

Schweizer Jugendliche und Geschichte

Befragung von 359 Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Geschichtsunterricht

Die Studie „Guter Geschichtsunterricht“ hat ergeben, dass „Schülerorientierung“ ein Schlüsselfaktor für guten Geschichtsunterricht ist (Gautschi 2009, S. 243). Gemäss Dehne ist Schülerorientierung „der Sammelbegriff für alle unmittelbar auf den Unterricht bezogenen methodischen Massnahmen, die die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise berücksichtigen und sogar in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen“ (Dehne 2006, S. 159). Um also Schülerorientierung als didaktisches Prinzip umsetzen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, was denn die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind. Dies kann in der Praxis des Geschichtsunterrichts mittels diagnostischer Massnahmen (vgl. Adamski 2014) und in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung mittels Studien zum Denken und Lernen der Schülerinnen und Schüler (Gautschi 2009, S. 111) geschehen. Diese Forschungsrichtung ist seit langem etabliert und wird von Hasberg (2001, Bd. 1, S. 479) gleichberechtigt mit der Unterrichtsforschung als eigener Forschungsschwerpunkt empirischer Geschichtsdidaktik bezeichnet. Eine solche Sichtweise ist für den deutschen Sprachraum sicher berechtigt, wird doch Geschichtsbewusstsein spätestens seit Jeismann (1988) als eine der zentralen Kategorien der Geschichtsdidaktik herausgestellt.

1. Forschungen zum historischen Denken und Lernen von Jugendlichen

Zu diesem Feld von Vorstellungen, die sich Lernende und Lehrende von Vergangenheit machen, und zu ihren Einstellungen gibt es mittlerweile einige theoretische Überlegungen und reiches Datenmaterial. Eine gute Zusammenstellung des Forschungsstandes findet sich beispielsweise im Text „Einstellungen Jugendlicher gegenüber Geschichte und Geschichtsunterricht“ von Markus Bernhardt (2012). Er unterscheidet zwei Forschungsrichtungen: „Zur ersten gehören Begriffe wie ‚Gesinnung‘, ‚Haltung‘ und ‚Geschichtsbild‘, zur zweiten Begriffe wie ‚Werturteil‘, ‚Wertvorstellung‘ oder ‚Orientierung‘ (z. B. Kuss 1991). Zumeist geht es bei diesen Begriffen jedoch nicht um Einstellungen gegenüber dem Geschichtsunterricht oder zur Geschichte, sondern um solche, die durch Geschichte oder Geschichtsunterricht erzeugt werden (z.B. Borries 1988)“ (Bernhardt 2012, S. 15).

Bernhardt findet mit seiner Studie „eine überraschend grosse Bedeutung des Schulfaches Geschichte und der Geschichte“ heraus (Bernhardt 2012, S. 22). Positive Einstellungen von Schülerinnen und Schüler sind deutlich erkennbar: „Die Schülerinnen und Schüler sahen eine historische Grundbildung durch die Schule als notwendige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft an. Ohne diese Grundbildung bestehe die Gefahr, dass man nicht ‚mitreden‘ könne. Das Motiv für solche Überzeugungen ist der Erwerb von ‚kulturellem Kapital‘“ (Bernhardt 2012, S. 27).

Wie auch Bernhardt feststellt, haben vor allem Bodo von Borries und seine Forschungsteams seit 1980 mit quantitativen Methoden (Unterrichtsprotokolle, Interviews, Analyse autobiografischen Materials, Fragebogen) die Morphologie und Genese von Geschichtsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen untersucht und hierzu viele interessante Erkenntnisse beigegeben. Ihr hauptsächliches Forschungsinteresse galt lange Zeit der Erkundung der konkreten Ausprägung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen. Für erhebliches Aufsehen sorgte in Deutschland zum Beispiel der mit einer repräsentativen quantitativen Befragung gewonnene Befund, dass ost- und westdeutsche Schülerinnen und Schüler über Geschichte relativ ähnlich dachten (Borries 1995, S. 9). Von Borries und sein Team zielten zudem darauf ab, durch statistische Analysen ihres umfangreichen Datenmaterials die Struktur und Genese des Geschichtsbewusstseins zu erhellen. So stellen sie fest: „Die Forderung nach <Fremdverstehen>, einer zentralen Kompetenz historischen Erkennens, bildet zwar normativ eine <kulturelle Selbstverständlichkeit> der jungen Deutschen; ihre praktische Ausübung wird jedoch im Verlauf der Sozialisation von den Jugendlichen nicht zunehmend eingelöst, sondern zunehmend ausgelöscht“ (Borries 1995a, S. 9).

Die umfangreichste Studie zu historischem Denken von Lernenden veröffentlichten Angvik/Borries 1997 unter dem Titel „Youth and History“. Sie dokumentieren das Geschichtsbewusstsein von rund 32 000 vierzehn- und fünfzehnjährigen Jugendlichen in 27 europäischen Ländern. Die Befragung zeigt nationale Besonderheiten und europäische Gemeinsamkeiten des Geschichtsbewusstseins, historische Vorstellungen sprachlicher, ethnischer und religiöser Minderheiten, Sozialisationseinflüsse auf das historisch-politische Lernen und die Wahrnehmung des Unterrichts durch Schüler und Lehrer.

Die Erkenntnisse aus Youth and History sind vielfältig. Für viele überraschend war zum Beispiel das hohe Interesse der europäischen Jugendlichen an der eigenen Familiengeschichte. Weniger überraschend war, dass „Nation“, verstanden als natürliche Einheit, weitaus mehr Zustimmung erhielt als „Europa“, das als der Raum betrachtet wird, in dem moderne Werte (Demokratie, Aufklärung, Fortschritt) ihren Ausgang genommen haben. Die Forschenden konnten zudem ein affirmatives Europakonzept (in Süd- und Osteuropa) von einem kritischen (Zentralost-, Nordeuropa, Randstaaten) unterscheiden. Generell wurde der europäische Integrationsprozess als günstige Entwicklung betrachtet (Angvik/Borries 1997, S. 196).

Insgesamt ist es Borries und seinem Team mit Youth and History gelungen, einen vertieften Einblick ins historische Denken von Lehrenden und Lernenden zu geben. Sie konnten beispielsweise die Sinnbildungsstufen von Rügen verifizieren und zeigen, dass Jugendliche tatsächlich unterscheiden zwischen Geschichte in „traditionaler“, in „exemplarischer“, in „kritischer“ und in „genetischer“ Verwendung. Darüber hinaus haben die Forschenden auch idealtypische Zugangsweisen zur Geschichte ermittelt, nämlich einen antiquarisch-sammelnden, einen emphatisch-rekonstruierenden, einen moralisch-urteilenden sowie einen projektiv-ästhetisierenden Zugang (Borries 1999, S. 377).

2. Ziele und Themen der Studie

Als wir uns im Rahmen des Praxisprojekts „Guter Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien“ deshalb mit Schülerorientierung als einem Schlüsselfaktor für guten Geschichtsunterricht beschäftigten, war allen Beteiligten bald klar: Wir wollen genauer wissen, was Geschichte für die Jugendlichen bedeutet, mit welchen Darstellungen sie gerne lernen, was genau sie an Geschichte interessiert – und vieles mehr. Angesichts der knappen zur Verfügung stehenden Zeit beschlossen wir, erprobte Fragen zu suchen, und da lag es auf der Hand, die Studie „Youth and History“ zur Hand zu nehmen und daraus Fragen zu suchen, die uns speziell interessierten. Dieses Vorgehen schien uns umso lohnenswerter, weil damals 1994/95, als das Projekt „Youth and History“ durchgeführt wurde, die Schweiz nicht daran teilgenommen hatte. Mit diesem Vorgehen einer Replikation ausgewählter Fragen konnten wir also nicht nur unsere Erkenntnisziele angehen, sondern auch eine Lücke in der geschichtsdidaktischen Forschung schliessen.

Wir wählten in einem Workshop des Praxisprojekts folgende Themen, die zumeist aus „Youth and History“ stammten:¹

- Fragenblock 1 „Was bedeutet Geschichte für Sie?“ erhebt unterschiedlichste Facetten der persönlichen Bedeutung der Geschichte im Allgemeinen bzw. des Faches im Besonderen.
- Fragenblock 2 untersucht den Grad der Wichtigkeit dreier unterschiedlicher Ziele des Geschichtslernens, nämlich Kenntnisse über die Vergangenheit, Verständnis der Gegenwart und Orientierung für die Zukunft.
- Fragenblock 3 fragt nach der Beliebtheit ausgewählter Medien in Bezug auf historisches Lernen.
- Fragenblock 4 untersucht das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf historisches Lernen bei denselben Medien.
- Fragenblock 5 fragt nach dem Interesse an ausgewählten historischen Epochen.
- Fragenblock 6 untersucht das Interesse an bestimmten Arten von Geschichte und gehört zu den Item-Batterien, die Inhalte identifizieren helfen, die für die Förderung der Motivation für das Erlernen von Geschichte nützlich sein können.
- Fragenblock 7 erfasst das historische Interesse an bestimmten geographischen Regionen.
- Fragenblock 8 sondiert, wo Schülerinnen und Schüler heutzutage mit der Vergangenheit in Kontakt kommen.
- Frage 9 analysiert das Interesse an Geschichte im Vergleich mit anderen Schulfächern.
- Frage 10 analysiert, ob und inwieweit Luzerner Schülerinnen und Schüler Abstrahierungen von Geschichte (z.B. als generelle Verbesserung der Verhältnisse) zustimmen.
- Fragenblock 11 erfasst, was aus Schülerinnen- und Schüler-Sicht üblicherweise im beurteilten Unterricht passiert.
- Fragenblock 12 fragt danach, welche Bezüge zur Gegenwart und zur Person im Geschichtsunterricht hergestellt werden.
- Fragenblock 13 beschäftigt sich mit der Grobgliederung von Geschichtsunterricht.

¹ Die detaillierten Angaben zu den Items sowie der eingesetzte Fragebogen und der technische Bericht können bei den Autoren am Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen www.zge.phlu.ch bezogen werden. Die einzigen Item-Batterien, die nicht „Youth and History“ entnommen wurden, waren 8, 9, 12 und 13.

- Im Fragenblock 14 geben Schülerinnen und Schüler an, was sie üblicherweise im Geschichtsunterricht tun.
- Fragenblock 15 beschäftigt sich mit dem ökonomischen Geschichtsbewusstsein und fragt, wie Reichtum entsteht.
- Im Fragenblock 16 können Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung Ausdruck verleihen, ob und wie sehr vorgegebene Ursachen aus ihrer Sicht das Leben der Menschen bis heute weltweit verändert hätten.
- Im Fragenblock 17 geben Schülerinnen und Schüler an, ob und wie sehr dieselben Faktoren das Leben der Menschen weltweit in den nächsten 40 Jahren verändern werden.
- Im Fragenblock 18 können Schülerinnen und Schüler zu vorgegebenen stichwortartigen Themen („Dinge“, wie z.B. „Freunde“ oder „Familie“) angeben, wie wichtig sie ihnen sind.
- Auch in Item-Batterie 19 können Schülerinnen und Schüler zu stichwortartig vorgegebenen Themen („Objekte“) angeben, wie wichtig sie ihnen sind. Der Unterschied zu Item-Batterie 18 ist, dass es sich hier um einen Szenario-Ansatz handelt, der von einer bestimmten Situation ausgeht: „Stellen Sie sich vor, in Ihrer Gegend wird eine Autobahn geplant.“
- Item-Batterie 20 versucht über kontrolliert vorgegebene Attribute präferierte Einstellungen zur Schweiz vor 50 Jahren zu erheben.
- Item-Batterie 21 ist im Gegenzug ausgerichtet auf analoge Attribute zur Schweiz in 50 Jahren.
- In Frageblock 22 wird abgefragt, welchen Menschen die Schülerinnen und Schüler das volle Schweizer Bürgerrecht geben würden.
- Item-Batterie 23 erhebt die Ansichten zu Nationen und Nationalstaaten.
- Im Frageblock 24 sollen die Schülerinnen und Schüler Stellung nehmen zu Europa und zur Europäischen Einigung,
- und im Frageblock 25 tun sie dasselbe zur „Demokratie“.
- Zum Schluss wird ein mögliches Abstimmungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu einigen kontroversen Themen abgefragt.²

Mit all diesen Fragen sollte erfasst werden, was Luzerner Schülerinnen und Schüler über Geschichte und Geschichtsunterricht denken. Uns interessierten auch ihre Gedanken über die Gegenwart und die Zukunft. Um die Ergebnislage weitestgehend vergleichbar zu gestalten, wurden die Item-Batterien aus „Youth and History“ so weit als möglich unverändert im Original übernommen.

3. Methode

Die „Schülerbefragung“ basiert insgesamt zu 85% auf Items aus „Youth and History“. Es handelt sich dabei um überwiegend standardisierte Antworten mit 5-stufigen Ratingskalen. Die „Schülerbefragung“ führten wir als Querschnittsmessung durch. Die Erhebung fand im Schuljahr 2011/2012 statt. Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe wurden dadurch rekrutiert, dass sie zu den Lehrpersonen in den Geschichtsunterricht gingen, die am Praxisprojekt teilnahmen. Aufgrund der Selbstselektion der Lehrerinnen und Lehrer erfüllt die erhobene Stichprobe nicht das Kriterium einer Zufallsstichprobe (vgl. Schnell et al., 1999, 249). Eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist nur begrenzt möglich.

² Der Fragebogen findet sich in einer separaten Datei auf derselben Website wie dieser Text: www.zge.phlu.ch.

Der Fragebogen mit den rund 250 Items wurde von den Schülerinnen und Schülern einmal ausgefüllt. Es nahmen N=359 Schülerinnen und Schüler teil, davon waren N=215 (ca. 63%) weiblich. Das Alter der Schülerinnen und Schüler betrug im Durchschnitt 16,9 Jahre. Die Nationalität der Schülerinnen und Schüler war überwiegend Schweiz (83%, zuzüglich 7% in Kombination mit weiteren Nationalitäten). Die Anzahl der Klassen pro Lehrperson und pro Schule war uneinheitlich: Manche Lehrpersonen hatten nur eine, manche zwei Klassen. Von manchen Schulen nahmen zwei, von manchen fünf Lehrpersonen teil. Die Rücklaufquote pro Klasse lag im Allgemeinen über 80% und erreichte mehrmals 100%.

Die Daten wurden auf Vollständigkeit wie auch auf Tendenzen in den Antworten in Richtung zu den Extremen, zur Mitte oder hin zur Anomalie (i.S.v. komplett willkürlichen Antworten) geprüft. Die Qualität der Daten kann begründet als „sehr gut“ bezeichnet werden.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse nicht entlang des Fragebogens präsentiert, sondern die einzelnen Fragen werden zu Themenblöcken zusammengefasst.³

a) Wo kommen Jugendlichen mit Geschichte in Kontakt?

Geschichtsunterricht ist für Schülerinnen und Schüler die bedeutsamste Kontaktzone mit Geschichte (b)⁴. Dass das staatlich institutionalisierte historische Lernen als primärer Begegnungsort mit Geschichte bezeichnet wird, überrascht angesichts des Umstandes, dass die befragten Jugendlichen über viele Jahre hinweg systematisch Geschichtsunterricht erlebt haben, nicht. Dieser Spitzenwert bedeutet keineswegs, dass der Geschichtsunterricht zugleich der wirkungsvollste Lernort für Geschichte sein muss – auch nicht in den Augen der Befragten selbst. Am zweitmeisten genannt werden Museen und historische Orte (i). Das entspricht womöglich ebenfalls einer eher traditionell konditionierten Sicht von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

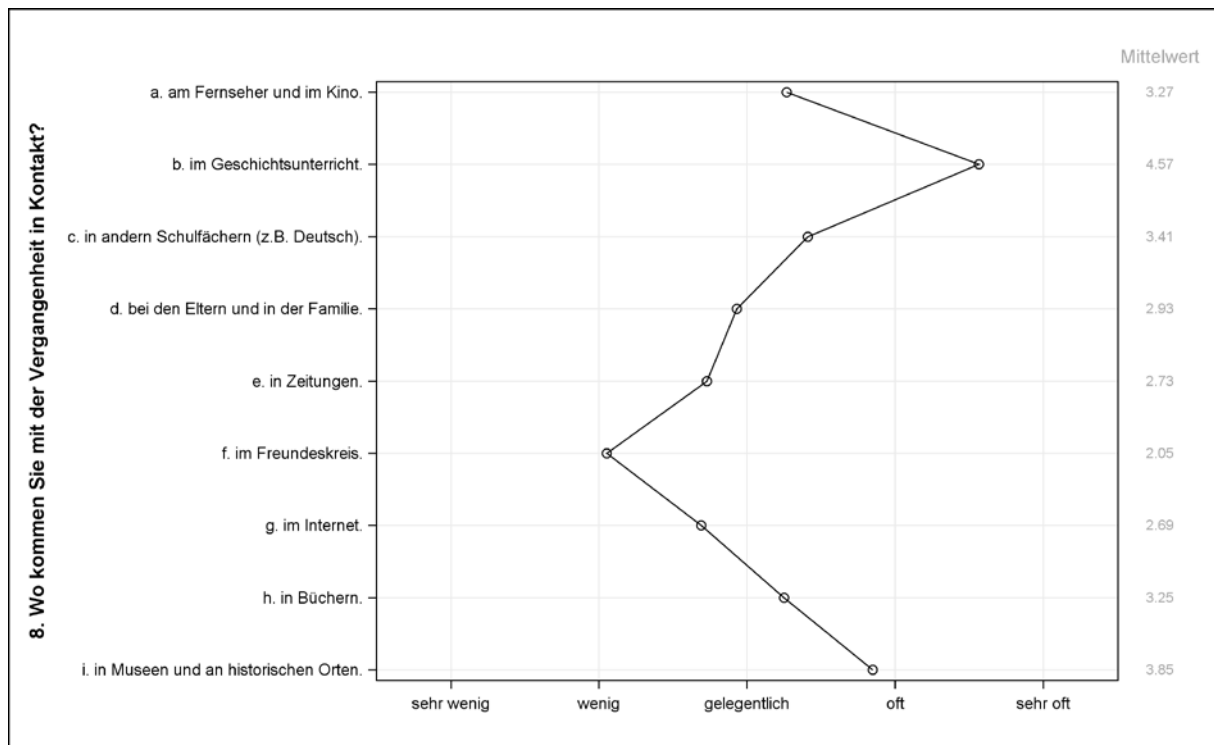
Noch über der Skalenmitte rangieren, etwa ex aequo, Fernsehen und Kino (a) sowie Bücher (h), dazu andere Schulfächer („z.B. Deutsch“) (c). Im letzteren Wert spiegelt sich vielleicht die Literaturgeschichte. Zeitungen (e) und Internet (g) liegen unterhalb der Skalenmitte, werden sogar noch von der Familie (d) übertroffen, wogegen der Freundeskreis mit einigem Abstand den tiefsten Wert verzeichnet (f). Unter Gleichaltrigen ist Geschichte erwartungsgemäss nicht ein bevorzugtes Thema, aber vollständig aus dem Rahmen fällt sie dennoch nicht.

Zwei unterschiedliche Kommentare drängen sich auf: Zum einen wäre es aufschlussreich, diese Umfrage auch in der Volksschule und da vor allem auf dem

³ Der technische Bericht, der entlang der einzelnen Fragen aufgebaut ist und dazu jeweils erstens die Relevanz der Fragen für den Geschichtsunterricht und zweitens die Relevanz der Fragen für die Unterrichtsforschung darlegt, danach drittens die Resultate im Einzelnen präsentiert und sie schliesslich viertens kommentiert, ist beim Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der PH Luzern erhältlich.

⁴ Die Kleinbuchstaben in Klammern beziehen sich jeweils auf das Item im entsprechenden Frageblock.

Niveau für Grundansprüche durchzuführen. In unserer Studie hatten wir es mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu tun, und das scheint sich recht deutlich bemerkbar zu machen, bei den relativ hohen Werten etwa, die den Kontakt mit der Vergangenheit mittels Bücher betreffen (h), aber auch bezüglich Familie. In bildungsferneren Schichten könnten historische Aspekte weniger zum Tragen kommen – oder vielleicht auch umgekehrt: in gewissen Konstellationen – zum Beispiel bei Migrantinnen und Migranten – sogar enorm viel mehr.

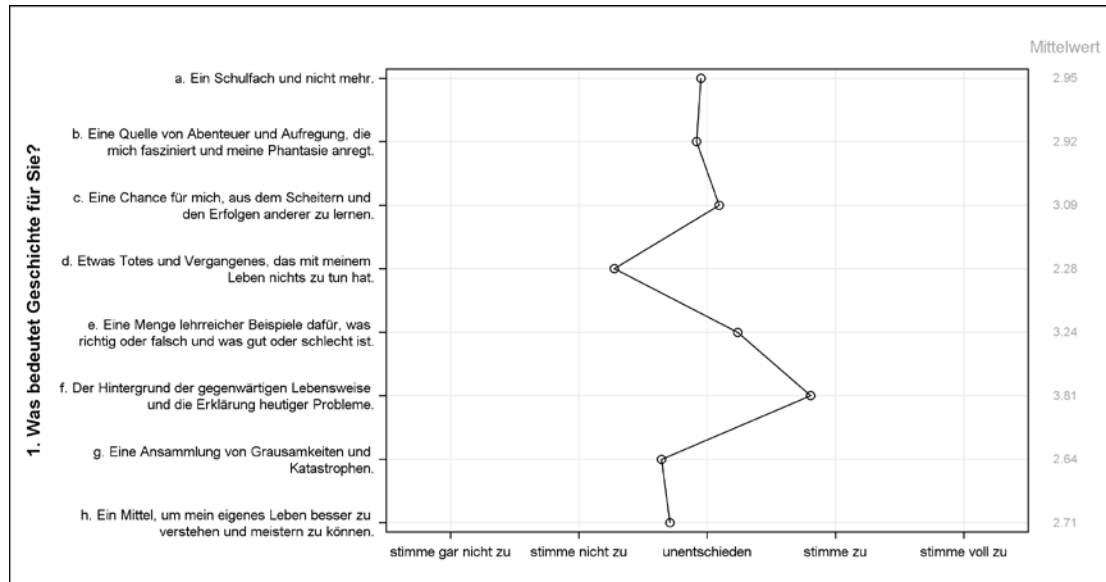


Zum andern mag man bedauern, dass gerade bei dieser Frage sämtliche Antworten vorgegeben waren, die Jugendlichen also weitere, zusätzliche Kontakte mit Geschichte gar nicht aufführen konnten. Mittels offener Fragestellung wäre namentlich ersichtlich geworden, in welchem Masse die Jugendlichen ihren lebensweltlichen Kontext als geschichtlich bedingt, geworden, von Menschen gestaltet, wahrnehmen. Das hätte allenfalls begonnen beim bald hundertjährigen Wohnhaus und vielen alten Gegenständen des Hausrats, hätte sich auf dem Schulweg vielleicht fortgesetzt bei einem Bahndamm, über den seit 150 Jahren Züge rollen, bei einer alten Brücke, einem Arbeiterquartier aus dem letzten Jahrhundert, bei einem Schulhaus aus der Nachkriegszeit, bei einer Kirche aus dem 19. Jahrhundert, einem alten Postgebäude und anderem mehr. Dabei hätte sich eine ganz andere Optik ergeben, und mit der Optik ein anderes, erweitertes Verständnis von Geschichtlichkeit.

b) Was ist Jugendlichen in Bezug auf Geschichte wie wichtig?

Diese Überlegungen leiten über zur Frage, was Geschichte den Jugendlichen bedeute (Frage 1). Nehmen wir jene beiden Aussagen vorweg, die sowohl positiv als auch negativ relativ deutlich hervortreten: Geschichte wird von den Jugendlichen mit unserer aktuellen Lebensweise verbunden und hilft mit, das Hier und Jetzt zu erklären (f). Dieses Ergebnis wird gleichsam bestätigt durch die Aussage, wonach

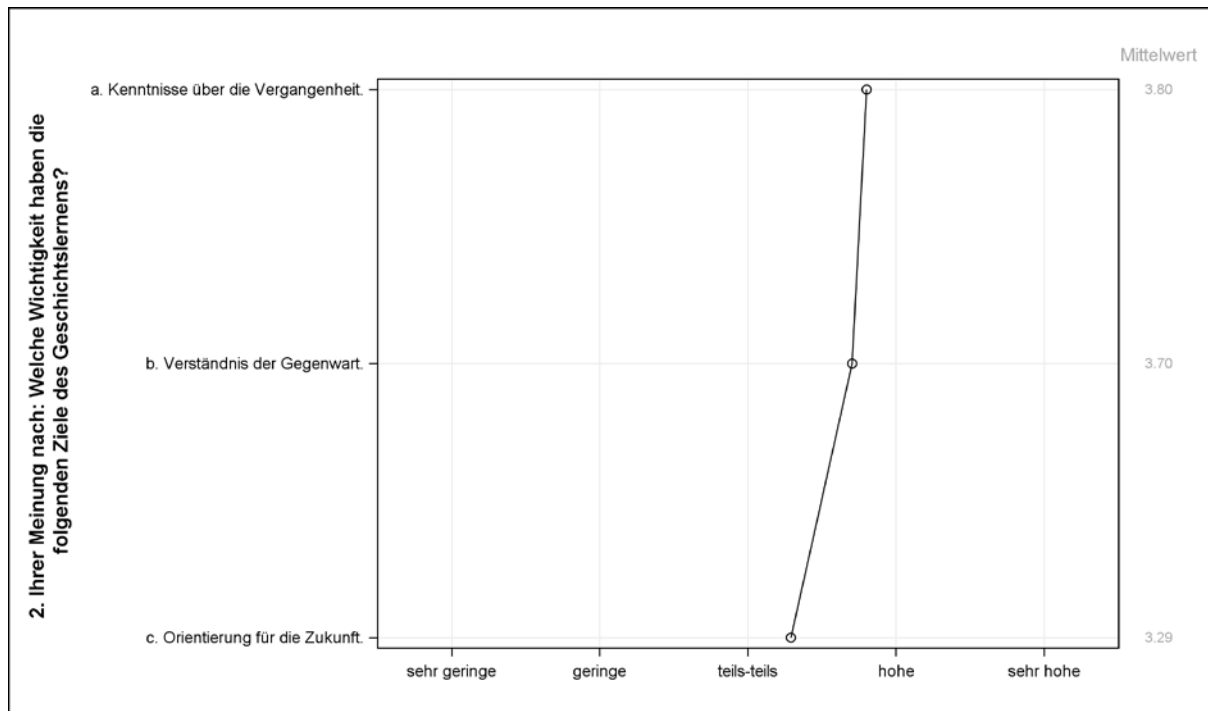
Geschichte nicht etwas Totes und Abgeschlossenes sei, das nichts mit dem Leben Jugendlicher zu tun habe (d). Selbst wenn diese beiden Werte an sich noch deutlicher hätten ausfallen können, darf man diese generelle Wertschätzung von Geschichte doch mit Freude konstatieren. Sie unterstreicht die Bedeutung des historischen Lernens aus gesellschafts- und staatspolitischer Sicht.



Dass die in der Frage an die Jugendlichen leicht forcierte Konnotation von Geschichte und „Abenteuer“ bzw. „Aufregung“ (b) immerhin nahezu die Skalenmitte erreicht, passt ins positive Bild, nicht zuletzt auch, weil sich auch dieser Befund wiederum deutlich abhebt von der negativ unterstellten Einschätzung, Geschichte sei bloss eine Anhäufung von Katastrophen und Grausamkeiten (g). Geschichte hat nach Ansicht der Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad das Format einer „Lehrmeisterin“ (c und e), aber das bezieht sich offensichtlich auf das Kollektiv, auf die Gesellschaft, allenfalls auf die Nation, deutlich weniger auf das Individuum (h).

Forschung mag hin und wieder versucht sein, primär für Negativwerte bzw. Defizite plausible Erklärungen beibringen zu wollen. Mindestens so interessant sind aber auch Erklärungsversuche positiver Phänomene. Warum hilft Geschichte nach Ansicht vieler Jugendlicher aktuelle Probleme zu erklären? (f) Reagieren die Jugendlichen hier bloss auf einen formelhaften Allgemeinplatz, mithin auf einen Topos? Oder könnten Jugendliche für ihre Antworten handfeste Belege vorbringen? Die vorliegende Umfrage stösst hier an ihre Grenzen. Wenn Geschichte zudem ein Mittel sein soll, „das eigene Leben besser verstehen und meistern zu können“ (h), so muss man sich bewusst sein, welch unerhört hoher Anspruch damit verbunden ist.

Welche Wichtigkeit kommt nun nach Ansicht der Jugendlichen welchen Zielen des Geschichtslernens zu (Frage 2)? Die Antworten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ergeben einen Befund, der in seiner Abstufung zu erwarten war: Geschichte befasst sich per definitionem mit Geschehenem. Folglich war zu erwarten, dass die Befragten den „Kenntnissen über die Vergangenheit“ (a) die grösste Bedeutung zuschreiben würden. Nur relativ wenig zurückgestuft von den Jugendlichen findet sich das „Verständnis für die Gegenwart“ an zweiter Stelle, die „Orientierung für die Zukunft“ schliesslich an dritter Stelle.



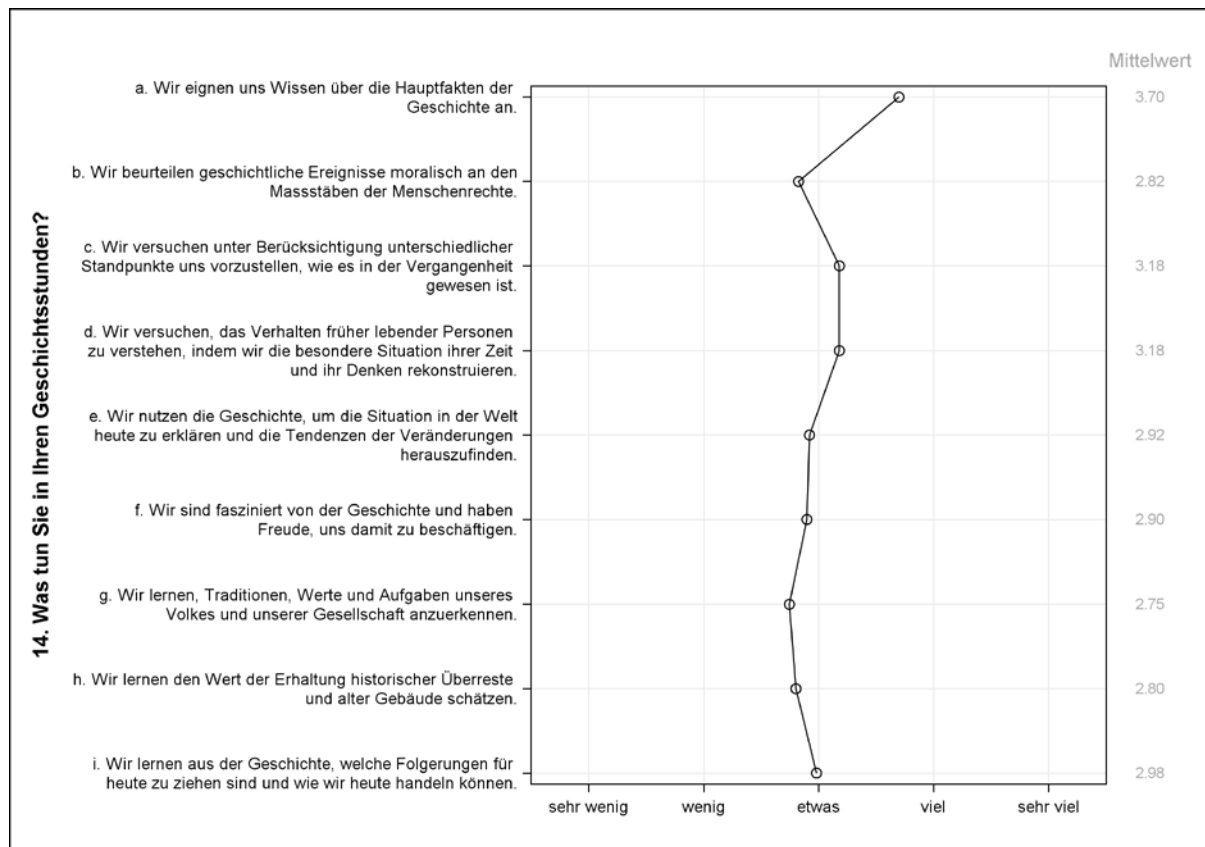
Unerwartet dagegen sind zum einen die konstant hohen Werte, zum anderen die knappen Differenzen zwischen diesen Werten: „Verständnis der Gegenwart“ wird von den Jugendlichen beinahe als gleich bedeutend eingestuft wie „Kenntnisse über die Vergangenheit“. Dass selbst die „Orientierung für die Zukunft“ deutlich über der Skalenmitte liegt, ist frappant. Als entscheidende Frage ergibt sich hier: Bildet sich in diesen Werten die erlebte Unterrichtswirklichkeit ab, oder manifestiert sich darin ein Desiderat bzw. konkretes Postulat für eine künftige Ausrichtung des Geschichtsunterrichts? Mit anderen Worten: Bilden hier die jungen Lernenden die Wirkung ihres realen Geschichtsunterrichts ab, oder bringen sie eine Wunschvorstellung zum Ausdruck?

Das Ergebnis der Einstufung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterstreicht wiederum (vgl. Frage 1), wie eng Jugendliche in ihrer Vorstellung historisches Lernen mit der Orientierung im Hier und Jetzt verbinden – mehr als das: wie viel sie der Beschäftigung mit Geschichte für die Bewältigung der Zukunft zutrauen. Für Lehrpersonen ist das geschichtsdidaktisch ein Steilpass und wird sozusagen zum „ständigen Befehl“, einen Geschichtsunterricht zu lancieren, der aus der Analyse der Vergangenheit schöpft, auf die Gegenwart ausgerichtet ist und, mit der nötigen Vorsicht und Seriosität, Perspektiven in die Zukunft ermöglicht.

Der Befund ist eindeutig: Geschichte ist in den Augen der Jugendlichen weit mehr als „Altertumskunde“. Es geht nicht um sogenannte verstaubte Erzählungen, sondern um lebendige Geschichte als Basis einer menschenwürdigen Bewältigung vielfältiger Herausforderungen, heute und morgen. Geschichte hat gesellschaftliche und staatspolitische Bedeutung. Dafür sind entsprechende Rahmenbedingungen unabdingbar. Als *Conditio sine qua non* steht fest, dass Geschichte als eigenständiges Fach auch weiterhin angeboten wird.

c) Wie beschreiben Jugendliche ihren Geschichtsunterricht?

„Was tun Sie in Ihren Geschichtsstunden?“ Direkter kann man kaum fragen, zumal noch 9 vorbereitete Antworten zur Auswahl stehen (Frage 14). Allerdings wird hier nicht nach Handfestem gefragt, nach Quellenlektüre, medienkritischer Beurteilung von Filmen, Gestaltung von Lernbildern im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten und dergleichen. Viel mehr geht es um kapitale Ausrichtungen historischer Bildung, um den Einbezug moralischer Gesichtspunkte im Zusammenhang mit den Menschenrechten (b), um die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung im Sinne Klafkis (e), um Faszination und Freude an der Geschichte (f), um Wertschätzung von Traditionen (g) und Denkmälern (h), um Folgerungen aus dem Gestern für das Heute (i). Eindeutig: Das Abstraktionsniveau ist hoch. Durchaus möglich, dass es den Jugendlichen nicht ganz geheuer war und sie auch deshalb alle diese Teilfragen leicht unterhalb der Skalenmitte einstufen. Eine etwas grössere Bedeutung, leicht über 3 von 5 Punkten, attestieren die Jugendlichen ihrem Geschichtsunterricht die Annäherung an die Vergangenheit „unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte“ (c) und den Versuch, „das Verhalten früher lebender Personen zu verstehen“, indem die „besondere Situation ihrer Zeit“ mitberücksichtigt wird (d).



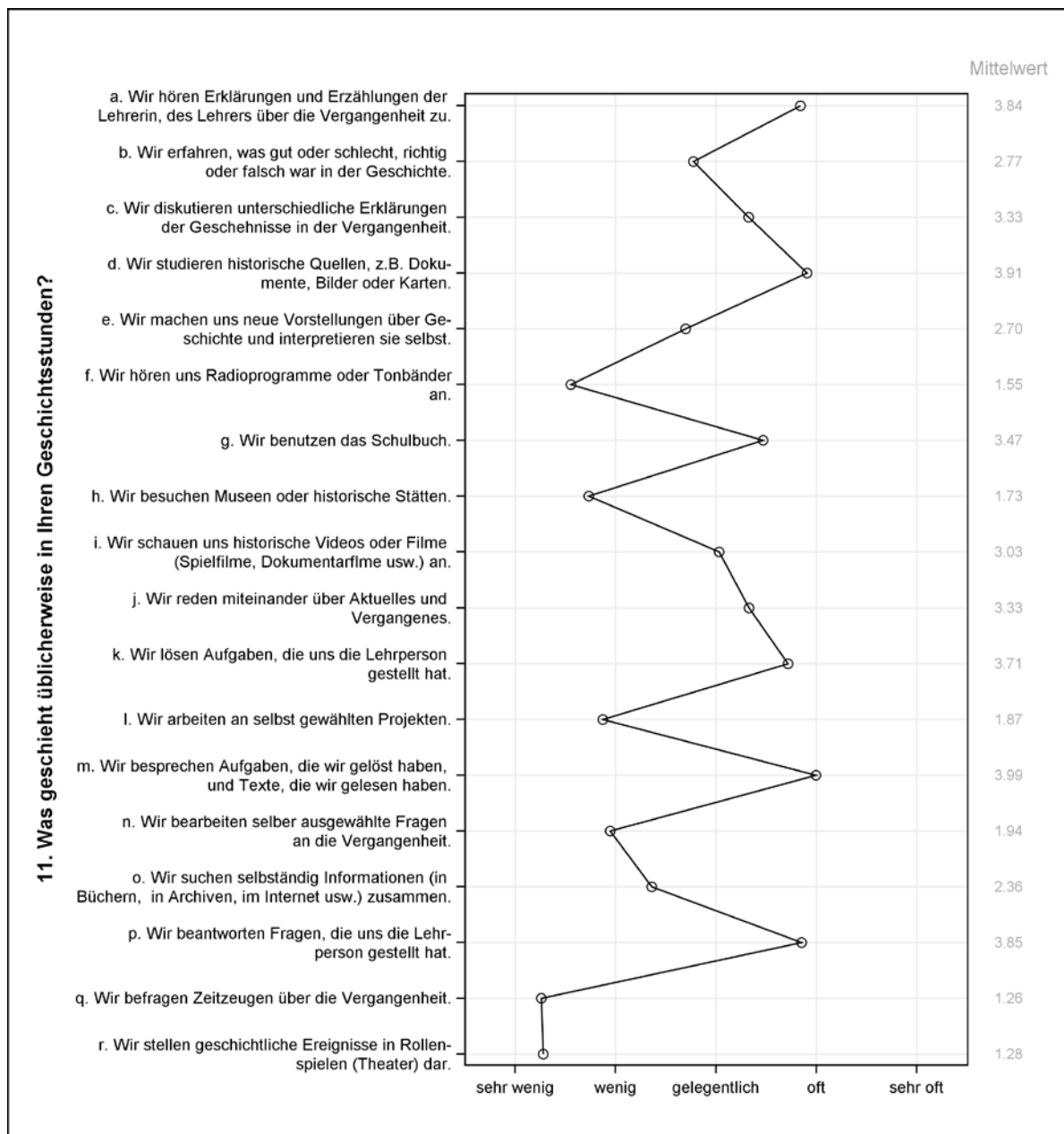
Ohne sich in Spekulationen ergehen zu wollen, stellt man fest: Je konkreter gefragt wird, desto grösser der Stellenwert, den die Jugendlichen den betreffenden Aspekten bemessen. Es überrascht jedenfalls kaum, dass hier insgesamt ein eher diffuses Ergebnis vorliegt. 8 Teilantworten schlängeln sich um die Skalenmitte, nur eine schlägt einigermassen deutlich nach oben aus: Das Aneignen von Wissen „über die Hauptfakten der Geschichte“ (a) rangiert an erster Stelle. Ob dies nun ein Beleg dafür ist, dass im gymnasialen Geschichtsunterricht nach wie vor und trotz der

Diskussionen um die Kompetenzorientierung in erster Linie Wissen vermittelt wird, müssen weitere Studien bestätigen.

Das Gesamtbild, das sich bei Frage 11 ergibt – „Was geschieht üblicherweise in Ihren Geschichtsstunden?“ – ist zwar offen gehalten, aber die 18 Aspekte, die zur Auswahl stehen, beziehen sich auf ganz bestimmte Tätigkeiten, Medien, Unterrichtsformen. Die Jugendlichen wissen hier sehr genau, worum es geht. Entsprechend klar fallen ihre Antworten aus. Die Werte oszillieren wie sonst kaum bei einer anderen Frage. Hier geht es quasi um die historische Wurst. Deutlich nach oben schlagen aus: Erklärungen und Erzählungen der Lehrperson (a), Quellenstudium (d), Einsatz des Schulbuchs (g), Aufgaben (k) und Fragen (p) der Lehrperson, dazu Besprechungen (m). Nach Aussage der befragten Jugendlichen konstituieren diese Komponenten also so etwas wie ein Standard-Profil des Geschichtsunterrichts: solid, wissensorientiert, kaum störungsanfällig, dafür vermutlich effizient, quellenbasiert und aufgabenorientiert, methodisch womöglich eher traditionell, lehrerzentriert, stark auf das Plenum ausgerichtet, den Klassenverband, damit im Gegenzug tendenziell nicht ausgeprägt differenziert bzw. individualisiert.

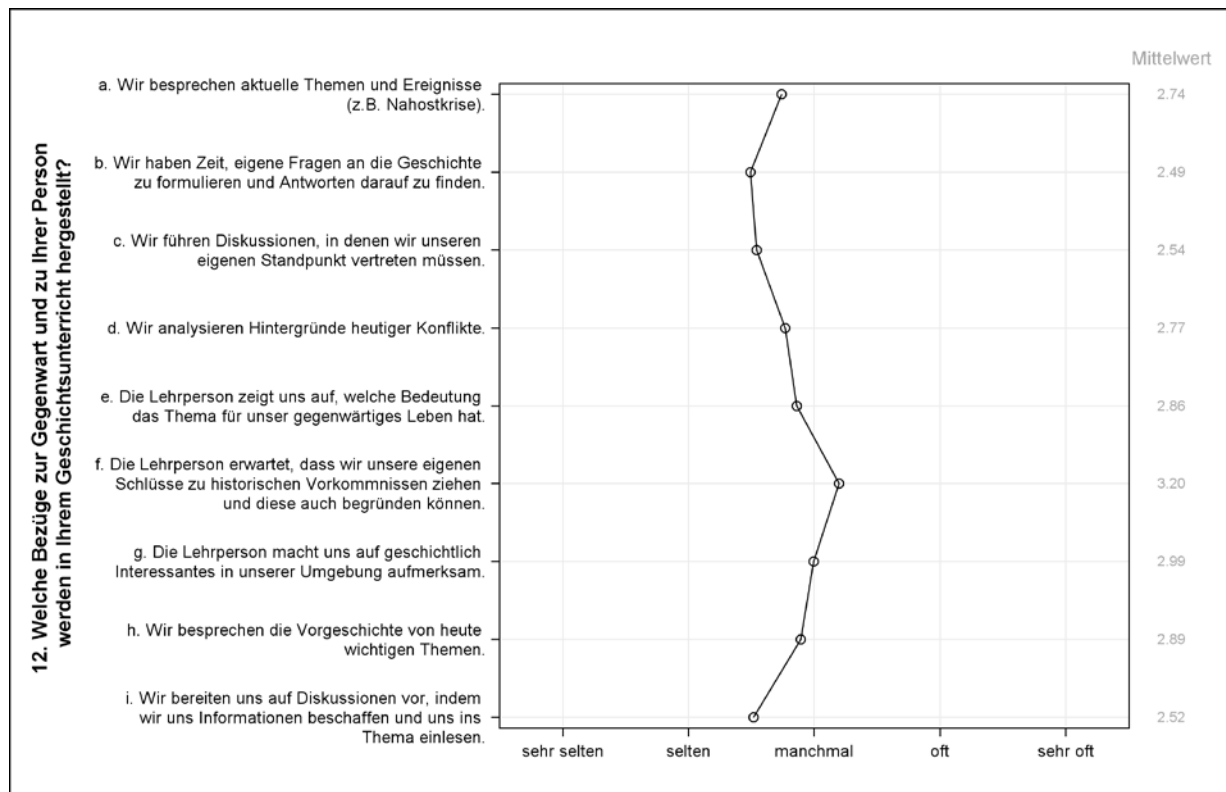
Zur kleinen Gruppe von Aspekten, die sich – eher unbestimmt – im Mittelfeld finden, gehören: „Wir erfahren, was gut oder schlecht, richtig oder falsch war in der Geschichte“ (b) und, ähnlich unbestimmt gehalten, „Wir machen uns neue Vorstellungen über Geschichte“ (e). Auch der Einsatz von Videos und Filmen (i) findet sich hier etwas orientierungslos in der Skalenmitte wieder. Offensichtlich ist der Einsatz dieser Medien von Klasse zu Klasse recht unterschiedlich, was schliesslich zu dieser mittleren Position führt.

Deutlich fallen in diesem Bündel von Medien, Lehr- und Lernformen ab: Radioprogramme oder Tonbänder (f), was direkt mit der Entwicklung der Technik zu tun haben dürfte. Anders liegen die Dinge bei den niederen Werten für das Lernen in Museen und an historischen Stätten (h), bei der Arbeit „an selbst gewählten Projekten“ (l), beim „Bearbeiten selbst ausgewählter Fragen an die Vergangenheit“ (n), beim Befragen von Zeitzeugen (q) sowie bei historischen Rollenspielen (r). Nehmen wir den Einbezug von Zeitzeugen einmal aus, weil er nur im relativ kurzen Abschnitt der Epoche der Mitlebenden möglich ist, also ab etwa 1940, und sehen wir zusätzlich ab vom historischen Rollenspiel, einer methodischen Form unter vielen. So betrachtet, ergibt sich das Bild eines Geschichtsunterrichts, der das historische Lernen vor Ort nur wenig nutzt und die regionale Geschichte noch zu wenig als offenes Geschichtsbuch begreift; offene Formen in der Verantwortung der Lernenden werden nur wenig angeboten; Geschichtswerkstätten scheinen eher als vorgegebene Postenläufe konzipiert, ohne allzu grossen Freiraum für die Lernenden; für historische Initiativen und freie Arbeitsformen interessierter Jugendlicher scheint das Feld noch kaum offen.



Die Antworten der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen auf die Frage 12 „Welche Bezüge zur Gegenwart und zu Ihrer Person werden in Ihrem Geschichtsunterricht hergestellt?“ knüpfen beim obigen Befund nahtlos an, ja, widerspiegeln ihn konkretisierend. Eine einzige Teilantwort liegt über der Skalenmitte, wonach nämlich die Lehrperson von den Lernenden „eigene Schlüsse zu historischen Vorkommnissen“ erwartet, dazu entsprechende Begründungen (f). Konsequente Aufgabenstellungen regelmässiger Geschichtsprüfungen könnten sich bei dieser Antwort positiv ausgewirkt haben. Solche Analysen und Schlüsse sind bei Bezügen zur Gegenwart und zur eigenen Person ein Stück weit konstitutiv. Im Übrigen aber dümpeln die Werte aller folgenden Fragen dahin: vorerst geht es um Aktualitäten (a), ihre Analyse (d und h) und Bedeutung (e), schliesslich und vor allem um das Formulieren eigener Fragen an die Geschichte (b), um die Vorbereitung auf Diskussionen mittels Recherchen und Lektüre (i) sowie um Hinweise „auf geschichtlich Interessantes in unserer Umgebung“ (g). Sämtliche Antworten liegen im besten Fall in der Skalenmitte, meist beträchtlich darunter. Das historische Lernen vor Ort scheint wiederum als wenig genutzte Chance auf. Auch das eigenständige

Recherchieren und gezielte Einlesen als Vorbereitung auf interne Podiumsdiskussionen erreicht die Skalenmitte nicht, fällt immerhin aber auch nicht ab. Die dabei geschulten Fähigkeiten sind, weit über den vom Staat obligatorisch organisierten Geschichtsunterricht hinaus, für spätere Berufstätigkeiten, öffentliche Versammlungen usw. von grosser Bedeutung.



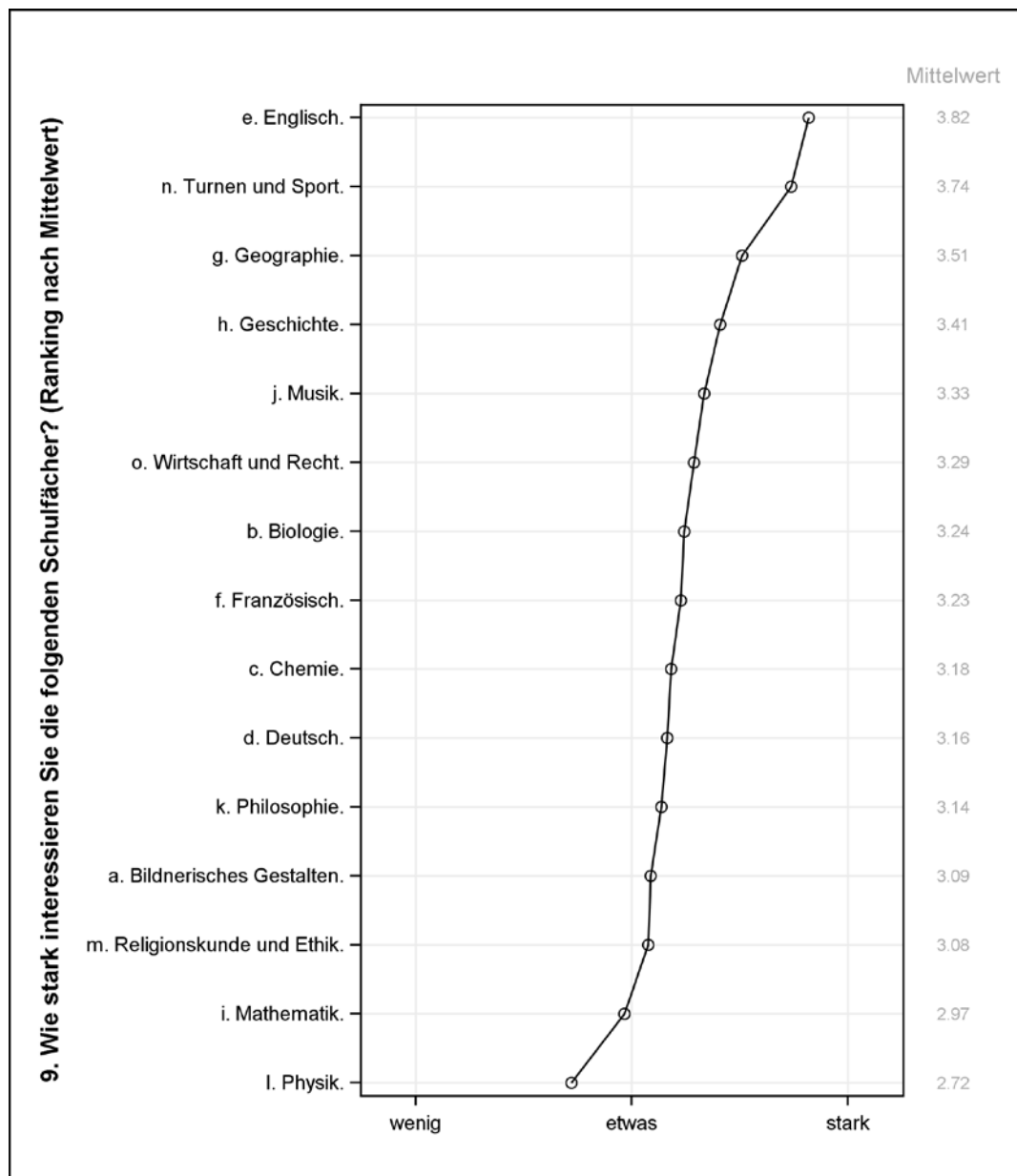
d) Wie denken Jugendliche über Zeiten, Themen, Räume?

Auf die Frage nach den beliebtesten Fächern ergibt sich in Bezug auf Geschichte ein bemerkenswerter Befund. Betrachtet man vorerst einfach die zusammenfassende Skala, so nimmt Geschichte einen recht prominenten Platz ein, wird im Endergebnis von den befragten Jugendlichen an die vierte Stelle gesetzt, einerseits nach Englisch, Turnen und Sport sowie Geografie, andererseits vor Musik, Wirtschaft und Recht, Biologie, Französisch, Chemie, Deutsch, Philosophie. In der Schlussgruppe rangieren Bildnerisches Gestalten, Religionskunde und Ethik noch knapp über der Skalenmitte, Mathematik und Physik dagegen unter diesem Wert. Selbstverständlich müsste nach Begründungen für diese Einstufungen gefragt werden, aber bereits pauschale Hypothesen sind interessant. Die Spitzenplätze von Englisch quasi als Schlüssel zu einer globalisierten Welt und von Turnen und Sport als Angebot zur körperlichen Betätigung zwischen vielen langen Sitzphasen sind nachvollziehbar. Dass bereits jetzt die Disziplinen Geografie und Geschichte rangieren, mag damit zu tun haben, dass sie von den Jugendlichen als Angebot geschätzt werden, die Welt in einer entscheidenden Lebensphase in den Dimensionen Raum und Zeit zu erschliessen.

Untersucht man genauer, wie der beachtliche vierte Rang für Geschichte zustande kam, stellt man fest, dass Geschichte stärker polarisiert als jedes andere Fach – sogar mit deutlichem Abstand. Gewisse Jugendliche können mit Geschichte gar

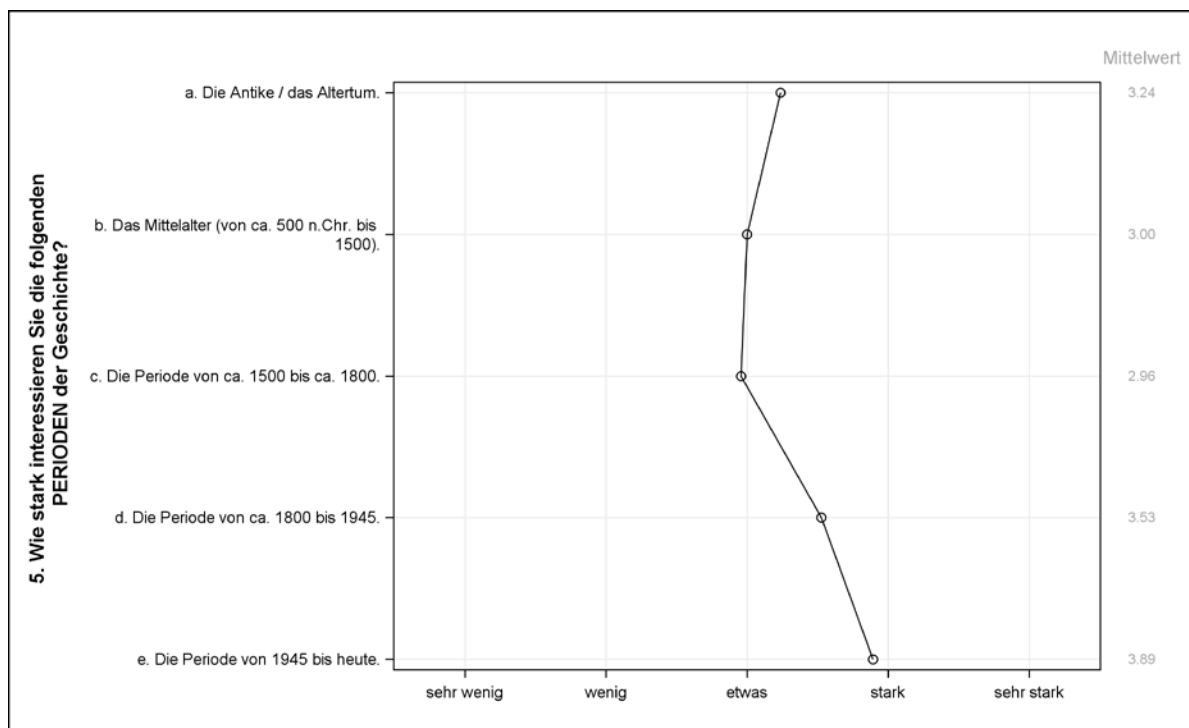
nichts anfangen, setzen sie auf die unterste Stufe der Skala. Im Gegenzug wird Geschichte von manchen ihrer Altersgenossinnen und -genossen in die Spitzenposition gehievt. Es gibt nur zwei weitere Fächer mit ähnlichen, wenn auch nicht gleich extremen Polarisierungen: Philosophie sowie Religionskunde und Ethik. Begreift man Geschichte als Denkfach, das philosophische und ethische Aspekte mit einschliesst, erscheint die Verwandtschaft als logisch, konsequent. Ist Geschichte eine Klausur, die einschliesst, aber auch ausschliesst? Drinnen die Seligen, draussen Heulen und Zähneknirschen? Erfahrungen aus der Politischen Bildung gehen in diese Richtung. Mit manchen Schülerinnen und Schülern diskutieren Lehrpersonen auf Augenhöhe, während für andere Politik ein Buch mit sieben Siegeln bleibt.

Zu überprüfen wäre, ob die Rangfolge gleich herauskäme, wenn statt Geschichtslehrpersonen, wie in der vorliegenden Studie, jetzt Physik- oder Mathematiklehrerinnen und -lehrer die Fragen stellen würden.



Umso drängender stellt sich die Frage nach geeigneten Massnahmen für jene Jugendlichen, die den Zugang zu Geschichte nicht finden, damit vermutlich auch keine Freude und keinen Erfolg haben, nicht motiviert sind, sich auf Geschichte wirklich einzulassen. Der Problembereich ist zu komplex, als dass er hier in jener Breite erörtert werden könnte, die ihm zustünde. Die allgemeine Richtung ist aber vorgegeben: Verbessern lässt sich eine Abneigung gegen Geschichte nur mit den Lernenden zusammen. Die Gründe der Abneigung müssen auf den Tisch. Liegt das Problem beim Fach, bei den Themen, beim Lehrmittel, bei der Unterrichtsgestaltung, bei den Prüfungen und Noten, bei der Lehrperson oder noch anderswo? Allein das Ausmachen und Formulieren der individuellen Motive dürfte sich als schwierig erweisen. Aber in gemeinsamer Anstrengung müsste es möglich sein, den Zugang zur Geschichte wenigstens für einige Jugendliche einladender zu gestalten. Nützlich könnten jene Fragen nach bevorzugten Epochen, thematischen Bereichen und geografischen Regionen sein, die im Folgenden thematisiert werden. Allerdings sind für individuelle Förderungen nicht nur Mittelwerte erforderlich, sondern vor allem spezifische Befragungen und Gespräche – und interessante Angebote.

Gefragt nach dem Interesse an den einzelnen geschichtlichen Epochen (Frage 5), antworten die Jugendlichen, wie das weitgehend erwartet werden kann: Mittelalter (500–1500) und frühe Neuzeit (1500–1800) erreichen je einen mittleren Rang. Das Interesse der Jugendlichen an den Zeitabschnitten 1800–1945 sowie 1945–heute ist, zunehmend, deutlich höher. Fazit: Je näher die Zeiträume, desto grösser das Interesse.



Die Ausnahme von dieser Regel macht die Antike. Die Affinität der befragten Jugendlichen zum Altertum ist zwar nicht so hoch wie für das 19. und 20. Jahrhundert, allerdings höher als für Mittelalter und frühe Neuzeit. Sind die alten Hochkulturen an Nil, Euphrat und Tigris attraktiv als „fremde Welten“? Bilden Griechenland und das antike Rom namentlich mit ihren Bauwerken und ihrer bildenden Kunst bei manchen Schülerinnen und Schülern so etwas wie eine eigene Kategorie? Oder machen sich hier vor allem die Stoffpläne der Sekundarstufe I bemerkbar, die dem Altertum gar keinen Platz mehr einräumen? Oder ist Geschichte in den Augen vieler Jugendlicher einerseits „das ganz Alte“, andererseits die „Gegenwart“, das heisst: das 20. Jahrhundert?

Die Frage (6), wie stark verschiedene „Arten von Geschichte“ interessieren, erweist sich bei näherem Hinsehen als zu vage formulierte Überschrift. Das dürfte sich aber nicht nachteilig auf die Antworten der Jugendlichen ausgewirkt haben. Nimmt man vorerst die Antworten auf die fünf ersten Teilfragen in den Blick, ergibt sich eine Steigerung. Diese beginnt mit dem leicht überdurchschnittlichen Interesse für das „Alltagsleben einfacher Leute“ (a), das mit aufsteigenden Werten übertroffen wird vorerst vom Interesse für „Könige und Königinnen und andere berühmte Leute“ (b), dann vom Interesse für „Abenteurer und grosse Entdeckungen“ (c). Dieselben eher hohen Werte erzielen „Kriege und Diktaturen“ (d) sowie „Weit entfernte fremde Kulturen“ (e). Gleich anschliessend ist ein deutlicher Abfall des Interesses zu verzeichnen für die „Entstehung und Herstellung von Nationen“ (f) sowie für die „Entwicklung der Demokratie“ (g). Für beide Themenbereiche interessieren sich die befragten Jugendlichen unterdurchschnittlich.

Das erstaunt insofern kaum, als es im oberen Teil vorerst um historische Persönlichkeiten ging, seien es die so genannt Kleinen oder Grossen der Geschichte. Sowohl für „Entdeckungen“ als auch für „Kriege“ und „Diktaturen“ sind in der Regel historische Entscheidungssituationen konstitutiv. Wird ein Themenbereich mit „Weit entfernte fremde Kulturen“ überschrieben, dürfte eine solche Formulierung bei vielen Jugendlichen Reiselust und Fernweh wecken, während man nicht umhin kommt, „Herstellung von Nationen“ und „Entwicklung von Demokratie“ als sperrig-abstrakte Formulierungen zu bezeichnen, für Jugendliche kaum einladend. Die „Entwicklung von Landwirtschaft, Industrie und Handel“ (j) erreicht einen noch tieferen Wert.

Die Urteilsfähigkeit der Befragten soll nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen werden, aber es ist durchaus denkbar, dass die Einstufung wesentlich höher ausgefallen wäre, hätte die Formulierung für exakt das gleiche Phänomen gelautet „Wirtschaftliche Zusammenhänge als Schlüssel für das Verständnis der Gegenwart“. Dass die „Geschichte der Geschlechterverhältnisse“ (h) und die „Auswirkungen von Menschen auf ihre Umwelt“ (i) trotz ebenfalls recht abstrakter Formulierungen deutlich höhere, über der Skalenmitte liegende Werte verzeichnen, relativiert allerdings den soeben eingebrachten Einwand punkto Sprache.

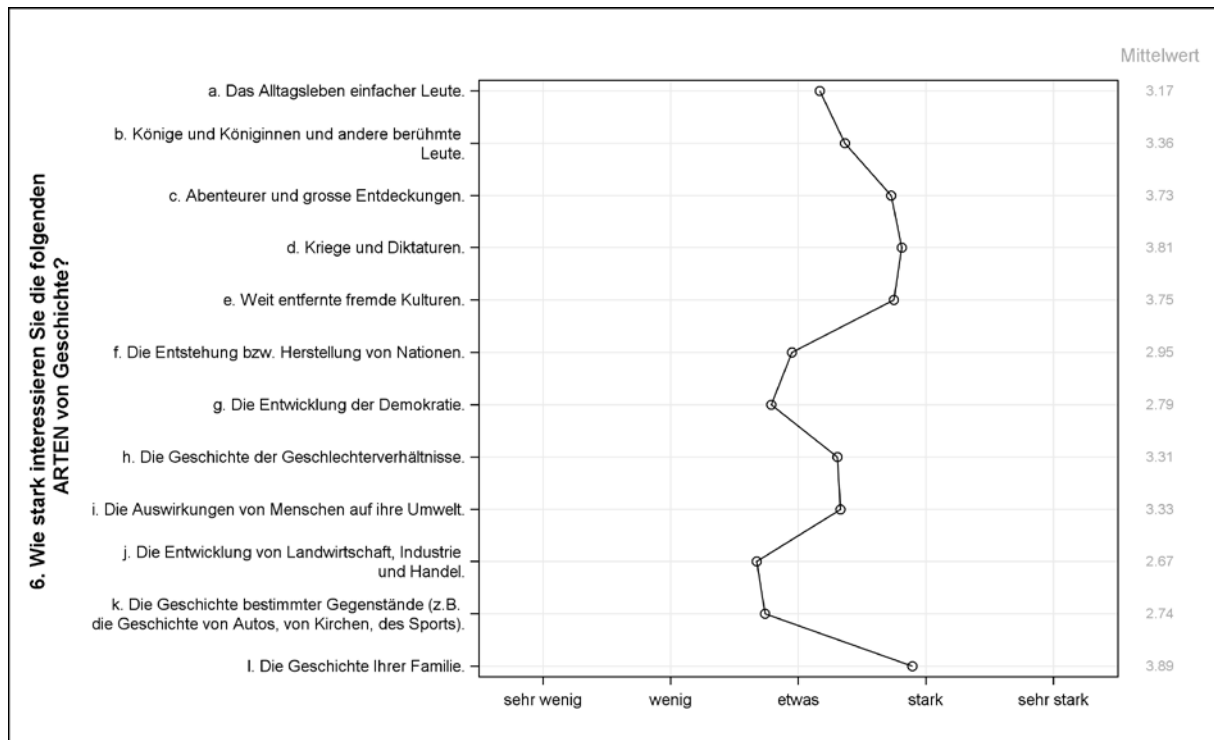
Dass die „Geschichte Ihrer Familie“ (l) in diesem Fragenblock den Spitzenwert erreicht, wenn auch nur knapp, ist bemerkenswert – umso mehr, als dies kein Zufallsbefund sondern offenbar ein Langzeitphänomen ist, denn schon „Youth and History“ ergab dieses Resultat. Ganz offensichtlich sind sich die Jugendlichen der eigenen Geschichtlichkeit bewusst, verstehen sich und ihre Familien in einer umfassenden, anthropologischen Sicht als Teil eines Kommens und Gehens. Sie

erkennen, bewusst oder unbewusst, dass ihr Hier und Jetzt eine Vorgeschichte hat, dass ihre Zukunft eine Herkunft braucht. Mit Blick auf Lehrpläne, Lehr-/Lernmittel und Geschichtsunterricht wird dieser Befund zum Auftrag. Die Geschichte der eigenen Familie kann zum Tor für weitere Zugänge zur Geschichte werden. Das bedeutet, dass diese Thematik in den Lehrplänen genügend Raum bekommt, in den Geschichtsbüchern angeleitet und im Geschichtsunterricht auf die Schiene gebracht werden muss. Das naturgemäss individuelle Profil von Familiengeschichten verlangt nach offenen Lernformen, namentlich im Rahmen von Projekten. Richtungsweisend kann dafür etwa der Portfolioauftrag sein, wie er im Geschichtslehrmittel „Menschen in Zeit und Raum“ vorgeschlagen wird. Überschrieben ist dieser Impuls mit „Blick zurück über drei Generationen“.⁵ Möglichkeiten zu gezieltem Ausbau eines solchen Portfolioauftrags ergeben sich im Rahmen von Abschluss- und Maturaarbeiten.

Es bleibt eine Position dieses Fragenblocks „Interesse“, die nicht übergangen werden soll. Die „Geschichte bestimmter Gegenstände (z.B. Autos, Kirchen)“ (k) rangiert an zweitletzter Stelle von insgesamt 12 zu bewertenden Teilaspekten. Diese Antwort müsste unbedingt in Zusammenhang gebracht werden können mit dem Stellenwert, den Sachquellen im jeweiligen Geschichtsunterricht bisher hatten. Wie oft etwa wurden Gegenstände eingesetzt, die „durch die Schulzimmertüre passen“? Erfahrungsgemäss werden Sachquellen im Unterricht arg vernachlässigt. Mit dem Stichwort „Kirche“ verweist die Teilfrage auf das historische Lernen vor Ort. Auch hier wäre zu fragen: Wird die nähere und weitere Umgebung der Schülerinnen und Schüler ganz selbstverständlich als „offenes Geschichtsbuch“ in den Geschichtsunterricht einbezogen? Sind Exkursionen selbstverständlicher Teil des Lernprogramms? Gehören Erinnerungskulturen zum festen Themenbestand, sozusagen zum „Erkundungsrahmen“ der Schülerinnen und Schüler? Oder werden all diese Möglichkeiten von Schulleitungen und Lehrpersonen als zu aufwändig und primär als potenzielle Störungen empfunden? Der zweitletzte Rang scheint anzudeuten, dass Sachquellen und Lernen vor Ort bei den befragten Jugendlichen nicht den Stellenwert haben, den sie haben könnten.⁶ Auf gar keinen Fall dürfte aus dem mangelnden(?) Interesse abgeleitet werden, auf den Einsatz von Sachquellen sowie auf Exkursionen sei künftig zu verzichten, weil für beides ja kaum Interesse bestehe. Angesagt ist die Gegenbewegung, eine Lernoffensive im Bereich der Sachkultur. Das kann den Zugang zum Universum des Historischen vielfältig anregen und bereichern. Die Sinnlichkeit von Objekten ist ein ganz eigenes, für Schülerinnen und Schüler vielleicht (wiederum) neues Faszinosum.

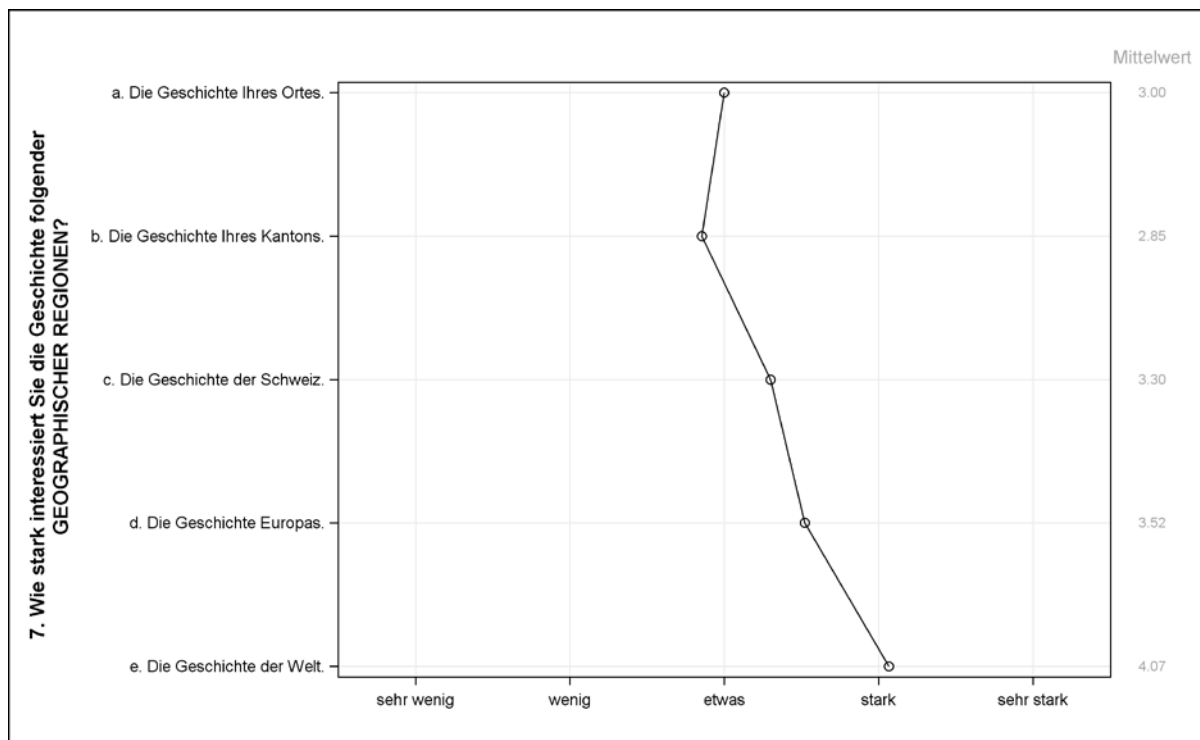
⁵ Argast, R.; Binnenkade, A.; Boller, F.; Gautschi, P.: Menschen in Zeit und Raum 9. Buchs/Bern 2005. S. 18-33, besonders 19: Blick zurück über drei Generationen (Portfolioauftrag).

⁶ Vgl. Kurt Messmer: Sachquellen und Öffentlicher Raum, in: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013, 206-221 und 222-245 sowie 509-526 und 527-549.



Im Fragenblock 7 stehen fünf Regionen zur Auswahl: der eigene Ort, der eigene Kanton, die Schweiz, Europa, die Welt. Wie gross ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler, wenn der historische Fokus auf der Geschichte der jeweiligen Region liegt, lautet die Frage. Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erfahrungen liegt eine plausible Hypothese geradezu auf der Hand. Die Jugendlichen sind eben daran, sich vom Elternhaus zu lösen, die „Welt“ zu erobern, Grenzen auszuloten, zu überwinden. Das eigene Land, der eigene kleine Ort gilt in dieser Lebensphase als eng, vielleicht spiessig, unattraktiv, out. Möglichst weit weg, heisst vielfach die Devise. Um Englisch zu lernen, fährt man nicht nach England, sondern nach Australien. Das Bekannte, Nahe ist das Gestern, das Unbekannte, Entfernte das Morgen. Dass die Jugendlichen das Interesse für den eigenen Kanton, die Schweiz, Europa, die Welt in aufsteigender Linie einstufen würden, war vorauszusehen.

Einzig das Interesse für die Geschichte des eigenen Ortes bildet geringfügig eine Ausnahme, liegt leicht höher als das Interesse für die Geschichte des eigenen Kantons. Offenbar ist den befragten Jugendlichen das unmittelbare Umfeld des Alltags näher als der schwerer fassbare Kanton. Aber von einer Gegenbewegung lässt sich bei dieser kleinen Abweichung nicht sprechen. Der allgemeine Trend bleibt klar und deutlich.



Aufschlussreich könnte in der auswertenden Diskussion mit den Jugendlichen sein, ob und in welchem Masse sich der politische Standort der jungen Befragten auswirke. Vor kurzem verlangten die bürgerlichen Jungparteien des Kantons Luzern mehr Schweizer Geschichte.⁷ Auf Klassen mit vielen Jugendlichen aus diesem politischen Lager treffen die allgemein ermittelten Werte allenfalls nicht zu, zumindest nicht im gleichen Ausmass. So oder so ergeben sich hier spannende Diskussionen, denn bei einem allfälligen Postulat für mehr Schweizer Geschichte wäre ja erst noch zu klären, welche Epochen und Themen denn gemeint seien. „Schweizer Geschichte“ ist ja wie „Europäische Geschichte“ oder „Weltgeschichte“ alles andere als ein einzelnes, fest verschnürtes, von irgendjemand hergerichtetes Paket, das man dazu noch auf immer dieselbe Weise auspacken hat.

Aufschlussreich wären auch Diskussionen mit den Jugendlichen, wann sie sich wie intensiv mit der Geschichte des eigenen Ortes befasst hatten. Ist die Entwicklung der Wohn- oder Schulgemeinde im 19. und 20. Jahrhundert bekannt? War diese Entwicklung verglichen mit jener der Nachbarorte typisch oder atypisch? Inwiefern? Wissen die Schülerinnen und Schüler, wie sich in ihrer allernächsten Umgebung sowie in der eigenen Region der Übergang von der Agrar- zur Industrie- und schliesslich zur Dienstleistungsgesellschaft vollzog? Wie entwickelte sich der Verkehr? Wann wurde die Eisenbahn gebaut, und was für Folgen ergaben sich daraus? Lässt sich am Beispiel seines eigenen Ortes die These nachweisen, wonach die Eisenbahn im 19. Jahrhundert eine vergleichbare Bedeutung hatte wie die Autobahn für das 20. Jahrhundert? Solche Fallbespiele unter dem Motto „Geschichte vor der eigenen Haustüre“ müssten eigentlich hoch attraktiv sein.

⁷ Junge CVP, Jungfreisinnige und Junge SVP. „Die Jungen setzen ganz auf das Alte“, Neue Luzerner Zeitung 11.04.2010

e) Welche Präferenzen haben Jugendliche im Umgang mit historischen Quellen und Materialien?

Ein starkes Stück, was sich als Ergebnis von Frage 3 ergibt, die nach den Darstellungen fragt, mit denen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gern lernen. Ausgerechnet mit „historischen Dokumenten und Quellen“ (b), dem „Rohstoff der Geschichte“, lernen die Jugendlichen am wenigsten gern. Als Erklärung bietet sich die Erfahrung an, dass der „Steinbruch der Geschichte“ nicht allein Inspiration erfordert, sondern dazu viel Transpiration. Erarbeitet man sich Geschichte eigenständig aus teils sperrigen, oft erst noch widersprüchlichen Quellen, so erweist sich das als mühsames Geschäft. Welche Lehrenden und Lernenden wüssten das nicht aus eigener Erfahrung? Immerhin ist auf der „Haben-Seite“ gutzuschreiben, dass uns Quellenstudium in die Lage versetzt, nicht mehr bloss glauben zu müssen, was andere glauben. Deshalb gilt seit zweitausend Jahren die Losung „ad fontes“, zu den Quellen. Sind die Jugendlichen darin zu wenig geübt? Würde vermehrtes Training zu grösserer Sicherheit und Freude führen? Oder liegt es an der Auswahl und Bearbeitungsform der Quellen? Wirken vorgegebene, auf genaue Inhaltswiedergabe abzielende Frage häufig abschreckend?

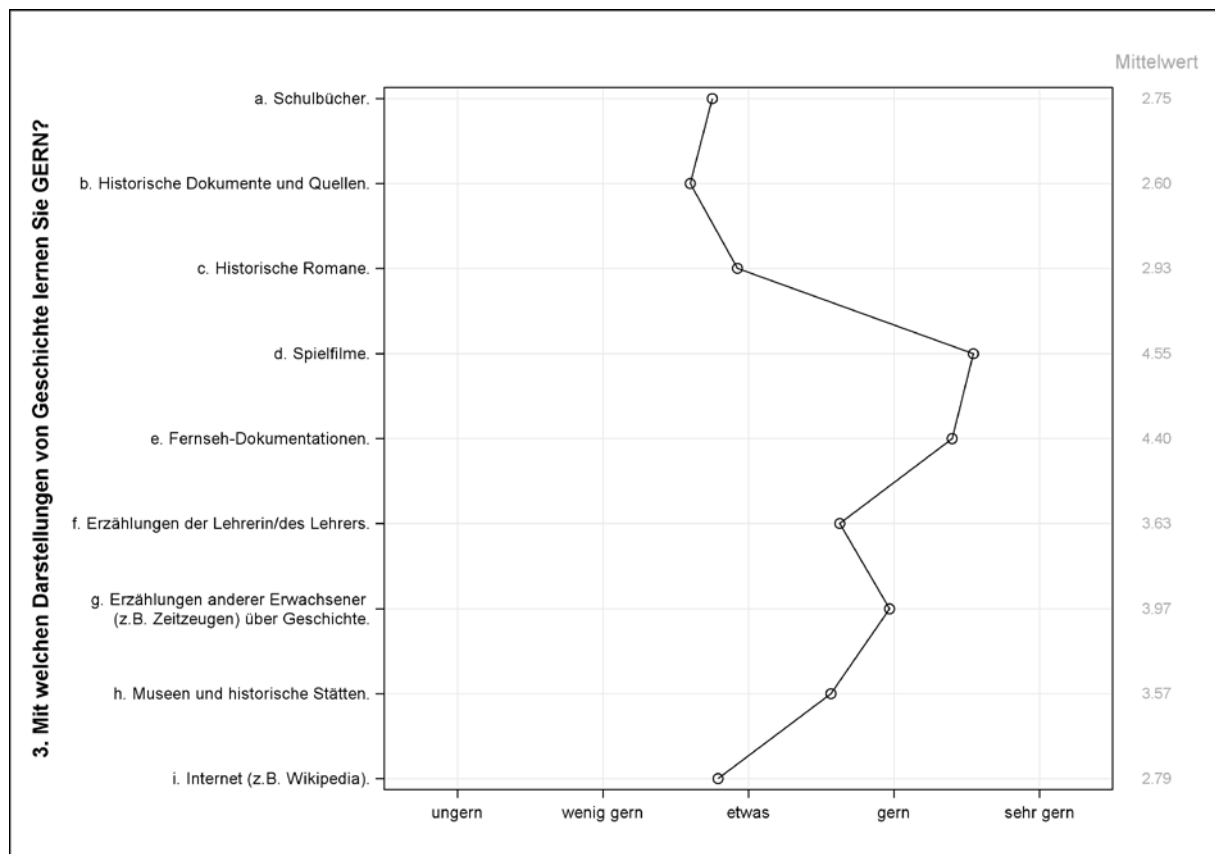
Der ebenfalls relativ tiefe Wert für das Internet (i) korrespondiert mit dem Befund für Dokumente und Quellen (b), obwohl es sich aus fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Sicht nicht um ein und dieselben Grundlagen handelt. Die Jugendlichen unterscheiden möglicherweise noch zu wenig zwischen „Rohstoff“ (Quellen) und „Fertigprodukt“ (Darstellung, wikipedia). Das Verbindende aus der Sicht der Jugendlichen ist vielleicht, dass es sich in beiden Fällen um historische Informationen handelt, die nicht gezielt aufbereitet, nicht bereits auf einen bestimmten Zweck im Lernprozess zugeschnitten sind. Aus einer Quelle muss der Kern oft erst mühsam herausgefiltert werden, aus dem unübersehbaren Meer von Daten und Fakten im Internet ebenfalls.

Nicht viel besser schneiden die Schulbücher (a) ab. Zugegeben: Das ideale Geschichtsbuch gibt es noch nicht und wird es nie geben. Aber bei Lichte betrachtet sind viele der vorhandenen aktuellen Angebote doch sehr respektabel. Wo liegen denn die Gründe für die Zurückhaltung der Jugendlichen? Findet allenfalls der Geschichtsunterricht sozusagen weitgehend unter Ausschluss des Geschichtsbuches statt – und bei Prüfungen ist dann das Schulbuch doch die entscheidende Grundlage? Könnte das Lehrmittel im Unterricht von den Lehrpersonen noch optimaler eingesetzt, von den Lernenden noch optimaler genutzt werden?

Erstaunlich der beträchtliche Unterschied in der Bewertung historischer Romane (c) und historischer Spielfilme (d). „Einen Film ‘reinziehen‘ statt 300 Seiten lesen ist nicht nur für Jugendliche eine veritable Variante. Das weist auf die Kraft der laufenden Bilder hin. Der Film ist ein höchst attraktives Medium, und Hollywood & Co. lassen sich einiges einfallen für Kassenschlager. Dass auch die Fernseh-Dokumentationen (e) bei Jugendlichen hoch im Kurs sind, könnte damit zu tun haben, dass die Lernenden hier so ziemlich das Gegenteil vorfinden von einem Berg schriftlicher Quellen oder den unendlichen Weiten des Internet. Ein Dokumentarfilm ist meist nach allen Regeln der Kunst konzipiert, dramatisch getaktet, auf ein bestimmtes Publikum zugeschnitten, inhaltlich und visuell auf den Punkt gebracht – eine vorgefertigte Portion Geschichte. Man braucht sie nur zu öffnen und hat scheinbar

das Gewünschte. Dass auch die Erzählung der Lehrperson (f) recht positiv bewertet wird, dürfte zumindest zum Teil ähnlichen Gesetzen folgen. Dass Zeitzeugen (g) höhere Werte erzielen, versteht sich von selbst. Ein Zeitzeuge ist nicht allein ein „Original“, sozusagen die Geschichte selbst, sondern auch ein Unikat innerhalb des Unterrichts. Erfreulich, dass auch der Einbezug historischer Stätten sowie der Besuch von Museen (h) von den befragten Jugendlichen deutlich über der Skalenmitte eingestuft werden.

Natürlich ist bei allen Frageblöcken der Vergleich mit den Resultaten von „Youth and History“ spannend.⁸ Gerade bei dieser Frage zeigt sich, wie stabil die Präferenzen der Jugendliche über die Jahre und über die Landesgrenzen hinweg sind. Auch bei „Youth and History“ ergab sich, dass die Spielfilme (3.95) und die Fernseh-Dokumentationen (3.63) am beliebtesten und dass die Schulgeschichtsbücher nicht sonderlich beliebt waren (2.2) (Borries 1997). Auffällig ist aber auch, dass die Durchschnittswerte in der Schweiz um rund einen halben Punkt höher liegen.

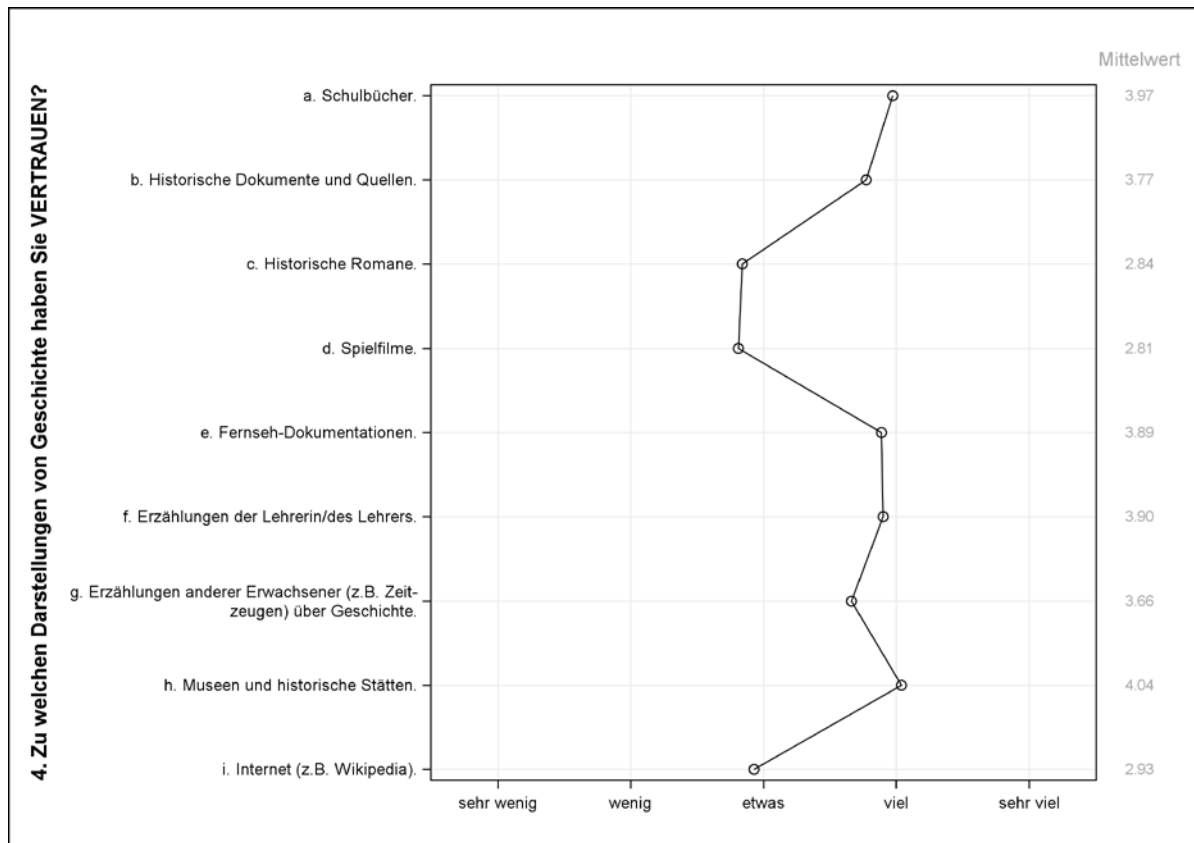


Auch bei der vorliegenden Frage 3 zeigt sich, wie hypothetisch unsere Erklärungsversuche vorerst noch sein müssen. Es liegt erst ein Rohergebnis vor, hoch interessant zwar, aber noch zu wenig ergiebig. Nicht zuletzt werden auch hier zusätzlich qualitative Befragungen nötig sein. Man wird in Gesprächen mit einzelnen Jugendlichen sowie mit ganzen Klassen immer wieder versuchen müssen, den Antworten weiter auf den Grund zu gehen. Das wird sich lohnen, sind doch die Werkzeuge des Lehr-/Lernprozesses bzw. ihr optimaler Einsatz und Gebrauch von zentraler Bedeutung im Rahmen des staatlich organisierten Geschichtslernens.

⁸ Vgl. dazu die Diskussion am Schluss des Textes.

Während rund hundert Jahren war das Schulbuch das einzige Medium im Geschichtsunterricht, sieht man von der Lehrererzählung ab. Es gab ein einziges Lehrmittel, bewilligt von den Erziehungsbehörden der jeweiligen Kantone. Punkto Geschichtsbuch hielt die Politik die Hand drauf. Damit wurde gesellschaftspolitisch gesteuert, lange Zeit im Sinne nationalgeschichtlicher Erziehung. Erst seit den mittleren 1980er-Jahren wurden im Kanton Luzern, offiziell, Alternativlehrmittel zugelassen. – Noch heute ist der Aufwand an Ressourcen für Geschichtslehrmittel enorm. Mit Blick auf diesen Aufwand ist der Stellenwert der Schulbücher noch immer zu tief. Nicht zuletzt in der Grundausbildung sowie in der Weiterbildung von Lehrpersonen ist hier der Hebel anzusetzen. Der Leitsatz, etwas überspitzt, sei gewagt: Nur wer als Geschichtslehrperson insgesamt bessere Qualität liefert als das Geschichtsbuch, darf es der Klasse vorenthalten. Von einem „Zusammenbruch“ des Schulgeschichtsbuches, wie ihn Borries und Körber 1999 festgestellt haben, ist allerdings in den Schweizer Resultaten wenig zu sehen (Borries u.a. 1999).

Das Ergebnis zur Frage nach dem Vertrauen in die jeweiligen „Darstellungen“ (Frage 4) ist in Bezug zu setzen mit dem Ergebnis zur vorausgehenden Frage nach den entsprechenden Favoriten. Hier stellt man mit einiger Überraschung fest, dass sich gewisse Wertepaare fast diametral unterscheiden, andere dagegen deckungsgleich sind. So ist das Vertrauen der Jugendlichen namentlich in die „unbeliebten“ Schulbücher (a), Dokumente und Quellen (b) relativ hoch. Bei den Spielfilmen (d) verhält es sich jedoch gerade umgekehrt: dieses „beliebte“ Medium erreicht punkto „Vertrauen“ nicht einmal die Skalenmitte. Diese Bereitschaft und Fähigkeit zu unterscheiden stellt den Jugendlichen ein gutes Zeugnis aus. Das wird noch unterstrichen durch den Befund für Fernseh-Dokumentationen (e). Obwohl hier ebenfalls „laufende Bilder“ für Attraktion sorgen, bleibt der Wert punkto Vertrauen im Gegensatz zum Spielfilm (d) hoch. Ähnliches trifft zu auf Erzählungen von Lehrpersonen (f) und Zeitzeugen (g), die punkto Beliebtheit und Vertrauen ungefähr ähnlich abschneiden. Die Vertrauenswürdigkeit von Museen und historischen Stätten (h) ist wiederum grösser als ihre Beliebtheit zum Lernen. Das Internet (Wikipedia) kann sich punkto Vertrauen kaum steigern (i), bleibt unterhalb der Skalenmitte. Hier mag eine gewisse „Diffamierung“ von Wikipedia durch die Geschichtslehrpersonen mitschwingen, die Befürchtung, Schülerinnen und Schüler könnten allzu viel Unverstandenes und Unverarbeitetes unbesehen in geschichtliche Arbeiten aller Art übernehmen.



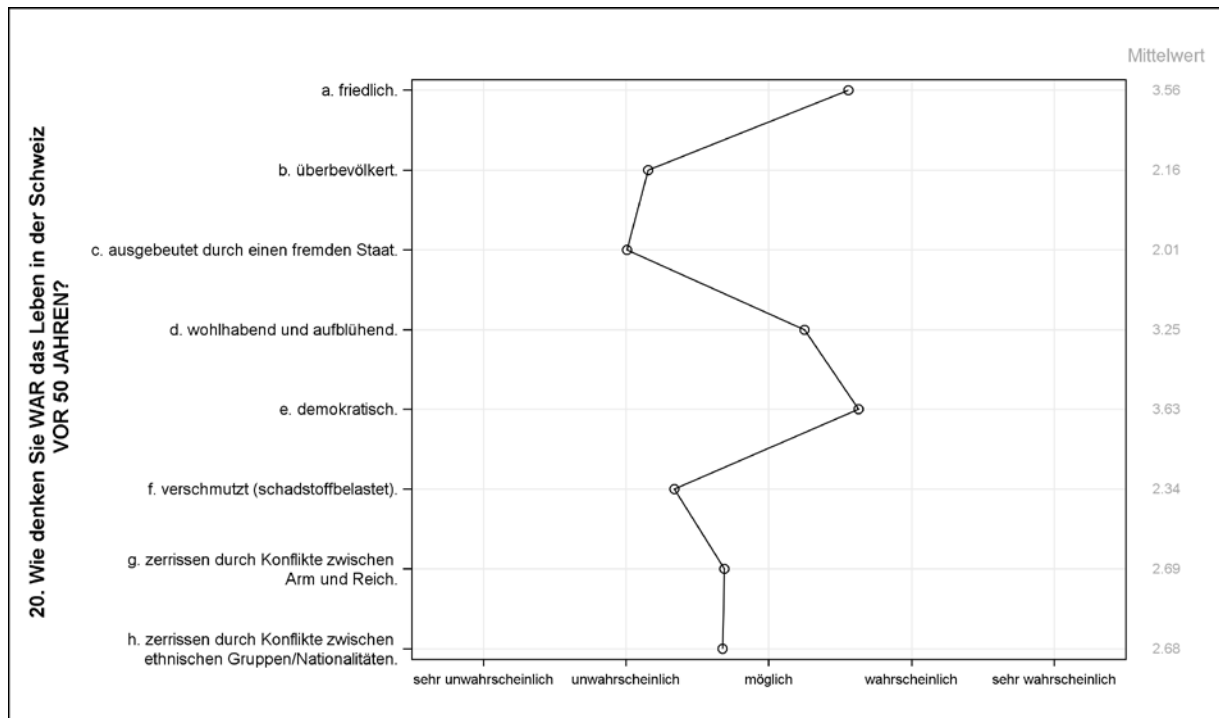
f) Was für Vorstellungen machen sich Jugendliche von der Vergangenheit und von geschichtsbildenden Kräften?

Alle Erscheinungsformen der Erinnerungskulturen, handle es sich um die mehr oder weniger intensive Beschäftigung mit Geschichte im Alltag oder handle es sich um Geschichte in den Medien, im öffentlichen Raum – alles beeinflusst, ob wir es wollen oder nicht, unser Geschichtsbewusstsein. Die Gesamtheit der Erinnerungskulturen in ihrer umfassenden Ausprägung kann als „äussere Seite“, das Geschichtsbewusstsein als „innere Seite“ bezeichnet werden. Damit ist die entscheidende Kategorie angesprochen. Was es auch immer mit der „historischen Realität“ auf sich haben mag, was auch immer der letzte Stand der Geschichtswissenschaft über diese oder jene Epoche, dieses oder jenes Ereignis sein mag: Politisch und gesellschaftlich wirksam ist letztlich „die Geschichte im Kopf“. Entscheidend ist, was sich Individuen und Gesellschaften unter der jeweiligen Geschichte vorstellen, was für „Geschichtsbilder“ die Beschäftigung mit Geschichte hervorbringt. Um solche Fragen geht es im Folgenden.

„Wie denken Sie war das Leben in der Schweiz vor 50 Jahren?“ werden die Jugendlichen im Fragenblock 20 gefragt. Würden Historikerinnen und Historiker damit konfrontiert, würden sie ihre Register ziehen, wie es sich für Berufsleute gehört. Sie würden darlegen, dass 1962 auch in der Schweiz der „Kalte Krieg“ Diskussionen beherrschte, dass viele „Fremdarbeiter“ halfen, den wirtschaftlichen Aufschwung anzukurbeln, dass die Schweizer Frauen noch kein Stimm- und Wahlrecht hatten usw.

Wie aber fallen die Antworten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus? Beim Spitzenplatz „demokratisch“ (e) mag die Vorstellung von der „ältesten Demokratie der Welt“ zusätzlich Pate gestanden haben (aber haben die Jugendlichen beim Beantworten gewusst, dass die Frauen noch kein Stimm- und Wahlrecht besessen haben?), dicht gefolgt von „friedlich“ (a), dahinter leicht zurück „wohlhabend und aufblühend“ (d). Das sind die drei positiven Grundpfeiler des Bilds, das sich Jugendliche von der Schweiz in den frühen 1960er-Jahren machen. Zu diesen positiven Ausprägungen gehören gleichzeitig negative Abgrenzungen. „Ausgebeutet durch einen fremden Staat“ (c) war die damalige Schweiz in den Augen der heute befragten Jugendlichen am allerwenigsten. Auch „überbevölkert“ (b) und „verschmutzt“ (f) taugen als Attribute kaum. Leicht höher, aber immer noch unterhalb der Skalenmitte liegen die Zuschreibungen „zerrissen durch Konflikte zwischen Arm und Reich“ (g) sowie „zerrissen durch Konflikte zwischen ethnischen Gruppen / Nationalitäten“ (f).

Eindeutig: In den Augen der befragten Jugendlichen war die Schweiz in den frühen 1960er-Jahren insgesamt ein Land, dessen Vorzüge sich deutlich manifestierten, dessen Nachteile sich dagegen in Grenzen hielten. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen zwischen den positiven und negativen Komponenten deutliche Abstufungen vor, wie es grundsätzlich erwartet werden konnte. Was dennoch überrascht: Ein Idealbild sähe wesentlich anders aus, klarer, eindeutiger, ausgeprägter. Einerseits geben die Jugendlichen den Phänomenen Frieden und Demokratie auf der 5er-Skala bloss Werte um 3,6. Andererseits erreichen die sozialen und ethnischen Konflikte mit knapp 2,7 fast die Skalenmitte 3. In einem Idealbild würden die positiven Zuschreibungen gegen 5, die negativen gegen 0 tendieren. Das ist hier keineswegs der Fall. Spiegelt sich in diesem Sachverhalt ein Stück helvetische Zurückhaltung? Ist die defensive, eher nivellierende Einstufung dem halben Jahrhundert geschuldet, das zwischen dem Damals und dem Heute liegt? Oder glauben die Jugendlichen vielleicht, dass sie zu wenig wissen, um eindeutig Stellung nehmen zu können? Klärung kann nur von den Befragten kommen. Auch hier ist bei Gelegenheit nachzufragen. Die Jugendlichen müssen ihre jeweiligen Einstufungen individuell erläutern, begründen, nachvollziehbar machen – und damit auch zur Diskussion stellen.



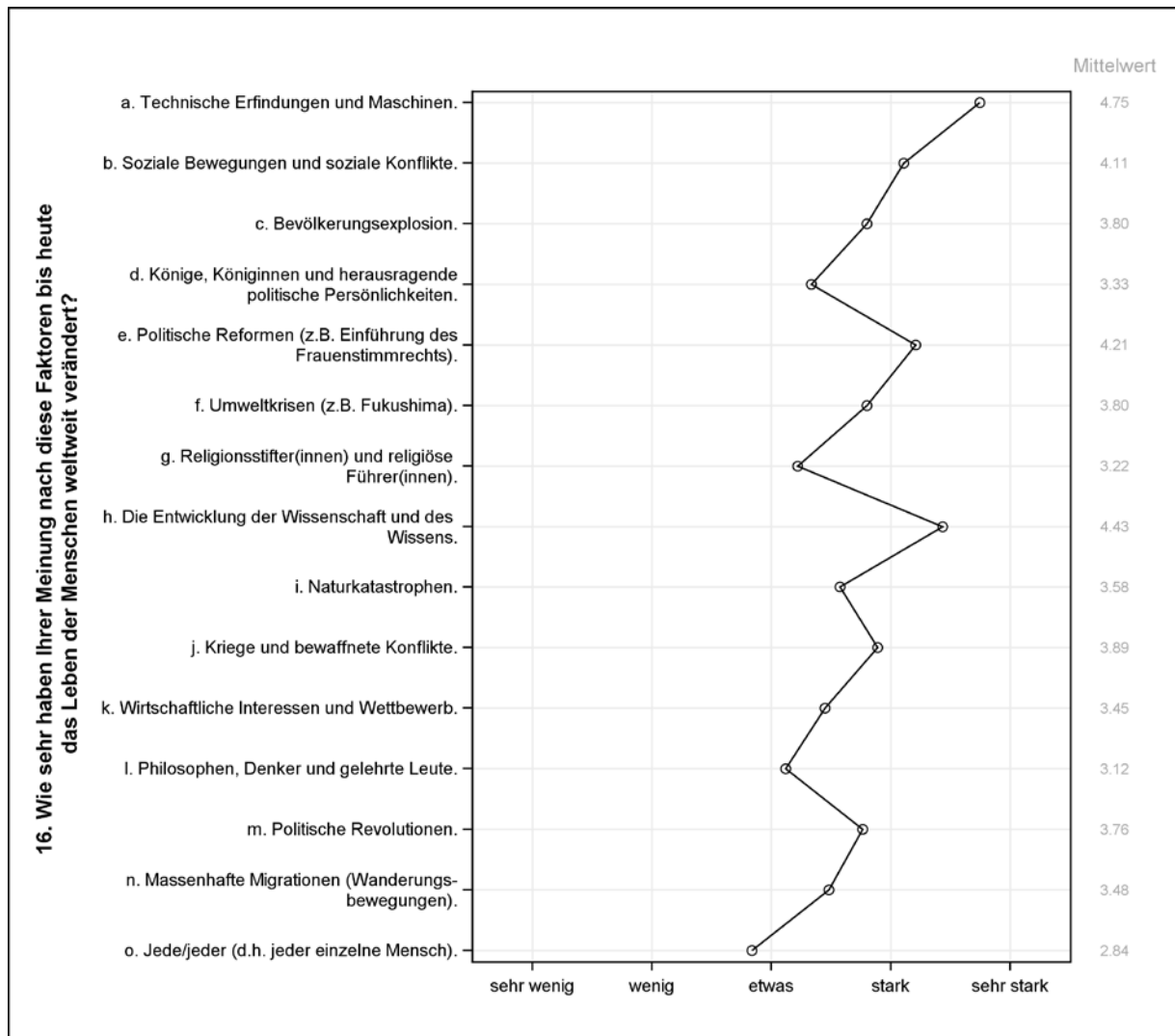
Was bestimmt die Entwicklung der Welt, den Gang der Geschichte? Was entschied in der Vergangenheit darüber, dass sich die Menschheit so und nicht anders entwickelte? Kann es im Zusammenhang mit der menschlichen Existenz fundamentalere Fragen geben? Vorerst fällt bei den Antworten der befragten Jugendlichen in Frage 16 auf, dass bis auf eine einzige Ausnahme sämtliche 14 übrigen Faktoren oberhalb der Skalenmitte 3 eingestuft werden. Das hat im Zusammenhang mit geschichtsbildenden Kräften zwar eine gewisse Logik, hätte sich aber durchaus nicht zwingend ergeben müssen. Die Ausnahme bildet „Jede/jeder (d.h. jeder einzelne Mensch)“. Das Überraschende dabei ist nicht der letzte Platz, sondern die Tatsache, dass diese Einstufung trotzdem so hoch ist, kaum abfällt (o). „Philosophen, Denker, gelehrte Leute“ (l), aber auch „Religionsstifter(innen) und religiöse Führer(innen)“ (g) sowie „Könige, Königinnen und herausragende politische Persönlichkeiten“ (d) sind nicht meilenweit entfernt von „Jedermann“, wenn es um das Einwirken auf den Gang der Weltgeschichte geht. Dieses Teilergebnis ist bemerkenswert: Die genannten vier letztplatzierten Gruppen haben unverkennbar einen gemeinsamen Nenner, der von den Befragten erkannt wird. Eine frei gefasste Bilanz könnte lauten: Einzelne Menschen können auf politischer Ebene, im religiösen Bereich, als Denker und selbst im Alltag zwar einigen Einfluss haben, aber zu den grossen geschichtsbildenden Kräften gehören sie dennoch nicht.

Ein Bündel mit Faktoren nächst höherer Einstufung umfasst „Bevölkerungsexplosion“ (c), „Umweltkrisen (z.B. Fukushima)“ (f), „Naturkatastrophen“ (i) und „massenhafte Migrationen (Wanderungsbewegungen)“ (n). Einmal mehr ist den befragten Jugendlichen zu attestieren, dass sie damit geschichtsbildende Kräfte ähnlich einstufen und in Verbindung bringen, wie sie durchaus innerlich zusammenhängen können. Eine vergleichbare Homogenität trifft auch zu bei den etwa gleich hoch bzw. nur leicht höher eingestuften Faktoren „Kriege und bewaffnete Konflikte“ (j) sowie „Politische Revolutionen“ (m).

Spitzenwerte verzeichnen „Die Entwicklung der Wissenschaft und des Wissens“ (h), „Politische Reformen (z.B. Einführung des Frauenstimmrechts)“ (e) sowie „Soziale Bewegungen und soziale Konflikte“ (b). Interessant, dass diese drei Komponenten aus dem Bereich Wissenschaft und Gesellschaft die „wirtschaftlichen Interessen und den Wettbewerb“ (k) so deutlich hinter sich lassen. Hier dürfte sich der lebensweltliche, womöglich etwas wirtschaftsferne Kontext „Gymnasium“ auswirken. Die Jugendlichen bewegen sich in der Welt des Wissens; soziale Aspekte haben einen hohen Stellenwert; der Frauenanteil ist hoch. Bei Jugendlichen in Berufslehren hätten Wirtschaft und Wettbewerb allenfalls weit höheren Stellenwert.

Bleibt, alles überragend in der Einschätzung der befragten Jugendlichen, sozusagen als geschichtsbildende Kraft Nummer 1, der Faktor „Technische Erfindungen und Maschinen“ (a). Das passt zu einer Welt, in der die Nano-Technologie immer intelligenter Roboter steuert, in der sich Generationen technisch revolutionierter Geräte in immer kürzeren Abständen folgen, in der sich immer weniger die Frage stellt, ob etwas technisch machbar, sondern, ob es finanzierbar sei, denn möglich ist längst „alles“.

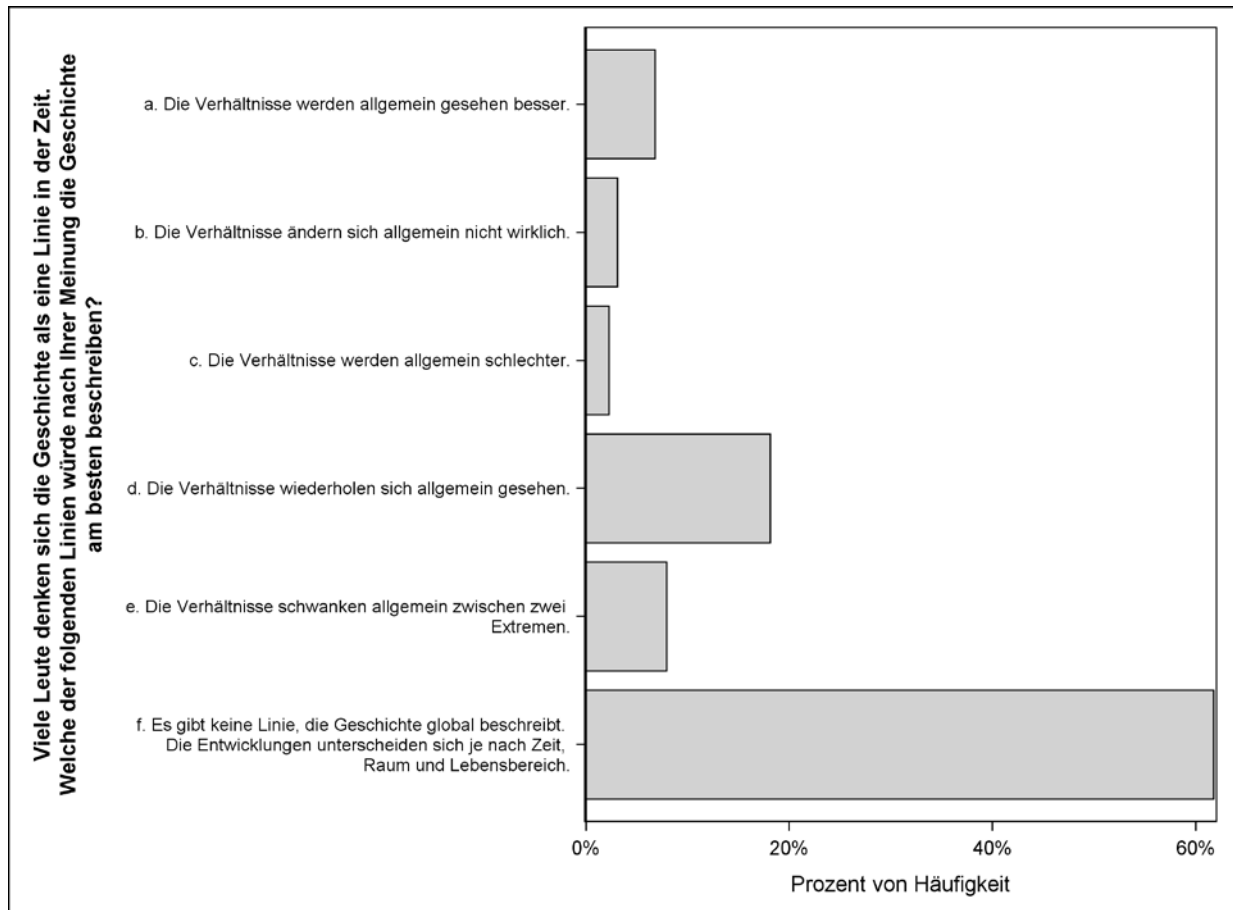
In einem weiteren Fall lohnt sich, nicht allein die Mittelwerte zu beachten, sondern auch die Streuung, das Delta hinter diesen Werten einzubeziehen. Das zeigt sich namentlich bei zwei Faktoren überdeutlich: bei den „Revolutionen“ und bei der „Migration“. Über ihre jeweilige geschichtsbildende Kraft gehen die Meinungen weit auseinander. Die unterschiedliche Einschätzung von Migrationsbewegungen mag stark vom jeweiligen politischen Umfeld abhängen. Während auf der politischen Rechten die Migration in der öffentlichen Diskussion für viel Negatives herhalten muss, ist man im linken Lager hier sehr viel zurückhaltender. Anders liegen die Dinge bei der Einschätzung politischer Revolutionen. Die Diskrepanz, die sich bei den befragten Jugendlichen zeigt, könnte sich bei Historikerinnen und Historikern indes durchaus vergleichbar abbilden. Wer wollte bestreiten, dass die Verfassung der USA und die Erklärung der Menschenrechte zu den wichtigsten Errungenschaften der Menschheitsgeschichte gehören? „Pursuit of happiness“ wird erstmals Maxime einer Verfassung! Und in eben diesem Land, in dem Glück und Wohlfahrt des Menschen als oberste Ziele weltweit erstmals verankert wurden, wollten Volksvertreterinnen und Volksvertreter mit allen erdenklichen Mitteln eine obligatorische Krankenversicherung verhindern. War die 68er-Bewegung Episode oder tief greifende Zäsur? Vor diese Frage gestellt, könnten auch die fachkundigen und erfahrenen Lehrpersonen der befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ohne weiteres 1.4-Skalenpunkte auseinanderliegen.



Welche allgemeine Vorstellung von Geschichte machen sich Jugendliche? Das Ergebnis des Fragenblocks 10 wird für die befragten Jugendlichen einmal mehr zur Ehrenmeldung. Pessimisten geben den Ton nicht an. Dass die Verhältnisse allgemein schlechter werden (c) oder sich kaum ändern (b), glauben die wenigsten. Desgleichen hält sich unkritischer Fortschrittsglaube (a) in engen Grenzen, ebenso die Vorstellung, die Entwicklung schwanke zwischen zwei Extremen (e). Weiter verbreitet dagegen ist die Auffassung, Geschichte wiederhole sich (d) – ein weites Feld. Historische „Gleichheitszeichen“ gibt es nicht. Bei so genannten Vergleichen ist es in aller Regel produktiver, nach Unterschieden statt nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Damit sei allerdings nicht bestritten, dass es historische Konstellationen gibt, deren Herausforderungen sich – auf einer abstrakten Ebene – miteinander in Verbindung bringen lassen.

Das Deutungsangebot, Geschichte sei letztlich Wiederholung, bringt fast zwei Drittel der befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht von der Ansicht ab, historische Entwicklungen unterschieden sich „je nach Zeit, Raum und Lebensbereich“ (f). Selbst wenn man sich bei der Auseinandersetzung mit Geschichte der Kategorien „richtig“ und „falsch“ nicht bedienen mag, darf die Wahl der differenzierten Antwort durch zwei Drittel der Jugendlichen zumindest als höchst respektabel bezeichnet werden. Es wird offensichtlich nicht der erstbesten

monokausalen Globalerklärung das Wort geredet. Das ist nicht allein im Umgang mit Geschichte von grosser Bedeutung, sondern folgenreich im politisch-gesellschaftlichen Bereich überhaupt. Dass Junge griffig-simple Parolen und flink servierte Deutungsangebote nicht unbesehen übernehmen, sondern kritisch abklopfen und nach differenzierten Erklärungsmustern verlangen, kann letztlich kaum hoch genug eingeschätzt werden.

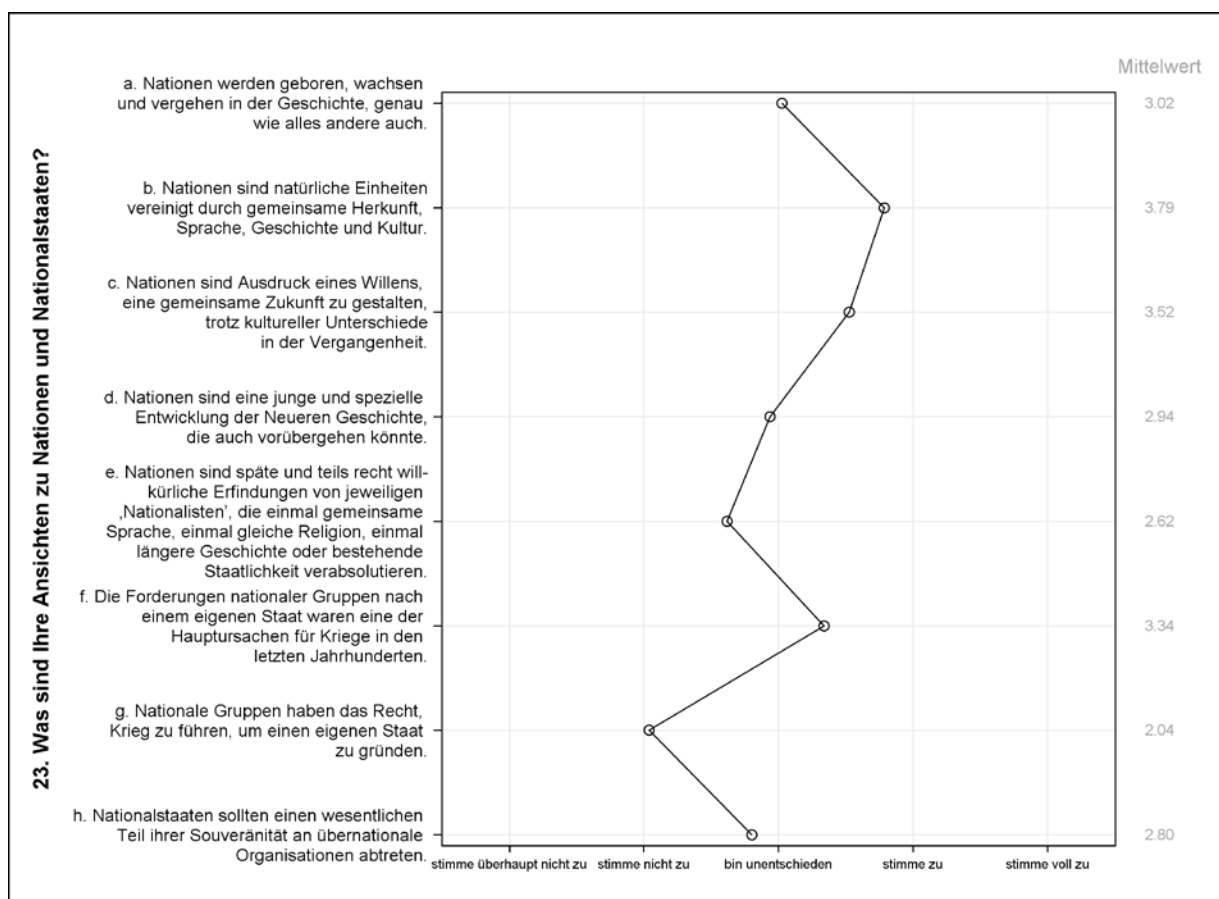


g) Wie denken Jugendliche über zentrale politische Einrichtungen, Formen, Leitfragen?

Zu erkunden ist nicht allein das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen. Es geht nicht nur um Geschichtsbilder im Kopf, um Vorstellungen über Vergangenes, sondern ebenso sehr um Politik, ihre Ausformungen, Institutionen, Verfahren. Wie denken Gymnasiastinnen und Gymnasiasten etwa über Nationen und Nationalstaaten? Auf die Antworten im Fragenblock 23 durfte man umso gespannter sein, als es in den Anfangsjahren der kräftig aufwallenden Globalisierung bisweilen manchen schien, die Nationalstaaten hätten ausgedient.

Dass Nationen kommen und gehen wie alles andere in der Geschichte auch, wird in die Skalenmitte gesetzt (a), ebenso die Erklärung, Nationen seien relativ junge historische Gebilde, die auch wieder vergehen könnten (d). Erfolgen diese Rangierungen, die sich gegenseitig bestätigen, aus einem Mix aus Vorsicht, Nüchternheit, Selbstverständlichkeit und Lustlosigkeit? Ist man versucht zu sagen: typisch helvetisch? Am ausgeprägtesten fällt die Zustimmung aus bei den

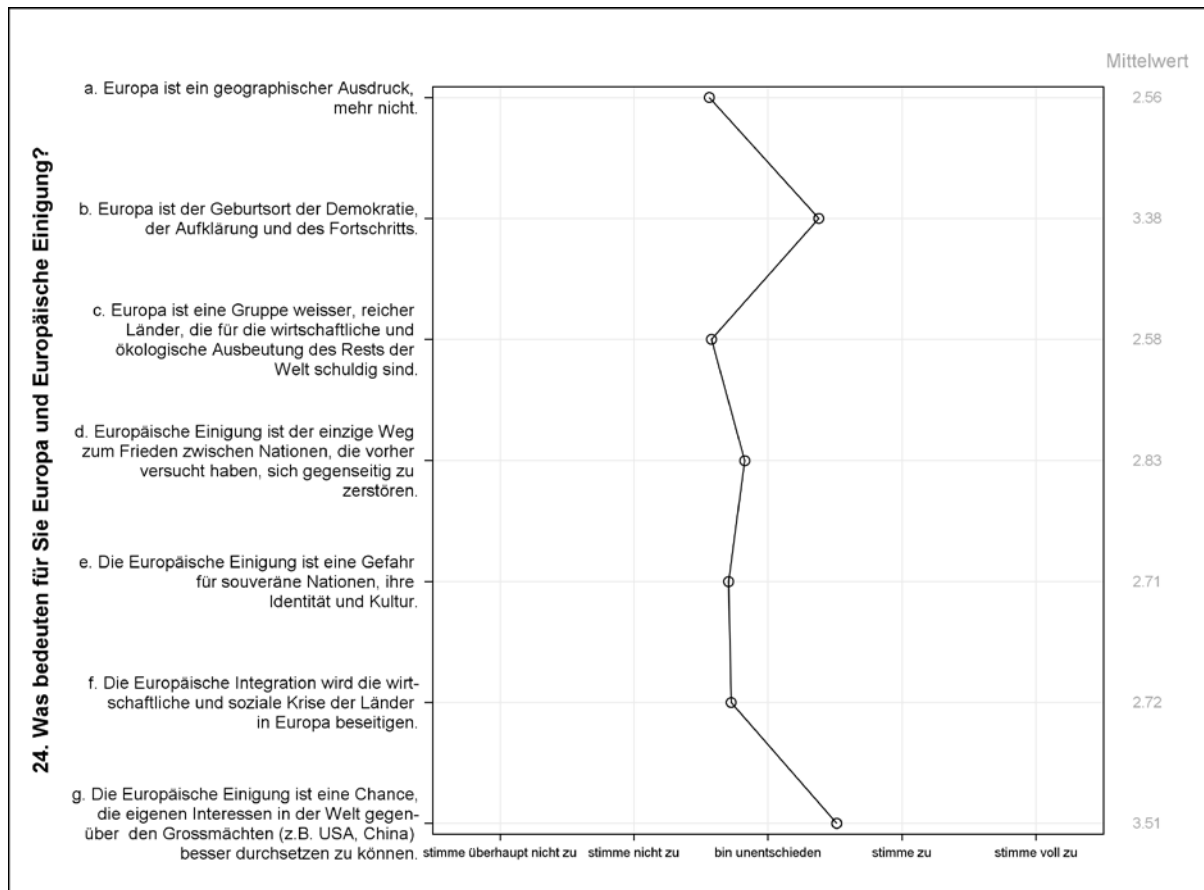
Zuschreibungen, Nationen seien „natürliche Einheiten, vereinigt durch gemeinsame Herkunft, Sprache, Geschichte und Kultur“ (b). Interessant wäre hier nachzufragen: Und die viersprachige Schweiz? Besser zur modernen Schweiz passt die hohe Ausprägung bei der Aussage „Nationen sind Ausdruck eines Willens, eine gemeinsame Zukunft zu gestalten, trotz kultureller Unterschiede in der Vergangenheit“ (c). Verweisen die vorgegebenen Auswahlantworten allein auf Tradition als Begründung für Nationen sowie auf die Motive von „Nationalisten“ (e), sinkt die Zustimmung der Befragten. Ebenfalls noch oberhalb der Skalenmitte 3 rangiert die Aussage, die Forderungen nationaler Gruppen nach einem eigenen Staat seien in den letzten Jahren eine der Hauptursachen für Kriege gewesen (f). Das Recht, Krieg zu führen, um einen eigenen Staat zu gründen, wird nationalen Gruppen von den befragten Jugendlichen jedoch klar abgesprochen (g). Interessant schliesslich der Befund, wonach die Befragten nur sehr beschränkt einverstanden sind mit der Aussage, Nationalstaaten sollten einen wesentlichen Teil ihrer Souveränität an übernationale Organisationen abtreten (h). – Zwischenbilanz: Ewiger Bestand wird den Nationen mitnichten attestiert, auch Nationen sind offenbar Produkte einer bestimmten Epoche, und Kriege sollen deswegen nicht geführt werden, dennoch: Souveränität abtreten mag man kaum. Ist man auch in diesem Falle versucht zu sagen: typisch helvetisch?



Die traditionellen Parteien erodieren auch in der Schweiz seit geraumer Zeit. Die Zahl der Wechselwählerinnen und -wähler scheint zuzunehmen. Protestparteien haben da und dort Aufwind. So rasch dürfte das gewachsene Parteienggefüge, das seit den 1980er-Jahren in starker Veränderung begriffen ist, zwar nicht ausgedient haben. Dennoch zeichnen sich bereits seit einiger Zeit, teils anstelle von Parteiprogrammen

und -parolen, politische Bruchlinien ab, denen entlang die grossen Fragen unserer Zeit entschieden werden: Europa, Migration, Umwelt, Energie. Dieser Hintergrund verleiht den Antworten der Jugendlichen zur Europafrage besonderes Interesse.

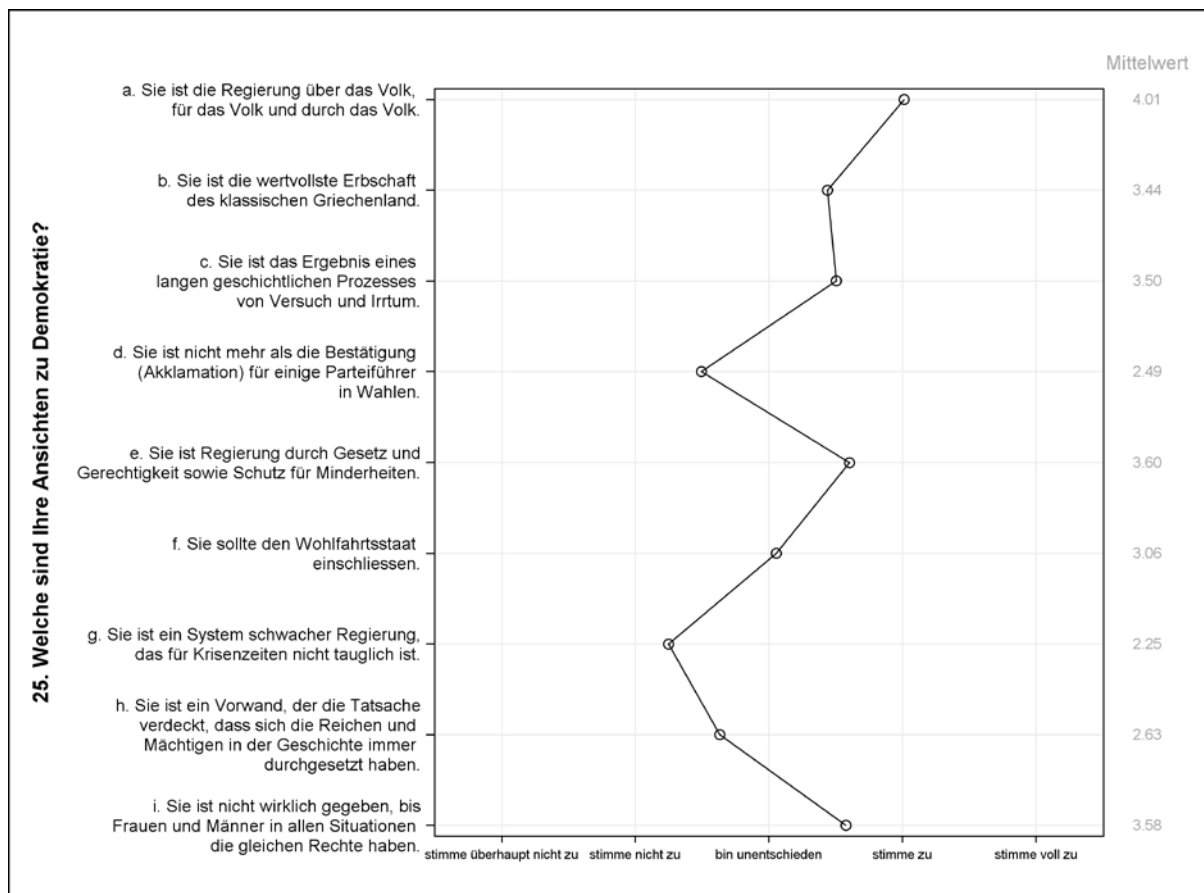
Frage 24 setzt ein mit einer generellen Einschätzung: Ist Europa bloss ein „geographischer Begriff“, oder mehr? Die Aussage wird zwar deutlich unterhalb der Skalenmitte eingestuft. Aber flammende Widerrede sähe anders aus. So halb lässt man die Aussage gelten. Für die Aussage, Europa sei eine „Gruppe weisser, reicher Länder, deren Ziel die wirtschaftliche und ökologische Ausbeutung anderer Länder“ sei (c), gilt dasselbe. Man lehnt die Aussage eher ab, aber eindeutig ist diese Ablehnung keineswegs. Einen Viertelpunkt mehr Zustimmung findet die Aussage, die europäische Einigung sei „der einzige Weg zum Frieden“ zwischen früher verfeindeten Nationen (d), erreicht aber die Skalenmitte 3 ebenfalls nicht. Dazu passt, dass die befragten Jugendlichen „Europa“ nur mässig positive Leistungen attestieren. Dass die europäische Integration „die wirtschaftliche und soziale Krise der Länder in Europa beseitigen“ werde (f), findet im Durchschnitt von weniger als der Hälfte der Befragten Zustimmung. Eine ähnlich unbestimmte Antwort erfolgt auf die Frage, ob „Europa“ eine „Gefahr für die Identität und Kultur souveräner europäischer Nationen“ sei (f). Positiv eingestuft wird dagegen die Aussage, Europa sei der „Ausgangspunkt von Demokratie, Aufklärung und Fortschritt“ (b). Beim Stichwort „Demokratie“ mag den befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten leichter Zweifel in die Quere gekommen sein, ob denn nicht das antike Griechenland Ausgangspunkt der Demokratie gewesen sei. Beim Stichwort „Fortschritt“ mögen einige primär an Nordamerika gedacht haben. Schliesslich wird die europäische Einigung von den befragten Jugendlichen als Chance betrachtet, „die eigenen Interessen in der Welt gegenüber den Grossmächten“ durchzusetzen (g). Hier macht sich eine Prise Staatsraison bemerkbar, man könnte vielleicht auch sagen: kollektiver Egoismus. Aber auch diese Zustimmung geht bloss einen halben Punkt über die Skalenmitte 3 hinaus. Es scheint bezeichnend, dass sämtliche sieben Teilantworten weniger als einen Punkt auseinanderliegen. Kann es sein, dass sich sehr viele Jugendlichen in der Schweiz, selbst wenn sie das Gymnasium besuchen, noch nicht intensiv mit „Europa“ befasst haben und daher hier sehr vorsichtig, unbestimmt antworten, ihre Kreuze rund um die Skalenmitte setzen? Pointiert, vielleicht provokativ formuliert: Ist „Europa“ für Junge kein Thema?



Ist das anders beim Thema „Demokratie“ im Fragenblock 25? Jedenfalls schlagen die Werte zu beiden Seiten der Skalenmitte bedeutend lebhafter aus. „Die Demokratie ist die Regierung über das Volk, für das Volk und durch das Volk“, lesen die befragten Jugendlichen gleich im ersten Deutungsangebot (a). Ein staatspolitisches Ideal, eine Definition wie in Stein gehauen. Könnte in einer 5er-Skala eine blanke 5 ergeben – gibt aber nur eine 4. Offensichtlich wird das Ideal unweigerlich an der Realität gemessen, und da mag man nicht gleich zum Lorbeer greifen. Herauszuheben ist dennoch, dass dieser Wert der Schweizer Schülerinnen und Schüler mit 4,01 deutlich über dem der deutschen Schülerinnen und Schüler (3,52) liegt (vgl. Borries, 1999, S. 134). Aber vielleicht würden auch die Deutschen heute, 20 Jahre nach der Erstbefragung, stärker zustimmen.

Damit inhaltlich übereinstimmend wird attestiert, die Demokratie sei „Regierung durch Gesetz und Gerechtigkeit sowie Schutz für Minderheiten“ (e). Aber dafür gibt's nur noch 3,6. Ob der Begriff „Gerechtigkeit“ leicht aufstösst, eher mit einem Desiderat in Verbindung gebracht wird? Im Übrigen sieht man die Demokratie nun effektiv als „wertvollste Erbschaft des klassischen Griechenland“ (b), in gleichem Ausmass aber auch als „Ergebnis eines langen geschichtlichen Prozesses von Versuch und Irrtum“ (c). Erfreulich, wie klar die Historizität der politischen Grundordnung „Demokratie“ erkannt wird. Offensichtlich sind die befragten Jugendlichen gewohnt, die Geschichtlichkeit von Phänomenen in ihre Überlegungen einzubeziehen. Sie sind zudem hellhörig nicht nur punkto politischer Gleichberechtigung; sie beziehen Demokratie ausdrücklich auf gleiche Rechte von Männern und Frauen „in allen Situationen“ (i). Weniger klar ist, ob der „Wohlfahrtsstaat“ für die Demokratie konstitutiv sei (f). Die Einstufung erfolgt in der Skalenmitte 3. Dass sich Demokratie

schliesslich auch negativ definieren lässt, versteht sich. Dass Demokratie bloss ein Vorwand sei, der verschleiern soll, dass sich doch immer nur die „Reichen und Mächtigen“ durchsetzen (h), wird ebenso abgelehnt wie die Aussage, Demokratie sei bloss Akklamation von „Wahlerfolgen einiger Politiker“ (d). Nicht einverstanden sind die Befragten schliesslich mit der Unterstellung, die Demokratie sei ein politisches System für schwache Regierungen und taue nicht in Krisenzeiten (g). Eine Bilanz lässt sich punkto Demokratie viel leichter ziehen als in der Europa-Frage, wo vieles diffus blieb. Am grundlegenden politischen Orientierungsrahmen fehlt es den Jugendlichen nicht. Im Gegenteil: Man weiss relativ klar, was ein demokratisches System einerseits ausgezeichnet, was andererseits den Prinzipien dieser politischen Ordnung widerspricht. Oder als schweizerisches Understatement formal in Negation verpackt: Allzu grosse Sorgen muss man sich um das Demokratieverständnis der befragten Jugendlichen kaum machen.



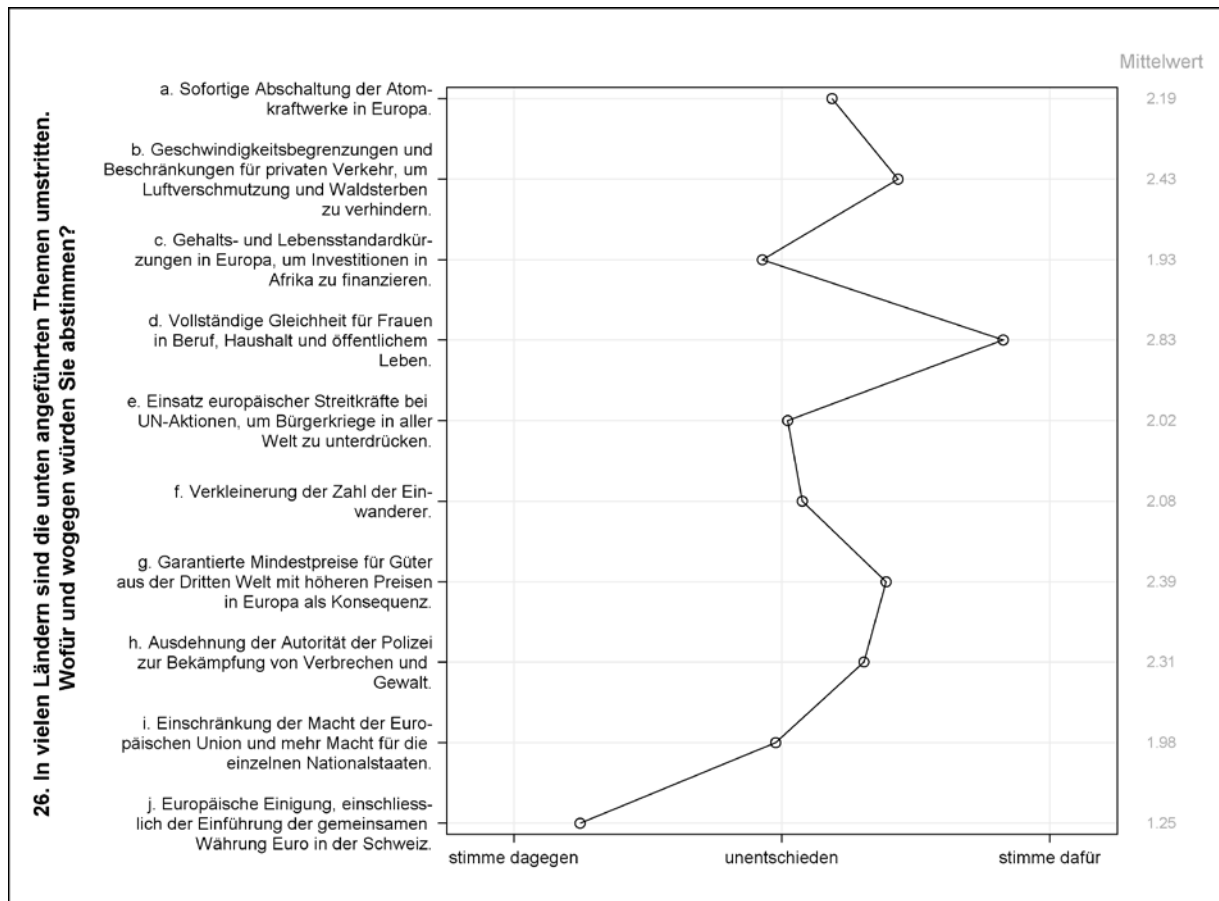
Politische Grundhaltungen manifestieren sich nicht nur in der Zustimmung oder Ablehnung relativ abstrakter Politsysteme, sondern namentlich auch in der Stellungnahme zu konkreten Vorlagen. In diesem Sinne ist Frage 26 überschrieben wie folgt: „In vielen Ländern sind die unten angeführten Themen umstritten. Wofür und wogegen würden Sie abstimmen?“ Zur Verfügung steht hier ausnahmsweise bloss eine 3er-Skala. Das mag dazu geführt haben, dass die Gesamtergebnisse eher ausgeprägter ausfielen. Spitzenreiter ist die „vollständige Gleichheit für Frauen in Beruf, Haushalt und öffentlichem Leben“ (d) mit 2,83 von 3 möglichen Punkten. Auch hier ist sofort zu bedenken, dass es sich bei den Befragten ausschliesslich um Gymnasiastinnen und Gymnasiasten handelt. Die Frage liegt deshalb auf der Hand,

ob die „vollständige Gleichheit“ der Geschlechter auch bei andern Schülergruppen so hoch im Kurs wäre.

Bei den folgenden vier Volksabstimmungen wären die Chancen für eine Zustimmung relativ gut, wenn die Jugendlichen darüber entscheiden könnten, nämlich bei „Geschwindigkeitsbeschränkungen und Beschränkungen für privaten Verkehr, um Luftverschmutzung und Waldsterben zu verhindern“ (b), bei „garantierten Mindestpreisen für Güter aus der Dritten Welt“, auch wenn deswegen in Europa höhere Preise zu bezahlen wären (g), bei „Ausdehnung der Autorität der Polizei zur Bekämpfung von Verbrechen und Gewalt“ (h), dazu, wenn es um die „sofortige Abschaltung der Atomkraftwerke in Europa“ ginge (a). Sorge um die Umwelt manifestiert sich hier gleich zwei Mal, dazu kommt ein Einstehen für faire Preise, wobei die befragten Jugendlichen zumindest erklären, dass sie dafür bereit wären, entsprechende Konsequenzen zu tragen. Tatbeweise stehen aus. Das ist kein Verdacht. Das ist eine Feststellung.

Diesen vier Favorisierungen stehen vier Unentschieden gegenüber, nämlich in den folgenden Sachgeschäften: „Verkleinerung der Zahl der Einwanderer“ (f), „Einsatz europäischer Streitkräfte bei UN-Aktionen, um Bürgerkriege in aller Welt zu unterdrücken“ (e), „Einschränkung der Macht der Europäischen Union und mehr Macht für die einzelnen Nationalstaaten“ (i) sowie „Gehalts- und Lebensstandardkürzungen in Europa, um Investitionen in Afrika zu finanzieren“ (c). Gemeinsam sind diesen vier Vorlagen ein beträchtlicher Abstraktionsgrad sowie eine hohe Komplexität. Bei fast allen Geschäften müsste man mehr wissen, um sich verantwortlich entscheiden zu können. Haben die befragten Jugendlichen deshalb „Zuflucht“ genommen bei der Skalenmitte?

Einsam abgeschlagen, isoliert in ausgeprägter Ablehnung, ist nur eine Vorlage: die „Europäische Einigung, einschliesslich der Einführung der gemeinsamen Währung Euro in der Schweiz“ (j). Hier wissen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten offensichtlich sehr genau, wie bei der Gleichberechtigung, was sie wollen und was nicht. Ein Beitritt der Schweiz zu Europa ist kein Thema, offenbar unabhängig von einem soliden Wissensstand, wie zu vermuten ist. Es reicht nicht einmal zu einer Patt-Situation. Nein, es ist eindeutig: Der Weg nach Europa soll nicht beschritten werden. Nach Ansicht der Jugendlichen dürften Abenteurer und Entdecker im Geschichtsunterricht zwar vermehrt zum Zuge kommen; die Geschichte Europas und der Welt wird gegenüber der Schweizer Geschichte deutlich bevorzugt, und die Solidarität mit der Dritten Welt ist unverkennbar. Von all dem unberührt ist aber ein möglicher Beitritt der Schweiz zu Europa. Sind in dieser Hinsicht die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wesentlich konservativer als der Durchschnitt der Schweizer Bevölkerung?

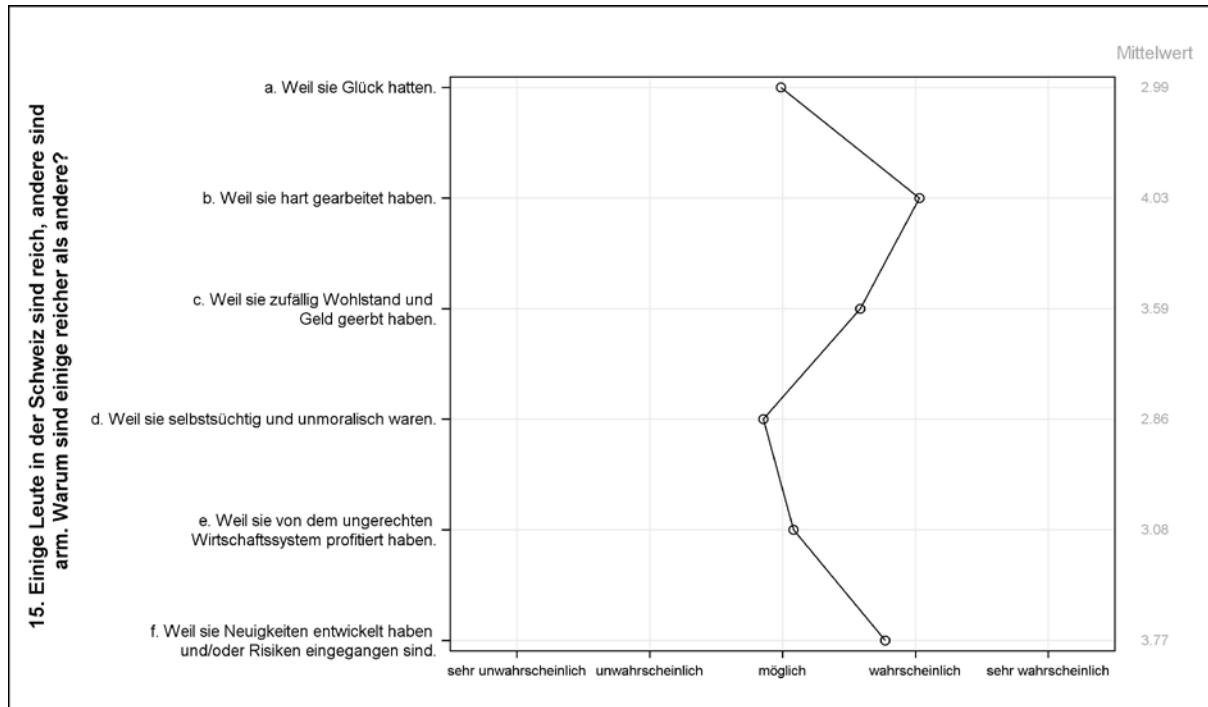


h) Wie denken Jugendliche über ihren lebensweltlichen Kontext?

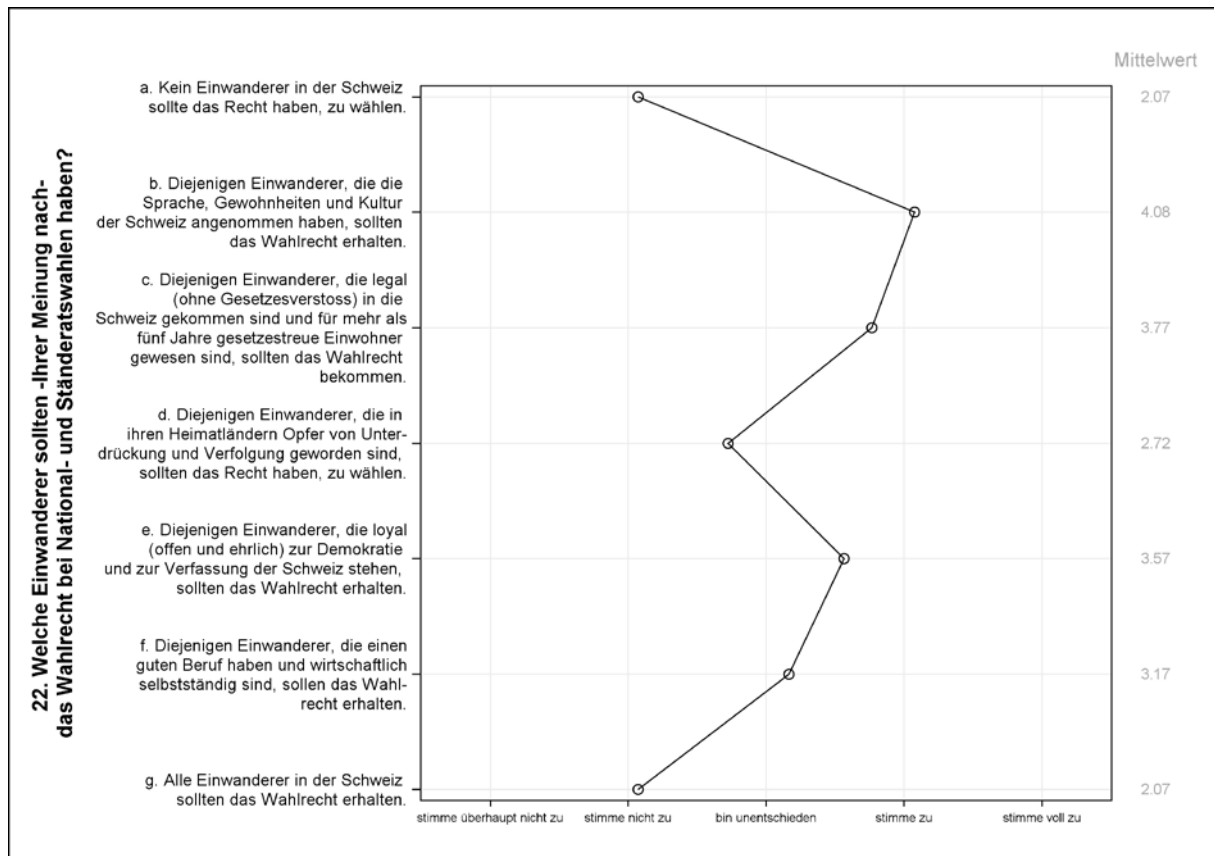
Alle Erfahrungen lebensweltlicher Art münden in Haltungen. Was wir erfahren, verändert uns. Dabei ist von einer Bewertung vorerst ganz abzusehen. Eher wäre von einer anthropologischen Grundkonstante zu sprechen. Aus Erfahrung wird man klug, wie der Volksmund sagt – oder eben nicht. Ohne Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, vermöchte der Mensch letztlich nicht zu überleben. Erfahrungen verdichten sich in Haltungen, und diese Haltungen manifestieren sich schliesslich in Handlungen oder Unterlassungen. Andere Erfahrungen wiederum verlangen nach Erklärungen. Davon ist in der Folge die Rede.

„Einige Leute in der Schweiz sind reich, andere sind arm. Warum sind einige reicher als andere?“ heisst es über dem Fragenblock 15 lapidar. Es könnte die elementare Frage eines aufgeweckten Kleinkindes sein. Laut den Befragten mag ja sein, dass die Reichen bloss „Glück hatten“ (a), „selbstsüchtig und unmoralisch waren“ (d) oder „vom ungerechten Wirtschaftssystem profitierten“ (e). Aber so richtig überzeugt von diesen drei Deutungsangeboten sind die Jugendlichen nicht. Also wählen sie dafür insgesamt die unverbindliche Mitte der Skala: nicht so ganz richtig, nicht so ganz falsch? Mehr überzeugt sind die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in dieser Reihenfolge, dass Reichtum oft das Ergebnis „harter Arbeit“ ist (b) oder sich „aus zufälliger Erbschaft“ ergibt (c). Etwa gleich hoch wird die Möglichkeit eingestuft, dass Menschen reich werden, weil sie „Neuerungen entwickelt haben und/oder Risiken eingegangen sind“ (f). Auch hier erscheinen die Antworten plausibel, nachvollziehbar und würden womöglich von den Lehrenden der Lernenden weitgehend geteilt.

Interessant ist zudem bei den Resultaten zu dieser Frage (wie zu den Ergebnissen der meisten anderen Fragen), dass sich kaum unterschiedliche Einschätzungen ergeben, ob jetzt die Schülerinnen und Schüler eine positive Einstellung zu Geschichte und Geschichtsunterricht haben oder nicht. Harte Arbeit, das glauben sie alle, führt zu Reichtum.



Sollten Einwanderer bei National- und Ständeratswahlen das Wahlrecht haben? Wenn ja, welche Migrantinnen und Migranten? Mit dieser brisanten Frage konfrontiert der Fragenblock 22. Vorweg zu nehmen ist, dass die befragten Jugendlichen hier recht dezidierte Meinungen vertreten. Die beiden gegenteiligen Ansichten, wonach „alle“ (g) oder „keine“ (a) Einwanderer das Wahlrecht bekommen sollten, werden exakt gleich tief eingestuft, auf der 5er-Skala bei 2. Wer dagegen „Sprache, Gewohnheiten und Kultur der Schweiz angenommen hat“, sollte nach Ansicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wählen dürfen (b), was ebenso deutlich mit 4 Punkten bekräftigt wird. Nach diesen eher kategorisch klaren Vorstellungen folgen mehrere Differenzierungen, mit abnehmenden Rangpunkten wie folgt: Wählen sollen jene dürfen, „die legal (ohne Gesetzesverstoss) in die Schweiz gekommen sind“ und sich hier bereits mehr als fünf Jahre aufgehalten haben (c), „die loyal (offen und ehrlich) zur Demokratie und zur Verfassung der Schweiz stehen“ (e) sowie jene, „die einen guten Beruf haben und wirtschaftlich selbständig sind“ (f). Die letztgenannte Aussage ist nur noch knapp über der Skalenmitte. Etwas darunter rangiert die Aussage, wer in seinem Heimatland „Opfer von Unterdrückung und Verfolgung“ geworden sei, sollte sich an den Parlamentswahlen beteiligen dürfen (d).



Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass die befragten Jugendlichen offensichtlich mit Bedacht ans Werk gehen und politisch-gesellschaftlich sehr wohl zu unterscheiden wissen. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Integration wird hoch bewertet. Dafür stehen nach Ansicht der Befragten die Chancen besser, wenn sich die Einwanderer bereits einige Jahre in der Schweiz aufgehalten haben. Vorausgesetzt wird eine demokratische Grundhaltung auf der Basis der Bundesverfassung. Erst jetzt sprechen die Jugendlichen wirtschaftliche Bedingungen an. Interessant schliesslich, dass Gewalt und Unterdrückung als Fluchtgrund offenbar anerkannt werden. Aber sachlich wird auseinandergehalten, was nicht zusammen gehört: Verfolgt sein und der Anspruch auf das Wahlrecht haben letztlich nichts miteinander zu tun. Die Frage sei erlaubt, ob so kluge Stellungnahmen vermehrt erwünscht wären – weit über den Schulhof hinaus?

„Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Dinge?“ Wer wäre nicht interessiert, sich den Spiegel vorhalten zu lassen und selber zu überprüfen, was für ein Bild man abgibt? Wird Persönliches mit Überpersönlichem ergänzt, wie das in Frage 18 der Fall ist, muss das Ergebnis bei 359 befragten Jugendlichen aufschlussreich sein. Das ist es auch.

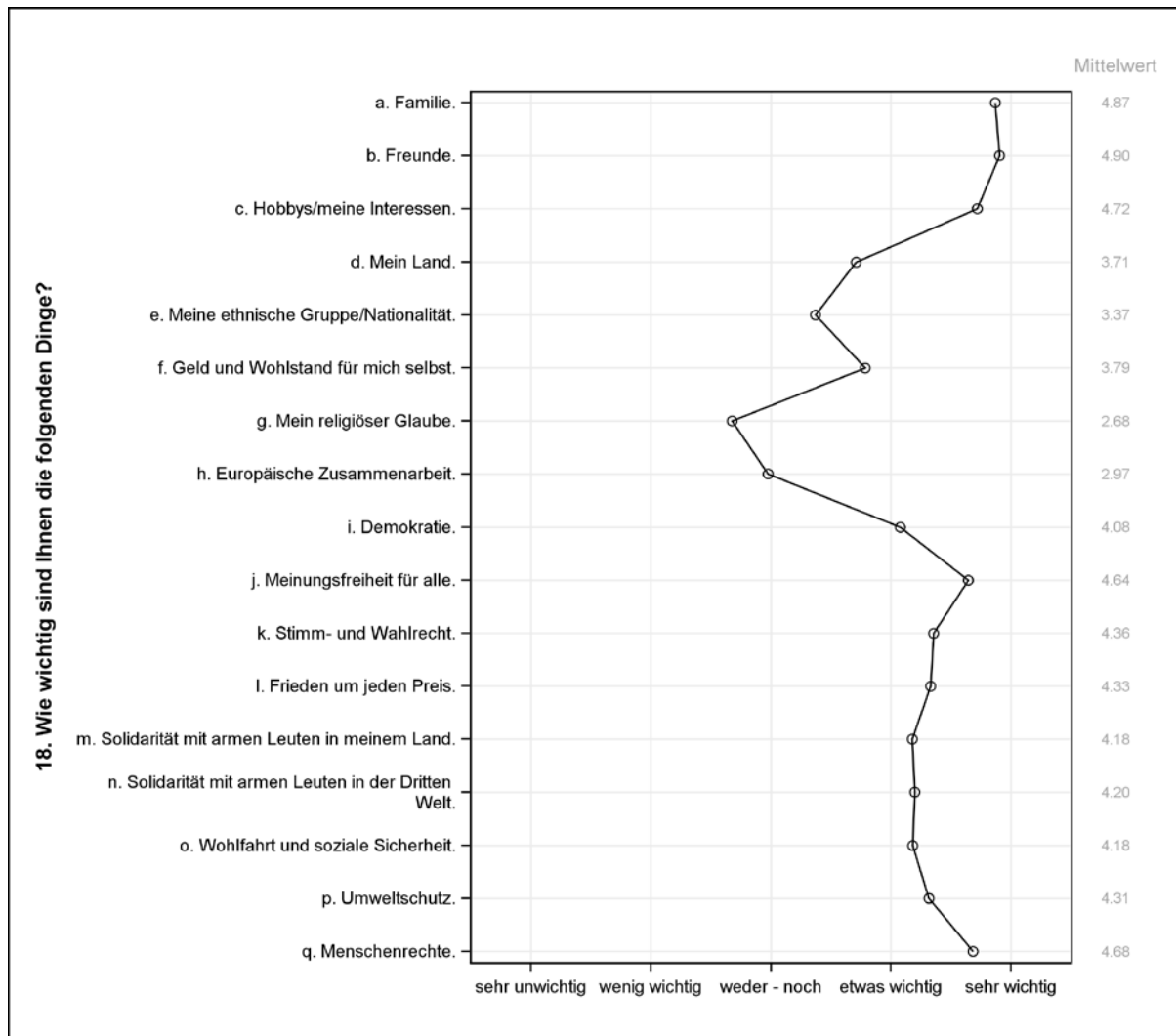
Drei Spitzenreiter sind vorerst quasi gesetzt: Familie (a), Freunde (b), Hobbys / meine Interessen (c). Das Hemd ist näher als der Rock. Das wird von den Jugendlichen aber beinahe widerlegt. Der Rock ist jedenfalls nicht viel weiter als das Hemd, denn dass die „Menschenrechte“ (q) und die „Meinungsfreiheit für alle“ (j) nur ganz knapp hinter den Hobbys und den persönlichen Interessen rangieren, ist eine kleine Sensation. Auch hier werden von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten feine Unterschiede gemacht. Das Stimm- und Wahlrecht (k) wird zwar auch als sehr wichtig eingestuft, tritt aber dennoch hinter die uneingeschränkte Meinungsfreiheit

zurück. Stimmen und wählen können ist ein hohes Gut, wichtiger als Demokratie (i), aber das allgemeine Recht auf freie Meinungsäusserung geht dennoch beidem vor.

Beeindruckend gross geschrieben wird Solidarität: mit „armen Leuten im eigenen Land“ (m), mit „armen Leuten in der Dritten Welt“ (n). Auch „Frieden um jeden Preis“ (l), „Wohlfahrt und soziale Sicherheit“ (o) zählen mit demselben Werten dazu, schliesslich der ebenso hoch eingestufte Umweltschutz (p). Auffallend allerdings, dass hier die Meinungen der befragten Jugendlichen relativ weit auseinandergehen, wie übrigens auch punkto Stimm- und Wahlrecht. Der Mittelwert hat also nur beschränkte Aussagekraft.

Dass die von den Jugendlichen mehrfach bekundete Solidarität einen halben Punkt und mehr *vor* den folgenden drei Aspekten liegen würde, ist ebenfalls alles andere als selbstverständlich. „Wichtig“ für die befragten Jugendlichen sind, geordnet nach ihrem Rang: „Geld und Wohlstand für mich selbst“ (f), „mein Land“ (d) sowie „meine ethnische Gruppe / Nationalität“ (e). Als hoch interessant erweisen sich die beiden letztangierten Aspekte. „Europäische Zusammenarbeit“ (h) findet sich in der Skalenmitte. Was nach einem „neutralen“ Wert aussehen könnte, erweist sich bei näherem Hinsehen als Durchschnitt aus relativ entschiedener Ablehnung und Zustimmung. An der Europafrage scheiden sich die jugendlichen Geister. Dasselbe gilt für den „religiösen Glauben“ (g), der insgesamt das Schlusslicht macht.

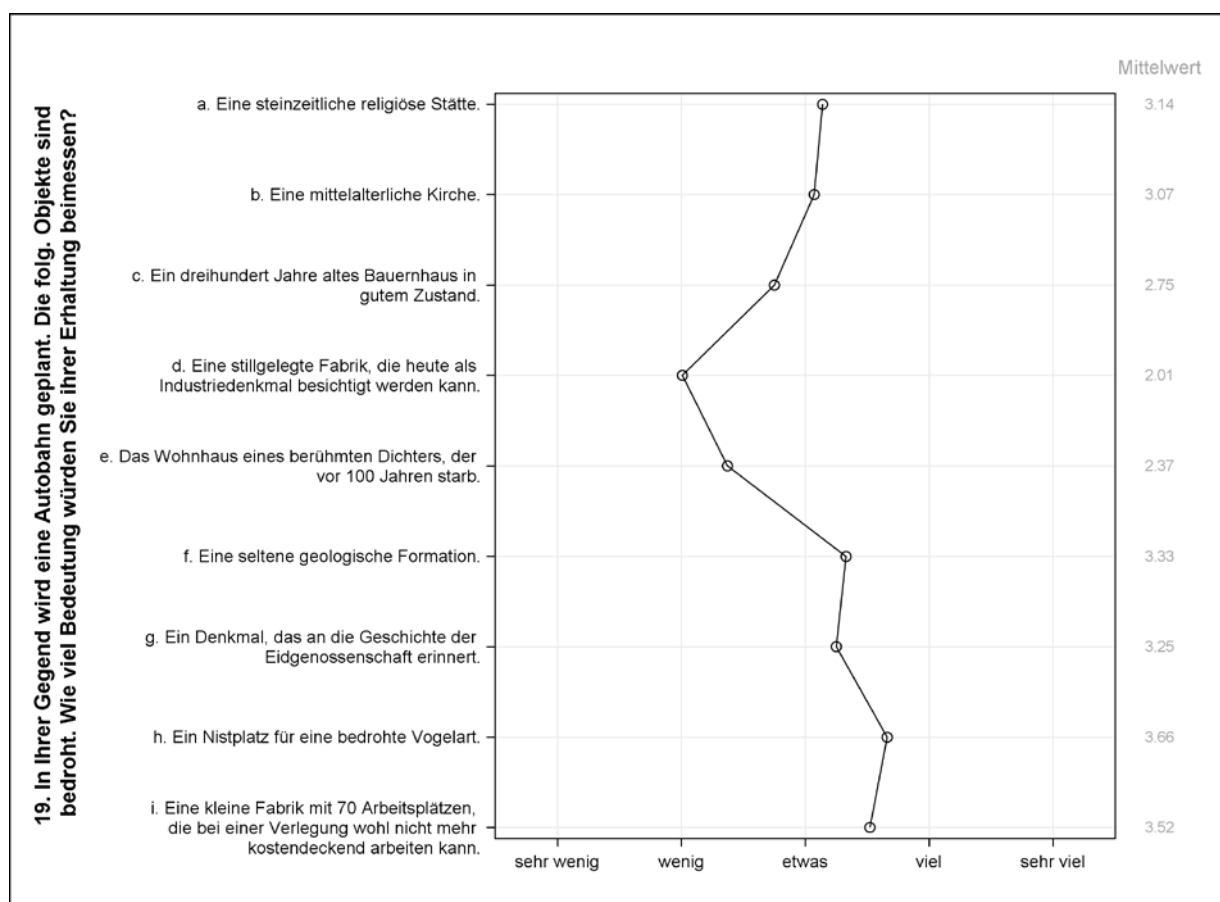
Was hier relativ unscheinbar zum Ausdruck kommt, ist der möglicherweise tiefgreifendste Mentalitätswandel des 20. Jahrhunderts in weiten Teilen Westeuropas, nämlich der dramatische Bedeutungsverlust des Religiösen, die Erosion eines moralischen Leitsystems in einer Wucht, wie man sie sich an ihrem Beginn vor rund 50 Jahren hierzulande nicht hätte vorstellen können. Die Folgen dieses Verlusts sind noch kaum absehbar. Aufhorchen lässt die Tatsache, dass dieser Niedergang des Religiösen im Westen scharf kontrastiert mit dem Bedeutungszuwachs der Religionen andernorts.



Im folgenden Fragenblock 19 geht es konkreter, handfester zu. Die Jugendlichen sollen sich vorstellen, in ihrer Gegend werde eine Autobahn geplant; verschiedene Objekte seien bedroht. Wie viel Bedeutung wäre ihrer Erhaltung beizumessen? Vorweg sei gesagt, dass bei den Antworten in diesem Fragenblock 3,66 Punkte das höchste der Gefühle auf der gewohnten 5er-Skala sind. Als Geschichtslehrer und Geschichtsdidaktiker nimmt man mit einiger Überraschung zur Kenntnis, dass ein „Nistplatz für eine bedrohte Vogelart“ (h) obenaus schwingt, noch vor dem Erhalt von 70 Arbeitsplätzen rangiert (i). Auch eine „seltene geologische Formation“ (f) sowie ein „Denkmal, das an die Geschichte der Eidgenossenschaft erinnert“ (g), wären nach Ansicht der Jugendlichen einigermaßen schützenswert, liegen jedenfalls noch über der Skalenmitte. Eine direkte Folge des jeweiligen Geografie- und Geschichtsunterrichts? Auch eine steinzeitliche religiöse Stätte (a) sowie eine mittelalterliche Kirche (b) liegen noch leicht im Plus. Dagegen leicht im Minus rangieren ein 300 Jahre altes Bauernhaus in gutem Zustand (c) sowie das Wohnhaus eines berühmten Dichters, der vor 100 Jahren starb (e). Das Schlusslicht macht „eine stillgelegte Fabrik, die heute als Industriedenkmal besichtigt werden kann“ (d), mit 2 von 5 Punkten.

Kommt das Ergebnis so glatt daher, täuscht es darüber hinweg, dass die befragten Jugendlichen bei vielen Unterthemen gar nicht einer Meinung sind. Ob es um eine

prähistorische Stätte, eine Kirche aus dem Mittelalter, ein Bauernhaus oder ein nationalgeschichtliches Denkmal geht, klaffen die Meinung in der Grössenordnung von 1 bis 2 Punkten auseinander. Insgesamt ergibt sich ein eher diffuses Bild, leicht romantisierend und vor allem: erinnerungskulturell bzw. aus denkmalpflegerischer Sicht ausgesprochen defensiv, dazu traditionell. Denkmäler sollen nicht beliebig versetzt werden, da ist den Befragten beizupflichten, aber Ausnahmen bestätigen die Regel. Die befragten Jugendlichen halten sich im Übrigen getreu an die Devise, wonach historisch und erinnerungskulturell bedeutender ist, was älter ist. Von der Prähistorie geht's punkto Bedeutung abwärts zum Mittelalter, weiter zur frühen Neuzeit, zur Zeit um 1900, schliesslich zum 20. Jahrhundert. Zweifellos ist und bleibt das Alter ein wichtiger Aspekt der Bewertung, wenn es um Erhalt oder Preisgabe eines Objekts geht, aber der Faktor Alter kann keineswegs in kategorisch-absoluter Art entscheidend sein. Der Agrarsektor bringt es in der Schweiz zwar nur noch auf wenige Prozente, die Schweiz ist längst zum Industrie- und weiter zum Dienstleistungsland geworden. Das historische Fundament des Hier und Jetzt sind nicht Bauernhäuser, sondern Fabriken. In der vorliegenden Befragung rangiert der Erhalt des Bauernhauses dennoch weit vor dem Erhalt des „Industriedenkmals“ Fabrik. – Sich für den Nistplatz einer bedrohten Vogelart einzusetzen, manifestiert das Bestreben für einen integralen Schutz der Umwelt, zu dem auch der Erhalt der Artenvielfalt zählt. Dass dieser eine Nistplatz, der sich womöglich versetzen liesse, an die Spitze von neun Faktoren gesetzt wird, überrascht trotzdem.

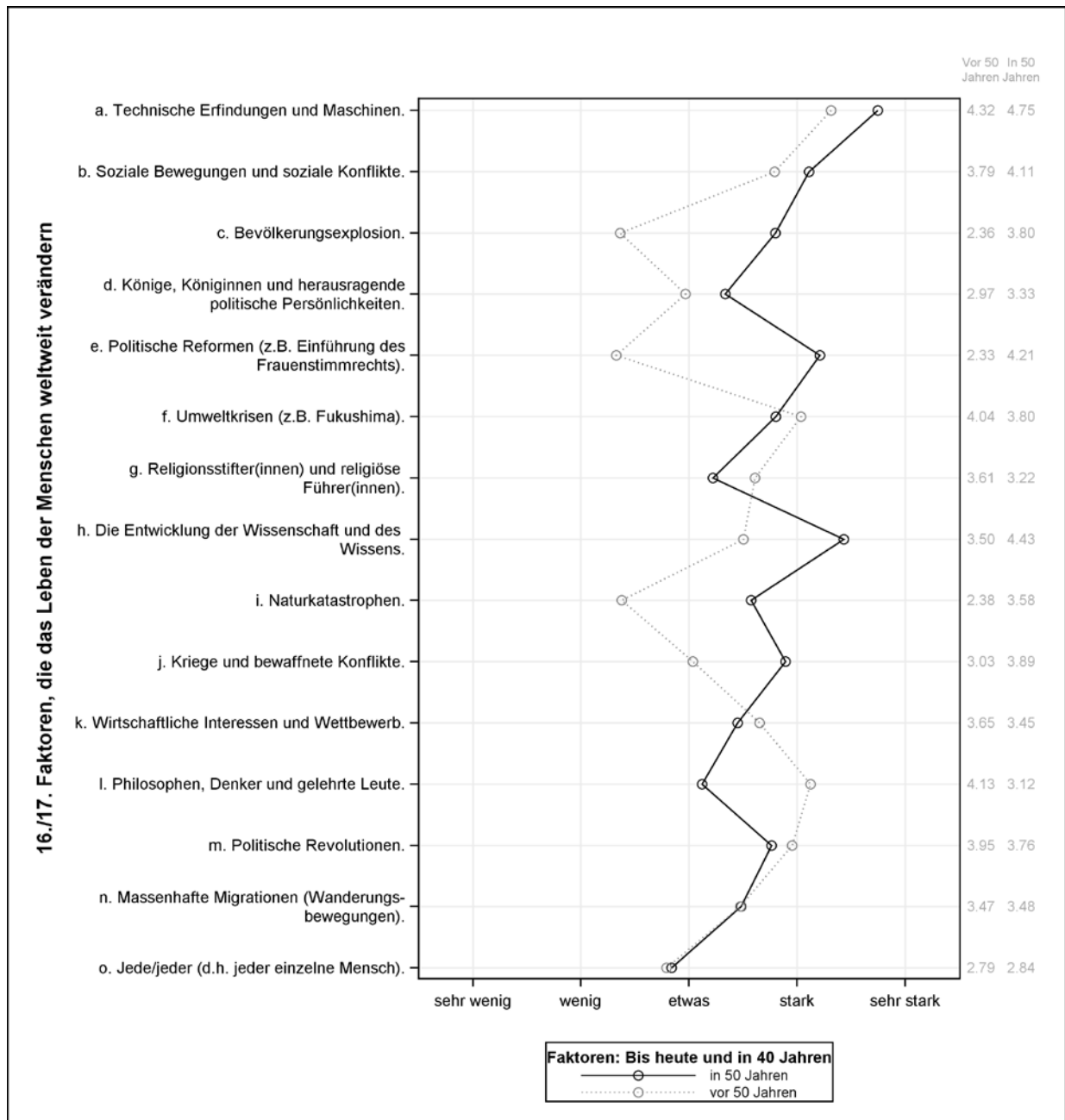


i) Was für Vorstellungen machen sich Jugendliche von ihrer bevorstehenden Lebenszeit?

Bei Pferderennen sollte man erst nach dem Einlauf der Pferde wetten, rät Eric Hobsbawm seinen Historikerkollegen. Bei Jugendlichen ist das anders. Sie sollen im Fragenblock 17 sagen, welche Faktoren in den nächsten 40 Jahren das Leben der Menschen weltweit verändern werden.

Spitzenreiter sind wiederum „technische Erfindungen und Maschinen“ (a). Das hatten wir schon, wie die Abbildung zeigt, auf der auch Frage 16 noch einmal aufscheint. Etwas dahinter zurück, aber immer noch über der Skala 4, folgt, sachlogisch, die „Entwicklung der Wissenschaft und des Wissens“ (f). Grosses Gewicht messen die befragten Jugendlichen einem Bündel von Faktoren zu, das mit „Herausforderungen, Krisen, Bedrohungen“ überschrieben werden könnte, in absteigender Reihenfolge sind das die Faktoren: „Umweltkrisen“ (l), „Naturkatastrophen“ (m), „soziale Bewegungen und soziale Konflikte“ (b), „Bevölkerungsexplosion“ (k) sowie „Kriege und bewaffnete Konflikte“ (g), ferner „wirtschaftliche Interessen und Wettbewerb“ (h) und schliesslich „massenhafte Migrationen (Wanderungsbewegungen)“ (n). Die Komponenten Umwelt, Natur, Gesellschaft, demografische Entwicklung, Migration, Wirtschaft, Gewalt und Krieg stecken in thematisch umfassender Einschätzung ein eher düsteres Zukunftsszenario ab. Es wird wenigstens durch die Tatsache etwas gemildert, dass die von den jugendlichen vergebenen Werte nicht weit oberhalb der Skalenmitte angesiedelt sind. Niemand wird jedenfalls den Jugendlichen vorwerfen, oberflächlich-unbekümmert ein problemloses Bild der Zukunft zu malen.

„Politische Revolutionen (z.B. Französische Revolution)“ (j) sowie „Politische Reformen (z.B. Einführung des Frauenstimmrechts)“ (d) erreichen im vorliegenden Fragenblock, scheinbar etwas unbestimmt, die Skalenmitte. Deutlich darunter fallen drei Komponenten, denen die befragten Jugendlichen offenbar kaum zutrauen, dass sie „in den nächsten 40 Jahren das Leben der Menschen weltweit verändern“ werden. Dazu gehören, mit fast identischen Werten: „Philosophen, Denker und gelehrte Leute“ (i), „Könige, Königinnen und herausragende politische Persönlichkeiten“ (c) sowie „Religionsstifter(innen) und religiöse Führer(innen)“ (e). „Jeder Mensch selber“ wird in den Augen der Jugendlichen den Gang der Dinge mehr bestimmen als die genannten „Grossen der Geschichte“. Man wäre daraufhin versucht zu sagen: Den Jungen gehört die Welt, und mit ihnen zusammen den sogenannten „Kleinen der Geschichte“. Doch man zögert: Die entsprechenden Werte sind letztlich zu klein für eine solch profilierte Deutung.

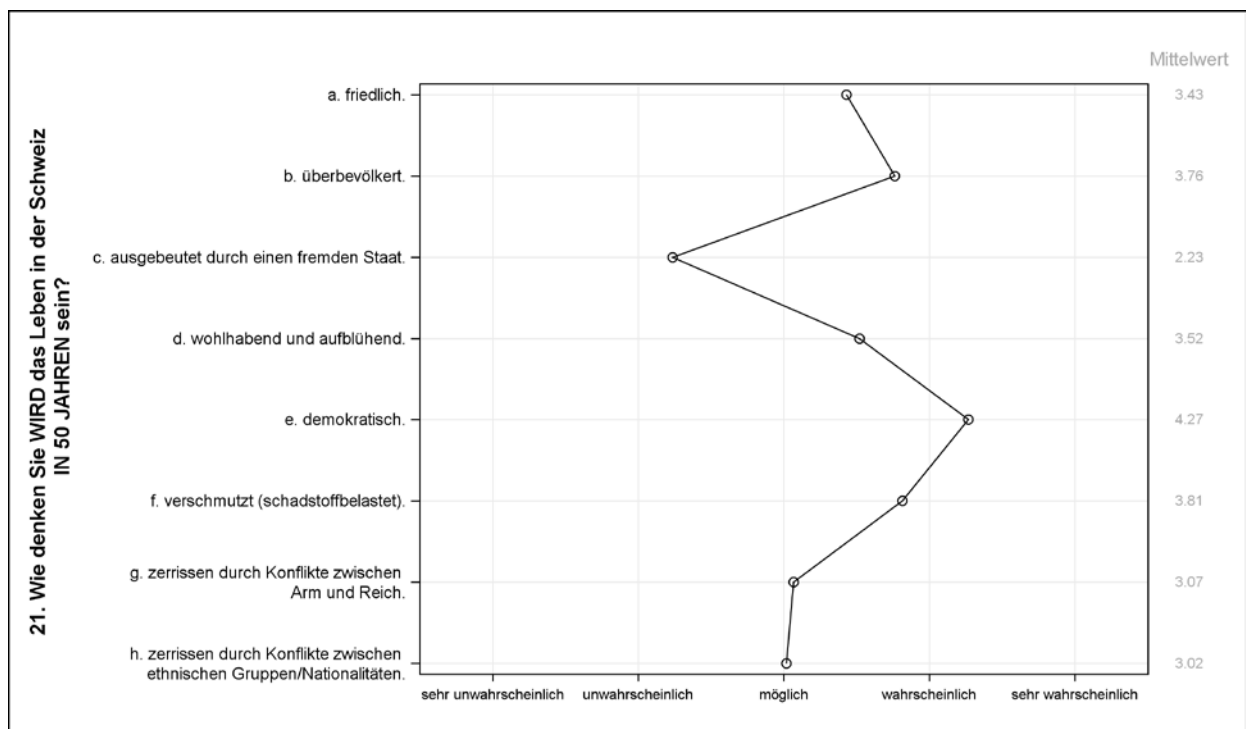


Wurde soeben nach bestimmenden Faktoren in den kommenden Jahrzehnten gefragt, sollten die Jugendlichen im Fragenblock 21 darlegen, wie sie sich das Leben in der Schweiz in 50 Jahren vorstellen. Obenauf schwingt „demokratisch“ (e). Dass die Schweiz ihr politisches System der „Volksherrschaft“ auch das nächste halbe Jahrhundert noch beibehalten werde, wird nur von wenigen bezweifelt. Bemerkenswert, dass „verschmutzt (schadstoffbelastet)“ (f) am zweithöchsten eingestuft wird. Gehen wir in den Augen vieler Jugendlicher mit der Welt noch immer um, „als hätten wir eine zweite im Keller“, wie der Jugendprotest in den 1980er-Jahren beklagte?

Nur leicht dahinter zurück, an dritter Stelle, rangiert „überbevölkert“ (b). Bleibt die flächenmässig kleine reiche Schweiz ein Einwanderungsland? Machen sich in den Antworten der befragten Jugendlichen auch Parolen der politischen Rechten bemerkbar? Geistert sogar das Bild vom „vollen Rettungsboot“ aus dem Zweiten

Weltkrieg in den Köpfen mancher Junger? Die Annahme, dass die Schweiz auch in 50 Jahren noch „wohlhabend und aufblühend“ (d) sowie „friedlich“ (a) sein werde, war zu erwarten. Allerdings liegen die beiden Werte nur einen halben Punkt oberhalb der Skalenmitte.

Über mögliche Konflikte scheint man sich nicht dezidiert äussern zu wollen. Die Befürchtung, wonach die Schweiz in einem halben Jahrhundert „zerrissen durch Konflikte zwischen Arm und Reich“ (g) oder „zwischen ethnischen Gruppen / Nationalitäten“ (h) sei, ist vorhanden, wird aber keineswegs vehement vertreten. Relativ sicher sind sich die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten schliesslich darüber, dass die Schweiz auch in fünf Jahrzehnten nicht „durch einen fremden Staat ausgebeutet“ werde (c).



Ist das insgesamt ein optimistisches Bild des eigenen Landes im Hinblick auf die kommende Lebenszeit der heutigen Jugendlichen? Von unbeschwertem Optimismus mag man kaum sprechen. Dafür sind die Antworten zu durchdacht, zu differenziert, zu umsichtig. Angemessener scheint die Umschreibung: vorsichtig zuversichtlich, gefasst, so etwas wie abgeklärt.

5. Profile und Perspektiven

Ziehen wir eine erste Bilanz, in Kurzform. Zuerst lassen wir in diesem fünften Kapitel die Stellungnahmen der befragten Jugendlichen Revue passieren, verbunden mit einigen handlungsorientierten Perspektiven. Im darauf folgenden sechsten Kapitel folgen einige Reflexionen und Diskussionsanstösse. Dazu werden zum Teil als wichtig erachtete Erkenntnisse und Überlegungen aus den bisherigen Kapiteln nochmals aufgenommen und verdichtet.

1 Beachtliches Geschichtsverständnis

Soll man seine Vorstellungen von Geschichte mit einem grafischen Bild fassen, wie das die vorliegende Befragung vorsieht, muss man fähig sein zu einer Gesamtanalyse. Mehr als 60 % der befragten Jugendlichen erachten Geschichte als Strang von Entwicklungen, die sich je nach Zeit, Raum und Lebensbereichen unterscheiden. Alternativ angebotene monokausale Erklärungen rangieren weit dahinter zurück. Erfreulich.

2 Geschichte erklärt die Gegenwart

Eine Mehrheit der befragten Jugendlichen verbindet historisches Lernen eng mit der Erklärung des Hier und Jetzt und versteht Geschichte als Orientierungshilfe. Dieser Befund wird geschichtsdidaktisch zum Auftrag für konsequente Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

3 Technik und Wissenschaft als primäre geschichtsbildende Kräfte

Gefragt, was die Welt im Lauf der Geschichte am meisten geprägt habe und in Zukunft am meisten prägen werde, setzen die befragten Jugendlichen Technik und Wissenschaft an die erste Stelle – in Übereinstimmung mit der technischen Revolution, die sich seit rund einer Generation im Gang befindet und noch immer zu beschleunigen scheint.

4 Geschichte: Medaille nur knapp verpasst

Im Ranking um das beliebteste Fach reicht es der Geschichte zwar nicht zu einem Podestplatz. Aber der 4. Rang ist mehr als achtbar. Wären da nicht so viele, die Geschichte gar nicht mögen, so dass es viele braucht, die Geschichte sehr gern haben! Ob es mit den Interessierten zusammen gelänge, die Uninteressierten historisch auf den Geschmack zu bringen?

5 Geschichtsunterricht im Alltag: Standard

Die Bilanz der befragten Jugendlichen über ihren Geschichtsunterricht entspricht einem aktuellen Standard. Es handelt sich um einen quellen-, aufgaben- und fragenbasierten Unterricht, der oft wissensorientiert, lehrerzentriert und kurzfristig angelegt scheint und der offene Lernformen sowie Extras wie etwa Exkursionen eher meidet.

6 Zu den Quellen – ad fontes!

Dokumente und Quellen sind die unbeliebtesten Medien bei der Beschäftigung mit Geschichte. Daraus leitet sich die Forderung ab, den Lernenden den Umgang mit dem „Rohstoff der Geschichte“ bestmöglich näher zu bringen. Musterbeispiele mit attraktiven Quellen und eine stufengerechte Einführung in die Arbeit mit historischen Quellen können dafür günstige Voraussetzungen schaffen.

7 Mehr Filme – medienkritisch!

Spielfilme und Fernsehdokumentationen sind die beliebtesten Medien im Geschichtsunterricht. Also mehr davon, konsequent medienkritisch! Das macht das historische Lernen mit Filmen doppelt interessant und ergiebig.

8 Bemerkenswerte Kritikfähigkeit

Die meisten der befragten Jugendlichen wissen zu unterscheiden zwischen primär attraktiven Quellen wie Spielfilmen mit geschichtlichem Inhalt und historisch

verlässlichen Medien. Das entspricht einer zentralen Kompetenz im Umgang mit Quellen.

9 Sachquellen forcieren!

Die Sachquellen sind bei den befragten Jugendlichen nicht hoch im Kurs. Objekte bilden aber neben Text- und Bildquellen die dritte klassische Quellengruppe und sollen vermehrt genutzt werden. Damit verbindet sich ausdrücklich auch ein Auftrag für Ausbildung und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen.

10 Denkmalbegriff: leicht schief

Gefragt nach dem jeweiligen Interesse an den verschiedenen Epochen, gilt bei den befragten Jugendlichen: je näher bei der Gegenwart, desto interessanter, je entfernter, desto uninteressanter. Bei den Denkmälern verhält es sich aber gerade umgekehrt. Je älter die Bauzeugen, desto schützenswerter werden sie erachtet, je näher bei der Gegenwart, desto weniger wird ihnen Schutz zugedacht. Ein Widerspruch.

11 Mehr Geschichte vor der eigenen Haustüre!

Weltgeschichte ist bei den befragten Jugendlichen am beliebtesten, Regionalgeschichte am unbeliebtesten. Das soll den Jungen keineswegs ausgetrieben werden. Aber die Geschichte des lebensweltlichen Kontexts verdient immer wieder neue Chancen.

12 Geschichte der eigenen Familie fördern!

Nichts anderes interessiert die befragten Jugendlichen gemäss ihren persönlichen Angaben mehr als die Geschichte der eigenen Familie. Ein Befund wird zum Auftrag. Diesem Thema ist in Lehrplänen, Lehrmitteln und im Unterricht mehr Raum zu geben – im Rahmen offener Lernformen. Für Projekte wie geschaffen.

13 Gleichberechtigung: ein klarer Fall!

Die Gleichberechtigung wird von den befragten Jugendlichen als hoch eingestuft, und zwar in einem umfassenden Sinn, politisch, wirtschaftlich, in allen Bereichen. Kaum bei einem anderen Aspekt zeigt sich die Bilanz so eindeutig.

14 Eindrückliche Solidarität

Nicht allein die eigene Familie, dazu Freunde und persönliche Interessen haben bei den befragten Jugendlichen sehr hohe Bedeutung, sondern ebenso die Menschenrechte, die Meinungsfreiheit, das Wohlergehen der Armen im eigenen Land und auf der Welt. Auch wenn der Tatbeweis noch fehlt: eine höchst bemerkenswerte Haltung.

15 Wahlrecht für assimilierte Einwanderer!

Was in einer Volksabstimmung eine absolute Sensation wäre, steht schwarz auf weiss als Ergebnis der vorliegenden Umfrage fest: 80 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten würden assimilierten Einwanderern das Wahlrecht geben. Wer „Sprache, Kultur und Gewohnheiten der Schweiz“ angenommen hat, soll wählen dürfen. Wie viel Integration? Wie viel Assimilation? Schlägt das Pendel zurück Richtung Assimilation?

16 Verhältnis zu Europa: unklar und klar zugleich

Die Einschätzung der Leistungen der Europäischen Union fällt kontroverser aus als fast alles andere. Das führt zu einem letztlich diffusen Mittelwert. In einem konkreten Punkt sind sich aber fast alle einig: Die Schweiz soll der Europäischen Union nicht beitreten. Die Jungen scheinen in dieser Frage konservativer als die Alten.

17 Die Zukunft der Schweiz: Optimismus und Problembewusstsein

Die befragten Jugendlichen sehen die Schweiz auch in fünfzig Jahren noch als ein demokratisches, wohlhabendes und friedliches Land. Die Schadstoffbelastung und die Überbevölkerung werden aber als künftige Probleme ähnlich hoch eingestuft.

6. Reflexionen und Diskussionen

1 Interesse, ein schillerndes Phänomen

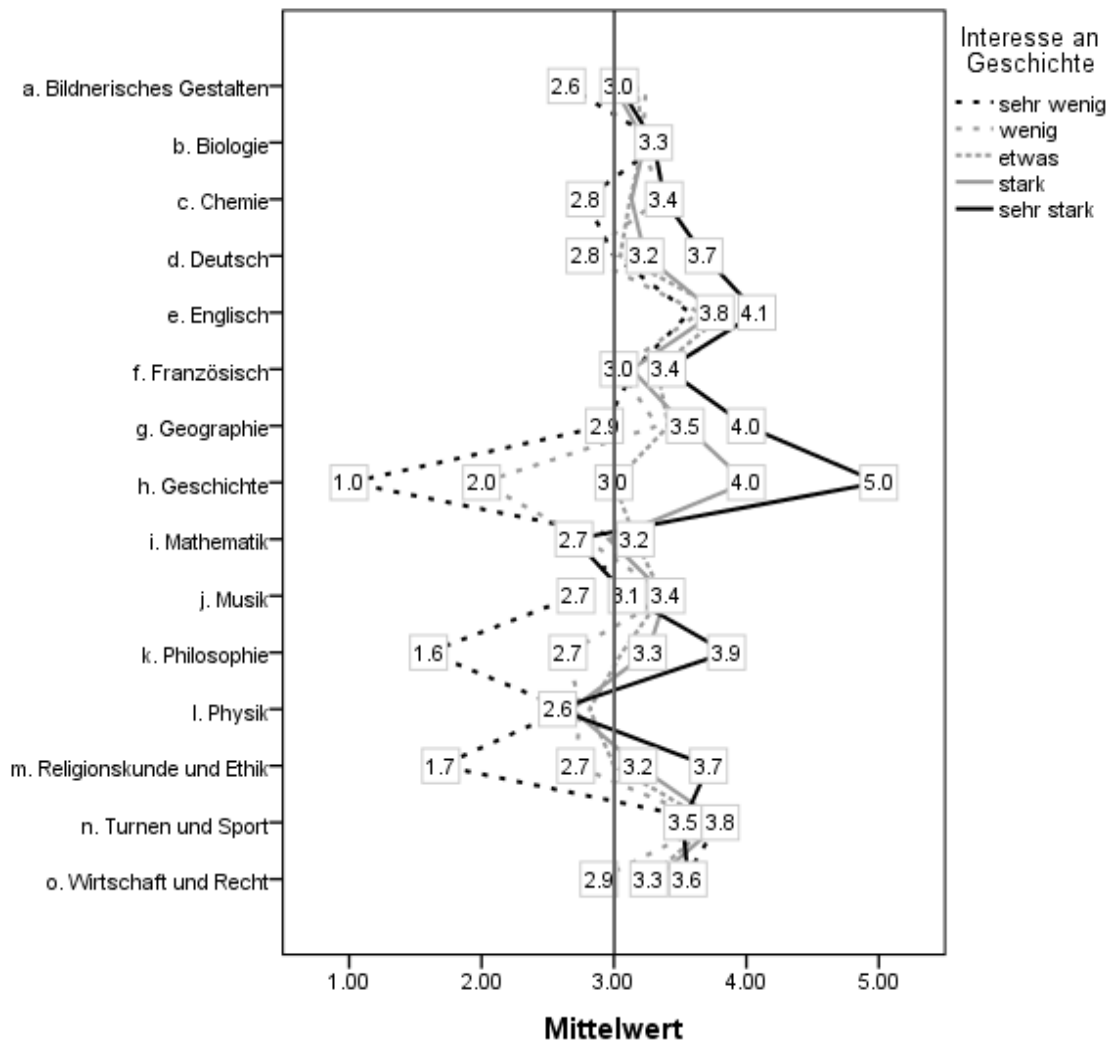
Interessen von Schülerinnen und Schülern soll man im Sinne partnerschaftlichen Lehrens und Lernens auch in Geschichte ernst nehmen, in der historischen Disziplin vielleicht erst recht. Von einem Mitspracherecht und einer gewissen individuellen Wahlfreiheit im Unterricht ganz abgesehen: Es wäre eine vertane Chance, die Schülerinteressen nicht zu berücksichtigen. Allerdings ist es in Geschichte nicht anders als in Musik, Kunst und vielen Bereichen mehr. Man kann kaum für etwas Interesse haben, von dem man gar nicht weiss, dass es das überhaupt gibt. Wie soll man für Mozarts Musik, Picassos Malerei, Machiavellis Staatslehre Interesse entwickeln, wenn man nie etwas davon gehört, gesehen, erfahren hat? „Interesse“ ist ein schillernder Begriff. Interesse kann und muss geweckt werden. Das gehört vielleicht zu den vornehmsten Aufgaben aller Bildungsprozesse überhaupt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind gewisse Antworten der befragten Jugendlichen mit der gebotenen Zurückhaltung aufzunehmen. Hin und wieder wäre ganz lapidar zu fragen: Wurde dieses und jenes Thema, dieses und jenes fachspezifische Verfahren im bisherigen Geschichtsunterricht bereits erarbeitet? Auf welche Weise und wie intensiv? Dass hier je unterschiedliche Befunde zu je unterschiedlichen Antworten führen können, liegt auf der Hand.

2 Einzelne Schülerinnen und Schüler statt Mittelwerte

Dann soll bei all den durchgeführten Befragungen und gemachten Analysen nicht vergessen werden: Wir haben aufgrund von Mittelwerten interpretiert und sind dabei den 359 befragten Individuen nicht gerecht geworden. Dies zeigt sich zum Beispiel dann, wenn man die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler gruppiert in solche, die sich „sehr stark“ für Geschichte interessieren, solche, die sich „stark“ oder „etwas“ oder „wenig“ oder „sehr wenig“ für Geschichte interessieren.

Item-Batterie: '9. Wie stark interessieren Sie die folgenden Schulfächer?', je nach Interesse an Geschichte

Range: 1: sehr wenig - 5: sehr viel

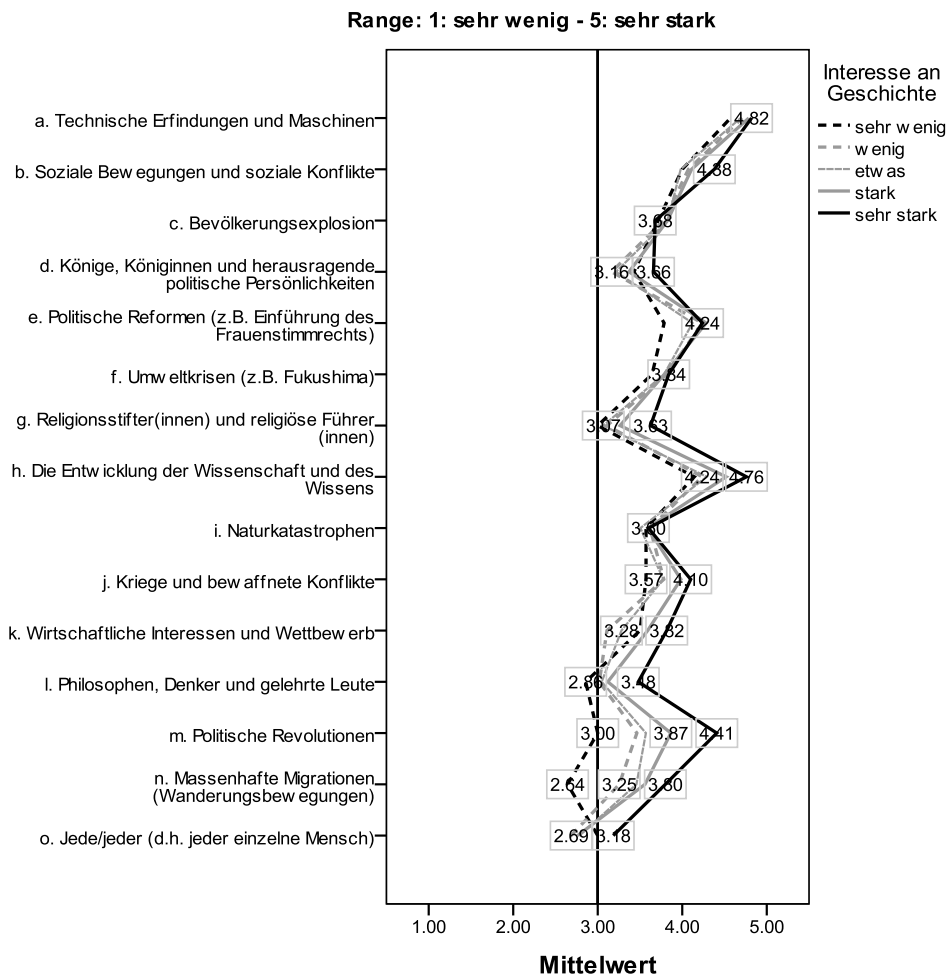


Projekt: 'Guter Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien', PHZ Luzern (2012)

Was auffällt, ist, dass Schülerinnen und Schüler mit einem starken Interesse an Geschichte auch überwiegend höheres Interesse an andern Fächern haben als Schülerinnen und Schüler mit sehr wenig Interesse an Geschichte. Die grössten Unterschiede bestehen in Philosophie (3.85-1.60=2.25), Religionskunde und Ethik (3.71-1.69=2.02) und Geographie (4.00-2.93=1.07). Wer sich für Geschichte interessiert, interessiert sich auch für Englisch, Geographie und Philosophie. Wer sich nicht für Geschichte interessiert, interessiert sich für Turnen und Sport, Englisch und Biologie.

Nun lassen sich alle Fragen auch nach diesen fünf Gruppen reanalysieren. Eine solche Reanalyse der Frage 16 „Wie sehr haben (...) diese Faktoren bis heute das Leben der Menschen weltweit verändert“ zeigt (wie bei vielen andern Fragen auch), dass die Antworten der verschiedenen Gruppen oft sehr nah beieinander liegen. Anders ausgedrückt: Das Interesse an Geschichte beeinflusst bei vielen Fragen das Antwortverhalten nur unwesentlich.

'16. Wie sehr haben (...) diese Faktoren bis heute das Leben der Menschen weltweit verändert?'



Projekt: 'Guter Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien', PHZ Luzern (2012)

Natürlich gibt es spannende Ausnahmen, so zum Beispiel beim Faktor "Politische Revolutionen" (m). Hier gehen die Meinungen zur Wirkungsrelevanz um über 1.4(!) von 5 Skalenpunkten auseinander (wobei die Streuungen innerhalb der Kategorien gar nicht einmal besonders verschieden sind: MW=4,41-3,00, SD=0,67-0,96).

Auffällig ist zudem, dass ein grosser Teil der Uneinigkeit über die Wirkungsrelevanz der vorgelegten Faktoren auf das „Konto“ der Schülerinnen und Schüler mit „sehr wenig“ Interesse an Geschichte geht, z.B. (absteigend ranggeordnet nach dem Delta

zum grössten Mittelwert): "Politische Revolutionen" (3,00, Delta=1,41!), "Massenhafte Migrationen (Wanderungsbewegungen)" (MW=2,64, Delta: 1,16), "Religionsstifter(innen) und religiöse Führer(innen)" (MW=3,00, Delta: 0,63), „Entwicklung der Wissenschaft und des Wissens" (MW=4,14, Delta=0,62), "Philosophen, Denker und gelehrte Leute", (MW=2,86, Delta: 0,62).

3. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind nicht „die“ Jugendlichen

Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, haben eine Ausbildung gewählt, die mehr abstrakte Kopfarbeit verlangt, mehr Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung anbietet als andere Ausbildungsgänge. Dass ihre Altersgenossinnen und -genossen in Berufs- und Anlehen auf diese und jene Frage anders antworten würden, soll nicht behauptet werden. Zumindest plausibel ist diese Annahme jedoch. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag bewusst von den „befragten“ Jugendlichen gesprochen. Gemeint sind also nicht „alle“ Jugendlichen, sondern die 359 beteiligten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Es wäre interessant, diese Befragung auf das ganze Spektrum der Jugendlichen auszudehnen.

4. Vorgegebene Antworten – ein (un-)nötiger Zaun

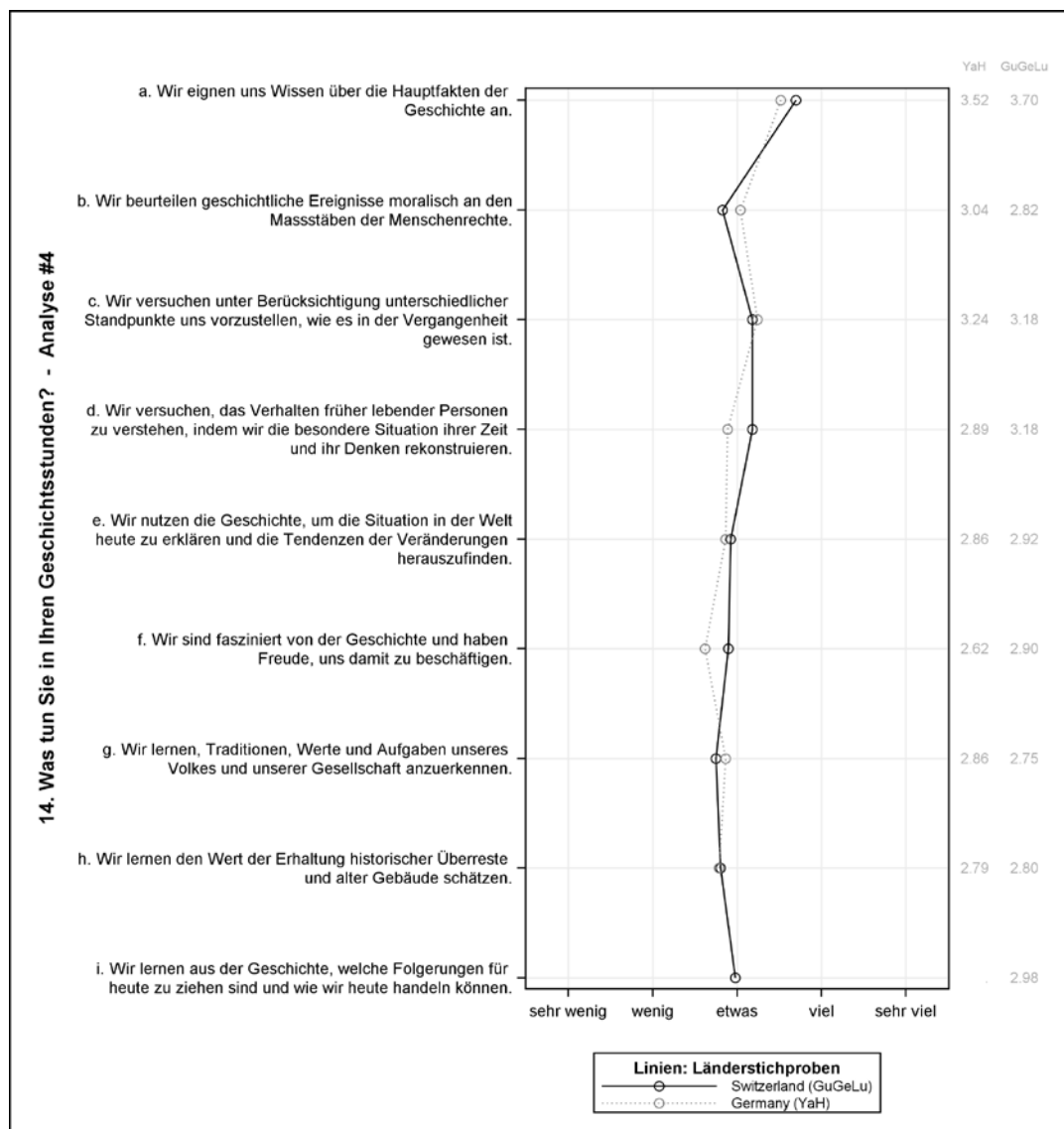
Wer wünschte sich bei einer solchen Befragung nicht, unter jedem Fragenblock ein paar Zeilen leer zu lassen und die Befragten nach besten Kräften zu motivieren, ihre Antworten auch in eigene Worte zu fassen, zudem eigene Themen, Zuschreibungen, Deutungsvarianten dazuzusetzen? Dass dieser Wunsch rasch an Grenzen stösst, was die Ressourcen für die Auswertung betrifft, versteht sich. Weil man sich also bescheiden muss, soll immerhin der Wahrheit die Ehre gegeben werden, die da heisst: das Auswahlpektrum an möglichen Antworten kann das Ergebnis erheblich beeinflussen, um nicht zu sagen: manipulieren. Ein besonders lehrreiches Beispiel liegt uns mit unserer Frage 10 vor. In Youth and History kam Antwortmöglichkeit (f) „Es gibt keine Linie, die Geschichte global beschreibt“, die in unserer Untersuchung mit Abstand am meisten Zustimmung bekam, nicht vor. Dies zeigt: Ob die Befragten lediglich die Wahl zwischen fünf problematischen Erklärungen haben, oder ob zusätzlich zu diesen fünf Varianten noch eine sechste optimalere Antwort zur Verfügung steht, kann einen enormen Unterschied machen. Vorsicht ist nicht nur punkto Antworten geboten, sondern auch punkto Fragen. Geschichte ohne Vorsicht – geht nicht.

5 Veränderungen anschauen – auch bei geschichtsdidaktischen Studien

Dass eine Replikation einer Studie oder nur schon eines Frageblocks im Hinblick auf das methodische und technische Vorgehen keineswegs trivial ist, versteht sich von selbst. Es geht zum Beispiel darum zu prüfen, ob die Fragen unverändert gestellt werden können, dann zu versuchen, die Befragungsgruppen identisch zu halten oder im Nachhinein mittels Statistical Matching anzugleichen, und es stellen sich noch eine Reihe von weiteren Herausforderungen. Deswegen aber darauf zu verzichten, stünde gerade der Geschichtsdidaktik schlecht an.

Wenn man die Resultate unseres Frageblocks 14 „Was tun Sie in Ihren Geschichtsstunden?“ mit den gut 20-jährigen Resultaten aus Deutschland vergleicht, kann man schon ins Grübeln kommen: Da stimmen die Antworten zum Teil bis zur zweiten Kommastelle überein. Unterrichten wir also heute in der Schweiz auf diese Weise Geschichte wie vor 20 Jahren in Deutschland? Oder hat sich der Geschichtsunterricht in den letzten 20 Jahren nicht verändert?

Was wir in der Geschichtsdidaktik so oder so dringend brauchen, sind Replikationen oder Längsschnittstudien, um endlich auch Veränderungen in den Blick zu bekommen, sei das nun beim Lehrerhandeln, beim Denken und Lernen der Schülerinnen und Schüler, beim Unterrichtsprozess oder natürlich auch bei den Medien und Materialien.



6 Metaebene – unverzichtbar!

Lernen wir aus der Geschichte? Im Zusammenhang mit der Geschichte der Menschheit gibt es nicht viele andere Fragen, die tiefer greifen. Dennoch: Man könnte die Frage auch aufteilen. A) In welchen Fällen hat die Menschheit nichts

gelernt aus der Geschichte, wie das geflügelte Wort im Volksmund besagt? B) In welchen Fällen haben die Menschen aber sehr wohl aus der Geschichte gelernt?

So oder so: Fragen dieses Zuschnitts sind unerhört anregend, motivierend, schärfen die historische Argumentation, können erhellen und bereichern. – Welches sind die geschichtsbildenden Kräfte? Was treibt die Geschichte „voran“? Sind es die grossen Denker und Lenker? Ist es das „Volk“? Sind es die „(Produktions-)Verhältnisse“? Wiederholt sich die Geschichte, wie so oft und allzu leichtfertig behauptet wird?

Solche Impulse aus der vorliegenden Befragung und andere mehr stehen nicht allein im Dienste der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Viel mehr sind sie unverzichtbar beim Bemühen, sich mit Geschichte auch auf einer Metaebene auseinanderzusetzen. Meta bedeutet griechisch über. Auf der Metaebene steht man also über der Sache. Auf diese Ebene gehören – altersgemäss! – Lernende jeden Alters.

7 Ergebnisse nutzen! Adressat: die Lernenden

Schülerinnen und Schüler haben sozusagen das Recht auf dreierlei: auf Grundversorgung, auf individuelle Förderung, auf Ergebnissicherung. Wo soll die individuelle Förderung ansetzen? Letztlich gibt es nur die Möglichkeit, gemeinsam zu erkunden, welches die jeweils konkrete Ausgangslage ist. Das gilt für Geschichtsinteressierte ebenso wie für Uninteressierte. Wo kann und soll man ansetzen? Was hemmt, was beflügelt? Zahlreiche Aspekte dieser allgemeinen Befragung können als Ausgangspunkt für geeignete Bestandsaufnahmen in der eigenen Klasse dienen. Solche Gespräche machen den Lehr-/Lernprozess zur gemeinsamen Aufgabe und schaffen günstige Voraussetzungen für gezielte individuelle Unterstützung für Begabte und weniger Begabte in der „Königsdziplin Geschichte“.

8 Ergebnisse nutzen! Adressat: die Lehrenden

Mit welchen Lehr-/Lernmitteln arbeiten die befragten Jugendlichen in Geschichte am liebsten, am wenigsten gern? Weshalb ist das so? Wie erfahren und beschreiben sie ihren Geschichtsunterricht? Interessieren sie sich für Regionalgeschichte? Warum, warum nicht? Was denken sie über Sachquellen, über Objekte der Erinnerungskultur, über historische Bauten, Denkmäler usw.? Wenige Beispiele genügen um zu zeigen: Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung können in die Ausbildung und Weiterbildung der Geschichtslehrpersonen eingehen und diskutiert werden. Sie mögen bei Gelegenheit verfeinert, differenziert, argumentativ unterlegt oder auch kritisiert und widerlegt werden, wie auch immer: Vorläufig jedenfalls sind sie so etwas wie geschichtsdidaktischer Boden unter den Füßen.⁹ Denn ein solcher Boden ist für Lehrerinnen und Lehrer nötig, ist doch ihre Aufgabe sehr anspruchsvoll. „Die Schülerinnen und Schüler erwarten von ihnen nichts weniger, als dass sie ihnen den Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erklären“ (Bernhardt 2012, S. 27).

⁹ Die Autoren danken Christian Schendera für die statistischen Auswertungen, Bodo von Borries für die anregenden Gespräche und die hilfreichen Hinweise, Monika Fenn für die kollegialen Rückmeldungen und insbesondere den am Projekt beteiligten Lehrpersonen: die Zusammenarbeit mit euch war erfreulich!

Adamski, Peter (2014): Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Leistungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Beilner, Helmut (2003): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: GWU, 54, S. 282-302.
Bernhardt, Markus (2007 a): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: GWU, 58, S. 417-432.
Bernhardt, Markus (2007 b): Die Subjektseite der visuellen Begegnung. Vom Nutzen qualitativer empirischer Untersuchungen für die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, S. 108-124.
Bernhardt, Markus (2011): Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz. In: Barricelli, Michele/Becker, Axel/ Heuer, Christian (Hrsg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 153-163.
Bernhardt, Markus (2012): Einstellungen Jugendlicher gegenüber Geschichte und Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg.3/2012, Heft 1, S. 14-30.
Borries, Bodo v. (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart: Klett.
Borries, Bodo v. (1993): Geschichtliche Vorstellungen und politische Einstellungen in Ost- und Westdeutschland. Ein Werkstattbericht über eine repräsentative Schülerbefragung. In: Klose, Dagmar/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit, Geschichte, Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 125-149.
Borries, Bodo v. (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen: Leske&Budrich.
Borries, Bodo von (2007): Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte). In: Körber/Schreiber/Schöner (Hrsg.), S. 653-673.
Borries, Bodo von (2008). Historisch Denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen & Farmington Hills.
Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1991): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler.
Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler.
Dehne, Brigitte (2006): Schülerorientierung. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 159–160.
Eagly, Alice H./Chaiken, Shelly (1993): The Psychology of Attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie, Immenhausen bei Kassel.
Gautschi, Peter u.a. (2007) (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern.
Gautschi, Peter (2008): Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Entwicklung von Einstellungen. In: Bauer, Jan-Patrick/Meyer-Hamme, Johannes/Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichtslernen. Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen,

normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Kenzingen: Centaurus Verlag, S. 289-306.
Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts
Gautschi, Peter (2012): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, 5. Aufl., Buchs/Bern. (Erste Auflage 1999)
Geschichte lernen (2007), 116: Diagnostizieren im Geschichtsunterricht.
Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen & Farmington Hills.
Kliemann, Sabine (2008): Nachdenken über das eigene Lernen. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen, Berlin, S. 74-84.
Messmer, Kurt (1981): Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.
Messmer, Kurt (2013): Sachquellen. In: Furrer, Markus, Messmer Kurt (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 206-221 und 511-528.
Messmer, Kurt (2013): Öffentlicher Raum. In: Furrer, Markus, Messmer Kurt (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 222-245 und 529-551.
Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein: Verlag Schulz-Kirchner.
Oggenfuss, Felix u.a. (2000): Leistungsmessung im Fach Geschichte und Politik. Ebikon: ZBS.
Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wssenschaftsverlag.
Rosch, Marita/Frey, Dieter (1997): Soziale Einstellungen. In: Frey, Dieter/Greif, Siegfried (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz, S. 296-305.
Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen – Grundriss einer Theorie. In: ders.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln/Weimar/Wien: S. 74-121.
Rüsen, Jörn (1997a): Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 57-63.
Rüsen, Jörn (1997b): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 304-308.
Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Schneider, Gerhard (1997): Geschichtsbild. In: Bergmann, Klaus et. al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 290-293.
Schneider, Jens (2011): „Was bedeutet Geschichte für mein Leben?“ Eine empirische Untersuchung in der Sekundarstufe I. Freiburg/Br.: Manuskript.
Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (2010): Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin, Münster: LIT-Verlag.
Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Körber, Andreas/dies./Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neiried: ars una

Verlagsgesellschaft, S. 236-264.
Waldis, Monika/Buff, Alex (2007): Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel V./Reusser, Kurt/Wiher Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: h.e.p. Verlag. S. 177-210.
Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich-Wilhelm (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon u.a. (Hrsg.): Schülergerechte Diagnose, Weinheim, Basel: S. 18f.
Wertsch, James V. (2000): „Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?“ In: Stearns, Peter N./Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hrsg.): Knowing, Teaching & Learning History. National und International Perspectives. New York/London: New York University Press, S. 38-50.
Weymar, Ernst (1970): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21, H. 3, S. 198-215.
Wunsch, Andreas (2009): Werturteile. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S.181-182.