

DIDAKTIK

Inhalt

2.1 Didaktische Analyse des Inhaltes «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» sowie Herleitung der 5 Themen	2
2.2 Lehrmittel als Lernumgebung	12
2.3 Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht	23
2.4 Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht	27
2.5 Umgang mit Karikaturen im Geschichtsunterricht	31
2.6 Umgang mit Statistiken im Geschichtsunterricht	35

DIDAKTISCHE ANALYSE DES INHALTES «DIE SCHWEIZ UND DIE ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS» SOWIE HERLEITUNG DER 5 THEMEN

PETER GAUTSCHI

1. INHALTE

A) DIE SCHWEIZ IN DER ZEIT VON 1914 – 1933 Die Epoche von 1914 bis 1945 lässt sich als Zeitalter der von Menschen bewirkten Katastrophen beschreiben. Sie begann mit dem Ersten Weltkrieg und endete mit dem Zweiten Weltkrieg. Dazwischen brachten Revolutionen, Wirtschaftskrisen, totalitäre Diktaturen und Völkermorde Leid und Tod über Millionen von Menschen. Die Schweiz blieb in dieser Zeit eine Demokratie. Es kam zu keiner Revolution, und die Wirtschaftskrise traf sie weniger hart als andere Staaten. Dennoch war sie als Staat inmitten Europas Teil der Geschichte. Sie war von den weltgeschichtlichen Ereignissen betroffen und gestaltete sie gleichzeitig mit.

Der Erste Weltkrieg (1914–1918) erschütterte Europa in seinen Fundamenten. Obwohl die Schweiz neutral und von Kriegshandlungen verschont blieb, prägte der Krieg das Leben der Schweizerinnen und Schweizer. Das Land war von Krieg führenden Nationen umgeben, vom Ausland wirtschaftlich abhängig und innenpolitisch gespalten.

Gegen Ende des Ersten Weltkriegs kam es in zahlreichen Staaten zu sozialer Unrast und zu politischen Krisen. Die Russische Revolution von 1917 wirkte weit über Russland hinaus. 1918 wurde auch die Schweiz von sozialen Unruhen erschüttert. Die schlechte Lage der Arbeiterinnen und Arbeiter führte zu einem Landesstreik. Dieser wurde unter dem Druck eines militärischen Truppenaufgebotes zwar abgebrochen, doch folgten politische und soziale Reformen.

Am Ende des Ersten Weltkriegs schufen die Siegermächte den Völkerbund. Dieser sollte dazu beitragen, Konflikte künftig am Verhandlungstisch zu lösen und Kriege zu verhindern. Die Schweiz trat dem Völkerbund unter Wahrung ihrer Neutralität 1920 bei. In den folgenden Jahren beherbergte sie wichtige Konferenzen und nahm an der internationalen Politik aktiv teil. Nach 1930 verlor der Völkerbund an Glaubwürdigkeit. Am Ende des Zweiten Weltkriegs wurde er von der UNO abgelöst.

Die Wirtschaft war zwischen den beiden Weltkriegen instabil. Auf die Krise nach dem Ersten Weltkrieg folgte von 1924 bis 1929 ein vorübergehender Aufschwung. Er fand mit der Weltwirtschaftskrise, die grosse Arbeitslosigkeit zur Folge hatte, ein jähes Ende. Die Krise der 1930er-Jahre traf die Schweiz später als andere Staaten und sie dauerte länger. Umstritten war, in welcher Weise der Staat in die Wirtschaft eingreifen sollte.

**B) DIE SCHWEIZ IN DER
ZEIT VON 1933 – 1939**

Die Wirtschaftskrise erleichterte den Aufstieg autoritärer und faschistischer politischer Bewegungen und Parteien. Diese versprachen eine schnelle Lösung der Probleme, während die parlamentarischen Demokratien in den Augen vieler Zeitgenossen dazu nicht in der Lage waren. In der Schweiz blieben faschistische Parteien eine Randerscheinung. Hingegen versuchten politisch rechts stehende Kreise, die Schweiz zu einem autoritären Staat umzugestalten. Als dies misslang, kam es mit der Annäherung zwischen Sozialdemokratie und liberalem Bürgertum zu einem Schulterschluss der demokratischen Kräfte.

Die Verständigung zwischen Sozialdemokratie und Bürgertum war die Antwort auf die aggressive Aussenpolitik des Deutschen Reichs. Dieses bereitete den nächsten Krieg vor. In der Schweiz wurde die militärische Aufrüstung durch die so genannte Geistige Landesverteidigung ergänzt, die den gesellschaftlichen Zusammenschluss durch eine Rückbesinnung auf schweizerische Werte und Traditionen forderte.

**C) DIE SCHWEIZ IN DER
ZEIT VON 1939 – 1945**

Als der Zweite Weltkrieg mit dem deutschen Überfall auf Polen am 1. September 1939 begann, war die Schweiz im Vergleich zu 1914 gut vorbereitet. Die Armee wurde mobilisiert. Kriegswirtschaftliche Massnahmen sollten innere soziale Spannungen verhindern. Der überraschend schnelle Sieg der Wehrmacht über Frankreich führte im Sommer 1940 zu einer Krise. Während die Mehrheit am unbedingten Widerstand festhielt, forderte eine Minderheit die Anpassung an die neuen Verhältnisse. Die Reaktionen der Schweiz waren auch geprägt von den vermuteten und später belegten deutschen und italienischen Angriffsplänen auf die Schweiz. Diese Angriffe blieben aus.

1941 weitete sich der europäische Krieg zum Weltkrieg aus. Seit Februar kämpften deutsche Truppen in Nordafrika, im Juni überfiel die Wehrmacht die Sowjetunion und Ende Jahr traten Japan auf Seite der Achsenmächte, die USA und China auf alliierter Seite in den Krieg ein. Die Nationalsozialisten beschlossen, die Juden nicht mehr aus dem deutschen Machtbereich zu vertreiben, sondern nach Osteuropa zu deportieren und zu ermorden. Die Schweiz bewahrte ihre politische Selbstständigkeit, machte aber viele Zugeständnisse an das Deutsche Reich. Ihre Entscheidungen standen unter dem Eindruck deutscher Übermacht, waren jedoch nicht immer vom Reich erzwungen.

1943 zeichnete sich die Niederlage der Achsenmächte ab, und die Alliierten begannen mit der Vorbereitung der Zeit nach dem Krieg. Bei Kriegsende befand sich die Schweiz in einer schwierigen Situation. Mit der Sowjetunion bestanden keine diplomatischen Beziehungen, und die USA kritisierten die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem Deutschen Reich. Unter amerikanischem Druck schloss die Schweiz 1946 das Abkommen von Washington und bezahlte 250 Millionen Franken. Die Alliierten betrachteten diese Summe als teilweise Rückerstattung des von der Schweiz übernommenen Raubgoldes. Die Schweiz hingegen deklarierte die Zahlung als freiwilligen Beitrag für den Wiederaufbau Europas.

2. BEDINGUNGEN

A) 14–18-JÄHRIGE JUGENDLICHE UND IHR GESCHICHTS-BEWUSSTSEIN Die Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945 beschäftigt 14–18-jährige Jugendliche sehr. Das Thema bietet deshalb die Möglichkeit, dass sich Jugendliche intensiv mit einem historischen Zeitraum auseinandersetzen, um für die Gegenwart und die Zukunft zu lernen. Das Thema fördert zudem die Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher in den verschiedensten Dimensionen.

Identitätsbewusstsein Erstens unterstützt die Auseinandersetzung mit dem Thema die Jugendlichen in ihrer Identitätsentwicklung. Sie müssen sich Fragen stellen: Wozu gehöre ich? Wer bin ich? Wer sind wir? Wer sind die andern? Wie anders sind die andern? Was bedeutet es zum Beispiel Schweizerin, Schweizer zu sein in einer schwierigen Zeit?

Ökonomisch-soziales Bewusstsein Zweitens unterstützt es sie in der Entwicklung ihres sozialen Bewusstseins. Häufig interpretieren Jugendliche Macht und Ohnmacht, Reichtum und Armut als selbstverschuldete Zustände. Gerade die Problematik um die nachrichtenlosen Vermögen stellt solche Interpretationsmuster radikal in Frage und beschäftigt Jugendliche. Sie müssen ein anderes Bezugssystem erlernen.

Politisches Bewusstsein Drittens erschüttert ein Krieg Jugendliche in ihrem politischen Bewusstsein. Sie haben im Alter von 14–18 Jahren erste Überzeugungen, wie das Zusammenleben funktionieren kann, wie Macht institutionalisiert und Recht gesichert wird. Nachdenken über die Rolle der Schweiz im und nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt auf, welche Werte und Einstellungen politisches Handeln bedingen.

Historizitätsbewusstsein Viertens trifft dieses Thema das Historizitätsbewusstsein von Jugendlichen. Sie, die vorerst davon ausgehen, dass die Welt etwas Stabiles und Dauerhaftes ist, erkennen, dass gerade der Wandel und viel Unvorhersehbares die Geschichte prägt. Das Thema ermöglicht ein Nachdenken, nicht nur über das Verhalten der Schweiz im Krieg, sondern auch die Reflexion über Aufarbeitung der Geschichte. Beides verweist auf Befindlichkeiten hinsichtlich eines kollektiven Geschichtsbewusstseins.

Wirklichkeitsbewusstsein Fünftens ist das Thema gut geeignet, um das Wirklichkeitsbewusstsein von Jugendlichen zu entwickeln. Kaum ein Thema der letzten Jahre hat diese Dimension des Geschichtsbewusstseins direkter getroffen und deshalb zu ausführlichen Debatten geführt. Jugendliche waren und sind verunsichert von divergierenden Aussagen zum selben Thema. Interviews mit Zeitzeugen zeigen unterschiedliche Wahrnehmungen der Befragten. Die Jugendlichen beginnen darüber nachzudenken, wie bewiesen werden kann, ob sich Ereignisse tatsächlich so abspielten. So lernen sie Reales von Fiktivem zu unterscheiden und erkennen, dass Geschichte eine gegenwärtige Deutung von Vergangenem darstellt, dass sich Geschichte je nach Standpunkt der Deuterin, des Deuters unterschiedlich zeigt.

Moralisches Bewusstsein Der Prozess der Rekonstruktion von Vergangenheit geschieht mit unterschiedlichen Massstäben. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, ob das Verhalten der Schweiz im Zweiten Weltkrieg richtig oder falsch war. Dadurch können Unterschiede zwischen heutigen und früheren Normen thematisiert werden.

Schweiz im Zweiten Weltkrieg als ideales Thema Das Thema «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» berührt also alle wesentlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Soll die Schule zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung eines historischen Bewusstseins beitragen, so eignet sich dieses Thema ideal zur Behandlung im Unterricht.

B) LEHRPLÄNE Die Wichtigkeit des Themas zeigt sich nicht nur mit Blick auf das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen, sondern auch bei der Analyse von Lehrplänen. Mit dem Inhalt «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» können auf ausgezeichnete Art und Weise viele in den Lehrplänen der Kantone Zürich, Bern, Luzern, Aargau u.a. explizit formulierte obligatorische Ziele erreicht werden. «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» wird zudem in den Lehrplänen der Kantone Luzern und Aargau ausdrücklich als Lerninhalt erwähnt.

C) LEHRMITTEL Dass der Inhalt lehrplankonform ist, zeigt sich auch daran, dass «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» in allen in der Schweiz heute gängigen Lehrmitteln behandelt wird. Neben der Beschäftigung mit der militärischen, wirtschaftlichen und politischen Situation ziehen sich wie ein roter Faden die Themen Anpassung und Widerstand durch. Fast gänzlich fehlen jedoch Hinweise auf die nachrichtenlosen Vermögern, auf Fragen von Wirklichkeit und Moral oder auf Grundprobleme von Krieg und Schuld. Multiperspektivische Ansätze bei Themen wie Flüchtlingspolitik oder Leben im Alltag sind nur vereinzelt vorhanden, ebenfalls Lebensbilder von Menschen aus jener Zeit. In keinem der Lehrmittel – Ausnahme ist die Genfer Dokumentation – werden die Schlussergebnisse der UEK explizit miteinbezogen. Nirgends wird bisher der Inhalt als Anlass genommen, die Schweiz gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert zu thematisieren.

3. BEGRÜNDUNGEN

A) DIDAKTISCHE ANALYSE Der Inhalt «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» ist für ein neues Lehrmittel gut geeignet, weil der Inhalt exemplarisch thematisiert werden kann, eine grosse Gegenwartsbedeutung hat und viele Schlüsselprobleme aufarbeitet.

Exemplarische Bedeutung Die Beschäftigung mit der Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg ermöglicht die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bereichen des Geschichtsbewusstseins. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich auf andere Kriege, deren Folgen sowie das Verhalten der Menschen in Kriegen übertragen. Die Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit verdeutlicht das Selbstverständnis einer Gesellschaft. Mit grosser Deutlichkeit zeigt sich hier, welche Werte und Normen sie vertritt, wie sie in Krisenzeiten handelt, aber auch wie die Aufarbeitung der eigenen Geschichte vonstatten geht.

Gegenwartsbedeutung Die Gegenwartsbedeutung des Themas hängt bei Jugendlichen stark von der eigenen Erfahrungswelt ab. Das Thema Schweiz – Zweiter Weltkrieg hat einen starken Gegenwartsbezug, weil es nicht nur einen wichtigen Abschnitt unserer Geschichte beleuchtet, sondern auch weil es sich mit der Aufarbeitung dieser Geschehnisse bis in unsere Zeit beschäftigt. Es lassen sich Verbindungen zu aktuellen Themen wie Neutralität, Bankgeheimnis, Umgang mit Flüchtlingen usw. knüpfen und von dort aus verschiedene Fragen zur schweizerischen Identität thematisieren und diskutieren.

Zukunftsbedeutung Die Zukunftsbedeutung von Themen kann höchstens vermutet werden. Klafki hat versucht, methodisch diszipliniert einen Weg aufzuzeigen, wie die Zukunftsbedeutung bestimmt werden kann. Er hat Schlüsselprobleme identifiziert, mit denen sich die Jugendlichen in ihrer Zukunft auseinander setzen müssen. Die folgende Liste zeigt, dass der Inhalt «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» viele Schlüsselprobleme berührt und deshalb eine hohe Zukunftsbedeutung hat:

- Völkerverständigung und Friedenssicherung
- Verwirklichung von Menschenrechten
- Herrschaft und Demokratisierung
- Soziale Ungerechtigkeit
- Geschlechter- und Generationenverhältnis
- Umgang mit Minderheiten
- Arbeit
- Umwelterhaltung
- Sucht, Aggression und Gewalt
- Massenmedien und Alltagskultur
- Globale Ungleichheiten

B) ASPEKTE VON GUTEM GESCHICHTSUNTERRICHT Der Inhalt «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» ist für ein Lehrmittel zudem geeignet, weil damit guter Geschichtsunterricht inszeniert werden kann, der sich durch folgende 4 Aspekte auszeichnet:

<p>Bezogenheit des Themas auf die eigene Situation</p>	<p>Jugendliche lernen, dass das Thema etwas mit unserer heutigen Welt und etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat. Sie erfahren, dass das Thema bei ihnen Gefühle (Freude, Trauer, Wut usw.) auslöst. Sie werden angeregt, sich Gedanken über ihre Zukunft zu machen.</p>
<p>Methoden historischer Erkenntnis</p>	<p>Jugendliche lernen selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Sie können selbst aus Dokumenten (Bilder, Quellentexte usw.) etwas Neues über die Vergangenheit herausfinden. Sie erfahren, dass nicht alles der Wahrheit entspricht, was uns aus der Vergangenheit überliefert wird. Sie lernen, wieso jemand so und nicht anders gehandelt hat.</p>
<p>Entwicklungszusammenhang sozialer Zustände und Veränderungen in der Zeit</p>	<p>Jugendlichen wird klar, dass es Unterschiede gibt zwischen dem Leben früher und dem Leben heute. Ihnen wird bewusst, dass die Geschichte auch ganz anders hätte verlaufen können. Sie denken über die Folgen von Handlungen oder Ereignissen nach. Sie erfahren, warum jemand so und nicht anders gehandelt hat. Sie lernen, wie es zu bestimmten Situationen gekommen ist. Sie merken, dass gewisse Sachen früher anders waren als heute.</p>
<p>Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis</p>	<p>Jugendliche beschäftigen sich mit dem Leben von Menschen. Ihnen fällt auf, dass es Leute gab, die befohlen haben und solche, die gehorchen mussten. Sie sehen, dass es zwischen dem Leben reicher und armer Menschen grosse Unterschiede gab. Sie bekommen eine klarere Vorstellung davon, wie die Menschen in der Schweiz während der Zeit des Nationalsozialismus gelebt haben. Sie lernen, wer etwas verändern wollte und wer dagegen war. Sie erkennen, dass es immer einzelne Menschen sind, welche etwas verändern.</p>

4. ZIELE

A) AUS DER GESCHICHTE LERNEN

Der Inhalt «Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus» erfordert und ermöglicht nicht nur die Auseinandersetzung mit dem spezifischen historischen Kontext des Nationalsozialismus, er steht auch in einem allgemeineren vergangenheits- und erinnerungspolitischen Kontext. Bei der Thematisierung dieses Inhaltes soll aufgezeigt werden, wie über den spezifisch schweizerischen Standort in Bezug auf den Nationalsozialismus nachgedacht werden kann. Nachdenken über die Schweiz, den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus, um aus der Geschichte zu lernen, bedeutet auch, nachzudenken darüber, wie in der Zeit nach 1945 bis in die Gegenwart mit der Problematik umgegangen wurde. Lehren für die Gegenwart und Zukunft können dann aus der Geschichte abgeleitet werden, wenn historische Ereignisse und Zusammenhänge nicht für sich betrachtet stehen bleiben. Viel mehr sollen Aspekte politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Kontinuität, aber auch Phasen und Kontexte des Umbruchs aufgezeigt werden. Institutionelle Strukturen, Interessenlagen von Akteuren oder etwa Möglichkeiten politischer Partizipation sind grundlegende Merkmale, die verstanden werden müssen, um bei Schülerinnen und Schülern Verantwortungsbewusstsein für gesellschaftliche Zusammenhänge zu bilden und zu schärfen. Es geht also nicht nur darum, historisches Wissen zu vermitteln, vielmehr sollen Kontext bezogen zeitgeschichtliche Phänomene gesellschaftlichen Zusammenlebens erkannt und erarbeitet werden. Solche Phänomene tauchen exemplarisch auf im Kontext des Nationalsozialismus, haben aber weit umfassendere Gültigkeit.

B) GESCHICHTE UND POLITISCHE INSTRUMENTALISIERUNG

Geschichte steht nicht für sich selbst. Geschichte wird auch nicht nur aus einer wissenschaftlichen Perspektive und durch wissenschaftliche Publikationen zugänglich gemacht. Geschichte wird von einer Vielzahl von Akteuren mit einer eben solchen Vielzahl von Motivationen und Hintergründen geschrieben. Die Beschäftigung mit diesem Thema kann auch einen Beitrag dazu leisten, diese Interessenlagen und Motivationen, Grade der Professionalität aber auch der Instrumentalisierung von Geschichte zu beleuchten und kritisch zu hinterfragen. Die Geschichte der UEK selbst ist für eine solche Auseinandersetzung geeignet. Es wurde aufgrund des Mandates, das die UEK erhalten hatte, nicht nur Geschichte geschrieben. Vielmehr wurde in den 1990er-Jahren auch darüber nachgedacht und debattiert, wie objektivierbar Geschichte ist, wer an einem historischen Diskurs alles beteiligt ist und wie die verschiedenen Akteure zu gewichten sind, wenn es um eine Re-Konstitutionalisierung eines Selbstbildes geht und nicht nur darum, einem wissenschaftlichen Prozess genüge zu tun. Mit der UEK bietet sich ein ausgesprochen geeignetes Beispiel, nicht nur Geschichte zu lernen, sondern den Prozess des Schreibens von Geschichte selbst kritisch zu hinterfragen.

C) BIOGRAPHIEN

Mit Biographien, die als didaktisches Mittel zum Einstieg gewählt werden, können nicht nur Einzelfallbeispiele beschrieben werden. Vielmehr lassen sich im Spiegel der dargestellten Menschen auch Spuren aus der Weltgeschichte und grundlegende Themen menschlicher Befindlichkeit wieder finden. Multiperspektivität soll auch für den Unterricht in der Schule stark gewichtet werden. Die Lernenden werden dadurch in die Lage gebracht, sich ein eigenes Urteil über das Verhalten und über Haltungen wichtiger Akteure oder Einzelpersonen zu bilden.

Allgemeinere Urteile, welche über die Einzelfälle hinausgehen, können dann in der gemeinsamen Diskussion und durch weiterführende informierende Texte, herausgearbeitet werden.

D) ZENTRALES ANLIEGEN: Das Ziel der gewählten Darstellungsform und -methode ist es, eine Ambivalenz möglicher Deutungen zu generieren. Es sollen keine fixfertigen Lehren aus den angebotenen Texten direkt abgeleitet werden können. Vielmehr sollen die Texte, Bilder, Grafiken, Tabellen dazu anregen, selbstständig über historische Handlungsweisen aber auch historische Darstellungsweisen nachzudenken. Alle, auch die Lernenden, nehmen dadurch Anteil am Prozess, wie sich Geschichte verändert und wie Geschichte tradiert wird. Deutungsdichotomien wie Täter – Opfer, Schuld – Unschuld, Räuber – Beraubte, Neutralität – Parteilichkeit usw. werden dadurch anstatt gefestigt eher aufgelöst. Es soll gezeigt werden, dass historische Interpretation selten in der Lage ist Schwarz-Weiss-Bilder zu zeichnen und dies in der Regel auch nicht will. Die Positionierungen der Schweiz zwischen den genannten Extremen sind komplexer und sollen auch als solches verstanden und debattiert werden können.

5. INSZENIERUNGEN

**KAPITEL 1:
MENSCHEN IN DER
SCHWEIZ ZUR ZEIT DES
ZWEITEN WELTKRIEGS** Im ersten Kapitel geht es um Menschen, die die Zeit geprägt haben und die durch die Zeit geprägt wurden. Das Lehrmittel zeigt, dass Einfluss und Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen nicht nur abhängig sind von seinen persönlichen Fähigkeiten, seiner Einstellung und seinem Willen, sondern auch von seiner Stellung in der Gesellschaft. Dies gilt besonders für Zeiten des Wandels, der Gewalt und der Unsicherheit, denen sich die Menschen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs gegenüber sahen.

**KAPITEL 2:
DIE SCHWEIZ IM ZEIT-
ALTER DER WELTKRIEGE** Das Lehrmittel beschreibt die Zeit von 1914 bis 1945 und zeigt damit auf, wie die Geschichte der Schweiz als Teil der Geschichte Europas und der Welt verstanden werden muss. Die Epoche begann und endete jeweils mit einem Weltkrieg. Dazwischen brachten Revolutionen, Wirtschaftskrisen, totalitäre Diktaturen und Völkermorde Leid und Tod über Millionen von Menschen. Die Schweiz blieb von den dramatischsten Auswirkungen dieser Erschütterungen verschont: Sie konnte ihre militärische Neutralität gegenüber den Kriegsparteien bewahren und wurde nicht besetzt. Die Wirtschaftskrisen trafen sie weniger hart als andere Staaten, und sie blieb eine Demokratie.

**KAPITEL 3:
GESCHICHTE KONTROVERS** Im Kapitel 3 zeigt das Lehrmittel, warum für ein kritisches Geschichtsbewusstsein hinschauen zwar grundlegend ist, aber nicht reicht, und warum es ein Nachfragen braucht. Die Auseinandersetzung über die Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs ist ein gutes Beispiel für die Bedeutung von Geschichtsschreibung. In den 1990er-Jahren waren zahlreiche Personen und Institutionen an der Aufarbeitung der Geschichte beteiligt. Das Lehrmittel zeigt, wie in der Gegenwart aus Quellen, das heisst aus Überresten und Erzählungen aus der Vergangenheit, Geschichte entsteht.

**KAPITEL 4:
DIE SCHWEIZ UND DAS
DEUTSCHE REICH 1933–1945** Mit diesem Kapitel greift das Lehrmittel einige Fragen auf, die in der Diskussion über die Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg besonders umstritten waren und von der Bergier-Kommission genau untersucht wurden. Dabei stehen die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Schweiz und dem nationalsozialistischen Deutschland sowie die schweizerische Flüchtlingspolitik im Vordergrund. Es handelt sich hierbei nicht um eine umfassende Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg. Das Verhältnis zu den Alliierten, die Landesverteidigung oder die innenpolitische Entwicklung kommen im Kapitel 2 zur Sprache, wo die Rahmenbedingungen aufgezeigt werden. In diesem Kapitel präsentiert das Lehrmittel einige Ergebnisse der umfassenden Forschungen, die die Bergier-Kommission aufgrund der gegen die Schweiz erhobenen Vorwürfe unternommen hat.

**KAPITEL 5:
ANERKENNUNG UND
WIEDERGUTMACHUNG
VON VERGANENEM
UNRECHT** Im letzten Kapitel legt das Lehrmittel dar, wie die Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte, das an den Opfern des Holocaust verübte Unrecht «wieder gutzumachen». Die Schweiz war für die vom nationalsozialistischen Deutschland verübten Verbrechen nicht verantwortlich. Doch auch für die Schweizer Regierung und Teile der Schweizer Wirtschaft stellte sich nach 1945 verschiedentlich die Frage, ob sie sich angesichts der nationalsozialistischen Verbrechen richtig verhalten oder ob sie etwas wieder gutzumachen hatten. Wirt-

schaft und Politik der Schweiz haben sich seither an der Wiedergutmachung beteiligt und sich in einigen Fällen für das Fehlverhalten entschuldigt, ohne aber im juristischen Sinn eine Beteiligung am Unrecht anzuerkennen. Das Lehrmittel zeigt zudem in diesem Kapitel, dass heute die Wiedergutmachung von vergangenem Unrecht auch in ganz anderen Zusammenhängen debattiert wird. Seit Anfang der 1980er-Jahre ist der Umgang mit vergangenem Unrecht eine wichtige, umstrittene und daher heiss diskutierte Frage der internationalen Staatengemeinschaft.

LEHRMITTEL ALS LERNUMGEBUNG

PETER GAUTSCHI

Das Schulgeschichtsbuch ist das Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Entwickelt in den Spannungsfeldern zwischen Tradition und Zukunft, zwischen vollständiger Ordnung und exemplarischer Auswahl, zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis ist es gleichzeitig für viele verschiedene Zielgruppen (Lehrerinnen, Schüler, Schulaufsicht usw.) und Verwendungsweisen (Unterrichtsvorbereitung, -durchführung usw.) konzipiert. Die Balance der verschiedenen Spannungsfelder garantiert Ausgewogenheit und setzt Standards (vgl. Abbildung 1).

Hinschauen und Nachfragen: Ausgewogenheit

Tradition Kulturelles Erbe einer Gesellschaft	Lehrmittel-Konzept Balance zwischen Tradition und Zukunft	Zukunft Schlüsselfragen einer Gesellschaft
Ordnung Fachwissenschaft	Lehrmittel-Entwurf Reihenfolge der geordneten und gewählten Themen	Auswahl Schulwissenschaften
Politik Bildungsrat	Lehrmittel Programm Lehrmittelkommission	Praxis Erprobungsklassen
Performance- Standards	Standards Opportunity-to-learn-Standards	Content- Standards

Abbildung 1: Die Balance der verschiedenen Spannungsfelder garantiert Ausgewogenheit und setzt Standards.

Schulgeschichtsbücher haben im Vergleich mit andern Geschichtsvermittlungsinstanzen, wie zum Beispiel dem wirkungsmächtigen Fernsehen, zwei grosse Vorteile, die mit dem vorgesehenen Einsatzort Schule zusammenhängen: Sie können erstens auf eine echte Mehrwegkommunikation im Unterricht bauen. So werden Multiperspektivität, Multikulturalität und Gemeinschaftsbildung erst möglich. Sie können zweitens unterschiedliche Angehensweisen anbieten, was Lebensweltbezug, Handlungsorientierung und Differenzierung fördert. Diese denkbaren Vorteile werden allerdings nur dann realisiert, wenn sie die Lehrpersonen auch tatsächlich umsetzen.

Der Unterrichtserfolg von Schulgeschichtsbüchern hängt deshalb zentral von der Kompetenz der Lehrpersonen ab. Das Wissen über die Ziele der Lehrmittelautorinnen und -autoren kann den Einsatz des Lehrmittels im Schulalltag optimieren, darf aber nicht Voraussetzung dafür sein. Das Lehrmittel muss also auch ohne dieses Wissen funktionieren.

«Hinschauen und Nachfragen» ist als Lernumgebung konzipiert. Die Publikation ist eine inszenierte und zugangsoffene Bildungsgelegenheit, die zum gewählten Inhalt «Die Schweiz und der Nationalsozialismus» eine Reihe von Lernmöglichkeiten anbietet. Sie besteht aus einem Arrangement von Lernwegen und Lernsituationen sowie aus einem Überangebot an Lernmaterialien und Medien.

1. VERSCHIEDENE ARTEN UND TYPEN VON SCHULGESCHICHTSBÜCHERN

Grundsätzlich lassen sich vier verschiedene Arten von Schulgeschichtsbüchern unterscheiden: Das Lesebuch, das Lehrbuch, das Arbeitsbuch und das Lernbuch, welches Elemente aus den ersten drei Typen kombiniert.

- DAS LESEBUCH** Lange Zeit präsentierten Schulgeschichtsbücher Erzählungen von Autorinnen und Autoren, welche farbige, spannende und belehrende Eindrücke aus der Vergangenheit vermittelten. Oft waren faktenbasierte Passagen nicht von fiktionalen Abschnitten zu unterscheiden.
- DAS LEHRBUCH** Die Lesebücher wurden durch die Lehrbücher abgelöst. Hier fanden sich von Expertinnen und Experten gedeutete Darstellungen, die ein fertiges, klar geordnetes Orientierungswissen boten, manchmal angereichert mit kurzen Quellenausschnitten und Bildern, die als Beleg für die Interpretationen der Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler dienten.
- DAS ARBEITSBUCH** Die Lehrbücher wurden durch die Arbeitsbücher abgelöst. Diese waren so gestaltet, dass sie den Lernenden eine eigenständig denkende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglichten: Solche Arbeitsbücher enthielten ausschliesslich Materialien und Arbeitsimpulse.
- DAS LERNBUCH** Durchgesetzt haben sich heute kombinierte Lehr- und Arbeitsbücher, manchmal mit Darstellungs- und Materialteil in einer, manchmal getrennt in zwei Publikationen, oft angereichert mit Aufgaben oder Lernanweisungen, einem zusätzlichen Materialangebot wie etwa Hellraumprojektorfolien, Dias, Leseheft usw.

Mittlerweile haben sich drei verschiedene Typen des Lernbuches ausgebildet:

- Sammlung von Lernsituationen** Es gibt erstens Publikationen, welche lose verknüpfte Lernsituationen in Form von fertig entwickelten Lernaufgaben oder Arbeitsblättern anbieten. Sie sind in der Regel Frage orientiert und situationsoffen. Solche Angebote unterstützen einen lektionsorientierten, binnendifferenzierten Geschichtsunterricht. Zu oft kommen dabei das eigenständige historische Lernen und der längerfristige Aufbau von geschichtlichem Wissen zu kurz.
- Lehrgang** Es gibt zweitens lehrgangsorientierte Publikationen, die konkrete Lernwege inszenieren. Lehrgänge sind einem Modell von Lernprozess angepasste gestufte Geschichtslehrmittel. Diese Schulgeschichtsbücher, die eher wissensorientiert sind, erläutern zum Einstieg das Ziel der Vermittlung oder informieren über zentrale Aspekte des Themas, präsentieren dann einen gedeuteten Darstellungsteil mit illustrierenden Materialien, bieten danach eine Zusammenfassung an und offerieren schliesslich einen Arbeitsteil mit Materialien zum selbstständigen Weiterlernen. Es gibt auch lehrgangsorientierte Unterrichtswerke, welche hauptsächlich anstreben, dass sich Jugendliche selbstständig mit dem historischen Universum auseinandersetzen. Diese Schulgeschichtsbücher stellen zum Auftakt ein Problem, provozieren die Lernenden oder offerieren einen Einstieg zum Verweilen. Dann folgt ein Arbeitsteil, wo die Lernenden anhand von Materialien zum Thema eigenständig den Umgang mit Geschichte üben.

Danach folgt der Darstellungsteil, wo Begriffe geklärt, Wissen vorgeschlagen und Merktex-te angeboten werden. Am Schluss finden sich Arbeitsimpulse, die über die präsentierten Deu-tungen hinausführen sollen, multiperspektivische Betrachtungsweisen ermöglichen, eine Vertiefung anregen oder den Transfer garantieren.

Lernumgebung Neben Schulgeschichtsbüchern, die sich auf Lernsituationen konzentrieren, und solchen, die Lernwege anbieten, gibt es drittens themenorientierte Publikationen, welche eine Lernumge-bung aufbauen, in welcher Lernende oder Lehrende selbstständig ihren Lernweg suchen dür-fen oder müssen.

2. DIDAKTISCHE PRINZIPIEN VON LERNUMGEBUNGEN

«Hinschauen und Nachfragen» ist als Lernumgebung konzipiert. Die Publikation ist eine inszenierte zugangsoffene Bildungsgelegenheit, die zum gewählten Inhalt «Die Schweiz und der Nationalsozialismus» eine Reihe von Lernmöglichkeiten anbietet. Eine Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von Lernwegen und Lernsituationen sowie aus einem Überangebot an Lernmaterialien und Medien. Der Begriff Lernumgebung bringt zum Ausdruck, dass Lernen zwar auf unterschiedlichen Wegen stattfinden kann, diese aber nicht beliebig verlaufen können. Er bringt auch zum Ausdruck, dass Lernen von ganz verschiedenen Umgebungsfaktoren abhängig ist, die sich in unterschiedlichem Ausmass gestalten lassen.

Um den Begriff Lernumgebung abzugrenzen von den Begriffen Lernweg und Lernsituation scheint mir die Analogie zur Musik hilfreich. Eine Lernsituation, wenn also Schülerinnen und Schüler beispielsweise an einem Bild arbeiten, entspricht einem Motiv. Ein Motiv ist in der Musik ein kurzes, aber wichtiges Fragment von vielleicht 2–6 Noten. Verschiedene solche Motive bewusst aneinander gereiht ergeben die Melodie. Eine Melodie entspricht einem Lernweg. Lernende betrachten beispielsweise zuerst ein Bild, führen dann ein Gespräch in der Klasse durch und halten das Gelernte im Heft fest. Für Lernweg verwendet Karl Frey den Begriff Methode und Fritz Oser spricht von der Choreografie. Eine Lernumgebung schliesslich entspricht der Harmonie-Progression in der Musik. Dies ist die Wissenschaft und Kunst, mehrere Töne gleichzeitig so zu platzieren, dass ein Nacheinander dieser Harmonien ein stimmiges Ganzes ergibt. Zu jeder Harmonie-Progression kann ich also verschiedene Melodien spielen, aber es gibt bestimmte Regeln und Gesetzmässigkeiten, die eingehalten werden sollen: Wer der Basslinie oder den Guidelines folgt, hat Gewähr, dass es gut tönt.

Der Begriff Lernumgebung bringt auch zum Ausdruck, dass Lernen von ganz verschiedenen Umgebungsfaktoren abhängig ist, die sich in unterschiedlichem Ausmass gestalten lassen. Die Harmonie-Progression kann der Solist, die Solistin nicht verändern. Lernumgebungen ermöglichen es Schülerinnen und Schülern also, dass diese sich Geschehenes für sich selber rekonstruieren können und müssen. Lernwege dagegen verführen oft zu eindimensionalen geschlossenen Darstellungen, die für die Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins wahrscheinlich weniger günstig sind.

Mit Lernumgebungen können verschiedene aktuelle fachdidaktische Prinzipien umgesetzt werden.

Fragen von Jugendlichen aufnehmen

«Hinschauen und Nachfragen» kann zwar von vorne nach hinten durchgearbeitet werden, ist jedoch nicht in erster Linie dafür konzipiert. Vielmehr will das Geschichtslehrmittel eine Auswahl bieten, damit Schülerinnen und Schüler von ihren Fragen ausgehen können und dort Antworten suchen, wo ihre Interessen liegen: Welche Menschen interessieren sie im Kapitel 1? Welche Gegenden und Zeiten sprechen sie in Kapitel 3 oder 5 an? Dieses Überangebot ermöglicht Differenzierung. Jede und jeder stellt eigene Sinnzusammenhänge her.

- Deutungen und Kernwissen anbieten** Das Lehrmittel richtet sich direkt an Lernende und ermöglicht ein Selbststudium. Es bietet deshalb Deutungen und Erzählungen an und stellt das relevante Kernwissen zur Verfügung (vgl. Kapitel 2 oder 4).
- Zum selbstständigen Umgang mit Materialien anleiten** Die Lernenden werden zum selbstständigen Umgang mit Materialien (Bilder, Quellen, Statistiken usw.) angeleitet (vgl. Aufgaben in den Kapiteln 2 oder 4). Letztlich zielt das Lehrmittel auf eine selbstständige Auseinandersetzung mit Zeit, Raum und Gesellschaft nach der obligatorischen Schulzeit hin. Voraussetzung dafür sind systematisch trainierte Grundfertigkeiten wie beispielsweise die Interpretation von Text- und Bildquellen, Statistiken und Diagrammen. Das Lehrmittel schafft deshalb Angebote, die in diese Kompetenzen einführen und sie gezielt erweitern.
- Sich widersprechende Materialien und Deutungen gegenüberstellen** Ein zentrales Anliegen des Lehrmittels ist die Entwicklung von Multiperspektivität. Aus diesem Grund spielt der Perspektivenwechsel, das Arbeiten mit Vergleichen und Kontrasten eine Rolle (vgl. Kapitel 3).
- Lernende aktivieren** Die Aktivierung der Lernenden ist und bleibt ein zentrales Postulat jedes Unterrichts. Das Lehrmittel setzt dieses Postulat im Rahmen einer Vielfalt von Methoden und mit Hilfe der Portfolioaufträge um (vgl. Portfolio 4.1 Geschichtslernen mit dem Portfolio).
- Individuell angepasstes Anspruchsniveau** Das Überangebot an Darstellungen, Materialien und Aufgaben ermöglicht es, die Unterlagen nach Anspruchsniveaus zu stufen. Das Anspruchsniveau hängt ab einerseits von der Komplexität der Inhalte (linear bis multidimensional) und andererseits von der Komplexität der angestrebten Denkopoperationen (Wissen bis Beurteilung). So ist beispielsweise die Darstellung im Kapitel 2 auf einem tieferen Anspruchsniveau als diejenige von Kapitel 5 (vgl. Abbildung 2).

Hinschauen und Nachfragen: Anspruchsniveau

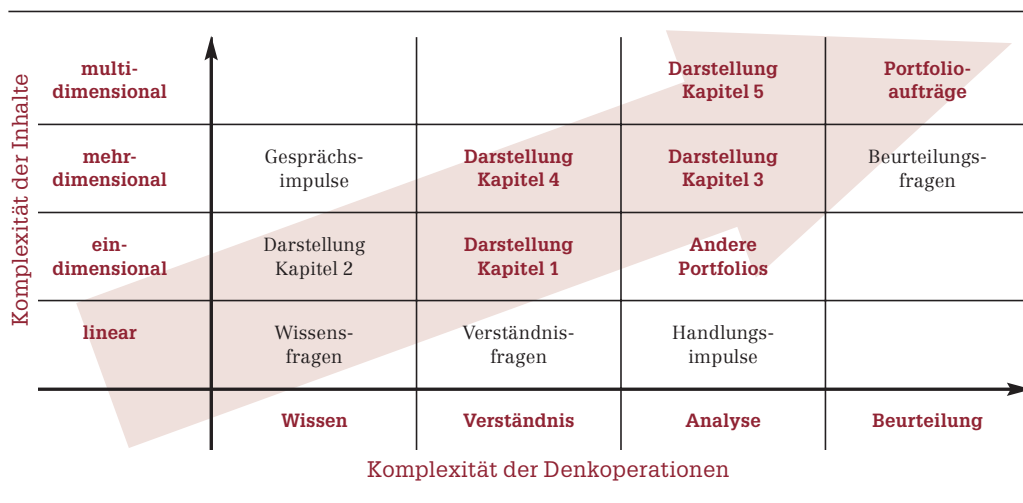


Abbildung 2: Das Überangebot an Darstellungen, Materialien und Aufgaben ermöglicht es, die Unterlagen nach Anspruchsniveaus zu stufen. Das Anspruchsniveau hängt ab einerseits von der Komplexität der Inhalte (linear bis multidimensional) und andererseits von der Komplexität der angestrebten Denkopoperationen (Wissen bis Beurteilung).

3. BEABSICHTIGTE WIRKUNGEN VON LERNUMGEBUNG

Lernumgebungen zielen auf die Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen. In der folgenden Zusammenstellung sind wichtige Aspekte dieses Geschichtsbewusstseins thematisiert. Im ersten Abschnitt (gerade schwarze Schrift) sind <ideale> Schülerinnen und Schüler beschrieben, die über ein ausdifferenziertes Geschichtsbewusstsein verfügen. Im zweiten Abschnitt (gerade farbige Schrift) sind die Charakteristika der Lernumgebung formuliert, die zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins beitragen sollen. Im dritten Abschnitt (kursive schwarze Schrift) sind Fragen aufgeführt, mit denen Unterrichtsbeobachterinnen und Unterrichtsbeobachter beurteilen können, ob Unterricht etwas zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins beiträgt.

INTERESSE Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit eigenständig und freiwillig auf Vergangenes. Sie interessieren sich für Geschichte, können ihr Interesse an Geschichte artikulieren und begründen. Sie stellen Fragen an die Vergangenheit und sind bereit, gegenwartsorientierte und zukunftsbezogene mentale Konzepte über Vergangenes aufzubauen.

In Lernumgebungen hat es ein Überangebot an Themen, damit die Lernenden auswählen können, was sie interessiert. Lernumgebungen ermöglichen es, dass die Lernenden aktuelle Erfahrungen in Beziehung zu Vergangenen setzen können. In Lernumgebungen werden Jugendliche zum Fragen angeregt und aufgefordert, und es kommen authentische Fragen von Jugendlichen vor. Ihre Fragen haben Auswirkungen auf den Unterricht.

- *Stellen Lernende Fragen?*
- *Können Lernende artikulieren, was sie interessiert?*
- *Können Lernende im Geschichtsunterricht selber Inhalte und Lernwege auswählen?*
- *Integriert die Lehrperson Anliegen und Fragen der Lernenden sowie Unterrichtsbeiträge?*

ZEIT Schülerinnen und Schüler kennen einige Ankerdaten und verfügen über einen zeitlichen Orientierungsrahmen zur Geschichte. Sie fragen nach dem Zeitpunkt oder der Dauer von Vergangenen. Sie sind in der Lage, Vergangenes zeitlich zu gliedern, die Gliederungskriterien zu erklären und diese für sie Neues anzuwenden. Sie können sich zudem gedanklich in der Zeit vor- und rückwärts bewegen.

In Lernumgebungen werden Zeitpunkte und Zeitdauer genau bezeichnet, veranschaulicht und eingeordnet. Es hat Zeitleisten, in welchen Vergangenes in Beziehung zu anderem Vergangenen gesetzt wird. Ankerdaten werden mehrfach genannt und von unwichtigen Daten unterschieden. Es werden verschiedene Gliederungsvorschläge und Ordnungsmuster angeboten.

- *Werden Zeitpunkte und Zeitdauer von Vergangenen genau bezeichnet?*
- *Werden Lerninhalte in eine zeitliche Beziehung gesetzt zu andern Inhalten?*

RAUM Schülerinnen und Schüler verfügen über eine mental-map bzw. über eine kognitive Karte ihrer Heimat und der Welt. Sie fragen nach dem Ort von Vergangenen. Sie sind in der Lage, Vergangenes auf Karten zu verorten und in Beziehung zu setzen zu ihrem momentanen Standort. Sie können Orte, wo Vergangenes geschah, symbolisch darstellen, rekonstruieren und sich vorstellen. Sie können zudem Karten erklären und darlegen, inwiefern der Ort des Ereignisses einen Einfluss auf das Ereignis selber gehabt hat oder gehabt haben könnte.

In Lernumgebungen sind Orte genannt und symbolisch (mit Fotografien, Zeichnungen usw.) repräsentiert. Es hat Luftbilder, Schrägbilder und einfache Karten, mit denen Geschichtliches visuell dargestellt ist. Auf den Karten ist sowohl der Ort des Geschehens als auch die Heimat der Lernenden identifizierbar. Zudem werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Lebensformen und Lebensräumen aufgezeigt.

- *Kommen Karten vor, auf denen sowohl der Lerninhalt als auch die Heimat der Lernenden einfach dargestellt ist?*

GESELLSCHAFT Schülerinnen und Schüler kennen Menschen aus der Vergangenheit, mit denen sie sich identifizieren können, und andere, von denen sie sich distanzieren möchten. Sie sind in der Lage, ihre Identifikation und ihre Distanzierung zu begründen. Sie fragen nach einzelnen Menschen, ihren Erfahrungen und Meinungen, und sind gewillt, diese zu ihren eigenen Erfahrungen und Meinungen in Beziehung zu setzen. Schülerinnen und Schüler bringen ihre eigenen Erfahrungen in die Auseinandersetzung mit Vergangenem ein und können sowohl «ich» als auch «wir» sagen.

In Lernumgebungen werden einzelne Menschen mit Namen und Gesicht anhand ihrer persönlichen Geschichten und mit ihrer persönlichen Meinung vorgestellt, und es kommen unterschiedliche Menschen (Mann, Frau, reich, arm usw.), insbesondere auch Jugendliche vor. Zudem wird ein gleiches Ereignis aus der Sicht von verschiedenen Menschen unterschiedlich dargestellt. Jugendliche werden eingeladen, verschiedene mögliche Rollen einzunehmen, und sie erhalten Gelegenheit «ich», «du», «wir» und andere Personalpronomen zu gebrauchen.

- *Kommen identifizierbare Individuen mit Namen und Gesichtern vor?*
- *Werden (gesellschaftliche, ökonomische, politische, kulturelle) Differenzen zwischen Menschen und Gemeinsamkeiten verschiedener Menschen sichtbar?*
- *Gebrauchen Lernende in ihren sprachlichen Äusserungen Personalpronomen?*

WIRTSCHAFT Schülerinnen und Schüler erkennen ökonomische und soziale Unterschiede, und sie kennen Mechanismen zur Vergrösserung von Reichtum und Armut bei Individuen und in Gemeinschaften. Sie fragen nach ökonomischen Rahmenbedingungen und nach der ökonomischen Situation von Menschen. Sie sind in der Lage, von Sekundärmerkmalen (wie Kleider, Wohnort usw.) auf Reichtum oder Armut zu schliessen und aus symbolischen Repräsentationen der Ökonomie (Statistiken, u.a.) ein Bild von einzelnen Menschen zu rekonstruieren. Sie sind zudem in der Lage und willens, die Existenzbedingungen von Menschen mit ihren eigenen und andern zu vergleichen.

In Lernumgebungen werden Menschen in ihrer ökonomischen Situation anschaulich vorgestellt. Es kommen konkrete Beschreibungen der ökonomischen Situation von Menschen früher und heute vor. Die eigene ökonomisch-soziale Situation wird in Beziehung gesetzt zu derjenigen der Menschen in der Vergangenheit, sei es mit Schlüsseldaten (wie Lohn, Lebensmittelkosten u.ä.) oder mit Vergleichen.

- *Stellt die Lehrperson einen Bezug des Themas zur Erlebniswelt und zu den Erfahrungen der einzelnen Lernenden her?*

HERRSCHAFT Schülerinnen und Schüler wissen, was Demokratie ist, und sie kennen institutionalisierte Verfahren, um Macht zu beschränken und um Machtlosen eine Stimme zu geben. Sie wissen, wie Gewaltenteilung funktioniert und aufgehoben wird. Sie fragen nach Machthabern und nach Machtlosen, und sie können Mächtige von weniger Mächtigen unterscheiden. Sie sind in der Lage zu begründen, wieso Mächtige Macht haben, und sie wissen, wer wieso machtlos ist. In Lernumgebungen sind Akteure und Institutionen bezeichnet, die Entwicklungen verantworten oder verursachen. Es werden Entscheidungsabläufe und die Regelungen, die sie steuern, aufgezeigt. Zudem werden Lernprozesse angebahnt, die nur in der Gruppe zu bewältigen sind und die ein Gespräch in der Gruppe erfordern.

- *Wird im Unterricht nach Gründen gefragt und über Ursachen nachgedacht?*
- *Reden Lernende im Unterricht miteinander über den Lerninhalt?*

KULTUR Schülerinnen und Schüler kennen in verschiedenen Bereichen relevante Veränderungen und können begründen, wieso diese Veränderungen relevant waren. Sie fragen nach Traditionen und nach Emanzipationen. Sie wollen wissen, was gleich bleibt oder gleich geblieben ist und was sich geändert hat oder ändert. Sie sind in der Lage, Indikatoren hinsichtlich Veränderungen zu interpretieren. Sie können und wollen Gewesenes rekonstruieren und alternative Entwicklungsverläufe fantasieren. Sie verfügen über verschiedene Deutungsmuster.

In Lernumgebungen sind Veränderungen aufgezeigt und mit verschiedenen Daten belegt. Jugendliche bekommen die Möglichkeit, Gewesenes selber zu rekonstruieren und alternative Entwicklungsverläufe neu zu denken. Sie werden eingeladen, Veränderungen oder Kontinuitäten auf verschiedene Arten zu deuten und zu bewerten. Lernumgebungen laden zudem ein, Entwicklungsverläufe in die Zukunft weiterzudenken und begründet Hypothesen aufzustellen, wie sich Geschehenes in der Zukunft auswirken oder entwickeln wird.

- *Wie wird dasselbe Ereignis aus Sicht verschiedener Menschen dargestellt?*
- *Können Jugendliche Vermutungen äussern?*

PLAUSIBILITÄT Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Manipulationsmethoden, um Tatsachen zu vertuschen und um Erfundenes zu belegen sowie reale und konkrete Beispiele zu diesen Möglichkeiten. Sie fragen, ob Dargestelltes mit Fakten belegbar ist und wer allenfalls ein Interesse hat, Faktisches zu leugnen und Fiktionales zu behaupten. Sie sind in der Lage, Faktisches von Fiktionalem, Geschehenes von Gedachtem zu unterscheiden, und sie verfügen über eine abgestufte Vertrauenszuschreibung zu verschiedenen Personen und Instanzen.

In Lernumgebungen hat es sich widersprechendes Material, und es hat sowohl Faktisches wie Fiktionales. Zudem werden Kriterien aufgezeigt, wie Geschehenes von Gedachtem unterschieden werden kann. Die Lernumgebungen bieten darüber hinaus Leerstellen, welche die Jugendlichen mit ihrer Imagination füllen können und sollen.

- *Hat es sich widersprechendes Material?*
- *Können Lernende eigene Vorstellungen sprachlich und/oder gestalterisch ausdrücken?*

MORAL Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene grundlegenden Prinzipien und Beurteilungsmassstäbe und wissen, dass Vergangenes nicht mit heutigen Massstäben gemessen werden kann, sondern dass ein Einfühlen in die Akteure der Vergangenheit wichtig ist. Sie fragen, ob etwas Geschehenes in Einklang mit grundlegenden Prinzipien ist. Sie sind in der Lage, selber Wertungen vorzunehmen und ihre Urteile zu Vergangenen und Gegenwärtigen zu vertreten und anhand von Beurteilungsmassstäben und Rückbindungen zu begründen.

Lernumgebungen orientieren sich an Schlüsselproblemen und unverzichtbaren Grundwerten (Frieden, Freiheit in Gemeinschaft, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität, Gleichberechtigung der Geschlechter, Verantwortung für die Umwelt u.a.m.). In Lernumgebungen sind Situationen geschildert, die unterschiedliche Urteile ermöglichen. Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, Stellung zu nehmen, diese Stellungnahme festzuhalten und öffentlich zu vertreten.

- *Spiegeln die Lerninhalte <Schlüsselprobleme>?*
- *Sind die Lerninhalte zukunftsbedeutsam?*
- *Können Lernende Stellung nehmen zu grundlegenden und offenen Fragen?*

REKONSTRUKTION Schülerinnen und Schüler wissen, dass Geschichte ein «Konstrukt» ist, und sie kennen zu den verschiedenen Materialgattungen elementare Vorgehensregeln, um Vergangenes zu rekonstruieren. Sie stellen, nachdem sie sich mit Material aus der Vergangenheit (Textquellen, Bilder, Karten, Zahlen, Karikaturen, Gegenständen, Filmen, Liedern usw.) beschäftigt haben, Fragen. Sie sind in der Lage, selbstständig mit Material umzugehen, Hypothesen zu bilden, Vermutungen zu äussern und zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Die Zahl möglicher Lernumgebungen ist beschränkt. Lernumgebungen beschäftigen sich mit elementaren Bildungsinhalten. In Lernumgebungen hat es Regeln zu Umgang mit Material aus der Vergangenheit und ein Angebot mit Material aus der Vergangenheit, welches die Lernenden selbstständig bearbeiten können. Die Lernenden erfahren dadurch den Konstruktcharakter von Geschichte. Es hat Arbeitsaufträge. Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, ihre Rekonstruktionen zu dokumentieren und festzuhalten (z.B. in ihrem Portfolio).

- *Können Lernende selbstständig mit Material aus der Vergangenheit umgehen?*
- *Leitet die Lehrperson die Lernenden zum selbstständigen Umgang mit Vergangenen an und/oder begleitet sie Lernende dabei?*
- *Leitet die Lehrperson zur Dokumentation des Lernprozesses und der Lernergebnisse an?*

EMOTION Schülerinnen und Schüler erkennen, dass auch Vergangenes verschiedene Gefühle auslösen kann, und sie sind in der Lage, Freude und Trauer, Mitleid und Wut u.a.m. zuzulassen und gleichzeitig wahrzunehmen. Sie können die Spannung zwischen Nähe und Distanz aushalten und überwinden.

In Lernumgebungen hat es Materialien, welche Gefühle ansprechen und auslösen können, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lernende mit diesen Gefühlen umgehen können. Es hat Inseln zum Verweilen.

- *Äussern Lernende im Unterricht Gefühle?*

REFLEXION Schülerinnen und Schüler können zwischen vier verschiedenen Prozessphasen beim Geschichtslernen und zwischen «Sachurteil» und «Wertung» unterscheiden. Sie denken über ihr Geschichtslernen nach, insbesondere darüber, welche Auswirkungen das neu Gelernte auf ihre aktuelle Lebenspraxis hat, und sie achten darauf, dass sie sich bedeutsame Lerninhalte wirksam und angenehm aneignen. Sie kennen verschiedene fachspezifische Lerntechniken und Möglichkeiten der Metakognition.

In Lernumgebungen hat es Anleitungen, um über das eigene Lernen nachzudenken und das Lernen zu erlernen. Verschiedene Prozessphasen des historischen Lernens werden thematisiert und diskutiert. Der Metakognition wird grosse Bedeutung zugemessen. Es wird explizit begründet, was wieso gelernt werden soll. Die Absichten der Inszenierung einer Lernumgebung werden transparent dargestellt.

- *Denken die Lernenden über ihr Lernen nach?*
- *Erklärt die Lehrperson, wieso was gelernt werden soll?*
- *Versucht die Lehrperson, Lern- und Arbeitsstrategien bewusst zu machen?*

UMGANG MIT QUELLEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

PETER GAUTSCHI

Nur ganz selten erlebt man einen Moment, von dem man überzeugt ist, dass er «Geschichte machen» wird: Viele Leute mögen dieses Gefühl beim Anblick des ersten Menschen auf dem Mond gehabt haben oder als die Mauer in Berlin fiel. Für die später Geborenen zeugen Überreste oder Spuren von dieser Zeit. Geschichte ist uns durch Überlieferungen via Fernsehbilder oder Mauerreste vermittelt. Wenn wir heute etwas über die Vergangenheit wissen wollen, stellen wir Fragen an die mündlichen, schriftlichen oder gegenständlich-bildlichen Überreste oder Spuren. Wir haben ein Erkenntnisinteresse, und aufgrund unserer Neugier werden diese Überlieferungen zu so genannten Quellen.

Auf dem Tisch liegen die Quellenbücher, als die Klasse zum Zimmer hereinkommt. «Oh nein, nicht schon wieder ...», stöhnen die Lernenden auf, als sie merken, dass es wohl heute wieder eine typische Quellenstunde geben wird. Die Schülerinnen und Schüler kennen das Muster: Sie müssen im Buch einen schwer verständlichen Text lesen, der ihre Aufnahme- und Verstandeskapazität übersteigt, anschliessend gibt es ein Blatt mit zehn Fragen, die in der Gruppe beantwortet werden sollen und die man nur beantworten kann, wenn man die Quelle mehrfach genau durchliest. Weil das kaum jemand tut, werden wissenschaftlicher Dilettantismus und Oberflächlichkeit gefördert. Schliesslich werden die Antworten in der Klasse ausgetauscht, und alle Schülerinnen und Schüler merken, dass sie alles falsch haben und der Lehrer die Antworten schon lange auf der vorbereiteten Folie hatte, welche er auch letztes und vorletztes Jahr zeigte. So hat man wieder eine Stunde zu irgendeinem Detailthema verloren, statt sich Überblickswissen anzueignen oder die grossen Entwicklungen zu verstehen.

Ungeliebte Quellenarbeit in der Schule

Quellenarbeit erkennt man im Unterricht häufig daran, dass Lernende eigenaktiv durch Lesen und Diskutieren etwas herausfinden sollten, das andere schon lange wissen. Sie sind überfordert und langweilen sich. Quellenarbeit im Unterricht gleicht «geknackten Nüssen». Die Quellen haben nichts Geheimnisvolles, es besteht kein Interpretationsspielraum, und sie faszinieren auch nicht durch ihre Sinnlichkeit. Wenigstens bekommt man keine Stauballergie, aber diesen Vorteil wissen nur Historikerinnen und Historiker zu schätzen, die schon tagelang im Archiv unter unangenehmen Bedingungen recherchiert haben und schliesslich für ihre Ausdauer und Neugier mit einer aufregenden Entdeckung belohnt wurden. Um dies auch in schulischen Zusammenhängen zu ermöglichen, ist didaktische Fantasie nötig.

Quellenarbeit als fachliches Erfordernis

Soll Geschichtsunterricht die Fähigkeit zu kritischem, reflektiertem und methodischem Geschichtsdanken aufbauen, sollen im Geschichtsunterricht die Fertigkeiten zum Umgang mit geschichtlichen Materialien und historischen Methoden entwickelt und gefördert werden, dann nimmt die Arbeit mit Quellen eine grosse Bedeutung ein.

- Quellen ermöglichen eine direkte Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit geschichtlichen Zusammenhängen.
- Quellen sind die ursprünglichsten Aussagen über die Vergangenheit, es sind Echttex-te.
- Mit Quellen wird das Ethos der Geschichtswissenschaft aufgebaut: Nur jenes Wissen ist zuverlässig und verbindlich, das durch Quellen bestätigt ist.
- Quellenarbeit fördert die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.
- Die Auswertung von Quellen führt zu geschichtswissenschaftlicher Methodik und zum Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Dokumenten.
- Quellenarbeit lässt sich gut methodisieren und ist somit übbar.
- Quellenarbeit ermöglicht das entdeckende Lernen und das «In-die-Tiefe-Gehen».
- Der Wert der Quellenarbeit liegt im Arbeitsprozess, nicht im Arbeitsresultat.
- Der Umgang mit Quellen provoziert bei Schülerinnen und Schülern Fragen.

Umgang mit Quellen

Der fachwissenschaftliche Zugang zu Quellen spielt sich in zwei Phasen ab: Die erste Phase der Quellenkritik entscheidet über den Aussagewert der Quelle, indem zum Beispiel herausgefunden werden soll, woher die Quelle stammt und unter welchen Bedingungen sie entstanden ist. Die zweite Phase der Quelleninterpretation versucht, Verständnis und Aussagegehalt der Quelle zu bestimmen und die gewonnenen Informationen zu bewerten. Kritik und Interpretation lassen sich schwer trennen, weil schon die Quellenkritik häufig Deutungen enthält.

Wenn Quellen im Unterricht eingesetzt werden, haben Lehrbuchautorinnen und -autoren oder allenfalls Lehrpersonen die Quellenkritik bereits übernommen. Um den Schülerinnen und Schülern trotzdem die Spannung oder die Mühsal der Quellenrecherche zu bieten, kann man die Quellen rekonstruieren lassen, indem man sie in Einzelteile zerschneidet und zusammensetzen lässt oder indem man Schlüsselwörter löscht und sie erraten lässt.

Ist die Quelle rekonstruiert, sind zwei Vorgehensweisen zu unterscheiden: der analytische und der handlungsorientierte Ansatz. Mit dem analytischen Ansatz wird versucht, die Verhältnisse und Entwicklungen, Strukturen und Prozesse herauszuarbeiten. Es sollen Bedingungen, Umstände, Kräfte reflektiert und neue Fragen an die Quelle herangetragen werden. Um Schülerinnen und Schüler zum Fragen zu verleiten, gibt es mehrere Möglichkeiten. Wenn die Quellen die Lernenden vom Inhalt her unmittelbar ansprechen, d.h., wenn sie verständlich sind und wenn Jugendliche im Zentrum stehen, dann verleiten sie Lernende dazu, selber und von sich aus Fragen zu stellen. Man kann auch Fragen provozieren, indem man verschiedene kontroverse Quellen einander gegenüberstellt. Für die analytische Quellenarbeit in der Schule eignet sich ein fünfschrittiges Vorgehensmuster. Obwohl diese Umgangsweise aus fachwissenschaftlicher Sicht kritisiert wurde, weil sie unhistorisch sei und verunmögliche, dass der historische Prozess in den Blick käme, kann sie in der Schule zur Schüleraktivierung dienen.

1. Suche im Text zwei Nomen, welche häufig vorkommen oder dir wichtig erscheinen.
2. Setze dann einen Titel zum Text, in welchem eines dieser Nomen vorkommt.
3. Was erfährst du aus dem Text über die Vergangenheit? Formuliere zwei Sätze und verweise allenfalls auf Textstellen.
4. Was kannst du über den Text selber sagen? Formuliere zwei Vermutungen zum Beispiel zum Verfasser oder zum Zweck des Textes und begründe deine Vermutungen mit Textstellen.
5. Welche zwei Fragen möchtest du jetzt nach der Lektüre des Textes beantwortet haben.

Beim handlungsorientierten oder synthetischen Ansatz stehen das integrale Textverständnis und die ganzheitliche Sinnerfassung im Vordergrund. Die Lernenden sollen sich in andere Menschen hineinversetzen. Bei diesem Ansatz gibt es kein einfaches Muster zum Umgang mit den Quellen; vielmehr ist die didaktische Fantasie der Lehrenden jedes Mal neu gefordert: Vielleicht kann man eine Quelle spielen, eine andere bildlich umsetzen, zu einer dritten eine Collage entwickeln, eine vierte in eigenen Worten neu wiedergeben usw. Dieser Ansatz taugt auch dann, wenn die Quelle so schwer verständlich ist, dass der analytische Ansatz die Schülerinnen und Schüler überfordern würde.

Einsatz von Quellen: ja oder nein?

Die Arbeit mit Quellen im Geschichtsunterricht ist wie so vieles weder das Allheilmittel noch die immer zu meidende Arbeitsform. Quellenarbeit ist bei fast allen Geschichtsthemen möglich, und Quellensammlungen bieten in der Regel eine gute Auswahl an geeignetem Material. Wann also sollen Lehrpersonen mit Quellen arbeiten? Folgende Fragen können den Entscheid für oder gegen Quellenarbeit erleichtern:

- a) Spricht die Quelle die Jugendlichen unmittelbar an?
- b) Kommen in der Quelle Menschen vor (oder kommt der Text nüchtern, farblos und unpersönlich daher)?
- c) Hat die Quelle exemplarischen Charakter?
- d) Hat die Quelle eine gewisse Länge, um Mehrschichtigkeit zu transportieren und Multiperspektivität zu erlauben?
- e) Verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein gewisses Überblickswissen oder über methodische Fertigkeiten, damit die Quellenarbeit nicht einfach zum planlosen Vermuten verkommt?
- f) Ist es klar, ob der Quellentext ein Original ist oder übersetzt, gekürzt, bearbeitet?
- g) Ist die Quelle anregend präsentiert, z.B. mit Bildern, sicher aber lesbar?
- h) Gibt es Lernhilfen zur Quellenarbeit wie Fragen, Karten, Sekundärliteratur?
- i) Ist die Quelle verständlich, z.B. durch einfache Sätze, geläufige Wörter oder gegliederten Text?
- j) Steigen die Lernenden wohlwollend in die Arbeit mit Quellen ein?

Wenn bei einer bestimmten Quelle die Mehrzahl der Fragen bejaht werden kann, spricht viel für den Einsatz dieser Quelle im Unterricht.

LITERATUR

- **Hug, Wolfgang:** Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt: Diesterweg, 1985 (3.)
- **Pandel, Hans-Jürgen:** Alte Sünden und neue Entwicklungen. In: Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV/1997. S. 63–67
- **Pandel, Hans-Jürgen:** Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2000
- **Rohlfes, Joachim:** Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1986
- **Schneider, Gerhard:** Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Rohlfes J.; u.a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Sammelband der Zeitschrift GWU. Seelze-Velber: Friedrich, 1999. S. 55–72
- **Schneider, Gerhard:** Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999 (Forum Historisches Lernen). S. 15–44

Copyright der Seiten 23/38 bis 26/38:
Peter Gautschi. Geschichte lehren, Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3. Auflage 2005
© by Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, CH-5033 Buchs

UMGANG MIT BILDERN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

PETER GAUTSCHI

Das Bild wird oft als Wundermittel für einen lebendigen und anschaulichen Geschichtsunterricht gepriesen. Schülerinnen und Schüler könnten dank Bildern besser als mit der Sprache erschliessen, wie es einmal gewesen sei. Dies mag richtig sein, zumal in einer Zeit wie heute, in welcher Bilder eine derart grosse Rolle spielen. Allerdings sind Bilder keineswegs objektive Abbildungen von Wirklichkeit. Vielmehr sind sie einerseits Ausdruck der subjektiven Art und Weise, wie die Bildproduzentin, der Bildproduzent die Welt gesehen hat. Und sie sind andererseits Projektionsfläche für die Bildbetrachterin oder den Bildbetrachter: Diese laden die Bilder mit subjektiven Interpretationen auf und benützen sie, um eigene Sichtweisen und Absichten zu transportieren. Die doppelte Subjektivität im Umgang mit Bildern erfordert für den Geschichtsunterricht ein methodisch bewusstes Vorgehen.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass es immer wieder Stimmen gibt, die vor dem Einsatz von Bildern im Geschichtsunterricht warnen: Bilder hätten erstens grosse Suggestivkraft. Sie erschwerten einen analytischen Zugriff zugunsten des emotionalen Lernens und verstärkten eine Intellektfeindlichkeit. Sie dienten zweitens zur affektiven Ummünzung und Beeinflussung. Wer über Bilder verfüge, der habe Lenkungsgewalt darüber, wie die Gesellschaft mit ihrer Geschichte umgeht. Bilder seien drittens immer konkret und hielten nur einen Augenblick fest. Für eine Wissenschaft, deren Hauptkategorie die Zeit ist, sei das eine gravierende Amputation. Bilder verfestigten viertens Mythen. Die drei schwörenden Eidgenossen sind aus Granit, Tell lebt, der Apfel fällt, die Skepsis fehlt. Bilder reduzierten fünftens die Wirklichkeit: Eine Fotografie einer zerbombten Stadt kann schon wieder ästhetisch ansprechend sein, weil Gestank, Blut und Schmerz fehlen.

Siegeszug von Bildern

Trotz dieser vielen Vorbehalte scheint der Siegeszug von Bildern im Geschichtsunterricht ungebrems weiterzugehen. Bilder haben im Unterricht zwei Aufgaben: Sie dienen einerseits als Quellen, die neu zu gewinnende Kenntnisse und Einsichten abgeben, und andererseits als Illustrationen, die anderweitig vermitteltes Wissen visualisieren und anreichern. Im Unterrichtsalltag dominiert der illustrative Einsatz. So eingesetzt helfen Bilder, die Distanz zwischen Lerninhalt und Lernenden zu überwinden. Bilder bauen Brücken. Sie vermitteln Geschichte.



Der Fünfschritt im Umgang mit Bildern

Der Klassenraum ist verdunkelt. Jetzt schaltet der Lehrer den Hellraumprojektor an: Er zeigt eine Folie mit dem Bild «Die Lage im Getto» von Lea Grundig. An der Tafel stehen Fragen zum Fünfschritt, welchen die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Bildern kennen gelernt haben:

1. Beobachtungen

- Welche Gegenstände und Personen siehst du?
- Ist das Bild gegliedert?

2. Empfindungen

- Was fühlst du beim Anblick des Bildes?
- Woran erinnert dich das Bild?

3. Vermutungen bzw. Wissen zur Vergangenheit

- Was könnte das Bild darstellen?
- Was erfährst du dank dem Bild über die Vergangenheit?

4. Aussagen über das Bild selber

- Welcher Bildtyp liegt vor?
- Welchem Zweck dient das Bild?

5. Fragen

- Was möchtest du auf Grund des Bildes über die Vergangenheit wissen?
- Was möchtest du zum Bild selber wissen?

Einmal mehr haben die Schülerinnen und Schüler Mühe, sich bei der ersten Frage auf Beobachtbares zu beschränken. Dadurch, dass der Lehrer aus einem Blatt ein «Fenster» ausgeschnitten hat, kann er das Bild abdecken und mit dem Fenster die Aufmerksamkeit auf gewisse Einzelelemente lenken: Menschen im Stacheldraht, Hände durch die Mauer, verschachtelt liegende Balken, Mann mit Schriftrolle usw. Bald schon äussern Schülerinnen und Schüler

interessante Vermutungen: Die Mauer schliesst die Menschen ein. Es wird Handel getrieben. Es gibt einen Chef innerhalb der Mauern. Die Lernenden vermuten, dass einzelne versucht haben zu fliehen. Schülerinnen und Schüler beginnen, Fragen zu stellen: Wieso haben die Männer im Hintergrund Schaufeln? Was passierte mit denen, die flüchten konnten? Ist hier ein Haus zerstört worden? Wo wurden die Gettos eingerichtet?

Einsatzmöglichkeiten

Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler aktiviert. Das Bild dient als Einstieg in das Thema. Wenn ein Bild gut gewählt ist, kann es zum Referenzpunkt für eine ganze Unterrichtseinheit werden. Das Bild dient als Anker für den Lerninhalt, und die Lernenden werden sich immer wieder daran erinnern. Bilder regen an, um darüber zu spekulieren, wie es ausserhalb des Bildes aussehen könnte. Anhand des Gettobildes können Schülerinnen und Schüler auch versuchen, die Gedanken und Gefühle der abgebildeten Menschen nachzuempfinden. Eine ganze Reihe von Lerntätigkeiten lassen sich anhand eines Bildes anregen: Kommentieren, Hinterfragen, Erzählen, Erweitern, Ergänzen, Verändern, Deuten, Analysieren, Nachstellen, Imitieren, Hervorheben, Vereinfachen, Betexten, Bemalen, Übermalen, Betiteln, Verfremden, Umgestalten, Zuordnen, Erklären...

Man kann

- zu einem vorgegebenen Text Bilder suchen lassen: Wer den Aussagen von Hitler über die Erziehung Bilder zuordnet, kann dem Text eine neue Bedeutung geben, kann Gefühle ausdrücken, Meinungen visualisieren, kritisieren;
- Bilder reihen lassen: Die Schülerinnen und Schüler sollen Abbildungen von verschiedenen Verkehrsmitteln chronologisch ordnen;
- zu Bildern Titel, Texte, Tabellen oder Schaubilder entwickeln lassen;
- zu Bildern Lernaufgaben entwickeln und stellen;
- zu Gefühlen, Einstellungen, Meinungen usw. Bilder suchen und erklären;
- mit Bildergeschichten arbeiten;
- zu Themen Bilder entwickeln lassen.

Bildtypen

Michael Sauer unterscheidet Bilder im Geschichtsunterricht sowohl nach materiellen als auch nach thematischen Aspekten. Die wichtigsten Bildtypen in Bezug auf die Technik der Herstellung, die Repräsentation und die Verbreitung sind

- Plastiken: dreidimensionale Kunstwerke;
- Malereien: farbige Gestaltung von Flächen;
- Grafiken: lineare und in der Regel farblose Bilder auf einem Druckstock, die durch Aufpressen auf Papier oder ein anderes Material übertragen und vervielfältigt werden;
- Fotografien, z.B. Porträts, Dokumentarbilder, Inszenierungen, manchmal retuschiert, beschnitten oder mit Computer bearbeitet.

Die wichtigsten Bildtypen unter thematischem Aspekt sind

- Personenbilder: Darstellung eines oder mehrerer Menschen. Während Malerinnen, Maler mit Porträts eher die individuelle Charakteristik herausarbeiten, so streben sie mit

Bildnissen eine Typisierung an. Im Geschichtsunterricht werden oft Herrscher- oder Familienbilder eingesetzt.

- Ereignisbilder: Darstellungen von einmaligen Geschehnissen, die kurz vor der Entstehungszeit des Bildes stattgefunden haben. Die Grenze zu den Historienbildern ist oft nicht genau zu bestimmen, weil nicht eruiert werden kann, ob die Malerin, der Maler beim Ereignis dabei war.
- Alltagsbilder: Darstellung von typischen, wiederkehrenden, alltäglichen Situationen.
- Landschaftsbilder: Sie sind für den Geschichtsunterricht deshalb wertvoll, weil sie zeigen, wie die Natur zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgesehen hat, wie der Mensch mit der Landschaft umging und sie veränderte.
- Stadtbilder: Ansichten von Städten, Plätzen und Strassen, besonders wertvoll, wenn durch Vergleich verschiedener Bilder eine Veränderung aufgezeigt werden kann.
- Plakate: öffentlicher Anschlag, der informieren oder werben will.
- Karikaturen: Sie scheinen besonders geeignet zu sein, die Lernenden intellektuell zu fordern und Erkenntnisse zu fördern. Das Verständnis von Karikaturen setzt jedoch Sachwissen voraus: Wer die karikierten Sachverhalte nicht kennt, kann mit der Karikatur wenig anfangen.
- Historienbilder: Darstellung geschichtlicher Ereignisse, die nicht in der Entstehungszeit des Bildes liegen. Der Inhalt wird verdichtet, überhöht, und die Historienbilder dienen häufig zur Verherrlichung der Vergangenheit oder von bestimmten Personen.
- Rekonstruktionszeichnungen: Sie sind eigens für den unterrichtlichen Einsatz entwickelt worden. Hier zeigt sich besonders deutlich, dass in Bildern oft Quellentreue und Erfindung, Fakten und Fiktion vermischt werden.

Gerade deswegen ist ein quellenkritischer Umgang mit allen Bildern zentral. Der oben beschriebene Fünfschritt zum Umgang mit Bildern bekommt so seine besondere und herausragende Bedeutung für Geschichte allgemein.

LITERATUR

- **Seelze-Velber, Friedrich:** Geschichte lernen, Heft 5/1988. Bilder im Unterricht.
- **Höfler, Alfred:** Spurensuche in Wort und Bild. Luzern: Rex-Verlag, 1998
- **Messmer, Kurt:** Geschichte im Unterricht. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag, 1981
- **Pandel, Hans-Jürgen:** Aufsätze zu einer Didaktik der «Bildgeschichte». In: Schönemann, B., u.a. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1998. S. 157–168
- **Sauer, Michael:** Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2000
- **Weidenmann, Bernd:** Lernen mit Bildmedien. Weinheim und Basel: Beltz, 1991
- **Wilharm, Irmgard (Hrsg.):** Geschichte in Bildern. Pfaffenweiler: Centaurus, 1995
- **Worm, Heinz L.:** Bilder zum Geschichtsunterricht. Neuenkirchen: Persen, 1998

Copyright der Seiten 27/38 bis 30/38:

Peter Gautschi. Geschichte lehren, Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3. Auflage 2005

© by Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, CH-5033 Buchs

UMGANG MIT KARIKATUREN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

PETER GAUTSCHI

Karikaturen sind modern und im Trend. Wer eine Zeitung anschaut, wird schnell Karikaturen finden. Dass Karikaturen heute solchen Erfolg haben, liegt daran, dass sie komplizierte Sachverhalte in einer einfachen Bildsprache darstellen, dass sie eine verzwickte Situation blitzlichtartig beleuchten und in aller Regel eine klare, einseitig überhöhte Position zu einer Sache einnehmen. Dadurch, dass Karikaturen Personen lächerlich machen oder durch Übertreibung und Komik Situationen parodieren, wollen sie zum Nachdenken anregen. Auf diese Weise setzen Karikaturen rationale und emotionale Kräfte frei. Durch ihren Witz kommen Karikaturen bei Schülerinnen und Schülern wie auch in einer breiteren Öffentlichkeit meist gut an.

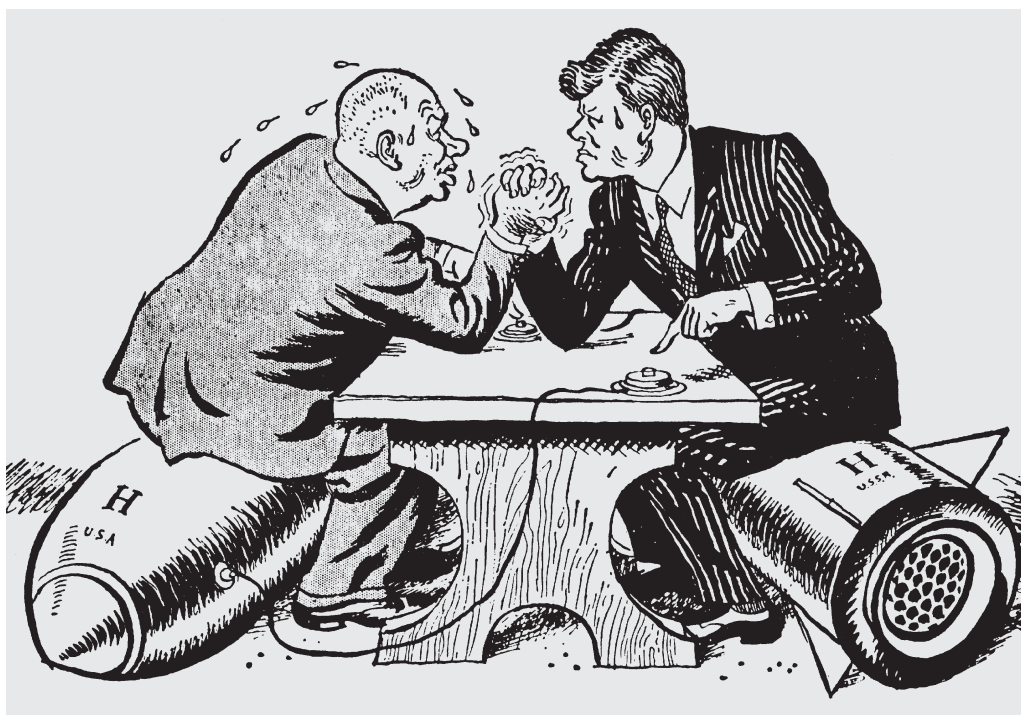
Nicht so bei Daniel. Er schwitzt. Gerade hat er einen Briefumschlag für die mündliche Prüfung auswählen dürfen, und jetzt ist er gespannt, was für ein Thema er gezogen hat. Er öffnet das Kuvert und findet eine Karikatur. Zuerst ist er enttäuscht. Karikaturen zu interpretieren, war während der Stunde immer anspruchsvoll. Der Lehrer wollte genau das hören, was er zur Karikatur vorher im Lehrerhandbuch nachgelesen hatte. Langsam aber wird Daniels Enttäuschung durch Zuversicht abgelöst. Er betrachtet die Karikatur genauer: Zwei Männer sitzen sich am Tisch gegenüber. Sie schwitzen ebenso wie Daniel selbst: Mit dem einen Arm machen sie ein Kraftspiel und versuchen, den Arm des andern auf die Tischplatte zu drücken. Die andere freie Hand schwebt druckbereit über einem Knopf, welcher via Leitung zu einer Bombe führt. Beide sitzen sie auf der Bombe des andern. Für Daniel ist klar: Es geht um den Kubakonflikt.

Karikaturen sind ein beliebtes Mittel, um Schülerinnen und Schüler zu einer zusammenfassenden Deutung eines Themas herauszufordern. Nur wer über ein genügend grosses Sachwissen verfügt, ist in der Lage, Karikaturen zu interpretieren. Daniel hatte bei der Themenwahl Glück. Da er weiss, wie Kennedy aussieht, erkennt er ihn sofort, und weil er den Kubakonflikt gut gelernt hat, schliesst er, dass die Person gegenüber von Kennedy Chruschtschow ist. Auch erinnert sich Daniel an die Passage, wo zu lesen war, dass die Welt am Rande eines Atomkriegs stand. Jetzt erkennt er auch die Bedeutung der Bomben, auf der die beiden sitzen. Wer also auf den Knopf drückt und eine Bombe zündet, wird beide töten. Aber wäre Daniel auch auf den Kubakonflikt gekommen, wenn er Kennedy nicht gekannt hätte? Hätte er das Bild als Symbol für den Kalten Krieg interpretiert? Und wie hätte er dies gewertet?

Karikaturen – ein relativ neues Phänomen

Die grosse Verbreitung von Karikaturen heute ist geschichtlich gesehen ein relativ neues Phänomen. Zwar bediente man sich schon im antiken Ägypten der bildenden Kunst, um einen komplexen Sachverhalt anschaulicher und somit einfacher darzustellen. So wurde zum Beispiel eine Darstellung gefunden, auf welcher ein Löwe und eine Antilope Schach spielen. Erst die Möglichkeiten der Vervielfältigung durch den mechanischen Buchdruck und die Demokratisierung im 19. Jahrhundert verhalfen der Karikatur aber zum Durchbruch. Wer als Lehrerin und Lehrer Karikaturen zur Zeit davor sucht, wird wenig finden – und wenn er welche findet, bereitet die Interpretation schon ihm einige Schwierigkeiten, ganz zu schweigen von den Schülerinnen und Schülern, welche in der Regel von älteren Karikaturen überfordert sind.

Im 20. Jahrhundert werden durch Karikaturen alle möglichen Erscheinungen übertrieben dargestellt. Es gibt erstens personale Individualkarikaturen, die bekannte Leute so darstellen, dass sie eindeutig wieder erkennbar sind: Chruschtschows Glatze und Nase sowie Kennedys Haarrolle und sein Anzug machen diese klar identifizierbar. Durch die statistische Erfassung von Karikaturen während eines gewissen Zeitraumes lässt sich viel über die relevanten Themen und allenfalls den Einfluss von bestimmten Personen sagen. Zweitens gibt es personale Typenkarikaturen, die ganze Volksgruppen, Staaten, Völker auf einen typischen Vertreter dieser Gruppe hin überzeichnen: Die reichen Länder des Nordens werden gespiegelt in einem übergewichtigen, selbstzufriedenen Schlemmer, die Länder des Südens in einem unterernährten hilflosen Schwarzen. Drittens gibt es die apersonale Sachkarikatur, wo keine Personen aufscheinen. Alle Karikaturen nehmen Stellung, urteilen, werten: Das unverantwortliche Kräftespiel zwischen Grossmächten wird genauso angeprangert wie die Selbstzufriedenheit des Nordens.



Karikaturen zeichnen sich durch Verfremdung aus. Der Gourmand wird auf eine Weltkugel, die Präsidenten der Weltmächte werden auf H-Bomben gesetzt. Zusätzlich zu dieser Verfremdung wird gelegentlich mit der Verknüpfung von Text und Bild oder mit parodistischen Elementen gespielt. Allerdings lacht man bei vielen Karikaturen bloss im ersten Augenblick. Häufig bleibt einem das Lachen schnell im Hals stecken, es wird abgelöst durch Erschrecken, manchmal auch durch einen Schock. Gute Karikaturen lösen beim Betrachten zuerst Emotionen aus und regen danach den Verstand an. So wird das Gesehene und Gefühlte entschlüsselt und verarbeitet. Gerade in der Schule besteht deshalb die Verpflichtung der Lehrpersonen, welche Karikaturen einsetzen, dass über das Amusement hinaus auch das Nachdenken gesichert wird. Geschieht dies nicht, so wird der Hauptvorzug der Karikatur – die pointierte Zuspitzung und die lehrreiche Übertreibung – zum gravierenden Nachteil der fahrlässigen Einseitigkeit und manipulierenden Überzeichnung.

Karikaturen im Unterricht

Karikaturen können im Unterricht an unterschiedlichstem Ort mit unterschiedlichsten Zielsetzungen verwendet werden.

Beliebt sind sie für einen anregenden Einstieg in ein Thema. Zu Beginn der Unterrichtssequenz über die «Dritte Welt» betrachten Schülerinnen und Schüler die Karikatur aus dem «Nebelspalter». Sie tauschen zuerst ihre Beobachtungen aus: Der Tisch ist reich gedeckt. Der weisse Mann sieht wohlgenährt aus. Vom Stuhl des Dicken geht eine Gefängniskette zum Fuss des Schwarzen. Anschliessend formulieren die Lernenden Vermutungen: Mit dem dicken Mann sind wohl die Europäer gemeint. Der Schwarze fällt hinunter, wahrscheinlich stirbt er dabei. Er zieht dem Weissen den Stuhl weg. Dieser wird ebenfalls hinunterfallen und seinen reich gedeckten Tisch verlieren. Schliesslich werden Fragen gesammelt: Wohin fallen die beiden? Was symbolisiert die Kette am Fuss des Schwarzen? Welche Gruppen werden durch die beiden Männer dargestellt? Diese Fragen können Ausgangspunkt und Motivation für die weitere Arbeit sein. Jetzt kann die Unterscheidung in Erste, Zweite und Dritte Welt aufgezeigt und erklärt werden, und Aspekte des Welthandels lassen sich anschliessen.

Auch für die zusammenfassende Wiederholung oder Festigung eines Lerninhaltes eignen sich Karikaturen. Wer das Thema «Auf dem Weg zur einen Welt» behandelt, dabei die Entwicklung der ehemaligen Kolonialvölker zur politischen Unabhängigkeit verfolgt und auf die Benachteiligung der Entwicklungsländer hingewiesen hat, kann mit einer Karikatur die Schülerinnen und Schüler zu einer abschliessenden Zusammenfassung und zu einem eigenen Urteil zum Thema herausfordern. Durch dieses Beispiel wird klar, dass Karikaturen erst einzuordnen weiss, wer über Fachwissen verfügt. Weil Abkommen über die Festlegung von Rohstoffpreisen kaum funktionieren, weil westliche Handelsgesellschaften wichtige Warenmärkte beherrschen und die Preise diktieren, weil für Entwicklungsländer die Importe immer teurer werden, weil innerhalb der Entwicklungsländer selber grosse Ungleichgewichte bestehen, deshalb gelingt es vielen Menschen gar nicht, ihre Teller mit lebensnotwendigen Nahrungsmitteln zu füllen. Da das Bestreben, es besser haben zu wollen, nicht einschläft, kommt es zu Wanderbewegungen. Und weil die Entwicklungsländer ihre Schulden nicht zahlen können, profitieren auch die Industrieländer nicht mehr vom Handel, sie setzen ihre Produkte nicht mehr ab, es kommt zu Arbeitslosigkeit usw.

Karikaturen können auch zur Erarbeitung eines Lerninhaltes in der Hauptphase des Unterrichtes verwendet werden. Durch Vergleich verschiedener Karikaturen im Lehr- oder Gruppengespräch können Schülerinnen und Schüler zu historischen Erkenntnissen gelangen. Oft bietet es sich auch an, Quellen und Karikaturen zu verknüpfen oder Arbeitsaufträge mit gezielten Fragen zu formulieren. Mit Karikaturen sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sowohl analytisch wie handlungsorientiert umzugehen. Für den analytischen Umgang eignen sich dieselben Fragen wie bei Bildern. Besonderes Gewicht soll allerdings auf die Frage der symbolischen Bedeutung der Zeichen und auf die vom Zeichner oder von der Zeichnerin beabsichtigte Aussage gelegt werden. Wer als Lehrperson Lernende zum handlungsorientierten Umgang mit Karikaturen anregen will, wird diese einladen, Karikaturen zu verändern, neu zu zeichnen, mit Textblasen zu versehen, in ein grösseres Umfeld zu setzen oder selber eine Bildfolge zu entwickeln.

Wachsende Gruppe

Karikaturen regen an. Auf Karikaturen reagieren verschiedene Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich. Deshalb ist es wichtig, der individuellen Auseinandersetzung mit der Karikatur Raum zu geben. Gleichzeitig aber wird erst ein Austausch mit andern das eigene Nachdenken verstärken und die eigenen Wertungen relativieren oder bestätigen. Eine Lernsituation, die beides erlaubt – sowohl die individuelle Auseinandersetzung wie auch den Austausch in der Grossgruppe –, ist die «Wachsende Gruppe».

LITERATUR

- **Knoll, Jörg:** Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim; Basel: Beltz, 1999 (8.)
- **Krüger, Herbert; u. a. (Hrsg.):** Geschichte in Karikaturen. Von 1848 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam, 1981
- **Marienfeld, Wolfgang; u. a.:** Politische Karikaturen. In: Geschichte lernen, Heft 18/1990. S. 13–21
- **Pandel, Hans-Jürgen:** Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In: Pandel, Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999. S. 255–276

UMGANG MIT STATISTIKEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

PETER GAUTSCHI

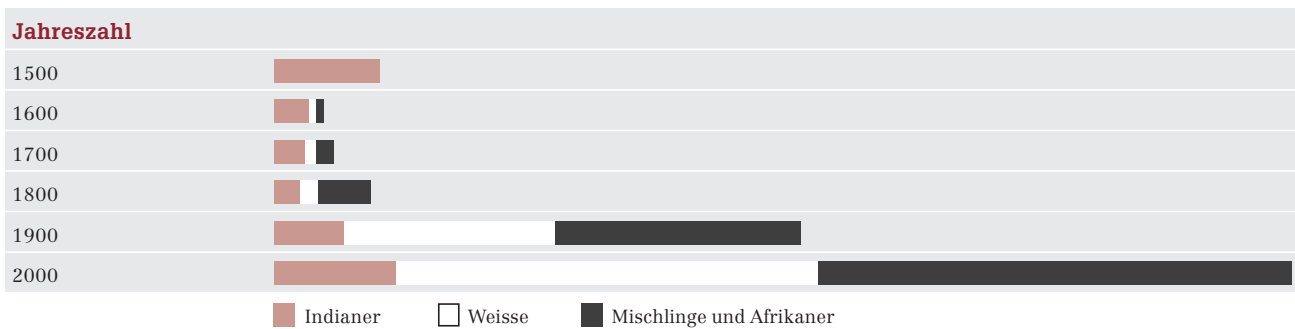
Unter Statistiken versteht man eine geordnete Menge von Informationen in Form von Zahlenwerten. Diese Zahlenwerte sind entweder in Tabellenform angeordnet oder umgesetzt in Diagramme, Grafiken oder Schaubilder. Zahlen haben gegenüber anderen Informationsträgern den grossen Vorteil, dass sie exakt und vergleichbar sind, wenn sie nach wissenschaftlichen Methoden ermittelt und verarbeitet wurden. Gleichzeitig sind Zahlen ein abstraktes Medium, das an Anschaulichkeit erst durch den Vergleich gewinnt. Während Zahlentabellen also meist die grössere Informationsfülle liefern, liegt der Vorzug der Diagramme, Grafiken und Schaubilder in ihrer Anschaulichkeit. Erst so bekommen die Zahlen eine konkrete und visuell wahrnehmbare Grösse und Bedeutung.

Eine zweite Oberstufenklasse beschäftigt sich mit der Erschliessung der Welt für Europa zu Beginn der Neuzeit. In einem ersten Teil der Lektion haben Schülerinnen und Schüler durch einen Lehrervortrag erfahren, wer Pizarro und Athualpa waren und wie sie sich begegnet sind. Jetzt verteilt die Lehrperson eine Tabelle zum Thema und stellt dazu schriftlich verschiedene Aufgaben:

1. Gib der Tabelle einen Titel.
2. Versuche, aus den Zahlen ein Diagramm zu zeichnen. Wenn du gestalterische Fantasie hast, gelingt es dir mit grafischen Elementen vielleicht sogar, ein Schaubild zu entwickeln.
3. Stelle vier Vermutungen an, was die dargestellten Entwicklungen ausgelöst haben könnte.
4. Welche Fragen stellen sich dir nach dem Studium der Statistik? Formuliere drei Fragen.

Die Schüler beginnen nun in Partnerarbeit, die Lernaufgabe zu lösen. Lernaufgaben sind Kleinformen des gelenkten entdeckenden Lernens. Nachdem die Lehrperson einen Themenbereich eingeführt und eine Grundlage gelegt hat, stellt sie schriftlich eine weiterführende Aufgabe.

Jahreszahl	Indianer	Europäer	Mischlinge und Afrikaner	Total
1500	30,00 Mio.	–	–	30,00 Mio.
1600	10,00 Mio.	0,25 Mio.	0,50 Mio.	10,75 Mio.
1700	9,00 Mio.	2,50 Mio.	5,00 Mio.	16,50 Mio.
1800	7,50 Mio.	5,00 Mio.	15,00 Mio.	27,50 Mio.
1900	20,00 Mio.	60,00 Mio.	70,00 Mio.	150,00 Mio.
2000	35,00 Mio.	120,00 Mio.	135,00 Mio.	290,00 Mio.



Statistiken eignen sich ausgezeichnet zur Ausarbeitung von Lernaufgaben, weil durch die Interpretation der Statistik ein neuer Sachverhalt gelernt wird, dazu aber das Erinnern an früher Erlerntes nötig ist. Ausserdem sind das Analysieren der Problemstellung, die Entwicklung von Hypothesen und die Überprüfung derselben zentrale Fähigkeiten für das Fach Geschichte.

Didaktische Einbettung

In den vergangenen Jahrzehnten hat der Umgang mit Statistiken in der Geschichte zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist heute in hohem Ausmass von quantifizierenden Angaben und Bezeichnungen bestimmt, die es zu lesen, zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen oder allenfalls zu entwickeln gilt. Auch der weit verbreitete Einbezug von Computern hat den Umgang mit Zahlen und deren Darstellung in Statistiken begünstigt. Gute Computersoftware entwickelt anhand von Zahlen in Sekunden-schnelle Diagramme und Grafiken, manchmal sogar Schaubilder.

Statistische Angaben sind nicht auf den ersten Blick zugänglich. Das ist für den Geschichtsunterricht sowohl ein Vorteil als auch ein Nachteil. Zwar lässt sich wie oben beschrieben entdeckendes Lernen arrangieren, aber der Umgang mit Statistiken ist ein kognitiv anspruchsvolles Verfahren, das Schülerinnen und Schüler oft überfordert. Mit dem Umfang des Zahlenmaterials steigt zwar der Informationsgehalt, aber meist geht dann auch die Übersichtlichkeit verloren. Weiter täuschen Statistiken durch ihre Datenfülle oft eine Objektivität vor, die es in dieser Eindeutigkeit der Statistiken nicht gibt. «Ich glaube nur denjenigen Statistiken, die ich selber gefälscht habe», bringt ein Bonmot von Churchill diesen Umstand auf den Punkt. Deshalb ist es ein wichtiges fachdidaktisches und erzieherisches Ziel, zu einem kritischen Umgang mit Statistiken zu befähigen.

Folgende Vorgehensweise eignet sich zum Umgang mit Tabellen und Zahlen:

1. Zahlenmaterial erfassen

- Welchen Titel könnte man der Tabelle geben?
- Welche Informationen lassen sich der Tabelle entnehmen?
- Welche Informationen scheinen besonders wichtig zu sein?
- Auf welche Fragen könnte die Tabelle eine Antwort geben?

2. Statistik umsetzen und gestalterisch darstellen

- a) Versuche, aus den Zahlen ein Diagramm zu entwickeln.
- b) Wenn du gestalterische Fantasie hast, gelingt es dir mit grafischen Elementen vielleicht sogar, ein Schaubild zu entwickeln.

3. Darstellung interpretieren

- a) Lassen sich Entwicklungen feststellen?
- b) Wodurch könnten diese Entwicklungen ausgelöst worden sein?
- c) Was will der Herausgeber/Autor mit der Statistik zeigen?

4. Anschlussfragen

- a) Welche Fragen möchtest du nach dem Studium der Statistik beantwortet haben?

Die Umsetzung von Zahlen in Diagramme, Grafiken, Schaubilder erfordert mathematische Kenntnisse. Schülerinnen und Schüler vollziehen diese Umsetzung auf der Sekundarstufe I häufig gerne, weil es in dem Moment eine Fleissaufgabe ist, bei der man herausgefunden hat, wie sie anzupacken ist.

Damit Zahlen aber zu Quellen werden, aus denen Erkenntnisse gewonnen werden, gilt es sie zu interpretieren. Erst wenn es gelingt, die Erkenntnisse in Worte und Merksätze zu fassen, hat geschichtlich gelernt. Und in der Regel zeigen sich der geschichtliche Lernerfolg und die glückliche Interpretation einer Statistik daran, dass man in der Lage ist, neue sinnvolle Fragen zu stellen.

Umwandlungen von Tabellen in Schaubilder

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, Diagramme, Grafiken und Schaubilder herzustellen. Weit verbreitet sind Kreisdiagramme. Sie veranschaulichen mit Hilfe von Kreissegmenten die prozentualen Anteile von einzelnen Komponenten an einem Gesamten. So fällt zum Beispiel bei der Betrachtung der Lebenshaltungskosten einer fünfköpfigen Maurerfamilie in Berlin um 1800 auf den ersten Blick auf, wie viel die Menschen allein für Brot ausgeben mussten. Leichter als Kreisdiagramme können Schülerinnen und Schüler Balkendiagramme entwickeln. Auch Balkendiagramme erlauben häufig auf Anhieb, zentrale Aspekte zu erkennen, etwa dass die Zahl der Indianer in Lateinamerika zwischen 1500 und 1700 rapid abgenommen und erst im Laufe des 20. Jahrhunderts wieder den Stand von 1500 erreicht hat. Zum Vergleichen von verschiedenen Entwicklungen eignet sich das Liniendiagramm. Diese Veranschaulichungsmöglichkeit betont besonders die Trends und kann aufzeigen, in welchem Ausmass Weisse sowie Mischlinge und Schwarze ab 1700 in Lateinamerika zugenommen haben.

Einsatzmöglichkeiten

Statistiken lassen sich in den verschiedensten Phasen des Unterrichtes einsetzen. Mit Statistiken kann ein gelungener Einstieg inszeniert werden. Statistiken eignen sich als Visualisierung von Darbietungen; sie haben ihren Ort in der Erarbeitungsphase für Schülerinnen und Schüler, eignen sich als Medium der Festigung und Verankerung und können auch in der Phase des Transfers oder in Prüfungen herangezogen werden. Statistiken sind dann für Schülerinnen und Schüler leichter zu interpretieren, wenn sie selber von den Zahlen betroffen sind oder wenn sie verschiedene Statistiken vergleichen können. Lernende können dazu angeleitet

werden, entweder vorhandene Statistiken zu interpretieren oder selber neue Statistiken zu entwickeln und herzustellen. Auch durchaus spielerische Formen können im Umgang mit Statistiken einen Anreiz schaffen. So kann man Schülerinnen und Schüler erraten lassen, was in einer Statistik dargestellt ist, wenn man die Legenden weglässt. Oder man kann sie vermuten lassen, wie sich eine Kurve weiterentwickeln würde.

Wichtig ist, von Anfang an darauf hinzuweisen, wie Statistiken zu falschen Aussagen führen können oder wie Schaubilder manipuliert werden. Dies kann geschehen, wenn man Schaubilder zu stark vereinfacht, bewusst Informationen weglässt oder einen eindeutigen Akzent setzt. Ein völlig falscher Eindruck kann durch Diagramme entstehen, wenn man die einzelnen Achsen (Zeitachse) übermässig dehnt oder kürzt. Natürlich können auch Durchschnittszahlen, mit denen Statistiken häufig erstellt werden, zu falschen Schlüssen verleiten, etwa bei der Bevölkerungsdichte. Aus all diesen Gründen sollten Lehrpersonen auch bei diesem geschichtlichen Medium immer nach der Absicht der Autorinnen und Autoren fragen. Dies ist ein guter Weg, die Perspektivität im Umgang mit Geschichte zu lernen.

LITERATUR

- **Best, Heinrich; Mann, Reinhard:** Quantitative Methoden in der historisch-sozialwissenschaftlichen Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977
- **Bundesamt für Statistik (Hrsg.):** Strukturatlas der Schweiz. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1997
- **Eurostat (Hrsg.):** Europa in Zahlen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995
- **Population Reference Bureau:** www.prb.org (11.10.2000)
- **Ritzmann, Heiner:** Historische Statistik der Schweiz. Zürich: Chronos, 1996
- **Unicef (Hrsg.):** Zur Situation der Kinder in der Welt 1999. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1998