

Zeitschrift: Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire
Herausgeber: [s.n.]
Band: 11 (2004)
Heft: 2

Artikel: Der geschichtsdidaktische Röstigraben : Anmerkungen aus der Deutschschweiz zur westschweizer Revue "Le Cartable de Clio"
Autor: Messmer, Kurt
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-26395>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

DER GESCHICHTSDIDAKTISCHE RÖSTIGRABEN

ANMERKUNGEN AUS DER DEUTSCHSCHWEIZ ZUR WESTSCHWEIZER REVUE «LE CARTABLE DE CLIO»

KURT MESSMER

Die Deutschschweiz ist keine Region ohne Geschichtsdidaktik, aber eine Region ohne geschichtsdidaktische Zeitschrift und damit ohne schriftlichen fachspezifischen Diskurs über die Vermittlung historisch-politischer Bildung.¹ Daher hält man sich hierzulande nicht nur bei den Geschichtslehrmitteln² – jedenfalls auf Sekundarstufe II – an den grossen Bruder im Norden, sondern auch bei den geschichtsdidaktischen Zeitschriften. Neben der traditionsreichen, wissenschaftsorientierten *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* nutzen PraktikerInnen der Sekundarstufe I und II vor allem die beiden unterrichtsorientierten Zeitschriften *Geschichte lernen* und *Praxis Geschichte*. Weil seit dem Verschwinden der Zeitschrift *Geschichtsdidaktik*, die in den 1970er- und 80er-Jahren sowohl theoretische als auch unterrichtspraktische Beiträge veröffentlicht hatte, der Theoriediskurs litt, wurde 2002 mit entsprechend theoretischem Profil die *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* lanciert. Aktueller Stand Deutschland – Deutschschweiz 4 : 0. Wie sich dieser Nuller auswirken kann, zeigte das Gedenkjahr 1998. Aus Anlass der 1848er-Revolutionen brachten *Geschichte lernen* und *Praxis Geschichte* je ein Themenheft heraus. Nur eine liberale Revolution fehlte darin, wurde in beiden Heften mit keinem Wort erwähnt. Notabene die einzig erfolgreiche in ganz Europa, jene «im Hochland» nämlich, pardon. Freiligraths Gedichtanfang «Im Hochland fiel der erste Schuss» in Ehren, aber vom schweizerischen Bundesstaat von 1848 keine Silbe. Das ist kein Vorwurf an die deutschen Kollegen. Die hätten Beiträge über «Wasserräder und Schützenfeste» (1814–1830), den «zweiten Anlauf» (1830–1847) und den «Sieg des liberalen Lagers» (1848), wie Georg Kreis die Abschnitte überschrieben hat, vermutlich gern aufgenommen.³ Der «Vorwurf» richtet sich, wenn schon, an uns HistorikerInnen und GeschichtsdidaktikerInnen der Schweiz – oder a) der Deutschschweiz und b) der *Suisse romande et tessinoise*? Auf den Punkt gebracht: Es existiert ein geschichtsdidaktischer Röstigraben. Am deutlichsten sichtbar wird er am Beispiel der Geschichtslehrpläne für die Volksschulen im Kanton Freiburg/Fribourg: das eine Konzept für die

130 ■ Welschen, das andere für Deutsch-Freiburg, jenen Kantonsteil, der in Lehr-

plan-, Lehrmittel- und Schulberatungsfragen seit Jahrzehnten mit den sechs übrigen von Luzern angeführten Sonderbundskantonen zusammengearbeitet.⁴ Womit wir noch einmal bei 1848 beziehungsweise 1845 sind. Über diesen Graben ist man sich beidseits der Sarine einig. «La Suisse des enseignants en histoire est coupée en deux», hält ein welscher Kollege mit Blick auf den gymnasialen Geschichtsunterricht fest, «sans parler des italianophones, les éternels perdants du débat linguistique».⁵ Auch im europäischen Rahmen gibt es neben dem deutsch-französischen Graben eine Art Chiantigraben. Seit bald drei Jahrzehnten veranstaltet der so genannte «Bodenseekreis» geschichtsdidaktische Fachtagungen, die «Internationalen Lehrplan- und Lehrmittelgespräche».⁶ Diese Konferenzen mit jährlich wechselndem Tagungsort sind international ausgerichtet, die Teilnehmenden kommen jedoch fast ausschliesslich aus Deutschland, Österreich, der Deutschschweiz und dem «deutschsprachigen» Italien, aus dem Südtirol. Stichproben im massgebenden Handbuch der Geschichtsdidaktik belegen stellvertretend, dass Arbeiten aus dem französischen Sprachraum in Deutschland negiert werden.⁷ (Der Berichterstatter will, im Glashaus sitzend, andere nicht mit Steinen bewerfen und klopft sich gehörig an die eigene geschichtsdidaktische Brust.) Sprachgrenzen als Barrieren der internationalen geschichtsdidaktischen Diskussion. Ein aktuelles Beispiel für diese Barriere liefert jenseits des Röstigrabens die neue *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* aus der «lateinischen» Schweiz, die *Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, die seit 2001 herausgegeben wird und bis jetzt in drei respektablen Jahressbänden vorliegt.⁸ Fachliteratur aus dem deutschsprachigen Raum existiert in dieser Zeitschrift praktisch nicht. Sämtliche Beiträge, auch wenn sie aus dem Tessin und aus Italien stammen, werden in französischer Übersetzung publiziert. Im Rahmen des vorliegenden Debatebeitrags dient die neue Revue aus der Westschweiz einerseits dazu, exemplarisch die Problematik des geschichtsdidaktischen Röstigrabens zu fokussieren. En passant ergibt sich die willkommene Gelegenheit, einige zentrale Themen der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion zu beleuchten.

LE CARTABLE DE CLIO – DER SCHULSACK VON FRAU CLIO, GESCHNÜRT IN DER WESTSCHWEIZ

Im Rahmen von Studien zur Politischen Bildung hat die Schweiz im internationalen Vergleich Werte erzielt, die viele für alarmierend halten.⁹ Innerhalb der Schweiz melden die Westschweizer Kantone und der Kanton Tessin insgesamt immerhin die besten Ergebnisse.¹⁰ Die bis jetzt vorliegenden Verkaufszahlen für das neue, dreisprachige historische Lexikon der Schweiz liegen in der ■ 131

Westschweiz und im Tessin um einiges höher als in der Deutschschweiz.¹¹ Wen wundert's, dass der Schulsack von Frau Clio, der Muse der Geschichte, 2001 in der Westschweiz geschnürt wurde – (noch) nicht in der Deutschschweiz? Verantwortlich für die *Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* zeichnet ein Redaktionsteam von Geschichtsdidaktikern aus der Romandie, konstituiert im Rahmen der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen in Luzern (wbz/cps): François Audigier von der Universität Genf; Pierre-Philippe Bugnard von der Universität Fribourg; Charles Heimberg vom Lehrerbildungsinstitut Genf (IFMES) sowie Patrick de Leonardis vom Gymnasium Cité Lausanne. Als Koordinator amtiert Charles Heimberg. Das Redaktionsteam, das selber mit zahlreichen Beiträgen präsent ist, kann sich auf ein internationales Netz von Korrespondenten stützen, die ebenfalls regelmässig im *Cartable* publizieren: Marie-Christine Baquès, Clermont-Ferrand; Antonio Brusa, Bari; Luigi Cajani, Roma; Lana Mara de Castro Siman, Belo Horizonte; Issa Cissé, Ouagadougou; Colette Crémieux, Paris; Mostafa Hassani Idriss, Rabat; Christiane Laville, Québec; Claudine Leleux, Bruxelles; Robert Martineau, Montréal; Ivo Mattozzi, Bologna; Henri Moniot, Paris; Nicole Tutiaux-Guillon, Lyon; Kaat Wils, Louvain.¹² Ein eindrückliches Netz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, dazu eine sich selbstverständlich gebende Weltläufigkeit, wie man sie in der Deutschschweiz kaum kennt. Sofort auffallend auch hier: die strikte Orientierung auf die frankophone beziehungsweise «lateinischsprachige» Welt. Keine einzige Korrespondentin, kein einziger Korrespondent aus dem deutschsprachigen Raum, aber auch nicht aus einem angelsächsischen Land.

LA REVUE, DESTINEE A QUI?

Die Didaktik der Geschichte, die historische Forschung und die Theorie der Geschichte sind Konstituanten eines grösseren Ganzen, der Geschichtswissenschaft. Darüber herrscht in Fachkreisen seit langem Konsens. Die drei Teile sind zugleich eigenständig und aufeinander angewiesen. Wer als Geschichtsdidaktiker die Themenfelder, Verfahren und Ergebnisse der aktuellen Forschung nicht kennt, besitzt kein Fundament. Die historische Forschung und die Theorie der Geschichte ihrerseits sind darauf angewiesen, dass sie «von der Geschichtsdidaktik versorgt werden mit dem notwendigen empirischen Wissen über den beobachtbaren Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft».¹³ In diesem Zusammenhang wendet sich die Redaktion des *Cartable* nicht nur an die Bildungsverantwortlichen und an die Geschichtslehrpersonen, sondern hält

132 ■ darüber hinaus fest: «Nous voulons sensibiliser le monde des historiens

universitaires à la nécessité de prendre en considération cet usage public de l'histoire et toute la problématique de la transmission des disciplines historiques.»¹⁴ Imanuel Geiss sagt es unverhohlener, schon fast drohend: Historiker sähen sich heute mehr denn je aufgefordert, ihr durch die Gesellschaft ermöglichtes Spezialwissen aus den Elfenbeintürmen der Forschung zur rationalen Bewältigung der Gegenwart in die Gesellschaft zurückzutragen. «Geschichtswissenschaft verzettelt oder erniedrigt sich nicht durch solche intellektuellen Kärnerdienste, denn sie kann in aller Souveränität ihre Leistungsfähigkeit beweisen. [...] Wer sich zu akademischer Dienstleistung für unsere überforderte Informationsgesellschaft zu erhaben fühlt, hat seinen Beruf verfehlt.»¹⁵ Die Herausgeber der neuen Revue appellieren dennoch nicht zur Hauptsache an die Geschichtswissenschaft, sondern an die Geschichtsdidaktik. Sowohl die Erziehungswissenschaften als auch die Historischen Wissenschaften, so wird beklagt, hätten sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend erneuert, nicht aber die Geschichtsdidaktik: «Mais s'il y a bien une <nouvelle éducation> et une <nouvelle histoire>, une <nouvelle histoire enseignée> peine à émerger.»¹⁶

STRUKTUR UND GESCHICHTSDIDAKTISCHES PROFIL DER REVUE

Die Bände von *Le cartable de Cléo* sind in sieben Rubriken gegliedert: L'éditorial; L'actualité de l'histoire; Les usages publics de l'histoire; Les didactiques de l'histoire; La Citoyenneté à l'école; L'histoire de l'enseignement; Les annonces, comptes rendus et notes de lecture. Diese Struktur ist Visitenkarte und Programm. Zwar bietet nicht jede Nummer des *Cartable* Beiträge zu allen Rubriken. Das ist aber kein Nachteil, sondern ermöglicht, im Rahmen eines Gesamtkonzepts, das Setzen aktueller Themenschwerpunkte. Die sieben Rubriken des *Cartable* bilden ein integratives Netzwerk. Aktuelle Forschung, «Geschichte und Öffentlichkeit» auf der einen, Politische Bildung und Geschichte des Geschichtsunterrichts auf der anderen Seite rahmen als erweitertes Dialog- und Bezugsfeld die Geschichtsdidaktik ein. Offenbar wurde die Fachdidaktik Geschichte als vierte von insgesamt sieben Rubriken bewusst ins Zentrum gesetzt.

Beim Packen des «Schulsacks von Frau Cléo» lassen sich die Herausgeber am Beginn des 21. Jahrhunderts von einem richtungweisenden Ansatz leiten, der sich an der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion orientiert und diese wiederum mit konstituiert. Danach soll der «neue Geschichtsunterricht» auf dem Konstruktivismus basieren, geprägt durch situierte Lernarrangements, durch Projektlernen (nach Möglichkeit fächerübergreifend) mit offenen Frage-

stellungen und Einbezug der Oral History, durch kompetent-kritischen Umgang mit elektronischen Medien, durch erweiterte Formen kriterienorientierter Evaluation (Portfolio, Prüfungskultur) und anderes mehr.¹⁷ Dieses geschichtsdidaktische Profil hat bedeutendes Reformpotential, ist aber auf allen Stufen, von der Grundausbildung der Lehrpersonen über die Weiterbildung bis zur Unterrichtspraxis, mit hohen Ansprüchen verbunden.

Das Editorial versteht sich vor allem in der ersten Nummer als Forum zur geschichtsdidaktischen Positionierung und Deklaration. Zur «Eröffnung der Debatte»¹⁸ werden neun Vorschläge gemacht für einen «zeit-, sach- und schülergerechten» Geschichtsunterricht, um eine ebenso knappe wie nützliche und zeitlose Formel Hans Ebelings zu brauchen.¹⁹ «Il s'agit de transformer la logique d'exposition des savoirs en une logique de leur examen,» postuliert die Redaktion gleich zu Beginn; Geschichte soll «vom Lern- zum Denkfach» gemacht werden, wie es im deutschsprachigen Raum in etwas anderer Färbung heisst.²⁰ Zwei Kompetenzen des «Denkfachs Geschichte» sollen im Folgenden etwas genauer betrachtet werden.

REKONSTRUKTION UND DEKONSTRUKTION

Seit einiger Zeit sind zwei Schlüsselbegriffe in den Vordergrund der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion gerückt: die Rekonstruktion und die Dekonstruktion.²¹ Rekonstruktionskompetenz bedeutet, auf Grund von Quellen und Materialien und mit Hilfe fachspezifischer Arbeitsmethoden Geschichte möglichst eigenständig konstruieren oder eben rekonstruieren zu können. Demgegenüber geht es bei der Dekonstruktionskompetenz um die Fähigkeit zur Analyse. Die SchülerInnen sollen lernen, mit «fertigen Geschichten» kompetent umzugehen, weil sie ausserhalb und nach Beendigung ihrer Schulzeit nicht mehr mit «Bausteinen» (Quellen als Rohstoff für die Rekonstruktion) konfrontiert werden, sondern nur noch mit «fertigen Geschichten», die dekonstruiert werden müssen. Die Redaktion des *Cartable* verwendet die beiden Begriffe zwar nicht explizit (einmal mehr werden wir an den Röstigraben erinnert, diesmal in der Sparte «Fachtermini»), aber ihr geschichtsdidaktischer Ansatz deckt sich mit den beiden Begriffen. Das lässt sich vorerst mit einer programmatischen Aussage aus dem ersten Editorial belegen: «Il s'agit d'apprendre aux élèves à distinguer, avec une distance critique, les divers usages publics de l'histoire dans les commémorations officielles, les médias, ou les expositions; à différencier les genres du récit historique, de la chronique à l'enquête, de la fiction historique au documentaire, en passant par la légende, le mythe ou le rapport officiel.»²² Damit wird ein historisch-poli-

tisches Lernen intendiert, das sich an der kapitalen Frage orientiert, was Geschichte überhaupt für ein Métier sei. Einblicke in die «Geschichtsfabrik» werden ermöglicht, die untrennbar mit jeder Beschäftigung mit Geschichte verknüpft sind. Joachim Rohlfes bezeichnet Ideologiekritik als ein «selbstverständliches Ingredienz geschichtswissenschaftlicher Arbeit»; mit Recht reklamiert er die Ideologiekritik aber auch für den Geschichtsunterricht.²³ Das ist nur scheinbar eine Anmassung. Nach Waltraud Schreiber, die das internationale Forschungsprojekt «FUER Geschichtsbewusstsein» (= Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst)reflexivem Geschichtsbewusstsein) mit lanciert hat, handelt es sich dabei um ein Vorgehen, das auf allen Niveaus möglich ist, doch unterschiedlich weit greift.²⁴ In der Sprache des *Cartable* heisst das: «permettre aux enfants d’entrer dans les «grandes questions» à différents niveaux».²⁵ Wenn etwa der Film *1492 – Conquest of Paradise* von einem Sekundarschüler und einer Universitätsprofessorin dekonstruiert wird, gilt: Wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht dasselbe.

Erfreulich, dass nach der programmatischen Vorgabe des *Cartable* mit Beispielen gezeigt wird, wie diese Vorgabe inhaltlich und methodisch umgesetzt werden kann. Im Band 2002 der Revue finden sich dazu gleich fünf anregende Beiträge: Umgang mit Zeitzeugen (Oral History im Zusammenhang mit dem Projekt «Archimob»), Umgang mit historischen Filmen, Gebäuden, Gedenkfeiern.²⁶ Ein überzeugendes Beispiel für Dekonstruktion zum Thema «Die Schweiz und das Dritte Reich» liefert Pierre-Philippe Bugnard.²⁷ Einer pointierten Analyse lässt er eine Gegenüberstellung folgen, die einen Vergleich zwischen Geschichtslehrmitteln und Primär- beziehungsweise Sekundärquellen ermöglicht. Mit seinem Einbezug von Text- und Bildquellen stellt dieser Beitrag eine willkommene Verbindung zur Unterrichtsarbeit her, wie sie im *Cartable* noch auszubauen wäre. Hervorzuheben ist, dass Bugnard für seine Studien auch auf Geschichtslehrmittel aus der Deutschschweiz zurückgreift und seine *Enquête sur la mémorisation* auf empirisch erhobene Daten stützt.²⁸

WIE «NEU» IST DER GESCHICHTSUNTERRICHT AM BEGINN DES 21. JAHRHUNDERTS?

Globalisierung, Medienrevolution, Krise der herkömmlichen Arbeitsgesellschaft, Umweltproblematik, politisch und wirtschaftlich verursachte Migrationen sind laut Klaus Bergmann heute Komponenten einer tief greifenden allgemeinen Umbruchsituation, eines «epochalen Strukturwandels der Industriegesellschaft».²⁹ Dieser «Paradigmenwechsel» ist der Hintergrund für das

Postulat eines «neuen Geschichtsunterrichts» durch das Redaktionsteam des *Cartable*. Die Formel einer *nouvelle histoire enseignée* wird in der ersten Ausgabe der Revue geradezu beschwörend exponiert. Historiker gehen mit dem Begriff «neu» zwar eher vorsichtig um. Die grosse Wende des Geschichtsunterrichts erfolgte zweifellos im Zuge der 68er-Bewegung. Damals wurde der Geschichtsunterricht mit einer unerhörten Öffnung (*Weltgeschichte im Bild*), einem neuen, ungewohnten Verständnis im Umgang mit der Historie (*Fragen an die Geschichte*), dem Einsatz vielfältiger Quellen und Materialien (*Alte Texte; Zeiten, Menschen, Kulturen*) sowie dem aktivierenden Einbezug der Lernenden (*Selbst ist der Schüler*) gleichsam vom Kopf auf die Füsse gestellt.³⁰ Ob wir heute an einer vergleichbaren Wende stehen, mag sich weisen. Eine eigentliche Zäsur ist kaum auszumachen. Eine *nouvelle histoire enseignée* kommt heute und wohl auch künftig weniger als grosse Wende daher. Vielmehr scheint sie charakterisiert zu sein durch eine geballte Ladung geschichtsdidaktischer Teilreformen, die sich in zunehmender Kadenz folgen.

CONCLUSION

«Quelques questions à l'enseignement de l'histoire, aujourd'hui et demain», überschreibt François Audigier im Eröffnungsband einen Beitrag und konkretisiert: «Thématique ou chronologique? Approfondissement ou survol? Savoir-faire ou connaissances?»³¹ Diese geschichtsdidaktischen Dilemmata dokumentieren exemplarisch, dass die Probleme diesseits und jenseits des Röstigrabens die gleichen sind. Aus diesem Befund müssten in der lateinischen und in der deutschen Schweiz auch die gleichen Schlüsse gezogen werden: Coopération – Kooperation. Die neue *Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* ist ein Projekt mit überzeugendem Ansatz und Gehalt. Chapeau. Wenn Audigier aber ausdrücklich zu geschichtsdidaktischer Forschung «entre Arve et Sarine, entre Jura et lac de Lugano» aufruft,³² wird der geschichtsdidaktische Röstigraben befestigt statt entfestigt. C'est pourquoi je dis: Vivent les didactiques de l'histoire entre le lac Léman et le lac de Constance, entre Bâle et Lugano!

Anmerkungen

1 Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang das aktuelle, auch in Deutschland rezipierte Werk von Peter Gautschi, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, 2. erw. Aufl., Buchs 2000.

136 ■ 2 Zu den gebräuchlichsten deutschen Unterrichtswerken gehören auf der Sekundarstufe II

- in der Schweiz: *Anno* (Westermann), *Epochen und Strukturen* (Diesterweg), *Forum Geschichte* (Cornelsen), *Geschichte III* (Schroedel), *Geschichte und Geschehen* (Klett), *Geschichtsbuch* sowie *Geschichtsbuch Oberstufe* (Cornelsen), *Historisch-politische Weltkunde* (Klett), *Unsere Geschichte* (Diesterweg), *Zeit für Geschichte* (Schroedel) u. a. m. Einen knappen Überblick über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtslehrmittel auf der Sekundarstufe I in der Schweiz bietet exemplarisch Kurt Messmer, «Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz. Von der Vaterlandskunde zur historischen Lernwerkstatt», *Geschichte in der Zentralschweiz* (Forschung und Unterricht), Zürich 1994, 41–89.
- 3 Georg Kreis, *Die Schweiz im 19. Jahrhundert*, Basel 1986.
 - 4 Vormalis im Rahmen des «Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen» (ZBS), seit einigen Jahren im Rahmen der weiterhin von der Konferenz der Zentralschweizer Bildungsdirektoren getragenen «Bildungsplanung Zentralschweiz» in Luzern.
 - 5 David Jucker, «Billet d'humeur», *Bulletin des Vereins Schweizerischer Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer (VSG)* 1 (2004), 16.
 - 6 Über die «Internationalen Lehrplan- und Lehrmittelgespräche Geschichte – Politik» wird in den Zeitschriften *Internationale Schulbuchforschung*, Braunschweig, und *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, Weingarten/Württemberg, relativ regelmässig berichtet.
 - 7 Klaus Bergmann et al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997 (5. überarb. Aufl.).
 - 8 *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), coordinateur: Charles Heimberg, *Loisirs et Pédagogie* 1 (2001), 2 (2002), 3 (2003).
 - 9 Fritz Oser, Horst Biedermann (Hg.), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, Zürich 2003.
 - 10 Oser/Biedermann (wie Anm. 9), 45 (Gesamtskala politisches Verständnis). Der Vergleich zwischen den Sprachregionen der Schweiz zeigt indes nicht durchwegs ein einheitliches Bild bzw. signifikante Unterschiede, siehe ebd., 45, 63, 65, 70, 73, 89, 96, 112, 124, 157, 166, 212 ff.
 - 11 Mündliche Mitteilung von Marco Jorio, Direktion des Historischen Lexikons der Schweiz (HLS), anlässlich einer Konferenz vom 22. 8. 2003 in Bern.
 - 12 *Le cartable de Clio* 1–3 (2001–2003), Impressum.
 - 13 Bernd Schönemann, «Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft», in Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, 11–22, 22 (Zitat).
 - 14 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 7.
 - 15 Imanuel Geiss, Gabriele Intemann, *Der Jugoslawienkrieg*, 2. aktualisierte und erw. Aufl., Frankfurt a. M. 1995, 5 (Vorwort zur neuen Reihe «Brennpunkt Geschichte»).
 - 16 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 8.
 - 17 Vgl. in Bezug auf den Konstruktivismus: *Le cartable de Clio* 1 (2001), mit den Beiträgen von François Audigier, Charles Heimberg, Pierre-Philippe Bugnard sowie der «Commission de réflexion du cycle d'orientation de Genève».
 - 18 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 8 f.
 - 19 Formel leicht abgeändert. Vgl. Hans Ebeling, *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterrichts*, Hannover 1965.
 - 20 Michael Sauer, «Vom Lern- zum Denkfach. Historisches Wissen strukturieren statt Daten pauken», *Friedrich Jahresheft* 2000, 88–90.
 - 21 Siehe auch für die folgenden Ausführungen: Waltraud Schreiber, «Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte (I) sowie

- Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards ›Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte› (II)», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2003 (Wochenschau, 10–27 und 28–37).
- 22 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 9.
- 23 Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1986, 244.
- 24 *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2003 (Wochenschau, 11).
- 25 *Le cartable de Clio* 3 (2003), 159.
- 26 *Le cartable de Clio* 2 (2002), 39–86.
- 27 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 99–112.
- 28 Die in die Analyse einbezogenen Lehrmittel aus der Deutschschweiz sind *Weltgeschichte im Bild* (Nordwestschweiz, Buchs AG) und *Durch Geschichte zur Gegenwart* (Zürich).
- 29 Klaus Bergmann, «Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts», in Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach 2001, 33–55 (Wochenschau), 33 (Zitat).
- 30 In Klammern finden sich je sprechende Titel von Geschichtslehrmitteln, die in den späteren 1970er-Jahren in der Schweiz erschienen sind. Ausnahmen: *Fragen an die Geschichte* (Frankfurt a. M.) und *Selbst ist der Schüler* (Didaktiklehrmittel, Zug 1982).
- 31 *Le cartable de Clio* 1 (2001), 55–77, 68 (Zitat).
- 32 Ebd., 17.