

Konzept

Die vorliegende Publikation erläutert die Überlegungen, die dem Lehrmittel «Geschichte der Neuzeit» zugrunde gelegt wurden, und liefert Anregungen für seinen Einsatz im Unterricht. Zunächst werden die konzeptionelle Grundlage, Überlegungen zur Auswahl der Inhalte, das dem Lehrmittel zugrunde liegende Kompetenzmodell und allgemeine Überlegungen zum Einsatz im Unterricht vorgestellt. Konkrete Anregungen zu den Möglichkeiten, wie das Lehrmittel im Unterricht eingesetzt werden kann, folgen in den nächsten Kapiteln ebenso wie Anregungen für Prüfungen mit Verwendung von Medien. Dass diese Anregungen für den Unterricht in unterschiedlicher Form konkretisiert werden, ist dabei durchaus gewollt. Die Anregungen spiegeln damit die unterschiedlichen Ideen und Erfahrungen der Autoren wider und machen deutlich, dass es nicht «eine richtige» Anwendung, sondern viele sinnvolle Anwendungen des Lehrmittels im Unterricht gibt.¹

Konzeptionelle Überlegungen

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis des Anspruchs, ein Lehrmittel für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu entwickeln, das wesentliche Aspekte des historischen Erkenntnisprozesses und grundlegende Methoden des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens thematisiert, zugleich aber auch einen lustvollen Umgang mit und Zugang zu Geschichte ermöglicht. Das Arbeiten mit dem Lehrmittel soll lehrreich sein, aber auch Spass machen.

«Geschichte der Neuzeit» will keine geschlossene, zusammenhängende Vorstellung der Geschichte vermitteln. Vielmehr ist das Buch darauf angelegt, exemplarische Einblicke in die Vergangenheit zu zeigen und damit die Partikularität, die Perspektivität und die Wichtigkeit von Erkenntnisinteressen und methodischem Vorgehen darzulegen. Das Buch soll den «Herstellungsprozess» von Geschichte auf eine Weise sichtbar machen, dass dieser selbst auch zum Thema werden kann. «Geschichte der Neuzeit» ist eine Zusammenstellung von sehr verschiedenen Texten von zahlreichen Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichem Hintergrund. Die Autorinnen und Autoren zeichnen ihre Texte namentlich und weisen in Fussnoten und Literaturangaben darauf hin, worauf sich ihre Aussagen beziehen. Bei den Quellen werden (wenn vorhanden) die Angaben zum Ort und zur Zeit der Erstellung und zum Urheber bzw. zur Urheberin geliefert.

Autor, Perspektive, Auswahl

In seiner Anordnung und Struktur weist «Geschichte der Neuzeit» auf drei Elemente hin, die für die Herstellung von Geschichte bedeutsam sind: Autor, Perspektive und Auswahl.

Historische Darstellungen haben einen Urheber oder eine Urheberin, sie entstehen nicht «einfach so», sie setzen sich auch nicht von alleine zusammen aus objektiven Informationen darüber, «wie es früher gewesen ist». Autorinnen und Autoren von Geschichtsdarstellungen (seien dies wissenschaftliche Abhandlungen, Ausstellungen, Fernsehfilme oder Schulbücher) sind gezwungen, den behandelten Gegenstand in Bezug auf Raum und Zeit einzugrenzen und aus einer bestimmten Perspektive zu untersuchen. Bei der Auswahl ist jeder Entscheid für einen Raum, ein Themengebiet und einen Zeitabschnitt zugleich ein Entscheid gegen andere mögliche Themen, Räume, Zeitabschnitte. Die gewählte Perspektive beeinflusst die Auswahl der konkreten verhandelten Inhalte und den Deutungszusammenhang, in den die dargestellten Fakten gestellt werden.

Ein zentrales Anliegen der Geschichtsdidaktik ist die Sensibilisierung der Geschichtslernenden für Multiperspektivität: Sie sollen ein Verständnis dafür entwickeln, dass historische Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und untersucht werden können. Aus diesem Grund sind im Teil «Panorama» immer zwei Artikel zusammengefasst, die aus unterschiedlichen Perspektiven das charakteristische Thema eines Zeitabschnitts behandeln.

Geschichte ist aber nicht einfach beliebig. Geschichte ist das Ergebnis eines methodischen Umgangs mit Vergangem im Kontext eines beständigen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses. Geschichtsdarstellungen müssen gewissen Anforderungen an die Plausibilität, die Logik und das Handwerk genügen, um Gültigkeit beanspruchen zu können. Jörn Rüsen unterscheidet zwischen narrativer, empirischer und normativer Triftigkeit, die bei Geschichtsdarstellungen überprüft werden können. Die narrative Triftigkeit überprüft die Logik der Darstellung («Ist sie in sich schlüssig?»), die empirische Triftigkeit widmet sich der Frage, wie gut die Aussagen der Darstellung mit Quellen belegt sind, und die normative Triftigkeit setzt sich mit den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Normen auseinander, die der Darstellung explizit (oder zumeist implizit) zugrunde liegen und damit an die Leserinnen und Leser herangebracht werden.

¹ Dank für die kritische Durchsicht des gesamten Textes an Antonia Schmidlin und Thomas Müller.

Panorama, Fallbeispiele, Längsschnitte

In «Geschichte der Neuzeit» kommen verschiedene Textsorten zum Einsatz. Sie sollen deutlich machen, dass geschichtliche Darstellungen das Ergebnis eines Prozesses sind, bei dem die Autorin oder der Autor eine Wahl trifft: zum Inhalt, zu dessen räumlicher und zeitlicher Verortung, zur Perspektive der Analyse. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, nicht nur Quellen und ihre Bedeutung im historischen Erkenntnisprozess zu behandeln, sondern auch die Rolle von Darstellungen beim Verstehen historischer Ereignisse und Prozesse zu thematisieren.

Die drei verschiedenen Textsorten verfolgen unterschiedliche Ziele:

- Die kurzen, jeweils zwei Seiten langen Texte im Teil «Panorama» widmen sich jeweils einem Thema, das den Charakter eines Zeitabschnitts exemplarisch veranschaulicht. Dabei haben für jeden Zeitabschnitt je zwei Autorinnen bzw. Autoren aus unterschiedlicher Perspektive einen Text verfasst. Dieser Teil zielt auf die Auseinandersetzung mit einem zeitlichen Ordnungssystem zur Orientierung in der Geschichte, verbunden mit exemplarischen Zugängen zur Geschichte aus verschiedenen Perspektiven.
- Die Fallbeispiele gehen stärker ins Detail. Sie stellen einen historischen Fall ausführlich und anschaulich dar und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte zu bedeutsamen Prozessen der Geschichte, die kennzeichnend sind für die Zeit, in der die Fallbeispiele situiert sind.
- Die Längsschnitte stellen eine Standardform von Texten dar, die geschichtliche Themen behandeln. Gerade anlässlich von historischen Jubiläen werden Darstellungen gewählt, die den Wandel über eine lange Zeit illustrieren. Im vorliegenden Buch möchten sie zum Nachdenken über Veränderungen im Laufe der Geschichte, aber auch zu Quervergleichen mit anderen Geschichtsdarstellungen im Buch anregen.

Da die Texte von verschiedenen Autorinnen und Autoren stammen, unterscheiden sie sich auch in der Art und Weise, wie sie die ausgewählten geschichtlichen Inhalte formal und stilistisch darzustellen und die Vorgänge und Zusammenhänge zu erklären suchen.

Zur Auswahl der Inhalte

Für ein kompetenzorientiertes Geschichtslernen ist historisches Sachwissen unverzichtbar. Denn nur in Verbindung mit Wissensinhalten können Kompetenzen zur Anwendung kommen und geschult werden. Dabei ist die Auswahl der

Themen, die im Geschichtsunterricht behandelt werden, von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Zwar wehren sich Historikerinnen und Historiker ebenso wie Geschichtslehrpersonen immer wieder gegen die Festlegung eines verbindlichen Kanons von Geschichtswissen, der obligatorisch von allen Schülerinnen und Schülern gelernt werden und in einer allgemeinen Prüfung nachgewiesen werden muss. Dennoch besteht ein gewisser Konsens über wichtige geschichtliche Kernthemen, die zum gesellschaftlichen Bildungsgut gehören, das die Schule den Heranwachsenden zu vermitteln hat. Allerdings werden die Gewichtung und die genaue Eingrenzung dieser Kernthemen und die konkrete Auswahl der Beispiele, anhand derer sie behandelt werden, von Schule zu Schule oder gar von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich gehandhabt.

«Geschichte der Neuzeit» geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über ein historisches Grundwissen verfügen, so dass Kenntnisse über zentrale Themen wie beispielsweise die Französische Revolution, die Reformation, die Entdeckung der Welt, die Gründung der modernen Schweiz, den Nationalsozialismus oder die Weltkriege vorausgesetzt werden können und auf eine einführende Darstellung dieser Themen verzichtet werden kann.

Deshalb haben sich die Herausgeberinnen und Herausgeber sowie das Autorenteam für eine Auswahl von Themen und Perspektiven entschieden, die sie einerseits für aussagekräftig, relevant und beispielhaft genug hielten, um ein Verständnis grundlegender historischer Vorgänge zu ermöglichen, die andererseits auch Chancen bieten, neue Aspekte bereits bekannter Teile der Geschichte zu erschliessen oder auch gänzlich neue Sachverhalte und Vorgänge zu entdecken und mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen.

Die Auswahl versucht folglich, am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und Verbindungen zu zentralen Inhalten anzubieten, die im Geschichtsunterricht des 10. bis 12. Schuljahres (also den letzten drei Jahren vor der Matur/Fachmatur) behandelt werden sollen. Sie befasst sich vor allem mit europäischer Geschichte, wobei die Geschichte der Schweiz dort besondere Berücksichtigung erfährt, wo sich dies anbietet. Zugleich wurde das Ziel verfolgt, möglichst vielfältige Hinweise auf die Geschichte von Ländern und Kulturen ausserhalb Europas anzubringen. Zeitlich umfasst das vorliegende Buch, wie der Titel bereits verrät, die Neuzeit von 1500 bis 2000. Dabei liegt der Schwerpunkt der Beiträge im 19. und 20. Jahrhundert, da hier besonders viele Verbindungen zu unserer heutigen Lebenswelt hergestellt werden können. Zudem erfolgte die Auswahl auch unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven auf die Geschichte (Wirtschafts-, Kultur-, Alltags-, Politik-, Geistes-, Geschlechter-, Sozial-, Technikgeschichte).

Den Herausgeberinnen und Herausgebern sowie dem Autorenteam ist bewusst, dass auf dem zur Verfügung stehenden Raum von etwa 240 Seiten kaum eine Auswahl an Inhalten zu treffen ist, die allen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden kann. Eine solche Auswahl bleibt immer (im besten Sinne) fragwürdig. Und genau das will und soll die unvollständige Auswahl leisten: mit der Fokussierung auf exemplarische Sachverhalte zur Auseinandersetzung mit Geschichte animieren und dabei zu Fragen anregen, die diese Auseinandersetzung vertiefen und weiterführen. Welche Konsequenzen sich aus diesem Ansatz für den Einsatz im Unterricht ergeben können, wird weiter unten erläutert.

Eine entscheidende Rolle beim kompetenzbasierten Geschichtslernen spielt die Orientierung in der Geschichte, wozu die Chronologie als zentrales Ordnungsraster und die Begriffe als wichtige Elemente der Erklärung und Deutung dienen. Aus diesem Grund sind die Texte im Buch in chronologischer Reihenfolge angeordnet. Die Texte im Teil «Panorama» werden darüber hinaus mit Aufschlagseiten gegliedert, die neben ausgewählten Daten auch Karten, die Anregungen zur räumlichen Vergegenwärtigung geschichtlicher Sachverhalte anbieten und die Rolle räumlicher Orientierung in der Geschichte thematisieren. Bei der Wahl der Inhalte achteten die Herausgeberinnen und Herausgeber darauf, dass zentrale Begriffe (beispielsweise «Religion», «Krieg», «Aufklärung», «Industrialisierung», «Demokratie» u. a.) in den Texten in möglichst vielfältigen Deutungszusammenhängen erscheinen und Möglichkeiten bieten, sich mit ihrer Bedeutung und Entwicklung zu befassen. Auf eine Erklärung der Begriffe im Sinne eines Glossars wurde in Anbetracht der vielfältigen Angebote an Begriffsdefinitionen (Historisches Lexikon der Schweiz, Wörterbuch der Geschichte, Wikipedia u. a.) verzichtet.

Kompetenzen

Die Begriffe «recherchieren», «analysieren» und «beurteilen», die im Untertitel dieses Buches aufgeführt werden, umschreiben Teiloperationen eines Denkprozesses, der bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit in Gang gesetzt wird. Dieser Prozess des historischen Lernens beschäftigt die Geschichtsdidaktik seit Langem. Im Zuge der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen sind daraus Kompetenzmodelle entstanden, die versuchen, spezifische Kompetenzen des historischen Denkens zu identifizieren.

Modell historischen Denkens und historischer Kompetenzen

In der Geschichtsdidaktik liegen verschiedene Modelle historischer Kompetenzen vor.² «Geschichte der Neuzeit» folgt dem Modell von Peter Gautschi³, der sich, wie das ähnliche Modell der Forschungsgruppe um Bodo von Borries, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber und Waltraud Schreiber⁴, auf die Vorstellungen des historischen Denkens bezieht, die der Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen⁵ formuliert hat. Gautschis Kompetenzmodell bezieht sich auf das historische Lernen, beschreibt aber einen Prozess des historischen Erkenntnisgewinns, wie er auch für die geschichtswissenschaftliche Forschung beschrieben werden könnte, und ist damit auch im Hinblick auf die propädeutischen Anforderungen des Geschichtsunterrichts auf der Gymnasialstufe geeignet.⁶

Der Prozess setzt sich – vereinfacht dargestellt – aus vier Schritten zusammen:

- *Wahrnehmen* ausgewählter historischer Sachverhalte aufgrund von Interessen oder Fragen, die zur Wahl geeigneter Materialien und erkenntnisleitender Perspektiven führen,
- *Erschliessen* von Informationen über Vergangenheit in Quellen und Darstellungen, was in einer Sachanalyse mündet,
- *Interpretieren* der Ergebnisse, was das Deuten, Erklären und Beurteilen von Sachverhalten der Vergangenheit umfasst und zur Darstellung der Erkenntnisse als Geschichte führt, sowie schliesslich
- *Sich orientieren in der Zeit*, das heisst, Schlüsse aus den Erkenntnissen ziehen, um sich in der eigenen Lebenssituation und den gesellschaftlichen Verhältnissen *orientieren* zu können.

2 Genannt seien hier Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach 2005, und: Sauer, Michael (2007): «Historisches Denken» fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: Becker, Gerold; Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert u. a. (Hg.): Guter Unterricht. Massstäbe, Merkmale – Wege, Werkzeuge. Jahreshft XXV/2007 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. Seelze. S. 42–46.

3 Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach (erscheint 2009).

4 Körber, Andreas u. a. (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

5 Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Grundzüge einer Historik, Band 1). Göttingen 1983. S. 29.

6 Es gibt auch deutliche Verbindungen zu den historischen Erkenntnisverfahren, wie sie Handro unter Bezug auf Überlegungen von Günther-Arndt, aber auch auf die historische Methode beschreibt. Handro, Saskia: Historische Erkenntnisverfahren. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Methodik, Handbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin 2007. S. 25–45.

Die Abgrenzung der Schritte kann in der Praxis nicht immer eindeutig vorgenommen werden, es gibt Übergänge, direkte Verbindungen, aber auch Auslassungen. Der Prozess kann, ja soll reflektiert werden. Die Leitfrage lautet: Wozu machen wir Geschichte, wie gehen wir zur Gewinnung historischer Erkenntnis vor?

Damit die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess historischen Lernens erfolgreich durchführen können, benötigen sie unterschiedliche Kompetenzen. Neben grundlegenden Fähigkeiten wie etwa die Lesekompetenz oder die Fähigkeit zur Selbstorganisation gehört hierzu auch die Fähigkeit zur historischen Sinnbildung: also die Fähigkeit, zeitliche Vorgänge verstehen und erklären zu können. In der Geschichtsdidaktik ist mittlerweile unbestritten, dass die Narrativität die eigentliche Form historischer Erkenntnis darstellt. Durch die narrative Struktur einer geschichtlichen Darstellung wird der Unterschied zwischen Zustand A und einem späteren Zustand B durch einen Vorgang C, der diese beiden Zustände verbindet, erklärt. Dabei muss die Erklärung nicht unbedingt einem kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgen, sie kann auch einen konditionalen Zusammenhang von Voraussetzungen, Begleitumständen und Bedingungen darstellen. Die Fähigkeit zur Sinnbildung über Zeit wird in der Geschichtsdidaktik als narrative Kompetenz bezeichnet.⁷

Diese narrative Kompetenz kann man nun entlang der Teilschritte des Prozesses historischen Lernens wie folgt gliedern.

Die *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* umfasst die Fähigkeit, die Zeitdimension von Sachverhalten und Problemen zu erkennen, Fragen an die Vergangenheit zu formulieren und dabei Perspektiven zu bestimmen, die für die Erschließung und Interpretation von Quellen und Darstellungen massgebend und erkenntnisleitend sind und die wiederum die Auswahl von geeigneten Quellen oder Darstellungen begründet.

Die *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* umfasst die kritische Analyse von Quellen und Darstellungen im Hinblick auf Verfasser, Herkunft, Stimmigkeit, Adressaten, Aufbau, Struktur und Inhalt. Auch die Gewichtung (Schlüsselbegriffe, Kernaussagen) und Umformung (Zusammenfassen/Exzerpieren) der Inhalte wird unter diese Kompetenz gefasst.

Die *Interpretationskompetenz für Geschichte* umfasst die Verknüpfung der Erkenntnisse, die in der Erschließung gewonnen wurden, ihre Deutung und ihre Beurteilung. Hierzu gehört auch die Erstellung eigener Geschichtsdarstellungen.

Die *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung* umfasst die Fähigkeiten, Schlussfolgerungen aus der Beschäftigung mit Geschichte für die eigene Lebenssituation zu ziehen, die Erkenntnisse für die Orientierung in der Gemeinschaft und für Handlungsentscheide zu nutzen.

Kompetenzen im Unterricht

Diese Aufzählung ist eine idealtypische Darstellung des historischen Denk- und Lernprozesses und der entsprechenden Kompetenzen. Im Schulalltag vollziehen sich oft nur Teile dieses Prozesses. Im Unterricht werden je nach Lernsituation einzelne Teile des Prozesses und damit auch einzelne Kompetenzen mit besonderer Aufmerksamkeit und Ausführlichkeit gefördert und eingeübt.

Die *Wahrnehmungskompetenz* wird nicht nur geschult, wenn die Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt aus der Vergangenheit beginnt und die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, gute Fragen zu stellen, sich zu überlegen, mit welchem Erkenntnisinteresse und welcher Perspektive sie sich einem Sachverhalt nähern wollen, und entsprechend Informationen (Quellen, Darstellungen) zu suchen und auszuwählen. Wahrnehmungskompetenz der Schülerinnen und Schüler wird bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit immer wieder angesprochen: Wenn in einem Bild ein Detail unklar ist, wenn in einer Karte ein Name stutzig macht oder wenn eine Aufgabe dazu auffordert, «Vermutungen» anzustellen. Kompetentes Wahrnehmen bedeutet hier, eine passende Frage zu stellen, Vermutungen nachvollziehbar zu begründen und den fraglichen Sachverhalt zeitlich und räumlich korrekt einzuordnen. Wenn auf der Karte der Gebietserweiterungen Preussens zweimal der Name «Friedrich Wilhelm I.» erscheint, vermute ich dann einen Druckfehler oder vermute ich, dass aus einem bestimmten Grund die Regel, dass Herrscher nicht die gleichen Namen führen, durchbrochen wurde? Zu beantworten wäre die Frage mit einer Recherche über die Geschichte Preussens, insbesondere seiner Herrscher, im 17. und 18. Jahrhundert.

Die *Erschließungskompetenz* umfasst einerseits das methodische Analysieren von Quellen (also Zeugnisse der Vergangenheit), die in verschiedenen medialen Ausprägungen (Texte, Gemälde, Fotografien, Zeichnungen, Töne, Objekte) vorliegen können. Eine kompetente Erschließung bezieht sich aber auch auf die zahllosen Darstellungen (also Deutungen von Vergangenheit), die uns in unserer Gesellschaft umgeben: Bücher, Fernsehdokumentationen, Ausstellungen, Zeitungsartikel. Wohl können Darstellungen je nach Fragestellung (und Quellenlage) auch zu «Quellen» werden. Entscheidend ist auf jeden Fall die Fähigkeit, kritisch mit Informationen über Vergangenheit umzugehen. Dabei ist das Repertoire der Quellenkritik zu nutzen, das sich auf die Thematisierung von Herkunft und Bezugssystem zusammen-

⁷ Vgl. Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2005. S. 7, und: Rösen, Jörn: Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien 1994. S. 45 ff.

fassen lässt: wer teilt hier wem etwas mit, mit welcher Absicht und auf der Grundlage welcher Informationen oder Quellen? Hierbei wird der konstruktivistische Charakter von Geschichte ebenso unweigerlich zum Thema wie die Unvermeidbarkeit des Gegenwartsbezugs von Geschichte, die immer ein Blick aus dem Hier und Jetzt auf die Vergangenheit bedeutet.

Allerdings kann im Unterricht nicht immer aus Quellen Geschichte geschaffen oder die Deutungen aus vorliegenden Darstellungen «de»-konstruiert werden. Ein wichtiger Teil des Unterrichts ist das Vermitteln von bereits gedeuteter Vergangenheit, die von Schülerinnen und Schülern ohne weitere Auseinandersetzung übernommen wird. Diese Form der Wissensübernahme ist durchaus legitim. Sie ist aber nicht mit einer Schulung von *Interpretationskompetenz* gleichzusetzen. Diese liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig oder (was häufiger der Fall sein wird) unter Anleitung eigene Deutungen (Erklärungen, Erzählungen) entwickeln, ihre Erklärungen und Urteile begründen und Erzählungen verständlich strukturieren können.⁸

Besonders anspruchsvoll ist die Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, da die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, nicht nur Meinungen zu äussern, sondern mit belegbaren Argumenten zu begründeten Einschätzungen zu gelangen. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Urteile ebenso bei der Interpretation wie bei der Orientierung zu fällen sind.

Die erklärende, deutende Auseinandersetzung über einen vergangenen Sachverhalt, die Interpretation, umfasst auch ein Sachurteil, eine Aussage über die historische Bedeutung über den dargestellten Sachverhalt der Vergangenheit, etwa wie folgt: «Die Sklavenhaltung in den USA zu Beginn des 19. Jahrhunderts war für die Entwicklung der amerikanischen Gesellschaft von Bedeutung, weil die unterschiedlichen Auffassungen darüber, ob die in der Verfassung verbrieften Rechte auch für die Sklaven gelten, die Nation spaltete und schliesslich zum Bürgerkrieg 1861 bis 1865 führte.» Das Urteilen beim Schritt des «Sichorientierens» – das Werturteil – ist dagegen eher Ausdruck der Fähigkeit, Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auf die eigene, heutige Lebenswelt und gesellschaftliche Situation zu beziehen: «Werden ähnliche Rechtferti-

gungen zur Ungleichbehandlung von Menschen, wie sie bei der Sklavenhaltung in den USA Anfang des 19. Jahrhunderts vorgetragen wurden, noch heute verwendet, beispielsweise im Gefangenenlager in Guantánamo oder bei der Behandlung illegal Eingewanderter?» In der Praxis können Urteilsbildungen nicht so eindeutig dem einen oder anderen Kompetenzbereich zugeordnet werden. Denn in Sachurteilen fliessen die individuellen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen oft (wenn auch meist implizit) ein. Wenn beispielsweise die Aufgabenstellung lautet: «Beurteilen Sie die Bedeutung der Sklavenhaltung in den USA zu Beginn des 19. Jahrhunderts für die politische und gesellschaftliche Entwicklung der USA», ist eine Aussage wie «Viele damals lebende Zeitgenossen, auch in gebildeten und aufgeklärten Kreisen, haben die Sklaverei als gerechtfertigt oder notwendig gesehen, heute wird eine solche Haltung von der Gesellschaft hingegen nicht mehr akzeptiert» ein Werturteil und damit Ausdruck von Orientierungskompetenz.⁹

Überlegungen zum Einsatz im Unterricht

Lehr- und Lernmittel

Die Ausführungen zur Auswahl machen deutlich, dass dieses Buch nicht den Anspruch erfüllen will, alles wichtige oder sogar «das wichtigste» Geschichtswissen zu versammeln. Wer glaubt, nach der Lektüre des Buches «die Geschichte» zu kennen, erliegt einem Missverständnis. In «Geschichte der Neuzeit» sind nicht nur viele Lücken vorhanden, das Buch fordert die Leserinnen und Leser sogar auf, Lücken zu finden und diese zu schliessen. Dabei haben die Leserinnen und Leser selbst zu entscheiden, welche Lücken sie auf welche Weise schliessen wollen. Das Buch bietet folglich insbesondere den Schülerinnen und Schülern alle Möglichkeiten, ihre historischen Kompetenzen zu schulen: sei es in der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Texten und Quellen oder durch die Formulierung und Bearbeitung eigener Fragestellungen.

In diesem Sinne lädt dieses Buch ein zum entdeckenden Lernen, es regt an zur eigenständigen Arbeit. Es bietet verschiedene Textsorten an, die in den Umgang mit den Dokumenten der Geschichtskultur im Internet, in Zeitungen oder Zeitschriften einführen können und deren Nutzung für den Lernprozess über Geschichte ermöglichen. Sobald die Erschliessung mit den Fragen nach Urheber, Perspektive und Auswahl zur selbstverständlichen Routine geworden sind, kann ein Text aus der NZZ genauso als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit einem historischen Sachver-

⁸ Vgl. zur Methodik der Interpretation auch die allgemeinen Aussagen in: Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004. S. 152–171.

⁹ Vgl. auch Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004. S. 91–112, hier S. 112.

halt dienen wie ein Artikel aus einer wissenschaftlichen Zeitschrift oder ein Eintrag in Wikipedia. Selbst für die Arbeit mit Quellen aus dem Gemeindeforschiv sind damit grundlegende Fragestellungen eingeführt.

Die deklarierten Lücken eröffnen wiederum den Lehrpersonen die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen. Sie können auf die Struktur des Buches zurückgreifen und mit zusätzlichen Darstellungen und Quellen eigener Wahl neue Themen einführen oder bereits vorhandene Themen ausführlicher behandeln.

Dennoch ist das Lehrmittel nicht einfach eine willkürliche Ansammlung diverser Texte. Es folgt bei der Anordnung der Texte einer chronologischen Ordnung und deckt (mit unterschiedlichen Textsorten) zentrale Bereiche des geschichtlichen Grundwissens ab. Es ist anschlussfähig an etablierte geschichtswissenschaftliche Ansätze und an die Gliederung historischer Themen in den Lehrplänen. «Geschichte der Neuzeit» bietet eine grundlegende Struktur, um sich nicht nur historische Kompetenzen, sondern auch geschichtliches Grundwissen anzueignen. Überdies ermöglicht es die Reflexion darüber, wie geschichtliches Grundwissen definiert und bestimmt wird.

«Geschichte der Neuzeit» kann somit sowohl als Basislehrmittel, von dem die Schülerinnen und Schüler je ein persönliches Exemplar besitzen und das nach Bedarf mit zusätzlichen Materialien ergänzt wird, wie auch als ergänzendes Lehrmittel Verwendung finden, das die Schulbibliothek als Klassensatz anschafft und das im Unterricht für einzelne Unterrichtssequenzen zum Einsatz gelangt.

Aufgabenstellungen

Der Bedeutung von Aufgabenstellungen für den Lernerfolg ist gerade im Fach Geschichte bzw. in der Geschichtsdidaktik in der Vergangenheit zu wenig Beachtung geschenkt worden. Die wichtige Funktion von Aufgaben als Steuerungsinstrument für das historische Lernen ist aber mittlerweile unbestritten.

Nichtsdestotrotz haben die Herausgeberinnen und Herausgeber bewusst darauf verzichtet, die Texte in «Geschichte der Neuzeit» mit Aufgaben zu versehen. Damit orientieren sie sich einerseits an der Wirklichkeit von Darstellungen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtskultur. Auch Zeitungsbeiträge, Fernsehdokumentationen oder Fachartikel bieten keine Aufgaben zu ihrer Bearbeitung, sondern erfordern eine selbstständige Verarbeitung durch die Leserinnen oder Zuschauer. Zudem ermöglicht der Verzicht auf entsprechende Vorschläge den Lehrpersonen, selber zu entscheiden, mit welchen Lernaufgaben sie die Arbeit mit den Texten und Bildern in «Geschichte der Neuzeit» anleiten wollen. Die Erfahrung zeigt, dass die Lehrpersonen abhängig vom Vorwissen der Schülerinnen

und Schüler, der konkreten Unterrichtssituation, dem behandelten thematischen Kontext usw. sehr unterschiedliche Aufgaben für sinnvoll erachten und in der Regel selten die Aufgabenvorschläge der Lehrmittel übernehmen. Anregungen für mögliche Aufgabenstellungen, die Erfolg versprechend mit dem Lehrmittel «Geschichte der Neuzeit» eingesetzt werden können, sind auf den folgenden Seiten zusammengestellt.

Für die Arbeit mit «Geschichte der Neuzeit» wird empfohlen, die Aufgabenstellungen an den weiter oben geschilderten Kompetenzen zu orientieren. Aufgaben, die die Wahrnehmungskompetenz schulen, richten die Aufmerksamkeit auf die historische Dimension von Phänomenen und lassen – ausgehend von aktuellen Ereignissen oder vorliegenden Dokumenten – Fragen formulieren, die sich mit Geschichte beschäftigen.

Aufgaben zur Erschliessungskompetenz fordern zur genauen Betrachtung von Bildern oder Filmen, zur genauen Lektüre von Texten oder generell zur Analyse von Quellen, aber auch von Darstellungen auf. Hierzu gehören Zusammenfassungen (Benennen der vorkommenden handelnden oder dargestellten Personen, von Orten, von Abläufen) ebenso wie Umformungen (Erstellen von Tabellen oder Mindmaps; Ermitteln von Schlüsselbegriffen).

Aufgaben zur Interpretationskompetenz führen zur Verknüpfung, zur Kontextualisierung oder zum Vergleich von Informationen, zur Erklärung von Vorgängen und schliesslich zur Beurteilung von historischen Geschehnissen. Zur Orientierungskompetenz zählen Aufgaben, die versuchen, Erkenntnisse aus der Geschichte auf das Handeln und Denken in der Gegenwart und Zukunft zu beziehen.

JAN HODEL

Literatur

- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004. S. 65–77.
- Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004. S. 91–112.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach 2000.
- Bergmann, Klaus u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze 1997 (5. Auflage).
- Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach (erscheint 2009).
- Gautschi, Peter: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit, in: Gautschi, Peter u. a. (Hg.): Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007. S. 21–59.
- Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs 2000.
- Gies, Horst; Barricelli, Michele; Toepfer, Michael: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004.
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007.
- Körber, Andreas u. a. (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004. S. 152–171.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Grundzüge einer Historik, Band 1). Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien 1994.
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze 2004.