

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
<i>Jan Hodel/Béatrice Ziegler</i>	
— Tagungsaufakt	
Fachdidaktik in der Schweiz: von der normativen Lehrdisziplin zur empirischen Unterrichtsforschung?	21
<i>Lucien Criblez</i>	
— Moralische Erziehung und Geschichtsunterricht	41
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit	44
<i>Matthias Proske</i>	
Die Vermittlung der Shoah im Unterricht aus den Erfahrungen und der Sicht der Lehrpersonen	54
<i>Monique Eckmann/Charles Heimberg</i>	
Wie begründen Jugendliche Einstellungen zu Gleichstellung und Diskriminierung? – Eine Untersuchung zu den Lernvoraussetzungen im Geschichtsunterricht	65
<i>Sabina Brändli/Stephan Hediger</i>	
— Vorstellungen von Geschichte	77
<i>Christine Pflüger</i>	
Kompetenzprofile historischer Perspektivenübernahme in Klasse 7 und 10	79
<i>Ulrike Hartmann</i>	
Schüler deuten Geschichte(n). Vorstellung empirischen Materials aus Gruppendiskussionen	90
<i>Matthias Martens</i>	
Schülervorstellungen zur Französischen Revolution. Ein Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz	100
<i>Christian Mathis</i>	

Gelebte Geschichte erzählt	111
<i>Wolfgang Hasberg</i>	
— Geschichte, Erinnerung und Unterricht	127
<i>Daniel V. Moser</i>	
Die Wahrnehmung von Genfer Schülern und Schülerinnen der Orientierungsstufe (12 bis 15 Jahre) betreffend die Geschichte und ihre Vermittlung	130
<i>François Audigier / Philippe Haeberli</i>	
Erinnerung und historisches Denken in der Schule: Schüler und Schülerinnen im Angesicht von Zeitzeugen des Zweiten Weltkriegs in der Schweiz	141
<i>Nadine Fink</i>	
— Geschichtsidentitäten von Jugendlichen	155
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Geteilte Erinnerungen. Ein Museums-, Unterrichts- und Forschungsprojekt anlässlich einer historischen Ausstellung zu Migrationen in der deutschen Geschichte	158
<i>Michele Barricelli</i>	
Historische Identitäten und Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft – ein Werkstattbericht	169
<i>Johannes Meyer-Hamme</i>	
— Geschichtslernen mit visuellen Medien	181
<i>Olaf Hartung</i>	
Dekonstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht	184
<i>Sabine Horn</i>	
Historisches Bildverstehen empirisch untersuchen – Methodische Überlegungen am Beispiel eines Einzelfalles	196
<i>Kristina Lange</i>	
Bildwahrnehmung und Bildungsstandards. Ein qualitatives empirisches Forschungsprojekt an der Universität Kassel zur Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen	208
<i>Markus Bernhardt</i>	

—	Geschichtslernen mit digitalen Medien	221
	<i>Astrid Schwabe</i>	
	«... dann schreibe ich es in meinen eigenen Wörtern».	
	Geschichtslernen im Zeitalter von Social Software	226
	<i>Jan Hodel</i>	
—	Geschichtslernen und Kompetenzentwicklung	237
	<i>Christine Pflüger</i>	
	Qualitativ-kategoriale Inhalts- und Strukturanalysen von Schulbüchern als Grundlage für empirische Forschungen zum historischen Denken und Lernen.	239
	<i>Waltraud Schreiber</i>	
	Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen epistemischer Textarbeitsformen im Geschichtsunterricht	253
	<i>Olaf Hartung</i>	
—	Geschichtslernen anleiten und prüfen	267
	<i>Christine Pflüger</i>	
	Prüfungen – Visitenkarte des Geschichtsunterrichts	268
	<i>Karin Fuchs/ Nadine Ritzer</i>	
	Optimierung von Arbeitsaufträgen aus linguistischer Sicht	277
	<i>Michael Strub</i>	
—	Geschichtsunterricht heute	
	«Die Lektion ist durchwegs materialreich gestaltet» – Eine Schweizer Studie zu «Geschichte und Politik im Unterricht»	289
	<i>Hilke Günther-Arndt</i>	
—	Tagungsrückblick	
	Rückblick und Ausblick	305
	<i>Bodo von Borries</i>	
	Autorinnen und Autoren	320
	Abstracts	331

Einleitung

Jan Hodel / Béatrice Ziegler

Fachdidaktische Forschung

Über den Umfang der empirischen Forschung, die in der Geschichtsdidaktik betrieben wird, und ihre Systematisierung haben Helmut Beilner (2003), Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer (2006), sowie insbesondere Wolfgang Hasberg (2001, 2007) berichtet. Ihre Ausführungen lassen den Schluss zu, dass weniger eine geringe Menge an Projekten zur Wahrnehmung beigetragen hat, «dass die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik ein Desiderat darstellt» (Günther-Arndt/Sauer 2006, S. 7), als die vielerorts noch fehlende Konsistenz der Methodik, die oft unzureichende Präzision in der Darlegung der Erkenntnis-Interessen und die häufig theoretisch zu wenig schlüssige disziplinäre Anbindung. Wie andere Fachdidaktiken, die nach forschungsmethodischer Selbstständigkeit streben, sucht die empirische Geschichtsdidaktik nach geeigneten Methoden zur Erschliessung und Verfolgung ihres «Kernanliegens», der Sinnbildung über Zeit. Die Fachwissenschaft (als Referenzwissenschaft) bietet hierbei wenig Hilfestellung: Die Geschichtswissenschaft konzentriert sich auf die Untersuchung der zeitlichen Phänomene selbst, nicht auf ihre Vermittlung oder Rezeption, nicht auf Darstellungs-, Unterrichts- oder Lernprozesse, die historisches Denken anregen oder Geschichtsbewusstsein formen wollen. So beziehen die empirisch forschenden Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker ihr methodisches Repertoire, sieht man von der Hermeneutik ab, von anderen Referenz-Wissenschaften, etwa der Psychologie, der Erziehungswissenschaft oder den Sozialwissenschaften. Diese erkennen ihrerseits im Untersuchungsgegenstand «Geschichtslernen» vor allem die Möglichkeit, kognitive Verstehensprozesse oder Unterrichtsvorgänge an einem spezifischen Gegenstand untersuchen zu können. Die entsprechenden Forschungsvorhaben aus diesen Domänen interessieren sich also vor allem für die Prozesse des Lernens und Verstehens, für das Handeln im Unterricht – am Beispiel des Fachs Geschichte.

Damit bleiben Ort und Merkmale einer geschichtsdidaktischen Forschung weiterhin unbestimmt. Eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung um die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der empirischen Forschung und um die systematischen Zusammenhänge zwischen normativer Theoriebildung, fachdidaktischer Praxis und ihrer empirischen Erforschung hat sich bislang nicht verstetigt. Die anspruchsvolle Herausforderung, für die laufend fortschreitende normative Theoriebildung passende Methoden zu ihrer empirischen Überprüfung zu bestimmen und zu entwickeln, erleichtert weder die Kontinuität der Auseinandersetzung noch die wissenschaftstheoretische Ortsbestimmung.

Diese Feststellung steht in merkwürdigem Widerspruch zur Bedeutung, die der Fachdidaktik und der entsprechenden Forschung bei den tertiarisierten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zukommt. Erwartungen an ein differenziertes Verstehen der Bildungsprozesse und Lernprozesse richten sich auf die Resultate einer stärker fachdidaktisch ausgerichteten Forschungstätigkeit. Entsprechend wird der Aufbau fachdidaktischer Forschungskompetenz sukzessive gefördert.

Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenzen

Im Zentrum des geschichtsdidaktischen Forschungsinteresses ist lange Zeit das Geschichtsbewusstsein gestanden. Entweder haben die Fragestellungen auf die Erhebung seines Zustandes bei (vor allem) Jugendlichen gezielt (zuletzt etwa bei Kölbl 2004) oder auf die Lernprozesse, die auf das Geschichtsbewusstsein einwirken. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk den Medien, die beim historischen Lernen oder im Geschichtsunterricht genutzt werden. Neuerdings wird – angesichts der bildungspolitischen Herausforderung, Standards zu bestimmen – dem historischen Lernen als Entwicklung bzw. Herausbildung von Kompetenzen Aufmerksamkeit geschenkt. Sofern Kompetenzstrukturmodelle sich auf den Prozesscharakter historischen Denkens beziehen, wie dies diejenigen der Gruppe «FUER Geschichtsbewusstsein» (Schreiber et al. 2006) oder von Peter Gautschi (2007) tun, schliessen sie an die bisherige Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins an. Sie erben von ihr das nach wie vor theoretisch ungelöste Problem der Bestimmung des Zusammenhangs von Sachwissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, und fordern so heraus, diesen nun in den forschenden Blick zu nehmen. Ebenfalls der Klärung bedarf das Verhältnis der in den Kompetenzmodellen beschriebenen Kompetenzen zur narrativen Kompetenz, die Barricelli in Bezug auf Pandel (1986) jüngst wieder als zentrale, übergeordnete Kompetenz des historischen Denkens postuliert hat (Barricelli 2008).

Mit dem Fokus auf Kompetenzmodelle stellen sich neue Herausforderungen an die konkrete Formulierung von Fragestellungen und Realisierung von Forschungsvorhaben. Einerseits sind Fragen zu klären, wie Kompetenzen bei den Lernenden in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Zuwächsen festgestellt werden können. Die Erforschung von Kompetenzen, ihrer Entwicklung und besonders ihrer Förderung bewirkt aber auch eine erneute Fokussierung auf den Unterricht als Ort, an dem Lernprozesse stattfinden oder zumindest angeregt werden können. Nach ersten Untersuchungen in den 1970er- und 1980er-Jahren von Fina (1970) und Hug (1985) hat sich das Forschungsteam um Peter Gautschi, Daniel V. Moser und Pit Wiher in Zusammenarbeit mit Kurt Reusser (Gautschi et al. 2007a) dieser Fragestellung gewidmet. Die Erforschung von Kompetenzen stellt aber auch eine neue Variante der Herausforderung dar, fachdidaktisch gewendete Lern-/Lehrprozesse gegenüber allgemeinen Prozessen des Lernens und Verstehens zu definieren und zu profilieren. Es ist zu klären, welches der «geschichtsspezifische Anteil» an Kompetenzen und am Kompetenzaufbau ist und wie er abzugrenzen ist gegenüber allgemeiner gefassten oder anderen Fachbereichen zugeordneten Kompetenzen; genannt seien hier nur die Sozial- und Selbstkompetenz oder die Kompetenzen in den Bereichen Information und Medien sowie Lesen und Schreiben.

Dokumentation empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik

Die Aufsätze des vorliegenden Bands dokumentieren Forschungsprojekte, zu denen an der Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 07» vom 23. bis 25. August 2007 in Basel Präsentationen vorgetragen worden sind. Die Tagung verfolgte das Ziel, die breite Palette gegenwärtiger deutschsprachiger empirischer geschichtsdidaktischer Forschung sichtbar zu machen. Es sollten sowohl Qualifikationsprojekte des wissenschaftlichen Nachwuchses wie grosse, durch Drittmittel geförderte Projekte vorgestellt werden. Der Einbezug von Projekten aus der Romandie sollte zudem den immer wieder gewünschten und eingeforderten fachdidaktischen Austausch zwischen den Sprachregionen der Schweiz ermöglichen. Die Übersetzung dieser Beiträge ins Deutsche für den vorliegenden Band soll die Diskussion zwischen den Sprachgebieten erleichtern. Ein Rückblick auf die Tagung wurde mit der Absicht eingeplant, eine systematisierende Bilanz der vorgelegten Projekte gemessen am *state of the art* vorzulegen, die der Einordnung der Beiträge und der Standortbestimmung der Disziplin dienen soll.

Abgesehen vom Eingangsreferat und den abschliessenden Beiträgen bestand die Tagung aus Projektvorstellungen, die in thematischen Sektionen zusammengefasst wurden. Die Moderatoren *Daniel V. Moser* und *Olaf Hartung* und die Moderatorinnen *Christine Pflüger*, *Astrid Schwabe* und *Béatrice Ziegler* strukturieren in ihren einführenden Überlegungen die von ihnen betreuten Sektionen und stellen so die Referate in den Diskussionszusammenhang der Tagung. Im Folgenden seien die einzelnen Beiträge losgelöst von den Diskussionen in den Sektionen knapp vorgestellt.

Lucien Criblez stellt einleitend den Stand und die Problemlagen dar, denen sich heute die Fachdidaktiken im Allgemeinen und in der Schweiz im Besonderen gegenübergestellt sehen. Er zeigt die Entwicklung von der normativen Begründung der Didaktiken zu ihrer Wende zu empirischen Wissenschaften, um schliesslich die Anforderungen zu benennen und zu diskutieren, denen sich die Fachdidaktiken bei ihrer Herausbildung zu eigentlichen Disziplinen stellen müssen. Er entwirft ein Kriterienraster, das Fachdidaktiken zu erfüllen haben, wenn sie sich als eigenständige Disziplinen etablieren wollen.

Matthias Proske berichtet aus einem empirischen Forschungsprojekt zur Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Er zeigt, dass explizite Moralerziehung in den untersuchten Lektionen gänzlich fehlt, dass aber implizite Moralerwartungen dem Unterricht unterlegt sind, worauf einerseits die Schüler und Schülerinnen reagieren und worauf sich andererseits vielfach Äusserungen von Lehrkräften beziehen. Er stellt so die Frage nach einer theoretisch durchdachten Funktionsbestimmung für die Moralerziehung im Geschichtsunterricht. *Monique Eckmann* und *Charles Heimberg* befassen sich mit den Überlegungen der Lehrpersonen, die den Holocaust bzw. die Shoa im Unterricht behandeln. Die Überzeugung der Lehrkräfte, dass es sich bei diesem Thema um etwas Ausserordentliches handle, lässt die Forschenden die Frage aufwerfen, ob der häufig gewählte Zugang über die Opferperspektive, also die Empathie, die sachlich-historische Behandlung und damit den angestrebten Lerneffekt möglicherweise zu kurz kommen lasse. *Sabina Brändli* und *Stephan Hediger* stellen ihre Vorstudie zu einem Forschungsprojekt über Wissen, Können, Interesse, Einstellungen und Begründungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Unterrichtsthemas Holocaust vor. Mit dem Projekt möchten sie Profile von Lernenden erstellen, die dann mit soziobiografischen Daten abgeglichen werden sollen.

Ulrike Hartmann stellt einen Ausschnitt aus ihrem Projekt zur historischen Perspektivenübernahme vor. Sie dokumentiert die methodischen Aspekte und

zeigt, wie sie zu einer Typenbildung hinsichtlich der Kompetenzausprägung gelangt, die aus der theoretischen Literatur hergeleitet wurde und sich in den wesentlichen Aspekten empirisch bewährt. Sie kann damit unterschiedliche Formen der Perspektivenübernahme mit verschiedenen Typen von Beschäftigung mit Geschichte in Verbindung bringen. *Matthias Martens* lässt Schülerinnen und Schüler der sechsten, achten und zehnten Gymnasialklasse über jeweils zwei unterschiedliche Texte zum gleichen Thema diskutieren. Er arbeitet auf dieser Grundlage die Verfügung über Konzepte der Disziplin Geschichte wie etwa die Perspektivität von Texten heraus. *Christian Mathis* führt mit Schülerinnen und Schülern aus neunten Klassen von Gymnasien in der deutschsprachigen Innerschweiz und im französischsprachigen Teil Fribourgs Gespräche über die Französische Revolution und ihre Auswirkungen auf die Schweiz. Er stellt markante Unterschiede fest, die er auf die geschichtskulturell geprägten Vorstellungen und die alltagsweltlichen Erklärungsmuster der Lernenden bezieht. Er zeigt damit die Notwendigkeit, im Unterricht an diesen Vorstellungen anzuknüpfen. *Wolfgang Hasberg* liefert die theoretischen Annahmen für Gruppen- und Einzelinterviews, die mit betagten Kolping-Angehörigen gemacht worden sind. Er geht davon aus, hierbei Mitglieder einer milieuspezifischen Erinnerungskultur zu ihren Lebensgeschichten zu befragen. Er diskutiert insbesondere in der Auseinandersetzung mit der Forschungsgruppe um Welzer den Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte, Erinnerung und Geschichte sowie die Mechanismen der historischen Sinnbildung.

François Audigier und *Philippe Hüberli* berichten von einer Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Romandie hinsichtlich ihrer Vorstellungen von Geschichte auf der einen und von Geschichtsunterricht auf der anderen Seite. Sie gehen dabei vom Grundkonzept der Schuld Disziplin aus, die spezifische Merkmale und Zielsetzungen aufweist. Die Ergebnisse der Befragung werden dann zu Typen hinsichtlich des Umgangs mit Geschichte geformt, wobei sich zeigt, dass eine Mehrheit ein traditionalistisches, auch die Erinnerung pflegendes Konzept von Geschichte aufweist. *Nadine Fink* begleitete in ihrem Dissertationsprojekt Gymnasiasten und Gymnasiastinnen bei ihrer Auseinandersetzung mit der Ausstellung «L'Histoire c'est moi» (sinngemäss: «Die Geschichte bin ich»), in denen Interviewaussagen von Schweizer Zeitzeugen und Zeitzeuginnen des Zweiten Weltkriegs visualisiert und kontextualisiert wurden. Sie folgert aus den Beobachtungen, dass die Ausstellung – ungeachtet der Ausstellungsansprüche auf kritische Auseinandersetzung – in erster Linie dazu beigetragen habe, dass die Schülerinnen und Schüler die so entwickelte kollektive Erinnerung teilen und weitertragen.

Miteinander geteilte Erinnerungen sind das Thema von *Michele Barricelli*. Er berichtet von einem Unterrichts- und Museumsprojekt zu Migration und Integration, das Jugendliche dazu anregte, anhand eines Gegenstandes die Erinnerung ihrer Familien an ihre Wanderungs-Geschichte zu thematisieren und über diese Erzählungen zu *shared memories* zu gelangen. Diese «gemeinsamen» Erinnerungen sind eine Voraussetzung für eine Migrationsgesellschaft, eine kulturelle Identität zu gewinnen. *Johannes Meyer-Hamme* arbeitete die Heterogenität der Lernenden mittels qualitativer Interviews heraus, indem er acht Schüler und Schülerinnen zweimal im Hinblick auf ihre historischen Identitäten befragte. Dabei geht es speziell darum, dass sie ihren Geschichtsunterricht kommentieren und ferner zu einer episodisch-biografischen Erzählung eingeladen werden.

Sabine Horn stellt aus ihrer Dissertation zu den Fernseh-Berichterstattungen über den Auschwitz-Prozess (1963–65) und den Majdanek-Prozess (1975–81) Verfahren zur Analyse und Interpretation von Dokumentarfilmen dar. Sie kombiniert in getrennten, aber aufeinander folgenden Analyseschritten qualitative Erschliessung mit quantitativer Auswertung. Sie kommt damit (nebst anderem) zu Aussagen bezüglich Fokus der Berichterstattung und Konstruktion der Erzählungen und zeigt daran, wie das Massenmedium Fernsehen die nationalsozialistische Vergangenheit verarbeitete. *Kristina Lange* befasst sich in ihrer Dissertation mit historischen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern und konzentriert sich dafür auf die Analyse ihrer Arbeit mit Bildquellen. Die Sichtbarmachung der für die Lernenden wichtigen Ordnungen wird über einen Methodenmix angegangen, bei dem das *concept mapping*, das die Autorin im Aufsatz vorstellt, eine wichtige Funktion übernimmt. *Markus Bernhardt* stellt sein Projekt zur Erhebung der Bildwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern vor, woraus Bildwahrnehmungsmuster entwickelt werden sollen. Er kommt zum Schluss, dass bei Lernenden in der Regel kein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass Bilder intentional und konstruiert sind. Er konfrontiert die vorgefundenen Kompetenzen zur Bilderschliessung und zur kritischen Interpretation mit den bildungspolitisch definierten Standards und kommt zum Ergebnis, dass die Voraussetzungen für das Erreichen dieser Standards bei den Schülerinnen und Schülern nicht gegeben sind.

Bettina Alavi berichtete von einer Untersuchung, die historische Lernprozesse beim Einsatz von Selbstlernsoftware im Geschichtsunterricht in den Blick nahm. Die vorgestellten Resultate sind bereits an anderem Ort veröffentlicht worden (Alavi 2007). *Jan Hodel* berichtet von seinem laufenden Dissertationsvorhaben, in dem er untersucht, wie Jugendliche ihre Nutzungsgewohnheiten

von *social software*, die sie im Alltag erworben haben, für das Lernen von Geschichte anwenden. Er stellt die Methode der Erhebung vor, deren innovatives Element die Begleitung (Beobachtung und Befragung) der Jugendlichen bei ihrer Internet-Nutzung darstellt.

Waltraud Schreiber berichtet von ihrem gemeinsam mit Alexander Schöner durchgeführten Schulbuchanalyseprojekt. In diesem codieren sie die einzelnen Elemente der Schulbuchseiten aufgrund eines detaillierten Rasters, der sich auf das Kompetenzstrukturmodell von «FUER Geschichtsbewusstsein» bezieht. Sie legt dar, dass die so gewonnenen Analyseinstrumente auch für weitere Forschungen zum historischen Lernen und Denken genutzt werden können. *Olaf Hartung* untersucht Rolle und Funktion des Schreibens im Geschichtsunterricht. Vorerst verfolgt er mittels teilnehmender Beobachtung, der Analyse von gefilmten Unterrichtsstunden, Lehrplänen, Prüfungsanforderungen und Lehrmitteln die Schreibanlässe im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Im zweiten Schritt untersucht er Schreibprodukte und Schreiberfahrungen bei der Erstellung unterschiedlicher Textsorten, wobei er davon ausgeht, dass Schreiben in Geschichte nicht durch überfachliche Schreibkompetenzen abgedeckt werden kann. *Karin Fuchs* und *Nadine Ritzer* stellen in ihrem Beitrag ein zum Zeitpunkt der Tagung noch in den Anfängen stehendes Projekt zur Qualität von Aufgabenstellungen vor. Sie untersuchen Prüfungsaufgaben, für deren Beurteilung sie ein Raster entwickelt haben. Die Ergebnisse der Auswertung von 60 Prüfungsanlagen aufgrund des Rasters werden die Basis für ein weiterführendes Projekt bilden. *Michael Strub* präsentiert das methodische Vorgehen in seiner linguistischen Dissertation, die die Möglichkeiten bzw. Bedingungen zur Optimierung von Arbeitsaufträgen im Fach Geschichte untersucht.

Der letzte Tag der Tagung war dem Kooperationsprojekt «Geschichte und Politik im Unterricht» (PH Bern; PH Aargau/FHNW; PH Zürich, Universität Zürich) aus Anlass des Erscheinens ihrer Schlusspublikation gewidmet. In den Präsentationen stellten die Autorinnen und Autoren einzelne Kapitel des Buches vor, weshalb hier von einer Publikation dieser Präsentationen Abstand genommen wurde. Dafür hat *Hilke Günther-Arndt* sich bereit erklärt, die Abschlusspublikation «Geschichtsunterricht heute» im Lichte bisheriger empirischer geschichtsdidaktischer Forschung ausführlich zu diskutieren.

Schliesslich übernahm *Bodo von Borries* die anstrengende und anspruchsvolle Aufgabe, die Tagung als Rapporteur zu begleiten und das Tagungsgeschehen systematisierend in die deutschsprachige Forschungslandschaft einzuordnen. Er hat

damit auf dem Hintergrund der Ansprüche an eine ausgebildete Wissenschaftsdisziplin den Stand der Leistungen in der empirischen Geschichtsdidaktik, wie er sich an der Tagung präsentierte, kommentiert und Probleme und Defizite bzw. Wünschbarkeiten definiert.

Dank

Ohne die Unterstützung vieler Personen und Institutionen wären weder die Tagung noch diese Publikation möglich gewesen. Unser Dank geht an Hermann J. Forneck und Lucien Criblez, die in ihrer Funktion als Direktor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz bzw. als Leiter des Instituts Forschung und Entwicklung diese Tagung mit ihrem institutionellen Gewicht unterstützt haben. Der Dank richtet sich auch an Daniela Prina, die für die alle Beteiligten unterstützende Organisation besorgt war, und an Claudia Papa und Roxane Kübler für die umsichtige Betreuung des Tagungssekretariats. Ebenso schulden wir den Herren Alfonso Durandi und Markus Vöggtli von der Universität Basel, die uns bei Organisation und Bereitstellung der Räumlichkeiten behilflich waren, unseren Dank. Nicht zuletzt bedanken wir uns dafür, dass uns durch das Programm DORE des Schweizerischen Nationalfonds sowie durch die Schweizerische Akademie der Geisteswissenschaften (SAGW) grosszügige finanzielle Unterstützung der Tagung zuteil wurde.

Literatur

- Alavi, Bettina (2007): *Wie lernen Schüler/innen mit historischer Selbstlernsoftware?* In: Martin, Judith/Hamann, Christoph (Hrsg.): *Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte. Festschrift für Peter Schulz-Hageleit*. Herbolzheim, S. 205–220.
- Barricelli, Michele (2008): *«The story we're going to try and tell»*. *Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 7, S. 140–153.
- Beilner, Helmut (2003): *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54, Nr. 5/6, S. 212–302.
- Fina, Kurt; Kessler, Heinrich; Hellmich, Kurt (1970): *Vom Sinn historischer Bildung. Eine Ortsbestimmung des Geschichtsunterrichts*, München.
- Gautschi, Peter (2007): *Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit*. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel V./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern, S. 21–59.
- Gautschi, Peter/Moser, Daniel V./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hrsg.) (2007a): *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern.

Kommentar zu Moralische Erziehung und Geschichtsunterricht

Béatrice Ziegler

Moral im Geschichtsunterricht war über längere Zeit ein unbeliebtes Diskussions-
thema, steht sie doch der Logik der Herausbildung eines kritischen Geschichts-
bewusstseins vorerst fremd und störend gegenüber (Rüsen 1997). Ausserdem
ist die Geschichte des Geschichtsunterrichts belastet durch die moralisch legiti-
mierte «Erziehung zur Vaterlandsliebe», die insbesondere in den Zeiten der unan-
gefochtenen Nationalstaatlichkeit angesiedelt wird, und die der «vaterländischen
Geschichte» für die Entstehung des emotionalen und opferbereiten Patriotismus
einen hohen Stellenwert beimass.

Löst man die moralische Erziehung durch Geschichtsunterricht von der För-
derung einer nationalen Bindung ab, lässt sich die Frage nach der moralischen Di-
mension des Geschichtsunterrichts quasi post-modernisiert stellen: Werden Wert-
haltungen überhaupt beeinflusst durch Geschichtsunterricht? (Gautschi 2008)
Welche Werthaltungen werden vom Unterricht nicht über die Förderung eines
kritischen Geschichtsbewusstseins angeregt, sondern von den Schülerinnen und
Schülern eingefordert, indem ihnen das Sagbare bedeutet und Grenzen des Sag-
baren signalisiert wird?

Geschieht dies durch die Lehrmittel, durch die Lehrperson oder durch den
diskursiven Zusammenhang, der das Schulzimmer nicht als von der Gesellschaft
abgelösten Raum denken lässt? Welche Konsequenzen hat das Vorhandensein
des moralischen Diskurses im Geschichtsunterricht?

Matthias Proske diskutiert in seinem Beitrag über Unterricht zum Holocaust
zwei Formen des Auftretens von Moral: einerseits die Orientierung an implizit ge-
setzten Grenzen und Formen des Sagbaren, andererseits die direkte Ausein-
ander-
setzung mit personell zugeordneten Beurteilungen im Unterricht. Seine Unters-
uchungen lassen ihn zum Schluss kommen, dass die zweite Form im untersuchten
Unterricht praktisch inexistent ist. Moralische Grenzziehungen werden vor allem

implizit vollzogen. Daraus folgert Proske, dass in diesem Themenbereich der Anspruch der Schule auf Beeinflussung der Schüler und Schülerinnen in der Praxis nicht besteht. Vielmehr wirke der Unterricht so, dass gesellschaftliche Erwartungen als «Wissen» für die Lernenden dargelegt werden und damit eine unterrichtliche Ordnung hergestellt werde.

Monique Eckmann und Charles Heimberg thematisieren Unterricht zum Holocaust aus der Perspektive der Lehrpersonen. Nach deren eigenen Aussagen schätzten diese den Anspruch an ihren eigenen Unterricht gerade bei diesem Thema als sehr hoch ein. Das Thema, so die Aussagen, sei wichtig («unvermeidbar»). Von der Bedeutung des Themas fühlten sie sich aber auch belastet, gerade auch unter dem Eindruck der Befürchtung, sich mit rechtsextremistisch eingestellten Jugendlichen auseinandersetzen zu müssen. Der häufige Weg der Lehrkräfte sei es, so die Autorin und der Autor, das Thema aus der Opferperspektive anzugehen oder aber die Shoah in einem Kontext von Genoziden zu thematisieren. In beiden Fällen könnte man nun mit Proske die Frage stellen, ob diese didaktischen Stossrichtungen der Unterrichtsgestaltung nicht auf eine Herstellung von «Wissen» abzielen und die Übertragung emotionaler Gestimmtheit, die Lehrkräfte damit bezwecken, gar nicht erreichen. Wenn der Vorgang im Kontext diskurstheoretischer Überlegungen kommentiert wird, müsste danach gefragt werden, ob der Effekt dieses Unterrichts letztlich stehenbleibt bei der Aneignung des Wissens dazu, wo die Grenzen des Sagbaren sind und welche Formen es annehmen kann. Insofern wäre das von Eckmann/Heimberg berichtete Unbehagen der Lehrpersonen der Ausdruck davon, dass sie die Grenzen moralischer Erziehung im Unterricht wahrnehmen.

Sabina Brändli und Stephan Hediger dokumentieren Äusserungen von Jugendlichen zu Menschenrechten und Gerechtigkeit, die sie in einem Fragebogen mit teilweise offenen Fragen erhoben haben. Mit der Befragung wollen sie ermitteln, über welche Voraussetzungen moralischen Urteilsvermögens und Wertvorstellungen Jugendliche verfügen, die am Geschichtsunterricht auf der Stufe Sek I teilnehmen. Die Auswertungen zur Differenziertheit und formalen Logik der Äusserungen, die den Inhalt des Beitrags ausmachen, zeigten ein zwar durchaus «gutes» – wie Autorin und Autor befinden –, aber argumentativ ärmliches Resultat. Sie gehen davon aus, dass dieser Befund sich in Richtung Differenziertheit entwickeln werde, da gleichzeitig ein lebhaftes Interesse für die Thematik anzutreffen sei. Auch hier könnte also davon ausgegangen werden, dass Unterricht «Wissen» zu moralisch besetzten Themen aufbaut, und dies in der Hoffnung überprüft wird, dass sich dieses Vorgehen in einem Umschlag vom Wissen zur Werthaltung auszahlen werde.