

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie

Abteilung Geschichtswissenschaft

Veranstaltung: Vertiefung zum Begleitseminar Praxissemester

Geschichtswissenschaft 1 (690204)

Dozent: Herr Dr. Jörg van Norden

Wintersemester 2017/18

Studienprojekt Geschichtswissenschaft

Empirische Studie zur Lernprogression eines Geschichtsleistungskurses der Q1

Vorgelegt von: Marlén-Viviane Eickmann

Abgabedatum: 04.05.2018

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Der Forschungsgegenstand	2
Auswertung und Diskussion	4
Fazit	12
Literaturverzeichnis.....	13
Anhang	14
Kodierleitfaden.....	14

Einleitung

Dass die Geschehnisse der jüngeren Vergangenheit unser aktuelles Handeln bestimmen, macht nicht nur die Debatte um die diesjährigen Echowahlungen deutlich.

Daher ist es umso wichtiger, dass im Geschichtsunterricht nicht allein das fachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Um ein „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“¹ der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, formuliert der Kernlehrplan die vier Bereiche der Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz.²

Eine Alternative zu dieser, in Fachkreisen immer wieder kritisierten Strukturvorgabe, bietet das in vier Kompetenzen unterteilte Modell von Jörg van Norden. Dort nehmen die Zeitkompetenzen einen besonderen Stellenwert ein, denn es gilt: „Geschichte ist Zeit“.³

Anhand dieses Kompetenzmodells wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Lernprogression eines Geschichtsleistungskurses in Nordrhein-Westfalen analysiert. Ziel ist es, herauszufinden, inwiefern der untersuchte „herkömmliche“ Geschichtsunterricht auch die von van Norden definierten Kompetenzen erfüllt. Daher gliedert sich diese Arbeit wie folgt: Zunächst wird der Forschungsgegenstand und im Anschluss daran die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und diskutiert. Die Konsequenzen der Untersuchung für den eigenen Geschichtsunterricht werden in einem Fazit zusammengefasst.

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, 1. Auflage, Düsseldorf 2014, S. 15.

² Vgl. ebd. ff.

³ Jörg van Norden, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch, Berlin 2014.

Der Forschungsgegenstand

Den Forschungsgegenstand dieses Studienprojektes stellt die Lernprogression eines Geschichtsleistungskurses in der Q1 eines Gymnasiums dar. Dieser setzt sich aus fünf Schülerinnen und fünf Schülern zusammen. Bis auf eine Person konnten alle an jeder der Erhebungen teilnehmen.

Das methodische Vorgehen orientiert sich an den durch Philipp Mayring festgelegten Schritten zu der „Qualitativen Inhaltsanalyse“: Ausgehend von einem konkreten Untersuchungsgegenstand, in unserem Fall der Bilderreihe, erfolgt die kategoriengeleitete, systematische Auswertung.⁴ Die Analyse der Texte, die zu einer Bilderreihe geschrieben worden sind, nach den durch Mayring definierten Schritten unter Verwendung des Kompetenzstrukturmodells von van Norden hat sich bereits bewährt.⁵

Die Lernenden werden zu drei verschiedenen Zeitpunkten dazu aufgefordert, einen zusammenhängenden Text zu einer, jedes Mal gleichen, Bilderreihe zu verfassen. Im Anschluss an die erste Erhebung beginnt eine neue Unterrichtseinheit. Diese behandelt das Thema der Bilderreihe. Da die Schülerinnen und Schüler nur über lückenhaftes Wissen zu diesem Thema verfügen, stellen die Ergebnisse der ersten Erhebung den Basiswert dar. Die zweite findet direkt, die dritte sechs Wochen nach der letzten Unterrichtsstunde zu diesem Thema statt. Für das Verfassen ihrer Essays steht den Schülerinnen und Schülern so viel Zeit zu Verfügung, wie sie benötigen. Letztendlich waren knapp 25 Minuten für alle Schülerinnen und Schüler ausreichend.

Die Unterrichtseinheit zum Thema „Imperialismus“ wurde bis auf die einführende von mir gehaltene Stunde von der Lehrkraft des Kurses durchgeführt. Sie umfasste insgesamt 20 Unterrichtsstunden. Die verwendeten Bilder wurden im Vorhinein mit ihr abgestimmt, um sicherzustellen, dass sie diese auch in ihren Unterricht mit einbeziehen möchte und wird. Die verwendeten Bilder zeigen Herero- und Nama-Delegierte vor dem Sitz des Bundespräsidenten, die Karikatur „The Rhodes Colossus“, eine Deutsche Postkarte aus dem Jahr 1900: „Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern“, einen zeitgenössischer Holzstich der Kongokonferenz, zwei afrikanische Paare um 1900 und eine Zeichnung vom Hissen der Reichskriegsflagge in einem afrikanischen Dorf .

⁴ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, 12. überarb. Auflage, Weinheim u.a. 2015, S. 50 ff..

⁵ Vgl. Jörg van Norden, Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz, in: Michael Sauer u.a. (Hrsg), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 170 ff..

Verfasse einen zusammenhängenden Text zu der Bilderreihe.



Abbildung 1: Bilderreihe zum Imperialismus.⁶

Thema der Stunde	Einzelstd.	Doppelstd.
Einstieg: Imperialismus	x	
Imperialismus: Begriffe und Ausdehnung		x
Motive und Formen		x
Die Aufteilung Afrikas	x	
Begründungen imperialistischer Politik		x
Ökonomische Bedeutung der Kolonien	x	
Völkermord in einer deutschen Kolonie?		x
Film: Namibia		x
Diskussion des Films; Folgen des Kolonialismus		x
Deutsche "Weltpolitik" und europäische Bündnissysteme		x
Rüstungswettlauf vor 1914	x	
Balkan-Krisen		x

Tabelle 1: Inhalte der Unterrichtsreihe.

⁶ Herero- und Nama-Delegierte vor dem Sitz des Bundespräsidenten, entnommen aus: Migration in Germany, Keine Individuelle Entschädigung. Herero und Nama bekräftigen Schadensersatzforderungen, 24.02.2017, URL: <<http://www.migazin.de/2017/02/24/keine-entschaedigung-herero-nama-schadensersatzforderungen/>> [letzter Aufruf: 25.04.2018]; Karikatur „Der Rhodes-Koloss“, entnommen aus: Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Geschichte Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Paderborn 2015, S. 145, Deutsche Postkarte aus dem Jahr 1900: „Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern“, entnommen aus: Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen 1. Geschichte Oberstufe, Braunschweig u. a. 2007, S. 532; Zeitgenössischer Stick der Kongokonferenz, entnommen aus: ZuM 2015, S. 157; Afrikanische Paare um 1900, entnommen aus: ZuM 2007, S. 559; Hissen der Reichskriegsflagge in einem afrikanischen Dorf (Titelbild der „Illustrierten Zeitung“ vom 20.09.1884), entnommen aus: ZuM 2007 S. 521.

Auswertung und Diskussion

Vor der ersten Erhebung habe ich den Schülerinnen und Schülern mein Forschungsanliegen deutlich gemacht und ihnen ebenfalls erklärt, dass diese anonym erhobenen Daten lediglich als Grundlage für mein Studienprojekt und nicht als Bewertungsgrundlage ihrer schulischen Leistungen dienen werden. Als ich die Schülerinnen und Schüler dann dazu aufforderte, eine zusammenhängende Geschichte zu den vorliegenden Bildern zu verfassen, schauten sie mich erstaunt an und waren sichtlich verunsichert. Bei der zweiten Erhebung war von dieser Unsicherheit nichts mehr zu erkennen: Sie fingen sofort motiviert an zu schreiben. Manche verfassten sogar Texte, die mehr als eine DIN A4 Seite füllten. Doch ob gleichzeitig mit der Textfülle auch die beiden Zeitkompetenzen der A- und B-Reihe, die kompositorische Kompetenz und das Wissen gewachsen sind, wird die folgende Auswertung zeigen.

Für die Kodierung der Essays wurden diese zunächst transkribiert und anschließend unter Zuhilfenahme des Programms „QDA Miner Lite“ und durch Verwendung des von van Norden zu Verfügung gestellten Leitfadens kodiert. Erreichte ein Essay unterschiedliche Niveaus einer Kompetenz, so wurde nur das höchste erreichte Niveau in die Auswertung einbezogen.

„Die A-Reihe der Zeitkompetenz greift überall dort, wo Entscheidungen gefällt, beziehungsweise Antworten gegeben werden, die auf Geschehnisse zurückgreifen wollen, um sich im Hier und Jetzt zu orientieren.“⁷ Diese Kompetenz wird somit von einer Person erreicht, sobald sie Vergangenheit und Gegenwart miteinander verknüpfen kann. Auf dem intermediären Niveau unterscheidet man zwischen dem traditionellen und dem kritischen Erzählen. Bei der traditionellen Erzählweise wird ausgesagt, dass alles, was früher gut oder schlecht war, heute ebenfalls gut oder schlecht ist. Den Gegensatz hierzu stellt das kritische Erzählen dar, bei dem die Opposition von damaligen Handlungsweisen heute für angebracht gehalten wird. Wer auf dem elaborierten Niveau erzählt, stellt eine Verknüpfung dieser beiden Erzählweise dar, indem er das Für und Wider abgleicht und dadurch sein Handeln bestimmt.⁸ Wer also dazu in der Lage ist, auf dem elaborierten Niveau dieser Kompetenz zu kommunizieren, ist nach Rüsen auch dazu in der Lage, eine Geschichte zu erzählen und historisch zu denken.⁹

⁷ Jörg van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 201.

⁸ Vgl. ebd., S. 201 ff..

⁹ Vgl. Jörn Rüsen, *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*, Köln 2001, S. 44.

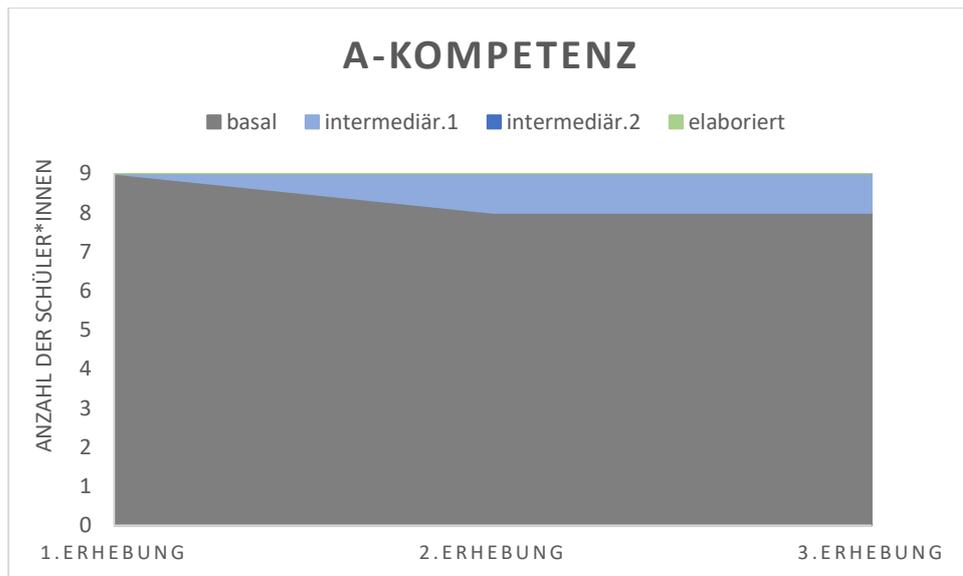


Abbildung 2: Progression der A-Kompetenz des Kurses.

Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, kommunizieren alle Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der ersten Erhebung auf dem basalen Niveau. Ihr entrücktes Erzählen suggeriert, dass sie im Sinne der A-Kompetenz nicht dazu in der Lage sind, historisch zu erzählen. Bei acht von neun Schülerinnen und Schülern stagniert das Kompetenzniveau auch während der zweiten und dritten Erhebung auf dem basalen. Sie stellen keinen Zusammenhang zwischen dem Geschehenen und der Gegenwart her. Dies lässt darauf schließen, dass ihre geschriebene „Geschichte“ für ihr Leben im Grunde keine Rolle spielt und so nach van Norden lediglich einen interessanten Ausflug in eine andere Welt darstellt.¹⁰

Dass die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Leistungskurses so zu empfinden scheinen, ist erschreckend, zumal gerade das erste Bild die Bedeutung der Geschehnisse der Vergangenheit für das Hier und Jetzt der Schülerinnen und Schüler deutlich macht und ihnen einen Ansatzpunkt für eine Verknüpfung zwischen Vergangenheit und Gegenwart aufzeigt. In 16 Essays wird geschrieben, dass die Personen auf dem ersten Bild eine Entschuldigung für den damaligen „Völkermord“ fordern. Allein diese Tatsache lädt zumindest zu einer traditionellen oder kritischen Erzählweise ein. Doch ist nach der Unterrichtsreihe nur ein Schüler dazu in der Lage, seine A-Kompetenz weiterzuentwickeln: „Auch heute noch werden die Methoden des Kolonialismus hart kritisiert.“¹¹ Diese traditionale Erzählweise gibt der Person Sicherheit, um sich im Hier

¹⁰ Vgl. Jörg van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 202.

¹¹ Essay 2.10.

und Jetzt zurechtzufinden, indem sie sich an immer gleichen und wiederkehrenden Strukturen festhält: Was damals falsch war, ist es heute auch noch.

„Das Nacheinander und die Gleichzeitigkeit, die kantische Bias, bilden das Fundament, auf dem die Zeitlineale der B-Reihe gründen.“¹² Das basale Niveau wird bei dieser Kompetenz erreicht, wenn man die Ereignisse der Vergangenheit in einer willkürlichen Gleichzeitigkeit darstellen kann. Ist man dazu in der Lage, zu verdeutlichen, dass sich diese Geschehnisse nacheinander ereignet haben, indem man beispielsweise Jahreszahlen oder adverbiale Bestimmungen der Zeit verwendet, so kommuniziert man auf dem intermediären Niveau. Auf dem elaborierten Niveau hingegen wird die Zeitspanne einer Veränderung deutlich gemacht.

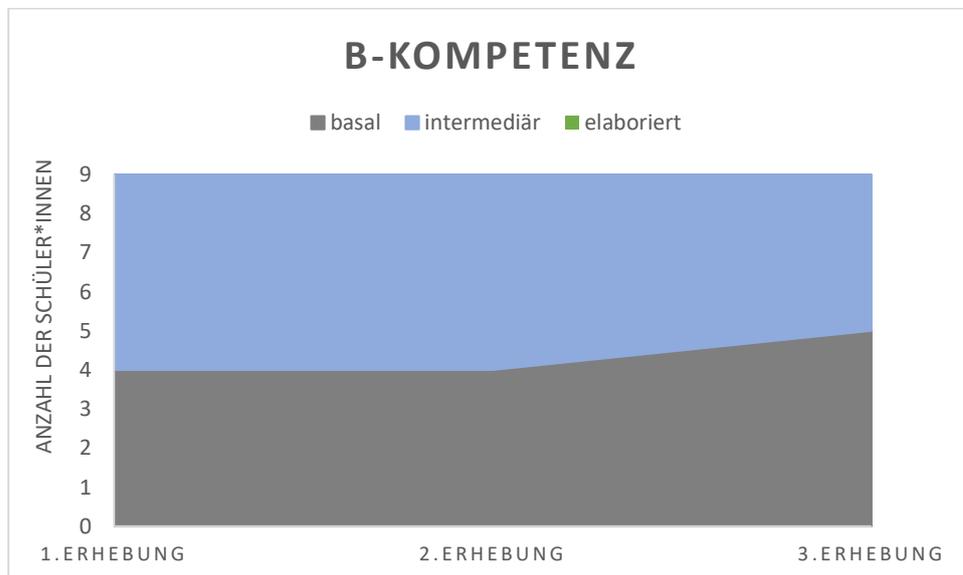


Abbildung 3: Progression der B-Kompetenz des Kurses.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung befinden sich vier Schülerinnen und Schüler auf dem basalen und fünf auf dem intermediären Niveau. Unter dem Blickwinkel, dass ihnen die genauen Umstände und die Abfolge der Ereignisse auf den einzelnen Bildern nicht bekannt waren, ist dieses Ergebnis recht gut. Bei der zweiten Erhebung hat eine Person das intermediäre Niveau verlassen und eine andere ist hinzugekommen. Daher bleibt der Gesamtwert konstant. Bis zu der dritten Erhebung ist eine Person, die in beiden Erhebungen zuvor auf dem intermediären Niveau erzählt hat, auf das basale Niveau abgestiegen. Bei der zweiten und dritten Erhebung hat ein Großteil der Schü-

¹² Van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 195.

lerinnen und Schüler nur deswegen das intermediäre Niveau erreicht, weil sie die Veränderung zwischen den beiden Brautpaaren dargestellt haben. Von diesen Schülerinnen und Schülern wurden die übrigen Bilder nicht in eine zeitliche Abfolge eingebettet.

Es bleibt festzuhalten, dass innerhalb dieser Untersuchung keine/r der Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage war, die eigenen Zeitkompetenzen auf ein elaboriertes Niveau zu steigern. Im Gegenteil: Diese sind, bis auf kleine Ausnahmen, gleichgeblieben. Somit hat es dieser Geschichtsunterricht versäumt, seinen Beitrag zu einer für ihn essentiellen Kompetenz zu leisten.

Bei der kompositorischen Kompetenz geht es darum, eine Verknüpfung zwischen den Geschehnissen der Vergangenheit herzustellen. Auf dem basalen Niveau findet eine solche Verknüpfung nicht statt. Auf dem intermediären Niveau erfolgt eine inhaltliche Erläuterung beispielsweise durch kausale, konditionale, modale und komparative Konjunktionen und Präpositionen. Auf dem elaborierten Niveau können die Schülerinnen und Schüler zeitgleich die Ambivalenz einer Aussage deutlich machen.¹³

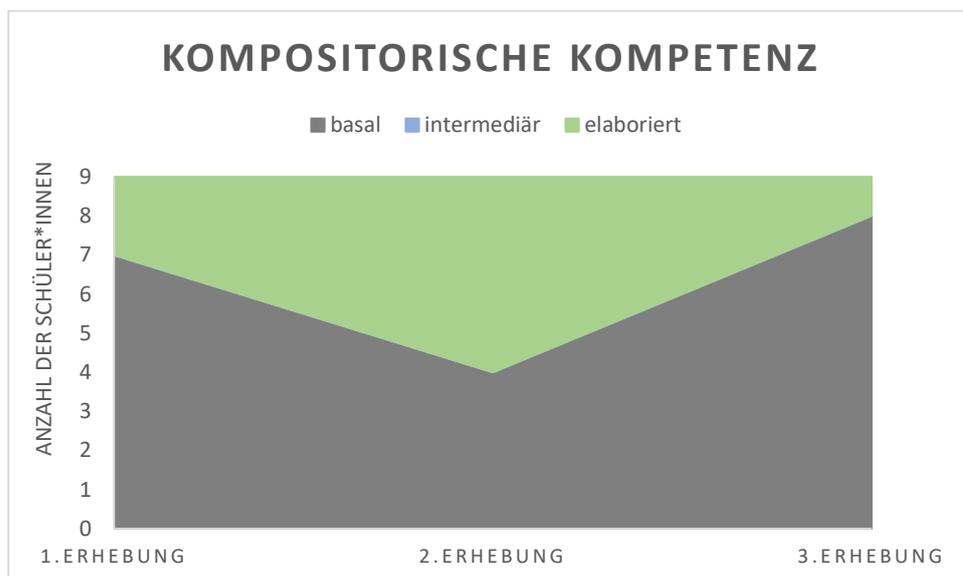


Abbildung 4: Progression der kompositorischen Kompetenz des Kurses.

Zwei der Essays wurden bereits zu dem Zeitpunkt der ersten Erhebung auf dem elaborierten Niveau verfasst. Jedoch spiegelten alle übrigen Essays das basale Niveau der kompositorischen Kompetenz ihrer Verfasser/innen wieder. Doch durch den Unterricht sind andererseits fünf Lernende dazu in der Lage, in ihrem zweiten Essay eine

¹³ Vgl. Kodierleitfaden im Anhang.

Ambivalenz herauszustellen. Anlass hierfür sind wieder die Bilder der Brautpaare: Es wurde genannt, dass es unklar sei, ob das Paar auf dem zweiten Bild dazu gezwungen wurde, diese Kleidung zu tragen, oder ob sie diese freiwillig trugen. Der ambivalente Charakter des Imperialismus hätte sich jedoch auch auf die anderen Bilder übertragen lassen können, was nur Einzelnen gelang. Die mittlere Stufe dieser Kompetenz wurde von vielen Schülerinnen und Schülern nicht erreicht, sondern aufgrund der oben genannten, von den Schülerinnen und Schülern angeführten Ambivalenz übersprungen. Die übrigen vier Schülerinnen und Schüler verbleiben auf dem basalen Niveau. Zu dem Zeitpunkt der dritten Erhebung ist wiederum nur noch eine Person dazu in der Lage, das Essay auf dem elaborierten Niveau zu verfassen. Offenbar ist der Charakter des Imperialismus für die meisten Schülerinnen und Schüler nicht mehr relevant. Auch die Fähigkeit zu einer Perspektivübernahme scheint bei diesen Personen gering zu sein. So erwähnen fast alle, dass auf dem letzten Bild die Reichskriegsflagge gehisst wurde. Einige schreiben weiter, dass das Gebiet somit Deutsch sei. Doch welche Bedeutung diese Annektierung für die zuschauende Bevölkerung hat, wird nicht angesprochen, obwohl eine derartige Verknüpfung beispielsweise mit den Bildern der Brautpaare naheliegend ist.

Neben den bisher genannten Kompetenzen stellt natürlich auch das Wissen eine wichtige Komponente des Unterrichts dar.

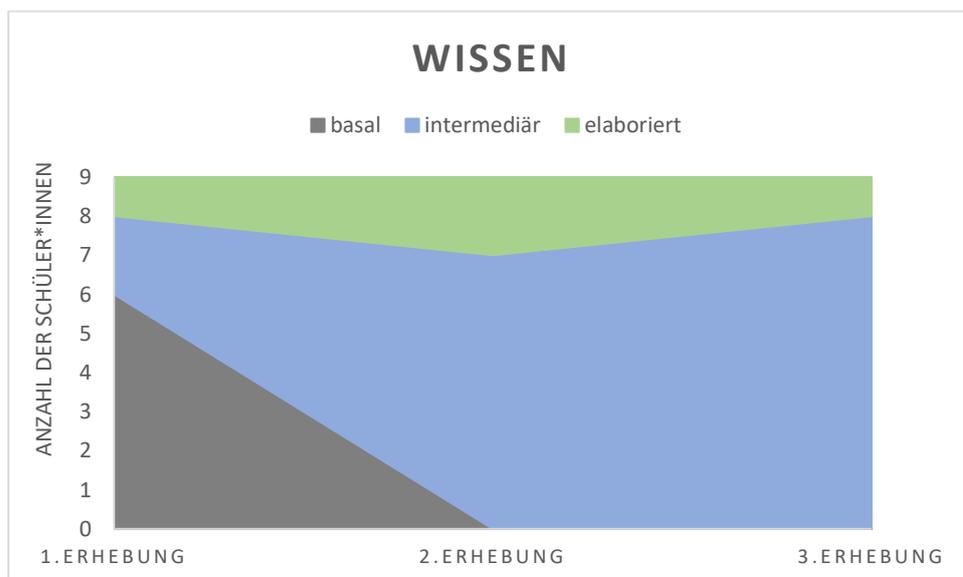


Abbildung 5: Progression des Wissens des Kurses.

Während sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung sechs Schülerinnen und Schüler auf dem basalen Niveau befanden, war zum Zeitpunkt der zweiten und dritten Essays keiner mehr dort. Wie mir die Lehrkraft mitteilte, hatten Schülerinnen und Schüler die Thematik „Imperialismus“ in der Sekundarstufe I nicht behandelt. Dennoch befinden sich zu Beginn der Untersuchung zwei auf dem intermediären und sogar ein Lernender auf dem elaborieren Niveau. Eine weitere Person hat zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung dieses Niveau erreicht. Alle Schülerinnen und Schüler sind in ihren zweiten und dritten Essays dazu in der Lage Cecil Rhodes und die Kongokonferenz zu benennen. Da diese Informationen nicht auf den Bildern stehen, erreichen sie so das intermediäre Niveau. Manche sind sogar dazu in der Lage, diese Einordnung weiter auszubauen, indem sie die Bedeutung der Karikatur benennen und/oder die Tatsache, dass Bismarck damals die Kongokonferenz in Berlin einberief, um über die Aufteilung der Kolonien zu sprechen und eine kriegerische Auseinandersetzung zwischen den Kolonialmächten zu vermeiden. Das elaborierte Niveau wird erreicht, sobald die Person eine Wertung der Geschehnisse vornimmt. Dies tat eine in jedem ihrer Essays. Jedoch muss genannt werden, dass das dritte Essay keine bewertenden Worte, wie „gut“ oder „schlecht“ mehr beinhaltet, sondern ihm eine wertende Erzählweise anhaftete.¹⁴

Die Urteilskompetenz stellt, wie eingangs genannt, eine der vier zu fördernden Kompetenzbereiche des Kernlehrplans in Nordrhein-Westfalen dar. Die Tatsache, dass nur ein bis zwei Lernende in ihren Essays die Geschehnisse während der (vornehmlich deutschen) Kolonialzeit bewerten, vermittelt den Eindruck, dass sie entweder keine Position beziehen können oder eben aber keine Position beziehen wollen. Offenbar erachten sie eine neutrale Berichterstattung innerhalb des vorliegenden Arbeitsauftrages für sinnvoll und ihre eigene Meinung zu der Thematik für irrelevant.

Betrachtet man die Entwicklung der Kompetenzen des Kurses über alle Erhebungen hinweg, so ist ein Anstieg ihres Niveaus zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung zu vermerken.

¹⁴ Vgl. Essay 3.10.

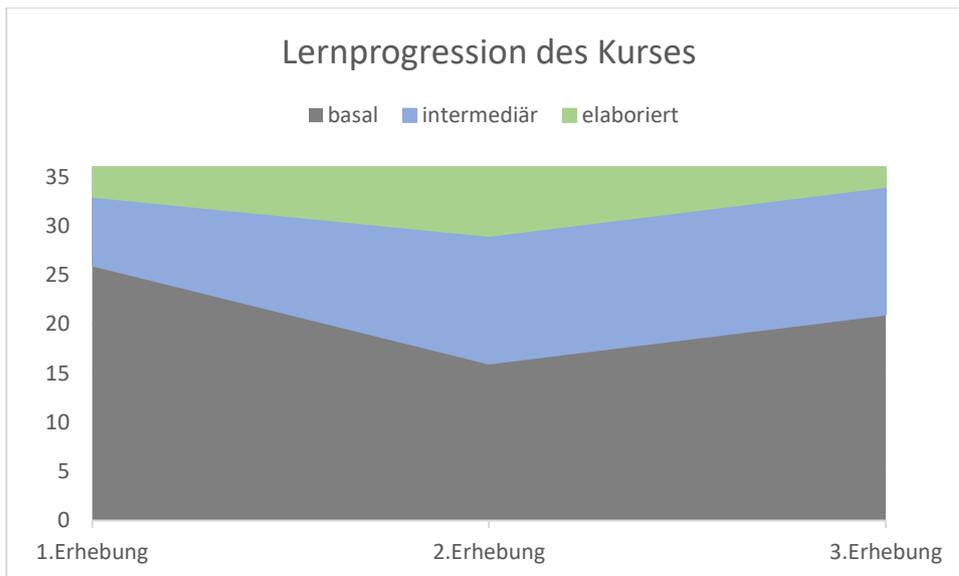


Abbildung 6: Lernprogression des Kurses.

Jedoch ist diese Weiterentwicklung nicht von Dauer und das Niveau sinkt wieder ab. Dennoch befinden sich sechs Wochen nach der Unterrichtseinheit circa doppelt so viele Schülerinnen und Schüler auf dem intermediären Niveau, wie vor der Unterrichtseinheit. Diese Entwicklung ist vorrangig auf das weiterentwickelte Wissen der Lernenden zurückzuführen. Jedoch lässt sich ebenfalls feststellen, dass das elaborierte Niveau ihrer Kompetenzen bei der dritten Erhebung am niedrigsten war.

Betrachtet man die Entwicklung der in den Essays wiedergespiegelten Kompetenzen, so lässt sich resümieren, dass ID 10 insgesamt auf dem fortgeschrittensten Niveau erzählte. Jedoch lässt sich ebenso feststellen, dass diese Kompetenzen nicht durch den Geschichtsunterricht weiterentwickelt wurden, sondern bereits zum Zeitpunkt der ersten Erhebung vorhanden waren. Hingegen hat sich in diesem Fall die intermediäre B-Kompetenz zurückgebildet. Diese war die einzige Person, die den Arbeitsauftrag richtig umgesetzt hat und einen zusammenhängendes Essay verfasst hat. Dabei wurden die einzelnen Bilder nicht wie bei den Übrigen beschrieben, sondern in einen großen Zusammenhang eingebettet., ohne genauer auf ihre Darstellung einzugehen.

ID	1. Erhebung				2. Erhebung				3. Erhebung			
1	A1	B1	K1	W1	A1	B1	K3	W3	A1	B1	K1	W2
2	A1	B2	K1	W1	A1	B2	K1	W2	A1	B2	K1	W2
3	A1	B2	K1	W2	A1	B2	K1	W2	A1	B1	K1	W2
4	A1	B1	K1	W1	-	-	-	-	-	-	-	-
5	A1	B1	K1	W1	A1	B2	K1	W2	A1	B1	K1	W2
6	A1	B2	K3	W1	A1	B2	K3	W2	A1	B2	K1	W2
7	A1	B2	K1	W2	A1	B2	K3	W2	A1	B2	K1	W2
8	A1	B1	K1	W1	A1	B1	K3	W2	A1	B2	K1	W2
9	A1	B1	K1	W1	A1	B1	K1	W2	A1	B1	K1	W2
10	A1	B2	K3	W3	A2.1	B1	K3	W3	A2.1	B1	K3	W3

Tabelle 2: Kompetenzniveaus der Schüler*innen.

ID 3 hat in der ersten Erhebung die Bilder in eine eigene, für sie chronologische Reihenfolge gebracht: „Die Bilderreihe beginnt mit einer Versammlung, im Hintergrund ist eine Karte von Afrika zu sehen. Es ging in dieser Versammlung wahrscheinlich um die Planung von Kolonien in Afrika. [...] Das letzte Bild ist noch recht neu und zeigt ein Plakat das eine Entschuldigung fordert für den Völkermord in der Kolonialzeit, das Plakat wird sowohl von Afrikanern als auch von deutschen gehalten.“¹⁵ Zudem benennt diese Person bei der ersten Erhebung gemeinsam mit ID 10 als einzige „Imperialismus“ als das Hauptthema der Bilderreihe. Dadurch wird von ihnen das intermediäre Niveau des Wissens erreicht. Auch ID 6 ändert in ihrem Essay die Reihenfolge von zwei Bildern. Jedoch gehen beide Lernenden bei den darauffolgenden Essays so vor, wie die Übrigen (bis auf ID 10) bei allen drei Erhebungen: Jedes Bild wird losgelöst von den anderen in der vorgegebenen Reihenfolge beschrieben. Durch diese Vorgehensweise erschweren es sich die Schülerinnen und Schüler selbst, die drei Kompetenzen zu erreichen.

¹⁵ Essay 1.3.

Fazit

Abschließend lässt sich feststellen, dass dieser „herkömmliche“ Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nicht dazu befähigt hat, die durch van Norden definierten Kompetenzen auf einem zufriedenstellenden Niveau zu erreichen. Besonders tragisch ist es in diesem Zusammenhang, dass die Zeitkompetenzen nur sporadisch gefördert wurden. Obwohl die Schülerinnen und Schüler in der ersten Unterrichtsstunde ein sehr angeregtes Gespräch darüber geführt haben, wie mit Namibia verfahren werden könne, ließ sich dieser Enthusiasmus offenbar nicht auf die Essays übertragen. Eine Relevanz der Vergangenheit für ihre Gegenwart scheint den Schülerinnen und Schülern durch diese Stunde und auch durch keine weitere deutlich geworden zu sein. Eher scheinen sie die Auffassung zu vertreten, ihre eigene Meinung und Perspektive spiele keine Rolle bei der Verfassung des Essays. Des Weiteren sind sie nicht dazu in der Lage die Bilder in einem zeitlichen Kontext zu sehen, obwohl sie in diesem Zusammenhang im Unterricht thematisiert wurden. In keinem einzigen Essay finden sich irgendwelche, mit Ausnahme der auf dem Bild angegebenen, Jahreszahlen. Diese Tatsache ist für einen Geschichtsleistungskurs, der sich mit den Ereignissen der Vergangenheit beschäftigt, sehr überraschend.

Nur wenige Schülerinnen und Schüler waren dazu in der Lage, die eigentliche Aufgabenstellung zu erfüllen und einen zusammenhängenden Text zu verfassen. Während man bei dem Lesen der ersten Essays den Eindruck gewinnt, die Schülerinnen und Schüler suchen nach einem Zusammenhang in den Bildern, erscheinen einem die Essays der zweiten und dritten Erhebung als ein Ventil für angestautes Wissen. Doch in Geschichte geht es um so viel mehr als reines Fachwissen. Sie besitzt eine Relevanz für unsere Gegenwart. Diese Relevanz muss den Schülerinnen und Schülern im Unterricht vermehrt deutlich gemacht werden. Dabei muss im Besonderen auf die Verknüpfung der Geschehnisse der Vergangenheit, aber auch auf ihre Verknüpfung mit der Gegenwart, eingegangen werden.

Literaturverzeichnis

Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage, Weinheim u.a. 2015.

Migration in Germany, Keine Individuelle Entschädigung. Herero und Nama bekräftigen Schadensersatzforderungen, 24.02.2017, URL: <<http://www.migazin.de/2017/02/24/keine-entschaedigung-herero-nama-schadenersatzforderungen/>> [letzter Aufruf: 25.04.2018].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, 1. Auflage, Düsseldorf 2014.

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

Jörg van Norden, Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz, in: Michael Sauer u.a. (Hrsg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 157-176.

Jörn Rüsen, Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln 2001.

Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen 1. Geschichte Oberstufe, Braunschweig u. a. 2007.

Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Geschichte Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Paderborn 2015.

Anhang

Kodierleitfaden

Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1 Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	„1. Auf dem Bild sieht man die Nachfahren der Herero, die eine Entschuldigung bzw. Entschädigung für den Völkermord an ihren Vorfahren verlangen. 2. Auf dem Bild sieht man eine Statue von Cecil Rhodes die sich über den ganzen Kontinent Afrika erstreckt.“ (3.9)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A2.1 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	„Auch heute noch werden die Methoden des Kolonialismus hart kritisiert.“ (2.10)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“.
A2.2 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	Es konnte kein Beispiel kodiert werden.	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“.
A3 Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	Es konnte kein Beispiel kodiert werden.	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert.
B1 Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	„Bild 5 und 6 kann man zusammenfassen. Sie zeigen beide Bilder einer Hochzeit. Bild 5 zeigt die traditionelle Art der Kleidung bei einer Afrikanischen Hochzeit. Bild 6 die Kleidung bei einer Hochzeit in Afrika welche nach dem westlichen Stil bzw. Vorbild getragen wird.“ (3.3)	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.
B2 Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	„Die Bilder 5 & 6 ermöglichen einen Vergleich zwischen den Einheimischen ursprünglich und nach zivilisierung.“ (2.7)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu kodieren.

B3 Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Es konnte kein Beispiel kodiert werden.	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), (viele) Jahre später, wenige Jahre später“.
K1 Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„3. Das Bild zeigt eine deutsche Postkarte 4. das Bild zeigt die Kongo-Konferenz in Berlin, zu der Bismarck eingeladen hat, um die Verteilung der Kolonien in Afrika zu klären. 5. Das Bild zeigt die Hochzeit eines afrikanischen Brautpaares.“ (2.9)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2 Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Es konnte kein Beispiel kodiert werden.	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3 Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	„Dem Bild nach bilden die deutschen Kolonien mit dem Deutschen Reich eine Einheit und ein „einig Volk“, was aber tatsächlich nicht der Fall war, da es viele Konflikte innerhalb der Besatzungsgebiete gab.“ (2.7)	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konsessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1 Sporadisches Wissen.	„In Bild 4 sieht man einen Raum in der eine Konferenz stattfindet und ein schwarzer belauscht diese und trägt das Symbol der Sowjetunion.“ (1.5)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2 Kontextualisierung.	„Die Bilder zeigen die unterschiedlichen Stufen des deutschen Imperialismus und die Schritte der Erschließung des afrikanischen Kontinents durch das Deutsche Reich.“ (1.3)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
W3 Bewertung und Beurteilung.	„Nur im ersten Bild lässt sich die Grausamkeit der Kolonialherrschaft erahnen.“ (2.1)	Der Autor bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er Ereignisse aus seiner Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird. Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer, nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander ...). Es wird ein Beispiel kodiert.

Kodierleitfaden nach Jörg van Norden mit Beispielen aus den vorliegenden Essays.