

Geschichte fächerverbindend unterrichten

Die «Zeitreise» ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern (LP), Geschichte fachspezifisch zu unterrichten. Sie unterstützt aber auch alle LP, die Geschichte fächerverbindend unterrichten wollen oder sollen. Ob fachspezifischer oder fächerverbindender Unterricht im 3. Zyklus auf der Sekundarstufe I klüger und besser sei, wird sowohl in Fachkreisen als auch in einer breiten Öffentlichkeit seit Langem und bei jeder Lehrplanrevision immer wieder neu diskutiert.¹ Der Lehrplan 21 hat für die Sekundarstufe I bei den Gesellschaftswissenschaften einen Kompromiss gefunden: Auf der einen Seite wurde der Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) gebildet, der die Fächer Geschichte, Geografie und Politische Bildung umfasst und also fächerverbindenden Unterricht ermöglicht. Auf der anderen Seite verlangen die Beschreibungen der Kompetenzbereiche und insbesondere der Kompetenzen und Kompetenzstufen einen fachspezifischen Unterricht. Beides kann mit der «Zeitreise» realisiert werden.

Der vorliegende Text präsentiert im **ersten Teil** *begriffliche Klärungen und theoretische Überlegungen* zur Fachspezifität und zur Fächerverbindung im Bereich des historischen, geografischen und politischen Lernens. Eingegangen wird einerseits auf fachspezifische Basiskonzepte, die vor allem in der Politischen Bildung eine grosse Rolle spielen. Akzentuiert wird andererseits das fächerverbindende Modell des Lehrplans 21 (LP21) mit den kompetenzorientierten Handlungsaspekten, das auch die «Zeitreise» prägt.

Im **zweiten Teil** wird daran anknüpfend der *fächerverbindende Unterrichtsvorschlag* «Was gehen mich die Menschenrechte an?» vorgestellt. Dabei geht es um die Vermittlung des LP21-Kompetenzbereichs «Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren», der in Band 3 der «Zeitreise» thematisiert wird. Mit dem hier vorgestellten Vorschlag wird aufgezeigt, dass sich das Thema «Was gehen mich die Menschenrechte an?» gut eignet, um die Fachperspektiven Geschichte, Geografie, Politische Bildung und Deutsch zu integrieren, wie das auch der Lehrplan 21 anregt.

Zum **Schluss** dieses Beitrags plädieren wir dafür, im Unterricht der Sekundarstufe I von *gesellschafts-, gegenwarts- und schülerrelevanten Fragen, Phänomenen und Problemen* auszugehen und auf deren Thematisierung hinzusteuern. Der Weg erfolgt allerdings über den Fachunterricht, der fallweise und themenbezogen fächerverbindende Kooperationen mit anderen Fächern – in erster Linie mit denjenigen der Gesellschaftswissenschaften bzw. der Kulturwissenschaften – eingeht. So ist die «Zeitreise» konzipiert, und einen solchen Unterricht unterstützt sie am besten.

1. Fachspezifität und Fächerverbindung

Wer sich mit Fachspezifität und Fächerverbindung beschäftigt, kommt nicht umhin, sich mit den Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen.² Es ist nämlich gar nicht so klar, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, wann genau ein bestimmter Unterricht fächerverbindend und wann er fachspezifisch ist.

1.1 Fachspezifität

Was macht alltäglichen Unterricht zu Geschichtsunterricht? Was ist eigentlich das Typische und Charakteristische von historischer Bildung und von historischem Lernen? Dies ist eine Frage, mit der sich die Geschichtsdidaktik schon lange beschäftigt. Spontan sind wir geneigt zu sagen: Geschichtsunterricht beschäftigt sich mit Vergangenheit. Aber auch Deutschunterricht thematisiert Vergangenheit, wenn ein Text – eine Geschichte – eines Jugendlichen im Zweiten Weltkrieg gelesen wird. Und auch in anderen Fächern wird in die Vergangenheit geblickt: Wie wurden früher Maschinen angetrieben, Lebensmittel kühl gelagert, kranke Menschen geheilt, Abfälle entsorgt?

Schon 1976 haben sich Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel gefragt, was genau das Unverwechselbare von Geschichtsunterricht sei, und sie haben daraufhin die sogenannten «*Kategorien der Geschichtsdidaktik*» formuliert.³ Sie wollten mit ihrem Kategoriensystem die Strukturelemente von Geschichtsunterricht möglichst präzise zum Ausdruck bringen. Ihre Kategorien ordneten Mayer und Pandel in vier Dimensionen: Die erste Dimension «Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation» umfasst die drei Kategorien «Gegenwartsbezug», «Identifikation» und «Perspektivität». Die zweite Dimension «Methoden historischer Erkenntnis» umfasst zum einen das hermeneutische «Verstehen» und zum andern das sozialwissenschaftliche «Erklären». Die dritte Dimension «Entwicklungszusammenhang aller Zustände und Veränderungen in

der Zeit» enthält die Kategorien «Zeitpunkt», «Dauer» sowie «Gewordenheit», «Veränderbarkeit» und «Zukunftsperspektive» und damit diejenigen Aspekte, die in aller Regel Definitionen von Geschichte bestimmen. Die vierte Dimension «Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis» macht deutlich, dass «die handelnden Menschen in den strukturellen Bezügen ihrer jeweiligen Zeit der zentrale Gegenstand der Geschichte sind». In ihr spiegeln sich ebenfalls die sozialgeschichtlichen Perspektiven «Herrschaft», «Wirtschaft» und «Kultur» von Hans-Ulrich Wehler.⁴

Neben Kategorien dienen vor allem *Konzepte bzw. Basiskonzepte* dazu, den Kern eines Faches herauszuarbeiten. Hier werden Begriffe, Theorien oder Modelle gesucht, die typisch für ein Fach sind. Idealerweise erkennen auch Schülerinnen und Schüler (S), zu welchem Fach ein bestimmter Begriff wahrscheinlich gehört. So etwa werden «Zweiter Weltkrieg», «Revolution» oder «Fliehen» oft dem Geschichtsunterricht zugeschrieben.

Für Geschichtsvermittlung international bekannt sind die «Historical Thinking Concepts» vom «Centre for the Study of Historical Consciousness» um Peter Seixas, die als «*big six*» bezeichnet werden. Dort findet sich auf der Website folgende Kurzübersicht über die sechs Konzepte:

«To think historically, students need to be able to:

1. Establish historical significance
2. Use primary source evidence
3. Identify continuity and change
4. Analyze cause and consequence
5. Take historical perspectives, and
6. Understand the ethical dimension of historical interpretations.»⁵

Basierend auf diesen Theorien wurden für die Studie «Guter Geschichtsunterricht» (Gautschi 2011, 97) *fünf Konzepte* festgelegt, die sich auch in der Empirie als praktikabel erwiesen:

- Gesellschaftliche Bedeutsamkeit: Geschichtswissenschaftliche Grunddimensionen, relevante Schlüsselprobleme, bekannte Basisnarrative (GS1)
- Individuelle und soziale Identität: Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis, Bezogenheit des Themas auf die eigene Situation (GS2)
- Entwicklungszusammenhänge: Ursachen und Wirkungen, Kontinuität und Wandel im Laufe der Zeit (GS3)
- Perspektivität: Multiperspektivität der Quellen, Kontroversität der Darstellungen, Pluralität der Urteile (GS4)

- Methoden historischer Erkenntnis: Geschichte und Erinnerung, Gattungen, Plausibilitäten, Narrative (GS5)

Etwas einfacher und abgekürzt formuliert heisst dies: Unterricht ist dann Geschichtsunterricht, wenn sich S mit Menschen in Gesellschaften beschäftigen, wenn sie dabei Entwicklungszusammenhänge in den Blick nehmen und anhand von Quellen und Darstellungen lernen, sich methodisch bewusst mit der Vergangenheit zu beschäftigen.

Solche Fragen zum Typischen, Charakteristischen und Unverwechselbaren des Fachunterrichts stellen sich natürlich auch für die *Politische Bildung*. Hier wird beispielsweise darüber diskutiert, ob und wie der fachliche Kern des Wissens in einer kompetenzorientierten Politischen Bildung in Form von Basiskonzepten definiert werden könnte.⁶

Zum einen identifizieren Weisseno u. a. (2009) drei *Basiskonzepte der Politik*, denen sie Fachkonzepte zuordnen:⁷

- Ordnung: Demokratie, Europäische Integration, Gewaltenteilung, Grundrechte, Internationale Beziehungen, Markt, Rechtsstaat, Repräsentation, Sozialstaat, Staat
- Entscheidung: Europäische Akteure, Interessengruppen, Konflikt, Legitimation, Macht, Massenmedien, Öffentlichkeit, Opposition, Parlament, Parteien, Regierung, Wahlen
- Gemeinwohl: Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nachhaltigkeit, Öffentliche Güter, Sicherheit

Etwas andere Akzente setzt die «Autorengruppe Fachdidaktik»: Sie betont zum Beispiel den Zusammenhang von Bildung und Kompetenz und plädiert deshalb für ein komplexeres Kompetenz- und Unterrichtsverständnis. Besand u. a. (2011) präsentieren *sechs Basiskonzepte* als Leitideen der Politischen Bildung und schlagen dazu ausgewählte *Teilkonzepte bzw. Teilkategorien* vor:⁸

- System: Herrschafts- und ordnungsbildende gesellschaftliche Teilsysteme (PB1)
- Akteure: Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen Partizipationschancen (PB2)
- Bedürfnisse: Knappheit als gesellschaftliche Grundbedingung und Auslöser von Kooperations- und Verteilungsproblemen (PB3)
- Grundorientierungen: Gemeinsame und unterschiedliche Deutungsmuster und Deutungskontexte (PB4)
- Macht: Kontextspezifische Mittel und Verfahren zur Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit (PB5)
- Wandel: Gesellschaftliche Veränderungen als Ausdruck kontingenter Wert- und Machtstrukturen (PB6)

Für den schulischen Vermittlungsprozess von Politik sollen ausgewählte Fachkonzepte im Zentrum stehen, wobei zu beachten ist, dass diese vielfältige Beziehungen zu anderen Fachkonzepten aufweisen.

Basiskonzepte werden auch in der *Geografie* diskutiert. Sie sollen als fachlicher roter Faden und als wiederkehrende Regelhaftigkeiten über die einzelnen Probleme und Themen hinweg den kumulativen Aufbau und den Erwerb geografischen Denkens unterstützen.⁹ Bekannt ist das sogenannte «Nachhaltigkeitsviereck», das «vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Lernen im Geografieunterricht» als Modell für Basiskonzepte herangezogen wird.¹⁰ Das Modell umfasst zwischen den beiden Polen «Zeitliche Perspektive (Intergenerationale Gerechtigkeit)» und «Räumliche Perspektive (Weltweite Gerechtigkeit)» folgende vier Aspekte:

- Soziales: Soziale Gerechtigkeit, Werte und Normen, Gesellschaft (GG1)
- Ökologie: Umweltverträglichkeit, Ökosystem (GG2)
- Politik: Good Governance, Rechtsstaat (GG3)
- Ökonomie: Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, Markt (GG4)

Neben den Kategorien und Konzepten, die aus der Systematik der jeweiligen Fachwissenschaften gewonnen werden und gewissermassen den Kern der «Sache» spiegeln, dienen auch die durch die Fachdidaktiken entwickelten fachspezifischen Lern-, Denk- und Kompetenzmodelle dazu, das Eigentliche eines Unterrichtsfaches näher zu bestimmen, um darauf aufbauend *Bildungsstandards* zu formulieren. «Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen, (...) die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.»¹¹ Wie schon das Zitat deutlich macht, dienen allerdings solche Kompetenzmodelle auch gerade dazu, Fächergruppen und damit Fächerverbindungen zu ermöglichen, wie dies beispielsweise im Lehrplan 21 erfolgt ist.

1.2 Fächerverbindung

Von *Fächerverbindung* wird dann gesprochen, wenn ein mehrperspektivisches und interdisziplinäres Lernangebot aufgrund eines gemeinsamen Lehrplans mithilfe von gemeinsamen Lehrmitteln und Lernmaterialien in einem gemeinsamen Zeitgefäss unterrichtet wird. Beim fächerverbindenden Unterricht sind also die beteiligten Fächer gleichberechtigt. Beim *fachübergreifenden Unterricht* ist das anders: Hier wird von einem bestimmten, spezifi-

schen Fach aus Bezug genommen auf Beiträge anderer Fächer.¹²

Fachspezifisch ist der Unterricht dann, wenn ausschliesslich in einer Disziplin mindestens ein Basiskonzept voll umgesetzt ist und wenn in den anderen Disziplinen die Basiskonzepte nur wenig oder gar nicht umgesetzt sind.

Fachübergreifend ist der Unterricht dann, wenn ausschliesslich in einer Disziplin mindestens ein Basiskonzept voll umgesetzt ist und wenn in mindestens einer anderen Disziplin Basiskonzepte teilweise berücksichtigt sind. Auf diese Weise wird von einem spezifischen Fach aus Bezug auf andere Fächer genommen.

Fächerverbindend ist der Unterricht dann, wenn in mehreren Disziplinen mindestens ein Basiskonzept voll umgesetzt ist. Dies ergibt ein mehrperspektivisches und interdisziplinäres Lernangebot, welches idealerweise aufgrund eines gemeinsamen Lehrplans mithilfe von gemeinsamen Lehrmitteln und Lernmaterialien in einem gemeinsamen Zeitgefäss unterrichtet wird.

Transdisziplinär ist der Unterricht dann, wenn in mehreren der gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen mindestens ein Basiskonzept voll umgesetzt ist und wenn darüber hinaus auch in naturwissenschaftlichen Disziplinen mindestens ein Basiskonzept voll umgesetzt ist.

Für fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht gibt es viele *Gründe*:

- Die Welt ist «ungefächert» und kommt den Kindern und Jugendlichen ganzheitlich entgegen – also muss der Unterricht diese integrierte Sicht abbilden und den Lernenden eine vernetzte Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt in all ihren Perspektiven ermöglichen.
- Die Wirtschaft fordert von Schule und Unterricht, dass Problemlösekompetenz und vernetztes Denken ausgebildet und ausdifferenziert werden.
- Die Wissenschaft fordert von Schule und Unterricht, dass in interdisziplinäres und projektartiges Arbeiten eingeführt wird. Nicht zerstückeltes deklaratives, sondern intelligentes und flexibel nutzbares Wissen sei das Ziel von Bildung. Dies sei das wesentliche Kennzeichen von Hochschulreife.
- Die Politik ruft nach Anwendbarkeit und Gesellschaftsnähe von Schule und Unterricht.

Zwar existieren zur Wirksamkeit von fachübergreifendem Geschichtsunterricht oder fächerverbindendem gesellschaftswissenschaftlichem Unterricht *kaum empirische Studien*. Angesichts des Umstandes, dass es sich hier doch um fundamentale Fragen der

Unterrichtsgestaltung handelt, ist dies erstaunlich. Die wenigen grösseren Untersuchungen heben eher die Vorzüge des fachspezifischen Unterrichts hervor. Die britische Untersuchung «Concepts of History and Teaching Approaches» hat ergeben, «dass die Lerngewinne bei komplexeren Anforderungen dort deutlich höher ausfallen, wo Geschichte als «eigener und abgrenzbarer Gegenstand unterrichtet wird».¹³ Bodo von Borries folgert zu dieser Studie: «Die Integration in ein Fach «Politik» oder «Gemeinschaftskunde» erweist sich – jedenfalls in England – für das historische Lernen als erheblicher Nachteil.»¹⁴

Ungeachtet dieser Befunde und trotz des geringen empirischen Wissens in diesen Fragen wird fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der Schweiz heute gerade auch von den politischen Verantwortlichen und den Entscheidungsträgern stark propagiert.¹⁵ So wurde bereits im Grundlagenbericht zum *Lehrplan 21* ein gemeinsames Kompetenzstufenmodell für alle Fachbereiche vorgegeben, und für den *Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)»* wurde ein gemeinsames Modell für die Kompetenzentwicklung festgelegt, das für Biologie, Chemie und Physik genauso gelten soll wie für Ethik und Religionen, für Hauswirtschaft und Wirtschaft oder für Politische Bildung, Geografie und Geschichte. In all diesen Perspektiven geht es um Weltbegegnung: «Wenn Kinder und Jugendliche der Welt begegnen und sich mit ihr auseinandersetzen, nehmen sie neue Phänomene, Sachen und Situationen wahr, erschliessen sich diese und ordnen sie in ihre Vorstellungen zur Welt ein. Dabei gewinnen sie zunehmend Orientierung in der Welt und erlangen Handlungsfähigkeit. Dies alles erfordert Wissen und Können, Erfahrungen und Interessen und geschieht in einem Prozess, in dem die vier Handlungsaspekte verknüpft sind und sich permanent abwechseln.»¹⁶

Die vier Handlungsaspekte lauten:

- Die Welt wahrnehmen
- Sich die Welt erschliessen
- Sich in der Welt orientieren
- In der Welt handeln.

Diese Handlungsaspekte sollen also einen orientierenden Rahmen für den Umgang mit Fragen, Problemen und Phänomenen bieten, die aus verschiedenen inhaltlichen Perspektiven sowie mit verschiedenen Zugangsweisen und Methoden studiert und bearbeitet werden können.

Besondere Beachtung verdienen die *relevanten Fragen*. Sie werden oft als Dreh- und Angelpunkt eines fächerverbindenden gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts bezeichnet. Eine gute Frage sichert den roten Faden durch die Unterrichtssequenz und hält die unterschiedlichsten Perspektiven zusammen. «Relevante Fragen» sind Grundfragen der Welter-

kenntnis. Sie haben einen Rätselcharakter und sie faszinieren. An solche Fragen sollen Kinder und Jugendliche herangeführt werden – oder noch viel besser: Kinder und Jugendliche sollen diese Fragen selber stellen. Sie wundern sich und werden neugierig auf die Sache, wollen sie verstehen. Im französischen Sprachraum ist dazu eine eigentliche didaktische Schule rund um die «questions socialement vives» (QSV) entstanden.¹⁷ In dreierlei Hinsicht sollen solche Fragen relevant sein: Erstens werden sie in der Öffentlichkeit diskutiert, sodass Lehrende und Lernende den Fragen auch in ausserschulischen Kontexten begegnen, und die Fragen betreffen wichtige gesellschaftliche Werte. Zweitens sind die Fragen bedeutsam für die Wissenschaft. Es gibt dazu unterschiedliche Standpunkte, die kontrovers diskutiert werden. Drittens betreffen die Fragen die Lebenswelt der Jugendlichen.

Eine solche gesellschafts-, gegenwarts- und schülerrelevante Frage lautet zum Beispiel: «Was gehen mich die Menschenrechte an?» Dazu wird im Folgenden eine fächerverbindende Themeneinheit vorgestellt.

2. «Was gehen mich die Menschenrechte an?» – eine fächerverbindende Themeneinheit

Die Themeneinheit «Was gehen mich die Menschenrechte an?» basiert auf der «Zeitreise 3», richtet sich an S im 9. Schuljahr und eignet sich als Abschluss für den RZG-Unterricht. Sie dauert 10 Wochen à 3 Lektionen, umfasst also 30 Lektionen (pro Woche z. B. eine Doppel- und eine Einzellektion) und kann zwischen den Frühlings- und den Sommerferien angeboten werden.

Die Themeneinheit ist in der folgenden Tabelle 1 ausführlicher dargestellt. In der ersten Spalte der Tabelle sind die Wochenthemen (durchschnittlich je 3 Lektionen) genannt, und es ist aufgeführt, wo diese Themen in der «Zeitreise» zu finden sind. Der Bezug zur «Zeitreise» und insbesondere zu den dort abgedruckten Materialien wird in der zweiten Spalte noch detaillierter angegeben.

Um zu erläutern, wie nun dieses konkrete Unterrichtsbeispiel «Was gehen mich die Menschenrechte an?» charakterisiert und im Spektrum von Fachspezifität und Fächerverbindung profiliert werden kann, sind in Tabelle 1 in der dritten Spalte die Basiskonzepte der Geschichtsvermittlung (GS1–5, siehe oben), Geografievermittlung (GG1–4), der Politischen Bildung (PB1–6) sowie des Fachs Deutsch aufgeführt.¹⁸ Für dieses Fach lauten die Basiskonzepte

Wochenthemen	Inhaltliche und methodische Akzentuierungen; Bezug zur «Zeitreise» (VT: Verfasser*text, Q: Quelle, D: Darstellung, TE: Themeneinheit)	Basiskonzepte (GS: Geschichte, PB: Polit. Bildung, GG: Geografie, De: Deutsch)
1. Recht auf Leben (Zeitreise 3, S. 106 f.)	<ul style="list-style-type: none"> – Die Entwicklung eines Rechts auf Leben in der Geschichte (Aufklärung, Menschenrechtserklärung) (VT1, Q2) – Definition des Lebens zu Beginn: Schwangerschaftsabbruch (VT2) – Definition des Lebens am Ende: Palliativmedizin, Sterbehilfe, Organentnahme (VT2) – Entwicklung der Todesstrafe (D1, Q3) – Brief eines unschuldig Inhaftierten, zum Tode verurteilten US-Gefangenen – Verfassen eines fiktiven Briefes an einen US-Gefangenen 	<p>GS2, GS3, PB4, GG1</p> <p>GS2, PB2, GG1 GS2, PB3, GG1</p> <p>GS3, PB5, GG1 GS3, GS4, PB5, De1</p> <p>GS2, GG1, De3</p>
2. Erklärung der Menschenrechte (Zeitreise 3, S. 108 f.)	<ul style="list-style-type: none"> – System und Verbindlichkeit von internationalen Abkommen: Erklärungen/Deklarationen, Pakte/Verträge (VT1, VT2) – Lesen und Verstehen der Präambel eines Abkommens – Analyse einer Weltkarte mit den Beitrittsjahren (oft Entstehungsjahren) der Unterzeichnerstaaten – Abfolge der anerkannten Menschenrechte erster, zweiter und dritter Generation (VT2, Q3) – Aushandeln und Formulieren einer Menschenrechtscharta speziell für S Sek I 	<p>GS1, PB1, PB5, GG3</p> <p>De1 GS3, GS5, GG1</p> <p>GS3, PB6, GG1</p> <p>GS2, PB2, De3, De4</p>
3. Verletzung von Menschenrechten (Zeitreise 3, S. 114 f.)	<ul style="list-style-type: none"> – Berechtigung der Folter anhand eines konkreten Beispiels – verhafteter Terrorist als Geheimnisträger – diskutieren (VT2) – Politische Situation im Iran erkunden (Q2) – Statement eines Funktionärs von Amnesty International zur Lage im Iran (Ton) – Lesen eines Aufrufs zur Unterstützung politischer Gefangener – Formulieren von Fragen dazu an Amnesty International – Schreiben eines Protestbriefes an die iranische Regierung 	<p>GS1, PB5, GG1, De4</p> <p>PB1, GG3, De1 PB2, GG3, De2</p> <p>PB2, PB5, De1 PB5, GG3, De3 GS4, PB5, De3</p>
4. Versklavt für Schokolade (Zeitreise 2, S. 16 f., 22 f., 75; Zeitreise 3, S. 116 f.)	<ul style="list-style-type: none"> – Aus den Filmbildern «Schmutzige Schokolade» eine Reportage formulieren (Q1–Q5) – Die Ursachen für Kindersklaverei und -ausbeutung bei den verschiedenen Akteuren ermitteln (Kap. 6) – Erzählung eines ausgebeuteten Kindes lesen und in den Zusammenhang einordnen – Eine Besprechung zu dieser Erzählung schreiben – Entwicklung der Schokoladeproduktion seit dem Kolonialismus und Imperialismus verfolgen (Zeitreise Bd. 2, TE 5, Kap. 7, TE 6, Kap. 17) – Kinderausbeutung bei der Produktion weiterer von S verwendeter Produkte (Kleider, Schuhe, Handy) recherchieren und diskutieren (Zeitreise Bd. 2, TE 5, Kap. 4) – Die Rolle der Politik in Produktionsländern des globalen Südens und in der Schweiz diskutieren: Welche Forderungen können an die Politik gestellt werden, welche Massnahmen sind zu ergreifen? – Umweltbelastung der Kakaoproduktion in den verschiedenen Stadien und Stationen recherchieren – Als mögliche Alternative zur gängigen Praxis das Projekt von Yayra Glover mit der umwelt- und sozialverträglichen Schokoladeproduktion kennen lernen, befragen und beurteilen (Film «Zartbitter. Schokolade und Gerechtigkeit» – Ausschnitte) 	<p>GS3, GG1, GG4, De3</p> <p>GS2, GS3, GG1</p> <p>GS2, PB2, GG1, De1</p> <p>De3 GS3, PB6, GG4</p> <p>PB2, GG4, De4</p> <p>PB1, GG3, De4</p> <p>GS5, GG2, De1</p> <p>PB2, GG2, GG4</p>
5. Wasser – ein Menschenrecht (Zeitreise 3, S. 118 f.)	<ul style="list-style-type: none"> – Wasser als Grundbedürfnis – Wasserversorgung in Lateinamerika, Buenos Aires (Q1) – Bericht einer Favela-Bewohnerin über die Versorgung mit Wasser (C. Maria de Jesús: Tagebuch der Armut. Bornheim-Merten, 7. Auflage 1993) – Fragen an Maria de Jesús formulieren – Bedrohung der Wasservorkommen auf der Welt – Interessen im Zusammenhang mit der Privatisierung von Wasserversorgung (Q2–Q6) – Formulieren einer Stellungnahme zur Privatisierung von Wasserversorgung – Vergleich von Leitungs- und Flaschenwasser bezüglich Gesundheit, Ökologie 	<p>PB3, GG2, De4 GS5, PB3, GG2 PB3, GG2, GG3, De1</p> <p>GS2, PB2, De4 PB3, GG2, De3 PB2, PB5, GG4</p> <p>PB5, GG4, De3</p> <p>PB3, GG4, De4</p>

6. Recht auf bestmögliche Gesundheit (Zeitreise 3, S. 120f.)	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedlich angereichertes bzw. verschmutztes Wasser sammeln und präsentieren: Abwasser, Gülle, Regen und Pfützenwasser, chloriertes Wasser, desinfiziertes Wasser, stark mit chemischen Zusätzen versehenes Getränk - Aussagekräftige «Etiketten» (Kurzbeschriebe) für die gesammelten Wasserproben erstellen - Begriff und Ausmass der wasserbezogenen Krankheiten erschliessen (Kap. 8) - Bericht eines cholera-kranken Menschen aus dem globalen Süden lesen und mit dem eigenen Lebenslauf vergleichen - Ermessen, bis zu welchem Mass Gesundheit als Menschenrecht verwirklicht werden kann (Aufgabe 2) - Formulieren eines Menschenrechtes auf Gesundheit und Diskussion verschiedener Entwürfe - Gesundheit und Lebensalter in verschiedenen Weltregionen ermitteln und vergleichen 	GG2, GG4 De3 GS3, PB3, De1 GS2, GG3, De1 PB3, GG1, GG4 PB4, De3, De4 PB2, GG3, De1
7. Wer schützt die Menschenrechte? (Zeitreise 3, S. 122f., 129)	<ul style="list-style-type: none"> - Den Fall von Thomas Lubanga, ggf. mit zusätzlichen Recherchen, als Vortrag darstellen: Herkunft, Taten, Verhaftung, Prozess (Q1, D1, Q2) - Strafgerichtsprozess gegen Thomas Lubanga als Rollenspiel inszenieren - Organisation und Wirkung von Menschenrechtsrat, Internationalem Strafgerichtshof und Europäischem Gerichtshof für Menschenrechte vergleichen (VT1-VT3, D2) - Prozess des Nusret Hasanbasic gegen die Schweiz vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte erschliessen und Ergebnis beurteilen (Zeitreise Bd. 3, TE 12, Kap. 12, D2, Q1) 	GS1, GS2, GS5, De3 GS2, PB5, GG3, De4 PB5, GG1, De1 PB2, PB5, De1
8. Wachsame Augen, helfende Hände (Zeitreise 1, S. 111; Zeitreise 2, S. 65, 154; Zeitreise 3, S. 124f.)	<ul style="list-style-type: none"> - In Arbeitsteilung vier Nichtregierungsorganisationen erforschen und beurteilen (VT3, Q1-Q4) - Fiktive Bewerbung der recherchierten Organisation für den Friedensnobelpreis verfassen - Geschichte des Roten Kreuzes rekapitulieren und mit der recherchierten Organisation vergleichen (Zeitreise Bd. 1, TE 3, Kap. 20, VT3, Q3, TE 6, Kap. 12, Q3, Bd. 2, Glossar S. 154) - Recherchierte Organisation mit dem Roten Kreuz vergleichen bezüglich Zielsetzung und Geschichte - 4000 NGOs sind von der UNO anerkannt; gibt es noch etwas, für das eine NGO fehlt? Konzipieren und Skizzieren einer Idee für eine neue NGO; Argumentation für ihre Notwendigkeit mit Bezug auf die Menschenrechte 	GS5, PB1, De1 PB1, GG1, De3 GS3, GS5, De4 PB1, GG1, De3 PB2, GG4, De3
9. Hat die Mehrheit immer Recht? (Zeitreise 3, S. 126f.)	<ul style="list-style-type: none"> - Lektüre, Hörspiel oder Paraphrase von Dürrenmatts «Der Besuch der alten Dame»: Diskussion über die Ermordung des Alfred III nach einer Abstimmung der Bürger: Wird der Mord strafrechtlich verfolgt und bestraft werden? Kann die Mehrheit einen Mord rechtfertigen? - Erklären des Symbolbildes (D1) - Erschliessen der Vorgeschichte und der Wirkung der Verwahrungsinitiative (D2, Q1, Q2) - Diskussion der Argumente für und gegen die Verwahrungsinitiative - Recherchieren einer andern Initiative, d.h. der Ausschaffungsinitiative, Argumente für bzw. gegen ihre Vereinbarkeit mit den Menschenrechten - Streitgespräch über die Vereinbarkeit mit den Menschenrechten im fiktiven National- oder Ständerat anlässlich einer Debatte über die Zulässigkeit der Initiative 	De1, De2, De4 GS5, GG3, De4 GS3, PB5, GG4 PB5, De4 GS5, PB5, De1 PB1, PB2, De2
10. Internet: Chance oder Bedrohung? (Zeitreise 3, S. 130f.)	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion über die Handy-Überwachung: Sollen die Eltern den Handygebrauch tracken können? Eine Behörde? (Q3, Q4) - Handeln und Schicksal des Edward Snowden erschliessen (VT2, Q5) - Facebook-Seite «Wir sind alle Khaled Said» aufrufen und Einträge verfolgen - Konzipierung einer fiktiven Facebook-Seite zu einem die Klasse interessierenden Mobilisationsthema: Formulieren des Aufrufs - Sammeln von Schülererfahrungen mit Werbung im Internet 	PB2, GG1, De4 GS2, GS3, PB6 PB2, GG1, De1 PB5, GG3, De3 PB2, PB6, De4

Tabelle 1: Themeneinheit «Was gehen mich die Menschenrechte an?»: Wochenthemen, Lehrmittelbezug, Akzentuierungen und fachspezifische Basiskonzepte

«Lesen und Verstehen» (De1), «Hören und Verstehen» (De2), «Schreiben, Konzipieren und Argumentieren» (De3) sowie «Sprechen und Verständlich-Machen, Argumentieren» (De4). Eine Zusammenstellung all dieser Aspekte wird in Tabelle 2 auf Seite 33 gebracht, siehe erste Spalte der Tabelle.

Die dritte Spalte von Tabelle 2 zeigt, dass fächerverbindender gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht realisiert wird, weil mehrere Basiskonzepte der verschiedenen Disziplinen voll umgesetzt werden. In Geschichte sind dies «Identität» (GS2) und «Entwicklungszusammenhänge» (GS3), in Politischer Bildung «Akteure» und «Macht». Bei Geografie und Deutsch werden je drei Basiskonzepte voll umgesetzt: «Soziales», «Politik» und «Ökonomie» sowie «Lesen und Verstehen», «Schreiben, Konzipieren und Argumentieren» und schliesslich «Sprechen und Verständlich-Machen, Argumentieren». Die detaillierte Auswertung und Übersicht findet sich in Tabelle 2 auf Seite 33, siehe zweite bis fünfte Spalte der Tabelle.

Darüber hinaus wird auch die enge Kooperation zwischen Geschichte und Politik deutlich sichtbar. Dass diese Fächerverbindung gut funktionieren kann, ist schon lange bekannt. Wolfgang Hug bezeichnet Geschichte und Politik als zwei Brüder: «Inhalt der Geschichte (objektiv wie subjektiv) sind die res gestae. Inhalt der Politik sind die res gerendae»¹⁹: Geschichte behandle also die Vergangenheit, Politik die Gegenwart. Um die Frage «Was gehen mich die Menschenrechte an?» zu verstehen und zu beantworten, braucht es jedenfalls diesen doppelten Blick.

3. Gesellschaftswissenschaften: Von der Fächerverbindung zur Fachspezifität und zurück

Ist also solch fächerverbindender Unterricht der Königsweg in der Schule? «Ist es also angemessen, der Welt unmittelbar zu begegnen und danach Wissen beizuziehen, disziplinäres, aber auch interdisziplinäres Wissen, um auf diese Weise die Probleme zu lösen, denen man in der Welt begegnet? Oder ist es umgekehrt angemessen, sich zuerst in die verschiedenen Disziplinen einzuarbeiten, um so vorbereitet der Welt zu begegnen und sie zu verstehen?»²⁰

Über diese Fragen streiten sich nun seit Jahren Praktiker/-innen, Fachwissenschaftler/-innen, Fachdidaktiker/-innen, Pädagoginnen und Pädagogen, Politiker/-innen. Der Ausweg aus diesem Streit gelingt nicht, wenn die Anhänger/-innen von fachspezifischem und die Anhänger/-innen von fächer-

verbindendem (Geschichts- oder Politik-)Unterricht im Entweder-oder verharren. Lösungen ergeben sich erst, wenn ein angemessenes zeitliches Nacheinander und ein themenbezogenes Miteinander des Fachspezifischen und Fächerverbindenden diskutiert werden.

Es spricht zweifellos viel dafür, dass Kindern in den ersten zwei Schuljahren transdisziplinärer und in den nächsten zwei Schuljahren fächerverbindender Unterricht angeboten wird. Bewusste Weltbegegnung und reflektierte Interdisziplinarität scheinen allerdings nur möglich, wenn die Jugendlichen einmal in ihrer Schullaufbahn Disziplinarität bewusst und diszipliniert gelernt haben. Dies sollte – und hier müssen wir in Ermangelung von empirischen Studien auf unsere eigenen Erfahrungen zurückgreifen – auf der Sekundarstufe I und ebenfalls auf der Sekundarstufe II der Fall sein. Solch fachspezifisches Lernen verlangt der Lehrplan 21 für Geschichte und Geografie mit den vorgegebenen Kompetenzen und Kompetenzstufen im 3. Zyklus auf der Sekundarstufe I.

Bekanntlich lassen sich aber die Herausforderungen unserer Zeit ausschliesslich durch die verschiedenen Disziplinen gemeinsam lösen. Deshalb sollte ab dem zweiten Teil der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe der Interdisziplinarität erneut genügend Raum gegeben werden.

Ein grosser Vorteil des Lehrplans 21 ist, dass gesellschaftswissenschaftliches Lernen von Jugendlichen über alle Zyklen in den Blick gekommen ist. Dies ermöglicht ein zeitliches Nacheinander und ein themenbezogenes Miteinander des Fachspezifischen und Fächerverbindenden. Der Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» und die «Zeitreise» verlangen Fachunterricht und unterstützen fallweise und themenbezogen fächerverbindende Unterrichtsbeispiele. Am wichtigsten aber ist wohl, im Unterricht der Sekundarstufe I von *gesellschafts-, gegenwarts- und schülerrelevanten Fragen, Phänomenen und Problemen* auszugehen und auf deren Thematisierung hinzusteuern. Dies verspricht Erfolg.

Fächerverbindender gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht

Diese tabellarische Übersicht (Gautschi/Fink 2016, S. 147–148) bezieht sich auf den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Geschichte, Geografie, Politische Bildung und Muttersprache Deutsch) mit Profil des Unterrichtsvorschlags «Menschenrechte und Demokratie»

Aspekte		Vorkommen in Tabelle 1	voll umgesetzt (10 und mehr)	teilweise berücksichtigt (5–9)	kaum/nicht berücksichtigt (bis 4)
Basiskonzepte Geschichtsvermittlung					
1.	Bedeutsamkeit: Geschichtswissenschaftliche Grunddimensionen, relevante Schlüsselprobleme, bekannte Basisnarrative	3			×
2.	Identität: Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis	12	×		
3.	Entwicklungszusammenhänge: Ursachen und Wirkungen, Kontinuität und Wandel im Laufe der Zeit	12	×		
4.	Perspektivität: Multiperspektivität der Quellen, Kontroversität der Darstellungen, Pluralität der Urteile	2			×
5.	Methoden historischer Erkenntnis: Geschichte und Erinnerung, Gattungen, Plausibilitäten, Narrative	8		×	
Basiskonzepte Politische Bildung					
1.	System: Herrschafts- und ordnungsbildende gesellschaftliche Teilsysteme	7		×	
2.	Akteure: Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen Partizipationschancen	16	×		
3.	Bedürfnisse: Knappheit als gesellschaftliche Grundbedingung und Auslöser von Problemen	8		×	
4.	Grundorientierungen: Gemeinsame und unterschiedliche Deutungsmuster und Deutungskontexte	2			×
5.	Macht: Kontextspezifische Mittel und Verfahren zur Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit	16	×		
6.	Wandel: Gesellschaftliche Veränderungen als Ausdruck kontingenter Wert- und Machtstrukturen	4			×
Basiskonzepte Geografievermittlung					
1.	Soziales: Soziale Gerechtigkeit, Werte und Normen, Gesellschaft	17	×		
2.	Ökologie: Umweltverträglichkeit, Ökosystem	7		×	
3.	Politik: Good Governance, Rechtsstaat	11	×		
4.	Ökonomie: Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, Markt	11	×		
Basiskonzepte Muttersprache Deutsch					
1.	Lesen und Verstehen	16	×		
2.	Hören und Verstehen	3			×
3.	Schreiben, Konzipieren und Argumentieren	15	×		
4.	Sprechen und Verständlich-Machen, Argumentieren	15	×		

Tabelle 2: Charakterisierung und Profilierung der Themeneinheit «Was gehen mich die Menschenrechte an?»

- 1 Vgl. dazu insbesondere Peter Gautschi/Nadine Fink (2016): Lehrplanlyrik und Unterrichtsalltag in der Schweiz: Einblicke in fächerverbindendes historisches Lernen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. In: Michael Sauer/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schabe/Alfons Kenkmann/Christian Kuchler (Hrsg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*. Göttingen. S. 131–150.
- 2 Dazu gibt es eine ganze Reihe von hilfreichen Überlegungen, z. B.: Tobias Arand (2012): Fächerverbindender Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach/Ts. S. 308–324. Carl Deichmann/Christian K. Tischner (Hrsg.) (2013): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts. Rudolf Künzli (2012): Das Lerngerüst der Schule. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* zdg, Jg. 3, Heft 2, S. 94–113. Hans-Jürgen Pandel (2014): *Geschichte: Schulfach oder Lernbereich?* Verfügbar unter <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2014/11/Pandel-Schulfach.pdf> (aufgerufen am 14.5.2017). Wolfgang Sander (2010): *Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund*. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 1/2010.
- 3 Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel (1976): *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht*. Stuttgart.
- 4 Hans-Ulrich Wehler (2006): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 1. 4. Auflage. München. S. 7.
- 5 <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (aufgerufen am 3.9.2017).
- 6 Wolfgang Sander (2014): *Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der Politischen Bildung*. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 2014. S. 113–124, hier S. 120.
- 7 Georg Weissenhofer u. a. (2009): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.
- 8 Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander) (2011): *Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. In: Dies.: *Konzepte der Politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Bonn. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1141) S. 163–171. Ebenso: Schwalbach/Ts.
- 9 Tilam Rhode-Jüchtern (2009): *Eckwerte einer modernen Geografiedidaktik*. Seelze-Velber.
- 10 Janis Fögele (2015): *Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten*. In: *Geografie aktuell & Schule* 37 (2015), Heft 216, S. 11–21, hier S. 15.
- 11 Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Werner Blum u. a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 (*Bildungsforschung*, Bd. 1), verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (aufgerufen am 17.1.2016), hier S. 26.
- 12 Vgl. dazu Franziska Conrad (2015): *Fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung*. In: *Geschichte lernen* 28, Heft 167, S. 2–11, hier S. 5.
- 13 Waldemar Grosch (2014): *Geschichte im Fächerverbund*. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Auflage. Berlin. S. 67–73, hier S. 72.
- 14 Bodo von Borries (2002): *Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik?* In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*. Münster. S. 13–50, hier S. 26.
- 15 Vgl. dazu etwa Christian Amsler (2013): *Projekt Lehrplan 21 – die Politik und die Geschichte*. In: *Public History Weekly* 1 (2013) 9, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-368](https://doi.org/10.1515/phw-2013-368) (aufgerufen am 4.3.2016).
- 16 *Lehrplan 21, Fachbereichslehrplan «Natur, Mensch, Gesellschaft»*, S. 1, verfügbar unter <http://vorlage.lehrplan.ch/gesamt-ausgabe/Gesamtlehrplan%201%20FS%20Franzoesisch.pdf> (aufgerufen am 17.1.2016), hier S. 2.
- 17 Legardez, Alain (2003): *L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives*. In: *Cartable de Clio*. Jg. 3, S. 245–253.
- 18 Eine andere Möglichkeit zur Charakterisierung und Profilierung dieses konkreten Unterrichtsbeispiels «Was gehen mich die Menschenrechte an?» wäre die Auflistung aller voll umgesetzten oder teilweise berücksichtigten Kompetenzstufen des Lehrplans 21. Aufgrund der grossen Zahl von Kompetenzstufen würde dies unübersichtlich, führte aber zur selben Erkenntnis.
- 19 Wolfgang Hug (2001): *Geschichte für die Zukunft*. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Wie weiter?* Schwalbach/Ts. S. 156–164.
- 20 François Audigier (2001): *Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?* In: Gilles Baillat/Jean-Pierre Renard (Hrsg.): *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris/Reims. S. 43–59, hier S. 43–44.

Peter Gautschi, Karin Fuchs, Hans Utz
Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen
Pädagogische Hochschule Luzern

Dieser Text ist ein Auszug aus:
Zeitreise Band 3, Begleitband 264-84165

«Zeitreise» heisst das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung
im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» der Sekundarstufe I.
Es orientiert sich am Lehrplan 21 und umfasst drei Bände:

