu bestimmen. In der Lektion 5 (Zweiter Weltkrieg) sind weder Schulgeschichtsbücher noch Folien oder Kopien daraus sichtbar (Hodel & Waldis, 2007). Im Folgenden werden deshalb die Lektion 2, in der Schulgeschichtsbücher im Klassensatz eingesetzt werden, die Lektion 3 als Beispiel einer Lektion, in der Kopien aus Schulbüchern verwendet werden, und die Lektion 5, in der kein Schulgeschichtsbucheinsatz zu beobachten ist, kurz beleuchtet.¹

«Auseinandersetzung mit sechs Freiheitsrechten» ist eine Geschichtsstunde, die auf dem Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart, Band 1» (Meyer & Schneebeli, 1993) basiert und dieses auch im Klassensatz während der Lektion verwendet. Zu Beginn der Lektion fasst die Lehrperson die im Geschichtsunterricht der letzten Wochen behandelten Themen (Aufklärung, Französische Revolution, Menschenrechte) unter Beizug einer von ihr selber vor der Lektion entwickelten Zusammenfassung an der Wandtafel zusammen und gibt einen kurzen Überblick über die Lektion: Die Klasse soll sich mit den sechs wichtigsten Freiheitsrechten auseinandersetzen. Dazu verteilt die Lehrperson kopierte Materialien und Arbeitsaufträge aus dem Schulgeschichtsbuch. Die Schülerinnen und Schüler erledigen sie, diskutieren miteinander ihre Lösungen, ziehen zum Teil ihr Schulgeschichtsbuch bei und geben der Lehrperson auf Nachfrage hin während der Arbeitsphase Antwort. Für die abschliessende Lösungsbesprechung versammelt sich die Klasse vor der Wandtafel und die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Lösungen und Begründungen vor. Die Lehrperson hält die richtigen Lösungen an der Wandtafel fest.

¹ Die drei hier vorgestellten Lektionen können auf dem Videoportal des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie und Didaktik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich angeschaut werden (<http://www.didac.uzh.ch/videoportal>; aufgerufen am 6.5.2010) und sind in der Publikation «Guter Geschichtsunterricht» (Gautschi, 2009) ausführlich beschrieben.

Auch in der Lektion «Erster Weltkrieg: Zahlen, Fakten, Waffen» spielt das Schulgeschichtsbuch «Durch Geschichte zur Gegenwart» eine wichtige Rolle, ist allerdings als eigenständiger Informationsträger nicht sichtbar. Zu Beginn des Geschichtsunterrichts gibt die Lehrperson einen kurzen Überblick über die Lektion. Sodann folgt eine Repetition von Gegenstandswissen in Form eines Spiels. Danach stellen sich die Schülerinnen und Schüler auf Plakaten gegenseitig ausgewählte Zahlen und Fakten aus dem 1. Weltkrieg vor, die sie vor dieser Lektion in Gruppen erarbeitet haben. Grundlage der Gruppenarbeit waren Diagramme, Grafiken und Schaubilder, die die Lernenden von der Lehrperson bekommen haben. Die Statistiken stammen aus dem Lehrerkommentar zum Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart, 2» (Meyer & Schneebeili, 1991, S. 146–147). Nach der Pause kommt als Gast der Chemielehrer des Schulhauses in den Geschichtsunterricht und berichtet über Chemiewaffen.

In der Lektion «Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg» ist kein Einsatz des Schulgeschichtsbuchs zu beobachten. Der Geschichtsunterricht beginnt mit einem kurzen inhaltlichen Überblick der Lehrperson über die Lektion. Danach berichten je zwei Schülerinnen und Schüler mithilfe von selber entwickelten Notizen über Interviews, die sie mit Zeitzeugen gemacht haben, die den Zweiten Weltkrieg erlebt hatten. Danach erteilt die Lehrperson den Auftrag zu einer Gruppenarbeit: Die Schülerinnen und Schüler sollen zuerst eine kurze Repetition zur Schweiz im Zweiten Weltkrieg mithilfe eines vorhandenen schriftlichen Überblicks machen. Danach sollen sie gemeinsam die Interviews auswerten und zum Beispiel Unterschiede zwischen der damaligen Zeit und heute festhalten. Zum Schluss sollen die Lernenden die Frage beantworten, ob die Menschen aus der Geschichte gelernt haben. In der Lösungsbesprechung sammelt die Lehrperson die Ergebnisse in Form eines geführten Klassengesprächs und bereitet die Klasse auf den Film «Reportage Schweiz» vor, in dem die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg thematisiert wird.

2 Verwendung des Schulgeschichtsbuchs durch die Lehrperson

Der Umstand, dass in vier der fünf als «gut» identifizierten Geschichtslektionen das Schulbuch eine offensichtliche Rolle gespielt hat, stützt die These, dass das Schulgeschichtsbuch nach wie vor und trotz grosser Konkurrenz moderner Informationsträger wie etwa Internet auch heute noch ein wichtiges Medium des Geschichtsunterrichts ist,² und es wird sichtbar, welche Beiträge Schulgeschichtsbücher für guten Geschichtsunterricht bringen können. Zudem gibt es Indizien, die darauf hinweisen, dass Schulgeschichtsbücher sogar dann eine Bedeutung haben, wenn sie weder im Unterricht

² In der Geschichtsdidaktik wird seit längerem diskutiert, ob das Schulgeschichtsbuch nach wie vor das «Leitmedium» des Geschichtsunterrichts sei. Schönemann und Thünemann (im Druck) beantworten dies mit «ja». Wenn aber das Schulgeschichtsbuch als eigenständiger Informationsträger bloss noch in einer von fünf Lektionen vorkommt, scheint es nicht mehr gerechtfertigt, von dem «Leitmedium» zu sprechen.

eingesetzt noch von der Lehrperson für die Vorbereitung beigezogen werden: In der Studie «Geschichte und Politik im Unterricht», im Rahmen derer die oben beschriebenen Lektionen videografiert wurden, wurden die Lehrpersonen sowohl direkt nach der Lektion zur konkreten und videografierten Stunde als auch später mit einem allgemeinen Fragebogen zum Geschichtsunterricht generell befragt (Gautschi, Moser, Reusser & Wiher, 2007). Die Lehrperson der Lektion «Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg», in welcher kein Einsatz eines Schulgeschichtsbuchs zu beobachten war, beantwortete die Frage «In welchem Masse haben Sie Geschichtslehrmittel in die Vorbereitung der Lektion einbezogen?» mit «gar nicht». Allerdings entschied sich dieselbe Lehrperson bei der Frage «Welche Rolle spielten die Lehrbücher für diese Klassenstufe in Ihrer Entscheidung über den Inhalt der gefilmten Lektion?» für die Antwort «Sie spielten eine wichtige Rolle».

Welche Rolle das Schulgeschichtsbuch im Unterrichtsalltag tatsächlich spielt, hängt vom Entscheid der Lehrperson ab. Sie kann erstens das Lehrmittel wie in der Lektion 2 «Auseinandersetzung mit sechs Freiheitsrechten» als Leitfaden verwenden und den Unterricht entlang des Buches inszenieren. Sie kann zweitens das Lehrmittel als Material- und Aufgabenfundus nutzen und ausgewählte Ausschnitte als Lernmaterialien im Unterricht anbieten. Sie kann drittens das Lehrmittel als Brücke zur Verbindung der Geschichtslektionen einsetzen und den Lernenden vorbereitende oder repetierende Lektüreaufträge erteilen. Sie kann viertens das Schulgeschichtsbuch zur eigenen Vorbereitung brauchen, es im Unterricht aber nicht direkt einsetzen, oder sie kann fünftens auf den Einsatz des Schulgeschichtsbuchs völlig verzichten.

Die Nutzung des Schulgeschichtsbuchs durch die Lehrperson lässt sich auch nach andern Gesichtspunkten gliedern: Fröhlich (1997) unterscheidet drei Typen der Verwendung von Schulgeschichtsbüchern: Mit der darbietenden Schulbuchverwendung präsentiert die Lehrperson den Lerngegenstand und instruiert deklaratives Wissen. Bei der heuristisch-instrumentellen Schulbuchverwendung benutzt die Lehrperson das Schulbuch als Aufgaben- und Materialfundus, um Schülerinnen und Schülern das selbstständige Erarbeiten von Wissen zu ermöglichen. Bei der kritischen Schulbuchverwendung ermöglicht es die Lehrperson den Lernenden, prozedurales Wissen aufzubauen, indem sie beispielsweise verschiedene Darstellungen zum selben Thema in verschiedenen Schulbüchern miteinander vergleichen. Die Nutzung des Schulgeschichtsbuchs durch die Lehrperson lässt sich auch entlang der Phasen, in denen die Lehrpersonen das Lehrmittel einsetzen (Einstieg, Erarbeitung, Vertiefung, Festigung), oder entlang der Verwendungszwecke (Motivation, Veranschaulichung, Wissensvermittlung) analysieren.

Neuere Untersuchungen machen deutlich, wie wichtig es für die Analyse der Verwendung von Schulgeschichtsbüchern ist, die Lehrperson in den Fokus zu rücken. Schär und Sperisen (im Druck) zeigen in ihrer Untersuchung zum unterrichtlichen Einsatz des Schulgeschichtsbuchs «Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen» (Bonhage, Gautschi, Hodel &

Spuhler, 2006), dass die Lehrpersonen Schulgeschichtsbücher nach eigenen Vorstellungen formen. Sie sind nicht bloss Umsetzerinnen von Schulgeschichtsbüchern in der Praxis, sondern Interpretinnen der vorgeschlagenen Lerngegenstände und der Prozesssteuerungen.

Lehrpersonen verwenden die Schulgeschichtsbücher oft als «Steinbruch». Sie wählen hier einen Autorentext, der ihnen ins Konzept passt, dort eine Quelle oder ein Bild, das sie als lernfördernd einschätzen. Sie verändern die im Schulbuch präsentierten Materialien, indem sie sie – wie die Lehrperson in der eingangs kurz beschriebenen Lektion «Auseinandersetzung mit sechs Freiheitsrechten» – herauskopieren, zerschneiden und den Schülerinnen und Schülern zum Zusammensetzen vorlegen. Lehrpersonen verwenden Schulgeschichtsbücher als eine «Ansammlung von Einzelementen» (Pandel, 2006, S. 18), aus denen sie Bausteine wählen und entweder selber in einen Zusammenhang bringen oder aber die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang suchen und herstellen lassen.

3 Nutzung des Schulgeschichtsbuchs durch Schülerinnen und Schüler

Von der Verwendung der Schulgeschichtsbücher durch die Lehrpersonen ist die Nutzung der Lernenden zu unterscheiden – sofern sie es denn für ihr historisches Lernen angeboten bekommen. Je nach Theoriegrundlage werden verschiedene Kategorien zur Gliederung der Nutzung durch Lernende verwendet. Schönemann und Thünemann (im Druck) beschreiben in ihrem neuen Standardwerk zum Schulgeschichtsbuch

- die Informationsentnahme durch Reorganisation,
- den Erkenntnisgewinn durch Materialerschliessung,
- die Urteilsbildung durch Problemlösung,
- die Ideologiekritik durch synchronen und diachronen Schulbuchvergleich.

Betrachtet man das Schulgeschichtsbuch als Lerngegenstand für historisches Lernen, also als Anlass für die Schülerinnen und Schüler, «durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden» (Rüsen, 2008, S. 62), dann benötigen die Lernenden «*narrative Kompetenz*» (Barricelli, 2005, S. 7), um historisches Lernen zu beherrschen. Diese «*narrative Kompetenz*» hilft bei der Bewältigung von vier Problemen, mit denen Individuen konfrontiert sind, wenn sie historisch lernen, und kann deshalb analytisch in vier Kompetenzbereiche³ ausdifferenziert werden (Gautschi, 2009, S. 50–52):

³ Da in der Geschichtsdidaktik Kompetenzen entlang der Prozessdimension in «Bereiche» ausdifferenziert werden (z. B. Körber, Schreiber & Schöner, 2007), folge ich dieser Terminologie und verwende nicht die Begrifflichkeit von Linneweber-Lammerskitten und Wälti (2006). Sie unterscheiden in ihrem Modell in der Prozessdimension «Aspekte» und in der Inhaltsdimension «Bereiche». Diese beiden Dimensionen bilden die Matrix und darin Zellen, die mit den unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen gefüllt werden.

- Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können? Wie komme ich zu Fragen und Vermutungen, die mich ins Universum des Historischen führen? Dabei hilft die *«Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit»*.
- Wie erschliesse ich Quellen und Darstellungen, die über das Universum des Historischen erzählen? Wie komme ich zu einer Sachanalyse, und wie kann ich sie überprüfen? Zu einem korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen dient die *«Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen»*.
- In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Sachanalysen zu anderen Sachanalysen, wo sind sie im Universum des Historischen verortet, was sind Ursachen und Wirkungen? Wie komme ich zu einem Sachurteil, und wie kann ich es überprüfen? Um diese Verknüpfungen im Universum des Historischen machen zu können, braucht es die *«Interpretationskompetenz für Geschichte»*.
- Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme? Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen, und was bedeutet dies für mich und die Zukunft? Zur Bewältigung dieser Anforderung, zur Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung also, zur Reflexion des historischen Lernens, zum Aufbau von Überzeugungen und Einstellungen, zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis benötigen Schülerinnen und Schüler *«Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung»*.

Entlang dieser vier Kompetenzen lässt sich die Nutzung des Schulgeschichtsbuchs durch die Lernenden unterscheiden. Es lässt sich auch analysieren, auf welche dieser vier Kompetenzen die Aufgaben im Schulgeschichtsbuch abzielen. Fink, Hodel und Waldis (2009) haben dies für *«Viele Wege - eine Welt»* (Argast, Binnenkade, Boller & Gautschi, 2005) gemacht und dabei herausgefunden, dass fast die Hälfte aller Aufgaben auf die Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen und ein weiteres Viertel aller Aufgaben auf die Interpretationskompetenz für Geschichte abzielt. Deutlich weniger wurden die Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit und die Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung verlangt.

4 Heutige Schulgeschichtsbücher: Viele Wege – eine Welt

Das analysierte Lehrmittel *«Viele Wege – eine Welt»* ist ein typisches Schulgeschichtsbuch heutiger Prägung: Es ist ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, bietet sowohl Darstellungen als auch verschiedene Gattungen von Quellen an, zielt auf die Vermittlung von Wissen, die Ausdifferenzierung von Kompetenzen sowie die Ausbildung von Überzeugungen und Einstellungen und ist nach geschichtlichen Themen in Kapitel gegliedert. Kennzeichnend ist zudem der sogenannte Medienmix, dass also das Schulgeschichtsbuch aus verschiedenen Komponenten besteht, zum Beispiel dem Buch zu Händen der Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen, der Handreichung für die Lehr-

personen mit ergänzenden Unterlagen, Vorgehensskizzen und Lösungshinweisen und einer CD mit Aufgaben und Materialien.

Im Unterschied zu anderen heutigen Schulgeschichtsbüchern⁴ zeichnet sich «Viele Wege - eine Welt» durch eine Strukturierung der thematischen Kapitel entlang von Kompetenzbereichen historischen Lernens aus. Jedes Kapitel beginnt mit Angeboten zur Ausdifferenzierung der Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit, etwa mit den Kapiteleinstiegsbildern. Zum Umgang mit diesen Schlüsselbildern werden die Lernenden mittels Gesprächs-, Handlungs- und Spielimpulse angeregt. Danach folgen Anleitungen und Angebote zum Umgang mit verschiedenen Quellengattungen, die die Erschließungskompetenz der Jugendlichen fördern sollen. Hier wird beispielsweise anhand einer Karikatur zum Rüstungswettlauf exemplarisch aufgezeigt, wie Karikaturen generell erschlossen werden können, wie Jugendliche zu einem historischen Sachurteil gelangen können. Der umfassendste Kapitelteil ist derjenige mit den Autorentexten, in dem historische Phänomene dargelegt werden. Diese Darstellungen sind von verschiedenen Quellen begleitet, die mit den Autorentexten verknüpft sind, sie unterstreichen oder ihnen widersprechen, sie veranschaulichen oder ergänzen. Diese Materialvielfalt soll die Lernenden zu eigenen Interpretationen anregen und auf diese Weise ihre Interpretationskompetenz für Geschichte ausbilden. Am Schluss eines jeden Kapitels finden sich Angebote zur Ausdifferenzierung der Orientierungskompetenz: Hier wird angestrebt, dass die Lernenden die dargestellten historischen Phänomene mit ihrer Gegenwart oder ihrer Person verknüpfen. Dafür besonders geeignet sind Ausschnitte aus Jugendbüchern oder andere geschichtskulturelle Objektivationen. Ferner bietet das Schulgeschichtsbuch auch «Portfolioaufträge» an, welche den Lernenden eigenständiges historisches Lernen und somit die Anwendung all ihrer erworbenen fachspezifischen Kompetenzen ermöglichen wollen.⁵

Schülerinnen und Schüler müssen also tatsächlich, wie Hans-Jürgen Pandel feststellt, trotz bzw. wegen der heutigen Schulgeschichtsbücher selber Geschichte machen (Pandel, 2006, S. 27–28). Das ist anspruchsvoll. Schulgeschichtsbücher bieten «zerlegte Geschichte» und bauen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Unterstützung der Lehrperson selber Zusammenhänge herstellen, «eine Interpolation vornehmen» (Pandel, 2006, S. 29) und eigene Geschichten erzählen. Hans-Jürgen Pandel bezeichnet die heutigen Schulgeschichtsbücher deshalb als «schülerunfreundliche Bücher» (Pandel 2006, S. 36).

⁴ Es können vor allem Schulgeschichtsbücher aus Deutschland für den Vergleich herangezogen werden, etwa die Werke für die Sekundarstufe I aus den Verlagen C. C. Buchner, Cornelsen oder auch Klett, zum Beispiel mit dem Werk «Geschichte und Geschehen» (Brückmann, Brütting & Gautschi et al., 2004).

⁵ Ausführlichere Darlegungen des Lehrmittelkonzepts sowie eine Beschreibung der Entwicklung des Schulgeschichtsbuchs finden sich bei Binnenkade und Gautschi (2003) oder bei Gautschi (2006) sowie im Lehrmittelkommentar zu «Viele Wege – eine Welt» (Gautschi, 2005).

5 Konzeption künftiger Schulbücher für historisches Lernen

Dass Schulgeschichtsbücher «schülerunfreundlich» sind, ist nicht der Hauptgrund, um eine Neukonzeption von Schulgeschichtsbüchern anzuregen. Bedeutsamer dafür ist eher der schon mehrfach beklagte Umstand, dass es vielerorts in der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe I kein eigenständiges Schulfach Geschichte mehr gibt und künftig generell nicht mehr geben wird.⁶ Entscheidend aber für eine Neukonzeption von Schulgeschichtsbüchern im ganzen deutschsprachigen Raum ist, dass Lehrpersonen über erhebliche konzeptionelle Schwächen von heutigen Schulgeschichtsbüchern klagen und den Lehrmitteln vorwerfen, sie gäben keine überzeugenden Antworten auf fünf zentrale Probleme des Unterrichts:

- Zielproblem: Lehrerinnen und Lehrer sind von Wissenschaft, Politik und Verwaltung aufgefordert, kompetenzorientiert zu unterrichten, doch die Schulgeschichtsbücher zeigen nur ansatzweise, wie dieser Anspruch im Alltag umzusetzen ist.
- Auswahlproblem: Heutige Schulgeschichtsbücher präsentieren ein Überangebot. Es ist gar nicht möglich, in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit all das zu bearbeiten, was die Publikationen bereitstellen. Welche Themen Lehrpersonen mit allen Lernenden behandeln müssen und was aus dem präsentierten Überangebot weggelassen werden kann, müssen Lehrpersonen selber entscheiden.
- Differenzierungsproblem: Heutige Schulgeschichtsbücher geben nicht an, welche Passagen für Begabtere und welche für weniger Begabte sind. Es finden sich kaum differenzierte Aufgaben. Lehrpersonen müssen Schwierigkeitsgrade selber einschätzen und dem Niveau angepasste Lernmaterialien selber suchen.
- Beurteilungsproblem: Heutige Schulgeschichtsbücher liefern keine Massstäbe zur Beurteilung des Leistungsstands einer Schülerin oder eines Schülers nach Bearbeitung eines Kapitels oder des ganzen Schulgeschichtsbuchs. Lehrpersonen müssen selber beurteilen, ob die Leistungen genügend, gut oder sehr gut sind.
- Artikulationsproblem: Heutige Schulgeschichtsbücher geben kaum Anhaltspunkte zur Reihenfolge der Behandlung von Materialien im Unterrichtsprozess und zur Bearbeitungsdauer der einzelnen Aufgaben. Wie die Lektion genau beginnen soll, was danach kommt, wie lange bei diesem Bild verweilt werden soll, wie der Aufbau des Unterrichts zwischen den Sommer- und Herbstferien aussehen soll, auch das alles müssen die Lehrpersonen selber entscheiden.

Dass Schulgeschichtsbücher zu diesen fünf Problemen, die die Lehrpersonen permanent lösen müssen, noch keine überzeugenden Beiträge haben liefern können, hängt mit dem seltsam unbestimmten Adressatenbezug der Schulgeschichtsbücher zusammen: Eigentlich sollten sie nach Aussagen von Autorinnen, Autoren und der Verlage für

⁶ Die Fachbereiche des Lehrplans 21 sind im Grundlagenbericht auf S. 17 dargestellt. Geschichte wird integriert in «Räume, Zeiten, Gesellschaften»: <http://www.lehrplan.ch/dokumente/Grundlagenbericht.pdf> [aufgerufen am 6.5.2010]. Die öffentliche Opposition gegen diesen integrierten Fachbereich auf der Sekundarstufe I (z.B. Gautschi, 2007) blieb erfolglos.

die Schülerinnen und Schüler geschrieben sein, aber wenn sie das wirklich wären, dann sähen sie anders aus, etwa so wie die erfolgreichen Sachbücher für Jugendliche und Erwachsene.⁷ Tatsächlich denken Autorinnen und Autoren beim Entwickeln der Schulgeschichtsbücher gleichzeitig an diejenigen, die die Schulgeschichtsbücher genehmigen müssen, dann an die Historikerinnen und Historiker mit ihren fachwissenschaftlichen Ansprüchen, an die Lehrpersonen, die Lernenden, deren Eltern usw. Oft genug entsteht deshalb ein unbefriedigender Kompromiss.

Was also ist zu tun?

Einleitend ist in Erinnerung zu rufen, dass die Wissenschaft – hier die Geschichtsdidaktik – nur eine Instanz bei der Entwicklung neuer Schulgeschichtsbücher ist. Politik, Wirtschaft und Praxis spielen eine ebenso wichtige, wenn nicht gar die entscheidende Rolle.⁸ Nur wenn es gelingt, diese Entwicklungspartner von der Notwendigkeit einer Neukonzeption zu überzeugen, wird die künftige Generation der Schulgeschichtsbücher anders aussehen als die heutige. Entscheidend dafür sind konkrete Vorstellungen, Vorschläge und Argumente aus der Geschichtsdidaktik.

Schulgeschichtsbücher sind der Kristallisationspunkt unterschiedlicher Zielvorstellungen: Erstens haben Gesellschaft und mit ihr die Politik ein Interesse daran, mittels in Schulgeschichtsbüchern kodifizierter Inhalte Gemeinsamkeit zu stiften und einen Verständigungshorizont für die nachwachsende Generation zu skizzieren (Gautschi, 2008). Es stimmt zwar schon, dass Kompetenzen für historisches Lernen an unterschiedlichsten Themen ausgebildet werden können, aber es stimmt nicht, dass es deswegen keine Rolle spielt, welche Themen im schulischen Geschichtsunterricht behandelt werden. Es gibt auch künftig einen elementaren Bestand gesellschaftlicher Bildung, und die Gesellschaft will Jugendlichen Antworten auf solche grundlegenden Fragen anbieten: Wie sind wir zu dem geworden, was wir sind? Welche Entwicklungen haben in der Vergangenheit Unglück und Verderben gebracht, und wie können wir sie heute und in Zukunft vermeiden? Welche Veränderungen interpretieren wir als Fortschritt und wollen wir bewahren oder fördern? Die Entstehung der Schweiz oder ihre Geschichte während der Zeit des Zweiten Weltkriegs wird auch künftig in der Schweiz genauso Thema für Jugendliche in der Volksschule sein wie die Verbrechen der Nationalsozialisten und Kommunisten oder die Leistungen und Nöte der Menschen während der Industrialisierung. Geschichte und Schulgeschichtsbücher haben die Funktion der Traditionsaneignung. Das ist der Hauptgrund, warum es auch künftig, trotz des neuen Deutschschweizer Lehrplans, dem zufolge die Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen von «Räume, Zeiten, Gesellschaften» historisches Lernen gemeinsam mit geografischem

⁷ Welch hervorragende und gut lesbare Sachbücher Geschichtsdidaktiker und -didaktikerinnen schreiben können, hat vor kurzem Bea Lundt (2009) bewiesen. Die Art und Weise, wie sie das anspruchsvolle Thema «Beginn der Neuzeit» verständlich, anschaulich und für ein breites Publikum darlegt, ist vorbildhaft.

⁸ Vgl. dazu Gautschi (2006). Hier wird die von Künzli und Hopmann entwickelte Theorie der Lehrplanung auf die Lehrmittelentwicklung übertragen und macht dadurch die Entscheidungsfelder deutlich, die es bei der Konzeption, der Planung und der Realisierung von Schulgeschichtsbüchern zu berücksichtigen gilt.

Lernen aneignen sollen, eigenständige Schulbücher für Geschichte geben wird (vgl. dazu insbesondere Borries, 2006; Günther-Arndt, 2008; Pandel, 2006; Rüsen, 1992).

Zweitens hat Gesellschaft ein Interesse daran, Jugendliche zur Selbstständigkeit zu führen und ihnen eigenständiges historisches Lernen beizubringen. Schulgeschichtsbücher sollen den Jugendlichen Kompetenzen vermitteln und ihnen Traditionskritik und Emanzipation ermöglichen.

Drittens sollen Schulgeschichtsbücher alltäglichen Unterricht, z. B. von 9.10 bis 9.55 Uhr, ermöglichen, unterstützen, anleiten und also unterrichtspraktisch brauchbar sein.⁹ Sie sollen nicht nur Lerngegenstände anbieten und die Nutzung durch die Lernenden bezüglich historischen Lernens fördern, sondern auch die Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses skizzieren und Vorschläge für die dabei sich stellenden relevanten Probleme aufzeigen.

Bei der Entwicklung künftiger Schulgeschichtsbücher ist zuerst der Inhalt zu bestimmen, den Politik, Praxis und Wissenschaft für vermittlungswürdig halten. Dies kann beispielsweise «Beginn der Neuzeit», «Zweiter Weltkrieg» oder «Geschichte der Schweiz» sein. Danach müssen zu diesem Inhalt verschiedene Unterrichtseinheiten konzipiert, entwickelt, ausprobiert, evaluiert, verbessert, nochmals ausprobiert und wieder reflektiert werden.¹⁰ Wenn eine Unterrichtseinheit in mehreren Klassen erfolgreich getestet ist, wenn geklärt ist, was genau vorkommt (und was weggelassen wird), wie das Thema differenziert und niveaugerecht vermittelt wird, wie der Erfolgsmassstab aussieht, was am Anfang und was am Schluss kommt, dann ist die Unterrichtseinheit publikationsreif.

Je nach den politischen, pädagogischen und verlegerischen Interessen sind unterschiedliche Publikationsformen denkbar: Das Spektrum der Möglichkeiten reicht von der Veröffentlichung verschiedener Unterrichtseinheiten zum selben Inhalt im Internet über die Herausgabe von gedruckten Themenheften mit je einer Unterrichtseinheit, die Sammlung und Neugliederung mehrerer Unterrichtseinheiten in einem Darstellungs- und Materialienbuch ohne explizite Didaktisierung und eine Begleitbroschüre mit den Lektions- und Quartalsskizzen, welche sich auf das Darstellungs- und Materialienbuch beziehen¹¹ bis hin zum bekannten kombinierten Lern- und Arbeitsbuch, in dem mehrere

⁹ Jörn Rüsen hat das bereits 1992 in seinem grundlegenden Aufsatz «Das ideale Schulbuch» in Kapitel III «Gesichtspunkte der unterrichtspraktischen Brauchbarkeit» ausführlich dargelegt. Vor allem die Kriterien «Didaktische Strukturierung» und «Unterrichtsbezug» (Rüsen, 1992, S. 242–244) scheinen mir mit den heutigen Schulgeschichtsbüchern noch zu wenig gut realisiert.

¹⁰ Wie das funktionieren kann, zeigt Hans Utz seit Jahren mit seiner erfolgreichen «History Helpline» (<http://web.fhnw.ch/ph/ife/hh>, aufgerufen am 6.5.2010). Verschiedene Autorinnen, Autoren entwickeln Unterrichtseinheiten und stellen sie für ihre Kolleginnen und Kollegen bereit. Gemeinsam werden die Vorschläge ausprobiert, diskutiert, verbessert.

Unterrichtseinheiten gesammelt herausgegeben werden, die entweder alle bearbeitet werden sollen oder aus denen die Lehrpersonen und die Lernenden die ihnen angemessen erscheinende auswählen können. Solche künftigen Schulbücher werden sich von den heutigen schon rein äusserlich dadurch unterscheiden, dass sie nicht mehr aus gleichförmig aufgebauten Kapiteln bestehen. So schematisch verläuft guter Geschichtsunterricht nicht, wie das der Aufbau von heutigen Schulgeschichtsbüchern suggerieren könnte.¹²

Künftige Schulgeschichtsbücher richten sich weder ausschliesslich an die Lernenden noch an die Lehrenden, sondern an die Lerngemeinschaft im Klassenzimmer. Im Unterschied zu heutigen Schulgeschichtsbüchern sind künftige klarer im Umgang mit der Zeit. Sie machen deutlich, welche Narrationen alle Schülerinnen und Schüler gelesen haben müssen und wo ein Wahlangebot besteht. Sie zeigen auf, was basal und einfacher zu bearbeiten und was anspruchsvoller ist. Sie zeigen, welcher Leistungsstand genügend und welcher gut ist. Entscheidend für die Qualität künftiger Schulgeschichtsbücher werden allerdings die Aufgaben sein. Wenn erstens die Lernenden den Eindruck bekommen, dass diese Aufgaben etwas mit ihnen zu tun haben, dass sie dabei etwas Bedeutsames lernen und dabei zum Erzählen kommen, wenn zweitens die Lehrpersonen die Überzeugung haben, dass mit diesen Aufgaben gesellschaftlich relevante Lerngegenstände thematisiert werden und dass die Schülerinnen und Schüler damit Wissen, Können und Einstellungen aufbauen, und wenn drittens die unterrichtliche Erprobung zeigt, dass die Aufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit lösbar sind und die beabsichtigten Wirkungen haben, dann wird sich die Neuentwicklung von Schulgeschichtsbüchern gelohnt haben.

Literatur

Argast, R., Binnenkade, A., Boller F. & Gautschi, P. (2005). *Viele Wege – eine Welt. Menschen in Zeit und Raum*. Band 9. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Binnenkade, A. & Gautschi, P. (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels «Menschen in Zeit und Raum». Das Theoriekonzept von «FUER Geschichtsbewusstsein» als Horizont. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 197–212.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, C. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.

¹¹ Wie ein Schulgeschichtsbuch ohne explizite Didaktisierung für die Sekundarstufe II heute aussehen kann, hat kürzlich ein Autorinnen-/Autorenteam des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich gezeigt (Hodel & Mészáros, 2009).

¹² Vgl. dazu beispielsweise die Fülle an Einstiegsmöglichkeiten, die Gerhard Schneider in seiner Publikation «Gelungene Einstiege» präsentiert (Schneider 2008).

- Bonhage, B., Gautschi, P., Hodel, J. & Spuhler G.** (2006). *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Borries, B.v.** (2006). Schulbuchgestaltung und Schulbuchbenutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 16)* (S. 39–51). Berlin: LIT.
- Brückmann, A., Brütting, R., Gautschi, P. et al.** (2004). *Geschichte und Geschehen. Sekundarstufe I. Band 2*. Leipzig: Klett.
- Fink, N., Hodel, J. & Waldis, M.** (2009). Mise à l'épreuve d'un modèle de compétences à travers l'analyse de tâches d'apprentissage en histoire. In hep Lausanne (Hrsg.), *Curriculum en mouvement. Acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*, Tagungsbeiträge auf CD.
- Fröhlich, K.** (1997). Schulbucharbeit. In K. Bergmann K. Fröhlich & H. Kuhn (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 422–430). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Furrer, M.** (2004). *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Gautschi, P.** (2005). Didaktisches Konzept des Lehrmittels «Viele Wege – eine Welt». In A. Binnenkade, R. Argast, F. Boller & P. Gautschi (Hrsg.), *Viele Wege – eine Welt. Menschen in Zeit und Raum. Band 9. Kommentar* (S. 7–9). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Gautschi, P.** (2006). Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli* (S. 117–148). Bern: h.e.p. Verlag.
- Gautschi, P.** (2007). Geschichte nicht wichtig? Gegen die Abschaffung des Geschichtsunterrichts. *Aargauer Zeitung*, 10.11.2007, S. 2.
- Gautschi, P.** (2008). Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Entwicklung von Einstellungen. In J.-P. Bauer, J. Meyer-Hamme & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 289–306). Künzlingen: Centaurus.
- Gautschi, P.** (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P. & Binnenkade, A.** (2006). Ansicht, Einsicht, Übersicht, Aussicht. Die Funktion von Bildern im Schulgeschichtsbuch. In M. Bernhardt, G. Henke-Bockschatz & M. Sauer (Hrsg.), *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag* (S. 104–118). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P., Moser, D.V., Reusser, K. & Wiher P.** (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Günther-Arndt, H.** (2008). Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59, 4–19.
- Hodel, J. & Mézars, S.** (Hrsg.). (2009). *Geschichte der Neuzeit – recherchieren, analysieren, beurteilen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hodel, J. & Waldis, M.** (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht - die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser, P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 91–142). Bern: h.e.p. Verlag.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A.** (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Linne Weber-Lammerskitten, H. & Wälti, B.** (2006). Was macht das Schwierige schwierig? Überlegungen zu einem Kompetenzmodell im Fach Mathematik. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli* (S.197–227). Bern: h.e.p. Verlag.
- Lundt, B.** (2009). *Europas Aufbruch in die Neuzeit. Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte*. Darmstadt: Primus Verlag.

- Meyer, H. & Schneebeli, P.** (1991): *Durch Geschichte zur Gegenwart 2. Lehrerkommentar*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Meyer, H. & Schneebeli, P.** (1993). *Durch Geschichte zur Gegenwart 1. Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Pandel, H.-J.** (2006). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte - Zeitverständnis, Bd. 16)* (S. 15–37). Berlin: LIT.
- Rüsen, J.** (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237–250.
- Rüsen, J.** (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schär, B. C. & Sperisen, V.** (im Druck). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen». In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Schönemann, B. & Thünemann, H.** (im Druck). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W.** (2008). Kategoriale Schulbuchforschung als Grundlage für empirische Untersuchungen zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht. In J.-P. Bauer, J. Meyer-Hamme & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag* (S. 61–76). Kenzingen: Centaurus.

Autor

Peter Gautschi, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule, FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Küttigerstrasse 20, 5000 Aarau, peter.gautschi@fhnw.ch