

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltung: Begleitseminar Praxissemester Geschichtswissenschaft 1  
Belegnummer: 690104  
Dozent: PD Dr. Jörg van Norden  
SoSe 2016

## **Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I**

Vorgelegt von: Niklas Kamp

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitende Worte .....	1
2.	Theoretische Grundlagen .....	2
2.1.	A-Kompetenz .....	3
2.2.	B-Kompetenz .....	4
2.3.	Kompositorische Kompetenz.....	5
2.4.	Wissen .....	6
3.	Kernlehrplanbezug .....	7
4.	Methodischer Ansatz und Vorgehensweise.....	8
5.	Forschungsstand.....	9
5.1.	Van Norden (2014) .....	9
5.2.	Schürenberg (2014) .....	11
5.3.	Mersch (2015) .....	14
6.	Kritische Würdigung .....	16
7.	Einleitende Worte (Teil II: Praktische Umsetzung).....	18
8.	Die Erhebung der Unterrichtsreihe .....	19
8.1.	Die Durchführung der Erhebung .....	19
8.2.	Konkretisierung der ProbandInnengruppe .....	23
9.	Analyse und Interpretation .....	23
9.1.	Die Korrelation der vier Kategorien.....	23
9.2.	Gesamte Entwicklung der Kompetenzen in der untersuchten Klasse (2016f09b).....	24
9.2.1.	Entwicklung der einzelnen Kompetenzen .....	25
9.3.	Gesamtüberblick der geschlechterspezifische Entwicklung.....	33
9.3.1.	Geschlechtsspezifische Entwicklung der einzelnen Kategorien .....	35
9.4.	Gesamtüberblick der leistungsspezifischen Entwicklung.....	41
9.4.1.	Leistungsspezifische Entwicklung der einzelnen Kategorien .....	43
10.	Konsequenzen der Ergebnisse.....	50
10.1.	Konsequenzen für den eigenen Unterricht .....	50

10.2.	Konsequenzen für das Handeln als Lehrkraft.....	52
11.	Fazit .....	52
12.	Quellen- und Literaturverzeichnis .....	54
13.	Anhang.....	56
13.1.	Die Bilderreihe der Untersuchung.....	56
13.3.	Die tabellarische/graphische Gesamtverteilung aller Kodierungen.....	58
13.3.1.	Die Entwicklung in der Gesamtgruppe .....	58
13.3.2.	Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.....	59
13.3.3.	Die Entwicklung der schwächeren sowie stärkeren Schülerinnen und Schüler.....	60
13.4.	Die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen sowie des Wissens.....	61
13.4.1.	Die Entwicklung in der Gesamtgruppe .....	61
13.4.2.	Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.....	62
13.5.	Kodierleitfaden .....	64
13.6.	Die Essays der untersuchten Klasse .....	66
14.	Eigenständigkeitserklärung .....	90

## 1. Einleitende Worte

Der neue kompetenzorientierte Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen bietet für angehende Lehrkräfte auf vielfache Weise Orientierung. Zum einen definiert er die Unterrichtsgegenstände, welche im Geschichtsunterricht Eingang finden sollen, zum anderen gibt er vor, dass das Hauptanliegen die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sein müsse.<sup>1</sup> Dieser legt dar:

„Das vorhandene Geschichtsbewusstsein ist insbesondere charakterisiert durch die Ausprägung von Zeitbewusstsein („gestern–heute–morgen“), Wirklichkeitsbewusstsein („real–fiktiv“) und Historizitätsbewusstsein („statisch– veränderlich“).“<sup>2</sup>

Diese Punkte entstammen den ersten drei von sieben Dimensionen nach Hans-Jürgen Pandel, wie er sie schon 1987 formuliert hat.<sup>3</sup> Das Problem, welches sich jedoch dabei stellt, ist, wie dieser abstrakte Begriff im Unterricht gefördert oder überhaupt „[d]ie Tätigkeit, in der die mentalen Operationen des Geschichtsbewusstseins integriert sind und sich artikulieren, [...] die des ‚Erzählens‘ [ist].“<sup>4</sup> Unglücklicherweise fehlt die Bildung oder Förderung einer solchen narrativen Kompetenz völlig im Lehrplan, „ohne die historisches Denken schlechterdings unmöglich ist.“<sup>5</sup>

Diese Kompetenz hat Jörg van Norden im Zuge seiner Forschung zu einem narrativen Konstruktivismus aufgegriffen, um in Ansätzen<sup>6</sup> überprüfen zu können, ob und inwiefern sich historisches Denken beziehungsweise Geschichtsbewusstsein bei

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007, S. 16. Zitation nach: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf), letzter Zugriff: 23.02.2016.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12,2, Düsseldorf 1987, S. 132.

<sup>4</sup> Fröhlich, Klaus: Narrativität im Geschichtsunterricht, in: Dimensionen der Rhetorik: Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute; Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag/ hrsg. von Horst-Walter Blanke, Köln [u.a.] 1998, S. 169.

<sup>5</sup> Van Norden, Jörg: Lob eines narrativen Konstruktivismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Band 60, Seelze 2009, S. 740.

<sup>6</sup> Vgl. dazu: Van Norden, Jörg: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch, Berlin 2014, S. 269.

den Schülerinnen und Schülern<sup>7</sup> im Geschichtsunterricht ausbilden. Seine Kategorien werden dabei

1. erzähltypologische Zeitkompetenz (A-Kompetenz),
2. Chronologie (B-Kompetenz),
3. kompositorische Kompetenz (K-Kompetenz) sowie
4. Wissen

genannt.

Diese Kategorien werden im 2. Kapitel theoretisch fundiert und im 3. Kapitel auf die Kompetenzen des Lehrplanes bezogen, das heißt, es wird kurz dargestellt, wo van Nordens Kompetenzen auch im Kernlehrplan wiederzufinden sind. Im vierten Kapitel wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring vorgestellt und die potentielle Durchführung des Studienprojektes beleuchtet. Im fünften Kapitel erfolgt die Aufarbeitung des Forschungsstandes. Dabei werden die Studie van Nordens sowie weitere Studienprojekte, welche mit seiner Begleitung durchgeführt wurden, und deren Ergebnisse vorgestellt. Im letzten Schritt erfolgt eine kritische Würdigung der Ausgangsstudie.

Die Fragen, welchen diese Studie nachgeht, lauten<sup>8</sup>:

Wie entwickeln sich die A-, die B- und die kompositorische Kompetenz sowie das Wissen vom ersten bis zum dritten Essay?

Wie entwickeln sich die Kompetenzen in Korrelation zueinander?

Gibt es, was die Befunde von 1. angeht, geschlechtsspezifische Unterschiede?

Entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler, die sich im ersten Essay vor allem auf dem basalen Niveau bewegten, anders als diejenigen, die hier bereits ein höheres Level erreichten?

## **2. Theoretische Grundlagen**

Die A- sowie B-Kompetenz stehen in zusammengefasster Form als Zeitkompetenz im Vordergrund der Studie van Nordens, denn „[m]it Zeit umgehen zu können, ist lebensdienlich.“<sup>9</sup> Außerdem führt er dazu aus: „Historisches Denken stiftet

---

<sup>7</sup> Im Folgenden immer mit SuS abgekürzt.

<sup>8</sup> Die Fragen orientieren sich an den Leitfragen, denen van Norden in seiner Studie aus dem Jahr 2014 folgte. Vgl. dazu: Van Norden, Jörg: Geschichte ist Zeit, S. 255.

<sup>9</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 190.

erweiterte Gegenwart, indem es das hier und jetzt aus dem, was war, in das, was sein wird und soll, verlängert.“<sup>10</sup> Es handelt sich bei der Zeitkompetenz somit um die zentrale Kernkompetenz, welche im Unterricht vermittelt werden muss. Aus diesem Grund sind die A- sowie B-Kompetenz ein wenig ausführlicher beschrieben als die kompositorische Kompetenz und das Wissen.

## 2.1. A-Kompetenz

Grundsätzlich folgt die Einteilung der A-Kompetenz den Erzähltypen der standardisierten Theorie historischer Narrativität von Jörn Rüsen.<sup>11</sup> Für das basale Niveau der A-Kompetenz fügt van Norden noch die Kategorie des entrückten Erzählens (A1)<sup>12</sup> hinzu, bei „[d]er die Verknüpfung zur Gegenwart fehlt.“<sup>13</sup>

Das intermediäre Niveau ist in das traditionale (A2.1) sowie das kritische Erzählen (A2.2) aufgeteilt.

Beim traditionellen Erzählen haben Werte und Normen der Vergangenheit auch noch in der Gegenwart eine ungebrochene Gültigkeit. „Die für das traditionale Erzählen maßgebliche Zeitverlaufsvorstellung ist diejenige der Dauer im Wandel.“<sup>14</sup> Der historische Wandel, welcher sich seit der Etablierung dieser Werte und Normen vollzogen hat, wird folglich missachtet. Beispielhaft könnte sich dieses in der Debatte um die Verschärfung der amerikanischen Waffengesetze zeigen, denn das Tragen von Schusswaffen sei auch heute noch ein Recht, welches im zweiten Zusatzartikel der Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika im Jahr 1791 niedergeschrieben worden sei.

Das kritische Erzählen fasst van Norden so: „Was geschehen ist, dient nicht als Vorbild, sondern als negatives Beispiel. Um richtig zu handeln, muss man genau das Gegenteil von dem tun, was gestern galt.“<sup>15</sup> In Bezug auf das traditionale Erzählen erfolgt hier ein Bruch mit historischer Kontinuität, sodass es die heutigen Werte und Normen sind, nach denen sich zu richten ist.<sup>16</sup> Für das Beispiel, welches beim traditionellen Erzählen oben vorgestellt worden ist, bedeutet dies, dass die

---

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Pandel wurde an dieser Stelle ausgelassen, um Redundanzen zu vermeiden.

<sup>12</sup> Es werden direkt die Abkürzungen genannt, welche im Kodierleitfaden sowie in der späteren Auswertung verwendet werden.

<sup>13</sup> Van Norden: *Geschichte ist Zeit*, S. 200.

<sup>14</sup> Rüsen, Jörn: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, S. 211.

<sup>15</sup> Van Norden: *Geschichte ist Zeit*, S. 203.

<sup>16</sup> Vgl. Rüsen, S. 213.

Befürworter der Verschärfung der Waffengesetze darauf verweisen könnten, dass der neu gegründete Staat zu dieser Zeit noch keine reguläre Armee oder Polizei besessen habe, welche das staatliche Gewaltmonopol hätten durchsetzen können, sondern eine Miliz, für die es notwendig gewesen sei, dass ihre Angehörigen ihre eigenen Waffen getragen hätten. Das heutige bestehende Gewaltmonopol des Staates mache somit diesen Zusatzartikel ungültig.

Der Grund, warum sich die Kategorien beide auf dem intermediären Niveau befinden, wird von van Norden wie folgt beschrieben:

„Sie lassen sich insofern nicht lupenrein voneinander trennen, weil sich zum Beispiel ein Revolutionär auf die Traditionen früherer Revolutionäre beruft, aber von der Geschichte der Herrschaft, die er stürzen will, absetzen wird.“<sup>17</sup>

Auf der höchsten Stufe, dem elaborierten Niveau, liegt das genetische Erzählen (A3). Nach van Norden ist „[d]as genetische Erzählen [...] der höchste und komplexeste Typus“<sup>18</sup>, denn „[e]s verbindet die traditionale mit der kritischen Narration, indem es altes und neues Wissen berücksichtigt, um zu entscheiden, was zu tun ist.“<sup>19</sup> Rüsen betont, dass es sich dabei um eine Zeitverlaufsvorstellung der Entwicklung<sup>20</sup> handelt. In der Debatte um die Waffengesetze würden somit beide Ansätze der Befürworter sowie der Gegner einer Verschärfung mitzudenken sein, um ein differenziertes Urteil zu fällen.

## 2.2. B-Kompetenz

Grundlegend handelt es sich bei der B-Kompetenz um die Ordnung der Geschehnisse in eine Chronologie.

Auf dem basalen Niveau (B1) verbindet die Narration Geschehnisse, wobei „[d]as, was geschehen ist, [...] nicht relational auf einander bezogen [wird], weil das Früher und Später fehlt.“<sup>21</sup> In der Praxis liegt dies bei einem durchgeführten Projekt zu Grunde, wenn die SuS die Bilderreihe nur nummerieren und dann beschreiben, obwohl die zeitliche Abfolge der Ereignisse zum Teil nicht sinnstiftend ist.

---

<sup>17</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 203.

<sup>18</sup> Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011, S. 15.

<sup>19</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 203.

<sup>20</sup> Vgl. Rüsen, S. 213.

<sup>21</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 196.

Bei der intermediären Ebene (B2) werden die Ereignisse nunmehr in einer sich herausbildenden Chronologie geordnet. An dieser Stelle wäre die Methode des Zeitstrahles unterzubringen, denn durch diesen kann deutlich gemacht werden, inwiefern Ereignisse nacheinander oder mehrere Ereignisse gleichzeitig stattfanden.<sup>22</sup>

Für das elaborierte Niveau gilt, es wird auch die Dauer und der Wandel von Geschehnissen mit einbezogen, denn „Phasen der Stagnation wechseln mit solchen, in denen sich die Handlung überschlägt, Zeitsprünge mit allmählichem Fortschritt.“<sup>23</sup> Es geht „um die ‚Lebensdauer‘ einer bestimmten Kultur, also zum Beispiel um die Frage, wann das Reich der Pharaonen begann, wie lange es Bestand hatte und wann es unterging.“<sup>24</sup> Beispielhaft ließe sich auch aus eurozentrischer Sicht auf die **lange Entwicklung** bis zur veränderten Lebensweise im Neolithikum mit der Entstehung erster feudaler Systeme und die vergleichsweise **kurze Periode** bis zur Ausbildung des Bürgertums in Folge der Französischen Revolution verweisen, wenn ein Längsschnitt über gesellschaftliche Systeme gewagt werden sollte.

### 2.3. Kompositorische Kompetenz

Die kompositorische Kompetenz und das Wissen sind keine zeitlichen Kategorien und bleiben deswegen in van Nordens neuem Modell unverändert, sodass sie aus der älteren Version von 2011 implementiert werden können.<sup>25</sup>

Bei der kompositorischen Kompetenz, welche die Relation zwischen Ursache und Wirkung beschreibt, orientiert sich van Norden an dem „Bielefelder Geschichtsmodell“ von Dietrich Boeke.<sup>26</sup>

Auf der basalen Ebene (K1) schreiben die SuS eine Geschichte mit vielen aufeinanderfolgenden Hauptsätzen.

Bei dem intermediären Niveau (K2) erfolgt die Erweiterung der Parataxen um Hypotaxen auf der Ebene von „Kausal-, Modal-, Final- und Konsekutivsätzen.“<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu den Zeitstrahl nach Ebeling, Hans: Geschichten aus der Geschichte. Vor- und Frühzeit, Band 1, Braunschweig 1970, S. 48.

<sup>23</sup> Van Norden: Was machst du für Geschichten?, S. 236.

<sup>24</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 198.

<sup>25</sup> Zur Orientierung vgl. zusätzlich: Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 193-194

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Van Norden: Was machst du für Geschichten?, S. 238.

Beispiel: Der Angriff auf den Irak durch die Amerikaner erfolgte 2003, **weil** sie dort ein nukleares Waffenarsenal vermuteten.

Dasselbe geschieht auf der elaborierten Ebene (K3), allerdings arbeiten die SuS dort mit „Konditional-, Konsessiv-, Terminativ-, Vergleichs- und Adversativssätzen.“<sup>28</sup>

Auch wenn auf der elaborierten Ebene ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung dargestellt wird, so geht es hier jedoch mehr um dessen Problematisierung beziehungsweise Ambivalenzen. Beispiel: Der Angriff auf den Irak durch die Amerikaner erfolgte 2003, weil sie dort ein nukleares Waffenarsenal vermuteten, **aber obwohl** es für diese Entscheidung kein UN-Mandat gab und dieses Vorgehen als völkerrechtswidrig einzustufen war.

#### 2.4. Wissen

Das Wissen ist keine narrative Kompetenz. Diese Kategorie orientiert sich an den Vorgaben im Kernlehrplan des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen beziehungsweise vor allem an den drei Anforderungsbereichen sowie ihren Operatoren.<sup>29</sup>

Auf der basalen Ebene (W1) liefern die SuS sporadisches Wissen, indem sie Fakten aufzählen und diese unkontextualisiert stehen lassen. Dieses Vorgehen fasst Operatoren wie „beschreiben“<sup>30</sup> oder „aufzählen.“

Für die intermediäre Ebene (W2) gilt, dass die SuS einen Sachverhalt mit einer weiteren historischen Information kontextualisieren, indem sie „erklären“ oder „erläutern.“

Um die elaborierte Ebene (W3) zu erreichen, nehmen die SuS zu historischen Ereignissen oder Zusammenhängen Stellung und „beurteilen“ oder „bewerten“ diese.

---

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> Siehe dazu: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Geschichte. Übersicht über die Operatoren. Zitation nach: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=489>, letzter Zugriff: 23.02.2016.

<sup>30</sup> Alle folgenden Operatoren sind nur Beispiele und als eine Auswahl zu verstehen.

### 3. Kernlehrplanbezug

Wie oben betont, lassen sich van Nordens Kategorien auch im Kernlehrplan am Beispiel der Sekundarstufe I wiederfinden.

Für van Nordens A-Kompetenz gibt der Kernlehrplan vor, dass die SuS „den historischen Raum als menschlichen Handlungsraum in Vergangenheit, **Gegenwart** und Zukunft [charakterisieren].“<sup>31</sup> Auch wenn ein Gegenwartsbezug nicht explizit angesprochen wird, so darf dieser dennoch erwartet werden, denn Vergangenheit sowie Gegenwart gehören untrennbar zusammen.

Der B-Kompetenz liegt die Kompetenz des Kernlehrplanes zu Grunde, dass die SuS „die Zeit als Dimension, die gemessen, **chronologisch eingeteilt oder periodisiert** werden kann, [kennen] und zutreffende Zeit- und Ortsangaben [benutzen].“<sup>32</sup>

Bei der K-Kompetenz „vollziehen [die SuS] Motive, Bedürfnisse und Interessen von betroffenen Personen und Gruppen nach (**Fremdverstehen**).“<sup>33</sup> In van Nordens Kompetenzmodell wird dies auf dem elaborierten Niveau erreicht, wo die SuS Ambivalenzen deutlich machen und multiperspektivisch erzählen (sollen).

Die Kategorie des Wissens spiegelt sich im Kernlehrplan in der Forderung wider, dass die SuS „Zeiten und Räume frühgeschichtlicher, antiker sowie mittelalterlicher Überlieferung [kennen] und mittels eines ersten **Orientierungswissens** diese Epochen [charakterisieren]“<sup>34</sup> sowie „**epochale kulturelle Errungenschaften** und **wesentliche Herrschaftsformen** der jeweiligen Zeit [beschreiben].“<sup>35</sup>

Es zeigt sich, dass die von van Norden formulierten Kategorien vollkommen mit den im Kernlehrplan geforderten Kompetenzen kompatibel sind, um dem Vorwurf vorzubeugen, dass seine Kategorien nur zusätzlich oder sogar außerhalb der geforderten Kompetenzen fungieren würden. Sein Ansatz eines narrativen Konstruktivismus dient somit vielmehr als eine Art Sprachrohr, mit dem der Stand oder die Progression dieser im Kernlehrplan geforderten Kompetenzen sichtbar gemacht werden kann. Es kommt immer auf die Ausgestaltung des Unterrichtes an, wie diese jeweiligen Kompetenzen gefördert werden können.

---

<sup>31</sup> Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, S. 24.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Ebd. S. 26

<sup>34</sup> Ebd. S. 24.

<sup>35</sup> Ebd. S. 25.

#### 4. Methodischer Ansatz und Vorgehensweise

Die Studie folgt der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring, die den Versuch unternimmt, qualitative sowie quantitative Bestandteile zu verbinden oder zu integrieren, weswegen von einer „Mixed Methodology“<sup>36</sup> gesprochen werden kann. Konkret bedeutet dies, dass in einem qualitativen Verfahren jeweils drei Essays von den SuS der Studiengruppe erhoben und mit einem Kodierleitfaden<sup>37</sup> kodiert werden. Die Kodierungen entsprechen den vorgestellten Kategorien beziehungsweise den Kompetenzen, für welche oben das theoretische Fundament ausreichend gelegt worden ist.

Die Weiterverarbeitung dieser Daten im nächsten Schritt der Untersuchung erfolgt nach einem quantitativen Verfahren, weil sie auf ihre Intercoder-Reliabilität überprüft und die verschiedenen Häufigkeiten in Graphen respektive Statistiken übertragen werden. Anhand dieser Daten kann eine Aussage über die Progression in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit gemacht werden.

Die oben angesprochenen Essays werden mithilfe einer Bilderreihe von „Schlüsselszenen“<sup>38</sup>, welche dem Thema sowie der Fragestellung des behandelten Unterrichtsgegenstandes entsprechend zusammengestellt werden muss, erarbeitet. Die SuS bekommen nur den Auftrag, diese Bilderreihe zu einer wahren Geschichte verschriftlichen zu sollen, sodass es ihre eigene narrative Konstruktion ist und sie nicht über die Kompetenzen instruiert worden sind, damit sie sich nicht gezielt auf diese vorbereiten können, sondern dies nur im Unterricht geschehen kann und soll. Der erste Essay soll zu Beginn der Unterrichtsreihe, der zweite Essay am Ende dieser und der dritte Essay sechs Wochen nach dem Abschluss der Reihe erhoben werden. Eine Aussage über die Gruppe der Probandinnen und Probanden kann an dieser Stelle noch nicht erfolgen, wird aber nach der Durchführung des Projektes bei der Ausarbeitung hinzugefügt. Jedoch soll das Projekt in einer offenen, explorativen Unterrichtsform durchgeführt werden, denn alle großen Unterrichtstheoretiker wie Meyer, Helmke oder Jürgens „kommen zu dem Schluss, dass guter Unterricht ein koproduktiver Prozess zwischen Lehrern und Schülern in der situativen Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion ist.“<sup>39</sup> Die SuS sollen an einem selbstständig

---

<sup>36</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2010, S. 8.

<sup>37</sup> Siehe Anhang.

<sup>38</sup> Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 220.

<sup>39</sup> Jürgens, Eiko/; Standop, Jutta&Hericks, Nicola: Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium, Weinheim und Basel 2012, S. 17-18.

gewählten und bearbeiteten Unterthema eines von der Lehrkraft vorgegebenen Themenpools dazu beitragen, die Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes zu durchdringen und somit über die Gemeinschaftsarbeit des ganzen Kurses zu einer individuellen Bewertung der Fragestellung der Unterrichtsreihe kommen.

## 5. Forschungsstand

### 5.1. Van Norden (2014)

Van Norden legte im Jahr 2014 ein Studie über eine offen gehaltene, explorative Unterrichtsreihe zur Französischen Revolution vor, die er in einer Klasse eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen durchgeführt hatte. Seine Lerngruppe bestand aus 25 SuS, aus der er von 24 alle drei Essays, also insgesamt 72 Essays, zur Auswertung nutzen konnte.

Er untersuchte, inwiefern sich der Verlauf der Kompetenzen innerhalb der Unterrichtsreihe in Bezug auf die Gesamtgruppe verhielt, ob es einen Unterschied in den Entwicklungen zwischen weiblichen und männlichen Schülern gab sowie wie sich SuS, welche mit schwächeren Leistungen starteten, im Vergleich zu starken SuS entwickelten.

Für die A-Kompetenz<sup>40 41</sup> konnte van Norden feststellen, dass die eine Hälfte der SuS anfangs entrückt (basal) und die andere Hälfte kritisch oder traditional (intermediär) erzählte und niemand das elaborierte Niveau erreichte. In den weiteren Essays verringerte sich das intermediäre Niveau jedoch zugunsten des basalen und des elaborierten Niveaus. Bei der B-Kompetenz<sup>42</sup> starteten die SuS auf einem sehr hohen intermediären Niveau und konnten dieses sogar noch bis zum dritten Essay ausbauen. Das höhere elaborierte Niveau im zweiten Essay konnte nach sechs Wochen nicht mehr abgerufen werden und erklärte die erneute Steigerung des intermediären Niveaus zwischen dem zweiten sowie dritten Essay. Für die K-Kompetenz<sup>43</sup> zeigte sich, dass die SuS zuerst ausgewogen basal sowie intermediär erzählten, das basale Niveau in den weiteren Essays jedoch zugunsten eines sehr

---

<sup>40</sup> Zu allen Angaben des ersten Absatzes vgl. Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 279.

<sup>41</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (13:11:0). 2. Essay: (15:8:1). 3. Essay: (16:6:2). Die Angaben erfolgen immer in der Reihenfolge: (Basal:Intermediär:Elaboriert).

<sup>42</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (8:15:1). 2. Essay: (2:17:5). 3. Essay: (2:21:1).

<sup>43</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (11:9:4). 2. Essay: (1:18:5). 3. Essay: (3:12:9).

hohen intermediären sowie eines höheren elaborierten Niveaus abfiel. Im dritten Essay waren die beiden höheren Niveaustufen beinahe gleichauf. Das Wissen<sup>44</sup> begann auf einem sehr hohen basalen Niveau und steigerte sich auf ein sehr hohes intermediäres Niveau im zweiten Essay. Im dritten Essay verringerte sich das intermediäre zugunsten des elaborierten Niveaus.

Im Vergleich der beiden Geschlechter in Bezug auf die jeweiligen Kompetenzen<sup>45</sup> arbeitete van Norden für die A-Kompetenz<sup>46</sup> heraus, dass beide Geschlechter eher entrückt (basal) erzählten. Bei den Schülern verringerte sich das intermediäre Niveau bis zum dritten Essay jedoch zugunsten des basalen, während sich im Unterschied dazu in der gleichen Entwicklung das elaborierte Niveau bei den Schülerinnen verbesserte. In der B-Kompetenz<sup>47</sup> lassen die Zahlen auf einen sehr ähnlichen Verlauf schließen. Die SuS starteten beide auf einem sehr hohen intermediären Niveau und konnten dieses über die ganze Zeit halten. Für die K-Kompetenz<sup>48</sup> galt, dass beide Geschlechter auf einem höheren basalen sowie intermediären Niveau ansetzten und sich zu einem höheren intermediären sowie elaborierten Niveau verbesserten. Bei den Schülern gelang es jedoch sogar nach sechs Wochen noch, eine weitere Steigerung zugunsten des elaborierten Niveaus zu erreichen, während bei den Schülerinnen ein Anstieg des elaborierten, aber auch des basalen Niveaus beim dritten Essay zu verzeichnen war. Für das Wissen<sup>49</sup> fand van Norden heraus, dass die Schüler zu Beginn fast geschlossen basal erzählten, die Schülerinnen basal oder intermediär. In den folgenden Essays entwickelten die Schüler ein höheres, die Schülerinnen ein sehr hohes intermediäres Niveau, wobei die Schüler zum dritten Essay teilweise wieder auf das basale Niveau zurückfielen.

Im Vergleich der schwachen sowie starken SuS<sup>50</sup> stellte van Norden fest, dass bei den schwachen SuS in der A-Kompetenz<sup>51</sup> beinahe keine Progression zu bemerken war. Sie hielten ein sehr hohes basales Niveau und verminderten es nur kurzzeitig im

---

<sup>44</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (15:8:1). 2. Essay: (2:21:1). 3. Essay: (5:14:5).

<sup>45</sup> Ebd. S. 282.

<sup>46</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (7:4:0). 2. Essay: (7:3:1). 3. Essay: (8:1:2); Schüler: 1. Essay: (6:7:0). 2. Essay: (8:5:0). 3. Essay: (8:5:0).

<sup>47</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (4:6:1). 2. Essay: (0:8:3). 3. Essay: (0:10:1); Schüler: 1. Essay: (4:9:0). 2. Essay: (2:9:2). 3. Essay: (2:11:0).

<sup>48</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (6:4:1). 2. Essay: (1:6:4). 3. Essay: (0:5:6); Schüler: 1. Essay: (5:5:3). 2. Essay: (0:12:1). 3. Essay: (3:7:3).

<sup>49</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (5:5:1). 2. Essay: (0:10:1). 3. Essay: (0:8:3); Schüler: 1. Essay: (10:3:0). 2. Essay: (2:11:0). 3. Essay: (5:6:2).

<sup>50</sup> Ebd. S. 280.

<sup>51</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (6:0:0). 2. Essay: (4:2:0). 3. Essay: (5:1:0); starke SuS: 1. Essay: (0:6:0). 2. Essay: (3:2:1). 3. Essay: (3:1:2).

zweiten Essay zugunsten des intermediären. Die starken SuS, welche alle auf dem intermediären Niveau begonnen hatten, fielen im zweiten und dritten Essay zur Hälfte in das entrückte (basale) Erzählen zurück und hielten es. Nur wenige erreichten das genetische (elaborierte) Erzählen, konnten es jedoch erhöhen. In der B-Kompetenz<sup>52</sup> steigerten sich die schwachen SuS allesamt bis zum dritten Essay auf ein sehr hohes intermediäres Niveau. Die starken SuS verteilten sich zugleich auf das intermediäre sowie elaborierte Niveau. Im dritten Essay verschlechterten sich jedoch die SuS, die zuvor noch das elaborierte erreichten, auf das intermediäre Niveau, sodass ihre Leistung als nicht so nachhaltig betrachtet werden kann wie die der schwachen SuS. Für die K-Kompetenz<sup>53</sup> zeigte sich, dass sich die schwachen SuS von ihrem basalen Niveau im ersten Essay auf ein sehr hohes intermediäres Niveau im zweiten Essay verbesserten, welches sie auch hielten. Die starken SuS, welche auf einem sehr hohen intermediären sowie elaborierten Niveau starteten, erlebten die gleich Entwicklung, wobei das elaborierte Niveau vom zweiten zum dritten Essay noch einmal gesteigert werden konnte. Das Wissen verhielt sich in Bezug auf die schwachen SuS beinahe identisch zur K-Kompetenz.<sup>54</sup> Die starken SuS begannen mit einem sehr hohen intermediären Niveau, hielten dieses und erreichten im dritten Essay auch das elaborierte Niveau.

Insgesamt hielt van Norden fest, dass in der B- und der K-Kompetenz sowie dem Wissen überaus nachhaltige Lernfortschritte zu verzeichnen gewesen seien.<sup>55</sup> „Der Leistungsabstand zwischen den schwachen und den starken SchülerInnen nimmt im Lauf der Reihe ab.“<sup>56</sup> In Bezug auf den Vergleich zwischen den SuS arbeitete van Norden heraus, dass die Schülerinnen eine bessere Performanz aufwiesen als ihre männlichen Mitschüler.

## 5.2. Schürenberg (2014)

Wanda Schürenberg legte im Jahr 2014 ein Studie über eine offen gehaltene, explorative Unterrichtsreihe zur Neolithischen Revolution vor, welche sich an der

---

<sup>52</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (5:1:0). 2. Essay: (0:5:1). 3. Essay: (0:6:0); starke SuS: 1. Essay: (0:5:1). 2. Essay: (0:3:3). 3. Essay: (0:6:0).

<sup>53</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (6:0:0). 2. Essay: (0:5:1). 3. Essay: (1:4:1); starke SuS: 1. Essay: (1:3:2). 2. Essay: (1:2:3). 3. Essay: (0:2:4).

<sup>54</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (6:0:0). 2. Essay: (1:5:0). 3. Essay: (1:4:1); starke SuS: 1. Essay: (0:5:1). 2. Essay: (0:6:0). 3. Essay: (1:4:1).

<sup>55</sup> Ebd. S. 267.

<sup>56</sup> Ebd. S. 268.

Studie von van Norden zur Französischen Revolution anlehnte. Ihre Lerngruppe bestand aus 29 SuS, bei der sie von 26 alle drei Essays zur Auswertung nutzen konnte. Sie untersuchte, inwiefern sich der Verlauf der Kompetenzen innerhalb der Unterrichtsreihe in Bezug auf die Gesamtgruppe verhielt, ob es einen Unterschied in den Entwicklungen zwischen weiblichen und männlichen Schülern gab sowie wie sich SuS, welche mit schwächeren Leistungen starteten, im Vergleich zu starken SuS entwickelten.

Für die A-Kompetenz<sup>57</sup> stellte Schürenberg fest, dass wenige SuS anfangs entrückt (basal) erzählten und dieser Wert im Verlauf abfiel. Der größte Teil der SuS erreichte das intermediäre Niveau (traditionales oder kritisches Erzählen) und konnte diesen Wert erhöhen. Nur wenige erzählten bereits genetisch (elaboriertes Niveau), wobei dieser Wert stagnierte. In der B-Kompetenz<sup>58</sup> fiel auf, dass die Hälfte der Lerngruppe intermediär startete und dieses Niveau sehr stark zugunsten des elaborierten abfiel. Im dritten Essay sank das elaborierte wieder zugunsten des intermediären Niveaus ab. Bei der K-Kompetenz<sup>59</sup> hielten oder verbesserten die meisten SuS das intermediäre Niveau, während ein Drittel der SuS, die auf dem elaborierten begannen, sich kontinuierlich bis zum dritten Essay verschlechterte. Das Wissen<sup>60</sup> entwickelte sich komplementär. Das intermediäre Niveau nahm um das Ausmaß ab, wie das elaborierte zunahm.

Im Vergleich der Kompetenzausbildung bei den SuS zeigte sich für die A-Kompetenz<sup>61</sup>, dass beide Geschlechter auf dem intermediären Niveau erzählten. Die höchste Stufe, das genetische Erzählen, war bei den Schülern gar nicht ausgeprägt, bei den Schülerinnen nur wenig, sodass kein wesentlicher Unterschied beobachtet werden konnte. Die Graphen der B-Kompetenz<sup>62</sup> der SuS verliefen beinahe identisch. Beide Geschlechter konnten zum zweiten Essay den Höhepunkt beim elaborierten Niveau erreichen, wobei dieser Wert zum dritten Essay wieder leicht abfiel. Umgekehrt stieg zwischen dem zweiten und dritten Essay das intermediäre Niveau

---

<sup>57</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda.: „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014. Siehe dazu: <http://uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didak-tik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf>, letzter Zugriff: 23.02.2016, S. 22. Vgl. 1. Essay: (8:15:3). 2. Essay: (4:19:3). 3. Essay: (5:19:2).

<sup>58</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (3:13:10). 2. Essay: (1:3:23). 3. Essay: (0:9:17).

<sup>59</sup> Ebd. S. 23. Vgl. 1. Essay: (4:14:8). 2. Essay: (2:19:5). 3. Essay: (4:18:4).

<sup>60</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (3:13:10). 2. Essay: (1:5:20). 3. Essay: (1:6:19).

<sup>61</sup> Ebd. S. 25. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (4:9:3). 2. Essay: (1:12:3). 3. Essay: (3:11:2); Schüler: 1. Essay: (4:6:0). 2. Essay: (3:7:0). 3. Essay: (2:8:0).

<sup>62</sup> Ebd. S. 26. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (2:10:4). 2. Essay: (0:2:14). 3. Essay: (0:6:10); Schüler: 1. Essay: (1:3:6). 2. Essay: (1:1:9). 3. Essay: (0:3:7).

um die entsprechende Anzahl. In der K-Kompetenz<sup>63</sup> überwog bei den SuS das intermediäre Niveau, das sich erst steigerte und dann stagnierte. Die Schülerinnen verschlechterten sich beim elaborierten Niveau durchweg und auch die Schüler lieferten schwächere Ergebnisse als beim ersten Essay. Ebenso im Wissen<sup>64</sup> traten keine gewichtigen Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf. Das elaborierte Niveau konnte bei beiden fast verdoppelt und auch bis zum dritten Essay gehalten werden. Im Vergleich zum ersten Essay nahm das intermediäre Niveau ab und stagnierte im weiteren Verlauf.

Im Vergleich schwacher sowie starker SuS fand Schürenberg für die A-Kompetenz<sup>65</sup> heraus, dass die schwachen SuS, die zuvor entrückt (basal) erzählt hatten, sich zum intermediären Niveau (traditionales sowie kritisches Erzählen) verbesserten. Die starken SuS verschlechterten sich auf ein hohes intermediäres Niveau. In der B-Kompetenz<sup>66</sup> steigerten sich alle schwachen SuS vom basalen auf das elaborierte Niveau, während die starken SuS ihre elaborierte Leistung halten konnten. In Bezug auf die K-Kompetenz<sup>67</sup> legte Schürenberg dar, dass die schwachen SuS einen sehr großen Lernzuwachs zugunsten des intermediären Niveaus erreichten, während die starken SuS, die sich auf einem anfangs sehr hohen elaborierten Niveau befanden, auf ein intermediäres verschlechterten. Beim Wissen<sup>68</sup> zeigte sich, dass die schwachen SuS im ersten Essay alle basal erzählten, im dritten Essay jedoch elaboriert und somit eine sehr große Progression vollzogen. Die bereits starken SuS konnten ihre elaborierte Leistung allesamt halten.

Abschließend kam Schürenberg zu dem Schluss, dass die SuS der untersuchten Klasse schon vorher gut aufgestellt gewesen seien.<sup>69</sup> Die SuS hätten besonders im Übergang vom ersten zum zweiten Essay einen beachtlichen Lernerfolg erzielt, auch wenn dieser sich im dritten Essay nur bedingt widerspiegelte. Diese Progression sei vor allem der Entwicklung in der B-Kompetenz sowie dem Wissen zu verdanken. Der Unterricht habe für die A-Kompetenz keine beziehungsweise nur wenig

---

<sup>63</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (3:8:5). 2. Essay: (2:10:4). 3. Essay: (4:10:2); Schüler: 1. Essay: (1:6:3). 2. Essay: (0:9:1). 3. Essay: (0:8:2).

<sup>64</sup> Ebd. S. 27. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (2:9:5). 2. Essay: (0:4:12). 3. Essay: (0:5:11); Schüler: 1. Essay: (1:4:5). 2. Essay: (1:1:8). 3. Essay: (1:1:8).

<sup>65</sup> Ebd. S. 29. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (3:0:0). 2. Essay: (1:2:0). 3. Essay: (1:2:0); starke SuS: 1. Essay: (0:1:2). 2. Essay: (1:2:0). 3. Essay: (0:2:1).

<sup>66</sup> Ebd. S. 30. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (3:0:0). 2. Essay: (1:0:2). 3. Essay: (0:0:3); starke SuS: 1. Essay: (0:1:2). 2. Essay: (0:0:3). 3. Essay: (0:1:2).

<sup>67</sup> Ebd. Vgl. starke SuS: 1. Essay: (0:0:3). 2. Essay: (0:3:0). 3. Essay: (0:2:1). Die Angaben zu den schwächeren SuS fehlen in der Studie.

<sup>68</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (3:0:0). 2. Essay: (0:2:1). 3. Essay: (0:0:3). Die Angaben zu den stärkeren SuS fehlen in der Studie.

<sup>69</sup> Ebd. S. 31.

Auswirkung gehabt.<sup>70</sup> Schürenberg hielt daher die Zeitkompetenz (vor allem die Erzähltypen) für die am schwierigsten zu vermittelnde Kompetenz und forderte, Unterricht müsse mehr auf diese eingehen und fördern.<sup>71</sup> Die Leistungsunterschiede zwischen den schwachen sowie starken SuS konnten verringert werden. Eine deutlich unterschiedliche Performanz der Geschlechter wie bei van Norden konnte Schürenberg jedoch nicht feststellen.

### 5.3. Mersch (2015)

Lea Mersch legte im Jahr 2015 ein Studie über eine offen gehaltene, explorative Unterrichtsreihe zur mittelalterlichen Stadt vor. Ihre Lerngruppe bestand im Vergleich zu Schürenberg ebenfalls aus 29 SuS, allerdings konnte sie bei nur 24 SuS alle drei Essays verwenden. Sie untersuchte, inwiefern sich der Verlauf der Kompetenzen innerhalb der Unterrichtsreihe in Bezug auf die Gesamtgruppe verhielt, ob es einen Unterschied in den Entwicklungen zwischen weiblichen und männlichen Schülern gab sowie wie sich SuS, welche mit schwächeren Leistungen starteten, im Vergleich zu starken SuS entwickelten.

In der Gesamtgruppe stellte Mersch für die Zeitkompetenz fest, dass die A-Kompetenz<sup>72</sup> einen stärkeren Abfall des basalen zugunsten des intermediären Niveaus aufwies, während in der B-Kompetenz<sup>73</sup> schon viele SuS auf dem intermediären Niveau starteten und sich im Verlauf davon noch einige auf das elaborierte steigern konnten. Bei der K-Kompetenz<sup>74</sup> zeigte sich das differenzierte Bild, dass ein hoher Anteil der SuS schon auf dem intermediären Niveau startete, sich aber ein kleiner Teil zum Ende der Studie auf das basale Niveau verschlechterte und auch das elaborierte absank, sodass sich die Progression zum intermediären Niveau verbesserte. Das Wissen<sup>75</sup> verhielt sich ähnlich wie die K-Kompetenz.

---

<sup>70</sup> Ebd.

<sup>71</sup> Ebd. S. 32.

<sup>72</sup> Vgl. Mersch, L.: „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015. Siehe dazu: [http://uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didak-tik/Praktikumsbericht\\_Lea-Mersch.pdf](http://uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didak-tik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf), letzter Zugriff: 23.02.2016, S. 14. Vgl. 1. Essay: (14:7:3). 2. Essay: (11:10:3). 3. Essay: (9:13:2).

<sup>73</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (1:18:5). 2. Essay: (1:17:6). 3. Essay: (2:13:9).

<sup>74</sup> Ebd. S. 15. Vgl. 1. Essay: (6:14:4). 2. Essay: (5:14:5). 3. Essay: (5:16:3).

<sup>75</sup> Ebd. Vgl. 1. Essay: (2:14:8). 2. Essay: (0:18:6). 3. Essay: (2:19:3).

Im Vergleich zwischen den weiblichen sowie männlichen Schülern zeigte sich bei der A-Kompetenz<sup>76</sup>, dass die Schülerinnen zum Ende der Reihe vorwiegend kritisch(er) erzählten und bei den Schülern über die Studie hinweg gleichermaßen entrückt wie kritisch erzählt wurde. In der B-Kompetenz<sup>77</sup> starteten beide Gruppen auf einem hohen intermediären Niveau und verbesserten sich zugunsten des elaborierten. Für die K-Kompetenz<sup>78</sup> konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen auf einem hohen intermediären Niveau begannen, welches zum dritten Essay stieg, sodass das elaborierte wieder abfiel. Die Schüler verblieben über die Reihe hinweg auf einem hohen intermediären Niveau. Im Wissen<sup>79</sup> erreichten beide Geschlechter ein sehr hohes intermediäres Niveau, welches bei den Schülerinnen zum dritten Essay anstieg, während das elaborierte sank, und bei den Schülern stagnierte.

Im Vergleich schwacher sowie starker SuS fand Mersch heraus, dass bei den schwachen SuS in der A-Kompetenz<sup>80</sup> eine Abnahme des entrückten Erzählens (basales Niveau) sowie eine Steigerung zum kritischen Erzählen (intermediäres Niveau) erfolgte. Bei den schon zuvor starken SuS fiel der Anteil des kritischen Erzählens leicht, während der des genetischen über alle Essays hinweg gehalten werden konnte. Für die B-Kompetenz<sup>81</sup> galt, dass die schwachen SuS ihr hohes intermediäres Niveau hielten. Die starken SuS konnten sich neben einem hohen intermediären auch bei ihrem hohen elaborierten Niveau behaupten. Bei der K-Kompetenz<sup>82</sup> kristallisierte sich heraus, dass das basale Niveau der schwachen SuS stark zugunsten des intermediären Niveaus abnahm. Die starken SuS steigerten ihr von Anfang an hohes intermediäres Niveau bis zum dritten Essay. Für das Wissen<sup>83</sup> zeigte sich, dass die schwachen SuS auf einem guten intermediären Niveau erzählten und diese Leistung halten konnten. Die starken SuS schrieben anfangs alle elaboriert,

<sup>76</sup> Ebd. S. 17. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (6:3:3). 2. Essay: (5:4:3). 3. Essay: (3:8:1); Schüler: 1. Essay: (8:4:0). 2. Essay: (6:6:0). 3. Essay: (6:5:1).

<sup>77</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (1:9:2). 2. Essay: (0:9:3). 3. Essay: (1:6:5); Schüler: 1. Essay: (0:9:3). 2. Essay: (1:8:3). 3. Essay: (1:7:4).

<sup>78</sup> Ebd. S. 18. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (4:6:2). 2. Essay: (3:5:4). 3. Essay: (3:8:1); Schüler: 1. Essay: (2:8:2). 2. Essay: (2:9:1). 3. Essay: (2:8:2).

<sup>79</sup> Ebd. Vgl. Schülerinnen: 1. Essay: (1:6:5). 2. Essay: (0:9:3). 3. Essay: (1:9:2); Schüler: 1. Essay: (1:8:3). 2. Essay: (0:9:3). 3. Essay: (1:10:1).

<sup>80</sup> Ebd. S. 19. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (5:0:0). 2. Essay: (2:3:0). 3. Essay: (1:4:0); starke SuS: 1. Essay: (0:3:2). 2. Essay: (2:2:1). 3. Essay: (1:2:2).

<sup>81</sup> Ebd. S. 20. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (1:3:1). 2. Essay: (0:4:1). 3. Essay: (1:3:1); starke SuS: 1. Essay: (0:2:3). 2. Essay: (0:4:1). 3. Essay: (0:2:3).

<sup>82</sup> Ebd. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (4:1:0). 2. Essay: (1:3:1). 3. Essay: (1:4:0); starke SuS: 1. Essay: (0:3:2). 2. Essay: (2:3:0). 3. Essay: (0:4:1).

<sup>83</sup> Ebd. S. 21. Vgl. schwache SuS: 1. Essay: (2:3:0). 2. Essay: (0:4:1). 3. Essay: (1:3:1); starke SuS: 1. Essay: (0:2:3). 2. Essay: (0:4:1). 3. Essay: (0:2:3).

verschlechterten sich aber kontinuierlich bis zum dritten Essay auf ein sehr hohes intermediäres Niveau.

Insgesamt resümierte Mersch wie Schürenberg, dass die Klasse in ihrer Gesamtheit schon gut aufgestellt gewesen sei, sich aber die Kompetenzen trotzdem noch weiter hätten verbessern können.<sup>84</sup> Im Vergleich zwischen weiblichen sowie männlichen Schülern hätten sich keine bedeutenden Unterschiede herausfinden lassen. Im Vergleich der schwachen sowie starken SuS hätten sich die schwachen SuS beinahe alle auf das intermediäre Niveau aller Kompetenzen verbessert, während die starken SuS entweder auf dem intermediären Niveau stagniert oder sich sogar zum dritten Essay vom elaborierten auf das intermediäre Niveau verschlechtert hätten. Sie „können aber sechs Wochen nach der Unterrichtseinheit ihre Leistungen wieder abrufen, weshalb ihr Lernzuwachs als nachhaltiger bezeichnet werden kann.“<sup>85</sup> Die B-Kompetenz und vor allem das Wissen seien ebenfalls wie bei Schürenberg die beiden Kompetenzen mit dem höchsten Zuwachs gewesen. Mersch führte die Progression bei der B-Kompetenz auf die Einführung des Zeitstrahls zurück.

## **6. Kritische Würdigung**

Im Seminar wurde die Kritik laut, dass es besser sei, wenn die SuS eine Vorstellung davon hätten, wie sie diese Narration verfassen sollten, weil sie sonst nicht wüssten, was eigentlich von ihnen erwartet werde. Diese Kritik kann mit einem einfachen Blick auf die Ergebnisse der vorgestellten Studien entkräftet werden. Alle drei Studien belegten für die B- und die kompositorische Kompetenz sowie das Wissen eine deutliche, für die A-Kompetenz eine schwächere Progression. Diese zeigt, dass es den SuS gelungen ist, zwischen den Ereignissen auf den Bildern einen für sie ersichtlichen historischen Sinn herzustellen, ohne dass sie in der Vorgehensweise genau instruiert worden wären. Eine solche Instruktion würde die konstruktivistische Leistung dieses Konzeptes, nämlich als Sprachrohr der im Unterricht vermittelten Kompetenzen zu fungieren, verfälschen. Eben diese Kompetenzen sind es, welche die SuS befähigen sollen, in ihrem Leben nach der abgeschlossenen Schulbildung selbstständig und als mündige Bürgerinnen und Bürger mit historischen sowie aktuellen Problemen umzugehen.

---

<sup>84</sup> Ebd. S. 22.

<sup>85</sup> Ebd

Der zweite Punkt der kritischen Würdigung betrifft die erzähltypologische Zeitkompetenz (A-Kompetenz) der Untersuchung. In den Kernlehrplänen ist davon die Rede, den SuS zu ermöglichen, sich mit dem Fremdartigen der Geschichte zu befassen. Dieser Punkt ist an sich natürlich vollkommen richtig, lädt aber geradezu vorschnell zu dem Schluss ein, dass den SuS andererseits die Gegebenheiten ihres Umfelds, in dem sie leben, bewusst wären, um diese mit dem Fremdartigen abzugleichen. Wenn die SuS davon sprechen, dass um das Jahr 2000 eine richtige Demokratie eingeführt worden sei<sup>86</sup>, heißt das noch nicht, dass ihnen bewusst wäre, was die parlamentarische Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland in ihren Charakteristika ausmacht. Da der Gegenwartsbezug allerdings imminent wichtig ist, bedeutet dies, dass im Geschichtsunterricht selbst nicht nur das Historische, sondern auch in Ansätzen das Gegenwärtige thematisiert werden müsste, um einen Bezug zur eigenen Lebenswelt möglich zu machen.

---

<sup>86</sup> Vgl. dazu die Kategorie A3 im Kodierleitfaden von Nordens. Siehe: Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 274-277.

## 7. Einleitende Worte (Teil II: Praktische Umsetzung)

Geschichte ist eines der schwierigsten, wenn nicht sogar das komplexeste zu unterrichtende Fach an deutschen Schulen. Einer der Gründe, warum dieses der Fall ist, kann in der Tatsache gesehen werden, dass wegen mangelnder Kenntnis über Untersuchungsinstrumente viele Lehrkräfte nicht wissen, inwiefern oder ob sie überhaupt die Kompetenzen anbahnen, welche im Kernlehrplan gefordert werden. Logische Konsequenzen, die sich daraus ergeben, sind, dass Geschichtsunterricht zum Beispiel zu einer Abfrage von Daten oder Wissen degeneriert, die über das erste Anforderungsniveau nicht hinauskommt, oder über einen langen Zeitraum hinweg völlig unreflektiert und ohne jegliche Progression unterrichtet wird.

Die Lösung dieses Problems versucht van Norden mit Hilfe einer auf den Unterricht abgestimmten Bilderreihe und einem offen gehaltenen Arbeitsauftrag zu lösen. Bei dieser Untersuchung werden die geschriebenen Essays auf die zu erreichenden historischen Kompetenzen überprüft und ermittelt, wie die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) der Klasse ein Geschichtsbewusstsein ausbilden.

Dieses Geschichtsbewusstsein ist in der Untersuchung in vier Kategorien unterteilt: die erzähltypologische Zeitkompetenz (A-Kompetenz), die Chronologie (B-Kompetenz), die kompositorische Kompetenz (K-Kompetenz) sowie das Wissen.

Die Fragen, welchen diese Studie nachgeht, lauten<sup>87</sup>:

- (1) Wie entwickeln sich die A-, die B- und die kompositorische Kompetenz sowie das Wissen vom ersten bis zum dritten Essay?
- (2) Wie entwickeln sich die Kompetenzen in Korrelation zueinander?
- (3) Gibt es, was die Befunde von 1. angeht, geschlechtsspezifische Unterschiede?
- (4) Entwickeln sich die SuS, die im ersten Essay eher das basale Niveau erlangten, anders als diejenigen, die bereits ein höheres Level erreichten?

Im folgenden Kapitel finden sich Details zur Planung und Durchführung der Studie. Das dritte Kapitel beinhaltet die Analyse sowie Interpretation der Ergebnisse im Kontext des Forschungsstandes, während die letzten Kapitel mit sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht und einem Fazit abschließen.

---

<sup>87</sup> Vgl. dazu: van Norden, Jörg: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch, Berlin 2014, S. 255.

## 8. Die Erhebung der Unterrichtsreihe

### 8.1. Die Durchführung der Erhebung

Die Durchführung der Unterrichtsreihe sowie die Erhebung der Essays fanden in einer neunten Klasse eines ostwestfälischen Gymnasiums des Standorttypen II statt. Nach den Richtlinien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen handelt es sich somit um eine Schule mit einem kleinstädtischen respektive ländlichen Einzugsgebiet und einem Migrationsanteil zwischen 5% bis 15%. Zudem kommen 5% bis 10% der Schülerinnen und Schüler aus Familien, die den nach SGB II gesetzlich geregelten Eigenanteil für die Lernmittel nicht aufbringen können und daher auf Hilfe des Sozialamtes angewiesen sind.<sup>88</sup>

Die Unterrichtsreihe begann am 07.04.2016 mit der Erhebung des ersten Essays, um das Vorwissen der SuS abzufragen, und endete am 02.06.2016 nach 14 Schulstunden in weiten Teilen<sup>89</sup> autonomen Unterrichts mit der Verschriftlichung des zweiten Essays, welcher die erworbenen Kompetenzen sowie den Wissenszuwachs nach der Reihe überprüfen sollte. Am 07.07.2016 wurde der letzte Essay erhoben, der einen Einblick in die Nachhaltigkeit des Erlernten ermöglichte.

Unterrichtsstunde	Inhalt	Sozialform	Medien
07.04.2016	1. Verschriftlichung der Bilderreihe	EA	Bilderreihe
	Sortierung der Bilderreihe	UG	Zeitlineal
	Verteilung der Themen	UG	
14.04.2016	Arbeit an den Lernplakaten	GA	
21.04.2016	Arbeit an den Lernplakaten	GA	
28.04.2016	Arbeit an den Lernplakaten	GA	

<sup>88</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrge.): Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, o.O. 2011, S. 2. (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/standorttypenkonzept/>), letzter Zugriff 11.08.2016.

<sup>89</sup> Instruierende Anteile waren bei der Anleitung zu den Gruppenarbeiten notwendig.

05.05.2016	-	-	-
Christi Himmelfahrt			
12.05.2016	Arbeit an den Lernplakaten	GA	
19.05.2016	-	-	-
Fronleichnam			
26.05.2016	Präsentation der Lernplakate	UG	Plakate
02.06.2016	Präsentation der Lernplakate		Plakate
	Übersicht Verlauf Zweiter Weltkrieg	LV	Dias
	2. Verschriftlichung der Bilderreihe	EA	Bilderreihe
07.07.2016	3. Verschriftlichung der Bilderreihe	EA	Bilderreihe

Das Testinstrument, mit dem dieses realisiert werden sollte, war eine Bilderreihe, die mit dem Auftrag „Verschriftliche die Bilderreihe zu einer zusammenhängenden Geschichte!“ versehen war. In dieser Bilderreihe war (1) eine Karikatur über den Versailler Vertrag, (2) eine Straßensperre während des Putschversuches vom 09.11.1923, (3) der Händedruck zwischen von Hindenburg und Hitler vor der Garnisonskirche in Potsdam vom 21.03.1933, (4) ein Werbeplakat der nationalsozialistischen Jugendorganisationen, (5) eine Postkarte mit dem Konterfei Hitlers anlässlich des sogenannten „Anschlusses von Österreich“ vom 12.03.1938, (6) ein zertrümmerter Reichsadler von 1945 sowie (7) ein Aufmarsch von Rechtsextremen aus der Gegenwart zu sehen. Die Bilderreihe war so zusammengestellt worden, dass sie das Vorwissen der SuS aufgriff und über das Schwerpunktthema des Unterrichts hinweg eine Brücke in die Gegenwart schlug.

Vor Beginn der Unterrichtsreihe wurden die SuS über das Projekt in Kenntnis gesetzt und es wurde klargestellt, dass die zu schreibenden Essays unbenotet sein würden. Das folgende Konzept der Unterrichtsreihe orientierte sich an den zuvor durchgeführten Projekten von Nordens und wurde zusammen mit der betreuenden Lehrkraft für den zu unterrichtenden Gegenstand nutzbar gemacht.

In der ersten Doppelstunde vom 07.04.2016 wurden, nachdem der erste Essay verfasst worden war, zunächst die Bilder der Bilderreihe sowie dazu gehörige Informationen in einem Zeitlineal an der Tafel geordnet. Dieses Vorgehen diente dazu, den SuS einen Überblick über die kommende Thematik zu verschaffen und sie dabei zu unterstützen, sich in diesem historischen Raum zurechtzufinden. Auf Grund des großen Vorwissens der SuS konnte diese Aufgabe sehr schnell erledigt werden. Hierbei zeigte sich allerdings, dass es vor allem die Schüler waren, welche die treibende Kraft hinter der Lösung darstellten. Auf diese Weise wurde mit Hilfe instruktiven Unterrichts hauptsächlich die B-Kompetenz und in Ansätzen die A-Kompetenz der SuS gefördert.

Vor der Verteilung der Einzelthemen der Reihe wurden die Kriterien offen gelegt, nach denen die Lernplakate bewertet werden sollten. Das Verfahren des Lernens mit Lernplakaten sowie eines sich daraus ergebenden Vortrages war den SuS der Klasse sehr vertraut, da es im Unterricht der betreuenden Lehrkraft fest verankert ist. Somit waren die Punkte zum Teil schon bekannt und wurden mit den Kriterien von Nordens erweitert. Aus diesem Grund erschien die Vorstellung eines eigenen Lernplakates, welches diese Kriterien darlegen sollte, nicht notwendig. Die Ziele dieser Maßnahme waren zum einen eine klare Zieltransparenz, eine Anforderung, die explizit im Kernlehrplan festgeschrieben wurde<sup>90</sup>, und zum anderen auch eine indirekte Hinführung zu den zu erwerbenden Kompetenzen, welche die SuS aus den Kriterien ableiten konnten.

Kriterien	Gruppe 1	Gruppe 2	usw.
wenige/viele Informationen			
Zeitangaben/Zeitverläufe			
Was entwickelt sich und warum?			
Für wen ist diese Entwicklung vorteilig oder nachteilig? Begründungen!			

<sup>90</sup> Vgl. dazu: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007, S. 32. Zitation nach: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf) (letzter Zugriff: 09.10.2016).

Gelungenes Layout? Sinnvolle Überschriften, Abschnitte? Passendes Verhältnis von Bild und Text?			
Quellenangaben?			
Vortragsweise: ruhig, verständlich, frei?			

Am Ende der ersten Doppelstunde wurden die Themen verteilt, welche passend zur Bilderreihe konzipiert worden waren. Die Unterrichtsreihe behandelte innenpolitische Entwicklungen und Maßnahmen zur Machtsicherung der Nationalsozialisten zwischen 1933 bis 1945, beleuchtete aber auch die Vorgeschichte der Weimarer Republik und ihres Zerfalls.

Thema	SuS
Die Weimarer Republik zwischen 1919-1933 – eine erfolgreiche Demokratie?	22m, 4m 11w, 19w
Die „Gleichschaltung“ des Reiches (1933/1934) – Wie entsteht eine Diktatur?	12w, 20w
Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel (1926-1945) – (nur) Jugendorganisationen?	1w, 5w, 6w 8w, 13w, 18w 3m, 21m
Territoriale Expansion vor 1939 – eine Erweiterung des Reiches ohne Krieg?	2m, 14m 16m, 17m,
Nationalsozialismus – ein Problem der Vergangenheit?	7m, 9m 10m, 15m

In den folgenden Doppelstunden arbeiteten die SuS selbstständig an ihren Lernplakaten und Vorträgen. Die betreuenden Lehrkräfte standen in dieser Zeit für Rückfragen zur Verfügung, hielten sich ansonsten jedoch weitgehend zurück. In den Unterrichtsstunden vom 26.05.2016 sowie 02.06.2016 begannen die Präsentationen der Lernplakate, während denen die SuS ihre eigene Benotungen aufschrieben, die sich die Lehrkraft als Hilfestellung geben ließ. Dieses Verfahren war den SuS

bekannt und wurde schon mehrfach durchgeführt. Nach den Vorträgen folgte ein Diavortrag der Geschichtslehrkraft über die Chronologie des Krieges zwischen 1939 bis 1945 aus deutscher Sicht. Am Ende der letzten Doppelstunde wurde der zweite Essay zur Bilderreihe verschriftlicht.

## 8.2. Konkretisierung der ProbandInnengruppe

Die Klasse beinhaltete 22 SuS, zehn Schülerinnen und zwölf Schüler, und zeigte einen guten Querschnitt der Schülerschaft der Schule. Eine Schülerin wies einen Migrationshintergrund auf. Bei keinem der SuS ließ sich ein schwieriges Sozialbeziehungsweise ein unangebrachtes Arbeitsverhalten feststellen, sodass die Bearbeitung des Arbeitsauftrages mit großem Eifer befolgt wurde. Die Rücksprache mit der betreuenden Lehrkraft brachte hervor, dass einige Schüler ein überdurchschnittliches Interesse am Fach Geschichte hegen würden.

## 9. Analyse und Interpretation

### 9.1. Die Korrelation der vier Kategorien<sup>91</sup>

Die Korrelationsanalyse mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogrammes *atlas.ti* verlief unauffällig. Alle errechneten Korrelationen befinden sich hauptsächlich mit einer Spannbreite zwischen 0,01 bis 0,09 unter dem Wert 0,5, sodass ihre Größe für das Ergebnis irrelevant ist. Lediglich bei der Kombination W2/K3 ließ sich ein im Vergleich erhöhter Wert von 0,18 feststellen. Dieser könnte so erklärt werden, dass mit dem gestiegenen Wissen, welches in der Unterrichtsreihe erworben worden ist, auch eine Sensibilisierung für historische Brüche stattgefunden hat und die SuS in der Lage waren, diese im weiteren Verlauf zu erkennen und sie zu benennen.

---

<sup>91</sup> Vgl. Anhang 13.2.

## 9.2. Gesamte Entwicklung der Kompetenzen in der untersuchten Klasse (2016f09b)

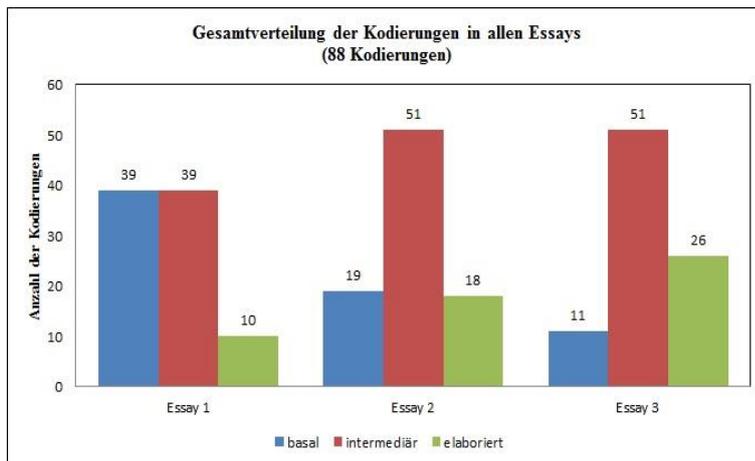


Abbildung 1

Wird die Gesamtverteilung aller Kodierungen der untersuchten Klasse betrachtet, so fällt auf, dass sich 49 der Kodierungen (55,68%) auf dem intermediären sowie elaborierten Niveau befinden. Der weitere Verlauf zeigt, dass der Anteil der basalen Kodierungen im ersten Essay (44,32%) auf nur 19 (21,59%) im zweiten Essay und sogar nur elf Kodierungen (12,50%) im dritten Essay absinkt. Die 39 intermediären Kodierungen (44,32%) des ersten Essays erhöhen sich auf 51 (57,95%) im zweiten sowie dritten Essay. Das geringe elaborierte Niveau mit nur zehn Kodierungen (11,36%) des ersten Essays kann auf 18 Kodierungen (20,45%) im zweiten Essay und sogar ganze 26 (29,54%) im dritten Essay gesteigert werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Klasse schon vor der Erhebung des ersten Essays gut aufgestellt war, was der Anteil der intermediären sowie elaborierten Kodierungen zeigt. Zudem kann im Hinblick auf die Gesamtübersicht gesagt werden, dass eine Lernprogression stattfindet und diese zum dritten Essay gehalten respektive sogar noch verbessert wird.

### 9.2.1. Entwicklung der einzelnen Kompetenzen

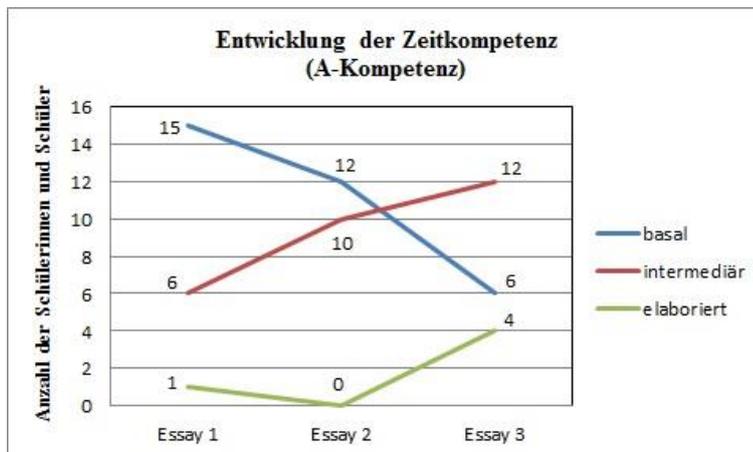


Abbildung 2

Die Daten des ersten Essays legen dar, dass sich 15 SuS (68,18%) auf dem basalen Niveau befinden, welches im zweiten Essay 12 SuS (54,56%) und im dritten Essay nur noch 6 SuS (27,27%) erreichen. Auf dem intermediären Niveau sind traditionales (A2.1) und kritisches Erzählen (A2.2) zusammengefasst. Da jedoch niemand der SuS kritisch erzählte, handelt es sich ausschließlich um Kodierungen im traditionellen Bereich. Im ersten Essay stellen sechs SuS (27,27%) eine traditionale Verknüpfung mit der Gegenwart her. Dieser Anteil steigt im zweiten Essay auf zehn SuS (45,45%) sowie im dritten Essay auf 12 SuS (54,56%) an. Nur eine Schülerin/ein Schüler erreicht im ersten Essay das elaborierte Niveau (4,54%), allerdings gelingt dieses im zweiten Essay niemandem der SuS. Erst im dritten Essay schaffen es vier SuS (18,18%), einen elaborierten Gegenwartsbezug herzustellen.

Zusammengefasst sind die Ergebnisse der A-Kompetenz nicht zufriedenstellend, da das basale Niveau mit insgesamt 33 Kodierungen, was 47,83% aller 69 basalen Kodierungen in den drei Essays entspricht, im Vergleich zu den übrigen Kategorien am häufigsten vertreten ist. Vom ersten zum zweiten Essay lässt sich nur eine kleine Lernprogression vom basalen zum intermediären Niveau feststellen. Interessanterweise halbiert sich die Anzahl der SuS, die das basale Niveau erreichen, vom zweiten zum dritten Essay, während gleichzeitig im dritten Essay vier SuS den Sprung auf das elaborierte Niveau schaffen. Der Grund, warum viele SuS traditional erzählten, kann darin gesehen werden, dass die Gruppe, welche sich mit aktuellem Rechtsextremismus beschäftigt hat, dieses auch in einer sehr traditionellen Sichtweise vortrug, indem sie stark betonte, dass Rechtsextremismus immer noch sehr großes Problem für unsere Gesellschaft sei. Dieses Ergebnis ist definitiv

verbesserungswürdig und es wäre eine noch deutlichere sowie differenziertere Betonung des Gegenwartsbezuges notwendig gewesen. Die weitere Lernprogression zwischen dem zweiten sowie dritten Essay erklärt sich wahrscheinlich aus der Tatsache, dass die betreuende Lehrkraft nach der Unterrichtsreihe in Geschichte in der folgenden Woche im Fach Sozialwissenschaften das Thema Rechtsextremismus behandelte und auf diese Weise einen tieferen Gegenwartsbezug herstellen konnte, der nicht mehr durch den Geschichtsunterricht verursacht wurde. Zwar können die Ergebnisse theoretisch als nachhaltig betrachtet werden, aber kritisch hinterfragt sind sie aus dem oben genannten Grund ein wenig verfälscht.

Im Forschungskontext<sup>92</sup> zeigen sich interessante Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu dem vorliegenden Befund. Schürenberg<sup>93</sup> stellt eine leichte Degression des basalen zugunsten des intermediären Niveaus fest, während sich das niedrige elaborierte Niveau nicht verändert. Krügers<sup>94</sup> Ergebnisse zu A-Kompetenz verlaufen beinahe parallel, allerdings ist ihre Klasse im ersten Essay wesentlich schlechter aufgestellt. 19 SuS (86,36%) befinden sich auf dem basalen Niveau; bei Schürenberg nur acht SuS (30,77%). Van Nordens<sup>95</sup> Ergebnisse zeigen eine unterschiedliche Entwicklung. 13 SuS (54,17%) erreichen anfangs das basale und elf SuS (45,83%) das intermediäre Niveau. Im zweiten Essay erfolgt eine Progression sowie Degression, die vom intermediären Niveau ausgeht. Die Zahl der Kodierungen für das basale Niveau erhöht sich auf 15 (62,50%) und ein(e) Schüler(in) (4,17%) schafft den Sprung auf das elaborierte Niveau. Diese Tendenz wird in der letzten Erhebung fortgeführt. Nunmehr 16 SuS (66,67%) werden basal und zwei SuS (8,33%) elaboriert, sodass der intermediäre Anteil stetig gesunken ist. In der Untersuchung von Mersch<sup>96</sup> starten 14 SuS (58,33%) auf dem basalen Niveau. Die Anzahl dieser Kodierungen fällt jedoch zum zweiten Essay auf elf (48,33%) und zum dritten Essay noch einmal auf neun Kodierungen (37,50%) ab. Komplementär steigert sich der Anteil der SuS, die das intermediäre Niveau erreichen, von sieben SuS (29,17%) im ersten Essay auf zehn SuS (41,67%) in der zweiten Erhebung sowie auf 13 SuS (54,17%) im letzten Essay. Das elaborierte Niveau ist wie in der

---

<sup>92</sup> Die drei Verweise des Forschungskontextes 7., 8. und 10. sind zu finden auf: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html> (letzter Zugriff: 09.10.2016).

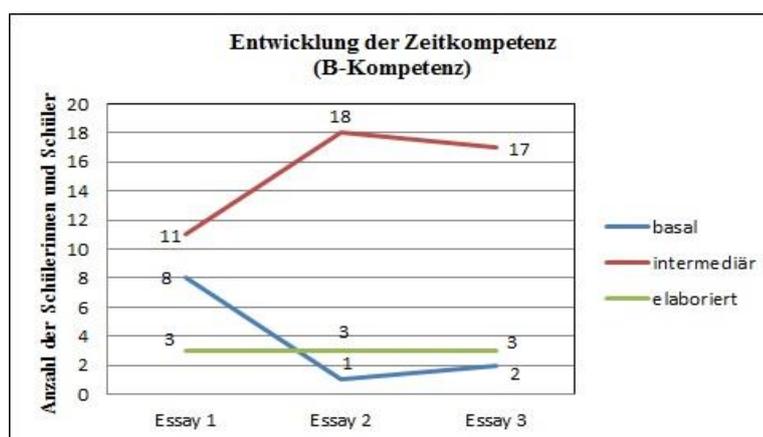
<sup>93</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda.: „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, S. 22.

<sup>94</sup> Vgl. Krüger, Kirsten: Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7., Bielefeld 2015, S. 27.

<sup>95</sup> Vgl. van Norden, S. 279.

<sup>96</sup> Vgl. Mersch, L.: „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, S. 14.

vorliegenden Untersuchung sehr gering und spielt keine wesentliche Rolle. Nur drei SuS (12,50%) gelingt es im ersten sowie zweiten Essay dieses Niveau zu erreichen, wobei dieser sich die Anzahl dieser Kodierungen zum dritten Essay auf zwei (8,33%) verringert. Somit liefert Mersch ein ähnliches Bild wie die vorliegende Studie, da sich auch die Anzahl der Kodierungen des basalen Niveaus zum dritten Essay noch einmal verkleinern sowie die intermediären Kodierungen zum dritten Essay vergrößern. Allerdings ist im Gegensatz zu dieser der Großteil der Kodierungen (zwischen 71,43% und 92,31% vom ersten bis zum dritte Essay) bei ihr kritisch und nicht traditional. Eine wirkliche Erklärung dafür wird nicht geliefert, allerdings verrät ein Blick auf die Themenauswahl, dass die meisten SuS zum einen die Entwicklung der Stadt Bielefeld oder zum anderen die Rolle der Frau zur damaligen Zeit ausgewählt haben. Diese sind Themen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie ein gegensätzliches Bild zu unserer Gegenwart darstellen und sich vor allem die Rolle der Frau bis in unsere Gegenwart sehr stark verändert hat. Diese Befunde können damit so zu deuten sein, dass die Themenauswahl, aber auch die Bilderreihe entscheidend ist und in diesen beiden Fällen auf natürliche Weise entweder traditionales oder kritisches Erzählen bei den SuS anregt wurde. Wäre bei der vorliegenden Studie kein Bild zu modernem Rechtsextremismus, sondern ein Bild mit dem Deutschen Bundestag eingebaut worden, so hätte die SuS wahrscheinlich schon von alleine kritisch erzählt, da der Krieg zu Ende und Deutschland heute ein demokratisches Land ist.



**Abbildung 3**

Im ersten Essay ist die Anzahl der SuS, die das basale (8 SuS: 36,36%) sowie intermediäre Niveau (11 SuS: 50%) erreichen, beinahe ausgeglichen. Im zweiten Essay schafft jedoch nur noch eine Schülerin/ein Schüler (4,45%) den Sprung auf das

basale Niveau, während dieses für das intermediäre Niveau 18 SuS (81,81%) gelingt. Zwischen dem zweiten und dritten Essay zeigt sich, dass die Ergebnisse sehr nachhaltig sind, da das intermediäre Niveau nur leicht zugunsten des basalen abfällt. Das elaborierte Niveau, welches zu Beginn von drei SuS (13,63%) erreicht wird, bleibt in den weiteren Erhebungen gleich.

Insgesamt betrachtet war die Unterrichtsreihe ein Erfolg für das intermediäre Niveau der B-Kompetenz. Dieses lässt sich sicherlich auf die Einführung des Zeitstrahles zurückführen. Allerdings hatte sie keine Auswirkung darauf, dass die SuS auch die Länge eines Zeitraumes hätten nennen können. Dieses Phänomen fiel besonders in den Gruppenvorträgen auf. War die Darstellung der Abfolge bestimmter Ereignisse zumeist tadellos, mangelte es jedoch an der Betonung schneller respektive langsamer Entwicklungen sowie langer respektive kurzer Zeiträume. Lediglich der Gruppe, die sich mit der „Gleichschaltung des Deutschen Reiches“ beschäftigte, gelang es in Ansätzen, eine gewisse Schnelligkeit bei den Maßnahmen zur Machtsicherung nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler im Jahre 1933 darzustellen. Was die Länge des durch die Unterrichtsreihe abgesteckten Zeitraumes von 1919 bis 1945 betrifft, so lässt sich mutmaßen, dass er zu kurz war, um dieses zu verdeutlichen.

Van Nordens<sup>97</sup> Resultate ergeben insgesamt eine gute Progression. Acht SuS (33,33%) erreichen anfangs das basale, 15 SuS (62,50%) das intermediäre und ein(e) Schüler(in) (4,17%) das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay werden nur noch zwei SuS (8,33%) für das basale, 17 SuS (70,83%) für das intermediäre und fünf SuS (20,84%) für das elaborierte Niveau kodiert. In der letzten Erhebung stagnieren die basalen Kodierungen, während 21 SuS (87,50%) das intermediäre und nur noch ein(e) Schüler(in) (4,17%) das elaborierte Niveau erreichen. Somit sind diese Ergebnisse nicht so nachhaltig wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie und könnten die Vermutung bestätigen, dass auch die Länge der Französischen Revolution zu kurz war, um den SuS eine elaborierte Erzählweise nahezu legen. Mersch<sup>98</sup> stellt nur eine leichte Progression zwischen dem ersten sowie zweiten Essay fest. Erst zum dritten Essay ist eine größere Verbesserung vom intermediären zugunsten des elaborierten Niveaus erkennbar, ist jedoch nicht zu erklären. Bei Krüger<sup>99</sup> manifestiert sich ebenfalls eine leichte Progression des intermediären sowie elaborierten Niveaus zum zweiten Essay, die gehalten werden kann. In beiden Fällen liegen die elaborierten

---

<sup>97</sup> Vgl. van Norden, S. 279.

<sup>98</sup> Vgl. Mersch, S. 14.

<sup>99</sup> Vgl. Krüger, S. 28.

Kodierungen aller drei Essays allerdings weit unter den intermediären. Diese beiden Untersuchungen liefern somit ähnliche Ergebnisse wie die vorliegende. Dieses Phänomen kann jedoch im Vergleich mit einer anderen Untersuchung diskutiert werden, in der ein besonders gegensätzliches Ergebnis deutlich wird. Bei Schürenberg<sup>100</sup> starten die SuS auf einem mittleren intermediären (10 SuS: 38,46%) sowie mittleren elaborierten Niveau (13 SuS: 50%). Die Klasse war somit schon sehr gut aufgestellt, da das basale Niveau in allen drei Erhebungen nur sehr schwach vorhanden ist. Im zweiten Essay fällt das intermediäre Niveau auf nur noch drei Kodierungen (11,54%) ab, während es 23 SuS (88,46%) gelingt, das elaborierte Niveau zu erreichen. Die dritte Verschriftlichung zeigt, dass die Leistungen leicht abfallen. Neun SuS (34,62%) können auf dem intermediären und 17 SuS (65,38%) auf dem elaborierten Niveau kodiert werden. Damit lässt sich für die Studie Schürenbergs sowie die vorliegende Untersuchung eine ähnliche Nachhaltigkeit feststellen, jedoch sind die Ausgangssituationen, die sich im ersten Essay darstellen, sehr unterschiedlich. Bei Schürenberg ist es sehr wahrscheinlich, dass in der Unterrichtsreihe die langen Entwicklungen der Neolithischen Revolution über mehrere tausend Jahre betont worden sind. Bei diesem oder einem ähnlichen Thema scheint es den SuS somit leichter zu fallen, das elaborierte Niveau der B-Kompetenz zu erreichen, während bei den SuS der vorliegenden Untersuchung nur wenige als lang oder kurz beschriebene Zeiträume zu finden waren.

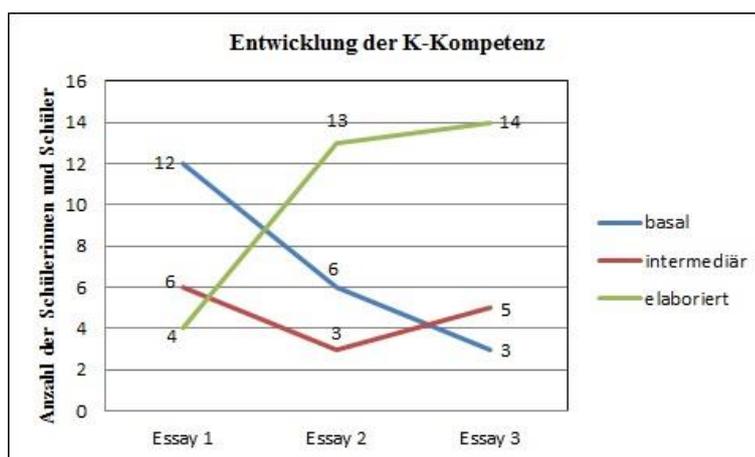


Abbildung 4

In Hinsicht auf die K-Kompetenz zeigt sich, dass 12 SuS (54,55%) im ersten Essay das basale, sechs SuS (27,27%) das intermediäre und vier SuS (18,18%) das elaborierte Niveau erreichen. Im zweiten Essay fallen das basale Niveau auf sechs

<sup>100</sup> Vgl. Schürenberg, S. 22.

Kodierungen (27,27%) und das intermediäre Niveau auf drei Kodierungen (13,64%) ab, während sich 13 SuS (59,09%) auf dem elaborierten Niveau befinden. Das basale Niveau des dritten Essays (3 SuS: 13,64%) fällt erneut zugunsten des intermediären (5 SuS: 22,73%) beziehungsweise des elaborierten Niveaus (14 SuS: 63, 63%) ab.

Zusammengefasst betrachtet lässt sich für die kompositorische Kompetenz eine gute Lernprogression verzeichnen, die sogar bis zum dritten Essay gehalten respektive leicht verbessert wird. Mit 31 Kodierungen (57,41%) der 54 elaborierten Kodierungen in allen Essays stellt die kompositorische Kompetenz das höchste Ergebnis dieses Niveaus dar. Grundlage dieser enormen Steigerung können die guten Vorträge gewesen sein, in denen die SuS durch die offen gelegten Kriterien Begründungen, aber auch Brüche offenlegten, und die Tatsache, dass diese durch den zweiten Essay noch einmal vertieft worden ist.

Bei van Norden<sup>101</sup> zeigt sich vor allem vom ersten zum zweiten Essay wie in der vorliegenden Studie eine sehr gute Progression. Während im ersten Essay der überwiegende Teil der Klasse zu gleichen Teilen entweder basal oder intermediär erzählt, erreichen im zweiten Essay ganze 18 SuS (75%) das intermediäre und fünf SuS (20,83%) das elaborierte Niveau. Zum dritten Essay lässt sich eine weitere Progression feststellen. Der Anteil der intermediären Kodierungen (zwölf SuS: 50%) verringert sich zugunsten dessen des elaborierten Niveaus (neun SuS: 37,50%). Für den Vergleich mit dem übrigen Forschungsstand ist die Arbeit Krügers<sup>102</sup> sehr interessant. Sie weist einen ähnlichen Verlauf auf wie die vorliegende Studie, ist allerdings etwas weniger nachhaltig. Im ersten Essay sind fünf basale (22,72%), sieben intermediäre (31,82%) sowie zehn elaborierte Kodierungen (45,45%) vorhanden. Im zweiten Essay fallen die basalen Kodierungen auf zwei (18,18%) herab und erreichen zum dritten Essay wieder den Ausgangswert. Die Anzahl der SuS, die im zweiten Essay intermediär kodiert werden, sinkt auf sechs SuS (27,27%) und steigt in der letzten Erhebung auf acht SuS (36,36 %) an. Im Hinblick auf das elaborierte Niveau zeigt sich, dass 14 SuS (63,63%) dieses im zweiten Essay zu erklimmen gelingt, im dritten jedoch nur noch neun SuS (40,91%). Der Grund, warum gerade diese Studie von Krüger in einer siebten Klasse für einen detaillierteren Vergleich ausgewählt wurde, ist die Tatsache, dass somit aufgezeigt wird, dass nicht unbedingt das Alter der SuS eine Rolle spielt, um Widersprüche zu

---

<sup>101</sup> Vgl. van Norden, S. 279.

<sup>102</sup> Vgl. Krüger, S. 29.

skizzieren, wie vielleicht bei Mersch<sup>103</sup> und Schürenberg<sup>104</sup>, die für ihre siebte Klasse beziehungsweise sechste Klasse keine nennenswerte Progression feststellten, argumentiert werden könnte. Ein Blick in die Verschriftlichungen der SuS der Untersuchung Krügers belegt, dass die elaborierten Kodierungen vor allem beim markigen Bruch zwischen den Bildern, die den Übergang von freien Bauern zu Hörigen darstellten, zu finden sind. Diesen Widerspruch haben die SuS erkannt und beschreiben können. In der vorliegenden Untersuchung ist dieser Bruch besonders im Bild zu finden, welches den zerstörten Reichsadler zeigt, obwohl in den Vorträgen viele weitere Brüche beschrieben worden sind. Viele SuS betonten, dass Hitler zuerst einen erfolgreichen Krieg geführt, **aber** letztendlich dennoch verloren habe. Diese Tatsache spricht eher dafür, dass die Gestaltung der Bilderreihe für die kompositorische Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Bei Schürenberg könnten die SuS zwar einen Bruch zwischen Neolithischer Revolution sowie Industrieller Revolution erkannt haben, allerdings wären diese Widersprüche nicht zeitgleich und damit nicht kodierbar. Dafür punktete die Unterrichtsreihe in der B-Kompetenz, wie oben beschrieben worden ist. Da bei Mersch kein Verweis zur Bilderreihe gemacht worden ist, können hier dazu keine Angaben gemacht werden.

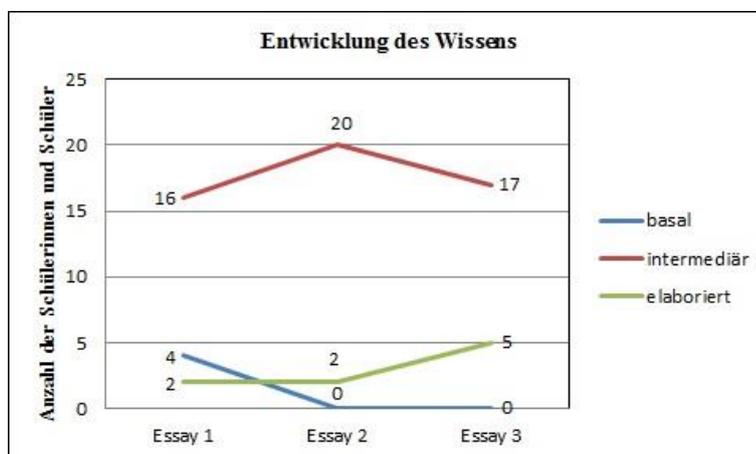


Abbildung 5

Im ersten Essay wird für vier SuS (18,18%), das basale Niveau kodiert. Das intermediäre Niveau erreichen 16 SuS (72,72%), das elaborierte Niveau nur zwei SuS (9,09%). Für den zweiten Essay zeigt sich, dass sich die Anzahl der SuS, die auf das intermediäre Niveau gelangen, auf 20 SuS (90,91%) erhöht, während komplementär die basalen Kodierungen auf null absinken. Das elaborierte Niveau

<sup>103</sup> Vgl. Mersch, S. 15.

<sup>104</sup> Vgl. Schürenberg, S. 23.

bleibt unverändert. Im dritten Essay ist niemand der SuS auf dem basalen Niveau. Das sehr hohe intermediäre Niveau des zweiten Essays sinkt auf 17 Kodierungen (77,27%) zugunsten des elaborierten Niveaus (5 SuS: 22,72%) ab.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Wissen die höchste Anzahl an Kodierungen im intermediären Bereich (53 von 141 Kodierungen: 37,59%) darstellt. Die SuS waren schon zuvor gut aufgestellt, konnten ihr Wissen während der Reihe steigern und auch beinahe gleichermaßen wieder für den dritten Essay abrufen, sodass hier von einer sehr guten Nachhaltigkeit gesprochen werden kann, was das intermediäre Niveau angeht.

In van Nordens<sup>105</sup> Untersuchung ergibt sich, dass zum zweiten Essay eine sehr große Progression zum intermediären Niveau gemacht wird (21 SuS: 87,50%). Der dritte Essay bringt eine Progression und Degression mit sich. Die Anzahl der intermediären Kodierungen verringert sich zugunsten der basalen sowie elaborierten (jeweils fünf Kodierungen: 20,83%). Mersch<sup>106</sup> stellt für ihre Untersuchung eine Degression im Wissen fest. Das zuvor mittel ausgeprägte elaborierte Niveau des ersten Essays verringert sich zugunsten des intermediären im zweiten Essay, während das basale Niveau in allen drei Essays sehr gering vorhanden ist. In der Studie von Krüger<sup>107</sup> gelingt den SuS eine gute Progression. Sowohl die hohen intermediären als auch die mittel hohen elaborierten Kodierungen erfahren eine Erhöhung, die zum dritten Essay nicht nur gehalten, sondern auch gesteigert werden kann. Die basalen Kodierungen gehen gegen null. Somit ist zumindest hier eine Nachhaltigkeit gegeben. Überaus auffällig sind die Ergebnisse Schürenbergs<sup>108</sup>. Im ersten Essay erreichen nur drei SuS (11,54%) das basale, 13 SuS (50%) das intermediäre sowie zehn SuS (38,46%) das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay fallen die basalen Kodierungen auf eine (3,85%) sowie die intermediären Kodierungen auf fünf (19,23%) und begünstigen damit die enorme Progression auf 20 Kodierungen (75,92%) im elaborierten Bereich. Zum dritten Essay zeigt sich, dass noch 19 SuS (73,08%) auf das elaborierte und sechs SuS (23,07%) auf das intermediäre Niveau gelangen, was eine große Nachhaltigkeit unterstreicht. Interessant ist hier der Grund für die hohe Anzahl der Bewertungen, die durch die SuS vorgenommen werden. Ein Blick auf die Essays legt nahe, dass fast alle elaborierten Kodierungen durch Aussagen zustande kommen, die sinngemäß betonen, dass sich das Leben der Bauern zum positiven

---

<sup>105</sup> Vgl. van Norden, S. 279.

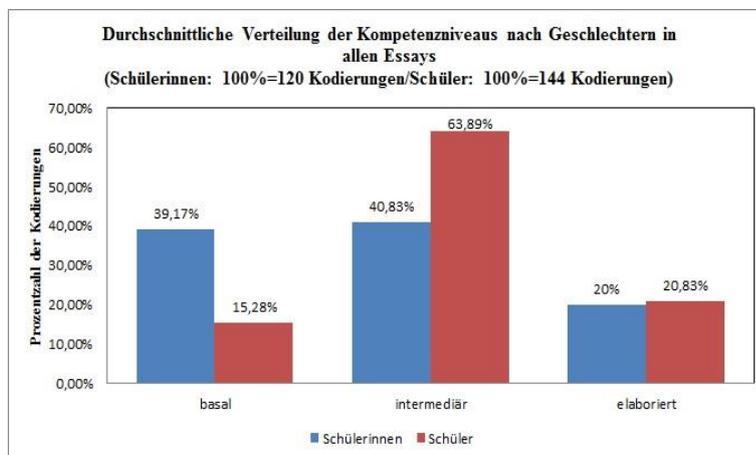
<sup>106</sup> Vgl. Mersch, S. 16.

<sup>107</sup> Vgl. Krüger, S. 29.

<sup>108</sup> Vgl. Schürenberg, S. 23.

verbessert habe, da es zum Beispiel bessere Maschinen gebe. Eine deutliche Steigerung geht folglich mit der Tatsache einher, dass SuS eine Entwicklung als vor- oder nachteilig bewerten beziehungsweise ihre Emotionalität angesprochen wird, wie es bei Krüger der Fall ist. Dort bewerten einige SuS das, was den Bauern widerfahren ist, als ungerecht. In der vorliegenden Studie ist es die Person Hitlers, welche wertende Aussage evoziert, und keines der Themen, die durch die SuS bearbeitet worden sind. Das ist ein sehr schwieriger Befund, da es einigen der SuS in ihren Vorträgen durchaus gelungen ist, Vor- sowie Nachteile für die beteiligten Personen respektive Gruppen darzulegen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass die Lernplakate/Vorträge nicht dazu geführt haben, die übrigen SuS der Klasse auch so emotional anzusprechen, dass sie auf Grund der Bilderreihe zu einer Bewertung angeregt werden konnten. Ein ähnlicher Erklärungsansatz könnte auch auf Mersch zutreffen. Es werden zwar Entwicklungen angesprochen, aber anscheinend wenig bewertet oder als vor- beziehungsweise nachteilig deklariert.

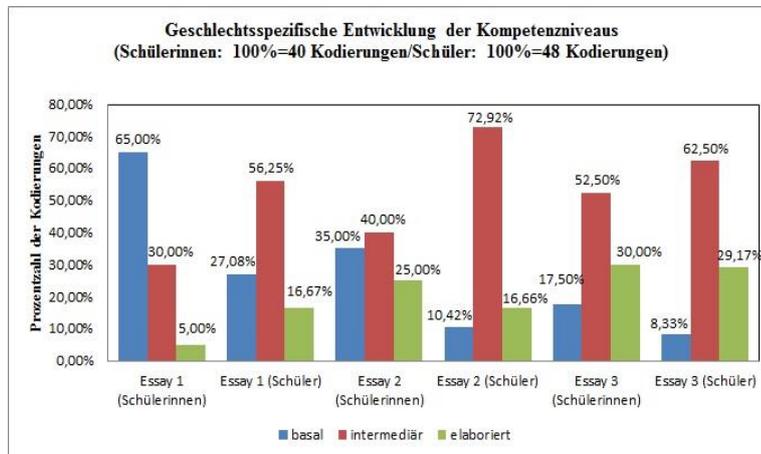
### 9.3. Gesamtüberblick der geschlechterspezifische Entwicklung



**Abbildung 6**

Die Betrachtung der prozentualen Verteilung aller Kodierungen zeigt, dass 39,17% aller Kodierungen der Schülerinnen und nur 15,28% aller Kodierungen der Schüler das basale Niveau erreichen. Das intermediäre Niveau ist mit 40,83% bei den Schülerinnen eher mittelmäßig und bei den Schülern mit 63,89% schon sehr stark ausgeprägt. Die elaborierten Kodierungen sind bei den SuS beinahe gleichmäßig vorhanden. Der direkte Vergleich aller Niveaus legt somit dar, dass die Schüler insgesamt besser abschneiden als die Schülerinnen. Ein ähnlicher Befund lässt sich

bei Krüger<sup>109</sup> finden, während bei Schürenberg<sup>110</sup> die SuS einen fast identischen Leistungsstand aufweisen.



**Abbildung 7**

Im ersten Essay liegt der Anteil der basalen Kodierungen der Schülerinnen bei 65%, der der intermediären bei 30% und der der elaborierten bei 5%, während die basalen Kodierungen der Schüler nur 27,08%, die intermediären 56,25% sowie die elaborierten schon 16,67% betragen. Somit ist vor allem im ersten Essay der Unterschied zwischen den Geschlechtern besonders groß. Im zweiten Essay verbessern sich die Schülerinnen, deren Kodierungen im zweiten Essay zu 35% basal, zu 40% intermediär und zu 25% elaboriert sind. Auch bei den Schülern ist eine Progression zu verzeichnen. Es treten nur noch wenige basale (10,42%) und deutlich mehr intermediäre (72,92%) Kodierungen auf. Das elaborierte Niveau bleibt unverändert (16,66%). Wie bereits oben beschrieben verbessern sich die SuS interessanterweise zum dritten Essay. Bei den Schülerinnen zeigen sich nur noch zu 17,50% basalen Kodierungen. Die intermediären (52,50%) verringern sich zugunsten der elaborierten Kodierungen (30%). Bei den Schülern ergibt sich ein sehr ähnlicher Befund. Die Kodierungen des basalen Niveaus werden auf 8,33% gesenkt, während die intermediären (62,50%) abfallen und die elaborierten (29,17%) ansteigen. Es kann zwar eine Progression beider Geschlechter festgestellt werden, allerdings schneiden die Schüler bis auf das elaborierte Niveau im zweiten sowie dritten Essay ein wenig besser ab, wobei sich die Schülerinnen immer weiter an das Leistungsniveau der Schüler angleichen.

<sup>109</sup> Vgl. Krüger, S. 30.

<sup>110</sup> Vgl. Schürenberg, S. 24.

In der Untersuchung Krügers<sup>111</sup> sind die Schüler auf allen Niveaus besser als die Schülerinnen. Bei Schürenberg<sup>112</sup> sind die Schüler im ersten Essay besser als die Schülerinnen (elaboriertes Niveau bei den Schülern: 35%; elaboriertes Niveau bei den Schülerinnen: 26,70%), jedoch kehrt sich dieses im zweiten Essay um. Die Schüler schaffen es nur noch, auf 45% elaborierte Kodierungen zu kommen, während den Schülerinnen 51,60% gelingen. Somit stellt das Ergebnis einen deutlichen Unterschied zu der Studie Krügers und der vorliegenden Untersuchung dar. Da Abbildung 7 allerdings nicht sichtbar macht, welche Kompetenzen im Einzelnen für eine Progression verantwortlich sind, folgt ein detaillierter Blick auf die Entwicklung jeder Kategorie.

### 9.3.1. Geschlechtsspezifische Entwicklung der einzelnen Kategorien

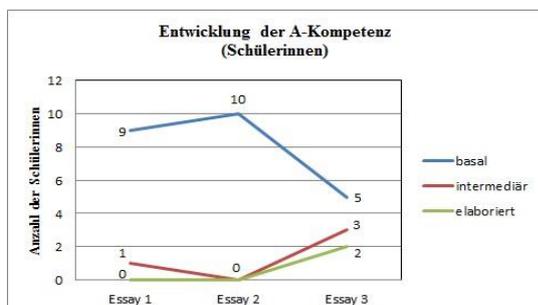


Abbildung 8

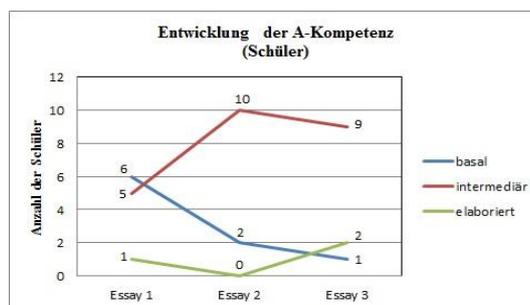


Abbildung 9

Die Schülerinnen starten im ersten Essay mit neun basalen Kodierungen (90%), während nur eine Schülerin das intermediäre (10%) und keine das elaborierte Niveau erreicht. Im Gegensatz dazu liegen nur sechs Schüler (50%) auf dem basalen und ganze fünf (41,67%) schon auf dem intermediären Niveau, aber nur einem Schüler gelingt der direkte Sprung (8,33%) auf das elaborierte Niveau. Im weiteren Verlauf erzählen alle zehn Schülerinnen (100%) entrückt und verschlechtern sich somit. Bei den Schülern hingegen sind nur zwei Schüler (16,67%) auf dem basalen Niveau und bei zehn Schülern (83,33%) kann das intermediäre Niveau festgestellt werden. Im zweiten Essay erreicht niemand der SuS eine elaborierte Kodierung. Zum dritten Essay erfolgt eine Verbesserung der Schülerinnen. Die basalen Kodierungen fallen auf fünf (50%) und die intermediären Kodierungen steigen auf drei (30%) respektive die elaborierten Kodierungen auf zwei (20%). Im dritten Essay der Schüler zeigt sich,

<sup>111</sup> Vgl. Krüger, S. 35.

<sup>112</sup> Vgl. Schürenberg, S. 27.

dass auch sie eine weitere Steigerung ihrer Leistung erfahren. Das basale Niveau sinkt auf eine Kodierung (8,33%) sowie das intermediäre auf neun Kodierungen (75%). Dementsprechend erhöht sich das elaborierte Niveau auf zwei Kodierungen (16,67%). Im Vergleich verschlechtern sich die Schülerinnen vom ersten zum zweiten Essay und verbessern sich erst zum dritten Essay. Die Schüler leisten eine durchgehende Verbesserung.

Im Vergleich zu den Untersuchungen von Krüger<sup>113</sup>, Mersch<sup>114</sup> und Schürenberg<sup>115</sup> fällt im Gegensatz zu dieser Studie auf, dass in allen Übergängen vom ersten zum zweiten Essay eine Progression zu verzeichnen ist. Nur bei den Schülern von Norden ist dieses nicht der Fall. Bei Mersch, in deren Studie sich hauptsächlich das intermediäre Niveau der SuS erhöht, und Schürenberg, bei der dieses ebenfalls geschieht und das niedrige elaborierte Niveau des ersten Essay gehalten werden kann, können keine signifikanten Unterschiede der Geschlechter festgestellt werden. Die Schülerinnen entwickeln sich jedoch ein wenig besser. Bei van Norden<sup>116</sup> lässt sich, wie oben beschrieben, eine unterschiedliche Entwicklung feststellen. Die basale Erzählweise ist zwar bei allen SuS vorrangig, doch gelingt es den Schülerinnen im ersten Essay eine (9,09%) sowie im zweiten Essay zwei elaborierte Kodierungen (18,18%) zu erreichen. In der Untersuchung Krügers zeigt sich allerdings, dass die Schülerinnen deutlich schlechtere Ergebnisse abliefern als die Schüler. Starten sieben Schüler (70%) mit basalen Kodierungen, so fallen diese im zweiten Essay auf zwei (20%). Bei den Schülerinnen erzählen jedoch alle 12 Schülerinnen (100%) entrückt und in der folgenden Erhebung immer noch neun Schülerinnen (75%). Somit geht der Befund an dieser Stelle sehr auseinander. Eine mögliche Erklärung für die Ergebnisse dieser Untersuchung könnte in der Tatsache zu sehen sein, dass sich ein Teil der Schüler schon vor der Untersuchung in einem Projekt befand, welches sich bei derselben Lehrkraft mit Rechtsradikalismus beschäftigte und somit den Wiedererkennungseffekt verstärkt haben muss. Der weitere Anstieg zum dritten Essay ist oben hinreichend dargelegt worden.<sup>117</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. Krüger, S. 31.

<sup>114</sup> Vgl. Mersch, S. 17.

<sup>115</sup> Vgl. Schürenberg, S. 25.

<sup>116</sup> Vgl. van Norden, S. 282.

<sup>117</sup> Vgl. Kapitel 2.2.2.

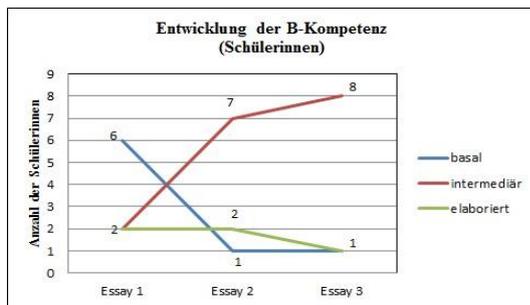


Abbildung 10

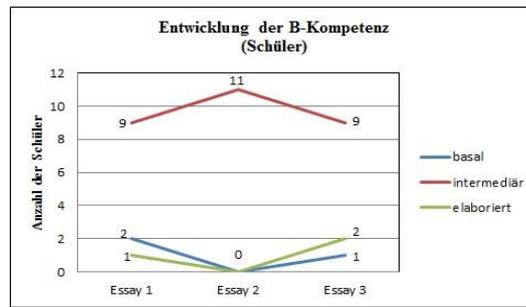


Abbildung 11

Auch in der B-Kompetenz lassen sich Unterschiede feststellen, wobei diese nicht so gravierend ausfallen wie bei der A-Kompetenz. Sechs Schülerinnen (60%) beginnen auf einem höheren basalen Niveau. Es gelingt jedoch jeweils zwei Schülerinnen (20%) sowohl für das intermediäre als auch elaborierte Niveau kodiert zu werden. Zum zweiten Essay verringern sich die basalen Kodierungen stark (eine Kodierung: 10%) zugunsten von nunmehr sieben intermediären Kodierungen (70%), welche die Schülerinnen erreicht haben. Das elaborierte Niveau bleibt unverändert. Für den dritten Essay zeigt sich, dass das basale Niveau stagniert, das intermediäre Niveau um eine Kodierung gestiegen (acht Kodierungen: 80%) und dafür das elaborierte Niveau von zwei Kodierungen der Schülerinnen auf eine (10%) gesunken ist. Der Vergleich bringt hier anders als bei der A-Kompetenz keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Zwar beginnen die Schülerinnen mit einer niedrigeren Leistung, doch im weiteren Verlauf der Graphen nähern sie sich stark dem Niveau der Schüler an, wobei sich diese im Gegensatz zu den Schülerinnen sogar zum dritten Essay noch weiter verbessern können.

Ein beinahe identischer Befund lässt sich bei Krüger<sup>118</sup> finden, allerdings verbessern sich bei ihr in der letzten Erhebung die Schülerinnen leicht bezüglich des elaborierten Niveaus. Die Ergebnisse Schürenbergs<sup>119</sup> sowie van Nordens<sup>120</sup> zeigen ebenso eine klassische Entwicklung, das heißt das Maximum der Gesamtleistung wird im zweiten Essay erreicht und fällt danach wieder ein wenig ab. Die Untersuchung von Mersch<sup>121</sup> ist die einzige, in der für die SuS eine jeweils unterschiedliche Entwicklung festgestellt werden kann, auch wenn diese nur gering ausfällt. Den Schülerinnen gelingt es, die elaborierten Kodierungen von zwei (16,67%) auf drei (25%) vom zweiten zum dritten Essay zu erhöhen, während dabei das intermediäre Niveau bei einem Anteil von 75% stagniert. Die Verbesserung des

<sup>118</sup> Vgl. Krüger, S. 32.

<sup>119</sup> Vgl. Schürenberg, S. 26.

<sup>120</sup> Vgl. van Norden, S. 282.

<sup>121</sup> Vgl. Mersch, S. 17.

elaborierten Niveaus setzt sich im weiteren Verlauf fort. Für die Schüler ergibt sich, dass das elaborierte Niveau zuerst bei drei Kodierungen (25%) stagniert und sich das intermediäre Niveau zugunsten des basalen von neun (75%) auf acht Kodierungen (66,67%) senkt. Erst zum dritten Essay erfahren die Schüler eine Leistungssteigerung durch einen Abfall des intermediären (58,33%) zugunsten des elaborierten Niveaus (33,33%).

Eine Überlegung, welche die unterschiedliche Leistung der beiden Geschlechter im ersten Essay der vorliegenden Studie zu erklären versucht, könnte schlicht sein, dass die Schüler über das größere Vorwissen verfügten, was Jahreszahlen betrifft, weil sie sich schon zuvor eingehender mit diesem Thema beschäftigt haben (müssen).

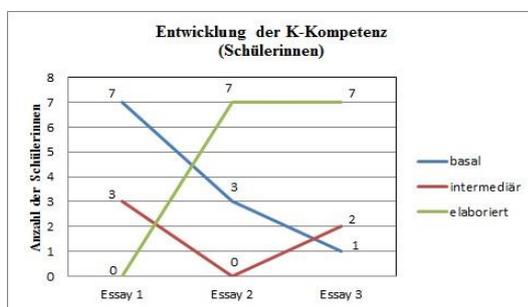


Abbildung 12

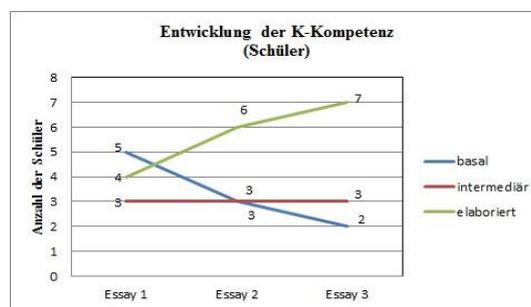


Abbildung 13

Die Schülerinnen erreichen anfangs mit sieben Kodierungen das basale (70%) sowie mit drei Kodierungen (30%) das intermediäre Niveau. Im zweiten Essay ist eine große Entwicklung zu vernehmen. Nur noch drei Schülerinnen (30%) schreiben basal, aber schon sieben elaboriert (70%). Die dritte Erhebung zeigt, dass sogar eine weitere Verbesserung stattfindet, indem die basalen Kodierungen auf eine (10%) zugunsten des intermediären Niveaus (zwei Kodierungen: 20%) sinkt, während das elaborierte Niveau stagniert. Bei den Schülern ist der Verlauf ähnlich, jedoch die Streuung der Ergebnisse geringer. Fünf Schüler (41,67%) werden für das basale, drei (25%) für das intermediäre sowie vier (33,33%) für das elaborierte Niveau kodiert. Zum nächsten Essay sinkt das basale Niveau auf drei Kodierungen (25%), das intermediäre stagniert bei ebenfalls 25% und die Hälfte der Schüler (sechs Kodierungen: 50%) schreibt auf elaborierte Weise. Wie bei den Schülerinnen sind die Ergebnisse nicht nur nachhaltig, sondern zeigen eine kleine Verbesserung zugunsten des elaborierten Niveaus mit nunmehr sieben Kodierungen (58,33%), weil die Anzahl der basalen Kodierungen auf zwei (16,67%) sinkt, während das intermediäre Niveau wiederholt gleich hoch bleibt. Zusammengefasst zeichnet sich für beide Geschlechter eine gute bis sehr gute Progression ab.

Die Resultate der übrigen Untersuchungen sind sehr gegensätzlich. Dieser Studie ähnlich ist die Krügers.<sup>122</sup> Die SuS steigern vom ersten zum zweiten Essay die Anzahl der elaborierten Kodierungen auf über 50%. Die Schüler schneiden insgesamt ein wenig besser ab, starten allerdings auch auf einem wesentlich höheren Niveau als die Schülerinnen. Im dritten Essay gehen fast alle Werte wieder auf die Ausgangsposition zurück, sodass die Nachhaltigkeit als gering einzuschätzen ist. Bei Mersch<sup>123</sup> ist zumindest für die Schülerinnen eine deutliche Progression zu erkennen. Das sehr starke intermediäre Niveau fällt zum zweiten Essay zugunsten eines mittleren elaborierten Niveaus ab, ist jedoch ebenso nicht so nachhaltig wie bei Krüger. Die Schüler hingegen beginnen mit acht Kodierungen (66,66%) auf einem hohen intermediären Niveau. Das basale Niveau stagniert mit zwei Kodierungen (16,67%), welches über alle Essays hinweg unverändert bleibt. Zwei Schüler (16,67%) erreichen schon das elaborierte Niveau. Zum zweiten Essay sinkt das elaborierte Niveau auf eine Kodierung (8,33%), wodurch das intermediäre komplementär auf neun Kodierungen (75%) ansteigt. Bei der letzten Erhebung liegen wieder die Ausgangswerte vor. Somit ähnelt das Ergebnis der Schüler den Resultaten Krügers. Für van Norden<sup>124</sup> zeigt sich, dass die Schülerinnen eine sehr gute Progression vollziehen, bei der die Anzahl der elaborierten Kodierungen kontinuierlich gesteigert werden können. Zudem ergibt sich eine Progression sowie Degression gleichzeitig. Zur zweiten Erhebung verringern sich die basalen sowie elaborierten Kodierungen zugunsten der intermediären und der dritte Essay weist fast wieder die Ausgangswerte auf. Bei den SuS Schürenbergs<sup>125</sup> lässt sich tendenziell eher eine Degression feststellen. Diese wird besonders bei den Schülerinnen deutlich, die im ersten Essay mit fünf Kodierungen (31,25%) auf dem elaborierten Niveau starten, dann allerdings im zweiten Essay auf vier (25%) sowie im dritten Essay auf zwei Kodierungen (12,5%) zurückfallen, während dementsprechend die anderen Niveaustufen stärker ausgeprägt sind. Bei den Schülern fällt die Degression nicht so drastisch aus wie bei den Schülerinnen, zeigt jedoch einen ähnlichen Verlauf. Drei Schüler (30%) weisen in der ersten Erhebung das elaborierte Niveau auf. Obwohl das Datenmaterial des zweiten Essays leicht fehlerhaft ist, kann davon ausgegangen werden, dass entweder nur eine (10%) oder doch zwei elaborierte Kodierungen (20%) vorliegen. Es geht somit nur um die Ausprägung der Degression. Im dritten Essay

---

<sup>122</sup> Vgl. Krüger, S. 33.

<sup>123</sup> Vgl. Mersch, S. 18.

<sup>124</sup> Vgl. van Norden, S. 282.

<sup>125</sup> Vgl. Schürenberg, S. 26.

gelingt es zwei Schülern (20%) elaboriert kodiert zu werden, sodass das Niveau entweder gehalten oder wieder verbessert werden kann.

Insgesamt lassen sich in dieser Untersuchung keine gewichtigen Unterschiede in der kompositorischen Kompetenz nachweisen.

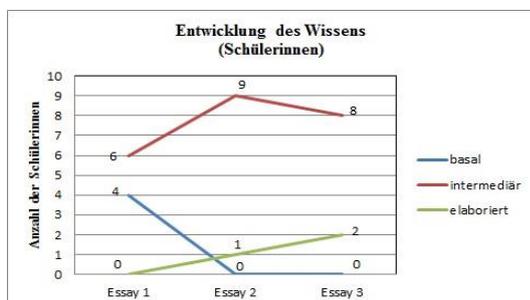


Abbildung 14

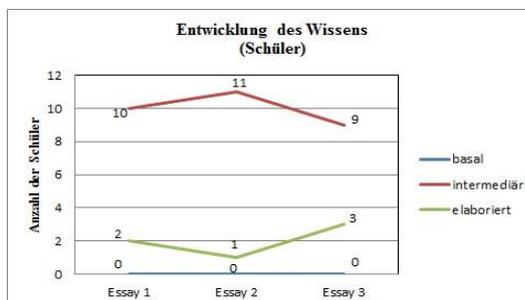


Abbildung 15

Auch in dieser Erhebung bestätigt sich die Erwartung, dass die beiden Geschlechter im Wissen die größte Progression erfahren. Vier Schülerinnen (40%) erreichen im ersten Essay das basale Niveau, während schon sechs Schülerinnen (60%) intermediär erzählen. In der zweiten Erhebung sind keine basalen Kodierungen mehr vorhanden. Die intermediären Kodierungen steigen auf neun (90%) an und eine Schülerin (10%) gelingt der Sprung auf das elaborierte Niveau. Zum dritten Essay zeigt sich eine kleine Verbesserung des Wissens. Die intermediären Kodierungen sinken auf acht (80%) und somit zugunsten des elaborierten Niveaus, welches sich auf zwei Kodierungen (20%) erhöht. Die Schüler weisen einen ähnlichen Verlauf auf, sind aber im ersten Essay besser aufgestellt. Zehn Schüler (83,33%) erzählen intermediär und zwei (16,67%) elaboriert. Anders als bei den Schülerinnen erfahren die Schüler eine Verschlechterung zum zweiten Essay. Das elaborierte Niveau (eine Kodierung: 8,33%) fällt zugunsten des intermediären (elf Kodierungen: 91,67%) ab. Die letzte Erhebung ist die beste bei den Schülern. Neun Schüler (75%) erreichen das intermediäre und drei (25%) das elaborierte Niveau. Insgesamt betrachtet lassen sich ebenfalls im Wissen beide Geschlechter keine signifikanten Unterschiede finden.

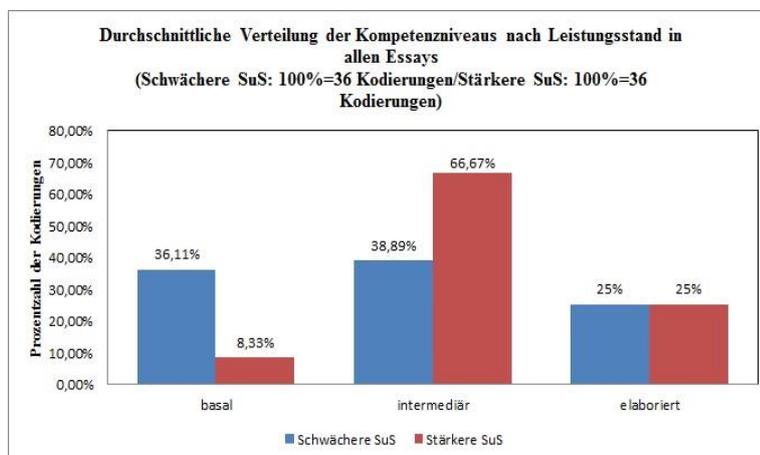
Der bisherige Forschungsstand zeigt differente Entwicklungen. Die Resultate von Nordens<sup>126</sup> weisen eine fast identische Entwicklung der beiden Geschlechter auf. In der Studie Krügers<sup>127</sup> beginnen die Schülerinnen auf einem niedrigen elaborierten Niveau und können dieses zum zweiten Essay auf sechs Kodierungen (50%) steigern, während die Schüler zuerst fünf elaborierte Kodierungen (50%) erreichen und in der

<sup>126</sup> Vgl. van Norden, S. 282.

<sup>127</sup> Vgl. Krüger, S. 34.

folgenden Erhebung auf zwei Kodierungen (20%) abfallen. Eine leichte Degression der Schüler lässt sich auch in der vorliegenden Untersuchung feststellen. Bei Mersch<sup>128</sup> verläuft eine ähnliche Entwicklung, allerdings tritt die Degression dieses Mal bei den Schülerinnen auf. Starten fünf Schülerinnen (41,67%) elaboriert, fällt deren Anzahl auf drei (25%) im zweiten Essay. Den Schülern gelingt es, ihr bereits anfänglich sehr hohes intermediäres Niveau (acht Kodierungen: 66,67%) auf neun Kodierungen (75%) zu erhöhen. Nur bei Schürenberg<sup>129</sup> ergibt sich eine Progression beider Geschlechter im Bereich des elaborierten Niveaus. Die Graphen sind beinahe identisch und belegen eine sehr gute Verbesserung des elaborierten Niveaus bei den Mädchen (erster Essay: fünf Kodierungen: 31,25%; zweiter Essay: zwölf Kodierungen: 75%) sowie bei den Jungen (erster Essay: fünf Kodierungen: 55,56%; zweiter Essay: acht Kodierungen: 88,89%). Zusammengefasst ergeben sich in der vorliegenden Untersuchung keine Unterschiede in der Entwicklung, denn eine Degression um eine Kodierung ist ohne Relevanz.

#### 9.4. Gesamtüberblick der leistungsspezifischen Entwicklung



**Abbildung 16**

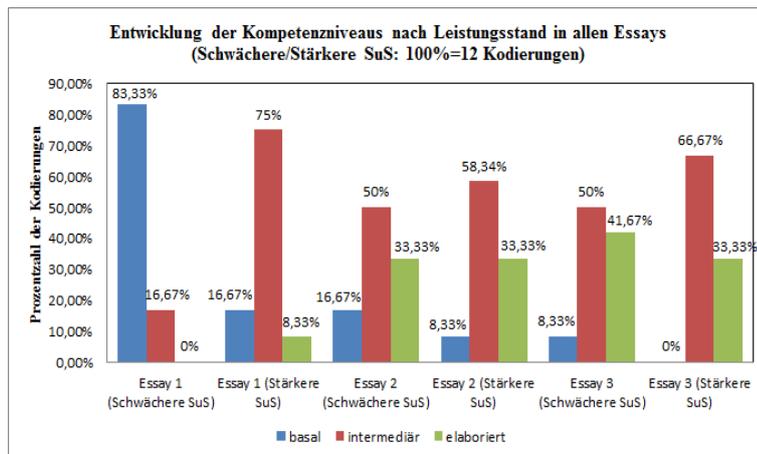
Die Auswahl der schwächeren sowie stärkeren SuS wurde nach einem Punktesystem<sup>130</sup> getroffen. Der Vergleich aller Essays beweist, dass der Unterschied zwischen den Leistungsständen im Blick auf die totalen Kodierungen durch die

<sup>128</sup> Vgl. Mersch, S. 19.

<sup>129</sup> Vgl. Schürenberg, S. 27.

<sup>130</sup> Für eine basale Kodierung wurde ein Punkt, für eine intermediäre zwei Punkte und für eine elaborierte wurden drei Punkte vergeben, addiert und somit die entsprechenden SuS ausgewählt.

verschiedene Anzahl der basalen respektive intermediären Kodierungen zustande kommt.



**Abbildung 17**

Die Abbildung 17 zeigt nunmehr an wie die Verteilungen der Kodierungen über die Essays hinweg zustande kommen. Die schwächeren SuS legen in Bezug auf die basalen Kodierungen eine große Progression hin. Sind im ersten Essay noch 83,33% der Kodierungen basal, so verringert sich deren Anteil im zweiten Essay auf 16,67% und im dritten Essay auf 8,33%. Im Gegenzug ist im zweiten Essay die Hälfte der Kodierungen intermediär und ein Drittel elaboriert. Der Abfall der basalen Kodierungen im dritten Essay lässt sich mit dem gleichgroßen Anstieg der elaborierten Kodierungen (41,67%) erklären.

Die stärkeren SuS verbessern sich ebenso zum zweiten Essay hin. Der Anteil der basalen Kodierungen des ersten Essays (16,67%) fällt auf 8,33% und der Anteil der intermediären von 75% auf 58,34%, während das elaborierte Niveau von 8,33% auf 33,33% ansteigt. Auch im dritten Essay zeichnet sich eine weitere Verbesserung der stärkeren SuS ab. Es gibt keine basalen Kodierungen, sodass die intermediären Kodierungen weiter auf 66,67% ansteigen und das elaborierte Niveau stagniert. Somit ergibt sich der interessante Befund, dass die schwächeren SuS im dritten Essay beim elaborierten Niveau besser abschneiden als die stärkeren SuS.

#### 9.4.1. Leistungsspezifische Entwicklung der einzelnen Kategorien

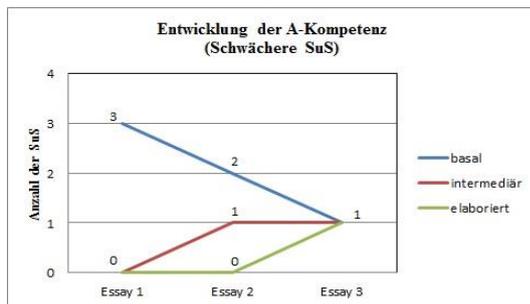


Abbildung 18

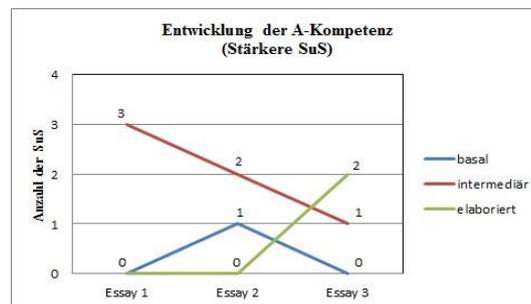


Abbildung 19

Der Blick auf die A-Kompetenz verrät, dass die schwächeren SuS insgesamt bis zum dritten Essay eine gute Progression verzeichnen. So starten im ersten Essay 100% der SuS auf dem basalen Niveau, doch erreichen dieses im zweiten Essay nur noch 66,67% von ihnen, während eine(r) der SuS für das intermediäre Niveau kodiert werden kann. Zum dritten Essay zeigt sich, dass alle drei Niveaus jeweils zu 33,33% vorhanden sind.

Bei den stärkeren SuS können anfangs zu 100% intermediäre Kodierungen festgestellt werden. Im Übergang zum zweiten Essay ergibt sich allerdings im Gegensatz zu den schwächeren SuS eine Degression, da das intermediäre Niveau auf 66,67% zugunsten des basalen Niveaus absinkt. Erst im dritten Essay ist eine starke Progression zu erkennen. 33,33% der SuS erreichen das intermediäre, 66,67% von ihnen das elaborierte Niveau.

Auch die übrigen Studien weisen eine gute bis sehr gute Progression der schwächeren SuS auf, die allesamt mit basalen Kodierungen im ersten Essay beginnen und in keinem Essay elaboriert erzählen. Bei Krüger<sup>131</sup> (insgesamt vier SuS) werden 50% der SuS im zweiten Essay und 25% im dritten Essay für das intermediäre Niveau kodiert. In der Untersuchung von Mersch<sup>132</sup> (insgesamt fünf SuS) sind schon 60% der SuS im zweiten Essay auf dem intermediären Niveau und können zum dritten Essay diesen Anteil auf 80% erhöhen. Bei Schürenberg<sup>133</sup> (insgesamt drei SuS) sind dieses im zweiten sowie dritten Essay 66,67% der SuS. In van Nordens Untersuchung (insgesamt sechs SuS) erreichen zwei SuS (33,33%) im zweiten Essay das intermediäre Niveau, wobei dieser Wert zum dritten Essay auf nur noch eine Kodierung (16,67%) abfällt. Im Vergleich schneidet der zweite Essay der

<sup>131</sup> Vgl. Krüger, S. 36.

<sup>132</sup> Vgl. Mersch, S. 19.

<sup>133</sup> Vgl. Schürenberg, S. 29.

vorliegenden Untersuchung somit identisch zu van Norden<sup>134</sup> ab. Allerdings wird zumindest in einem Fall auch das elaborierte Niveau erreicht.

In Bezug auf die stärkeren SuS zeigt die Studie von Krüger<sup>135</sup>, dass die SuS im ersten Essay zu 25% für das basale und zu 75% das intermediäre Niveau kodiert werden. Das basale sowie intermediäre Niveau verringern sich zugunsten des elaborierten Niveaus (50%) auf 0% respektive 50%. Im dritten Essay findet eine kleine Verschlechterung statt, da das intermediäre Niveau auf 25% zugunsten des basalen Niveaus sinkt, während das elaborierte stagniert. Bei Mersch<sup>136</sup> beginnen 60% der SuS auf dem intermediären sowie 40% auf dem elaborierten Niveau. Zum zweiten Essay lässt sich eine Degression der beiden Niveaustufen um jeweils eine Kodierung feststellen, sodass 40% der SuS für das basale Niveau kodiert werden. Im dritten Essay erreichen die SuS zu 20% das basale, zu 40% das intermediäre und zu 40% das elaborierte Niveau. In der Untersuchung von Schürenberg<sup>137</sup> starten 33,33% auf dem intermediären sowie zu 66,67% auf dem elaborierten Niveau. Der zweiten Essay zeigt eine Degression des elaborierten Niveaus, sodass nunmehr 33,33% für das basale respektive 66,67% der SuS für das intermediäre Niveau kodiert werden. Zum dritten Essay verringert sich der Anteil des basalen Niveaus auf 0% zugunsten des elaborierten Niveaus, während das intermediäre Niveau stagniert. Bei van Norden<sup>138</sup> ergibt sich erneut ein gemischtes Ergebnis. Die intermediären Kodierungen des ersten Essays verringern sich zugunsten des basalen (drei Kodierungen: 50%) sowie elaborierten Niveaus (eine Kodierung: 16,67%). Der dritte Essay bringt eine leichte Verbesserung des elaborierten Niveaus mit sich, welches nunmehr zwei SuS (33,33%) erreichen.

Einzig in der Untersuchung Krügers schaffen es die SuS, sich noch weiter zu verbessern. Erfreulich für die vorliegende Studie ist, dass zum dritten Essay keine basalen Kodierungen mehr zu finden sind.

---

<sup>134</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

<sup>135</sup> Vgl. Krüger, S. 36.

<sup>136</sup> Vgl. Mersch, S. 19.

<sup>137</sup> Vgl. Schürenberg, S. 29.

<sup>138</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

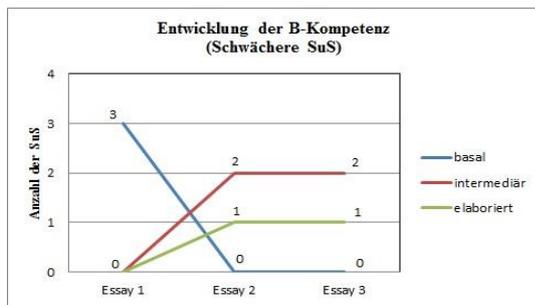


Abbildung 20

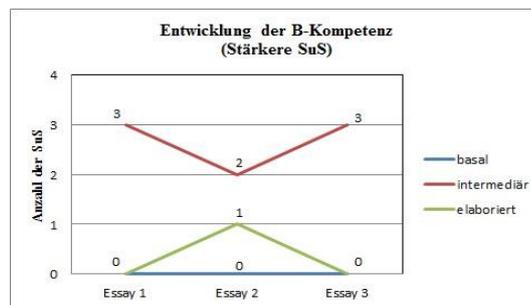


Abbildung 21

Die schwächeren SuS beginnen zu 100% auf dem basalen Niveau. Zum zweiten Essay zeichnet sich eine sehr gute Progression ab, da 66,67% der SuS das intermediäre und 33,33% das elaborierte Niveau erreichen, welche beide im weiteren Verlauf gehalten werden.

Die stärkeren SuS starten im Gegensatz zu 100% auf dem intermediären Niveau. Im zweiten Essay verringert sich das intermediäre zugunsten des elaborierten Niveaus auf 66,67%. Im letzten Essay wird der Ausgangszustand wiederhergestellt.

Auch bei Krüger<sup>139</sup> sind im ersten Essay 100% der SuS (vier Kodierungen) für das basale Niveau kodiert. Dieser Anteil verringert sich im zweiten Essay sehr stark auf 25%. Zwei SuS (50%) erzählen intermediär und ein(e) Schüler(in) (25%) elaboriert. Zum dritten Essay ist keine elaborierte Kodierung mehr festzustellen, sodass das basale sowie intermediäre Niveau jeweils zur Hälfte der Kodierungen vertreten sind. In der Studie von Mersch<sup>140</sup> sind 20% der SuS zu Beginn auf dem basalen Niveau, 60% auf dem intermediären und 20% auf dem elaborierten Niveau kodiert. Während die elaborierte Kodierung über alle Essays hinweg stagniert, fällt die Anzahl der basalen Kodierungen auf 0%, sodass vier SuS (80%) das intermediäre Niveau erreichen. Der dritte Essay geht auf die Ausgangslage zurück. Van Nordens<sup>141</sup> SuS werden im ersten Essay mit fünf Kodierungen (83,33%) für das basale und mit einer Kodierung (16,67%) für das intermediäre Niveau kodiert. Für den zweiten Essay ergibt sich, dass nunmehr fünf SuS (83,33%) auf das intermediäre und ein(e) Schüler(in) (16,67%) auf das intermediäre Niveau gelangen. Letztlich finden sich alle SuS auf dem intermediären Niveau wieder. Schürenbergs<sup>142</sup> Untersuchung zeigt, dass alle SuS auf dem basalen Niveau starten und sich dieses zum zweiten Essay auf einen Anteil von 33,33% verringert, während das elaborierte auf 66,67% ansteigt. Zum dritten Essay sind alle schwächeren SuS für das elaborierte Niveau kodiert.

<sup>139</sup> Vgl. Krüger, S. 37.

<sup>140</sup> Vgl. Mersch, S. 20.

<sup>141</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

<sup>142</sup> Vgl. Schürenberg, S. 30.

Somit ist Schürenbergs Studie im Vergleich zum Forschungsstand und zur vorliegenden Untersuchung die einzige, in der noch zur letzten Erhebung eine Verbesserung feststellbar ist.

Bei Krüger<sup>143</sup> bleiben alle stärkeren SuS über die Essays hinweg geschlossen auf dem intermediären Niveau. Mersch<sup>144</sup> arbeitet heraus, dass niemand der SuS auf dem basalen Niveau zu kodieren ist. Die SuS beginnen zu 40% auf dem intermediären sowie zu 60% auf dem elaborierten Niveau. Die zweite Erhebung zeigt eine leichte Degression zugunsten des intermediären Niveaus, welches von vier SuS (80%) erreicht wird. Im dritten Essay gehen die Ergebnisse wie bei den schwächeren SuS derselben Untersuchung wieder auf die Ausgangslage zurück. Auch bei Schürenberg<sup>145</sup> kann niemand der SuS auf dem basalen Niveau kodiert werden. Im ersten Essay schaffen 66,67% der SuS den Sprung auf das elaborierte Niveau. Dieser Wert erhöht sich zum zweiten Essay auf 100%, während auch der dritte Essay einen Rückgang auf die Ausgangssituation aufzeigt. Die stärkeren SuS van Nordens<sup>146</sup> gelangen zum zweiten Essay zu jeweils 50% das auf intermediäre sowie elaborierte Niveau. Für den dritten Essay lässt sich jedoch wieder eine leichte Degression feststellen, da alle SuS für das intermediäre Niveau kodiert werden.

Auch der Vergleich der B-Kompetenz bringt keine gewichtigen Unterschiede innerhalb der Studien hervor. Es lassen sich überall, bis auf die stärkeren SuS bei Mersch, gute Progressionen beziehungsweise eine Stagnation ablesen.

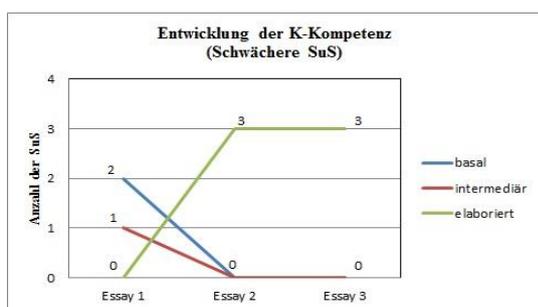


Abbildung 22

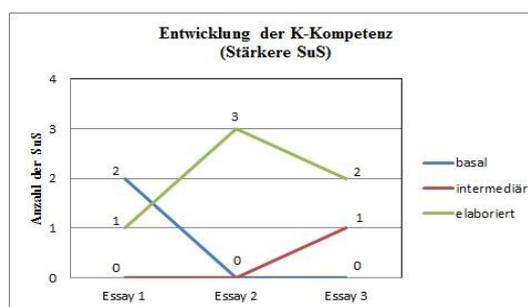


Abbildung 23

Die schwächeren SuS beginnen zu 66,67% auf dem basalen sowie zu 33,33% auf dem intermediären Niveau. Zum zweiten Essay fallen diese Anteile auf 0% ab und alle SuS können auf dem elaborierten Niveau kodiert werden, welches auch im

<sup>143</sup> Vgl. Krüger, S. 37.

<sup>144</sup> Vgl. Mersch, S. 20.

<sup>145</sup> Vgl. Schürenberg, S. 30.

<sup>146</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

Folgenden gehalten wird. Somit ist diese Progression die bisher nachhaltigste, die für den Vergleich der schwächeren sowie stärkeren SuS festgestellt werden kann.

Die stärkeren SuS starten mit zwei Kodierungen (66,67%) auf dem basalen sowie mit einer Kodierung (33,33%) auf dem elaborierten Niveau. Auch hier schaffen zum zweiten Essay alle SuS den Sprung auf das elaborierte Niveau, jedoch fällt dieses leicht auf einen Anteil von 66,67% zugunsten des intermediären Niveaus (33,33%) ab.

Bei Krüger<sup>147</sup> erreichen im ersten Essay jeweils zwei (50%) der vier SuS das basale sowie das intermediäre Niveau. Diese Anteile fallen auf jeweils 25% ab, während zwei SuS (50%) auf dem elaborierten Niveau kodiert werden können. Dieser Zustand stagniert zum dritten Essay. In der Untersuchung von Mersch<sup>148</sup> beginnen vier SuS (80%) auf dem basalen sowie eine(r) der SuS (10%) auf dem intermediären Niveau. Zum zweiten Essay sinkt der Anteil des basalen Niveaus zugunsten des intermediären (60%) sowie des elaborierten Niveaus (20%) auf nur noch 20%. In der letzten Erhebung lässt sich eine kleine Degression feststellen. Vier SuS (80%) werden für das intermediäre Niveau kodiert und niemand erreicht das elaborierte Niveau. Die SuS von Nordens<sup>149</sup> machen zum zweiten Essay einen großen Sprung zum intermediären (fünf SuS: 83,33%) sowie elaborierten Niveau (ein(e) Schüler(in): 16,67%). Der dritte Essay zeigt eine leichte Degression. Ein(e) Schüler(in) (16,67%) wird für das basale, vier SuS (66,66%) für das intermediäre sowie ein(e) Schüler(in) (16,67%) für das elaborierte Niveau kodiert. Für Schürenberg sind keine Daten vorhanden.

Somit zeigen alle Untersuchungen, dass eine gute Progression der schwächeren SuS ermöglicht worden ist, jedoch sind es nur die vorliegende Studie sowie die Krügers, welche auch eine stagnierende Nachhaltigkeit aufweisen.

Für die stärkeren SuS arbeitet Krüger<sup>150</sup> heraus, dass vier SuS (100%) auf dem elaborierten Niveau starten und dieser Anteil in den folgenden Erhebungen absinkt. So werden im zweiten Essay drei SuS (75%) für das elaborierte und eine(r) der SuS (25%) für das intermediäre Niveau kodiert. Der dritte Essay zeigt eine kleine Degression. Nur noch zwei SuS (50%) erzählen elaboriert und jeweils eine(r) der SuS (25%) das basale sowie intermediäre Niveau. Bei Mersch schaffen zuerst drei SuS (60%) den Sprung auf das intermediäre und zwei SuS (40%) auf das elaborierte

---

<sup>147</sup> Vgl. Krüger, S. 37.

<sup>148</sup> Vgl. Mersch, S. 20.

<sup>149</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

<sup>150</sup> Vgl. Krüger, S. 37.

Niveau. Der zweite Essay bildet eine Degression ab, da der Anteil der elaborierten Kodierungen zugunsten des basalen Niveaus auf 0% absinkt und das intermediäre Niveau stagniert. Der dritte Essay wiederum bringt eine Verbesserung mit sich. Niemand der SuS wird für das basale Niveau kodiert und vier SuS (80%) für das intermediäre sowie eine(r) der SuS für das elaborierte Niveau. In der Untersuchung Schürenbergs<sup>151</sup> beginnen drei SuS (100%) direkt auf dem elaborierten Niveau. Darauf folgt eine Degression, da alle drei SuS nur noch das intermediäre Niveau erreichen. Zum letzten Essay lässt sich eine Progression feststellen. Zwei SuS (66,67%) erzählen intermediär und eine(r) der SuS (33,33%) elaboriert. Bei van Norden<sup>152</sup> starten ein(e) Schüler(in) (16,67%) auf dem basalen, drei SuS (50%) auf dem intermediären sowie zwei SuS (33,33%) auf dem elaborierten Niveau. Im zweiten Essay stagniert das basale Niveau, während das intermediäre zugunsten des elaborierten Niveaus absinkt. Somit erreichen drei SuS (50%) das elaborierte Niveau. Sogar die letzte Erhebung weist eine weitere Verbesserung auf. Niemand der SuS wird für das basale Niveau kodiert. Zwei SuS (33,33%) kommen auf das intermediäre Niveau, während es vier SuS (66,67%) für das elaborierte gelingt.

Der Vergleich der vorliegenden Studie mit denen des Forschungsstandes ist insofern interessant, da nur in der vorliegenden Studie sowie in der Untersuchung van Nordens eine Progression der stärkeren SuS feststellbar ist. Allerdings sei darauf verwiesen, dass die SuS in den anderen Untersuchungen zu Beginn auf einem weitaus höheren Ausgangslevel sind als dieses bei der vorliegenden Studie sowie der van Nordens der Fall ist.

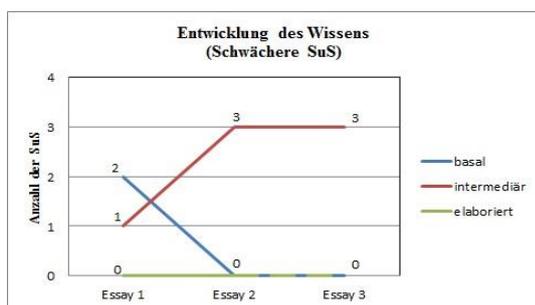


Abbildung 24

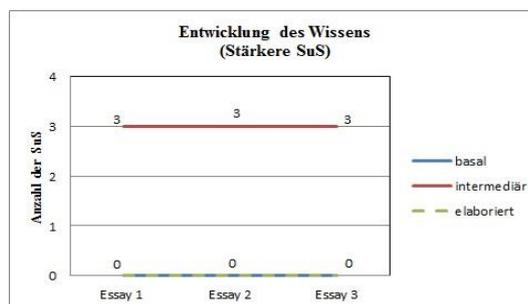


Abbildung 25

Bei den schwächeren SuS beginnen zwei (66,67%) auf dem basalen und eine(r) der SuS (33,33%) auf dem intermediären Niveau. Im zweiten Essay zeigt sich eine gute

<sup>151</sup> Vgl. Schürenberg, S. 30.

<sup>152</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

Progression. Alle SuS werden für das intermediäre Niveau kodiert und halten dieses auch im dritten Essay.

Die stärkeren SuS bleiben allesamt über alle drei Essay hinweg auf dem intermediären Niveau.

Bei Krüger<sup>153</sup> starten alle SuS auf dem basalen Niveau. Zum zweiten Essay erreichen alle diese SuS ebenso geschlossen das intermediäre Niveau. Auch zum dritten Essay ist eine Progression feststellbar. Das intermediäre Niveau sinkt zugunsten des elaborierten Niveaus auf einen Anteil von 75%. Die schwächeren SuS von Mersch<sup>154</sup> schaffen im ersten Essay zu 60% den Sprung auf das intermediäre Niveau und werden zu 40% für das basale Niveau kodiert. Für den zweiten Essay zeichnet sich eine Progression ab, da vier SuS (80%) das intermediäre und eine(r) der SuS (20%) das elaborierte Niveau erreichen. Zum dritten Essay wird die eine elaborierte Kodierung zwar gehalten, doch sinkt der Anteil der intermediären Kodierungen zugunsten der basalen auf 60%, sodass auch eine basale Kodierung (20%) vorhanden ist. Zu Beginn der Untersuchung Schürenbergs<sup>155</sup> werden alle SuS für das basale Niveau kodiert. Ähnlich wie bei Mersch ergibt sich für den zweiten Essay eine gute Progression. Das basale Niveau sinkt komplett zugunsten des intermediären sowie des elaborierten Niveaus ab. Zwei SuS (66,67%) erzählen intermediär und eine(r) der SuS (33,33%) elaboriert. Zum Ende der Untersuchung werden alle SuS für das elaborierte Niveau kodiert. Bei van Norden<sup>156</sup> beginnen alle SuS auf dem basalen Niveau. Für den zweiten Essay zeigt sich, dass nur noch ein(e) Schüler(in) (16,67%) das basale Niveau erreicht und ganze fünf SuS (83,33%) für das intermediäre Niveau kodiert werden können. Die letzte Erhebung weist eine Progression auf. Das basale Niveau stagniert, während die Anzahl der intermediären Kodierungen absinkt und ein(e) Schüler(in) für das elaborierte Niveau kodiert werden kann.

Der Vergleich belegt, dass für die Untersuchung Krügers, van Nordens und Schürenbergs sogar noch zum dritten Essay eine weitere Progression feststellbar ist. In der Studie von Mersch sowie in der vorliegenden Erhebung werden die Kodierungen zumindest gehalten.

Die stärkeren SuS in der Studie Krügers<sup>157</sup> schaffen direkt im ersten Essay zu jeweils 50% den Sprung auf das intermediäre sowie elaborierte Niveau. Diese Konstellation

---

<sup>153</sup> Vgl. Krüger, S. 38.

<sup>154</sup> Vgl. Mersch, S. 21.

<sup>155</sup> Vgl. Schürenberg, S. 30.

<sup>156</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

<sup>157</sup> Vgl. Krüger, S. 38.

bleibt über alle Essays hinweg konstant. Für Mersch<sup>158</sup> lässt sich eine starke Degression feststellen. Alle SuS beginnen zuerst auf dem elaborierten Niveau, welches sich jedoch zugunsten des intermediären Niveaus von drei Kodierungen (60%) auf zwei Kodierungen (40%) verringert. Diese Verschlechterung fährt zum dritten Essay fort, in dem nur noch eine(r) der SuS (20%) das elaborierte Niveau erreicht und die übrigen vier SuS (80%) das intermediäre. In der Untersuchung van Nordens<sup>159</sup> starten fünf SuS (83,33%) auf dem intermediären und ein(e) Schüler(in) (16,67%) auf dem elaborierten Niveau. Im folgenden Essay lässt sich eine kleine Degression feststellen, da nunmehr alle SuS auf dem intermediären Niveau kodiert werden. Im dritten Essay weisen die stärkeren SuS die identischen Kodierungen auf wie die schwächeren SuS. Von Schürenberg sind zu diesem Sachverhalt keine Ergebnisse überliefert.

Insgesamt lässt sich in der vorliegenden Studie eine gute Progression für die sowohl schwächeren als auch stärkeren SuS ablesen. Auffällig ist allerdings, dass niemand der SuS das elaborierte Niveau erreicht, was bei allen anderen Studien der Fall ist. Nur bei der Studie van Nordens findet sich eine Progression zum dritten Essay hin. Allerdings liegt dieses an den gleichen Ursachen wie es schon für die stärkeren SuS der K-Kompetenz dargelegt worden ist.

## **10. Konsequenzen der Ergebnisse**

### 10.1. Konsequenzen für den eigenen Unterricht

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich nunmehr für jede Kategorie Punkte ableiten, die es bei einer Planung für eine explorative Reihe nach diesem Konzept zu beachten gilt.

Für die A-Kompetenz zeigte sich im Vergleich mit dem bisherigen Forschungsstand zum einen, dass das Testinstrument die SuS beeinflusst, ob sie eher traditional oder kritisch erzählen. Somit ist es wichtig, dass die Lehrkraft sich vorher genau Gedanken macht, welchen Gegenwartsbezug sie eigentlich herstellen möchte und wie dieser dem historischen Verständnis beziehungsweise der Frage des Themas dient. Zum anderen ist zu beachten, dass die Lehrkraft, wenn sie eine Gruppe mit

---

<sup>158</sup> Vgl. Mersch, S. 21.

<sup>159</sup> Vgl. van Norden, S. 280.

einem gegenwartsbezogenen Thema beauftragt, Material zur Verfügung stellt, dass eine genetische Erzählweise auch wirklich fördert und eine traditionale sowie kritische Perspektive, so zum Beispiel der Unterschied zwischen Nationalsozialisten zwischen 1933 bis 1945 und gegenwärtigen Rechtsextremen, deutlich macht.

Obwohl die SuS in der vorliegenden Studie durchaus Fortschritte auf dem intermediären Niveau der B-Kompetenz zu verzeichnen haben, ist die Entwicklung des elaborierten unbefriedigend. An dieser Stelle wäre es rückblickend besser gewesen, wenn den SuS zuvor doch ein Lernplakat präsentiert worden wäre und dieses nicht nur auf Daten, sondern auch explizit auf lange und kurze respektive schnelle und langsame Zeitabläufe hingewiesen hätte. Eine einfache Visualisierung des Zeitstrahles an der Tafel ist somit nicht ausreichend und eine vorangehende Präsentation eines eigenen Lernplakates erscheint somit notwendig. Während des gesamten Zeitraumes sollte folglich ein für die SuS gut sichtbarer Zeitstrahl neben der Chronologie auch längere und kürzere Zeitabschnitte sowie langsamere und schnellere Entwicklungen betonen, um dieses wichtige Kompetenzniveau nicht zu vergessen.

Wie bei der A-Kompetenz konnte ebenso für die K-Kompetenz festgestellt werden, dass die Bilderreihe in einem bestimmten Maße für den Ausgang des Ergebnisses verantwortlich ist. Es ist daher notwendig, dass eine Bilderreihe von Beginn an so konzipiert ist, dass die SuS nicht einen klaren Widerspruch erkennen, der ohne historisches Wissen ersichtlich ist. Dieses schien bei einigen SuS im ersten Essay der vorliegenden Studie der Fall gewesen zu sein, da vier von ihnen auf dem vorletzten Bild die Zerstörung in Deutschland erkennen konnten und es mit den vorherigen Bildern kontrastierten. Ein Beispiel, wo dieser Bruch eher durch das im Unterricht erworbene Wissen erkennbar wurde, liefert die Bilderreihe zu den Bauernkriegen bei Krüger.

Für die Kategorie des Wissens ist herausgearbeitet worden, dass die Unterrichtsreihe die SuS nicht zu einer Bewertung der Geschehnisse anregte. Wären bei einer anderen Unterrichtsreihe mehr menschliche Schicksale wie zum Beispiel die Verfolgung der Juden thematisiert worden, so kann davon ausgegangen werden, dass die SuS in den Essays wertende Kommentare verfasst hätten.

Zusammengefasst lässt sich somit sagen, dass sich die Lehrkraft darüber im Klaren sein muss, dass das gewählte Thema sowie die erstellte Bilderreihe das Ergebnis der Untersuchung in eine bestimmte Richtung lenken können.

## 10.2. Konsequenzen für das Handeln als Lehrkraft

Auch in Bezug auf das eigene Handeln als Lehrkraft ergeben sich Konsequenzen, wie der Befund deutlich gemacht hat.

Diese betrifft zum einen die Frage, inwieweit die Lehrkraft in den Lernprozess der SuS eingreifen darf. In der vorliegenden Studie zeigte sich auffällig, dass die SuS zwar der Benotungshorizont kannten, aber zum Teil nicht umgesetzt haben. Es wäre somit zu überlegen, ob die Lehrkraft zu Beginn, wenn die Benotungskriterien transparent gemacht werden, mit einigen Beispielen veranschaulicht, was darunter zu verstehen ist.<sup>160</sup> Es darf natürlich nicht bedeuten, dass die Lehrkraft fortwährend den Arbeitsprozess überwacht, da sonst der explorative Rahmen der Unterrichtsreihe hinfällig wäre.

Zum anderen zeigt sich, dass am Ende trotz einer intensiven Planung viele unerwartete Befunde hervorgetreten sind. Nur durch eine gründliche Reflexion ist es möglich, diese zu benennen, ihre Ursachen zu erklären und eine alternative Handlung zu gestalten. Dieser Dreischritt beschränkt sich nicht nur auf das durchgeführte Projekt, sondern gehört zum Handwerkszeug einer jeden Lehrkraft während ihres ganzen Berufslebens. Die Selbstreflexion ist eine Schlüsselkompetenz, welche im Praxissemester erprobt sowie dokumentiert werden konnte und auch dauerhaft im späteren Berufsleben ihren Platz haben muss.

## 11. Fazit

Insgesamt kann die Durchführung der Unterrichtsreihe als ein Erfolg betrachtet werden. In allen Kategorien ließ sich (1) für die Gesamtentwicklung eine gute Progression sowie eine sehr gute Nachhaltigkeit feststellen, da sich alle Kategorien bis auf die B-Kompetenz sogar noch weiter verbessern konnten. Ebenso (3) beim geschlechtsspezifischen Vergleich konnten bis auf die A-Kompetenz keine nennenswerten Unterschiede nachgewiesen werden. (4) Für die schwächeren sowie stärkeren SuS gilt dieses jedoch sogar auch für die A-Kompetenz. Außerdem war (2) keine Korrelation der Kompetenzen zu ermitteln.

---

<sup>160</sup> Dieses könnte im Übrigen auch für die Problematik gelten, die in allen anderen Untersuchungen angesprochen worden ist, dass die SuS beim ersten Essay große Schwierigkeiten hatten, mit dem Arbeitsauftrag adäquat umzugehen. Hier spräche nichts dagegen, wenn die Lehrkraft bei der ersten Durchführung ein kurzes Beispiel für einen solchen Essay zu einem anderen Thema einer anderen Epoche (hier zum Beispiel Steinzeit) vorlesen würde, um zu veranschaulichen, was verlangt ist.

Die Aussagekraft einer solchen Progression ist zwar nur auf die untersuchte Klasse beschränkt, kann aber mit ihren abgeleiteten Konsequenzen den bisher bestehenden Horizont des Forschungsstandes ein klein wenig erweitern. Daher ist es sinnvoll, die geplante Reihe zu wiederholen und zu sehen, ob die erarbeiteten Konsequenzen auch Früchte tragen. Zudem bietet sich ein Vergleich von Parallelklassen an, bei dem sogar zwischen offenem und lehrerzentrierten Unterricht unterschieden werden kann. An letzter Stelle sei allerdings noch auf ein wenig Kritik hingewiesen. Wie besonders bei der K-Kompetenz festgestellt werden konnte, ist die Einteilung der Niveaus nach bestimmten, vorher festgelegten semantischen Wendungen problematisch. So ist es fraglich, ob ein eine Schülerin oder ein Schüler wirklich immer einen multirelationalen Bruch zwischen zwei zeitgleichen Geschehnissen erkennen konnten, nur weil sie das Wort „aber“ benutzt haben. Diese Tatsache ist vor allem dann verfälschend, wenn für die SuS eine Niveaustufe kodiert wird, die sie nicht auf Grund des Unterrichts erreicht haben, sondern weil, wie oben erwähnt, schon aus der Bilderreihe heraus eben diesen Bruch erkennbar war. Folglich würde das Testinstrument nicht mehr das messen, was es eigentlich hätte messen sollen, sodass die Frage gestellt werden muss, ob es vielleicht nicht mehr valide ist.

## 12. Quellen- und Literaturverzeichnis

### Internetquellen:

Krüger, Kirsten: Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7., Bielefeld 2015.

Mersch, L.: „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, o.O. 2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Geschichte. Übersicht über die Operatoren. Zitation nach: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/getfile.php?file=489>, letzter Zugriff: 23.02.2016.

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

### Monographien:

Ebeling, Hans: Geschichten aus der Geschichte. Vor- und Frühzeit, Band 1, Braunschweig 1970.

Fröhlich, Klaus: Narrativität im Geschichtsunterricht, in: Dimensionen der Rhetorik: Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute; Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag/ hrsg. von Horst-Walter Blanke, Köln [u.a.] 1998.

Jürgens, Eiko/; Standop, Jutta&Hericks, Nicola: Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium, Weinheim/Basel 2012.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2010.

Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12,2, Düsseldorf 1987.

Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013.

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

Van Norden, Jörg: Lob eines narrativen Konstruktivismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Band 60, Seelze 2009.

Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011.



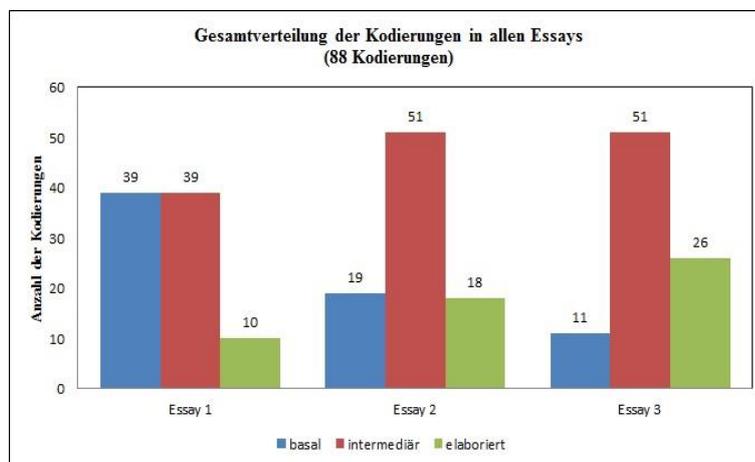
### 13.2. Die Korrelationsanalyse

	A1	A2.1	A2.2	A3	B1	B2	B3	K1	K2	K3	W1	W2	W3
A1		0	0	0	0,11		0	0	0,06	0	0,05	0,03	0
A2.1	0		0	0	0,05	0,03	0	0	0,07	0	0	0,01	0
A2.2	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A3	0	0	0		0	0	0,01	0	0,03	0,05	0	0,02	0,09
B1	0,11	0,05	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0
B2	0	0,03	0	0	0		0	0	0,04	0,05	0,08	0	0,01
B3	0	0	0	0,01	0	0		0	0	0	0	0,01	0
K1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
K2	0,06	0,07	0	0,03	0	0,04	0	0		0	0	0,06	0
K3	0	0,03	0	0,05	0	0,05	0	0	0		0	0,18	0,03
W1	0,05	0	0	0	0	0,08	0	0	0	0		0	0
W2	0,03	0,01	0	0,02	0	0	0,01	0	0,06	0,18	0		0
W3	0	0	0	0,09	0	0,01	0	0	0,02	0	0	0	

### 13.3. Die tabellarische/graphische Gesamtverteilung aller Kodierungen

#### 13.3.1. Die Entwicklung in der Gesamtgruppe

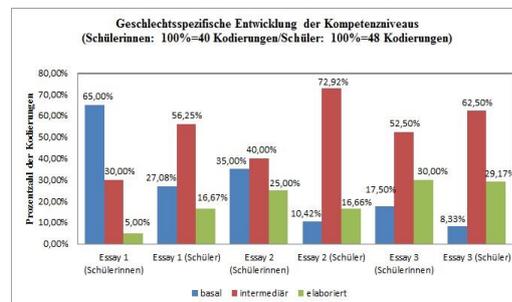
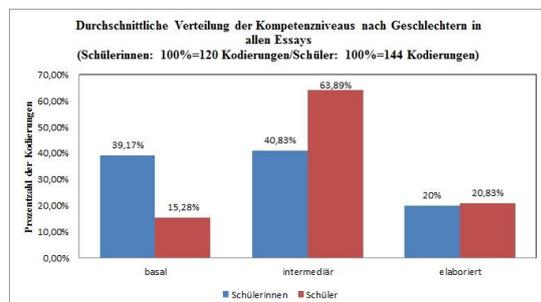
	Essay 1	Essay 2	Essay 3	
A.1	15	12	6	33
A2.1	6	10	12	28
A2.2	0	0	0	0
A3	1	0	4	5
B1	8	1	2	11
B2	11	18	17	46
B3	3	3	3	9
K1	12	6	3	21
K2	6	3	5	14
K3	4	13	14	31
W1	4	0	0	4
W2	16	20	17	53
W3	2	2	5	9
Gesamtanzahl	88	88	88	264



### 13.3.2. Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen	Essay 1	Essay 2	Essay 3	
A.1	9	10	5	24
A2.1	1	0	3	4
A2.2	0	0	0	0
A3	0	0	2	2
B1	6	1	1	8
B2	2	7	8	17
B3	2	2	1	5
K1	7	3	1	11
K2	3	0	2	5
K3	0	7	7	14
W1	4	0	0	4
W2	6	9	8	23
W3	0	1	2	3
Gesamtanzahl	40	40	40	120

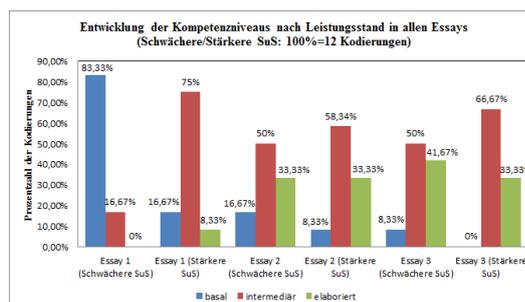
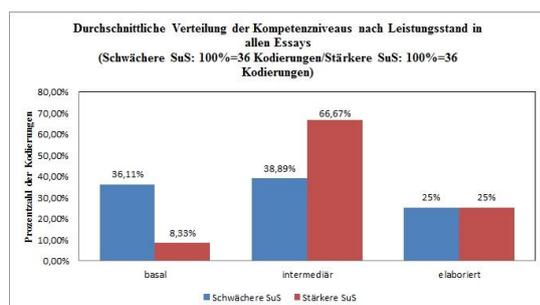
Schüler	Essay 1	Essay 2	Essay 3	
A.1	6	2	1	9
A2.1	5	10	9	24
A2.2	0	0	0	0
A3	1	0	2	3
B1	2	0	1	3
B2	9	11	9	29
B3	1	1	2	4
K1	5	3	2	10
K2	3	3	3	9
K3	4	6	7	17
W1	0	0	0	0
W2	10	11	9	30
W3	2	1	3	6
Gesamtanzahl	48	48	48	144



### 13.3.3. Die Entwicklung der schwächeren sowie stärkeren Schülerinnen und Schüler

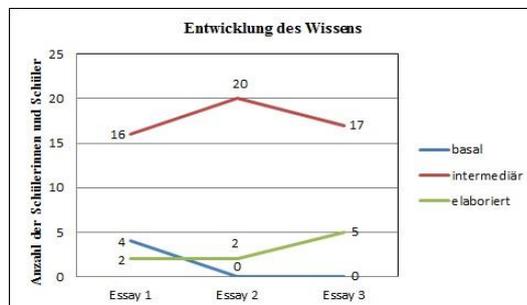
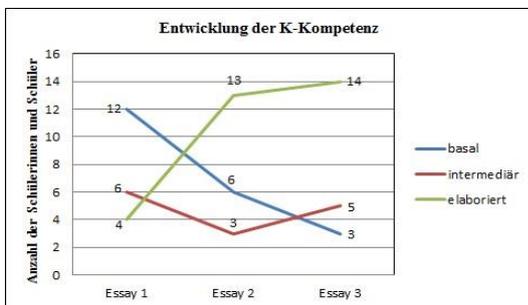
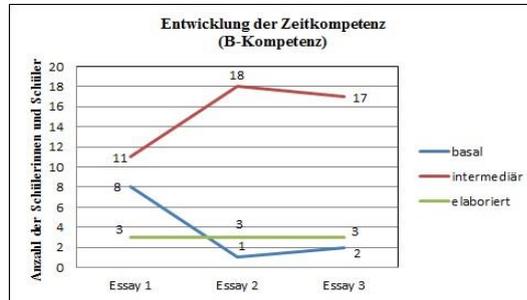
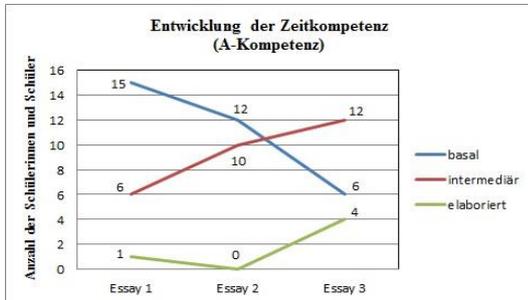
Schwächere Schüler	Essay 1	Essay 2	Essay 3	
A.1	3	2	1	6
A2.1	0	1	1	2
A2.2	0	0	0	0
A3	0	0	1	1
B1	3	0	0	3
B2	0	2	2	4
B3	0	1	1	2
K1	2	0	0	2
K2	1	0	0	1
K3	0	3	3	6
W1	2	0	0	2
W2	1	3	3	7
W3	0	0	0	0
Gesamtanzahl	12	12	12	36

Stärkere Schüler	Essay 1	Essay 2	Essay 3	
A.1	0	1	0	1
A2.1	3	2	1	6
A2.2	0	0	0	0
A3	0	0	2	2
B1	0	0	0	0
B2	3	2	3	8
B3	0	1	0	1
K1	2	0	0	2
K2	0	0	1	1
K3	1	3	2	6
W1	0	0	0	0
W2	3	3	3	9
W3	0	0	0	0
Gesamtanzahl	12	12	12	36

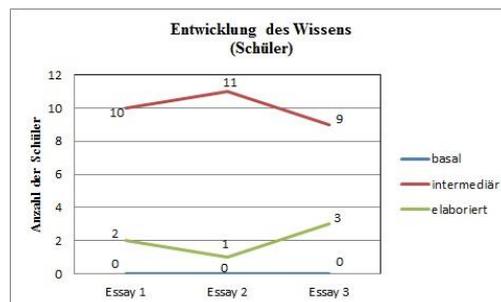
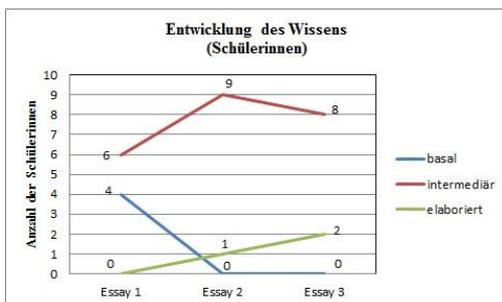
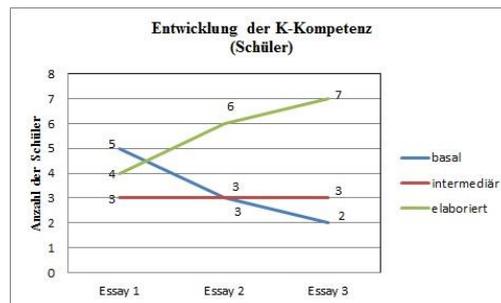
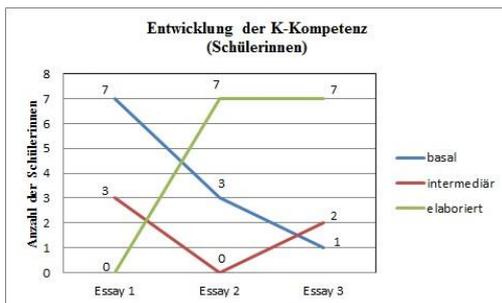
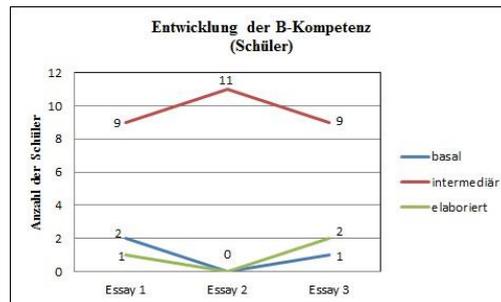
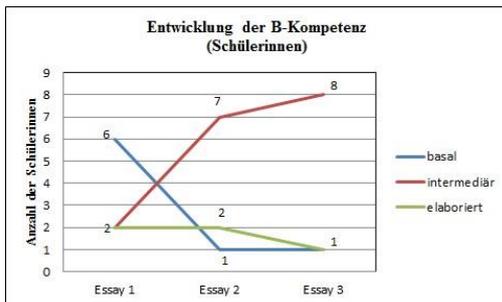
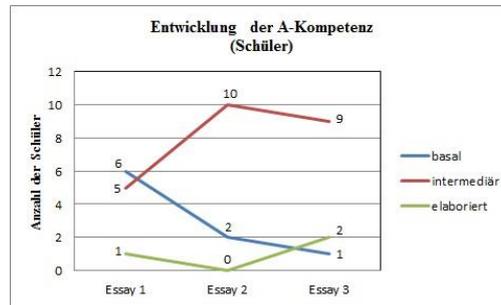
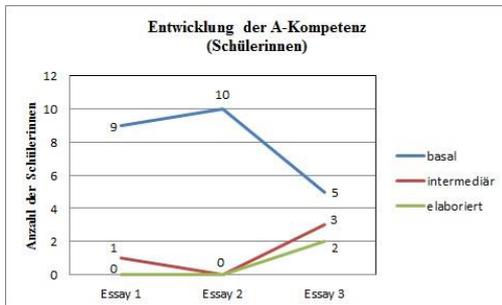


## 13.4. Die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen sowie des Wissens

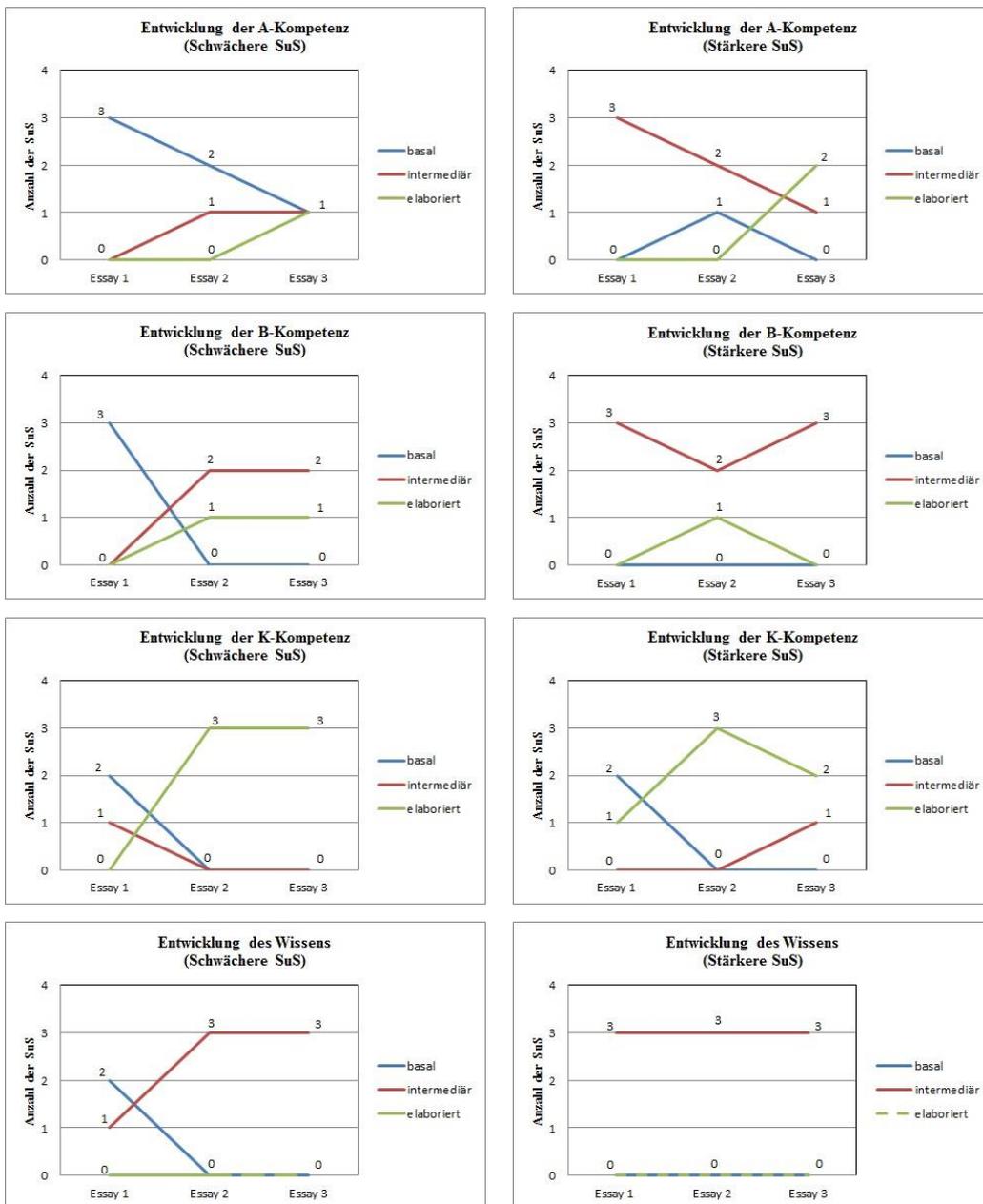
### 13.4.1. Die Entwicklung in der Gesamtgruppe



### 13.4.2. Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler



### 13.4.3. Die Entwicklung der schwächeren sowie stärkeren Schülerinnen und Schüler



### 13.5. Kodierleitfaden

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>A1</b>	<b>Entrücktes Erzählen:</b> 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	Nach einiger Zeit wurde das Beitreten zu einer Art Gruppenzwang, da Leute die gegen Hitler und gegen seine Politik waren, als Staatsfeinde oder Gegner Hitlers bezeichnet wurden.  (2016f09b01w1)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
<b>A2.1</b>	<b>Traditionales Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	<b>Auch heute noch</b> gibt es die Ideologie des Nationalsozialismus. Heute verströmen Neonazis den Nationalsozialismus.  (2016f09b22m1)	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.
<b>A2.2</b>	<b>Kritisches Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	Früher waren es die Juden, <b>aber heutzutage</b> 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.
<b>A3</b>	<b>Genetisches Erzählen:</b> 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.	60 Jahre nach Zerfall des deutschen Reiches ist Deutschland ein <b>demokratisches Land</b> und eines der reichsten Länder der Welt. <b>Doch auch heute</b> gibt es noch die Idee des <b>Nationalsozialismus</b> .  (2016f09b22m3)	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.
<b>B1</b>	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit	Bild 4: Das Bild zeigt nationalsozialistische Propaganda für die Hitler-Jugend.  Bild 5: Man sieht den Kopf	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.

	undifferenziert nebeneinander.	Hitlers über der deutschen Karte.  (2016f09b02m1)	
<b>B2</b>	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	<b>Bis 1942</b> hat Deutschland viele erfolgreiche Schlachten geführt, wurde dann aber zurückgedrängt. Die Alliierten haben versucht durch das Zerbomben von Städten die Deutschen gegen Hitler zu wenden was jedoch nicht gelang. <b>1945</b> begang Hitler Selbstmord und Deutschland kapitulierte.  (2016f09b04m2)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale 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.
<b>B3</b>	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Adolf Hitler kam an die Macht über Deutschland, wo er <b>schnell</b> Einfluss auf die deutsche Jugend, Gesellschaft und Gewohnheit nahm.  (2016f09b01w1)	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“.
<b>K1</b>	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	7. Bild Man sieht mehrere Menschen, die auf der Straße mit einer nationalsozialistischen Flagge protestieren.  (2016f09b09m1)	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.
<b>K2</b>	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	So startete aus Hitlers Politik schnell der zweite Weltkrieg, <b>weil</b> die anderen Nationen zu lange wegschauten.  (2016f09b02m3)	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.
<b>K3</b>	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Es gab auch Proteste und Leute, die Hitler nicht unterstützten, <b>jedoch</b> wurden diese meist durch Hitleranhänger und die Reichswehr ausgeschaltet.  (2016f09b05w3)	Der Essay bezieht <b>zeitgleiche</b> 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). Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W1</b>	Sporadisches Wissen.	Bild 5: Man sieht den Kopf Hitlers über der deutschen Karte.  (2016f09b02m1)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W2</b>	Kontextualisierung.	Letzterer war ein in Folge des 1. Weltkrieges geschlossener Vertrag, der Deutschland militärisch eingeschränkt hat und es zu Schadenszahlungen zwang. Die meisten waren gegen diesen Vertrag, welcher jedoch gezwungenermaßen unterschrieben wurde.  (2016f09b04m3)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W3</b>	Bewertung und Beurteilung.	<b>Leider</b> ist das einzige was man nicht vernichten kann geblieben. Nämlich das faschistische und antisemitische Denken.  (2016f09b03m2)	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; <b>nicht</b> aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.

### 13.6. Die Essays der untersuchten Klasse

2016f09b01w1

Adolf Hitler kam an die Macht über Deutschland, wo er schnell Einfluss auf die deutsche Jugend, Gesellschaft und Gewohnheit nahm. Menschen schlossen sich so genannten „Hitler Jugenden“ an, in denen sie gemeinsam den neuen Führer feierten. In Märschen zogen sie durch Städte und verbreiteten die Zeichen Hitlers, unter anderem das Hakenkreuz, was später zum Zeichen des Nationalsozialismus wurde. Sie sammelten immer mehr Anhänger, bis sich auch Kinder diesen Jugendgemeinschaften anschlossen. Nach einiger Zeit wurde das Beitreten zu einer Art Gruppenzwang, da Leute die gegen Hitler und gegen seine Politik waren, als Staatsfeinde oder Gegner Hitlers bezeichnet wurden.

2016f09b01w2

Zuallererst hatte Hitler ganz Deutschland unter Kontrolle. Seine politische Denkweise sollte jeder Deutsche vertreten, somit wurden durch Zeitschriften, Plakaten und Ansprachen die Wichtigkeit des Nationalsozialismus ausgelegt und verdeutlicht. Kindern wurde schon im frühen Alter die Rassenideologie nahegelegt und das was in Augen Hitlers schlecht war beigebracht. Adolf Hitler ist zu dieser Zeit bereits von Hindenburg zum Kanzler ernannt worden, wie man oben rechts erkennen kann. Die Menschen fangen sich an komplett nach der NSDAP zu richten, in Betracht auf Kleidung, Verhalten und das Auftreten in der Gesellschaft. Dazu gehörte z.B. der Hitlergruß oder der Judenhass im Allgemeinen. Alle (ganz Deutschland) sollte der „Führer“ unterstützen, wer dagegen war (gegen die Dinge, die die NSDAP vertrat), war gegen den Führer und somit ein Staatsfeind.

2016f09b01w3

Hitler kommt in Deutschland an die Macht und erklärt sich zum Führer. Das „Volk“ steht unter seinem Einfluss und wird systematisch an Hitlers Ansichten und Denkweisen herangebracht. Die Gesellschaft wird manipuliert, somit lernen Kinder schon im frühen Alter die Rassenideologie, Propaganda, Plakate und Zeitschriften waren Teil dieser „Volksbeeinflussung“, die durch den Staat vorgenommen wurde. Die Menschen damals konnten die „verdeckten Manipulation“ damals nicht erkennen, und selbst wenn, galten sie als „gegen den Führer.“ Diese Menschen, die damals so manipuliert wurden, neigen heute dazu, die Massenvernichtung und den Holocaust zu leugnen, da sie ihr Denken vielleicht verdrängen wollen und das einsehen, was ihnen angetan wurde (Gehirnwäsche).

2016f09b02m1

Bild 1:

Nach Ende des ersten Weltkriegs, welchen die deutschen verloren mussten sie den Vertrag von Versailles unterzeichnen um sie zu entmilitarisieren. Das Bild zeigt eine Karikatur von Hitler wie er aus einem Pergament kriecht welches diesen Vertrag darstellen soll.

Bild 2:

Auf dem Bild sieht man eine Straßensperre und dahinter vermutlich SS-Soldaten und Heinrich Himmler.

Bild 3:

Auf diesem Bild sieht man Hitler wie er vor einigen Soldaten einem hochrangigen Wehrmachts-General demütig die Hand gibt.

Bild 4:

Das Bild zeigt nationalsozialistische Propaganda für die Hitler-Jugend.

Bild 5:

Man sieht den Kopf Hitlers über der deutschen Karte.

Bild 6:

Hier sieht man britische Soldaten welche nach Eroberung Deutschlands einen Reichsadler zerstört haben.

2016f09b02m2

Die Machtübernahme Hitlers begann 1933, als er beginnt seine faschistischen Gedanken unter die Bevölkerung. Er wollte selbst die Regierung übernehmen um die Schmach des ersten Weltkrieges wieder gut zu machen. Also startete er einen Regierungsputsch. Dieser war erfolgreich und er wurde zum Reichskanzler gewählt. Als Hindenburg starb fiel auch das Amt des Reichspräsidenten über. Unter dem jubeln der Bevölkerung begann er dann weitere „deutsche“ Gebiete“ in sein Reich einzugliedern, wie z.B. Österreich und das Sudetenland. Doch mit dem Start des Polenfeldzuges machte er sich England und Frankreich zum Feind. Später startete er auch einen Russlandfeldzug, welcher nicht erfolgreich verlief. Sobald dann die Alliierten eine zweite Kriegsfront in Frankreich öffneten, wendete sich der Krieg. 1945 eroberten Sowjets und Alliierte dann Berlin und zerstörten das nationalsozialistisch geprägte Bild der Stadt.

Allerdings trifft man heute auch noch einige Leute, welche sich vom Gedankengut beeinflussen lassen.

2016f09b02m3

Im „Versailler Vertrag“ sind die Kapitulationsbedingungen Deutschlands nach dem ersten Weltkrieg verankert. Er vollendet die Schmach der Niederlage der Deutschen nachdem sie den ersten Weltkrieg verloren und etablierten Frankreich als eine Art Erzfeind in Europa.

Diese Schmach nutzte Hitler unter anderem, um das Volk auf seine Seite zu ziehen. Er gab Anderen die Schuld an der Niederlage und verbreitete so seine rechte Politik und seine Ansichten mit dem Versprechen Deutschland wieder stark zu machen und die Feinde Deutschlands, jene die nicht seine Politik befürworteten, zu vernichten.

Mit Propaganda etablierte er seine Politik vollständig. Er begann wieder eine Armee aufzubauen und annektierte die deutschsprachigen Teile Europas, ob sie wollen oder nicht. So startete aus Hitlers Politik schnell der zweite Weltkrieg, weil die anderen Nationen zu lange wegschauten. Jedoch konnten die Alliierten nach starken Verlusten auf beiden Seiten den Krieg für sich entscheiden. Das Gedankengut, welches er in die Köpfe der Menschen setzte, ist jedoch bis heute nicht ganz verschwunden.

2016f09b03m1

Hitler. Hitler einer, der am Anfang bei seiner Geburt und in seiner Kindheit keinen Antisemitismus vorwies wurde zu einem Menschen, der einige der schrecklichsten Verbrechen begangen hat. Er war derjenige der es geschafft durch Hindenburg zum Reichskanzler zu werden. Derjenige, der durch den Hitler – (Ludendorf) Putsch ins Gefängnis kam und dort eine der einzigen Lektüren schrieb, die in Deutschland zurecht verboten wurden. Er versuchte dem Versailler Vertrag zu entkommen und eine Armee aufzustellen, die bei den Kleinsten begann. Schon Kinder in unserem Alter waren in der Hitlerjugend. Doch am Ende ist er gefallen, genau wie sein Adler. Doch wir sollten nicht vergessen, dass jemand nicht gut oder böse geboren wird, sondern Taten und Ereignisse uns formen.

2016f09b03m2

Bevor der zweite Weltkrieg begann versuchte Hitler aus dem Versailler Vertrag heraus zu kriechen. Er versuchte unter anderem durch Aktionen wie den Hitlerputsch

die deutsche Bevölkerung auf seine Seite zu bekommen, um Kanzler zu werden, was dann auch gelang. Kurz nachdem Hitler Kanzler wurde starb Hindenburg und Hitler wurde sozusagen Kanzler und Präsident in einer Person. Nachdem er die Macht über Deutschland hatte, versuchte er die Jugendlichen militärischer zu erziehen. So kamen die Mädchen in den Bund deutscher Mädel und die Jungen in die Hitlerjugend. Kurz darauf richtete sich sein Blick nach Osten, genauer gesagt nach Polen, um den zweiten Weltkrieg zu starten. Nachdem er verheerend gegen die Alliierten verlor, wurden alle Überreste seiner Ära vernichtet. Leider ist das einzige was man nicht vernichten kann geblieben. Nämlich das faschistische und antisemitische Denken.

2016f09b03m3

Adolf Hitler versuchte die deutschen in seiner Wahlkampagne davon zu überzeugen aus dem Versailler-Vertrag heraus zu kriechen und „Deutschland wieder zu dem zu machen was es einmal war.“ Leider gibt es heute noch immer Leute, die genau diesem Prinzip folgen und das sind nicht nur glatzköpfige breite Schlägertypen, sondern auch Leute die Menschen durch einen psychologischen Ansatz überzeugen wollen, dass der Weg des National-Sozialismus der rechte ist. Diese Leute sind schwer von ihrem Verhalten abzulenken, da die Ideologie des National-Sozialismus bereits zu tief gegriffen hat.

2016f09b04m1

Nach dem 1. Weltkrieg kam es zu dem Versailler Vertrag, welcher Deutschland zwang, das Militär zu dezimieren und den angerichteten Schaden zu zahlen. Diese Zahlungen waren unmöglich zu leisten. Auch in Folge des 1. Weltkrieges entstand die Weimarer Republik, in der es wegen des politischen Systems ständige Regierungswechsel gab. In Hoffnung auf ein Ende dieses hin und her wählten viele die NSDAP welche zuvor durch Putsche und Propaganda bekannt geworden ist. 1933 ernannte Reichspräsident Hindenburg Hitler zum Reichskanzler und damit begann der Nationalsozialismus. Hitler herrschte über ganz Deutschland als Diktator und verfolgte alle, die nicht in sein Rassenbild passten. 1935 begann der 2. Weltkrieg welcher mit Hitlers Angriff auf Polen begann und welcher viel Zerstörung angerichtet hat.

Weiterhin wurde Propaganda betrieben und Hitler als netter Mann ohne böse Absichten dargestellt. Auch heute gibt es noch viele Anhänger des Nationalsozialismus welche Flaggen, in den Farben schwarz, weiß, rot, die Farben des deutschen Kaiserreiches gestreift sind.

2016f09b04m2

Angefangen hat alles mit der Weimarer Republik, die in Folge des 1. Weltkrieges entstand. Durch das politische System kam es ständig zu Neuwahlen und die Regierung bestand aus vielen verschiedenen Parteien. Die NSDAP wollte dem ein Ende setzen und warb unter anderem auch mit dem Ende des Versailler Vertrages. Ein Vertrag der Deutschland wegen des 1. Weltkrieges militärisch einschränkte und es zu Schadenszahlungen zwang. Die NSDAP kam an die Macht und 1933 wurde Hitler vom RP Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Dies gelang durch den Hitler-Putsch der Hitler an die Macht verhalf.

Hitler wurde gefeiert und als guter Führer dargestellt. Durch Propaganda hat er auch schon der Jugend die NS-Ideologie beigebracht. Er hat Österreich und das Sudetenland und schließlich auch noch Teile Polens ohne Kriege angeschlossen und

mit dem Münchener Vertrag versichert, dass Frieden in Europa herrschen wird. Diesen Vertrag hat er mit dem Angriff auf Polen gebrochen und es brach der 2. Weltkrieg aus. Bis 1942 hat Deutschland viele erfolgreiche Schlachten geführt, wurde dann aber zurückgedrängt. Die Alliierten haben versucht durch das Zerbomben von Städten die Deutschen gegen Hitler zu wenden was jedoch nicht gelang. 1945 begang Hitler Selbstmord und Deutschland kapitulierte.

Auch heute noch gibt es jedoch noch Anhänger der NS-Ideologie. Sie tragen schwarz, weiß, rot gestreifte Flaggen, die des Deutschen Kaiserreiches.

2016f09b04m3

Die Machtübernahme Hitlers geschah unter anderem in Folge der Weimarer Republik und des Versailler-Vertrages.

Letzterer war ein in Folge des 1. Weltkrieges geschlossener Vertrag, der Deutschland militärisch eingeschränkt hat und es zu Schadenszahlungen zwang. Die meisten waren gegen diesen Vertrag, welcher jedoch gezwungener Maßen unterschrieben wurde. Die Weimarer Republik war ebenfalls in Folge des 1. Weltkrieges entstanden. Auf Grund des Wahlsystems gab es sehr große Koalitionen und es kam ständig zu Neuwahlen. Die NSDAP warb damit sowohl der Weimarer Republik als auch dem Versailler Vertrag ein Ende zu setzen und kam folglich an die Macht.

Durch diverse Putsche und andere verherrlichende Propaganda hatte die NSDAP viele Anhänger.

Nach dem Tod Hindenburgs war Hitler RP und RRK und hatte somit die vollständige Macht über Deutschland. Er begann sich auf den Krieg vorzubereiten, welcher 1939 begann. Vorher jedoch versuchte Hitler einige Gebiete friedlich an Deutschland anzuschließen, was ihm z.B. im Falle von Österreich gelang.

In Folge des Krieges waren die Großstädte Deutschlands komplett zerbombt und auch in anderen Ländern war dies nicht anders.

Auch heute gibt es noch viele Anhänger des Nationalsozialismus welche auf Grund der Flüchtlingskrise immer mehr gewählt werden und z.B. in Polen sogar die Mehrheit erreicht haben. Auch gibt es Leute, die z.B. den Holocaust als nicht so schlimm darstellen oder sogar behaupten, dass es ihn gar nicht gegeben hat.

2016f09b05w1

1. der Versailler Vertrag. der Vertrag von Frankreich an Deutschland. Hitler brach diesen Vertrag, deswegen „Hitler Party“ auf dem Helm

2. Eine Art Flyer, wo die Jugend angestiftet wird, Hitler zu „gehörchen“

3. Aufstände

4. Hitlers Kopf in der Mitte von Deutschland, oben der deutsche Adler mit Hakenkreuz. Ich denke das Bild symbolisiert und entstand, als Hitler zum Reichskanzler ernannt wurde.

5. Männer mit dunkler Kleidung und Sonnenbrillen, die Deutschlandfahnen schwenken (Nazis!?)

6. Die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler von Reichspräsident Hindenburg. Hindenburg trägt sehr viele Abzeichen.

7.

2016f09b05w2

Am Ende des Ersten Weltkrieges (1914-1918) wurde, zum Frieden, von Deutschland und Frankreich der Versailler Vertrag unterschrieben (Charles de Gaulle & Konrad Adenauer). Hitler wird von Hindenburg zum Reichspräsidenten ernannt. Hindenburg trägt seine Uniform mit vielen Abzeichen. Hitler ist der Führer Deutschlands und damit auch nach Hindenburgs Tod (2.10.1934) auch Reichskanzler.

Es gibt viele Plakate und Zeitungsartikel über die Hitlerjugend und wie ein rein Deutscher (Aria) Junge/Mädchen auszusehen hat.

- blaue Augen, blonde Haare
- alle sollen von Hitlers Fähigkeiten/Qualitäten überzeugt werden

Nach Ende des zweiten Weltkrieges (1939-1945) begeht Hitler Selbstmord mit seiner damaligen Frau Eva Braun und hinterlässt ein Schlachtfeld von zerstörten und niedergebombten Städten mit tausenden von Toten.

2016f09b05w3

Nach dem ersten Weltkrieg (1914-1918) unterschrieben der deutsche Kanzler Konrad Adenauer und der französische Präsident Charles de Gaulle den Versailler Vertrag, welcher den 1. Weltkrieg beendete. Einige Jahre später wurde Adolf Hitler von Hindenburg zum Reichspräsidenten ernannt. Nach Hindenburgs Tod ernannte sich Hitler ebenfalls als Reichskanzler und nahm Deutschland mit seiner Macht ein. Es gab einen Anschlag auf den Reichstag. Im zweiten Weltkrieg (1939-1945) herrschte Hitler mit seinen Intentionen über Deutschland und griffte andere Länder mit der Reichswehr spezifisch an. Er ging relativ offensichtlich gegen die jüdische Bevölkerung und die Leute vor, die nicht dem Hitler-typischen „Aria“ entsprachen. Schon die Jugend wurde durch rassenspezifische Bücher, Zeitungen und Gespräche beeinflusst und es gab eine bestimmte Vorstellung, wie die s.g. „Hitlerjugend“ aussehen soll (blaue Augen, blonde Haare). Es gab auch Proteste und Leute, die Hitler nicht unterstützten, jedoch wurden diese meist durch Hitleranhänger und die Reichswehr ausgeschaltet. Außerdem gab es wiederholte Anschläge auf Hitler, die er jedoch alle überlebte.

Hitler und somit Deutschland verlor den 2. Weltkrieg und brachte sich in seiner aussichtslosen Lage mit seiner damaligen Ehefrau Eva Braun um und beendete somit die von ihnen entwickelte Rassenideologie fürs erste, hinterließ jedoch ein „Schlachtfeld“ in Deutschland.

2016f09b06w1

Hitler war der Machthaber bzw. Führer/Diktator über Deutschland. Die Bevölkerung (inklusive die Jugend) sollte ihm dienen/gehorchen und seinen Anweisungen folgen. Er wollte seine Ideologie bzw. seine Machtvorstellung versuchen durchzusetzen und seine Diktatur für sich angemessen „durchzuführen.“

Das erste Bild stellt vermutlich eine „Karikatur“ zum Versailler Vertrag dar, welche durch eine Darstellung von einem Mann diskriminieren und evtl. etwas „belustigend“ wirkt.

Bild oben rechts zeigt den berühmten Händedruck zwischen Hitler und Hindenburg am „Tag von Potsdam“. Hitler wurde von Paul von Hindenburg das Amt zum

Reichskanzler übergeben.. Hitler verneigt sich auf theatralische Weise vor Hindenburg, verhält sich unterwürfig.

Proteste/Demonstrationen des Volkes gegenüber Hitlers Diktatur und der damaligen Machtverteilung (Situation war ebenfalls mit inbegriffen).

Briten neben dem Reichsadler mit Hakenkreuz – Bild rechts mittig

In der Mitte wird Hitlers Kopf auf Deutschland abgebildet (Herrscher über Deutschland), bildet das Oberhaupt über Deutschland. Reichsadler und Nazizeichen sind ebenfalls erkennbar.

Bild zeigt Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus.

2016f09b06w2

Die vorliegenden Bilder verweisen auf die Zeit des Nationalsozialismus. Mit dem „Versailler-Vertrag“ wurde der Frieden nach dem ersten Weltkrieg geschlossen.

Hitler wurde von Paul von Hindenburg das Amt des Reichskanzlers übertragen. Diese wichtige Szene fand vor der Garnisionskirche in Potsdam statt. Auffallend an diesem Tag ist Hitlers Auftreten:

Hitler verhält sich unterwürfig, verbeugt sich auf theatralische Art und Weise vor Hindenburg. Sein Verhalten hat ein großes Interesse geweckt und stellt bis heute einen wichtigen/spannenden Teil in der Geschichte und den Geschichtsbüchern dar.

Hitler, Diktator/Machthaber/Führer über Deutschland versucht seine Ideologie und Machtverstellung zu verbreiten mit teils unmenschlichen bzw. menschenunwürdigen Methoden.

Seine Institution von einem „reinen Deutschland“ wird in Zeitungen und in der Presse verbreitet. Auf den Titeln wird das Idealbild eines Deutschen verbildlicht: blonde Haare, blaue Augen...

Durch Ausrufe bzw. Schlagzeilen, wie „Wir dienen dem Führer“ wird die Situation bzw. die Position Hitlers als sehr positiv dargestellt. Zeigen und beweisen wird jedoch nichts dergleichen. Alles wird als Beschönigung der katastrophalen/grausamen Zustände gesehen.

Jugendliche werden dazu verpflichtet, den Antisemitismus „zu erlernen“, d.h. in Schulen wird ihnen der Hass erlernt, der gegen Juden erfolgen sollte.

Die Jugendlichen ist es meistens nicht gestattet, selbst „Nachdenkversuche“ zu starten. Unreflektiert und obrigkeitshörig wird das Gelernte verfolgt und durchgesetzt.

Die Menschen stehen vollständig unter Hitlers Machtpolitik und Ideologien über Deutschland.

Es gilt „Ein Volk, ein Reich, ein Führer.“

2016f09b06w3

Der „Versailler-Vertrag“ war der wichtigste der Pariser Vorortverträge, die 1919/20 den ersten Weltkrieg auch völkerrechtlich beendete.

Am 9.11.1923 folgte der „Putsch von München.“ Er stellte den Versuch einer Machtübernahme in Bayern als Ausgangspunkt für das ganze Reich dar. Dieser Putsch (Hitler und Ludendorff Putsch) scheiterte. Hitler geriet ins Gefängnis und schrieb das Buch „Mein Kampf“, in dem er seine Ideologien verfasste.

Der Putsch richtete sich gegen die Republik. Das Volk machte die Parteien für die schlechte wirtschaftliche Lage Deutschlands verantwortlich aufgrund der Unterzeichnung des „Versailler Vertrages“ und dessen Bedingungen.

Hitler kam jedoch wieder aus dem Gefängnis „frei.“ Am 21.3.1933 wurde Hitler von Paul von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. „Treffpunkt“ war die

Garnisonskirche. Hitler verbeugte sich auf theatralische Art und Weise vor Hindenburg und verhielt sich unterwürfig.

Hitlers Ideologie eines „reinen Deutschen“ (Arier) wurde in Zeitungen etc. u. a. Deutlich. Blaue Augen, blonde Haare – Kinder, die dem Ideal eines sogenannten Aries entsprechen.

Hitler ist der Diktator, Führer..., der seine Machtvorstellung, Institutionen und seinen Judenhass durchsetzen möchte. Unzählige Judengräber, begangene Massenmorde, eine Verhetzung der Juden prägten u.a. die damalige Zeit.

Nachdem russische Soldaten Berlin eingenommen haben, suchten sie nach Hitlers Leiche in der Reichskanzlei (Führerbunker).

Die NS-Zeit ist zwar vorbei, dennoch gibt es heutzutage Menschen, die die NS-Ideologie verherrlichen und anstreben, gleiche feindliche Botschaften verbreiten und auf Demonstrationen „rumschreien.“

2016f09b07m1

### Aufstieg des Nationalsozialismus

Adolf Hitler fühlte sich vom Versailler Vertrag gedemütigt und „gefesselt.“ Er wollte aus dem Versailler Vertrag „aussteigen“ und sich von ihm befreien. Er wollte seine Vorstellungen eines Deutschen Reiches verwirklichen. Dazu musste er die Demokratie der Weimarer Republik abschaffen. Dies gelang ihm nicht beim ersten Versuch (Hitler-Putsch). 1933 wurde er zum Reichskanzler ernannt und später übernahm er auch das Amt als Reichspräsident. Von diesem Zeitpunkt an wuchs der Anhang am Nationalsozialismus. Hitler militarisierte seine Bevölkerung schon im Kindesalter (Hitlerjugend). Er versuchte seine Ideologie, seine Sicht der Dinge in der Welt zu verbreiten. Dieses Ziel konnte er nur durch Krieg erreichen. Die Zerstörung die dabei entstand war enorm. Hitler scheiterte glücklicherweise und sein nationalsozialistisches Deutschland fiel aufgrund der Alliierten.

Die Folgen waren jahrelang zu spüren und sind es immer noch.

2016f09b07m2

Das erste Bild zeigt, wie sich Hitlers Partei, die NSDAP, vom Versailler Vertrag trennen möchte. Die NSDAP wurde von Hitler mit Pickelhaube verkörpert. Im 2. Bild wird der Hitlerputsch (1923) dargestellt. Das 3. Bild zeigt den Händedruck zwischen Hitler und Präsident Hindenburg am Potsdamer Tag. Hitler wird zum Kanzler ernannt. Nach Hindenburgs Tod wird Hitler Reichspräsident und somit die führende Macht in Deutschland. Durch seine neue politische Macht militarisiert er seine Bevölkerung – Hitlerjugend.

Durch den Nationalsozialismus wird die Verfolgung von Juden und politischer Gegner vorgenommen. Durch den Überfall auf Polen beginnt (offiziell) der 2. Weltkrieg.

Daraufhin erfolgt der Kriegseintritt von Frankreich und England. Durch den Angriff der Japaner auf Pearl Harbour wird die USA zum Kriegseintritt bewegt. Die USA schließen sich den Alliierten an. Zusätzlich zur Ostfront wird die Westfront eröffnet. Sowjetische und alliierte Kräfte besiegen die Achsenmächte – Kapitulation Deutschlands.

Die Zeichen (wie z.B. Statuen) des Nationalsozialismus werden weitestgehend zerstört.

Die Folge der NS-Zeit sind bis heute spürbar. Neo-Nazis unterstützen Hitlers Ansichten immer noch.

2016f09b07m3

Die Folgen des 1. Weltkrieges trafen Deutschland stark. Der Versailler-Vertrag beinhaltete Reperaturzahlungen und Limitierungen, z.B. des Militärs.

Viele Generäle dachten, sie wären verraten worden. Sie benutzten die Dolchstoßlegende als Begründung für die Niederlage im 1. Weltkrieg.

Adolf Hitler, ein Veteran des 1. Weltkrieges, sah sich verraten und wie viele seiner Mitbürger vom Versailler-Vertrag „erdrückt.“ Er gewann durch Reden eine hohe Popularität. 1923 versuchte er, unter anderem mit General Ludendorff, einen Putsch („Hitlerputsch“, von München ausgehend). Dieser konnte allerdings niedergeschlagen werden. Hitler bekam eine Gefängnisstrafe. Dort schrieb er sein Buch „Mein Kampf.“

1933 wurde Adolf Hitler, Leiter der NSDAP, von Reichspräsident Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Als Hindenburg starb, wurde Hitler, zu seinem Amt als Reichskanzler, auch Reichspräsident. Er hatte nun ungehinderte politische Macht.

1939 begann der erste Weltkrieg (mit dem Einmarsch in Polen). Deutschland bereitete sich seit schon seit der Machtergreifung der Nationalsozialisten auf eine Konfrontation vor. Die Rüstungsindustrie wurde massiv vergrößert. Dies allerdings „illegal“, da der Versailler Vertrag dies eigentlich verbot. Durch gezielte Propaganda in Schulen und in der Öffentlichkeit wurden junge Menschen auf den Nationalsozialismus eingestellt.

Die Hitlerjugend wurde gegründet.

Der zweite Weltkrieg forderte Millionen Menschenleben, nicht nur auf den Schlachtfeldern – Holocaust.

Nachdem die Achsenmächte von den alliierten Streitkräften, und unter der Führung der USA, wurden viele Andenken an den Nationalsozialismus vernichtet.

Die Folgen sind bis heute zu spüren. Neo-Nazis sind eine dieser Folgen. Durch die Flüchtlingskrise steigt der Zulauf bei den rechtsgeprägten Parteien stark.

2016f09b09w1

Wir befinden uns in der Zeit des Nationalsozialismus. Adolf Hitler ist an der Macht. Vor ein paar Tagen wurde Hitler durch das Volk zum Reichskanzler ernannt und ein Händedruck, der wohl in die Geschichte eingeht, kam zwischen Paul von Hindenburg und Hitler zu stande. Hitler zeigt sich in der Anwesenheit Hindenburgs in einem ganz anderen Licht und drückt eine angebliche Unterlegenheit aus. Die NSDAP gewinnt an Beliebtheit und schon nach kurzer Zeit ist das Hakenkreuz als Zeichen der Nationalsozialisten weit verbreitet. Nicht nur die Menschen, die sich mit Hitler verbunden fühlen, dienen ihm al Führer, sondern auch die Kinder und Jugendlichen, die teilweise noch von Unwissenheit geplagt sind. Konzentrationslager werden errichtet und schon bald sind Juden, Sinti, Roma und politische Gegner dorthin überführt und alles im Willen von Hitler. Jeder, der ihm im Wege steht, musste aus dem Weg geschafft werden, denn er will als alleiniger Herrscher regieren. Die Situation verschlimmert sich immer weiter und das Volk hat keine Möglichkeit sich gegen die Anordnungen von Hitler zur Wehr zu setzen.

2016f09b08w2

Hitler ist Führer und besitzt die Macht über das gesamte deutsche Reich. Nach dem ersten Weltkrieg wird der Versailler Vertrag geschlossen, jedoch wird sich unter der Herrschaft von Adolf Hitler von den Deutschen nicht daran gehalten.

Danach folgte im Jahre 1938 das Münchener Abkommen, das wiederholt gebrochen wurde. Des Weiteren kommt es zu einem Anschluss von Österreich ans Deutsche Reich, da laut Hitler in seinem Heimatland, gleiches Blut herrscht. Darauffolgend gibt es mehrere Anschläge auf Hitler, aber ohne Erfolg, denn dieser überlebte sie alle. Es kommt zu Kriegen zwischen Frankreich, Großbritannien und dem Deutschen Reich, aber der tatsächliche Grund des Ausbruchs des 2. Weltkrieges ist die Aufteilung von Polen zwischen der Sowjetunion und dem Deutschen Reich. Später stoßen noch Japan und die USA dazu und schließen sich den Mächten an. Deutschland braucht kriegsbereite Soldaten also werden immer mehr Jugendlichen aus der Hitlerjugend zum Krieg geleitet, denn „die Jugend dient dem Führer.“ Von 16.4. bis 2.5. 1945 dauerte die Schlacht um Berlin, nach dessen Niederlage begeht Adolf Hitler Suizid.

2016f09b08w3

Hitler kommt an die Macht. Probleme sowie schwierige Situationen sind im Grunde schon vorprogrammiert. Er besitzt die Macht des gesamten Deutschen Reiches und will nun auch noch über sein Herkunftsland Österreich herrschen. Denn laut seiner Meinung, haben die Menschen dort das gleiche Blut. Selbst Kinder im Alter von 10 treten in die Hitlerjugend ein und bekommen dort zu verstehen, dass sie für ihr deutsches Reich kämpfen und überleben müssen.

Nach dem 1. Weltkrieg wird der Versailler Vertrag verfasst, dieser wird aber von Hitler persönlich gebrochen. Als Hitler zum Reichskanzler ernannt wird, kommt es zu einem bedeutenden Handschlag zwischen Paul von Hindenburg und ihm. Er versucht seine Fassade zu erhalten und verbeugte sich vor Hindenburg, um sozusagen seine Unterwürfigkeit und seinen Respekt zum Ausdruck zu bringen. In diesem Moment hätte wohl wirklich niemand erwartet, dass noch so schlimme Ereignisse folgen und es zu einem 2. Weltkrieg, sowie etlichen Protesten und Aufständen kommt.

2016f09b09m1

#### 1. Bild

Man sieht Hitler aus einer Papierrolle herausgucken. Die Papierrolle ist höchstwahrscheinlich der Versailler Vertrag, den die Deutschen nach Ende des ersten Weltkrieges unterzeichneten.

#### 2. Bild

Man sieht viele Soldaten, die vor einer Straßensperre stehen.

#### 3. Bild

Man sieht Hitler, der von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt wurde.

#### 4. Bild

Man sieht zwei Filme auf nationalsozialistischer Basis.

## 5. Bild

Man sieht Hitler über Deutschland. Man kann deuten, dass er über Deutschland herrschte.

## 6. Bild

Man sieht wie das deutsche Reich nach Kriegsende teilweise zusammenbricht.

## 7. Bild

Man sieht mehrere Menschen, die auf der Straße mit einer nationalsozialistischen Flagge protestieren.

2016f09b09m2

Mit dem Versailler Vertrag wurde der erste Weltkrieg beendet. (Zu den ersten zwei Bildern weiß ich nicht genau, wie ich die zuordnen kann). Hitler wurde von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Unter seiner Macht wird „rechtes“ Gedankengut den Menschen gezeigt/vorgegeben. Es werden auf Zeitungen Bilder von Deutschen gezeigt, wie sie aussehen sollen, also wie sich der „Durchschnittsdeutsche“ zeigt. Hitler zeigt sich gerne als Führer Deutschlands und gibt es so oft wie er kann preis. Hitler hat für sehr vieles gesorgt, sodass er heute noch in aller Munde ist und noch viele ein „rechtes“ Gedankengut“ besitzen und immer noch seine Meinung teilen oder vertreten.

2016f09b09m3

Im Versailler Vertrag stehen die Bedingungen der Kapitulation Deutschlands im ersten Weltkrieg. Viele Jahre gab es Frieden doch schon bald entfachte der zweite Weltkrieg nach der Weimarer Republik. Hitler wurde von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Hitler prägte die damalige Zeit auf eine negative Weise und machte den Menschen ein rechtes Gedankengut klar. Jeder muss bestimmte Kriterien erfüllen (Aussehen, Vorfahren usw.). Er möchte sein Reich vergrößern bzw. erweitern und er sieht sich als Führer des deutschen Reiches.

Die Folge des zweiten Weltkrieges sind bis heute noch spürbar, sowie das rechte Gedankengut, welches den Menschen früher beigebracht wurde. Viele Leute sind noch immer von dieser Meinung überzeugt.

2016f09b10m1

Als der Versailler Vertrag beschlossen wurde, nutzte Hitler diesen um für Aufmerksamkeit zu sorgen. Es kam zu Aufständen auf den deutschen Straßen und Hitlers Plan ging auf. Er bekam immer mehr politischen Einfluss und wurde von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Er gründete die Hitlerjugend um schon die Jugendlichen auf den Krieg vorzubereiten. So begann er den zweiten Weltkrieg um sein Reich zu erweitern. Nach dem Krieg brach Deutschland zusammen. Aber auch heute noch gibt es Menschen, die Hitlers Ideologie folgen, die „Neo-Nazis.“

2016f09b10m2

Der Versailler Vertrag wird unterschrieben, weswegen es Aufstände in Deutschland gibt. Hitler schafft es, immer beliebter im Volk zu werden, durch Reden in Kneipen und später auch Propaganda. Danach ernennt Hindenburg Hitler zum Reichskanzler am Potsdamer Tag. Hitler bereitet sich auf einen Krieg vor indem er die SS und die Hitlerjugend gründet.

Zu Beginn des 2. Weltkriegs, sieht es sehr nach einem Sieg für die Deutschen aus, jedoch verhindert dies die Sowjetunion. Deutschland verliert den 2. Weltkrieg.

Heute noch gibt es Anhänger Hitlers Politik: die Neonazis.

2016f09b10m3

Zunächst wurde der Versailler Vertrag als Folge des ersten Weltkrieges beschlossen. Hitler versprach den Deutschen daraufhin, sie aus den Fesseln des Versailler Vertrages zu befreien.

Es entstanden Aufstände der Deutschen, die mit der momentanen Situation nicht zufrieden waren. Hitler redete dem Volk immer mehr ein und wurde immer beliebter und populärer, bis er am Potsdamer Tag von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt wurde. Er machte immer mehr Propaganda gegen u.a. Juden. Er gründete die Hitlerjugend. Auf den Werbeplakaten waren oft glückliche und ehrgeizig wirkende junge Männer und Frauen. Diese jungen Menschen entsprachen alle einem typischen Arier, wie ihn sich die Nationalsozialisten vorstellten. Er bereitete sich so auf den Krieg vor, in dem er sein Reich erweitern wollte. Letztlich verlor Deutschland aber den Krieg und Hitler begann Suizid.

Aber auch heute noch sind Nationalsozialismus und Rassismus ein allgegenwärtiges Problem, da einige Leute die Vergangenheit leugnen und denken, dass Nationalsozialismus etwas gutes ist.

2016f09b11w1

1. Hitler kommt aus dem Versailler Vertrag
2. ein Aufstand
3. Hitler mit einem Mann
4. Hitlerjugend
5. Hitlers Kopf auf einer Karte
6. Soldaten stehen vor einem zerstörten Adler
7. Menschen mit Flaggen

2016f09b11w2

Eine der ersten Handlungen, die mit dem ersten Weltkrieg zusammenhängt war, dass Paul von Hindenburg Adolf Hitler zum Reichspräsidenten ernannte. Dadurch bekam er die Macht über Deutschland und konnte durch die NSDAP sein antisemitisches Denken im ganzen Land verbreiten, sodass er viele Anhänger bekam. Viele Leute jubelten ihm zu und hofften durch ihn, den „Führer“, auf eine Befreiung aus dem Versailler Vertrag, wie er es auch vorher sagte. Viele Deutschen nahmen das nationalsozialistische Denken an und dachten, dass Hitler sie zu mehr Freiheit führe. Der Versailler Vertrag galt als Ende des 1. Weltkrieges, wodurch viele Leute sich durch die Niederlage verloren fühlten. Unter der Führung von Hitler wurde dieser Vertrag gebrochen. , da er anfang in Gebiete einzutreten, die als militärische Zone

galten. Ebenfalls fing er an in sein Heimatland Österreich einzutreten und wurde dort herzlich empfangen, da den Österreichern das antisemitische Denken gefiel. Desweiteren gab es auch viele Jugendliche, die sich Hitler anhängten, sodass er die sogenannte „Hitlerjugend“ aufbaute und sich das Kriegsdenken überall erhöhte und mehr und mehr Bürger begeistert dafür wurden. Zunächst hatte Hitler sehr viel Erfolg im Weltkrieg, wurde dann aber schlussendlich von den Franzosen, der roten Armee, den Briten und Amerikanern besiegt, welche dann auch die Hauptstadt Berlin förmlich zerstört und sich auch „Souvenirs“ von zerstörten Gebäuden etc. mitnahmen, als Erinnerung an den Sieg.

2016f09b11w3

Am Ende des ersten Weltkrieges wurde der Versailler Vertrag geschlossen, welcher besagt, dass die deutsche Wehrmacht viele Gebiete nicht mehr besetzen darf. Da viele Leute dagegen waren, nutzte dieses aus, um weitere Anhänger zu finden. Ebenfalls unterstützt Paul von Hindenburg Hitler, den er ihn zum Reichskanzler ernannte. Daraufhin fand Hitler mit seiner Partei, der NSDAP, die sogenannte „Hitlerjugend“ aufzubauen, womit auch junge Leute Anhänger von Hitlers Plänen wurden. Die Jugendlichen wurden aufgefordert zur SS zu gehen und im Krieg zu kämpfen, damit das deutsche Reich größer wurde und die deutsche Rasse herrsche. Desweiteren wurden durch Hitler mehrere Propaganda geführt, wie beispielsweise die Reichskristallnachts, in der Häuser und Läden von Juden gestürmt und verbrannt wurden. Viele Leute begrüßten den Gedanken zu einem größeren Reich, wodurch die Mehrheit der Deutschen kriegsbegeistert wurde. Die Deutschen scheiterten am Ende des Krieges und als Abschluss stürmten die Amerikaner, die England und Russen Berlin und zerstörten wichtige Gebäude und den Reichstag und nahmen sich einige Stücke von wichtigen Gebäuden als „Souvenirs“ mit. Der zweite Weltkrieg hat sehr viele Spuren hinterlassen, sodass es in Deutschland sehr viele Neonazis gibt, welche Hitlers Ziele und Gedanken der Rassentrennung oder ähnliche Dinge teilen. Einige sind auch der Meinung, dass der Holocaust eine Lüge war und somit der Hass auf Hitler nicht berechtigt sei.

2016f09b12w1

1. Bild:

Auf dem Bild ist der Versailler Vertrag zu sehen. Der Versailler Vertrag ist von Frankreich nach Deutschland gerichtet, da Deutschland mit Frankreich den Frieden wollte und dies zu Frankreichs Bedingungen dafür waren. Durch den Vertrag verlor Deutschland einen hohen Teil der Bevölkerung durch Auswandern und auch äußere Teile Deutschlands mussten an die nahe liegenden Länder abgegeben werden. Außerdem musste sich das deutsche Militär auf eine bestimmte Anzahl beschränken. (noch weitere Dinge) Nachdem Hitler Reichskanzler geworden ist (Bild 5) brach er den Versailler Vertrag und damit auch den Frieden zu Frankreich.

2. Bild:

Hitlerputsch vor Reichstag.

3. Bild:

Reichspräsident Hindenburg gratuliert (ernennt) den neuen Reichskanzler Hitler mit einem Händedruck (war oft auf Postkarten oder Plakaten zu finden).

Bild 4:

Plakatwerbung

2016f09b12w2

Am Ende des ersten Weltkriegs unterschrieb das deutsche Reich den von Frankreich gestellten Versailler Vertrag.

Mit diesem Vertrag waren viele Dinge eingeschränkt. Beispielsweise durften die deutschen Truppen nur noch aus einer bestimmten Anzahl bestehen. Viele Deutschen waren jedoch gegen diesen Vertrag und dies nahm Hitler zur Hilfe um Reichspräsident zu werden. Er versprach dem Volk den Versailler-Vertrag zu beenden und somit wurde er immer beliebter unter dem Volk. Dann kam es zum Hitler Putsch.

Als Hitler dann von Hindenburg zum Reichspräsidenten gewählt beziehungsweise begrüßt worden ist, hatte er bereits einen großen Mitbestimmungsanteil. Er hat unter anderem viele neue Gesetze erlassen.

Als Hindenburg dann starb und Hitler sich selbst zum Reichskanzler wählte, war er allein der Herrscher über das deutsche Reich.

Er erstellte jüdenfeindliche Gesetze, wie beispielsweise das die Juden nicht mehr auf deutsche Schulen gehen durften und alarmierte auch die deutsche Jugend. Mit der Hilfe von Plakaten und auch durch den in der Schule gelernten Inhalt haben sich auch die Kinder in jungem Alter von Hitler beeinflussen lassen. Z.B. haben sie früh gelernt, die Juden seien nichts anderes als gierige Tiere, die den Deutschen alles wegnehmen

2016f09b12w3

Nach dem ersten Weltkrieg war das deutsche Reich gezwungen, den Versailler Vertrag, welcher von den Franzosen erstellt wurde, zu unterschreiben. Viele Teile des deutschen Reiches wurden somit an die äußeren/angrenzenden Länder abgegeben. Die Folgen waren natürlich, dass das Deutsche Reich eine hohe Zahl der Einwohner verlor. Der Versailler Vertrag bestimmte unter anderem auch die genaue Zahl des deutschen Militärs. Viele Deutsche, darunter auch Adolf Hitler, waren mit diesem Vertrag überhaupt nicht zufrieden und fühlten sich schließlich auch vernachlässigt, als der Reichspräsident ihn unterschrieb.

Diese Gelegenheit nutzte Hitler und versuchte die Deutschen davon zu überzeugen und zog sie somit auf seine Seite.

Mit diesen „Rebellen“ griff Hitler dann den Reichstag an. Dies ging so aus, dass Hitler im Gefängnis landete. Später erreichte Hitler jedoch sein Ziel und wurde Reichskanzler. Dazu gibt es sogar den berühmten Händedruck, zur Gratulation zum Reichskanzler, von dem Reichspräsidenten Hindenburg selbst.

Ab dem Zeitpunkt hatte Hitler viel Macht. Er hatte viel Einfluss, was die Gesetze betrifft, beispielsweise. Als Hindenburg dann stirbt, ernennt Hitler sich selbst zum Reichspräsidenten und hatte somit die völlige Macht über das deutsche Reich.

Er ernannte immer mehr Gesetze, welche die Juden betrifft. Gesetze, wie beispielsweise, dass die Juden nur noch in einer bestimmten Zeit das Haus verlassen durften, um einzukaufen, und auch die jüdischen Kinder mussten auf eine Schule für Juden, damit die deutschen Kinder keinen Kontakt mit ihnen haben. In den jüdischen

Schulen waren natürlich viel schlimmere Umstände, als in den deutschen. Es gab nicht einmal sauberes Trinkwasser.  
(noch nicht ganz fertig geworden)

2016f09b13w1

Auf dem ersten Bild, welches eine Karikatur ist, ist eine Papierrolle zu sehen. Das ist der Versailler Vertrag. In der Rolle liegt ein Mann mit ein Mütze auf. Auf der Mütze steht Hitler Party. Auf dem zweiten Bild sind viele Menschen zu sehen. Ich denke, es ist ein Marsch. In dem dritten Bild ernennt Ludendorff Hitler zum Kanzler.

2016f09b13w2

Auf dem ersten Bild sieht man den Versailler Vertrag. Der Vertrag ist aufgerollt, darin liegt ein Mann, auf einer Mütze steht Hitler Partei. Auf dem dritten Bild wird Adolf Hitler von Hindenburg zum Kanzler ernannt. Auf dem vierten Bild ist dargestellt, wie sich die typische Frau und der typische Mann vorgestellt wurde. Nämlich mit blonden Haaren und blauen Augen. Die Mädchen trugen einen geflochtenen Zopf. Die Kindern wurden von Anfang an zu Nationalsozialisten erzogen, besonders in der Schule durch den Unterricht. Sie lernten in allen Fächern Rassenideologie.

2016f09b13w3

Auf dem ersten Bild ist der Versailler Vertrag zu sehen. Er ist aufgerollt in der Rolle liegt ein Mann aus der Hitler Partei.

Auf dem dritte Bild sind Hindenburg und Hitler zu sehen. Hitler wird von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt.

Auf dem vierten Bild ist die Hitlerjugend zu sehen. Die typische Vorstellung von Mann und Frau wird deutlich. Sie sollte blaue Augen und blonde Haare haben. Mädchen sollten einen geflochtenen Zopf tragen.

Auf dem fünften Bild wird deutlich, dass Hitler sein Reich erweitern will. Es ist eine Karte von Deutschland zu sehen.

Auf dem siebten Bild sind die Neonazis von heute zu sehen.

2016f09b14m1

Hitlers Vision war einfach: Die Strukturen der deutschen Weimarer Republik zerschlagen, eine Diktatur mit ihm an der Spitze erschaffen, die Staatsgrenzen ausweiten und die Rasse des urdeutschen Menschen wahren. Doch das war schwierig. Der Versailler Vertrag verbot dem deutschen Reich eine starke Wehrmacht, Kriegsschiffe über 1000 Tonnen und Hitler musste erst einmal die Macht in der Republik ergreifen. Sein Putschversuch scheiterte und er saß im Gefängnis. Dort schrieb er „Mein Kampf.“ 1933 wurde er allerdings als Reichskanzler und als Ministerpräsident ernannt. Er setzte das Ermächtigungsgesetz ein, was ihm die Zerschlagung der Weimarer Republik ermöglichte. Das Wort „Führer“ war neu und war anders zu verstehen, deshalb hatte er so viele Anhänger.

2016f09b14m2

Adolf Hitler führte 1923 den ersten Putsch an. Nach dem Aufschwung der NSDAP wird Hitler durch den Präsidenten Hindenburg als Reichskanzler ernannt. Durch diese Macht verspricht Adolf Hitler dem Volk die Auflösung des Versailler

Vertrages, welcher nach Ende des 1. Weltkrieges geschlossen wurde, und das Verbot einer Überschreitung von 100.000 Soldaten in der Reichswehr, und den Bau von schweren Kriegsschiffen beinhaltete. Unter anderem wurde das Rheinland als entmilitarisiert erklärt. Als Hindenburg starb, ließ Hitler die Reichswehr auf sich vereidigen und fuhr alle Rüstungsprogramme hoch. Er führte die Hitlerjugend ein, womit er die Gleichschaltung des deutschen Volkes erzielte. Dann ließ er die Expansionspolitik greifen. Die „Ostmark“ (Österreich) wurde angeschlossen, sowie das Sudetenland. Mit dem Überfall auf Polen begann der 2. Weltkrieg. Später wurden Dänemark, Norwegen und Frankreich erobert.

Als Hitler die Sowjetunion angriff, wendete sich das Blatt. Stalin rief zum großen Vaterländischen Krieg auf. Die deutschen Truppen wurden zurückgedrängt. Als 1945 die Kapitulation der Deutschen unterschrieben wurde, zerstörten und entfernten die Alliierten alle Hakenkreuze und ähnlich nationalsozialistische Zeichen.

Heute gibt es immer noch Neo-Nazis, die versuchen, Ausländische aus Deutschland zu vertreiben.

2016f09b14m3

1933 wurde Hitler von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Er versprach die Auflösung des Versailler Vertrages, welcher das Rheinland entmilitarisierte und den Bau schwerer Kriegsschiffe verbot und vieles weitere. „Mein Kampf“, welches er in der Haft aufgrund des Hitlerputsches schrieb, wurde zur Pflichtlektüre, der Anfang der Gleichschaltung, auch in der Schule und der Freizeit durch die Hitlerjugend. Nach der Vereidigung der Reichswehr auf Hitler wurde das „Großdeutsche Reich“ errichtet. Österreich, der Westen Polens und das Sudetenland wurde an das Deutsche Reich angeschlossen.

Nachdem die Deutschen den 2. Weltkrieg verloren hatten, wurden alle Hakenkreuze zerstört. Heute gibt es immer noch rechtsextreme „Neonazis.“

2016f09b15m1

Zuerst kam es zu dem Versailler-Vertrag, während der Weimarer Republik, welcher die Deutschen in vielen Bereichen stark einschränkte. Dies nutzte Hitler um geliebt zu werden und ging so gegen den Versailler-Vertrag an.

Anschließend wurde er von Hindenburg zum Reichskanzler gekrönt, womit er viel Macht über das deutsche Reich hatte. Bei diesem Prozess wirkte er eingeschüchtert und untergestellt. Danach wurde die Hitler Jugend gegründet. Er hatte nun schon die gesamte Macht über das deutsche Reich und er wollte dies auch erweitern. Somit konnte er die Deutschen von seiner rechten Orientierung überzeugen.

Nach dem Hitler starb und der Antisemitismus beendet wurde, gab und gibt es trotzdem noch rechts orientierte Mensch, sogenannte Neo-Nazis.

2016f09b15m2

Adolf Hitler sagt, dass er Deutschland aus den Fesseln des Versailler Vertrages befreien möchte, dann kommt es zum Hitlerputsch. Anschließend wird Adolf Hitler von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt (Potsdamtag). Bei diesem Vorgang wirkt Hindenburg so als ob er der Vater von Hitler sei, da er von oben auf ihn herab sieht.

Danach gründet Hitler die HJ, welche die Überschrift dient: Die Jugend dient dem Führer.

Hitler herrscht nun über Deutschland und versucht immer mehr Länder zu besetzen was er auch schafft, wie zum Beispiel Frankreich, Italien, Österreich und Polen. Jedoch wurde Polen zwischen Deutschland und der Sowjetunion aufgeteilt. Dadurch, dass Deutschland Polen überfallen hat begann der zweite Weltkrieg (1.09.1939). 1945 kapitulierte Deutschland und Hitler erschoss seine Frau und sich selbst. Dadurch war der Führerstaat in Deutschland besiegt. Jedoch gibt es heutzutage immer noch Anhänger Hitlers, sogenannte Neo-Nazis.

2016f09b15m3

Anfangs verspricht Adolf Hitler dem Volk, dass er das deutsche Reich aus den Fesseln des Versailler Vertrags befreien würde. Daraufhin kommt es zu dem Hitlerputsch.

Anschließend wird Adolf Hitler von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Bei diesen Vorgang wirkt Hitler Hindenburg untergeordnet, da er Hindenburg nicht in die Augen schaut, sondern mit gesenktem Blick vor ihm steht.

Nachdem Hitler zum Reichskanzler ernannt wurde, gründet er die Hitlerjugend, welcher alle Jugendlichen beitreten soll.

Adolf Hitler ist der Führer des deutschen Reiches, welches er erfolgreich vergrößert, durch das Besetzen von Italien, Frankreich und der Hälfte Polens. Jedoch wurden die Alliierten stärker und zwingen das deutsche Reich zur Kapitulation, daraufhin erschießt sich Adolf Hitler.

Trotz des Todes von Adolf Hitler gibt es immer noch sogenannte „Neo Nazis“ in Deutschland. Die Anhänger von rechten Parteien sind, wie z.B. die „AfD“ oder die „NPD.“ Außerdem gibt es auch die Menschen, die den Holocaust leugnen, welche behaupten, dass keine Juden vergast worden sind seien oder ähnliches.

2016f09b16m1

Damals als der Versailler Vertrag abgeschlossen wurde und die Deutschen protestierend auf die Straße gingen kam Hitler als eine Zukunftsvision und brach den Versailler Vertrag. Als Hitler an die Macht kam war der Deutsche Adler, dann auch Reichsadler genannt am Boden. Hitler machte Freundschaften mit Lieblingen des Volkes und entfachte die Kriegsfreude wieder auf. Er wurde Herrscher von ganz Deutschland und fing mit Propaganda für die SS und die Hitlerjugend. Als dann der 2. Weltkrieg begann Hitlers Höhepunkt.

2016f09b16m2

Als der 1. Weltkrieg zu Ende war, wurde der Versailler Vertrag errichtet, um Deutschland vor zu viel Macht zu schützen. Weil die Deutschen mit dem Versailler Vertrag nicht zufrieden waren, wurde Hitler an die Macht gewählt. Als Hitler dann mit Lieblingspolitikern des Volkes Freundschaft geschlossen hat, war das Deutsche Volk begeistert und stand hinter Hitlers Ideen. Als dann der 2. Weltkrieg anfang, hat man die Vorfreude merken können. Hitler errichtete die Hitlerjugend und zog dadurch die Jugend auf seine Seite. Danach schloss Hitler Österreich und die Tschechoslowakei, Deutschland an. Sein Ziel die Reichserweiterung nach Osten. Er holte Frankreich und Polen ein. Trotzdem verbiss er sich an Russland und England. Am Ende des Krieges kesselten England und Russland, Deutschland ein, bis Deutschland kapitulierte. Danach wurden alle Reichsadler zerstört und Deutschland war besiegt.

2016f09b16m3

Als der Versailler Vertrag in Kraft war, kam eine Person an die Macht. Adolf Hitler war Bundeskanzler. Während der Machtzeit Hitlers wuchs die Nationalsozialistische Bewegung und die Vorfreude auf einen 2. Weltkrieg. Als sich dann Adolf Hitler mit volksbeliebten Personen verbündete, stand das gesamte Deutsche Volk hinter ihm. Damit konnte er sein Ziel: „die Reichserweiterung nach Osten“ erfüllen und besetzte Polen und Österreich. Zudem startete er die Hitlerjugend und betrieb starke Propaganda.

Während des 2. Weltkriegs hatte das Deutsche Reich Hungersprobleme und verlor den Krieg. Hitler begann Suizid und der Reichsadler wurde zu Fall gebracht. Es wurden sofort in ganz Deutschland alle Reichsadler abgenommen und der Krieg war zu Ende.

2016f09b17m1

Als Hitler versuchte an die Macht zu kommen und durch Putsche versucht wurde ihm dazu zu verhelfen gelang ihm dies. Er zog schnell das ganze Volk in seinen Bann und durch seine geschickte Weise wurde er Reichskanzler und Präsident zusammen. Durch seine begeisternde Art und seine Kriegslust kam er schnell an viele Anhänger, da die Deutschen sich nach einer Person sehnten, die ihnen „hilft.“ Er begeisterte auch Kinder so entstanden Hitlerjugenden in denen schon im frühen Alter die Ideologie der Nazis und Hitlers verbreitet wurde. Als Hitler nun Deutschland eingenommen hat versucht er mehr einzunehmen, wie Polen. Auch Frankreich wollte er einnehmen, seine Gegner, die Alliierten, unter anderem die USA, waren gegen Hitler und die Nazis und als Hitler sich zu offensiv verhielt, wurde er gestürzt und das Regime brach zusammen. In der Zeit der Nationalsozialisten erfuhr das deutsche Volk viel Leid vor allem durch die Judenverfolgung und die rassistische Ideologie der Nazis.

2016f09b17m2

Adolf Hitler war lange Zeit der Führer Deutschlands. Es wurde der Versailler Vertrag, nach dem ersten Weltkrieg geschlossen, um einen zweiten zu verhindern. Doch Deutschland, also Hitler, hält sich nicht an diesen Vertrag. Hitler strebt an, ein großdeutsches Reich zu erschaffen und um seinen Einfluss zu vergrößern fängt er bei der Jugend an. Dies gelingt ihm durch starke Propaganda bis in die Schulen hinein. Er geht, nachdem er in Deutschland Kanzler und Präsident ist, sehr geschickt vor und sichert sich so den nahen Osten. Auch schafft er es Frankreich einzunehmen und nach Norden auch Dänemark und Norwegen. Als er dann in Russland jedoch Schlachten verliert und auch von Westen England und die USA kommen ist Deutschland militärisch am Ende und fast alle deutschen Städte werden zerstört. Hitler verschanzt in Berlin im Führerbunker und erschießt sich dort selbst, nachdem er denkt, dass es keinen Ausweg mehr gibt.

2016f09b17m3

Der Versailler Vertrag wurde geschlossen um Ereignisse wie den 1. Weltkrieg zu verhindern. Doch ein Mann wollte ein großdeutsches Reich erschaffen. Dieser Mann war Adolf Hitler. Er versuchte durch Reden und Putsche alle auf seine Seite zu ziehen, was ihm auch gelang. Er wurde Kanzler und Präsident und vereinte alle auf sich. Durch seine demütige Geste, bei der Ernennung glaubten alle sie könnte ihn

unter Kontrolle halten. Doch Hitler wollte ein großdeutsches Reich und infiltrierte die Jugend und betrieb Propaganda. Er nahm Österreich, Polen, die Niederlande, Belgien und Frankreich ein und war auf dem Vormarsch nach England und nach Amerika. Später wurde er gestürzt und alle Überreste zerstört. Leider gibt es heute noch heute neo Nazis, die versuchen Hitlers Ideologie, der Vernichtung der Semiten und aller anderen die anders sind durchzusetzen. Jedoch muss man sagen, dass es die Erscheinung des Rassismus nicht nur in Deutschland gibt/gab. Viele andere Länder hatten auch Regierungen, die aus einer Regierung bestanden, die rassistisch war.

2016f09b18w1

Das erste Bild zeigt den Versailler-Vertrag in Übergröße in dem sich ein SS-Mitglied befindet. Auf dem nächsten Bild kann man eine Menschenmenge erkennen, welche vermutlich gerade demonstriert. Es handelt sich dabei womöglich um Juden die für ihre Rechte kämpfen. Das Bild ganz rechts oben zeigt den berühmten Händedruck zwischen Hindenburg & Hitler, wobei Hitler von ihm zum Reichskanzler ernannt wird. Das folgende Bild veranschaulicht die Rolle der Jugendlichen in der damaligen Zeit. Es wird so dargestellt als würden die Jugendlichen Hitlers Macht unterliegen & ihn anpriesen, sowie verehren.

Das nächste Bild zeigt das deutsche Reich zur Zeit des Nationalsozialismus. Darauf ist Hitlers Kopf & der Adler als Wahrzeichen abgebildet. Das Bild ganz rechts unten zeigt wie einer der ermordeten Juden gerade in einem der Massengräber begraben wird. Das letzte Bild veranschaulicht eine Volksdemonstration zur damaligen Zeit, welche dabei Flaggen mit der Abbildung des Hakenkreuzes in die Luft heben.

2016f09b18w2

Mit dem Versailler Vertrag wurde der Frieden nach dem 1. Weltkrieg eingeleitet, jedoch sorgt dieser Vertrag für Unruhe, als die NSDAP langsam zu einer angesehenen Partei wird, denn Hitler hat das Ziel gehabt diesen Vertrag ein für alle mal zu vernichten, denn die darin verhandelten „Regel“ entsprachen seinen Vorstellungen in keinsten Weise. Bevor er dies jedoch umsetzen konnte, musste er erstmal die absolute Macht erlangen und dieser Prozess begann insbesondere mit dem Händedruck mit Paul von Hindenburg welcher Hitler zum Reichskanzler ernannt hat. Nach dem Tod von Hindenburg hatte Hitler alleine die größere Macht über das deutsche Reich. Er war nun der „Führer“, welcher vor allem auch von der deutschen Jugend als eine Art „Held“ angesehen wurde. Denn die Kinder dieser Generation wurden von an mit Rassenkunde unterrichtet, so dass sie gar nichts anderes kannten, als das wertzuschätzen, was Hitler umsetzte. Auch die Jugendlichen habe Teil an der Ausschließung der Juden gehabt, denn sie wollten ihrem Führer dienen und dies eben war Hitlers Intention.

Massengräber von Juden wurden erschaffen in denen Millionen von Juden weltweit vergraben wurden. Davor wurden sie in KZ's untergebracht wo sie die letzten Tage ihres Lebens unter Hunger und Not verbracht haben. Viel vom eigenen Volk wussten jedoch kam was darüber und unterstützten deshalb weiter die NSDAP und damit Hitler. Die Aufstände der Juden halfen nichts, der Holocaust nahm erst sein Ende als bereits schon der größte Teil der Juden ermordet worden war. Und das gesamte deutsche Volk hat einfach dabei zugesehen und es zugelassen. Alle tragen also die Schuld für all diese Ereignisse.

2016f09b18w3

Der Versailler Vertrag ist einer der Auslöser der folgenden Ereignisse, welche letztendlich zum 2. Weltkrieg führen, denn die Nationalsozialisten haben in der darauf folgenden Zeit alles versucht um diesen Vertrag zu nichte zu machen. Sie wollten so regieren wie sie es für richtig halten und da stand ihnen der Vertrag ganz klar im Weg. Der „Führer“ dieser rechtsradikalen Partei war niemand anderes als Adolf Hitler, welcher vom damaligen Reichspräsidenten Paul von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt wurde. Es ist der Händedruck, welcher zur damaligen Zeit als ein besonderes Symbol galt. Denn von diesem Zeitpunkt an wurde Hitler immer mächtiger. Man könnte sagen: das deutsche Reich war nun seins. Auch das jüngste Volk hat zu ihm aufgesehen und wurde schon früh in der Schule mit Hitler und dem Nationalsozialismus und dessen Ideologie vertrautgemacht. Die Kinder wurden sozusagen von ihren Lehrern als auch Eltern manipuliert oder haben genau umgekehrt ihre Eltern mit den Informationen insbesondere von dem Hass den sie den Juden entgegenbringen „müssen“ überzeugt. Ganz klar, die Juden haben sehr vieles einstecken müssen und mit der Zeit wurde für sie alles nur noch schlimmer. Es halfen ihnen nicht mal die größten Aufstände und Demonstrieren. Sie waren eine Minderheit und genau deshalb konnten sie nichts gegen den Holocaust der seinen Lauf nahm, unternehmen. Die Anhänger von Hitler, damit also der größte Teil des deutschen Volkes, war stolz auf seinen Führer.

Dabei haben sie die Unmenge an Morden der Juden einfach ausgeblendet. Die Kzs oder Massengräber haben sie nicht interessiert. Viele wussten zwar nicht ganz genau was in den Kzs oder damals als „Arbeitslager“ angesehen Einrichtungen geschah, aber der allergrößte Teil wollte es wirklich auch nicht wissen. Zu der Zeit Hitlers war die deutsche Bevölkerung blind, denn sie hatten sie zu sehr von dem Schein des Nationalsozialismus bescheinen lassen bzw. waren selber Täter. Alle zu dieser Zeit waren egal ob aktiv oder passiv Täter gewesen.

2016f09b19w1

Auf dem ersten Bild sieht man eine Rolle, die den Versailler Vertrag darstellen soll und aus der Rolle kommt Hitler raus, der einen Helm auf hat. Dieses Bild ist eine Karikatur und auf mich wirkt es so, dass aus dem Vertrag sich die Partei entwickelt. Auf dem dritten Bild ernennt Ludendorf Hitler zum Reichskanzler.

2016f09b19w2

Aus dem Versailler Vertrag entsteht die Hitler Partei. Hindenburg gibt Hitler die Hand und überreicht seinen Posten an Hitler. Die Neo-Nazis stehen hinter Hitler und finden es gut, was er macht. Er verstößt gegen alle Verträge wie auch gegen den Vertrag mit England.

Jedoch marschiert er am 1.9.39 in Polen ein und weil Polen verbündet mit England ist, hat er den Pakt gebrochen. Deutschland war gegen Deutschland erfolgreich und hat sich das Land mit der Sowjetunion geteilt. Er war auch gegen Frankreich erfolgreich nur gegen England und die Sowjetunion hatte er keine Chance. Die Deutschen versuchten immer näher nach Osten zu rücken. Sie kamen auch bis nach Stalingrad aber der Winter war zu kalt und die russischen Panzer waren genauso gut. Am Ende des Krieges mussten sogar Kinder für Hitler kämpfen und die russischen und britischen Soldaten habe „Souvenirs“ mitgenommen.

2016f09b19w3

Hindenburg gab seinen Posten an Hitler ab und somit bekam Hitler die ganze Macht über Deutschland. Er manipuliert das Volk, dass sie aktiv gegen Juden vorgehen. Außerdem hatte das Volk viel Vertrauen in Hitler, weil mit ihm Erfolge erzielt wurden, die zuvor nicht stattgefunden haben.

Am Ende des 2. Weltkriegs sammelten Soldaten Sachen als Andenken an den Sieg und nahmen diese mit in ihr Land. Zuvor aber wurde Werbung dafür gemacht, dass Kinder auch für ihr Land dienen sollte, da Hitler wusste, dass er den Krieg verlieren würde. Viele Menschen denken heutzutage, dass es nicht richtig war was Hitler tat aber es sind auch einige dabei, die finden, dass es genau richtig war. Sie leugnen die Massenvernichtung der Juden und sind davon überzeugt, dass es ihnen im Konzentrationslager besser ginge als den anderen, da in den Regeln steht, dass dort immer für ausreichend Nahrung gesorgt wird.

2016f09b20w1

### Kurzgeschichte

Die Weimarer Republik ging zu Ende und das „rechte“ Denken entstand. Der Krieg forderte viele Opfer und ließ einige Menschen Sachen machen lassen, zu denen sie sich verpflichtet fühlten. Der Jugend wurde eine tolle Zukunft und Erfolg versprochen. Sie fühlten (sollten) sich in dem Staat aufgenommen und gebraucht. Dies erfreute viele. Es kamen mit der Zeit neue Namen an die Öffentlichkeit bei Gesten, die von der Presse festgehalten wurden und die Wahrnehmung der Politik beeinflussten. Dazu gehört vor allem der Händedruck des Reichspräsidenten mit Adolf Hitler. Die unterwürfige Haltung war von A. Hitler gewollte und er erstellte ein Bild (Auftreten) von sich.

Die Wahrnehmung von Recht, Unrecht und Gewalt verschob sich bis 1945 und viele politische Gruppen zogen sich zurück und schwiegen.

Bis heute ist die „rechte“ Gruppe aktiv und muss zurückgehalten werden.

2016f09b20w2

### Verschriftlichen der Bilderreihe (2)

Der Versailler Vertrag wurde nach dem 1. Weltkrieg entwickelt und besagte, dass Deutschland sich kaum noch militärisch rüsten durfte. Es gab die entmilitarisierte Zone im Ruhrgebiet, in die Adolf Hitler zum späteren Zeitpunkt einmarschiert ist.

Viel früher war Adolf Hitler schon einmal in die Öffentlichkeit getreten. Es gibt den berühmten Händedruck zwischen ihm und Paul von Hindenburg, bei dem Hitler eine unterlegende und unterwürfige Haltung einnimmt. Somit entsteht kein negatives Bild von ihm. Doch mit der Zeit kam die NSDAP mehr an die Macht und zwei Ämter wurden in der Führungspolitik auf Hitler vereint.

In den Schulen wurde antisemitisches Denken breit und die Vorstellung des „reinen Deutschlands“ kam auf. Es gab markante Bilder von Jungen und Mädchen die von „deutscher Arier“ waren. Die Schulausbildung war nach den Vorstellungen der Nationalsozialisten gestaltet.

Der 2. Weltkrieg brach aus und Deutschland eroberte Gebiete im Osten unter der Führung von Adolf Hitler. Nach dem Untergang Deutschlands wurden Symbole des Nationalsozialismus vernichtet.

Adolf Hitler begang Selbstmord.

2016f09b20w3

Nach dem 1. Weltkrieg, zu dem die Aufstände gehören, entstand der Versailler Vertrag. Dieser beinhaltet eine entmilitarisierte Zone im Ruhrgebiet. Hitlers marschierte jedoch dort ein und brach auch diesen Vertrag.

Es wurde in der neuen Generation vor dem 2. Weltkrieg eine für den Krieg ausgelegte Schulausbildung durchgesetzt. Die Vorstellung vom „reinen Deutschen“ kam auf. Dieser besaß blondes Haar und blaue Augen. Diese neue Generation richtete sich diesem Anspruch und daraus folgte, dass sie auch ihre Eltern „säuberten und erzogen.“

Bis heute hat die Geschichte in Deutschland Eindrücke hinterlassen. Es gibt Personen, die die Vergangenheit leugnen.

So ein Verhalten ist für mich unverständlich.

2016f09b21m1

Die Geschichte des Nationalsozialismus in Deutschland begann mit der immer größer werdenden Macht der NSDAP in Deutschland. Die Stimmung war aufgrund der Weltwirtschaftskrise schlecht. Schließlich wurde Hitler dann 1933 von Reichspräsident Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Auch die Jugend in Deutschland sollte bereits in jungen Jahren vom Nationalsozialismus überzeugt werden. Dies sollte durch die sogenannte Hitlerjugend geschehen. Hitler plante im 2. Weltkrieg sein deutsches Reich immer weiter zu vergrößern. Doch Deutschland verlor den Krieg und besonders die großen Städte waren durch die Bombenangriffe der Alliierten nahezu vollkommen zerstört.

Auch in der heutigen Zeit gibt es noch Nationalsozialismus in Deutschland. Immer wieder gibt es teil gewaltsame Aufmärsche der sogenannten Neonazis.

2016f09b21m2

Die Geschichte des Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus kam in Deutschland erstmals 1933 an die Macht unter der Führung von Adolf Hitler. Hitler nutzte die allgemeine Ablehnung des Versailler Vertrages um Wähler für sich zu gewinnen.

Am sogenannten Potsdamer Tag traten sich Hitler und Reichspräsident Hindenburg zum symbolischen Händeschlag. Nach dem Tod Hindenburgs erlangte Hitler die absolute Macht und wurde alleiniger Führer. Die Nazis versuchten bereits in den Schulen und mit Organisation, wie der Hitlerjugend die Jugend auf ihre Seite zu bringen.

Im Jahr 1938 wurde nach einer Volksabstimmung Österreich ein Teil Deutschlands. Hitler wurde unter großem Jubel in Wien empfangen. Auch das Sudetenland wurde an Deutschland angeschlossen. Von 1939 bis 1945 dauerte der zweite Weltkrieg, den Deutschland nach anfänglichen Erfolgen verlor.

Auch in der heutigen Zeit gibt es noch Nationalsozialisten, sogenannte Neonazis. Sie versuchen oft ihre Meinungen mit Gewalt durchzusetzen.

2016f09b21m3

Die Geschichte des Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus kam in Deutschland im Jahre 1933 an die Macht, als die NSDAP große Erfolge bei der Wahl hatte.

Die NSDAP war wie die meisten Deutschen gegen den Versailler Vertrag, der Deutschlands Militär begrenzte.

Der Parteichef der NSDAP, Adolf Hitler, wurde vom Reichspräsidenten Hindenburg zum Reichskanzler ernannt.

Hindenburg und Hitler feierten sich mit ihrem historischen Handschlag am sogenannten Tag von Potsdam. Nach dem Tod Hindenburgs wurde Hitler alleiniger Herrscher über Deutschland.

Der Nationalsozialismus sollte den Jugendlichen über die Hitlerjugend und den Bund deutscher Mädel bereits in jungen Jahren beigebracht werden.

In der Zeit vor dem 2. Weltkrieg wurden sowohl Österreich als auch das Sudetenland unter großem Jubel ein Teil des deutschen Reiches. 1939 begann der zweite Weltkrieg in dem die Nazis Millionen Juden ermordeten Holocaust. Deutschland verlor den Krieg 1945 und der Nationalsozialismus schien besiegt.

Doch auch in der heutigen Zeit gibt es noch Nationalsozialisten, sogenannte Neo-Nazis. In Zeiten der Flüchtlingskrise wird rechtes Gedankengut in der Gesellschaft wieder stärker. Zudem gibt es immer noch Leute, die den Holocaust vehement leugnen.

2016f09b22m1

Deutschland in den zwanziger Jahren. Es herrscht Unruhe wegen des Versailler Vertrages. Die Deutschen suchten Ausflüchte. So auch in München wo der österreichische Gefreite Adolf Hitler Vorsitzender der NSDAP ist. Auch dieser ist ein Gegner des gesamten Vertrages. Er führt zahlreiche Aufstände durch. In den folgenden Jahren steigen die Mitgliederzahlen und sie zieht in den Reichstag ein. Später wird Hitler Reichskanzler. Er verneigt sich ehrfürchtig vor Hindenburg. Danach erwartete noch niemand, dass dieser österreichische Gefreite in Deutschland etwas reißen würde. Doch mit dem Tod Hindenburgs übernahm die NSDAP Deutschland. Hitler, mittlerweile Reichskanzler und Reichspräsident, möchte ein deutsches Großreich gründen. Bereits in den frühen dreißiger Jahren gründet er die Hitlerjugend. Hier sollten die jungen Deutschen schon von klein auf mit der nationalsozialistischen Ideologie in Verbindung gebracht werden. Nach sechs jährigem Krieg zerbricht das deutsche Reich im Jahre 1945. Auch heute noch gibt es die Ideologie des Nationalsozialismus. Heute verströmen Neonazis den Nationalsozialismus.

2016f09b22m2

Der Versailler Vertrag sorgte Anfang der zwanziger Jahre für Aufstände in Deutschland. Einer dieser Aufständischen und Unruhestifter war der Österreich-Faschist Adolf Hitler. Ein Ziel war es den Vertrag von Versailles zu brechen und Deutschland zu neuem Ruhm zu verhelfen. In den zwanziger Jahren gewinnt die NSDAP immer mehr Einfluss bis Hitler Reichskanzler wird. Als er danach auf Hindenburg trifft verbeugt er sich unterwürfig. Nach Hindenburgs Tod 1934 wird Hitler zudem noch Reichspräsident. In dieser Position ändert er die Verfassung in eine Diktatur. Mit Sprüchen wie „Ein Volk. Ein Reich. Ein Führer!“ betreibt er Propaganda. Mit der Annektion Österreichs und des Sudetenlandes macht er sich Freunde. Zudem hat er im Falle des Krieges mächtige Verbündete wie zum Beispiel Mussolini sowie die Japaner. Seine Propaganda beginnt schon bei den ganz kleinen. Kinder im Kindergartenalter kommen zu den Pimpfen. Die älteren Jugendlichen gehen in die HJ.

Nach 6 Kriegsjahren verliert Hitler jedoch den Krieg und begeht Selbstmord im Führerbunker.

Im soweit nahezu zerstörten Berlin entfernen die Sowjets alles. Auch heute gibt es noch eine faschistische Bewegung in Deutschland die gerne Rache für die Schmach des 1. Weltkrieges will.

2016f09b22m3

Nach dem zweiten Weltkrieg versucht Hitler sich aus dem Versailler Vertrag zu winden. In Deutschland sammelt er Verbündete und veranstaltet Aufstände. Hitler steigt als Politiker immer weiter auf. Eine besonders wichtige Begegnung in seinem Werdegang ist die mit Hindenburg. Diese ist insofern besonders, da Hitler sich vor Hindenburg verneigt.

Nach der Machtergreifung infiltriert Hitler das deutsche Volk insbesondere die Jugend. Mit der Hitlerjugend, dem BDM und den Pimpfen schafft er zusammen mit seinen Ministern Freizeitorganisationen. Zudem vergrößert sich das Reichsgebiet sein Kriegsbeginn ständig. Bis zu 50 Kilometer vor Moskau dringen sie vor. Dann kommt die Wende. Die rote Armee erlangt große Siege im Osten. Der Atlantikwall zerfällt.

Die Russen und die Alliierten dringen vor bis nach Berlin. Hitler Deutschland zerfällt. 60 Jahre nach Zerfall des deutschen Reiches ist Deutschland ein demokratisches Land und eines der reichsten Länder der Welt.

Doch auch heute gibt es noch die Idee des Nationalsozialismus. Besonders jetzt in der Flüchtlingskrise entfachen die Rechten. Rechte Parteien fluten die Landtage. Neonaziaufmärsche werden immer häufiger und auch der Hass gegen Fremde.

#### **14. Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 10.10.2016

\_\_\_\_\_