

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichtswissenschaft
Veranstaltung: Berufsfeldbezogene Praxisstudie (220010)
Veranstalter: PD. Dr. Jörg van Norden
Sommersemester 2017

Praktikumsbericht

Analyse der Lernprogression
einer 6. Klasse im Geschichtsunterricht

vorgelegt von:
Peter Aurich

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Konzeption der Studie	3
Theoretische Grundlage	4
A: Gegenwartsbezug	5
B: Zeitkompetenz	5
K: Kompositorische Kompetenz	5
W: Wissen	6
Auswertung	6
Ergebnisse der Analyse	8
Schüler insgesamt	8
A: Gegenwartsbezug	9
B: Zeitkompetenz	9
K: Kompositorische Kompetenz	10
W: Wissen	10
Jungen und Mädchen	11
Starke und schwache Schüler	13
Fazit	14
Persönliche Reflektion	16
Literatur:	17
Anhang:	18
Kodierleitfaden Stand: 09.06.2016	18
Arbeitsblatt Bilderreihe	20

Einleitung

Im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie unterrichteten Studenten an einem Bielefelder Gymnasium im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse eine Unterrichtsreihe zum Thema „Römer und Germanen“. Neben dem Unterricht wurde eine Studie durchgeführt, mit der die Lernprogression der Schüler ermittelt werden sollte. Konzipiert hat die Studie Dr. Jörg van Norden, der die Studenten auch bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützte. In diesem Praktikumsbericht stelle ich die Ergebnisse der Studie vor. Die Datenanalyse soll Antworten auf die folgenden Fragen geben:

1. Wie haben sich Wissen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickelt?
2. Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede?
3. War die Unterrichtsreihe gleichermaßen geeignet für starke und schwache Schülerinnen und Schüler?

Konzeption der Studie

Die Unterrichtsreihe "Römer und Germanen" umfasste 6 Doppelstunden. Daran schloss sich eine weitere Unterrichtsreihe mit dem Thema „Christianisierung“ an, die aber nicht mehr in der Studie berücksichtigt wurde. Grundlage für die Bewertung der Lernprogression waren Essays, von denen die Schülerinnen und Schüler das erste zu Beginn der Unterrichtsreihe schreiben sollten, das zweite am Ende der Reihe und das dritte am Ende der anschließenden Unterrichtsreihe, die aus schulischen Gründen aber nur zwei Doppelstunden umfasste. Der Arbeitsauftrag war in allen Fällen: „Schreibe einen zusammenhängenden Text zu den sechs Bildern auf einem Arbeitsblatt.“ Das Arbeitsblatt (siehe Anlage) mit den nicht beschrifteten Bildern war jedes Mal das gleiche und es wurden auch keine weiteren Erläuterungen zum Auftrag gegeben.

Mit dem ersten Essay vor Beginn der Unterrichtsreihe sollten sowohl das Vorwissen als auch die narrativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Bis zu diesem Zeitpunkt waren weder die Bilder noch unsere Anforderungen an die Texte thematisiert worden. Die Bilder waren dann später Teil des während des Unterrichts vorgestellten Anschauungsmaterials. Den zweiten Satz Essays schrieben die Schüler am Ende der Unterrichtsreihe – zu einem Zeitpunkt also, wo die Erinnerung an das vermittelte Wissen sowie die gelernten Kompetenzen noch frisch in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler wirkten und nicht durch neue Informationen (zumindest nicht aus dem Geschichtsunterricht) überlagert wurden. Mit

der dritten Verschriftlichung zur Bilderreihe sollte dann ermittelt werden, in welchem Ausmaß das Gelernte auch längerfristig, also noch nach der Besprechung neuer Themen wirksam blieb. Von den 30 Schülern der Klasse haben 28 einen kompletten Satz der Essays bereitgestellt und nur diese wurden in der Auswertung einbezogen. Davon waren 12 Mädchen und 16 Jungen. Bewertet werden sollten sowohl die narrative Kompetenz als auch das angeeignete Wissen samt der Fähigkeit, dies in begründeten Meinungsäußerungen über Ereignisse einzubinden.

Theoretische Grundlage

Nach Rüsen ist für erfolgreiches historisches Lernen die Fähigkeit entscheidend, „durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden“¹. „Die didaktische Frage nach dem Lernen von und aus Geschichte“ stellt sich für Barricelli in dieser Perspektive „vornehmlich als Frage nach der Struktur, der Logik und der Entwicklung narrativer Kompetenz [...]“². Damit wäre die Ausbildung narrativer Kompetenz ein zentrales Lernziel des Geschichtsunterrichts. Eine Erzählung ist eine Narration. Van Norden konstatiert: „Die Narration ist alles in allem eine perspektivische, kommunikative und retrospektive Konstruktion von Wirklichkeit“³. Nach van Norden bedeutet das für die Praxis, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten, „(ihre) aktuellen Fragen zu beantworten, indem sie Geschehenes sinnvoll auf die Gegenwart beziehen“, also unter Berücksichtigung einer historischen Frage eine Geschichte aus ihrer Perspektive heraus erzählen.

Um die Qualität einer Narration bewerten zu können, muss diese anhand bestimmter Kriterien überprüft werden – oder anders herum formuliert: der Urheber muss bestimmte Kompetenzen besitzen, um Narrationen mit bestimmten Qualitätsmerkmalen produzieren zu können. Unserer Studie liegt das von Van Norden entwickelte Kompetenzstrukturmodell zugrunde. Dabei sind vier Kategorien zu unterscheiden. Schüler und Schülerinnen können ...

- ... einen Gegenwartsbezug herstellen, indem sie traditional, kritisch oder genetisch erzählen (Kompetenz A).
- ... das Nacheinander und die Dauer von Ereignissen bestimmen, also ein Zeitkonzept entwerfen (Kompetenz B).
- ... argumentieren, indem sie Begründungen (These, Argument, Beispiel) geben und Ambivalenzen aufzeigen (Kompetenz K).
- ... Geschehenes in einen Kontext stellen und (begründet) beurteilen (Kategorie W).

¹ Rüsen, Historisches Lernen, S. 44

² Barricelli, Schüler erzählen Geschichte, S. 7

³ Van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 176

Innerhalb der vier Kategorien wurde eine Graduierung ähnlich der anderer Kompetenz-Strukturmodelle (wie etwa nach Andreas Körber⁴) verwendet. Demnach lässt sich jede Kompetenz aufsteigend in ein basales, ein intermediäres und ein elaboriertes Niveau unterteilen.

A: Gegenwartsbezug

Die Graduierung der A-Kompetenz basiert auf Rüsens vier idealtypischen Arten historischen Erzählens (traditional, exemplarisch, kritisch und genetisch)⁵. Beim traditionellen Erzählen orientieren sich heutige Handlungen an vergangenem Geschehen: Was damals richtig war, gilt heute immer noch als richtig. Auch das kritische Erzählen orientiert sich an der Vergangenheit, allerdings gilt umgekehrt: Was damals richtig war, ist heute falsch. Heute soll anders gehandelt werden. Beim genetischen Erzählen orientiert sich aktuelles Handeln an dem was geschehen ist bzw. früher galt und an dem was heute gilt. Beides wird gegeneinander abgewogen. Richtiges Verhalten damals und heute unterscheiden sich. Manche Werte bleiben, andere haben sich geändert. Van Norden hat Rüsens exemplarische Art historischen Erzählens, bei dem sich aktuelles Handeln an Vorbildern oder Moralvorstellungen orientiert, nicht in sein Strukturmodell übernommen. Stattdessen hat er das entrückte Erzählen ohne Gegenwartsbezug als basales Kompetenzniveau eingeführt. Traditionelles und kritisches Erzählen gehören für ihn in das intermediäre Niveau und genetisches schließlich in das elaborierte Niveau.

B: Zeitkompetenz

Das basale Niveau der B-Kompetenz ist gegeben, wenn Aussagen über vergangenes Geschehen zeitliches Nacheinander ausklammern und die Geschehnisse undifferenziert nebeneinanderstellen. Das intermediäre Niveau ist erreicht, wenn zeitliches Nacheinander oder Gleichzeitigkeit erwähnt werden. Dies könnte etwa durch adverbiale Bestimmungen der Zeit, temporale Konjunktionen und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals geschehen (siehe Kodierleitfaden im Anhang). Für das elaborierte Niveau sind Aussagen darüber erforderlich, wie lange ein Geschehen gedauert hat, was sich verändert oder wiederholt hat.

K: Kompositorische Kompetenz

Dies ist keine speziell historische Kompetenz. Hier geht es darum, Aussagen einer Erzählung schlüssig (triftig) miteinander in Beziehung zu setzen. Basal bleibt die Kompetenz, wenn Aussagen über Vergangenes lediglich unverbunden aneinandergereiht werden und jegliche Verknüpfung fehlt. Das intermediäre Niveau ist erreicht, wenn Aussagen logisch erklärt oder er-

⁴ vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 230

⁵ vgl. Rösen, Historisches Erzählen, S. 60

läutert werden. Sprachliche Mittel dafür sind Präpositionen und entsprechende Konjunktionen (z.B. weil, wenn, indem oder sodass). Für das elaborierte Niveau sind Aussagen so aufeinander zu beziehen, dass Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert werden sowie differenzierte Urteile erkennbar sind. Sprachliche Mittel dafür sind Konjunktionen (obwohl, indessen, während) sowie Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz, dazu, doch).

W: Wissen

Für die Graduierung innerhalb dieser Kategorie zieht Van Norden die drei Anforderungsbereiche heran, die im Kernlehrplan des Fachs Geschichte für die Sekundarstufe II in Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen für das Abitur festgelegt wurden.⁶ Im Kodierleitfaden sind entsprechende Kriterien angepasst an unsere Studie festgelegt. Danach bleibt im basalen Niveau, wer Wissen über das, was war und/oder wird nur in geringem Umfang einbringt, die einzelnen Bilder also nur knapp beschreibt bzw. das Abgebildete nur benennt. Auf intermediärem Niveau findet eine Kontextualisierung statt, indem weitere historische Informationen eingebracht werden, die sich nicht aus den Bildern ergibt. Auf elaboriertem Niveau erzählen Autor oder Autorin, wenn Wissen über „das was war“ in eine Stellungnahme eingebunden wird, wenn Ereignisse aus persönlicher Sicht als positiv oder negativ bezeichnet werden, sodass Betroffenheit explizit deutlich erkennbar ist.

Auswertung

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Ziel solcher Analysen ist es, fixierter Kommunikation (wie etwa Transkripte, Texte oder Bilder) bzw. Teilen davon je nach Forschungsfrage Kategorien zuzuordnen, um die Komplexität des Datenmaterials zu reduzieren. Wir verwendeten für unsere Auswertung mit der deduktiven Kategorienbildung eine Variante, bei der die Kategorienstruktur vor der Inhaltsanalyse des Datenmaterials aufgestellt und definiert wird⁷. In diesem Fall wurde die Struktur von Van Norden bereitgestellt.

Im ersten Schritt wird nun einer qualitativ möglichst hochwertigen Ausprägung jeder der vier Kategorien genau eine Stelle im Text zugeordnet. Um diesen Vorgang zu vereinfachen, werden den Kategorien (und ihren Ausprägungen) Codes zugeordnet. So wurden etwa für die Ausprägungen der Kompetenz, einen Gegenwartsbezug herstellen zu können, die Codes A1 (kein Gegenwartsbezug $\hat{=}$ basal), A2.1 (traditionell $\hat{=}$ intermediär), A2.2 (kritisch $\hat{=}$ intermediär) und

⁶ vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 201

⁷ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 85

A3 (genetisch \triangleq elaboriert) verwendet. Steht nun im Text keine Aussage, die sich genetischem Erzählen zuordnen ließe, aber eine, die kritisches Erzählen repräsentiert, dann wird dieses Zitat (und damit der gesamte Text) mit dem Code A2.2 versehen bzw. kodiert. Dabei ist die Kodierung eines einzelnen Textabschnittes mit mehreren Kategorien (z.B. W2 und K1) gestattet, da sich mit derselben Textstelle verschiedene Aspekte ansprechen lassen. Für diesen Vorgang gibt es entsprechende Software (wir haben Atlas.ti verwendet), aber bei kleineren Datenmengen könnte man das ebenso gut mit Farbstiften (für die verschiedenen Kategorien) auf dem Papier machen.

Um eine möglichst präzise Verwendung der Kategorien ohne Überschneidungen zu erreichen, sollte während der Kodierung ein Leitfaden erstellt werden. Darin wird festgehalten:

- Definition der Kategorien: Welche Bestandteile gehören dazu?
- Ankerbeispiele: Bestimmte Stellen aus den zu untersuchenden Texten dienen als Musterbeispiele für eine Kategorie.
- Kodier-Regeln: Erläuterungen erleichtern die eindeutige Zuordnung bei Abgrenzungsproblemen.

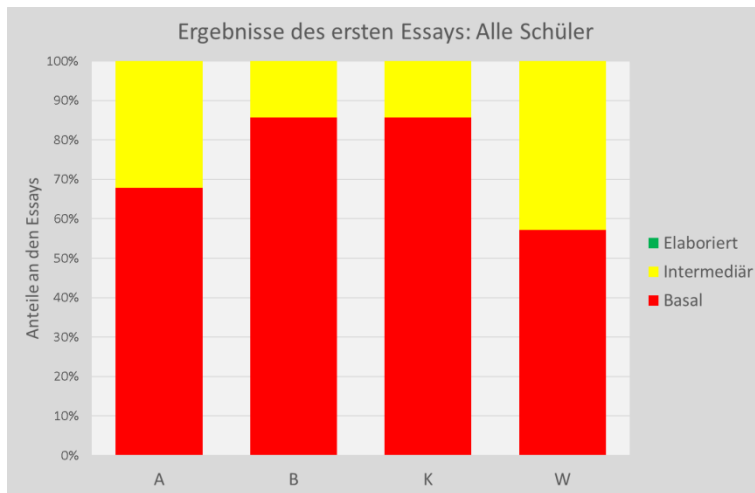
Der Kodierleitfaden hilft nicht nur dem Ersteller selbst, sondern dient auch als Handreichung für alle Forscher und Forscherinnen, die an der Datenauswertung beteiligt sind. Um nämlich das Gütekriterium der Intercoder-Reliabilität zu erfüllen, sollten alle Kodierungen weitestgehend übereinstimmen.⁸

Im Rahmen unserer Untersuchung war die Erstellung eines vollständigen Kodierleitfadens nicht möglich, da für einige Kriterien keine Textstellen als Ankerbeispiele zur Verfügung standen. Wir haben deshalb den von Van Norden bereitgestellten Leitfaden (siehe Anlage) unverändert eingesetzt.

⁸ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 53

Ergebnisse der Analyse

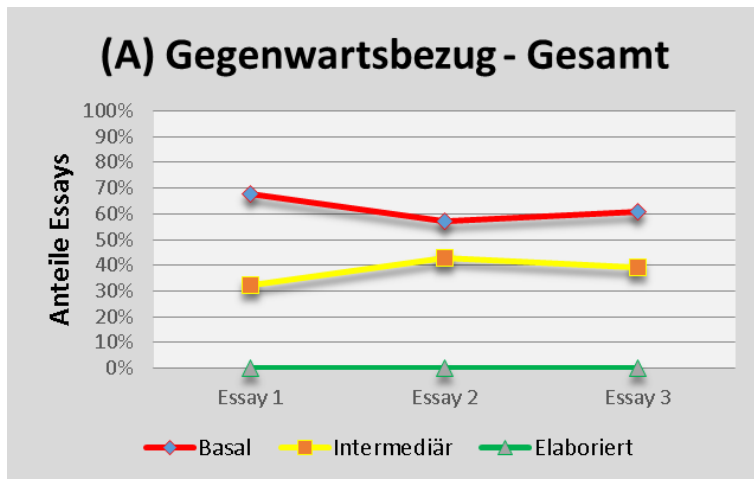
Schüler insgesamt



Das obige Bild zeigt das Gesamtergebnis des 1. Essays. Es war zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt die Kompetenz besitzen, Gegenwart und Vergangenheit sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Nur ein Drittel hat zumindest traditionell oder kritisch erzählt. Nur 14% der Schülerinnen und Schüler haben die Darstellungen in eine zeitliche Reihenfolge gebracht. Die meisten haben also Aussagen über das Abgebildete nur unverbunden aneinandergereiht. Ebenfalls nur 14% konnten mindesten zwei Aussagen in ihren Essays inhaltlich plausibel miteinander verknüpfen. Dieses letzte Ergebnis erstaunt doch, weil die K-Kompetenz auch außerhalb des Geschichtsunterrichts in Fächern wie etwa Deutsch trainiert wird. Dass das Wissen über ein noch nicht besprochenes Thema nicht allzu groß sein kann, war wiederum zu erwarten. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler beschränkte sich bei der Beschreibung auf den Bildinhalt und steuerte keine weiteren historischen Informationen bei. Insgesamt kann also gesagt werden, dass die narrativen Kompetenzen in der untersuchten Klasse zu Beginn der Unterrichtsreihe eher gering ausgeprägt waren.

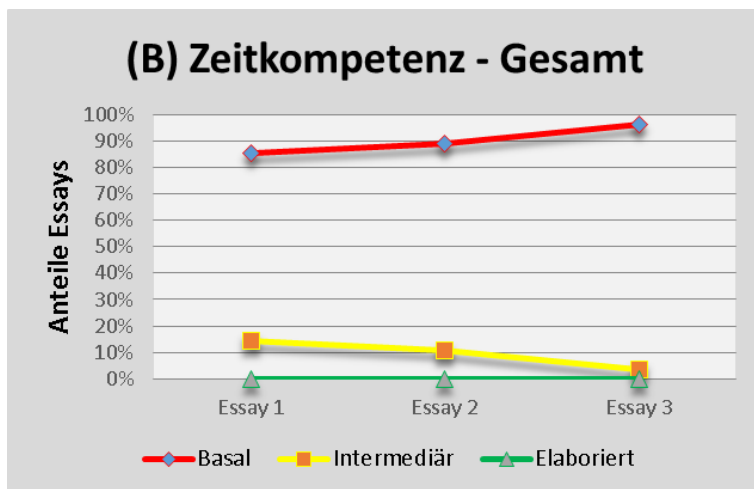
Leider hat sich das im Verlauf der Reihe nicht gravierend verbessert. Am Ende wurde nur in einem einzigen von insgesamt 84 Essays einmal elaboriertes Niveau gezeigt. Wir haben es bei der Auswertung also praktisch nur mit dem basalen und intermediären Niveau zu tun. Eine Steigerung des einen Niveaus im Laufe der Zeit bedeutet gleichzeitig eine ebenso große Abschwächung des anderen. Zeigen x% der Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz des einen Niveaus, so sind es 100-x% im anderen. Das macht die Darstellung der Einzelergebnisse zwar einfacher, ist aber für uns als Lehrende eine große Enttäuschung.

A: Gegenwartsbezug



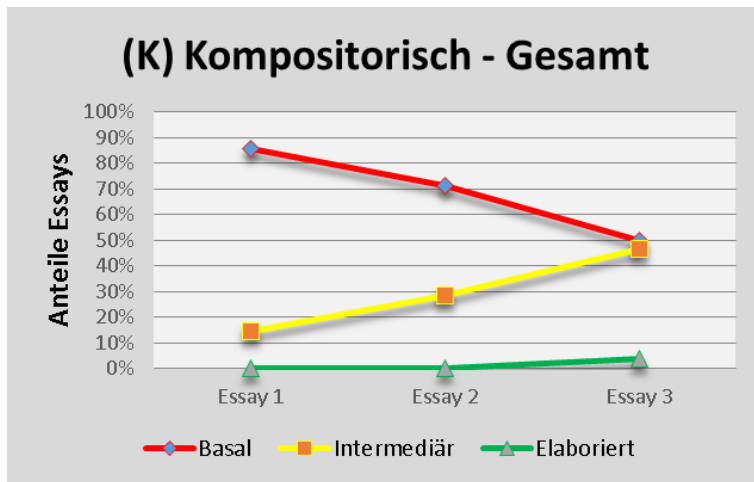
Hier konnte das basale Niveau zum zweiten Essay um 11 Prozentpunkte gesenkt werden. Damit stiegen drei Kinder ins intermediäre Niveau auf. Eines davon fiel zum dritten Essay hin wieder zurück. 57% der Schüler erzählen auch nach Ende der Unterrichtsreihe (später 61%) noch entrückt, also ohne Gegenwartsbezug. In dieser Beziehung haben wir also bei nur wenigen Schülern einen noch dazu geringen Erfolg erzielt.

B: Zeitkompetenz



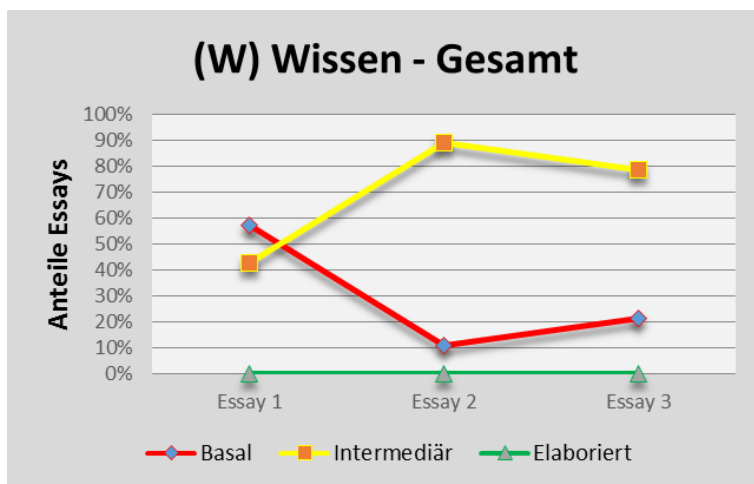
Bei der Zeitkompetenz sieht es noch schlechter aus. Die Anzahl der Schüler auf dem basalen Niveau wurde im Laufe der Essays stetig größer. Es ist uns also nicht gelungen, dass zeitliche Nacheinander der Ereignisse deutlich zu machen.

K: Kompositorische Kompetenz



Hier könnte man vorsichtig von einem Lichtblick sprechen. 86% der Schüler kamen im ersten Essay nicht über das basale Niveau hinaus. Das ist ein relativ hoher Wert, denn diese Kompetenz sollte eigentlich auch in anderen Fächern gefördert werden. Wir haben zwar nur einen Schüler auf das elaborierte Niveau bringen können, dafür konnten wir das basale Niveau um 36 Prozentpunkte auf (allerdings immer noch) 50% der Schüler verringern. Diese Entwicklung verlief stetig über den Verlauf der Essays, hat sich nach dem zweiten Essay also nicht umgekehrt. So würde ich es auch bei einer Kompetenz erwarten, die man – ist sie einmal gelernt – nicht so schnell vergisst wie einzelne Fakten oder Details.

W: Wissen

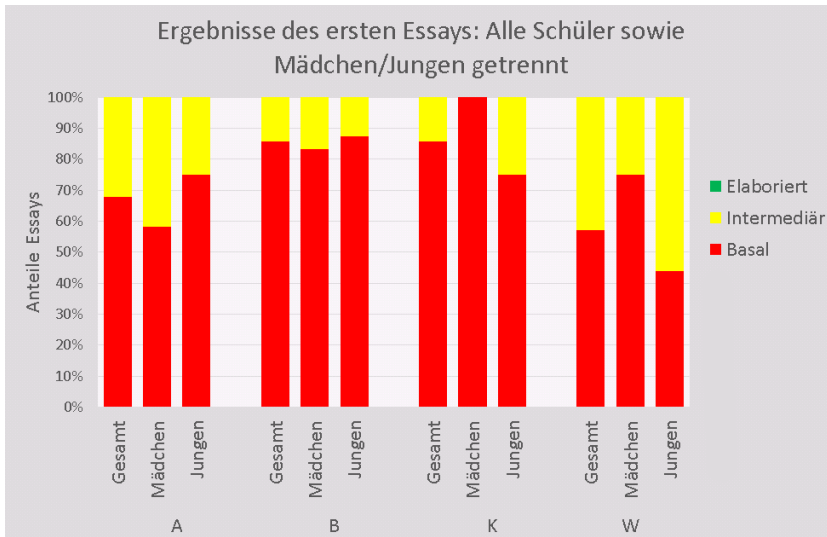


Dazu passt auch der Knick in der Lernprogression bei der Kategorie Wissen. Hier haben wir wohl den größten Erfolg erzielt. Zu Beginn der Unterrichtsreihe lag das Wissen von 57% der Schüler auf basalem Niveau. Wir haben den Wert zum Ende der Reihe auf 11% drücken können. Mit dem dritten Essay fielen wieder 3 Schüler auf das basale Niveau zurück. Es ist zu erwarten, dass sich diese Entwicklung fortsetzt. Damit waren wir in unserer Unterrichtsreihe

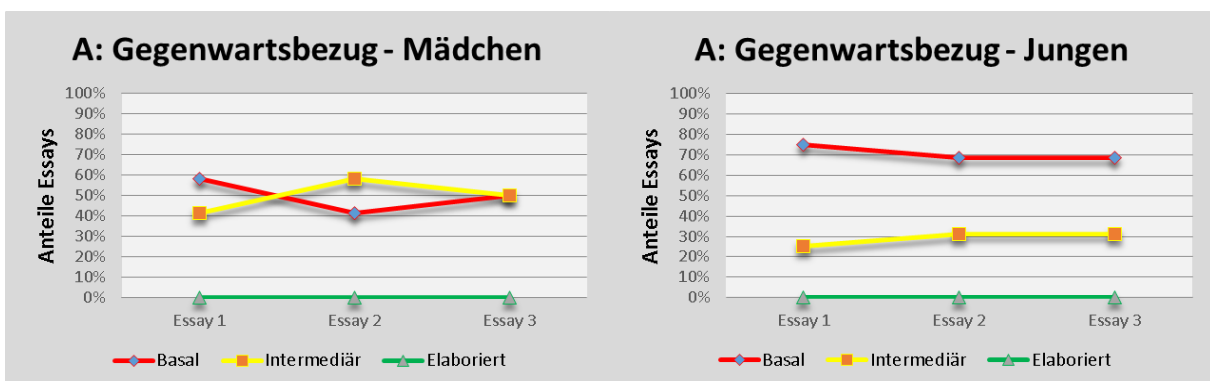
erfolgreich in einem eher flüchtigen Bereich mit den wahrscheinlich geringsten Langzeitwirkungen. Das sollte uns eine Lehre sein.

Jungen und Mädchen

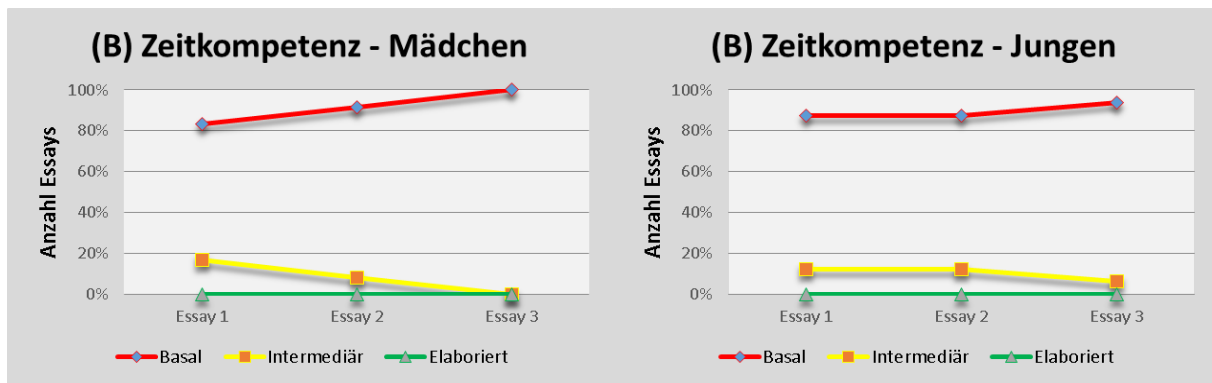
Wir haben außerdem untersucht, ob es Unterschiede in der Lernprogression zwischen Jungen und Mädchen gab. Das folgende Bild zeigt die Situation beim ersten Essay:



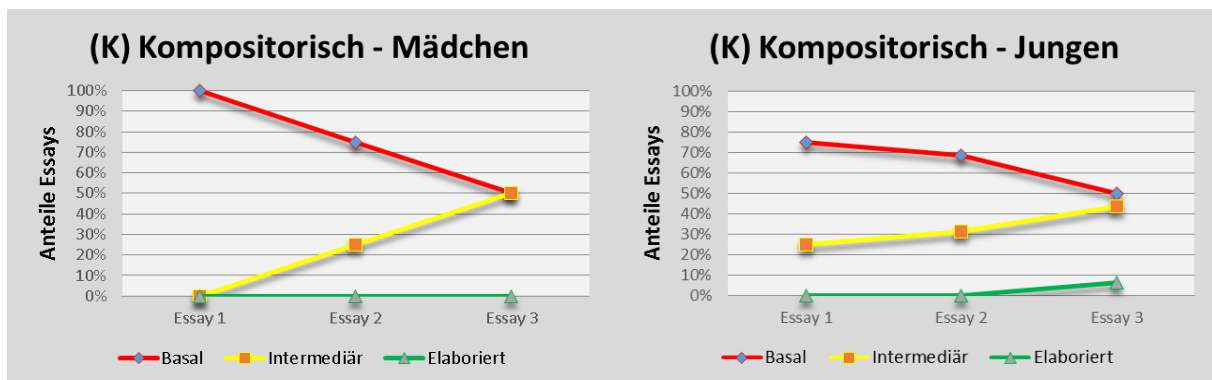
Die A-Kompetenz ist bei den Mädchen stärker ausgeprägt, bei der B-Kompetenz liegen Jungen und Mädchen etwa gleichauf und bei der K-Kompetenz zeigen die Mädchen eindeutige Schwächen. Auch beim Wissen sind die Jungen im Vorteil. Die Ergebnisse im Einzelnen:



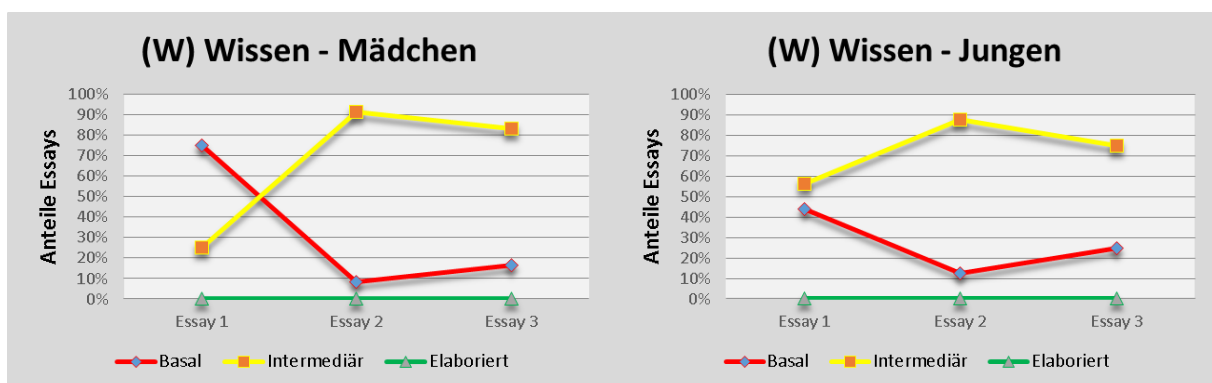
Bei der A-Kompetenz fällt auf, dass sich bei den Jungen im Verlauf der Essays kaum etwas verändert hat – 75% der Schüler befanden sich zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem basalen Niveau und nur einen Schüler gelang der Aufstieg ins intermediäre Niveau. Bei den Schülerinnen befanden sich anfangs nur 60% auf dem basalen Niveau und ihre Erfolgskurve verlief augenscheinlich steiler, schwächte sich am Ende aber wieder etwas ab. Dieser Eindruck entsteht aber schnell aufgrund der geringen Datenbasis. Letztendlich waren es auch nur zwei Schülerinnen, die das intermediäre Niveau erreichten, aber das passt zumindest zur anfänglichen Stärke der Mädchen insgesamt.



Bei der B-Kompetenz lassen sich kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen – beide Lernprogressionen verlaufen etwa gleich stark in die gleiche (falsche) Richtung.



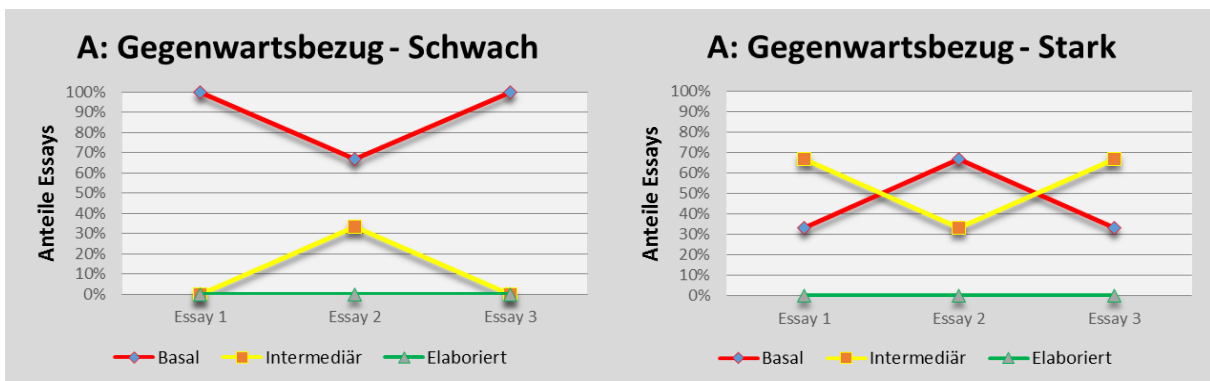
Bei der K-Kompetenz wird es wieder interessanter. Alle Mädchen befinden sich zu Beginn auf dem basalen Niveau. Bis zum Ende unserer Untersuchung sind die Hälfte davon aufgestiegen. Damit konnten die Mädchen den Vorsprung der Jungen (75% basal zu Beginn) aufholen, denn am Ende befinden sich 50% beider Gruppe nicht mehr auf dem basalen Niveau. Die Lernprogression bei den Mädchen ist also eindeutig höher.



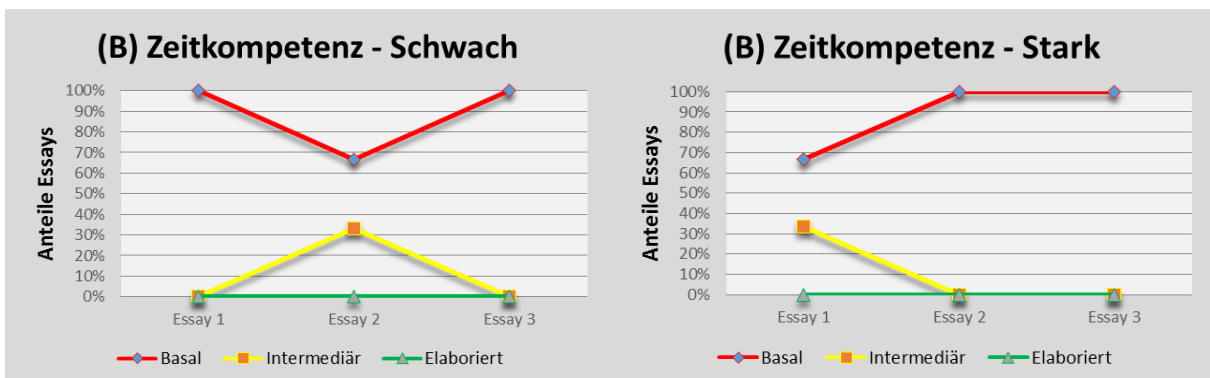
Beim Wissen konnten die Mädchen die Jungen sogar überholen. Wieder starteten sie mit einem größeren Anteil auf dem basalen Niveau (75% gegenüber 44% bei den Jungen), aber am Ende sind sie mit 83% gegenüber 75% bei den Jungen relativ stärker auf dem intermediären Niveau vertreten.

Starke und schwache Schüler

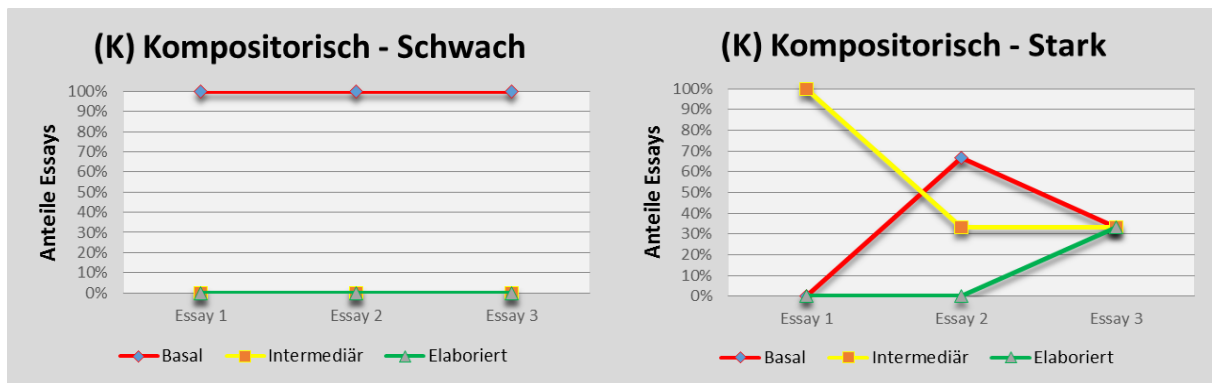
Eine Untersuchung der Lernprogression starker und schwacher Schüler soll Aufschluss darüber geben, ob die Unterrichtsreihe gleichermaßen für beide Gruppen geeignet war, ob es also weder Unter- noch Überforderung gab. Zur Ermittlung der Leistungsstärke wurden für die im ersten Essay erreichten Niveaus die Punkte 1 (basal), 2 (intermediär) und 3 (elaboriert) vergeben und diese anschließend addiert. Aus den Gruppen mit den wenigsten und meisten Gesamtpunkten wurden dann jeweils drei zufällig ausgewählt und deren Lernprogression über den Essay-Verlauf ermittelt. In unserem Fall lässt sich aus den Ergebnissen allerdings nicht allzu viel ableiten, weil es sich insgesamt um eine eher schwächere Klasse handelte und wir diesen Zustand nur unzureichend verändern konnten.



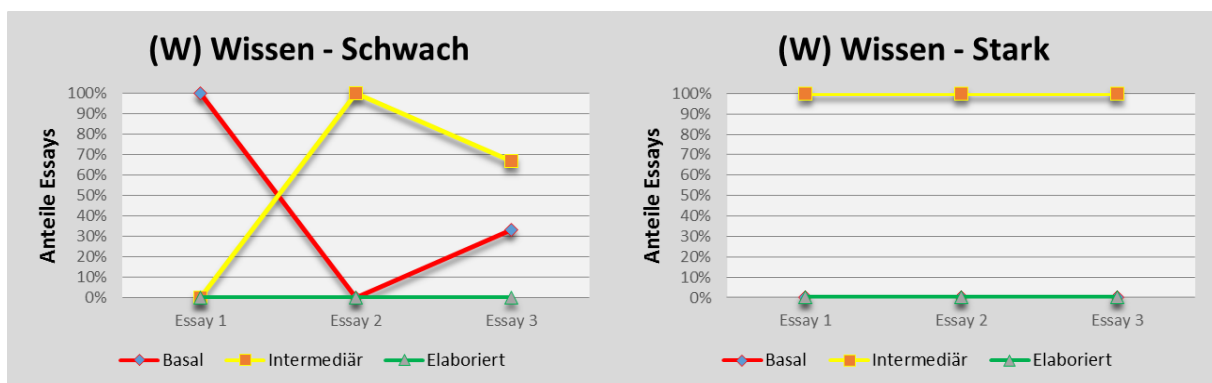
Beim der A-Kompetenz haben wir ja insgesamt kaum etwas bewirkt und das zeigt sich auch in den beiden Leistungsgruppen. Die schwachen haben zwar zunächst vom Unterricht profitiert, sind aber mit dem dritten Essay wieder auf das Anfangsniveau zurückgefallen. Bei den stärkeren Schülern ging die Entwicklung sogar zunächst in die falsche Richtung, wobei auch diese Schülerinnen und Schüler am Ende wieder auf dem Anfangsniveau landeten.



Bei der B-Kompetenz sieht es wie schon im Gesamtbild noch schlechter aus. Während die Lernprogression bei den schwächeren Schülern ebenso zunächst steigt und dann wieder auf das Anfangsniveau zurückfällt, starten die stärkeren Schüler wieder in die falsche Richtung, verbleiben dann aber auf dem niedrigeren Niveau.



Etwas besser sieht es wieder bei der kompositorischen Kompetenz aus. Während die schwächeren Schüler alle auf dem basalen Niveau stehenblieben, konnten sich alle starken Schüler um je eine Niveaustufe verbessern.



Von unserer Wissensvermittlung haben nur die schwachen Schüler profitiert. Alle Schüler dieser Gruppe sind in das intermediäre Niveau aufgestiegen, während die stärkeren Schüler alle im mittleren Niveau verblieben sind.

Fazit

Wie haben sich nun Wissen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickelt? Wir waren nicht erfolgreich, was die eigentlich historischen Kompetenzen A und B betrifft. Ich habe nach Dr. van Norden die erste Doppelstunde der Studenten geleitet. Mir selbst war das Konzept der Erzähltopologien von Rösen nicht (mehr) ausreichend präsent. Zum damaligen Zeitpunkt kam es aus meiner Sicht darauf an, den Schülern zu vermitteln, sich mit der Leitfrage (in diesem Fall: „Der Limes – Kriegs- oder Friedensgrenze“) auseinanderzusetzen, eine Position zu beziehen und diese mit den dargebotenen Informationen zu begründen. Ich habe den Schülern das auch ausdrücklich so kommuniziert. Diesen Auftrag konnten die Schülerinnen und Schüler allerdings auch mit entrücktem Erzählen erfüllen. Den von Van Norden während der Unterrichtsvorbereitung eingebrachten Vorschlag, den Ausdruck „Völkerwanderung“ zu hinterfragen (und damit genetisches Erzählen zu motivieren) habe ich nicht als vordringlich erkannt. Mir war es wichtiger, eine Grenze als Schutz einer Gruppe/Gesellschaft zur Sicherung

des Lebensstandards zu vermitteln. Das mag zwar eine politisch sinnvolle Erkenntnis sein, kann aber nur traditionell erzählt werden und das ist ja gerade die Hürde, über die wir den Kindern hinweghelfen wollen. Diese erste studentische Unterrichtseinheit könnte also eine Bresche in eine falsche Richtung geschlagen haben. Andererseits könnte der Nachdruck, mit dem ich den Schülern gegenüber betont habe, wie wichtig es sei, eine begründete Position zur Leitfrage zu finden und unser fortwährendes Arbeiten mit Leitfragen insgesamt zu dem bescheidenen Erfolg bei der K-Kompetenz geführt haben.

Mit einem Zeitlineal kann Schülerinnen und Schülern nicht nur visualisiert werden, wann historische Ereignisse stattgefunden haben, sondern auch deren Abfolge und Dauer. Das Zeitlineal wurde zwar verwendet (sogar mit den Bildern aus dem Essay-Arbeitsblatt), aber die Schülerinnen und Schüler (und wir anscheinend auch) haben das wohl eher als Nebensache betrachtet. Hier hätten wir etwas länger am Lineal verweilen sollen, um die Wahrnehmung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu intensivieren. Mangelnde didaktische Reduktion und das damit verbundene Zeitmanagement unsererseits haben diesen Effekt wohl weiter verstärkt.

Unser Unterricht war am erfolgreichsten bei der Vermittlung von Wissen, einer Komponente, die sich im Verlaufe einer Schülerkarriere wohl am schnellsten verflüchtigt. War das gut? Gautschi definiert:

„Geschichtsunterricht ist dann gut, wenn Schülerinnen und Schüler anhand von fachspezifisch bedeutsamen Inhalten und Themen mittels eines Unterrichtsprozesses, der den Ansprüchen der Bezugswissenschaften entspricht, relevantes geschichtliches Wissen und für historisches Lernen grundlegende Kompetenzen erwerben und ausdifferenzieren“.⁹

In diesem Sinne war unser Unterricht nicht gut. Oder mit den Worten ausgedrückt, mit denen Dr. van Norden speziell meinen Unterricht reflektierte: „Das war kein Geschichtsunterricht.“ Gab es geschlechterspezifische Unterschiede? Insgesamt kann man sagen, dass die Mädchen am meisten von unserem Unterricht profitiert haben. Die Lernprogression verlief bei ihnen in allen Fällen steiler – auch in dem einen Fall, wo sie negativ war. Gerade der letzte Effekt könnte ein Hinweis darauf sein, dass wir falsche Impulse in die Klasse gegeben haben.

Wurden starke und schwache Schüler gleichermaßen gefördert? Insgesamt kann man sagen, dass in den Bereichen, in denen unser Unterricht schwächer war (A- und B-Kompetenz) eher

⁹ vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 100

die leistungsschwachen Schüler zumindest zeitweise profitiert haben. Vielleicht haben wir die leistungsstarken Schüler mit unseren Impulsen zu sehr vom Ziel abgelenkt. Das starke Schüler eher bei der kompositorischen Kompetenz ihre Fähigkeiten entwickeln können, während die leistungsschwachen von einem niedrigen Wissensniveau schnell Aufstiegsmöglichkeiten finden, ist dagegen wohl keine Überraschung.

Persönliche Reflektion

„Wir gehen in der Urzeit los und schaffen es vielleicht bis zum Ende des 2. Weltkriegs.“ So habe ich meinen Geschichtsunterricht als Schüler erlebt. Viel später und ohne jegliche Erinnerung an diesen Unterricht habe ich mich gefragt: „Warum ist unsere Gegenwart im 20. Jahrhundert so wie sie ist?“ „Weil es entsprechende Entwicklungen im 19. Jahrhundert gab.“ „Und wie ist es dazu gekommen?“ „Es gab ein 17. Jahrhundert, ein 16. Jahrhundert, das Mittelalter, die Antike und schließlich die Urgeschichte...“ Meine Erkenntnis: Um eine Epoche verstehen zu können, muss man sich erst die vorherige ansehen. Also ist doch etwas dran am chronologischen Geschichtsunterricht? Bietet er nicht eine solide Basis für das Verständnis der Gegenwart?

Leider nicht, denn die für diesen Weg benötigte Zeit bekommen jungen Menschen in der Schule nicht. Außerdem haben sie als Kinder auch noch nicht den Überblick über die heutigen Probleme und gesellschaftlichen Fragen, bei denen ihnen etwa die Griechen oder Römer helfen könnten – und wenn sie ihn dann fast ein Jahrzehnt später haben, dann wissen sie vielleicht nicht mehr, was das alles mit den Griechen oder Römern zu tun hat.

Nach dieser Unterrichtsreihe bin ich überzeugt, dass der nicht-chronologische Geschichtsunterricht die zeitgemäße Form ist, um Schüler für Geschichte zu begeistern. Kinder und Jugendliche sollten erleben, was Geschichte mit ihrer Person, ihrem Umfeld und ihrem Alltag zu tun hat. Zu Beginn der Unterrichtsreihe habe ich gedacht, man müsse den Kindern nur die wichtigen Fakten über vergangene Epochen vermitteln und dann würden die schon ihre Schlüsse daraus ziehen. Dabei habe ich übersehen, dass Kinder erst etwas entwickeln müssen, was ich schon längst verinnerlicht habe: Zeitbewusstsein.

Mittlerweile runzle ich nicht mehr die Stirn, wenn für den Unterricht das Bild einer Ruine wie die des Kolosseums als Gegenwartsbezug verwendet wird, bloß „weil sie da“ ist. Für mich steht jetzt nicht mehr unbedingt die aktuelle Bedeutung solcher Relikte im Vordergrund, sondern die Frage, wie ich sie verwenden kann, um den Schülern und Schülerinnen den Verlauf, die Dauer oder den Wandel in der Zeit zu verdeutlichen. Und dafür ist gerade das Kolosseum gar nicht mal so schlecht geeignet.

Literatur:

Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht am Beispiel von zwei 9. Klassen, Bielefeld 2016, [https://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit_Bartkowiak-\(korrigierte-Version\)-2016.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit_Bartkowiak-(korrigierte-Version)-2016.pdf), Zugriff: 6.10.2017

Gautschi, Peter, Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2009

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl., Basel 2010.

Rüsen, Jörn, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts. 2008.

Rüsen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

Van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kronos und Kairos, Berlin 2014.

Van Norden, Jörg, Was machst Du für Geschichten? Didaktik des narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011.

Anhang:

Kodierleitfaden (Beispiele von Eva Bartkowiak¹⁰) Stand: 09.06.2016

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1	Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	3. Als Hitler an die Macht kam, begann er die Juden zu verfolgen (2016c9a21w1)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A 2.1	Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	Auch heute gibt es noch Verfolgungen. Heute werden Flüchtlinge von bestimmten Gruppen wie „PEGIDA“ verfolgt. Sogar Flüchtlingsheime werden auch heute noch niedergebrannt. (2016c9b11m2)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
A2.2	Kritisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	Früher waren es die Juden, aber heutzutage sind es die Flüchtlinge die aus ihrem Land fliehen. (2016c9a16w1)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
A3	Genetisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	Es hat in so fern was mit dem früheren Thema zutun, dass jetzt Flüchtlinge auch ausgeschlossen werden und auch diese angegriffen werden. Zwar werden sie heute nicht vergast wie damals aber es wird auch gegen sie angegangen wie gegen die Juden früher. (2016c9b13w2)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.
B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	Auf dem 1.Bild sieht man, wie ein Haus abgefackelt wird und vor dem Haus steht eine Schar von Menschen. Auf dem 2.Bild sieht man zwei Plakate. Auf den Plakaten stehen Sprüche. Auf dem 3.Bild sieht man zwei Soldaten mit dem Hitlerkreuz und sie hängen ein Plakat an eine Schauwand (2016c9a19m1)	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
B2	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	Bild 3: Nachdem im März 1933 eine Londoner Zeitschrift mit der Schlagzeile, dass Juden deutsche Läden boykottieren sollen, veröffentlichte, rief die NSDAP im April einen Boykott jüdischer Läden im 3. Reich aus. Angehörige der SA postierten sich vor jüdischen Läden, um den Boykott zu versichern (2016c9b28m3)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbale Bestimmungen der Zeit (vor, bevor, dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten.

¹⁰ vgl. Bartkowiak, Empirische Untersuchung der Lernprogression, S. 86

B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Doch die USA, Russland kamen Europa zur Hilfe. Nur durch diese Großmächte konnte Hitlers aufgehalten werden. In kürzester Zeit drangen die Alliierten bis nach Berlin vor. (2016c9b17m2)	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.
K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	Auf dem ersten Bild sieht man eine Menschenmasse vor einem Gebäude und wie Rauch in die Luft steigt. (2016c9a11w1)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Die Juden wurden verfolgt, weil Hitler einen Hass auf sie hatte, wohlmöglich, weil er von Juden an einer Uni abgelehnt wurde. (2016c9b22w2)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Die Schüler in der HJ hatten auch Mathematik, aber nicht in dem Sinne wie wir heute, sondern mit Militäraufgaben. (2016c9b10w2)	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch).
W1	Sporadisches Wissen.	1)Reichstagsbrand 2)Hitlerjugend 3)Judenverfolgung 4)Brandenburgertor zerstört durch Krieg 5)Brennendes Haus und Feuerwehrwagen davor (2016c9b2w1)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2	Kontextualisierung.	Im aller ersten Bild sieht man das Reichstagsgebäude. Das Reichstagsgebäude wurde kurz bevor Hitler gewählt wurde von unbekanntem zum Brennen gebracht. Da nicht klar war wer es verbrannt hatte, spielte dies Hitler gut in die Hände da er den Kommunisten für den Brand die Schuld gab. Nicht viel später wurde Hitler dann auch gewählt. Seine Partei NSDAP war die führende, er bekam jedoch nicht die absolute Macht da er zu wenig Stimmen bekam. Diese Stimmen holte er sich aber anders ein, und somit begann Hitlers Zeit. (2016c9a24m2)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
W3	Bewertung und Beurteilung.	Menschen reden immer davon wie schlimm die Judenverfolgung doch war, aber selber sind sie nicht besser. Natürlich gibt es viele Vorurteile gegenüber den Flüchtlingen, aber viele davon sind nicht berechtigt und einfach nur banales Gerede. Niemand hat das Recht Menschen wegen ihrer Religion, Hautfarbe oder Herkunft zu verurteilen. (2016c9b18w2)	Der/Die Autor_in bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er/sie Ereignisse aus der eigenen Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine/ihre persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird („Ich finde ... gut/schrecklich.“, „Meiner Meinung nach...“, (Ich finde) „Das ist schrecklich/ gut“). Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.

Schreibt zu den Bildern einen zusammenhängenden Text! 6b 2016

