

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie

Abteilung Geschichtswissenschaft

Vorbereitung und Vertiefung Praxissemester

Herr Prof. Dr. Jörg van Norden

**Förderung narrativer Kompetenz durch geschlechtergeschichtliche
Perspektiven im Geschichtsunterricht**

- Studienprojekt -

Lisbeth Riechmann

25.09.2023

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	- 3 -
1. Einleitung.....	- 3 -
2. Theoretischer Rahmen	- 4 -
2.1. Geschlecht als Kategorie in der Geschichtswissenschaft	- 4 -
2.2. Geschlechtergeschichtliche Ansätze im Geschichtsunterricht.....	- 5 -
2.3. Entwicklung der Narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht	- 8 -
2.4. Geschlechtergeschichtliche Ansätze zur Förderung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht .	- 10 -
3. Forschungsdesign.....	- 12 -
4. Forschungsstand.....	- 15 -
5. Die Proband*innengruppe.....	- 20 -
6. Durchführung	- 20 -
7. Ergebnisse	- 22 -
7.1 Die insgesamte Lernprogression	- 23 -
7.2 Die A-Reihe.....	- 24 -
7.3 Die B-Reihe.....	- 25 -
7.4 Die D-Reihe.....	- 27 -
7.5 Die K-Reihe.....	- 29 -
7.6 Die W-Reihe.....	- 30 -
7.7 Geschlechterspezifischer Vergleich.....	- 31 -
8. Fazit.....	- 36 -
Literaturverzeichnis	- 39 -
Anhangsverzeichnis	- 42 -

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Insgesamte Lernprogression	- 21 -
Abb. 2: Die A-Reihe	- 22 -
Abb. 3: Die B-Reihe.....	- 24 -
Abb. 4: Die D-Reihe	- 25 -
Abb. 5: Die K-Reihe	- 27 -
Abb. 6: Die W-Reihe	- 28 -
Abb. 7: Insgesamte Lernprogression im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen.....	- 30 -
Abb. 8: Progression der A-Reihe im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen	- 33 -
Abb. 9: Progression der B-Reihe im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen.....	- 33 -
Abb. 10: Progression der D-Reihe im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen	- 33 -
Abb. 11: Progression der K-Reihe im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen	- 33 -
Abb. 12: Progression der W-Reihe im Vergleich nach <i>Geschlecht</i> der Proband*innen.....	- 33 -

1. Einleitung

„Historisches Lernen dient grundsätzlich der Bildung von Identität und der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. In diesem Zusammenhang erfährt die Berücksichtigung des Genderaspektes beim Lernen seine eigene Dignität.“¹

So Christina Frischholz und Martin Seidenfuß in ihrem Beitrag zu einem Sammelband der Reihe „Historische Geschlechterforschung und Didaktik“. *Geschlecht*² als gesellschaftlich konstruierte Kategorie ist mittlerweile in der Geschichtsdidaktik angekommen. Didaktiker*innen unterstreichen immer wieder das Potenzial der Kategorie für den Geschichtsunterricht. Durch ihre allgegenwertige und gesellschaftsstrukturierende Rolle in der Vergangenheit ebenso wie in der Gegenwart und der Lebenswelt der Schüler*innen scheint *Geschlecht* wie dafür gemacht, Schüler*innen das Konzept der Historizität näherzubringen, dabei einen Gegenwartsbezug zu ermöglichen und so historisches Lernen zu begünstigen.

Doch wie sieht es in der Praxis aus? Kann Geschichtsunterricht mit geschlechtergeschichtlicher Perspektive diese Erwartungen tatsächlich erfüllen? Trotz mittlerweile zahlreicher theoretischer Arbeiten verschiedener Geschichtsdidaktiker*innen so diesem Thema, hat eine empirische Erforschung dieses Themengebietes bisher kaum stattgefunden. Genau das scheint aber sehr lohnenswert und so setzt es sich diese Arbeit zum Ziel, die Skizze eines Forschungsprojektes zu entwerfen, welches die Frage beantwortet, inwiefern geschlechtergeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz von Schüler*innen fördern. Der Fokus liegt dabei auf der narrativen Kompetenz, da die Förderung dieser als ein primäres Ziel guten Geschichtsunterrichts angesehen werden kann. Eine Inkorporation geschlechtergeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht scheint somit nur vertretbar, wenn diese die Förderung narrativer Kompetenz begünstigen, mindestens aber nicht verhindern.

Als Grundlage für das dann später durchgeführte Studienprojekt soll dafür in dieser Arbeit zunächst theoretisch in die Grundlagen der Geschlechtergeschichte eingeführt werden, bevor ein Blick darauf geworfen wird, wie genau die im Fokus stehenden geschlechtergeschichtliche Ansätze tatsächlich im Unterricht inkorporiert werden können und welche Vorteile dies hat. Im Anschluss wird dann kurz auf die narrative Kompetenz und deren Bedeutung für den Geschichtsunterricht eingegangen werden. So sollte erkennbar werden, warum sowohl geschlechtergeschichtliche Perspektiven als auch die Schulung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht von großer Wichtigkeit sind.

¹ Christina Frischholz/Manfred Seidenfuß, *Geschlecht - Bildung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern – Gestaltung von Lernprozessen zur Kategorie Gender*, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch (Historische Geschlechterforschung und Didaktik 3), Berlin 2013, S. 243-273, hier S. 251.

² Wann immer im Folgende von der Kategorie *Geschlecht* die Rede ist, wird dieser Begriff kursiv geschrieben, um so deutlichzumachen, dass es sich hier um eine analytische Kategorie mit gesellschaftlichem Konstruktcharakter handelt. Gleiches gilt für andere Kategorien wie *Ethnizität* oder *Klasse*.

Warum sich diese beiden Ziel sehr gut verbinden lassen, dass soll dann im folgenden Unterkapitel vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse beleuchtet werden. Basierend auf dieser theoretischen Grundlage soll dann im nächsten Kapitel das Forschungsdesign des zukünftigen Projektes vorgestellt werden, bevor in einem letzten Schritt auf die bereits vorhandenen Erkenntnisse der Forschung über die Förderung narrativer Kompetenz durch geschlechtergeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht geschaut wird. So bildet diese Arbeit die nötige Grundlage für das im Anschluss durchgeführte Studienprojekt.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Geschlecht als Kategorie in der Geschichtswissenschaft

Bevor die Möglichkeiten geschlechtergeschichtlicher Ansätze für den Geschichtsunterricht in den Fokus der Arbeit rücken, sollen in diesem Unterkapitel zunächst einige theoretische Grundannahmen geklärt werden, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Eingangs gilt es hier, die Verwendung der Begriffe *Geschlecht* und *Gender* zu reflektieren. In ihrem für die Geschichtswissenschaft als grundlegend anzusehenden Artikel „Gender – A Useful Category of Historical Analysis“ entwickelten Joan Scott einen theoretischen Rahmen, der es ermöglicht, die sozial konstruierte, für die Gesellschaft konstitutive Natur von *Gender* unter variierenden Rahmenbedingungen, welche auch immer unterschiedliche *Gender*-Attribute bedeuten, untersuchen zu können. Sie definiert *Gender* dabei als eine „der primären Weisen, Macht aufzuzeigen“ und weist darauf hin, dass die Kategorie, da sie auf dem biologischen Geschlecht basiert, als objektiv definierbar dargestellt und somit als natürlich wahrgenommen wird, wodurch sie sich aufrechterhält.³

Obwohl Scotts vorgeschlagene Vorgehensweise im Umgang mit der Kategorie *Gender* im Rahmen historischer Untersuchungen sowie ihre Aussagen über den Einfluss der Kategorie in vielerlei Hinsicht noch immer aktuell sind, wird die von ihr getroffene Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht und sozial konstruiertem *Gender* in der Forschung mittlerweile als überholt angesehen. Scott selbst weist darauf hin, dass eine entsprechende Trennung zu einer Wahrnehmung des biologischen Geschlechts als ahistorisch führen kann, eine Sichtweise, die seit der vermehrten Forschung zu Körperlichkeit als überholt gilt.⁴ Wie von Judith Butler bereits 1990 postuliert, weist auch Scott darauf hin, dass auch das vermeintlich biologische Geschlecht und seine dichotome Ausformung gesellschaftlich beeinflusst sind und eine strikte Trennung dessen, was dem

³ Joan W. Scott, Gender. A Useful Category of Historical Analysis, in: The American Historical Review 91, Bd. 5 (1986), S. 1053-1075. Direktes Zitat: Ebd., S. 1067.

⁴ Dies., Die Zukunft von *gender*. Fantasien zur Jahrtausendwende, in: Claudia Honegger/Caroline Arni (Hg.), Gender – Die Tücken einer Kategorie, Zürich 2001, S. 39-63.

biologischen Geschlecht und was *Gender* zuzuordnen ist, kaum möglich ist.⁵ Seitdem diese Trennung von biologischem Geschlecht und *Gender* in Frage gestellt wurde und die Begriffe synonym verwendet werden, ist im deutschen Sprachraum der Begriff *Geschlecht* wieder wesentlich geläufiger als zuvor. Aus diesem Grund wird auch in der vorliegenden Arbeit vorrangig mit dem Begriff *Geschlecht* gearbeitet. Dieser Arbeit liegt dabei ein Verständnis von *Geschlecht* als kulturellem Konstrukt zugrunde. Gleichzeitig wird *Geschlecht* aber auch als analytische Kategorie genutzt, mit Hilfe derer der Einfluss von Geschlechtervorstellungen historisch sowie gegenwärtig untersucht werden kann.

Kurz angeschnitten werden sollte außerdem das Konzept des *doing gender*, welches darauf verweist, das *Geschlecht* auf Grund seiner gesellschaftlichen Konstruiertheit nicht als etwas angesehen werden sollte, das man hat, sondern als etwas, das man macht. Die Art und Weise wie *Geschlecht* wahrgenommen, aber auch die Zuschreibungen die anhand dessen vorgenommen werden, werden immer wieder neu „gemacht“ und damit konstruiert. Einen Großteil dieses Prozesses übernimmt dabei das wahrnehmende und einordnende Gegenüber, wobei auch Akteur*innen eine Wahl zwischen unterschiedlichen Verhaltensweisen haben, welches den *doing gender* Prozess ebenfalls beeinflusst. Realistisch einzuschätzen ist hier allerdings der gesellschaftliche Rahmen, der die vermeintlich freie Wahl des Individuums einschränkt.⁶ Dieser Aspekt scheint mit Hinblick auf den didaktischen Rahmen dieser Arbeit besonders wichtig, da *Geschlecht* eben nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch heute wirkt. Auch Jugendliche sehen sich bei der Gestaltung ihres Verhaltens unterschiedlichen gesellschaftlichen Angeboten gegenübergestellt. So kann die Thematisierung historischer Vorstellungen von *Geschlecht* und dessen Ausprägung auch in der Gegenwart das Angebot an Handlungsmöglichkeiten erweitern und die Historizität der eigenen Vorstellungen von *Geschlecht* aufzeigen.⁷

2.2. Geschlechtergeschichtliche Ansätze im Geschichtsunterricht

Doch nicht nur in der geschichtswissenschaftlichen Forschung, auch im Geschichtsunterricht kann *Geschlecht* gewinnbringend inkludiert werden. Wie dies aussehen kann, was vermieden werden sollte und welchen Mehrwert eine explizite Behandlung von *Geschlecht* im Unterricht mit sich bringt, soll im folgenden Kapitel geklärt werden. Dabei kann nicht von einem Mehrwert einer Thematisierung von *Geschlecht* in Kontrastierung zu einer Nicht-Thematisierung die Rede sein.

⁵ Judith Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, London 1990, hier besonders: S. 6f.; Joan W. Scott, Überlegungen zur Geschlechtsidentität und Politik, in: Eva Waniek/Silvia Stoller (Hg.), *Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie*, Wien 2011, S. 33-61, hier: S. 33-35.

⁶ Candace West/Don H. Zimmerman, *Doing Gender*, in: *Gender and Society* 1, Bd. 2 (1987), S. 125-151.

⁷ Béatrice Ziegler, *Doing or undoing Gender im Geschichtsunterricht – das ist hier die Frage*, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 3), Berlin 2013, S. 199-221.

Vielmehr soll der Vorteil einer reflektiven Thematisierung unterstrichen werden, denn mit Rückbezug auf den *doing gender* Ansatz lässt sich sagen, dass eine nicht-Thematisierung unmöglich ist, da in jedem Fall zumindest unreflektierte Implikationen über *Geschlecht* vermittelt und ausgehandelt werden. So stellt die in Schule noch immer weit verbreitete Form eines politikgeschichtlich orientierten Geschichtsunterrichts zwar vermeintlich Fragen nach Macht in einem „scheinbar in geschlechtlicher Hinsicht aseptisch-neutralen politischen System“, dabei wird aber fast ausschließlich die Macht von Männern⁸ in den Fokus genommen. Dies wird jedoch nicht explizit thematisiert.⁹ Dieses unreflektierte Vorgehen sorgt in Unterricht dafür, dass Schüler*innen Männlichkeit mit Allgemeingültigkeit verbinden.¹⁰

Es ist jedoch nicht allein diese vermeintliche nicht-Thematisierung, die entsprechende Konnotationen hervorrufen kann. Häufig findet in dem Versuch, *Geschlecht* in den Geschichtsunterricht zu inkorporieren, ein rein additives Vorgehen statt. Bei dem Versuch Schüler*innen eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit *Geschlecht* anzubieten, wird dem ursprünglichen Themen einfach ein frauengeschichtlicher Aspekt hinzugefügt. Anders als Männer werden Frauen hier dann primär aus dem Grund fokussiert, dass sie Frauen sind.¹¹ Doch nicht jede Thematisierung von Frauen ist automatisch geschlechtergeschichtlich, ebenso wie dies nicht bei jeder Thematisierung von Männern der Fall ist. Diese Gleichsetzung von *Geschlecht* mit „Weiblichkeit“ führt jedoch leider dazu, dass sich die oben erwähnte Konnotation des „Männlichen“ mit dem „allgemein-Menschlichen“ in Abgrenzung zum „Weiblichen“ als „anders“ oder „besonders“ verstärkt wird.¹² Frauen werden so schnell als spezielle soziale Gruppe wahrgenommen, welche allein durch ihr *Geschlecht* definiert ist.¹³ Deshalb soll keinesfalls Frauengeschichte ganz aus dem Unterricht verbannt werden, noch immer ist die Sichtbarmachung von Frauen in der Geschichte schließlich noch nicht ansatzweise abgeschlossen, es ist jedoch problematisch, wenn jegliche andere Unterscheidungsmerkmale vernachlässigt und Frauen so als homogene Gruppe präsentiert werden.¹⁴

⁸ Obwohl die Arbeit auf der Argumentation fußt, dass *Geschlecht* eine Konstruktion ist, finden sich im Folgenden immer wieder Begriffe wie „Mann“, „Frau“, „Männlichkeit“, „Weiblichkeit“ usw. Diese Verwendung ist mit einem Verständnis der binären Geschlechtlichkeit als gesellschaftlichem Konstrukt insofern vereinbar als das diese Kategorie in unserer Gesellschaft noch immer eine solche Wirkmacht haben, dass sie reale Auswirkungen haben. Die Kategorisierung zu negieren könnte somit zu einem Übersehen von Ungleichheiten führen.

⁹ Martin Lücke, His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014), S. 70-82, hier: S. 81.

¹⁰ Brigitte Dehne, Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3(2004), S. 9-33.

¹¹ Susanne Popp, Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Geschichtsbüchern, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3 (2004), S. 125-148, hier: S. 129.

¹² Lisa Konrad, *Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns vor Lehrkräften*, Opladen/Berlin/Toronto 2018, hier: S. 86f.

¹³ Popp, S. 132.

¹⁴ Nadja Bennewitz, Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht – Einig in der Kontroverse? Einführung, in: Nadja Bennewitz/Hannes Burkhardt (Hg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Unterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 5)*, Berlin 2016, S. 9-54.

Ein Weg, eben diese Problematik möglichst zu umgehen, ist es, in ein Thema zunächst geschlechtergeschichtlich einzuführen, beispielsweise eine Leitfrage mit Hinblick auf geschlechterspezifische Handlungsräume oder Machtstrukturen zu formulieren und den Schüler*innen dann die Möglichkeit zu geben, im Rahmen der Reihe auf diese Frage auch Antworten aus männer- oder frauengeschichtlicher Perspektive zu ermöglichen.¹⁵ So werden Frauen weiter sichtbar gemacht, aber auch Männer scheinen nicht „geschlechtslos“ sondern werden ebenfalls explizit mit Rückbezug auf ihr *Geschlecht* und dessen Implikationen in den Fokus genommen. Dieses Vorgehen bietet außerdem den Vorteil, dass so auch eben die Bereiche deutlich werden, in denen *Geschlecht* keine relevante Kategorie ist. Natürlich setzt sich Geschlechtergeschichte aber nicht nur aus Männer- und Frauengeschichte zusammen, sondern sie nimmt auch die auf Basis von *Geschlecht* konstruierten Differenzen und die hierauf aufbauenden Hierarchien innerhalb einer Gesellschaft in den Fokus.¹⁶ Es sollte also auch immer geschaut werden, inwiefern *Geschlecht* die untersuchte Gesellschaft oder Gruppe als Ganze strukturiert und das Leben der Menschen in der Gruppe beeinflusst. Bei entsprechenden Untersuchungen ist bereits die dichotome Ausprägung von *Geschlecht* aus kulturwissenschaftlicher Perspektive ein gesellschaftliches Phänomen, das auf der Basis konstruierter Differenzen entstanden ist und welches es zu untersuchen gilt.

Ob eine Thematisierung dieser Konstruiertheit von *Geschlecht* bereits in der Schule möglich ist, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Während auf der einen Seite von Martin Lücke Möglichkeiten einer praxisnahen Thematisierung aufgezeigt werden und auf die ansonsten bestehende Gefahr hingewiesen wird, die Mann-Frau-Dichotomie noch zu verstärken¹⁷ vertritt Sebastian Barsch auf der anderen Seite die Meinung, dass dieses Thema nicht nur zu komplex für die Schule sei, sondern die Konstruiertheit von *Geschlecht* darüber hinaus kein gesellschaftlicher Konsens sei und man so den Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen verliere.¹⁸ Zweifelsohne würde eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen Schülerinnen – besonders in der Unterstufe – stark überfordern und ist somit sicherlich unrealistisch. Was aber möglich ist und das schon von Beginn des Geschichtsunterrichts an, ist den Konstruktcharakter von *Geschlecht* anhand der Historizität der Kategorie zu verdeutlichen. Hier sind auf der einen Seite natürlich Beispiele von Menschen oder gar ganzen Gesellschaften zu nennen, die sicher außerhalb

¹⁵ Popp, S. 132.

¹⁶ Martina Kessel, Heterogene Männlichkeit. Skizzen zur gegenwärtigen Geschlechterforschung, in: Friedrich Jäger/Burkhard Liebsch/Jörn Rüsen (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart 2004, S. 272-384, hier: 376.

¹⁷ Martin Lücke, „Walk on the wild side“. Genderkompetenz, Zeitgeschichte und Historisches Lernen, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.), Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. 2008, S. 223-236, hier besonders: S. 234.

¹⁸ Sebastian Barsch, Gender – Eine Meistererzählung?, in: Nadja Bennewitz/Hannes Burkhardt (Hg.) Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 5), Berlin 2016, S. 167-183, hier besonders: S. 182.

dieses dichotomen Verständnisses von *Geschlecht* bewegen.¹⁹ Zugegebenermaßen sind diese Beispiele – zumal sie ja didaktisch aufbereitbar und im Unterrichtskontext sinnvoll sein müssen – eher selten. Deutlich häufiger und ohne größeren Aufwand im Unterricht zu problematisieren, sind aber die historischen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, sowie die Arten, auf die gesellschaftliche Gruppen Differenz durch *Geschlecht* hergestellt haben. Schüler*innen setzen sich so bewusst mit unterschiedlichen Vorstellungen von *Geschlecht* in der Vergangenheit auseinander und werden sich der Historizität der Kategorie bewusst.²⁰ Die Erkenntnis, dass sich Vorstellungen von geschlechterspezifischen Rollen und Verhaltensweisen zu verschiedenen Zeiten unterschieden haben und dass auch unsere Vorstellungen in der Gegenwart Folge einer historischen Entwicklung sind, lässt Schüler*innen begreifen, dass diese Zuschreibungen konstruiert und vor allem veränderlich sind. Eine solche Bewusstmachung historischer Normvorstellungen bietet darüber hinaus Raum, Abweichungen von dieser Norm zu thematisieren. Schüler*innen bekommen so Alternativen zu den Rollenvorstellungen unserer Gesellschaft aufgezeigt und können „‘unverbindlich‘ Probleme und Kosten“ einer Abweichung von diesen Anforderungen durchspielen.²¹ Schüler*innen wird so eine wichtige Verständnis- und Handlungshilfe auf der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft angeboten.²² *Geschlecht* ist einerseits als Kategorie in der Geschichtswissenschaft zu sehen, anhand derer die Bedeutung und Konsequenzen wahrgenommener Geschlechterdifferenzen untersucht werden, andererseits ist *Geschlecht* aber gerade auch für Jugendliche ein wichtiges Orientierungssystem in ihrer Lebensrealität.²³

2.3. Entwicklung der Narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht

Im vorangegangenen Kapitel sollte bereits deutlich geworden sein, dass eine reflektierte Behandlung von *Geschlecht* im Geschichtsunterricht viele Vorteile für Schüler*innen mit sich bringt. Doch diese Arbeit vertritt die These, dass die Auseinandersetzung mit *Geschlecht* im Geschichtsunterricht Schüler*innen nicht nur im kompetenten Umgang mit *Geschlecht* in ihrer Gegenwart und Lebensrealität schult, sondern, dass eine entsprechende Auseinandersetzung darüberhinausgehend

¹⁹ Für Beispiele queerer Menschen, die sich außerhalb der Geschlechtsdichotomie positionierten, bietet das Internetportal „Queer History“ Orientierungshilfen, Quellen und Beispiele für Lehrkräfte: Vgl. Queer History <https://www.queerhistory.de>, [Stand: 15.03.2023]; Für Gesellschaften, die mit einem nicht-dichotomen Geschlechtermodell arbeiten, bietet es sich an, die im Unterricht vorherrschende eurozentrische Perspektive zu verlassen. Ein gelungenes Beispiel findet sich in dem Aufsatz Sabine Langs in dem Arbeitsheft „Geschlechterkonstruktionen“ von Bärbel Kuhn und Astrid Windhus. Lang stellt hier, didaktisch aufbereitet, die nicht-dichotomen Geschlechtermodelle indigener Kulturen Nordamerikas vor: Vgl. Sabine Lang, Mannfrauen und Fraumänner in indigenen Kulturen Nordamerikas, in: Bärbel Kuhn/Astrid Windhus (Hg.), Geschlechterkonstruktionen. Gender im Geschichtsunterricht (Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 9), St. Ingberg 2017, S. 14-18.

²⁰ Konrad, S. 16.

²¹ Bettina Alavi, Wozu Männergeschichte? Die Teilkategorie Mann im Prozess des historischen Lernens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 56-70, hier: S. 66.

²² Bärbel Kuhn, „Hagestolz“ und „alte Jungfern“. Lebenswirklichkeiten und Wahrnehmungen von Ehelosen im 19. Jahrhundert als geschlechtliches Lernpotenzial, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 71-89, hier S. 79.

²³ Alavi, S. 58.

Kompetenzen schulen kann. Hier rückt vor allem die narrative Kompetenz in den Fokus, denn dass diese im Zentrum guten Geschichtsunterrichtes steht, darüber herrscht in der Geschichtsdidaktik Einigkeit.²⁴ Warum genau geschlechter-geschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz stärken können, darum soll es im nächsten Kapitel gehen. Zunächst soll hier aber kurz auf die narrative Kompetenz selbst und deren Bedeutung für den Geschichtsunterricht eingegangen werden.

Geschichtsunterricht, das unterscheidet ihn von Fächern wie Biologie oder Physik, hat etwas zum Gegenstand, das es nicht mehr gibt. Welches Thema auch immer behandelt wird, der Untersuchungsgegenstand liegt in der Vergangenheit. Während Schüler*innen also in anderen Fächern den Unterrichtsgegenstand selbst untersuchen können, bleiben ihnen in Geschichte nur Quellen, Darstellungen, Deutungen und Wertungen des Gegenstands. Diese Repräsentation findet natürlich in der Gegenwart statt, das Repräsentierte selbst aber existierte nur in der Vergangenheit. Bei dem Versuch, Vergangenes zu untersuchen und Schüler*innen Einblicke zu ermöglichen wird also – und diese Erkenntnis ist zentral – Geschichte konstruiert. Diese Konstruktion ist aber immer nur „ein [...] Ausschnitt vergangener Wirklichkeit zum Zwecke der Vermittlung“.²⁵ Geschichtsunterricht ist also von Narrationen abhängig. Die narrative Kompetenz von Schüler*innen ist dabei aber nicht nur wichtig, um sie im schulischen Rahmen dazu zu befähigen schlüssige Narrationen der Vergangenheit zu entwickeln. Sie ist gerade auch außerhalb von Schule von größter Wichtigkeit, befähigt sie doch, „die eigene Lebensgeschichte [zu] erzählen sowie Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit in einen sinnvollen, handlungsorientierenden Zusammenhang bringen zu können“.²⁶

Darüber hinaus ist narrative Kompetenz zentral für eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit Narrativität. Wirklichkeit wird häufig als objektiv wahrgenommen, doch eine konstruktivistische Sichtweise verweist auf die zentrale Rolle der eigenen Wahrnehmung. Abhängig von eigenen Erfahrungen, der eigenen Sozialisation und anderen Faktoren nimmt also niemand die Welt wahr, „wie sie ist“, sondern vielmehr so wie man sie selbst sieht. Diese Subjektivität prägt nicht nur, was und wie wir etwas wahrnehmen, sondern auch was und wie wir erinnern, als Einzelpersonen und als Kollektiv. Und so sind Narrationen immer subjektiv.²⁷ Der narrative Konstruktivismus spielt also eine große Rolle für den Geschichtsunterricht, denn, wie erwähnt, ist Geschichte auf Narrationen

²⁴ Grundlegend hierzu: Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005. Aber auch: Hans-Jürgen Pandel, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2010.

²⁵ Barricelli, S. 29.

²⁶ Jörg van Norden, Lernprogression narrativer Kompetenz – Einleitung, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a. M. 2019, S. 9-26, hier: S. 9.

²⁷ Ebd., S. 10.

angewiesen, weil wir uns nur so unserem in der Vergangenheit liegenden Untersuchungsgegenstand annähern können. Doch dabei muss reflektiert werden, dass dieses Ziel nie erreicht werden kann. Historisches Denken ist auf Narrationen angewiesen, diese aber sind immer nur Konstruktionen vergangener Wirklichkeit und somit subjektive Interpretationen.²⁸ Was wir untersuchen, welche Quellen uns zur Verfügung stehen, welche Perspektiven auf die Quelle wir wählen, welche Perspektiven die bereitgestellte Sekundärliteratur wählt und all unsere Vorerfahrungen und Denkmuster machen eine vermeintlich objektive Rekonstruktion „von dem, was war“ unmöglich. Keinesfalls heißt dies, dass man deswegen gar nicht erst versuchen sollte, die Vergangenheit zu untersuchen oder dass alle Interpretationen gleichermaßen unrealistisch sind. Glaubwürdigkeit und Sinngehalt beeinflussen die narrative Triftigkeit einer bestimmten Interpretation der Vergangenheit und bedingen so, ob das Gesagte haltbar ist.²⁹ Es ist aber eben wichtig, sich dieser Subjektivität aller Geschichtserzählungen bewusst zu sein und diese zu reflektieren. So kann narrative Kompetenz auch einer kritischen Hinterfragung von Narrativen aller Art zuträglich sein und zur Erziehung zu Mündigkeit beitragen.

2.4. Geschlechtergeschichtliche Ansätze zur Förderung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht

Dass die Förderung narrativer Kompetenz ein zentrales Ziel von Geschichtsunterricht sein sollte, wurde im letzten Kapitel hinlänglich gezeigt. Und auch der Mehrwert einer Inkorporation geschlechtergeschichtlicher Ansätze im Geschichtsunterricht wurde als lohnend herausgearbeitet. Dass beide Aspekte Teil guten Geschichtsunterrichts sind, das betont auch der Kernlehrplan NRW für Geschichte in der Sekundarstufe I. Dieser unterstreicht:

„Zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Anbahnung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, das die drei Zeitebenen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft so miteinander in Verbindung setzt, dass junge Menschen historisch denken lernen und dabei sukzessive zu differenzierten historisch-politischen Urteilen gelangen.“³⁰

Dem folgend wird außerdem betont:

„Konstitutiv für historisches Denken [ist unter anderem] das Verfassen eigener Narrationen. Zu historischem Denken gehört auch die Dekonstruktion vorhandener historischer Orientierungsangebote, also in Narrationen

²⁸ Ebd., S. 10f.

²⁹ Jörg Rüsen zitiert nach: Baricelli, S. 76.

³⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2019, S. 8. Dieser Kernlehrplan wurde exemplarisch ausgewählt, weil es sich bei der in der Studie untersuchten Daten voraussichtlich um die Daten aus einer Klasse der Sekundarstufe I an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium handeln wird.

enthaltener Deutungen und Beschreibungen, wie sie den Schülerinnen und Schülern in den Angeboten der Geschichtskultur entgegenreten. Historisches Denken ist geprägt durch Multiperspektivität und die Beachtung historischer Qualitätskriterien (Triftigkeit historischer Narrationen), die den fachlichen Anspruch der jeweils erzählten Geschichte sichern.“³¹

Auch wenn diese nicht explizit genannt werden, wird deutlich, dass auch die Vorgaben des Landes der Förderung narrativer Kompetenz einen wichtigen Platz im Geschichtsunterricht einräumen. Weniger präsent, aber dennoch nicht abwesend sind dagegen die Forderungen nach geschlechtergeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht. Es wird sich zunächst auf die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe der geschlechtersensiblen Bildung berufen und darüber hinaus wird auf das Fach bezogen gefordert, dass die Sachkompetenz, die die Schüler*innen erlangen sollen, sich unter anderem auf Geschlechtergeschichte beziehen sollte.³² Ansonsten wird nur noch in einem Inhaltsfeld (Weimarer Republik) spezifisch erwähnt, dass „politische, rechtliche und soziale Fragen der Gleichberechtigung der Geschlechter“ einen Platz im Unterricht finden sollen. Auch wenn hier sicherlich noch viel Raum für eine größere Betonung der Kategorie *Geschlecht* für den Geschichtsunterricht bleibt, ist doch festzustellen, dass der Kernlehrplan beides fordert: Die Beschäftigung mit geschlechtergeschichtlichen Perspektiven genauso wie die Förderung der narrativen Kompetenz.

Vor diesem Hintergrund scheint es lohnend, nach Möglichkeiten zu schauen, geschlechtergeschichtliche Ansätze so im Unterricht zu inkorporieren, dass diese die narrative Kompetenz zusätzlich fördern. Mit Rückblick auf die bisher referierte Theorie scheint ein Behandeln und Reflektieren von *Geschlecht* in besonderem Maße zur Steigerung der narrativen Kompetenz geeignet. Dies ist zunächst einmal dadurch zu begründen, dass *Geschlecht*, wie bereits oben erwähnt, eine einflussreiche Kategorie ist, die großem historischem Wandel unterlag und noch immer unterliegt. Historizität lässt sich hier besonders gut aufzeigen, da auf der einen Seite Erkenntnisse zu den Weisen wie *Geschlecht* wahrgenommen wurde und die Gesellschaft strukturierte zu eigentlich jedem Zeitpunkt vorhanden sind und auf der anderen Seite die Wahrnehmungen und Wirkungsweisen sich stark voneinander unterschieden, wobei natürlich auch immer gewisse Kontinuitäten zu erkennen sind. Der Vergleich dieser Wahrnehmungen und Wirkungsweisen von *Geschlecht* in der Vergangenheit, der Gegenwart der Schüler und ein Blick über mögliche Entwicklungen in der Zukunft scheint für die Förderung der narrativen Kompetenz äußerst förderlich. Dazu kommt außerdem, so fordert es auch der Lehrplan, dass Schüler*innen im Sinne des narrativen Konstruktivismus dazu befähigt werden sollen, Narrationen zu dekonstruieren.³³ Zu

³¹ Ebd., S. 9.

³² Ebd., S. 14.

³³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, KLP Sek I, S. 14.

untersuchen, wie die Kategorie *Geschlecht* zu unterschiedlichen Zeitpunkten verstanden wurde, wie sie strukturierte und hierarchisierte, kann Schüler*innen, wie in Kapitel 2.2 genauer erläutert, den Konstruktcharakter der Kategorie aufzeigen. Sie können so lernen, dass das, was als *weiblich* oder *männlich* wahrgenommen wurde sich verändert hat, dass Wahrnehmungen also gesellschaftlich beeinflusst und individuell unterschiedlich sind. Dekonstruktive Perspektiven können so – auch im Hinblick auf Narrativität – geschult werden. Die Vermutung, dass geschlechtergeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht besonders gut geeignet sind, um die narrative Kompetenz zu fördern, scheint also naheliegend. Um dies zu überprüfen, soll ein qualitatives Forschungsprojekt durchgeführt werden, dessen Design im folgenden Kapitel genauer beleuchtet wird.

3. Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt wird an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden. Grundsätzlich ist die Durchführung in jeder Altersklasse möglich, da die Förderung narrativer Kompetenz sowie die Inklusion geschlechtergeschichtlicher Perspektiven in der Sekundarstufe I ebenso relevant und durch den Kernlehrplan gefordert sind wie in der Sekundarstufe II. Das Projekt erstreckt sich über die Dauer einer Unterrichtsreihe und soll die Frage beantworten, ob Geschichtsunterricht mit geschlechtergeschichtlicher Perspektive die narrative Kompetenz besonders gut fördert. Es wird mit dem Instrument der „Bilderreihe“ gearbeitet. Jedes der darauf abgebildeten Bilder zeigt eine Quelle, ein Denkmal oder ein anderes Bild, das im Rahmen der Unterrichtsreihe im Unterricht eingesetzt wurde. Die Nutzung dieses Testinstruments ist an eine Studie Jörg van Nordens und Wanda Schürenbergs angelehnt.³⁴ Das Testinstrument sowie das gesamte im Folgenden geschilderte Testdesign ist mit dem Design von Nordens und Schürenbergs beinahe identisch. Somit lassen sich die in diesem Projekt entstandenen Ergebnisse mit einer deutlich größeren Zahl an Daten vergleichen. So kann beantwortet werden, ob Geschichtsunterricht mit geschlechtergeschichtlicher Perspektive die narrative Kompetenz tatsächlich besser fördert als anderer Geschichtsunterricht. Neben einer deutlich kleineren Zahl an Teilnehmer*innen unterscheidet sich das Forschungsdesign aber außerdem durch eine hinzugefügte Kompetenz, die „konstruktivistische Kompetenz“.

Van Norden und Schürenberg entwickeln in ihrer Studie ein „Kompetenzstrukturmodell“, welches das Ziel verfolgt, narrative Kompetenz durch Operationalisierung messbar zu machen.³⁵ Diese Zielsetzung macht das Modell auch für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit geeignet. Die narrative Kompetenz der Schüler soll also anhand dieses Modells gemessen werden. Das

³⁴ Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a. M. 2019. Zu den Ergebnisse der Studie siehe Kapitel 4.

³⁵ Van Norden, S. 12.

Strukturmodell nach van Norden und Schürenberg umfasst vier Kategorien, die jeweils in drei Niveaus (nonrelational, relational und multirelational) eingeteilt werde. In dieser Arbeit soll die Einteilung bestehen bleiben, es wird allerdings eine fünfte Kategorie hinzugefügt, die den Umgang der Schüler*innen mit gesellschaftlichen Konstrukten genauer untersuchen soll. Die drei Niveaustufen werden von van Norden und Schürenberg als „basales, intermediäres und elaboriertes Niveau“ bezeichnet, wobei ersteres ein nicht-Verknüpfen von Informationen der jeweiligen Kategorie beschreibt, zweiteres eine einfache Verknüpfung und das dritte einer mehrfachen Verknüpfung entspricht.³⁶ Die fünf Kategorien sollen im Folgenden einmal genauer angeschaut werden.

Die A-Kompetenz

In der A-Kompetenz wird der Gegenwartsbezug in den Fokus gerückt. Hier soll geschaut werden, inwiefern Schüler*innen in der Lage sind, „heute und damals [zu] verknüpfen“ und hierauf basierend Schlüsse über ihr soziales Handeln zu ziehen. In anderen Worten zielt die A-Kompetenz „auf eine um Zukunft und Vergangenheit erweiterte Gegenwart ab.“ Man guckt sich also Herausforderungen der Gegenwart an und überlegt – mit der Zielsetzung einer besseren Zukunft und unter Rückgriff auf das Wissen über ähnliche Situationen in der Vergangenheit – wie nun am besten zu handeln ist. Dieser Rückgriff auf Situationen aus der Vergangenheit, also das Erinnern zum Zwecke der Zukunftsgestaltung, ist dabei als der Moment anzusehen, in dem historisches Denken stattfindet. Die drei Niveaus der A-Kompetenz sind dabei wie folgt definiert:

Basales Niveau:	Entrücktes Erzählen (Keine Verbindung Gegenwart/Vergangenheit)
Intermediäres Niveau:	Traditionales/kritisches Erzählen
Elaboriertes Niveau:	Genetisches Erzählen ³⁷

Die B-Kompetenz

Während es bei der A-Kompetenz darum geht, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Verbindung zu setzen, beschreibt die B-Kompetenz „die Fähigkeit, Chronologie herzustellen und Zeiträume abzustecken, um auf diese Art und Weise soziales Handeln zu koordinieren.“ Die drei Niveaus der B-Kompetenz sind dabei wie folgt definiert:

Basales Niveau:	Nebeneinander des Geschehens
Intermediäres Niveau:	Nacheinander des Geschehens/Folge
Elaboriertes Niveau:	Zeitspanne/Dauer bestimmter Prozesse ³⁸

³⁶ Ebd.

³⁷ Van Norden, S. 13.

³⁸ Ebd., S. 14

Die Kompositorische Kompetenz:

Anders als die beiden vorherigen Kompetenzen, spielt der Faktor Zeit bei dieser Kompetenz keine Rolle. Van Norden argumentiert jedoch, dass, obwohl ihr damit der historische Charakter fehlt, die Kompetenz dennoch für eine Bewertung der narrativen Kompetenz unabdingbar ist. Denn die kompositorische Kompetenz bewertet, wie die Schüler*innen argumentieren. Die drei Niveaus der kompositorischen Kompetenz sind dabei wie folgt definiert:

Basales Niveau:	Jedes Ereignis steht für sich
Intermediäres Niveau:	Kausale Verknüpfungen von Ereignissen
Elaboriertes Niveau:	Ambivalenzen und Widersprüche entstehen ³⁹

Wissen:

Diese Kategorie beschreibt das Wissen zu dem jeweiligen Thema der Unterrichtsreihe. Die drei Niveaus orientieren sich an den drei Anforderungsbereichen des Kernlehrplans und sind damit wie folgt definiert:

Basales Niveau:	Beschreiben (AFB I)
Intermediäres Niveau:	Erläutern (AFB II)
Elaboriertes Niveau:	Urteilen (AFB III) ⁴⁰

Konstruktivistische Kompetenz:

Wie bereits in Kapitel 2.3 erklärt, ist die narrative Kompetenz ein wichtiger Teil des narrativen Konstruktivismus. Somit lassen sich am Umfang konstruktivistischer Perspektiven auch Rückschlüsse auf die narrative Kompetenz ziehen. Deren Ausprägung scheint also als Indikator für narrative Kompetenz geeignet. Abgesehen von diesem Aspekt wurde diese fünfte Kategorie denen von Norden und Schürenbergs hinzugefügt, da sich so die in 2.3 aufgestellte These überprüfen lässt, dass die Beschäftigung mit Konstruktionen von *Geschlecht* Schüler*innen stärker dazu befähigt eine konstruktivistische Perspektive einzunehmen und darüber hinaus ihre narrative Kompetenz schult. Die untersuchte Unterrichtsreihe fokussiert zwar *Geschlecht* und daher kann antizipiert werden, dass sich eine konstruktivistische Kompetenz am ehesten im Bereich einer Dekonstruktion von *Geschlecht* zeigt, es soll aber die Kompetenz ganz allgemein mit einbezogen sein. Die exemplarische Schulung dekonstruktiver Perspektiven anhand von *Geschlecht* mag schließlich genauso zu dekonstruktivistischen Perspektiven auf andere Kategorien führen. Die drei Niveaus dieser dekonstruktivistischen Kompetenz sind dabei wie folgt definiert:

Basales Niveau:	Gesellschaftlich konstruierte Kategorien werden weder erwähnt noch reflektiert.
-----------------	---

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

- Intermediäres Niveau: Gesellschaftlich konstruierte Kategorien werden erwähnt und ihre differenzierende und hierarchisierende Wirkung wird herausgestellt.
- Elaboriertes Niveau: Gesellschaftlich konstruierte Kategorien werden als solche erkannt und ihre Konstruiertheit, Kontextgebundenheit und Subjektivität werden reflektiert.

Wie weiter oben bereits angeschnitten, sollen diese Kompetenzen anhand des Testinstruments der „Bilderreihe“ bewertet werden. Dabei wird den Schüler*innen eine Collage unterschiedlichster Bilder gezeigt, welche alle in der Unterrichtsreihe gezeigt und thematisiert werden. Besteht die Unterrichtsreihe aus 10 Sitzungen, so bekämen die Schüler*innen anschließend eine Collage mit sieben Bildern, von denen jeweils eins in einer Stunde fokussiert wurde. Die Schüler*innen bekommen dann den Arbeitsauftrag „Schreibe einen zusammenhängenden Text zu den Bildern“. Dieser Vorgang findet einmal vor Beginn der Unterrichtsreihe und statt und wird nach Abschluss der Reihe wiederholt, um so die Entwicklung der Schüler*innen beurteilen zu können. Die so entstandenen Texte (zwei pro Schüler*in) werden anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet⁴¹ und mit Hilfe von atlas.ti codiert. Dabei wird so vorgegangen, dass immer das höchste im Schüler*innentext vorkommende Niveau einer jeden Kompetenz codiert wird. Mit Hilfe dieses Vorgehens soll geklärt werden, inwiefern geschlechtergeschichtliche Perspektiven inkludierender Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz von Schüler*innen besonders gut fördert. Da dies nur im Abgleich mit nicht geschlechtergeschichtlich orientiertem Geschichtsunterricht geschehen kann, werden die Ergebnisse mit denen der Studie von van Norden und Schürenberg abgeglichen, in welcher kein explizit geschlechtergeschichtlich geprägter Geschichtsunterricht untersucht wurde. Zu welchen Erkenntnissen die beiden Historiker*innen kommen und die Frage, welche weiteren empirischen Erkenntnisse zur Rolle von *Geschlecht* und den Möglichkeiten der Kategorie im Geschichtsunterricht es bereits gibt, widmet sich das nächste Kapitel.

4. Forschungsstand

Lisa Konrad beklagt in der Geschichtsdidaktik einen „eklatante[n] Mangel an empirischen Arbeiten innerhalb dieses Themenfeldes“.⁴² Einer der wenigen Forscher*innen, die sich empirisch mit *Geschlecht* im Geschichtsunterricht auseinandersetzen ist Bodo von Borries. Dieser erforscht seit den 1990er Jahren empirisch die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Von Borries konstatiert dabei weniger Unterschiede in Kenntnissen oder Können der Schüler*innen, sondern

⁴¹ Philip Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim u.a. 2010.

⁴² Konrad, S. 69.

vielmehr in deren Motivation und deren Art moralische Bewertungen vorzunehmen. Er stellt bei Jungen ein höheres Interesse am Geschichtsunterricht fest, weist aber bereits selbst darauf hin, dass dies vor dem Hintergrund gesehen werden muss, dass Themen des Geschichtsunterrichts eher an Interessensgebieten von Jungen orientiert seien als an denen von Mädchen. Gleiches gelte für die festgestellten besseren Geschichtstestergebnisse von Jungen.⁴³ Darüber hinaus kommt von Borries zu dem Schluss, dass männliche Schüler bessere Leistungen in Analysen erbringen, während weiblichen Schülerinnen Bewertungen leichter fallen. Hier schlussfolgert er außerdem, dass bei Mädchen ein größerer emotionaler Anteil zu beobachten sei, während Jungen einen größeren kognitiven Anteil haben.⁴⁴ Hier ist allerdings festzustellen, dass bereits in Vorhinein der Studie eine strikte Separierung in männlich/weiblich stattgefunden hat, die keinerlei andere Faktoren mit einbezieht. Lisa Konrad weist außerdem darauf hin, dass an dieser Stelle neben der Manifestation „eindeutig bipolarer Vorstellungen von Geschlecht“ gleichzeitig auch eine Hierarchisierung stattfindet, „da nicht übersehen werden kann, dass im Kontext des Schulunterrichts in der Regel Kognitionen höher gewertet werden (müssen) als Emotionen.“⁴⁵ Auf der anderen Seite weist Dehne allerdings auch darauf hin, dass Unterschiede, die zunächst eine Zweiteilung einschließlich Hierarchisierung zu manifestieren scheinen, insofern ihre Berechtigung haben, als dass Unterschiede zunächst einmal festgestellt werden müssen, bevor sie überwunden werden können. Man müsse dabei allerdings beachten, dass immer die Gefahr bestehe, männlich konnotierte Vorstellungen als allgemein zu betrachten und Erhebungen dementsprechend zu strukturieren, dies sollte in jedem Fall vermieden werden.⁴⁶

Neben den Arbeiten von Borries, sind außerdem noch die Studien Kölbels und Wilberg/Lynns zu erwähnen. Ersterer untersuchte das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen anhand von Interviews und Gruppendiskussionen und arbeitet hier geschlechtsspezifische Interessen heraus: Während Mädchen sich eher für die Schönheit historischer Objekte oder den Reichtum und das edle Leben bestimmter Gruppen interessieren, seien Jungen eher an Dingen wie Waffen interessiert.⁴⁷ Er stellt allerdings auch heraus, dass trotz sich teilweise unterscheidender Interessen, dennoch auch viele gemeinsame Interessen vorherrschen.⁴⁸ Einen anderen Fokus setzen Wilberg und Lynn. Diese fokussieren in ihrer Studie die Leistungsunterschiede von Jungen und Mädchen in Unterrichtsfach

⁴³ Bodo von Borries, „Zauber des Anfangs“? Zum Debut von „Geschlechtergeschichte“ in Geschichtsdidaktik und -unterricht, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch, Berlin 2013, S. 159-198, hier: S. 178f.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Konrad, S. 76.

⁴⁶ Dehne, S. 29.

⁴⁷ Carlos Kölbl, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004, S. 264.

⁴⁸ Ebd., S. 239.

Geschichte und erhoben ihre Daten dabei in 28 Ländern. Sie kommen zu dem Schluss, dass Jungen in sogenannten „Wissenstests“ bessere Noten verzeichnen, Mädchen aber die besseren Noten im Geschichtsunterricht bekommen.⁴⁹ Auch eine andere Studie der Leibniz Universität Hannover weist darauf hin, dass Jungen bereits in der Grundschule ein größeres Interesse am Fach Geschichte sowie ein höheres Geschichtswissen aufweisen.⁵⁰ Bei all diesen Arbeiten ist natürlich die bereits zuvor geäußerte Kritik der Gefahr einer Festigung wahrgenommener Geschlechterunterschiede zu bedenken.

Es ist allerdings festzustellen, dass all diese empirischen Arbeiten sich mit den Unterschieden zwischen den vermeintlichen zwei *Geschlechtern* beschäftigen, keine aber die Wirksamkeit von *Geschlecht* als Kategorie oder die Konzepte, die in Schule und Geschichtsunterricht von *Geschlecht* vorhanden sind, untersucht. Dies greift Lisa Konrad in ihrer Arbeit auf, welche sich zum Ziel setzt, professionelle Wissen und Handeln von Lehrkräften im Bezug auf *Geschlecht* intersektional zu analysieren. Die Arbeit soll dabei die folgenden zwei leitenden Fragen klären: 1. „Welche Überzeugungen und subjektiven Theorien haben Geschichtslehrkräfte in Bezug auf Gender, Geschlechtsidentität, Geschlechterkonstruktion und deren Bedeutung für ihren Unterricht?“ und 2. „Wie erlangen Gender und *Geschlecht* (im Verhältnis zu weiteren Strukturkategorien wie Herkunft und sozialer Status) im Geschichtsunterricht Bedeutung?“.⁵¹ Sie basiert ihre Erkenntnisse dabei auf Unterrichtsbeobachtungen im Fach Geschichte und Interviews mit Geschichtslehrkräften.⁵² Konrad kommt zu dem Schluss, dass sich die beiden von ihr aufgestellten Fragen schwer voneinander trennen lassen und beantwortet in ihrer Auswertung so beide Fragen zusammen. Ihre Befunde zeigen, dass *Geschlecht* durch Lehrer*innen und Schüler*innen relevant gemacht wird, das heißt, dass dieses nicht einfach gegeben ist. Sie „entfaltet sich diskursiv und integrativ“. Ihre weiteren Ergebnisse teilt sie in fachspezifische und fach-unspezifische Resultate ein. Spezifisch für das Fach Geschichte arbeitet sie heraus, dass *Geschlecht* auf der einen Seite als „Dimension des Geschichtsbewusstseins von Individuen wirksam [wird]“, auf der der anderen Seite von Lehrer*innen aber auch als Generator des Geschichtsbewusstseins angesehen wird. Interessen werden als häufig geschlechtsspezifisch gedeutet, wobei sich häufig traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen zeigen. Der videografierte Unterricht habe außerdem gezeigt, dass es möglich ist, soziale Kategorisierungen wie *Geschlecht* im Geschichtsunterricht zu hinterfragen und die Veränderbarkeit dieser Kategorien herauszustellen, diese Möglichkeiten aber häufig nicht genutzt werden. Fachunspezifisch lässt sich außerdem

⁴⁹ Sylwia Wilberg/Richard Lynn, Sex differences in historical knowledge and school grades. A 26 nation study, in: Personality and Individual Differences 27 (1999), S.1221-1229, hier: 1221.

⁵⁰ Carlos Kölbl et al., Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre. Die Domäne Geschichte, in: Zeitschrift für Grundschulordnung 5 (2012), S. 63-75.

⁵¹ Konrad, S. 15.

⁵² Ebd., S. 17.

feststellen, dass Schüler*innen durch Scheingefechte und manchmal sogar Handgreiflichkeiten in meist geschlechtlich homogenen Gruppen das eigene *Geschlecht* inszenieren. Mit Hinblick auf die Lehrkräfte weist Konrad darauf hin, dass sich häufig Praxen erkennen lassen, die das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit explizit hervorrufen und stärken. Eine Typisierung von Lehrkräften sei aber nicht möglich, da sich Lehrkräfte situationsbedingt sehr unterschiedlich verhalten. Der eigene Bezug auf *Geschlecht* kann also sehr unterschiedlich oder sogar widersprüchlich sein.⁵³

Bei der empirischen Forschung zur Entwicklung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht soll in dieser Arbeit besonders die für das Kapitel 3 grundlegende Studie Jörg van Nordens und Wanda Schürenbergs hervorgehoben werden.⁵⁴ Die beiden Historiker*innen untersuchten in ihrer Studie unterschiedliche Lern- und Unterrichtsformen und ihre Auswirkungen auf die narrative Kompetenz von Schüler*innen. Dabei sind zwei zentrale Gegenüberstellungen leitend: Zunächst wird der Geschichtsunterricht an Regelschulen dem epochalen Unterricht an Waldorfschulen gegenübergestellt, um zu untersuchen, welcher von beiden die narrative Kompetenz besser fördert. Darüber hinaus wird aber auch untersucht, ob der Zugewinn narrativer Kompetenz bei exploratorischem oder expositorischem Unterricht höher ausfällt.⁵⁵ Diese Fragen werden anhand des in Kapitel 3 vorgestellten Kompetenzstrukturmodells untersucht. Mit Hilfe des ebenfalls bereits beschriebenen Testinstruments „Bilderreihe“ schrieben 300 Schüler*innen an Regelschulen und 133 Schüler*innen an Waldorfschulen zu drei Zeitpunkten Essays anhand von einer Bilderreihe, die in der fokussierten Unterrichtsreihe verwendete Bilder zeigt. Die Schüler*innen schrieben einen Text vor Beginn der Reihe, einen zweiten unmittelbar nach Beendigung der Reihe und, um die Nachhaltigkeit des Gelernten zu überprüfen, einen dritten sechs Wochen nach Beendigung der Unterrichtsreihe.⁵⁶ Van Norden selbst merkt allerdings an, dass es sich dabei nicht um ein nicht ideales Setting handelt, da es sich bei den untersuchten Gruppen nur teilweise um die gleiche Jahrgangsstufe handelte und die Lerngruppen sehr unterschiedliche Größen hatten.⁵⁷ Die Essays wurden dann mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Unter Rückgriff auf das Kompetenzstrukturmodell werden die Schüler*innentexte dann nach den oben beschriebenen vier Kompetenzen (A-Kompetenz, B-Kompetenz, Kompositorische Kompetenz und Wissen) mit Hilfe von atlas.ti codiert.⁵⁸

Bei der Auswertung der erhobenen Daten kommen die Autor*innen zu dem Schluss, dass es nicht sinnvoll scheint, eine Unterrichtsform der anderen vorzuziehen. Auch wenn Waldorf- und

⁵³ Konrad, S. 178-181.

⁵⁴ Van Norden/Schürenberg.

⁵⁵ Van Norden, S. 16f.

⁵⁶ Van Norden, S. 9+25.

⁵⁷ Ebd., S. 25.

⁵⁸ Ebd.

Regelschule Kompetenzen teilweise besser schulen als die andere Schulform, so sind diese Ergebnisse doch nicht signifikant genug, um eine Bevorzugung einer dieser Schulformen zu rechtfertigen. Insbesondere, da beide Schulformen Bereiche haben, in denen sie besser abschneiden. Gleiches gilt für die Frage, ob expositorischer oder exploratorischer Unterricht die narrative Kompetenz besser fördert. Während ersterer die kompositorische Kompetenz besser zu fördern scheint, fördert zweiterer die chronologische Kompetenz mehr. Beide Lernformen haben als ihre Vorteile und sollten, wenn es nach den Autor*innen geht, möglichst kombiniert werden.⁵⁹ Die Studie untersucht zahlreiche Faktoren, die die Kompetenz-entwicklung beeinflussen könnten wie beispielsweise das Thema der Unterrichtsreihe, die Schultypen oder den Kompetenzstand zu Beginn der Studie. Ein weiterer Faktor, der untersucht wird, ist *Geschlecht*. Wanda Schürenberg weist darauf hin, dass die Frage ob *Geschlecht* die narrative Kompetenz beeinflusst keinesfalls aus biologistischen Gründen heraus gestellt wird, sondern weil das Konstrukt *Geschlecht* eben auch in der Schule und in der Sozialisation der Schüler*innen wirkt und es vor diesem Hintergrund oft zu ungleichen Verhältnissen kommt. Sie formuliert dabei auch treffend die Problematik mit solchen Vorhaben: „Wer die Aufhebung ungleicher Geschlechterverhältnisse anvisiert, kann nicht zugleich die betroffene Gruppe dekonstruieren.“⁶⁰ Aber nur durch entsprechende Aufdeckungen von Ungleichheit können diese eben behoben werden. Nach Auswertung der Daten zeigt sich jedoch, dass es „lediglich marginale geschlechterspezifische Differenzen hinsichtlich der Lernprogression im Geschichtsunterricht“ gibt.⁶¹ Zwar zeigen Schüler eine etwas höhere Lernprogression in der B-Reihe, während die Lernprogression der Mädchen in den anderen drei Reihen etwas höher ausfällt, diese Unterschiede sind aber nur sehr gering und schließen damit *Geschlecht* als entscheidenden Faktor aus. Bei der Kategorie Wissen zeigen sich zwar auch keine signifikanten Unterschiede, vergleichsweise kommt es hier aber zu stärkeren Abweichungen im geschlechterspezifischen Wissen je nach Thema der Unterrichtsreihe. Unterrichtsthemen scheinen Schülerinnen und Schüler also teilweise unterschiedlich stark zu interessieren.⁶²

Insgesamt zeigt sich also, dass zur Entwicklung narrativer Kompetenz bereits zahlreiche Daten vorliegen. Diese wurden auch bereits auf den Faktor *Geschlecht* hin untersucht. Allerdings wurde bisher noch nicht untersucht inwiefern geschlechtergeschichtlicher Unterricht, also eine explizite Thematisierung eben dieser Kategorie sich auf die Entwicklung narrativer Kompetenz auswirkt.

⁵⁹ Tim Wagner, Zusammenfassung, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a.M. 2019, S. 397-402, hier: 399.

⁶⁰ Wanda Schürenberg, Relevanz der Geschlechter?, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a.M. 2019, S. 363-396, hier: S. 366.

⁶¹ Ebd., S. 396

⁶² Ebd.

Außerdem scheint es interessant auch hierbei erneut zu schauen, ob sich die Entwicklungen von Schülern und Schülerinnen nach Geschichtsunterricht mit geschlechtergeschichtlicher Perspektive signifikant unterscheiden. Schließlich weist auch Schürenberg darauf hin, dass eine gleichberechtigte Behandlung aller *Geschlechter* hoch relevant ist.⁶³ Es scheint daher interessant zu untersuchen ob beispielsweise Perspektiven der kritischen Männlichkeitsgeschichte, der Frauen- oder Geschlechtergeschichte generell, aber vielleicht auch nur bei einer Gruppe der Schüler*innen die narrative Kompetenz fördern. Dies soll das Ziel der folgenden Studie sein.

5. Die Proband*innengruppe

Der zuvor geschilderte Studienaufbau wurde dann in einer sechsten Klasse eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums umgesetzt. Die Schule ist überwiegend dreizügig, in den unteren Klassenstufen mittlerweile sogar vierzügig. Die ca. 1000 Schüler*innen werden dabei von 90 Lehrer*innen unterrichtet. Die in dieser Arbeit im Fokus stehende sechste Klasse hat eine Klassengröße von 30 Schüler*innen, wovon sich 13 dem männlichen und 17 dem weiblichen *Geschlecht* zuordnen. Die Schüler*innen sind zwischen 10 und 13 Jahre alt, sie absolvieren ihr Abitur voraussichtlich in insgesamt neun Jahren (G9) und haben in der sechsten Klasse das erste Mal Geschichtsunterricht. Da die Erhebung im zweiten Schulhalbjahr stattgefunden hat, haben die Schüler*innen somit bereits ca. sechs Monate lang an Geschichtsunterricht teilgenommen. Dieser findet zweimal wöchentlich in Einzelstunden á 45 Minuten an zwei aufeinanderfolgenden Tagen und im Klasserraum der Klasse statt. Dieser Klassenraum verfügt über ein Smartboard und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, Medien wie Poster, Zeitstrahle u.v.m. im Raum zu positionieren.

Im Kontext der durchgeführten Unterrichtsreihe, die sich mit dem Römischen Reich sowie mit den Germanen beschäftigt, scheint außerdem wichtig zu erwähnen, dass die Schüler*innen der sechsten und siebten Klasse zu Beginn des Schuljahres einen Ausflug ins Varusschlacht-Museum Kalkriese unternommen haben, welcher vorher thematisch in der Schule vorbereitet wurde. Die Lerngruppe verfügte also schon vor Beginn der Unterrichtsreihe über Vorwissen zum Thema.

6. Durchführung

Die vorliegende Studie untersucht die Lernprogression der vorgestellten Klasse zwischen Beginn und Ende einer Unterrichtsreihe, welche sich dem „Inhaltsfeld 2: Antike Lebenswelten: Griechische Poleis und Imperium Romanum“ des *Kernlernplanes für die Sekundarstufe I Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Geschichte* zuordnen lässt.⁶⁴ Vor Beginn der Unterrichtsreihe hatten die Schüler*innen mit einer anderen Lehrkraft bereits über die Anfänge des römischen Reiches, dessen Ausdehnung,

⁶³ Schürenberg, S. 397.

⁶⁴ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. *Geschichte*, Düsseldorf 2019, S. 16.

die Punischen Kriege sowie die Bürgerkriege gesprochen. Die sich nun anschließende Unterrichtsreihe sollte den Fokus nun stärker auf die Lebenswelt, den Alltag der Römer*innen, richten und trägt den Titel: „Das Hermannsdenkmal – erhalten, ergänzen oder ersetzen?“. Noch bevor der Schüler*innen aber das Thema der nächsten Reihe vorgestellt wurde, fand die erste Erhebung statt. Die Schüler*innen bekamen die der Unterrichtsreihe zugehörige Bilderreihe⁶⁵ und wurden gebeten, zu dieser einen zusammenhängenden Text zu verfassen.

Im Anschluss wurde dann als Einstieg in die Reihe zunächst das sich auf der Bilderreihe befindliche Bild des Hermannsdenkmals gezeigt. Nachdem durch die Schüler*innen herausgearbeitet worden war, dass dieses Denkmal an Arminius und die Varusschlacht erinnern soll, wurden sie im Anschluss darauf hingewiesen, dass die folgende Unterrichtsreihe die Beantwortung der Kernfrage „Das Hermannsdenkmal – erhalten, ergänzen oder ersetzen?“ zum Ziel hat. Diese Frage sollte beantwortet werden, indem in den nächsten Stunden zunächst ein Blick auf den Alltag der Menschen im antiken Rom geworfen wird und dieses Wissen im Anschluss mit dem Wissen über die Germanen abgeglichen wird. Basierend darauf sollen die Schüler*innen entscheiden, wie weiter mit dem Hermannsdenkmal umgegangen werden soll? Soll es erhalten werden, vielleicht durch ein römisches Denkmal ergänzt werden oder gar durch ein solches ersetzt, weil uns die Menschen dort viel ähnlicher waren?

Die folgenden Unterrichtsstunden beleuchteten unterschiedliche Aspekte der römischen Gesellschaft: Politische Positionen wurden ebenso untersucht wie der Aufbau und Alltag in einer römischen *familia*, die Wohnbedingungen von Römer*innen sowie deren gesellschaftlichen Zusammenkünfte in Thermen oder Orten wie dem Circus Maximus oder dem Kolosseum. Darüber hinaus wurden zwei Stunden der genauen Betrachtung von damaligen geschlechterspezifischen Rollenvorstellungen gewidmet. Doch auch neben dieser Fokussierung auf die Kategorie *Geschlecht*, wurde auch in den anderen Stunden darauf geachtet, dass die Kategorie *Geschlecht* immer mitgedacht und thematisiert wurde, um so nicht in die Falle eines additiven geschlechtergeschichtlichen Ansatzes zu tappen.⁶⁶ Zum Ende der Unterrichtsreihe wurde dann noch einmal das Vorwissen der Schüler*innen über das Leben der Germanen reaktiviert und schließlich basierend auf diesen Erkenntnissen die zuvor aufgestellt Frage der Unterrichtsreihe beantwortet. Ihren Abschluss fand die Reihe dann in der zweiten Erhebung dieser Studie, in welcher die Schüler*innen erneut aufgefordert waren, einen zusammenhängenden Text zu der die Unterrichtsreihe begleitenden Bilderreihe zu schreiben.

⁶⁵ Die Bilderreihe ist im Anhang einsehbar (A3, S. 21).

⁶⁶ Für eine tabellarische Übersicht der Reihenplanung siehe A2, S. 20.

Wichtig zu erwähnen, scheint außerdem, dass sich die Unterrichtsreihe durch eine Methoden- sowie Medienvielfalt auszeichnete, um so möglichst unterschiedliche Lerntypen gleichermaßen anzusprechen und eine Beeinflussung der Ergebnisse durch einen einseitigen Unterrichtsstil zumindest unwahrscheinlicher zu machen. So wurde in der Reihe Einzel-, sowie Partner- und auch Gruppenarbeit mit Hilfe unterschiedlicher Methoden durchgesetzt. Die Schüler*innen arbeiteten phasenweise an Projekten, bei welchen sie in der Gruppe Poster erstellten, in anderen Stunden dominierte die lehrer*innenzentrierte Unterrichtsweise und auch Onlinerecherchen und digitale Kurzpräsentationen wurden in den Unterricht inkorporiert.

Die in diesem Rahmen entstandenen Essays wurden dann – wie unter 3. *Forschungsdesign* bereits erwähnt – mit dem Programm *ATLAS.ti* eine qualitative Inhaltsanalyse unterzogen. Leitend war dabei der im Anhang befindliche Kodierleitfaden.⁶⁷ Bei der Analyse wurden 5 unterschiedliche Kategorien evaluiert. Die *A-Reihe*, welche die Inklusion eines Gegenwartsbezuges in den Fokus rückt, die *B-Reihe*, welche die Fähigkeit, Chronologien herzustellen überprüft, die *D-Reihe*, welche auf die Inkorporation dekonstruktivistischer Perspektiven abzielt, die *K-Reihe*, welche die kompositorischen Aspekte der Essays, also das (nicht-)Vorhandensein argumentativer Strukturen überprüft und zu guter Letzt die *W-Reihe*, welche das Wissen der Schüler*innen zum Gegenstand hat. Diese Kategorien wurden jeweils in ein basales, ein intermediäres und ein elaboriertes Niveau unterteilt, wobei das intermediäre Niveau der A-Reihe noch einmal unterteilt wurde, um zwischen traditionalem und kritischem Gegenwartsbezug zu unterscheiden. In jedem der Essays wurde jeweils das höchste im Text erreichte Niveau einer jeden Kategorie codiert. Anschließend wurden diese Daten in *Microsoft Excel* exportiert, um diese graphisch auswerten zu können.⁶⁸ Die Ergebnisse dieser Analyse und Auswertung sollen nun Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

7. Ergebnisse

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf den Essays aus der zuvor dargestellten Lerngruppe. Durch krankheitsbedingt Abwesenheit zu einem oder beiden der Erhebungszeitpunkte wurden in der folgenden Darstellung die Daten von 24 der ursprünglich 30 Schüler*innen berücksichtigt. Zehn dieser Schüler*innen ordneten sich dabei dem männlichen, 14 dem weiblichen *Geschlecht* zu.⁶⁹ Bei fünf Kodier-Kategorie ergibt sich so eine Gesamtzahl von 120 Kodierungen pro Erhebung, also insgesamt 240 Kodierungen. Im Folgenden soll nun zunächst auf die Allgemeine

⁶⁷ Siehe A3, S. 23-25. Der hier genutzte Leitfaden entstammt der Arbeit Jörg van Nordens: Jörg van Norden, *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Geschichte: Forschung und Wissenschaft 49), Berlin 2014.

⁶⁸ Für eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens sowie eine ausführlichere Erklärung der unterschiedlichen Kategorien und ihrer Einteilungen siehe 3. *Forschungsdesign*.

⁶⁹ Das Geschlecht der Proband*innen wurde in der Untersuchung berücksichtigt, um eventuelle geschlechterspezifische Unterschiede der Lernprogression untersuchen zu können.

Lernprogression geschaut werden, hier werden alle Kategorien zusammengefasst, um zu schauen, wie viele der Kodierung auf dem basalen, intermediären oder elaborierten Niveau einzuordnen sind und die Ergebnisse der 1. Erhebung (t1) mit den Ergebnissen der zweiten Erhebung (t2) abzugleichen. Anschließend wird ein Blick auf die Progression der Schüler*innen in den einzelnen Kategorien geworfen. Außerdem soll die Progression von Schüler*innen mit besonders schwach sowie besonders stark codierten Essays miteinander verglichen werden und in einem letzten Schritt wird außerdem geschaut, ob sich geschlechterspezifische Unterschiede in der Lernprogression erkennen lassen, um zu prüfen, ob geschlechterspezifische Ansätze im Geschichtsunterricht sich unterschiedlich auf Menschen unterschiedlicher *Geschlechter* auswirken. Alle Ergebnisse dieser Studie werden dabei immer mit dem Forschungsstand abgeglichen. Diesen Forschungsstand bildet die Datensammlung Jörg van Nordens und Wanda Schürenbergs, auf welche sich im Folgenden als die „Gesamtstichprobe“ bezogen wird.⁷⁰ Da hier bereits eine große Datengrundlage besteht, welche aus Daten besteht, die im Rahmen unterschiedliche Lern- und Unterrichtsformen, unterschiedlichen Altersgruppen und unterschiedlichen Themen gesammelt wurden und der Aufbau der Studie – bis auf die in dieser Studie hinzugefügte fünfte Kategorie der D-Reihe – identisch ist, eignet sich dieser Datensatz ideal, um ihn mit den hier analysierten Daten abzugleichen. Da die Schüler*innen in der Untersuchung von van Norden und Schürenberg keine Exposition zu Geschichtsunterricht hatten, welcher explizit als Geschichtsunterricht mit geschlechtergeschichtlichen Perspektiven deklariert wurde, kann so überprüft werden, ob diese geschlechtergeschichtliche orientierte Form des Geschichtsunterrichts, die narrative Kompetenz in überdurchschnittlichem Maße fördern kann.

7.1 Die insgesamt Lernprogression

Fasst man alle 120 Kodierungen der Essays aus der ersten Erhebung zusammen, zeigt sich, dass sich 48,33% dieser Kodierungen dem basalen Niveau zuordnen lassen. Etwas mehr, genau 50%, lassen sich dem intermediären Niveau zuordnen.⁷¹ Nur 1,67% der Kodierungen erreichen das elaborierte Niveau. Man kann also sagen, dass das elaborierte Niveau in der ersten Erhebung kaum eine Rolle spielt und sich die überwiegende Mehrzahl an Kodierungen beinahe gleichermaßen in Kodierungen des basalen und des intermediären Niveaus aufteilt.

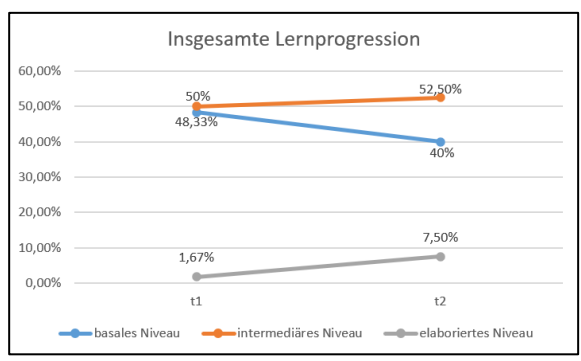


Abb. 1: Die insgesamt Lernprogression (n=120)

sich dem intermediären Niveau zuordnen.⁷¹ Nur 1,67% der Kodierungen erreichen das elaborierte Niveau. Man kann also sagen, dass das elaborierte Niveau in der ersten Erhebung kaum eine Rolle spielt und sich die überwiegende Mehrzahl an Kodierungen beinahe gleichermaßen in Kodierungen des basalen und des intermediären Niveaus aufteilt. Blickt man nun auf die Daten der zweiten Essays, ist

⁷⁰ Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a.M. 2019.

⁷¹ Die Zweiteilung des intermediären Niveaus der A-Reihe wurde in dieser Betrachtung zum Zweck besserer Vergleichbarkeit aufgehoben, beide Niveaus (a2.1 und a2.2) wurden als intermediäres Niveau zusammengefasst.

eine Verbesserung zu erkennen. Während die Kodierungen des basalen Niveaus um fast zehn Prozentpunkte auf 40% sinkt, wurde das intermediäre Niveau etwas häufiger kodiert (52,5%). Deutlicher steigt die Zahl der Kodierungen im elaborierten Niveau, dieses macht nun 7,5% der Kodierungen aus. Insgesamt scheint die narrative Kompetenz der Schüler*innen also gestiegen zu sein, dennoch ist festzuhalten, dass mit 40% der Kodierungen das basale Niveau auch zum Ende der Unterrichtsreihe noch immer einen großen Teil der Kodierungen ausmacht. Da es aber dennoch deutlich gesunken ist, ist hier insgesamt eine positive Entwicklung zu konstatieren. Im Folgenden soll nun geschaut werden, ob die hier gewonnenen Erkenntnisse über die allgemeine Steigerung der narrativen Kompetenz sich auf die einzelnen Teilkompetenzen übertragen lassen oder ob die untersuchte Unterrichtsreihe spezielle Kompetenzen besser gefördert hat als andere.

7.2 Die A-Reihe

Die A-Reihe fokussiert den Gegenwartsbezug in den Essays der Schüler*innen. Vor der Unterrichtsreihe ließ sich in etwas mehr als der Hälfte der Essays (54,17%) kein Gegenwartsbezug finden. 16,67%, was einer absoluten Anzahl von 4 Schüler*innen entspricht, stellten einen traditionellen

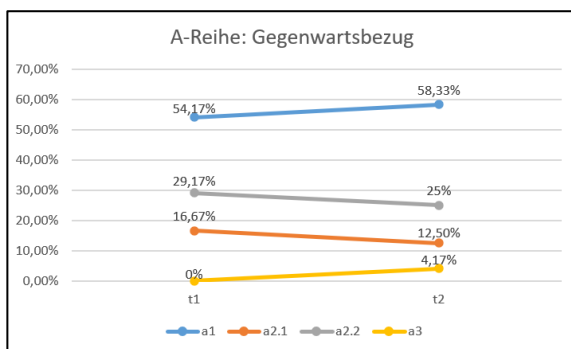


Abb. 2: Die A-Reihe (n=24)

gegenwartsbezug her und in fast einem Drittel der Essays (29,17%), also bei 7 Schüler*innen ließ sich ein kritischer Gegenwartsbezug erkennen, generisches Erzählen, also ein abwägender Gegenwartsbezug, gelang in keinen der Essays. Blickt man nun auf die Daten der zweiten Essays, lässt sich feststellen, dass eine Steigerung des elaborierten Niveaus stattgefunden hat: In einem

Essay wurde generisch erzählt, was 4,17% der Gesamtzahl entspricht. Doch es lässt sich auch erkennen, dass die Anzahl der Essays, in denen die Schüler*innen nicht über das basale Niveau hinausgekommen sind, ebenfalls um eine Person gestiegen ist. Einen kritischen sowie einen traditionellen Gegenwartsbezug stellten dafür jeweils eine Person weniger her. Schaut man sich nun die Entwicklung der einzelnen Schüler*innen an, lässt sich festhalten, dass sich zwar fünf der Schüler*innen verbessert haben und vier davon sogar um zwei Niveaustufen, dass sich allerdings auch sechs Schüler*innen verschlechtert haben und auch hier drei dieser Schüler*innen sich sogar um zwei Niveaustufen verschlechtert haben. Bei mehr als der Hälfte der Schüler*innen (54,16%) fand keine Veränderung statt, ihre beiden Essays wurden mit Hinblick auf die A-Reihe gleich codiert.

Bedenkt man neben diesen Erkenntnissen, dass sich eine positive Entwicklung besonders auch durch einen Rückgang des basalen Niveaus definieren lässt, lässt sich mit Blick auf die A-Reihe sagen, dass hier sogar eine negative Entwicklung stattgefunden hat, denn die Anzahl der Essays, die dem

basalen Niveau zugeordnet wurden, ist sogar noch gestiegen. Dennoch muss an dieser Stelle auch

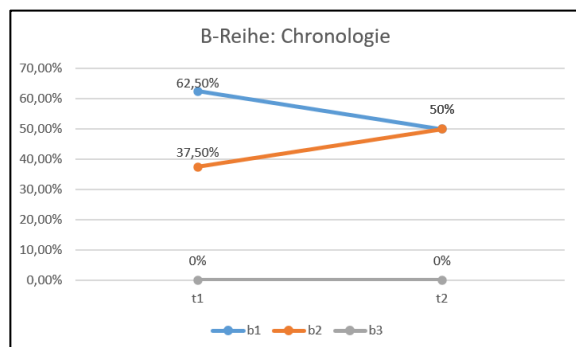


Abb. 3: Die B-Reihe (n=24)

darauf hingewiesen werden, dass es sich auf Grund der geringen Proband*innenzahl (n=24) bei dem Anstieg des basalen Niveaus um einen einzigen Essay handelt, der dem basalen Niveau zusätzlich zugeordnet wird. Gleiches gilt für alle anderen Entwicklungen in der A-Reihe, die absolute Zahl der Essays ist jeweils nur um einen Essay gestiegen oder gesunken. Diese Information sollte mit in Erwägung

gezogen werden. Gleichwohl lässt sich aber mit Hinblick auf den Forschungsstand sagen, dass die hier untersuchte Proband*innengruppe im Vergleich schlechter abschneidet.⁷² Während bei zwei Dritteln aller Klassen der Gesamtstichprobe eine positive Entwicklung zu beobachten ist, lässt sich diese positive Entwicklung im Falle der vorliegenden Daten leider nicht konstatieren. Der geschlechtergeschichtliche Ansatz scheint sich daher nicht positiv auf die Fähigkeit der Schüler*innen, Gegenwartsbezüge herzustellen, auszuwirken. Auf Grund der dünnen Datenlage scheint die Hypothese, dass ein geschlechtergeschichtlicher Ansatz im Geschichtsunterricht das Herstellen eines Gegenwartsbezuges behindert, jedoch auch mindestens überprüfungsnotwendig.

Ein anderer Erklärungsansatz für das Zurückgehen des Gegenwartsbezuges wäre die Tatsache, dass Schüler*innen, sozialisiert im leistungsorientierten System Schule, vermuten, dass die Wiedergabe von Faktenwissen mehr Relevanz hat als ein Gegenwartsbezug. Dass die Schüler*innen also vor Beginn der Unterrichtsreihe einen Gegenwartsbezug herstellen, nach der Unterrichtsreihe aber Faktenwissen angehäuft haben, welches bereits die gesamte für das Verfassen der Essays veranschlagte Zeit beansprucht und als Konsequenz dann den Gegenwartsbezug vernachlässigen. Auch diese Erklärung würde Handlungskonsequenzen für Geschichtsunterricht beinhalten, da es in diesem Fall die Aufgabe von Geschichtsunterricht ist, diesem Irrglauben entgegenzuarbeiten. Doch obwohl diese Hypothese zunächst plausibel klingt, bliebe hier jedoch zu klären, warum diese Entwicklung dann nicht ebenfalls in der Vergleichsgruppe beobachtbar ist.

7.3 Die B-Reihe

In der B-Reihe, welche überprüft, ob die Schüler*innen in der Lage sind, Chronologie herzustellen, erreichten die Schüler*innen in keinem der beiden Essays das elaborierte Niveau. Dennoch lässt sich eine Progression erkennen: In der ersten Erhebung stellen fast zwei Drittel (62,5%) der

⁷² Kirsten Krüger et al., Progression in den Lerngruppen, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression Narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a. M. 2019, S. 47-164, hier: S.160.

Schüler*innen keine Chronologie her, bei den von ihnen geschilderten Ereignissen wird also eine Gleichzeitigkeit impliziert. Nur einem Drittel der Schüler*innen gelingt es, ein Nacheinander des Geschehens darzustellen. Bei den zweiten Essays jedoch, steigt die Zahl der Schüler*innen, denen dies gelingt, deutlich und so ist die Zahl der Schüler*innen, die das intermediäre Niveau erreichen, zum zweiten Erhebungszeitpunkt genauso groß wie die Zahl der Schüler*innen, denen es nicht gelingt, eine Chronologie herzustellen. In absoluten Zahlen ausgedrückt, wurden also zwölf der zweiten Essays im intermediären Niveau kodiert, was drei mehr sind als bei der Kodierung der ersten Essays, und es wurden ebenfalls zwölf Essays im basalen Niveau kodiert, hier sind es also drei Kodierungen weniger als im ersten Durchgang. Insgesamt haben sich acht der Schüler*innen in der B-Reihe verbessert, haben also das intermediäre Niveau erreicht, allerdings sind auch 5 Schüler*innen vom intermediären in das basale Niveau gerutscht. Die Entwicklung der B-Reihe kann somit nicht als durchweg positiv bezeichnet werden. Dennoch ist die Progression hier als höher als in der A-Reihe einzustufen. Diese Entwicklung deckt sich mit dem Forschungsstand. Auch hier ist die Progression in der B-Reihe größer als in der A-Reihe. Die hier vorliegenden Daten der B-Reihe lassen sich als positive Entwicklung bezeichnen, da sich das basale Niveau erkennbar verringert. Somit lässt sich hier eine ähnliche Entwicklung wie in den 15 von 21 Klassen der Gesamtstichprobe erkennen, welche ebenfalls eine positive Entwicklung verzeichneten. Krüger et al. weisen hier darauf hin, dass „sich eine deutliche Tendenz zur Ausprägung des intermediären Niveaus“ zeigt, da sich sieben der 21 Klassen ausschließlich in diesem Bereich verbesserten.⁷³ Diese Beobachtung lässt sich durch die hier untersuchten Daten ebenfalls bestätigen. Somit unterstützen diese Ergebnisse auch die von den Autor*innen aufgestellte These, dass es Schüler*innen offensichtlich leichter gelingt, das Erkennen und Beschreiben von Chronologien zu erlernen als die Dauer historischer Geschehnisse und Entwicklungen einzuschätzen, ein Vorgang, welcher dem elaborierten Niveau entspricht. Zu überprüfen wäre allerdings noch zusätzlich, ob die Tatsache, dass in dieser Erhebung in keinem einzigen Essay das elaborierte Niveau erreicht wird, mit dem Verzicht auf das sogenannte „Zeitlineal“ zusammenhängt. Das in der Vergleichsstudie verwendete „Zeitlineal“ visualisiert Zeitspannen und -verläufe mit Hilfe von Bildern der Unterrichtsreihe, die an einem Maßband an der Wand platziert werden. Zuvor wird „ausgemessen“, wie viele Zentimeter welcher Zeitspanne entsprechen und die Bilder werden dann dementsprechend weit voneinander entfernt angebracht. Ob der Verzicht auf diese Methode als Erklärung für das nicht-ausgebildete elaborierte Niveau dienen kann, lässt sich nicht zweifelsfrei sagen, es scheint aber möglich.

Vor dem Hintergrund dieses Vergleiches lässt sich abschließend festhalten, dass der geschlechtergeschichtlich orientierte Geschichtsunterricht zwar eine positive Entwicklung der B-Reihe ver-

⁷³ Krüger et al., S. 161.

anlasst hat, dass sich diese positive Entwicklung jedoch auch bei mehr als zwei Drittel der Klassen der Vergleichsgruppe abgezeichnet hat, welche keinen geschlechtergeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht besucht hat. Daraus folgt, dass diese hier fokussierte Art des Geschichtsunterrichts sich wohl nicht negativ auf die Progression der Schüler*innen in der B-Reihe auswirkt, dass aber auch kein Anlass gegeben scheint, geschlechtergeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht als überdurchschnittlich förderlich für die Progression der B-Reihe zu bezeichnen.

7.4 Die D-Reihe

Mit Hilfe der D-Reihe wurde untersucht, ob sich in den Essays der Schüler*innen dekonstruktivistische Kompetenz erkennen lässt. Die Essays der ersten Erhebung lassen sich zu 41,67% dem basalen Niveau der D-Reihe zuordnen. Dies bedeutet, dass etwas mehr als 40% der Schüler*innen gesellschaftliche Kategorien wie *class*, *race* oder *gender* entweder gar nicht erwähnt oder aber Kategorien erwähnt, ihre Konsequenzen aber nicht erläutert haben. 58,33% der Essays hingegen lassen sich dem intermediären Niveau zuordnen, 14 der Schüler*innen erwähnten also eine oder mehrere gesellschaftliche Kategorien und stellten ihr differenzierende und hierarchisierende Wirkung heraus. Das elaborierte Niveau hingegen wurde in keinem der Essays erreicht. Zum zweiten

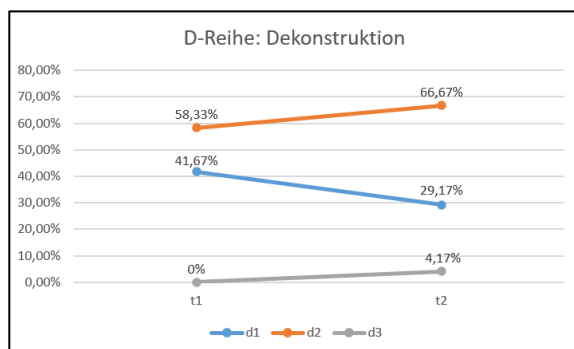


Abb. 4: Die D-Reihe (n=24)

Erhebungszeitraum sieht dies bereits anders aus. Hier gelang es einer Schülerin, das elaborierte Niveau zu erreichen, in ihrem Essay ließ sich also neben dem Benennen von gesellschaftlichen Kategorien und deren Konsequenzen auch eine Reflexion über Konstruiertheit, Kontextgebundenheit und Subjektivität solcher Kategorien finden. Auch beim intermediären Niveau lässt sich ein Anstieg erkennen,

16 Schüler*innen und damit zwei Drittel (66,67%) der untersuchten Gruppe erreichten mit ihren Essays zum zweiten Erhebungszeitpunkt das intermediäre Level. Dementsprechend ist bei den Essays, die nicht über das basale Niveau hinauskommen, ein Rückgang von über zwölf Prozentpunkten zu verzeichnen. Weniger als ein Drittel der Schüler*innen erreicht also in der D-Reihe zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch immer nur das basale Niveau. Guckt man nun auf die einzelnen Schüler*innen, ist zu erkennen, dass drei der Schüler*innen vom intermediären ins basale Niveau gerutscht sind, dass aber auf der anderen Seite fünf Schüler*innen der Sprung vom basalen auf das intermediäre Niveau gelang. Eine Schülerin steigerte sich sogar vom intermediären Niveau auf das elaborierte Niveau. Mit Hinblick auf die D-Reihe lässt sich also klar eine positive Entwicklung konstatieren.

Ein Vergleich zum Forschungsstand kann in dieser Kategorie leider nicht gezogen werden, da die D-Reihe erst im Rahmen dieser Arbeit eingeführt wurde und somit keine anderen Ergebnisse vorliegen. Dennoch – oder gerade deswegen – scheint sich hier aber ein Vergleich der Verteilung in der D-Reihe mit der Verteilung in der gesamten Lernprogression⁷⁴ anzubieten. Denn da diese Kategorie neu eingeführt und zuvor nicht getestet wurde, wäre es zumindest möglich, dass eine starke Unterscheidung der Verteilung der Niveaus insgesamt im Vergleich zu Verteilung der Niveaus in der D-Reihe auf eine falsche Einteilung der Niveaufinitionen in der D-Reihe hindeutet. Dass also die Definition dessen, was als basales, intermediäres und elaboriertes Niveau definiert worden ist, nicht mit den Ansprüchen an diese Niveaus in den anderen Kategorien übereinstimmt. Vergleicht man die Verteilungen beim ersten Erhebungszeitpunkt, so lässt sich sagen, dass diese relativ nah aneinander liegen, in der D-Reihe ist die Anzahl der Essays, die mit dem intermediären Niveau codiert wurden, um 8 Prozentpunkte höher, dafür gibt es aber auch keine Kodierung des elaborierten Niveaus, wobei das im gesamten Durchschnitt bei 1,6% der Kodierungen der Fall ist. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist die Differenz allerdings etwas größer. Zwar unterscheidet sich die Anzahl der Kodierung des elaborierten Niveaus nur um ca. 3 Prozentpunkte, dafür ist eine Kodierung des intermediären Niveaus in der D-Reihe aber um ca. 14 Prozentpunkte häufiger als in der Gesamtheit der Kodierungen – 66% der Kodierungen der D-Reihe sind in diesem Niveau zu finden, aber nur 52% aller Kodierung der zweiten Essays. Dementsprechend sind auch nur 29% der Kodierungen in der D-Reihe dem basalen Niveau zuzuordnen, während die im Gesamten auf 40% der Kodierung zutrifft.

Nun gibt es zwei mögliche Erklärungen hierfür. Einerseits ist es möglich, dass die Schüler*innen durch die konstante Einbindung geschlechtergeschichtlicher Perspektiven in ihrer dekonstruktivistischen Kompetenz überdurchschnittlich große Fortschritte gemacht haben. Andererseits scheint an dieser Stelle aber auch die Möglichkeit nahezuliegen, dass die Auswahl der Bilder in der Bilderreihe einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Da in einer Unterrichtsstunde die „Veränderung der römischen Gesellschaft“ im Fokus stand und dann in fünf konsekutiven Unterrichtsstunden die Rollen von Mann und Frau sowie die Rollenverteilungen von allen Mitgliedern innerhalb einer römischen *familia* im Fokus des Unterrichts standen, finden sich in der Bilderreihe zwei Bilder wieder, die das Erwähnen von gesellschaftlichen Kategorien und den damit verbundenen Konsequenzen wahrscheinlich stärker provozieren als dies andere Bilder getan hätten.⁷⁵ Diese Vermutung wird dadurch verstärkt, dass die meisten der in den Essays mit d2 kodierten Passagen einen Bezug

⁷⁴ Siehe S. 4.

⁷⁵ Für die Bilderreihe siehe A2, S. 21. Gemeint sind hier die zwei unterschiedlichen Ausformungen einer Gesellschaftspyramide, welche einmal die römische Gesellschaft und einmal den Aufbau einer *familia* abbilden.

auf *class* also auf die Hierarchie in der römischen Gesellschaft nehmen, sich Bezüge auf *Geschlecht* hingegen nur insgesamt dreimal finden lassen.

Alles in allem lässt sich also mit Blick auf die D-Reihe sagen, dass das Festlegen der Niveaus in Abgleich zu den Niveaustufen der anderen Kategorien gelungen zu sein scheint, es jedoch in anderen Projekten zu untersuchen gilt, ob die generell vergleichsweise hohe Zahl an Kodierungen des intermediären Niveaus auf den geschlechtergeschichtlichen Fokus zurückzuführen sind oder aber primär von der Auswahl der Bilder in der Bilderreihe beeinflusst sind. Nichtsdestotrotz ist aber festzuhalten, dass zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt eine deutliche Progression in der D-Reihe zu erkennen ist. Der geschlechtergeschichtlich geprägte Unterricht scheint also die dekonstruktivistische Kompetenz der Schüler*innen gefördert zu haben.

7.5 Die K-Reihe

Die K-Reihe fokussiert die kompositorische Kompetenz der Schüler*innen, hier wird also überprüft, wie die Schüler*innen argumentieren. Vor der Unterrichtsreihe war dabei in zwei Drittel (66,67%) der Essays lediglich ein Nebeneinander der geschilderten Ereignisse zu finden, in etwas weniger als einem Drittel (29,17%) der Essays ließ sich eine kausale Verknüpfung der Ereignisse finden und in einem Essay gelang es, Ambivalenzen und Widersprüche entstehen zu lassen. Schaut man nun auf die Daten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, ist zu erkennen, dass die Zahl der Schüler*innen, deren

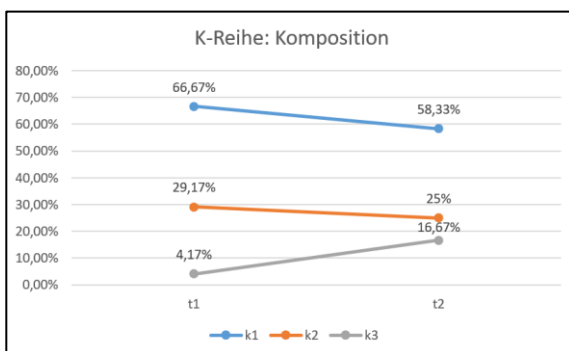


Abb. 5: Die K-Reihe (n=24)

Essay nur auf dem basalen Niveau kodiert wurde, gesunken ist. Die trifft nun nur noch auf 58,33% der Schüler*innen zu. Auch die Kodierung des intermediären Niveaus ist im zweiten Durchgang einmal weniger zu beobachten, noch genau ein Viertel der Essays ist hier einzuordnen. Dafür ist eine deutliche Steigerung im elaborierten Niveau erkennbar, denn diesem lassen sich 16,67% der

zweiten Essays zuordnen. Mit Blick auf die einzelnen Schüler*innen lässt sich erkennen, dass sich nur drei Schüler*innen im Niveau der K-Reihe verschlechtert haben. Alle drei erreichten im ersten Durchgang das intermediäre Level, blieben aber im zweiten Durchgang auf dem basalen Niveau. 14 Schüler*innen blieben auch bei der zweiten Erhebung auf dem Niveau der ersten Erhebung, wobei dies auf drei Schüler*innen zutraf, deren Essays im intermediären Bereich kodiert worden sind und auf elf Schüler*innen, deren Essays im basalen Bereich kodiert worden sind. Sechs Schüler*innen verbesserten sich, wobei drei eine Progression vom basalen ins intermediäre Niveau machten, zwei vom intermediären ins elaborierte Niveau und einem Schüler gelang es vom basalen ins elaborierte Niveau aufzusteigen. Da die Anzahl der Schüler*innen, deren Essays nur das basale Niveau erreicht

haben, somit gesunken ist, lässt sich die Progression der Gruppe in der K-Reihe als positive Entwicklung bezeichnen.

In der Gesamtstichprobe verzeichneten zwölf der 21 Klassen ebenfalls eine positive Entwicklung, was etwas weniger Klassen sind als in der A- und B- Reihe. Dennoch wird aber darauf hingewiesen, dass die Qualität der Entwicklung in dieser Reihe dafür insofern besonders hoch ist, als das „der Lernfortschritt [...] verstärkt in das elaborierte Niveau [mündet]“.⁷⁶ Dies lässt sich mit den hier untersuchten Daten ebenfalls bestätigen. Mit einem Anteil von 16,67% der Kodierungen in der K-Reihe im zweiten Essay wurde in dieser Reihe das elaborierte Niveau um mehr als neun Prozentpunkte häufiger codiert als dies für die Gesamtheit der Kodierungen in den zweiten Essays der Fall ist. Hier machen Kodierungen des elaborierten Niveaus nur 7,5% der gesamten Kodierungen aus. Da sich die Progression der Proband*innengruppe nicht erwähnenswert vom Forschungsstand abhebt, bleibt hier wohl zu sagen, dass der geschlechtergeschichtlich orientierte Geschichtsunterricht zwar eine positive Entwicklung der K-Reihe angestoßen hat, dass diese Entwicklung sich aber nicht signifikant von der Vergleichsgruppe unterscheidet und somit nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, dass diese Form des Geschichtsunterrichts die Progression der K-Reihe besser fördert. Denn auch für mehr als die Hälfte der Klassen, die keinen geschlechtergeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht besucht haben, lässt sich eine positive Entwicklung konstatieren.

7.6 Die W-Reihe

In der letzten Reihe dieser Untersuchung liegt der Fokus auf dem Wissen, welches die Schüler*innen sich über den Unterrichtsgegenstand aneignen. Die drei Niveaus orientieren sich hierbei an den drei Anforderungsbereichen des Kernlehrplans (beschreiben, erläutern, urteilen). Hier lässt sich erkennen, dass bereits eine sehr überdurchschnittliche Zahl der ersten Essays dem intermediären Niveau zugeordnet werden konnte. Fast 80% der Schüler*innen erreichen schon vor der Unterrichtsreihe das inter-mediäre Niveau. Einer Person (4,17%) gelingt es sogar bereits, das elaborierte Niveau zu erreichen. 16,67% der Schüler*innen kommen zum ersten Erhebungszeitpunkt noch nicht über das basale Niveau hinaus. Blickt man nun auf die Entwicklung hin zur zweiten Erhebung, so lässt sich festhalten, dass es sich hier um eine positive Entwicklung handelt. Die Essays, die dem basalen Niveau zuzuordnen sind, konnten weiter reduziert werden, so dass nach der zweiten Erhebung nur noch ein Essay (4,17%) dem basalen Niveau zugeordnet wurde. Die absolute Zahl der

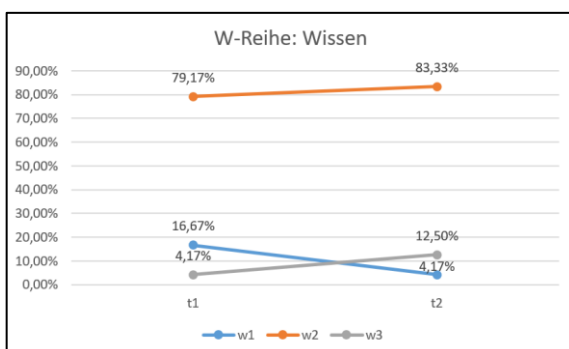
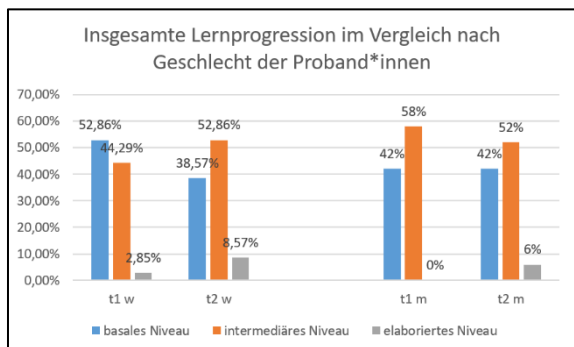


Abb. 6: Die W-Reihe (n=24)

Erhebung, so lässt sich festhalten, dass es sich hier um eine positive Entwicklung handelt. Die Essays, die dem basalen Niveau zuzuordnen sind, konnten weiter reduziert werden, so dass nach der zweiten Erhebung nur noch ein Essay (4,17%) dem basalen Niveau zugeordnet wurde. Die absolute Zahl der

⁷⁶ Krüger et al., S. 161f.

Essays, in denen das intermediäre Niveau erreicht wurde, ist um einen Essay auf 83,33% gestiegen



und die Zahl der Essays, in denen das elaborierte Niveau erreicht wurde, stieg noch deutlicher. Hier erreichten statt einer Person nun vier dieses Level und verursachten so einen Anstieg des elaborierten Levels von 4,17% auf 12,5%.

Abb. 7: Die insgesamt Lernprogression im Vergleich nach *Geschlecht* ($n_w=14$; $n_m=10$)

Diese Ergebnisse bestätigen den bisherigen Forschungsstand. Krüger et al. weisen darauf hin, dass zwar in der Mehrzahl der Klassen der

Gesamtstichprobe ebenfalls eine positive Entwicklung stattgefunden habe, dass aber doch auch zu erkennen sei, dass primär Faktenwissen gefördert werde. Wie auch in dieser Arbeit, starten die Klassen bereits überwiegend auf dem intermediären Niveau, doch der Anteil der Essays, die das elaborierte Niveau erreichen, in denen sich also ein Werturteil finden lassen, falle verhältnismäßig gering aus. Die hier gesammelten Daten bestärken die Autor*innen somit in ihrer Hypothese, dass das gesammelte Faktenwissen die Entwicklung der Urteilsbildung erschwere.⁷⁷ Da die hier beobachtete Progression der Lerngruppe den Ergebnissen der Vergleichsgruppe so stark ähnelt, lässt sich auch an dieser Stelle festhalten, dass zwar eine positive Entwicklung in der W-Reihe stattgefunden hat, dass sich aber durch den geschlechtergeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht im Vergleich zu regulärem Unterricht keine signifikante Verbesserung in der Progression der W-Reihe ergeben hat. Auch die hier untersuchte Unterrichtsform scheint die geringe Ausprägung der Fähigkeit, Werturteile zu fällen, nicht verhindern zu können. Ob die Unterrichtsform dafür aber spezifische Auswirkungen abhängig vom *Geschlecht* der Schüler*innen hat, soll im nächste Kapitel geklärt werden.

7.7 Geschlechterspezifischer Vergleich

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich erläutert, ist *Geschlecht* als gesellschaftliche Kategorie in der Vergangenheit ebenso wirkmächtig, wie sie es heute ist. Trotz ihrer Konstruiertheit hat sie also reale Konsequenzen für die Menschen. Diese Konsequenzen zeigen sich beispielsweise in einer differenten Behandlung von Menschen abhängig von dem *Geschlecht*, das ihnen zugeordnet wird. Ein Prozess, der so auch im System Schule beobachtbar ist. Es zeigt sich aber eben auch in den Inhalten, die in der Schule behandelt werden.⁷⁸ Daher scheint es lohnenswert, in diesem Kapitel einen genaueren Blick auf mögliche geschlechterspezifische Unterschiede zu

⁷⁷ Krüger et al., S. 162.

⁷⁸ Für eine deutliche detaillierteren Einblick in die Wirkmacht der Kategorie *Geschlecht* und ihre Bedeutung auch für Schule und den Geschichtsunterricht siehe 2. *Theoretischer Rahmen*.

legen. Dies bedeutet auf der einen Seite, zu schauen, ob bereits vor der Unterrichtsreihe Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu erkennen sind. Hier ist es wichtig, ausdrücklich zu unterstreichen, dass es keinesfalls Ziel dieser Arbeit ist, etwaige Unterschiede, die hierbei erkennbar werden mögen, durch biologistische Erklärungsversuche zu erklären. Vielmehr wird in dieser Arbeit die Überzeugung vertreten, dass solche Unterschiede, sollten sie denn vorhanden sein, in keinerlei Weise durch Biologie erklärbar sind, sondern vielmehr durch die Sozialisation des Menschen als geschlechtliches Wesen in unserer Gesellschaft entstehen. Auf der anderen Seite soll hier aber auch auf die Progression der Schüler*innen geschaut werden. Lassen sich, abhängig von dem *Geschlecht*, dem sich die Schüler*innen zuordnen, Unterschiede in der Lernprogression erkennen? Profitiert also eine der Gruppen mehr als die andere von einem geschlechtergeschichtlichen Ansatz?

Nimmt man zunächst die Gesamtheit der Kodierungen in den Blick, so wird deutlich, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1), also vor Beginn der Unterrichtsreihe die narrative Kompetenz der Schüler (n=10) etwas besser einzuordnen ist als die der Schülerinnen (n=14). Zwar ist die einzige Kodierung des elaborierten Niveaus in den ersten Essays bei einer Schülerin zu finden, jedoch ist die Zahl der Schülerinnen, die das basale Niveau überschreiten insgesamt niedriger (47,14%) als die Zahl der Schüler, denen das gelingt (58%). Eine Hypothese könnte hier sein, dass der normalerweise auf „Mächtige Männer“ fokussierte Geschichtsunterricht mehr Resonanz bei männlichen Schüler*innen findet und so auch zu einer etwas höher ausgeprägten narrativen Kompetenz führt. Eine derartige Hypothese ist aber natürlich an einer deutlich größeren Proband*innengruppe zu überprüfen. Blick man nun auf die Entwicklung, so lässt sich bei den Schüler*innen klar eine positive Entwicklung erkennen, die Anzahl der Kodierungen auf dem basalen Niveau ist um mehr als 14 Prozentpunkte zurückgegangen, sowohl die Zahl der Kodierungen auf dem intermediären, als auch die Zahl der Kodierungen auf dem elaborierten Niveau sind gestiegen. Auf Seiten der Schüler ist dies leider nicht der Fall. Zwar lassen sich 6% aller Kodierungen in den zweiten Essays dem elaborierten Niveau zuordnen, in diesem Bereich ist also eine deutliche Steigerung zu erkennen, leider bleibt aber die Anzahl der Kodierungen, die das basale Niveau nicht überschreiten, gleich. Und so scheint die narrative Kompetenz nach der Unterrichtsreihe bei Schülerinnen und Schülern gleichermaßen ausgeprägt. Dies bedeutet auch, dass die Unterrichtsreihe für die Progression der Schülerinnen deutlich förderlicher gewesen zu sein scheint als für die Schüler. Mit Hinblick auf die zuvor aufgestellte Hypothese lässt sich vermuten, dass dies an einer Inkorporation anderer als mächtiger männlicher Perspektiven liegen mag. Doch ob dies tatsächlich der Fall ist und ob Schülerinnen tatsächlich stärker als Schüler von geschlechtergeschichtlichem Geschichtsunterricht profitieren, ist unbedingt mit einer größeren Proband*innengruppe zu klären. Damit einhergehend müsste natürlich

auch zwingendermaßen geklärt werden, ob diese Form des Geschichtsunterrichts bei Schülern Progression verhindert.⁷⁹

Sollten sich die Ergebnisse bestätigen, scheint außerdem die Frage interessant, ob es tatsächlich so ist, dass die Inkorporation geschlechtergeschichtlicher Perspektiven die Progression von Schülern verhindert oder ob es vielmehr so ist, dass die „traditionelle“ Art von Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz von Schülern stärker fördert als die von Schülerinnen und die hier untersuchte Unterrichtsreihe nun dafür sorgt, dass Schülerinnen und Schüler „gleichziehen“. Würde also durch weiterführende Studien gezeigt werden, dass bei konsequenter Durchsetzung geschlechtergeschichtlichen Unterrichts die Progression von Schülerinnen und Schülern fortlaufend gleichmäßig stattfinden würde, so wäre dies im Sinne der Chancengleichheit zu unterstützen. Sollte allerdings die Progression der Schüler weiter stagnieren und lediglich die der Schülerinnen steigen, so wäre dies nicht haltbar. Die Hypothese, dass sich die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler lediglich angleichen, ist jedoch mit Hinblick auf die Tatsache, dass bei den Schülern keinerlei Progression stattzufinden scheint, in mancher Hinsicht kritisch zu sehen. Doch nach Begutachtung der insgesamt Lernprogression sollte ebenfalls geschaut werden, ob bei den Schülern tatsächlich in keiner Reihe Progression zu beobachten ist oder es sich lediglich um einzelne Reihen handelt, die den Gesamteindruck verzerren.

Mit Blick auf die einzelnen Reihen⁸⁰ lässt sich erkennen, dass sich der entstandene Eindruck keinesfalls pauschalisieren lässt. Zunächst sticht hier die A-Reihe negativ ins Auge. Schon bei der geschlechterunspezifischen Analyse der A-Reihe war die unterschiedliche Ausprägung dieser Kategorie im Vergleich zum Forschungsstand augenscheinlich geworden. Hier lässt sich nun erkennen, dass bei den Schülerinnen tatsächlich sogar eine leicht positive Entwicklung erkennbar ist, die Entwicklung der Schüler jedoch klar als negativ einzustufen ist. Zwei Schüler (20%) mehr als in der ersten Erhebung bleiben auf dem basalen Niveau des Gegenwartsbezuges. Diese Entwicklung ist in der Vergleichsgruppe nicht zu erkennen und es sollte im größeren Rahmen überprüft werden, ob geschlechtergeschichtlich orientierter Unterricht Schüler tatsächlich daran hindert, einen Gegenwartsbezug herzustellen. Da drei der sechs Schüler, die im zweiten Durchgang keinen Gegenwartsbezug mehr hergestellt haben, im ersten aber schon das intermediäre Niveau erreicht haben, scheint es, wie unter 7.2 *Die A-Reihe* bereits erwähnt, außerdem denkbar, dass die

⁷⁹ An dieser Stelle scheint es noch einmal wichtig, zu verdeutlichen worauf bereits in 3. *Theoretische Rahmen* hingewiesen wurde: Geschlechtergeschichtlich orientierter Geschichtsunterricht bedeutet keinesfalls die bloße Einbindung von Frauen in eine Erzählung. Geschlecht ist nicht mit Frauen gleichzusetzen. Durch die vorherrschende Fokussierung auf „Mächtige Männer“ gehört natürlich auch eine additive Inbezugnahme von Frauen in historische Betrachtungen dazu. Vielmehr aber bedeutet Geschlechtergeschichte, die Kategorie *Geschlecht* mitzudenken, also zu reflektieren, welchen Einfluss *Geschlecht* auf die im Unterricht behandelte Gesellschaft oder den gerade betrachteten historischen Gegenstand hat.

⁸⁰ Diese sind auf der nächsten Seite zu finden.

Begründung für den fehlenden Gegenwartsbezug in der Anhäufung von Faktenwissen zu suchen ist. Die Reihe ist die einzige Reihe, bei der die Schüler einen Rückschritt machen, jedoch ist auch die Progression der Schülerinnen verhältnismäßig niedrig. In der B- sowie der D-Reihe machen die Schüler zwar keinen Rückschritt, es findet aber auch keine Progression statt. Die Schülerinnen starten hier auf einem ähnlichen Niveau, bei ihnen ist jedoch in beiden Fällen eine deutliche positive Entwicklung zu erkennen. Blickt man auf die Entwicklungen der einzelnen Schüler, wird klar, dass besonders in der D-Reihe von einer Stagnation der Niveaus die Rede sein kann. In der B-Reihe sind nur zwei der sechs Essays, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf dem basalen Niveau eingeordnet sind, von Schülern, die auch schon im ersten Essay nur das basale Niveau erreicht haben. Dementsprechend haben sich vier Schüler von dem intermediären Niveau auf das basale Niveau verschlechtert, es haben sich aber auch vier Schüler vom basalen auf das intermediäre Niveau verbessert. Bei der D-Reihe jedoch finden sich drei der vier Schüler, deren zweite Essays auf basalem Niveau kodiert wurden auch beim ersten Essay im basalen Niveau wieder. Somit scheint der geschlechtergeschichtliche Ansatz und die Inkorporation dekonstruktiver Perspektiven im Unterricht nicht ausgereicht haben, um die Schüler ebenso dazu zu befähigen, dies eigenständig zu tun.

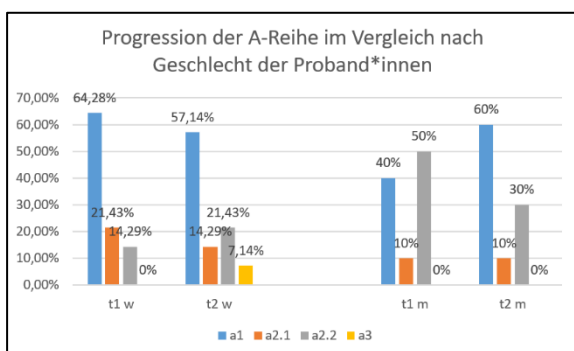


Abb. 8: Progression der A-Reihe im Vergleich nach *Geschlecht* ($n_w=14$; $n_m=10$)

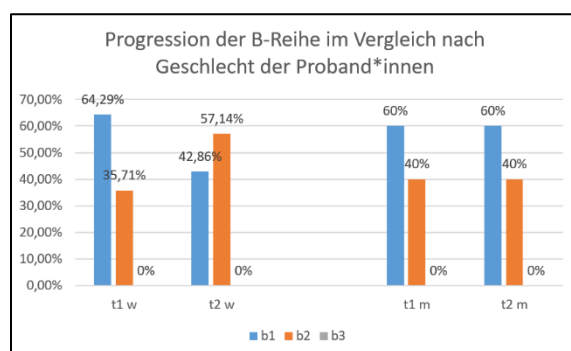


Abb. 9: Progression der B-Reihe im Vergleich nach *Geschlecht* ($n_w=14$; $n_m=10$)

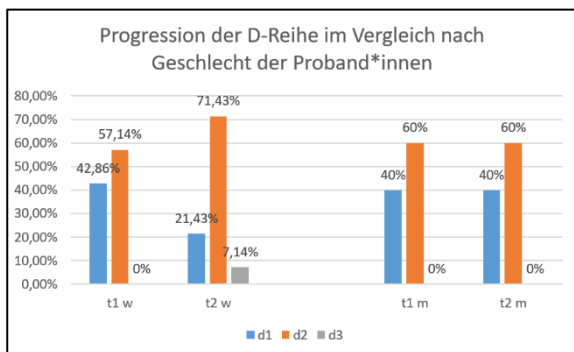


Abb. 10: Progression der D-Reihe im Vergleich nach *Geschlecht* ($n_w=14$; $n_m=10$)

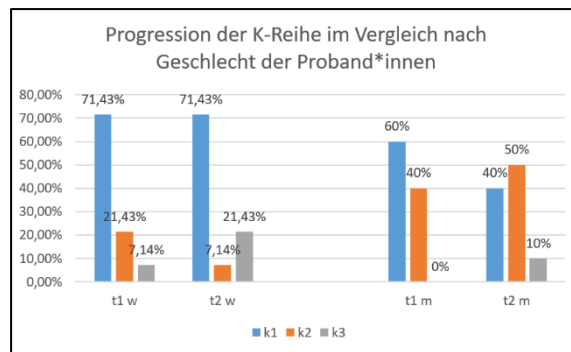


Abb. 11: Progression der K-Reihe im Vergleich nach *Geschlecht* ($n_w=14$; $n_m=10$)

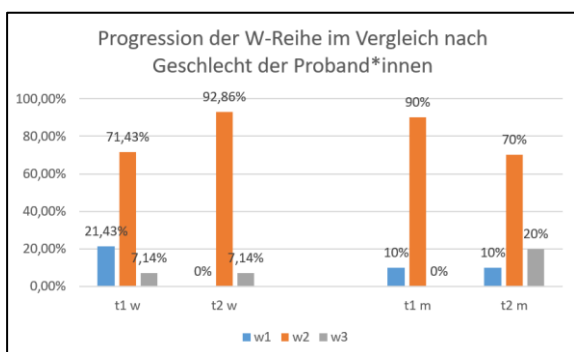


Abb. 12: Progression der W-Reihe im Vergleich nach *Geschlecht*

Dieses bisher konstatierte Defizit auf Seiten der Schüler lässt sich jedoch für die übrigen beiden Kategorien nicht bestätigen. Mit Blick auf die W-Reihe ist zu erkennen, dass auf Seiten der Schüler zwar eine Person in beiden Erhebung nur das basale Niveau erreicht (es handelt sich beide Male um die gleiche Person), während bei den Schülerinnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt niemand mehr auf diesem Niveau bleibt, dafür erreicht aber eine deutlich höhere Prozentzahl an Schülern das elaborierte Level. In der K-Reihe hingegen erreicht eine höhere Zahl an Schülerinnen das elaborierte Level, dafür ist das intermediäre Level jedoch nur sehr schwach ausgeprägt und die Prozentzahl der Schülerinnen, die nicht über das basale Level hinauskommen ist zum ersten sowie zum zweiten Erhebungszeitpunkt gleichbleibend sehr hoch (71,43%). Damit liegen die Schülerinnen deutlich unter der Vergleichsgruppe.⁸¹ Bei den Schülern hingegen liegt der Prozentsatz der basalen Kodierungen bereits zu Beginn unter dem der Schülerinnen und dieser Abstand steigert sich mit der

⁸¹ Wanda Schürenberg, Relevanz der Geschlechter?, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a.M., S. 363-396, hier: S. 369.

zweiten Erhebung erneut. Die Schüler scheinen also bezüglich ihrer Fähigkeit, Ereignisse und Beschriebenes zu verknüpfen, stärker von der Unterrichtsreihe profitiert haben als die Schülerinnen.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich der bei der insgesamt Lernprogression gewonnen Eindruck, dass die Schülerinnen deutlich stärker von der Unterrichtsreihe profitiert haben, nicht vollumfänglich bestätigen lässt. Die Schüler schneiden in der A-Reihe deutlich schlechter ab und es gilt, nach Gründen für diese negative Entwicklung zu fragen. Und auch in der D- und B-Reihe ist keine Progression erkennbar, während die Schülerinnen hier deutlich positive Entwicklungen verzeichnen. Doch auf der anderen Seite scheinen die Schüler hinsichtlich der W- und K-Reihe stärker von der Unterrichtsreihe profitiert zu haben. Bei diesen Ergebnissen kann keinesfalls von einer allgemeinen Tendenz die Rede sein. Mit einer größeren Proband*innenzahl sollte überprüft werden, ob bei Schülern tatsächlich die größere Progression in der W- und K-Reihe stattfindet und bei Schülerinnen in der A-, B- und D-Reihe oder ob die hier beobachtbaren Entwicklungen auch durch persönliche Stärken und die kleine Gruppengröße erklärbar sind. In der Vergleichsgruppe zeigten die Schüler in der B-Reihe die größere Progression, dafür schnitten die Schülerinnen in den anderen Reihen besser ab. Eine klare Tendenz ist hier somit nicht zu erkennen.

8. Fazit

Fördert geschlechtergeschichtlich orientierter Geschichtsunterricht die narrative Kompetenz von Schüler*innen also mehr als das anderer Geschichtsunterricht tut? Diese Frage galt es in dieser Arbeit zu klären. Blickt man auf die Ergebnisse, so lässt sich festhalten, dass zumindest in der insgesamt Progression eine positive Entwicklung auszumachen ist. Die Zahl der basalen Kodierungen sinkt deutlich. Die einzige Reihe für die dies nicht gilt, ist die A-Reihe. Hier findet sich eine negative Entwicklung, das basale Niveau steigt sogar noch. Mögliche Gründe dafür sind im vorherigen Kapitel diskutiert worden und sollte unbedingt überprüft werden. Denn sollte sich widererwartend doch herausstellen, dass es der geschlechtergeschichtlich geprägte Unterricht ist, der die Progression der A-Reihe beschränkt, so wäre zu hinterfragen, ob dieser Ansatz so vertretbar ist. Schließlich ist die Fähigkeit zum historischen Denken, also das Rückgreifen auf die Vergangenheit zum Zwecke der Zukunftsgestaltung, eines der Kernziele von Geschichtsunterricht. Dennoch scheinen die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen plausibel genug, um diese zunächst zu überprüfen und andere Gründe für die negative Entwicklung der A-Reihe auszuschließen.

Für die übrigen vier Reihe jedoch, ist eine positive Entwicklung zu konstatieren. In der B-Reihe ging das basale Niveau deutlich zurück, auch wenn das elaborierte Niveau leider ausgebildet wurde. In der D-Reihe ist zwar der Einfluss der Bilderauswahl auf das bereits initial hohe Niveau der Kodierungen zu hinterfragen, da aber zu beiden Zeitpunkten die gleiche Bilderreihe genutzt wurde,

hat dies keine Auswirkungen auf die Progression der Schüler*innen. Deren Entwicklung in dieser Reihe ist somit als positiv einzustufen. Die Fähigkeit der Schüler*innen, gesellschaftlich strukturierende Kategorien zu erkennen und deren Folgen zu benennen hat sich also sichtbar gesteigert. Die elaborierte Ebene der Dekonstruktion wurde leider nur selten erreicht, wobei hier auch die Altersstufe bedacht werden sollte. Auch in der K-Reihe ist eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Hier hat sich außerdem, wie auch in der Vergleichsgruppe, der höchste Anstieg des elaborierten Niveaus abgezeichnet. Auch in der W-Reihe ist eine deutliche Progression zu beobachten, wobei die Schüler*innen Schwierigkeiten haben, das elaborierte Niveau zu erreichen, sie also mehrheitlich nicht dazu in der Lage sind, ein Werturteil zu fällen. Diese Diagnose wird erneut vom Forschungsstand bestätigt.

Mit Blick auf den geschlechterspezifischen Vergleich lässt sich festhalten, dass der zunächst beim Blick auf die insgesamt Lernprogression entstandene Eindruck, dass bei den Schülern keine Progression stattgefunden hat, so nicht zu belegen ist. Mit Blick auf die einzelnen Reihen wird deutlich, dass hier erneut besonders die A-Reihe das Problem ist, hier findet auf Schülerseite eine negative Entwicklung statt. Wie bereits oben erwähnt, ist diese Tatsache noch genauer zu untersuchen. Bei zwei weiteren Reihen (B- und D-Reihe) ist auf Schülerseite zwar ebenfalls Stagnation zu erkennen, doch auch auf Seite der Schülerinnen lässt sich dies für die K-Reihe konstatieren. Die Schülerinnen zeigen insgesamt in der A-, B- und D-Reihe die bessere Leistung, dafür schneiden die Schüler in der K- und W-Reihe besser ab. In der Vergleichsgruppe zeigten Schüler in der B-Gruppe die bessere Leistung, während Schülerinnen in den anderen Reihen leicht stärker waren. Eine tatsächliche Bevorzugung eines der beiden *Geschlechter* scheint hier nicht gegeben zu sein. Dennoch ist die im Rahmen einer größeren Studie zu überprüfen.

Mit Blick auf diese gesammelten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass geschlechtergeschichtlicher Geschichtsunterricht klar die narrative Kompetenz fördert. Bis auf A-Reihe, also den Gegenwartsbezug, war in allen Reihen eine positive Entwicklung zu beobachten und somit ist auch die insgesamt Lernprogression gut ausgefallen. Das basale Niveau ist gesunken, das intermediäre deutlich und das elaborierte Niveau leicht gestiegen. Außerdem scheint ein geschlechtergeschichtlicher Ansatz keine allgemeine geschlechterspezifische Bevorzugung hervorzurufen. Die hier herausgearbeiteten Tendenzen sind natürlich trotzdem zu überprüfen. Stellt sich nun aber die Frage, ob der geschlechtergeschichtliche Ansatz die narrative Kompetenz *besonders* gut fördert, so ist diese Frage mit nein zu beantworten. In der Vergleichsgruppe gab es zwar in jeder Reihe Klassen, bei denen eine negative Entwicklung zu beobachten war und dies galt bei der vorliegenden Untersuchung nur für die A-Reihe. In allen anderen Reihen war somit eine positive Entwicklung zu verzeichnen, doch dies galt auch in jeder der Reihe für die Mehrheit der in der Vergleichsgruppe

untersuchten Klassen. Außerdem fanden sich auch in dieser Studie die im Forschungsstand geschilderten Probleme (Schwierigkeiten, das elaborierte Niveau zu erreichen, Konzentration auf Faktenwissen etc.) wieder, so dass man sagen kann, dass die Progression der Narrativen Kompetenz durch den geschlechtergeschichtlichen Ansatz keinesfalls behindert wird, aber auch keine signifikant höhere Progression im Vergleich zu anderen Ansätzen erkennbar ist. Die Inklusion von geschlechtergeschichtlichen Perspektiven in den Geschichtsunterricht scheint dennoch sinnvoll, bedenkt man die Wirkmacht dieser Kategorie in unserer Gesellschaft sowie der Vergangenheit, das Bedürfnis nach Verortung gerade für Schüler*innen im Schulalter, für die diese Kategorie einen Lebensweltbezug darstellen kann und die jahrhundertelange Vernachlässigung anderer als weißer, männlicher und mächtiger Perspektiven auf und in Geschichte.

Literaturverzeichnis

- Alavi, Bettina, Wozu Männergeschichte? Die Teilkategorie Mann im Prozess des historischen Lernens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 56-70.
- Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.
- Barsch, Sebastian, Gender – Eine Meistererzählung?, in Nadja Bennewitz/Hannes Burkhardt (Hg.), Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 5), Berlin 2016, S. 167-183.
- Nadja Bennewitz, Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht – Einig in der Kontroverse? Einführung, in: Nadja Bennewitz/Hannes Burkhardt (Hg.), Gender in Geschichtsdidaktik und Unterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 5), Berlin 2016, S. 9-54.
- Butler, Judith, Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, London 1990.
- Dehne, Brigitte, Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 9-33.
- Frischholz, Christina/Seidenfuß, Manfred, Geschlecht - Bildung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern – Gestaltung von Lernprozessen zur Kategorie Gender, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch (Historische Geschlechterforschung und Didaktik 3), Berlin 2013, S. 243-273, hier S. 251.
- Kessel, Martina, Heterogene Männlichkeit. Skizzen zur gegenwärtigen Geschlechterforschung, in: Friedrich Jäger/Burkhard Liebsch/Jörn Rösen (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart 2004, S. 272-384.
- Kölbl, Carlos, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.
- Kölbl, Carlos et al., Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre. Die Domäne Geschichte, in: Zeitschrift für Grundschulordnung 5 (2012), S. 63-75.
- Konrad, Lisa, Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns von Lehrkräften, Opladen/Berlin/Toronto 2018.

- Krüger, Kristen et al., Progression in den Lerngruppen, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression Narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a. M. 2019, S. 47-164.
- Kuhn, Bärbel, „Hagestolze“ und „alte Jungfern“. Lebenswirklichkeiten und Wahrnehmungen von Ehelosen im 19. Jahrhundert als geschlechtliches Lernpotenzial, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 71-89.
- Lang, Sabine, Mannfrauen und Fraumänner in indigenen Kulturen Nordamerikas, in: Bärbel Kuhn/Astrid Windhus (Hg.), Geschlechterkonstruktion. Gender im Geschichtsunterricht (Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre 9), St. Ingberg, S. 14-18.
- Lücke, Martin, „Walk on the wild side“. Genderkompetenz, Zeitgeschichte und Historisches Lernen, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.), Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. 2008, S. 223-236.
- Lücke, Martin, His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), S. 70-82.
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim u.a. 2010.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2019.
- Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2010.
- Popp, Susanne, Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 125-148.
- Queer History, <<https://www.queerhistory.de>>, [Stand: 15.03.2023].
- Schürenberg, Wanda, Relevanz der Geschlechter?, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule, Frankfurt a.M. 2019, S. 363-396, hier: S. 366.
- Scott, Joan W., Gender. A Useful Category of Historical Analysis, in: The American Historical Review 91, Bd. 5 (1986), S. 1053-1075.

- Scott, Joan W., Die Zukunft von *gender*. Fantasien zur Jahrtausendwende, in: Claudia Honegger/Caroline Arni (Hg.), *Gender – Die Tücken einer Kategorie*, Zürich 2001, S. 39-63.
- Scott, Joan W., Überlegungen zur Geschlechtsidentität und Politik, in: Eva Waniek/Silvia Stoller (Hg.), *Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie*, Wien 2001, S. 33-61
- van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte: Forschung und Wissenschaft 49)*, Berlin 2014.
- van Norden, Jörg, Lernprogression narrativer Kompetenz – Einleitung, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule*, Frankfurt a. M. 2019, S. 9-26.
- van Norden, Jörg/Schürenberg, Wanda (Hg.), *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule*, Frankfurt a. M. 2019.
- von Borries, Bodo, „Zauber des Anfangs“? Zum Debut von „Geschlechtergeschichte“ in Geschichtsdidaktik und -unterricht, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), *„Geschlecht in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch*, Berlin 2013, S. 159-198.
- Wagner, Tim, Zusammenfassung, in: Jörg van Norden/Wanda Schürenberg (Hg.), *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf und Regelschule*, Frankfurt a.M. 2019, S. 397-402, hier: 399.
- West, Candace/Zimmerman, Don H., *Doing Gender*, in: *Gender and Society* 1, Bd. 2 (1987), S. 125-151.
- Wilberg, Sylwia/Lynn, Richard, Sex differences in historical knowledge and school grades. A 26 nation study, in: *Personality and Individual Differences* 27 (1999), S. 1221-1229.
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3 (2004).
- Ziegler, Béatrice, *Doing or undoing Gender im Geschichtsunterricht – das ist hier die Frage*, in: Bea Lundt/Toni Tholen (Hg.), *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch (Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen 3)*, Berlin 2013, S. 199-221.

Anhangsverzeichnis

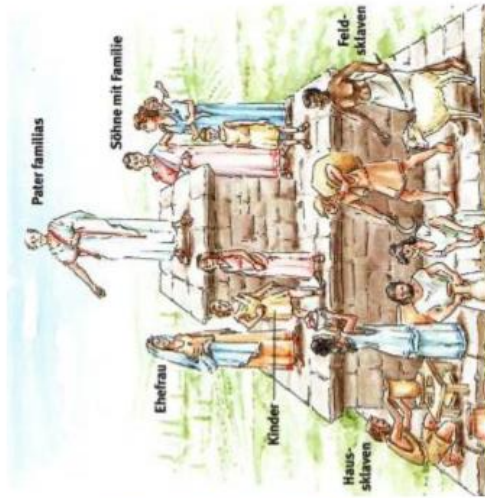
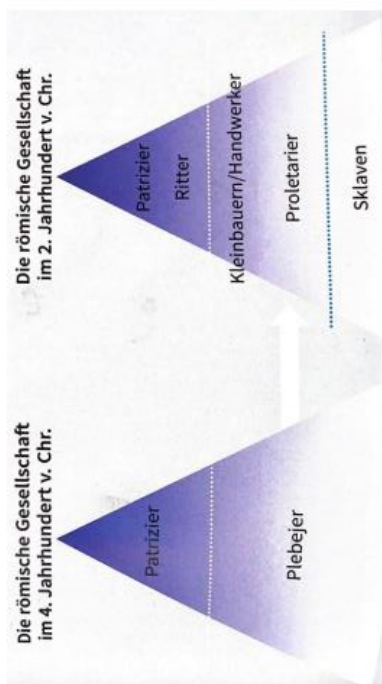
A1	Unterrichtsverlaufsplan	- 43 -
A2	Bilderreihe	- 44 -
A3	Kodierleitfaden.....	- 45 -
A4	Schüler*innenverteilungen.....	- 48 -

A1 Unterrichtsverlaufplan

Mi., 19.04	Essay Studienprojekt Einstieg: „Das Hermannsdenkmal – erhalten, ergänzen oder ersetzen?“
Do., 20.04	Optimaten und Popularen: Positionen und Verlauf Bürgerkrieg
Mi., 26.04	Veränderungen in der römischen Gesellschaft
Do., 27.04	Augustus übernimmt und macht Rom zum Kaiserreich
Mi., 03.05	Quellenarbeit: Wie sieht die perfekte Rolle von Mann und Frau aus?
Do., 04.05	s.o.
Mi., 10.05	Gruppenarbeit: Familie/Kinder/Sklaven
Do., 11.05	s.o.
Mi., 17.05	s.o.
Do., 18.05	<i>Entfällt: Himmelfahrt</i>
Mi., 24.05	Präsentationen: Römischer Alltag – Haus, Kolosseum, Circus Maximus, Thermen – Wer nimmt wann am Alltag teil?
Do., 25.05	s.o.
Mi., 31.05	Wiederholung: Die Germanen
Do., 01.06	Das Hermannsdenkmal: erhalten ergänzen oder ersetzen?
Mi., 07.06	Durchführung 2. Bilderreihe
Do., 08.06	<i>Entfällt: Fronleichnam</i>
Mi., 14.06	Ende des römischen Reiches

A2 Bilderreihe

Schreibe einen zusammenhängenden Text zu der untenstehenden Bilderreihe!



A3 Kodierleitfaden

Definition	Ankerbeispiel 2014b_7d	Kodierregel
A1 Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen“ (1w1).	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A2.1 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	(Französische Revolution) „Einige Jahre später dachten sich die Deutschen was die Französer können können wir schon lange! Und taten etwas ähnliches in Deutschland um mehr mitbestimmen zu dürfen. Wie man heute sehen kann haben die Deutschen es geschafft und wir können nun wählen und alle Entscheidungen werden zuerst demokratisch abgestimmt“ (3m3).	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
A2.2 Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	„Die art der bestrafung wurde auch geändert. In vielen Ländern gibt es z.B. keine Todesstrafe mehr. Die hinrichtung und ander brutalität sind nun verboten“ (13m1).	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
A3 Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	„Und die blutige Demokratie der Jacobiner, alles was sich widersetzte wurde getötet. Dannach, als Napoleon König wurde, hatte sich alles wieder beruhigt. Die franz. Revolution kämpfte immer noch, doch nicht gegen Napoleon, der sich anschließend noch selbst zum Kaiser gekrönt hat, weil er für sie lebte. Um 2000 wurde dann eine richtige Demokratie eingeführt“ (18w2).	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.
B1 Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen. Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
B2 Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	„1701 ließ König Ludwig XIV ein Gemälde von sich malen was er sich in seine Empfangshalle hing ... 1789 ging es mit dem Ballhausschwur los“ (1w2).	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder

		durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu kodieren.
B3 Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	„Ludwig XIV. ... Lange nach seiner Herrschaft besetzten aufständige Bürger ein Balhaus“ (9m2).	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), (viele) Jahre später, wenige Jahre später“.
K1 Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„Ich denke das auf dem einen Bild König Ludwig ist, genau kann ich es aber nicht erkennen. Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2 Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	„1701 ließ König Ludwig XIV ein Gemälde von sich malen was er sich in seine Empfangshalle hing, damit jeder sehen konnte was für ein hübscher Mann er war“ (1w2).	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3 Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	„Die Menschen glaubten, dass Napoleon im Sinne des Volkes handeln würde. Napoleon wurde aber zum Alleinherrscher“ (1w3).	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1 Sporadisches Wissen.	„Was ich wiederum genau erkenne ist das letzte Bild, auf dem man den Bundestag sieht“ (1w1).	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2 Kontextualisierung.	„Dann Krönte sich Napoleon selbst zum König. Er trug einen Goldenen Lorberkranz der an den Römischen Herscher Caesar erinnern soll“ (3m2).	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
W3 Bewertung und Beurteilung.	„In Frankreich herrschte jetzt eine schreckliche Hungersnot die viele Opfer hatte“ (12m3).	Der/Die Autor_in bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er/sie Ereignisse aus der eigenen Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine/ihre persönliche Betroffenheit explizit

		deutlich wird („Ich finde ... gut/schrecklich.“, „Meiner Meinung nach...“, (Ich finde) „Das ist schrecklich/ gut“). Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist. Es wird ein Beispiel kodiert.
--	--	---

A4 Schüler*innenverteilung

A-Reihe t1				A-Reihe t2			
a1	a2.1	a2.2	a3	a1	a2.1	a2.2	a3
6m5	6m1	6m3		6m1	6m8	6m4	6w11
6m7	6m5	6m4		6m3	6w7	6m6	
6m10	6w11	6m6		6m5	6w14	6m10	
6m11	6w14	6m8		6m7		6w1	
6w3		6m9		6m9		6w15	
6w7		6w1		6m11		6w16	
6w8		6w4		6w3			
6w9				6w4			
6w10				6w5			
6w12				6w8			
6w13				6w9			
6w15				6w10			
6w16				6w12			
				6w13			
B-Reihe t1				B-Reihe t2			
b1	b2	b3		b1	b2	b3	
6m3	6m1			6m1	6m3		
6m4	6m6			6m4	6m5		
6m5	6m8			6m6	6m9		
6m7	6m10			6m7	6m11		
6m9	6w4			6m8	6w1		
6m11	6w5			6m10	6w3		
6w1	6w11			6w7	6w4		
6w3	6w14			6w8	6w5		
6w7	6w15			6w10	6w9		
6w8				6w11	6w13		
6w9				6w12	6w14		
6w10				6w16	6w15		
6w12							
6w13							
6w16							

D-Reihe t1				D-Reihe t2			
d1	d2	d3		d1	d2	d3	
6m1	6m4			6m1	6m1	6w15	
6m3	6m5			6m4	6m3		
6m6	6m7			6m5	6m7		
6m10	6m8			6m6	6m8		
6w3	6m9			6m10	6m9		
6w10	6m11			6w3	6m11		
6w11	6w1			6w4	6w1		
6w12	6w4			6w14	6w5		
6w14	6w5				6w7		
6w16	6w7				6w8		
	6w8				6w9		
	6w9				6w10		
	6w13				6w11		
	6w15				6w12		
					6w13		
					6w16		
K-Reihe t1				K-Reihe t2			
k1	k2	k3		k1	k2	k3	
6m3	6m1	6w5		6m4	6m1	6m9	
6m4	6m6			6m5	6m3	6w4	
6m5	6m10			6m6	6m7	6w5	
6m7	6m11			6m10	6m8	6w11	
6m8	6w4			6w1	6m11		
6m9	6w7			6w3	6w13		
6w1	6w11			6w7			
6w3				6w8			
6w8				6w9			
6w9				6w10			
6w10				6w12			
6w12				6w14			
6w13				6w15			
6w14				6w16			
6w15							
6w16							

6w-Reihe t1				6w-Reihe t2			
w1	w2	w3		w1	w2	w3	
6m1	6m3	6w5		6m4	6m1	6m7	
6m4	6m5				6m3	6m10	
6w12	6m6				6m5	6w13	
6w14	6m7				6m6		
6w16	6m8				6m8		
	6m9				6m9		
	6m10				6m11		
	6m11				6w1		
	6w1				6w3		
	6w3				6w4		
	6w4				6w5		
	6w7				6w7		
	6w8				6w8		
	6w9				6w9		
	6w10				6w10		
	6w11				6w11		
	6w13				6w12		
	6w15				6w13		
					6w14		
					6w15		
					6w16		

Eigenständigkeitserklärung

Die Unterzeichnende versichert, dass sie die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von ihr angegebenen Hilfsmittel benutzt hat. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Der Unterzeichnenden ist bewusst, dass jedes Zuwiderhandeln (Einreichen einer Arbeit, die wörtlich oder nahezu wörtlich, ganz oder zu Teilen aus einer Arbeit oder mehreren Arbeiten [publiziert im Internet, in Zeitschriften, Monographien etc.] anderer übernommen ist) als Täuschungsversuch (siehe § 18 BPO) gelten kann, der die Bewertung der Arbeit mit „nichtausreichend“ zur Folge hat.

Bielefeld, den 21.09.2023

Lisbeth Riedmann