

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie

Abteilung Geschichtswissenschaft

Seminar: Vorbereitung des Praxissemesters Geschichtswissenschaft (220004)

Veranstalter: PD Dr. Jörg van Norden und Peter Riedel

Sommersemester 2015

Projektskizze

Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht

Von:

Heike Friedebold

████████████████████

████████████████████

Handy:

████████████████████

E-mail:

████████████████████

Master of Education

Gym./Ge.

Geschichtswissenschaft,

Sozialwissenschaften,

Bildungswissenschaften.

Inhaltsverzeichnis

1. Die Einleitung	3
2. Die theoretische Grundlage: Das Kompetenzstrukturmodell van Nordens.....	4
3. Die „Französische Revolution“ im Kernlehrplan.....	8
4. Die Methode.....	9
4.1 Die Erhebung: Die Bilderreihe	9
4.2 Die Auswertung: Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ Mayrings.....	11
5. Der Forschungsstand: Die Lehrprogression empirisch	13
Literaturverzeichnis	16
Internetquellen	17
Anhang.....	18
A.1 Kodierleitfaden	18
A.2 Arbeitsblatt mit der Bilderreihe zur Französischen Revolution	20

1. Die Einleitung

„Die Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit lohnt sich, handelt es sich doch um ein proprium historischen Denkens und menschlicher Kultur.“¹

„Zeit“, deren Bedeutung für den Geschichtsunterricht hier von Jörg van Norden angeführt wird, spielt in der bisherigen Lernprogressionsforschung kaum eine Rolle. Da in einem Zeitkompetenz fördernden Unterricht² laut van Norden allerdings mehr gelernt wird,³ indem Vergangenes für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln einen Sinn erhält,⁴ sollte diese Komponente des Geschichtsunterrichts stärker erforscht werden. Das im Land Nordrhein-Westfalen neu eingeführte Praxissemester⁵ bietet die Chance, diesen Bereich der Forschung und damit verbunden die Auseinandersetzung mit dem Thema „Zeit“ im Geschichtsunterricht voranzutreiben. Der im Rahmen der Reflexion des eigenen Unterrichts evaluierte Erfolg oder Misserfolg eines Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters soll zu dessen Professionalisierung und darüber hinaus zur Weiterentwicklung von Schule mit dem Ziel der maximalen Lernprogression beitragen.⁶

Vor diesem Hintergrund soll die Lernprogression im Geschichtsunterricht einer Bielefelder Gesamtschulklasse in Anlehnung an van Nordens Modell der Lernprogressionsforschung⁷ untersucht werden. Dabei werden vier für den Geschichtsunterricht relevante Kategorien gebildet, anhand derer zu drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten der aktuelle Kompetenz- und Wissensstand der SuS⁸ zum Schwerpunktthema⁹ „Französische Revolution“ mithilfe einer Bilderreihe, zu der die SuS eine Geschichte schreiben sollen, abgefragt wird. Grundlage dessen ist eine auf den Schwerpunkt abgestimmte Unterrichtsreihe, welche beispielsweise die Ausbildung der Zeitkompetenzen besonders fokussiert. Mittels Qualitativer Inhaltsanalyse sollen in einer weiteren Arbeit die Entwicklungen der SuS in den vier Kategorien vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt, Korrelationen zwischen den einzelnen Kategorien sowie geschlechts- und leistungsspezifische Unterschiede anhand der Geschichten untersucht werden.¹⁰ Über alledem steht die Frage der Nachhaltigkeit¹¹ des Neuerlernten und somit die Frage nach dem Erfolg des Geschichtsunterrichts. Erfolg zeichnet sich hierbei durch den lebensweltlichen Wert des Unterrichts für die SuS aus.¹²

¹ Van Norden, Jörg (2014): Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Berlin: LIT Verlag. S. 273.

² „Zeitlineal und Narrativierung sind probate Mittel, Zeitkompetenz zu entwickeln.“ (Ebd. S. 272.).

³ Eine These Jörg van Nordens, die sich zum Teil schon bestätigt hat, aber auch noch weiterhin belegt werden muss. (Vgl. Ebd. S. 190.).

⁴ Vgl. Ebd. S. 190.

⁵ An der Universität Bielefeld (Nordrhein-Westfalen) müssen Lehramtsstudierende, die im Studienmodell 2011 eingeschrieben sind, im Bachelorstudium drei Praktika (Eignungs-, Orientierung- und das Berufsfeldpraktikum) und im Masterstudium ein Praktikum (Praxissemester) absolvieren. (Vgl. Bielefeld school of education (2012): Praxisstudien im Lehramt, in: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/info-praxisstudien\[abgerufen am 07.08.2015\]](http://www.bised.uni-bielefeld.de/info-praxisstudien[abgerufen am 07.08.2015])).

⁶ Vgl. van Norden: Zeit. S. 273.

⁷ Vgl. Ebd. S. 220ff.

⁸ Schüler und Schülerinnen.

⁹ Im Kernlehrplan gibt es für die jeweiligen Klassenstufen bestimmte Inhaltsfelder, denen noch einmal ausgewählte Schwerpunkte zugeordnet sind. (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) – in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.).

¹⁰ Vgl. van Norden: Zeit. S. 255.

¹¹ In diesem Zusammenhang könnte man folgende These aufstellen: Erlerntes, das von den SuS als sinnvoll angesehen wird, ist nachhaltiger. Somit besteht die Herausforderung für Lehrkräfte dem durch den Kernlehrplan Vorgegebenen einen Sinn zu geben.

¹² Vgl. van Norden: Zeit. S. 191.

Einleitend werden im Folgenden zunächst die theoretischen Grundlagen erläutert und als Kompetenzen operationalisiert, da sie die Basis des Studienprojektes bilden. Danach wird erst allgemein die Bedeutung von Kompetenzen im Kernlehrplan herausgearbeitet, um dann diejenigen Kompetenzen vorzustellen, die im Rahmen der „Französischen Revolution“ gelernt werden sollen. Daraufhin wird das methodische Vorgehen erklärt, mit dem die Kompetenzniveaus der SuS erhoben werden sollen. Abschließend werden dieser Untersuchung ähnliche Arbeiten analysiert, die zusammen den Forschungsstand bilden. Diese Arbeit soll dann als Grundlage für eine später folgende fundierte Interpretation dienen.

2. Die theoretische Grundlage: Das Kompetenzstrukturmodell van Nordens

Ausgehend von den Anforderungen, die das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Form von Kernlehrplänen stellt, sollen im folgenden Kapitel die dem Modell van Nordens zugrundeliegenden Theorien vorgestellt werden. Darüber hinaus werden anhand der vorgestellten Theorien Kriterien für die aus der Arbeit resultierende empirische Untersuchung erstellt. Diese Operationalisierung ist notwendig, um die von den SuS zu erlernenden Kompetenzen messbar zu machen.

Der Kernlehrplan der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen setzt „Kompetenzerwartungen fest, die als Zwischenstufen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen erreicht sein müssen“.¹³ Ziel des Faches Geschichte ist dabei, die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bei den SuS zu fördern.¹⁴ Hierfür soll menschliches Handeln in der Zeit betrachtet werden, wobei die Vergangenheit deutend rekonstruiert sowie einzelne Elemente des Vergangenen sinnvoll und nachprüfbar miteinander verknüpft werden sollen.¹⁵ Die SuS sollen dadurch unter anderem erkennen können,

„wie menschliche Gesellschaften entstanden sind, wie diese sich in den Dimensionen Zeit und Raum entwickelt haben und welche Entwicklungsprozesse bis in die Gegenwart hinein wirken, gesellschaftliche Verhältnisse prägen und dadurch Urteilen und Handeln der Menschen sowie ihr Planen in die Zukunft beeinflussen“.¹⁶

Somit ist es die oberste Aufgabe des Geschichtslehrenden, „zeitdifferente Ereignisse in einen Sinnzusammenhang“¹⁷ zu stellen.

Das heißt laut Hans-Jürgen Pandel, dass es nicht „auf das Ereignis selbst (...), sondern um das Verhältnis zu dem (den) folgenden“¹⁸ ankommt. Erst durch später zugeschriebene Eigenschaften gewinnt ein Ereignis an Bedeutung: Der Prager Fenstersturz wird

¹³ Ministerium: Sekundarstufe I. S. 9.

¹⁴ Vgl. Ebd. S.15.

¹⁵ Vgl. Ebd. S.15.

¹⁶ Ebd. S.13.

¹⁷ Pandel, Hans-Jürgen (2007): Erzählen, in: Adamski, Peter / Mayer, Ulrich (Hg.): Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 408-424. S.408.

¹⁸ Ebd. S. 409.

beispielsweise erst im Kontext des „Dreißigjährigen Krieges“ historisch bedeutsam.¹⁹ „Aus einer Quelle allein, mag sie noch so wichtig sein, ist keine Geschichte zu entnehmen.“²⁰ Geschichtstheoretisch spricht man laut Pandel von der übergeordneten historischen Kompetenz „Erzählen“, die auch als narrative Kompetenz bezeichnet wird.

Im Gegensatz zum chronologisch angedachten Kernlehrplan ließen sich historische Kompetenzen laut Michael Sauer allerdings „besser exemplarisch an besonders geeigneten Fällen vermitteln“.²¹ Folgt man der These Sauers könnte der Kernlehrplan noch optimiert werden, da der Erwerb von Kompetenzen und nicht die Anhäufung von Faktenwissen im Zentrum des Geschichtsunterrichts stehen sollte.

Um untersuchen zu können, inwieweit SuS über fachspezifische Kompetenzen verfügen, wird ein Kategoriensystem benötigt, mit dem man die narrative und die hermeneutische Kompetenz²² erfassen kann.²³ Die Lernprogression, an der sich die Ausbildung der Kompetenzen messen lässt, soll hier mithilfe von vier Kategorien erhoben werden. Dazu gehören die Zeitkompetenzen der A-Reihe und der B-Reihe sowie die kompositorische Kompetenz und das Wissen.²⁴ Dabei können die ersten drei Kategorien als Teile der narrativen Kompetenz und somit laut Pandel dem wichtigsten Bereich des Geschichtsunterrichts²⁵ zugeordnet werden.²⁶ Das heißt allerdings nicht, dass alle drei Kompetenzen fachspezifisch sind.²⁷ Lediglich die A- und die B-Kompetenz können ausschließlich im Geschichtsunterricht erworben werden.²⁸ Die Kategorie „Wissen“ als Kenntnis über Daten und Fakten ist die im Geschichtsunterricht vorherrschende Bildungsvariante,²⁹ obwohl sie der Sachkompetenz nicht entspricht. Sie soll an dieser Stelle trotzdem erhoben werden, damit Korrelationen der verschiedenen Kategorien aufgezeigt werden können.³⁰

Die vier Kategorien werden in jeweils drei Niveaus gegliedert: basal (1), intermediär (2) und elaboriert (3).³¹ Worin sich diese Anspruchsniveaus unterscheiden, das heißt, wann bei den SuS ein Lernzuwachs zu verzeichnen ist, muss genau festgehalten werden, damit sich die Niveaus der Kategorien gleichen und somit für die Auswertung und den Vergleich nutzbar sind.³² Dabei entspricht die Unterteilung ähnlichen Kompetenzstrukturmodellen, welche inhaltlicher Natur sind und somit dem Prinzip der Relationalität folgen.³³

¹⁹ Vgl. Ebd. S. 409.

²⁰ Ebd. S. 410.

²¹ Sauer, Michael (2008): Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraut Schreiber, in: Zeitschrift für Pädagogik. 54 (2008) 2. S. 213-217. S. 215.

²² Vgl. van Norden: Zeit. S. 190.

²³ Da die Kategorienbildung im Voraus erfolgt, spricht man von einem deduktiven Vorgehen.

²⁴ Vgl. van Norden: Zeit. S. 254.

²⁵ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2005): Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: ders. (Hg.): Handbuch. Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 387-404. S. 387. / Pandel: Erzählen. S. 408.

²⁶ Vgl. van Norden, Jörg (2011): Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg: Centaurus Verlag. S. 223.

²⁷ Jedes Fach benötigt zu seiner Legitimation Kompetenzen, die es von anderen Fächern unterscheidbar macht.

²⁸ Vgl. van Norden: Zeit. S.193f.

²⁹ Vgl. Pandel: Erzählen S. 408.

³⁰ Vgl. van Norden: Zeit. S. 254f.

³¹ Die inhaltliche Hierarchisierung der einzelnen Stufen wird von Bodo von Borries als Herausforderung gesehen. (Vgl. von Borries, Bodo (2007): Alters- und Schulstufendifferenzierung, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 113-134. S. 113.)

³² Vgl. van Norden: Zeit. S. 195.

³³ Vgl. Ebd. S. 255.

Übersichtlich zusammengefasst und mit Beispielen unterlegt ist die im Folgenden theoretisch beschriebene Kategorisierung im Kodierleitfaden,³⁴ der im Anhang dieser Arbeit zu finden ist.³⁵ Theoretisch soll es nun vor allem um die A- und die B-Kompetenz als die den Geschichtsunterricht auszeichnenden Kompetenzen gehen.

Die A-Reihe der Zeit, die erzähltypologische Kompetenz, basiert auf den vier Erzähltypen Jörn Rüsens: traditional, exemplarisch, kritisch und genetisch.³⁶ Den vier Erzähltypen ist gemeinsam, dass sie der Orientierung in der Gegenwart dienen, indem sie auf das Vergangene in irgendeiner Art und Weise zurückgreifen.³⁷ Um die Kategorien für den Lernort Schule anwendbar zu machen, hat Jörg van Norden die Rüsenschen Erzähltypen geringfügig abgeändert: entrückt, traditional, kritisch und genetisch. Sie werden als Stufenfolge historischer Narration verstanden. Dem basalen Niveau (A1) der A-Reihe ist das entrückte Erzählen zuzuordnen, um welches das Rüsensche Modell erweitert wurde. Im Gegensatz zum traditionellen, kritischen und genetischen Erzählen wird hier kein Gegenwartsbezug hergestellt.³⁸ Beim traditionellen und kritischen Erzählen, welche beide dem intermediären Niveau zuzuordnen sind, werden Gegenwart und Vergangenheit auf unterschiedliche Art und Weise – kompensatorisch oder orientierend – miteinander verbunden. Traditional (A2.1) erzählt wird, wenn das, was früher gut und richtig war, auch heute noch zur Orientierung dient.³⁹ Regeln und Normen behalten mit der Zeit ihre Gültigkeit, sodass Zeit als Sinn verewigt wird.⁴⁰ Dagegen wird kritisch (A2.2) erzählt, wenn das, was früher gut und richtig war, heute als falsch angesehen wird.⁴¹ Regeln und Normen verlieren mit der Zeit ihre Rechtmäßigkeit und gelten als Negativbeispiel, sodass Zeit als Sinn beurteilbar wird.⁴² Das genetische (A3) Erzählen, verbindet traditionales und kritisches Erzählen, indem „das, was war, relevant für Handeln im Hier und Jetzt bleibt, sich gleichzeitig aber von der Gegenwart unterscheidet.“⁴³ Regeln und Normen werden auf ihre Gültigkeit und Rechtmäßigkeit hinterfragt, sodass Zeit als Sinn verzeitlicht wird.⁴⁴ Es entspricht somit der höchsten Stufe der A-Reihe, dem elaborierten Niveau.

Neben der erzähltypologischen Kompetenz ist auch die B-Kompetenz, welche an Pandels Konzept des Temporal- und Historizitätsbewusstseins angelehnt ist,⁴⁵ eine Zeitkompetenz. Die Art und Weise der Darstellung des Nacheinander und der Gleichzeitigkeit von Ereignissen stehen hierbei im Mittelpunkt, indem das chronologische miteinander in Beziehung setzen von Ereignissen in einer Art Zeitlineal hinterfragt wird. Wenn dabei das, was geschehen ist, nicht

³⁴ Vorab sollte noch erwähnt werden, dass sich das Kompetenzstrukturmodell als tragfähig erwiesen hat. (Vgl. van Norden: Zeit. S. 268.).

³⁵ Anhang A.1.

³⁶ Vgl. Rösen, Jörn (1997): Historisches Erzählen, in: Assmann, Aleida/Bergmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber: Kallmeyer. S. 57-63. S. 61.

³⁷ Vgl. van Norden: Geschichten. S. 8.

³⁸ Vgl. van Norden: Zeit. S. 201.

³⁹ Vgl. Ebd. S. 203.

⁴⁰ Vgl. Rösen: Historisches Erzählen. S. 61.

⁴¹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 203.

⁴² Vgl. Rösen: Historisches Erzählen. S. 61.

⁴³ Van Norden: Zeit. S. 204.

⁴⁴ Vgl. Rösen: Historisches Erzählen. S. 61.

⁴⁵ Vgl. van Norden: Geschichten. S. 223.

relational aufeinander bezogen wird, weil das Früher und Später fehlt, dann spricht man von einer basalen Ausprägung des Niveaus (B1) oder aber auch von einem nonrelationalen Kompetenzniveau.⁴⁶ Durch diese undifferenzierte Nebeneinanderstellung vergangener und gegenwärtiger Ereignisse unterscheiden sich die Ereignisse nur inhaltlich, nicht zeitlich.⁴⁷ Das intermediäre Niveau (B2) ist erreicht, wenn eine Reihenfolge, ein Nacheinander, in Form von Datierungen oder zeitbezogenem Vokabular bei den SuS erkennbar ist. Da hierbei zum Beispiel Jahreszahlen in Relation zueinander gesetzt werden, bezeichnet man dieses Niveau der B-Reihe auch als relationales Kompetenzniveau.⁴⁸ Sobald Zeitspannen sowie Wiederholungen und Wandel, welchen ein „Vergleich zweier zeitdifferenter Ereignisse vorausgehen muss“⁴⁹, erzählt werden, findet ein in Beziehung setzen mehrerer Ereignisse statt, sodass das elaborierte Niveau (B3) erreicht und folglich das multirelationale Kompetenzniveau bei den SuS ausgeprägt ist.⁵⁰

Keine dem Geschichtsunterricht eigene Kompetenz, aber auch eine der drei narrativen Teilkompetenzen ist die kompositorische Kompetenz. Sie zeigt die Fähigkeit zur Argumentation, das heißt, dass sie Begründungszusammenhänge von Aussagen über Geschehenes nach Niveaus einordnet. Begründet der Erzähler seine Geschichte nicht, so erzählt er auf dem basalen Niveau (K1), da er Ereignisse unverbunden aneinanderreihet. Werden Zusammenhänge durch eine inhaltlich plausible Verknüpfung mithilfe von kausalen, konditionalen, modalen, konsekutiven, finalen, und komparativen Konjunktionen oder Präpositionen deutlich, dann wird auf dem intermediären Niveau (K2) erzählt.⁵¹ Elaboriert (K3) ist eine Erzählung dann, wenn mehrere Entwicklungsstränge durch konzessive, terminative und adversative Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien ambivalent neben einander gestellt und aufeinander bezogen werden.⁵²

Die letzte Kategorie „Wissen“ ist nach den drei Anforderungsbereichen⁵³ der Richtlinien Nordrhein-Westfalens für das Abitur im Fach Geschichte graduiert.⁵⁴ Die basale Stufe (W1) entspricht den Fähigkeiten des Anforderungsbereiches I,⁵⁵ der unter dem Begriff „Wiedergabe“ zusammengefasst werden kann.⁵⁶ „Reorganisation“, „Kontextualisierung“ und „Verknüpfung“ sind Begriffe, die den Anforderungsbereich II⁵⁷ und folglich das intermediäre Niveau (W2) umfassen. Auf der höchsten Stufe, dem elaborierten Niveau (W3), urteilt, bewertet oder nimmt

⁴⁶ Vgl. van Norden: Zeit. S. 196f.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 196.

⁴⁸ Vgl. Ebd. S. 197.

⁴⁹ Ebd. S. 199.

⁵⁰ Vgl. Ebd. S. 198 f.

⁵¹ Vgl. Ebd. S. 276 /Vgl. van Norden: Geschichten. S. 237.

⁵² Vgl. Ebd. S. 276/ Vgl. van Norden: Geschichten. S. 237.

⁵³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, in: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf[abgerufen am 07.08.2015]. S. 49.

⁵⁴ Vgl. van Norden: Zeit. S. 194.

⁵⁵ Anforderungsbereich I „umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren“. (Ministerium: Sekundarstufe II. S. 49.).

⁵⁶ Vgl. van Norden: Zeit. S. 194.

⁵⁷ Anforderungsbereich II „umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte“. (Ministerium: Sekundarstufe II. S. 49.).

der Erzähler laut dem III. Anforderungsniveau⁵⁸ Stellung zu komplexen, historischen Ereignissen und Strukturen.⁵⁹

Andere Geschichtsdidaktiker, wie zum Beispiel Klaus Fröhlich, nennen das „Geschichtsbewusstsein“ als Ziel des Geschichtsunterrichtes, unter welchem auch drei der hier genannten vier Kategorien gezählt werden können:

„Wissen um das Vergangene menschliche Handeln und Leiden [Wissen], (Be-) Deuten der qualitativen Zeitdifferenz zwischen damals und heute [B-Kompetenz], Orientieren im Zeitstrom auf Gegenwart und Zukunft hin [A-Kompetenz].“⁶⁰

Somit fasst van Nordens Kategorisierung einen Großteil der von Geschichtswissenschaftlern geforderten Ziele des Geschichtsunterrichts zusammen. Mithilfe der Operationalisierung dieser kann folglich theoretisch fundiert der Leistungsstand der SuS gemessen werden. In Kapitel vier wird erläutert, wie dies methodisch umgesetzt werden kann.

3. Die „Französische Revolution“ im Kernlehrplan

Der Kernlehrplan für das Gymnasium der Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen für das Fach Geschichte, welcher 2007 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurde,⁶¹ ist dadurch, dass er den Rahmen für den Geschichtsunterricht vorgibt, grundlegend für eine empirische Untersuchung der Lernprogression. Aufbauend auf die in Kapitel zwei erläuterte Zielsetzung des Kernlehrplans – in Form von Kompetenzerwartungen –, soll in diesem Kapitel näher auf seine inhaltliche Komponente eingegangen werden. Folglich soll die Französische Revolution, anhand derer bestimmte Kompetenzen innerhalb einer bestimmten Zeit erworben werden sollen, im Kontext des Kernlehrplans beispielhaft vorgestellt werden. Eine Unterrichtsreihe zur „Französischen Revolution“ soll demnach der Ausgangspunkt dieses Projektes sein.

Die „Französische Revolution“, als Teil des siebten Inhaltsfeldes „Europa wandelt sich“,⁶² ist ein zentraler, obligatorischer Inhalt der Jahrgangstufen sieben bis neun.⁶³

Ob dieses Thema in der siebten, achten oder neunten Klasse behandelt wird, ist vom schulinternen Curriculum abhängig. Erfahrungsgemäß kann davon ausgegangen werden, dass die „Französische Revolution“ Thema in der siebten Klasse sein wird.

Unter dem Aspekt „revolutionäre, evolutionäre und restaurative Tendenzen“⁶⁴ soll dieses Themenfeld anhand von vier Schwerpunktthemen abgearbeitet werden. Dazu gehören:

⁵⁸ Anforderungsbereich III „umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.“ (Ministerium: Sekundarstufe II. S. 49f.)

⁵⁹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 194.

⁶⁰ Fröhlich, Klaus (1998): Narrativität im Geschichtsunterricht oder Die Geschichtserzählung vom Kopf des Lehrers auf Schülerfüße stellen, in: Blanke, Horst-Walter (Hg.): Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau. S. 165-178. S. 169.

⁶¹ Ministerium: Sekundarstufe I. S. 2.

⁶² Ebd. S. 30.

⁶³ Vgl. Ebd. S. 28.

⁶⁴ Ebd. S. 30.

„Absolutismus am Beispiel Frankreichs“, „Französische Revolution“, „Revolution in Deutschland 1848/49 und deutsche Einigung 1871“ sowie „Industrielle Revolution“. Zu den Kompetenzen, die im Rahmen der Behandlung der „Französischen Revolution“ (weiter-) entwickelt werden sollen, zählen die Sach-, die Methoden-, die Urteils- und die Handlungskompetenz.⁶⁵ Mithilfe dieser soll die politische, gesellschaftliche und ökonomische Handlungsfähigkeit bei den SuS ausgebildet werden,⁶⁶ die durch die Fähigkeit zum „Erzählen“ erreicht wird und in einem reflektierten Geschichtsbewusstsein mündet.⁶⁷ Diese dem Kernlehrplan zugrundeliegenden und diesen ergänzende Kompetenz- und Wissenserwartungen wurden bereits im vorherigen Kapitel operationalisiert.

Über die Sekundarstufe I hinaus ist die „Französischen Revolution“ auch für die Sekundarstufe II⁶⁸ als Thema vorgesehen. Unter anderem vor dem Hintergrund der Vorbereitung auf das Abitur wird für diese Untersuchung höchstwahrscheinlich eine siebte oder aber auch eine achte oder neunte Klasse ausgewählt werden.

4. Die Methode

Um die Ausprägung der A-, der B- und der kompositorischen Kompetenz sowie des Wissens vor dem Hintergrund der Evaluation der Lernprogression bei den SuS untersuchen zu können, bedarf es einer empirischen Grundlage.

Mithilfe empirischer Lehr- und Lernforschung kann Unterricht auf seine Sinnhaftigkeit hin untersucht werden. Sinnhaftigkeit meint in diesem Zusammenhang den Erfolg oder den Misserfolg des Lehrens einer Lehrkraft im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung seiner SuS.⁶⁹ Lehrkräfte sollten demnach ihren eigenen Unterricht reflektieren, um diesen erfolgreich gestalten zu können. Die Art und Weise der Reflexion kann jede Lehrkraft für sich entscheiden. Keine Reflexion sollte dabei jedoch keine Option sein.

4.1 Die Erhebung: Die Bilderreihe

Die Reflexion des dem Studienprojekt zugrundeliegenden Unterrichts erfolgt durch Essays,⁷⁰ die von den SuS einer Klasse zu drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten geschrieben werden. Der zu untersuchende Unterricht kann dabei der eigene, ein fremder oder eine Kombination aus beiden sein. Die SuS werden dreimal gebeten, anhand einer ausgewählten immer gleichen Bilderreihe eine Geschichte zu schreiben.

Die konkrete Aufgabenstellung lautet: „Verschriftliche die Bilder zu einer Geschichte“.⁷¹ Diese Aufgabenstellung ist sehr offen formuliert und gibt somit Raum für freie Äußerungen. Laut Jörg

⁶⁵ Vgl. Ebd. S. 28ff.

⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 23.

⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 22.

⁶⁸ Bis zum Ende der Einführungsphase sollte die „Französische Revolution“ unter dem Inhaltsfeld drei „Menschenrechte in historischer Perspektive“ noch einmal unter einer anderen Perspektive aufgegriffen werden. (Vgl. Ministerium: Sekundarstufe II. S. 25.).

⁶⁹ Vgl. Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

⁷⁰ Wenn im Folgenden die Rede von „Essays“ ist, dann sind damit immer die von den SuS verfassten Geschichten gemeint.

⁷¹ Anhang A.2.

van Norden, welcher diese Methode bereits angewendet hat, führte die Aufgabenstellung zum Teil zu Verunsicherungen, da einige SuS Verständnisprobleme mit dem Begriff „Geschichte“ hatten.⁷² Eine Umformulierung der Aufgabenstellung ist allerdings nicht notwendig, da die SuS die Aufgabe nach einer kurzen Klärung bearbeiten konnten.⁷³

Das Schreiben der Geschichten erfolgt zu Beginn, am Ende und sechs Wochen nach Beendigung der Unterrichtsreihe. Dabei soll zunächst das Vorwissen der SuS, dann der Kompetenz- und Wissenserwerb und letztendlich die Nachhaltigkeit des Erworbenen geprüft werden.

Der Erfolg oder der Misserfolg der Reihe muss dabei nicht unbedingt in vollem Maße auf den Geschichtsunterricht zurück zu führen sein, da die SuS auch außerhalb des Geschichtsunterrichts Kompetenzen und Wissen erwerben können. Trotzdem ist davon auszugehen, dass Lernfortschritt oder auch -rückschritte größtenteils auf den Geschichtsunterricht zur „Französischen Revolution“ zurück zu führen sind, da beispielsweise historische Kompetenzen außerhalb des Geschichtsunterrichts kaum gefördert werden. Die historischen Kompetenzen, die im Geschichtsunterricht zwischen der Beendigung des für das Essay relevanten Themas (zweiten Erhebungszeitpunkt) und dem dritten Erhebungszeitpunkt entstanden sind, können allerdings auch Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Zudem sei angemerkt, dass das Schreiben von drei Essays zu ein und derselben Bildfolge eventuell zu einem Motivationsverlust bei den SuS führen könnte, was sich wiederum auf die Ergebnisse der Auswertung auswirken könnte.

Die den Essays zugrundeliegende Bilderreihe wurde als Instrument ausgewählt, da sie genutzt werden kann, um einen „narrativen Bogen zu entwerfen, der eine Unterrichtreihe umspannt“.⁷⁴ Bestehende Differenzen zwischen zwei Zeitpunkten – früher und heute – sollen von den SuS aufgezeigt und begründet werden. Im Geschichtsunterricht sollten sie dies gelernt haben, sodass sie spätestens im Essay des zweiten Erhebungszeitpunktes in der Lage sein sollten einen narrativen Bogen zu spannen. Ein Bild, durch welches ein Gegenwartsbezug hergestellt werden kann, ist somit unverzichtbar für die Bilderreihe.

Ein Beispiel für eine solche Bilderreihe ist in Jörg van Nordens Monografie „Geschichte ist Zeit“ aus dem Jahr 2014 auf Seite 221 zu finden.⁷⁵ Die Bilderreihe spannt einen narrativen Bogen von der absoluten Monarchie Ludwigs XVI. (ca. 1790), über den Ballhauschwur (1789), die Hinrichtung Ludwigs XVI. (1793), Napoleon Bonaparte (Krönung 1804) und die deutsche Revolution 1848 (1848), hin zum deutschen Bundestag (2015).⁷⁶

Die Bilder zeigen bestimmte Schlüsselmomente der Geschichte des Kampfes um Mitbestimmung, mit denen eine Entwicklung in der Zeit und eine Verbindung von Zeiten

⁷² Vgl. van Norden: Zeit. S. 221f.

⁷³ Vgl. Ebd. S. 222.

⁷⁴ Van Norden: Zeit. S. 220.

⁷⁵ Anhang. A.2.

⁷⁶ Vgl. van Norden: Zeit. S. 221.

herausgearbeitet – erzählt – werden kann.⁷⁷ Durch den Plenarsaal des Deutschen Bundestages ist ein Gegenwartsbezug gegeben und sollte somit auch von den SuS hergestellt werden können. Die Bilderreihe, welche sich an den Schwerpunkten⁷⁸ des siebten Inhaltsfeldes des Kernlehrplans für das Fach Geschichte der Sekundarstufe I orientiert,⁷⁹ gibt somit den SuS die Möglichkeit, alle von ihnen geforderten Kompetenzen zeigen zu können. Wichtig für diese Art des Testinstrumentes ist, dass bei den SuS die Bildkompetenz in gewissem Maße entwickelt ist. Diese Kompetenz muss laut Hans-Jürgen Pandel „gesondert eingeübt und schrittweise aufgebaut werden“.⁸⁰

Dadurch, dass sich die Bilder der Reihe in die Unterrichtsreihe integrieren lassen, eignet sich diese Methode besonders gut für die Schule. Die einzelnen Bilder können beispielsweise als Aufhänger für den Beginn einer Gruppenarbeitsphase oder aber auch für ein Zeitlineal, welches die gesamte Unterrichtsreihe begleitet, genutzt werden.⁸¹

Im Gegensatz zur Bilderreihe können andere Methoden, wie zum Beispiel Fragebögen oder Interviews, nicht in diesem Maße in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Selbstverständlich nimmt die Erhebung eine gewisse Zeit in Anspruch, die aber im Nachhinein von Vorteil für alle Beteiligten ist.

Die in diesem Kapitel genannten Einflussfaktoren können bei diesem Vorgehen nie ganz ausgeschlossen werden, sodass sie bei der Auswertung stets berücksichtigt werden müssen. Um mit den Worten Jörg van Nordens abzuschließen:

„Die Tatsache, dass die Erhebung im System Schule arbeitet (...), begrenzt ihre Verlässlichkeit, erleichtert es aber, ihre Ergebnisse für unterrichtliches Handeln zu nutzen, weil sie anschlussfähig sind“.⁸²

4.2 Die Auswertung: Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ Mayrings

Nachdem die Essays geschrieben worden sind, erfolgt die unkorrigierte Übernahme dieser ins Auswertungsprogramm atlas.ti. Dazu muss jedes relevante Essay abgetippt und mit einem Kode versehen werden, um die Anonymität zu wahren und trotzdem die Zuordnung zu gewährleisten. Von Bedeutung für die Auswertung sind nur die Essays der SuS, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten anwesend waren und eine Geschichte geschrieben haben. Folglich ist mit hoher Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass nicht alle Essays genutzt werden können. Nach der Eingabe werden die Essays als rtf Dokumente in atlas.ti hochgeladen und bearbeitet. Dabei wird für jede der vier Kategorien (A, B, K und W) ein Niveau (1,2 oder 3) dem jeweiligen Essay zugeordnet. Das höchste vorhandene Niveau ist bei der

⁷⁷ In Anlehnung an den Vortrag von Jörg van Norden im Kolloquium „Geschichte und Öffentlichkeit“ am 20.05.2015.

⁷⁸ Alle im Kernlehrplan genannten Schwerpunkte des siebten Inhaltsfeldes sind in der Bilderreihe van Nordens enthalten, außer der vierte Schwerpunkt die „Industrielle Revolution“. (Vgl. Ministerium: Sekundarstufe I. S. 30.).

⁷⁹ Vgl. Ministerium: Sekundarstufe I. S. 30.

⁸⁰ Pandel, Hans-Jürgen (2004): Bildinterpretation, in: Mayer, Ulrich (Hg.): Handbuch. Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 172-187.S. 173.

⁸¹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 223.

⁸² Ebd. S. 263.

Wahl des zu verteilenden Niveaus ausschlaggebend. Das heißt, dass pro Essay insgesamt vier Niveaus (jeweils eins aus den Bereichen A, B, K und W) verteilt werden.⁸³ Dieser Vorgang wird auch als „Kodieren“ bezeichnet. Da im Rahmen des Studienprojektes die Essays wahrscheinlich nur von einer Person kodiert werden und somit kein Abgleich stattfindet, kann es bei der Zuordnung der Niveaus zu Fehlern kommen. Da die Kodierregeln des Kodierleitfadens aber sehr detailliert ausgearbeitet sind, sollte der Anteil dieser Zuordnungsfehler vernachlässigbar gering sein.

Wenn alle Essays kodiert sind, können mit atlas.ti die Häufigkeiten der einzelnen Niveaus auszuwählen werden. Diese können dann in verschiedenen Kombinationen in unterschiedlicher Art und Weise dargestellt werden.

Methodisch orientiert sich die Untersuchung an der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ Philipp Mayrings.⁸⁴ Dabei wird anhand eines konkreten Gegenstandes (Bilderreihe),⁸⁵ welcher in einen bestimmten Kommunikationszusammenhang eingebunden ist (Unterrichtsreihe zur Französischen Revolution),⁸⁶ ein Vorgehen entwickelt, dass sich nicht ohne Probleme auf einen anderen Gegenstand übertragen lässt.⁸⁷ In Anlehnung an seine „Techniken qualitativer Inhaltsanalyse“ wurde vor allem Wert auf die Kategorienkonstruktion und –begründung gelegt, sodass ein weiterer Auswerter die Essays ähnlich kodieren würde.⁸⁸ Somit unterliegt jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, einer begründeten und idealerweise auch getesteten Regel.⁸⁹ Die Varianzanalyse in spss⁹⁰ hat bereits laut van Norden gezeigt, dass das hier verwendete Kompetenzstrukturmodell tragfähig ist.⁹¹ Dies ist von großer Bedeutung, da das Kategoriensystem in der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ der Schlüssel zu einer reliablen, validen und objektiven Auswertung ist. Dieses systematische und regelgeleitete Vorgehen, bei dem sowohl die Reihenfolge des Vorgehens klar definiert ist als auch bestimmte Bedingungen für ein Niveau vorgegeben sind, ist grundlegend für die „Qualitative Inhaltsanalyse“ Mayrings. Eine Methodentriangulation findet in dem Moment statt, indem mithilfe der Häufigkeit eines Niveaus seine Bedeutung beispielsweise untermauert werden kann.⁹² Die daraus resultierende Kombination qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen soll sich laut Mayring positiv auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auswirken.⁹³ Das dem Projekt zugrundeliegende qualitative Material wird vor dem Hintergrund der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ auch quantitativ verarbeitet.

⁸³ Aus der Kategorie B wird somit entweder das Niveau B1 oder B2 oder B3 dem einen Essay zugeordnet.

⁸⁴ Vgl. Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

⁸⁵ Vgl. Ebd. S. 44.

⁸⁶ Vgl. Ebd. S. 42.

⁸⁷ Das heißt, dass zur Untersuchung der Lernprogression einer Unterrichtsreihe zum Thema „Nationalsozialismus“ die hier vorgestellte Bilderreihe nicht übernommen werden könnte.

⁸⁸ Vgl. Mayring: Inhaltsanalyse. S. 43.

⁸⁹ Vgl. Ebd. S. 43.

⁹⁰ Spss ist eine Statistik- und Analysesoftware.

⁹¹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 268.

⁹² Vgl. Mayring: Inhaltsanalyse. S. 43.

⁹³ Vgl. Ebd. S. 45.

5. Der Forschungsstand: Die Lehrprogression empirisch

Obwohl „Zeit“ nach van Norden das „proprium historischen Denkens“⁹⁴ ist, gibt es, wie bereits in der Einleitung angesprochen, nur wenige Studien zu diesem Thema. Darüber hinaus existieren kaum empirische Befunde, mit denen allgemein verbreitete Theorien zur Lernprogression belegt werden könnten. Theoretisch wird meist synonym vom „reflektierten Geschichtsbewusstsein“ oder vom „historischen Denken“ von Jörn Rüsen, Karl-Ernst Jeismann, Hans-Jürgen Pandel, Michael Sauer und anderen gesprochen. Dabei kommt allerdings oft der schulpraktische Bezug zu kurz.

Im Portal „Geschichtskultur in der Region“⁹⁵ unter dem Reiter „Didaktische Konzepte und Diskussionen“ veröffentlichen Studierende der Universität Bielefeld unter anderem Arbeiten zum Thema „Lehr-Progression empirisch“, von denen sich mehrere am Modell der Lernprogressionsforschung von Jörg van Norden orientieren. Ihnen ist gemein, dass sie alle den Kodierleitfaden, der auch dieser Arbeit zugrunde liegt, nutzen. Diese Arbeiten und die ihnen als Grundlage dienende Arbeit Jörg van Nordens „Geschichte ist Zeit“ bilden den aktuellen Forschungsstand. Im Folgenden sollen die Ergebnisse, das heißt Entwicklungen und Korrelationen der vier Kategorien sowie geschlechts- und leistungsspezifische Unterschiede, von fünf relevanten Untersuchungen vorgestellt werden.⁹⁶

Insgesamt stellt van Norden die Hypothese auf, dass in der B-, der kompositorischen und der Wissensperformance deutliche Lernfortschritte zu verzeichnen sind.⁹⁷ Vom ersten zum zweiten Essay war demnach ein erheblicher Kompetenzgewinn zu beobachten, der sich zum dritten Essay zwar etwas abschwächte, aber nicht unter das Niveau des ersten Essays fiel.⁹⁸ Die A-Performance ist im Unterschied dazu eher rückläufig,⁹⁹ was laut Grund und anderen darauf zurückzuführen ist, dass sie als die schwerste Kompetenz einzustufen ist.¹⁰⁰ Im Gegensatz dazu konnten die SuS bei Hohendorf¹⁰¹, Schürenberg¹⁰² sowie Mersch¹⁰³ in allen vier Kategorien, hingegen bei Grund¹⁰⁴ nur in der Kategorie Wissen Fortschritte erzielen. Dabei erzählen die meisten SuS auf dem intermediären Niveau der verschiedenen Kategorien. Wie stark die einzelnen Kategorien zu welchem Zeitpunkt ausgeprägt waren, kann in den einzelnen Arbeiten nachgelesen werden. Ob die Ausbildung der kompositorischen Kompetenz ausschließlich auf den Geschichtsunterricht zurückzuführen ist, wird bei allen Autoren in Frage

⁹⁴ Van Norden: Zeit. S. 254.

⁹⁵ Vgl. Universität Bielefeld: Geschichtskultur in der Region. Unterrichtsmaterial für Geschichts-, Projekt- und Sachunterricht, in: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/portal/index.html>[abgerufen am 07.08.2015].

⁹⁶ Unter den Arbeiten befinden sich eine Seminararbeit von Anne Marika Grund und Sina Marie Hülsegg (2013), eine Seminararbeit von Wanda Schürenberg (2014) und eine Seminararbeit von Lea Mersch (2015) sowie eine Masterarbeit von Stefanie Hohendorf (2014).

⁹⁷ Vgl. van Norden: Zeit. S. 267.

⁹⁸ Vgl. Ebd. S. 265.

⁹⁹ Vgl. Ebd. S. 268.

¹⁰⁰ Vgl. Grund, Anne Marika/Hülsegg, Sina Marie (2013): Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. Thema: Römer. Bielefeld. S. 22.

¹⁰¹ Vgl. Hohendorf, Stefanie (2014): „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Bielefeld. S. 16.

¹⁰² Vgl. Schürenberg, Wanda (2014): „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Bielefeld. S. 20f.

¹⁰³ Vgl. Mersch, Lea (2015): „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Bielefeld. S. 13ff.

¹⁰⁴ Vgl. Grund: Lernerfolg. S. 21.

gestellt, da sie auch außerhalb des Geschichtsunterrichts, beispielsweise im Deutschunterricht, gefördert wird.

Leistungsspezifische Unterschiede zwischen den leistungsstarken und -schwachen SuS konnten sowohl bei van Norden¹⁰⁵ als auch bei Grund¹⁰⁶, Schürenberg¹⁰⁷, Mersch¹⁰⁸ und Hohendorf¹⁰⁹ in dem Maße festgestellt werden, indem eine Angleichung der SuS auf dem intermediären Niveau stattfand, so dass der Lernzuwachs bei den schwächeren SuS größer war. Mersch und Schürenberg betonen, dass es aber für die stärkeren SuS schwieriger ist, sich zu verbessern, da sie sich bereits auf hohen Niveaus befinden und somit entweder ihre Leistung halten oder verschlechtern können, da sie mit Erreichung des elaborierten Niveaus nicht weiter aufsteigen können.¹¹⁰ Die Leistungsschwächeren erreichten im Gegensatz zu den Stärken gar nicht oder seltener das elaborierte Niveau.

Im geschlechtsspezifischen Vergleich schnitten bei van Norden¹¹¹ und Grund¹¹² die Schülerinnen etwas besser ab als die Schüler, da ihr Lernfortschritt deutlicher war. „Keine eindeutige geschlechtsspezifische Vorrangstellung“¹¹³, „kaum geschlechtsspezifische Unterschiede“¹¹⁴ oder „eine große Ähnlichkeit zwischen Jungen und Mädchen“¹¹⁵ ergaben dagegen die Auswertungen von Schürenberg, Mersch und Hohendorf.

Während bei van Norden¹¹⁶, Schürenberg¹¹⁷ und Hohendorf¹¹⁸ die einzelnen Niveaus der jeweiligen Kategorien nicht korrelieren und somit frei miteinander kombiniert werden können, korrelieren bei Grund A und B sowie K und W positiv miteinander.

Die Unterschiedlichkeit der hier aufgelisteten Ergebnisse ist zum Teil auf die jeweilige Lerngruppe und die jeweilige den Unterricht gestaltende Lehrkraft zurück zu führen. Die Repräsentativität der Ergebnisse sei somit in Frage gestellt.

All dies zeigt aber, dass im Geschichtsunterricht zum Teil bestimmte Kompetenzen gezielter gefördert werden müssen, damit alle SuS nachhaltig das elaborierte Niveau erreichen und der Geschichtsunterricht im Allgemeinen mehr an Bedeutung gewinnt. Die Gestaltung der Unterrichtsreihen, die den jeweiligen Arbeiten zugrunde liegen, können Aufschluss über Erfolg und Misserfolg bestimmter Methoden und anderem bringen. Die Frage nach dem „Wie“, wird in der Forschung aber noch intensiver diskutiert werden müssen.

Da van Norden die Tragfähigkeit seines Kompetenzstrukturmodells bereits bestätigen konnte,¹¹⁹ können die Ergebnisse seiner und aller darauffolgenden Arbeiten als relevant für

¹⁰⁵ Vgl. van Norden: Zeit. S. 265f.

¹⁰⁶ Vgl. Grund: Lernerfolg. S. 23f.

¹⁰⁷ Vgl. Schürenberg: Lernprogression. S. 28f.

¹⁰⁸ Vgl. Mersch: Lernprogression. S. 19.

¹⁰⁹ Vgl. Hohendorf: Lernprogression. S. 29ff.

¹¹⁰ Vgl. Mersch: Lernprogression. S. 19 / Schürenberg: Lernprogression. S. 29.

¹¹¹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 266 f.

¹¹² Vgl. Grund: Lernerfolg. S. 23.

¹¹³ Schürenberg: Lernprogression. S. 28.

¹¹⁴ Mersch: Lernprogression. S. 19.

¹¹⁵ Hohendorf: Lernprogression. S. 29.

¹¹⁶ Vgl. van Norden: Zeit. S. 268.

¹¹⁷ Vgl. Schürenberg: Lernprogression. S. 24

¹¹⁸ Vgl. Hohendorf: Lernprogression. S. 17.

¹¹⁹ Vgl. van Norden: Zeit. S. 268.

die Lernprogressionsforschung betrachtet werden. Auch das dieser theoretischen Ausarbeitung folgende Projekt soll durch die Evaluation einer Unterrichtsreihe einen Beitrag zur Entwicklung eines Geschichtsunterrichts leisten, in dem

„Geschichte [...] ein bedeutungsvoller Zusammenhang zwischen vergangenem und gegenwärtigem Handeln, den gegenwärtig lebende Menschen denkend herstellen, um ihr kontingentes Handeln an übergreifenden Normen der Lebenspraxis orientieren zu können“¹²⁰

ist.

¹²⁰ Fröhlich: Narrativität. S. 168. Nach: Rüsen, Jörn (1997): Geschichte als Wissenschaft, in: Assmann, Aleida/Bergmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber: Kallmeyer. S. 99-110. S. 101.

Literaturverzeichnis

Fröhlich, Klaus (1998): Narrativität im Geschichtsunterricht oder Die Geschichtserzählung vom Kopf des Lehrers auf die Schülerfüße, in: Blanke, Hörst-Walter (Hg.): Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau. S. 165-178.

Grund, Anne Marika/Hülsege, Sina Marie (2013): Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. Thema: Römer und Germanen. Bielefeld.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Hohendorf, Stefanie (2014): „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Bielefeld.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mersch, Lea (2015): „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Bielefeld.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium. Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (2007): Bildinterpretation, in: Adamski, Peter/Mayer, Ulrich (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 172-187.

Pandel, Hans-Jürgen (2007): Erzählen, in: Adamski, Peter/Mayer, Ulrich (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 408-424.

Pandel, Hans-Jürgen (2005): Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: ders. (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 387-406.

Rüsen, Jörn (1997): Geschichte als Wissenschaft, in: Assmann, Aleida/Bergmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber: Kallmeyer. S. 99-110.

Rüsen, Jörn (1997): Historisches Erzählen, in: Assmann, Aleida/Bergmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber: Kallmeyer. S. 57-63.

Sauer, Michael (2008): Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraut Schreiber, in: Zeitschrift für Pädagogik. 54 (2008) 2. S. 213-217.

Schürenberg, Wanda (2014): „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Bielefeld.

Van Norden, Jörg (2014): Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Berlin: LIT Verlag.

Van Norden, Jörg (2011): Was machst du für Geschichten. Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg: Centaurus Verlag.

Von Borries, Bodo (2007): Alters- und Schulstufendifferenzierung, in: Adamski, Peter/Mayer, Ulrich (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 113-134.

Internetquellen

Bielefeld school of education (2012): Praxisstudien im Lehramt, in: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/info-praxisstudien>[abgerufen am 07.08.2015].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, in: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf [abgerufen am 07.08.2015].

Universität Bielefeld: Geschichtskultur in der Region. Unterrichtsmaterial für Geschichts-, Projekt- und Sachunterricht, in: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/portal/index.html>[abgerufen am 07.08.2015].

Anhang

A.1 Kodierleitfaden

Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1 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	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen“ (1w1).	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A2.1 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	(Französische Revolution) „Einige Jahre später dachten sich die Deutschen was die Französer können können wir schon lange! Und taten etwas ähnliches in Deutschland um mehr mitbestimmen zu dürfen. Wie man heute sehen kann haben die Deutschen es geschafft und wir können nun wählen und alle Entscheidungen werden zuerst demokratisch abgestimmt“ (3m3).	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 ...“.
A2.2 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	„Die Art der Bestrafung wurde auch geändert. In vielen Ländern gibt es z.B. keine Todesstrafe mehr. Die Hinrichtung und andere Brutalität sind nun verboten“ (13m1).	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 ...“.
A3 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.	„Und die blutige Demokratie der Jacobiner, alles was sich widersetzt wurde getötet. Danach, als Napoleon König wurde, hatte sich alles wieder beruhigt. Die franz. Revolution kämpfte immer noch, doch nicht gegen Napoleon, der sich anschließend noch selbst zum Kaiser gekrönt hat, weil er für sie lebte. Um 2000 wurde dann eine richtige Demokratie eingeführt“ (18w2).	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert.
B1 Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen. Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder aufeinander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
B2 Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	„1701 ließ König Ludwig XIV ein Gemälde von sich malen was er sich in seine Empfangshalle hing ... 1789 ging es mit dem Ballhauschwur los“ (1w2).	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (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 kodieren.
B3 Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	„Ludwig XIV. ... Lange nach seiner Herrschaft besetzten aufständige Bürger ein Balhaus“ (9m2).	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er 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.	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen. Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	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.	„1701 ließ König Ludwig XIV ein Gemälde von sich malen was er sich in seine Empfangshalle hing, damit jeder sehen konnte was für ein hübscher Mann er war“ (1w2).	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 Menschen glaubten, dass Napoleon im Sinne des Volkes handeln würde. Napoleon wurde aber zum Alleinherrscher“ (1w3).	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konsessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1 Sporadisches Wissen.	„Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	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.	„Dann Krönte sich Napoleon selbst zum König. Er trug einen Goldenen Lorberkranz der an den Romischen Herscher Caesar erinnern soll“ (3m2).	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.	„In Frankreich herrschte jetzt eine schreckliche Hungersnot die viele Opfer hatte“ (12m3).	Der Autor bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er Ereignisse aus seiner Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird. Sprachliche Mittel sind unter Anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer, nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander ...). Es wird ein Beispiel kodiert.

A.2 Arbeitsblatt mit der Bilderreihe zur Französischen Revolution

Verschriftlicht die Bilder zu einer Geschichte!

7c 12.07.2013

© Deutscher Bundestag | Lottisch/Action Media