

Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen

Menschen beschäftigen sich natürlicherweise mit Vergangenheit. Sie können gar nicht anders. Zum einen prägen vergangene Erfahrungen das gegenwärtige Handeln – manchmal bewusst, oft unbewusst. Zum andern sind auch Jugendliche in der Geschichte auf der Suche nach Antworten auf grosse Fragen: Wie bin ich zu dem geworden, was ich bin? Was hat sich in unserer Welt verändert, was ist gleich geblieben? Wer hat Veränderungen angestossen, wer hat sie verhindert? Was will ich? Wohin sollen wir gehen?

Sowohl zur Orientierung des eigenen Handelns als auch zur Beantwortung grosser geschichtlicher Fragen trägt die Begegnung mit Menschen, ihrem Handeln und den jeweiligen Lebenszusammenhängen viel bei. Die «Faszination des Biografischen»¹, die grosse Anziehungskraft von Lebensgeschichten anderer, oft historischer Menschen, hat also einen rationalen Hintergrund und kann als ausgezeichnete Ausgangsbasis für historisches Lernen dienen. Im Folgenden wird im ersten Abschnitt die Bedeutung des biografischen Verfahrens für Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik kurz aufgezeigt. Im zweiten Abschnitt werden mögliche Ziele historischen Lernens mit dem biografischen Verfahren skizziert, und im dritten Abschnitt werden vier Unterrichtsformen vorgestellt, die alle gut geeignet sind, um auf der Grundlage der in dieser Publikation dargestellten Porträts historisches Lernen zu ermöglichen. Im Anhang finden sich schliesslich vier konkrete Unterrichtsvorschläge mit Materialien aus verschiedenen Beiträgen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Lehrerinnen und Lehrer zu motivieren, historisches Lernen mit der Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis anzuregen: keine Geschichtsstunde ohne mindestens einen Menschen mit Namen und Gesicht – gerade bei so herausfordernden Inhalten wie Zivilcourage, Menschenrechte oder Holocaust!

1. Das biografische Verfahren

Sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Geschichtsdidaktik hatte das biografische Verfahren lange Zeit einen schweren Stand. Kritiker dieser personenorientierten Darstellungs- und Vermittlungsform zitierten gerne das Gedicht «Fragen eines lesenden Arbeiters» von Bertold Brecht – oder Ausschnitte davon:

Der junge Alexander eroberte Indien.

Er allein?

Cäsar schlug die Gallier.

Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?

Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte

Untergegangen war. Weinte sonst niemand?

Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg.

Wer siegte ausser ihm?»²

Kritisiert wird mit Brechts Gedicht die Personalisierung als gängiges Prinzip der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsvermittlung im 19. und zum Teil bis weit ins 20. Jahrhundert hinein: Grosse Personen, vor allem Männer, schienen die Geschichte zu prägen. «Wer immer das Auf und Ab der Völker, Staaten und Kulturen beschreibt, den bunten Teppich der Zeiten und den Wechsel des Glücks, der wird auch jener Persönlichkeiten eingedenk sein müssen, von denen man sagt, dass sie ihre Epoche repräsentieren und Einfluss hatten auf den Lauf der Dinge. [...] Die Historie liebt es bisweilen, sich in einem einzigen grossen Menschen zu verdichten, welchem hierauf die Welt gehorcht [...]».³

Geschichtswissenschaft, verstanden als historische Sozialwissenschaft, zog einen Schlussstrich unter diese Personalisierung. Es setzte sich die Einsicht durch, dass die Entscheidungsgewalt und der Handlungsspielraum von Akteuren nicht in erster Linie ihren Fähigkeiten zuzuschreiben seien. Vielmehr würden sie durch «Strukturen wie die Gebräuche und Gewohnheiten, unbewusste Verhaltensformen und kollektive Mentalitäten, Religions- und Wertesysteme, Generationsabfolgen, einge-

schliffene Freund-Feind-Konstellationen»⁴ und viele andere Faktoren bestimmt. Wohl nicht zuletzt aus diesem Grund kamen Biografien in Teilen der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft in einen schlechten Ruf.⁵ Die Geschichtswissenschaft wandte sich von der biografischen Historiografie ab und der Strukturgeschichte zu. Parallel dazu verabschiedete sich auch die Geschichtsdidaktik von der Personalisierung. Es wurde diesem Vermittlungsprinzip vorgeworfen, es sei mitverantwortlich dafür, dass Jugendliche ein antidemokratisches und apathisches Geschichtsbild aufbauen würden.⁶ Ein personenorientierter Zugang im Geschichtsunterricht manipulierte und überwältigte Jugendliche.⁷

Dann erschien 1972 Klaus Bergmanns Buch «Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie». Bergmann entwickelte weiterführende theoretische Überlegungen und setzte, darauf aufbauend, mit seiner Argumentation neu an: Er definierte Personalisierung als «Deutung und Darstellung historischer Sachverhalte an grossen Persönlichkeiten und aus der Sicht grosser Persönlichkeiten»⁸. Auch er sah die grossen Nachteile einer an diesem Prinzip orientierten Vermittlung. Ein Unterricht, der «übermächtige Subjekte» ins Zentrum rücke, bewirke «blinde Anpassung an die jeweils herrschende Einstellung» und würde damit gerade nicht zum Aufbau eines Gestaltungswillens beitragen, der zentral für demokratische Gesellschaften sei.⁹ Dem stellte Bergmann die «Personifizierung» gegenüber, verstanden als «die Darstellung von Geschichte an <namenlosen> handelnden und leidenden Personen und aus der Sicht dieser Personen, die immer gesellschaftliche Gruppierungen vertreten»¹⁰. Auf diese Weise werde Alltagsgeschichte ins Zentrum des Geschichtsunterrichts gerückt. Auch Gerd Schneider sieht grosse Vorteile der Personifizierung: «Die Handlungsmöglichkeiten <der kleinen Leute>, also der Mehrheit der Bevölkerung, ihr Betroffensein von dem, was in der <grossen Politik> entschieden wird, ihre Partizipation innerhalb, aber auch ausserhalb dessen, was die Verfassungen ihnen an Möglichkeiten einräumen, werden stärker als in der Vergangenheit zum Gegenstand des historischen Lernens an Schulen.»¹¹

Einem so verstandenen biografischen Verfahren, das in erster Linie Personifizierung umsetzt, ist die vorliegende Publikation verpflichtet – denn wer könnte auch in Abrede stellen, dass Menschen eine «unentbehrliche Grösse der Geschichte»¹² sind. «Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher

Praxis» ist im Kategoriensystem der Geschichtsdidaktik von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel¹³ eine von vier Grunddimensionen, und sie macht deutlich, dass «die handelnden Menschen in den strukturellen Bezügen ihrer jeweiligen Zeit der zentrale Gegenstand der Geschichte sind».¹⁴ Schliesslich haben auch neue empirische Arbeiten gezeigt, dass die «Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis» ein zentrales Kriterium für guten Geschichtsunterricht ist.¹⁵

Das biografische Verfahren ist auch deshalb wichtig für den Geschichtsunterricht, weil damit neben Personalisierung und Personifizierung weitere bedeutsame didaktische Prinzipien bestens umgesetzt werden:

- **Narrativität:** Geschichte entsteht und wird lebendig mit Geschichten. Ohne Geschichten zu erzählen oder erzählen zu lassen, gibt es kein historisches Lernen. Biografien sind eine traditionelle und beliebte Form von Geschichten.
- **Exemplarität:** Geschichtsunterricht zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler anhand von Beispielen aus der Vergangenheit allgemeine, über das konkrete Beispiel hinausweisende Einsichten für die Gegenwart und Zukunft gewinnen. Biografien zu Menschen mit Zivilcourage leisten dies bestens.
- **Anschaulichkeit:** Vergangenheit ist vergangen und der primären Anschauung entzogen. Deshalb ist es wichtig, Geschichte zu veranschaulichen, sei es mit Medien, mit lokalen und regionalen Bezügen, mit Einbeziehung ausserunterrichtlicher Lernorte – oder natürlich mit Biografien.
- **Perspektivität und Pluralität:** Geschichte wird bekanntlich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gedeutet. So wie es nicht eine einzige Perspektive gibt, gibt es auch nicht die eine historische Wahrheit, schon gar nicht in Porträts von Menschen.
- **Aktualität:** Aktuelle Ereignisse und Situationen sind für den Unterricht bedeutsam. Damit sind sowohl gegenwärtig gesellschaftlich relevante Fragestellungen gemeint als auch Tagesaktualitäten. Bei beiden spielt das biografische Verfahren eine zentrale Rolle.

Natürlich bedarf auch eine Geschichtsvermittlung mit dem biografischen Verfahren der Kontextualisierung. Sei es nun Personalisierung oder Personifizierung: Die Menschen müssen in den gesamtgesellschaftlichen Herrschafts- und Lebenszusammenhang eingebettet

werden. «Ein personifizierender Geschichtsunterricht ist also didaktisch nicht sinnvoll, wenn er Schülern nicht gleichzeitig nicht-personale Elemente wie wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Strukturen vermittelt, innerhalb deren und in Auseinandersetzung mit denen sich historisch-politisches Handeln vollzieht und die dem individuellen Handeln fast unübersteigbare, dem gesellschaftlichen Handeln enge, aber doch überschreitbare Grenzen setzen.»¹⁶ So ist denn beim biografischen Verfahren darauf zu achten, dass die beschriebenen Menschen nicht losgelöst von Strukturen als «Heilige» ohne Makel und als sittliches Vorbild dargestellt werden. Eine unkritische und verherrlichende Darstellung einzelner Menschen darf nicht das Ziel heutigen Geschichtsunterrichts sein.

2. Ziele historischen Lernens

Ziele für heutigen Geschichtsunterricht werden aus unterschiedlichen Perspektiven festgelegt.¹⁷ Je nach Zeitgeist und je nach disziplinärem, politischem oder weltanschaulichem Hintergrund wird entweder die Tradierung von Basisnarrativen oder die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Sinnbildungsbereichen, wird entweder Bildung oder Kompetenzorientierung gefordert.¹⁸ Wer historisches Lernen mit dem biografischen Verfahren ermöglicht, braucht sich allerdings wegen dieser Diskussionen keine Sorgen zu machen. Mit Personalisierung und Personifizierung können die Ziele sowohl eines kompetenz- als auch eines bildungsorientierten Geschichtsunterrichts erreicht werden.

Die Faszination des Biografischen hat viel mit dem zu tun, was Wilhelm von Humboldt bereits 1793 als Kern der Bildung formuliert hat: «die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt», und zwar «zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung».¹⁹ Auch die meisten epochaltypischen Schlüsselprobleme nach Klafki²⁰, die als Kern eines bildungsorientierten Geschichtsunterrichts gelten können, lassen sich mit dem biografischen Verfahren gut thematisieren. In der vorliegenden Publikation finden sich viele Texte, die aktuelle Grundfragen spiegeln, mit denen sich Jugendliche in Zukunft auseinandersetzen müssen, etwa zu Völkerverständigung und Friedenssicherung, Verwirklichung von Menschenrechten, Herrschaft und Demokratisierung, sozialer Ungerechtigkeit, Geschlechter- und Generationenverhältnis, Umgang mit Minderheiten, Umwelterhaltung, Sucht/Aggression/Gewalt, globalen Ungleichheiten – um nur einige ausgewählte Schlüsselprobleme nach Klafki zu

nennen. Geschichtsunterricht, der Jugendlichen eine Begegnung mit solchen Themen ermöglicht, ist zweifellos identitätsbildend. Dies ist einer der grossen Vorzüge des biografischen Verfahrens.

Auch für den Kompetenzerwerb eignet sich das biografische Verfahren ausgezeichnet, wie weiter unten vor allem beim aufgabenbasierten Geschichtsunterricht gezeigt wird. Mit klug gewähltem Material und mit aktivierenden Aufträgen lassen sich sowohl verschiedene Wissensformen als auch sachbezogene Interessen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten ausbilden. Während es für die Förderung des prozeduralen und metakognitiven Wissens sowie für die kommunikativen Fähigkeiten nicht wichtig ist, welche Menschen nun im Einzelnen ausgewählt und betrachtet werden, spielt es natürlich für das deklarative Wissen, das sachbezogene Interesse und die Einstellungen sehr wohl eine zentrale Rolle, wer genau thematisiert wird.

Hier halten sich nun heute im deutschsprachigen Raum sowohl Geschichtswissenschaft als auch Geschichtsdidaktik zurück. Es besteht eine Scheu vor der Kanonisierung. Die Auswahl der zu studierenden Menschen soll den Jugendlichen überlassen werden – so zumindest fordert das die Theorie: «Es kann und darf im Geschichtsunterricht keine verbindlichen Vorbilder geben, die allen Schülerinnen und Schülern zur Identifikation auferlegt werden; Vorbilder werden aus dem Angebot des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern individuell ausgewählt.»²¹ Dies hängt wohl damit zusammen, dass man Jugendliche nicht «überwältigen» will.²²

In Bezug auf eine vorgegebene Auswahl von Menschen, die betrachtet werden sollen und deren Kenntnis gewissermassen zum «kulturellen Minimum»²³ einer Gesellschaft gehört, hatte man früher auch im Schweizer Geschichtsunterricht und hat man heute andernorts und ausserhalb der Schule viel weniger Skrupel. So werden in Einbürgerungstests in verschiedenen Ländern selbstverständlich bestimmte Menschen ausgewählt, die alle kennen müssen, die das entsprechende Bürgerrecht erhalten wollen. Künftige Schweizerinnen und Schweizer etwa sollen Henry Dunant oder Henri Dufour, ausserdem Wilhelm Tell und Arnold Winkelried kennen.²⁴ Auch in den Niederlanden ist klar, wen alle Schülerinnen und Schüler kennen müssen, nämlich zum Beispiel Anna Maria Geertruida Schmidt, Annelies Marie «Anne» Frank, Max Havelaar oder Michiel Adrianszoon de Ruyter.²⁵

Vom Studium bestimmter Menschen erhofft man sich, dass Jugendliche die von der Gesellschaft erwünschten Einstellungen entwickeln. Dies zeigt sich insbesondere bei Staaten, die sich im Aufbau oder in einer Krise befinden.²⁶ Dies zeigt sich aber auch in Schweizer Geschichtslehrplänen und -lehrmitteln: Jugendlichen wird beispielsweise vorgeschlagen, Leben und Wirken von Emilie Kempin-Spyri, Henry Dunant, Marie Heim-Vögtlin, Robert Grimm oder Gertrud Kurz zu studieren, um erkennen zu können, wie Menschen einen Beitrag leisten zur Entwicklung des Zusammenlebens oder der sozialen Gerechtigkeit in der Schweiz und der Welt.²⁷

Auch die vorliegende Publikation präsentiert nun eine Reihe von Menschen, deren Leben und Wirken die Jugendlichen studieren können. Das Ziel der Auswahl ist – wie schon der Titel zeigt – den Wert von Zivilcourage vor Augen zu führen.²⁸ Gerade zur Durchsetzung von Menschenrechten und in Extremsituationen, wie während der Zeit des Holocaust, haben mutige Menschen viel zu Positivem beigetragen. So scheint es denn nicht nur während des Menschenrechtstages am 10. Dezember oder anlässlich des Holocaust-Erinnerungstages am 27. Januar gesellschaftlich relevant und für die individuelle Entwicklung von Jugendlichen bedeutsam, sich mit solchen Menschen zu beschäftigen, die durchaus zu positiven Identifikationsfiguren werden können. In der Schule und im Geschichtsunterricht kann dies mit unterschiedlichen Unterrichtsformen geschehen.

3. Vier Unterrichtsformen zur Umsetzung des biografischen Verfahrens

Wer Geschichte vermittelt, braucht handlungsleitende Vorstellungen zu den Inhalten und Themen des Unterrichts (zum «Was?»: Welche Menschen sollen thematisiert werden?), zu den Zielen (zum «Wozu?»: Was soll mit der Thematisierung der ausgewählten Menschen erreicht werden?) und zur Gestaltung (zum «Wie?»).

Geschichtsunterricht kann grundsätzlich in vier unterschiedlichen Unterrichtsformen gestaltet werden: im darbietenden, erarbeitenden, aufgabenbasierten und entdeckend-lernenden Geschichtsunterricht.²⁹ Die Unterrichtsformen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern das Nutzungsangebot unterbreiten und welche Art des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte angestrebt wird. Für das biografische Verfahren eignen sich alle vier Formen. Sie können also je nach Unterrichtsziel und Klasse festgelegt werden.

a) Darbietender Geschichtsunterricht

Darbietenden Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass Lehrpersonen etwas erklären oder erzählen. Heute delegieren die Lehrpersonen ihre Darbietung häufig an Medien: Spielfilme sind dafür geeignete und bei Lernenden beliebte Medien. Schülerinnen und Schüler werden mit historischen Zeugnissen, Sachanalysen, Sach- und Werturteilen konfrontiert.

Viele der in dieser Broschüre präsentierten Porträts eignen sich dafür, dass sie entweder die Lehrerin, der Lehrer oder einzelne Schülerinnen, Schüler der Klasse vortragen. Weil Porträts von Menschen raum-zeitliche Konkretionen sind, weil sie anschaulich und verständlich, dazu übersichtlich und abgeschlossen sind, eignen sie sich ausgezeichnet für Präsentationen aller Art. Zudem gibt es zu vielen der in der Broschüre vorgestellten Menschen Dokumentar- oder Spielfilme, die die oben erwähnten Vorteile noch ausgeprägter besitzen. Das trägt dazu bei, dass sie von Jugendlichen zur Geschichtsaneignung ausserordentlich geschätzt werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um die Schülerinnen und Schüler auch bei Darbietungen zu sichtbaren Lernaktivitäten anzuregen. Sie können beispielsweise eine Mindmap zum Gehörten und Gesehenen zeichnen, einen kleinen Text zu einem vorgegebenen Thema entwickeln oder ihre Eindrücke spontan formulieren, sich in Partner- bzw. Gruppenarbeit oder in der Klasse frei oder entlang von Fragen austauschen. Wir wissen allerdings auch aus Erfahrungsberichten, dass schlichtes Zuhören oder Zuschauen bereits zu inneren Verarbeitungsprozessen und zu individuellen Lernerfolgen führen kann. Gerade beim biografischen Verfahren ist deshalb durchaus zu erwägen, ausschliesslich auf die Darbietung zu setzen und der inhaltlichen Substanz der Lebensgeschichte sowie der Vorstellungskraft der Zuhörenden zu vertrauen.

b) Erarbeitender Geschichtsunterricht

Bei den in dieser Publikation vorgestellten Porträts lässt sich aus einem darbietenden Geschichtsunterricht dank der präsentierten Quellen und Bilder problemlos in einen erarbeitenden Geschichtsunterricht wechseln. Diesen erkennt man daran, dass sich Lehrende und Lernende im wechselseitigen Gespräch mit einem Thema beschäftigen. Oft stellen Lehrende Fragen, die die Lernenden beantworten sollen. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsam wahr, erschliessen, interpretieren und entwickeln vielleicht auch gemeinsam Werturteile.

Sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden ist erarbeitender Geschichtsunterricht anspruchsvoll. Für die Schülerinnen und Schüler gilt es, konzentriert bei der Sache zu bleiben, auch wenn die Kohärenz nicht immer gegeben ist. Es ist für Lernende oft noch schwierig, den Kolleginnen und Kollegen zuzuhören und gleichzeitig einen eigenen Gesprächsbeitrag vorzubereiten und vorzuformulieren. Das führt gelegentlich zu wenig zusammenhängenden Diskussionen. Für Lehrende gilt es, trotz dieser Disparität einen Lernfortschritt zu ermöglichen. Am besten gelingt dies immer dann, wenn Fragen oder Gesprächsbeiträge auch verschriftlicht werden, sei es auf Papierkärtchen, die an die Tafel oder an die Wand geheftet werden, sei es direkt mit einer Tafel- oder Whiteboard-Skizze.

Für erarbeitenden Unterricht sind Rituale und Handlungsmuster günstig, weil sie bei allen Beteiligten zur Klarheit beitragen und Sicherheit vermitteln. So gibt es beispielsweise verschiedenste Vorschläge für den Gesprächsverlauf im Umgang mit Quellen. Geschichtswissenschaftlich und lernpsychologisch gut abgestützt ist der Dreischritt Beschreibung – Interpretation – Beurteilung:

- a) Beschreiben Sie die inhaltlichen und formalen Merkmale der Quelle.
- b) Interpretieren Sie die Quelle im historischen Kontext.
- c) Beurteilen Sie die Aussagen und Erkenntnisse der Quelle im historischen Kontext und aus heutiger Sicht.

Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler müssen die drei Teilfragen im Gesprächsverlauf ausdifferenziert formuliert werden.

Zur Quellenkritik passen unter anderem folgende Teilfragen und Arbeitsimpulse: Wer hat den Text geschrieben? Was weißt du über den (politischen, sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen) Hintergrund der Verfasserin, des Verfassers? Für wen ist der Text geschrieben worden? Wann ist der Text entstanden? Falls die Quelle nicht datiert ist: Welche Hinweise findest du im Quellen- oder im allfälligen Begleittext zum möglichen Zeitpunkt der Entstehung der Quelle? Um welche Textgattung handelt es sich? Welche zeitlichen Markierungen kommen im Text vor? Welche Orte werden erwähnt? Wo liegen diese Orte? Heissen diese Orte heute noch gleich? Welche Menschen werden genannt? Welches scheinen dir die wichtigsten geschichtlichen Fachbegriffe zu sein, die im Text vorkommen?

Fasse in wenigen Sätzen zusammen, was in der Quelle berichtet wird.

Zur Quelleninterpretation trägt Folgendes bei: Was sind die Ursachen der im Text erzählten oder erklärten Begebenheiten? Was geschah vorher? Was sind die Folgen davon? Was geschah danach? In welchem grösseren Zusammenhang steht das im Text Erzählte?

Ordne das in der Quelle Dargelegte in wenigen Sätzen in den historischen Kontext ein.

Zur Beurteilung der Quelle können zum Beispiel folgende weitere Fragen gestellt werden: Ist das Erzählte oder Erklärte durch andere historische Zeugnisse widerlegt oder bestätigt? Hat sich die Bedeutung der Quelle im Verlauf der Zeit verändert? Was hat das Dargelegte mit der Gegenwart zu tun? Was denkst du persönlich über den Text? Was möchtest du über den Text oder über den Kontext noch zusätzlich erfahren?

Beurteile in wenigen Sätzen den Aussage- und Erkenntniswert der Quelle im historischen Kontext und aus heutiger Sicht.

Selbstverständlich müssen die Fragen nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem Material angepasst werden. Manchmal machen einzelne Teilfragen wenig Sinn oder können gar nicht beantwortet werden, manchmal werden Interpretation und Beurteilung erleichtert, wenn mindestens zwei Quellen vorliegen und also ein Vergleich möglich ist. Oftmals führt der Umgang mit Quellen dann zu einem grösseren Lerngewinn, wenn das historische Zeugnis allen Schülerinnen und Schülern je individuell oder in Gruppen vorliegt und wenn die Fragen schriftlich gestellt werden, wenn also statt des erarbeitenden Geschichtsunterrichts aufgabenbasierter Geschichtsunterricht gestaltet wird.

c) Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht

Aufgabenbasierten Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass die Lehrpersonen im Unterschied zum darbietenden oder erarbeitenden Geschichtsunterricht nicht mehr gleichzeitig und direkt das «Was?» und «Wie?» des Unterrichts steuern. Sie sind in der Rolle des Coachs, der Lernbegleiterin – nicht in derjenigen der direkten Vermittlerin. Die Lernenden erhalten die Quellen oder Darstellungen sowie schriftliche Fragen, Impulse und Aufträge – kurz: sie bekommen eine Aufgabe – und sie sollen selbstständig, aber durch Aufgaben geleitet, mit historischen Zeugnissen

umgehen. Wenn sie nicht weiterkommen, steht ihnen die Lehrperson als Beraterin zur Verfügung.

Aufgaben sind Anforderungen, «mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden»³⁰. Aufgaben gelten heute als potentes Allzweckmittel für guten Unterricht: «Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen.»³¹

Im Kern geht es beim Geschichtsunterricht um historisches Lernen. Um dieses historische Lernen erfolgreich zu praktizieren, benötigen die Individuen Kompetenzen. Folgt man Rüsens Diktum von der Fähigkeit «durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden»³², dann benötigen die Lernenden «narrative Kompetenz»³³, um historisches Lernen zu beherrschen. Diese narrative Kompetenz auszubilden, ist das zentrale Lernziel des Geschichtsunterrichts. Die narrative Kompetenz lässt sich in der Tradition von Weymar, Jeismann, Wehler und Rösen³⁴ in vier Kompetenzbereiche ausdifferenzieren:

- Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit, zur Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur; dieser Kompetenzbereich führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen.
- Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen, zur Überprüfung und Erzählung von historischen Sachanalysen, zum korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen; dieser Kompetenzbereich führt zur eigenen Sachanalyse.
- Interpretationskompetenz für Geschichte zur Analyse und Deutung, zur Herleitung und zum Aufbau sowie zur Darstellung von historischen Sachurteilen im Universum des Historischen; dieser Kompetenzbereich führt zum eigenen Sachurteil.
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung zur Sinnbildung, zur Reflexion des historischen Lernens, zum Aufbau von Einstellungen und Haltungen, zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis; dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Werturteil.

Um mit Aufgaben historisches Lernen anzustossen und zu unterstützen, braucht es Materialien und Aufträge, die in Richtung der oben erläuterten Kompetenzen zielen. Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht gelingt dann, wenn das Material anregend, spannend, herausfordernd ist. Solches Material findet sich in der vorliegenden Broschüre zu jedem Porträt auf einigen separaten Seiten, aber natürlich eignen sich auch die Darstellungstexte selber.

Ebenso wichtig wie das Material sind die Aufträge, sind die Fragen und Impulse. Diese zu formulieren (und auf einem Aufgabenblatt, an der Tafel, auf dem Hellraumprojektor, auf der Lernplattform oder wo auch immer schriftlich festzuhalten), ist eine Herausforderung für die Lehrperson. Die Aufträge lassen sich leichter formulieren, wenn man sich für die einzelnen Kompetenzbereiche an eine vorgegebene Liste von Verben hält.³⁵

Wer ausgehend von einem in dieser Publikation abgedruckten Porträt die Wahrnehmungskompetenz fördern möchte, lässt die Schülerinnen und Schüler zum Porträt Fragen stellen oder eigenständig weiteres Material suchen. Die Verben «suchen», «recherchieren», «fragen», «vermuten», «Hypothesen bilden» oder «auswählen» stossen die Wahrnehmung an.

Wer die Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt eine Kurzzusammenfassung schreiben, einen Lückentext ausfüllen, eine Mindmap zeichnen lässt oder wer eine Strukturskizze verlangt, der fordert eine Sachanalyse und fördert die Erschliessungskompetenz. Die Verben «beschreiben», «aufzählen», «nennen», «zuordnen», «dokumentieren», «zusammenfassen», «wiedergeben», «charakterisieren» und viele andere mehr stossen die Erschliessung an.

Wer von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie die zu einem Porträt abgedruckten Materialien erläutern und einen Zusammenhang zum Porträt herstellen, der fordert ein Sachurteil und fördert die Interpretationskompetenz. Auch der Vergleich zweier porträtiert Menschen unter ausgewählten Gesichtspunkten oder der Vergleich des abgedruckten Porträts mit einem anderen Porträt derselben Person sowie Lerntätigkeiten, die mit den Verben «analysieren», «begründen», «vergleichen», «einordnen», «erklären», «erzählen» und natürlich «interpretieren» lanciert werden, stossen die Interpretation an.

Sobald Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt selber Stellung nehmen können und reflektieren sollen, was die porträtierte Person mit unserer Gegenwart zu tun

hat, sobald sie etwas selber beurteilen müssen, brauchen sie Orientierungskompetenz und geben ein Werturteil ab. Die Verben «bewerten», «beurteilen», «Stellung nehmen», «einschätzen», «prüfen», «sich entscheiden» und andere Verben mehr stossen die Orientierung an.

Mit der vorliegenden Publikation lässt sich eine Vielzahl von Aufgaben formulieren. Es kann zum Beispiel ein Material (eine Quelle, ein Ausschnitt aus einer Darstellung, eine Fotografie, eine Karte, eine Statistik usw.) ausgewählt oder es können auch mehrere Materialien zu einem Aufgabenset zusammengestellt werden. Das ausgewählte historische Zeugnis oder das Aufgabenset bearbeiten die Schülerinnen und Schüler nach dem oben skizzierten Dreischritt Beschreibung – Interpretation – Beurteilung oder nach einem andern Muster. Natürlich lassen sich auch Aufgaben ohne Materialien stellen. Dann handelt es sich entweder um Wissensaufgaben, wenn die Schülerinnen und Schüler das reproduzieren sollen, was sie schon gelernt haben. Oder es handelt sich um Wahrnehmungsaufgaben, wenn die Lernenden selber historische Zeugnisse finden sollen.

Aufgaben können auch zu Lernumgebungen zusammengestellt werden. Bekannt sind etwa Lernwerk-

stätten, Leitprogramme oder Gruppenpuzzles.³⁶ Oder aber es sind Portfolioaufgaben, die einen Kern des entdeckenlassenden Geschichtsunterrichts (der auch als Projektunterricht bezeichnet wird) bilden.

d) Entdeckenlassender Geschichtsunterricht

Beim entdeckenlassenden Geschichtsunterricht wird den Lernenden weder das «Was?» (Quellen, Darstellungen) zur Verfügung gestellt, noch das «Wie?» vorgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler nehmen eigenständig und selbstgesteuert wahr, erschliessen, interpretieren, urteilen und stellen dar.

Natürlich bietet die vorliegende Publikation eine ausgezeichnete Grundlage für solchen Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler können sich selbstgesteuert mit einem Porträt ihrer Wahl oder mit mehreren Porträts auseinandersetzen. Oder sie könnten gemäss dem Muster aus dieser Publikation selber zu einer von ihnen ausgewählten Person ein Porträt erstellen. Damit wäre dann ein zentrales Ziel, das mit der Entwicklung der Publikation angestrebt wurde, erreicht: Es kommen Menschen aus Geschichte und Gegenwart in den Blick, die mit Zivilcourage in der Gesellschaft verantwortlich handeln.

Anmerkungen

- 1 Meier, Christian: Die Faszination des Biografischen, in: Niess, Frank (Hg.): Interesse an der Geschichte, Frankfurt a. M., New York 1989, 100–111.
- 2 Brecht, Bertold: Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Schriften zur Politik und Gesellschaft, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1967.
- 3 Schmidt, Erhard: Grundriss des Geschichtsunterrichts, Bochum 1971, 97. Vgl. dazu auch den Kommentar in Schneider, Gerhard: Personalisierung/Personifizierung, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 302–315, hier die Seite 305.
- 4 Kocka, Jürgen: Struktur und Persönlichkeit als methodologische Herausforderung der Geschichtswissenschaft, in: Bosch, Michael (Hg.): Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte, Düsseldorf 1977, 152–169, hier 161.
- 5 Ausführlicher in Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, 202–223.
- 6 Vgl. dazu zum Beispiel die Studie «Das Geschichtsbild der Jugend» von Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, die 1964 in München publiziert wurde, insbesondere die Seiten 44–45.
- 7 Zum personenorientierten Zugang im Geschichtsunterricht vgl. auch Gautschi, Peter: Vorbilder aus der Geschichte?, in: Public History Weekly, 1 (2013) 4, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-233](https://doi.org/10.1515/phw-2013-233), Stand: 2.10.2014.
- 8 Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personifizierung, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, 298–300, hier 298.
- 9 Ebd.
- 10 Ebd., 299.
- 11 Schneider, Personalisierung/Personifizierung, 307.
- 12 Barricelli, Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, 218.
- 13 Vgl. Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976.
- 14 Mayer, Ulrich: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo (Hg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar, Kassel 2005, 223–243, hier Seite 238.
- 15 Vgl. dazu Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts. 2011, insbesondere die Seiten 96–101.
- 16 Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972, 83.
- 17 Vgl. dazu: Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 378–404, zur Logik der Themenbestimmung insbesondere die Grafik auf Seite 382.
- 18 Vgl. dazu z. B. Sander, Wolfgang: Bildung – Einführung in das Schwerpunktthema, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2 (2014), im Druck.
- 19 Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Ders.: Werke 1, 1785–1795, hg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986.
- 20 Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985. Und: Klafki, Wolfgang: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel 2007, 43–81.
- 21 Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 1998, 278.
- 22 Vgl. dazu z. B. den sog. «Beutelsbacher Konsens», der das Ergebnis einer Tagung im Herbst 1976 in Beutelsbach ist. Der Konsens legt die Grundsätze für die politische Bildung fest. Gemäss dem Überwältigungsverbot dürfen Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern sie sollen die Lernenden in die Lage versetzen, sich mithilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden zu können. Dies sei eine Grundvoraussetzung für eine Demokratie.
- 23 Menck, Peter: Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik, Norderstedt 2006, v.a. 41–47.
- 24 Vgl. dazu Staatsbürgertests im Kanton Aargau/Schweiz: <http://www.einbuergertest-aargau.ch>, Stand: 6.7.2014; zudem Gautschi, Peter: Der Einbürgerungstest. Geschichte als Eintrittskarte?, in: Public History Weekly, 2 (2014), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2345](https://doi.org/10.1515/phw-2014-2345), Stand: 6.7.2014.
- 25 <http://entoen.nu>, Stand: 5.8.2014.
- 26 In Beyrouth etwa fand 2012 mit Unterstützung der Schweizerischen Eidgenossenschaft eine internationale Konferenz statt, in der diskutiert wurde, welche positiven Identifikationsfiguren studiert werden könnten, damit in diesem fragmentierten Libanon so etwas wie Dialogbereitschaft und Wertegemeinschaft entstehen. Vgl. dazu: Université Saint-Joseph, Beyrouth (Hg.): Figures du dialogue. Problematique, grands pionniers et perspectives comparées, Beyrouth 2013.
- 27 Vgl. hier die Konsultationsfassung des Lehrplans 21, Räumliche, Zeiten, Gesellschaften, <http://konsultation.lehrplan.ch/>, Stand: 15.8.2014.
- 28 Natürlich haben wir Herausgeber/-innen bei der Auswahl der Menschen für diese Publikation lange diskutiert. Letztlich kamen auch wir um diese Frage der Auswahl nicht herum. Schaffen wir eine ausgewogene Auswahl in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Nationalität, Situation, Zeit, Raum usw.? Die Antwort lautet «nein». Unsere Auswahl ist durch viele Zufälligkeiten beeinflusst und selbstverständlich nicht abschliessend. Wir freuen uns auf alle weiteren Porträts.

- 29 Vgl. dazu z. B. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 73–74.
- 30 Vgl. dazu Blömeke, Sigrid/Risse, Jana/Müller, Christiane u. a.: Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht, in: Unterrichtswissenschaft, 4 (2006), 330–357, hier 331.
- 31 Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen, Bildungsfor-schung, Bd. 27, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2008, 408.
- 32 Rösen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schwalbach/Ts. 2008, 62.
- 33 Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005, 7.
- 34 Vgl. dazu Mayer, Ulrich: Keine Angst vor Kompetenzen. Kompetenzorientierung – eine typologische, historische und systematische Einordnung, in: geschichte für heute, 3 (2014), 6–19.
- 35 Am bekanntesten ist wohl die Verbenliste in «Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte» (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.2.2005), online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf, Stand: 15.8.2014, 7–8. Auch in der Konsultationsfassung des Lehrplans 21 wird eine Verbenliste vorgeschlagen. Zudem schlagen verschiedene Schulgeschichtsbücher wieder eigene Verbenlisten vor.
- 36 Vgl. dazu z. B.: Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2012, 84–103.
- Literatur (Auswahl):*
- Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, 202–223.
 - Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972.
 - Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personifizierung, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, 298–300.
 - Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
 - Borries, Bodo von: Vorbilder im Geschichtsunterricht, in: Ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, 416–424.
 - Gautschi, Peter: Vorbilder aus der Geschichte?, in: Public History Weekly, 1 (2013) 4, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-233](https://doi.org/10.1515/phw-2013-233), Stand: 2.10.2014.
 - Klein, Christian: Einleitung: Biographik zwischen Theorie und Praxis. Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Ders. (Hg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biografischen Schreibens, Stuttgart 2002, 1–22.
 - Kocka, Jürgen: Struktur und Persönlichkeit als methodologische Herausforderung der Geschichtswissenschaft, in: Bosch, Michael (Hg.): Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte, Düsseldorf 1977, 152–169.
 - Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 378–404.
 - Meier, Christian: Die Faszination des Biografischen, in: Niess, Frank (Hg.): Interesse an der Geschichte, Frankfurt a. M., New York 1989, 100–111.
 - Schneider, Gerhard: Personalisierung/ Personifizierung, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 302–315.

Paul Grüninger – ein Mensch mit Zivilcourage

- 1 Der Besetzung Österreichs durch die Hitler-Armee im Februar 1938 folgte automatisch die verbrecherische Verfolgung und Vernichtung auch der österreichischen Juden. Der Zustrom jüdischer Flüchtlinge, die völlig mittellos und verwaorlost über den Rhein in den Kanton St. Gallen gelangten, wurde täglich grösser. Da war es einerseits nicht zu verwundern, wenn
- 5 Bundesrat und Kantonsregierung den strikten Befehl herausgaben, diese rücksichtslos wieder über die Grenze zurückzuschieben. Andererseits hatte ich die Auffassung, dass es vielmehr Pflicht und Tradition der Schweiz sei, solchen Leuten, die der Willkür ihrer Verfolger, ja grösstenteils sogar dem Tode geweiht waren, Asylrecht zu gewähren. Als verantwortlicher, mitfühlender Mensch konnte ich viele der durch solche Zurückweisungen entstandenen Jammerszenen nicht mit ansehen und gestattete auf eigene Verantwortung über 2000 Flüchtlingen hier
- 10 zu bleiben, liess sie in Flüchtlingslagern unterbringen und übergab sie der Fürsorge ihrer schweizerischen Glaubensgenossen.

- Auf Veranlassung meines Chefs, Regierungsrat Valentin Keel (Soz.), gegen den selbst eine administrative Untersuchung wegen Begünstigung von politischen, (sozialdemokratischen)
- 15 Flüchtlingen lief, wurde gegen mich Strafklage wegen Nichtbeachtung von bundesrätlichen und kantonalen Weisungen über die Behandlung von Flüchtlingen erhoben. Die ganze «Flüchtlingsangelegenheit» ging nun über meine Person. Regierungsrat Keel kam mit einem blauen Auge davon, mich aber verurteilte das Bezirksgericht St. Gallen wegen Amtspflichtverletzung zu einer Busse von Fr. 300.– und den Kosten, was meine sofortige Entlassung als Polizeihauptmann zur Folge hatte. [...]
- 20

Allerdings schäme ich mich dieser Verurteilung wegen nicht. Ich bin gegenteils stolz darauf, vielen Hunderten von schwer Bedrängten das Leben gerettet zu haben! Meine Hilfeleistung an die Juden war begründet in meiner christlichen Weltauffassung! Die Politik ist die Kunst des Möglichen. Zu oft weicht das Recht dem Druck der Macht.

Auszüge aus einem Lebensrückblick von Paul Grüninger, den er im Auftrag von Oskar Rietmann, seinem Klassenkameraden, wohl zwischen 1951 und 1954 für eine Klassenzusammenkunft verfasst hat. Vgl. Beitrag von Karin Fuchs, S. 53 – 62.

Kantonsbibliothek Vadiana, St. Gallen, Fotoarchiv Rietmann, VSR D GRÜN, Seite 4 und 5.

1. Beschreibe die inhaltlichen und formalen Merkmale der Quelle:

- a) Wer hat den Text geschrieben? Was weisst du über den (politischen, sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen) Hintergrund der Verfasserin, des Verfassers?
- b) Für wen ist der Text geschrieben worden?
- c) Wann ist der Text entstanden?
- d) Um welche Textgattung handelt es sich?
- e) Welche zeitlichen Markierungen kommen im Text vor?
- f) Welche Orte werden erwähnt? Wo liegen diese Orte?
- g) Welche Menschen werden genannt?
- h) Welches scheinen dir die wichtigsten geschichtlichen Fachbegriffe zu sein, die im Text vorkommen?
- i) Fasse in wenigen Sätzen zusammen, was die Verfasserin, der Verfasser berichtet.

2. Interpretiere die Quelle im historischen Kontext:

- a) Was sind die Ursachen der im Text erzählten oder erklärten Begebenheiten? Was geschah vorher?
- b) Was sind die Folgen davon? Was geschah danach?
- c) In welchem grösseren Zusammenhang steht das im Text Dargelegte? Ordne das in der Quelle Dargelegte in wenigen Sätzen in den historischen Kontext ein.

Weitere quellenspezifische Fragen zur Interpretation:

- d) Aus welchen Gründen befahlen Bundesrat und Kantonsregierung, die jüdischen Flüchtlinge «rücksichtslos wieder über die Grenze zurückzuschieben»?
- e) Woran könnte der Autor gedacht haben, als er von der «Pflicht und Tradition der Schweiz» schrieb?

3. Beurteile den Aussage- und Erkenntniswert der Quelle im historischen Kontext und aus heutiger Sicht:

- a) Ist das Erzählte oder Erklärte durch andere historische Zeugnisse widerlegt oder bestätigt?
- b) Hat sich die Bedeutung der Quelle im Verlauf der Zeit verändert?
- c) Was hat das Dargelegte mit der Gegenwart zu tun?
- d) Was denkst du persönlich über den Text?
- e) Was möchtest du über den Text oder über den Kontext noch zusätzlich erfahren?

Aufgabenset für aufgabenbasierten Geschichtsunterricht

Das Aufgabenset enthält vier Materialien und dazu drei Aufgabenstellungen.
Im ersten Teil findest du die Materialien M1–M4, anschliessend folgen die Aufgaben 1–3.

Für das Wohl anderer: Gertrud Lutz-Fankhauser

M1

Mannigfaltig waren die Probleme, denen sich die Mitglieder der Schweizerischen Gesandtschaft vor, während und nach der 50 Tage dauernden Belagerung von Budapest gegenübergestellt sahen. Hier sei jedoch einmal nicht von den ausserordentlich schwierigen amtlichen Aufgaben die Rede, sondern von den vielseitigen, sog. «kleinen» Problemen einer Hausfrau.

Mitte Dezember 1944 liess uns der immer näher rückende Schlachtendonner erkennen, dass nun auch die ungarische Hauptstadt bald in den Bereich des Schlachtfeldes selbst kommen werde. Immerhin blieb damals noch die Hoffnung, sowohl Sieger wie Besiegte würden ein Einsehen haben, Budapest verschonen und die Zivilbevölkerung nicht den bitteren Leiden und Entbehrungen eines mehrwöchigen Kampfes aussetzen. Welch trügerische Hoffnung!

Da mein Mann mit der Leitung der Schutzmacht- abteilung der Schweizerischen Gesandtschaft betraut war, bewohnten wir einen Teil des grossen, an die 60 Räume zählenden britischen Gesandtschaftsgebäudes. Was gab es da für Vorbereitungen zu treffen! In erster Linie musste für grösstmögliche Sicherheit – soweit dies nach menschlichem Ermessen einigermassen möglich war – sowie für die Verpflegung, vor allem auch Wasser, gesorgt werden. Für erstere wurde der bereits vorhandene, ausbetonierte Luftschutzkeller noch mit Holzpfosten gestützt, dann mit einer Luftpumpe und einer Notstandsbatterie für Licht versehen. Zur Anlegung von Lebensmittelreserven wurde im wahrsten Sinne gehamstert! Wer über Autos verfügte, fuhr so oft wie möglich aufs Land, um ganze

Säcke voll Kartoffeln, Mehl, Fett und Fleisch hereinzubringen. Diese Lebensmittel waren in Budapest selbst, infolge Mangel an Transportmitteln, nur schwer aufzutreiben. Mit Rationierungskarten war in der Stadt überhaupt nichts mehr zu kaufen, während in ländlichen Gegenden des mit landwirtschaftlichen Gütern gesegneten Ungarn viele Produkte noch reichlich vorhanden waren, ja teils sogar keinen Absatz fanden.

Wie mehr sich aber der Kreis um Budapest schloss, desto gefährlicher wurden diese Fahrten aufs Land. Am 21. Dezember noch machte ich in Begleitung eines Mitarbeiters der Schutzmacht- abteilung eine Fahrt in die Provinz, nach dem ca. 35 km entfernten Bicske, wobei, infolge der sich zurückziehenden deutschen und ungarischen Truppen, die Fahrt auf der ganzen Strecke schon ausserordentlich schwierig war. Kurz nach der Abfahrt von Bicske kamen wir in einen russischen Tieffliegerangriff und einige Kilometer weiter sind wir im Halbdunkel beinahe in einen Panzerkeil der russischen Armee hineingeraten. Nichtsdestoweniger wollten wir tags darauf die Fahrt wiederholen, da gemeldet worden war, die Russen seien zurückgedrängt worden. Wir wollten ja nochmals Fleisch für alle Mitarbeiter der Schutzmacht- abteilung holen [...].

Auszug aus: Lutz-Fankhauser, Gertrud: Wiederum wird es Weihnachten! Erinnerungen einer Hausfrau an den Kampf um Budapest, 1944/45, in: Gosteli-Stiftung – Archiv zur Geschichte der schweizerischen Frauenbewegung, Nr. 550, Bd. 1, Mappe 1/1. Faksimile in: Kanyar Becker, Helena (Hg.): Gertrud Lutz-Fankhauser. Diplomatin und Humanistin, Basel, Bern 2006, 18.

M2



Carl und Gertrud Lutz in Budapest vor der Donau und dem nationalen Parlament, vermutlich 1942/43.

© Archiv für Zeitgeschichte/NL Carl Lutz

M3



Carl und Gertrud Lutz mit Chauffeur im Autowrack in Budapest, vermutlich Anfang 1945.

© Archiv für Zeitgeschichte/NL Carl Lutz

M4

Lutz [-Fankhauser], Gertrud

geboren 7.3.1911 Rechthalten, gestorben 29.6.1995 Burgdorf, ref., von Walzenhausen. Tochter des Johann, Käfers, und der Emma geb. Gurtner. ∞ 1935 Carl L. Nach der Handelsschule 1931–34 Büroangestellte am Schweizer Konsulat in St. Louis (Missouri, USA), wo sie ihren späteren Mann kennenlernte. 1935–41 hielt sie sich in Palästina und 1942–45 in Budapest auf, wo ihr Gatte als Vizekonsul tätig war. Hier beteiligte sich L. an der Rettung verfolgter Juden. Nach der Scheidung 1946 arbeitete sie bis 1951 als Delegierte der Schweizer Spende in Jugoslawien, Finnland und Polen, dann als Unicef-Delegierte bis 1964 in Brasilien und anschliessend bis 1966 in der Türkei. Daraufhin amtierte L. bis 1971 als Vizedirektorin von Unicef-Europa in Paris. 1972–73 war sie die erste Gemeinderätin Zollikofens (SVP). 1964 Medaille der Gerechten der Völker der Holocaust-Stiftung Yad Vashem.

Steffen Gerber, Therese: Lutz [-Fankhauser], Gertrud, in: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), 28.7.2008, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D46080.php>, Stand: 30.8.2014.

Aufgabe 1

[insgesamt 10 Punkte]

- a) Was interessiert dich am meisten?

[1 Punkt]

Kreuze (unten bei den Kästchen) dasjenige Material M1–M4 an, das dich am meisten interessiert.

Am meisten interessiert mich

Material M1

Material M2

Material M3

Material M4

Sich mit Geschichte auseinandersetzen heisst auch, Fragen an die Geschichte zu stellen.

Schreibe zu dem Material, das dich am meisten interessiert, zwei Fragen auf. Es müssen geschichtliche Fragen sein, also zum Beispiel Fragen zur Vergangenheit, zu Veränderungen, zu Menschen und ihren Erfahrungen in der Geschichte:

1.

2.

- b) Welches der vier Materialien M1–M4 ist das älteste, und wann ist es entstanden? Schreibe die Antwort unten auf die Linie.

[1 Punkt]

- c) Um welche Textsorte handelt es sich bei M1?

[2 Punkte]

Kreuze (bei den Kästchen auf der nächsten Seite) die richtigen Aussagen an und begründe in einem Satz, wieso du die Aussage als richtig erachtest. Beachte, dass mehrere Aussagen richtig sein können oder dass keine Aussage richtig sein kann.

Es handelt sich um

eine Quelle, weil

eine Darstellung, weil

einen historischen Roman, weil

eine Biografie, weil

[3 Punkte]

d) Was ist wann geschehen?

Zeichne auf dem unten abgebildeten Zeitenstrahl sechs Ereignisse ein, die in den Lernmaterialien erwähnt sind. Schreibe dazu auf den Zeitenstrahl eine Jahreszahl, darunter wenige Stichworte und zuunterst, woher du die Information hast.



e) Du findest unten einige Aussagen zu Material M1.

[2 Punkte]

Kreuze an, ob die Aussagen 1–7 gemäss dem Text richtig oder falsch sind:

	nach Text	
	richtig	falsch
1. Carl und Gertrud Lutz wohnten im Dezember 1944 in der Schweizer Gesandtschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In Ungarn hatte es damals viel zu wenige Lebensmittel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In Ungarn kämpften im Dezember 1944 deutsche gegen russische Truppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Deutsche Truppen belagerten damals Budapest während 50 Tagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Budapest wurde im Zweiten Weltkrieg von deutschen Truppen zerstört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es war in Budapest im Dezember 1944 ein grosses Problem, Trinkwasser zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nur wer Rationierungskarten hatte, konnte zu jener Zeit Kartoffeln, Mehl usw. bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Was wollten die russischen Truppen im Dezember 1944 in Ungarn?

[1 Punkt]

Kreuze die richtigen Aussagen an. Beachte, dass mehrere Aussagen richtig sein können oder dass keine Aussage richtig sein kann.

Sie wollten Budapest zerstören.

Sie wollten die deutschen Truppen besiegen.

Sie wollten Lenin aus der Gefangenschaft von Hitler befreien.

Sie wollten alle Jüdinnen und Juden vernichten.

Sie wollten die kapitalistische Weltgesellschaft einführen.

[8 Punkte]

Aufgabe 2

Schreibe einen kurzen geschichtlichen Text im Umfang von etwa zwölf Sätzen. Du musst dabei auf mindestens vier der sechs Ereignisse Bezug nehmen, die du auf deinem Zeitenstrahl bei der Aufgabe 1d festgehalten hast, und sie in einen Zusammenhang bringen. Was sind die Ursachen dieser Ereignisse, was die Folgen? Vergiss nicht, deinem Text einen Titel zu geben.

[2 Punkte]

Aufgabe 3

Was lernst du, wenn du dich mit dieser Geschichte auseinandersetzt?
Erkläre in vier bis sechs Sätzen, was die dargestellte Geschichte für die Gegenwart oder Zukunft bedeuten könnte.
Begründe also, warum es aus heutiger Sicht wichtig scheint, sich mit Gertrud Lutz-Fankhauser zu beschäftigen.

[2 Punkte]

Zusatzaufgabe für Schnelle und Interessierte

Wer heute in Budapest der Donau entlang spaziert, trifft etwa 300 Meter südlich des Parlamentsgebäudes unvermittelt auf 60 Paar Schuhe aus Metall. Sie stehen oder liegen wie zufällig ausgezogen oder vergessen am Ufer. Es ist ein Holocaustmahnmal, das auf den ersten Blick nicht verrät, welches Geschehen dahintersteckt. Formuliere eine Vermutung, was sich hier abgespielt haben könnte, dass zwei Künstler diese Inszenierung für ein Holocaustdenkmal gewählt haben. Nimm kurz Stellung zu der Frage, was du von Denkmälern hältst, die nicht auf Anhieb zu erschliessen sind.

Vier Menschen mit Zivilcourage

Mit der vorliegenden Publikation lernst du Menschen kennen, die Zivilcourage gezeigt haben. Sie taten dies aus unterschiedlichen Gründen, zu unterschiedlichen Zeiten, an unterschiedlichen Orten, mit unterschiedlichem Erfolg. Bei dieser Gruppenarbeit beschäftigst du dich intensiver mit einem solchen mutigen Menschen, und du begegnest drei anderen Menschen mit Zivilcourage.

Aufgabe

Zusammen mit drei Kolleginnen, Kollegen bildest du eine Vierergruppe, und ihr wählt zusammen vier Porträts von unterschiedlichen Menschen mit Zivilcourage aus. Danach studierst du aus der vorliegenden Publikation das Porträt jener Person, die dich am meisten interessiert. Als Vierergruppe beschäftigt ihr euch in einer ersten Erarbeitungsphase also mit vier unterschiedlichen Menschen. Du hältst zu der von dir gewählten Person das Wichtigste schriftlich fest. In der zweiten Austauschphase stellst du den mutigen Menschen, mit dem du dich beschäftigt hast, anhand deiner Notizen den Kolleginnen und Kollegen kurz vor, und du hörst den anderen Präsentationen aufmerksam zu. Jede/r macht für sich eine kurze Zusammenfassung zu allen vier Menschen mit Zivilcourage. Ihr könnt das zum Beispiel in einer Tabelle oder mit einer Mindmap machen. Zum Schluss erfindet ihr ein imaginäres Gespräch zwischen den vier von euch porträtierten Menschen und spielt das Gespräch in der Klasse vor.

Vorgehen

1. Bildet eine Vierergruppe. Dann sucht sich jede/r aus der vorliegenden Publikation einen Menschen aus, der Zivilcourage gezeigt hat.
2. Klärt die Rahmenbedingungen der Aufgabe: Wie viel Zeit kannst du für die Aufgabe aufwenden? Wird deine Arbeit benotet? Wie wollt ihr das Ergebnis eurer Arbeit festhalten?
3. Anschliessend liest jede/r für sich den gewählten Text und hält in einer individuellen Erarbeitungsphase Folgendes in seinen Notizen fest:
 - a) Name und Lebensdaten der gewählten Person.
 - b) Was hat sie gemacht?
 - c) In welchem Umfeld hat sie gehandelt?
 - d) Wann und wieso hat sich die Person entschieden, sozial mutig zu handeln?
 - e) Was waren die Ursache für das Handeln der Person, was die Folgen?
 - f) Ein ausgewähltes Zitat, das einen Eindruck der Person vermittelt und für ihre Werte und Haltungen steht.
 - g) Stärken und Schwächen der porträtierten Person.
 - h) Persönliche Begründung, weshalb du diesen Menschen ausgewählt hast.
4. Danach setzt ihr euch in der Vierergruppe zusammen, tauscht eure Notizen aus und stellt sicher, dass jede/r das Wichtigste zu den vier Menschen mit Zivilcourage festhält.
5. Zum Schluss erfindet ihr ein imaginäres Gespräch zwischen den vier von euch porträtierten Menschen. Darin sollen eure Personen über Zivilcourage diskutieren und sich gegenseitig über ihre Erfahrungen ausfragen. Ihr spielt das Gespräch in der Klasse vor, ohne dass ihr die Namen der Menschen erwähnt, und eure Kolleginnen und Kollegen sollen herausfinden, um welche Personen es sich handelt.

Hinweise

- Wenn dich der Mensch interessiert, den du porträtierst, dann wird auch die Arbeit in der Gruppe interessant.
- Achte darauf, dass klar herauskommt, wo und wie die gewählte Person Zivilcourage gezeigt hat.

Porträt eines Menschen mit Zivilcourage

Im Verlauf der Geschichte gab es immer und überall Frauen, Männer, Jugendliche und Kinder, die Zivilcourage gezeigt haben. Sie zeigen öffentlich Mut in Situationen, die konflikthaft und gefährlich, manchmal sogar lebensgefährlich sind. Sie hätten ein einfacheres Leben, wenn sie wegschauen, schweigen und nichts tun würden. Aber sie entscheiden anders. Sie schauen hin, protestieren und werden aktiv – oft gegen Mächtige, oft gegen die Mehrheit, weil sie überzeugt sind, dass das, was geschieht, nicht recht ist.

Aufgabe

Du sollst für dein Portfolio einen Menschen porträtieren, der Zivilcourage gezeigt hat. Du findest in der vorliegenden Broschüre eine Reihe von Beispielen, an denen du dich orientieren kannst. Deine Dokumentation umfasst jedenfalls folgende fünf Elemente:

- **Titelseite/Titelfolie/Homepage:** Neben dem Namen und den Lebensdaten der gewählten Person präsentierst du ein Bild des porträtierten Menschen. Zudem suchst du ein ausgewähltes Zitat, das einen Eindruck der Person vermittelt und für ihre Werte und Haltungen steht. Wichtig ist zudem, dass du einen guten Titel für dein Porträt findest.
- **Darstellung:** In deinem Porträt stellst du in eigenen Worten den Menschen ins Zentrum – sein Handeln, seine Überzeugungen, seine Stärken und auch seine Schwächen. Das Handeln des Menschen bettest du in einen gesellschaftlichen und historischen Kontext ein. Was geschah damals in der Welt? Was hat den Menschen bewegt, Zivilcourage zu zeigen? Wann und wieso hat er/sie sich entschieden, sozial mutig zu handeln?
- **Begründung:** Ein wichtiger Teil deines Porträts ist eine persönliche Begründung, weshalb du diesen Menschen ausgewählt hast.
- **Quellenmaterial:** Zusätzlich zum Text, den du über die Person schreibst, suchst du auch Bilder, Texte, Statistiken, Karten oder anderes Material mehr, das von deiner gewählten Person stammt oder das etwas Wichtiges über die Person aussagt. Jede dieser Quellen ist natürlich mit einem Nachweis (wer hat die Quelle wann und wo gemacht?) und einer Legende versehen, die die Quelle kommentiert und einordnet.
- **Literatur:** Wenn du etwas zitierst, belegst du genau, woher du dein Zitat hast. Am Schluss des Porträts machst du auf wichtiges Material zum gewählten Menschen aufmerksam, zum Beispiel auf Bücher oder auf Filme.

Vorgehen

1. Suche in Geschichte oder Gegenwart einen Menschen, der Zivilcourage gezeigt hat. Überlege dir, wieso du gerade sie oder ihn porträtieren möchtest.
2. Kläre die Rahmenbedingungen der Aufgabe: Welche Form soll dein Porträt haben? Wie viel Zeit kannst du für die Aufgabe aufwenden? Wird deine Arbeit benotet? Wann musst du dein Porträt abgeben?
3. Überlege dir, wo und wie du zu Material kommst, das du für dein Porträt gebrauchen kannst. Wenn du auf Anhieb nichts oder nur wenig findest, suchst du Menschen, die dir Hinweise geben können, wo allenfalls weiteres Material vorhanden ist.
4. Danach entwickelst du dein Porträt. Achte auf die Aufgabenstellung, damit du nicht wesentliche Teile vergisst.
5. Bevor du dein Porträt in deinem Portfolio ablegst oder in der Klasse öffentlich machst, zeigst du es jemandem, der deine Arbeit kritisch und gleichzeitig wohlwollend durchliest und dir Rückmeldungen gibt.

Hinweise

- Wenn dich der Mensch interessiert, den du porträtierst, dann wird auch das Porträt interessant, und dann interessiert deine Dokumentation auch deine Kolleginnen und Kollegen.
- Achte darauf, dass klar herauskommt, wo und wie die gewählte Person Zivilcourage gezeigt hat.
- Wie immer bei Dokumenten fürs Portfolio sind auch formale Aspekte wichtig: Dein Text soll einfach sein und möglichst fehlerfrei; das Porträt umfasst mehrere Teile und ist klar gegliedert; wer deine Arbeit liest, erfährt das Wesentliche über die porträtierte Person; dein Porträt ist anregend und abwechslungsreich.
- Natürlich kann dieser Portfolioauftrag auch gut in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden. Die Arbeitsteilung verringert den Aufwand und erhöht oft die Freude am Prozess und am Produkt.
- Wenn dir dein Porträt gut gefällt, überlegst du, wo du es veröffentlichen kannst. Deine Lehrerin, dein Lehrer kann dir dazu Hinweise geben.