

# Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz – eine eigenständige Community?

*Abstract: History Education in German-Speaking Switzerland – A Distinct Community of Its Own?* With the professionalization of teacher training at Swiss universities of teacher education starting in the 2000s, subject didactics have come to see themselves as scientific disciplines. Following Rudolf Stichweh's definition of scientific discipline and community, this article discusses the extent to which those working in history education in German-speaking Switzerland have formed a scientific community. In this context, the Swiss-German Society for History Didactics (DGGD), founded in 2008, is interpreted as a framework in which a “sufficiently homogeneous communication context” (Stichweh) can unfold. Based on the minutes of the DGGD, interviews and a questionnaire survey among the members, we also examine career structures, or rather the socialization process, as well as the corpus of scientific knowledge and the self-image with regard to a specific expertise or competence.

*Key Words:* history education, Swiss-German Society for History Didactics, scientific discipline, scientific community, interviews, questionnaire survey, minutes, beliefs

---

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-4>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Béatrice Ziegler, Emerita am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, 5000 Aarau, Schweiz; [beatrice.ziegler@em.fhnw.ch](mailto:beatrice.ziegler@em.fhnw.ch)

Martin Nitsche, Pädagogische Hochschule FHNW, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Schweiz; [martin.nitsche@fhnw.ch](mailto:martin.nitsche@fhnw.ch)

1 Den Mitgliedern des Vorstandes der DGGD, Markus Furrer, Christian Mathis, Thomas Metzger und Nadine Ritzer, danken wir für die hilfreichen und inspirierenden Kommentare und Beiträge zum Text.

# 1. Einleitung

Die *Deutschscheizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik DGGD* gibt es offiziell seit 2008. Erst mit der Professionalisierung der Ausbildung von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen seit Beginn der 2000er-Jahre grenzte sich das Bild des „Geschichtsdidaktikers“ bzw. der „Geschichtsdidaktikerin“ in der (Deutsch-)Schweiz vom Profil des (wissenschaftlichen) Berufs des „Historikers“, aber auch vom „Lehrer“ für Geschichte ab.<sup>2</sup> Inwiefern sich die geschichtsdidaktisch Tätigen in der Deutschschweiz seitdem als eine Community konstituiert haben, wird in diesem Beitrag untersucht. Dabei ist zu beachten, dass es in Deutschland eine solche geschichtsdidaktische Community bereits gab<sup>3</sup> und die Verwissenschaftlichung der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik sich vorerst mit der sozialen und inhaltlichen Partizipation in diesem Kommunikationszusammenhang vollzog und weiter vollzieht.<sup>4</sup> Dennoch stellt sich die Frage nach der (deutsch-)schweizerischen geschichtsdidaktischen Community, weil etwa bildungspolitische Rahmenbedingungen, Ausbildungs- bzw. Karriereverläufe, aber auch die Anerkennung des Expertenstatus stark national geprägt sind und die Community sich auch national durchsetzen muss.<sup>5</sup>

Eine *Scientific Community* ist nach Stichweh die erste Bedingung für das Bestehen einer eigenständigen Disziplin als eine Form sozialer Institutionalisierung von Wissenschaft. Er definiert diese als einen „hinreichend homogene[n] Kommunika-

---

2 Zur Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen vgl. Lucien Criblez, Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata, in: Hans Ambühl/Willi Stadelmann (Hg.), Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I, Bern 2010, 22–58; Vera Sperisen/Béatrice Ziegler, The Great Upheaval. The Reform of History Teacher Education in Switzerland, in: Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hg.), History Teacher Education. Global Interrelations, Schwalbach am Taunus 2015, 159–172. An Schweizer Universitäten gab und gibt es (mit Ausnahme der Universität Genf) keine geschichtsdidaktischen Lehrstühle.

3 Vgl. dazu <https://www.historicum.net/kgd> (30.4.2020). Die Konferenz für Geschichtsdidaktik KGD repräsentiert seit Jahrzehnten rund 30 universitäre Lehrstühle für Geschichtsdidaktik in Deutschland. Aber auch in ihrem Rahmen ist wiederholt die Stellung der Geschichtsdidaktik insbesondere zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik, später Erziehungswissenschaft, diskutiert worden.

4 Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Geschichtsdidaktik der Romandie spielte lange keine Rolle. Diese integrierte sich in den französischsprachigen Raum, wofür die Zeitschrift *Le Cartable de Clio* ein eindrücklicher Beweis war: <http://didactique-histoire.net/gdh/les-cartables-de-clio/> (30.04.2020). Vgl. zur französischsprachigen Geschichtsdidaktik den Beitrag von Nadine Fink und Sylvain Doussot in diesem OeZG-Band.

5 Vorläufig agieren die geschichtsdidaktischen Gesellschaften in der Romandie und der italienischsprachigen einerseits und in der deutschsprachigen Schweiz andererseits weitestgehend getrennt. Allerdings sind in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen zur verstärkten Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Repräsentation unternommen worden, die hier nicht thematisiert werden können. Vgl. dazu die Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften ([www.codhis-sdgd.ch](http://www.codhis-sdgd.ch)) und die dort dokumentierte mehrsprachige Zeitschrift *Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht* (seit 2015).

tionszusammenhang“. Als weitere Elemente von Disziplinen benennt er das Korpus wissenschaftlichen Wissens, „problematische Fragestellungen“,<sup>6</sup> ein Ensemble von Forschungsmethoden und eine spezifische Karrierestruktur bzw. einen institutionalisierten Sozialisationsprozess.<sup>7</sup> In Übernahme dieser Bestimmung muss zusätzlich festgehalten werden, dass die einzelnen Elemente sich in starker Wechselwirkung entwickeln und voneinander abhängig sind, wie im Folgenden noch gezeigt wird. So lässt sich annehmen, dass die Herausbildung eines „hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhangs“ ein Hinweis auf die Konturierung einer eigenständigen Disziplin Geschichtsdidaktik darstellte.

Die DGGD formierte sich mit der beginnenden Ausarbeitung des – ersten sprachregionalen – Deutschschweizer Lehrplans („LP21“),<sup>8</sup> die als unmittelbarer Anlass für ihre Gründung zu sehen ist. Mit ihr hat sich die Geschichtsdidaktik-Community als Expertengremium für Geschichtsunterricht und für Geschichte in der Gesellschaft zu positionieren begonnen. Mit ihr präsentierte sich in der Schweiz neu die Vertretung einer forschungsbasierten Wissenschaft, nachdem die Geschichtsdidaktik bis dahin weder in Wissenschafts- noch in (bildungs-)politischen Kreisen so gesehen worden war. Vormalig wahrgenommen als schwebend zwischen Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft, zwischen wissenschaftlich erarbeiteter Geschichte, Pädagogik und erfahrungsbasierter Vermittlung von Geschichte,<sup>9</sup> zeigte sie sich nun mit theorie- und zunehmend auch empiriebasierter geschichtsdidaktischer Expertise.

In diesem Beitrag wird zunächst der bildungspolitische Anlass der formalen Konstituierung einer Kommunikationsgemeinschaft „Geschichtsdidaktik“ umrissen (2). Es folgt die Beschreibung der sozialen und institutionellen Herausbildung einer geschichtsdidaktischen Community im Kontext der Bildungslandschaft (3) sowie die Präsentation der geschichtstheoretischen und der Lehr-Lern-Beliefs der Mitglieder der DGGD. Daran schließen inhaltliche Diskussionen und Auseinan-

---

6 Stichweh formuliert: „eine Mehrzahl je gegenwärtig problematischer Fragestellungen“. Rudolf Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Bielefeld 2013, 17. Gemeint sind dabei Fragestellungen, die innerdisziplinär aktuell als zentrale bzw. zentral zu bearbeitende gelten. Vgl. dazu auch Colin Cramer, *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*, Bad Heilbrunn 2016, 20f.

7 Stichweh, *Wissenschaft*, 2013.

8 Dabei handelte es sich um den ersten kantonsübergreifenden, sprachregionalen Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone ([www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch), 30.4.2020). Vgl. Béatrice Ziegler, *Reform zum falschen Zeitpunkt: Die Ausgestaltung des Fachs „Geschichte“ im Lehrplan 21 als Kollateralschaden*, in: Flavian Imlig/Lukas Lehmann/Karin Manz (Hg.), *Folgeprobleme. Annäherungen an eine Theorie der Schulreform*. Lucien Criblez zum 60. Geburtstag, Wiesbaden 2018, 37–49.

9 Lucien Criblez, *Fachdidaktik in der Schweiz: von der normativen Lehrdisziplin zur empirischen Unterrichtsforschung?*, in: Jan Hodel/Béatrice Ziegler, *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“*, Bern 2009, 21–37.

dersetzungen innerhalb der DGGD an, im Sinne des Aufbaus eines Korpus wissenschaftlichen Wissens, aber auch der Thematisierung von „problematische[n] Fragestellungen“ nach Stichweh (4), wobei die historische Entwicklung geschichtsdidaktischer Expertise in der Deutschschweiz einbezogen wird. Abschließend wird in einem Fazit nach der Homogenität der Community bezüglich wichtiger Grundlagen der Disziplin Geschichtsdidaktik gefragt (5).

Der Beitrag stützt sich zum einen auf die Protokolle von Vorstand und Generalversammlungen der DGGD seit ihrer Gründung sowie auf ihre Positionspapiere, die entsprechend der hermeneutischen Methode ausgewertet wurden. Weiter präsentiert er Ergebnisse einer Online-Befragung des Autors und der Autorin, mit deren Hilfe die Mitglieder zu ihrer beruflichen Sozialisation, ihrer aktuellen Beschäftigung sowie zu ihren geschichtstheoretischen und Lehr-Lern-Beliefs befragt wurden.<sup>10</sup> Zudem wurden mit drei Geschichtsdidaktikern Interviews geführt.<sup>11</sup>

## 2. Die Geschichtsdidaktik beansprucht Expertenschaft bei der Lehrplanentwicklung

Im November 2007 versammelte sich eine Gruppe von 17 Dozierenden für Geschichtsdidaktik (weitere sechs hatten sich entschuldigen lassen). Sie berieten ein „Positionspapier“ für die Positionierung und das Verständnis von Geschichte im sich in Ausarbeitung befindlichen Deutschschweizer Lehrplan (später „LP21“ genannt).<sup>12</sup> Darin präsentierte der später verantwortliche Fachdidaktiker für den Sek-I-Geschichtslehrplan<sup>13</sup> gemeinsam mit einem Luzerner Kollegen den Entwurf seiner Konzeption von historischem Lernen. In der Diskussion einigte sich die Gruppe auf drei zentrale Eckpunkte bezüglich des Deutschschweizer Lehrplans: Es

---

10 Die Items zur Erfassung der Beliefs entsprechen einer kürzeren Variante des Fragebogens, den Martin Nitsche im Rahmen seiner Dissertation entwickelt hat: Martin Nitsche, *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*, Bern 2019, 321–323.

11 Eine Geschichte der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik existiert nicht. Für die letzten Jahrzehnte liegen uns aktuell drei Interviews mit Geschichtsdidaktikern vor, die insbesondere auch zu ihrer Lehrmittelentwicklung befragt worden sind. Vgl. dazu die Interviews von Nadine Ritzer mit Kurt Messmer, Daniel Moser und Hans Utz im März und April 2020, coronabedingt auf schriftlichem Weg (im Erscheinen). Die Interviews sind als erste Bohrungen in die vergangenen fünfzig Jahre zu verstehen. Vgl. weiter unten, 4.1.

12 Peter Gautschi/Kurt Messmer, „Lehrplan Geschichte Sekundarstufe I“. Positionspapier zum Deutschschweizer Lehrplan 2011 der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz im Fachbereich Geschichte und Geschichtsdidaktik (Entwurf für die Sitzung vom 15. November 2007). DGGD, Protokoll Gründungsversammlung, 15.11.2007. – Die Dokumente der DGGD sind im geschützten Online-Archiv der Gesellschaft abgelegt, vgl. [www.dggd.ch](http://www.dggd.ch) (4.1.2021).

13 In die Fachgruppe des LP21 wurden zwei Geschichtsdidaktiker berufen; einer für den Kindergarten und die Primarstufe, der andere für die Sekundarstufe I.

wurde der Grundsatzentscheid gefällt, dass sich die Gruppe in den Erarbeitungsprozess des Deutschschweizer Lehrplans einmischen sollte. Die Konstituierung als Verein sollte dabei der geplanten Intervention mehr Nachdruck verleihen. Dabei wollte man sich zum einen zur Frage äußern, ob im Lehrplan historische Themen festgelegt werden sollten und falls ja, welche. Zum anderen wollte man auch zur Kompetenzorientierung Stellung beziehen, indem man plante, sich sowohl zu deren Elementen (Kompetenzbereichen) als auch zum Zusammenhang der einzelnen Kompetenzen und zu den Wissens-elementen zu äußern.<sup>14</sup>

Der ersten Generalversammlung (GV) der neu gegründeten DGGD am 21. August 2008 wurde der Entwurf für eine Stellungnahme zum Deutschschweizer Lehrplan vorgelegt.<sup>15</sup> Damit sollte der in Ausarbeitung befindliche Grundlagenbericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),<sup>16</sup> der schließlich im März 2010 vorlag,<sup>17</sup> beeinflusst werden. Befürchtet wurde nicht nur eine Reduktion von Stunden für das Fach Geschichte, sondern auch die Festlegung von übergeordneten Fachbereichen, in welchen Geschichte als Fach verschwinden könnte. Anknüpfend an Festlegungen der HarmoS-Vereinbarung,<sup>18</sup> die für die Volksschule drei Zyklen vorsah,<sup>19</sup> forderte das Papier, dass „vom ersten zum dritten Zyklus zunehmend Fachgruppen in Disziplinen ausdifferenziert werden“ sollten. Für den dritten Zyklus, also die Sekundarstufe I, wünschte man die Positionierung von „Geschichte“ als Disziplin. Das Fach solle zudem „durchgängig als 2-Stunden-Fach geführt werden“. Nur so, hielt der Entwurf fest, könne die notwendige Entwicklung des zunehmend ausdifferenzierenden historischen Denkens gewährleistet werden. Schließlich forderten die Verfasser, dass die Politische Bildung,<sup>20</sup> für die die Definition als übergreifendes Thema vorgesehen war,<sup>21</sup> an die

---

14 DGGD, Protokoll Gründungsversammlung, 15.11.2007.

15 Vorschlag für eine Stellungnahme zum Deutschschweizer Lehrplan, 14.8.2008, zhd. DGGD, 1. Generalversammlung (GV), 21.8.2008.

16 In der Schweiz liegt die Bildungshoheit bei den Kantonen.

17 Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, Grundlagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010 ([https://lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/Vernehmlassungsbericht\\_def.pdf](https://lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/Vernehmlassungsbericht_def.pdf), 30.4.2020). Das ursprüngliche Grundlagenpapier wurde mit fortschreitender Lehrplanarbeit mehrfach verändert und ausgeweitet. Siehe die aktuelle Version unter [https://www.lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/grundlagenbericht\\_def.pdf](https://www.lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/grundlagenbericht_def.pdf) (30.4.2020).

18 Das HarmoS-Konkordat, in Kraft seit dem 1. August 2009, geht die Vereinheitlichung wesentlicher Strukturen und Bildungsziele der kantonalen Bildungswesen an, vgl. <https://www.edk.ch/dyn/11659.php> (30.5.2020).

19 EDK, Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule, 18. Juni 2015, siehe [https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015\\_bericht\\_d.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015_bericht_d.pdf) (30.4.2020).

20 Politische Bildung wird hier großgeschrieben, um ihre Stellung als eigenständige Domäne, statt einer Variante allgemeiner Bildung, hervorzuheben.

21 Vgl. Geschäftsstelle, Grundlagen, 2010.

Geschichte angedockt werde. Die Versammlung befürwortete den Inhalt des Entwurfs und verlangte, dass die Bedeutung der „Disziplinarität“ deutlich gemacht und auf „Probleme fächerübergreifender Ansätze aus der aktuellen Praxis“ hingewiesen werde.<sup>22</sup> Diese Forderungen und daraus hervorgehende Positionierungen wurden in der Vernehmlassung, zu der die DGGD erst auf explizite Anfrage zugelassen war, erneut bekräftigt.<sup>23</sup> 2010, kurz vor der Publikation des Grundlagenberichts der EDK,<sup>24</sup> fand die dritte Generalversammlung der DGGD statt, in zunehmender Irritation, da es sich abzeichnete, dass die Forderungen bezüglich des Faches Geschichte nicht berücksichtigt werden würden. Die Mitglieder erklärten zudem ihren dringenden Wunsch, dass die DGGD die beiden für die Lehrplanarbeit berufenen Fachdidaktiker im Sinne einer Echogruppe begleiten sollte.<sup>25</sup>

Gemäß der Protokolle zeigte sich also schon in den Anfängen der DGGD, dass die Geschichtsdidaktiker\*innen Geschichtsunterricht disziplinär verfasst sehen wollten, sich als Gruppe zudem auf ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis festlegten (vgl. 4.2), das mit einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht gefördert werden und zu „Historischem Denken“ führen sollte, und forderten, dass der neu zu schaffende Lehrplan dafür einen entsprechenden Rahmen schaffen solle. Für diese Auffassungen hatte sich offensichtlich eine Mehrheit finden lassen. Ob es in der Diskussion unterschiedliche Positionen gegeben hatte, ist aufgrund der Protokolle nicht mehr zu eruieren.

### 3. Die Gründung der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD) und ihre Mitglieder

#### 3.1 Der Verein

Auch wenn der Anlass für die Gründung der DGGD aus dem Willen zur Einmischung in die Arbeit am Deutschschweizer Lehrplan erwuchs, zeigte sich rasch, dass der Verein einem weitergehenden Bedürfnis entsprach. Schon an der ersten Generalversammlung zeichneten 23 Mitglieder.<sup>26</sup> Fast alle gehörten einer Pädagogischen Hochschule an oder hatten Lehraufträge für Geschichtsdidaktik an einer Pädagogi-

---

22 DGGD, Protokoll 1. GV vom 21.8.2008, sowie Vorschlag für eine Stellungnahme zum Deutschschweizer Lehrplan, 14.8.2008, zhd. DGGD, 1. GV, 21.8.2008.

23 DGGD, Stellungnahme zum Fragebogen zur Vernehmlassung der Grundlagen für den Lehrplan 21, 28. Januar bis 31. Mai 2009, vom 8.5.2009.

24 Geschäftsstelle, Grundlagen, 2010.

25 DGGD, Protokoll 3. GV vom 11.3.2010.

26 DGGD, Protokoll 1. GV vom 21.8.2008.

schen Hochschule oder einer Universität.<sup>27</sup> Das Bedürfnis, in der stark konkurrenzgeprägten Hochschullandschaft<sup>28</sup> einen fachlichen Austausch zu pflegen, aber auch professions- bzw. disziplinspezifische Anliegen zu diskutieren, war ein starker Stimulus. Daher beschloss die Generalversammlung von 2013, dass von nun an die notwendige vereinsinterne Diskussion um den Lehrplan und die strukturelle Einbettung des Vereins in die be- und entstehenden Gremien um einen eigentlichen inhaltlichen Schwerpunkt erweitert und dementsprechend die GV in eine Mitgliedertagung eingebettet werden sollte.<sup>29</sup>

### 3.2 Die Befragung der Mitglieder

Bis Anfang 2020 war die Zahl der Mitglieder auf 57 gewachsen.<sup>30</sup> Mithilfe der Daten der oben erwähnten Online-Befragung der DGGD-Mitglieder vom November 2019 bis zum Januar 2020 lässt sich ein Bild der aktuellen akademischen Anstellungsverhältnisse, der absolvierten Ausbildungsgänge, der geschichtsdidaktischen Ausbildung, der Selbstverständnisse, Lehrschwerpunkte und der Zukunftserwartungen hinsichtlich der Entwicklung der Deutschschweizer Geschichtsdidaktik sowie hinsichtlich der fachspezifischen Beliefs der Befragten zeichnen.<sup>31</sup> Die Befragung adressierte damit unter anderem Aspekte aus dem Anforderungsprofil für Fachdidaktiker\*innen, welches von der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)<sup>32</sup> entwickelt worden ist,<sup>33</sup> in der die CODHIS-SDGD,<sup>34</sup> und damit auch

---

27 Die fachliche Ausbildung zur Gymnasiallehrperson findet an einer Universität, die fachdidaktische teils an einer Pädagogischen Hochschule, teils ebenfalls an der Universität statt. In jedem Fall erwerben Gymnasiallehrpersonen einen Master in Geschichtswissenschaft und ein Lehrdiplom für die Gymnasialstufe.

28 Sperisen/Ziegler, Upheaval, 2015.

29 DGGD, Protokoll 6. GV vom 14.3.2013.

30 Zehn Mitglieder hatten die DGGD bis zum Ende des Jahres 2019 vor allem wegen Pensionierung oder vereinzelt wegen eines Wechsels des Berufsfeldes verlassen. DGGD, Mitgliederliste vom 20. April 2020.

31 Die Umfrage wurde vom Vorstand der DGGD in Zusammenarbeit mit Martin Nitsche ausgearbeitet, der sie dann auch durchführte und auswertete. Die Autorin und der Autor bedanken sich bei den Mitgliedern für die Teilnahme an der Befragung.

32 Die KOFADIS (= Konferenz Fachdidaktiken Schweiz) ist seit 2014 die Dachorganisation der fachdidaktischen Gesellschaften. Vgl. Peter Labudde u.a., Konferenz Fachdidaktiken Schweiz: Eine Dachorganisation als ein Motor für professionelle Fachdidaktik, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33/2 (2015), 266–270.

33 KOFADIS, Qualifikationsprofil für die Besetzung von Dozierendenstellen in Fachdidaktiken, verabschiedet von der Plenarversammlung der KOFADIS am 17. September 2019 ([https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2020/09/Qualifikationsprofil\\_FD\\_profil-de-qualification\\_did\\_discipl.pdf](https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2020/09/Qualifikationsprofil_FD_profil-de-qualification_did_discipl.pdf), 30.12.2020).

34 CODHIS-SDGD ist die Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften. Sie wurde am 19. Mai 2009 gegründet: [www.codhis-sdgd.ch](http://www.codhis-sdgd.ch) (30.4.2020).

die DGGD, Mitglied ist.<sup>35</sup> Insgesamt reagierten 43 Personen auf die Bitte zur Teilnahme an der Befragung, von denen 35 den Fragebogen vollständig und zwei Personen wenigstens zur Hälfte ausfüllten. Die folgenden deskriptiven Resultate beziehen sich folglich auf diese Antworten.

Die Befragten waren zum Befragungszeitpunkt im Mittel 48,02 ( $SD = 11,56$ ,  $Min = 31,75$ ,  $Max = 77,43$ ) Jahre alt. 16 Personen gehören zu jener Gruppe der vor 1974 Geborenen (43,2 Prozent), die ihre gesamte Ausbildung vor der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung absolvierten, während 21 Personen danach geboren wurden und damit wenigstens einen Teil der Ausbildung nach der Professionalisierung im Hochschulkontext durchlaufen haben dürften (56,8 Prozent). Folglich wurden die Daten bezüglich eventueller Unterschiede zwischen beiden Gruppen untersucht, welche als Hinweise auf Veränderungen der Professionalisierungsverläufe vor und nach der Tertiarisierung gedeutet werden können. Vier Personen waren bereits über 65 Jahre alt (10,8 Prozent). 16 Personen waren weiblich (43,2 Prozent).

Bei den Anstellungsverhältnissen waren Mehrfachnennungen möglich, sodass sich die Angaben immer auf die 37 Befragten beziehen. Zum Befragungszeitpunkt arbeiteten drei der DGGD-Mitglieder an Volksschulen (Primarstufe oder Sek I) (8,1 Prozent), sechs Befragte auf Gymnasialstufe (16,2 Prozent), 26 Personen an Pädagogischen Hochschulen (70,3 Prozent) sowie zehn an Universitäten (27 Prozent). Sieben Personen gaben eine Tätigkeit sowohl an einer Pädagogischen Hochschule als auch an einer oder mehreren Universitäten an (18,9 Prozent). Je eine Person arbeitete unter anderem im Museum bzw. machte keine Angaben (je 2,7 Prozent). Fünf Geschichtsdidaktiker\*innen waren sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext (13,5 Prozent) beschäftigt.

Des Weiteren wurden die Mitglieder hinsichtlich ihrer erreichten Abschlüsse befragt. Wiederum waren mehrere Nennungen möglich. Von den Befragten verfügten zum Befragungszeitpunkt 24 (64,9 Prozent) über ein Lehrdiplom. 30 Personen hatten einen Master oder einen gleichwertigen Abschluss (81,1 Prozent) erlangt, 22 Befragte hatten das Doktorat abgeschlossen (59,5 Prozent) und drei Personen hatten sich habilitiert (8,1 Prozent). Im Vergleich zwischen Personen, welche vor und nach 1974 geboren wurden, zeigt sich, dass 14 der 16 älteren DGGD-Mitglieder über ein Doktorat verfügten, während von den jüngeren lediglich acht von 21 Befragten eine Promotion angaben. Damit liegt erwartungsgemäß ein Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Abschluss des Doktorates vor ( $\chi(1) = 9,195$ ,  $p < 0,05$ ).

---

35 Vgl. die Kooperationsvereinbarung vom 8. Februar 2014: [https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2019/08/KOFADIS\\_Kooperationsvereinbarung\\_150107.pdf](https://kofadis.ch/wp-content/uploads/2019/08/KOFADIS_Kooperationsvereinbarung_150107.pdf) (30.4.2020).



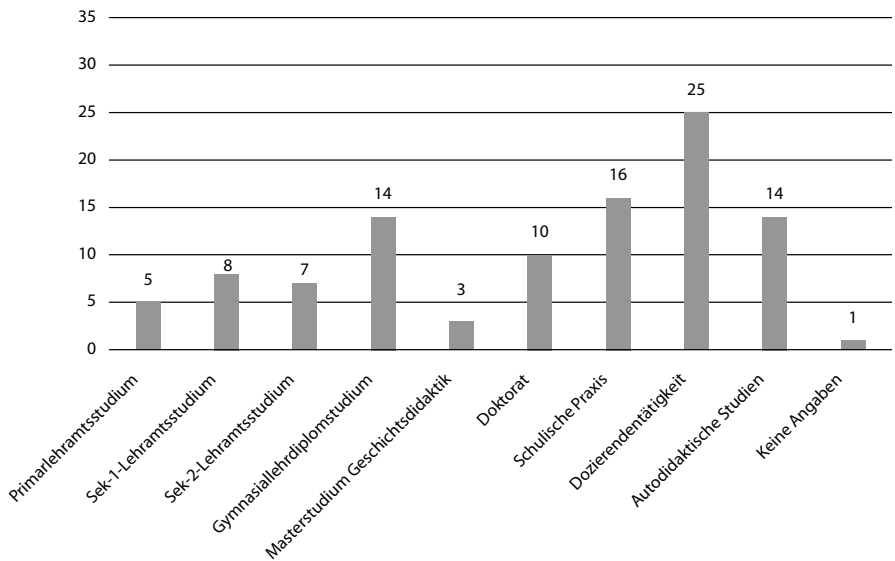


Abbildung 1: Geschichtsdidaktische Ausbildung der DGGD-Mitglieder  
Quelle: Eigene Darstellung

Weiterhin fragten wir, in welchem Rahmen die geschichtsdidaktische Ausbildung der DGGD-Mitglieder verlaufen ist (Abbildung 1). Es wird deutlich, dass 13,5 Prozent der Befragten im Rahmen des Primarlehrsstudiums geschichtsdidaktisch geschult wurden. 21,6 Prozent der DGGD-Mitglieder gaben an, während des Sek-I-Lehrsstudiums geschichtsdidaktische Anteile durchlaufen zu haben. 18,9 Prozent absolvierten diese im Verlauf des Sek-II-Lehrsstudiums in der Ausbildung zur „Berufsschullehrperson“.<sup>36</sup> 37,8 Prozent absolvierten diese geschichtsdidaktische Ausbildung im Kontext des Gymnasiallehrdiplomstudiums,<sup>37</sup> während dies 8,1 Prozent im Rahmen eines Masterstudiengangs Geschichtsdidaktik<sup>38</sup> taten. 27 Prozent der Befragten bildeten sich im Rahmen des Doktorats geschichtsdidak-

36 Nach Absolvieren der Volksschule (Primar- und Sekundarstufe I) entscheiden sich die Jugendlichen in der Regel für das Gymnasium oder eine Berufslehre. Lehrlinge arbeiten in einem Lehrbetrieb und besuchen an ein bis zwei Tagen wöchentlich die Berufsschule, wo sie vor allem berufsspezifisch, aber auch allgemeinbildend geschult werden. Der allgemeinbildende Unterricht (ABU) wird von sogenannten ABU-Lehrpersonen unterrichtet. Er umfasst u.a. Geschichte. Vgl. Lehrpläne Berufsbildung, <https://www.edk.ch/dyn/26118.php> (11.5.2020).

37 Die Ausbildung der Gymnasiallehrpersonen ist von der Ausbildung der Lehrpersonen anderer Stufen stets abweichend verlaufen. Denn angehende Gymnasiallehrpersonen absolvieren ein vollständiges Studium in Fachwissenschaft(en), also z.B. in Geschichte und einem anderen Fach (häufig war dies Deutsch), und schließen diese(s) mit einem Master (früher Lizentiat oder Staatsexamen) ab. Gleichzeitig oder danach absolvierten sie früher eine Lehramtsausbildung für die studierten Fächer, heute erwerben sie dafür ein Lehrdiplom.

38 Dieser Mastertypus ist erst mit der Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen möglich geworden.

tisch, 43,2 Prozent im Kontext der schulischen Praxis, 67,6 Prozent während ihrer Dozierendentätigkeit und 37,8 Prozent während autodidaktischer Studien. Hier liegen, anders als aufgrund der Entwicklung der Deutschschweizer Geschichtsdiaktik erwartet, keine signifikanten Verbindungen zwischen der Altersgruppe und dem Kontext der geschichtsdiaktischen Ausbildung vor. Außerdem besuchten die DGGD-Mitglieder während ihrer Hochschulausbildung im Schnitt 4,11 geschichtsdiaktische Kurse ( $SD = 3,21$ ,  $Min = 1$ ,  $Max = 11$ ), wobei eine lineare Regression verdeutlicht, dass das Alter wiederum – entgegen den Erwartungen – die Anzahl besuchter Kurse nicht statistisch vorhersagt.

Tabelle 1: Selbstverständnisse der DGGD-Mitglieder

	Häufigkeit	Prozent	gültig	Häufigkeit	Prozent	gültig
	Wichtigstes Selbstverständnis			Zweitwichtigstes Selbstverständnis		
Lehrer*in	3	8,1	8,6	2	5,4	5,7
Geschichtslehrer*in	3	8,1	8,6	7	18,9	20,0
Historiker*in	11	29,7	31,4	7	18,9	20,0
Geschichtsdiaktiker*in	13	35,1	37,1	15	40,5	42,9
Anderes	5	13,5	14,3	4	10,8	11,4
Gesamt	35	94,6	100,0	35	94,6	100,0
Fehlend	2	5,4		2	5,4	

Quelle: Eigene Darstellung

Um sich der Professionalisierung der DGGD-Mitglieder weiter anzunähern, wurden diese hinsichtlich ihres beruflich-institutionellen Selbstverständnisses befragt. Dabei konnten sie ihr erst- und zweitwichtigstes Selbstverständnis wählen. Tabelle 1 verdeutlicht, dass die meisten Befragten sich hauptsächlich als Geschichtsdiaktiker\*innen oder als Historiker\*innen verstehen, während sich wenige Personen vor allem als Geschichtslehrkräfte begreifen. Vereinzelt gaben die Befragten andere Orientierungen wie Bildungs-, Kulturwissenschaftler\*in oder Politische Bildner\*in an, jeweils jedoch lediglich mit einer Nennung beim ersten oder zweiten Selbstverständnis. Signifikante Unterschiede im Selbstverständnis der Befragten zwischen den Altersgruppen sind nicht festzustellen.

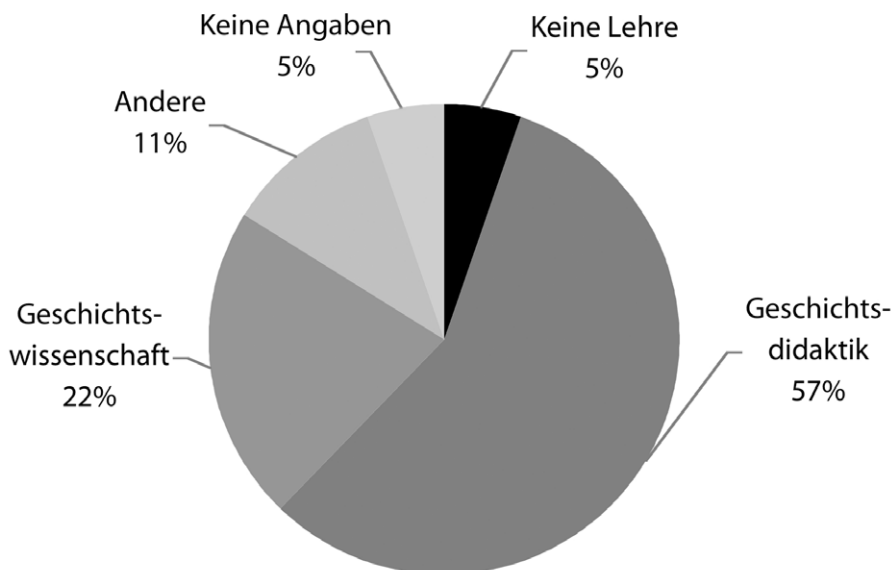


Abbildung 2: Anteile Hochschullehre  
Quelle: Eigene Darstellung

Ferner wurden die Kolleg\*innen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte in der Lehre gefragt. Abbildung 2 illustriert die Verteilung. Von 35 Personen liegen Angaben vor. Die meisten von ihnen (21) gaben an, geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen abzuhalten, gefolgt von geschichtswissenschaftlichen (8) und anderen, worunter etwa Kurse in RZG (Räume, Zeiten, Gesellschaften),<sup>39</sup> NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft)<sup>40</sup> sowie in Politischer Bildung<sup>41</sup> genannt wurden, während zwei Befragte angaben, keine Lehre zu halten hatten.

Interessante Einblicke hinsichtlich der Professionalisierung gewährt zudem die Befragung bezüglich der Erwartung zukünftiger Entwicklungen der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz. 27 Personen (73 Prozent) gaben an, die Diszip-

39 Im Deutschschweizer Lehrplan (LP21) ist RZG (= Räume, Zeiten, Gesellschaften) der Fachbereich auf der Sek-I-Stufe, in den das Fach Geschichte mit Geografie und Politischer Bildung zusammengebunden wurde. Dabei steht es den Kantonen bei der Einführung des LP21 offen, wie sie das Fach in der Stundentafel abbilden wollen. Die Hochschulen entscheiden, ob sie in der Lehrpersonenbildung die Didaktik auf RZG oder weiterhin gesondert auf Geografie und auf Geschichte und allenfalls zusätzlich Politische Bildung ausrichten wollen.

40 Das Integrationsfach NMG (= Natur, Mensch, Gesellschaft) umfasst für die Primarstufe sämtliche Sachfächer. Es entspricht in Österreich und Deutschland in etwa dem Fach Sachunterricht. Vgl. dazu Petra Breitenmoser/Christian Mathis/Sebastian Tempelmann (Hg.), *Natur, MensCH, GesellsCHAft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz*, Baltmannsweiler 2021.

41 Eine von acht RZG-Kompetenzen ist für Themen der Politischen Bildung reserviert, weshalb vor allem angehende Geschichts- und allenfalls Geografie-Lehrpersonen diesen Kurs besuchen dürften.

lin werde sich eigenständig weiterentwickeln. Sechs Befragte (16,2 Prozent) vermuteten, die Geschichtsdidaktik gehe in einer Integrationsfachdidaktik auf, während zwei DGGD-Mitglieder (5,4 Prozent) annahmen, sie werde in eine allgemeine Fachdidaktik überführt. Zwei Personen machten keine Angaben (5,4 Prozent). Der Vergleich zwischen den Altersgruppen verdeutlicht, dass ältere Mitglieder hinsichtlich einer eigenständigen Entwicklung skeptischer waren als jüngere. So erwarteten neun von 15 der Älteren eine eigenständige Weiterentwicklung, während dies 15 von 17 der Jüngeren vermuteten. Hingegen vertraten zum Beispiel fünf ältere Mitglieder die Ansicht, die Geschichtsdidaktik werde in einer Integrationsdidaktik aufgehen, jedoch stimmte nur eine jüngere Person dieser Annahme zu. Die Unterschiede liegen knapp über der üblichen Signifikanzschwelle ( $\chi(3) = 6,57, p = 0,07$ ).

### 3.3 Fazit: Die soziale und institutionelle Homogenität der DGGD-Mitglieder

Die Mitglieder der DGGD arbeiten in heterogenen Kontexten. Dennoch ist eine starke Verdichtung auf die Anbindung an eine Pädagogische Hochschule sowie an universitäre Abteilungen der Lehrpersonenbildung festzustellen. In der Tat war es bei der Gründung der DGGD die Absicht, primär diejenigen Personen als Mitglieder zu gewinnen, die als Geschichtsdidaktiker\*innen an Hochschulen tätig sind. Sie wurden aktiv angeworben. Anderweitig Engagierte, etwa als geschichtsdidaktisch Tätige in der Geschichtskultur (z.B. Museen), sind durchaus willkommen, aber auch die Statuten fokussieren mit der Zweckformulierung auf die geschichtsdidaktisch Tätigen an Hochschulen: „Der Verein bezweckt die Förderung von Forschung, Entwicklung und Lehre im Bereich der Geschichtsdidaktik.“<sup>42</sup>

Die Selbstverständnisse der Geschichtsdidaktiker\*innen zeigen eine deutliche Bindung einerseits an ihre aktuelle berufliche Aktivität im Feld der Geschichtsdidaktik und andererseits eine teilweise starke Verankerung in der Fachdisziplin Geschichtswissenschaft. Letzteres mag bei vielen durch die primäre berufliche Sozialisation als Historiker\*in bedingt sein und könnte sich, wenn mit der Zeit die PH-eigenen Ausbildungsgänge stärker vertreten sein werden, ändern. Die Verankerung kann aber auch bedeuten, dass die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft verstanden wird. Dies wird erst bei der Betrachtung der inhaltlichen Diskussionen innerhalb der DGGD deutlicher werden.

---

42 DGGD, Statuten, Art. 2, 21.8.2008/11.3.2010/8.6.2019. Vgl. [https://www.dggd.ch/wp-content/uploads/2020/11/DGGD\\_Statuten\\_2019.pdf](https://www.dggd.ch/wp-content/uploads/2020/11/DGGD_Statuten_2019.pdf) (30.12.2020).

Dennoch steht die starke Verankerung der DGGD in der Geschichtsdidaktik an (Pädagogischen) Hochschulen in einer Wechselwirkung zur Bildung einer in Relation zur Geschichtswissenschaft eigenständigen geschichtsdidaktischen Community.<sup>43</sup> Es kann auch eine relative Einheitlichkeit der Mitglieder festgestellt werden. Diese betrifft nicht nur die Arbeitssituation, die überwiegend durch den vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen und damit für geschichtsdidaktisch Tätige durch Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsbasierung von Lehre, Entwicklung und Dienstleistung gekennzeichnet ist, selbst dann, wenn keine direkte Forschungsbeteiligung vorhanden ist.<sup>44</sup> Auch wenn zudem die Mitglieder über Lehrdiplome für unterschiedliche Schulstufen verfügen, zeigt sich in den Laufbahnen und Abschlüssen eine gewisse Einheitlichkeit, indem die Ausbildung zur Lehrperson und das Doktorat stark und in Kombination vertreten sind, und schließlich darin, dass viele der Befragten in mehreren Funktionen aktiv bleiben.

Diese Ausbildungs- und Arbeitssituation begünstigt die Herausbildung einer Community, indem Disziplinen (bzw. ihre Communities) nach Stichweh nicht allein mit der Formulierbarkeit von (anerkannten) Problemvorgaben entstehen, sondern damit, dass diese auf Gegenstandsbereiche bezogen werden, „die zugleich Ausschnitte der (sozialen, physischen, personalen) Umwelt der Wissenschaft sind“, was zu einer Spezialisierung in einer Disziplin führt. So übernimmt jede Disziplin die „Produktion von Wahrheiten“ über ihren Gegenstandsbereich in eigener Regie.<sup>45</sup> Insofern ist es an sich auch nicht erstaunlich, dass die DGGD-Mitglieder mehrheitlich an die Fortexistenz des Schulfaches Geschichte glauben, weil dieses ihre disziplinäre Verankerung sichert, während eine Überführung in ein Verbundfach einen schwierigen Prozess der institutionellen und inhaltlichen Neuorientierung nach sich ziehen würde. Die skeptischere Haltung der älteren Mitglieder bestätigt damit wohl die Sorge und den Wunsch, die institutionelle und inhaltliche disziplinäre Verankerung zu bewahren.

---

43 Die genaue Zahl von Personen, die an den Hochschulen geschichtsdidaktisch tätig sind (Lehre und Forschung), ist nicht bekannt. Jedoch bürgen die Mitglieder der DGGD dafür, an ihrer Hochschule möglichst alle zur Mitgliedschaft zu motivieren, und der Mitgliedschaftsbeitrag wird bewusst niedrig gehalten.

44 Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen. Vgl. Swissuniversities. Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung. Schlussbericht 2018, unter: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Dokumente\\_Berichte/181128\\_Laufbahnen\\_PH\\_Bericht\\_d\\_oeffentlich.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_oeffentlich.pdf) (12.5.2020).

45 Stichweh, *Wissenschaft*, 2013, 21f.

### 3.4 Geschichtstheoretische und Lehr-Lern-Beliefs der Vereinsmitglieder

Im Anschluss an die Stellungnahme der DGGD zugunsten eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses sowie eines entsprechenden Geschichtsunterrichts (siehe oben) wurden die Kolleg\*innen mit zwei Fragebögen, die je 13 Items umfassten, hinsichtlich ihrer geschichtstheoretischen sowie -didaktischen Beliefs befragt, welche einerseits auf geschichtstheoretische (Positivismus, Skeptizismus, Narrativer Konstruktivismus), andererseits auf lehr-lerntheoretische Annahmen in Geschichte zielten (Transmission, Individueller Konstruktivismus, Sozialer Konstruktivismus).<sup>46</sup> Von 35 Personen liegen Antworten vor.

Für das erste Konzept ließen sich mit der positivistischen ( $\alpha = 0,73$ ) und der skeptischen Perspektive ( $\alpha = 0,81$ ) lediglich zwei statt der geplanten drei Positionen modellieren, da sich die narrativ-konstruktivistische Sicht sowohl mittels Explorativer Faktorenanalyse als auch aufgrund der Reliabilitätsschätzung statistisch nicht duplizieren ließ. In deskriptiver Hinsicht zeigt sich, dass die Mehrheit positivistische geschichtstheoretische Annahmen ablehnt und nur eine Person (2,7 Prozent) über dem Skalenmittel von 2,5 liegt. Hinsichtlich skeptischer Annahmen tendieren immerhin fünf Personen eher zur Zustimmung (13,5 Prozent), während die Mehrheit wiederum ablehnend antwortete. Von zwei Befragten fehlen die Angaben (5,4 Prozent).

Demgegenüber war es möglich, die anvisierten drei geschichtsdidaktischen Perspektiven statistisch valide und reliabel zu konstruieren ( $\alpha = 0,73-0,81$ ). Dabei stimmten in der Tendenz lediglich sechs Personen der Transmission zu (16,2 Prozent), alle Befragten jedoch dem Individuellen Konstruktivismus, während immerhin vier DGGD-Mitglieder dem Sozialkonstruktivismus eher ablehnend gegenüberstanden (10,8 Prozent). Wiederum fehlen zwei Angaben (5,4 Prozent).

Die Schätzung von Unterschieden zwischen den vor und ab 1974 Geborenen mittels t-Tests für unabhängige Stichproben weist keine signifikanten Differenzen auf ( $p > 0,05$ ).

Das vorliegende Ergebnis könnte aufgrund der Kürzung der ursprünglichen Varianten der Fragebögen<sup>47</sup> oder der zufällig erfolgten Rotation der Items in der Online-Befragung zustande gekommen sein. Jedenfalls lassen sich Unterschiede zu früheren Befunden festhalten (vgl. 3.5).

---

<sup>46</sup> Vgl. Nitsche, Beliefs, 2019, 321–323. Der dort entwickelte Fragebogen enthielt 22 epistemologische und 18 Lehr-Lern-Beliefs.

<sup>47</sup> Vgl. Anm. 46.

### 3.5 Fazit: Die Homogenität der Vereinsmitglieder hinsichtlich ihrer disziplinären Überzeugungen

Gemäß der Befragung grenzen sich also die Mitglieder der DGGD bei ihren geschichtstheoretischen Beliefs in der überwältigenden Mehrheit von positivistischen oder skeptischen Verständnissen von Geschichte ab. Dies kann als Repräsentanz von Homogenität verstanden werden. Demgegenüber lässt sich aber eine klare Konturierung eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses nicht feststellen, da die statistischen Analysen auf die Diversität der diesbezüglichen Antworten hindeuten. Dieses Resultat bedeutet möglicherweise, dass die geschichtstheoretische Positionierung im Kontext der fachlichen oder geschichtsdidaktischen Ausbildung der Befragten wenig Relevanz hatte, nur implizit oder wenig kohärent thematisiert wurde.<sup>48</sup> Dies macht es erforderlich zu erklären, weshalb es im Kontext der Lehrplandiskussion an den ersten beiden Sitzungen der DGGD zu einer klaren Stellungnahme zugunsten von Konstruktivität und Kompetenzorientierung kam (vgl. weiter oben Kap. 2). Die Diskrepanz zwischen diesem deutlichen Plädoyer und den erhobenen geschichtstheoretischen Beliefs wird weiter diskutiert werden müssen.

Demgegenüber scheint für die lehr-lernbezogenen Annahmen innerhalb der Deutschschweizer Community eine stärkere Intersubjektivität vorzuliegen. Dieses Ergebnis ist vorerst vor dem Hintergrund insbesondere der deutschen Geschichtsdidaktik-Tradition auffallend, da diese vor allem geschichtstheoretisch und insbesondere narrativ-konstruktivistisch begründet wurde und wird.<sup>49</sup> Die lehr-lern- bzw. geschichtsdidaktischen Beliefs zeigen insofern eine Homogenität, als alle Befragten dem individuellen Konstruktivismus zustimmen und damit der Auffassung sind, Geschichtslernen gelinge am besten, wenn Lernende sich vor allem individuell mit Quellen und Darstellungen auseinandersetzen. Immerhin ein Sechstel der befragten DGGD-Mitglieder stimmt aber auch der Transmission zu, während ein Achtel den Sozialkonstruktivismus ablehnt, also der Auffassung ist, Geschichtslernen gelinge in der kommunikativen Situation zwischen Lernenden nicht besonders.

Die Tatsache, dass der Individuelle Konstruktivismus sowohl von den Geschichtsdidaktiker\*innen, die vor der Tertiarisierung disziplinär sozialisiert wurden, als auch von jenen, die seither ihre Ausbildung erworben haben, bevorzugt wird, ist bemerkenswert. Diese Übereinstimmung ist möglicherweise durch die Dominanz

---

48 Angesichts der Tatsache, dass ein beträchtlicher Teil der Befragten sich selbst in erster Linie als „Historiker“ sieht, wirft dieses Ergebnis immerhin Fragen hinsichtlich der geschichtstheoretischen Arbeit auch im geschichtswissenschaftlichen Studium auf. Vergleichbare Studien zu Absolvierenden von Studiengängen in Geschichtswissenschaft gibt es allerdings nicht.

49 Vgl. Nitsche, Beliefs, 2019, z.B. 71–80.

der allgemeindidaktisch ausgerichteten, lehr-lerntheoretisch begründeten und dem Konstruktivismus folgenden Ausbildung von Lehrpersonen und Didaktiker\*innen in einer deutschschweizerischen Lehrerbildungstradition zu erklären. Denn in der Deutschschweiz hat die Professionalisierung der Lehrpersonenbildung und die Entwicklung wissenschaftsbasierter Fachdidaktik nicht nur außerordentlich spät eingesetzt, sie fußt auch auf einer Tradition, die Bildungsinstitutionen wie -diskurse zu prägen scheinen. Diese Tradition ist mit Hans Aebli<sup>50</sup> und nach ihm Kurt Reusser<sup>51</sup> in ihren Prämissen immer allgemeindidaktisch geblieben und hat die Praxistauglichkeit und -reflexion stets mindestens gleichwertig neben Fachwissenschaft und (empirische) Bildungswissenschaft gestellt.<sup>52</sup> So ist jedenfalls zu vermuten, dass in der Ausbildung der Geschichtslehrpersonen sowohl vor wie noch sehr lange nach der Tertiarisierung die geschichtstheoretische Basierung von Didaktik für das Fach Geschichte kaum vorgekommen ist. Damit ließen sich wohl die konstruktivistischen Beliefs der DGGD-Mitglieder wesentlich durch die Tradition der allgemeindidaktischen Lehrpersonenbildung und nur in zweiter Linie durch geschichtstheoretisch begründete Überzeugungen erklären.

## 4. Das „Korpus wissenschaftlichen Wissens“ und „problematische Fragestellungen“

### 4.1 Masternarrativ und Arbeit an Quellen: Geschichtsdidaktik vor der Professionalisierung der Fachdidaktiken

Es spricht alles dafür, dass die Vermittlung eines Masternarrativs mittels Lehrendenvortrag, Schulbuchlektüre und lehrzentriertem Gespräch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten die übliche Form des Geschichtsunterrichts darstellte. Bereits seit den siebziger Jahren sollte aber der Geschichtsunterricht vermitteln, dass die erzählte Geschichte eine Konstruktion darstellt, für die Quellen grundlegend sind. Materialien wurden deshalb als „Quellen“ in Schulbücher integriert, wobei die konkrete Arbeit mit denselben höchst unterschiedlich gewesen sein dürfte.<sup>53</sup> So berichten drei

---

50 Vgl. etwa Hans Aebli, Die Ausbildung der Ausbildner für die Lehrerbildung von morgen, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/1 (1985), 23–27. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130797.

51 Kurt Reusser, Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 9/2 (1991), 193–215. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132151.

52 Wir danken Monika Waldis für die diesbezügliche Diskussion.

53 Eine systematische Untersuchung zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts existiert nicht. Für die Phase des Kalten Krieges liegt aber die Arbeit von Nadine Ritzer, Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse, Bern 2015, vor, in der zum einen deutlich wird, dass im



Geschichtsdidaktiker, die in dieser Zeit bereits als Lehrer, Dozenten und Lehrmittelautoren aktiv waren, dass Quellen häufig den Status der Illustration besaßen, dass man den Einbezug von schriftlichen und Bildquellen aber als wichtig erachtete und auch die Idee vertrat, dass mit der Arbeit an Quellen die Zentrierung des Unterrichts auf die Lehrperson phasenweise durchbrochen werden könne.<sup>54</sup> Dennoch sei methodischen Fragen lediglich eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt worden. Zudem legten sie für ihre eigene Weiterbildung das zentrale Gewicht auf die Aktualisierung des geschichtswissenschaftlichen Wissens, auch wenn sie didaktische Literatur, etwa die Zeitschriften *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* und *Praxis Geschichte*, konsultierten.

Bedeutsam scheint der Austausch einer Handvoll Geschichtsdidaktiker untereinander gewesen zu sein. Das Gespräch, gegenseitige Hospitationen und die Kontakte über die Lehrplan- und Lehrmittelarbeit nährten dieses Netz. Als wichtig wurde auch der *Bodenseekreis* genannt, ein jährliches Treffen von Geschichtsdidaktiker\*innen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und Südtirol.

Dieser – durchaus vorläufige<sup>55</sup> – Blick zurück fördert einen geschichtsdidaktischen Pragmatismus zutage, der kaum von geschichtstheoretischen, wohl aber von geschichtswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Diskussionsständen und den eigenen Erfahrungen als Lehrperson profitierte. Er erhellt damit eine Gemengelage, welche die oben dargestellten Beliefs der aktuellen DGGD-Mitglieder fundiert haben dürfte. Sie prägte vermutlich die Wissensbasis, mit der sich die deutschschweizerischen Geschichtsdidaktiker\*innen anschickten, mit der DGGD eine eigene Stimme zu entwickeln.

---

Geschichtsunterricht viel Geschichtspolitik, aber keine geschichtstheoretisch basierte Geschichtsdidaktik wirksam war. Zum andern zeigt sie aber auch, dass in Kreisen der Geschichtslehrpersonen und Lehrmittelautor\*innen der Wandel, auch inspiriert von der deutschen Diskussion, verhandelt wurde (ebd., 317–321).

54 Nadine Ritzer, Interviews mit Kurt Messmer, Daniel Moser und Hans Utz. März und April 2020, coronabedingt auf schriftlichem Weg. Es sollte sich allerdings im Forschungsprojekt „Geschichte und Politik im Unterricht“ zeigen, dass auch Anfang der 2000er-Jahre erarbeitender Geschichtsunterricht, also Phasen individueller oder Gruppenarbeit während der Schulstunden, Seltenheitswert hatte und eine eigenständige vertiefte Arbeit von Schüler\*innen an Quellen kaum beobachtet werden konnte. Vgl. Jan Hodel/Monika Waldis, Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht: Die Ergebnisse der Videoanalyse, in: Peter Gautschi (Hg.), *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern 2007, 91–142.

55 Die geführten Interviews machten deutlich, dass die Erforschung der geschichtsdidaktischen Anfänge in der Deutschschweiz lohnend und für die Ausprägung von geschichtsdidaktischen Überzeugungen sowie für die Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen aufschlussreich ist.

## 4.2 „Geschichtsbewusstsein“ und „Historisches Denken“

Das im Rahmen der Gründungsversammlung der DGGD vorgelegte Positionspapier verdeutlichte die konstruktivistische geschichtsdidaktische Zielsetzung, dass jede und jeder Einzelne seine eigene Perspektive auf Geschichte entwickeln lernen soll. Das Papier ging davon aus, dass dafür nicht nur die Fähigkeit, Geschichte zu erzählen, erlernt, sondern auch die Fähigkeit entwickelt werden sollte, vorhandene Geschichten auf ihre Werthaltungen und Orientierungsangebote zu befragen. Die Analyse vorhandener Geschichten als weitere bedeutsame Operation unterrichtlichen Lehrens und Lernens kam zur quellenbasierten Konstruktion von Geschichte hinzu, weil der Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, also das zunehmende Gewicht der Geschichtskultur, die Auseinandersetzung mit verfertigter Geschichte als Voraussetzung für ein reflektiertes eigenes ‚Geschichtsbild‘ bzw. für das Historische Denken erforderlich macht.<sup>56</sup>

Die generelle Zustimmung und wenig intensive Diskussion lassen die Vermutung zu, dass die Anwesenden sich mit ihren Auffassungen von Geschichte und Geschichtsunterricht im Positionspapier wiederfanden, ohne dass eine Diskussion um theoretische Positionen geführt bzw. dokumentiert wurde. Das Papier mit seiner Abstützung auf der zentralen Kategorie „Geschichtsbewusstsein“<sup>57</sup> und deren kognitiven Konkretisierung im Historischen Denken<sup>58</sup> fand offensichtlich Anklang, ebenso wie die Anwesenden von der Wichtigkeit des Erzählens und Analysierens von Geschichte überzeugt waren (vgl. dazu 4.3).

Die kommentarlose Basierung auf der Kategorie „Geschichtsbewusstsein“ und ihrer Konkretisierung durch Historisches Denken bedeutete auch, dass die DGGD die geplante Integration von historischem Lernen in den Primarschulunterricht im LP21 begrüßte, auch wenn den meisten Mitgliedern die spezifischen Logiken des Sachunterrichts nicht geläufig waren und die Diskussionen um die Ausgestaltung der historischen Perspektive im Sachunterricht nicht in der DGGD, sondern vorrangig in der Gruppe jener deutschschweizerischen Historiker\*innen, Geschichtsdidaktiker\*innen und Gesellschaftswissenschaftler\*innen geführt wurden, die in der Ausbildung von Primarlehrpersonen engagiert waren.<sup>59</sup>

---

56 Gautschi/Messmer, Positionspapier „Lehrplan Geschichte Sekundarstufe I“, 2007.

57 Vgl. dazu Bernd Schönemann, Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach am Taunus 2012, 98–111.

58 Grundlegend: Jörn Rüsen, Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983. Der Basisbeitrag zum Kompetenzmodell der FUER-Gruppe mit Bezug darauf lautet: Waltraud Schreiber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell, Neuried 2006.

59 Der für die Lehrplanarbeit des LP21 ernannte Fachdidaktiker der Primarstufe, Markus Kübler, nahm in Konsultation seiner Kolleg\*innen den Perspektivrahmen Sachunterricht (hg. von der Gesell-

### 4.3 Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und schulische Geschichtserzählung

Zur Ausgestaltung des Lehrplans Geschichte auf Sekundarstufe I wurden in der DGGD heftige Diskussionen geführt. Dazu boten drei Ankündigungen den Anlass.

Zunächst erhob sich massiver Protest dagegen, dass im Lehrplan 80 Prozent des Stoffes des Geschichtsunterrichts thematisch festgelegt werden sollte. Viele Mitglieder der DGGD wehrten sich dezidiert gegen ein (derart straffes) Masternarrativ und wollten die Freiheit sichern, Themen nach Aktualität und Fragestellungen durch die Lehrpersonen wählen zu lassen. Die Positionen reichten dabei von der Forderung nach einem wesentlich geringeren Prozentsatz an Themenfestlegungen bis zu einem gänzlichen Verzicht darauf. Die Begründungen bezogen sich teilweise auf die Geschichtswissenschaft, indem Lehrpersonen die Freiheit haben sollten, neue Perspektiven und Erkenntnisse der Referenzdisziplin zu behandeln. Daneben gab es geschichtsdidaktische Überlegungen: So sollten Lehrpersonen aktuelle, in der Öffentlichkeit verhandelte Themen aufgreifen können, um lebensweltliche Perspektiven und Aspekte der Politischen Bildung zu thematisieren. Außerdem wurde das Argument ins Feld geführt, dass für einen kompetenzorientierten Unterricht Themen gemäß ihrer Eignung für die Kompetenzförderung gewählt werden sollten, also nachrangig seien.<sup>60</sup>

Weiter sah der Vorschlag zu Geschichte auf Sek-I-Stufe, der der DGGD vorgelegt wurde, eine thematische Verteilung in *Weltgeschichte*, *Schweizergeschichte*, *Geschichtskultur* und *Politische Bildung* vor. Während der explizite Einbezug von *Geschichtskultur* und *Politischer Bildung* Zustimmung fand, weckte die Teilung zwischen *Welt-* und *Schweizergeschichte* erbitterte Opposition. Dabei wurde wiederum geschichtswissenschaftlich sowie im Sinne einer Politischen Bildung argumentiert. Die einen orientierten sich an bisherigen schulischen Traditionen, an vermuteten Wünschen und Vorstellungen von Praktiker\*innen sowie daran, dass mit dem Festhalten an einer eigenständigen Schweizergeschichte der politische Rückhalt für den Geschichtslehrplan einfacher zu bewerkstelligen sei und auch das gesellschafts-

---

schaft für Didaktik des Sachunterrichts GDSU, vollständig überarb. und erw. Fassung, Bad Heilbrunn 2013) zur Grundlage der Lehrplanarbeit. Das SNF-Projekt „historisches denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz“ (Laufzeit 2010–2014) unter seiner Leitung hatte zudem zeigen können, dass und in welcher Weise Primarschulkinder historisch denken, eine Arbeit, die den Einbezug von Historischem Denken in den Sachunterricht begründen half. Vgl. <http://www.historischesdenken.ch/> (30.5.2020).

60 DGGD, Positionspapier zum Deutschschweizer Lehrplan 2011 der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker der PH FHNW, PH Bern, PHZ, PHZH, Universität Freiburg, 7.1.2008; DGGD, Vorstand, Protokoll Sitzung 7, 10.11.2010; Sitzung 8, 21.5.2013; Sitzung 10, 29.8.2013; DGGD, Stellungnahme der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik zum Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ im Lehrplan 21, anlässlich der Konsultation 2013, 18.9.2013.

litische Ziel einer informierten Deutung gemeinsamer Geschichte und allenfalls ‚Identität‘ anvisiert werden könne.<sup>61</sup> Die anderen wollten sich am gegenwärtigen Stand und den aktuellen Perspektiven der Geschichtswissenschaft wie transnationaler Geschichtsschreibung usw. orientieren, die die Vernetztheit und Vernetzung historischer Abläufe betont und nationale Abgrenzung als erkenntnisverzerrend beurteilt.<sup>62</sup> Sie vertrauten darauf, für eine solche Sicht auch bildungspolitische Mehrheiten zu finden, bei vielen Praktiker\*innen Zustimmung zu erhalten und die angehenden Lehrpersonen auch über entsprechende Ausbildungsinhalte an den Pädagogischen Hochschulen zu gewinnen.

Schließlich lösten die Entwürfe der Fachbereichskommission für die Kompetenzformulierungen zu Geschichte Befremden aus. Diese sahen eine stark an Inhalte gebundene, wenig systematische Konkretisierung von Könnensbeschreibungen vor und bezeichneten diese als Kompetenzformulierungen. Zudem wurde die Aufteilung der Kompetenzen in Facetten im Nachhinein als Stufung dekretiert und deren Behandlung hierarchisiert.<sup>63</sup> Dieses Vorgehen stieß auf erbitterte Ablehnung, indem die Mitglieder der DGGD eine Systematik von Kompetenzformulierungen wünschten, die an die Kompetenz-Diskussionen in der deutschsprachigen Community und an ein theoretisch begründetes Kompetenzraster anschließt.<sup>64</sup>

Die DGGD befasste sich, so wird man realistischerweise bilanzieren müssen, mit „Geschichte“ im LP21 intensiv, aber zunehmend enttäuscht über den geringen Einfluss, das fehlende Gehör ihrer Expertise und den wenig konkreten Erfolg hinsichtlich der Ausgestaltung des Lehrplans. Hingegen konnte sich die DGGD einerseits als Vertretung der deutschschweizerischen Geschichtsdidaktik bei der Schwei-

---

61 Die nationalkonservative Schweizerische Volkspartei (SVP) trat im November 2010 mit einem eigenen Geschichtslehrplan an die Öffentlichkeit, der die Schweizer Geschichte in den Dienst aktueller politischer nationalkonservativer Positionen stellte: [https://www.svp.ch/wp-content/uploads/PapierVolksschule-Lehrplan\\_d.pdf](https://www.svp.ch/wp-content/uploads/PapierVolksschule-Lehrplan_d.pdf) (30.5.2020). Vgl. auch die Einordnung von Peter Gautschi, History Teaching in the Focus of the Swiss People's Party – The Way Policies Take Influence on Schools, too, in: Marko Demantowsky (Hg.), Public History and School: International Perspectives, Berlin/Boston 2018, 137–151.

62 Es wurde zudem ins Feld geführt, dass an den Universitäten Lehrstühle für Schweizer Geschichte aufgehoben würden, da sich die Trennung zwischen allgemeinen und schweizerischen historischen Entwicklungen und Phänomenen wissenschaftlich nicht rechtfertigen lasse. Die schweizerische geschichtswissenschaftliche Community befasste sich in den 2010er-Jahren zunehmend mit Fragen transnationaler Geschichtsforschung. So standen die 3. Schweizer Geschichtstage von 2013 unter dem Titel „Global – lokal“. Vgl. <https://infoclio.ch/de/node/130365> (29.5.2020).

63 Die Hierarchisierung erfolgte mit der Definition von sogenannten Grundansprüchen. Vgl. dazu und zu den Stufen <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|100|1> (29.5.2020).

64 Zur Diskussion über Kompetenzmodelle vgl. Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli/Lücke (Hg.), Handbuch, 2012, 207–235. Vgl. auch DGGD, Vorstand, Protokoll Sitzung 7, 10.11.2010; Sitzung 8, 21.5.2013; Sitzung 10, 29.8.2013; DGGD, Stellungnahme der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik zum Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ im Lehrplan 21, anlässlich der Konsultation 2013, 18.9.2013.

zerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG) deutlich ins Bewusstsein bringen und andererseits mit dem internen Kommunikationsprozess zum LP21 bei den Mitgliedern als Austauschforum etablieren. Inhaltlich lässt sich neben dem „Geschichtsbewusstsein“ und dem „Historischen Denken“ als Anker geschichtsdidaktischer Tätigkeit auch die Zustimmung zur Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts als gemeinsame Überzeugung der DGGD-Mitglieder festmachen. Darüber hinaus war diesbezüglich ein detailliertes Verständnis von Kompetenzen feststellbar, was auf eine gestiegene Informiertheit vieler Mitglieder hinsichtlich geschichtsdidaktischer Diskurse im deutschsprachigen Raum hinweist.

#### 4.4 Geschichtskultur als faszinierende Herausforderung

In der DGGD besteht seit ihrer Gründung Einigkeit, dass der gesellschaftliche Umgang mit Geschichte, die Geschichtskultur, ein wichtiges Feld der Geschichtsdidaktik geworden ist. Die schulische Auseinandersetzung mit Orientierungsangeboten der Geschichtskultur ist dabei ein wichtiger Grund für die Erweiterung der (Re-)Konstruktion von Geschichte um die De-Konstruktion vorhandener historischer Erzählungen.<sup>65</sup> Hinzu kommt eine partizipative Auffassung des Umgangs von Schüler\*innen mit Geschichte. Insbesondere in Projektarbeit sollen sie selbst zu geschichtskulturell Erzählenden und Geschichtskultur Analysierenden werden. Die Mitglieder der DGGD sehen darüber hinaus in der Geschichtskultur aber auch ein Feld eigener Arbeit, insbesondere im Kontext von Entwicklungsarbeiten für Auftraggeber außerhalb der Pädagogischen Hochschulen. In diesem Feld fanden seit 2014 im Rahmen der Generalversammlungen Anlässe statt, die konkrete geschichtskulturelle Institutionen und die dazugehörigen Entwicklungsarbeiten vor- und zur Diskussion stellten.<sup>66</sup>

#### 4.5 Fazit: Fixpunkte „wissenschaftlichen Wissens“ und der Fokus auf „problematische Fragestellungen“

Es gibt in der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik eine Basis der Diskussion, die sich auf die Konzepte „Geschichtsbewusstsein“, „Histo-

---

65 Die Bezeichnung des analytischen Vorgangs mit De-Konstruktion geht auf das Kompetenzmodell von „FUER Geschichtsbewusstsein“ zurück. Die De-Konstruktion ist theoretisch nicht an die philosophischen Strömungen der Dekonstruktion angebunden. Vgl. Schreiber, Denken, 2006.

66 DGGD, Einladung und Traktanden der Jahresversammlung vom 14.6.2014; vom 13.6.2015; vom 11.6.2016; vom 24.6.2017; vom 23.6.2018; vom 8.6.2019.

risches Denken“ und „Kompetenzorientierung“ stützt. Als „problematische Fragestellung“ (nach Stichweh) kann erstens der geschichtsdidaktische Umgang mit Geschichtskultur ausgemacht werden; es geht um die Fragestellung, wie und mit welchen Instrumenten diese erforscht werden soll. Gleichzeitig besteht die Herausforderung darin, wie Schüler\*innen mit Analyse und Tradierung von geschichtskulturellen Erzählungen vertraut gemacht werden sollen. Zweitens stellt sich den Mitgliedern der DGGD (nicht nur im Kontext des Lehrplans) die Frage, wie die Kompetenzförderung mit dem Anliegen kombiniert werden kann, sich über in der Schule zu behandelnde Themen zu verständigen und dabei die Offenheit zu gewährleisten, geschichtswissenschaftlich neue Perspektiven und Erkenntnisse, aber auch in der politischen Öffentlichkeit bedeutsame Inhalte zu integrieren. Drittens gilt die Aufmerksamkeit der Qualität des Geschichtsunterrichts und dabei speziell der Frage, wie kompetenzfördernde Aufgabenstellungen aussehen sollen, die Schüler\*innen für einen eigenständigen Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft kompetent machen. Eigentliche theoretische geschichtsdidaktische Arbeit wird dabei in der geschichtsdidaktischen Gesellschaft selbst nicht geleistet, vielmehr orientieren sich und partizipieren die Mitglieder individuell an der Diskussion in der deutschsprachigen Community. Auch wenn deren Ringen um das in Lehrbüchern repräsentierbare Wissen und seine Kodifikation verfolgt werden, ist eine bloße Übernahme nicht feststellbar. Vielmehr wird das Gespräch in der Community auch bei relativ breit gestreuten geschichtstheoretischen Überzeugungen zwecks Prüfung der Eignung von Kodifikationen für den schweizerischen Kontext weitergeführt. Man könnte aber behaupten, dass in zentralen Fragen mit Stichweh „eine konsenterte Akzeptation“ des deutschsprachigen Konsensus über problematische Fragestellungen besteht.<sup>67</sup>

Wenn dies hier auch nicht weiter vertieft werden kann, bleibt zudem festzuhalten, dass es für inhaltliche Diskussionen der Community weitere Foren gibt. So bringen etwa die zweijährlich stattfindenden Tagungen „geschichtsdidaktik empirisch“, die auch von der DGGD unterstützt werden, die schweizerischen Geschichtsdidaktiker\*innen mit deutschen und österreichischen Kolleg\*innen zusammen und treiben den geschichts- und lehr-lern-theoretischen sowie den forschungsmethodischen Diskurs mit voran.<sup>68</sup> Auch mit dem Masterstudien-gang für Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung wird die Diskussion geschichtsdidaktischer Arbeit unter Dozierenden vertieft und gleichzeitig

---

67 Mit Bezug zu Stichweh, Wissenschaft, 2013.

68 Die Tagung „geschichtsdidaktik empirisch“ fand erstmals 2007 statt. Aus den Referaten und den anschließenden Diskussionen gehen die Beiträge der jeweiligen Tagungsbände hervor, die in der Reihe „Geschichtsdidaktik heute“ in Bern erscheinen: <https://www.geschichtsdidaktik-empirisch.ch/ueber-die-tagungsreihe/tagungsbaende/> (22.10.2021).

geschichtsdidaktischer Nachwuchs ausgebildet,<sup>69</sup> um zwei prominente Beispiele zu nennen.

## 5. Schluss

Die Gruppe der Geschichtsdidaktiker\*innen, die sich im 2008 gegründeten Verein DGGD zusammenschlossen, um sich als Expert\*innen für Geschichte im Unterricht und in der Gesellschaft, in der Öffentlichkeit, in bildungspolitischen Zusammenhängen und im Bildungssystem vernehmen zu lassen, kann in aller Vorläufigkeit als wissenschaftliche (Teil-)Community nach Stichweh bezeichnet werden. Als Teil-Community deshalb, weil Wissenschaft nicht auf Staaten begrenzt ist und die deutschschweizerischen Wissenschaftler\*innen sich traditionell als Teil der deutschsprachigen Community verstanden haben. Als Teil-Community auch, weil sich in den letzten Jahrzehnten die deutschsprachige Geschichtsdidaktik intensiv der englisch kommunizierenden internationalen Forschung zugewandt hat. Als Teil-Community schließlich, weil mit dem *Groupe d'étude de la didactique de l'histoire (GDH)* in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz schon seit 1996 ein Verein die geschichtsdidaktischen Belange im Rahmen der französischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft betreut.<sup>70</sup> Seit es aber in der Schweiz das Ziel der EDK und des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ist, die föderalistische Bildungslandschaft einer nationalen Harmonisierung zuzuführen, ist die Sensibilisierung der jeweiligen Interessengruppierung gegenüber der Partnerorganisation der anderen Sprachregionen deutlich gewachsen. So haben sich denn auch DGGD und GDH ein gemeinsames Dach gegeben und damit formal die Grundlagen für eine gesamtschweizerische Community gelegt.<sup>71</sup>

Dennoch kann festgehalten werden, dass die Gruppe der Geschichtsdidaktiker\*innen der DGGD eine Community eigener Qualität bildet, die auf die spezifische Struktur des Bildungswesens in der Schweiz mit einer sprachregionalen Organisation und Diskussionsplattform reagiert hat. Mit dem Vergleich zwischen Erhebung und Analyse von Vereinsdokumenten wurde festgestellt, dass trotz einer relativen sozialen Homogenität hinsichtlich Ausbildungsverläufen und der wissenschaftstheoretisch gemeinsamen Basis die Vermutung besteht, dass viel Unausge-

---

69 <https://www.phlu.ch/studium/studiengaenge/masterstudiengaenge-fachdidaktik/geschichtsdidaktik-und-oeffentliche-geschichtsvermittlung.html> (30.5.2020).

70 Als Gründungsjahr wird 1996 angegeben: <http://didactique-histoire.net/gdh/> (30.5.2020).

71 CODHIS-SDGD = Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire/Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften, gegründet 2009. Vgl. [www.codhis-sdgd.ch](http://www.codhis-sdgd.ch).

sprochenes und wenig Explizites den Bedarf an intensiverer Klärung des wissenschaftlichen Profils der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz zeigen. Dies umso mehr, als die Befragungsauswertung hinsichtlich der geschichtstheoretischen wie lehr-lern-theoretischen Beliefs die Frage aufwirft, in welcher Weise die deutschschweizerische geschichtsdidaktische Diskussion doch deutliche, eigenwillige und interessante Abweichungen von der gesamtdeutschsprachigen Diskussion aufweist. Dafür wäre auch eine Geschichte der (deutsch)schweizerischen Geschichtsdidaktik aufschlussreich, die weitestgehend nicht bearbeitet ist, sowie die Ausdehnung der Recherchen auf weitere Institutionen, die der Wissenschaftsgemeinschaft Raum für Diskussionen eröffneten.