

Johannes Meyer-Hamme,
Holger Thünemann,
Meik Zülsdorf-Kersting
(Hrsg.)

Was heißt guter Geschichts- unterricht?

Perspektiven im Vergleich



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann,
Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.)

Was heißt guter Geschichtsunterricht?

Perspektiven im Vergleich



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2016, 2. korr. u. erw. Aufl.

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“
wird herausgegeben von
Monika Fenn
Peter Gautschi
Johannes Meyer-Hamme
Holger Thünemann
Meik Zülsdorf-Kersting

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0403-0 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0404-7 (E-Book)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur zweiten Auflage	5
Einleitung	9
<i>Meik Zülsdorf-Kersting</i>	
Was ist guter Geschichtsunterricht? Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage	11
SCHÜLER- UND LEHRERPERSPEKTIVEN	
<i>Johannes Meyer-Hamme</i>	
„Ja also, das war ’ne gute Stunde“. Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektiven	24
<i>Holger Thünemann</i>	
„Ganz, ganz historisch gedacht“. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive	41
PERSPEKTIVEN DER WISSENSCHAFTLER	
<i>Michael Sauer</i>	
„Putsch“ oder „Revolution“? Die verschlungenen Wege einer Unterrichtsstunde zur Russischen Revolution	57
<i>Peter Gautschi, Karin Barth, Hans Utz</i>	
„Überlegt mal, was da los ist!“ Kriteriengeleitete Beurteilung von Geschichtsunterricht	75
<i>Andreas Körber</i>	
„Putsch“ und „Revolution“ – Begriffe als Voraussetzung und Gegenstand historischen Lernens. Versuch einer kompetenztheoretischen Interpretation	96
<i>Gerhard Henke-Bockschatz, Christian Mehr</i>	
Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis	107
<i>Michele Barricelli</i>	
„Das wollt’ ich nur erzählen.“ Versuche narrativer Kunst im Geschichtsunterricht	123

<i>Wolfgang Hasberg</i> Analytische Wege zu besserem Geschichtsunterricht. Historisches Denken im Handlungszusammenhang Geschichtsunterricht	136
PERSPEKTIVEN DER FACHLEITER	
<i>Kristina Lange</i> Was ist guter Geschichtsunterricht? Überlegungen zu fachbezogenen Qualitätsmerkmalen aus der Sicht der zweiten Phase der Lehrerbildung	160
<i>Johannes Heinßen</i> Hauptproblem Didaktisierung. Einblicke in eine Geschichtsstunde unterhalb von Kompetenzdebatte und Curriculumsstreit	174
<i>Ludger Schröer</i> Mitschnitte aus Geschichtsstunden? Zugreifen! Eine Einmischung in Hausaufgabenbesprechung und Lehrerzählung	195
FAZIT	
<i>Hilke Günther-Arndt</i> Auf der Suche nach Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts – Eine vergleichende Betrachtung	211
<i>Lukas Strobe</i> Zuversicht und Gelassenheit	235
ANHANG	
Transkript der Doppelstunde	237
Material	264
Autorenverzeichnis	267

Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting

Vorwort zur zweiten Auflage

Die Existenz einer zweiten Auflage eines Buches ist ein Beleg dafür, dass es Resonanz hervorgerufen hat. Die Frage, mit welchen Kategorien und Konzepten über die Gütekriterien von Geschichtsunterricht seitens universitärer GeschichtsdidaktikerInnen und FachleiterInnen nachgedacht wird und wie sich dies an einem konkreten Unterrichtsbeispiel realisiert, stößt also auf Interesse. Zudem wurde der Band „Was heißt guter Geschichtsunterricht?“ nicht nur in der Geschichtsdidaktik intensiv diskutiert,¹ sondern auch in anderen Disziplinen rezipiert.²

Die Idee für diesen Band entstand im Zuge einer gleichnamigen Sektion auf dem Historikertag 2010 in Berlin. Eines der Ziele war, einige der unterschiedlichen Kompetenzmodelle, die in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik entwickelt worden sind, anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels daraufhin zu vergleichen, welche Aspekte von Geschichtsunterricht damit fokussiert werden und welche nicht. Im offenkundigen Unterschied zur Historikertagesektion versammelt der

-
- 1 Vgl. in alphabetischer Reihenfolge folgende Rezensionen: Ulrich Baumgärtner: In: *Praxis Geschichte* 26 (2013), Heft 3, S. 55; Andreas Markt-Huter: In: *Tiroler Bildungsservice* (<http://lesen.tibs.at/search/node/Meyer-Hamme>); Dietmar von Reeken/Michael Sauer: *Literaturbericht Geschichtsdidaktik, Teil I*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016), S. 233-252, hier S. 251f.; Ingolf Seidel: In: *Online-Magazin „Lernen aus der Geschichte“* 4/2013 (<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/11153>); Manfred Seidenfuß: In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (2013), S. 226-229. Alle Rezensionen sind im Grundtenor positiv. Seidenfuß hat die kritischste Rezension vorgelegt. In einigen Punkten sind seine Anregungen durchaus konstruktiv. Weitgehend unbegründet dagegen ist seine Kritik an den Beiträgen von Andreas Körber und Kristina Lange. Anm. 2 (S. 227) beruht auf einem Irrtum. Jeder, der die beiden Fassungen, auf die Seidenfuß sich bezieht, vergleicht, kann das leicht überprüfen. Vgl. außerdem Michele Barricelli/Michael Sauer: *Empirische Lehr-Lernforschung im Fach Geschichte*. In: Georg Weißeno/Carla Schelle (Hrsg.): *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden 2015, S. 185-200, hier S. 190. Nicola Brauch: *Geschichtsdidaktik*. Berlin/Boston 2015 dagegen berücksichtigt die grundlegende Debatte über „guten“ Geschichtsunterricht nur peripher. Nicht einmal die Pionierstudie Peter Gautschis, die inzwischen in dritter Auflage vorliegt (Gautschi 2015) und die sie immerhin zitiert, wird eingehend gewürdigt.
 - 2 Vgl. beispielsweise Thomas Geier/Marion Pollmanns: *Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden 2016 (*Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 53), S. 7-19, hier S. 15f.

vorliegende und nun in zweiter Auflage erscheinende Band unterschiedliche Perspektiven geschichtsdidaktischer ExpertInnen. Die Idee der Tagungssektion bestand darin, die Perspektiven der Beteiligten der Geschichtsstunde (Schülerinnen, Schüler und Lehrer) sowie eine Stimme aus der Unterrichtsforschung zu Wort kommen zu lassen. Dies sollte dem Ziel dienen, die Debatte um einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels voranzubringen. Ganz bewusst haben wir dabei eine Unterrichtsstunde ins Zentrum der Analyse gestellt, die für den Alltag des Geschichtsunterrichts – mit all seinen Stärken, aber auch mit seinen Schwächen – typisch ist. „Typisch“ ist diese Stunde deshalb, weil auf die Planung und Durchführung des Lehrers seitens der Projektinitiatoren kein Einfluss genommen wurde. Inwiefern sie repräsentativ ist, kann selbstverständlich nicht gesagt werden, dies war aber auch nicht Gegenstand der Fragestellung. Eine mögliche Alternative hätte darin bestanden, aus dem überschaubaren Sample von „Show-Stunden“, wie sie beinahe ausschließlich in den unterrichtspraktischen Prüfungen von Referendarinnen und Referendaren regelmäßig vorkommen, eine Auswahl zu treffen. Darauf haben wir aber bewusst verzichtet, weil nicht die Fähigkeiten und Konzepte von ReferendarInnen oder Best-Practice-Lehrern im Zentrum des Interesses standen.³

Inzwischen ist die Debatte über einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht weiter geführt worden, und der Vergleich der deutschsprachigen Kompetenzmodelle ist in einem geschichtsdidaktischen Handbuch nachzulesen (Barricelli et al. 2012). Zugleich hat sich diese Debatte verlagert. So werden die einzelnen Kompetenzmodelle nicht nur recht unterschiedlich verwendet und weiterentwickelt, sondern es werden auch andere Fragen diskutiert, so dass hier drei weiterführende, in Zukunft zu bearbeitende Forschungsperspektiven umrissen werden können:

1. Seit einigen Jahren wird in der Geschichtsdidaktik viel stärker international vergleichend diskutiert. Dies zeigt sich nicht nur am mehrsprachigen Blogjournal „Public History Weekly“, sondern auch an einigen Sammelbänden (z.B. Ercikan/Seixas 2015; Köster et al. 2014). Eine Weiterführung der Debatte um Gütekriterien von Geschichtsunterricht sollte auch verstärkt andere Theoriemodelle vergleichend berücksichtigen. So wäre – um nur zwei Beispiele zu nennen – eine Interpretation der Stunde zur Russischen Revolution, die diesem Band zu Grunde liegt, mit dem Modell der Second Order Concepts (Morton/Seixas 2013), wie es in der angelsächsischen Debatte diskutiert wird, ebenso begrüßenswert wie eine Interpretation mit dem Modell des Historical Reasoning aus dem niederländischen geschichtsdidaktischen Diskurs (van Drie/van Boxtel 2008).
2. Außerdem ist die Methodendiskussion einer geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung weiterzuführen (vgl. Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2016)

3 Insofern können wir uns der Kritik von Ulrich Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015, S. 248f. nicht anschließen.

bzw. zu internationalisieren. Dazu gehört auch, das Verhältnis der Prämissen, die den jeweiligen Methoden zu Grunde liegen, in einer theoriegeleiteten und geschichtsdidaktisch profilierten Synopse vergleichend zu bestimmen.

3. Wie auch in diesem Band dominieren in der geschichtsdidaktischen Forschung, die sich auf konkrete Unterrichtsprozesse und -kommunikationen bezieht, die Interpretationen von Einzelstunden, nicht von Unterrichtsreihen. Ergänzend zur vertieften Interpretation von Einzelstunden ist zukünftig ein Vergleich von Unterrichtsreihen besonders wünschenswert, auch wenn damit erhebliche forschungspraktische Herausforderungen zu bewältigen sind und wengleich durch eine solche Akzentverschiebung andere relevante Aspekte möglicherweise aus dem Fokus geraten können.

Wenn wir diesen Band nun in einer zweiten, durchgesehenen, korrigierten und an einigen Stellen aktualisierten Auflage vorlegen,⁴ so verbinden wir damit nicht zuletzt die Hoffnung, dass die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung – vor allem in den gerade skizzierten Bereichen – weiter voranschreiten und dass die wissenschaftliche Diskussion über Herausforderungen und Potentiale dieses lange Zeit stark vernachlässigten Forschungsfeldes (vgl. Gautschi 2015) auch in Zukunft so kritisch und konstruktiv verlaufen möge wie bisher. Für die Geschichtsdidaktik als Disziplin und die intradisziplinäre Vermittlungsarbeit zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik ist dies mindestens ebenso wichtig wie für die weitere Profilierung unserer Disziplin nach außen.

Köln, Osnabrück, Paderborn, April 2016, Die Herausgeber

4 Für die akribische Durchsicht der Druckfahnen danken wir Elisabeth Leng (Köln).

Literatur

- Barricelli, Michele/Sauer, Michael: Empirische Lehr-Lernforschung im Fach Geschichte. In: Georg Weißeno/Carla Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden 2015, S. 185-200.
- Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 207-235.
- Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015.
- Baumgärtner, Ulrich: Rezension zu Johannes Meyer-Hamme u.a. (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 1. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 2). In: Praxis Geschichte 26 (2013), Heft 3, S. 55.
- Brauch, Nicola: Geschichtsdidaktik. Berlin/Boston 2015.
- Drie, Jannet van/Boxtel, Carla van: Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: Educational Psychology Review 20/2 (2008), S. 87-110.
- Ercikan, Kadriye/Seixas, Peter (Eds.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York 2015.
- Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2015 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 1).
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden 2016 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 53), S. 7-19.
- Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Eds.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 4).
- Morton, Tom/Seixas, Peter: The Big Six. Historical Thinking Concepts. Toronto 2013.
- Reeken, Dietmar von/Sauer, Michael: Literaturbericht Geschichtsdidaktik, Teil I. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), S. 233-252.
- Seidenfuß, Manfred: Rezension zu Johannes Meyer-Hamme u.a. (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 1. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 2). In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), S. 226-229.
- Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 5).

Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting

Einleitung

Die Idee zu diesem Sammelband resultierte aus einem Forschungsdesiderat. Es gibt wenige geschichtsdidaktische Forschungsarbeiten zu Qualitätsmerkmalen von Geschichtsunterricht. Unser Eindruck war zudem, dass es zwar eine geschichtsdidaktische Kompetenzdebatte gibt, dass aber die Frage der Qualität von Geschichtsunterricht lange Zeit eigentümlich unterbelichtet blieb. Historische Kompetenzmodelle, die in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen, eignen sich nicht unmittelbar zur Messung von Unterrichtsqualität, und doch hängen Kompetenzdebatte und die Frage nach gutem Geschichtsunterricht eng miteinander zusammen. Geschichtsunterricht soll helfen, historische Kompetenzen zu entwickeln und zur Performanz zu bringen. Er ist dann „gut“, wenn er die Entwicklung historischer Kompetenzen ermöglicht. Neben der Kompetenzdebatte müsste somit eigentlich eine Diskussion über guten Geschichtsunterricht, dessen Bedingungen und Ausdrucksformen geführt werden. Dies war – so unser Eindruck – bis vor kurzem nicht der Fall.

Wir halten den Zeitpunkt für einen derart kontrovers und vergleichend angelegten Band für angemessen, da in den letzten Jahren Bewegung in eine „verschüttete“ und wieder aktuelle Frage gekommen ist. Die Schweizer Unterrichtsstudien haben die Frage nach der Qualität von Geschichtsunterricht mit empirisch fundierten Befunden wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.¹ Die Sektion „Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse“ auf dem 48. Deutschen Historikertag in Berlin (29.9.-1.10.2010) wollte eine diesbezügliche geschichtsdidaktische Diskussion initiieren. Die sehr positive Resonanz auf diese Sektion motivierte uns zur Veröffentlichung der Sektionsbeiträge (vgl. GWU 62, 2011, Heft 5/6). Der vorliegende Sammelband möchte diese Debatte weiterführen.

Die Historikertagesektion „Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse“ analysierte Geschichtsunterricht nicht am gesetzten Maßstab eines der in der Diskussion befindlichen Kompetenzmodelle. Stattdessen stand die Frage im Mittelpunkt, wie die an einer Geschichtsstunde Beteiligten über die Qualität des Unterrichts urteilten. Die Sektion wählte somit einen eher deskriptiven und weniger normativen Zugriff auf das Phänomen „Geschichtsunterricht“. Es ging darum, exemplarisch anhand einer Geschichtsstunde vorzu-

1 Vgl. dazu im Einzelnen den Beitrag von Meik Zülsdorf-Kersting in diesem Band.

führen, welche Kriterien der Lehrer, die Schüler sowie ein geschichtsdidaktischer Hochschullehrer anlegen, um die Qualität dieser einen Stunde zu beurteilen.

Der vorliegende Sammelband ist durch eine andere Herangehensweise gekennzeichnet. Im Zentrum steht die Idee, Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker unterschiedlicher Provenienz zu bitten, ein und dieselbe Geschichtsstunde zu beurteilen und dabei ihre Maßstäbe und Qualitätskriterien offenzulegen. Es geht also darum, verschiedene geschichtsdidaktische Perspektiven zur Frage nach Merkmalen gelingenden Geschichtsunterrichts vergleichend sichtbar zu machen und zur Diskussion zu stellen. In der Ausrichtung auf eine identische Geschichtsstunde wurden alle Autorinnen und Autoren gebeten, ausgehend von ihren jeweiligen theoretischen und methodischen Prämissen eine Begutachtung dieser Geschichtsstunde vorzunehmen. Wir sind uns darüber im Klaren, dass wir mit dieser explorativen Vorgehensweise keine allgemeingültigen Aussagen zu gutem Geschichtsunterricht treffen können. Der Titel des Sammelbandes „Was heißt guter Geschichtsunterricht?“ ist hier ganz ernst zu nehmen, da es zuerst um die Frage geht, was der geschichtsdidaktische *state of the art* in dieser Debatte ist. Es scheint uns instruktiv, die relevanten Positionen (v.a. durch Einbezug der Vertreter der momentan in der Diskussion befindlichen Kompetenzmodelle) und Perspektiven (Schüler, Lehrer, Fachleiter, Wissenschaftler) um ein identisches Material kreisen zu lassen. Wir erhoffen uns von diesem Vorgehen weiterführende Einsichten in die Vorzüge und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Blickrichtungen auf Geschichtsunterricht.

Hilke Günther-Arndt unterzieht die einzelnen Analysen am Ende einer Zusammenschau, um Methoden, Begrifflichkeiten und Befunde sowie deren Reichweiten vergleichend herauszuarbeiten. Abschließend blickt der Geschichtslehrer (Lukas Strobe) selbst auf die Analysen seines Geschichtsunterrichts zurück. Er hält die Kooperation zwischen Forschern, Fachleitern und Lehrern für geboten und konzidiert die Wichtigkeit einer „Grammatik historischen Denkens“ im Geschichtsunterricht.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren dafür, sich auf das Vorhaben einer Analyse desselben Materials eingelassen zu haben und hoffen, dass die Debatte um guten Geschichtsunterricht weiter geführt wird. Vor allem aber danken wir den Schülerinnen und Schülern sowie dem Lehrer für die Bereitschaft und den Mut zur Mitarbeit an diesem Projekt. Und nicht zuletzt gilt unser Dank Anne Ritter, die die Beiträge des Bandes mit großer Sorgfalt und Umsicht redaktionell bearbeitet hat.

Hamburg, Münster, Osnabrück, Januar 2012

Meik Zülsdorf-Kersting

Was ist guter Geschichtsunterricht?

Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage

1. Einleitung

Der Titel des Sammelbandes annouciert den Anspruch, eine zentrale geschichts-didaktische Herausforderung auf die Tagesordnung zu setzen: die Beschreibung und Beurteilung von Geschichtsunterricht.¹ Präziser müsste es heißen, dass die Diskussion zu Qualitätsmerkmalen von Geschichtsunterricht fortgeführt und verstetigt werden soll. Auf der Tagesordnung befindet sie sich aus zwei Gründen nämlich bereits. Auf der wissenschaftlichen Agenda befindet sie sich spätestens wieder seit der Veröffentlichung von „Guter Geschichtsunterricht“ (Gautschi 2009). Gautschis Studie verzahnt die Kompetenzfrage ganz explizit mit der Frage nach Geschichtsunterrichtsqualität. Zudem wird Geschichtsunterricht täglich beobachtet, beschrieben und bewertet. Der Anlass, der Mayer/Pandel in den 1970er Jahren dazu motiviert hat, „Kategorien der Geschichtsdidaktik“ für die Unterrichtsbeobachtung zu operationalisieren, hat ja schließlich nichts an Aktualität verloren: „Es werden doch täglich Einzelvorgänge und Zusammenhänge des konkreten Unterrichts ins Auge gefaßt, um daraus Folgerungen für die Beurteilung von Schülern oder Unterrichtenden zu ziehen.“ (Mayer/Pandel 1976, 9). Noch immer sehen sich Universitätslehrende, Fachleiterinnen und Fachleiter, Studierende sowie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer vor die Herausforderung gestellt, Geschichtsstunden konkret und nachvollziehbar zu beschreiben und zu bewerten. Für alle Beteiligten hängt viel von derartiger Unterrichtsbeobachtung ab: Schülerinnen und Schüler werden auf der Basis des Unterrichtsgeschehens benotet. Referendarinnen und Referendare erleben während der sog. „Unterrichtsbesuche“ nicht selten wegweisende Diagnosen. Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer stehen vor der Aufgabe, durch die Beobachtung des eigenen Unterrichts Unterrichtsentwicklung als andauernden Prozess zu leisten. Und noch immer gilt, dass dabei viel von der Qualität der Analyseschemata abhängt (Rumpf 1975, 845).

1 Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Aufsatzes (Zülsdorf-Kersting 2011), der ursprünglich in der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ erschienen ist.

Dass die Beschreibung und Beurteilung von Geschichtsunterricht eine Kernaufgabe der Geschichtsdidaktik war und immer noch ist, ist so evident, dass keine langen Ausführungen nötig sind. Der Geschichtsunterricht stellt die institutionalisierte Form historischen Lehrens und Lernens schlechthin dar. Seine Erforschung gehört damit zum Kerngeschäft einer Wissenschaft, die dem Namen und Selbstanspruch nach zu allererst historisches Lehren und Lernen theoretisch, empirisch und pragmatisch durchdringen, beschreiben und beeinflussen will.

2. Forschungsstand

Erklärungsbedürftig ist allerdings, warum die deutschsprachige Geschichtsdidaktik diese Kernaufgabe in der Vergangenheit so zurückhaltend angegangen ist (Gautschi 2009, 26). Die Beurteilung von Geschichtsunterricht ist eine Herausforderung, die jeden Tag viele Male gemeistert werden muss – Fachleiter taxieren den Unterricht ihrer Referendare, Praktikanten erwarten die Einschätzungen ihrer Betreuer, und Geschichtslehrer wie Schülerinnen und Schüler fragen nach der Qualität einzelner Geschichtsstunden. Auf der Basis welcher Kriterien dies geschieht, ist allerdings alles andere als klar. Gemessen an der Wichtigkeit dieser zentralen Herausforderung ist es schwer zu erklären, warum die deutschsprachige Geschichtsdidaktik in den Bereichen der Theorie, Empirie und Pragmatik insgesamt wenig Nachlesbares vorzuweisen hat. Es gibt keine Theorie des Geschichtsunterrichts² und ebenso wenig eine Theorie der Diagnose von Geschichtsunterricht. Abgesehen von wenigen Ausnahmen gibt es kaum empirische oder pragmatische Literatur zur Praxis der Geschichtsunterrichtsanalyse.

Allerdings sollte die unterrichtsbezogene geschichtsdidaktische Literatur auch nicht unterschätzt werden: Die Disziplingeschichte ist ganz ohne Zweifel auch als ein Bemühen um die Profilierung des Geschichtsunterrichts zu lesen. Hier sei beispielsweise an Horst Kuss oder Wolfgang Hasberg erinnert, die ihre disziplingeschichtlichen Ausführungen zu einzelnen „Schulen“ innerhalb der Geschichtsdidaktik an deren „Unterrichtsverständnis“ (Hasberg 2001, 100) festmachen. Hasberg unterscheidet „unterrichtspraktische“, „schülerorientierte“, „kritisch-kommunikative“ und „fachwissenschaftsorientierte“ Geschichtsdidaktiken. Aus den Texten dieser Forschungsgruppen sind viele wichtige Aspekte abzuleiten. So ist – um nur zwei Beispiele aus einer Vielzahl von Arbeiten zu nennen – in der kritisch-kommunikativen Geschichtsdidaktik Annette Kuhns „Emanzipation“ als Kernziel von Geschichtsunterricht deutlich profiliert und in

2 Unter „Theorie des Geschichtsunterrichts“ wird hier in Anlehnung an Wolfgang Hasberg eine Theorie verstanden, die den Geschichtsunterricht als ein besonderes Lernfeld von anderen historischen Lernfeldern unterscheiden kann (Hasberg gebraucht dafür den Begriff der *Außendifferenzierung*) und zudem historische Lernprozesse innerhalb des spezifischen Kontextes Unterricht zu durchdringen imstande ist (Hasberg nennt das *Binnendifferenzierung*); s. Hasberg 2001, 115; zur Theorie des Unterrichts vgl. zuletzt: Breidenstein 2010.

unterrichtsmethodische Schritte (dialogische Struktur, Inhaltsauswahl etc.) überführt worden (Kuhn 1980a, b). Auf der Basis seiner fachwissenschaftsorientierten Überlegungen hat Jochen Huhn die Historik zur maßgeblichen Orientierungsgröße von Geschichtsunterricht erklärt (Huhn 1994). Derartige Verweise auf unterrichtsrelevante geschichtsdidaktische Beiträge der Disziplingeschichte ließen sich leicht vermehren. Und trotzdem gibt es mehr offene als beantwortete Fragen in den Bereichen geschichtsdidaktischer Theorie, Empirie und Pragmatik.

2.1 Unterrichtstheorie und Kompetenztheorie

So ist theoretisch nicht geklärt, was Geschichtsunterricht eigentlich leisten soll und wie dieser systematisch von anderen Lernfeldern abzugrenzen ist. Es gibt zweifelsfrei einschlägige Arbeiten zu vielen wichtigen geschichtsdidaktischen Begriffen, aus denen Maximen gelingenden Geschichtsunterrichts abgeleitet werden können. Die empirischen Befunde zu den Effekten von Geschichtsunterricht sind jedoch so ernüchternd, dass von Borries auf der Basis seiner repräsentativen Erhebung aus dem Jahr 1992 fragte, ob man sich mit dem Erreichten – und damit meinte er *„den Erwerb eines eher bescheidenen Wissens und Könnens“* und die *„Übernahme konventioneller Deutungen von Epochen, konventioneller Erklärungen von Wandel und konventioneller Zwecke von Geschichtsbeschäftigung“* (von Borries 1995, 400) – nicht zufrieden geben und anfangen sollte, *„die normative und intellektuelle Überfrachtung des Faches Geschichte abzubauen“* (von Borries 1995, 400). Diese Diskussion ist meines Erachtens nicht ausreichend geführt worden. Geschichtsstunden als gut zu klassifizieren, macht jedoch eine Festlegung hinsichtlich der Zielsetzungen von Geschichtsunterricht erforderlich. *Gut* ist Geschichtsunterricht schließlich immer nur in Bezug auf bestimmte Zielvorstellungen (Gautschi 2009, 78).

In diese Frage ist seit PISA und der Debatte um Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte ohne Zweifel Bewegung gekommen. Der aktuelle Stand der Diskussion weist mindestens sieben Kompetenzmodelle aus (Heil 2010; Gautschi 2009, 48-101; Körber/Schreiber/Schöner 2007; Sauer 2006; Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2006; Pandel 2005, 45-49; Hasberg 2005).³ Hasberg weist zu Recht auf die unterschiedlichen Ansprüche und Reichweiten der einzelnen Vorschläge hin, was durch die einheitliche „Nomenklatur“ (Hasberg 2010, 166) eher verdeckt werde. Diese Theorieskizzen (es handelt sich bei allen Entwürfen um theoretische Setzungen) beziehen schließlich auch in der Frage der Zielsetzungen von Geschichtsunterricht Position. Allerdings sind Kompetenzmodelle historischen Denkens primär Konstrukte zur Bestimmung individueller Leistungsdispositionen und keine Instrumente zur Messung von

3 Dem Anspruch nach müssten auch die sog. EPA in diese Liste aufgenommen werden (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, 2005).

Unterrichtsqualität.⁴ Erst auf der Basis valider Befunde zu Kompetenzen Einzelner oder zur Kompetenzstreuung innerhalb ganzer Samples sind Rückschlüsse auf Bildungssysteme (und damit auch auf den Geschichtsunterricht) möglich – genauso ist die Systematik der PISA-Erhebungen angelegt (OECD 2010, 22-27). Zudem sind die geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle noch weit entfernt davon, Kompetenzentwicklungsmodelle und damit auch Bezugsgrößen für einen gelingenden Lehr-Lern-Prozesses zu sein. Das wollen sie vom Selbstanspruch her zum Teil ja auch gar nicht sein.⁵ Die Kompetenzdebatte spart die Theoriefrage nach dem Zusammenhang von Wissen und Kompetenzen aus. Das ist für den Geschichtsunterricht aber problematisch, da mittlerweile jedes Kerncurriculum Inhaltslisten vorgibt und zugleich kompetenzorientiert sein möchte; damit ist eine Klärung des Verhältnisses von Wissen und Kompetenz dringend angezeigt (Ziegler 2011, 136-137).

2.2 Desiderate empirischer Geschichtsunterrichtsforschung

Neben den kompetenztheoretischen Desideraten muss die weitgehend fehlende empirische Forschung konstatiert werden. Eine testtheoretisch transparente Überprüfung der Kompetenzkonstrukte steht noch aus. Die bisherigen Kompetenzmodelle sind aus der geschichtsdidaktischen Theorie komponiert und nicht aus empirischen Daten gewonnen worden. Kein einziges Kompetenzmodell historischen Denkens kann für sich beanspruchen, distinkte Kompetenzbereiche empirisch valide auszuweisen. Dies ist aber unbedingt erforderlich, wenn Kompetenzbereiche gestuft oder graduiert werden sollen. Zudem könnte im Anschluss an validierte Stufungsvorschläge diskutiert werden, inwiefern sich diese zur Modellierung von Lehr-Lern-Wegen eignen. Auf welcher Basis geschieht dies eigentlich momentan? Mit welchen Kriterien und mit welchem Anspruch auf Methodenreflexion werden beispielsweise Aufgaben im Geschichtsunterricht formuliert?⁶

4 Hans-Jürgen Pandel spricht von „Problemlösungsfähigkeit“; vgl. Pandel 2006, 105.

5 Das Kompetenzmodell der Forschungsgruppe *FUER Geschichtsbewusstsein* beansprucht, historisches Denken zu modellieren, will aber kein Diagnoseinstrument für die Beschreibung und Bewertung von Geschichtsunterricht sein (vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007, 9). Unabhängig davon, ob die Verfasserinnen und Verfasser dieses Kompetenzmodells diesen Anspruch vertreten oder nicht, ist jedes Kompetenzmodell historischen Denkens immer auch ein potentiell relevantes Instrument zur Beobachtung von Geschichtsunterricht. Schließlich soll Geschichtsunterricht per definitionem die Performanz historischen Denkens beschreiben und bewerten.

6 Diese Frage ist sicherlich auch mit einem Verweis auf die problematischen EPA (s. Anm. 10) zu beantworten. Die Vereinbarungen der KMK unterscheiden Kompetenzbereiche, Anforderungsbereiche (AFB) und Operatoren und sind damit nicht nur ein Beispiel für die Verwechslung von Kompetenz- und Anforderungsbereichen (die AFB unterscheiden nicht vertikal Niveaus, sondern horizontal Denkleistungen), sondern auch für mangelnde

Ein weiteres Defizit im Bereich der empirischen Forschung ist weitreichender und erstreckt sich auf mehrere Bereiche. Zum einen handelt es sich um das fast vollständige Fehlen teilnehmender empirischer Unterrichtsforschung. Wir wissen aus direkter Anschauung fast nichts über die Phänomenologie des Geschichtsunterrichts. Das schmale Wissen stammt aus nachträglichen Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, deren Auskünfte sich – wie von Borries gezeigt hat, in der Regel stark voneinander unterscheiden. Von Borries hat diesen Befund in den umfangreichen quantitativen Erhebungen der Jahre 1990, 1992 und 1999 im Hinblick auf die Einschätzungen zur Häufigkeit von Unterrichtsmethoden sowie das Gewicht von Lernzielen im Geschichtsunterricht erhoben (von Borries 2001, 8-14). Allerdings betont von Borries an anderer Stelle, dass sich die vor allem zu Beginn der Sekundarstufe I stark unterscheidenden Schülereinschätzungen im Verlauf der Jahrgänge immer weiter an die Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer assimilieren (von Borries 1995, 320).

Schließlich ist zu konstatieren, dass kaum bekannt ist, welche Kriterien in der täglichen Beurteilung faktisch an den Geschichtsunterricht angelegt werden. Mit welchen Maßstäben wird Geschichtsunterricht begutachtet? An dieser Stelle wird deutlich, dass die zweite Phase der Geschichtslehrerinnen- und Geschichtslehrausbildung (Referendariat) besonders schlecht erforscht ist. Obwohl Fachleiterinnen und Fachleiter in den zahlreichen Studienseminaren nahezu täglich Geschichtsunterricht beobachten und bewerten, ist weitgehend unbekannt, nach welchen Kriterien dies geschieht.⁷

2.3 Das Dilemma geschichtsdidaktischer Pragmatik

Die Pragmatik befindet sich folgerichtig in einem Dilemma. Einerseits müssen Lehrer- wie Schülerleistungen täglich bewertet werden; andererseits stellt die Geschichtsdidaktik keine konsistenten und validierten Instrumente zur Beschreibung und Bewertung von Geschichtsunterricht bereit. Es gibt eben keine erprobten Messinstrumente zur Erfassung von Unterrichtsqualität. Es müsste doch darum

Distinktion der Kompetenzbereiche. Die nicht fachspezifische Unterscheidung zwischen Reproduktion (AFB I), Transfer (AFB II) und Problemlösung (AFB III) verwischt die Grenzen zwischen unterscheidbaren historischen Denkleistungen. Schließlich sind die in AFB II verorteten Kontextualisierungen historischer Sachverhalte Denkleistungen vom Typ „historische Sachurteilsbildung“, die in AFB III mit dem Operator „beurteilen“ aber eigens ausgewiesen werden. Ob es zudem Sinn macht, historische Sach- und Werturteilsbildung (Operatoren „beurteilen“ und „bewerten“) gemeinsam in einem Kompetenzbereich zu verorten, kann trefflich bezweifelt werden.

7 Man bekommt lediglich über die wenigen theoretisch-pragmatischen Reflexionen einzelner Fachleiter eine Ahnung von den in der Praxis angelegten Maßstäben der Unterrichtsbeurteilung (vgl. beispielsweise Heil 2009). Empirische Forschung zur Unterrichtsschau in actu gibt es m.W. nicht.

gehen, geschichtsdidaktische Theorie so zu operationalisieren, dass mit handhabbaren Kriterien (Flächen-/Ereigniscodes) Geschichtsstunden erfassbar werden, ohne fachliche Standards praxeologisch zu unterbieten. Selbstverständlich können Geschichtsstunden im Schulalltag oder im Kontext von Unterrichtsbesuchen im Referendariat nicht aufwändig transkribiert, kodiert und analysiert werden. Und dennoch müsste es ein Ziel geschichtsdidaktischer Forschungsbemühungen sein, Beobachtungs- und vielleicht auch Bewertungsraster zu entwerfen, die im Unterrichtsalltag handhabbar sind und trotzdem im Kern auf wissenschaftsförmerigen Kriterien basieren.⁸

Die Deskription von Geschichtsunterricht ist mit den Kriterienrastern von Hans-Jürgen Pandel und Ulrich Mayer (Mayer/Pandel 1976), Wolfgang Hug (Hug 1977), Michele Barricelli und Michael Sauer (Barricelli/Sauer 2006) sowie Peter Gautschi (Gautschi 2009, 2007, 2005) noch zu leisten. Es ist allerdings eine Tatsache, dass die deutschsprachige Geschichtsdidaktik kein messtheoretisch reflektiertes Modell zu Erfassung von Geschichtsunterricht hat vorlegen können, dass auch nur im Ansatz Objektivitäts-, Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen unterzogen worden wäre. Lediglich Gautschis Unterrichtsstudie fußt auf Reliabilitätsprüfungen (Gautschi 2009, 149-169).

Der Stand der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung ist hiermit allerdings nicht vollständig referiert. Es gibt zweifellos wichtige Forschungsbeiträge. Allerdings handelt es sich um erratische Erscheinungen. In die hier sicherlich nicht vollständige Liste gehören für die späten 1970er Jahre die oben zitierten Arbeiten Hans-Jürgen Pandels und Ulrich Mayers sowie Wolfgang Hugs. In beiden Arbeiten werden theoretisch fundierte und empirisch erprobte Kriterienraster zur Beschreibung von Geschichtsunterricht vorgestellt. Abgesehen von einigen wichtigen Spezialstudien tut sich nach diesen beiden Arbeiten jedoch eine große Lücke auf, da erst Peter Gautschi 2007 und 2009 mit wichtigen empirischen Untersuchungen Geschichtsunterrichtsforschung betrieben hat. Hervorzuheben ist die im letzten Jahr erschienene Studie „Guter Geschichtsunterricht“, die auf der Basis von Unterrichtsvideografien und Lehrer- wie Schülerbefragungen *good practice*, wie der Autor schreibt, suchte – und fand. Peter Gautschi generierte Indikatoren von Unterrichtsqualität in drei Bereichen (Lerngegenstand, Prozess und Nutzung) und macht mit einem *Rating-Bogen* einen Vorschlag zur Validierung einzelner Geschichtsstunden. Seine Studie ist für die Konzeption dieses Bandes ein wichtiger Impuls gewesen.

Ein ganz und gar anderes Bild ergibt ein kurzer Blick auf die angloamerikanische Forschungslandschaft. Hier gibt es empirische Unterrichtsforschung seit den 1970er Jahren und in durchaus größerer Zahl. Eine systematische Zusammenschau und Auswertung der zahlreichen Studien steht noch aus und müsste

8 Die Vorschläge Pandels/Mayers und Gautschi sind an dieser Stelle ausdrücklich zu nennen, da beide explizit den Anspruch formulieren, im konkreten Unterrichtszusammenhang „handhabbar“ zu sein (Vgl. Mayer/Pandel 1976; Mayer 2005a, b).

dringend geleistet werden. Bis dahin kann nur auf einzelne Arbeiten und die instruktiven, aber nicht auf Unterrichtsforschung konzentrierten Forschungsüberblicke verwiesen werden (von Borries 2002a, b; Pleitner 2007). Zu nennen sind vor allem die Namen Martin Booth (Booth 1987), Denis Shemilt (Shemilt 1980), Peter Lee (Lee 1984; Lee/Shemilt 2004), Alaric Dickinson (Dickinson/Lee 1978), Rosalyn Ashby (Ashby/Dickinson/Lee 1996a, b), Gaea Leinhardt (Leinhardt/Beck/Stainton 1994), Sam Wineburg (Wineburg 2001) oder auch S. G. Grant (Grant 2003).

3. Untersuchungsdesign – Fokussierung einer Doppelstunde

Im Zentrum der ursprünglichen Überlegungen zu dieser Studie standen zwei instruktive Publikationen ähnlichen Zuschnitts; einmal handelt es sich um den von Dagmar Richter herausgegebenen Band „Methoden der Unterrichtsinterpretation“ (Richter 2000); zum andern um den Tagungsband „Schule und Nationalsozialismus“ (Meseth/Proske/Radtke 2003). Beiden Publikationen liegt die Idee zugrunde, ein identisches Material – im ersten Fall eine Sachunterrichtsstunde, im zweiten Fall eine Pilotstudie – zum Mittelpunkt einer intensiven Betrachtung zu machen. In unserem Fall wurde eine Doppelstunde im Fach Geschichte ausgewählt, die dann von einer Fachleiterin, zwei Fachleitern und mehreren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eingehend analysiert wurde. Um zu verdeutlichen, welche Rolle die ausgewählte Geschichtsstunde in diesem Untersuchungsset spielt, soll der Titel des Sammelbandes „Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich“ noch einmal aufgegriffen werden.

Handelt es sich – so ließe sich zuerst fragen – bei der hier betrachteten Geschichtsstunde also um *guten Geschichtsunterricht*? Diese Frage ist gleichermaßen zu verneinen und zu bejahen. Sie ist zu verneinen, weil aus den oben genannten Gründen der Kriterienunsicherheit das pauschale Urteil „guter Geschichtsunterricht“ nur schwer zu begründen wäre. Sie ist zu bejahen, weil der Lehrer, die Schülerinnen und Schüler sowie der beobachtende Wissenschaftler diese Stunde bzw. Teile dieser Stunde für gelungen befunden haben.

Inwiefern handeln die hier versammelten Beiträge von *Qualitätsmerkmalen*? Qualitätsmerkmale werden im hiesigen Rahmen auf zweierlei Weise thematisiert. Zum einen ist zu fragen, mit welchem Maßstab die jeweiligen Akteure – also Lehrer und Schülerinnen und Schüler – Unterricht begutachten. Kriterien von Geschichtsunterricht werden in diesem ersten Zugriff nicht aus der geschichts-didaktischen Theorie abgeleitet und an Geschichtsunterricht herangetragen. Vielmehr geht es darum, die Perspektive des Lehrers, die der Schülerinnen und Schüler sowie die des Wissenschaftlers auf diese Stunde nachzuzeichnen. Die hier zur Geltung kommenden Qualitätsmerkmale sollen induktiv ermittelt und interpretiert werden. Zum andern wird die Doppelstunde in einem zweiten Zugriff auf der Basis unterschiedlicher Kriterien analysiert. Hier stehen also die

theoretischen Prämissen sowie die daraus abgeleiteten Qualitätskriterien im Mittelpunkt. Im Fokus standen ausdrücklich Gelingensmomente der Doppelstunde. Betrachtet man misslingenden Geschichtsunterricht, wird schnell Einigkeit zu erzielen sein. Behauptet man aber, guten Geschichtsunterricht gefunden zu haben, sind Kontroversen erwartbar. Dies lässt sich auf der Basis der Unterrichtsstudie Gautschis weiterdenken (Gautschi 2009, 169).

Kontrovers sind die hier zu verhandelnden Qualitätsmerkmale schließlich, da sie nicht deckungsgleich, sondern konträr ausgerichtet sein können. Möglicherweise gewichten Schülerinnen und Schüler andere Aspekte als der Lehrer, und möglicherweise unterscheiden sich die Perspektiven der Wissenschaftler und Fachleiter doch erheblich. *Kontrovers* sind sie auch, weil die Merkmale selbst, ihre empirische Gewinnung und die Aussagenreichweite zur Diskussion gestellt werden müssen. Am Ende muss geprüft werden, welche Erkenntnisse die Zusammenschau und der Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven eröffnen können.

4. Datenerhebung

Klassenzimmer sind letztlich „*sakrosante Orte*“, wie Ewald Terhart richtig bemerkt (Terhart 2009, 165). Demzufolge sind die Hürden der empirischen Geschichtsunterrichtsforschung hoch. Jeder, der einmal versucht hat, in größerem Umfang Unterricht zu dokumentieren, weiß, dass es sich um ein für den Forscher aufwändiges Geschäft handelt. Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern erfordert die „Öffnung“ des eigenen Unterrichts gleichermaßen Vertrauen und Mut ab. Für die hier vorzustellende Untersuchung konnte ein Geschichtslehrer gefunden werden, der das Vertrauen hatte, seinen Unterricht für die Kamera und kritischen Fragen der Forscher zu öffnen. Dass er in der Folge die Courage hatte, eine der videografierten Stunden für die differenzierte Analyse dieses Sammelbandes zur Verfügung zu stellen, verdient größten Dank.

Im Folgenden soll kurz die Methode der *Datenerhebung* skizziert werden – zur *Datenauswertung* sind die entsprechenden Angaben in den jeweiligen Beiträgen dieses Bandes nachzulesen. Das Datenkorpus besteht aus Unterrichtsvideografien (inkl. der im Unterricht eingesetzten Materialien) sowie aus Schüler- und Lehrerinterviews. Die Interviews wurden unmittelbar im Anschluss an den Unterricht durchgeführt. Mit der videografierten und transkribierten Geschichtsstunde sowie den transkribierten Interviews liegen also zwei Datenkomplexe vor.

Zum Sample der Unterrichtsvideografien ist zu sagen, dass die Aufzeichnungen im gymnasialen Geschichtsunterricht der Sekundarstufen I und II erfolgten. Der Zugang zu den Lerngruppen erfolgte über die Schulleitungen, die Lehrer und nach Einholung des Einverständnisses der Eltern, Schüler und Behörden. Die Aufzeichnung selbst erfolgte mit einer digitalen Festplattenkamera und einem vier Mikrofone umfassenden Akustiksystem. Das Kameraskript sah Aufzeichnungen aus einer der hinteren Ecken des Klassenzimmers vor. Der Ablauf des Unterrichts

stand unter der Regie des Lehrers. Inhaltliche oder methodische Vorabsprachen zwischen dem Lehrer und den Unterrichtsforschern fanden nicht statt.

Bei den Interviews handelt es sich um problemzentrierte Leitfadeninterviews, die den Interviewern Zurückhaltung abverlangten. Die Leitfäden (einsehbar in den Beiträgen Holger Thünemanns zur Lehrerperspektive und Johannes Meyer-Hammes zur Schülerperspektive) zielten ab auf die Sichtbarmachung der jeweiligen Perspektive auf die betreffende Geschichtsstunde und wollten Ausführungen zu gelungenen Passagen des Unterrichts ermöglichen. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig, so dass die vier Interviewten keine Rückschlüsse auf den Querschnitt der gesamten Lerngruppe zulassen. Schülerinnen/Schüler und Lehrer waren vorab darüber informiert, dass im Interview über die betreffende Geschichtsstunde im Besonderen und über guten Geschichtsunterricht im Allgemeinen geredet werden sollte.

Im Hinblick auf den videografierten Unterricht, die befragten Schülerinnen und Schüler sowie den interviewten Lehrer ist zu betonen, dass Generalisierungen sehr reguliert vorzunehmen sind. Die für diesen Sammelband ausgewählte Geschichtsstunde steht nicht repräsentativ für den Geschichtsunterricht überhaupt. Die interviewten Schülerinnen und Schüler sprachen weder für ihre Lerngruppen, noch stellvertretend für alle Oberstufenschüler. Und die Aussagen des Lehrers stehen nicht repräsentativ für die Geschichtslehrer im Ganzen. Es handelt sich um Einzelfälle. Die Aussage Reichweite von Einzelfallanalysen muss sorgfältig abgemessen und begründet werden.

5. „Putsch oder Revolution“ – Kurzcharakterisierung der Doppelstunde

Die im Mittelpunkt dieses Bandes stehende Geschichtsstunde soll vorab in ihrem Profil vorgestellt werden, damit die nachfolgenden Detailanalysen besser verstehbar sind. Die Doppelstunde befasste sich mit der Oktoberrevolution des Jahres 1917. Den Ablauf der Stunde ernst nehmend, müsste man genauer sagen, dass ausgewählte Ereignisse zwischen dem 7. April 1917 (Veröffentlichung von Lenins Aprilthesen) und dem 25. Oktober 1917 (Sturm auf den Winterpalais) unter der Frage „Putsch oder Revolution?“ betrachtet werden sollten.

Bei der Lerngruppe handelt es sich um einen vierstündigen Geschichtsleistungskurs an einem Gymnasium im niedersächsischen Osnabrück. Die 25 Schüler, 13 Schülerinnen und 12 Schüler, waren zum Zeitpunkt der Aufnahme im Schnitt 18 Jahre alt und besuchten mehrheitlich die 12. Jahrgangsstufe. Da es sich um einen der so genannten Doppeljahrgänge handelte, befanden sich sechs der 25 Schüler in der 11. Jahrgangsstufe des G8-Zweiges. Bei der videographierten Stunde handelte es sich um die letzte Geschichtsstunde vor den Osterferien des Jahres 2010.

Im Profil ist die Doppelstunde als erarbeitende, problemorientierte und bei einer Einzelarbeit überwiegend im Frontalmodus gestaltete Auseinandersetzung mit einem chronologisch dimensionierten historischen Ereignis („Oktoberrevolution“) der russischen (also europäischen/außereuropäischen) Politikgeschichte des frühen 20. Jahrhunderts zu beschreiben. Die Stunde umfasst eine Einstiegsphase, drei Erarbeitungsphasen, zwei Sicherungsphasen und eine abschließende Diskussionsphase, in denen die Schülerinnen und Schüler historisches Wissen finden, zwei Textquellen und zwei Darstellungen beschreiben, analysieren und beurteilen sowie historisches Wissen kommunizieren sollten.

Die Schülerinnen und Schüler riefen zu Beginn der Stunde mit der Zusammenfassung von Lenins Aprilthesen ihre Hausaufgabe ab. Nach diesem etwa zehn Minuten dauernden Einstieg forderte der Lehrer die Schülerinnen und Schüler auf, seinen dann folgenden Lehrervortrag *„Von den Aprilthesen zum Sturm auf den Winterpalais“* zu verfolgen und historisch einzuordnen. Im Anschluss daran konfrontierte der Lehrer die Schüler mit zwei kurzen Einordnungen der Oktoberereignisse auf Overheadfolie – links ein kurzer Auszug aus Hans-Joachim Torke: *„Historisches Lexikon der Sowjetunion“* (1993), rechts ein kurzer Passus aus dem DDR-Geschichtsbuch *„Geschichte 9, Volk und Wissen“* von 1986. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, die Oktoberereignisse unter der Überschrift *„Putsch oder Revolution?“* zu beurteilen. Die Ergebnisse wurden an der Tafel gesichert. Danach folgte eine weitere Erarbeitungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler den Aufruf des II. Sowjetkongresses der Arbeiter-, Soldaten- und Bauerndeputierten vom 26. Oktober 1917 lasen. In der Folge diskutieren die Schülerinnen und Schüler wieder die Frage *„Putsch oder Revolution?“*. Am Ende der Doppelstunde resümierten die Schülerinnen und Schüler die an der Tafel gesicherten Ergebnisse der Doppelstunde unter der Frage *„Aufruf des II. Sowjetkongresses – Geburtsurkunde der Sowjetunion?“*.

Literatur

- Rosalyn Ashby/Alaric Dickinson/Peter Lee 1996: Project Chata. Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stage 2 and 3. Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. In: *Teaching History* 82, S. 6-11.
- Rosalyn Ashby 1996: 'There were no facts in those Days'. Children's Ideas about Historical Explanation. In: Hughes, Martin (Hrsg.): *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford, S. 169-192.
- Barricelli, Michele/Sauer, Michael 2006: „Was ist guter Geschichtsunterricht?“. Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57, S. 4-26.
- Booth, Martin 1987: Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In: Portal, Christopher (Hrsg.): *The History Curriculum for Teachers*. Lewes, S. 22-38.

- Borries, Bodo von 1995: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/Basel.
- Borries, Bodo von 2001: Geschichtsdidaktik am Ende des 21. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts., S. 7-32.
- Borries, Bodo von 2002a: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. Bochum, S. 65-90.
- Borries, Bodo von 2002b: Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*. Münster, S. 13-49.
- Breidenstein, Georg 2010: Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 869-887.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 10.02.2005. Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf (aufgerufen am 7.12.2011).
- Dickinson Alaric/Lee Peter 1978: *Understanding and Research*. In: Dies. (Hrsg.): *History Teaching and Historical Understanding*. London, S. 94-120.
- Gautschi, Peter 2005: *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Bern, S. 184-185.
- Gautschi, Peter 2007 u.a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern.
- Gautschi, Peter 2009: *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts.
- Grant, S. G. 2003: *History Lessons. Teaching, Learning and Testing in U.S. High School Classrooms*. Mahwah.
- Hasberg, Wolfgang 2001: *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*. Band 1. Neuried.
- Hasberg, Wolfgang 2005: Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, S. 684-702.
- Hasberg, Wolfgang 2010: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, S. 159-179.
- Heil, Werner 2010: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Geschichte im Unterricht, Bd. 1)*. Stuttgart.
- Hug, Wolfgang 1977: *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven (Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe für Forschung und Unterricht)*. Frankfurt a.M.
- Huhn, Jochen: *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*. Köln/Weimar/Wien 1994.

- Körber Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) 2007: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- Kuhn, Annette ³1980a: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1980.
- Kuhn, Annette 1980b: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u.a., S. 49-81.
- Lee, Peter 1984: Historical Imagination. In: Alaric Dickinson/Peter Lee/Peter Rogers (Hrsg.): Learning History. London, S. 85-116.
- Lee, Peter/Shemilt, Dennis 2004: A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. In: Teaching History 113, S. 13-23.
- Leinhardt, Gaea/Beck, Isabel/Stainton, Catherine (Hrsg.) 1994: Teaching and Learning in History. Hillsdale.
- Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen 1976: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Stuttgart.
- Mayer, Ulrich 2005a: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo (Hrsg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar. Kassel, S. 223-243.
- Mayer, Ulrich ³2005b: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Bern, S. 184-185.
- Meseth, Wolfgang u.a. (Hrsg.) 2003: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts, Bd. 11). Frankfurt a.M.
- OECD 2010: PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Band 1. Gütersloh.
- Pandel, Hans-Jürgen 2005: Geschichtsunterricht nach PISA (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen 2006: Kompetenz. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 105.
- Pleitner, Berit 2007: Knowledge, Understanding, Identity. Empirische geschichtsdidaktische Forschung in England. Ein Überblick. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, S. 41-59.
- Richter, Dagmar 2000: Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim.
- Rumpf, Horst 1975: Unterrichtsanalysen im Zug von Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21, S. 843-865.
- Sauer, Michael 2006: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, S. 7-20.
- Shemilt, Denis 1980: History 13-16. Evaluation Study. Edinburgh.
- Terhart, Ewald 2009: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.

- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.) 2006: Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.
- Wineburg, Sam 2001: Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of teaching the Past. Philadelphia.
- Ziegler, Béatrice 2012: Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, S. 135-151. Schwalbach/Ts.
- Zülsdorf-Kersting 2011: Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse – eine Einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62, Heft 5/6, S. 261-270.

Johannes Meyer-Hamme

„Ja also, das war 'ne gute Stunde“.¹

Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektiven

Kriterien für guten Geschichtsunterricht sind nicht neu, auch wenn sie nicht unter diesem Begriff veröffentlicht wurden, sondern beispielsweise als Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung aufgestellt wurden. Explizit zu nennen sind hier etwa der Ansatz von Ulrich Mayer und Hans Jürgen Pandel (Mayer/Pandel 1976; Mayer 2004, 2005) oder auch das Raster von Michele Barricelli und Michael Sauer (Barricelli/Sauer 2006). Dabei handelt es sich um theoretisch-spekulativ aufgestellte Kataloge zur Unterrichtsbeobachtung, in die aber normative Vorstellungen von „gutem Geschichtsunterricht“ mit einfließen und die notgedrungen abstrakt bleiben. Auch aus anderen Publikationen sind mittelbar Kriterien für „guten Geschichtsunterricht“ abzuleiten, weil darin ein Umgang mit dem Gegenstand des Geschichtsunterrichts formuliert und als Ziel verstanden wird. Zu nennen sind hier beispielsweise die theoretischen und pragmatischen Arbeiten, die in dem Projektverbund FUER-Geschichtsbewusstsein entstanden sind (z.B.: Schreiber/Mebus ²2006).

Solche domänenspezifischen Zugriffe sind deshalb so wichtig, weil den allgemeindidaktischen Kategorien (Helmke ²2009; Meyer 2004) die fachspezifischen Zuspitzungen fehlen. Deutlich wird dies beispielsweise bei der Frage, was „sinnstiftendes Kommunizieren“ (Meyer 2004, 64-73) jeweils fachspezifisch bedeutet. Allerdings fehlt den fachspezifischen Katalogen bisher die empirische Verzahnung, um deren Praxistauglichkeit zu reflektieren. Zugleich sind die theoretisch abgeleiteten Begriffe und Konzepte aber als Heuristik für die Auswertung empirischer Daten notwendig. Dabei sind solche Daten von Interesse, in denen die Akteure des Geschichtsunterrichts – also Lehrer *und* Schüler – sich zu Qualitätsmerkmalen äußern, weil darin die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen und die Zwänge des alltäglichen Handelns und der Institution Schule artikuliert werden, die in der theoretischen Debatte bisweilen allenfalls gestreift werden. Bisher ist die Perspektive der Lernenden bei der Formulierung von Kategorienrastern kaum berücksichtigt, allenfalls angenommen worden, dabei sollte doch ein Kriterium von gutem Geschichtsunterricht sein, dass sich die Lernenden mit dem Gegen-

1 Der vorliegende Aufsatz geht auf einen Vortrag auf dem Historikertag 2010 in Berlin zurück und der Redestil wurde weitgehend beibehalten. Erstveröffentlichung in GWU 2011.

stand des Unterrichts auf eine Weise auseinandersetzen, die zu einem zunehmend reflektierten Umgang mit Geschichte führt (Hasberg 2007, 25).

Schwierig bleibt dabei aber die Frage der Erhebung, weil nicht alle theoretisch plausibel abgeleiteten Kategorien beobachtbar sind – wie ist beispielsweise zu erheben, dass ein Schüler angestoßen durch den Unterricht seine historische Identität reflektiert? Deshalb ist es nötig, dass Schülerinnen und Schüler direkt zu konkretem Unterricht und zu einer Stunde befragt werden. Nicht, dass diese Sichtweise die einzig relevante ist, aber weil die Schüler die Adressaten von Unterricht sind, ist ihre Sichtweise zu berücksichtigen. Damit werden die Schülerinnen und Schüler als Alltagsexperten ernst genommen, um die Frage nach Gütekriterien von Geschichtsunterricht zu schärfen.

In dem vorliegenden Beitrag werde ich keinen neuen Vorschlag unterbreiten, wie diese Kataloge zusammenzuführen oder zu modifizieren sind. Vielmehr gehe ich explorativ der Frage nach, inwieweit solche Kategorien unter der Berücksichtigung der Perspektive von Lernenden beschrieben werden können.

Als Datengrundlage dienen Schülerinterviews, die direkt nach der Stunde aufgenommen wurden, auf die sich auch die anderen Beiträge in diesem Band beziehen (Zülsdorf-Kersting 2011). Im Folgenden zitiere ich eine Schülerin, um die Daten vorzustellen und zu reflektieren, und zwar die Probandin, bei deren Interview die größten Interpretationsschwierigkeiten im Hinblick auf die Forschungsfrage auftreten (ebd.). Zum Einstieg in das Interview wurden die Probanden gebeten, den Ablauf der Stunde aus ihrer Sicht zu erzählen. Diese Schülerin, wir nennen sie Karla, äußert sich dazu wie folgt:

Karla: „Ja also ich finde das war (.) ’ne gute Stunde, weil wir (.), ’ne gute – also ich fand immer – ich find’s immer gut, wenn er solche Tafelbilder macht und deswegen (.) find’ ich (.) fand ich die Stunde ziemlich interessant eigentlich, aber ich find’s (.) immer (.) schwer mitzukommen in unserem Kurs, weil ich finde es sind immer so’n paar Leute drin, die immer so gute, schlaue Sachen sagen und, ja.“ (Karla, Z. 23-28)²

Anders als intendiert, erzählt Karla nicht, wie die Stunde verlaufen ist, sondern springt gleich auf die Bewertungsebene; sie sieht sich mutmaßlich als Expertin. Sie wertet die Stunde als „gut“ und führt als erstes Kriterium das Tafelbild ein, das eine Stunde für sie interessant mache. Auf die fachlichen Inhalte der Stunde geht sie aber nicht ein. Zudem weist sie auf das Problem hin, dass es ihr nicht so leicht fällt wie einigen ihrer Mitschüler, „schlaue Sachen“ zu sagen. Offen bleibt aber, was Karla darunter versteht.

Insgesamt nimmt Karla in ihrem ersten Redebeitrag im Interview eine rezipierende und wenig aktive Perspektive ein, aus der sie den (Geschichts-)Unterricht

2 Für die bessere Lesbarkeit wurden die Zitate im Vergleich zu dem Transkript sprachlich geglättet und die vielen „äh“ und „hmhs“ getrichen, weil diese Äußerungen bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

bewertet. Ihre Distanz zu dem Unterricht wird im späteren Interview deutlich, als sie gebeten wird, aus ihrer Sicht die Stärken und Schwächen der Stunde zu benennen:

Karla: „Pffffffff. (.) (unsicher) Keine (lacht) Ahnung. Also (.) fällt mir jetzt gar nichts ein.“ (Karla, Z. 66-67)

Nach ihrem Eingangsstatement verwundert, dass Karla nicht genauer benennt, was an der von ihr als „gut“ klassifizierten Stunde eine Stärke war. Zudem äußert sie sich auch nicht zu den Schwächen. Entweder fällt es Karla schwer, sich genauer zur Stunde zu äußern, oder aus ihrer Sicht produziert das Setting der Datenerhebung Schwierigkeiten. Unter dieser Prämisse könnte es sein, dass sie den Interviewer als verlängerten Arm der Institution Schule wahrnimmt und sie deshalb zurückhaltend ist, sich kritisch zu äußern, oder auch, dass sie den Lehrer schützen will. In der Unterrichtsstunde hatte Karla keinen einzigen Redebeitrag, und da sie sich weder beteiligt hat noch sich inhaltlich zum Unterricht äußern kann, steht die Frage im Raum, warum sie nicht ihre Distanz zum Unterricht zum Ausdruck bringt. Deutlich werden damit methodische Probleme der erhobenen Daten. Dennoch – so meine These – lassen sich aus den Daten Rückschlüsse auf Qualitätskriterien für Geschichtsunterricht aus Schülersicht gewinnen, denn die Interviewten nehmen zwangsläufig eine Perspektive auf Geschichtsunterricht ein und daraus lassen sich Qualitätskriterien entwickeln.

In diesem Artikel steht deshalb die Frage im Zentrum, welche Perspektive die Schülerinnen und Schüler zum videographierten Unterricht einnehmen und welche Kriterien die Schülerinnen und Schüler verwenden, um Geschichtsunterricht zu bewerten. Es geht mir nicht darum, zur Stunde selbst Stellung zu nehmen und zu richten, ob die Perspektive der Schüler in meinem Sinne richtig oder falsch ist. Vielmehr sollten die Kriterien in den Fokus rücken und eine Reflexion und Bewertung, inwieweit sie für fachliche Qualitätsmerkmale geeignet sind.

Im Folgenden gehe ich dafür erstens auf bisherige empirische Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage ein, zweitens äußere ich mich zur Erhebungs- und Auswertungsmethode der verwendeten Daten. Drittens skizziere ich drei Fälle und ziehe viertens ein Fazit.

1. Forschungsstand

Auch wenn bislang die Frage nach Qualitätsmerkmalen für guten Geschichtsunterricht kaum unter diesem Namen diskutiert wurde, so ist die Frage eigentlich nicht neu und nicht nur aus theoretischen Überlegungen, sondern auch aus verschiedenen empirischen Studien lassen sich Kriterien ableiten. Exemplarisch sei hier auf drei unterschiedliche Zugänge hingewiesen:

Erstens verweise ich auf die Studie *YOUTH AND HISTORY* (Borries 1999), in der Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu bevorzugten Themen und

historischen Räumen, Sozialformen und Mediennutzungen befragt wurden. Die Antworten erlauben interessante Einblicke, wie in unterschiedlichen Ländern beispielsweise verschiedene Themen im Mittel bevorzugt bzw. abgelehnt werden. Offensichtlich gibt es also Epochen und Themen, die für die Neuntklässler interessanter sind als andere. An solche Wertungen der Schüler anzuknüpfen, könnte ein Qualitätskriterium sein, wenn die Relevanzsetzungen der Lernenden als bedeutsam für Lernprozesse anerkannt werden. Dies ist insofern der Fall, als mit dem Paradigma „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ ein Konzept zu Grunde liegt, das bei den subjektiven Perspektiven auf Geschichte beginnt (Jeismann 1985; Schreiber 2002). Freilich kann das Interesse der Schüler nicht das einzige Auswahlkriterium für Themen im Geschichtsunterricht sein, weil ein Unterricht, der sich nur an solchen Kriterien orientiert, absolut beliebig wäre.

Zweitens verweise ich auf die Studie „Geschichtsunterricht heute“, in der Monika Waldis und Alex Buff Unterrichtswahrnehmungen und Interessen untersuchten. Auch sie bedienen sich hypothesenprüfender Forschung und orientieren sich bei den themenbezogenen Interessen an der eben zitierten Studie YOUTH AND HISTORY. Sie ergänzen dies aber um Aspekte der Interessensforschung aus der Psychologie und die Erhebung zu Vorlieben für bestimmte Unterrichtsaktivitäten. Auch daraus ließen sich mit den gleichen Argumenten Qualitätskriterien aus Schülersicht ableiten.

Drittens verweise ich auf die Studie von Peter Gautschi, in der es nun explizit um guten Unterricht geht und nicht wie in den anderen Studien diese nur mittelbar interpretiert werden können. Gautschi befragte Schülerinnen und Schüler der videographierten Stunden mit einem geschlossenen Fragebogen und unterscheidet dabei zwischen Fragen zum Lernprozess und zum Lernergebnis. Mit Faktoren- und Skalenanalysen ermittelt er dann, welche Stunden von den Probanden im Mittel als gut eingeschätzt wurden, und entwickelt ein Kategoriennraster (Gautschi 2009, 149-156).

Die Ergebnisse dieser drei hypothesenprüfenden Studien sind Mittelwerte auf Konstrukten – daraus ergeben sich zwei Fragen:

1. Inwieweit sind die Items im Fragebogen die für die Schülerinnen und Schüler relevanten Kriterien, um Geschichtsunterricht zu bewerten?
2. Inwieweit bedingt die hypothesenprüfende Forschungslogik, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bei der Auswertung der Daten und damit der Formulierung von Qualitätsmerkmalen nicht berücksichtigt wird?

Diese Einwände sind – zumindest zum Teil – der Forschungslogik geschuldet, weil die erste Frage bei der Auswertung geschlossener Items grundsätzlich zu diskutieren und nur begrenzt zu beantworten ist. Die zweite Frage bezieht sich auf die Auswertung, denn so lange nicht mit Clusteranalysen und ähnlichen Auswertungsmethoden die Heterogenitäten abgebildet werden, so lange wird eine der zentralen Schwierigkeiten guten Unterrichts – der Umgang mit der multi-