

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
VPS Geschichtswissenschaft
PD Dr. Jörg van Norden
28.02.2017

Geschichtskultur im Unterricht zur Förderung der narrativen Kompetenz und der lebensweltlichen Reflexionspraxis (Teil I)

Marc Eßer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Van Nordens „Geschichte ist Zeit“	7
2.2	Charakteristiken fiktionaler Narrationen von Monika Rox-Helmer	8
3	Kernlehrplan	11
4	Methodisches Vorgehen	12
5	Forschungsstand	15
6	Integration des Wirklichkeitsbewusstseins als empirische Kategorie in das bestehende Forschungsdesign	17
7	Anhang (Teil I)	23
8	Einleitende Worte (Teil II)	25
9	Durchführung der Erhebung, Konkretisierung der ProbandInnengruppe	25
10	Auswertung der Daten	26
10.1	A – Reihe	27
10.2	B – Reihe	29
10.3	K – Reihe	30
10.4	W – Reihe	32
10.5	Auswertung der Daten im Forschungskontext	33
10.6	WB – Reihe.....	36
11	Reflexion des Projektes	38
11.1	Konsequenzen für den Unterricht aus der Analyse der Erhebungsdaten.....	38
11.2	Das Reflektieren über Grenzen der Fiktion und historischer Triftigkeit – Die Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins.....	40
12	Literaturverzeichnis	45
13	Abbildungsverzeichnis (Teil II)	49
14	Anhang (Teil II)	50
14.1	Bilderreihe	51
14.2	Reihenplanung	52
14.3	Kodierleitfaden	57
14.4	Tabellen	60
14.5	Essays der Schülerinnen und Schüler	61

1 Einleitung

Ein Interesse an Geschichte ist bei Kindern und Jugendlichen natürlich, denn ihr Interesse besteht aus Fragen, die sich an ihrer eigenen Lebenswirklichkeit orientieren. Darunter versteht man Fragen, wie zum Beispiel: „Wo komme ich her? Wie sah es in meiner Stadt früher aus? Was aßen und tranken die Römer oder meine Vorfahren?“¹ Dazu sollen die „Geschichten“ spannend und lebendig sein. Wenn der Lehrer eine vergangene Geschichte erzählt, die die Schülerinnen und Schüler fesselt, dann gilt Geschichte im Unterricht als ein spannendes und unterhaltsames Fach. Doch erfüllt es dann seinen Zweck als Unterrichtsfach einer allgemeinbildenden Schule?

Das Hauptanliegen des Geschichtsunterrichtes, die Förderung eines Geschichtsbewusstseins, ist im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens folgendermaßen definiert:

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

Der Kernlehrplan richtet sich nach den von Hans-Jürgen Pandel definierten sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und betont das Zeitbewusstsein, das Wirklichkeitsbewusstsein und das Historizitätsbewusstsein. Pandel unterscheidet das Geschichtsbewusstsein zusätzlich noch in die theoretischen Dimensionen des Identitätsbewusstseins (Wir – ihr/sie), des politischen Bewusstseins (hierarchisch oben/unten), des ökonomischen Bewusstseins (arm –reich) und des moralischen Bewusstseins (richtig – falsch), das eine angemessene Wertung historischer Handlungen und Ereignisse ermöglicht.³

Daraus resultiert die Frage, wie man das Geschichtsbewusstsein fördern kann, um die Ziele des Kernlehrplanes zu erfüllen und historisches Denken zu ermöglichen. Die Tätigkeit,

¹ Vgl. Rox-Helmer, Monika. Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006. S. 7 ff. Insbesondere S. 9.

² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen, 2007. URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf (Letzter Zugriff: 30.01.2017).

³ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12/2 (1987) S. 132.

die am ehesten alle diese mentale Operationen vereint, ist die des Erzählens.⁴ Das Erzählen wird als „narrative Kompetenz“ operationalisiert und mit dem Forschungsdesign von Nordens erhoben und ausgewertet. Dabei wird auf die Definition „narrativer Kompetenz“ und auf das narrative Kompetenzstrukturmodell von Nordens zurückgegriffen.⁵

Vor diesem Hintergrund ist diese Arbeit entstanden. Sie untersucht die Lernprogression der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht. Sie wird im Zusammenhang mit dem Praxissemester durchgeführt und den Unterricht eines Lehramtsstudenten der Universität Bielefeld unter diesem Gesichtspunkt evaluieren.

Dabei zeichnet sich dieses Projekt durch eine Besonderheit aus. Diese liegt in dem gezielten Einsatz fiktionaler Narrationen im Geschichtsunterricht, um Schülerinnen und Schüler die Konstruktion von Geschichtsschreibung bewusst zu machen und sie zu einer eigenen Reflexion zu befähigen. Fiktionale Narrationen beschreiben in dieser Arbeit zum einen Ausschnitte aus historischen Jugendbüchern oder Romanen, zum anderen kann es sich um Kurzgeschichten in historischen Settings handeln. Diese literarischen Gattungen werden in dieser Arbeit als fiktionale Erzählungen bezeichnet. Jenen Erzählungen liegt ein empirisch belegbares und historisch triftiges Setting zugrunde. Dieser Begriff ist notwendig, denn aus konstruktivistischer Perspektive ist der Begriff eines „historischen Romans“ subjektiv verschieden, da jedes Subjekt einen historischen Roman nur dann als historisch erkennt, wenn die Handlung und das Setting dieses Romans den eigenen Vorstellungen von Geschichte bzw. „Historie“ entsprechen.

Dieses Projekt stellt die Frage, ob der Umgang mit fiktionalen Narrationen im Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördert. Der Umgang mit fiktionalen Erzählungen fordert jedoch zusätzlich eine kritische Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den zu bearbeitenden Erzählungen. Deshalb sollte auch auf die Befähigung Wert gelegt werden, dass Schülerinnen und Schüler entscheiden können, ob und welche Bestandteile der Erzählung „fiktiv“ oder „real“ im Sinne der historischen Triftigkeit sind. Hieran schließt sich die Notwendigkeit an, das Wirklichkeitsbewusstsein zu operationalisieren und die Lernprogression der narrativen Kompetenz im Zusammenhang mit der Unterrichtung durch fiktionale Erzählungen auszuwerten. Weiter werden beide Aspekte

⁴ Vgl. Fröhlich, Klaus. Narrativität im Geschichtsunterricht. In: Blanke, Horst-Walter (Hrsg.) Dimensionen der Rhetorik: Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute; Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag. Köln u.a. 1998. S. 169f.

⁵ Vgl. Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Berlin, 2014. S. 220 ff.

auf eine Korrelation getestet, wodurch die Frage nach einem Zusammenhang zwischen narrativer Kompetenz und der Fähigkeit zur Unterscheidung „fiktiver“ und „realer“ Elementen statistisch deutlich wird.

Zu dieser Frage formuliere ich die These, dass fiktionale Narrationen es ermöglichen, die Konstruktion von Geschichte(n) schneller zu erfassen. Die Einbindung fiktionaler Narrationen im Geschichtsunterricht fördert die narrative Kompetenz, indem sie Vorstellungsvermögen und Phantasie im Unterricht zulässt und das Bilden von eigenen Geschichtskonstruktion dadurch vereinfacht und gleichzeitig reflektiert. Das Wirklichkeitsbewusstsein fördert in diesem Sinne die Hermeneutik, die von van Norden als eine Förderung narrativer Kompetenz ausgemacht wurde und erlaubt es, durch Imagination den SuS vergangenes Geschehen und Handeln begreifbarer zu machen.⁶ Es geht sogar noch darüber hinaus. Indem fiktionale Elemente auch die eigene Konstruktion von Geschichten unterstützen können, ist es nicht nur die Dekonstruktionserfahrung von Geschichtserzählungen, die durchlebt wird, sondern es wird auch die Konstruktion von Geschichte durch die Vermischung eigener Vorstellungen und historischen Informationen verdeutlicht.

Auf Grund dieser Überlegungen geht diese Arbeit von der Prämisse aus, dass die narrative Kompetenz die wesentliche Schlüsselkompetenz im Geschichtsunterricht ist, die es zu erwerben und erlernen gilt. Denn diese konstruktivistische Subjekttheorie ermöglicht einem jeden, die perspektivischen und deutungshoheitsgeprägten Konstruktionen von erzählten Geschichten zu dekonstruieren, indem die Gemachtheit von Geschichte durch eigenes Konstruieren verdeutlicht wird. Die Gemachtheit der Konstruktionen unterliegt jedoch der empirischen Triftigkeit. Diese Triftigkeit der Konstruktionen ergibt sich daraus, ob ihre Aussagen mit anderen Texten übereinstimmen, auch mit solchen, die das Geschehen, die Dinge und die Personen aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven abbilden. In diesen Fällen setzt der Historiker den Maßstab und urteilt aus seiner Gegenwart heraus, so dass er auf seine eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion und –kritik angewiesen ist.⁷ Diese Aushandlungsprozesse liegen hier in der Unterscheidung der fiktionalen und den historisch triftigen Aussagen und Konventionen. Hierdurch wird der Prozess der historischen Rekonstruktionen durch die

⁶ Vgl. Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. S. 234.

⁷ Vgl. Van Norden, Jörg. Lob eines narrativen Konstruktivismus. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12, 2009, S. 734-741. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/vannorden_konstruktivismus_2009.pdf (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Reflexion fiktional konstruierter Erzählungen erfahrbar gemacht. Dies ist auch der Grund, warum das van Nordensche Modell, um eine weitere Kategorie, die Operationalisierbarkeit des „Wirklichkeitsbewusstseins“, ergänzt werden muss.

Jetzt setze ich mich näher mit der Intervention im Unterricht auseinander. Warum sollte diese Intervention im Unterricht gerade aus Elementen der auch fiktionalen Geschichtskultur bestehen? Die Förderung des Wirklichkeitsbewusstseins ist nicht nur Mittel zum Zweck der Förderung der fachspezifischen narrativen Kompetenz. Sie erfüllt ebenso den Selbstzweck Narrationen der Geschichtskultur, also historische Jugendbücher und Romane, historische Filme, Comics, Spiele, Legenden und Mythen kritisch zu betrachten. Gerade in einer „postfaktischen Gegenwart“ ist es wichtig, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln um Täuschungen und „Fake News“ zu entgehen. Selbstverständlich ist die Unterscheidung in reale und fiktive Elemente einer geschichtskulturellen Narration nämlich keineswegs. Eine englische Studie aus dem Jahr 2004 fand heraus, dass 9% der befragten Erwachsenen Churchill und mindestens ebenso viele der Befragten Hitler für eine erfundene Figur hielten. König Artus und Robin Hood hingegen wurden mit 57% und 27% realhistorische Existenz zugesprochen.⁸ Die Bedeutung von Geschichtskultur im Unterricht zeigt auch Robert Parkes, der dies an der Da Vinci Kontroverse und der Demidenko-Affäre beispielhaft darlegt. Außerdem verweist er auf seine Erfahrung in Schweden, wo Public History bereits Teil des obligatorischen Lehrplanes ist. Seiner Meinung nach soll die Behandlung von Geschichtskultur die Schülerinnen und Schüler mit der Konstruktion von Geschichte und den dadurch entstehenden Kontroversen um Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit, Verschwörungen sowie Authentizität und Legitimität konfrontieren.⁹ Das Fiktive vom Realen in der Geschichtskultur zu trennen, ist also Teil des Geschichtsbewusstseins und es sollte die Fähigkeit eines jeden sein, Erfundenes, Erdachtes und Rekonstruiertes in seiner Lebenswelt voneinander zu unterscheiden.

Im Hinblick auf die fiktionalen Narrationen in Form historischer Jugendbücher stützt sich die Arbeit auf die Erkenntnisse von Monika Rox-Helmer. Sie macht zusätzlich deutlich, dass jede Form von Geschichtsvermittlung, also auch die fiktionalen Narrationen, die durch Film und Fernsehen sowie Bücher und Comics vermittelt werden, in den Unterricht gehören.¹⁰

⁸ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsdidaktik. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts, 2013. S. 140 ff.

⁹ Vgl. Parkes, Robert. Decoding Da Vinci? A Public History Affair. In: Public History Weekly. 2015. URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-14/decoding-da-vinci-a-public-history-affair/#Deutsch> (Letzter Zugriff 28.01.2017).

¹⁰ Vgl. Rox-Helmer. Jugendbücher im Geschichtsunterricht. S. 16 ff.

Auch Pandel bekräftigt dies.¹¹ In den theoretischen Grundlagen des Studienprojektes wird die Kompetenztheorie van Nordens mit der Theorie Rox-Helmers über Charakteristiken fiktionaler Narrationen verknüpft. Danach folgt der Bezug zum Kernlehrplan. Anschließend werden die Methode und der Forschungsstand beschrieben. Zum Schluss wird der Versuch unternommen, die theoretische Grundlage einer Auswertung fiktionaler Schülertexte mit dem van Nordenschen Modell sowie eine Operationalisierbarkeit des Wirklichkeitsbewusstseins zu legen.

2 Theoretische Grundlagen

Die Studie stützt sich auf die theoretischen Überlegungen van Nordens zur narrativen Kompetenz und den Überlegungen Monika Rox-Helmers zu Charakteristiken historischer Jugendbücher. Diese werden im Folgenden dargelegt

2.1 Van Nordens „Geschichte ist Zeit“

Entscheidend für das Fach Geschichte ist der Umgang mit Zeit in Form von narrativer und hermeneutischer Kompetenzen. Die qualitative Studie van Nordens „Geschichte ist Zeit“ unterscheidet vier empirische Kategorien, mit denen die Lernprogression der SuS untersucht werden. Die historische Kompetenz teilt van Norden in die erzähltypologische (narrative) und in die hermeneutische Kompetenz ein. Es werden nun kurz die empirischen Kategorien beschrieben und auf bereits durchgeführten Studien verwiesen, um die Besonderheiten der eigenen Arbeit ausführlicher behandeln zu können.¹² Die narrative Kompetenz setzt sich aus drei empirisch beobachtbaren Kategorien zusammen. Jede Kategorie besteht aus drei Niveaustufen, dem non relationalen, dem relationalen und dem multirelationalen Niveau. Es wird in jeder Niveaustufe derselbe Anspruch erhoben um sie miteinander vergleichen zu können.¹³ Die Kategorie des Gegenwartsbezuges, die sogenannte A-Reihe, enthält die drei Niveaustufen des entrückten Erzählens, des traditionellen/kritischen Erzählens und des genetischen Erzählens. Die zweite Kategorie der Zeit ist die chronologische Kompetenz, die sich von sprunghaftem Erzählen über ein nacheinander Erzählen und zuletzt auf ein Erzählen, indem Wandel und Dauer erkannt werden, steigert. Die dritte Kompetenz ist die

¹¹ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsdidaktik. S. 140 ff.

¹² Vgl. Studien mit dem Forschungsdesign van Nordens findet man unter Geschichtskultur in der Region erreichbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>. Hier wurden Studien von Bartkowiak 2015, Mersch 2015, Kamp 2016 und Krüger 2015 verwendet.

¹³ Vgl. Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. S. 194 f.

kompositorische Kompetenz. Während auf basalem Niveau lediglich parataxe Sätze formuliert werden, werden im intermediären Niveau von den SuS konditionale und kausale Zusammenhänge erkannt und ausgedrückt. Auf dem elaborierten Niveau beschreiben die Schüler und Schülerinnen konzessive und adversative Zusammenhänge, indem sie zusätzlich Kontraste formulieren.

Zu der Kritik aus anderen Vorbereitungskursen, dass historisches Denken auch ohne sprachliche Konstruktionen stattfinden und die SuS es nur nicht zu Papier bringen könnten, sei angemerkt, dass man sich zunächst verdeutlichen muss, welche Definition „Historischen Denkens“ angelegt wird. Folgt man der Definition Rüsens, dass Historisches Erzählen die sprachlich sinnhafte Verknüpfung zeitdifferenter Ereignisse ist, dann ist zu erkennen, dass Narrativität und Zeitbewusstsein das Zentrum von Geschichtswissenschaft bilden. Geschichte hat demnach grundsätzlich die Form einer Erzählung und historisches Denken folgt der Logik des Erzählens.¹⁴ Kritisiert man demnach, dass historisches Denken auch dann stattfinden würde, auch wenn der Schüler es nicht zu Papier bringen kann, so legt man eine andere Definition „historischen Denkens“ zu Grunde, in der beispielsweise die Dekonstruktion von historischem Wissen bereits für historisches Denken ausreicht, ohne dass es sprachlich in sinnhaften Verknüpfungen mündet.

2.2 Charakteristiken fiktionaler Narrationen von Monika Rox-Helmer

Um zu verstehen, wie sich die Behandlung fiktionaler Narrationen im Unterricht positiv auf die narrative Kompetenz auswirkt, werden nun die Charakteristika fiktionaler Erzählungen nach Monika Rox-Helmer dargelegt und gezeigt, wie sie die narrative Kompetenz in einer sinnvollen didaktischen Einbettung fördern können.

Rox-Helmer benennt zum einen die Imagination in historischen Jugendbüchern als wichtiges Charakteristikum. Das heißt, in fiktionalen Erzählungen verbindet sich Fiktives, Erforschtes und Erdachtes in einer Narration und macht Geschichte dadurch lebendiger. Denn Geschichte, vergangenes Geschehen, bietet keine Möglichkeiten Primärerfahrungen zu machen. Die Imagination schließt daran an, dass jede Beschäftigung mit historischem Material eine Vorstellung erzeugt. Auch bei Sachüberresten, die ja gegenwärtig materiell sind, muss sich eine Vorstellung gemacht werden, wie diese im historischen Umfeld ausgesehen und auf die Menschen gewirkt haben, die es aus ihrer Perspektive als einen gegenwärtigen

¹⁴ Vgl. Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. S. 185 und Rösen, Jörn. Historisches Erzählen. In: Bergmann Klaus u.a. (Hgg.) Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 1997. S. 57

Gegenstand betrachteten. Hier liegt ein Funktionswandel des Sachüberrestes zugrunde, der verstanden werden muss und durch die fiktionale Narration lebendig gemacht werden kann. In der fiktionalen Narration kann man diesen Gegenstand durch Imagination lebendig in seiner vergangenen Funktion erzählen und sich dessen Funktion damit vergegenwärtigen. Weiterhin ermöglicht es die Imagination, sich Vergangenheit zu vergegenwärtigen, also einen Bezug zur Gegenwart herzustellen und den historischen Ereigniszusammenhang darzustellen, indem die SuS Probleme in den historischen Strukturen erkennen können, die ihnen bekannt vorkommen. Notwendig machen die Imaginationen, die in diesem Zusammenhang auch durch Fiktionales erzeugt werden, eine Reflexion der Erzählungen, die auch durch Irritationen hervorgerufen werden kann und sollte, um eine deutliche Auseinandersetzung abzuverlangen. Durch sie werden die Konstruktionen, der (Funktions-)Wandel und die Subjektivität von Geschichte deutlich.¹⁵ Hier wurden wesentliche Anforderungen von Nordens narrativer Kompetenz aufgegriffen.

Die Geschichtsdarstellung in einem historischen Jugendbuch beleuchtet meist einen Sachverhalt aus mehrere Perspektiven betroffener und beteiligter Zeitgenosse, die repräsentativ für verschiedene soziale Schichten mit verschiedenen Interessen sind. Deutlich zeigt sich, dass sich die Wahrnehmung von Menschen unterscheidet. Dem folgend, kann eine anspruchsvolle Rekonstruktion nur gelingen, wenn verschiedene Zeugnisse analysiert werden und der Sachverhalt ausgehandelt wird. Den SuS ist es möglich, sich über die Romanfiguren auch sozialen Gruppen zu nähern, die kaum eigene Zeugnisse abgelegt haben und denen sich sonst nur abstrakt, durch wissenschaftliche Analyse und Interpretationen genähert werden kann. Die Romanfiguren geben diesen sozialen Gruppen repräsentativ ein Gesicht. Hieran schließt auch die oftmalige Personifizierung von Gruppen in historischen Jugendbüchern an, die dadurch eine Vertrautheit des Alltags und ihren Hoffnungen sowie Erfahrungen und Leiden in der Vergangenheit wiedergeben kann.¹⁶

Zur Binnendifferenzierung sei gesagt, dass die Interpretation und Analyse eines Romans auf vielschichtigen Ebenen geführt werden kann. Für historische Neulinge können gegenwärtige Jugendbücher mit historischem Setting zunächst als Quellenersatz dienen, während Fortgeschrittene auch das Jugendbuch aus der Vergangenheit als Quelle nutzen können, um Intentionen, Normen und Werte zu interpretieren.¹⁷

¹⁵ Vgl. Rox-Helmer, Monika. Jugendbücher im Geschichtsunterricht. S. 32 ff.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 35 ff.

¹⁷ Vgl. ebd. S. 38 ff.

Ein weiterer Punkt Rox-Helmers ist das Schülerinteresse. Sie behauptet, das SuS Konkretisierungen, in denen Geschichte anschaulich wird, gegenüber abstrahierenden Zugängen wie Handbuchttexte und Strukturmodelle bevorzugen. Generell unterstellt sie den SuS ein Interesse am Andersartigen, Rätselhaften und Abenteuerlichem. SuS interessieren sich ihrer Meinung nach dann für Geschichte, wenn sie einen Bezug zu sich selbst sehen können. Diesen könne eine fiktionale Erzählung eines historischen Jugendbuches durch die genannten Eigenschaften insgesamt bieten.¹⁸

Einige Vorteile des Jugendbuches können gleichzeitig auch Schwierigkeiten darstellen. Es ist sicherlich nicht möglich den Anspruch zu erheben, dass alle SuS sich mit den Figuren der fiktiven Erzählung identifizieren. Dies gilt auch für den Punkt der Schülerinteressen Monika Rox-Helmers, die den Schülern generell ein Interesse unterstellt.¹⁹ Ich denke, dass trotz des Einsatzes fiktiver Erzählungen ein Schülerinteresse durch die didaktische Gestaltung erst geweckt werden muss. Zieht man die Studie von Gautschi heran, zeigt sich, dass historische Romane bei SuS der Schweiz nur knapp beliebter zum Lernen sind, als es das Schulbuch und historische Quellen sind, die die beiden letzten Plätze belegten.²⁰ Trotzdem können fiktionale Erzählungen kindgerecht ansetzen. Dies kann dadurch geschehen, dass zunächst eine spannende kindgerechte Geschichte erzählt wird, die das Interesse weckt und die es dann zu entschlüsseln gilt.

Die heterogenen und differenten Lernausgangslagen stellen nicht nur ein Problem der verschiedenen Schülerinteressen dar, sondern könnten auch ein Problem in der Erreichung der Ziele haben. Das heißt, was geschieht mit den SuS, die es nicht schaffen, Fiktion und Realität zu trennen, und nach der Unterrichtsreihe das fiktional Erzählte in ihr eigenes Geschichtsbewusstseins aufnehmen und sich jenes in ihren Vorstellungen verfestigt? Im schlimmsten Fall versucht ein(e) Lehrer(in) mit kontrafaktischer Geschichte oder Verschwörungstheorien ein kritisches Bewusstsein zu schaffen. Die SuS nehmen dieses Vorhaben aber nicht wahr und übertragen es in ihr Geschichtsbewusstseins. Das wäre fatal, würde man zum Beispiel die Holocaustleugnung verwenden. Auch aus diesem Grund habe ich aus der vorhandenen Fülle der Geschichtskultur fiktionale Erzählungen im Sinne von historischen Jugendbüchern ausgewählt.

¹⁸ Vgl. Rox-Helmer, Monika. Jugendbücher im Geschichtsunterricht. S. 39 ff.

¹⁹ Vgl. ebd. S. 39ff.

²⁰ Vgl. Gautschi, Peter, Messmer, Kurt. Schweizer Jugendliche und Geschichte. 2014. S. 20. Ähnliche Ergebnisse von Angvik, Magne, und van Borries, Bodo. Youth and History. Hamburg, 1997.

3 Kernlehrplan

Wie bereits in vorliegenden Studien beschrieben, beziehen sich die Kategorien von Nordens auch auf den Kernlehrplan. Deshalb wird im Folgenden nur kurz auf die Kategorien von Nordens eingegangen und auf die Studien verwiesen.²¹ Anschließend wird auf die durch diese Arbeit neu hinzuzufügende Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins im Kernlehrplan eingegangen und ihre Relevanz unterstrichen.

Die Kompetenzen von Nordens, also die erzähltypologische Zeitkompetenz (A-Reihe), die chronologische Kompetenz (B-Reihe), die kompositorische Kompetenz (K-Reihe) und die Kategorie des Wissens (W-Reihe) gibt der Kernlehrplan wieder, indem er an die Schüler und Schülerinnen die Anforderungen formuliert, dass sie zum einen den historischen Raum als menschlichen Handlungsraum in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft charakterisieren. Dies entspricht der A-Reihe. Zum anderen fordert der Lehrplan die B-Reihe ein, indem er beschreibt, dass die SuS die Zeit als eine Dimension kennen sollen, die gemessen, chronologisch eingeteilt oder periodisiert werden kann. Von ihnen wird zudem gefordert, dass sie zutreffende Zeit- und Ortsangaben benutzen.

Die K-Reihe wird im Kernlehrplan als Anforderung an die SuS wiedergegeben, dass sie ein Fremdverstehen entwickeln sollen, indem sie Motive, Bedürfnisse und Interessen von betroffenen Personen und Gruppen nachvollziehen können. In von Nordens Modell würde dies dem elaborierten Niveau der kompositorischen Kompetenz entsprechen.²²

Die Kategorie des Wissens findet sich im Kernlehrplan als Orientierungswissen, welches Epochen charakterisiert, wieder. Die SuS sollen epochale und kulturelle Errungenschaften und Herrschaftsformen der jeweiligen Epoche kennen und beschreiben können.²³ Der Bezug zum Kernlehrplan legitimiert zusätzlich den Einsatz der Studie im Geschichtsunterricht in der Schule, denn sie untersucht die Lernprogressionen einer Kompetenz, die in den Vorgaben des Landes NRW verankert sind.

Die hinzuzufügende Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins findet im Kernlehrplan folgende Erläuterungen. Die SuS sollen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein entwickeln.

²¹ Studien mit dem Forschungsdesign von Nordens findet man unter Geschichtskultur in der Region erreichbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>. Hier wurden Studien von Bartkowiak 2015, Mersch 2015, Kamp 2016 und Krüger 2015 verwendet.

²² Vgl. Kamp, Niklas. Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld, 2016. S. 7 und Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte S. 26.

²³ Vgl. ebd. S. 7 und Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte S. 25.

Dies wird gefördert, wenn der Geschichtsunterricht das Ziel verfolgt, ein kritisches Bewusstsein für die Geschichtskultur zu entwickeln und damit eine Reflexion von „fiktivem“ und „realhistorischem“ stattfindet.²⁴ Deutlicher wird Pandel in der Definition des Wirklichkeitsbewusstseins, das eine seiner Dimensionen des Geschichtsbewusstseins beschreibt. Für ihn ist essentiell, dass zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein auch der Unterschied zwischen Realität und Fiktion gehört. Die „Grenze zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen“²⁵ muss erkannt werden, denn Geschichtsdarstellungen spiegeln nur das wider, das durch Quellen fassbar gemacht werden kann. Für den Geschichtsunterricht bedeutet das im Gegenzug aber nicht sämtliche fiktionale, imaginative und kontrafaktische Anteile im Geschichtsunterricht auszublenden, sondern solche Mischformen sogar im Sinne der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, verschiedene Erscheinungen des Historischen zu erkennen und explizit zu thematisieren.²⁶ Dem schließt sich auch Parkes Plädoyer an, welches in der Einleitung dieser Arbeit aufgegriffen wurde. Vereinfacht zielt dies auf die Erkenntnis ab, dass verschiedene Autoren, nicht nur Historiker, dieselben Quellen und Geschichten unterschiedlich interpretieren und dadurch zu unterschiedlichen Geschichtsdarstellungen und Geschichtsdarstellungsformen kommen. Verdeutlicht werden soll dies an fiktionalen oder auch kontrafaktischen Beispielen im Fach Geschichte im Unterricht.

4 Methodisches Vorgehen

Die Studie basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring und unternimmt den Versuch, qualitative sowie quantitative Bestandteile zu verbinden. Deshalb kann hier auch von einer „Mixed Methodology“²⁷ gesprochen werden.²⁸

Es werden zu drei verschiedenen Zeitpunkten, zu Beginn, nach der Unterrichtsreihe und sechs Wochen nach Beenden der Reihe, Essays von den SuS geschrieben und anhand eines Kodierleitfadens bearbeitet. Die Kodiergruppen entsprechen den Kategorien, die bereits in den theoretischen Grundlagen vorgestellt und belegt wurden.²⁹ Außerdem wird der

²⁴ Vgl. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte S. 16.

²⁵ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2007. S. 11.

²⁶ Vgl. ebd. S. 12f.

²⁷ Vgl. Mayring, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 2010. S. 8.

²⁸ Vgl. Kamp, Niklas. Empirische Untersuchung Lernprogression. S. 8

²⁹ Der Kodierleitfaden ist in Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. S. 274 ff. zu finden.

Kodierleitfaden im letzten Kapitel dieser Arbeit um eine weitere Kategorie, das Wirklichkeitsbewusstsein, ergänzt, welche mit der gleichen Methode ausgewertet wird.

Die Weiterverarbeitung der kodierten Daten erfolgt in einem quantitativen Verfahren und die verschiedenen Häufigkeiten werden in Graphen übertragen. Anhand dieser Auswertungen werden anschließend Interpretationen über die Lernprogression in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit unternommen. Die Interpretationen werden auf die Frage bezogen, inwiefern die narrative und hermeneutische Kompetenz durch das Unterrichten mit fiktionalen Inhalten im Geschichtsunterricht ansteigt.

Die Essays werden erhoben, indem die SuS unter der Aufgabenstellung „Schreibe eine ‘wahre’ Geschichte“ eine Bilderreihe, bestehend aus sechs Bildern, verschriftlichen. Die Bilder sind so ausgewählt, dass sie Schlüsselszenen der Unterrichtsreihe abbilden.³⁰ Somit ist die Verschriftlichung der Essays eine eigene narrative Konstruktion der SuS. Die Aufgabe lässt sich gut in den regulären Unterrichtsablauf und den Schulalltag der SuS einfügen, weil die Aufforderung zum Schreiben eines Textes, auch in Bezug auf Bildern, den SuS bekannt ist und sich zeitlich in eine Schulstunde umsetzen lässt. Somit stellt die Aufgabe kein außergewöhnliches Testinstrument dar. Die SuS sind vertraut mit dem Verfassen von Texten im Unterricht und können ihre eigene Leistung abrufen, ohne in eine besondere Testsituation zu verfallen.

Die Gruppe und die Unterrichtsreihe können nach jetzigem Stand noch nicht beschrieben werden, da das Praxissemester erst am 28. Februar 2017 beginnt. Die Unterrichtsreihe wird anhand eines historischen Jugendbuches bzw. fiktionaler Kurzgeschichten durchgeführt werden. Das Material wird altersgerecht aufbereitet und ausgewählt. Die genaue Beschreibung wird im zweiten Teil der Arbeit hinzugefügt. Auch die genau durchgeführte Unterrichtsreihe wird im zweiten Teil beschrieben werden.

Die Auswertungsmethode unterliegt der Kritik, sprachliche Konstrukte zu sehr in den Fokus zu stellen. Das kann unter anderem für SuS mit Deutsch als Zweitsprache ein Problem sein. Hier würde es sich meiner Meinung nach lohnen, die Semantik des gesamten Konstruktes in den Mittelpunkt zu stellen. Einzelne Kategorien werden sich immer noch an verschiedenen Sätzen und Satzzusammenhängen kodieren lassen, die jedoch in der Semantik des Kontextes aufgehen. Sogenannte Scaffolds, sprachliche Hilfen und Gerüste wie bestimmte Wörter, mit denen beispielsweise zeitliche oder kausale Bezüge hergestellt werden könnten, als Hilfen

³⁰ Vgl. Van Norden, Jörg. Geschichte ist Zeit. S. 220.

beizulegen, sehe ich kritisch, da die Fokussierung der SuS auf die Verwendung dieser Konnektoren die Ergebnisse der eigenen Konstruktion verfälschen könnte. Die SuS könnten aber auch in die Irre geführt werden, wenn eine Verwendung mancher Konnektoren, bezogen auf die Bilderreihe, kaum sinnvoll ist. Ich sehe jedoch bei den Interpretationen der gesamten Semantik der Essays ein Problem in der Interpretationsbeliebigkeit aus Sicht des Codierenden. Denn sprachliche Konstrukte sind wesentlich offensichtlicher, als eine eindeutige Semantik des Essays, herauszuarbeiten. Es gilt also bei der Interpretation der Ergebnisse hierfür sensibilisiert zu sein.

Die Aufgabenstellung entspricht leider oftmals nicht der aktuellen Unterrichtsführung, da sie sehr offen gestellt ist. Daher entsteht eine Verunsicherung unter den SuS, die auch van Norden in seiner Studie beschreibt. Vor allem bei der ersten Erhebung kann dies zu Verzerrungen führen, sodass die SuS über thematisch breiteres Wissen verfügen können, obwohl sie es nicht sofort erzählen können. Das kann daran liegen, dass sie die Bilder nicht mit ihrem Vorwissen vernetzen, da sie nicht in der Lage sind, alle Bilder bestimmten historischen Ereignissen zuzuordnen. Denn es ist möglich, dass sie sich vom „Aussehen“ des Ereignisses bisher kein oder ein anderes Bild gemacht haben. Dagegen spricht jedoch, dass das Schreiben eines Essays bzw. die Verschriftung von Bildern als Testinstrument sich sehr gut in den Schulalltag und dessen Aufgaben eingliedern lässt und daher keine besondere Testsituation hervorruft. Auch ist es nicht weiter tragisch, dass nicht jedes detaillierte Wissen zum Vorschein kommt. Das Testinstrument zielt letztendlich auf die Fähigkeit zur Konstruktion einer historischen Narration ab. Dabei spielt die genaue Anzahl der eingebundenen Fakten lediglich eine Nebenrolle. Die Lernprogression kann sich dadurch vom ersten zum zweiten Zeitpunkt deutlich steigern, wenn die SuS hier Vorwissen mit dem der Reihe während der Unterrichtung verknüpfen konnten und die Bilder im zweiten Durchgang verstanden haben. Doch der dritte Essay trägt anschließend auch zur Relativierung und Sicherung bei, sodass die Interpretation diesem Geschehen Rechnung tragen kann.

Ein Problem an der Aufgabenstellung „Schreibe eine wahre Geschichte“ besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler unter einer „Geschichte“ keine Geschichte der Geschichtsschreibung verstehen, in dem Sinne, dass sie ausschließlich historisches Wissen einsetzen, beurteilen und in Verbindung mit der Gegenwart und mit sich selbst bringen sollen, sondern einige bewältigen den Auftrag kreativ, indem sie sich Figuren erschaffen und Geschichten dieser Figuren konstruieren, die jedoch aufgrund des Adjektivs „wahr“ und der

Bilder mit historisch-thematischem Bezug in ein historisches Setting eingebunden werden. Leider konnten diese Essays bisher kaum höhere Niveaus in van Nordens Modell erlangen, weil eine Interpretationen der Schüleressays, die diesen fiktionalen Erzählstrang beinhalteten, anhand der Kategorien van Nordens kaum gelangen. Hier kommt meiner Meinung nach das Wirklichkeitsbewusstsein zum Tragen. Wie verhält es sich, wenn SuS eine fiktionale Geschichte konstruieren? Sie sind in der Lage, ihre eigene Phantasie von ihrem historischen Wissen, von dem was sie also glauben, was „wahr“ ist zu trennen, wenn sie eine eigene Geschichte konstruieren. Wir müssen also lernen, ihre fiktionalen Konstruktionen anhand van Nordens Kategorien zu interpretieren und dabei berücksichtigen, wie ausgeprägt die Unterscheidung zwischen Fiktion und „historischer Realität“ ist.

5 Forschungsstand

Jörg van Norden veröffentlichte 2014 zu seiner explorativen, offen gehaltenen Unterrichtsreihe zur Französischen Revolution, die Studie „Geschichte ist Zeit.“ Er untersuchte, inwiefern sich die narrative Kompetenz, die er in dieser Studie entwickelte, durch seine Unterrichtsreihe veränderte.

Für die Zeitkompetenz, die A-Reihe, konnte er feststellen, dass die eine Hälfte der SuS anfangs auf basalem Niveau erzählte. Die andere Hälfte erzählte kritisch oder traditional, das dem intermediären Niveau entspricht. Niemand konnte das elaborierte Niveau erreichen. In den weiteren Essays stiegen die Schülerinnen und Schülern jedoch leicht in den Niveaustufen.

Bei der chronologischen Kompetenz, der B-Reihe, befanden sich viele SuS bereits zu Beginn auf dem intermediären Niveau. Dies konnte bis zum dritten Essay ausgebaut werden. Das elaborierte Niveau, welches zum zweiten Testzeitpunkt erreicht wurde, konnte zum letzten Zeitpunkt nicht mehr abgerufen werden.

Für die kompositorische Kompetenz zeigte sich, dass die SuS zu Beginn vor allem basal und intermediär erzählten. In den folgenden Essays konnte die Gruppe insgesamt jedoch eine höhere Anzahl in den Niveaustufen „intermediär“ und „elaboriert“ erreichen.

In der Kategorie Wissen begannen viele SuS auf basalem Niveau. Bereits zum zweiten Testzeitpunkt stieg eine hohe Anzahl in das intermediäre Niveau auf. Dies festigte sich, sodass in den dritten Essays einige SuS sich sogar im elaborierten Niveau der Kategorie Wissen wiederfanden.³¹

³¹ Vgl. Kamp, Niklas. Empirische Untersuchung Lernprogression. S. 10.

Die Studie von van Norden wurde in den letzten Jahren bereits mehrmals durchgeführt. Bartkowiak hat das Forschungsdesign von Nordens 2015 in einer achten Klasse einer Realschule zum Thema „Französische Revolution“ durchgeführt. Aus den Ergebnissen kam Bartkowiak zum Schluss, dass keine nachhaltige Lernprogression zu verzeichnen war. In der A-Reihe kam die Klasse nicht über das entrückte Erzählen hinaus. In der B-Reihe war kein Lernfortschritt festzustellen. Ebenso fielen die Kategorien der kompositorischen Kompetenz und die des Wissens aus.³²

Eine weitere Erhebung führte Krüger in ihrer siebten Klasse 2015 an einem Gymnasium mit der Reihe „Grundherrschaft der Bauern/Bauernkrieg“ durch.³³ Im selben Jahr wurde noch eine dritte Studie von Lea Mersch durchgeführt. Sie unterrichtete zur Reihe mittelalterliche Städte und deren Entwicklung.³⁴

Betrachtet man die bisherigen Ergebnisse sind durchweg schwache Ausprägungen der Zeitkompetenz, also des Gegenwartsbezuges zu beobachten. Die Zeitkompetenz ist fast unverändert auf dem basalen Niveau. Denn vergleicht man die Anzahl der A1-Kodierungen zwischen dem ersten Essay und dem dritten Essay, sind kaum Veränderungen zu erkennen. Auch ist bisher keine aussagekräftige Korrelation zwischen den einzelnen Kategorien der narrativen Kompetenz festgestellt worden. Die anderen Kategorien bewegten sich mittelmäßig zu Gunsten des intermediären und elaborierten Niveaus. Die kompositorische Kompetenz entwickelt sich positiv zugunsten des höchsten Niveaus.³⁵

Aus diesen Studien folgt die Erkenntnis, dass die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen auf unterschiedlichen Schulformen verglichen werden können. Das Forschungsdesign ermöglicht Aussagen zum Geschichtsunterricht zu treffen und Lernvoraussetzungen der Klassen zu erheben. Damit können Rückschlüsse auf produktive Unterrichtsformen zugelassen werden. Wirksam kann die Studie demnach in der Lehrerbildung zur Evaluierung eigener Unterrichtsversuche eingesetzt werden.³⁶ Zu beachten ist jedoch, dass die Studie lediglich die Lernprogression der Schülerinnen und

³² Vgl. Bartkowiak, Eva. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. Bielefeld, 2015. S. 17ff.

³³ Vgl. Krüger, Kirsten. Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7. Bielefeld, 2015. S. 35.

³⁴ Vgl. Mersch, Lea. Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter, eine empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, S. 13 - 21.

³⁵ Vgl. Neumann, Vanessa, Van Norden, Jörg, Schürenberg, Wanda. Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld, 2016. S. 6 ff.

³⁶ Vgl. Neumann, Schürenberg, van Norden. Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016 S. 6 ff.

Schüler beschreibt. Rückschlüsse auf die eigene Lehrerpersönlichkeit und Wirksamkeit, sowie direkte Schlussfolgerungen auf Unterrichtsformen und Arbeitsformen lässt die Studie nur bedingt zu und jedwede Interpretation dahingehend ist mit Vorsicht durchzuführen, denn der Lernerfolg von SuS hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab, die nicht leicht sichtbar und messbar gemacht und isoliert betrachtet werden können.

Die Idee historische Jugendbücher im Unterricht einzusetzen ist nicht neu. Nicht nur Monika Rox-Helmer, auch Anne Schüler oder Melanie Rossi entwickelten Theorien und Möglichkeiten zur Verwendung im Unterricht. Dabei rückt zumeist der Selbstzweck, also die kritische Analyse des Buches in den Vordergrund. Ich habe keine Studien, abseits von Erfahrungsberichten, gefunden, die die Verwendung im Unterricht mit der Förderung historischen Denkens empirisch untersuchen. Auch der Selbstzweck, inwiefern die Reflexion tatsächlich durch die Verwendung von historischen Jugendbüchern gefördert wird, ist bisher nur theoretisch erörtert worden.³⁷

6 Integration des Wirklichkeitsbewusstseins als empirische Kategorie in das bestehende Forschungsdesign

Nun möchte ich die Dimension des Wirklichkeitsbewusstseins als empirische Kategorie in das Forschungsdesign integrieren. Die Relevanz wurde bereits einleitend ausführlich besprochen. Unter „Realität“ verstehe ich im Folgenden die historisch empirisch belegbare triftige Konvention der Geschichtsschreibung. Es werden nun zunächst die empirischen Kategorien theoretisch hergeleitet und in ihren Ausprägungen in Essays beschrieben. Danach folgt die Herleitung, inwiefern die Unterscheidung aus der Wissenschaft in die Schule transportiert werden kann. Abschließend wird auf die notwendige Harmonie fiktionaler Schüleressays mit den Kategorien von Nordens eingegangen.

Das Wirklichkeitsbewusstsein wird nach Tabelle 1, siehe Anhang, kodiert. Das basale Niveau ist sofort erreicht. Auf diesem Niveau findet keine Trennung zwischen Fiktion und Realität statt. Im Essay schlägt sich dieses Niveau wieder, indem der Schülertext reinliterarisch ist. Der Essay enthält keine historisch triftigen Elemente. Für die gedankliche Vermischung von Fiktion und Realität spricht auch, wenn der Schülertext über nicht triftige Elemente,

³⁷ Vgl. Rossi, Melanie. Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung. Frankfurt am Main, 2010 und Schüler, Anne. Im Bann der Gegenwart. In: Dettmar, Ute und Oetken, Mareile (Hgg.) Schriftenreihe der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Band 5. Oldenburg, 2013.

beispielsweise Kaffee bei den Römern, verfügt. Der Schülertext beruht dann auf gegenwärtigen Handlungen, die in die Vergangenheit transportiert werden. Die von Pandel zur Differenzierung verwendeten Sprachwendungen „Es gibt/gab – Es gibt/gab nicht“ erfolgt auf diesem Niveau nicht.³⁸ Dies wird auch aus den Überlegungen Kosellecks gefolgert. Schüleressays deren fiktionale Elemente der „Quellenkontrolle“³⁹ zu wider laufen, entsprechen nicht mehr der „Fiktion des Faktischen“⁴⁰ in dem Sinne, weil sie belegbar ausgeschlossen werden können und keiner „wahren Geschichte“ folgen. In diesem Sinne entspricht diese Kategorie auch einer Negation. Die fiktionale Schülererzählung ist demnach keiner Beliebigkeit ausgesetzt, sondern ihr wird „auf der Ebene der Strukturen der hypothetische Charakter ihrer Realität“⁴¹ zum Korsett.

Auf dem intermediären Niveau findet eine klare Trennung zwischen Fiktion und Realität statt. Koselleck merkt diesen Unterschied an, indem er schreibt:

„Denn ein Unterschied lässt sich nicht verleugnen, der zwischen Erzählungen bestehen muss, die von dem berichten, was sich tatsächlich ereignet hat, oder die von dem berichten, was sich ereignet haben könnte, oder die vorgeben, es habe sich ereignet, oder die selbst auf jedes Wirklichkeitssignal verzichten.“⁴²

Dies prägt sich aus, indem der Schülertext Fiktion und Realität benennt oder trennt. Er gibt einen Mythos als einen Mythos wieder oder er trennt visuell einen fiktionalen Abschnitt von einem historisch triftigen Abschnitt. Auch wenn der Schülertext ein historisches Ereignis multiperspektivisch aus verschiedenen Perspektiven fiktionaler Figuren beschreibt, wird das intermediäre Niveau vergeben. Denn der Schüler erkennt die Pluralität einer Konstruktion eines historischen Ereignisses und ist so in der Lage, bei intensiver Auseinandersetzung Fiktion von historisch triftigem, also Gemeinsamkeiten der Beschreibungen in historischen Konventionen, zu dekonstruieren. Diese Vorgehensweisen entsprechen nämlich dem Mittel Kosellecks die verschiedenen Erzählungen unterscheiden zu können.

Das elaborierte Niveau erreicht der Schüler, wenn eine Reflexion der eigenen Konstruktion zwischen Fiktion und Realität stattfindet. Diese Schülertexte heben sich durch die Reflexion der eigenen Konstruktion, inwiefern ihre Konstruktion Fiktion oder „Realität“ ist, hervor. Eine weitere gleichwertige Ausprägung ist, dass der Schüler die Konventionen, also die

³⁸ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsdidaktik. S.140f.

³⁹ Vgl. Koselleck, Reinhart. Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M., 1989. S. 153.

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd. S. 281.

historisch triftige „Geschichte“ der Geschichtsschreibung, als Konstruktionen erkennt und reflektiert. Dies folgt aus der theoretischen Erkenntnis, dass jeder Erzählung, auch dem Roman oder der Erzählung des Schülers, vor ein „es war“, ein „es sei“ vorausgegangen sein muss. Erzählen wird also zunächst als Behaupten wahrgenommen und dadurch kritisch reflektiert.⁴³

Warum spiegeln diese Niveaustufen eine Unterscheidung zwischen Fiktion und historischer Realität in der Schule wider? Die Übertragung dieser Niveaustufen folgt aus dem Konstruktionsprozess von historischer Realität. Alle Geschichten, fiktive wie historische sind erzählt, doch die Historie ist eine determinierte Fiktion, die nach einer eigenen Diskursmodalität konstruierte Erzählung von den freien Fiktionen differenziert bleiben kann.⁴⁴ Dabei stellen wir uns zuerst, vor wie historische Realität triftig rekonstruiert werden kann. Stellen wir uns einen Doppelpfeil vor.⁴⁵ Links ist die Erzählung reine Fiktion. Rechts hingegen ist sie geschichtswissenschaftliche Geschichtsschreibung. Welche Ansprüche stellen wir also daran? Während uns für reine Fiktion eine Monoperspektive ausreicht, benötigen wir für die triftige und empirisch belegbare Geschichtsschreibung eine breite Quellenbasis, die nicht nur verschiedene Quellengattungen beinhaltet, sondern auch multiperspektivisch einen historischen Sachverhalt wiedergibt. Des Weiteren ist es notwendig, seine Interpretationen in den bisherigen Forschungsstand einzuordnen und von anderen Wissenschaftlern kritisch begutachten zu lassen. Das bedeutet, durch die Vielfältigkeit der Interpretationen, dem Diskurs, und vor allem von dem ausgehend, dass alle Interpretationen Gemeinsamkeiten haben, entgehen wir reiner fiktionaler Geschichtsschreibung. Ein weiterer Grundpfeiler ist schließlich die Offenlegung und Selbstreflexion des eigenen Standpunktes in der Interpretation historischer Quellen.

Auf Schule angewendet bedeutet es für die Schüler, zwischen den fiktionalen Elementen der Geschichtskultur, wie in Filmen, Mythen und Büchern zu finden, und den Forschungskonventionen der historischen Rekonstruktionen zu unterscheiden.

Damit ist die Verbindung geknüpft. Sie unterscheiden also Fiktionales von diesen Konventionen und es gelingt ihnen durch das Wissen um die Konventionen auch verschiedene Perspektiven auf einen historischen Sachverhalt einzunehmen. Diese Fähigkeit können sie zur Unterscheidung zwischen Fiktion und historischer Realität nutzen. Das höchste Niveau ist

⁴³ Geppert, Hans Vilmar. Der Historische Roman. Geschichte umerzählt – von Walter Scott bis zur Gegenwart. Tübingen, 2009.S. 158

⁴⁴ White, Hayden. Die Bedeutung der Form. Frankfurt a.M., 1990. S. 76 und Geppert, Hans. Der Historische Roman. S. 157.

⁴⁵ Anhang: Bild 2

schließlich auch die eigene Standpunktreflexion, inwiefern also die eigene Konstruktion von Geschichte bzw. die Konvention, die wiedergegeben wird, eigentlich triftig und historische Realität ist.⁴⁶

Eine weitere offene Frage stellt sich, wie die Codierungen von Nordens auch an Schüleressays durchgeführt werden können, die zum Teil oder ausschließlich fiktional erzählen. Denn diese werden in höherer Anzahl erwartet, als bisherige Untersuchungen zeigten.

Der Gegenwartsbezug ist im Jugendbuch verankert, weil die SuS sich mit der Figur, die in der literarischen Gegenwart angesiedelt ist, identifizieren. Dadurch gleichen sie die Handlungen der Figur mit ihren eigenen ab und erleben durch sie, wie sie durch „vergangene“ Handlungen ihre eigene Gegenwart erweitern. Damit hat die erzählte Geschichte auch für ihre Gegenwart Bedeutung. Dies resultiert auch aus den theoretischen Vorüberlegungen von Rox-Helmer zur Imagination und Identifikation. Es ist also möglich für die SuS, eine ähnliche Beschreibung der Vergangenheit in Bezug auf ihre Gegenwart zu verfassen. Die A-Reihe kann somit weiterhin codiert werden. Die Erzählweise der fiktionalen Figur spiegelt die Erzählweise und Denkweise der Konstruktion des Kindes zwischen den Zeitdimensionen wieder, denn sie konstruieren, wenn auch fiktionale Zeitbezüge eigenständig. Außerdem identifizieren sie sich mit ihrer eigenen Figur, die ihren Vorstellungen entspricht. Nur die Bezüge zu den Zeitdimensionen, die sie durch diese Figur konstruieren können, können sie auch auf sich beziehen. Die Fiktionalität ist unerheblich in der Beziehung der Zeiten, da die Beziehung der Zeiten nur existiert, wenn sie sich es selber vorstellen und damit konstruieren können. Da eine Narration, ob rein historisch triftig oder mit fiktionalen Erzählelementen konstruiert ist, spielt hier keine Rolle, da beides eine Konstruktion bleibt. Dabei ist es unerheblich, ob sie die Zeitdimensionen auf eine direkte oder indirekte (über eine fiktive Figur) Erzählweise konstruieren, da ihre Vorstellungen entscheidend sind. In dieser Kategorie ist entscheidend, dass sie die Beziehungen der Zeitdimensionen von Vergangenheit und (fiktiver) Gegenwart erzählen.

Das chronologische Erzählen hinsichtlich dem Nacheinander/ der Gleichzeitigkeit und den Kategorien Wandel und Dauer wird durch die Hauptfigur der Schüleressays transportiert. Können sie die historischen Ereignisse, die ihre fiktionale Figur erlebt und durchläuft ordnen und in Zeitdimensionen von Veränderung und Dauer beschreiben, dann wird hier genau wie

⁴⁶ Siehe dazu eine Entwurfszeichnung im Anhang Bild 2.

in anderen Studien codiert. Die realhistorischen Ereignisse sind nur lebendiger erzählt, indem sie von der eigenen fiktiven Figur durchlebt werden. Diese Fiktionalität stört die Einschätzung der Schüler zur Chronologie nicht, da ihre Konstruktion auf realhistorischem Wissen beruht. Machen sie also den Wandel für die fiktionale Figur erlebbar, können wir davon ausgehen, dass sie sich diesem Wandel und der Dauer auch bewusst sind, sonst könnten sie diesen ja nicht konstruieren. Dabei ist es unerheblich, wenn dieser Wandel um eine fiktive Figur ergänzt wurde. Der beschriebene Wandel bleibt in seiner historischen Dimension bestehen. Er wird nur durch eine Figur erlebt und dadurch auf eine andere Erzählweise ausgestaltet. Für die Abfolge historischer Ereignisse verhält es sich ähnlich, denn Daten wie die preußische Kriegserklärung 08.10.1806 sind real, weil man sich an sie erinnert und weil sie sich in eine, und nur eine, chronologische Abfolge einreihen lassen, trotz einer fiktionalen Erzählung.⁴⁷

Auch die Kausalität, Konditionalität und Konzessivität werden nicht durch die fiktionale Einebnung gestört. Denn die Erkenntnisse und Zusammenhänge sind nur durch oder über die fiktionale Figur erzählt. Sie bleiben eigene Konstruktionen der SchülerInnen. Auch in der fiktional erzählten Geschichte können die SuS nur ihre eigenen erkannten Zusammenhänge und Denkmuster verwenden. Nur so sind sie überhaupt in der Lage, diese Zusammenhänge so darzustellen, sodass ihre fiktionale Figur sie überhaupt wahrnimmt.

Die Kategorie Wissen wird ebenfalls gleich codiert. Historische Ereignisse müssen auch in der fiktionalen Erzählung stimmig, sinnvoll belegbar und damit triftig sein, sonst wäre die historische fiktionale Erzählung reinfiktional. Dies würde der Aufgabe einer „wahren Geschichte“ nicht mehr entsprechen, da die konstruierten Konzepte den Realitätskonzepten zu wider laufen. Die Niveaustufen Beschreiben und Erläutern sind damit bereits erledigt. Das dritte Niveau, das Beurteilen, kann in der fiktionalen Konstruktion der SuS auch durch ihre fiktionale Figur stattfinden. Es wird also nicht zwingend nach Schülermaßstäben beurteilt, sondern nach moralischen Maßstäben der fiktionalen Figur, in die sie sich hineinversetzen. Hier ist sicherlich anzumerken, dass die eigenen Maßstäbe für eine Beurteilung dadurch nicht reflektiert werden. Trotzdem ist die Fähigkeit, eine Situation oder einen Sachverhalt nach Maßstäben anderer oder sogar nach Maßstäben aus der Vergangenheit zu beurteilen, sicherlich genauso anspruchsvoll, da diese vorher reflektiert werden müssen, um auf dieser Grundlage ein Urteil zu fällen. Hier ist es von der Schülersgeschichte abhängig, unter welchen

⁴⁷ Geppert, Hans. Der Historische Roman S. 160f. und White, Hayden die Bedeutung der Form. S. 33.

Bedingungen sich das Urteil auf eine historische Situation bezieht. Dies ermöglicht den SuS letztendlich mehr Freiräume und Perspektiven.

Sicherlich steht die Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins noch am Anfang. Durch eine Erprobung im Unterricht müssen noch Ankerbeispiele erhoben werden und die Auswertung mit dem neuen Kodierleitfaden auf eine Intercoderreliabilität überprüft werden. Auch gilt es noch einmal zu überdenken, ob die Niveaustufen mit denen der narrativen Kompetenz im Anspruch vergleichbar sind und ob dies überhaupt notwendig ist, denn diese empirischen Kategorien, die A, B und K Reihe für die narrative Kompetenz und WB für die des Wirklichkeitsbewusstseins, prüfen unterschiedliche Kompetenzen. Eine Vergleichbarkeit auf der übergeordneten Kompetenzebene wäre zu Beginn durchaus vorstellbar.

7 Anhang (Teil I)

Tabelle 1:

	Basal WB1	Intermediär WB2	Elaboriert WB3
Wirklichkeitsbewusstsein (Realität := historische empirisch belegbare triftige Konvention der Geschichtsschreibung)	<p>Es findet keine Trennung zwischen Fiktion und „Realität“ statt.</p> <p>Ausprägung: Der Schülertext ist reinliterarisch. Er enthält keine historisch triftigen Elemente.</p> <p>Der Schülertext enthält nicht triftige Elemente (Bsp. Kaffee bei Römern). Er beruht auf gegenwärtige Handlungen, die in die Vergangenheit transportiert wurden.</p> <p>Es findet daher sprachlich keine Unterscheidung zwischen „Es gibt/gab“ – „Es gibt/gab nicht“ statt.</p>	<p>Es findet eine klare Trennung zwischen Fiktion und „Realität“ statt.</p> <p>Ausprägung: Der Schülertext benennt oder trennt Fiktion von „Realität“. Er gibt einen Mythos als einen Mythos wieder.</p> <p>Der Schülertext beschreibt ein historisches Ereignis multiperspektivisch aus verschiedenen Perspektiven fiktionaler Figuren (bemerkt also die Pluralität der Konstruktionen eines historischen Ereignisses).</p>	<p>Es findet eine Reflexion der eigenen Konstruktion zwischen Fiktion und „Realität“ statt.</p> <p>Ausprägung: Der Schülertext reflektiert die eigene Konstruktion, inwiefern diese Fiktion oder „Realität“ ist.</p> <p>Der Schülertext reflektiert die Konventionen der historischen Realität als Konstruktion.</p>

Bild 2:



Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
VPS Geschichtswissenschaft
PD Dr. Jörg van Norden
15.10.2017

Geschichtskultur im Unterricht zur Förderung der narrativen Kompetenz und der lebensweltlichen Reflexionspraxis (zweiter Teil)

Marc Eßer

8 Einleitende Worte (Teil II)

Diese Arbeit ist der zweite Teil meines Studienprojektes. Es knüpft an die theoretischen und methodischen Überlegungen des ersten Teils an und stellt die praktische Umsetzung des Projektes in einer Bielefelder Schule im Rahmen des Praxissemesters dar.

Ich werde zunächst auf die Durchführung der Erhebung, die Unterrichtsreihe und die konkrete ProbandInnengruppe eingehen. Danach werden die erhobenen Daten im Kontext des Forschungsstandes ausgewertet. Schließlich möchte ich die Überlegungen zum Wirklichkeitsbewusstsein im Unterricht, dessen Förderung durch den Einsatz eines historischen Jugendbuches und die entwickelte empirische Kategorie reflektieren und die Erkenntnisse zusammenfassen.

9 Durchführung der Erhebung, Konkretisierung der ProbandInnengruppe

Die Studie wurde in der 7. Klasse eines Bielefelder Gymnasiums durchgeführt. Die ausgewerteten Essays wurden von 12 Mädchen und 11 Jungen verfasst. Somit ergab sich eine Gesamtanzahl von 69 Essays nach drei Erhebungszeitpunkten. Die Erhebung wurde zu Beginn, in der letzten Stunde und 6 Wochen nach der Unterrichtsreihe erhoben. Die Unterrichtsreihe wurde über insgesamt 6 Wochen gehalten. Je Woche wurde eine Doppelstunde Geschichte unterrichtet. Fiktionale Literatur wurde unterschiedlich in vier Doppelstunden verwendet. Die Verwendung unterschied sich, indem die fiktionale Literatur als Einstieg und Problematisierung, als Quelle für Informationen oder als Reflexionswerkzeug der Perspektivität und Rekonstruktion im Spannungsverhältnis mit historischen Quellen und dem Geschichtsbuch stand.

Die ersten drei Doppelstunden stellten den Einstieg in die Reihe dar und die Ursachen der Revolution 1848 in den Mittelpunkt.⁴⁸ In der ersten Stunde wurde der Zugang zum Thema anhand des ersten Bildes der Bilderreihe durch verschiedene Schülerfragen, die sie an das Bild richteten, erschlossen. Die Schülerfragen wurden dann in einer sinnvollen Bearbeitungsreihenfolge sortiert. Daraus folgte, dass Ursachen und Anlass für die Revolution 1848 ermittelt werden sollten und damit zunächst Antworten auf das „Warum?“ zu finden waren.

⁴⁸ Ein ausführlicher Verlaufsplan der Unterrichtsreihe befindet sich im Anhang S. 52 ff.

Fortgeführt wurde die Stunde dann, indem die soziale Not durch Textquellen aus dem Jugendbuch „1848, die Geschichte von Jette und Frieder“ verdeutlicht und die Protagonisten des Buches eingeführt wurden. In der zweiten und dritten Doppelstunde wurden die liberalen Ideen und der Vormärz in Gruppen erarbeitet. Die Gruppenarbeit beinhaltete thematisch den Wiener Kongress, den Mord an Kotzebue und das Hambacher Fest. Die Schülerinnen und Schüler präsentierten ihre Ergebnisse mithilfe selbstgestalteter Plakate. Danach wurden die Märzforderungen und der Anlass der Revolution 1848 in der vierten Doppelstunde behandelt, bevor es in der fünften Doppelstunde um die Arbeit der Paulskirche, den Verlauf der Revolution und ihr Scheitern ging. Die Märzforderungen wurden unter anderem durch die Erklärungen im Jugendbuch gestützt. Dort klärt ein „Altgeselle“ den jüngeren Protagonisten Frieder über die politischen Richtungen vor der Revolution 1848 auf. Auch der Anlass für die Barrikadenkämpfe, die gefallenen Schüsse beim Protest auf dem Schlossplatz in Berlin, wurde durch die Erzählung des Jugendbuches, in dem die Protagonisten auf dem Schlossplatz direkt am Geschehen beteiligt sind, unterstützt. Weiterhin bearbeiteten die SchülerInnen Quellen aus dem Schulbuch. Darunter fielen ein Augenzeugenbericht und die Stellungnahme des Königs zu den Schüssen auf dem Schlossplatz am 18.3.1848.

In der letzten Doppelstunde wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern und ob die Revolution gescheitert ist. Dabei wurden die verschiedenen Perspektiven aus damaliger und heutiger Sicht diskutiert und reflektiert. Auch hier diente die fiktionale Literatur zur Unterstützung des Verstehens von Geschehenem. Ein Freund des Protagonisten erklärt seine Enttäuschung über den Verlauf der Revolution und flieht nach Amerika. Diese Perspektive stand einem Urteil eines Historikers aus der Gegenwart entgegen, der die Revolution als Vorläufer unserer Demokratie und damit als Erfolg beschrieb.

In der zweiten Hälfte dieser Doppelstunde schrieben die SuS die zweite „wahre Geschichte“ zur Bilderreihe.

10 Auswertung der Daten

Nachdem das Projekt in seiner Durchführung und im Ablauf beschrieben wurde, folgt nun die Auswertung der Daten. Dabei wird jeder Kategorie ein Abschnitt gewidmet, bevor die Ergebnisse der Studie im Forschungsstand kontextualisiert werden. Die Ergebnisse der einzelnen Kategorien werden graphisch veranschaulicht. Dabei befinden sich auf der horizontalen Achse (X – Achse) jeweils die Messungszeitpunkte 1 (Beginn der Reihe), 2

(unmittelbar nach der Reihe) und 3 (6 Wochen nach Beenden der Reihe). Auf der vertikalen Achse (Y – Achse) befinden sich in der Übersicht über die gesamte Klasse jeweils der absolute Anteil der Essays in der jeweiligen Niveaustufe der empirischen Kategorien der narrativen Kompetenz, die in Teil eins beschrieben wurde. Auch in der Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen wird der absolute Anteil an der jeweiligen Niveaustufe der Geschlechtergruppe zum Messungszeitpunkt angegeben. Vergleiche werden dann jedoch in Prozentangaben ins Verhältnis zueinander gesetzt, um die Geschlechter schließlich relativ vergleichen zu können.

In der Betrachtung und Analyse der Graphen fällt auf, dass die Kodierungen zum ersten Zeitpunkt in durchweg allen Kategorien sehr schwach ausfallen. Das liegt in der Sache begründet, dass die SuS kein Vorwissen zu den Bildern in ihren Essays zeigten, teilweise über den ersten oder zweiten Weltkrieg spekuliert und geschrieben haben und deswegen keine kodierungswürdigen Erzählungen entstanden, die sich auf die vorgelegte Bilderreihe bezogen.

Des Weiteren möchte ich zur Interpretation der Ergebnisse anmerken, dass die Kompetenzkategorien sowie deren Steigerungen sich immer notwendigerweise inhaltlich auf die Bilderreihe beziehen. In der Natur der Sache liegt also, dass Kompetenzen nur dann erwartet werden können, wenn die SuS (Vor-)Wissen in Bezug auf die Bilder besitzen. Dies ist zum einen zu beachten bei der Interpretation der Ergebnisse der verschiedenen Erhebungszeitpunkte, vor allem in Rückbezug der späteren Zeitpunkte auf den ersten Erhebungszeitpunkt.

10.1 A – Reihe

In der Kategorie der erzähltypologischen Zeitkompetenz, in der es vor allem darum geht, den Bezug von der Vergangenheit auf die Gegenwart herzustellen, lässt sich feststellen, dass das basale Niveau A1 stetig zu Gunsten der höheren Niveaus fällt. Wurden bei der ersten Erhebung noch 22 Essays mit dem Niveau A1 kodiert, waren es bei der zweiten Erhebung nur noch 16 und bei der dritten Erhebung nur noch 11 Essays, dessen Kodierung auf dem basalen Niveau A1 erfolgte. Die Steigerung erfolgte vor allem auf das mittlere Niveau des traditionellen und kritischen Erzählens. Das höchste Niveau erreichte ein Essay bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt. Zum Zeitpunkt zwei und drei stabilisierte sich die Anzahl der A3 Kodierungen auf drei Essays je Zeitpunkt. Ein Abwägen von Veränderungen und Kontinuitäten gelang demnach nur wenigen SuS.

Insgesamt betrachtet erfolgten zum letzten Erhebungszeitpunkt 12 Kodierungen für höhere Niveaus und 11 Kodierungen auf dem ersten Niveau. Das heißt, dass auf verschiedenen Wegen immerhin knapp mehr als die Hälfte der SuS der Klasse einen Gegenwartsbezug auch noch 6 Wochen nach Beenden der Reihe herstellen konnte.

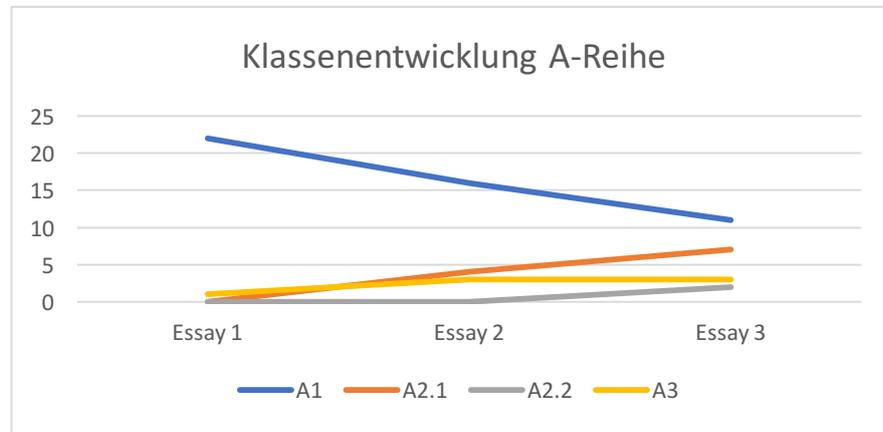


Abbildung 1: Klassenentwicklung der A-Reihe (absolut)

Betrachten wir Schülerinnen und Schüler getrennt, dann zeigt sich, dass vor allem die Mädchen das höchste Niveau A3 erreichten. Insgesamt 50% der Mädchen erreichten in der zweiten Erhebung und 58% in der dritten Erhebung höhere Niveaus. 25% der Mädchen erreichten bereits in der zweiten Erhebung das höchste Niveau A3. Ebenso viele waren es dann auch noch in der letzten Erhebung, was nicht heißen muss, dass es zwangsläufig dieselben Mädchen waren.

Auch die Jungen steigerten die Niveaustufen deutlich, doch keiner erreichte das höchste Niveau A3. Insgesamt 5 von 11 (45%) erreichten das Niveau A2.1 oder A2.2 in der dritten Erhebung. Insgesamt schneiden die Mädchen in dieser Kategorie also deutlich besser ab.

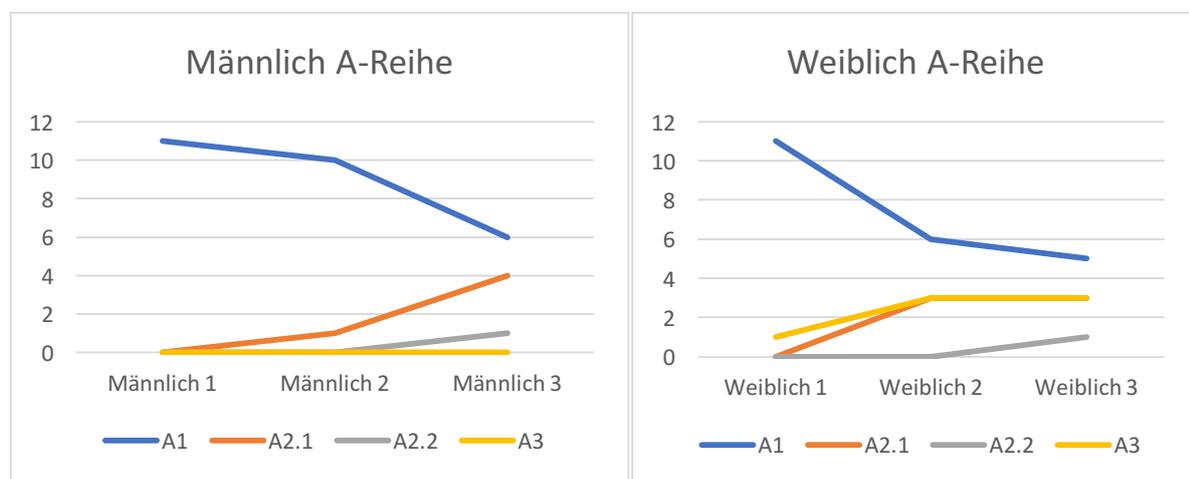


Abbildung 2: Entwicklung der A-Reihe (männlich, absolut)

Abbildung 2: Entwicklung der A-Reihe (weiblich, absolut)

10.2 B – Reihe

In der chronologischen Kompetenz der Zeit, zeigten die Essays nach der gehaltenen Unterrichtsreihe bei den Schülerinnen und Schülern eine stärker ausgeprägte Zeitkompetenz bezogen auf die Bilderreihe.

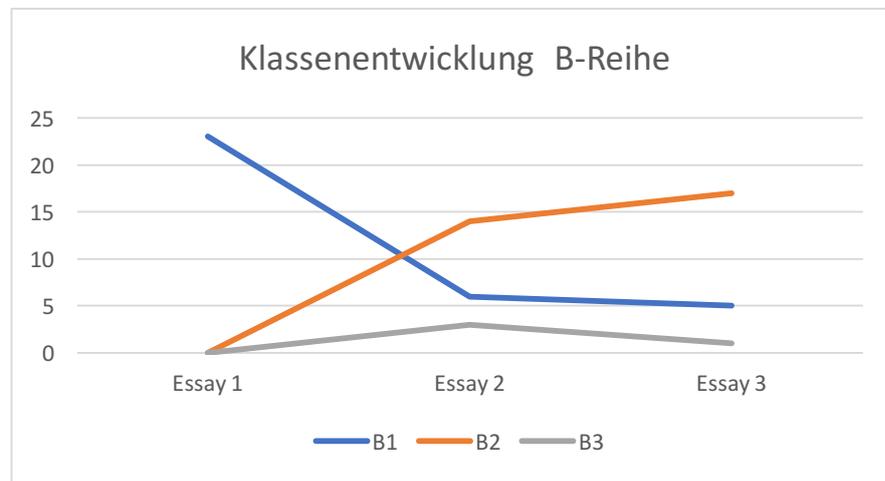


Abbildung 4: Klassenentwicklung der B-Reihe (absolut)

Das Niveau B1 sank vom ersten Erhebungszeitpunkt, zu dem alle Essays der SuS (100%) mit dem basalen Niveau kodiert wurden, auf 26% und schließlich auf 22% der Schülerinnen und Schüler. Nur noch knapp jedem fünften Schüler aus der Klasse gelang es also nicht sich in der B-Reihe zu verbessern. Das stärkste Niveau B3 fiel dabei durchweg schwach aus. Es stieg von null auf drei Kodierungen an. Zum letzten Erhebungszeitpunkt wurde nur noch ein Essay mit dem Niveau B3 kodiert.

Im Geschlechtervergleich konnten die Jungen und Mädchen keine hohen Kodierungen in der ersten Erhebung erzielen. Beide Geschlechter beginnen zu 100% auf Niveau B1. In der zweiten Erhebung haben schließlich 8 Jungen (72,72%) und 9 Mädchen (75%) höhere Niveaus, vor allem das intermediäre Niveau erreicht. Beide Kurven verhalten sich hier sehr ähnlich und es sind keine geschlechterspezifischen Unterschiede auszumachen. Auch der weitere Anstieg des Niveaus B2 im dritten Essay verläuft in beiden Fällen ähnlich zu Ungunsten des höchsten Niveaus, welches in beiden Geschlechtskategorien schließlich abnimmt.

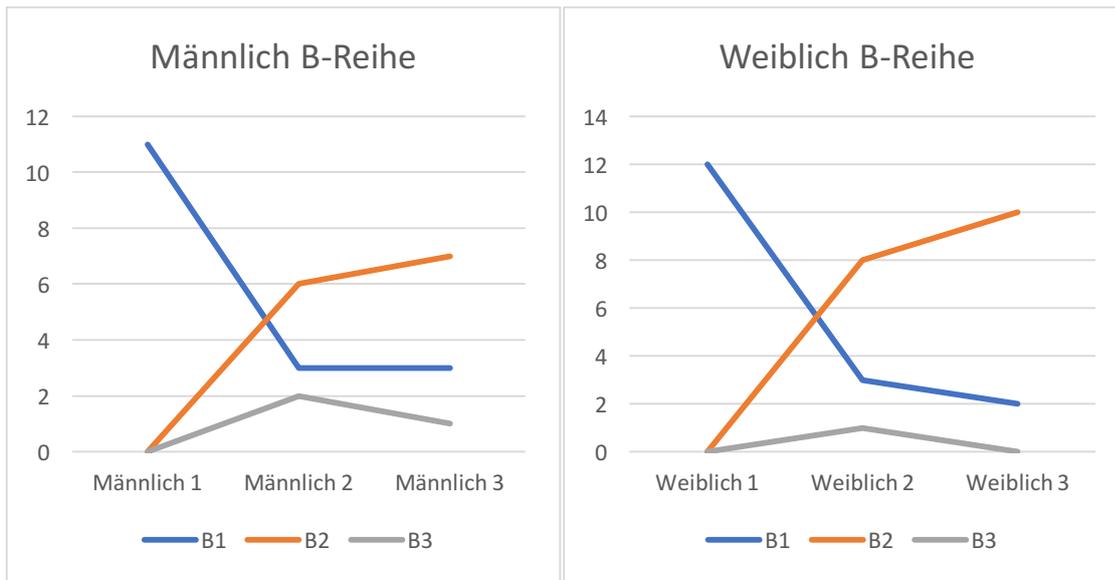


Abbildung 5: Entwicklung der B-Reihe (männlich, absolut) Abbildung 6: Entwicklung der B-Reihe (weiblich, absolut)

10.3 K – Reihe

Die kompositorische Kompetenz entwickelt sich in der Klasse nachhaltig. Zu Beginn wurden 22 Essays (96%) auf K1 kodiert. Lediglich ein Essay konnte schon vor der Reihe ein Niveau auf K2 erreichen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden nur noch sechs Essays (26%) auf dem basalen Niveau K1 kodiert. Das Niveau sank zu Gunsten der höheren Niveaus. K2 konnte nun 11 mal kodiert werden und auch das höchste Niveau K3 befand sich nun 6 mal in der Erhebung. Die höheren Niveaus machen zum zweiten Zeitpunkt nun 74% aus. Die Nachhaltigkeit zeigt sich dadurch, dass in der letzten Messung immer noch fünf Essays (22%) das höchste Niveau K3 erreichten und K2 nochmal zu Ungunsten von K1 zulegen konnte. K2 beträgt zum dritten Erhebungszeitpunkt nun 14 Kodierungen (61%). Die höheren Niveaus K2 und K3 stiegen, in Summe betrachtet, von 74% im zweiten Erhebungszeitpunkt auf 83% im dritten Erhebungszeitpunkt nochmals an.

Die kompositorische Kompetenz konnte, wenn auch nicht sehr ausgeprägt auf dem höchsten Niveau, doch nachhaltig auf ein intermediäres Niveau gesteigert werden. Aussagen über Geschehenes inhaltlich zu verknüpfen gelang, auch nachhaltig, nach der Unterrichtung, deutlich mehr SchülerInnen.

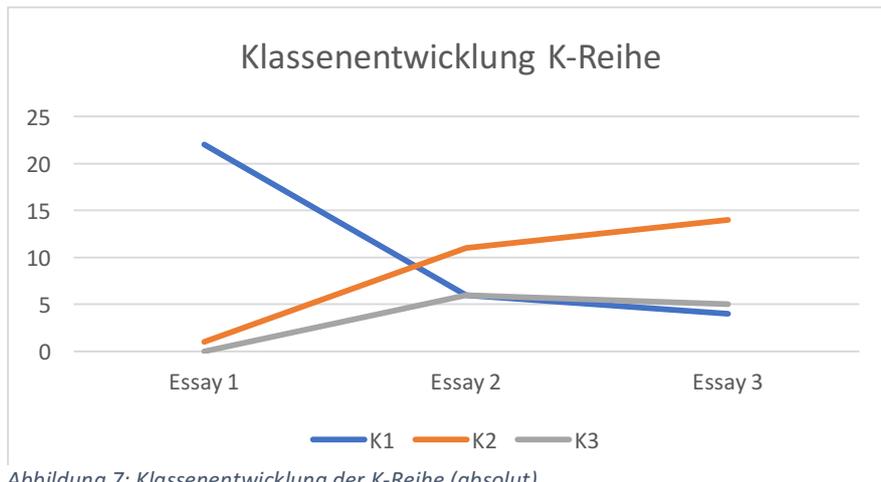


Abbildung 7: Klassenentwicklung der K-Reihe (absolut)

In der K-Reihe sind es vor allem die Jungen die überzeugen können. In der letzten Erhebung senken sie ihr basales Niveau K1 von 100% auf 0%. Die Mädchen, ebenfalls beginnend mit 100% auf K1, senken ihr basales Niveau schließlich auf nur noch 4 von 12 (33%) ab.

Betrachtet man die Werte der Jungen so ist der Anstieg im zweiten Essay auf dem Niveau K2 von 0 auf 4 und schließlich auf 8 (72,72%) Schüler beachtlich. Auch das höchste Niveau ist schließlich in der zweiten und dritten Erhebung mit jeweils 3 Kodierungen (27,27%) enthalten.

Das Niveau K2 können im zweiten Essay 7 von 12 (58,33%) Mädchen und im dritten Essay 6 von 12 (50%) Mädchen erreichen. Das dritte Niveau K3 erreichen im zweiten Essay 3 Mädchen und schließlich nur noch 2 Mädchen. Beide Niveaus K2 und K3 sinken im dritten Essay zu Gunsten des basalen Niveaus K1.

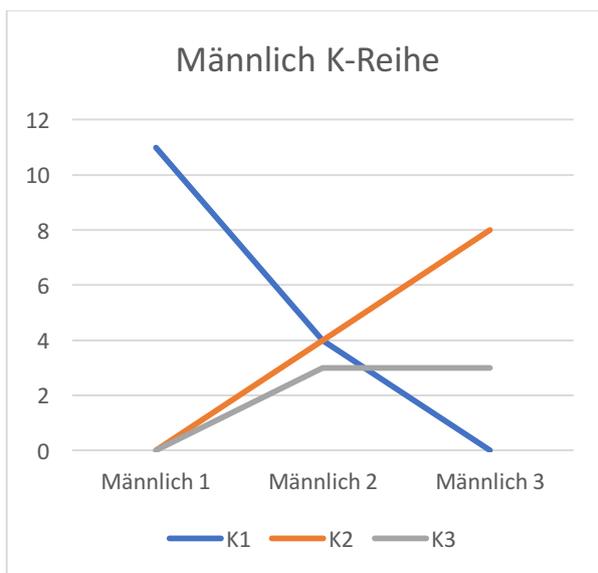


Abbildung 8: Entwicklung der K-Reihe (männlich, absolut)

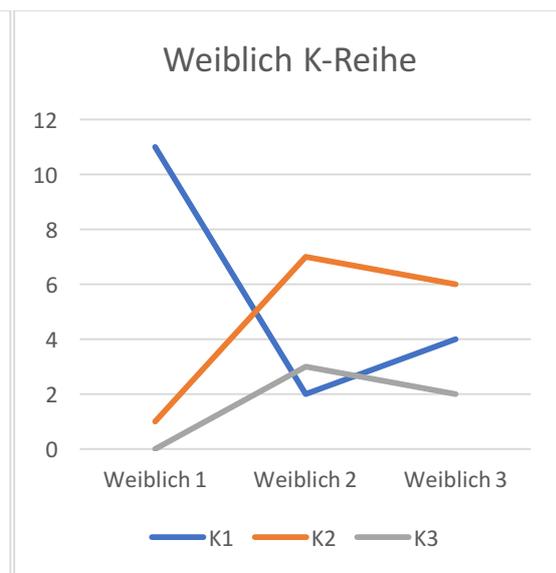


Abbildung 9: Entwicklung der K-Reihe (weiblich, absolut)

10.4 W – Reihe

Die Kompetenz Wissen enthält die Niveaus W1 sporadisches Wissen, W2 Kontextualisierung und W3 Bewertung.

Eingangs erwähnte ich bereits, dass Vorwissen der Klasse zu den Bildern, trotz der vorherigen Behandlung der französischen Revolution und dem Bild zur Hinrichtung Ludwigs XVI, wenig vorhanden war. 83% oder 19 Kodierungen erfolgten auf dem Niveau W1 in der ersten Erhebung. Das Niveau W1 nahm anschließend rapide auf 9% und schließlich sogar auf 0% zum letzten Erhebungszeitpunkt ab. Dies geschah vor allem, weil die meisten SuS zusätzliches Wissen zu den Bildern auf dem Niveau W2 durch die Unterrichtsreihe anhäuften. W2 stieg von 17% auf 83% und schließlich auf 96% im dritten Erhebungszeitpunkt, was einer absoluten Kodierungsanzahl von 22 Essays entspricht. Die Urteilsbildung auf W3 fiel jedoch durchweg schwach aus. W3 erreichten im zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt lediglich zwei und schließlich nur ein Essay.

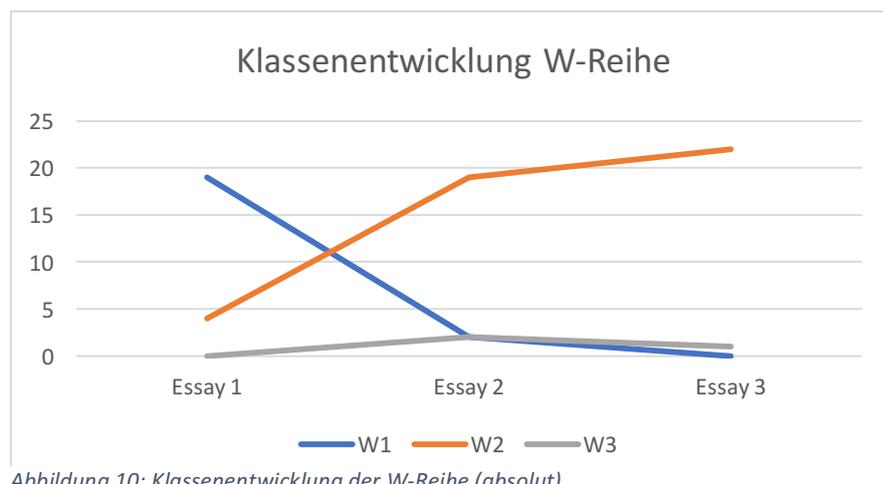


Abbildung 10: Klassenentwicklung der W-Reihe (absolut)

Im Geschlechtervergleich der Kategorie Wissen können keine größeren Geschlechterdifferenzen ausgemacht werden. Beide Geschlechter beginnen mit wenig Vorwissen. Dies zeigt sich an der hohen Anzahl der Kodierungen im Niveau W1 im ersten Essay. W1 erhielten 75% der Mädchen und 90% der Jungen. Dies ändert sich naturgemäß schlagartig nach der Reihe. Hier können viele Schülerinnen wie auch Schüler ihr Wissen in den Essays zeigen. Die Mädchen erhalten 10 von 12 und schließlich 11 von 12 W2-Kodierungen zu den Zeitpunkten zwei und drei. Die Jungen erhielten 9 von 11 und schließlich 11 (100%) Kodierungen zu den gleichen Zeitpunkten.

Interessant ist, dass in beiden Fällen das Urteil, das höchste Niveau W3, kaum ausgeprägt ist. Die Jungen erhalten eine Kodierung W3 zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Die Mädchen erhalten eine W3-Kodierung jeweils zum zweiten und dritten Zeitpunkt.

Die Schülerinnen wie auch die Schüler fühlten sich nicht durch die Reihe und auch nicht durch die Bilderreihe aufgefordert zu den Begebenheiten Stellung zu beziehen. Dies ist in der Reflexion genauer zu betrachten.

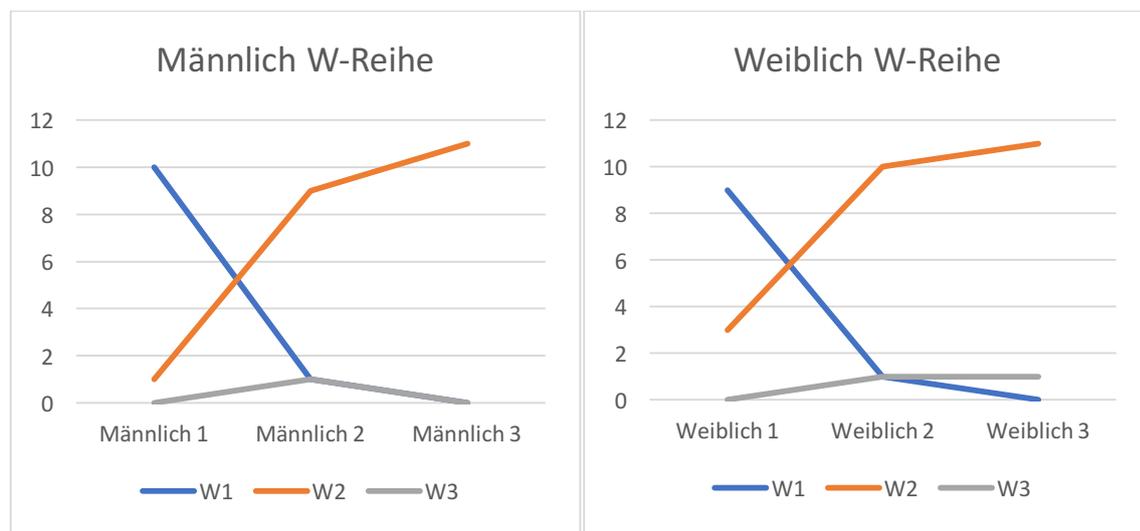


Abbildung 11: Entwicklung der W-Reihe (männlich, absolut) Abbildung 12: Entwicklung der W-Reihe (weiblich, absolut)

10.5 Auswertung der Daten im Forschungskontext

Die Auswertung der Daten im Forschungskontext ziehe ich an dieser Stelle vor, da die Kategorie WB (Wirklichkeitsbewusstseins) bisher einmalig, nämlich in dieser Studie, erhoben wurde und somit nicht mit anderen empirischen Erhebungen kontextualisiert werden kann.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Daten, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen ihre Fähigkeiten, vor allem hinsichtlich des intermediären Niveaus, steigern konnten. Deutlich wird auch, dass die elaborierten Niveaus der Kategorien für viele Schülerinnen und Schüler der Klasse schwierig zu erreichen sind. In allen Kategorien konnte nur eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern das entsprechende elaborierte Niveau erreichen.

Hinsichtlich des Geschlechts ergab sich, dass die Mädchen den Gegenwartsbezug deutlich besser als die Jungen konstruierten, während die Jungen insgesamt häufiger höhere Niveaus in der kompositorischen Kompetenz erzielten. In den anderen Kategorien bildeten sich keine Geschlechterunterschiede heraus.

Wie sind diese Ergebnisse der Studie im Vergleich zu bisherigen Studien zu interpretieren? Hat die Unterrichtung mit einem Jugendbuch Auswirkungen auf die Kompetenzen der SuS gehabt? Dazu ziehen wir die Daten und Tabellen der bisher einzigen Zusammenfassung der durchgeführten Studien heran, die eine Übersicht über die Daten 2015/2016 gibt.⁴⁹

Die hier angeführten Tabellen zeigen den durchschnittlichen Prozentwert aller Kodierungen in den einzelnen Kategorien zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten aller bisherigen Studien und die Ergebnisse aus dieser Studie.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
A1	64,4	51,9	63,7
A2.1	16,3	16,7	14,3
A2.2	12,4	17	10,5
A3	6,9	14,4	11,4

Tabelle 1:A-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16. S. 7.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
A1	96%	70%	48%
A2.1	0%	17%	30%
A2.2	0%	0%	9%
A3	4%	13%	13%

Tabelle 2: Ergebnisse der A-Reihe in dieser Studie in Prozent

Vergleichen wir die Tabellen aus der Zusammenfassung der Studien mit den hier ermittelten Ergebnissen in der A-Reihe, dann zeigt sich ein ungewöhnlich hohes Niveau A1 zu Beginn in der Klasse dieser Studie mit 96% im Gegensatz zu 64,4% im Durchschnitt. Weiterhin ist ein deutlich häufiger vorkommendes Niveau A2.1 im Essay 3 von 30% in der Klasse im Gegensatz zu 14,3% des Durchschnitts, sowie ein ähnlich gleich selten vorkommendes Niveau A3 (13% zu 11,4%) auszumachen. Das Niveau A2.1 konnte durch alle drei Testzeitpunkte gesteigert werden und damit ist die Klasse insgesamt dem Durchschnitt der Studienergebnisse überlegen. Statt ungefähr 25% wie im Durchschnitt erzählen im dritten Essay knapp 40% der Klasse zum letzten Erhebungszeitpunkt auf dem intermediären Niveau.

Betrachtet man die chronologische Kompetenz, so ist auch hier ein niedrigeres Niveau B1 der Klasse im dritten Essay 22% zum Durchschnitt mit 42,7% auszumachen. Dies erfolgt vor allem zu Gunsten des häufig vorkommenden Niveaus B2 im dritten Essay mit 74% in der Klasse, während der Durchschnitt hier nur 49,3% erlangt. Ähnlich niedrig verhält sich das Niveau B3 unter der 10%-Marke. Die Klasse zeigt sich also durch die Unterrichtung mit

⁴⁹ Vgl. Neumann, Vanessa, Schürenberg, Wanda, van Norden, Jörg. Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse_der_Datenerhebung_Interne_tseite.pdf (Letzter Zugriff 28.09.17)

Zeitstrahl, der Sortierung der Bilder am Zeitstrahl und dem chronologischen Ereignisfolgen der fiktiven Romangeschichte sehr kompetent in der Kategorie der Chronologie.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
B1	48,2	31,3	42,7
B2	45,1	58,8	49,3
B3	6,7	9,9	8,1

Tabelle 3: Chronologie in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 7.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
B1	100%	26%	22%
B2	0%	61%	74%
B3	0%	13%	4%

Tabelle 4: Ergebnisse der B- Reihe in dieser Studie in Prozent

Die kompositorische Kompetenz ist im Durchschnitt vor allem im zweiten und dritten Essay bei 38,8% und 41,7% mit dem Niveau K2 am häufigsten vertreten. In der Klasse dieser Studie schaffen 48% der Schülerinnen und Schüler im zweiten Essay und sogar 61% im dritten Essay das Niveau K2. Doch die hohe Anzahl der Kodierungen geht auch zu Lasten des höchsten Niveaus, welches in der Klasse im zweiten Essay 26% und im dritten Essays 22% erreichen, während der Durchschnitt mit 37,4% und 31,8% häufiger ein elaboriertes Niveau erreicht. Schließlich lässt sich im letzten Erhebungszeitpunkt zusammenfassen, dass 83% der SuS dieser Studie auf einem höheren Niveau die Studie abschlossen, während im Durchschnitt zum selben Zeitpunkt ca. 72% auf einem höheren Niveau kodiert wurden. Die Werte der SuS der Studie in der kompositorischen Kompetenz liegen also leicht höher im Vergleich zum Durchschnitt.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
K1	40,5	23,9	26,5
K2	34,8	38,8	41,7
K3	24,7	37,4	31,8

Tabelle 5: K-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 8.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
K1	96%	26%	17%
K2	4%	48%	61%
K3	0%	26%	22%

Tabelle 6: Ergebnisse der K- Reihe in dieser Studie in Prozent.

In der Kategorie Wissen ist die seltene Urteilsbildung der Klasse im zweiten Essay mit 9% und im dritten Essay mit 4% in den Durchschnittswerten mit 8% und 3% fast exakt so wiederzufinden. Die Klasse stellt hier also kein Einzelfall dar. Ein ausgeprägtes nachhaltig angehäuften Wissen zeigt die Klasse im Vergleich mit dem Durchschnitt. Während die Klasse im letzten Testzeitpunkt 96% W2 Kodierungen erhält, schafft es der Durchschnitt auf nur 73,9%.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
W1	43,8	12,1	23,2
W2	52,6	79,9	73,9
W3	3,7	8	3

Tabelle 7: W-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 8.

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
W1	83%	9%	0%
W2	17%	83%	96%
W3	0%	9%	4%

Tabelle 8: Ergebnisse der W- Reihe in dieser Studie in Prozent.

Die Klasse erreichte insgesamt höhere Ergebnisse gerade auf dem intermediären Niveau im Vergleich mit den Durchschnittswerten. Nennenswert ist vor allem die höhere Chronologiekompetenz und das nachhaltigere Wissen auf einem intermediären Niveau. Beides könnte durch eine fiktive Jugendbuchlesart gefördert worden sein. Das Jugendbuch lässt alles in einem Ablauf einer chronologischen Reihenfolge von Ereignissen deutlich werden und erzählt in einem Nacheinander das fiktive historische Geschehen. Bestimmte historische Szenerien setzen sich durch die Imagination, die ein Jugendbuch hervorrufen kann, tiefer fest und können detaillierter und aufgeklärter nacherzählt werden. Dies könnte das hohe Niveau des nachhaltigen Wissens erklären. Der Gegenwartsbezug wurde vor allem durch den Vergleich der Nationalversammlung mit dem Bundestag sowie der Schwarz-Rot-Goldenen Flagge und der Urteilsbildung aus heutiger Perspektive konstruiert. Dies hat diesen Ergebnissen zufolge überdurchschnittlich das traditionale Erzählen fördern können.

10.6 WB – Reihe

Die Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins wurde zum ersten Mal erhoben. Besondere Aufmerksamkeit galt ihr, weil ich mir durch die Unterrichtung der SuS mit fiktionaler Jugendliteratur und der formulierten Schreibaufforderung, eine „wahre“ Geschichte zu schreiben, eine Reflexion von Fiktion und Faktizität in den Essays der SuS erhoffte.

Diese Reflexion kam in den Essays der SuS nach den entwickelten Maßstäben und Merkmalsausprägungen jedoch nur wenig zum Ausdruck. Das höchste Niveau WB3, wurde kein einziges Mal kodiert. WB2 ergab zum ersten Zeitpunkt zwei und zum zweiten Zeitpunkt fünf Kodierungen. In der dritten Erhebung der Essays wurden vier Kodierungen vergeben. Es stieg also direkt nach der Unterrichtsreihe von 9% auf 22% an und fiel schließlich auf 17% der SuS ab. Dies geschah schließlich in wechselweise mit dem niedrigsten Niveau WB1, da WB3 wie besprochen, nicht erreicht wurde.

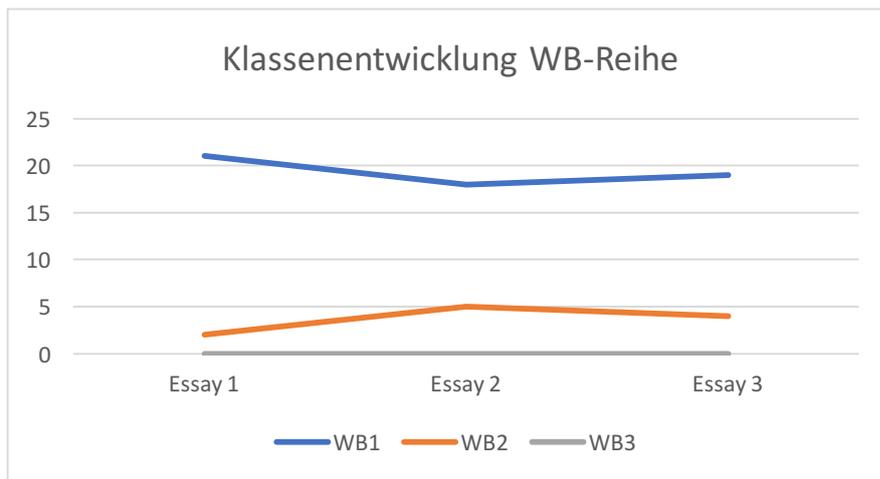


Abbildung 13: Klassenentwicklung der WB-Reihe (absolut)

Die Mädchen trennten öfter Fiktion und Realität im Niveau WB2. Dies gelang im ersten Essay bereits zwei Mädchen und nachfolgend schließlich drei Mädchen. Einen kleinen Erfolg zeigt die Unterrichtsreihe auch bei den Jungen. Hat zu Beginn niemand die Trennung zwischen Fiktion und historischer Realität deutlich gemacht, haben im zweiten Essay immerhin zwei Jungen eine solche Trennung vorgenommen. Im dritten Essay war es schließlich nur noch ein Junge, der eine solche Trennung deutlich machte. Ein geringer Anstieg ist also bei beiden Geschlechtern zu verzeichnen.

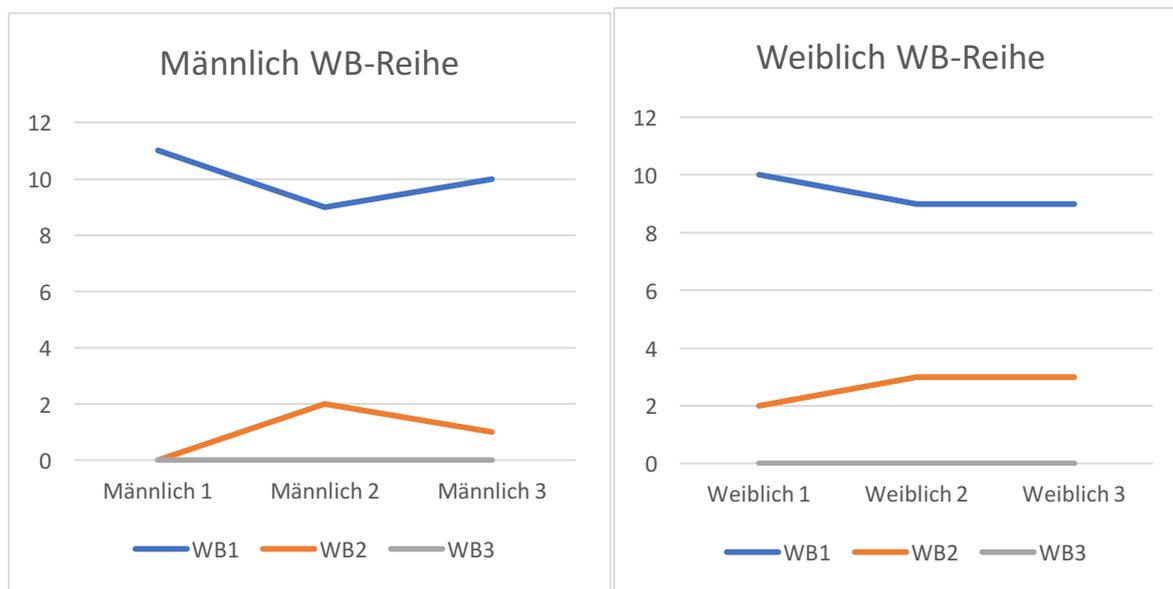


Abbildung 14: Entwicklung der WB-Reihe (männlich, absolut) Abbildung 15: Entwicklung der WB-Reihe (weiblich, absolut)

Um die Reflexion der Daten und die neu eingeführte Kategorie nicht zu doppeln, weil hier nicht nur der Zusammenhang zwischen den Daten und der Unterrichtung hergestellt, sondern auch die Festlegung empirischer Merkmalsausprägungen und die Sinnhaftigkeit der Kategoriebildung reflektiert werden muss, verweise ich an dieser Stelle auf das letzte Kapitel,

in dem ich mich einer ausführlichen Reflexion des Wirklichkeitsbewusstseins im Rahmen dieser Arbeit widme.

11 Reflexion des Projektes

Im Folgenden möchte ich nun das Projekt reflektieren. Zuerst gehe ich auf die Unterrichtsreihe ein und die Konsequenzen, die ich aus der Auswertung der Daten dafür ziehe. Danach reflektiere ich die entwickelte empirische Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins vor dem Hintergrund der Daten.

11.1 Konsequenzen für den Unterricht aus der Analyse der Erhebungsdaten

Nach der Durchführung der Unterrichtsreihe scheinen mir einige Aspekte verbesserungswürdig zu sein.

Ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtung mit fiktionaler Literatur für die Motivation und für die Befriedigung des altersspezifischen Bedürfnisses nach emotionaler Teilnahme, nach Fowler/Noack, ist die Identifizierung mit den handelnden Figuren.⁵⁰ Durch die lediglich kurzen Passagen, die im Unterricht aufgrund von Zeitvorgaben und Rahmenbedingungen des Schulfaches gelesen und besprochen werden konnten, ist meiner Ansicht nach die Identifizierung der SuS mit den Hauptfiguren kaum möglich gewesen. Hier könnte eine Intensivierung im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts in Kooperation mit dem Fach Deutsch Abhilfe schaffen.

Vor dem Hintergrund, dass die Hälfte der Klasse schließlich einen Gegenwartsbezug in einem der höheren Niveaus konstruieren konnte, kann ein gewisser Erfolg für die Reihe verbucht werden. Trotzdem bleibt es dabei, dass die andere Hälfte es nicht bewältigen konnte. Eine Optimierung kann hier möglich sein, indem der Gegenwartsbezug zusätzlich zu den vorhandenen Bezügen direkt zu Beginn der Reihe prominent wird.

Das Unterrichten mit fiktionaler Literatur konnte für die konstruierte Reihe keine sinnvolle Unterstützung für Gegenwartsbezüge leisten, da das Buch über Jette und Frieder⁵¹ keinen eigenen Gegenwartsbezug leistete. Die Handlung spielt ausschließlich im historischen Setting. Interessant wäre es meiner Meinung nach in einem zweiten Versuch ein Buch auszuwählen, welches bereits mit den Akteuren des Jugendbuches ein wie auch immer

⁵⁰ Vgl. Memminger, Josef. Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Regensburg, 2007. S. 72 f.

⁵¹ Im Folgenden ist immer die Schulbuchversion gemeint, wenn von diesem Buch gesprochen wird. Kordon, Klaus. 1848. Die Geschichte von Jette und Frieder. Gekürzte Schulausgabe. Weinheim, 2012.

gearteten Gegenwartsbezug vornimmt, den die Kinder in ihre Wirklichkeitskonstruktion integrieren können. Mir ist zum jetzigen Zeitpunkt allerdings kein Jugendbuch bekannt, welches eine solche Zeitkonstruktion für das Thema der Revolution 1848 beinhaltet. Außerhalb der geplanten Reihe wäre ein vergleichender Gegenwartsbezug mit Thematik Alltag der Gleichaltrigen zwischen der Literatur und dem Alltag der SuS möglich.

Eine Möglichkeit zur Konstruktion eines Gegenwartsbezuges, der in dieser Reihe nicht von Beginn an präsent war, ist innerhalb der vorgelegten Reihe, das Bild der Barrikadenkämpfe in der ersten Stunde für Schülerhypothesen zu verwenden, jedoch gleichzeitig auf die gegenwärtig bekannte Deutschlandfahne hinzuweisen, um schließlich die unterschiedliche Repräsentation der Fahne zu thematisieren, die zum einen in der Vergangenheit „Aufständische“ gegen den Staat repräsentierte und zum anderen in der Gegenwart als Repräsentation des Staates verwendet wird. Dies ermöglicht einen kognitiven Konflikt, indem die Umdeutung in der Zeit von einer Revolutionssymbolik zur Staatsrepräsentation zu Beginn der Reihe problematisiert wird.

Ein weiterer Schwachpunkt des Buches war es, dass die Vorgeschichte der Revolution nicht zur Sprache kam. So wurden zwar die politischen Lager und die Hungerkrawalle 1847 im Vorfeld der Revolution in die Geschichte integriert, doch blieben wichtige Erzählstränge wie der Liberalismus oder auch das Anknüpfen an Frankreich und die Aufklärung im Dunkeln. Eine Kausalität herstellen konnten schließlich fast alle SuS auf einem höheren als dem basalen Niveau, da die Thematik der Vorgeschichte im Unterricht anhand von Plakaten erarbeitet wurde. Der subjektive Blickwinkel einer fiktionalen Geschichte könnte hier jedoch auch Anlass zu einer vertieften Diskussion über Werte und Normen innerhalb solcher Bewegungen geben.

Die Kategorie des Wissens in ihrer höchsten Ausprägung des Urteils schnitt schwach ab, jedoch ist das intermediäre Niveau deutlich besser als die erhobenen Durchschnittswerte älterer Studien. Die Anregung der Imagination, das Vorstellen von Geschichte, kann zu einem höheren nachhaltigeren Wissen führen. Darauf weist diese Statistik zunächst hin.⁵² Jedoch konnte kaum einem der Texte ein Werturteil entnommen werden, obwohl die letzte Stunde damit abschloss, über die Revolution zu urteilen und ich dort eine hohe Unterrichtsteilnahme wahrnahm. Auch konnte hier über die Auswanderung einer der Akteure aus dem Roman nach Amerika an die Geschichte Jette und Frieders angeknüpft werden. In derselben Doppelstunde wurde die zweite Erhebung durchgeführt und auch dort sind kaum Urteile zu erkennen.

⁵² In dieser Arbeit Seite 36. Tabelle 7 und 8.

Betrachtet man einige der Essays, so wird deutlich, dass weder die Perspektive noch die eigene Standortgebundenheit, unter der die SuS ihren Essay produzieren, reflektiert werden. Dies könnte eine Ursache für die fehlenden Werturteile sein, da ein Werturteil schließlich aus einer eingetragenen Perspektive gefällt werden muss. Das zeigen auch die kaum verbesserten Ergebnisse der Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins auf die ich nun Bezug nehme.

11.2 Das Reflektieren über Grenzen der Fiktion und historischer Triftigkeit – Die Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins

Die SuS der Klasse 7 konnten sich in der WB-Reihe kaum verbessern. Gerade einmal 5 von 23 Schülerinnen oder Schüler sind auf das Niveau WB2 im zweiten Essay gestiegen. Was ist die Ursache für dieses Ergebnis? Die Ursachen können vielfältig sein und lassen sich durch dieses einmalig durchgeführte Experiment kaum herausfiltern. Fiktionale Erzählungen tauchten nur teilweise in den Aufsätzen der SuS auf. Manche weisen Übereinstimmungen mit den Erzählungen aus dem Buch von Klaus Kordon auf, welches im Unterricht verwendet wurde. Gerade die erste Stunde zur sozialen Not und der Kartoffelkrankheit vor der Revolution 1848 ist bei vielen SuS in den Aufsätzen wiederzufinden. Die teils sehr anschauliche Erzählung funktionierte inhaltlich passend mit dem Bild zum Pauperismus der Bilderreihe und weckte auch sechs Wochen später die Erinnerungen der SuS an die soziale Not als eine Ursache für die Revolution. Sicherlich ist dieser der häufigste angeführte Grund als Ursache der Revolution 1848 in den Essays der SchülerInnen.

Die Ideen des Liberalismus, die sich nicht direkt mit dem Inhalt der fiktionalen Literatur erklärten, da diese keinen direkten Bezug zu Akteuren des Buches zuließen, wurden hingegen seltener für das Ausbrechen der Revolution angeführt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die SuS sich die Darstellung in der fiktionalen Literatur besser einprägen und als Ursache der Revolution narrativ verknüpfen konnten, als die durch das Geschichtsbuch erarbeitete liberale Bewegung, die jedoch in ihrer Komplexität sicherlich die soziale Not als Ursache übertrifft.

Weiterhin erkennt man trotz der Verwendung von verschiedenen Textsorten, also Quellen, Sachtexten, Urteilen von Historikern und fiktionaler Literatur, dass die SuS häufig deskriptiv und dabei mit absolutem Wahrheitsanspruch schreiben. D.h. sie beschreiben die Bilder inhaltlich und verknüpfen sie zu der wahren Geschichte, die sie glauben nacherzählen zu müssen oder zu können, ohne dabei über ihre Perspektive und ihren Standpunkt nachzudenken. Dies ist gerade dann nicht der Fall, wenn ein höheres Niveau WB2 vergeben

wurde. Beispielsweise zeigt eine Schülerin durch einen Dialog, dass über die Geschichte diskutiert und sie von jemandem aktiv erzählt wird, indem sie schreibt:

„Kim: „ Hey Josi, ich wollte fragen, ob du mir was zu der Revolution erzählen kannst?

Josi: „Klar, also ich fang dann mal mit Frankreich an. Um 1790 wurde der volksveratene König Ludwig der XVI auf den Marktplatz geköpft wurde.“

Josi: „Was echt? Und was passierte danach?“

(2017w7a3)“

Eine weitere Schülerin reflektiert, dass sie die Sichtweise einer fiktiven historischen Person in der Vergangenheit übernimmt:

„Aus Sicht Magarete

Ich hatte mich zwischen die Soldaten auf den Marktplatz gemischt.[...]

(2017w7a2)“

In diesem Moment verlieren die Geschichten den absoluten Wahrheitsanspruch und werden deutlich zu konstruierten Geschichtserzählungen. Die Schülerinnen reflektieren die Standortgebundenheit und die Perspektive. Im ersten Beispiel erleben wir die Geschichte als Diskussion in einem Dialog, in dem die Geschichte selektiv durch Fragen und Antworten rekonstruiert wird. Dies geschieht losgelöst vom Schulbuch und verliert durch die Erzählung eines Protagonisten an Wahrheitsanspruch, da es eine Erzählung einer bestimmten (fiktiven) Person ist. Gleichzeitig trennt der fiktive Dialog die historisch triftige Realität, die von einer Person erzählt und rekonstruiert wird. Denn die Fiktion des Dialoges wird durch die historisch triftigen Erzählungen aufgebrochen und durch die Personen voneinander getrennt. Trotzdem wird deutlich, dass es eine Rekonstruktion der Erzählungen bleibt, die selektiv auf die Fragen zugeschnitten ist, die fiktiv erfragt werden. Dieses Beispiel handelt vom Köpfen Ludwigs XVI in der Französischen Revolution.

Im zweiten Beispiel sehen wir, dass sich die Schülerin von den Sachtexten im Schulbuch löst. Sie verarbeitet die Informationen zu einer historisch triftigen und lebendigen Situation, die vielleicht so hätte stattfinden können. Sie trennt außerdem durch die Beschreibung der Ich-Form zwischen den fiktiven Handlungen der Margarete und dem historisch triftigen Setting, das sie erlebt und aus ihrer Perspektive beschreibt.

In den anderen, vorher genannten Fällen resultiert die Art des Schreibens der Schülerinnen und Schüler über „die historische Wahrheit“ meiner Meinung nach daher, dass die Meinung in der Schülerschaft vorherrschend ist, lediglich eine bestimmte wahre Geschichte erzählen zu können, nämlich die des Schulbuches und des Lehrers. Deswegen fällt es den SuS schwer ihre eigene Kreativität in Form von fiktionalen Elementen in den Essays unterzubringen. Ein Grund, der dies verstärken kann ist, dass die Rahmenbedingungen in der

Schule den Schülerinnen und Schülern das Gefühl geben kann den Lehrern „nach dem Mund reden“ zu müssen.⁵³ Die fehlende Kreativität in Texten kann auch ein Grund sein, warum manche Essays der Bilderreihe unverknüpft als sechs einzelne Bildbeschreibungen in einer Auflistung wiedergegeben werden. Die eigene Kreativität die Bilderreihe in einer eigenen fiktionalen Geschichte bestehend aus dem historischen Kontext und dessen Begründungszusammenhänge zu erzählen, wird durch ihre Sozialisation im Fach Geschichte eingeschränkt. Die „eine wahre Geschichte“ des Schulbuches zu lernen steht für SuS im Vordergrund. Dies wird zum einen deutlich daran, dass SuS der Meinung sind, dass sie sich in den Geschichtsstunden vor allem Fakten der Geschichte aneignen und gleichzeitig schätzen sie das Geschichtsschulbuch als eins der vertrauenswürdigsten Medien ein.⁵⁴ Die Reflexion über Perspektivität und Konstruktion, über Realität und Fiktion findet in den eigenen Bildergeschichten dann oftmals nicht statt, weil die kreativen Grenzen des Möglichen, aber noch historisch Triftigen nicht ausgenutzt werden. Genau jenes „Möglichkeitsbewusstsein“, welches auch für Historiker auf einer theoretischen Grundlage für ihre Arbeit Bedeutung hat, gilt es in der Schule durch historische Romane zu erweitern und sie gleichzeitig auf ihre historische Triftigkeit im Rahmen des Möglichen zu überprüfen.⁵⁵

Die fiktionalen Erzählungen können aber auch in den Essays fehlen, weil für kreative Endprodukte auch eine geeignete kreative Schreibaufgabe gestellt werden muss. Die Bilderreihe mit dem Auftrag „Schreibe eine ‚wahre‘ Geschichte“ verlangt von den SuS nicht offensichtlich sich in eine bestimmte Person hineinzusetzen, eine Rolle zu übernehmen, oder ein Ereignis aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben, wie es Memminger als geeignet beschreibt.⁵⁶ Gerade dieser Anreiz, in einer Perspektive auf Geschichte zu blicken, diese einzunehmen und zu reflektieren, wie es im Unterrichtsgespräch im Zusammenhang mit der fiktionalen Literatur geschehen ist, sollte durch die Unterrichtsreihe gefördert werden. Denn hier muss deutlich auch der Zweck der Aufgabenstellung reflektiert werden. Um das Einnehmen verschiedener Perspektiven zu üben, muss eine Aufgabenstellung klar formuliert

⁵³ Gestützt wird diese These durch die Theorie des „heimlichen Lehrplans“, der die Wirkung der Rahmenbedingungen von Schule auf Schülerhandlungen begründet. Vgl. Fromm, Martin. Lehrplan, heimlicher. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek, 2001. S. 977–982. Inwiefern Schule als Institution “ durch Handlungen und Handlungsweisen, aufgrund der Rahmenbedingungen „dekoriert“ wird, zeigt: Baltruschat, Astrid. Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretation nach der dokumentarischen Methode. Berlin, 2009.

⁵⁴ Vgl. Angvik, Magne und van Borries, Bodo. Youth and History. Hamburg, 1997. S. 9 und S. 22.

⁵⁵ Vgl. Welskopp Thomas. Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Budde, Gunilla et al. (Hgg.) Geschichte. Studium - Wissenschaft - Beruf. Berlin, 2008. S. 144.

⁵⁶ Vgl. Memminger, Josef 2007. S. 74.

darauf abzielen und dies einfordern. In dieser Studie bezieht sich die Aufgabenstellung auf eine Testsituation die überprüfen soll, ob die SuS sich in einer gewählten Perspektive mit Geschichte auseinandersetzen, weswegen die Formulierungen sich hier deutlich unterscheiden müssen. Sinnvoll könnte es sein, häufiger solche Schreibaufträge bereits im Unterricht durchzuführen, die von den SuS beispielsweise konkret einen Perspektivwechsel verlangen.

Von der Konsequenz aus den Ergebnissen für den Unterricht möchte ich nun zur Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins kommen: Wie ist die Erhebung der Kategorie verlaufen? Anhand der vorangegangenen Beispiele zeigt sich, dass das zweite Niveau inhaltlich schlüssig empirisch erhoben werden konnte. Viele Merkmalsausprägungen wurden bereits vor der Durchführung der Reihe, im ersten Essay mitgedacht und eingeschätzt.

Die dritte Ebene der Kategorie des Wirklichkeitsbewusstseins, die Grenze zwischen Fiktion und Realität zu reflektieren und nicht nur aufzuzeigen wie im intermediären Niveau verlangt, könnte in dem Sinne verändert werden, dass eine eigene Reflexion über die eigene Grenze zwischen Fiktion und Realität vorhanden ist, auch wenn diese je nach eigener Wahrnehmung unterschiedlich verläuft und gezogen werden kann. Die Tatsache der Reflexion und Wahrnehmung einer solchen Grenze soll das elaborierte Niveau ausreichend erfüllen und leistet der multiperspektivischen Beschreibung noch einen Zusatz. Es wird nicht konkret eine Konstruktionsgrenze benannt, die fiktionale Elemente trennt und zwischen Realität und Fiktion strikt unterscheidet, sondern die Beschreibung wägt ab, dass es hätte so sein können, aber auch anders, indem Möglichkeiten unterschieden werden, denen wiederum reinfiktionale Erzählweisen oder historische Triftigkeit zu Grunde liegen. Diese Grenzen differieren je nach Schüler und Schülerin und sind abhängig von historischer Kenntnis.

Dieser Anspruch basiert hierbei auf dem konstruktivistischen Gedanken, dass jeder Schüler und jede Schülerin in ihrer eigenen Wirklichkeitskonstruktion eine Grenze für sich selbst zieht und diese selbst reflektiert.⁵⁷ Das Erkennen, Reflektieren und schließlich das

⁵⁷ Dabei bin ich mir über die Kritik am Konstruktivismus und an seinen Fundamenten, der Autopoiese Maturana und Varelas bewusst. Diese Arbeit soll jedoch nicht dem Zwecke einer erkenntnis- und lerntheoretischen Reflexion dienlich sein. Ich verweise auf eine Auswahl zu Maturana und Varela, auf Fischer 1993, der den Anspruch an die Aussagen Maturanas als lediglich subjektabhängige Beobachterbotschaften in Frage stellt. Groeben 1998, der in dem Autopoiese-Konzept ein Selbstanwendungsproblem sieht, sodass er zu dem Schluss kommt, wenn ein lebendes System keinen Zugang zu einer wie auch immer gearteten Realität besitzt, dann kann es diesen nicht feststellen. Sowie eine Selbstwiderlegung des Konzeptes, in dem Sinne, dass wenn es stimmt, dann ist es falsch. Diese Kritik ist auch in Nüse et al., 1991. Locker 1998 kritisiert, dass Maturana nicht erklärt, woher ein Beobachter wissen kann, dass das Nervensystem geschlossen ist und nur der Beobachter feststellt wie der Input und

Konstruieren im eigenen Text dieser Grenze kann Überlegungen zur Notwendigkeit der Unterscheidung in Erzählungen anderer bewusstmachen und zur Überprüfung befähigen.

Elemente der Geschichtskultur im Geschichtsunterricht mit fiktionalen Elementen zu verwenden, eröffnet den SuS die Möglichkeit für kreatives Denken in dem Sinne, dass sie Handeln und Handlungsspielraum in Vergangenheit und Zukunft abwägen und verschiedene Optionen durchspielen können. Eine „so war es und so musste es kommen und nicht anders“ Erzählung wird hierdurch geöffnet.⁵⁸ Dies könnte auch dem stetigen Fortschrittsdenken entgegenwirken, indem in entsprechenden Wertmaßstäben kreative fortschrittlichere Handlungsalternativen entwickelt werden könnten, in dem Sinne, dass es auch hätte anders kommen können und der Kontingenzgedanke fließt in den Unterricht mit ein. Joachim Rohlfes pflichtet dem in Bezug auf den Geschichtsunterricht bei:

„Man kann von seinen Schülern gar nicht genug Erklärungen, Beispiele, Beschreibungen, Definitionen verlangen, weil man sich nur durch ständige Rückfragen zu vergewissern vermag, ob und inwieweit die inneren Bilder stimmen, die während des Unterrichts in den Köpfen der Kinder entstehen oder vorher auch schon vorhanden sind und den Hintergrund für eine neue Verarbeitung bilden.“⁵⁹

Durch eigene Kreativität im Unterricht können die Kinder genau dazu ermutigt werden auch ihre Gedanken zur Diskussion zu stellen und Geschichte diskussionswürdig und damit lebenswelттаuglich werden zu lassen.

Output auf das Nervensystem einwirken kann. Diese Geschlossenheitsthese des Nervensystems kritisiert auch Riegas 1993. Abschließend noch der Hinweis, dass das „Geschichtsbewusstsein“ bereits ein Konstrukt vor der konstruktivistischen Wende war vgl. Jeismann 1988 und damit für mich zunächst arbeitsfähig bleibt.

⁵⁸ Eine Forderung, die auch Lars Deile in seiner Antrittsvorlesung am 5.7.2017 in Bielefeld vertrat.

⁵⁹ Vgl. Joachim Rohlfes zitiert nach Völkel, Bärbel. Wie kann man Geschichte lehren? (Forum historisches Lernen) Schwalbach/Ts, 2002. S. 63f.

12 Literaturverzeichnis

Angvik, Magne und van Borries, Bodo. Youth and History. Hamburg, 1997.

Baltruschat, Astrid. Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretation nach der dokumentarischen Methode. Berlin, 2009.

Bartkowiak, Eva. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld 2015. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf> (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Fischer, H.R. Information, Kommunikation und Sprache. Fragen eines Beobachters. In: Ders. (Hrsg.), Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt. Heidelberg, 1993. S. 67-98.

Fröhlich, Klaus. Narrativität im Geschichtsunterricht. In: Blanke, Horst-Walter (Hrsg.) Dimensionen der Rhetorik: Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute; Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag. Köln u.a. 1998.

Fromm, Martin. Lehrplan, heimlicher. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek, 2001. S. 977–982.

Gautschi, Peter, Messmer, Kurt. Schweizer Jugendliche und Geschichte. In: Pädagogische Hochschule Luzern www.phlu.ch. 2014. URL: www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/zge/2-GautschiMessmer-20150425.pdf (Letzter Zugriff 20.02.17).

Geppert, Hans Vilmar. Der Historische Roman. Geschichte umerzählt – von Walter Scott bis zur Gegenwart. Tübingen, 2009.

Groeben, Norbert. Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität. In Fischer, Hans. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, 1998. S. 149-160.

Jeismann, Karl-Ernst. Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Pfaffenweiler 1988. S. 1–24.

Kamp, Niklas. Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld, 2016. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Projektskizze_Niklas-Kamp.pdf (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Kordon, Klaus. 1848. Die Geschichte von Jette und Frieder. Gekürzte Schulausgabe. Weinheim, 2012.

Koselleck, Reinhart. Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M., 1989.

Krüger, Kirsten. Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld 2015. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Kirsten_Krueger_-_Bachelorarbeit.pdf (Letzter Zugriff 29.01.2017).

Locker, Alfred. Metatheoretische Kritik des Radikalen Konstruktivismus und der Autopoiesis-Theorie. In Fischer, Hans. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, 1998. S. 329 – 348.

Mayring, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel, 2010.

Memminger, Josef. Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Regensburg, 2007.

Mersch, Lea. Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter, eine empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld, 2015. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007. URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf (Letzter Zugriff: 30.01.2017).

Neumann, Vanessa, Schürenberg, Wanda, van Norden, Jörg. Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016. URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse_der_Datenerhebung_Internetseite.pdf (Letzter Zugriff 28.09.17)

Neumann, Vanessa, Van Norden, Jörg, Schürenberg, Wanda. Ergebnisse Der Datenerhebung Studie 2015/2016. In: Geschichtskultur in der Region. Bielefeld, 2016. URL: <http://www.uni->

bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse_der_Datenerhebung_Internetseite.pdf (Letzter Zugriff: 01.02.2017).

Nüse, Ralf, Groeben, Norbert, Freitag, Burkhard, und Schreier, Margrit. Über die Erfindung/en des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim, 1991.

Pandel, Hans-Jürgen. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12/2, 1987 S. 130-142.

Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsdidaktik. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts, 2013.

Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts, 2007.

Parkes, Robert. Decoding Da Vinci? A Public History Affair. In: Public History Weekly. 2015. URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-14/decoding-da-vinci-a-public-history-affair/#Deutsch> (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Riegas, Volker und Vetter, Christian. Gespräch mit Humberto R. Maturana. In: Dies. (Hgg.), Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt am Main, 1993. S. 11-90.

Rossi, Melanie. Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung. Frankfurt am Main, 2010.

Rox-Helmer, Monika. Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006.

Rüsen, Jörn Historisches Erzählen. In: Bergmann Klaus u.a. (Hgg.) Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 1997.

Schüler, Anne. Im Bann der Gegenwart. In: Dettmar, Ute und Oetken, Mareile (Hgg.) Schriftenreihe der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Band 5. Oldenburg, 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 12, 2009, S. 734-741. URL: <http://www.uni->

bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/vannorden_konstruktivismus_2009.pdf (Letzter Zugriff 28.01.2017).

Völkel, Bärbel. Wie kann man Geschichte lehren? (Forum historisches Lernen)
Schwalbach/Ts, 2002.

Welskopp Thomas. Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Budde, Gunilla et al. (Hgg.)
Geschichte. Studium - Wissenschaft - Beruf. Berlin, 2008. S. 138-157

White, Hayden. Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung.
Frankfurt a.M., 1990.

13 Abbildungsverzeichnis (Teil II)

Abbildungen und Tabellen	Beschreibung	Seite
Abbildung 1	Klassenentwicklung der A-Reihe (absolut)	28
Abbildung 2	Entwicklung der A-Reihe (männlich, absolut)	28
Abbildung 3	Entwicklung der A-Reihe (weiblich, absolut)	28
Abbildung 4	Klassenentwicklung der B-Reihe (absolut)	29
Abbildung 5	Entwicklung der B-Reihe (männlich, absolut)	30
Abbildung 6	Entwicklung der B-Reihe (weiblich, absolut)	30
Abbildung 7	Klassenentwicklung der K-Reihe (absolut)	31
Abbildung 8	Entwicklung der K-Reihe (männlich, absolut)	31
Abbildung 9	Entwicklung der K-Reihe (weiblich, absolut)	31
Abbildung 10	Klassenentwicklung der W-Reihe (absolut)	32
Abbildung 11	Entwicklung der W-Reihe (männlich, absolut)	33
Abbildung 12	Entwicklung der W-Reihe (weiblich, absolut)	33
Tabelle 1	A-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 7.	34
Tabelle 2	Ergebnisse der A-Reihe in dieser Studie in Prozent	34
Tabelle 3	Chronologie in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 7.	35
Tabelle 4	Ergebnisse der B-Reihe in dieser Studie in Prozent	35
Tabelle 5	K-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/16 S. 8.	35
Tabelle 6	Ergebnisse der K-Reihe in dieser Studie in Prozent.	35
Tabelle 7	W-Reihe in Prozent in: Ergebnisse der	36

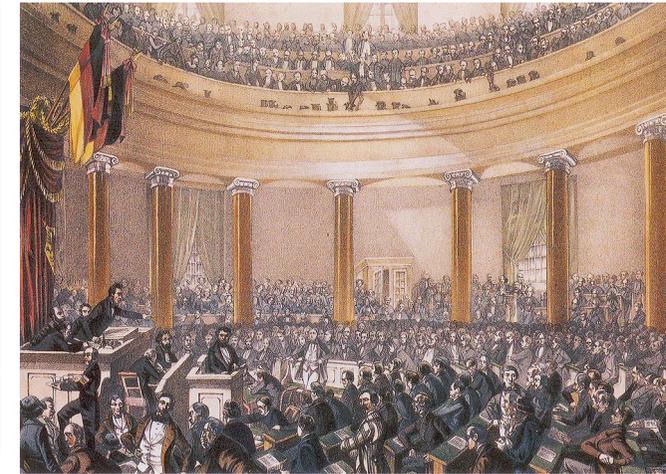
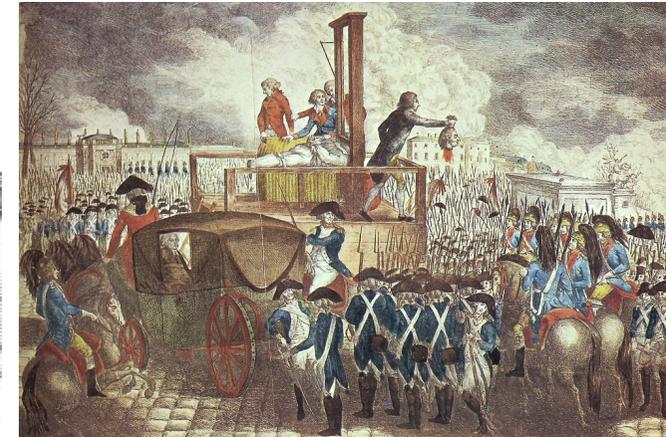
Datenerhebung Studie
2015/16 S. 8.

Tabelle 8	Ergebnisse der W-Reihe in dieser Studie in Prozent.	36
Abbildung 13	Klassenentwicklung der WB-Reihe (absolut)	37
Abbildung 14	Entwicklung der WB-Reihe (männlich, absolut)	37
Abbildung 15	Entwicklung der WB-Reihe (weiblich, absolut)	37

14 Anhang (Teil II)

14.1 Bilderreihe

Schreibe eine „wahre“ Geschichte zu der Bilderreihe.



14.2 Reihenplanung

Thema: 19. Jahrhundert: Die Revolution 1848

Klasse 7

Leitfrage *Die Revolution 1848 – Die gescheiterte oder erfolgreiche Freiheitsbewegung für „alle“?*

Reihenziel:

- Die SuS entdecken Multiperspektivität, Multikausalität und den Konstruktionscharakter einer Geschichtserzählung.
- Sie erklären den Verlauf der Revolution 1848 differenziert, indem sie Perspektive und Standort einer Geschichtserzählung reflektieren und aus dieser urteilen.
- Die SuS erläutern die Bedeutung der Revolution 1848 für die Gegenwart, weil sie sich der identitätsstiftenden Ideen des Liberalismus und der Demokratie in der Vergangenheit bis in die Gegenwart bewusst sind.

Diese Reihenziele stimmen mit dem Kernlehrplan überein:

Sachkompetenz: Die SuS kennen Ursachen, Verlauf und Konsequenzen der Revolution 1848 (räumlich und chronologisch) und können diese wiedergeben. Sie können die Kontinuität der liberalen Bewegung konstruieren, indem sie die Paulskirche als Ursprung unserer Demokratie benennen.

Methodenkompetenz: Die SuS sind in der Lage gängige Elemente der Geschichtskultur, wie Autorentexte der Jugendbücher kritisch zu hinterfragen und die Standortgebundenheit bzw. die Perspektive der Geschichtskonstruktion innerhalb der Erzählung zu erkennen.

Handlungskompetenz: Die SuS sind in der Lage durch die fiktionale Literatur Charaktere der Vergangenheit und deren Probleme, Hoffnungen und Wünsche nachzuvollziehen und diese nachzuempfinden.

Urteilskompetenz: Die SuS sind der Lage Entwicklungen der Geschichte differenziert aus verschiedenen Blickwinkeln und zu verschiedenen Zeitpunkten zu betrachten, indem sie ein Urteil der Zeitgenossen mit einem gegenwärtigen Historikerurteil vergleichen. Sie können zu dem Entschluss kommen, dass sich auch unsere Gegenwart nicht „automatisch“ zum Besseren entwickelt. (Wandel)

Stunde	Interaktion	Vorrangige Sozialform
<p>1. Doppelstunde</p> <p>Thema: Pauperismus im Vormärz als eine Ursache der Revolution 1848.</p>	<p>Einstieg: Schreibe eine „wahre“ Geschichte zu der Bilderreihe.</p> <p>Hinführung: Bild der Bilderreihe zu den Barrikadenkämpfen. => Es werden Fragen/Hypothesen der SuS an das Bild formuliert. => Sortierung und Priorisierung der SuS-Fragen im UG, wie ein geordnetes Bearbeiten aussehen kann, um sich dem Geschehen auf dem Bild zu nähern. Erläuterung durch L: 1848 Barrikadenkampf=> Einordnung und Thematisierung am Zeitstrahl.</p> <p>Erarbeitung: Lesen S. 5-11 von Jette und Frieder. Ordnen die Personen und die Zeit der fiktiven Erzählung ein. (Erstellung eines Beziehungsdiagramms, soziale Not, hungerleidend)</p> <p>Sicherung: Mitschrift des Tafelbildes (Beziehungsdiagramm und inhaltliche Kernpunkte des Textes)</p> <p>Narrative Erklärung: Wie unterscheidet sich dieser Text vom Geschichtsbuch? (Fiktion, Perspektive, Emotionen, ...)</p>	UG
<p>2. Std</p> <p>Thema: Liberalismus als eine weitere Ursache der Revolution 1848.</p>	<p>Einstieg: Bild zum Pauperismus der Bilderreihe wird beschrieben und am Zahlenstrahl verortet.</p> <p>Hinführung: In der ersten Stunde wurde diskutiert, dass die Gründe aus der Geschichte von Jette und Frieder eine Perspektive sind und uns deshalb nicht ausreichen um die Barrikadenkämpfe zu erklären. Daraus folgte die Leitfrage der Stunde – Hat die Revolution ein oder mehr Ursachen und aus welcher Sicht entstehen die Probleme die dazu führen?</p> <p>Erarbeitung: SuS vergleichen Informationen der fiktiven Erzählung mit Autorentext aus dem Geschichtsbuch. Stellen in Ansätzen Konstruktionscharakter und Subjektivität beider Textsorten fest. Wie nützt diese Erkenntnis euch in eurem Alltag? Was ist die „wahre Geschichte“, wenn ihr euch die Texte anschaut? Unvollständige Geschichten die sich ergänzen.</p> <p>Sicherungsphase durch Tafelbild</p>	UG

	<p>Problematisierung der Multikausalität der Revolution durch Bild der Hinrichtung Ludwig XVI der Bilderreihe, Verortung am Zeitstrahl und Vorstellung eines Plakates zur Französischen Revolution durch L. (Kriterien guter Plakate werden dadurch entwickelt)</p> <p>Erarbeitung: In Gruppenarbeit (Wiener Kongress, Karlsbader Beschlüsse, Hambacher Fest) (Restauration, Liberalismus)</p>	
3. Std Liberalismus	<p>Erarbeitung der Plakate Die SuS setzen aus verschiedenen Quellen die Ereignisse zusammen. Sie erhalten mindestens zwei Perspektiven für jedes Ereignis im Vormärz. Sie erfahren eine Abfolge von Aktion/Reaktion der sozialen Gruppierungen und präsentieren ihre Ereignisse. Sie beziehen Informationen auf die Gegenwart wie beispielsweise Freiheitsideale und die deutsche schwarz rot goldene Fahne.</p> <p>Sicherung: Präsentation Plakate: Wiener Kongress, Karlsbader Beschlüsse, Hambacher Fest. Ergebnisse werden durch AB begleitet festgehalten.</p>	GA/UG
4. Std. Thema: Märzforderungen	<p>Einstieg: Was glaubt ihr was fordern die Menschen und wer fordert? Sammeln von bekannten Gruppen und Forderungen an der Tafel. Hypothesen.</p> <p>Leitfrage: Die Revolution - eine Bewegung der Deutschen oder Interessensvertretung sozialer Gruppen?</p> <p>Erarbeitung: Durch Jette und Frieder (Zusammenstellung verschiedener Buchstellen) erklären sie sich, auch mithilfe eines Schaubildes einer Ständegesellschaftspyramide, Forderungen und auch der Auslöser auf dem Schlossplatz wird fiktiv erzählt und mit der Schulbucherzählung und Augenzeugenbericht abgeglichen. S. 163 M3 Augenzeugenbericht.</p> <p>Ist das jetzt die „tatsächliche Wahrheit?“ (Es kann so gewesen sein, aber auch das Erinnerung, Geschichte ist also eine Rekonstruktion von Perspektiven.) Denn Weiterlesen wie reagierte der König? (Unfall, Unglück) Wenn ihr eine Geschichte schreiben würdet, wie es zu den Barrikadenkämpfen gekommen ist. Worauf würdet ihr achten, um eine „wahre Geschichte“ zu schreiben?</p>	PA

	<p>Sicherung: Tafelbild, aufgebaut anhand Ständegesellschaftspyramide und Ideenliste der SuS zum Schreibprozess.</p>	
<p>5. Std. Der Verlauf der Revolution und die Paulskirche.</p>	<p>Einstieg: Jette und Frieder S. 118. Was war vorher passiert? Schlossplatz – Schüsse gefallen. Wie endeten die Kämpfe? Mit einem Erfolg gegenüber dem König zunächst. (Am: 19. März 1848) Schon ein Sieg?</p> <p>Problematisierung: Deutsche Michel Bilder (Überschrift ist: (Michel und seine Kappe im Jahr 48, Kladderadatsch URL:https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Michel#/media/File:Michel_und_seine_Kappe_im_Jahre_48.jpg)</p> <p>Drei SuS sammeln zu je einem Michel an der Tafel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibung 2. Vermutung zum Verlauf der Revolution 48 <p>Erarbeitung der S. 164/S.165 aus dem Geschichtsbuch zur Nationalversammlung und zum Verlauf der Revolution.</p> <p>Sicherung: Tafelbild. Das Bild der Nationalversammlung wird am Zeitstrahl verortet.</p> <p>Narrative Erklärung: Bilder vom Zahlenstrahl der Nationalversammlung und des heutigen Bundestages werden gezeigt, beschrieben, diskutiert und verglichen. Das Bild vom Bundestag wird am Zahlenstrahl verortet. Die SuS erarbeiten an der Tafel im UG eine Liste zu den Fragen: Was wurde übernommen? Was hat sich verändert?</p>	UG
<p>6. Std. Erfolgreich oder gescheitert? Beurteilung der Revolution.</p>	<p>Einstieg: Bildbeschreibung Bremerhaven 1850 Menschen emigrieren nach Amerika und gehen auf Dampfschiffe. (Was seht ihr?) Warum sind die Menschen emigriert? (Verweis auf Zeitstrahl). Bildunterschrift: „Deutsche Emigranten gehen an Bord eines in die USA fahrenden Dampfers (um 1850)“</p> <p>Hinführung: Was bedeutet das für die Revolution 1848/49?</p>	UG

	<p>Gescheitert? / Erfolgreich? Warum wollten die Menschen danach fliehen/auswandern, gerade auch in die USA?</p> <p>Erarbeitung: Historikerurteil S. 166/S. 167 herausarbeiten (Sicht heute – Erfolg – Ideen und Wünsche/Nöte leben weiter) Jette und Frieder S. 154 – S. 157 (Scheitern – Michaels Auswanderung und seine Begründung)</p> <p>Sicherung: Tafelbild. Diskussion. Perspektive – Maßstäbe im Zeitwandel. Beurteilung verändert sich in der Zeit. Beurteilung ist zeitgebunden.</p> <p>Narrative Erklärung: Mündliche Stellungnahme und Diskussion, ob die Revolution nun gescheitert ist.</p> <p>Anschließend: Schreibe eine „wahre“ Geschichte zu der Bilderreihe.</p>	
--	---	--

14.3 Kodierleitfaden

Code	Definition	Ankerbeispiel
A1	Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt.	Das Hambacherfest war um 1831 und stellte die deutschen Staaten zum ersten mal als Deutsche Einheit dar. (Flagge Schwarz Rot Gold). (2017m11a2)
A2.1	Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	Kim: „Um 1850 fanden sich in der Paulskirche Studenten und andere Leute zsm. Sie wollten das endlich die Gerechtigkeit regierte.“ Josi: „Ok, das finde ich gut.“ Kim: „Das bekamen sie dann ja auch. Denn heute herrscht die Demokratie ja in ganz Deutschland. Man kann mit bestimmen, was in Deutschland eingeführt wird.“ (2017w7a3)
A2.2	Kritisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	1850 war der alte Bundestag, wo die rechten, die linken und die Mitte, dasss sagen hatte. Das war damals die Paulskirche. Heute ist der neue Bundestag in Berlin, wo jeder etwas sagen durfte. (2017w10a3)
A3	Genetisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handel. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	Der neue Bundestag hat unterschiede aber auch gleiche Sachen. Gleiche Sachen sind z.B. das sie gleiche sitzen: rechts, links mitte. Unterschiede sind z.B. heute hängt ein Adler, früher hängen zwei deutsche Flaggen. (2017w6a3)
B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	Im Bild oben rechts wird jemand geköpft. Er ist ein König. Er ist Ludwig. Da steht eine Kutsche. Sehr viele Soldaten haben sich um die Guiltine versammelt. Der Kopf von Ludwig wird über den Soldaten hochgehalten. (2017m12a1)
B2	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	Danach fand der Wiener Kongress statt. Er fand im Jahre 1814 – 1815 statt. Beim Wiener Kongress wurde über Napoleo gesprochen. (2017m4a3)
B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert	Jahre später kam der Wiener Kongress, dabei vertreten waren ein Französischer Schriftsteller, ein Preuße, Österreicher und

	und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	zwei Bayern. Wenig später schlich sich der Schriftsteller Karl Ludwig Sand in das Haus von August Kotzebue ein und tötete ihn mit einem Dolch vor seiner Familie. (2017m10a3)
K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	Im Bild oben rechts wird jemand geköpft. Er ist ein König. Er ist Ludwig. Da steht eine Kutsche. Sehr viele Soldaten haben sich um die Guiltine versammelt. Der Kopf von Ludwig wird über den Soldaten hochgehalten. (2017m12a1)
K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Kim: „In Deutschland brach eine schwere Zeit für einfache Leute an. Sie litten unter Hungersnot, da die Preise stiegen und sie nicht genug essen hatten.“ (2017w7a3)
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich	Deswegen war das wichtigste Ziel des Kongresses ein ruhiger, versöhnender Friedenszustand. Am ende einigten sich alle Teilnehmer auf die Wiederherstellung der politischen Zustände vor der Revolution. Doch die Meinungs-Presse-Freiheitsfreiheit gab es noch immer nicht,[...] (2017w5a3)
W1	Sporadisches Wissen.	Der zweite Weltkrieg A.H. ein gebürtiger Östreicher wettete gegen die Juden und begann 1939 den II. Weltkrieg. (2017m11a1)
W2	Kontextualisierung.	Gegen 1840 ging es den deutschen Familien sehr schlecht und gingen auf die Straße um zu protestieren für mehr Rechte und eine bessere Lebens Grundlage, so kam zu den Barrikadenkämpfen und der anschließenden Nationalversammlung, die die Bürger zu gunsten der Monarchen verloren. So flohen viele Deutsche nach Amerika. 2017m11a2
W3	Bewertung und Beurteilung.	Sicht eines Studenten Ich war anwesend in der Paulskirche. Aufgeregt hörte ich zu wie die Politiker über die Grundrechte sprachen und Entscheidungen trafen. Es war ruhig und die Stimmen der Sprecher hallten durch den ganzen Saal. Ich spürte, wie sich meine Brust

		entspannte. Ich würde wieder studieren können. (1850) (2017w7a2)
WB1	Es findet keine Trennung zwischen Fiktion und „Realität“ statt.	Diese Geschichte wurde auf wahren Erlebnissen geschrieben. Es handelt sich um den 2. Weltkrieg von 1939 bis 1945. (2017w16a1)
WB2	Es findet eine klare Trennung zwischen Fiktion und „Realität“ statt.	Kim: „ Hey Josi, ich wollte fragen, ob du mir was zu der Revolution erzählen kannst? Josi: „Klar, also ich fang dann mal mit Frankreich an. Um 1790 wurde der volksveratene König Ludwig der XVI auf den Marktplatz geköpft wurde.“ Josi: „Was echt? Und was passierte danach?“ (2017w7a3) Aus Sicht Magarete Ich hatte mich zwischen die Soldaten auf den Marktplatz gemischt.[...] (2017w7a2)
WB3	Es findet eine Reflexion der eigenen Konstruktion zwischen Fiktion und „Realität“ statt.	Kein Kodierungsbeispiel

14.4 Tabellen

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
A1	22	16	11
A2.1	0	4	7
A2.2	0	0	2
A3	1	3	3

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
A1	96%	70%	48%
A2.1	0%	17%	30%
A2.2	0%	0%	9%
A3	4%	13%	13%

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
B1	23	6	5
B2	0	14	17
B3	0	3	1

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
B1	100%	26%	22%
B2	0%	61%	74%
B3	0%	13%	4%

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
K1	22	6	4
K2	1	11	14
K3	0	6	5

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
K1	96%	26%	17%
K2	4%	48%	61%
K3	0%	26%	22%

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
W1	19	2	0
W2	4	19	22
W3	0	2	1

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
W1	83%	9%	0%
W2	17%	83%	96%
W3	0%	9%	4%

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
WB1	21	18	19
WB2	2	5	4
WB3	0	0	0

	Essay 1	Essay 2	Essay 3
WB1	91%	78%	83%
WB2	9%	22%	17%
WB3	0%	0%	0%

14.5 Essays der Schülerinnen und Schüler

2017m1a1

Der zweite Weltkrieg beginnt. 1939 schreibt das Land. Deutschland dringt zu Polen durch. Sie greifen die polnischen Gruppen. So bombardieren und Deutschland. Sie grifen Polen an um an die Macht der ganzen Welt zu kommen. Hitler wollte siegen. Er wollte Macht haben. Das alles fädelt mit einer geschickten Strategien ein. Jetzt sind die Deutschen in der Überzahl und besetzen Polen.

2017m1a2

1790. Französische Revolution. Frankreich will Freiheit. Sie halten es für richtig den König zu köpfen, weil sie glauben, dass er ein Verräter ist. Er hat mit anderen Ländern zusammen gearbeitet. Die Französische Revolution ist beendet. Der König ist weg. Alles ist wieder gut. 1814-1815 wurde der Wiener Kongress beschlossen. Fürsten aus mehreren Regionen kamen zusammen. Sie beschlossen was weiter passierte. Napoleon war besiegt. Was passiert danach? Das sollte beschlossen werden. Doch kurz danach passierte der Mord an Kotzebue. Der Täter, Karl Ludwig Sand sah in ihm einen Feind Deutschlands und erschlug ihn in seinem Zimmer. Doch danach kam Deutschland in eine Krise. Maschinen wurden erfunden und so vielen Arbeitskräften weg. Kartoffelpreise stiegen. Eines Tages ging die dritte Schicht auf die Straße aus völliger Wut. Sie zerstörten prächtige Häuser, und plünderten alles was nur ging. Dann eskalierte es komplett. Die Barikadenkämpfe brachen aus. Die Bürger gingen auf die Straßen mit Gewalt. Doch dann kamen Österreich und Preußen und siegten. Die Revolution schlug fehl. In der Paulskirche wollte so einiges geklärt werden. Der Anfang der Grundrechte wurden dort besprochen. Aber als die Revolution fehl schlug wanderten einige aus der 3. Schicht nach Amerika aus. Sie wollten Freiheit, Grundrechte genug Nahrung, und so leben wie sie wollten. Sie wollten Demokratie und nicht eingeschränkt in Fürstenstaaten leben und regiert werden. Sie wollten selbst für sich entscheiden. Viele Jahre später wurde der Wunsch war. Nicht nur in Amerika sondern auch in Deutschland. Die Demokratie herrschte so, wie sich die Leute es sich früher gewünscht hatten. Die gleiche „Sitzordnung“ herrscht heute in unserem Parlament wie in der Paulskirche. Deutschland ist ein Staat mit einer Demokratie. Das war früher das Ziel und so ist es heute. Es gibt eine rechte, eine linke und eine mittlere Seite. Die vertreten auch heute noch das Parlament. Man muss nicht mehr USA reisen um Freiheit zu bekommen, man hat sie schon hier in Deutschland. Die Revolution war die Grundlage für die Demokratie und für die Grundrechte, die heute gang und gebe sind.

2017m1a3

Eine wahre Geschichte

Napoleon besiegt und dann. Der König wird vom Volk geköpft weil er heimliche Geschäfte mit den Nachbarländern hatte. Dann aber bricht Armut in Deutschland auf. Die Kartoffelpreise steigen und Deutschland droht einen Aufstand. Sie sind unzufrieden mit der Situation sich von Fürsten bestimmen zu lassen. Dann treffen sie Fürsten von ganz Deutschland im Wiener Kongress. Sie beschlossen wie es mit Deutschland weitergehen sollte. Deutschland wurde ungeduldiger. Stimmen wurden laut, Beschwerden drangen auch, Deutschland wollte nicht mehr regiert werden. Die Bürger waren unzufrieden. Und dann: Krieg. Bürger gehen auf die Straßen und machen alles kaputt. Die Armee muss eingreifen und eine Schießerei geht los. Doch die Armee kann sich durchsetzen. Nach dem Krieg

werden die Grundsetze festgelegt mit der Deutschen Volksversammlung. Nur die Fürsten sind nicht einverstanden. Sie wollen herrschen über die Kleinstaaten. Die Deutsche Volksversammlung wird übertragen zu unserem Parlament in Berlin. Die Grundbausteine wurden damals in den Barrikadenkämpfen gelegt. Deutschland ist frei.

2017m3a1

1. Bild

2ter Weltkrieg.

Der zweite Weltkrieg ging von 1939 bis 1945. Der zweite Weltkrieg wurde von dem Österreicher „Adolf Hitler“ angeführt. Adolf Hitler hatte unter anderem versucht die Juden zu vernichten und das deutsche Reich auszuweiten.

3. Bild

Die Französische Revolution wurde von Napoleon angeführt der sich als ehemaliger Soldat hochgearbeitet hat und mit seinen Kumpels von der Armee einen Aufstand durchgeführt. Dieser gelang und Napoleon kam an die Macht indem er sich selbst krönte. Napoleon hat dem Volk irgendwann nicht mehr gefallen und sie haben ihn getötet.

2017m3a2

Nachdem Napoleon sich selbst gekrönt hat, hat es nicht mehr lange gedauert bis die Franzosen einen Aufstand geplant und durchgeführt hat der sich zur Französischen Revolution entwickelt hat. Bei dem/der Aufstand/Revolution wurde Napoleon wegen Hochverrates gehängt. Nach Napoleons Tod wurde Religions und Meinungsfreiheit gewährt was allerdings in manchen Staaten nicht umsetzbar war und in der Praxis nicht einmal Ansatzweise funktioniert hat. Der Wiener Kongress wurde einberufen um wieder einen friedlichen Zustand herzustellen. Das nennt man auch Restauration. Die Lebenszustände verschlechterten sich aufgrund einer Kartoffelkrankheit wurden die wenigen gesunden Kartoffeln immer teurer was für viele Menschen der früheren Zeit ein großes Problem darstellte weil Kartoffeln ein großer Bestandteil der Ernährung waren. Um 1848 eskalierte die Situation. Es führte zu den Barrikadenkriegen die die Bürger schließlich auch gewannen. Der Adel war größtenteils bereit die Forderungen anzunehmen...
Fortsetzung folgt.....nicht.

2017m3a3

1794 wurde König Ludwig der 16. Wegen Hochverrats geköpft, weil er mit Feinden gehandelt hat. Dann gegen 1814 bis 1815 fand der Wiener Kongress statt, bei diesem wurde über den Nachfahren von König Ludwig der 16. Gesprochen, er hieß Napoleon. 1831 war die Zeit des Hambacher Festes es wurde in einer Schlossruine gefeiert. Die Feierlichkeiten bezogen sich hauptsächlich auf den Liberalismus. Beim Hambacher Fest haben sich viele kleine Städte zusammengeschlossen und bildeten so Deutschland. Dabei haben sie die Deutschlang-Flagge erfunden. Darauf folgte eine Hungersnot (1843) die mit einer Kartoffelkrankheit zusammenhing. Daraufhin reagierte das Volk mit einem putsch und gewann diesen. 18148 war die erste Nationalversammlung dabei wurde über gleichberechtigung diskutiert.

2017m4a1

1. Bild

Die Deutschen sind im Krieg gegen ein anderes Land. Es könnte den 2. Weltkrieg darstellen. Es könnte Russland, Polen usw. sein. Polen, Russland usw. haben gegen Deutschland

gewonnen, weil Hitler sich umgebracht hat. Der Krieg endete auch wegen der Atombombe in Heroshima Nagasaki

2017m4a2

Bild 1) Der König Ludwig der 16. Wurde im Jahr 1790 auf einem Platz geköpft. Im wurde vorgeworfen das er im Krieg mit den Gegnern gehandelt haben soll. Bild 2) Es haben sich 5 Leute versammelt die über die Revolution geredet haben.

Bild 3) Ein bisschen später wurde Kotzebue von einem Attentäter ermordet. Kotzebue wurde ermordet, weil er was mit der Monarchie zu tuhen hatte. Für die Bürger war Kotzebue so wie ein Feind.

Bild 4) Es haben sich einige Deutsche versammelt um das Hambacher Fest zu feiern. Es war im Jahr 1831. Die Leute haben die Deutsche Fahne benutzt um zu zeigen, dass sie jetzt eine Allianz sind.

Bild 5) Es gab viele Leute die sehr arm waren, sie hatten nicht viel Essen und Kleidung. Sie wollen mit einem Schiff in die USA fahren damit sie dort ein neues Leben anfangen konnten. Die Preise wurden für die Kartoffeln auch runtergestellt.

Bild 6) 1850 fanden dann die Barrikadenkämpfe statt. Sie wollen für Freiheit und Gerechtigkeit kämpfen. Es gab viele Leute die sehr Angst hatten und sich eingeschlossen hatten.

2017m4a3

Im Jahr 1793 wurde König Ludwig der 16. Geköpft wegen Hochverrat. Es soll im Krieg mit den Gegnern gehandelt haben. Alle Wachen und Ritter waren vor ort.

Danach fand der Wiener Kongress statt. Er fand im Jahre 1814 – 1815 statt. Beim Wiener Kongress wurde über Napoleo gesprochen.

Im Jahre 1831 fand das Hambacher Fest statt. Es haben sich mehrere kleine Städte zusammengeschlossen. Sie bildeten Deutschland. Das Fest wird gefeiert, weil es jetzt Liberalismus gibt. Ein paar Jahre später stiegen die Preise vom Essen und es waren viele Familien sehr arm und konnten nichts mehr zu Essen kaufen. Die Käufer wurden immer Sch[...]tiger.

Im Jahr 1845 waren die Barrikadenkämpfe, weil die Bürger wieder billigere Preise wollten. Sie überrennten die Soldaten.

Im Jahre 1848 fand die Nationalversammlung statt. Es wurde über die Preise vom Essen geredet und noch ganz viele andere Sachen.

2017m5a1

Das Bild unten links ist der deutsche Reichstag von innen. Dort treffen sich die abgeordneten Politiker um sachen zu entscheiden. Eine wichtige Politikerin ist z.B. Bundeskanzlerin Angela Merkel.

Das Bild oben links zeigt den 2. Weltkrieg. Er ging von 1933 – 1945. In diesem Krieg wurden die deutschen besiegt, obwohl sie den Krieg angefangen hatten.

2017m5a2

Bild oben links:

In dem Bild sieht man die Barrikadenkämpfe. Dort war alles durcheinander. Dies passierte im Jahre 1848.

Bild oben mitte:

In dem Bild sieht man, wie viele Leute früher gelebt haben. Sie lebten in kleinen Häusern/Räumen mit vielen Leuten zusammen.

Bild oben rechts:

In dem Bild sieht man wie Napoleon geköpft wird.

Bild unten links:

Das bild zeigt den deutschen Bundestag. Dort treffen sich Politiker um Beschlüsse zu verabschieden.

Bild unten mitte:

Das Bild zeigt den Wiener Kongress. Vertreten waren Fürsten und andere wichtige Leute aus Bayern, Österreich, Preußen und Frankreich. Sie vereinbarten, wie es nach Napoleons Tod weitergehen sollte. Der Wiener Kongress war im Jahr 1814/1815.

Bild unten rechts:

Dieses Bild zeigt die Nationalversammlung. Sie setzten sich für Demokratie ein.

2017m5a3

Oben links:

Auf diesem Bild sieht man die Barrikadenkämpfe. Dort kämpfte das Volk gegen den König wegen z.B. steigender Nahrungsmittelpreise, was Hunger bedeutete. Die Barrikadenkämpfe fanden im Jahr 1848 statt.

oben mitte:

Auf diesem Bild sieht man eine Familie, die sehr arm ist. Die Menschen lebten mit vielen Menschen auf engem Raum und hatten nicht viel zu essen.

oben rechts:

Auf diesem Bild wird König Ludwig XVI wegen angeblichen Hochverrats öffentlich geköpft. Dies geschah im Jahr 1794.

unten links:

Dort sieht man den Bundestag. Dort sitzen viele Politiker aus verschiedenen Parteien und beschließen Sachen.

unten mitte:

Auf diesem Bild sieht man den Wiener Kongress. Dort wird beschlossen, was passieren sollte, nachdem Napoleon besiegt wurde. Dies geschah im Jahr 1814-1815.

Unten rechts:

Auf diesem Bild sieht man die Nationalversammlung. Dies geschah im Jahr 1850.

2017m7a1

Im 3. Bild sieht man die französische Revolution und wie König Ludwig XVI geköpft wird.

Im 4. Bild sieht man glaube ich das Bundesparlament.

Im 1. Bild sieht man den 1. Weltkrieg der von 1914 – 1918 war. Auf dem Bild kämpft Deutschland gegen, eine andere Nation warscheinlich in Berlin.

2017m7a2

1. Auf dem ersten Bild sieht man die Barriekadenkämpfe die von den Bürgern gewonnen wurden dass war 1848/49.

3. Dort sieht man wie König Ludwig der XVI gestürmt und geköpft wird, dass war bei der Französischen Revolution um 1794.

4. Dort sieht man den Bundestag bei irgendeiner Besprechung

5. Dort sieht man den Wiener Kongress wo sich die Großmächte Bayern, Preußen und Österreich besprachen über die neuen Grenzen und wie es mit Deutschland weitergehen soll.

6. Dort sieht man die Nationalversammlung wo über Bürgerrechte verhandelt wurde. Dort waren drei „Parteien“ vertreten.

1. Die Rechte: sie wollten eine Monarchie

2. Die Mitte: Sie wollten Monarchie und Demokratie zusammen

3. Die Linke: Sie wollten eine Volksdemokratie

2017m7a3

1. Die Barriekadenkämpfe um 1849

Die Bürger eskalierten da der Katoffelpreis schon wieder gestiegen war. Sie wollten für mehr Rechte kämpfen.

2. Arme Familie um 1840 – 1845

3. Hinrichtung Ludwig XVI 1794

Während der französischen Revolution. Französische Revolution: Ludwig der XVI hat Hochverrat am Volk begangen da er andere Länder zur Hilfe gebeten hat

4. Bundestag heutzutage

5. Wiener Kongress 1814 – 1815

Deutsche Kämpfer blickten hoffnungsvoll für die Befreiung nach Wien. Die europäischen Fürsten schauten noch schockiert auf die französische Revolution. Sie stimmten für die Restauration.

6. 1849/1850

2017m8a1

3.Bild: Französische Revolution

Die Französische Revolution:

Es war ein kalter Tag. Die ganze Stadt hatte sich versammelt um zu sehen wie der Verräter „König Ludwig XVI“ erhängt wird. Der Verräter hat dem Ausland im Krieg geholfen deshalb haben wir alle beschlossen ihn zu erhängen. Es war keine schöne Lösung, aber es war die einzige Lösung die richtig war. Wir dürfen nie wieder so einen Verräter auf den Thron lassen.

2017m8a2

Nachdem König Ludwig XVI wegen Hochverrats am Staat angeklagt und mit einer Giotine geköpft wurde. Wurde Napoleon ca. 1813 besiegt und dafür der Wiener Kongress gegründet. Der Wiener Kongress ermöglichte die Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit die aber in manchen Staaten trotzdem nicht vorhanden war. Die Fürsten waren immernoch der Meinung dass, das Volk keine Rechte bräuchte. Später ca. um 1843 fand die Kartoffelkrise statt da die Kartoffelpreise erhöht wurden, Deshalb haben die Bürger eine Revolution gestartet die 1848 zu einem Barrikadenkrieg wurde bei dem viele Menschen starben.

Fortsetzung folgt

2017m8a3

1793 wurde König Ludwig XVI wegen Hochverrats seines Landes Frankreich angeklagt und in der „Guillotine“ geköpft und damit endete auch die Französische Revolution.

Nachdem Napoleon verbannt wurde bildete sich 1815 – 1815 der Wiener Kongress der für Frieden sorgen wollte. Aber trotzdem gab es nicht in allen Staaten, Religions und Meinungsfreiheit da die Aliens dies verhinderten.

Nach und nach wurden durch die Aliens die Kartoffelernten zerstört und dadurch stiegen die Kartoffelpreise. Da viele nicht genug Geld hatten um sich diese teureren Kartoffeln zu kaufen deswegen gingen viele Bürger auf die Straßen und zerstörten die neuen Gaslaternen und zettelten den Barrikadenkrieg an.

2017m9a1

Es ist das Jahr 1933 als Adolf Hitler an die Macht kam. Er verabscheute Juden und tötete und vergaßte sie. Adolf Hitler und seine Mitfolger nannten sich die Nazis. Die Nazis begannen den zweiten Weltkrieg gegen die anderen Regionen. Unschuldige Männer mussten für ihn kämpfen und wer sich weigerte wurde gefangen gehalten

Die Nazis waren sehr rassistisch. Die Technik war schon so weit das es Flugzeuge, Maschinengewehre, Bomben und Raketen gab

Die Flugzeuge haben alles bombardiert was sie gesehen haben und Deutschland ging langsam unter. Es gab über 50 Millionen Tote, die meisten davon waren Juden, Frauen und Kinder. Der zweite Weltkrieg endete 1945

2017m9a2

Bild 1 Es war das Jahr 1790. König Ludwig der 16. hat Deutschland verraten und mit den Gegnern gehandelt. Als dies rauskam wurde ihm sofort die Krone entnommen und er wurde geköpft

Bild 2 1814 versammelten sich die Preußen, Franzosen, Niederländer... zum Wiener Kongress. Sie haben sich zusammen getan um Frankreich zu helfen. Sie sprachen über die Revolution

Bild 3 1819 wurde Kotzebue ermordet da er gegen den Liberalismus war.

1831 versammelten sich viele Staaten und bildeten zusammen die Allianz Deutschland. Und sie erschafften eine Flagge.

1848 stiegen die Preise immer höher und es gab immer mehr Arbeitslose. Dies gefiel den Leuten nicht und es kam zu den Barrikadenkämpfen. Die Bürger hatten gewonnen.

2017m9a3

1793 wurde König Ludwig der 16. wegen Hochverrat geköpft. Er hatte mit Feinden gehandelt. 1814 – 1815 war der Wiener Kongress. Beim Wiener –Kongress versammelten sich die Deutschen, Preußen, Frankreich, Österreich und Niederlande um darüber zu reden was passieren soll und wer als nächstes herrschen soll. 1832 war das Hambacherfest. Dort wurde die Deutsche Flagge erstellt. Die Feierlichkeiten bezogen sich aber auch auf den Liberalismus. Es haben sich viele kleine Städte vereint. 1843 begann eine Hungernot da die Preise enorm steigen und darauf folgten die Barrikadenkämpfe gegen den Staat. 1848 war die erste Nationalversammlung; dabei wurde über Gleichberechtigung diskutiert.

2017m10a1

In dieser Geschichte geht es darum, dass Adolf Hitler den zweiten Weltkrieg beginnt. Es war ein ruhiger Sonntagmorgen im Jahre 1939 als der in Österreich geborene deutsche Staatschef Hitler die erste Bombe auf die USA gezündet hatte. Der US Präsident hatte nach diesem Angriff genug und zündete gleich drei Bomben zwei davon waren so gen Atombomben. Die zwei Atombomben fielen auf zwei Städte in Japan. Durch diese Bomben geriet der Krieg außer Kontrolle. Hitler konnte immer mehr Länder erobern und es entstand das Deutsche Reich. Da Hitler ein Nazi war verübte er auch Anschläge auf die Juden wie ein paar Jahre zuvor wo er sehr viele Synagogen abbrannte. Mitten im Krieg versuchte einer aus Hitlers eigenem Team einen Anschlag um den Führer zu töten. Aber als die anderen Länder sich gegen Hitler verbündet haben droht das Deutsche Reich zu brechen und Adolf Hitler brachte sich 1945 um und der Krieg war zu Ende. In dieser Zeit wurde spekuliert wie Hitler umgebracht wurde, aber dann kam der Entschluss, dass er auch seine Frauen umgebracht hatte und er begann Selbstmord.

2017m10a2

Die Barrikadenkämpfe in 1848/49

Es fing alles mit der Köpfung von König Ludwig nach der Französischen Revolution an. Im Jahre 1815 fand der Wiener Kongress statt. In diesem Kongress waren verschiedene Staaten vertreten wie z.B. Preußen oder Österreich. Ca. 5 Jahre später wurde August von Kotzebue ermordet und zwar Karl Ludwig Sand. Er tötete ihn mit einem Dolch vor seiner Familie. Warum er ihn tötete wurde später geklärt. Der Grund war, er sah in Kotzebue einen Feind von Deutschland der, das Land zerstören wollte. Im Jahre 1832 fand das Hambacherfest an der Hambacher Schlossruine statt: Damals wurde die Freiheit gefeiert und es wurde Pressefreiheit Meinungsfreiheit und Versammlungsfreiheit gefordert. Die Schwarz rot goldene Fahne die wir heute noch kennen wurde damals erschaffen und steht für Freiheit. Da der König und der erste Stand Angst hatten ihre Macht zu verlieren, hatten sie die

dreifarbige Fahne verboten. Nach dem Fest begann eine Dürre. Es ist eine Kartoffelfäule entstanden und die Preise stiegen an und zwar so hoch, dass sich fast kein Mensch mehr Kartoffeln kaufen konnte. So mussten die Leute sich ein kleines Haus teilen. Ein paar Jahre später protestierte das Volk auf dem Schlossplatz in Berlin und stellte ihre Forderungen auf, als plötzlich zwei Schüsse und das Volk fühlte sich sofort vom König verraten und schaffte sich die Besten Waffen die sie hatten und bauten Barrikaden und kämpften gegen das Militär des Königs gekämpft. Der König behauptete zwar dies sei ein Missverständnis, aber das Volk glaubte ihm das nicht. Gleichzeitig war in der Paulskirche die Nationalversammlung. Das Militär konnten zwar viele Barrikaden zerstören, aber dahinter stand noch eine. Nach der Revolution sah das Volk die Revolution als gescheitert, weil ihre Forderungen nicht erfüllt worden sind. Das Volk sah sich dazu gezwungen in die USA geflüchtet.

2017m10a3

Im Jahre 1790 wurde der Französische König Ludwig XVI geköpft. Jahre später kam der Wiener Kongress, dabei vertreten waren ein Französischer Schriftsteller, ein Preuße, Österreicher und zwei Bayern. Wenig später schlich sich der Schriftsteller Karl Ludwig Sand in das Haus von August Kotzebue ein und tötete ihn mit einem Dolch vor seiner Familie. Sand tötete Kotzebue, weil er einen Feind Deutschlands in ihm sah. 1832 wurde an der Hambacher Schlorssruine die Pressefreiheit, Meinungsfreiheit und die Versammlungsfreiheit gefeiert und zum ersten mal sah man die schwarz-rot-goldene Fahne. Die sollte für die Freiheit und die Einheit stehen. Die Fürsten fürchteten sich davor ihre Macht zu verlieren und haben sofort die dreifarbige Fahne verboten und die Bürger haben wieder protestiert. Um ca. 1849 besann die Kartoffelfäule und die Preise für Lebensmittel stiegen und die Bürger wurden immer ärmer. 1848 protestierten die Bürger auf dem Schloss Platz. Als plötzlich zwei Schüsse ertönten fühlte sich das Volk vom König verraten und kämpften gegen die Soldaten. Als die Soldaten eine Barrikade zerstörten hatte das Volk schon die nächste Barrikade gebaut und forderte die Köpfung des Königs, aber der König bestreitete, dass dies nur ein Versehen sei und er das nicht wollte.

2017m11a1

Der zweite Weltkrieg

A.H. ein gebürtiger Östreicher wettete gegen die Juden und begann 1939 den II. Weltkrieg. Er schickte Soldaten aus um die Juden gefangen zunehmen und um sie in Konzentrationslagern zu vergasen. 1945 marschierten die russischen und die US-Amerikanischen Truppen in Deutschland ein, Hitler sah ein, dass er verloren hat und sprengte sich selbst in die Luft. Ein paar Tage danach waren die Amerikaner zwei Atombomben auf Japan.

2017m11a2

1790 wurde der König Ludwig XVI geköpft auch in Deutschland kam es deshalb zu Unruhen so kam es zum Wiener Kongress wo die großen Fürsten und Könige sich zusammen beraten wollten. Fünf Jahre danach um 1820 kam es zum Mord an Kotzebue der Täter Karl Ludwig Sand meinte dieser Monarchie unterstützte. Das Hambacherfest war um 1831 und stellte die deutschen Staaten zum ersten mal als Deutsche Einheit dar. (Flagge Schwarz Rot Gold). Gegen 1840 ging es den deutschen Familien sehr schlecht und gingen auf die Straße um zu protestieren für mehr Rechte und eine bessere Lebens Grundlage, so kam zu den Barrikadenkämpfen und der anschließenden Nationalversammlung, die die Bürger zu gunsten der Monarchen verloren. So flohen viele Deutsche nach Amerika.

2017m11a3

1790 wurde der Kaiser Ludwig XVI in Frankreich geköpft. Danach stiegen die Preise für die Kartoffeln hoch an und die Leute hungerten. Sie lehnten sich gegen den Herrscher auf und führten die Barrikadenkämpfe, weil sie sich von der Staatsführung verraten fühlten. 1814 kam es deshalb zum Wienerkongress große Staatsführer versammelten sich um die Lage auszutauschen. Aber später riefen die Liberalen eine Nationalversammlung aus, in der erstmalig die Grundgesetze besprachen. Dort entstanden einige der heutigen Parteien.

2017m12a1

Geschichte

Im Bild oben rechts wird jemand geköpft. Er ist ein König. Er ist Ludwig. Da steht eine Kutsche. Sehr viele Soldaten haben sich um die Guillotine versammelt. Der Kopf von Ludwig wird über den Soldaten hochgehalten.

2017m12a2

Um ungefähr 1793 wurde Ludwig der XVI geköpft. Dann stieg Napoleon auf den Königsthron. Nachdem Napoleon besiegt wurde gab es wieder Meinungsfreiheit in 1815. In 1843 wurden Preise von Kartoffeln erhöht und Familien wurden ärmer und ärmer. In 1849 fanden die Barrikadenkämpfe statt und viel dabei gestorben im Kampf der Freiheit. In 1850 ... Keine Fortsetzung!

2017m12a3

Am Anfang wurde Ludwig XVI geköpft mit einer Guillotine und fand statt um c.a. 1790. Jahre später fand der Wiener Kongress statt. Da versammelten sich die mächtigsten Kaiser. Später fand die Zeit an wo Kartoffeln teurer wurden in c.a. 1840 – 1845 Die Familien wurden ärmer. Jahre später fanden die Barrikadenkämpfe wo viele starben im Jahr 1850. Danach fand eine Versammlung statt. Viele Jahre später

2017m13a1

2. Weltkrieg

2. Juni 1942 Hitler will die Herrschaft über Polen ergreifen. Er fällt an der deutsch-polnischen Grenze mit seinen Soldaten ein. Polen muss sich geschlagen geben. Deutschland erobert einen großen Teil Polens und zieht weiter um andere Länder zu erobern. Hitler erobert auch Österreich, Teile Skandinaviens, Luxemburg, Niederlande und Belgien. Kleine Teile Frankreichs fallen auch in die Herrschaft Hitlers. Der 2. Weltkrieg endete mit 2 Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki und die Einnahme Deutschlands durch die USA. Danach verscholl Hitler.

2017m13a 2

2 Mannschaften kämpfen gegeneinander. Fritz, der Soldat ist verletzt und muss weggetragen werden. Sein Zuhause ist bereits zerstört. Er überlegt schon eine Weile nach Amerika auszuwandern. Seine Familie ist auch einverstanden. Doch seine Pläne wurden zerstört weil seine Familie bei einem Kampf umkam. Da trifft ihn plötzlich eine Kugel. So ähnlich erging es mehreren Familien zur Zeit der Revolution.

2017m13a3

1. Bild

Es ist das Jahr 1848. In Berlin toben Kämpfe auf dem Alexanderplatz. Das einfache Volk kämpft gegen den Adel. Sie verstecken sich hinter den Barrikaden und feuern auf die

Soldaten der Regierung. Ihr Ziel: Sie wollen bessere Lebensmittelpreise, mehr Rechte und den Herrscher mitbestimmen. So demolieren sie die Stadt und wollen die Regierung dazu zwingen ihre Forderungen zu erfüllen.

2. Bild

1840. Es ist Hungernot. Viele Familien haben fast nichts zu essen da wegen der Kartoffelfäule die Preise für das Hauptnahrungsmittel Kartoffel viel zu hoch für viele wurden.

3. Bild

Ludwig XVI 1794. Er wird wegen angeblichen Hochverrat an das Volk geköpft. Die Henker verkaufen seine Haare und sammeln so eine Menge Geld ein. Ludwig XVI wurde mit einer Guillotine enthauptet.

4. Bild

Bundestag. Hier werden Sachen besprochen die alle Bürger betreffen und hier werden die Präsidenten erwählt.

5. Bild

1814. Der Wiener Kongress. Hier wird besprochen wie es mit Napoleon und Frankreich weitergehen soll nachdem sie besiegt wurden.

6. Bild

1850. Der Reichstag. Hier wurde das erste mal demokratisch abgestimmt und über Politik geredet.

2017w1a1

Früher gab es Fürsten und Könige in Deutschland. Die Fürsten haben über Gebiete in einem Königreich geherrscht und durften so gut wie alles alleine entscheiden. Der König war der höchste Mann im Reich und durfte über sein ganzes Reich bestimmen.

Der 2. Weltkrieg ging bis 1936. Er war unter der Leitung von A.H., der auch den Weltkrieg angefangen hatte. Bei dem 2-Weltkrieg sind sehr viele unschuldige Menschen gestorben.

Heute gibt es ein Padament. In dem Padament entscheiden viele Politiker über neue Gesetze oder suchen Lösungen für bestimmte Situationen.

2017w1a2

Die Geschichte fing an mit der Hinrichtung von dem König Ludwig XVI 1793. Dann folgte der Wiener Kongress 1814-185, wo die Idee der nationalen Einheit entstand. 1819 war der Mord an Kotzebue seit dem gab es eine Einschenkung der Meinungs u. Pressefreiheit. 1832 war das Hambacher Fest. Der Anlass für das Hambacher Fest war das der 3. Stand die Meinungs- u Pressefreiheit wiederherstellen wollte. Aber der 1. Stand war dagegen und hatte die schwarz-rot-goldene Fahne, öffentliche Reden und noch mehr verboten. Im 1847 gab es eine große Kartoffelfäule und die Preise der Kartoffeln stiegen an. Somit konnten sich die armen Menschen nichts mehr leisten. Daraufhin gab es die Barrikadenkämpfe, weil der 3. Stand niedrige Kartoffelpreise bekommen wollte. 1850 sind sehr viele aus dem 3. Stand nach Amerika geflohen, weil sie ihre Erwartungen an die Barrikadenkämpfe gescheitert, waren und sich in Amerika eine bessere Zukunft erhofft hatten z. B. Freiheit.

2017w1a3

1794 wurde König Ludwig XVI in Frankreich auf einem Platz geköpft.

1832 war das Hambacherfest. Mit dem Hambacherfest wollten die Bürger u. Bauern die Presse- und –Meinungsfreiheit erzwingen. Als gegenzug der Fürsten haben sie öffentliche Reden und die Schwarz-rot-goldene Flage verboten.

1814-15 war der Wiener Kongress.

Ca. 1843 war die Kartoffelfäule. Durch die Fäule wurden in kurzer Zeit viele Menschen in Armut getrieben, weil die Preise der Kartoffeln stark angestiegen waren.

Wegen der Kartoffelfäule gab es in Berlin 1847/8 einen Aufstand von den Bauern. Und wollten damit erreichen, dass der König und der Adeln den Bauern hilft. Dadurch entstanden die Barrikadenkämpfe.

In der gleichen Zeit gab es eine Versammlung.

Heute gibt es das Parlament im Berlin wo die Gesetze usw. beschlossen werden.

2017w2a1

Die Familie

Es war einmal eine Familie Ingalls. Der Vater Charles, die Mutter Carolin und noch 7 Kinder: Laura, Mary, Albert, Cassandra, James, Carry und Grace. Es war ein paar Tage nach Weihnachten, die Kinder spielten mit ihren Weihnachtsgeschenken. Da klopfte es plötzlich heftig an der Tür, Mary ging zur Tür und öffnete, dort vor der Tür stand Mr. Olsen und wollte das Geld haben, wofür sie sich letzens essen bei ihr gekauft hatten. Die Mutter sah wie erstarrt zu Tür, sie wusste, sie konnten das Geld nicht bezahlen, doch diese Mrs. Olsen kannte kein erbarmen, dass wusste sie. Ihr Man arbeitete hart, doch im 2. Weltkrieg hatten sie sehr viel verloren. Doch erstaunlicher Weise stand Charles auf und gab Mrs. Olsen das Geld. Als die Tür wider schloss fragte Carolin wie er zu dem Geld gekommen sei. Dann antwortete Charles schmerzlich: „ich habe meinen erblichen Ring verkauft....“ Carolin wusste was das für ihn bedeutete!

Dieses Ereignis beruht auf einer wahren Begebenheit, ist jedoch nicht so passiert.

2017w2a2

Nun ist er tot der König, war alles umsonst was vorher geschah? Das fragte sich Frieder und bestimmt auch noch viele andere. Napoleon kommt an die Macht und macht alles, dass die Fürsten ihre Macht wieder bekommen. Doch wir verlassen mal Frankreich und gehen nach Deutschland, denn nun wollen auch die Deutschen Bürger um ihre Rechte kämpfen. Doch das lässt sich der Adel nicht gefallen, sie rufen den Wienerkongress herbei und versuchen etwas zu beschließen, sie wollen die revolutionären Verhältnisse wieder herstellen. Doch das Volk bzw. die Bürger wollen sich´s nicht länger gefallen lassen sie wohnen eng zusammen, ein kleiner Raum und eine Familie mit 8 Kindern. Nein, so geht das nicht mehr weiter! Dann endlich 1848 zog das ganze Volk durch die Stadt und plündern bis zum Marktplatz, dort vordern sie den König. Doch plötzlich fällt ein Schuss nun explodierte alles, Frieder warf sich mit seinem Freund hinter einen Altar und rührte sich nicht... Als es endlich still wurde sahen sie lauter leichen und verletzte, doch nun wurde die nationalversammlung einberufen, doch diese brachte damals nichts. Doch heute erkennt man endlich die Spuren der Revolution vom 1800 Jahrhundert.

2017w2a3

„Papa was machen wir jetzt, wo Napoleon tod ist?“ fragte Amy ihren Vater, sie kam aus einer armen Familie, doch lebten sie im Moment noch gut. Was würde jetzt weiter passieren. „Es wird ein Wiener Kongress einberufen“ antwortete der Vater, sie würden nun neue Gesetze beschließen. Eines Tages kam der Vater nach hause und sagte: „Die haben auch nichts zu tun, als uns zu quälen und uns hungern zu lassen.“ „Was ist den Papa?“ Fragte Amy. „Sie, diese Schweine, haben beschlossen den liberalismus wieder abzuschaffen.“ „Ohh! Nicht böse werden.“ Meinte Amy. Und dann wurde es dem Volk zuviel und sie begannen einen Plan zu gestalten...

Sie wollten gegen den König kämpfen, wie sie es auch schon aus Frankreich gehört hatten. Als es dann so weit war verabschiedete sich der Vater von seiner Tochter Amy und seiner Frau Christina und zog mutig in den Kampf. Doch es sah schlecht für die Bevölkerung aus, die Reichen waren einfach stärker und hatten bessere Nahrung gehabt. Es vielen viele arme Menschen, doch Amys Vater blieb am leben. Diese Familie bekam noch mit wie die Lage sich besserte und wie ein Palament (allg. Herschaft) angeschaffen wurde. So ähnlich, wie heute unser Reichstag! Denn aber Amy und ihre Eltern nicht mehr erlebten, aber vielleicht ja ein Ururur-Enkel.

2017w3a1

Schreibe eine „wahre“ Geschichte zu der Bilderreihe.

Bild 6: Ein Mann wird angeklagt. Wir befinden uns mitten in einer Anklage. Der Mann ist ein armer Mensch dem Mord angehängt wird. Er verteidigt sich aber das Volk und der Richter wollen nichts davon hören. Schließlich wird er zu 10 Jahre Haft verurteilt. Als er 5 Jahre abgessen hat, finden sie den richtigen Täter- Der Mann kommt frei und bekommt Sommerensgeld. Er findet die Liebe seines Lebens und gründet seine Familie. Sie leben glücklich bis an ihr Lebensende.

ENDE

2017w3a2

Eine „wahre Geschichte“

Levi ging mit seiner Freundin an einem warmen Sommertag spazieren. Er erzählte ihr eine Geschichte: „1793 sollte Ludwig der 16. Geköpft werden. Er war ein schlechter König. Er hatte sich mit den Feinden seines eigenen Landes verbündet. Dafür sollte er bestraft werden. Nachdem er für seine Untaten bezahlt hatte, entschieden die Großmächte 1815 der wichtigsten Länder sich zu treffen und sich zu beraten. Sie kamen zum Entschluss, dass sie die früheren Umstände wiederherstellen wollten. Dies hat auch zunächst geklappt, aber 1850 wurde alles anders. Die Kartoffelpreise stiegen. Die Bürger hatten kaum noch Geld für Essen und wurden immer ärmer. Eines Tages ist alles eskaliert. 1850 sind die Bürger und Bauern auf die Straße gegangen. Sie haben protestiert. Fensterscheiben wurden eingeschlagen. Laternen kaputt geschossen. Die Angst gab den Menschen Kraft zu kämpfen. Die Schreie verletzter Menschen, hallten durch die ganze Stadt. Tote lagen gestapelt auf dem Boden und bald war die Stadt fast vollkommen zerstört. Häuser brachen zusammen. Das Militär und die Soldaten versuchten sie aufzuhalten. Aber diese Menschen waren stärker und wurden von ihrer Angst immer weiter getrieben. Es war ein schlimmes Ereignis. Aber das war nicht Alles. 1850 wurde auch die Paulskirche aufgelöst. Grundrechte wurden eingeführt, weil eingesehen wurde, dass es so nicht weitergehen kann. Soetwas wie die

Barrikadenkämpfe sollte nie wieder passieren. Soetwas schreckliches. Bis heute blieben die Umstände die 1850 entschieden wurden erhalten.

2017w3a3

Eine „wahre“ Geschichte

Als erstes wurde der französische König, Ludwig der IX geköpft, weil er eine eigene Stadt verraten wollte. Er hatte sich mit den Feinden verbunden. Danach herrschte Napoleon über Frankreich. Aber als er gestürzt wurde, musste überlegt werden was nun geschehen sollte. Die wichtigsten Personen verschiedener Länder trafen sich zum sogenannten „Wiener Kongress“. Sie besprachen, dass alles wieder so werden sollte wie früher.

In Deutschland brach eine schwere Zeit für die einfachen Leute an. Die Preise stiegen, sodass viele hungern mussten. Sie litten sehr. Aber dann hielten es die Leute nicht mehr aus. Sie warfen Scheiben ein, gingen aufeinander los, Häuser zerfielen und Straßenlaternen wurden mit Steinen kapputt geworfen. Tote stapelten sich hinter Häusern. Man nannte dies die „Barrikadenkämpfe“ Das Militär versuchte die Bürger aufzuhalten, aber die Angst und der ihre hungernde Kinder trieben sie an weiter zu kämpfen. Um 1850 nun trafen sich in der Paulskirche Studenten und andere Leute zusammen. Sie wollten endlich Gerechtigkeit. Diese bekamen sie auch. Bis heute haben wir hier in Deutschland eine Demokratie.

2017w4a1

Ich glaube, dass es bei den Bildern sozusagen um die Deutsche Revolution geht. Da man in vielen Bildern die Deutsche Flagge erkennen kann. Doch was man auch sehen kann, ist das die Bilder verschiedene Zeitalter da stellen. Wenn man sich zum beispiel das Bild mit dem Saal unten links ankuckt und das Bild mit dem Saal unten rechts sieht man eine deutliche Veränderung und weiterentwicklung. Aber nicht nur bei der Kleidung sondern auch bei der Baukunst.

2017w4a2

Jedes Bild gehört zu seiner Eigenen Geschichte aber sie gehören trotzdem alle irgendwie zusammen, den bei allen geht es um demokrati, monarchi und liberalismus.

Bei dem ersten Bild sieht man wie König Ludwig geköpft wurde. Ab diesem Zeitpunkt begann eine neue Ära.

Bei dem 3. Bild sieht man das Treffen der Europäischen Diplomaten und deren Stellvertretern.

Das 3. Bild stellt den Mord von Kotzebue da. Er wurde ermordet da er eine für und der andere gegen liberalismus war.

Auf dem 4. Bild kann man das Hambacher fest erkennen.

Bei dem 5. Bild sieht man eine große Familie in einem kaputten Haus Danach kommt das 6. Bild bei der es um die große Versammlung in Deutschland geht. Diese ganzen Bilder stellen einige wichtige Ereignisse auf dem Weg zum letzten bild da: bei dem Bild Nr. 7 sieht man die heutige Demokrati (die heutigen Wahlen und treffen der Politiker).

Mit dem Bild 1,2,3 und so weiter meinte ich die vom Zeitstrahl.

2017w4a3

Um 1793 wurde Ludwig der 16. wegen Hofverrat enthauptet. 1815 fand der Wiener Kongress dort statt, an dem sich die Kaiser/Könige von z. B. Österreich, Preußen, Bayern... mit ihren Stellvertretern trafen. 1831/2 fand das Hambacherfest statt. Dort wurde der Sieg gefeiert. Dort wurde die Freiheit wegen dem Liberalismus gefeiert. 1837 gab es viele arme Familien, da die Lebenspreise gestiegen sind und viele Familien, die nicht so viel Geld hatten, darunter leiden mussten. 1848 fanden viele Barikadenkämpfe statt. Darunter auch deutsche Armeen. Ungefähr 1848 fand eine große Nationalversammlung statt, in der wichtige Sachen über das nachfolgende Handeln besprochen wurden. Das letzte Bild findet in der heutigen Zeit statt. Es ist wahrscheinlich eine Versammlung / Besprechung der Politik.

2017w5a1

Geschichte

Die Französische Revolution

Es war ein warmer Tag. Soldaten und Bürger versammelten sich am Morgen um die Tribüne. Jeder weiß, was das heißt: Köpfe werden fliegen. Eine Gruppe von Soldaten marschierte heran und die Person in der Mitte, war der König, König Ludwig XVI.. Die Menschen streckten die Köpfe. Als der König die Tribüne betritt, verstummte die Menge. Ein älterer Herr ritt nach vorne. Er sprach über Königs Ludwigs Verrat und nach dem langen Reden, ging Ludwig mit verzweifelnem Gesicht nach vorne. Er versuchte sich den Griffen von den Soldaten zu befreien, aber er wusste selbst, dass es nicht bringt. Er kniete sich hin und streckte seinen Kopf in die Lücke des „Kopf-abschneide-Ding“. Bevor jemand protestieren konnte, schlug das Messer nach unten und somit durchschneidete das Messer auch den Kopf von dem König. Der ältere Mann bückte sich und hob den Kopf auf. Er zeigte der Menge den Kopf. „Jetzt sind wir befreit von der Ungerechtigkeit.“

2017w5a2

1. 1790 fing alles an. König Ludwig der XVI. Die Französische Revolution. Die Ursache dafür war, dass es Spannung in der Ständegesellschaft war. Und dabei auch noch, dass es viel Kritik zu der Aufklärung gab. 1789 beschloss sich die Nationalversammlung auseinander zu gehen. Unorganisierte Gruppen drangen in die Bastille ein und griffen sie radikal an. Denn der König unterdrückte die Unruhe, die ausgebreitet war und dazu kommt noch, dass dem König unterstellt wird, dass er sich mit den Feinden verbündete. Er wollte die Revolution stoppen und die absolutistische Monarchie wieder einkehren lassen!

Am 3.9.1791 wurde von der Nationalversammlung/Bürgern abgestimmt, dass er geköpft werden soll.

2. Restauration bedeutet: Wiederherstellung des vorrevolutionären Verhältnisses. Napoleon wurde 1769 geboren und wuchs in ärmlichen Verhältnissen auf. Schon mit 24 Jahren war er Brigadegeneral in der Revolutionsarmee, wobei er sich dort freiwillig gemeldet hat. Der 9. November 1799 war ein entscheidender Tag für Napoleon, der in seinen jungen Jahren den Oberbefehl von seiner Truppe bekam und so den Sieg über Österreich hatte, denn mit seinen Soldaten löste er das Parlament auf in Paris.

1804 war er sogar soweit mit seiner Macht, dass er sich selbst zum König/Kaiser ernannt hatte.

=> Der Koalitionskrieg begann, nach dem Österreich-Ungarn und Preußen den Krieg gegen das revolutionäre Frankreich begannen. Im Jahre 1812 eroberte Napoleons französische

Revolutionsarmee fast ganz Europa, nur gegen England und Russland scheiterte diese. Als Napoleon die Revolution verlor wurde er auf der Insel Elba verbannt.

...

ich klatsche paar Wörter noch hin :D !

liberale Grundrechte – Wiener Kongress

Pressefreiheit 1814- 1815

Meinungsfreiheit Parlament veränderung

Vergleiche Grundrechte früher und heute Barrikadenkämpfe

Frieder und Michael!

2017w5a3

1793 wurde König Ludwig XVI. mit einer „Guillotine“? geköpft, auf Grund das er sich mit den Feinden verbündet hatte und die Macht für sich wieder alleine wollte => Französische Revolution.

Napoleon schlug sich selbst zum Kaiser. Er veränderte ganz Europa und hat fast ganz Europa erkämpft außer Russland und England blieb unbesiegt. (1814 – 1815) Als Napoleons Herrschaft zu Ende war, waren die europäischen Fürsten waren hoch schokiert über die französische Revolution und Napoleons Vorherrschaft in ganz Europa. Deswegen war das wichtigste Ziel des Kongresses ein ruhiger, versöhnlicher Friedenszustand. Am ende einigten sich alle Teilnehmer auf die Wiederherstellung der politischen Zustände vor der Revolution.

Doch die Meinungs-Press-Freiheitsfreiheit gab es noch immer nicht, da Aliens den König gefangen hielten und alle unterdrückten, mit höheren Preisen von Kartoffeln.

Ein Jahr darauf kam es dazu, dass die Bürger und die Aliens sich mit Kartoffeln bewegten

2017w6a1

Eine wahre Geschichte

1. Bild – 2. Weltkrieg

Der 2. Weltkrieg ging von 1939 – 1945. Adolf Hitler hatte diesen eingeführt. Er war ein ausgebildeter Österreicher. Er hat durch den Krieg versucht die Juden auszulöschen. Er selber ist im Krieg gestorben und hat es nicht geschafft. Er hatte Konzentrationslager erbauen lassen und so die Menschen getötet. Entweder sie haben kein essen bekommen oder sie wurden zu den Duschen geschickt wo dann Gas rauskam. Die Amerikaner schickten außerdem 2 Atombomben nach Deutschland.

2017w6a2

Wahre Geschichte

Hier ist ein Bild der Barrikadenkämpfe, während der Revolution. Im Jahr 1848/1849. Der oberste und der unterste Stand haben gegeneinander gekämpft. Es fand auf dem Schlossplatz statt. Auch Familien hatten sehr viele Probleme. Eine Familie lebte in einem kleinen Raum. Die Kartoffelfäule ist ausgebrochen, die Preise der Kartoffeln stiegen. Kinder und erwachsene Verhungerten. Das Volk wollte ihren König besiegen. König Ludwig der XVI. Sie behaupteten, dass er Kontakt mit anderen Ländern hat und versucht sein Land zu

besiegen. Also schmeißen sie in erst in einen Kerker und danach enthaupteten sie ihn. Alle waren Anwesent der König (der enthauptet wurde), die Fürsten, die Aufseher und das Volk.

Das Volk wollte sehr viel so wie die Pressefreiheit, und die Meinungsfreiheit. Dazu veranstalteten sie ein Fest. Dieses hieß das Hambacherfest. Es fand an der Hambacherschlossruine statt. Am 27.5.1832. Bei dem Fest hatten sie auch ein Flagge die sie öffentlich machen wollten. Sie war schwarz, rot, gold auf dem Fest wurde die Flagge zum ersten mal gesehen. Nach dem Fest wurde diese Flagge aber verboten. Und es hat nichts gebracht.

Unser Bundestag steht heute in Berlin. Dort versammelt sich die Politik z.B. um wichtige Sachen oder Probleme. Früher hieß es die Nationalversammlung in Paulskirche. Einige Sachen wurde sogar übernommen z.B. ei paar Grundrechte, die Parteien. Auch die Wahlen haben sich nicht verändert. Es gab die Linke, die rechte und die Mitte. Heute gibt es ein Wappen, der Adler, früher hangen nur Deutschlandflaggen.

2017w6a3

Wahre Geschichte

König Ludwig 16. Wurde geköpft, weil das Volk behauptet hat, dass er mit anderen Völkern kommuniziert hat und hochverrat begannen hat. Dies fand das Hambacher fest fand 1830 statt, in der Schlossruine. Mit dem Fest wollte man die Presse- und Meinungsfreiheit bewirken. Man wollte außerdem die schwarz rot goldene Flagge zum ersten mal zeigen und sie veröffentlichen, aber sie durften es nicht. Danach 1843 ging die Kartoffelfäule los. Das heiÖt, dass die Kartoffeln immer teurer wurden und Familien immer weniger zu essen hatten. Großfamilien lebten zusammen auf kleiner Fläche, viel war kaputt. 1849 waren die Barrikadenkämpfe. Deutschland gegen die Niederlande. Dieses war in Berlin. Deutschland hat verloren 1850 war eine Versammlung in der Paulskirche. Es gab die rechten, die linken und die Mitte. Vorne hangen die schwarz-rot-goldenen Flaggen. 1814 haben sie die Kaiser aus Österreich, Preußen, Deutschland u.s.w. getroffen. Dort war eine Konferenz sie wollten Napoleon besiegen. Der Preußische Kaiser ruft Deutschland und Preußen zum Krieg gegen Napoleon. Der neue Bundestag hat unterschiede aber auch gleiche Sachen. Gleiche Sachen sind z.B. das sie gleiche sitzen: rechts, links mitte. Unterschiede sind z.B. heute hängt ein Adler, früher hangen zwei deutsche Flaggen.

2017w7a1

Der zweite Weltkrieg

Hidler, ein gebürtiger Österreicher kam in Deutschland an die Macht. Wetterte gegen die Junden und begann 1939 den zweiten Weltkrieg. Aus allen Ländern, die er mit seiner Armee eroberte, nahm er die Juden gefangen und vergaste sie in Konzentrationslagern. Das Deutschereich vergrößerte sich immer weiter. Die Amerikaner und Russen kamen nach Deutschland und besetzten das Deutsche reich. 1945 endete der Weltkrieg, da Hidler den Krieg letztendlich verlor und sich selbst in die Luft sprengte. Die Amerikaner schickten noch Ende des Weltkriegs nach zwei Atombomben nach Japan.

2017w7a2

Aus Sicht Magarete

Ich hatte mich zwischen die Soldaten auf den Marktplatz gemischt. Ich war nicht gerade die größte und hatte Glück, dass ich mich so nah an den Pfahl heran drängen konnte, um ihn zu sehen. Unseren König Ludwig 16. Er sollte geköpft werden. Er hatte uns, sein Volk verraten. Ich spürte Wut als ich ihn sah. Ein schwarz gekleideter Mann machte kurzen Prozess und köpfte ihn. Die Menge jubelte. Ich schluckte schwer und verzog mich um das Blut, was von seinem abgestoßenen Kopf tropfte nicht mehr sehen zu müssen (1793)

Aus Sicht Sekretärs

Ich begleitete meinen Herr zum Kongress. Mein Herz schlug wild. Ich hätte nie gedacht, dass ich so etwas jemals erleben würde. Ich hielt mich im Schatten und sah nur kurz, wie sich mein Herr mit den anderen traf. Sie diskutierten über den kurz zuvor besiegten Napoleon. Sie kamen zum Schluss der Restauration. Ich war zufrieden und hoffte auf ein gutes Ende (1815).

Aus Sicht Lisas

Ich sahs in meinem Stuhl und schlug die Hände vor den Augen zusammen. Ich hatte seit Tagen nichts gegessen und hoffte endlich auf günstigere Kartoffel Preise. Ich schaute mich in meinem brüchigen Haus um und mir kamen die Tränen. Meinen Kindern und mir ging es schlecht und ich hatte keine Ahnung, wie lange ich noch durchhalten würde (1830).

Aus der Sicht Andres

Ich hörte einen lauten Knall neben mir und wurde von der Menge zu Boden gerissen. Es klingelte mir in den Ohren aber ich war zu wütend, um den Schmerz in meinem Wunden Knien zu spüren. Ich schlug gegen ein Fenster in meiner Nähe und spürte, wie sich die Scherben in meine Handflächen bohrten. Das Melitär schrie und warf Rauchbomben nach uns, um uns die Sicht zu vernebeln. Es hatte begonnen wir würden uns nicht mehr herum schupsen lassen (1848 – 1850)

Sicht eines Studenten

Ich war anwesend in der Paulskirche. Aufgeregt hörte ich zu wie die Politiker über die Grundrechte sprachen und Entscheidungen trafen. Es war ruhig und die Stimmen der Sprecher hallten durch den ganzen Saal. Ich spürte, wie sich meine Brust entspannte. Ich würde wieder studieren können. (1850)

Ich sahs in der Reihe meiner Patei. Wir diskutierten wie immer und ärgerten uns über die anderen Patein. Es ist halt heute... freies Deutschland! (Heute)

2017w7a3

Eine „wahre“ Geschichte

Kim: „ Hey Josi, ich wollte fragen, ob du mir was zu der Revolution erzählen kannst?

Josi: „Klar, also ich fang dann mal mit Frankreich an. Um 1790 wurde der volksveratene König Ludwig der XVI auf den Marktplatz geköpft wurde.“

Josi: „Was echt? Und was passierte danach?“

Kim: „Danach herrschte leider Napoleon in Frankreich. Als er nicht mehr regierte wurde beim Wiener Kongress diskutiert, was man nun machen sollte. Sie kamen zum Schluss die Restauration wieder einzuführen.“

Josi: „Achso, das wusste ich garnicht.“

Kim: „In Deutschland brach eine schwere Zeit für einfache Leute an. Sie litten unter Hungersnot, da die Preise stiegen und sie nicht genug essen hatten.“

Josi: „Oh, wie schrecklich.“

Kim: „Aber die Leute fing an sich zu wahren. Sie gingen auf die Straße und demonstrierten gegen den König und gegen die Armut.“

Josi: „Also wollten sie für die Gerechtigkeit kämpfen?“

Kim: „Ja, so in der Art. Das Militär kämpfte aber auch.“

Josi: „Ok. Und weiter...“

Kim: „Um 1850 fanden sich in der Paulskirche Studenten und andere Leute zsm. Sie wollten das endlich die Gerechtigkeit regierte.“

Josi: „Ok, das finde ich gut.“

Kim: „Das bekamen sie dann ja auch. Denn heute herrscht die Demokratie ja in ganz Deutschland. Man kann mit bestimmen, was in Deutschland eingeführt wird.“

Josi: „Danke du hast mir sehr geholfen.“

2017w10a1

Eine „wahre“ Geschichte

Hitler der mächtigsten Anführer der Deutschen- Er gewann die Macht zu Deutschland. Er war zu den Deutschen gutmütig, aber zu den Ausländern, oder zu Leuten die aus anderen Ländern stammen werden zu Sklaven.

1938: Der 2. Weltkrieg fing an, dass Deutschland Polen angriff. Deutschland besiegte Polen. Deutschland besiegte jeden außer Russland. Nach dem Russland sie besiegte war eine Welt für Hitler zusammen gebrochen.

Amerika hat den 2. Weltkrieg mit zwei Atombomben.

2017w10a2

Wolfgang und Anne waren auf dem Weg nach Hause. Wolfgang erzählte Anne, dass 1793 der König Ludwig 16. umgebracht wurde. Er wurde umgebracht, weil er sich mit den anderen Königen verbündet hatte. Anne sagte: „Gut, dass wir jetzt leben und nicht damals! Aber weißt du was. 1815 hatte der Wiener Kongress wo die Restauration besprochen wurde. Das heißt die Vertreter der Länder Frankreich, Bayern, Preußen, Österreich wollten, dass eine Wiederherstellung der früheren Zustände wiederherstellen. Wolfgang: „Das klingt aber gut. Weißt du, dass 1843 die Menschen Hunger Not. Die Preise sind gestiegen. Mensch, Mütter Väter konnten ihre Familie nicht ernähren. Dann kamen auch 1850 die Barrikadenkämpfe. Bauern und Handwerker, aber auch Arme sind auf die Straße gegangen und haben protestiert. Doch der Militär und die Soldaten von dem König kamen nicht gegen an. Aber auch viele Menschen versuchte nach USA zu kommen. Dort gab es Menschenfreiheit. Die Menschen damals hatten es nicht gut!“ Anne: „Die Menschen tun mir leid. Es wurde doch auch 1850 die Paulskirche aufgelöst, wo die Grundrechte eingeführt wurden oder?“

Wolfgang: „Ja! Genau!“ Anne: „Wow! Wolfgang wir hatten jetzt voll den Sprung in der Zeit! Aber ich bin echt froh mit dem Bundestag. Wo jeder auch seine Meinung zu sagen kommt!“

Wolfgang: „Das stimmt! Jeder kann bestimmen wer an die Macht kommt.“ Anne: „Ok

Wolfgang. Ich muss jetzt nach Hause. Danke, dass du mir so viel erzählt hast!“ Wolfgang:
„Ciao! Ich danke dir.“

2017w10a3

(Lisa erzählt Adam wie die Barrikadenkämpfe passieren konnten)

Adam: „ Lisa wie konnten eigentlich die Barrikadenkämpfe passieren?“

Lisa: „ Also Adam. Es fing an, dass 1794 König Ludwig der 16. Getötet wurde. Er hat damals ein Hochverrat an sein eigenes Volk. Sein eigenes Reich hat er hintergegangen. Daraufhin wurde er geköpft (1794). Dann 1814-1815 war der Wiener Kongress wo verschiedene Kaiser kamen. Sie beschlossen in den Wiener Kongress die Restauration. 1843 – 1848 wurden die Kartoffeln (oder andere Lebensmittel) teurer. Viele Familien waren in Hungernot. 1848 waren die Barrikadenkämpfe Deutschland gegen Niederland. Deutschland hatter verloren. Berlin war vernichtet. Fenster und Häuser waren kaputt. 1850 war der alte Bundestag, wo die rechten, die linken und die Mitte, dasss sagen hatte. Das war damals die Paulskirche. Heute ist der neue Bundestag in Berlin, wo jeder etwas sagen durfte.“

Adam: „ Danke Lisa, echt weiß ich darüber Bescheid!“

2017w12a1

Im 2. Weltkrieg kämpfte Hitler gegen die Juden. In dieser Zeit schrieb, Anne Frank ihr Tagebuch. Sie schrieb wie sie lebten. Sie schrieb auch alle ihre Gefühle auf. Irgendwann wurde sie gefunden und alle außer ihr Vater starb.

Früher lebten Bauern in ihren kleinen Häusern. Sie hatten Acker, wo sie Weizen oder Kartoffeln anpflanzten. Da es viel arbeit war, hatten sie auch viele Kinder. Die Kinder gingen nicht zur Schule, sondern arbeiteten auf den Feldern. Die Jungen hatten mehr Freizeit und kämpften mit selbst gebauten Schwertern aus Holz. Die Mädchen mussten noch im Haushalt helfen.

2017w12a2

1790 wurde König Ludwig XVI geköpft. Dort fing eine neue Ära an. Napoleon wurde König in Frankreich. Er eroberte viele Länder. Ein anderer König Ludwig riet Preußen und Deutschland zum Kampf gegen Napoleons Truppen auf. Dann kamen noch Russland und Österreich. Später kam Napoleon auf eine Insel wo er starb. In der Zeit mit Napoleon war der Wiener Kongress. Danach war der Mord an Kotzebue. Um 1850 lebten arme Leute, die nicht viel Geld hatten. Sie hatten nur ganz kleine Häuser und um die 5 Kinder. In der Zeit gab es auch die Kartoffelfäule. Darunter litten vorallem der 3. Stand. Die Preise gingen in die Höhe wie nie zuvor. Dann kam der Aufstand. Leute klauten Fleisch und Brot, schlugen Fenster ein und niemand hatte Angst verurteilt zu werden. Das Volk fühlte sich verraten vom König. Dann kamen die Barrikadenkämpfe. Es bildeten sich 3 Parteien einmal die Rechte, Die Mitte und die Linke. Die parlamentarische Monarchie gewann. Die rechte war für....

2017w12a3

1. 1790 König Ludwig wurde geköpft. Es beginnt eine neue Ära. Er wurde wegen Hochverrat geköpft.
2. Familien haben zusammen auf engem Raum gelebt. Sie hatten nicht viel. 1845 gab es die Kartoffelfäule.

3. Um 1848 gab es die Barrikadenkämpfe. Dort hat Deutschland die Niederlande gekämpft. Das war in Berlin. Deutschland hat verloren.
4. Die Linke, die Mitte und die Rechte habend arüber abgestimmt wie gelebt werden soll. Also ob sie im Absolutismus oder demokratisch, etc. leben sollen. Das war in der Paulskirche
5. 1814 haben sich die Kaiser aus Österreich Preuße, Deutschland etc. getroffen. Es gab dort eine Konferenz. Napoleon wurde besiegt. Preußische Kaiser ruft Deutschland un Preußen zum Krieg gegen Napoleons Truppen. Deutschland hat ein Nationalgefühl.
6. Politische Konferenz. Das ist die heutige Zeit.

2017w13a1

Geschichte

Ich oberen Bild rechts sieht man die Hinrichtung des Königs. Man sieht wie eine Person den geköpften Kopf des Königs den Leuten zeigt. Auf dem Bild sieht man viele Bewaffneten mit Pferden, aber manche ohne Pferde.

In der Mitte des Bildes sieht man ein Podest mit der Gouiltine. Im Hintergrund sieht man ein Palast. Der geköpfte König heißt Ludig der 16 (kann die römische Zahl gerade nicht). Im Hintergrund könnte die Bastille sein.

2017w13a2

Geschichte

1790 wurde König Ludwig der 16 (XVI) geköpft. Dort wurde er geköpft, weil er sich gegen das Volk war und nicht deren Bedingung nicht erfüllt hat. Danach begann eine neue Ära. Napoleon wurde König, er war der Nachfolger von Ludwig. In der Zeit versammelten sich Fürsten und Herzoge des großmächte Europa und unterhielten sich über Frankreichs Probleme und wollten wieder die Restauration einführen. Das zweite Bild zeigt eine Familie in den Jahren der Kartoffelfäule. In den Jahren wurden die Kartoffel weniger und die Preise stiegen. Das erste Bild zeigt die Barrikadenkämpfe im Jahr 1848. Dort hat das Volk für ihre Freiheit und Rechte gekämpft. Danach wurde im Parlament diskutiert über die Rechte der Bürger. Im vierten Bild zeigt die Gegenwart, das Parlament in dem heute Gesetze und weitere politische Sachen besprochen wird.

2017w13a3

Der Anfang dieser Geschichte fängt mit der Hinrichtung des König Ludwig der 16 an. Er wurde vor tausenden von Leuten auf der Gouettine geköpft. Dieses Ereignis fand im Jahr 1790 statt. Daraufhin folgt der Wienerkongress, dort wurde über die Hinrichtung des Königs besprochen, über den neuen Kaiser Napoleon und über den weiteren Verlauf von Frankreich. Auf diesem Kongress waren 5 der mächtigsten König/Kaiser der Länder. Die Kartoffelfäule folgte im Jahre 1845. Dort wurde die Kartoffelernte weniger und die Menschen konnten weniger essen und verhungerten. Die Menschen ärgerten sich, da sie keine Hilfe vom König bekamen. 1850 gingen alle Leute auf die Straße und kämpfen gegen die Solaten und so entstanden die Barrikadenkämpfe. Bei solch einem großen Ereignis starben viele Menschen. In den folgenden Jahren fand ein Parlamenttreffen, was eine die auf heute basierene Parlament. Dort wurde über die Barrikadenkämpfe und über die Rechte der Menschen diskutiert. Heute, in unseren Jahren gibt es auch Parlamente, die auf den

früheren Parlamenten basiert, aber dafür wird heute über andere Sachen wie Politik, Wirtschaft und Kriege diskutiert.

2017w14a1

1914 – 1918 (Bild 1)

Ich vermute das es der erste oder zweite Weltkrieg ist. Ich denke eher das es der erste ist, weil die da noch mit Pferden geritten sind, aber ein paar strecken ja auch den Arm aus und das ist ja dieses Hitler zeichen und der Krieg von ihm war 2. Weltkrieg deswegen könnte es beides gewesen sein. Ein paar Leute heben eine DeutschlandFlagge hoch und man sieht dort gebäude.

Bild 2:

Früher hat man immer mit vielen Personen in relativ kleinen Häusern gewohnt. Die Kinder haben auch oft beim kochen oder so der Mutter geholfen. Generell war es ziemlich voll und stressig mit so vielen Kindern im Haus. Meistens hatten die Familien Haustiere wie zum Beispiel Hunde die das Hausbewohnen sollten. Es gab nur eine kleine Küche und auch oft viele Gäste.

2017w14a2

1. 1790 fing alles an, König Ludwig XVI. Die Französische Revolution. Die Ursache dafür war, dass es Spannung in der Städtegemeinschaft war. Und dabei auch noch, dass es viel Kritik zu der Aufklärung gab.

1789 beschloss sich die National versammlung Gruppen drangen in die Bastille ein und greiften sie radikal an, denn der König unterdrückte die unruhe die ausgebreitet war und dazu kommt noch, dass dem König unterstellt wird, dass er sich mit den Feinden verbündete. Er wollte die Revolution stoppen und die absolutistische Monarchie erkennt lassten.

Am 3.09.1791 wurde von der Nationalversammlung, Bürgern/ abgestimmt, dass er geköpft werden soll.

2. Restauration: Wiederherstellungdes vorrevolutionärer Verhältnisse Er wurde 1769 geboren und wuch in ärmlichen Verhältnissen auf. Schon mit 24 Jahren war er Brigadengeneral in der Revolutionsarmee, wobei er sich dort freiwillig gemeldet hat. Der 9.9.1799 war ein entscheidender Tag für Napoleon, der mit seinen Jungen Jahren den Oberbefehl von seiner Truppe bekam und den Sieg über Österreich hatte, denn mit seinen Soldaten löste er das Parlament in Paris auf und wagte es sich selbst zum Staatsoberhaupt zu ernennen.

2017w14a3

1. König Ludwig wurde geköpft. neue Ära. 1790
2. Große Familien mussten zusammen in kleinen engen Räumen Kochen, waschen, Hausaufgaben machen oder lernen und waschen. Sogar Hasutiere hatten sie. 1845
3. Barikadenkämpfe. Deutschland gegen Niederlande. Holland in Berlin, 1850 Deutschland hat verloren.
4. Politiker, die Linke und die Rechte haben Konferenz. In der Paulskirche
5. 1814 Österreicheschen Kaiser hatten Konferenz. Napoleon wurde besiegt. Aus Deutschland
6. Politikanische Konferenz. Das ist die heutige Zeit.

2017w16a1

Diese Geschichte wurde auf wahren Erlebnissen geschrieben. Es handelt sich um den 2. Weltkrieg von 1939 bis 1945. Dort herrschte Hitler. Er wollte erst Präsident werden was funktioniert hat. Der Krieg war bis 1942 eigentlich relativ „normal“. Hitler hatte für seine Taten sehr viele Anhänger, bis zu dem Jahr 1942 dann wante sich ein Anhänger ab und wante sich der Guten Seite zu. Diese planten ein Attentat auf Hitler. Straußenberg war der ehemalige Anhänger und hatte Hitlers Vertrauen deswegen sollte er den Koffer plazieren. Der Anschlag ging schief da ein anderer bei der Planung der Angriffe den Koffer weg geschoben hat. Somit stand der Koffer zuweit entfernt und Hitler starb nicht. Der Krieg wurde bis 1945 weiter geführt und Tausende Menschen wurden getötet.

2017w16a2

Beim ersten Bild sieht man die Revolution um genauer zu sein während der Revolution waren die Barrikadenkämpfe unswar im Jahr 1848/49 und es kämpfte der Oberstestamm gegen den untersten. Die Oberste „Schicht“, weil die unterste schicht sich beschwerd hat das die Obersten alles gekommen und sie dafür kämpfen müssen. Das bekam alles nachdem König Ludwig der XVI geköpft wurde. Während den Barrikaden wurden die Kartoffelkosten höher und viele Menschen konnten sie sich nicht mehr leisten oder mussten ihre Wohnungen abgeben und in kleinere ziehen wegen der Geld not. Sie wohnten teilweise zu 8 oder mehr Personen in einer kleinen Wohnung. Das begann alles nachdem König Ludwig der XVI geköpft wurde. Er wurde geköpft, weil er den Bürgern keine Rechte gelassen hat. Danach als König Ludwig der XVI geköpft wurde war der Wiener Kongress dort waren Leute aus Preuß, Österreich, Ukraine usw. versammelt und diskutierten über die Rechte für die Bürger. Das Parlament wurde in drei große Gruppen eingeteilt einmal, die Rechten, die Mitte und die Linken. Heute besteht das Parlament definitiv aus mehr Parteien z. B. die Grünen, die Linken usw. Das Hambacherfest fand am 27. Mai 1832 dort wurde an der Hambacher Schloss Ruine gefeiert. Dort wurde die heute Deutsche Flagge zum ersten mal gesehen mit den Farben Schwarz, Rot, Gold. Diese Flaggen wurden nach dem Hambacherfest verboten man durfte nur noch Flaggen mit zwei Farben nehmen wenn man eine mit 3 Farben sah wurde die weg geschmissen oder verbrannt.

2017w16a3

1790 wurde Ludwig der XVI laut Abstimmung der Bürger zum Köpfen verurteilt. 1850 war die Revolution neben bei gab es auch noch die Kartoffel Pleite. Leute waren kurz vor dem verhungern und konnten sich keine großen Wohnungen leisten. 1832 war das Hambacherfest beim Hambacherfest war zum erstenmal eine 3-farbige Flagge zu sehen. Ab dem Hambacherfest wurde die dreifarbige Flagge verboten, weil man sie nicht sehen durfte. 1814-1815: kam Napoleon an die Macht und wurde besiegt dann folgte der Wiener Konres dort wollte man Rechte für Bürger beschließen. Das sie Rechte haben bzw. mehr Rechte. 1848 wurde das Parlament beschlossen. Dort gabs die Mitte, die Rechten und die Linken heute gibt es bedeutend mehr Parteien z. B. (SPD, CDU die Grünen,...)