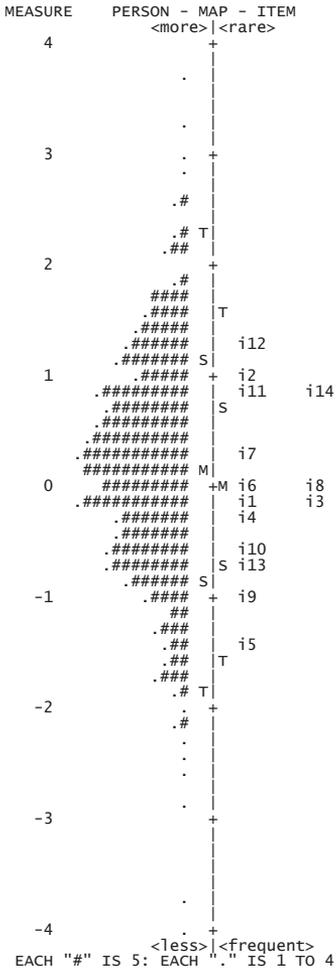


TABLE 12.2 Kopie von Tab 2 Lernumgebung und wiss ZOU545ws.TXT Oct 9 16:45 2015  
INPUT: 930 PERSON 14 ITEM REPORTED: 927 PERSON 14 ITEM 4 CATS WINSTEPS  
3.81.0



Wright Map mit der Darstellung der Personenfähigkeiten auf der linken Seite und den Item-Schwierigkeiten auf der rechten Seite (vgl. S. 142ff.)

## Kein Überdross bei den Schülern am Thema Nationalsozialismus

### Eine quantitativ-empirische Studie zum Oberstufenunterricht im Fach Geschichte in Schleswig-Holstein

Spricht man mit Menschen, die nicht in Schulen tätig sind, über Jugendliche und den Nationalsozialismus, dann hört man des Öfteren, dass das Thema Nationalsozialismus zu viel unterrichtet werde, die Schüler bei dem Thema übertaxiert seien, einfach genug hätten. Man behandle dieses eine Themenfeld viel zu intensiv, bisweilen in mehreren Fächern. Auch von manchen Lehrkräften, die das Fach Geschichte nicht unterrichten, ist zuweilen Ähnliches zu hören.

Wie repräsentativ diese Meinungen sind, muss offen bleiben und soll auch hier nicht untersucht werden. Dieser Aufsatz widmet sich vielmehr der Perspektive der SchülerInnen und besteht aus zwei Teilen. Der erste geht folgenden zwei Fragen nach:

- Welche Themen werden aus Sicht schleswig-holsteinischer Oberstufen-schülerInnen im Geschichtsunterricht wie umfangreich unterrichtet?  
und
- Welche thematischen Schwerpunkte wünschen sie sich?

So wäre zu klären, ob sie z. B. weniger das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht behandeln möchten oder ob aus ihrer Perspektive beispielsweise die Antike oder das Mittelalter im Geschichtsunterricht zu kurz kommen.

Diese Fragen sind insofern bedeutend, als dem Geschichtsunterricht für die SchülerInnen hinsichtlich der Vermittlung der Geschichte und damit auch der Zeit des Nationalsozialismus eine besondere Bedeutung zukommt. Daher ist es auch von zentraler Bedeutung, was die Schüler jenseits der thematischen Setzung über den Geschichtsunterricht denken. Genau dies wird im zweiten Teil dieses Beitrags analysiert. Konkret soll hier danach gefragt werden, wie schleswig-holsteinische OberstufenschülerInnen die Unterrichtsgestaltung im Fach Geschichte bewerten.

Diese Untersuchung ermöglicht erstmals einen breiten Blick auf die SchülerInnenperspektiven auf den Geschichtsunterricht und damit auch auf den Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein selbst. Bisher liegen keine breit angelegten empirischen Arbeiten zum Unterricht in diesem

Fach für Schleswig-Holstein vor. Hinzu kommt, dass die empirische Basis der vorliegenden Untersuchung recht breit ist. Insgesamt wurden 930 SchülerInnen befragt.

Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich dabei lediglich auf einen Teil des Fragenkatalogs, der darüber hinaus noch Einstellungen zu Aspekten der Zeitgeschichte abfragte sowie einen Wissenstest enthielt.

Im Folgenden wird die Methodik der Untersuchung dargelegt, um anschließend die Ergebnisse zu den genannten Leitfragen zu präsentieren. Abschließend werden mögliche Implikationen sowohl für die Forschung als auch für die unterrichtliche Praxis abgeleitet.

## **Zur empirischen Unterrichtsprozessforschung**

Der Geschichtsunterricht ist aus empirischer Forschungsperspektive weitgehend ein unbekannter Gegenstand. Meik Zülsdorf-Kersting spricht 2011 von einem „fast vollständige[n] Fehlen teilnehmender empirischer Unterrichtsforschung. Wir wissen aus direkter Anschauung fast nichts über die Phänomenologie des Geschichtsunterrichts.“<sup>1</sup>

Die Gründe sind vielfältig, hier seien nur drei genannt:

1. Es liegt – trotz eines Wandels in den letzten Jahren – an einer lange nur wenig empirisch-methodisch ausgeprägten Disziplin.

2. Die Hürden für empirische Studien sind sehr hoch. Zum einen lassen sich Lehrkräfte nicht immer gerne in die Karten, also in ihren Unterricht schauen. Zum anderen unterscheiden sich zwar je nach Bundesland die formalen Hürden; Schleswig-Holstein zählt dabei aus schulrechtlicher Sicht nicht zu den forschungsfreundlichsten Bundesländern.

3. In der Geschichtsdidaktik wird zumeist mit qualitativen Methoden gearbeitet, quantitative Studien liegen nur wenige vor. Dies lässt sich wohl auch darauf zurückführen, dass qualitative methodische Ansätze den HistorikerInnen bzw. GeschichtsdidaktikerInnen näherliegen. Hier stehen Worte im Zentrum und keine Zahlen, die in der Regel nicht dem Professions-schwerpunkt der Zunft entsprechen.

Das Problem des qualitativen Ansatzes macht wiederum Zülsdorf-Kersting deutlich. In einem 2011 erschienenen Heft von „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ wurde eine videografierte Doppelstunde mit nachträglichen Interviews von verschiedenen Perspektiven aus analysiert: GeschichtsdidaktikerInnen, LehrerInnen usw. Zülsdorf-Kersting schreibt vollkommen zu Recht zur Aussagekraft solcher Mikrountersuchungen, dass „jeder Ansatz der Generalisierbarkeit unzulässig ist.“ Die ausgewählte Geschichtsstunde sei nicht repräsentativ, die interviewten SchülerInnen und der Lehrer stünden nicht stellvertretend für OberstufenschülerInnen.<sup>2</sup>

Die Repräsentativität und insofern die Aussagekraft leidet folglich bei solchen Studien stark. Die qualitativen Ansätze sind dennoch selbstverständlich wichtig, am besten sollten die methodischen Ansätze verbunden werden.<sup>3</sup> Folglich sollte es nicht um den Ausschluss einer Forschungsrichtung gehen, sondern um die Zusammenführung bzw. Anpassung je nach Erkenntnisinteresse.<sup>4</sup>

Die Geschichtsdidaktik versucht zurzeit verstärkt mit Videoanalysen, z. T. ergänzt durch Interviews oder Gruppendiskussionen, den Geschichtsunterricht zu untersuchen, quantitative Studien stellen noch immer die Ausnahme dar.<sup>5</sup> Wenn auch nicht zum Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein, so liegen zum Geschichtsunterricht doch einige wichtige quantitative Studien vor. Zur Sicht der SchülerInnen auf den Geschichtsunterricht ist vor allem die Untersuchung von Monika Waldis und Alex Buff (2007) von Interesse. Sie haben insgesamt 1.631 Schweizer SchülerInnen aus 87 Klassen befragt, jedoch ausschließlich aus neunten Klassen, und wollten dabei u. a. wissen, wie die SchülerInnen zu ausgewählten Unterrichtsmerkmalen stehen.<sup>6</sup>

Der Beitrag ist Teil eines größeren Forschungsprojektes gewesen, das sich empirisch dem Geschichtsunterricht in der Schweiz gewidmet hat.<sup>7</sup> Erwähnt sei in diesem Zusammenhang Peter Gautschis Monografie „Guter Geschichtsunterricht“, die das Phänomen des Geschichtsunterrichts deutlich breiter untersucht als diese Untersuchung,<sup>8</sup> sowie die etwas älteren Untersuchungen mit internationaler Perspektive u. a. von Bodo von Borries.<sup>9</sup>

## **Zur Methodik**

Auch der hier vorzustellenden Befragung liegt eine recht große Probandenzahl zugrunde. Die Erhebung der Daten erfolgte in den beteiligten Schulen vor Ort durch Ausfüllen von Fragebögen. Die Stichprobe umfasst 930 OberstufenschülerInnen von insgesamt sechs Gymnasien in Schleswig-Holstein. Die Befragten lassen sich in 375 Elftklässler, 346 Zwölftklässler und 209 Dreizehntklässler unterteilen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Elftklässler – zumindest laut Lehrplan – das Thema Nationalsozialismus lediglich in der Sekundarstufe I behandelten, der zwölfte Jahrgang zum Erhebungszeitpunkt (Mai 2010) bereits ein zweites Mal das Thema bearbeitet und die Abiturienten das Thema zum zweiten Mal abgeschlossen haben sollten.<sup>10</sup> Leider ließ sich eine jeweils gleiche Anzahl der Befragten aus den Jahrgängen aufgrund organisatorischer und schulpraktischer Probleme nicht realisieren.

Die Befragung fand im neunjährigen Gymnasium statt, vor der Einführung der verkürzten Schulzeit auf acht Jahre. Die Befragtengruppe bleibt

aufgrund der Begrenzung auf die schleswig-holsteinischen Gymnasien relativ homogen, was sich dann auch in den hier enger auf das nördlichste Bundesland zugeschnittenen Fragestellungen äußert. Die Befragung wurde dabei bewusst nicht in verschiedenen Schulformen und Bundesländern durchgeführt; gerade eine Ausweitung auf den Stadtstaat Hamburg hätte erhebliche methodische Probleme mit sich gebracht, für deren Bewältigung die Ressourcen fehlten. Den befragten SchülerInnen wurden ausschließlich geschlossene Fragen vorgelegt. Dies ließ sich aufgrund der extrem großen Stichprobe in diesem Kontext nicht anders realisieren und deutet zugleich die Schwachstelle eines quantitativen Forschungsdesigns an.

Die Items im zweiten Teil dieser Untersuchung sind nicht aus Qualitätsmerkmalen „guten Geschichtsunterrichts“ hergeleitet. Dies hat mehrere Gründe: 1. Zum einen herrscht keine Einigkeit über die Kriterien von „gutem Geschichtsunterricht“. Beispielsweise existieren mehrere Kompetenzmodelle, die letztlich die Zielrichtung des Unterrichts darlegen sollen, nebeneinander.<sup>11</sup>

2. Es geht hier bewusst um die Perspektive der SchülerInnen auf den Geschichtsunterricht. Schließlich ist ihre Perspektive als „Alltagsexperten“<sup>12</sup> auf den Geschichtsunterricht eine sehr wichtige, wenn selbstverständlich auch nicht die einzige. Die im Fragebogen verwendeten Items wurden in einem mehrstufigen Verfahren aus der Befragung von OberstufenschülerInnen entwickelt. Vorgeschaltet waren dieser Untersuchung insofern ein qualitativer Zugang sowie ein entsprechender Pretest mit nachträglicher Befragung der Probanden. Es wäre dabei auch möglich gewesen, die Kriterien, die aus der qualitativen Voruntersuchung resultierten, zu ergänzen, um noch mehr Kriterien, hergeleitet beispielsweise aus der Theorie, abzutesten. Da der Geschichtsunterricht nur in einem Teil des Fragebogens untersucht wurde, hätte dies zugleich die Gefahr der Überbelastung der SchülerInnen mit einer entsprechenden Auswirkung auf die Datenqualität mit sich gebracht, so dass hiervon Abstand genommen wurde.<sup>13</sup>

## **Zur angewendeten Testtheorie und den Gütekriterien**

Im Folgenden wird diese Studie hinsichtlich der Testtheorie und der Gütekriterien der empirischen Unterrichtsforschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – untersucht. Da dies zwangsläufig statistische Fragen berühren wird, sollten die LeserInnen, die weniger motiviert sind, sich damit zu befassen, keine Scheu haben, den folgenden Abschnitt zu überspringen und sich direkt den Ergebnissen zu widmen.

Diese Studie besteht aus zwei Teilen. Im ersten Schritt werden die Umfrageergebnisse zu den Einstellungen der SchülerInnen bezüglich der

inhaltlichen Schwerpunkte im Geschichtsunterricht dargelegt. Hier ließe sich eventuell einwenden, warum die SchülerInnen nach der Schwerpunktsetzung befragt wurden und man nicht die Lehrkräfte befragte oder sich die Klassen- bzw. Studienbücher, in denen von der Lehrkraft u. a. die behandelten Themen dokumentiert werden, auswertete. Bezüglich der Befragung der Lehrkräfte hätten sich kaum kontrollierbare verzerrende Effekte bezüglich der Validität ergeben, da die soziale Erwünschtheit – z. B. lehrplankonform zu unterrichten – entsprechend groß gewesen wäre.

Dies gilt auch für die Studienbücher. Der Quellenwert dieser Unterrichtsdokumentationen ist anzuzweifeln. Erstens sind hier meist nur kurze Stichworte vorhanden, zweitens, und das ist entscheidender, ist fraglich, dass dort in der Regel tatsächlich das dokumentiert wird, was im Unterricht gemacht wurde. Auch wenn es kein empirisch fundierter Beleg ist (und der auch kaum zu erbringen ist), sei doch auf die Beobachtung in der Praxis verwiesen. Manche Lehrer spotten über Klassen- und Studienbücher in vertraulichen Gesprächen; so ist z. B. zu hören, dies seien die „Bücher der tausend Lügen“.

Diese methodischen Probleme bezüglich der Validität werden dadurch reduziert, dass es in der Fragestellung darum geht, was die SchülerInnen denken, wo ihres Erachtens nach die entsprechenden Schwerpunkte im Geschichtsunterricht lagen. Denn letztlich geht es bei diesen Schüleraussagen „um subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen der Realität.“<sup>14</sup> Hiermit sind Hinweise zu erhalten, wie die Unterrichtspraxis von den SchülerInnen aufgenommen wird. Denn letztlich haben solch subjektive Wahrnehmungen auch Einflüsse auf das Lernen.<sup>15</sup>

Komplexer und mit einem Schwerpunkt für diesen Beitrag ist die Auswertung der Daten zum zweiten Teil, der sich der Gestaltung bzw. dem „Innenleben“ des Geschichtsunterrichts widmet. Das hierzu entwickelte Testinstrument umfasst insgesamt 14 Items. Grundlage für die Auswertung ist die probabilistische Testtheorie (auch Item-Response-Theorie, hier: IRT) nach Rasch.<sup>16</sup> Dieser theoretische Ansatz wurde beispielsweise auch bei internationalen Schulleistungsstudien wie der Pisa-Studie herangezogen. Die Errechnung erfolgte mit der Software Winsteps.<sup>17</sup>

Das zentrale Ziel der Anwendung der IRT ist es hier, die Testgüte des eingesetzten Messinstruments festzustellen. Im Gegensatz zur klassischen Testtheorie geht die IRT davon aus, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen nur indirekt zu erfassen sind. Das heißt, in diesem Teil der Untersuchung können die Einstellungen, demnach die indirekten Merkmalsausprägungen, auch latente Variablen genannt, mit manifesten Variablen herausgearbeitet werden. Diese manifesten Variablen sind die konkret zu beobachtenden Antworten der Probanden.

Dazu muss unterschieden werden zwischen den Item- und den Personenparametern. Die Itemparameter geben den Schwierigkeitsgrad der Items an, die Personenparameter die Personenfähigkeiten des jeweiligen Probanden. Bei der IRT wird zunächst unabhängig von den Personenparametern berechnet. Danach erfolgt die Darstellung der Personen- und Itemparameter auf einer sogenannten „Wright Map“ (s. S. 138). Damit ist es möglich, die Aufgabenschwierigkeiten und die Fähigkeiten einer Person in einen Zusammenhang zu bringen. Zugleich können so Aussagen über die Wahrscheinlichkeit getroffen werden, dass ein Proband mit einer jeweiligen Personenfähigkeit einer Aussage zustimmt. Hintergrund ist die Annahme, dass man zwischen beidem einen Zusammenhang vermutet, also zwischen der Personenfähigkeit und der Konstruktion des Items, dass diesem wahrscheinlich zugestimmt wird. Somit erfolgt auf der Grundlage der IRT zugleich eine Einordnung der Gütekriterien des Messinstruments, die hier und im Folgenden zentral ist.<sup>18</sup>

### **Gütekriterium Validität**

Die SchülerInnen wurden nach ihren Erfahrungen im Geschichtsunterricht befragt. Rückblickende Erfahrungen sind immer dann bezüglich der Validität ein Problem, wenn das Rückblickende aus mehreren Teilaspekten besteht, die für den Probanden in der Retrospektive aber kaum zu unterscheiden sind. Befragt man beispielsweise Studierende nach ihrem Geschichtsunterricht, dann ist unklar, welcher eigentlich gemeint ist.<sup>19</sup> Klassenstufe, der entsprechende Unterricht und die Lehrkraft sind vermutlich nicht selten unterschiedlich, so dass nicht klar ist, welcher Unterricht bewertet wird. Dem Problem wurde bei dieser Studie im zweiten Teil insofern begegnet, als konkret nach dem Geschichtsunterricht in dem Schuljahr der Befragung gefragt wurde. Bezüglich des ersten Teils (behandelte Themen und thematische Wünsche) ist dieses Problem möglicher verzerrender Erinnerung nicht gänzlich zu kontrollieren, für den hier vorhandenen Forschungsfokus ist es jedoch nicht wirklich relevant, da es in der Fragestellung darum geht, welche Themen nach Meinung der SchülerInnen wie umfangreich behandelt wurden.

Auf Seite 138 ist die Wright-Map dargestellt, hier sind die sogenannten Personenfähigkeiten auf der linken Seite zu sehen, die Itemschwierigkeiten auf der rechten Seite. „Schwierigkeit“ ist beispielsweise bei der Itemschwierigkeit wie folgt definiert: Das Item gilt als umso schwieriger, je schwieriger es für die SchülerInnen ist, dem Item zuzustimmen.

Jede Raute auf der linken Seite entspricht fünf Personen, jeder Punkt schließt 1 bis 4 gegebene Antworten ein. Bei den rechts dargestellten Items

entspricht jedes eines dem Codierungs-Plan entsprechend zugewiesenen Items. Beispiel: i12 = „Unser Lehrer hat uns mitentscheiden lassen, welche Themen wir bearbeiten.“ Weiter oben in der Darstellung befinden sich auf der rechten Seite die schwierigeren Items, auf der linken Seite diejenigen Personen, die den Aussagen der Items eher zustimmen.

Betrachtet man die Wright-Map, dann lässt sich zeigen, dass die Anordnung schlüssig ist und damit für eine hohe Validität spricht. Die Items i12, i11, i2 liegen im oberen Bereich dicht beieinander und gehören auch inhaltlich zusammen, da es bei ihnen um die Lehrerzentrierung geht: Er hat den zentralen Sprechanteil (i2), entscheidet darüber, was im Unterricht behandelt wird (i12) und wie die Themen bearbeitet werden (i11).

Im unteren Bereich finden sich dann Items, die nach der Verständlichkeit der Wissensvermittlung (i9) gefragt haben und ob die Lehrkraft auf die Fragen der SchülerInnen eingeht (i5); hierzu folgen weiter unten noch nähere Erläuterungen. Im mittleren Bereich liegen dann u. a. die Items zur Frage, inwiefern der Unterricht abwechslungsreich sei (i7), folgerichtig liegen recht dicht dabei der Einsatz unterschiedlicher Medien (i4), die Frage nach der lebendigen und engagierten Gestaltung des Geschichtsunterrichts (i1) sowie auch Gruppenarbeit (i6) sowie die selbstständige Erarbeitung (i3). Zudem befindet sich hier auch das Item, ob offen über die Bewertung historischer Ereignisse diskutiert wurde (i13).

## Gütekriterium Reliabilität

Bezüglich der Reliabilität sind die Personen- und Item-Fit-Werte zu untersuchen. Sie sind ein Maß für die interne Konsistenz. Hierzu können mit Winsteps die sogenannten Outfit-Werte der Items und die Outfit-Werte der Personen verglichen werden. Dabei werden die mittlere quadratische Abweichung (Mean-Square, MNSQ) und die hierzu gehörigen ZSTD-Werte angegeben.

So kann überprüft werden, ob die Daten zum Rasch-Modell passen; dies ist im besonderen Maße dann der Fall, wenn die MNSQ-Werte bei 1 liegen, dann ist eine hohe interne Konsistenz gegeben. Bei einem Wert über 1.0 spricht man von einem Underfit, das heißt, bei dem Item fiel es den Probanden wider Erwarten schwer, dem Item voll zuzustimmen. Bei einem Wert von unter 1.0 spricht man von einem Overfit, hier fiel es den Probanden besonders leicht, dem Item zuzustimmen. Grundsätzlich gilt, dass Werte zwischen .5 und 1.5 als akzeptabel gelten. Sollte dies nicht der Fall sein, sind die ZSTD-Werte hinzuzuziehen.<sup>20</sup>

Die mit Winsteps errechneten Werte für die 14 Items liegen – mit einer Ausnahme – innerhalb der genannten Werte (.59 – 1.35). Lediglich Item

2, das danach fragt, ob die Lehrkraft in den meisten Stunden viel erzähle, weist einen Wert von 1.86 auf. Es wurde dennoch aus Gründen der internen Validität im Testinstrument belassen.

### **Gütekriterium Objektivität**

Die Dateneingabe erfolgte mithilfe eines erstellten Codierungsplanes, der zudem die Möglichkeit zuließ, die einzelnen Datensätze mit den jeweiligen Fragebögen auf fehlerhafte Eingabe hin zu kontrollieren. Dies ist insofern von Bedeutung, als bei der Eingabe langer „Zahlenkolonnen“ schnell Fehler auftreten können. Insofern war es möglich, Fehler bei der Dateneingabe zu lokalisieren. Hier wurde stichprobenartig die Dateneingabe überprüft, wobei sich herausgestellt hat, dass kaum Fehler aufgetreten waren. Insofern ist von einer hohen Auswertungsobjektivität auszugehen.

Fasst man die Ergebnisse zu den Gütekriterien zusammen, dann ist das Testinstrument dazu geeignet, einen Einblick in den schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht aus der Perspektive der SchülerInnen zu erhalten. Gleichwohl muss darauf verwiesen werden, dass die Items aus der Befragung von SchülerInnen resultierten und zudem nur einen Teil der Gesamtuntersuchung darstellten. Folglich wird der Geschichtsunterricht selbstverständlich nicht gänzlich erfasst.

### **Ergebnisse und Diskussion**

Die erste Leitfrage bezieht sich darauf, inwiefern die SchülerInnen einschätzen, wie viel der Nationalsozialismus und die anderen Themen im Geschichtsunterricht behandelt werden. Neben dem Nationalsozialismus wurde gefragt nach: Antike, Mittelalter, Französische Revolution, Kaiserreich, Weimarer Republik, DDR und Bundesrepublik.

Als erstes fällt auf, dass im Vergleich zu den anderen Themen die meisten der befragten SchülerInnen tatsächlich hier angeben, Nationalsozialismus werde „viel“ unterrichtet. 59,6 Prozent der SchülerInnen machten diese Angabe. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Französische Revolution anscheinend einen hohen Stellenwert im gymnasialen Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein einnimmt. 56,5 Prozent gaben an, dass die Französische Revolution „viel“ unterrichtet werde.

Keines der anderen Themen nimmt demnach einen solchen Schwerpunkt ein wie der Nationalsozialismus und die Französische Revolution. Am unteren Ende finden sich die Themen Antike (19,8 Prozent: „viel behandelt“), DDR (25,2 Prozent: „viel behandelt“) und Bundesrepublik (18,7 Prozent: „viel behandelt“).

Während die Angaben zum Nationalsozialismus und zur Antike nicht unbedingt verwundern mögen, sind die Angaben zur jüngeren Zeitgeschichte zumindest auf den ersten Blick überraschend. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen einer verstärkten Thematisierung des Nationalsozialismus und der recht geringen Behandlung der DDR- und BRD-Geschichte gibt. Denn im an Chronologie orientierten Geschichtsunterricht bleiben die beiden zuletzt genannten Themen dann auf der Strecke, wenn vorher mehr Zeit als vorgesehen für andere Epochen verwendet wurde. Dies deckt sich auch mit der eigenen Beobachtung der Praxis des Geschichtsunterrichts (auch wenn dies kein empirisch fundierter Beleg ist), bei der oft gerade die Geschichte der Bundesrepublik kaum behandelt wird.

Nun ermöglicht diese Untersuchung auch einen detaillierten Einblick, wenn man die Gesamtstichprobe unterteilt und die Jahrgänge 11 und 13 separat anschaut. Im 11. Jahrgang hatten die SchülerInnen die Mittelstufe hinter sich, im Unterricht im ersten Oberstufenjahrgang gibt es durchaus antike und mittelalterliche Thematiken, aber zugleich sollen viele Themen längsschnittartig behandelt werden.<sup>21</sup>

Was genau in diesem Schuljahr in der Praxis unterrichtet wird, bleibt allerdings offen. Aus Gesprächen mit LehrerInnen ist am ehesten zu schließen, dass der Unterricht hier vollkommen uneinheitlich verläuft, aber das kann hier nicht empirisch belegt werden. Ab dem 12. Jahrgang wird dann die Chronologie ab der Französischen Revolution bearbeitet.<sup>22</sup>

Die befragten SchülerInnen des 13. Jahrgangs befanden sich am Ende ihrer Schulzeit (Erhebungszeit: Mai). Das heißt, sie sollten laut Lehrplan die Geschichte einmal in der Mittelstufe und einmal in der Oberstufe (zumindest ab 1789) durchgegangen sein.

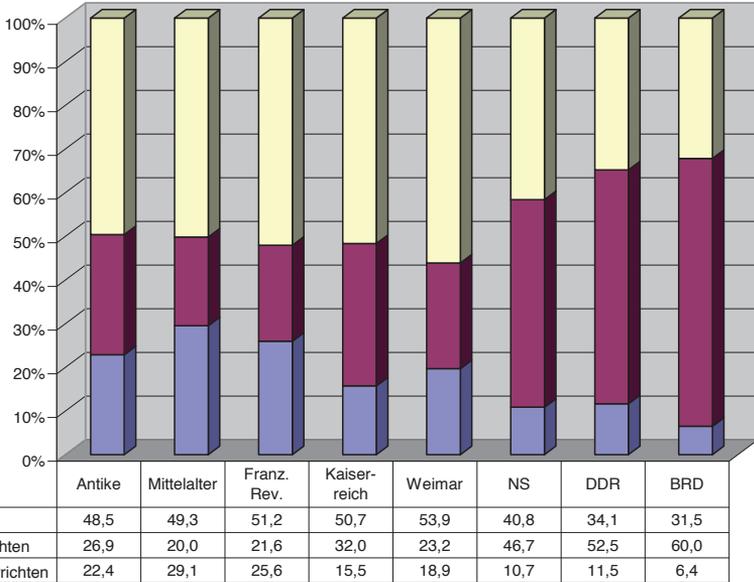
### 11. Jahrgang

Die Daten vom 11. Jahrgang ähneln diesbezüglich sehr der Gesamtstichprobe. Fast 54 Prozent meinen, der Nationalsozialismus werde „viel“ unterrichtet. Die DDR (23 Prozent „viel unterrichtet“) und die Bundesrepublik (17,9 Prozent „viel unterrichtet“), nur das Kaiserreich werde aus der Perspektive dieser SchülerInnen noch weniger thematisiert (15,5 Prozent „viel unterrichtet“).

### 13. Jahrgang

Bei den 13.-Klässlern verändern sich die Meinungen etwas: 81,3 Prozent meinen, der Nationalsozialismus werde „viel unterrichtet“, DDR (40,7 Prozent), Bundesrepublik (34,9 Prozent), nur die Antike (8,6 Prozent) und das Mittelalter (19,6 Prozent) werden demnach noch weniger unterrichtet.

Thematische Schülerwünsche 11. Jahrgang

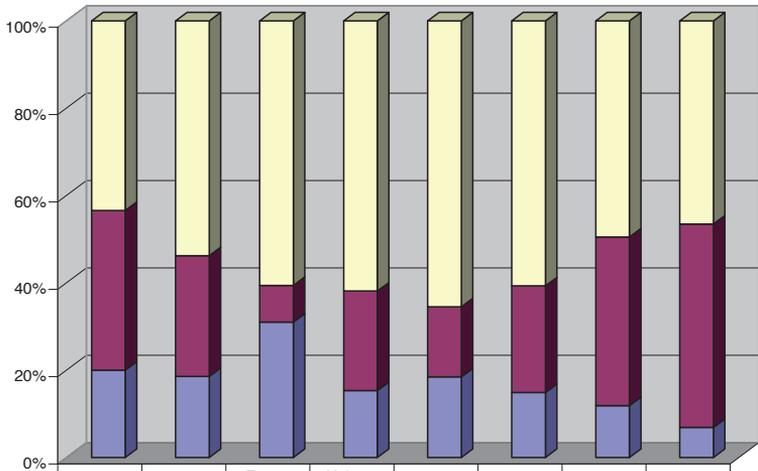


n=375

Das Problem der vernachlässigten Behandlung des Themas DDR und vor allem der Bundesrepublik ist hier zwar immer noch vorhanden, jedoch nicht mehr so ausgeprägt wie am Beginn der Oberstufe bzw. nach der Mittelstufe. Methodisch muss hier jedoch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Abiturienten die Themen DDR und Bundesrepublik zuletzt vor der Befragung behandelt haben, wenn sie denn behandelt wurden, diese Themen daher in der Erinnerung sicher präsenter sind.

Die Perspektive wird erweitert, wenn man die dargestellten Daten in einen Zusammenhang zu den thematischen Wünschen der SchülerInnen setzt. Dabei zeigt sich für die Gesamtstichprobe eindeutig die Tendenz, dass die SchülerInnen sich am ehesten mehr mit dem Nationalsozialismus, der DDR und auch der Bundesrepublik beschäftigen wollen. Bezüglich des Nationalsozialismus wollen zwar 45,1 Prozent nichts geändert haben, 40,3 Prozent äußern jedoch den Wunsch, dass der Nationalsozialismus mehr unterrichtet werden solle. Nur 12,3 Prozent wollen sich im Unterricht weniger mit dem Nationalsozialismus befassen. Das heißt, von einem Überdruß der SchülerInnen an dem Thema kann keine Rede sein. Noch deutlicher sind die Zahlen bezüglich der DDR, mit der sich 50,4 Prozent der Befragten mehr im Geschichtsunterricht befassen wollen, und der Bundesrepublik, hier gaben sogar 56,8 Prozent an, sie

Thematische Schülerwünsche 13. Jahrgang



n=209

wollten sie mehr behandeln. Das Plädoyer, ein Thema weniger zu unterrichten, geht am ehesten in die Richtung der Französischen Revolution. 27,2 Prozent wollen, dass sie weniger unterrichtet werde, allerdings will auch hier eine Mehrheit von 56,5 Prozent nichts am Status quo ändern.

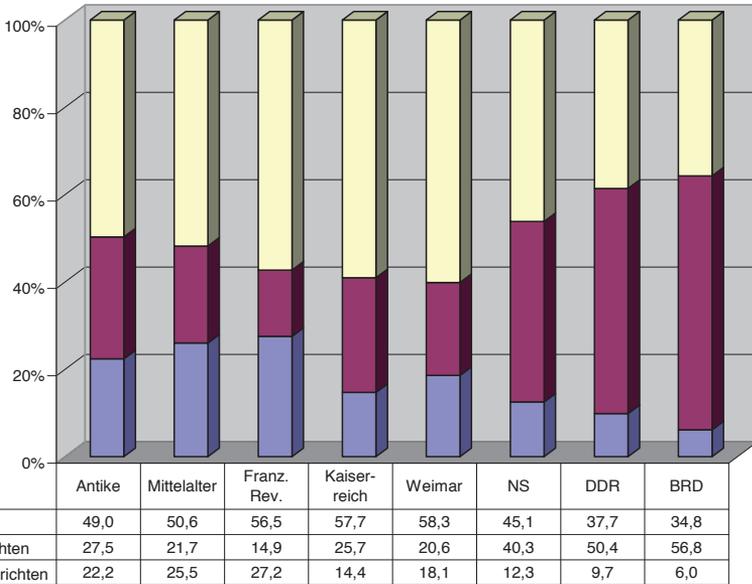
### 11. Jahrgang

Ähnlich sehen die Ergebnisse für den 11. Jahrgang bezüglich der thematischen Wünsche aus. 46,7 Prozent meinen, das Thema Nationalsozialismus solle mehr unterrichtet werden (DDR: 52,5 Prozent, Bundesrepublik: 60,0 Prozent).

### 13. Jahrgang

Bei den Abiturienten wird nur noch von wenigen der Wunsch geäußert, dass man sich im Geschichtsunterricht mehr dem Nationalsozialismus widmet, eine Tendenz, es werde nach Meinung der SchülerInnen zu viel unterrichtet, ist jedoch auch nicht zu erkennen. Von Überdruß kann also auch hier keine Rede sein. Dies ist insofern bemerkenswert, als 81,3 Prozent meinen, das Thema Nationalsozialismus werde „viel unterrichtet“. Inhaltliche Wünsche äußert diese Befragengruppe am ehesten bezüglich der Geschichte der Bundesrepublik – 45,0 Pro-

Thematische Schülerwünsche Jahrgang 11 - 13



N=930

zent wollen, dass sie mehr unterrichtet werde; eine ähnliche, wenn auch etwas abgeschwächte Tendenz ist bezüglich der DDR festzustellen (37,3 Prozent), aber auch betreffend der Antike (35,9 Prozent).

Fasst man die Ergebnisse zusammen, dann lässt sich festhalten, dass es bei den SchülerInnen keinen Überdross an der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht gibt. Vor allem bei den SchülerInnen der Jahrgänge 11 und 12 gibt es über 40 Prozent, die sich noch mehr mit dem Thema beschäftigen wollen. Bei den Dreizehntklässlern geht diese Zahl etwas zurück. Zudem sind es nur 10 bis 14 Prozent aller Befragten, die das Thema Nationalsozialismus weniger behandelt haben wollen.

Diese Zahl ist relativ konstant, gleichgültig in welchem Jahrgang man diese Frage stellt. Dies gilt auch für die Abiturienten, nach denen das Thema schon sehr umfangreich unterrichtet werde. Deutlich wird zudem der Wunsch der SchülerInnen, nicht nur die DDR verstärkt zu behandeln, sondern vor allem die Geschichte der Bundesrepublik.

Folglich lässt sich bei einer Mehrheit der SchülerInnen kein Überdross an einem historischen Thema feststellen. Am ehesten könnte man eine Überdross-Tendenz bezüglich der Französischen Revolution ausmachen.

## Bewertung des Geschichtsunterrichts

Im zweiten Teil dieses Beitrags geht es um die Bewertung der Gestaltung des Geschichtsunterrichts durch die SchülerInnen. Der Geschichtsunterricht spielt hinsichtlich des historischen Lernens der SchülerInnen eine sehr große Rolle. Hier stimmten 94 Prozent der Befragten der Aussage, dass sie ihr Geschichtswissen aus dem Unterricht haben, „eher“ oder „voll zu“, danach werden TV-Dokumentationen genannt (79,5 Prozent).

Das hier für den Geschichtsunterricht verwendete Testinstrument umfasst 14 Items. Die mit Winsteps errechnete Wright-Map (s. S. 138) gibt dabei die Möglichkeit, Strukturen in der Beantwortung herauszuarbeiten. Zur Erinnerung: Auf der rechten Seite der Wright-Map ist zu erkennen, bei welchen Items es den SchülerInnen schwerfiel, ihnen zuzustimmen (je schwerer es fiel, desto weiter oben ist das Item angeordnet). So lassen sich relative Stärken des schleswig-holsteinischen Geschichtsunterrichts aus der Sicht der SchülerInnen ebenso feststellen wie Schwächen. Die Einteilung der Wright-Map erfolgt dabei in drei Bereiche: 1. oberhalb der oberen Standardabweichung, 2. im Rahmen der Standardabweichung, 3. unterhalb der unteren Standardabweichung. Die Standardabweichung, die auch als Streuung bezeichnet wird, kann dabei vereinfacht gesagt als die durchschnittliche Entfernung aller erhobenen Werte vom Mittelwert definiert werden.

Zum Positiven: Nach Meinung der SchülerInnen gehe die Lehrkraft auf die Fragen der SchülerInnen ein (i5), und der Unterricht sei verständlich (i9). Kritisch sieht es an anderen Stellen aus: Die Aspekte im oberen Bereich der Wright-Map lassen sich unter dem Aspekt der Schülerorientierung zusammenfassen. Hier ist festzustellen, dass der Geschichtsunterricht ein recht starres, wenig offenes Konstrukt ist, das in der Ausgestaltung von der Lehrkraft dominiert wird. So können die SchülerInnen am wenigsten der Aussage zustimmen, dass die Lehrkraft sie mitentscheiden lasse, welche Themen bearbeitet werden (i12). Knapp 75 Prozent verneinen diese Aussage. Auch werde den Lernenden kaum Möglichkeiten gegeben, zu entscheiden, wie die Themen bearbeitet werden (i11).

Dazu passt, dass bei den SchülerInnen der Eindruck entsteht, die Lehrkraft erzähle viel (i2), der zentrale Redeanteil liegt also bei ihr. Auch motiviert der Unterricht die SchülerInnen nur selten, sich in der Freizeit mehr mit Geschichte zu befassen. Das ist auch nicht gerade als positiv zu werten, da 75,8 Prozent der Befragten der Aussage „Geschichte interessiert mich grundsätzlich“ „eher“ oder „vollkommen“ zustimmen. Auch wenn hier Effekte wie die soziale Erwünschtheit eine Rolle spielen mag, deutet diese Zahl auf eine sehr gute Ausgangslage bezüglich der Lernbereitschaft der SchülerInnen im Fach Geschichte hin.

Die fehlende Orientierung an den Lernenden und ihren Interessen verwundert insofern etwas, als der Oberstufenlehrplan sehr offen formuliert ist. Verbindlich ist beispielsweise das Thema „Die nationalsozialistische Gewaltherrschaft“<sup>23</sup>, die weiteren genannten Inhalte wie beispielsweise „Nationalsozialistische Weltanschauung und die Anfälligkeit der Gesellschaft“ sind dann jeweils nur als „Vorschläge“<sup>24</sup> zu verstehen, also nicht verbindlich. Weiter heißt es dann im Lehrplan: „Über die Auswahl der Inhalte und ihre Akzentuierung entscheidet die Lehrkraft in Absprache mit der Fachkonferenz.“<sup>25</sup>

Folglich gibt der derzeit noch gültige Lehrplan zwar viel Freiraum, sieht aber nicht explizit vor, die SchülerInnen in die thematische Setzung von Themen einzubeziehen. Es wäre jedoch falsch, aus dieser Lehrplanvorgabe – Festlegung der Inhalte durch die Lehrkraft in Absprache mit der Fachkonferenz – den Grund abzuleiten, warum die SchülerInnen nicht eingebunden werden. Denn der erste Teil der Datenauswertung hat gezeigt, dass gerade die Geschichte der DDR und der Bundesrepublik offenbar zu kurz kommen, wobei beispielsweise der Kalte Krieg, die Teilung Deutschlands, die Wende von 1989/90 oder die Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates in dem Lehrplan für die Sekundarstufe I verbindlich vorgeschrieben sind.<sup>26</sup> Die Bindungskraft von Lehrplänen scheint in diesem Zusammenhang zumindest eine begrenzte Wirkung zu haben. Aber auch unabhängig davon bliebe der Lehrkraft ja die Möglichkeit, die SchülerInnen mit in die Themenauswahl einzubeziehen, verboten ist das sicher nicht.

Bevor die Ergebnisse zu den letzten Items erläutert werden, muss die Aussagekraft der Daten zu Item 5 (Lehrer ist immer auf die Fragen der SchülerInnen eingegangen) partiell in Frage gestellt werden. Denn wenn die Lehrkraft sehr viel erzählt (i2, Item wurde invertiert), dann spielen Fragen der SchülerInnen zumindest in der Tendenz keine zentrale Rolle, da der Sprechanteil eher einseitig verteilt ist, auch wenn es gleichwohl zumindest denkbar ist, dass die Klasse extrem fragefreudig ist, was jedoch der beobachteten Praxis widerspricht.

Im mittleren Bereich der Wright-Map sind vor allem die Items zu finden, die variationsreicher und motivierender Unterrichtsgestaltung fragen, z. B. ob der Geschichtsunterricht abwechslungsreich sei (i7) oder Spaß mache (i8). Auch meinen die SchülerInnen, viel gelernt zu haben (i10) und die Bewertung der historischen Geschehnisse sei offen, werde also nicht von der Lehrkraft vorgegeben (i13). Bezüglich der Frage, ob die Lehrkraft den Geschichtsunterricht lebendig und engagiert gestaltet habe (i1), finden sich die Antworten im mittleren Bereich, leicht unter dem Mittelwert. Richtig überzeugen können die GeschichtslehrerInnen in diesen Punkten also nicht, werden aber auch nicht besonders negativ bewertet.

Insgesamt zeigt sich ein Bild des Geschichtsunterrichts, der aus Sicht der SchülerInnen lehrergesteuert und kaum schülerorientiert ist, den SchülerInnen wenig Autonomie zugesteht – eine Tendenz, die auch Waldis und Buff bezüglich des Mittelstufengeschichtsunterrichts in der Schweiz herausgearbeitet haben.<sup>27</sup> Zudem wird der Unterricht von den Lehrkräften nach SchülerInnenmeinung nur begrenzt engagiert gestaltet, ist demnach aber zugleich verständlich. Im mittleren Bereich mit positiver Tendenz findet sich das Item, das danach fragt, wie offen der Geschichtsunterricht für die Bewertung historischer Fragen ist. Dies ist insofern bedeutend, als sich zumindest aus diesen Daten keine eindeutige Tendenz zur moralischen Aufoktroierung gewisser Werturteile ablesen lässt, dies sollte aber noch genauer beispielsweise bezüglich des Nationalsozialismus untersucht werden. Wirkliche Stärken zeigt der Geschichtsunterricht aus der Sicht der SchülerInnen aber nur in der verständlichen Vermittlung des Lernstoffes.

### **Implikationen für Forschung und Praxis**

Was lässt sich aus diesen Ergebnissen ableiten? Diese Frage bezieht sich einerseits auf künftige Forschungsprojekte und andererseits auf die unterrichtliche Praxis.

Zur Forschung: Bezüglich des Geschichtsunterrichts und des historischen Lernens von SchülerInnen liegen kaum quantitative Studien vor. Deswegen sollte dieses Feld ausgeweitet werden, das heißt hinsichtlich des Geschichtsunterrichts in Schleswig-Holstein eben auch die Gemeinschaftsschulen in den Blick zu nehmen, die bei dieser Untersuchung ausgeklammert waren. Dies ist insofern von Bedeutung, da der Geschichtsunterricht in den beiden Schularten vermutlich sehr unterschiedlich verläuft, wohl auf Grund der anderen Schülerschaft und vor allem auf Grund der größeren Heterogenität auch anders laufen muss. Ob es signifikante Unterschiede gibt oder eben äußerst geringe, was sich bezüglich der Schweiz gezeigt hat,<sup>28</sup> ist offen.

Forschungsstrategisch könnte die rein quantitative Methode im Sinne einer Triangulation bezüglich beider Schulformen ausgeweitet werden, um zugleich mit qualitativen Elementen die Möglichkeit zu erhalten, eine größere Analysetiefe zu erreichen, indem bestimmte Fragestellungen genauer untersucht werden können.

Zudem sollte hier mit einer Ausweitung der Skalen und Items vorgegangen werden.<sup>29</sup> Hier wurde nur ein Teil von dem untersucht, was den Geschichtsunterricht ausmacht. Eine Ausweitung des inhaltlichen Untersuchungsfokus auf das Phänomen Geschichtsunterricht wäre insofern wünschenswert. Die Studie von Gautschi, die eben auch das Spezifische am Geschichtsunterricht in den Blick nimmt,<sup>30</sup> könnte hier als Vorbild dienen.

Auch der Perspektivwechsel auf die Lehrkräfte wäre von Interesse, um Ursachenforschung zu betreiben.<sup>31</sup> Die Metastudie von John Hattie hat die Bedeutung der Lehrkraft für das Lernen herausgearbeitet.<sup>32</sup> Hier kann auch die Forschung ansetzen, beispielsweise bezüglich der Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung oder auch hinsichtlich der von der Lehrkraft erwarteten Schülerleistungen – sowohl hinsichtlich didaktischer Entscheidungen, was die SchülerInnen lernen sollen, aber auch bezüglich der Anforderungsstufen.

Darüber hinaus wäre von Interesse, warum der gymnasiale Geschichtsunterricht gerade in der Oberstufe so wenig offen für die Interessen der SchülerInnen und vielmehr anscheinend ein recht starres, lehrergesteuertes Konzept ist? Die Entwicklung von Erklärungsmodellen wäre durchaus bedeutend, um hier innerhalb der ersten oder zweiten Phase der Geschichtslehrausbildung anzusetzen. Sind diese Zahlen eher Ausdruck eines „typischen“ gymnasialen Unterrichts, der sich gewissen Veränderungsprozessen zumindest bisher nicht so stellen musste wie beispielsweise der der Realschullehrer/innen, da dessen Schulform in Schleswig-Holstein aufgelöst wurde?<sup>33</sup> Oder liegt es an der didaktischen Orientierung in der ersten und bzw. oder in der zweiten Phase der Ausbildung? Untersuchungen, ob es hier einen Wandel bei den neueren und jüngeren Geschichtslehrkräften gegeben hat, wären auch weiterführend. Dies wurde in dieser Untersuchung nicht getestet.

Gerade die Öffnung des Unterrichts bietet Möglichkeiten für verschiedenen Forschungsansätze. So stellt sich die Frage, warum das Forschende Lernen als eine Form der Unterrichtsöffnung und auch der möglichen Schülerorientierung im Fach Geschichte in Schleswig-Holstein kaum ausgeprägt ist, obwohl sich das Fach geradezu idealtypisch dazu eignet. Es sind eher wenige Projekte und auch wenige Lehrkräfte, die hier aktiv sind.

Dies zeigen nicht nur die Aussagen beispielsweise der Archivare des Landesarchivs,<sup>34</sup> sondern vor allem auch die Teilnehmerzahlen beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. So haben bei den letzten zwölf Wettbewerben seit 1992/92 bis 2014/15 im Durchschnitt jeweils knapp 18 Schulen aus Schleswig-Holstein teilgenommen, nur 2,1 Prozent der bundesweiten Beiträge kamen aus diesem Bundesland.<sup>35</sup> Selbst wenn man die aus Schleswig-Holstein eingesendeten Beiträge in Relation zur Schülerzahl in dem Bundesland setzt, fällt das Ergebnis auch unterdurchschnittlich aus, im Jahre 2012/13 nahm Schleswig-Holstein im Ländervergleich den viertletzten Platz ein. Zudem stammen über 90 Prozent der eingereichten Arbeiten bei den letzten drei Wettbewerben von Gymnasien.<sup>36</sup>

Zwar mag das Forschende Lernen dem Gymnasium näherliegen, dennoch stellt sich die Frage, warum beispielsweise nicht mehr Gemeinschafts-

schulen sich beteiligen – in Schleswig-Holstein blieben sie in den letzten Jahren sogar hinter den Grundschulen zurück.<sup>37</sup>

All dies verwundert nicht, denn eine wirkliche Strategie oder langfristig angelegte Impulse seitens der hiesigen Universitäten und des „Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein“, die für die zweite Phase der Lehrerinnenausbildung sowie die Fortbildung zuständig sind, waren in den letzten Jahren jedenfalls nicht erkennbar. Entsprechende Forschungsarbeiten, die nach den Ursachen für das kaum ausgeprägte Forschende Lernen in Schleswig-Holstein – besonders mit qualitativen Methoden – fragen, wären wünschenswert und zugleich praxisrelevant.

Damit sind auch schon die Implikationen für die Praxis angedeutet. Der Geschichtsunterricht sollte sich konzeptionell als etwas verstehen, das nicht hermetisch abgeriegelt ist, sondern sollte sich den Themenwünschen der SchülerInnen öffnen und ihre Interesse berücksichtigen. Konkret heißt das, sich mehr an den Interessen der SchülerInnen zu orientieren. Dies gilt umso mehr für den Oberstufenunterricht, da es – zumindest nach dem 2010 und auch derzeit noch gültigen Lehrplan – hier nach der Mittelstufe zum zweiten Durchlauf durch die Chronologie geht.

Es ist nicht ganz unwahrscheinlich, dass es in der Oberstufe zumindest in einigen Sequenzen zur Duplizierung des Mittelstufenunterrichts kommt. Ob sich dieses Duplizieren nun empirisch verifizieren lässt oder nicht, die SchülerInnen sollten hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung mehr eingebunden werden. So könnte die Lehrkraft ihre konkrete Klasse jeweils fragen, welche Schwerpunkte sie setzen möchte, aber unabhängig davon ist festzuhalten: Vor allem die Geschichte der Bundesrepublik spielt eine zu geringe Rolle im hiesigen Geschichtsunterricht, obwohl bei den SchülerInnen ein großer Wunsch besteht, stärker einen Fokus drauf zu legen. Ob es dann sinnvoll ist, so viel Zeit in die Behandlung der Französischen Revolution zu investieren, ist mehr als fraglich. Gerade die Geschichte und politische Entwicklung der Bundesrepublik bietet dabei Ansätze, nach Kontinuitäten und Brüchen zum Nationalsozialismus zu fragen. Zumal ist es aus normativen Gründen wichtig, der Geschichte der Bundesrepublik – und damit der Geschichte des Landes der SchülerInnen – Raum zu geben, um zur demokratisch-politischen Bildung beizutragen. Richtig ist auf jeden Fall, dass dem Thema Nationalsozialismus entsprechend Zeit eingeräumt wird; ein Überdruß ist nicht bzw. nur bei wenigen SchülerInnen festzustellen.

Um auch das klar zu sagen: Den SchülerInnen mehr inhaltlichen Einfluss zu geben, heißt nicht zwangsläufig, sie alles entscheiden zu lassen. Die Lehrkraft könnte sehr wohl zugleich auch Themen setzen, die sie unbedingt behandelt wissen will.

Eine verstärkte SchülerInnenorientierung ergibt aus vielerlei Gründen Sinn. Der Geschichtsdidaktiker Johannes Meyer-Hamme meint dazu noch vorsichtig: „An solche Wertungen der Schüler anzuknüpfen, könnte ein Qualitätskriterium sein, wenn die Relevanzsetzungen der Lernenden als bedeutsam für Lernprozesse anerkannt werden.“<sup>38</sup> Aus lerntheoretischer Sicht sei nur auf den Aspekt der Motivation verwiesen. Die Forschung hat hierzu viel vorgelegt, bezüglich der intrinsischen Motivation ist das Modell von Decy und Ryan am verbreitetsten. Bei der intrinsischen Motivation wird das Handeln allein aus der Tätigkeit selbst heraus begründet und nicht durch externe Faktoren wie beispielsweise Noten. So wird die Fortsetzung der entsprechenden Tätigkeit „als interessant, spannend und herausfordernd“ empfunden.<sup>39</sup>

Vor allem vier Faktoren sind dabei bedeutend für die intrinsische Motivation: 1. Autonomieerleben, 2. Wahrgenommene Kompetenz, 3. Soziale Eingebundenheit, 4. Persönliche Relevanz.<sup>40</sup>

Gerade der erste und der vierte Aspekt sprechen eindeutig dafür, die SchülerInnen mehr einzubinden, hängt doch auch das Interesse mit der Motivation zusammen – Interesse gilt dabei als gegenstandsspezifische Motivation. Hinsichtlich der Unterstützung der Autonomie hat die Forschung gerade darauf verwiesen, u. a. bei der Wahl der Themen den SchülerInnen Mitsprachmöglichkeiten zu geben.<sup>41</sup>

Die Fachanforderungen für das Fach Geschichte, die die Lehrpläne ersetzen sollen und eigentlich zum Sommer 2015 in Kraft treten sollten, wurden auf Grund zahlreicher Proteste vom Ministerium vorerst einbehalten und sollen nun überarbeitet werden. Hauptkritik war: Die Fachanforderungen wollen zumindest zum Teil den chronologischen Geschichtsunterricht aufbrechen.<sup>42</sup>

Am Schluss sei noch eine Zahl aus der Befragung genannt, die ebenfalls erhoben wurde. Nur 25 Prozent der Befragten gaben an, mit ihrer Klasse ein Museum oder eine Ausstellung zur Geschichte des 20. Jahrhunderts besucht zu haben. Von den Abiturienten waren es sogar nur 17 Prozent, wohlgermerkt in neun Jahren Geschichtsunterricht. Die Einbindung außerschulischer Lernorte findet im hiesigen Geschichtsunterricht also nur sehr begrenzt statt. Wieder zeigt sich das Problem der fehlenden Öffnung des Geschichtsunterrichts. Dabei böten sich hier ausgezeichnete Möglichkeiten an, sogar das Forschende Lernen mit dem historischen Lernen zu verbinden, beispielsweise bezüglich der KZ-Gedenkstätten, die in Schleswig-Holstein vor allem aus zivilgesellschaftlichem Engagement entstanden sind. Was motivierte diese Akteure dazu, hier aktiv zu werden? Wie in einem Brennglas kann hier nicht nur die NS-Geschichte, sondern auch die bundesrepublikanische beleuchtet werden. Auch die Besucherforschung böte sich an.

So gibt es viele Felder, bei denen es den SchülerInnen möglich ist, Forschungsleistungen mit mindestens lokaler Relevanz erbringen zu können. Nun sieht der derzeitige Lehrplan genau dies vor, wenn es dort heißt: „Der Geschichtsunterricht fördert in der Begegnung mit außerschulischen Lernorten wie Archiven und historischen Stätten den handlungsorientierten Zugang und forschend-entdeckende Arbeitsformen.“<sup>43</sup>

Offenbar ein frommer Wunsch. Und unweigerlich stellt sich wieder die Frage nach der Relevanz des Lehrplans in der unterrichtlichen Praxis.

## Anmerkungen

1. Meik Zülsdorf-Kersting, Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse – eine Einführung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (2011), Heft 5/6, S. 260-269, hier S. 263f.
2. Zülsdorf-Kersting, Was ist guter Geschichtsunterricht?. S. 268. In den Darstellungen der einzelnen Autoren schwimmt diese Skepsis gegenüber Studien mit geringer Probandenzahl manchmal aber mit einer weitreichenderen Aussage. Als Beispiel sei genannt: Meyer-Hamme bezieht sich auf die Interviews von drei SchülerInnen zu einer Unterrichtsstunde: „Zwar ist mit diesen drei Probanden nicht das ganze Leistungsspektrum abgebildet und auch andere Heterogenitätsdimensionen fehlen, aber eine Tendenz ist erkennbar.“ Johannes Meyer-Hamme, „Ja also, das war ne gute Stunde“. Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektive. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (2011), Heft 5/6, S. 284-207, hier S. 297.
3. Eine Debatten um die Methoden in der Geschichtsdidaktik ist weitgehend ausgeblieben. Matthias Martens, Rekonstruktion historischer Sinnbildung. Zum Nutzen qualitativer Forschung für die geschichtsdidaktische Lehr/Lernforschung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (2012), S. 233-250, hier S. 234.
4. Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. 3. Aufl. 2015, S. 116.
5. Einen einführenden Überblick über die empirischen Projekte in der Geschichtsdidaktik ist zu finden in: Michele Barricelli/Michael Sauer, *Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte*. In: Georg Weißeno/Carla Schelle, *Empirische Forschungen in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden 2015, S. 185-200, hier 190f. und 194. Zudem sei verwiesen auf: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), die den Schwerpunkt der empirischen Forschung hat.
6. Monika Waldis/Alex Buff, *Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen*. In: Peter Gautschi u.a. (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007, S. 177-210, hier S. 186.
7. Gautschi u.a., *Geschichtsunterricht heute*.
8. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht*, S. 82ff.
9. Magne Angvik/Bodo von Borries (Hg.), *A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg 1997, und Bodo von Borries, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999.
10. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: *Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Geschichte*. Kiel 2002, S. 36.
11. Zülsdorf-Kersting, Was ist guter Geschichtsunterricht?, S. 263.
12. Meyer-Hammer, „Ja also, das war ne gute Stunde“, S. 285.
13. Waldis und Buff fragen bezüglich des Geschichtsunterrichts noch mehr Aspekte ab und

dringen daher in eine noch tiefere Dimension des Geschichtsunterrichts (in der Schweiz) vor. Waldis/Buff, S. 187ff.

14. Waldis/Buff, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 189.

15. Ebd.

16. William J. Boone/John R. Staver/Melissa S. Yale, Rasch Analysis in the Human Sciences. Dordrecht/Heidelberg/New York/London 2014.

17. Hier und im Folgenden: Doris Schmidt, Modellieren und diagnostizieren experimenteller Kompetenzen. Manuskript der Dissertation in der Biologie-Didaktik an der Universität Trier 2015.

18. Boone u. a., Rasch Analysis in the Human Sciences, S. 111ff.

19. Dieses methodische Problem zeigt sich u. a. bei Michael Sauer, Geschichte und Geschichtsunterricht – Erfahrungen und Interessen. Ergebnisse einer Befragung von Geschichtsstudierenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006), Heft 4, S. 266-274.

20. Boone u. a., Rasch Analysis in the Human Sciences, S. 164ff., und Doris Schmidt, Modellierung experimenteller Kompetenzen sowie ihre Diagnostik und Förderung im Biologieunterricht. Dissertation im Fachbereich Biologie-Didaktik. Universität Trier 2015, S. 55.

21. MBWFK, Lehrplan Sekundarstufe II Geschichte, S. 34f.

22. MBWFK, Lehrplan Sekundarstufe II Geschichte, S. 35ff.

23. MBWFK, Lehrplan Sekundarstufe II Geschichte, S. 36.

24. MBWFK, Lehrplan Sekundarstufe II Geschichte, S. 34.

25. Ebd.

26. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe 1 der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Geschichte. Kiel o. J., S. 30 und 34.

27. Waldis/Buff, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 205.

28. Waldis/Buff, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 199 und 205.

29. Verviesen sei dabei neben Waldis/Buff auch auf die Kriterien zum Unterricht von Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2009, vor allem S. 278f. und S. 292f.

30. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 82ff. und vor allem S. 88ff.

31. Die Lehrkraft des Faches Geschichte rückt zunehmend in den Forschungsfokus. Siehe u. a. Susanne Popp u.a. (Hg.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen 2013.

32. John Hattie, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler 2013, S. 129ff. Zur Hattie-Studie bezüglich der Geschichtsdidaktik siehe Marko Demantowsky/Monika Waldis, John Hatties „Visible Learning“ und die Geschichtsdidaktik. Grenzen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13. Jg. (2014), S. 100-116. Hinweise, dass die Geschichtslehrkraft sich von denen der anderen Fächer unterscheidet, liegen bisher nicht vor. Bezüglich der Berufswahl scheinen die Motivstrukturen ähnlich wie bei denen der anderen Fächer zu sein. Martin Rothland/Johannes König/Jürgen Wolf, Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analysen zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 66 (2015), Heft 9/10, S. 497-514. Gleichwohl muss hier auf das zentrale methodische Problem der sozialen Erwünschtheit hingewiesen werden.

34. Eine Befragung der schleswig-holsteinischen Archivare zur schulischen Arbeit dort ist vom Autor durchgeführt worden und wird demnächst ausgewertet.

35. Die Berechnungen basieren auf den vom Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten mitgeteilten Zahlen. Kirsten Pörschke (Körber-Stiftung) an den Verfasser, 22. Juli 2015.

36. Kerstin Pörschke an den Verfasser, 23. November 2015 und: Körber-Stiftung, Spurensuchen. Magazin für historisch-politische Bildung. Hamburg 2015, S. 15.

37. Kerstin Pörschke an den Verfasser, 23. November 2015.

38. Meyer-Hamme, „Ja also, das war ne gute Stunde“, S. 287.

39. Matthias Wilde/Katrin Bätz/Anastassiya Kovaleva/Detlef Urhahne, Überprüfung einer

Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM). In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 15 (2009), S. 31-45, hier S. 32.

40. Edward L. Deci/Ryan M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223-238; Wilde u. a., Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation, S. 31ff.; Waldis/Bufß, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 181.

41. Waldis/Bufß, Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 179 und 183.

42. Wirbel um Geschichte ohne Zeitgerüst. Das Bildungsministerium will in dem Fach in der Oberstufe auf die zeitliche Abfolge verzichten. Schul-Praktiker äußern erhebliche Kritik. In: Norddeutsche Rundschau, 21. September 2015, S. 6.

43. MBWFK, Lehrplan Sekundarstufe II Geschichte, S. 31. Zum Projektlernen heißt es hier ähnlich: „Geschichtswettbewerbe, Studienfahrten, Anregungen der außerschulischen lokalen und regionalen Umwelt wie Ausstellungen und Jahrestage sowie aktuelle gesellschaftliche oder politische Themen können Anknüpfungspunkte für Projektlernen sein.“ Ebd.

## **Der Autor**

Sönke Zankel, Jg. 1973, Studium der Geschichte, Evangelischen Religion, Philosophie, Deutsch und Wirtschaft/Politik; Promotion zum Widerstand der sogenannten „Weißen Rose“. Zurzeit: Studienrat am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen, Lehrbeauftragter am Zentrum für Lehrerbildung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Referententätigkeiten in der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen, Autor fachwissenschaftlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Beiträge, ausgezeichnet mit dem Deutschen Lehrpreis (2013).

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag untersucht die Perspektive von 930 schleswig-holsteinischen OberstufenschülerInnen auf den Geschichtsunterricht auf Basis einer im Jahr 2010 an sechs Gymnasien durchgeführten empirischen Erhebung. Dabei stehen einerseits die thematischen Wünsche der SchülerInnen, andererseits ihre Perspektive auf die GeschichtslehrerInnen im Mittelpunkt. Es zeigt sich, dass von einem Überdruß der SchülerInnen am Thema Nationalsozialismus nicht gesprochen werden kann. Der Geschichtsunterricht ist aus ihrer Sicht vor allem lehrergesteuert, kaum schülerorientiert.