

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichtswissenschaft

Bachelorarbeit im Fach Geschichtswissenschaft
zum Thema:

**Lernprogression narrativer Kompetenz eines Online-
Kurses**

Erstgutachter: PD Dr. Jörg von Norden

Zweitgutachter: Jun.-Prof. Dr. Lars Deile

vorgelegt von:

Christian Röwekamp

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 3
2. Narrative Kompetenz	S. 4
3. Online-Lernen	S. 7
3.1. Online-Lernen im Bildungskontext	S. 7
3.2. Abitur-online.nrw	S. 14
4. Studie	S. 16
4.1. Unterrichtsverlauf	S. 18
4.2. Analyseprofil	S. 20
5. Analyse	S. 22
5.1. Offline-Kurs (EF1)	S. 23
5.2. Online-Kurs (EF3)	S. 28
5.3. Synthese und Analyse	S. 33
6. Fazit	S. 40
Literaturverzeichnis	S. 42
Anhang	S. 46
Eigenständigkeitserklärung	S. 60

1. Einleitung

„Narrative Kompetenz ist die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen und mit erzählter Geschichte umzugehen“¹. Dies ist nur ein Versuch zur Definition der narrativen Kompetenz, aber egal, ob nun dieser Definition gefolgt wird oder einer anderen², viele Geschichtsdidaktiker sind sich darüber einig, dass diese Kompetenz beziehungsweise das historische Erzählen, ein integraler Bestandteil der Geschichte ist und folglich auch im Schulfach Geschichte berücksichtigt werden sollte. Wie genau sich diese Kompetenz gestaltet und wie diese dann folglich im Unterricht implementiert und gefördert werden kann, dazu gibt es vermutlich ebenso viele Definitionen wie Untersuchungen. Doch wie sieht es mit der Förderung der narrativen Kompetenz in einem Unterrichtsszenario aus, welches von manchem als „Versprechen auf die Zukunft“³ bezeichnet wird?

Die Rede ist vom Online-Unterricht oder auch E-Learning. Genauer gesagt, handelt es sich bei dem von mir untersuchtem Unterricht um einen Online-Kurs an einem Weiterbildungskolleg, der sich auf das Abitur vorbereitet. Das Besondere an diesem Kurs ist, dass er Teil des Lehrgangs Abitur-online.nrw ist, bei dem die Unterrichtszeit in Präsenz- und Distanzphasen geteilt ist, welche mit Hilfe einer Online-Plattform überbrückt werden. Es handelt sich also nicht um einen reinen Online-Kurs, sondern um ein Angebot, welches dem Blended Learning zugerechnet werden kann, mehr dazu aber im entsprechenden Teil dieser Arbeit.

Um herauszufinden, wie sich die narrative Kompetenz unter den besonderen Bedingungen dieses Kurses entwickelt und welche Vor- oder Nachteile sich daraus für deren Förderung ergeben, habe ich eine Studie zur Lernprogression durchgeführt. Diese folgt dem Vorbild einer von van Norden entwickelten und schon mehrfach durchgeführten Studie⁴. Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, habe ich neben

1 Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts. 2010, S. 127.

2 Vgl. Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts. 2005, S. 78ff.; Rösen, Jörn, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Böhlau, Köln [u.a.] 2013, S. 43ff.; van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Centaurus, Freiburg 2011, S. 223ff.

3 Ebner, Martin/ Sandra, Schön, Forschungszugänge und -methoden im interdisziplinären Feld des technologiegestützten Lernens, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 174.

4 Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos - theoretisch, pragmatisch, empirisch, LIT-Verl., Berlin 2014, S. 254ff.; Neumann, Vanessa/ Schürenberg, Wanda, van Norden, Jörg, Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, S. 149ff.

der Erhebung in dem Online-Kurs eine zusätzliche Erhebung in einem Kurs des Weiterbildungskollegs mit normaler Konzeption durchgeführt, dessen Lernprogression im Vergleich als Referenzmenge dient. Es böte sich auch an nur auf Vorgängerstudien aus der Einführungsphase zurückzugreifen, doch wurden diese an Regelschulen durchgeführt, wodurch bei einem Vergleich die besonderen Merkmale eines Weiterbildungskollegs nicht berücksichtigt würden.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich zu Beginn die theoretischen Prinzipien der narrativen Kompetenz thematisieren, ehe ich mich mit dem Thema Online-Lernen im Bildungssektor auseinandersetze. Daran anschließend findet auch eine Beschreibung des von mir untersuchten Lehrgangs und dessen Einordnung in die im vorherigen Kapitel beschriebenen Ausprägungen des Online-Lernens statt. Erst dann stelle ich die Grundlagen und Voraussetzungen der von mir durchgeführten Studie vor, unterteilt in das Analyseprofil und den thematischen Unterrichtsverlauf.

Daraufhin lege ich die Ergebnisse der Lernprogressionen getrennt dar, um die jeweiligen Ergebnisse möglichst übersichtlich zu gestalten und den anschließenden Vergleich sowie dessen Analyse zu erleichtern. Nachdem ich in diesem Schritt die Lernprogression narrativer Kompetenz auf Grundlage der vorherigen Kapitel analysiert habe, fasse ich meine Ergebnisse in Bezug auf die festgestellten Vor- und Nachteile des Online-Unterricht bei der Förderung der narrativen Kompetenz in einem Fazit zusammen.

2. Narrative Kompetenz

Wirft man einen Blick in den Kernlehrplan NRW, stellt man fest, dass für das Fach Geschichte vier Kompetenzen ausgewiesen sind: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz⁵. Nun kritisieren einige Didaktiker, dass es sich bei diesen Kompetenzen nicht um den eigentlichen Kern des Faches handelt und Geschichte dadurch nur unzureichend abgebildet wird⁶.

Im Zentrum des Faches steht das historische Denken, welches Fragen an die Vergangenheit richtet, um sich in der Gegenwart zu orientieren. Rüsen bezeichnet diesen Vorgang als „historische Sinnbildung“⁷, die sich in narrativer Form abspielt.

5 Vgl. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Düsseldorf 2014, S. 15ff.

6 Vgl. van Norden, Was für Geschichten, S. 208ff.

7 Rüsen, Historik, S. 43.

Durch Erzählen werden die Ergebnisse zu den Fragen versprachlicht und es entsteht eine Geschichte. Die herausragende Rolle, die das Erzählen für Geschichte hat, führt zu der Forderung dem Erzählen mehr Raum in der Schule zu geben und in Form der narrativen Kompetenz in den Lehrplänen zu verankern⁸.

Diese theoretischen Erörterungen als Grundlage, versuchten sich einige Didaktiker daran, ein geeignetes Kompetenzmodell aufzustellen, in welchem das historische Erzählen seinen Platz findet⁹. Die in der vorliegenden Arbeit analysierte Studie stützt sich auf ein Kompetenzmodell nach van Norden und damit auf die von ihm ausgearbeitete „Zeitkompetenz“¹⁰, die ich im Folgenden näher erläutere.

Die Zeitkompetenz gliedert sich in zwei Teile, welche sich jeweils auf einen spezifischen Aspekt des historischen Erzählens beziehen. In Anlehnung an die Arbeit McTaggarts¹¹, bezeichnet er diese als A- und als B-Kompetenz. Unter der A-Kompetenz werden die Punkte zusammengefasst, welche von Rüsen als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“¹² bezeichnet werden. Durch den Bezug zum Hier und Jetzt werden Gegenwart und Vergangenheit in Zusammenhang gebracht und dienen der Orientierung in der Gegenwart. Dieser Prozess der historischen Sinnbildung vollzieht sich narrativ und kann mit Hilfe der Erzähltypologie Rüsen beschrieben werden. Die Typologie unterscheidet vier unterschiedliche Typen der historischen Sinnbildung: traditionales Erzählen, exemplarisches Erzählen, genetisches Erzählen und das kritische Erzählen.¹³

Im traditionellen Erzählen überdauert der Sinn die Zeit, sprich die Vergangenheit wird in der Gegenwart als Tradition fortgeführt. Es hat kein Wandel innerhalb der Geschichte stattgefunden, sodass die Gegenwart der Vergangenheit gleicht¹⁴.

Ähnlich zum traditionellen Erzählen wird auch im exemplarischen Erzählen „die Zeit still [gestellt]“¹⁵, allerdings nicht in Form einer Tradition, sondern hier gilt Geschichte als Lehrmeister, dessen Beispiel in der Gegenwart gefolgt wird. Meistens dienen

8 Vgl. Nitsche, Martin/ Buchsteiner, Martin, Einleitung. Historisches Erzählen und Lernen, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Springer VS, Wiesbaden 2016, S. 3ff.

9 Vgl. Wehen, Britta, Macht das Sinn? Historische Erzählungen von Schüler/innen vor und nach einer Spielfilmanalyse – Theoretisches Konzept und empirische Befunde, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Springer VS, Wiesbaden 2016, S. 132ff.

10 van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 190.

11 Vgl. McTaggart Ellis McTaggart, John, Die Irrealität der Zeit, in: Sandbothe, Mike/ Zimmerli, Walter Christoph (Hrsg.), Klassiker der modernen Zeitphilosophie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1993, S. 67ff.

12 Rüsen, Historik, S. 44.

13 Vgl. ebd., S. 43ff.

14 Vgl. ebd., S. 210f.

15 Rüsen, Historik, S. 212.

historische Personen oder auch Nationalitäten als solche Beispiele, für die durch das exemplarische Erzählen eine Identifikation entsteht. In der Praxis sind diese beiden Typen allerdings aufgrund ihrer ähnlichen Argumentationsweise oft schwer voneinander zu trennen, was sich auch darin widerspiegelt, dass van Norden in seinem Kompetenzmodell lediglich das traditionale Erzählen berücksichtigt¹⁶.

Den nächsten Typus bildet das kritische Erzählen, dies stellt quasi das Gegenstück zu den beiden erstgenannten Typen dar. Das kritische Erzählen ist geprägt von Brüchen und Zäsuren, der Sinn überdauert nicht die Zeit, sondern es wird sich von der Vergangenheit abgewandt, die keine Ähnlichkeit zur Gegenwart aufweist. Dementsprechend dient die Vergangenheit nur im negativen Sinne zur Orientierung in der Gegenwart¹⁷.

Der letzte Typus ist das genetische Erzählen, in ihm wird dargelegt, was sich auf welche Weise verändert hat. Es geht darin aber noch über das kritische Erzählen hinaus, indem es die „Zeit [...] als Sinn verzeitlicht“¹⁸. Es wird nicht über die Abkehr von der Vergangenheit argumentiert, sondern über den Wandel, der sich innerhalb dieser Zeitdifferenzen vollzogen hat¹⁹.

Die B-Kompetenz drückt die Fähigkeit aus historische Ereignisse zeitlich in Verbindung zu setzen und so ein Vor- beziehungsweise Nacheinander zu erzeugen, aber auch eine Gleichzeitigkeit ist möglich. Die Ereignisse werden ähnlich wie bei einem Zeitstrahl geordnet und bilden das zeitliche Grundgerüst der Geschichte. Durch diese zeitliche Reihung wird es auch möglich, Dauer und den Wandel, der sich zwischen den zeitdifferenten Ereignissen vollzogen hat, darzustellen²⁰.

Diese zweigeteilte Zeitkompetenz ist nur ein Teil der narrativen Kompetenz van Nordens, den anderen Teil bildet die kompositorische Kompetenz²¹. Durch sie erhält die Geschichte eine formale Struktur, sie dient dazu die einzelnen Aussagen inhaltlich zu vernetzen und so einen triftigen zusammenhängenden Text zu verfassen. Diese Kompetenz ist nicht ausschließlich auf das Fach Geschichte beschränkt, sondern besitzt überall dort Mächtigkeit, wo es um die Produktion von aussagekräftigen Texten geht. Erhebt man das historische Erzählen und damit die Narration zur Maxime des Geschichtsunterrichts, so ist die kompositorische Kompetenz unabdingbar.

16 Vgl. ebd., S. 211f.; van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 201.

17 Vgl. Rösen, *Historik*, S. 213.

18 Ebd., S. 213.

19 Vgl. ebd., S. 212f.

20 Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 195ff.

21 Vgl. van Norden, *Was für Geschichten*, S. 224f.

3. Online-Lernen

„Online-Lernen findet statt, wenn Lernprozesse unter Nutzung des Internets in Szenarien ablaufen, in denen multimediale und telekommunikative Technologien systematisch integriert sind“²².

3.1. Online-Lernen im Bildungskontext

Mit steigender Bedeutung der neuen Technologien und des Internets im Alltag steigt auch deren Bedeutung für den Bildungssektor. Immer mehr Angebote, die sich in unterschiedlicher Weise auf diese neuen Medien stützen, sprießen aus dem Boden und bereichern das Bildungsangebot, dabei gilt es allerdings, die unterschiedlichen Begriffe auseinanderzuhalten, mit denen sich die einzelnen Angebote voneinander abgrenzen.

Begriffe wie »Technology-Enhanced Learning« oder »Lernen mit neuen Medien« beziehen sich nur auf die im Unterricht eingesetzten Medien, wird der Lernprozess hingegen explizit über den Computer und das Internet durchgeführt, ist häufig die Rede von »E-Learning«. Der deutsche Begriff »Online-Lernen« wird oft synonym verwendet, auch wenn mit Letzterem der Aspekt des Fernlernens verbunden wird. Für beide Begriffe gilt, dass sich unter ihnen zahlreiche Szenarien zusammenfassen lassen, die alle das Internet beziehungsweise den Computer nutzen. Diese unterscheiden sich allerdings in Bezug auf den Umfang des Einsatzes, die Struktur der Veranstaltung, die zugehörige Institution und die damit verbundenen Lernziele²³.

Von reinem Online-Lernen ist die Rede, wenn sowohl Lernmaterialien über das Internet bereitgestellt werden, als auch die Kommunikation nur auf digitalem Wege erfolgt, Möglichkeiten dazu sind zum Beispiel durch E-Mail, Foren oder verschiedene Chat-Programme gegeben. Eine Sonderform dieser Art des Online-Lernens sind die sogenannten Massive Open Online Courses (MOOCs), bei denen eine sehr große Anzahl von Teilnehmern die Möglichkeit hat, online an einer meist universitären Veranstaltung teilzunehmen, nicht selten belaufen sich die Zahlen auf mehrere tausend Teilnehmer. Solche Veranstaltungen haben allerdings aufgrund ihrer Größe das Problem, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden nur noch ungenügend erfolgen kann, die Teilnehmer werden zum Großteil mit den Materialien allein

22 Seel, Norbert M./ Ifenthaler, Dirk, Online lernen und lehren, Reinhardt, München 2009, S. 16.

23 Vgl. Ebner, Martin/ Schön, Sandra/ Nagler, Walther, Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 12ff.

gelassen²⁴.

Dieses Problem versucht das Blended Learning zu umgehen, indem es Online-Lernphasen mit Phasen von Präsenzunterricht abwechselt. In der Online-Phase erhalten die Teilnehmer Instruktionen über das Internet, zum Beispiel über Mail oder einen digitalen Kursraum, während sie in den Präsenzphasen normalen Unterricht haben. Die Lehrperson steht in beiden Phasen sowohl persönlich, als auch über das Internet als AnsprechpartnerIn bereit²⁵. Aufgrund dieser Struktur und der damit verbundenen Abschwächung der oben beschriebenen Nachteile des Online-Lernens sieht Buschor im Blended Learning auch die optimale Lernform²⁶.

Allerdings ist die Nutzung des Online-Unterrichts nicht nur im schulischen Kontext möglich, der weitaus größte Teil der Nutzung erfolgt bislang in anderen Bildungskontexten wie der Universität oder der beruflichen Weiterbildung, vom informellen persönlichen Lernen gar nicht erst zu sprechen. Besonders im universitären Kontext erhält das Online-Lernen große Aufmerksamkeit, so werden an Fernuniversitäten Kurse und Abschlüsse angeboten, die auf rein digitalen Weg zu erwerben sind. Aber auch an normalen Hochschulen breitet sich das Angebot an Blended Learning Kursen und MOOCs aus, ein nicht unerheblicher Teil der Instruktionen in Seminaren erfolgt auch so schon auf digitalem Weg, ohne dass diese Veranstaltungen explizit dem E-Learning zugerechnet werden. In der beruflichen Weiterbildung ergibt sich durch das Online-Lernen die Möglichkeit Mitarbeiter zeitsparend weiterzubilden, zum Beispiel durch Schulungen, die digital oder im Blended Learning absolviert werden können, aber auch zu Trainingszwecken kann auf das Internet zurückgegriffen werden²⁷. Allerdings stehen dem Einsatz der neuen Medien in der Erwachsenenbildung auch einige Vorbehalte entgegen, die vor allem mit dem höheren Alter der Teilnehmer begründet werden²⁸.

Anders sieht das bei der Nutzung in Schulen aus, hier haben die SchülerInnen wenig

24 Vgl. Ebner/ Schön/ Nagler, Einführung, S. 16f.; van Treeck, Timo/ Himpel-Gutermann, Klaus/ Robes, Jochen, Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Claasrooms, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 291ff.

25 Vgl. Herber, Erich/ Schmidt-Hertha. Bernhard/ Zauchner-Studnicka, Sabine, Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 508.; Ebner/ Schön/ Nagler, Einführung, S. 16f.

26 Vgl. Buschor, Ernst, Möglichkeiten und Grenzen des E-Learning, in: Miller, Damian (Hrsg.), E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt, Bern [u.a.] 2005, S. 211.

27 Vgl. Niegemann, Helmut M./ Domagk, Steffi/ Hessel, Silvia/ Hein, Alexandra/ Hupfer, Matthias/ Zobel, Annett, Kompendium multimediales Lernen, Springer, Berlin/Heidelberg 2008, S. 121ff.

28 Vgl. Herber/ Schmidt-Hertha/ Zauchner-Studnicka, Weiterbildung, S. 508ff.

Vorbehalte dagegen, im Gegenteil, sie erlernen den Umgang mit diesen oft intuitiv im Alltag. So zeigt die JIM-Studie von 2016, dass 95 Prozent der 12- bis 19-Jährigen ein Smartphone besitzen, welches 92 Prozent auch täglich benutzen. Ebenso haben 87 Prozent die Möglichkeit von zu Hause frei auf das Internet zuzugreifen, was 87 Prozent der Befragten auch täglich tun²⁹. Trotz dieser großen Verbreitung der neuen Medien im Alltag, spielen diese in der Schule noch eine geringe Rolle³⁰, oder um es mit Seeler und Ifenthaler auszudrücken: „Die Online-Technik rast, die Didaktik aber humpelt hinterher“³¹.

Oft werden Elemente des E-Learnings nur ergänzend eingesetzt, den größten Anteil an der Nutzung dürfte wohl die Informationssuche im Internet haben, jedoch werden im systematischen Einsatz Chancen gesehen, den Lernprozess zu optimieren³². Dieser Einsatz kann in unterschiedlichem Umfang erfolgen, danach richtet sich auch, auf welche Elemente des Online-Lernens zurückgegriffen wird. Dies kann von einer einfachen E-Mail Liste, über eine Klassenhomepage, bis hin zur Verwendung einer ausgestalteten Lernplattform reichen.

Letztere ist ein sogenanntes »Content-Management-System«, welches verschiedene Nutzungsmöglichkeiten beinhalten kann. Neben einer Dokumentenablage können hier auch Aufgaben, Tests oder ganze Einheiten erstellt werden, die innerhalb der Lernplattform zu bearbeiten sind, auch Foren können bereitgestellt werden, um die Kommunikation zwischen den Teilnehmern zu ermöglichen. Eine solche Lernplattform bietet das Potential, den Präsenzunterricht zu ersetzen und sämtliche Interaktionen auf diesem Weg zu vollziehen³³.

Allerdings geht die Forschung davon aus, „dass die digitalen Medien den Präsenzunterricht keineswegs vollständig ersetzen können“³⁴, weswegen die Nutzungsmöglichkeiten des Online-Lernens beim Blended Learning und beim Einsatz ergänzend zur Präsenzlehre liegen. Doch welche Vorteile bringt das Online-Lernen eigentlich mit sich, die für eine Integration in die Schule sprechen?

Ein nicht unerheblicher Grund ist die Einbeziehung der Lebenswelt der Lernenden. Wie

29 Vgl. JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), Stuttgart 2016, S. 6, 11 u. 46.

30 Vgl. Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard, Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, wbv, 4. Auflage, Bielefeld 2015, S. 497f.

31 Seel/ Ifenthaler, Online lernen, S. 107.

32 Vgl. Arnold/ Kilian/ Thilloßen/ Zimmer, Handbuch E-Learning, S. 44.

33 Vgl. Drummer, Jens, E-Learning im Unterricht. Ein Leitfaden zum Einsatz von Lernplattformen in der Schule, Hülsbusch, Boizendorf 2011, S. 22ff.

34 Arnold/ Kilian/ Thilloßen/ Zimmer, Handbuch E-Learning, S. 504.

oben beschrieben, spielen die neuen Medien im Alltag der SchülerInnen eine große Rolle und sind oft nicht mehr wegzudenken. Ein Großteil des informellen Lernens vollzieht sich schon über das Internet und die Sozialen Netzwerke, es ist also nur folgerichtig, die SchülerInnen in ihrem Alltag abzuholen und diese Medien auch für das formelle Lernen zu nutzen. Neben diesem motivationalen Aspekt erfüllt das Online-Lernen auch den Zweck, den Umgang mit diesen Medien weiter zu erlernen, um den alltäglichen Gebrauch besser reflektieren zu können. Nicht umsonst existiert ein Beschluss der Kultusministerkonferenz, laut dem die Medienbildung einen größeren Teil der schulischen Bildung einnehmen soll³⁵.

Betrachtet man den Einsatz ergänzend zum Präsenzunterricht, ergibt sich daraus vor allem ein zeitlicher Vorteil. Instruktionen müssen nicht mehr zwangsläufig im Unterricht erfolgen, sondern können zusammen mit Zusatzmaterialien später geschehen. Laut Drummer kann zum Beispiel reines Faktenwissen zur Vorbereitung auf oder Wiederholung eines Themas, auf digitalem Weg angeeignet werden, sodass mehr effektive Unterrichtszeit vorhanden ist und flexibler auf mögliche zeitliche Engpässe reagiert werden kann³⁶. In Bezug auf die Lernenden ergibt sich bei diesem Modell im Hinblick auf das Zeit- und Ortsmanagement zunächst keine allzu große Veränderung im Vergleich zu traditionellen Instruktionen, da sie bei der Bearbeitung von Hausaufgaben bereits flexibel wählen können wann und wo sie diese erledigen. Größere Flexibilität ergibt sich, wenn Präsenzlehre zugunsten von digitaler Distanzlehre vermindert wird. Die SchülerInnen können ihren Lernprozess je nach inhaltlicher Strenge der Instruktionen selbst gestalten. Durch den curricularen Zwang der Schulen wird es zwar schwer sein, die Offenheit und die Vielfalt der Lernressourcen, die das Internet ermöglicht, auszuschöpfen, doch zumindest in puncto Zeit- und Ortsmanagement ergeben sich Möglichkeiten der Anpassung an die eigenen Bedürfnisse.

Dem folgend geht der Einsatz der neuen Technologien konform mit einer schülerzentrierten Ausrichtung des Unterrichts, die auf den Erkenntnissen des Konstruktivismus aufbaut. Geht man davon aus, dass die Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse eine Konstruktion des Subjektes sind, dann ist Lernen ein „autopoietischer Vorgang“³⁷. In diesem Lernprozess ist es wichtig, den Lernenden

35 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012), 2012, S. 3ff. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Stand: 30.11.2017].

36 Vgl. Drummer, E-Learning, S. 39ff.

37 Reinmann, Gabi, Didaktisches Handeln. Die Beziehungen zwischen Lerntheorien und Didaktischem

Freiräume zu ermöglichen, damit diese den Prozess bestmöglich nach ihren Bedürfnissen gestalten können, dabei tritt die Lehrperson als eine Art Coach auf und nicht als Wissensvermittler. Die Flexibilität des Online-Lernens in Bezug auf das Lerntempo, die Zeit und den Ort des Lernens ermöglicht in einem umfangreicheren Rahmen schülerzentriert zu lehren und zu lernen³⁸.

Äquivalent zum aktuellen Kernlehrplan stehen auch bei Untersuchungen zum E-Learning und dessen Vorteilen Kompetenzen im Mittelpunkt. Die zwei wichtigsten Kompetenzen in Bezug auf das Online-Lernen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Bereits weiter oben angeklungen ist die Medienkompetenz, die nahezu in jeder Untersuchung eine Rolle spielt. Nach Baacke umfasst diese vier Dimensionen. Dazu gehören nicht nur die passive Mediennutzung und Medienkunde, sondern auch die aktive Mediengestaltung und die Medienkritik³⁹. Wie bereits oben beschrieben, nehmen die Medien, darunter das Internet, insbesondere bei jüngeren Menschen, einen großen Stellenwert ein und sind fest in ihrer Alltagswelt verankert, umso wichtiger scheint es die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen. Durch die Einbindung von Elementen des Online-Lernens kann diese Auseinandersetzung auch im formalen Rahmen der Schule geschehen, sodass nicht nur die Mediennutzung und -kunde trainiert werden, je nach Instruktion sind auch die Medienkritik und die Mediengestaltung eingebunden. Allerdings wird durch das Lernen mit den neuen Medien nicht nur die Medienkompetenz gefördert, andersherum kann der Einsatz von Medien laut der Kultusministerkonferenz durchaus dazu beitragen, Lernprozesse zu verbessern⁴⁰.

Die zweite Kompetenz, die beim E-Learning eine wichtige Rolle spielt, ist die Selbstlernkompetenz. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit den eigenen Lernprozess so zu gestalten und zu steuern, dass gestellte Anforderungen und Aufgaben bewältigt werden können. Darunter lässt sich ein ganzes Konsortium von Teilkompetenzen einordnen, zum Beispiel kognitive und metakognitive Strategien und Strategien zum

Design, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 129.

38 Vgl. Reinmann, Didaktisches Handeln, S. 129f.; Schaumburg, Heike/ Seidel, Thomas, Online-Lernen in der Schule, in: Klimsa, Paul/ Issing, Ludwig J. (Hrsg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, Oldenbourg Verlag, 2. Auflage, München 2011, S. 364.

39 Vgl. Baacke, Dieter, Medienpädagogik, Niemeyer, Tübingen 1997, S. 10ff.

40 Vgl. KMK, Medienbildung in der Schule, S. 4.; Drummer, E-Learning, S. 31ff.; Arnold/ Kilian/ Thillosen/ Zimmer, Handbuch E-Learning, S. 56.; Egyptien, L. Eugen/ Walroy, Michael, Abitur-Online. Lernen in Präsenz und Distanz, in: Schule.NRW 04/12, 2012, S. 187.; Schaumburg/Seidel, Online-Lernen, S. 360ff.

Ressourcenmanagement, aber auch die Selbstreflexion und Motivation spielen eine Rolle. Durch die Verminderung der Präsenzlehre, zum Beispiel beim Blended Learning, tritt die Lehrperson von der klassischen Rolle des Vermittlers zurück und greift in den Distanzphasen im größeren Maße unterstützend in den Lernprozess ein. Im Kontext der Schule werden zwar in den meisten Fällen der Inhalt sowie die Instruktionen feststehen, sprich das Ziel des Prozesses und der zu gehende Weg sind vorgeschrieben, mit welchen Mitteln dies aber bewältigt wird, ist den Lernenden überlassen. Diese müssen ihren Lernprozess selbst planen und organisieren, darunter fallen Aspekte wie das eigene Vorwissen, die Ressourcen und das Tempo, indem gelernt werden soll. Daraus gilt es eine geeignete Strategie zu entwickeln und im Anschluss an die Durchführung das Ergebnis zu reflektieren, wodurch im Umkehrschluss die vorher gewählte Strategie überarbeitet werden kann. Gerade ohne den formalen, institutionellen Zwang einer Bildungseinrichtung stellt die Motivation in diesem Prozess ein wichtiges Kriterium für das Gelingen des Lernprozesses dar. Die extrinsische Motivation in Form der Lehrperson verliert durch die Distanz an Wirkung und muss durch intrinsische Motivation ersetzt werden. Es ist offensichtlich, dass durch die besondere Struktur des Online-Lernens die Selbstlernkompetenz nicht nur gefördert wird, sondern dass diese zu einem gewissen Teil auch als Voraussetzung nötig ist, um überhaupt erfolgreich am Lernprozess teilnehmen zu können⁴¹.

Durch die räumliche Distanz fehlt ebenfalls die Möglichkeit der direkten Kommunikation mit den Mitlernenden, diese ist allerdings ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses, insbesondere bei schwierigeren Themen. Es ist also erforderlich neue Wege der Kommunikation zu nutzen und dadurch die soziale Einbindung zu fördern. Dabei werden die SchülerInnen wohl meistens auf Kommunikationswege zurückgreifen, mit denen sie aus dem Alltag vertraut sind, zum Beispiel Chat-Programme und -Apps. Die Nutzung eines Forums innerhalb der Lernplattform bietet zwar den Vorteil, dass die lernrelevante Kommunikation stets nachvollziehbar und abrufbar ist, solch eine Nutzung muss aber meist erst durch die Lehrperson angeregt werden⁴².

41 Vgl. Niegemann/ Domagk/ Hessel/ Hein/ Hupfer/ Zobel, Kompendium, S. 65ff.; Egyptien/ Walroy, Abitur-Online, S. 187.; Arnold/ Kilian/ Thilloßen/ Zimmer, Handbuch, S. 54ff.; Seel/Ifenthaler, Online lernen, S. 46ff.; Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Abitur-online.nrw. Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen, Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 2003, S. 11ff.

42 Vgl. Ebner, Martin/ Schön, Sandra/ Bäuml-Westebbe, Gabriela/ Buchem, Ilona/ Lehr, Christian/ Eglloffstein, Marc, Kommunikation und Moderation. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit

Auch im aktuellen Kernlehrplan finden sich immer wieder Verweise auf das selbstständige Lernen, so enthalten die Abschnitte zur Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz jeweils Ausführungen, die das eigenständige Arbeiten der SchülerInnen hervorheben⁴³. Diese hohe Wertschätzung führte auch zum SelGO-Projekt und der damit verbundenen Studie⁴⁴, in der explizit das selbstständige Lernen mit digitalen Medien im Zentrum stand. Obwohl beide Projekte den Namen Abitur-online.nrw tragen, handelt es sich bei dem SelGo-Projekt nicht um das von mir untersuchte.

An dieser Stelle könnten noch weitere Kompetenzen aufgelistet werden, mit denen sich einzelne Autoren in Bezug auf das E-Learning beschäftigt haben, allerdings lassen sich die meisten auch mit den beiden oben beschriebenen Kompetenzen und Teilkompetenzen identifizieren. So zum Beispiel bei der Partizipationskompetenz von Mayrberger, die ebenfalls unter den Sammelbegriff des selbstständigen Lernens gefasst werden könnte⁴⁵.

Es ist weiter oben schon einmal angeklungen, aber all diese Kompetenzen und Teilkompetenzen werden im Online-Unterricht nicht nur gefördert, sondern sind zu einem gewissen Teil auch Voraussetzung, um an einem solchen Bildungsangebot teilnehmen zu können. So werden für SelGO explizit aktives und selbstständiges Arbeiten, Motivation und Selbst- sowie IT-Kompetenz als Voraussetzungen der Lernenden ausgewiesen⁴⁶. Zumindest ein Fundament im selbstreguliertem Lernen muss vorhanden sein, um darauf aufzubauen und diese Kompetenz weiterzuentwickeln zu können. Ebenso müssen Kenntnisse in der Mediennutzung bestehen, um die auf digitalem Weg erhaltenen Materialien und Instruktionen sachgerecht abzurufen und bearbeiten zu können. Es bietet sich also an im Vorfeld eines solchen Angebotes eine entsprechende Einführung zu geben, sowohl in die verwendete Lernplattform und deren Medien, als auch in mögliche Lernstrategien⁴⁷.

Ebenso wie bei SchülerInnen sind auch bei LehrerInnen im Online-Unterricht spezielle Kompetenzen von Nöten. Durch die veränderte Lehrrolle hin zu einer MentorIn werden umfangreichere Kompetenzen im beratenden und unterstützenden Bereich erforderlich

Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 158ff.; Drummer, E-Learning, S. 23f.

43 Vgl. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, S. 15ff.

44 Vgl. Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Abitur-online.nrw.

45 Vgl. Mayrberger, Kerstin, Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation, in: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Nr. 21, 2012, S. 8ff. <http://www.medienpaed.com/article/view/138/138> [Stand: 30.11.2017].

46 Vgl. Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Abitur-online.nrw, S. 156ff.

47 Vgl. Niegemann/ Domagk/ Hessel/ Hein/ Hupfer/ Zobel, Kompendium, S. 75f.

als im traditionellen Setting. Gerade auch in Bezug auf die Medienkompetenz müssen umfangreiche Kenntnisse vorhanden sein, insbesondere in der Medienkritik und der Mediengestaltung, um eine geeignete Lernumgebung mit geeigneten Instruktionen und Materialien erstellen zu können⁴⁸. Sowohl Buschor, als auch Stöcklin sehen in einer unzureichend ausgebildeten Medienkompetenz der Lehrpersonen einen Grund für die schleppend verlaufende Integration von Online-Lernen an Regelschulen, sei es durch eine ungenügende Ausbildung oder der Tatsache geschuldet, dass die neuen Medien nicht in dem Umfang Teil der Lebenswelt der Lehrpersonen sind, wie bei den Lernenden⁴⁹.

3.2. Abitur-online.nrw

Der von mir auf seine Lernprogression untersuchte Kurs ist Teilnehmer an dem Lehrgang Abitur-online.nrw, dabei handelt es sich um ein Angebot an mehreren Weiterbildungskollegien in Nordrhein-Westfalen, in dessen Rahmen die Teilnehmer die Fachhochschulreife beziehungsweise das Abitur erwerben können. Er richtet sich explizit an Berufstätige, die berufsbegleitend einen dieser Abschlüsse erwerben wollen. Teilnahmevoraussetzungen sind das Erreichen des 18. Lebensjahres, die Fachoberschulreife, sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung beziehungsweise zweijährige Berufserfahrung, „hierauf werden auch Zeiten der selbständigen Führung eines Familienhaushalts, des Wehr- und Zivildienstes sowie Zeiten von Arbeitslosigkeit angerechnet“⁵⁰. Das Angebot ist also nicht Teil des Regelschulsystems und kann auch nicht alternativ zur Regeloberstufe besucht werden. Gegliedert ist der Kurs jeweils in sich abwechselnde Präsenz- und Distanzphasen, wobei die Distanzphasen mit Hilfe des Internets überbrückt und durch eine Lernplattform organisiert sind. Das Angebot ist somit dem Blended Learning zuzurechnen. Der Kurs lässt sich nicht genau einem von Staker und Horn beschriebenen Modell zuordnen, allerdings enthält er einige Elemente dieser Szenarien. Das Grundkonzept ähnelt dem Flex Modell, die Teilnehmer bekommen ihre Instruktionen und Materialien in der Distanzphase über die Lernplattform und können die Aufgaben dann individuell bearbeiten. Im Unterschied zu dem beschriebenen Modell können die Studierenden jedoch nicht frei wählen, welche

48 Vgl. Arnold/ Kilian/ Thillosen/ Zimmer, Handbuch, S. 114f.

49 Vgl. Buschor, Grenzen des E-Learning, S. 208ff.; Stöcklin, Nando, Von analog zu digital. Die neuen Herausforderungen für die Schule, in: Blaschitz, Edith/ Brandhofer, Gerhard/ Nosko, Christian/ Schwed, Gerhard, Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Hülsbusch, Glückstadt 2012, S. 61ff.

50 [https:// www.schulentwicklung.nrw.de/abitur-online/beschreibung-des-lehrgangs/](https://www.schulentwicklung.nrw.de/abitur-online/beschreibung-des-lehrgangs/) [Stand: 30.11.2017].

zusätzlichen Lehrangebote sie nutzen wollen, sondern es gibt verpflichtende Präsenztermine, in denen Präsenzunterricht stattfindet. Der Kurs enthält aber auch Elemente des Flipped Classrooms, da die Beschäftigung mit den Aufgabenstellungen hauptsächlich in Distanz geschieht, welche dann in Präsenz aufgearbeitet werden⁵¹.

Der zeitliche Rahmen der Präsenzphase entspricht circa zwei Abenden mit durchschnittlich 10 Stunden pro Woche, der Rest verfällt auf das Selbststudium, sodass ungefähr die Hälfte des zeitlichen Aufwandes in Distanz geschieht. Insgesamt dauert es ebenso wie in der Regeloberstufe drei Jahre beziehungsweise sechs Semester bis zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, unterteilt in zwei Semester Einführungs- und vier Semester Seminarphase. Der Lehrgang startete 2002 an 11 verschiedenen Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen mit zunehmend steigender Teilnehmerzahl. Befanden sich 2005 noch 543 Studierende in dem Lehrgang, waren es 2011 mit 965 fast doppelt so viele, diese Zahl dürfte bis heute noch weiter angestiegen sein, auch aufgrund der Ausweitung auf weitere Weiterbildungskollegs⁵².

Instruktionen erhalten die Studierenden hauptsächlich über die Lernplattform, die auf dem kostenlosen Anbieter Moodle basiert. Der Zugang zu dieser Plattform ist passwortgeschützt, danach erhalten die Studierenden Zugriff auf ihre verschiedenen Kurse (Geschichte, Mathematik, ...), deren Bereiche quasi eigene kleine Kursräume darstellen. Diese Bereiche sind in mehrere Abschnitte, Themen genannt, unterteilt. Jeder Abschnitt steht grob gesagt für eine Distanzphase und enthält die entsprechenden Instruktionen und Materialien bis zum nächsten Präsenztermin. Die einzelnen Abschnitte werden aber auch dazu genutzt zusätzlich Informationen an die Studierenden weiterzugeben, zum Beispiel über Unterrichtsausfall oder sonstige terminliche Besonderheiten. Über die Plattform können auch Hausaufgaben auf digitalem Weg »eingesammelt werden«. Klausuren und Prüfungen finden dagegen immer in den Präsenzphasen statt⁵³.

Zudem enthält der Kursbereich Foren zur Kommunikation. In dem untersuchten Kurs wurden sie allerdings nur selten genutzt, der Großteil der Kommunikation lief über den jeweils aktuellen Themenabschnitt. Die Studierenden wichen untereinander vermutlich auf E-Mails aus oder benutzten die Kommunikationswege, die ihre Handys und

51 Vgl. Staker, Heather/ Horn, Michael B., *Classifying K-12 Blended Learning*, Innosight Institute, 2012, S. 8ff. <https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf> [Stand: 30.11.2017].; Egyptian/ Walroy, Abitur-Online, S. 186ff.

52 Vgl. Egyptian/ Walroy, Abitur-Online, S. 186f.; Walroy, Michael, *abitur-online.nrw mit neuer LOGINEO/ Moodle-Plattform*, in: *Schule.NRW 11/15*, 2015, S. 481ff.

53 Vgl. ebd., S. 186ff.

Smartphones boten. Die Lernplattform wurde also hauptsächlich dazu genutzt, die Studierenden durch Inhalt beziehungsweise durch Lernaktivitäten zu lenken und ist somit dem »geführten Lernen« zuzurechnen, im Gegensatz zu einer Kursumgebung die auf Recherche oder auf Gruppenarbeiten ausgelegt ist⁵⁴.

Die beschriebene Moodle-Lernplattform ist mit anderen Anwendungen in dem Portal LOGINEO zusammengefasst, hierüber haben die Teilnehmer Zugang zu digitalen Bibliotheken, der QUA-LiS-Plattform und zu anderen Anwendungen wie einem Dateimanagementsystem. Zu Beginn des Lehrgangs erhalten die Studierenden eine Einführung in die Lernplattform und in LOGINEO, um mögliche fehlende Kompetenzen auszugleichen, die Lehrpersonen verfügen zusätzlich über eine Ausbildung als Online-Tutoren. Für die TeilnehmerInnen sind auf der Webseite des Lehrgangs neben den genannten formalen Vorgaben auch Grundkenntnisse in der Medien- und der Selbstlernkompetenz als Voraussetzungen ausgewiesen. Ein Lernstrategietraining, wie es von manchen Autoren empfohlen wird, wird im Vorfeld des Lehrganges hingegen nicht durchgeführt⁵⁵.

4. Studie

Wie bereits in der Einleitung geschrieben, baut die hier geführte Studie auf einem Studiendesign auf, welches von Jörg van Norden entworfen und in einer Pilotstudie erfolgreich durchgeführt wurde⁵⁶. Daran anschließend wurden in den letzten Jahren zahlreiche Studien mit diesem Design in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt. Die beiden hier untersuchten Kurse waren jeweils im zweiten Semester des Lehrgangs Abitur-online.nrw an einem Weiterbildungskolleg, an einer Regelschule würde dies der Einführungsphase entsprechen. Anders als dort lag der Altersdurchschnitt in den von mir untersuchten Kursen deutlich höher. Dadurch, dass die Teilnehmer des Lehrgangs über 18 sein und eine abgeschlossene Berufsausbildung beziehungsweise eine zweijährige Berufstätigkeit nachweisen müssen, lag der Altersdurchschnitt ungefähr bei Mitte 20. Für den zweiten Kurs, der nicht an dem Lehrgang teilnimmt, galt ein ähnlicher Durchschnitt.

Zwar werden Weiterbildungskollegs aufgrund des größeren Einzugsgebietes nicht wie

54 Vgl. Niegemann/ Domagk/ Hessel/ Hein/ Hupfer/ Zobel, Kompendium, S. 504f.

55 Vgl. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/abitur-online/beschreibung-des-lehrgangs/> [Stand: 30.11.2017].; Egyptien/ Walroy, Abitur-Online, S. 186ff.; Walroy, abitur-online.nrw, S. 481ff.

56 Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 254ff.

bei Regelschulen üblich einem Standorttyp zugeteilt, auf Nachfrage bei der Schulleitung erhielt ich allerdings die Auskunft, dass der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund zwischen 50 und 75 Prozent liege, welches dem Standorttyp 5 entsprechen würde⁵⁷.

Abbildung 1: Die verwendete Bilderreihe⁵⁸



Die Studie besteht aus drei Erhebungen, die im Verlauf einer Unterrichtsreihe durchgeführt wurden, einmal vor der Unterrichtsreihe, nach Beendigung dieser und fünf bis sechs Wochen später die dritte Erhebung, um das Vorwissen und den kurzfristigen sowie langfristigen Lernerfolg zu messen. Zu diesem Zweck erhielten die Studierenden an den drei Terminen eine Bilderreihe, die ich im Vorfeld der Studie unter Absprache mit der Lehrkraft angefertigt hatte. Sie enthielt sechs Bilder mit Bezug zum Thema „Französischen Revolution und die Entwicklung der politischen Partizipation“. Fünf der Bilder lassen sich, teils in leicht veränderter Form, auch im von den Kursen verwendeten Schulbuch wiederfinden, lediglich das Bild des Bundestages findet dort keine Verwendung. Zu dieser Bilderreihe erhielten die Studierenden die Instruktion: "Schreiben Sie zu den Bildern eine wahre Geschichte in einem zusammenhängenden

57 Nach Auskunft der Schulleitung, mehr zu den Standorttypen unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen_weiterfrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf [Stand: 30.11.2017].

58 Genaue Quellenangaben zu den einzelnen Bildern finden sich im Anhang.

Text." Die entstandenen Essays dienen der vorliegenden Studie als Untersuchungsmaterial.

4.1. Unterrichtsverlauf

Der Untersuchungszeitraum der Studie erstreckte sich in beiden Kursen jeweils über die Unterrichtsreihe „Französische Revolution und Entwicklung der politischen Partizipation“. Da in beiden Kursen dieselbe Lehrkraft den Unterricht leitete, wurden auch im Vorfeld der Reihe die gleichen inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt, sodass beide Kurse mit den gleichen inhaltlichen Voraussetzungen in die Studie starteten. Aufgrund dieser Überschneidungen werden die Unterrichtsverläufe nicht getrennt voneinander beschrieben, sollte es dennoch zu Unterschieden zwischen den beiden Kursen gekommen sein, zum Beispiel durch das Design des Online-Kurses, wird dies ausdrücklich vermerkt.

Beide Kurse begannen das Semester mit dem Themenbereich des Absolutismus und der Frage, was diesen ausmache. Dazu untersuchten und interpretierten sie unter anderem das Bild von König Ludwig XIV., welches Bestandteil der Bilderreihe ist. Im Folgenden wurden die Operatoren Interpretieren und Analysieren an unterschiedlichen Beispielen immer wieder aufgegriffen und eingeübt. Besonders der Online-Kurs musste zu diesem Zweck auch mehrmals schriftliche Analysen anfertigen und über die Lernplattform abgeben, im Offline-Kurs geschah dies teilweise nur mündlich im Präsenzunterricht. Darauf aufbauend folgte die Beschäftigung mit der Gesellschaftskritik in Frankreich und den Ideen der Aufklärung, wobei besonders die Staatstheorien von Locke, Montesquieu und Rousseau behandelt und mit dem Aufbau unseres heutigen Staats verglichen wurden. Dieser Vergleich erfolgte explizit allerdings erst nach der ersten Erhebung, da diese aus terminlichen Gründen vorher stattfinden musste, jedoch waren die Grundzüge der einzelnen Theorien im Vorfeld schon durch die Studierenden behandelt worden.

Anschließend folgten der Einstieg und die Beschäftigung mit dem Verlauf und den Errungenschaften der Französischen Revolution. Mit Hilfe der Infotexte des Schulbuches sollte deren Verlauf herausgearbeitet werden, wobei die Studierenden zwangsläufig auf verschiedene Bilder der Bilderreihe stießen⁵⁹. Diese Erarbeitung folgte dem Schema einer Konfliktanalyse, bei der die Revolution in vier Phasen inklusive der

59 Vgl. Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Geschichte. Einführungsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Schöningh, Braunschweig/ Paderborn/ Darmstadt 2014, S. 239, 244, 248 u. 250.

Vorbedingungen eingeteilt wurde, für welche dann einzeln die Ursache beziehungsweise der Anlass, die teilnehmenden Schichten und deren Interessen, sowie der Verlauf und die Errungenschaften des Konfliktes herausgearbeitet wurden.

Dabei beschäftigte sich aber nicht jeder der Studierenden im gleichem Maße mit jeder Phase. Im Online-Kurs wurden die Studierenden einer Phase zugeordnet, sodass jeweils mehrere eine Phase analysierten. Im Offline-Kurs wurden Einzelreferate vergeben, deren Experten dann die betreffende Phase in Form der Konfliktdanalyse erarbeiten sollten, jedoch sollten alle SchülerInnen auch die Texte lesen, die nicht ihrer Zuteilung entsprachen. In den folgenden Stunden wurden die einzelnen Phasen durch die Referate vorgestellt und im Unterricht vertieft, dabei kam auch das Bild vom Ballhauschwur zum Einsatz, im Online-Kurs wurde es lediglich innerhalb der Instruktionen auf der Lernplattform verwendet. In beiden Kursen wurden die Ergebnisse dieser Konfliktdanalyse in Form eines Gruppenpuzzles festgehalten, welches einem um ausführliche Informationen ergänztem Zeitstrahl oder auch einer chronologischen Tabelle gleicht. Die vier Phasen wurden anhand der Jahreszahlen nacheinander geordnet und dann durch die entsprechenden Merkmale und Ereignisse ergänzt, sodass sich diese vergleichend gegenüberstanden und der Wandel innerhalb der Revolution sichtbar wurde. Dieses Puzzle wurde auch in den folgenden Stunden wieder aufgehängt, um anhand von Bildern die einzelnen Phasen und deren Ereignisse noch einmal zu rekapitulieren, dabei fanden auch die Bilder aus der Bilderreihe Verwendung, welche durch das Plenum benannt und den entsprechenden Phasen zugeordnet wurden.

Daran anschließend wurde noch einmal näher auf zwei Errungenschaften der Französischen Revolution eingegangen, zum einen auf die Verfassung vom 03.09.1791 und auf die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Beide wurden auf ihre Schwächen und Stärken hin analysiert und ein historisches Urteil gefällt, in Bezug auf die Entwicklung der politischen Partizipation. Aufgrund der Zeitstruktur des Online-Kurses musste ich die zweite Erhebung in diesem Kurs im Anschluss an deren letzte Unterrichtseinheit im Semester durchführen, ein späterer Termin war nicht möglich, da die letzte Woche vor den Sommerferien Distanzphase war. In dieser Stunde wurden die vier Phasen anhand der Bilder rekapituliert und die Verfassung beziehungsweise die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte analysiert, sodass im unmittelbaren Vorfeld der Erhebung noch einmal Bezug auf die Bilderreihe genommen wurde.

Beim Offline-Kurs stellte sich dieses Problem nicht, hier wurde im Vorfeld der Erhebung lediglich das Bild der Menschen- und Bürgerrechte genutzt, um das

historische Urteil anzuregen. Diese Maßnahme war nötig geworden, da einige Studierende verspätet kamen, welche ich andernfalls nicht mehr in die Studie hätte integrieren können. Wie bereits oben erwähnt, folgte auf den Abschluss der Unterrichtsreihe keine weitere, sondern die Studierenden wurden in die Sommerferien entlassen. Nach diesen sechs Wochen, sieben im Falle des Online-Kurses, führte ich die dritte und letzte Erhebung in beiden Kursen zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde durch, sodass beide Kurse zwischen den letzten beiden Erhebungen keine nennenswerte Unterrichtszeit hatten.

Wie aus den obigen Schilderungen teilweise ersichtlich wird, lag der didaktische Schwerpunkt nicht auf der Förderung der narrativen Kompetenz, sondern orientierte sich am Kernlehrplan und hatte demnach zum Ziel, die dort ausgewiesenen Kompetenzen zu fördern. Auch wenn der Unterricht nicht explizit darauf ausgerichtet war, bleibt eine Förderung der narrativen Kompetenz jedoch nicht aus, ist sie doch ein zentraler Teil von Geschichte⁶⁰.

4.2. Analyseprofil

Für die Studie wurden nur die Essays verwendet, von denen alle drei Exemplare vorlagen, bei den ohnehin schon kleinen Kursgrößen reduzierte sich der Umfang der verwendbaren Essays durch Fehlzeiten auf zehn Studierende im Offline-Kurs und fünf im Online-Kurs. Deren insgesamt 45 Essays liegen dieser Studie zugrunde.

Sie wurden im Anschluss auf vier verschiedene Kompetenzen beziehungsweise Kategorien hin untersucht und mit Hilfe von atlas.ti kodiert⁶¹. Die Kategorien sind jeweils in ein basales, ein intermediäres und ein elaboriertes Niveau aufgeteilt, welche zueinander eine Steigerung darstellen. Die Studie folgte dabei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring⁶² und verfuhr demnach qualitativ. Es wurde also jeweils nur das höchste vorliegende Niveau einer Kompetenz kodiert, sodass jeder Essay am Ende dieses Vorgangs über vier verschiedene Kodierungen verfügte. Neben den von mir kodierten Texten wurde auch eine aus sechs Essays bestehende Stichprobe von einer unabhängigen Person kodiert und anschließend mit meinen Kodierungen verglichen. Nach Klärung der Unterschiede und der Wiederholung des Vorgangs mit einer zweiten Stichprobe konnte Intercodierreliabilität mit einem Wert von 0.87 hergestellt werden.

60 Vgl. van Norden, Was für Geschichten, S. 218ff.

61 Der zugrundeliegende Kodierleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

62 Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz, 12. Auflage, Weinheim [u.a.] 2015.

Die einzelnen untersuchten Kategorien sowie deren verschiedenen Ausprägungen werden im Folgenden kurz dargelegt.

Die ersten beiden Kategorien sind die im zweiten Kapitel beschriebenen A- und B-Kompetenzen von van Norden. Die verschiedenen Stufen der A-Kompetenz bilden die Erzähltypen nach Rösen ab, die für die Zwecke der Studie allerdings in eine Rangfolge gebracht und um das entrückte Erzählen erweitert wurden, welches zugleich das basale Niveau (A1) dieser Kompetenz darstellt. Die entsprechenden Aussagen beinhalten keinerlei Bezug zur Gegenwart, sondern sind in der Vergangenheit verhaftet, eine Orientierung in der Gegenwart findet folgerichtig auf dieser Stufe ebenfalls nicht statt. Das intermediäre Niveau der A-Kompetenz ist zweigeteilt, bei beiden Ausprägungen wird ein Gegenwartsbezug hergestellt, jedoch unterscheiden sie sich in den Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden. Mit A2.1 wird ein Zitat kodiert, wenn traditional erzählt wird. Aufgrund der großen Ähnlichkeit zwischen dem traditionellen und dem exemplarischen Erzählen werden alle Äußerungen, die nach Rösen dem exemplarischen Erzählen zuzuordnen wären, ebenfalls mit A2.1 kodiert. Die zweite Ausprägung des intermediären Niveaus ist das kritische Erzählen (A2.2), im Gegensatz zum traditionellen Erzählen gleicht die Gegenwart der Vergangenheit hier nicht, es gelten die entgegengesetzten Regeln.

Auf dem elaborierten Niveau (A3) wird genetisch erzählt, es wird sowohl betont, dass sich etwas geändert hat, als auch gewisse Dinge beim Alten geblieben sind. Diese Stufe stellt quasi eine Synthese des intermediären Niveaus dar, da es beide Erzähltypen miteinander verbindet und dadurch zu einer differenzierten Betrachtung der Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit gelangt.

Die zweite untersuchte Kompetenz ist die oben bereits angesprochene B-Kompetenz, durch sie wird die Fähigkeit ausgedrückt die unterschiedlichen Ereignisse und Bestandteile einer Geschichte zeitlich zu ordnen und dadurch ein Vor- und Nacheinander herzustellen. Werden historische Ereignisse nebeneinandergestellt ohne sie in Verbindung zu bringen, fehlt dieses Nacheinander und das basale Niveau (B1) wird erreicht. Auf der zweiten Stufe (B2) wird eine zeitliche Ordnung hergestellt, indem Ereignisse explizit als nachfolgend oder vorausgehend beschrieben werden. Eine bloße Unterscheidung zwischen der Gegenwart und heute, zum Beispiel durch die Angabe von nur einer Jahreszahl ist nicht diesem Niveau zuzuordnen. Auf dem elaborierten Niveau (B3) wird die Dauer von verschiedenen Prozessen miteinbezogen, es geht aber nicht um die reine Angabe der Länge, sondern für eine Einordnung wird verlangt,

Aussagen über die Geschwindigkeit zu treffen, in der sich ein Prozess vollzogen hat.

Die dritte der narrativen Teilkompetenzen ist die kompositorische Kompetenz. Wie bereits bei den ersten beiden Kategorien, zeichnet sich das basale Niveau (K1) dieser Kompetenz durch Nichtvorhandensein eben jener aus, Aussagen werden nicht miteinander verknüpft oder weiter ausgeführt. Auf dem intermediären Niveau (K2) werden getroffene Äußerungen weiter erläutert und begründet, es wird ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen Ereignissen hergestellt und diese dadurch logisch erklärt. Auf dem elaborierten Niveau (K3) werden die Aussagen dann nicht nur begründet, sondern es werden Ambivalenzen zwischen ihnen aufgezeigt und argumentiert, um Widersprüche darzustellen.

Die letzte untersuchte Kategorie stellt keine Kompetenz dar, da in ihr das Wissen der Teilnehmer von Bedeutung ist. Zwischen den zeitlichen und inhaltlichen Verknüpfungen ist es das Füllmaterial, um welches herum eine Geschichte gebaut wird. Ohne entsprechendes Wissen ist die Erzählung redundant oder schlicht falsch, weswegen auch bei der Kodierung der Essays falsche Aussagen nicht berücksichtigt wurden, auch wenn diese in anderen Kategorien hätten kodiert werden können.

Auf dem basalen Niveau des Wissens (W1) werden die Bilder nur beschrieben, es werden keine Informationen in die Erzählung miteingebracht, die nicht aus den Bildern ersichtlich werden, dies folgt erst auf dem intermediären Niveau (W2). Auf dem elaborierten Niveau (W3) wird über das Wissen hinaus eine persönliche Wertung vorgenommen, indem etwas aus eigener Sicht als gut oder schlecht bezeichnet wird.

5. Analyse

Neben der Gesamtzahl der Essays wurden zusätzlich noch bestimmte Teilmengen gebildet und die Ausprägungen der im vorherigen Kapitel beschriebenen Kategorien im Laufe des Erhebungszeitraums untersucht. Zum einen wurde die Menge der Essays von weiblichen Studierenden getrennt von der der männlichen untersucht, um hier eventuelle geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Zum anderen wurden die jeweils besten und schlechtesten Essays der ersten Erhebung ausgewählt, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie sich die entsprechenden Teilnehmer innerhalb des Untersuchungszeitraumes entwickelten und welche dieser Gruppen stärker vom Unterricht profitiert hat.

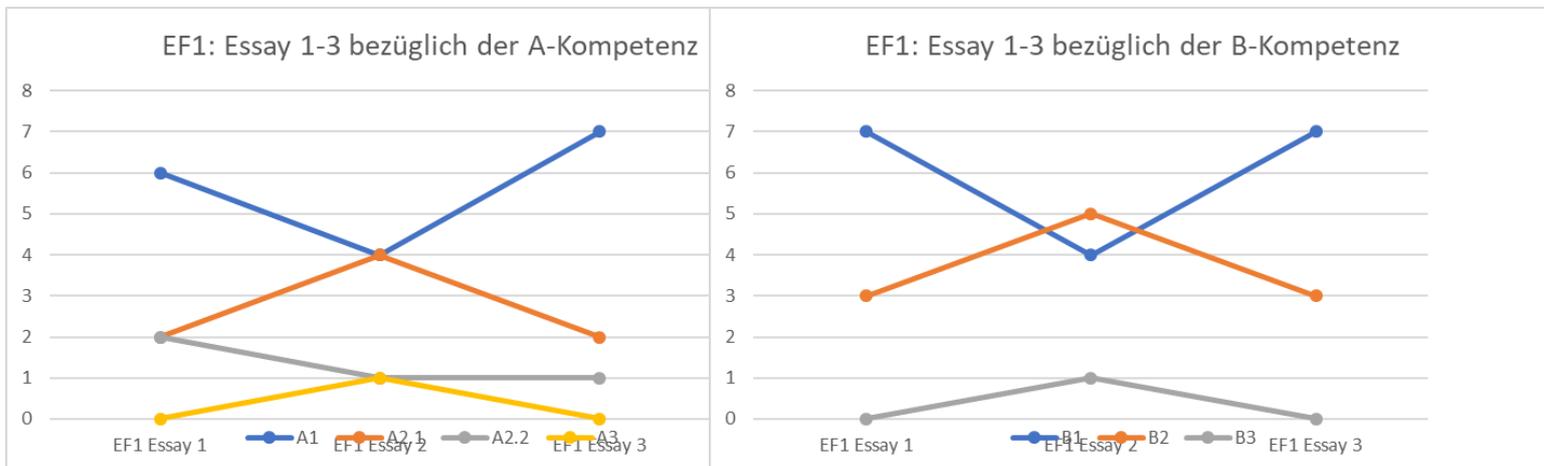
Aufgrund des geringen Umfangs des Online-Kurses wurden dafür, abweichend vom

originalen Studiendesign, jeweils zwei Essays ausgewählt, anstelle von dreien. Dies war nötig, da es sonst in diesem Kurs zu Überschneidungen zwischen den beiden Teilmengen gekommen wäre, die die Ergebnisse ad absurdum geführt hätten. Die Auswahl im Offline-Kurs wurde dem entsprechend angeglichen, um weiterhin einen Vergleich zu ermöglichen. Die gruppenspezifischen Ergebnisse wurden in Graphen und Tabellen übertragen und werden im Folgenden zunächst getrennt nach Kursen betrachtet, anschließend folgt der Vergleich und die Analyse.

5.1. Offline-Kurs (EF1)

Der Kurs startet bei der Gesamtzahl der Markierungen mit einer Verteilung von 22/17/1 auf die verschiedenen Niveaus aller Kategorien. Der Großteil der Markierungen im intermediären Niveau ist auf das Wissen zurückzuführen, bei dem als einzige Kategorie die Mehrheit der Markierungen die zweite Stufe erreicht. Bei der zweiten Erhebung (11/25/4) ändert sich dieses Bild, die oberen Niveaus nehmen zugunsten des unteren ab. Mit 62,5 Prozent konzentriert sich der Großteil auf die mittlere Stufe, allerdings wird das elaborierte Niveau nur selten erreicht, auch hier ist hauptsächlich das Wissen verantwortlich für die Dominanz des intermediären Niveaus, wo dessen Markierungen 40 Prozent ausmachen.

In der dritten Erhebung (19/18/3) nimmt dann das basale Niveau wieder stark zu und ist, wenn auch nur knapp, am stärksten vertreten. Auf langfristige Sicht hat sich der Kurs, wenn man die Anzahl der gesamten Markierungen betrachtet, also leicht verbessert, prozentual liegen die Veränderungen pro Niveau jedoch unter 10 Prozent, sodass auch langfristig von einer Stagnation geredet werden könnte. Die starke Zunahme des basalen Niveaus könnte auf die äußeren Umstände der Studie zurückgeführt werden, da zwischen der zweiten und der dritten Erhebung aufgrund der Sommerferien kein Unterricht mehr erfolgte, in dem die Kompetenzen und das Wissen weiter gefördert und eingeübt werden konnten. Wäre das der Fall, müsste sich die Regression nicht nur auf einzelne Kompetenzen beziehen, sondern umfassend sein.

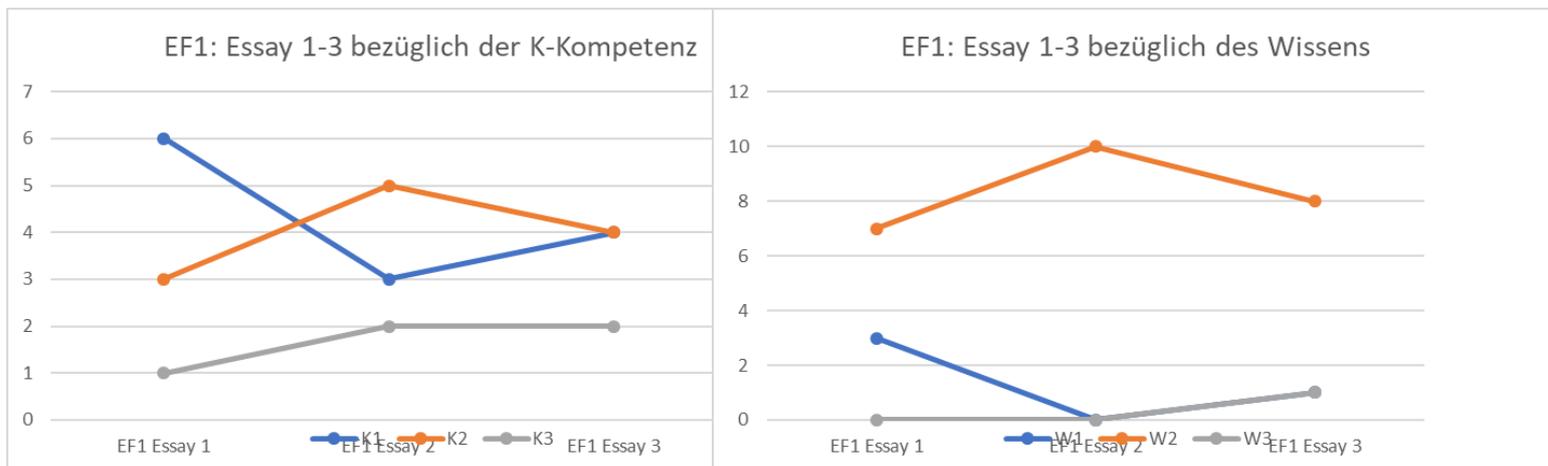


In Bezug auf die A-Kompetenz spiegelt sich das Bild der vorherigen Ergebnisse wider, 60 Prozent starten auf dem basalen Niveau, den Rest teilen sich das traditionale und das kritische Erzählen. Im Laufe der Unterrichtsreihe kam es zu einer kurzfristigen Verbesserung, von 10 Prozent wird sogar genetisch erzählt. Die positive Entwicklung des intermediären Niveaus täuscht ein bisschen darüber hinweg, dass der Anteil des kritischen Erzählens leicht sinkt, welcher auch in der dritten Erhebung bestehen bleibt. Zusammen mit dem Rückgang des traditionellen und des genetischen Erzählens ergibt sich daraus langfristig eine negative Entwicklung der A-Kompetenz.

Die B-Kompetenz ist im Kurs zu Anfang ebenfalls schwach ausgeprägt mit 70 Prozent der Markierungen auf dem basalen Niveau, jedoch kann bei der zweiten Erhebung eine deutliche Progression festgestellt werden, die besonders zugunsten des intermediären Niveaus geht, auch das höchste Niveau wird in geringen Umfang erreicht. Dieser Lernfortschritt geht dann in der dritten Erhebung komplett verloren, alle Niveaus befinden sich wieder auf dem Stand des Pre-Testes.

Beide historischen Kompetenzen sind durchschnittlich schlechter ausgeprägt als die anderen beiden, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass der Fokus der Lehrkraft nicht auf der Förderung dieser Kompetenzen lag und diese dementsprechend nur rudimentär erfolgte.

Die insgesamt leicht positive Entwicklung des Kurses wird vor allem von der kompositorischen Kompetenz und dem Wissen getragen, welche sich beide sowohl kurzfristig, als auch langfristig verbessern konnten, wobei bei der Textkomposition eine größere Progression festzustellen ist. Die Progression beim Wissen fällt deswegen geringer aus, da sich viele der W2 Markierungen in der ersten Erhebung auf das Bild Ludwigs XIV. bezogen, welches in der vorherigen Unterrichtsreihe besprochen wurde. Lässt man diese außen vor, ergibt sich eine deutlichere Progression des Wissens über die



Französische Revolution, dies wird auch am größeren Umfang der Essays in den beiden letzten Erhebungen ersichtlich. Durch das qualitative Studiendesign wird dieser aber nicht berücksichtigt, weswegen von einem größeren Lernerfolg in Bezug auf das Wissen über die Französische Revolution gesprochen werden kann, als dies der Graph abbildet. Anders bei der kompositorischen Kompetenz, hier wird die Progression auch im Graphen deutlich. Ein Grund für die positive Entwicklung dieser Kategorie könnte sein, dass diese nicht nur auf den Geschichtsunterricht beschränkt ist, sondern auch in anderen Fächern gefördert wird. Daraus würde sich auch das schlechtere Abschneiden der beiden historischen Kompetenzen ableiten lassen, die nur im Fach Geschichte Gültigkeit besitzen.

Die langfristig leicht positive Entwicklung der beiden letzten Kategorien würde gegen meine weiter oben geäußerte These sprechen, dass der fehlende Unterricht in den Sommerferien für den starken Anstieg des basalen Niveaus verantwortlich gemacht werden kann, lediglich für die historischen Kompetenzen ließe sie sich halten.

EF1 Gesamtzahl Studentinnen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	0	0	2	0	1	2	0+1	0
B	3	0	0	3	0	0	3	0	0
K	2	0	1	1	2	0	1	1	1
W	2	1	0	0	3	0	1	2	0
Gesamt	10	1	1	6	5	1	7	4	1
%	83,3	8,3	8,3	50	41,7	8,3	58,3	33,3	8,3

EF1 Gesamtzahl Studenten

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	2+2	0	2	4+1	0	5	2+0	0
B	4	3	0	1	5	1	4	3	0
K	4	3	0	2	3	2	3	3	1
W	1	6	0	0	7	0	0	6	1
Gesamt	12	16	0	5	20	3	12	14	2
%	42,9	57,1	0	17,9	71,4	10,7	42,9	50	7,1

Beim Vergleich der weiblichen und männlichen Studienteilnehmer ergibt sich keine einheitliche Entwicklung. Die weiblichen Studierenden starten mit 83,3 Prozent der Markierungen auf dem basalen Niveau sehr niedrig, verantwortlich dafür sind vor allem die genuin historischen Kompetenzen, die überhaupt nicht ausgeprägt sind. Bei den männlichen Studierenden liegt gut die Hälfte der Markierungen auf dem intermediären Niveau. In Folge dieser Ausgangslage verbessern sich die weiblichen Teilnehmer kurzfristig stärker, obwohl die Studenten das elaborierte Niveau ausbauen können. Auch langfristig ergibt sich für die Studentinnen eine größere Progression, da sie sich in der dritten Erhebung nur schwach verschlechtern. Die Männer verlieren zum Großteil ihre vorher erreichten Ergebnisse, lediglich das dritte Niveau ist langfristig zugunsten des intermediären Niveaus leicht verbessert.

Für die einzelnen Kategorien ergibt sich ein differenzierteres Bild. Während die Studentinnen sich in der A-Kompetenz langfristig verbessern können und kurzfristig sogar das elaborierte Niveau erreichen, verschlechtern sich die Studenten nahezu kontinuierlich. Dafür zeigt sich bei ihnen in der B-Kompetenz zumindest kurzfristig eine Verbesserung, während diese Kompetenz bei den Teilnehmerinnen über den kompletten Erhebungszeitraum nicht ausgeprägt ist.

Besser sieht es bei den nicht genuin historischen Kompetenzen aus. In beiden Fällen entwickeln sie sich positiv, im Falle der kompositorischen Kompetenz erreichen sogar beide das elaborierte Niveau, wenn auch bei den Studentinnen der Anteil höher ist, im Bereich Wissen nehmen hingegen nur die männlichen Teilnehmer eine Wertung vor. Über den gesamten Erhebungszeitraum erreichen die männlichen Teilnehmer ein höheres Niveau als die weiblichen, nur in der A- und der kompositorischen Kompetenz ergeben sich langfristig leichte Vorteile für die Studentinnen.

Beim Vergleich mit anderen Studien aus der Einführungsphase ergibt sich auch kein eindeutiges Bild. Bei David entwickeln sich die A-Kompetenz und das Wissen der

weiblichen Teilnehmer besser⁶³, in der Studie von Krüger liegen die Schülerinnen generell auf einem höheren Niveau, nur in der Textkomposition haben die Schüler Vorteile, weisen dafür aber auch eine geringere Progression auf⁶⁴. Diese drei Studien zusammengenommen lässt sich lediglich ein leichter Vorteil der Studentinnen in der nachhaltigen Verbesserung der A-Kompetenz vermuten, nimmt man jedoch noch andere Studien aus dem Bereich der Oberstufe hinzu, bestätigt sich diese Vermutung nicht. Bei Hohendorf entwickeln sich die Schüler in der A-Kompetenz nachhaltiger und besser⁶⁵, bei Friedebold lässt sich kein Unterschied feststellen⁶⁶. Weder für die Stärke der Lernprogression, den Umfang des dritten Niveaus, noch für spezifische Kompetenzen lässt sich gesamt gesehen ein geschlechtsspezifischer Vorteil feststellen, welches auch den Ergebnissen der Hauptstudie entspricht⁶⁷.

EF1 Gesamtzahl schwache Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	2	0	0	2	0	0	1	0+1	0
B	2	0	0	2	0	0	2	0	0
K	2	0	0	1	1	0	1	1	0
W	2	0	0	0	2	0	1	1	0
Gesamt	8	0	0	5	3	0	5	3	0

63 Vgl. David, Hendrik, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht gemäß dem Kompetenzmodell Jörg van Nordens. "Industrielle Revolution" Jahrgang 11, S. 27ff. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/VPS_2_-_Hendrik_David.pdf [Stand: 30.11.2017].

64 Vgl. Krüger, Kirsten, Projektskizze und Praxisstudie im Rahmen des Praxissemesters 2016/2017 der Universität Bielefeld im Unterrichtsfach Geschichte, S. 25ff. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Kirsten_Krueger_-_Projektskizze_und_Praxisstudie.pdf [Stand: 30.11.2017].

65 Vgl. Hohendorf, Stefanie, „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“. Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, S. 23ff. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf [Stand: 30.11.2017].

66 Vgl. Friedebold, Heike, „Rückblickend kann man sagen, dass...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, S. 15ff. <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf> [Stand: 30.11.2017].

67 Vgl. Neumann/ Schürenberg/ van Norden, Entwicklung narrative Kompetenz, S. 158f.

EF1 Gesamtzahl starke Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	0	2+0	0	0	2+0	0	0	2+0	0
B	0	2	0	0	2	0	1	1	0
K	0	2	0	0	1	1	1	1	0
W	0	2	0	0	2	0	0	1	1
Gesamt	0	8	0	0	7	1	2	5	1

Designbedingt besteht zu Beginn der Studie ein deutlicher Unterschied zwischen den in der ersten Erhebung schwach und stark kodierten Studierenden, die einen starten sogar mit der niedrigst möglichen Wertung, während sich bei den Starken sämtliche Markierungen auf dem intermediären Niveau befinden. Die Schwachen können sich im Laufe der Unterrichtsreihe verbessern, jedoch verbleibt der Großteil der Markierungen auf dem basalen Niveau. Diese Verbesserung bezieht sich allerdings ausschließlich auf die nicht historischen Kategorien, besonders auf das Wissen. Lediglich in der dritten Erhebung lässt sich für die A-Kompetenz eine Steigerung feststellen, das chronologische Denken stagniert komplett.

Die stark kodierten Studierenden können sich zwar kurzfristig bei der Textkomposition verbessern, langfristig zeigen sich diese und die B-Kompetenz jedoch leicht verschlechtert, wodurch die Starken in der dritten Erhebung sogar hinter ihr Ausgangsergebnis zurückfallen, obwohl hier das einzige Mal in beiden Kursen ein Werturteil gefällt wird.

Gesamt betrachtet verkleinert sich der Unterschied zwischen den beiden Gruppen kontinuierlich, auch wenn er zum Ende der Studie immer noch deutlich ausgeprägt ist, zum Anfang schwache Studierende haben also mehr von der Unterrichtsreihe profitiert. Da die Schwachen mit der niedrigst möglichen Bewertung starteten, ist hier eine größere Progression auch nicht sonderlich verwunderlich, der Zuwachs in beiden Gruppen bezieht sich allerdings zum Großteil auf die nicht historischen Kompetenzen, die B-Kompetenz stagniert oder verschlechtert sich sogar.

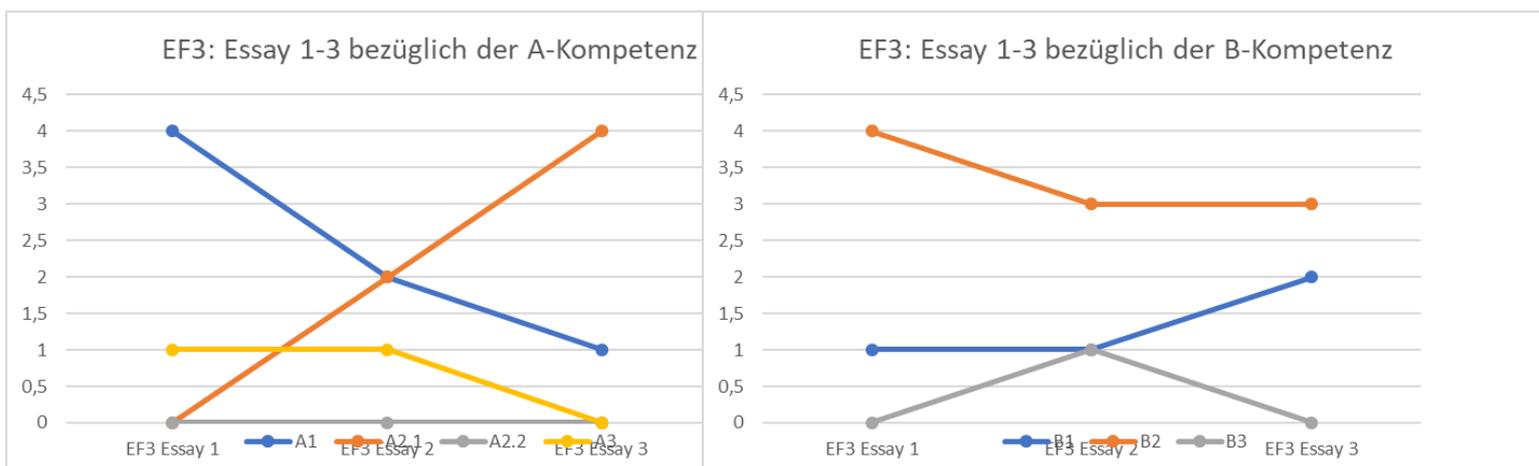
5.2. Online-Kurs (EF3)

Dieser Kurs startet auf einem mittleren bis guten Niveau (7/9/4) in die Studie, knapp die Hälfte der Markierungen liegen auf dem intermediären Niveau, auch das elaborierte ist mit 20 Prozent bereits gut vertreten, diese Markierungen gehen allerdings zum Großteil

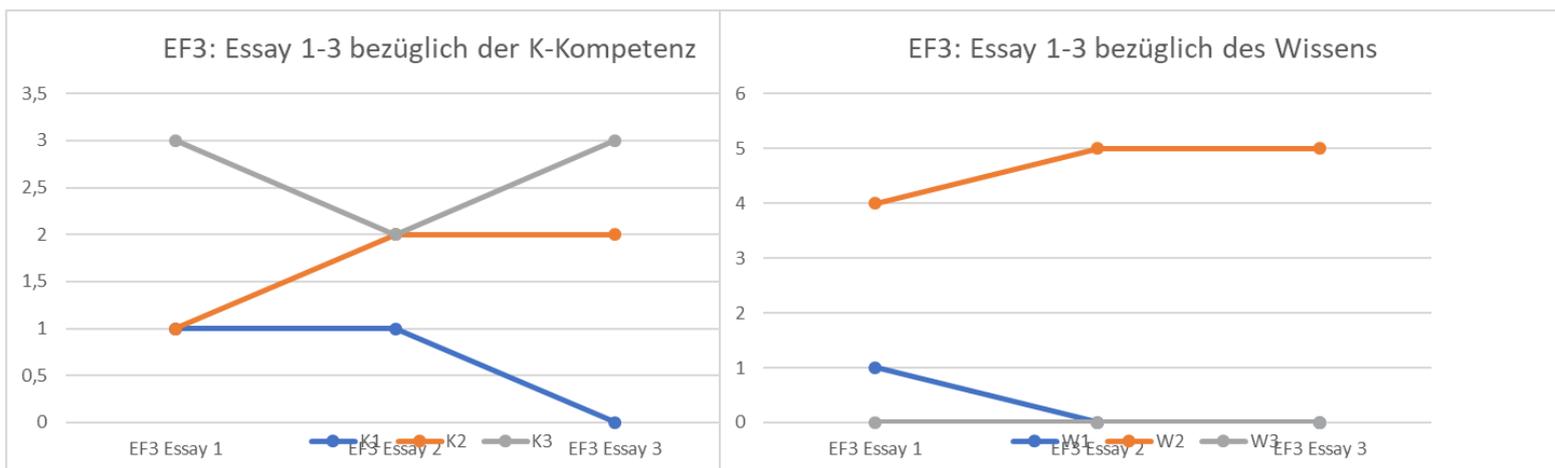
auf die Textkomposition zurück. Kurzfristig verbessern sich die Studierenden dann leicht bei einer Verteilung von 4/12/4 auf die verschiedenen Niveaus. Diese Verbesserung beruht aber allein auf einem Ausbau der mittleren Stufe, das elaborierte Niveau bleibt unverändert, auch wenn es dieses Mal nicht so stark abhängig von der kompositorischen Kompetenz ist.

Obwohl die zweite Erhebung direkt im Anschluss an die letzte Unterrichtsstunde durchgeführt wurde, in der die Bilder der Bilderreihe den einzelnen Phasen zugeordnet sowie ein Werturteil über die damalige Verfassung angeregt wurde, scheint der Kurs dadurch kaum nennenswerte Vorteile gehabt zu haben. Zwar werden die Bilder alle richtig benannt, doch werden die angeregten Informationen, wie zum Beispiel das Werturteil, nicht auf die Essays übertragen. Es gibt sogar Anzeichen dafür, dass die Erhebungssituation nachteilig war, in Bezug darauf, dass den Studierenden an ihrem letzten Schultag, direkt nach der Geschichtsstunde, die Konzentration beziehungsweise Motivation fehlte, um aussagekräftige Essays zu verfassen. Ein besonders prägnantes Beispiel hierfür bietet die Teilnehmerin 2018cEF3_5w, die im Pre- und im Follow-up-Test mehrseitige Essays schrieb, sich in der zweiten Erhebung allerdings darauf beschränkte die Bilder nur kurz zu benennen. Selbst wenn dieser schwache zweite Essay individuelle Gründe hatte, führt es dazu, dass bei dem geringen Umfang an Studierenden der Schnitt erheblich nach unten gezogen wird. Die kurzfristige Entwicklung des Kurses könnte also durchaus besser gesehen werden, als sich diese darstellt.

Langfristig stagniert der Kurs, da sowohl das basale, als auch das elaborierte Niveau leicht sinken, hier gehen jedoch sämtliche Markierungen des dritten Niveaus auf die Textkomposition zurück. Der Kurs beginnt also auf einem mittleren Niveau und steigert sich dann leicht, behält dieses Niveau aber auch langfristig bei. Doch wie sieht diese Entwicklung in den einzelnen Kompetenzen und dem Wissen aus?



Die A-Kompetenz startet von den untersuchten Kategorien am schlechtesten, fast alle Markierungen befinden sich auf der niedrigsten Stufe, lediglich eine erreicht das elaborierte Niveau. Im Rahmen der Unterrichtsreihe verbessert sich diese Kategorie, sodass nun auch traditional erzählt wird. Langfristig entwickelt sie sich aber nicht noch einmal weiter, da je eine Markierung des basalen und des elaborierten Niveaus zum intermediären wechseln. Das chronologische Denken startet deutlich besser, fast alle Studierenden schaffen es ein zeitliches Nacheinander herzustellen. Kurzfristig verbessert sich diese Kompetenz leicht, da nun auch die Dauer berücksichtigt wird. Langfristig kann dieses Niveau jedoch nicht gehalten werden und die Kompetenz fällt sogar leicht hinter ihren Ausgangswert zurück.



Wie bereits weiter oben beschrieben, ist die kompositorische Kompetenz mit Abstand die stärkste Kategorie, drei der insgesamt fünf Essays machen bereits in der ersten Erhebung Ambivalenzen deutlich. Die kurzfristige Verschlechterung dieser Kategorie kann als weiteres Indiz dafür gesehen werden, dass die Erhebungssituation unvorteilhaft war, da besonders die Textkomposition unter fehlender Konzentration leiden dürfte. Langfristig verbessern sich die Studierenden aber, da das Ergebnis des Pre-Testes wiederholt werden kann, nur dieses Mal ohne das basale Niveau.

Das Wissen startet auf demselben Stand wie die B-Kompetenz, jedoch verbessert es sich laut dem Graphen im Zuge der Unterrichtsreihe nur leicht weiter, alle Markierungen liegen bei der zweiten und dritten Erhebung auf dem intermediären Niveau. Ähnlich wie beim vorherigen Kurs kann die schwache Progression des Wissens darauf zurückgeführt werden, dass sich die W2 Markierungen im ersten Essay zum Großteil auf das bereits behandelte Gemälde König Ludwigs XIV bezogen, in den anderen beiden Essays nahm der Umfang der richtig einbezogenen Bilder deutlich zu, sowie auch der Umfang der Essays allgemein (bis auf die oben genannte Ausnahme). Aufgrund des qualitativen

Studiendesigns werden diese gesteigerten W2 Markierungen allerdings nicht berücksichtigt.

EF 3 Gesamtzahl Studentinnen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	0	1	1	2+0	1	1	3+0	0
B	1	3	0	1	2	1	1	3	0
K	1	1	2	1	1	2	0	2	2
W	1	3	0	0	4	0	0	4	0
Gesamt	6	7	3	3	9	4	2	12	2
%	37,7	43,6	18,8	18,8	56,3	25	12,5	75	12,5

EF3 Gesamtzahl Studenten

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	1	0	0	1	0	0	0	1+0	0
B	0	1	0	0	1	0	1	0	0
K	0	0	1	0	1	0	0	1	0
W	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Gesamt	1	2	1	1	3	0	1	2	1
%	25	50	25	25	75	0	25	50	25

Beim Geschlechtervergleich in diesem Kurs ergibt sich wegen der geringen Teilnehmerzahl das Problem, dass es nur einen männlichen Studierenden gab. Aus diesem Grund erscheint es mir nicht sinnvoll, an dieser Stelle einen verallgemeinernden Vergleich zwischen den Geschlechtern anzustellen, da Aussagen zu möglichen geschlechtsspezifischen Vor- oder Nachteilen durch das Online-Design wenig Aussagekraft besitzen würden. Deshalb sei die Darstellung der Ergebnisse des männlichen Teilnehmers an dieser Stelle auf die obige Tabelle beschränkt.

Die Studentinnen beginnen mit dem Großteil der Markierungen auf dem intermediären Niveau. Über die Unterrichtsreihe verbessern sie sich dann sowohl dort, als auch auf der elaborierten Stufe. Im Follow-up-Test können sie diese Erfolge allerdings nicht halten und der Trend zur Mitte verstärkt sich weiter mit gut 75 Prozent der Markierungen auf dem intermediären Niveau, jedoch kann trotzdem von einem langfristigen Lernerfolg

gesprochen werden.

Bei den einzelnen Kategorien ist die A-Kompetenz zum Anfang am schwächsten ausgeprägt, jedoch können sich die Studentinnen hier vor allem kurzfristig verbessern. Über die Sommerferien verschlechtern sie sich wieder leicht, weisen aber dennoch einen langfristigen Lernerfolg auf. Bei der Chronologie zeigt sich ebenfalls eine kurzfristige Verbesserung, langfristig stagniert sie aber.

Auch in den anderen beiden Kategorien sind nur leichte Veränderungen feststellbar. Die kompositorische Kompetenz entwickelt sich erst in der dritten Erhebung weiter, sie ist vorher mit der Hälfte der Markierungen auf dem elaborierten Niveau allerdings schon stark ausgeprägt. Beim Wissen ist kaum eine Steigerung über den Studienzeitraum festzustellen, lediglich in der ersten Erhebung wird einmal basales Wissen preisgegeben. Mögliche Gründe für diese schwache Entwicklung wurden bereits weiter oben erörtert.

EF3 Gesamtzahl schwache Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	2	0	0	1	1+0	0	0	2+0	0
B	1	1	0	0	1	1	2	0	0
K	1	0	1	0	2	0	0	1	1
W	1	1	0	0	2	0	0	2	0
Gesamt	5	2	1	1	6	1	2	5	1

EF3 Gesamtzahl starke Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	1	0	1	0	1+0	1	1	1+0	0
B	0	2	0	0	2	0	0	2	0
K	0	1	1	0	0	2	0	0	2
W	0	2	0	0	2	0	0	2	0
Gesamt	1	5	2	0	5	3	1	5	2

Wiederum designbedingt besteht zum Anfang der Studie ein Unterschied zwischen den in der ersten Erhebung schwach und stark kodierten Studierenden. Auffällig ist allerdings, dass bei den Schwachen bereits in der Textkomposition einmal das elaborierte Niveau erreicht wird.

Kurzfristig konnten sich beide Gruppen verbessern, wobei die Progression bei den Schwachen stärker ausfällt. Im Laufe der unterrichtsfreien Zeit verschlechtern sich beide wieder leicht, bleiben aber über dem Niveau des Pre-Testes beziehungsweise erreichen dieses wieder im Falle der Starken. Die am Anfang schwächeren Studierenden haben also stärker von der Unterrichtsreihe profitiert und nähern sich kontinuierlich den stärker kodierten an. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen, gerade in den späteren Erhebungen, ist verhältnismäßig gering⁶⁸, der Kurs ist leistungstechnisch also ziemlich homogen, was auch dadurch ausgedrückt wird, dass einer der schwachen Studierenden⁶⁹ aufgrund der gleichen Wertung auch in die Gruppe der Starken hätte einsortiert werden können.

Bei den einzelnen Kategorien entwickeln sich die unhistorischen Kategorien in beiden Gruppen positiv beziehungsweise stagnieren im Falle des Wissens auf dem intermediären Niveau, während sich die historischen Kompetenzen kurzfristig zwar positiv, langfristig aber eher negativ entwickeln. Besonders die B-Kompetenz entwickelt sich regressiv beziehungsweise stagnierend, der Gegenwartsbezug entwickelt sich jedoch langfristig nur bei den stark kodierten negativ.

5.3. Synthese und Analyse

Beim Gesamtvergleich der beiden Kurse fällt die bessere Anfangsverteilung des Online-Kurses auf, hervorgerufen durch einen größeren Anteil der Markierungen auf der dritten Stufe (20 Prozent im Gegensatz zu 2,5 Prozent beim Offline-Kurs), beim intermediären Niveau weisen beide Kurse ungefähr den gleichen Anteil an Markierungen auf. Im Post-Test gleichen sich die beiden Kurse aufgrund der deutlicheren Verbesserung des Offline-Kurses bei den höheren Niveaus an, der größte Unterschied besteht aber mit 10 Prozent weiterhin auf dem elaborierten, obwohl der Online-Kurs dieses nicht ausbauen konnte. Berücksichtigt man die weiter oben geäußerte These, dass die Erhebungssituation im Online-Kurs im Vorfeld des Post-Tests zu einer ungenauen Abbildung der Lernprogression in den jeweiligen Essays führte, würde auch die Annäherung zwischen den beiden Kursen geringer ausfallen, als diese durch die erhobenen Daten abgebildet wird. Langfristig vergrößert sich die Differenz zwischen den beiden Kursen deutlich und ist sogar größer als im Pre-Test, obwohl sich beide Kurse an sich verbessert haben.

68 Vgl. Friedebold, Rückblickend, S. 20f.; Krüger, Projektskizze, S. 31ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 24f.

69 Konkret handelt es sich dabei um den Studenten 2018cEF3_1m.

Dieser deutliche Unterschied ist vor allem auf den Anstieg des basalen Niveaus im Offline-Kurs zurückzuführen, welches im Vergleich zur vorherigen Erhebung einen um 20 Prozent höheren Anteil einnimmt. Der Online-Kurs könnte also im Ganzen als leistungsstärker bezeichnet werden, eine genauere Betrachtung dieser These findet noch beim Vergleich der leistungsspezifischen Unterschiede statt.

Die bessere Ausgangslage der Online-Studierenden ist vor allem auf die kompositorische Kompetenz zurückzuführen, welche mit einem Großteil der Markierungen auf dem elaborierten Niveau bereits ungewöhnlich stark ausgeprägt ist. Trotz des durchschnittlich geringeren Niveaus in der zweiten Erhebung, verbessert sich der Kurs langfristig sogar noch ein wenig. Im Vergleichs-Kurs ist diese Kompetenz zwar auch am besten ausgeprägt, jedoch erreicht dieser bei weitem nicht die Bewertung des Online-Kurses⁷⁰.

Diese besondere Stärke in der Textkomposition lässt sich eventuell auf das Design des Online-Kurses zurückführen. Durch die Verminderung des Präsenzunterrichts und damit auch des Unterrichtsgespräches erhielt der Kurs in den Distanzphasen mehr schriftliche Aufgaben als der Kurs mit normalen Präsenzzeiten und somit auch mehr Übung in der Komposition von Texten. Der hohe Ausgangswert des Kurses zeigt, dass die Förderung dieser Kompetenz primär nicht mit der untersuchten Unterrichtsreihe zusammenhängt, auch wenn sie im Zuge dieser natürlich weiter gefördert wurde. Ob dieser Unterschied aber typisch für einen Online-Kurs ist, oder ob die verbesserte kompositorische Kompetenz hauptsächlich mit der vermehrten Förderung durch die Lehrkraft zusammenhängt, kann in dieser Studie nicht beantwortet werden, dazu müssten weitere Studien im selben Design folgen.

Die ungewöhnlich starke Ausprägung der kompositorischen Kompetenz im Online-Kurs bestätigt sich im Vergleich mit anderen Studien aus der Oberstufe. Zwar gelang es in allen Kursen diese Kompetenz zu fördern, viele erreichen dabei auch das elaborierte Niveau, besonders deutlich zum Beispiel bei David im Post-Test⁷¹, jedoch verfügt kein Kurs über eine entsprechende Ausgangslage, auch langfristig macht die Mehrheit der TeilnehmerInnen dort keine Ambivalenzen deutlich⁷². Eine Ausnahme bildet hier die Studie Friedebolds, deren SchülerInnen ihre Progression in der Textkomposition auch

70 Vergibt man jeweils einen Punkt für das erste, zwei Punkte für das zweite und drei Punkte für das dritte Niveau, kommt der Online-Kurs im Follow-up-Test auf eine durchschnittliche Bewertung von 2,6 Punkten pro Studierenden, der Offline-Kurs nur auf durchschnittlich 1,8.

71 Vgl. David, Empirische Untersuchung, S. 20ff.

72 Vgl. ebd., S. 20ff.; Krüger, Projektskizze, S. 23f.; Hohendorf, Empirische Untersuchung, S.15f.

langfristig bestätigen können⁷³.

Für beide Kurse gilt, dass kaum ein Werturteil gefällt wurde, obwohl dies zum Beispiel im Vorfeld der zweiten Erhebung noch angeregt wurde. Diese Ergebnisse decken sich mit denen der Hauptstudie, wonach es schwer ist, das Wissen auf ein elaboriertes Niveau zu heben⁷⁴. Vergleichsstudien aus der Oberstufe zeigen allerdings, dass dies nicht immer der Fall sein muss, in sämtlichen Studien formulieren die SchülerInnen kurz- und langfristig Werturteile⁷⁵, lediglich in der Studie Hohendorfs wird im Follow-up-Test nicht mehr mit W3 markiert⁷⁶. Diese Studien alleine könnten also einen Hinweis darauf geben, dass die Förderung des Werturteils mit steigendem Alter der TeilnehmerInnen leichter gelingt, allerdings würden die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie dieser These widersprechen. Eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanzen könnte allerdings eine unterschiedlich starke Förderung durch die Lehrkräfte sein.

Die historischen Kompetenzen entwickeln sich in beiden Kursen schwächer als die anderen beiden Kategorien. Dabei überrascht, dass sich die Chronologie im Online-Kurs kurzzeitig schwächer verbessert als im anderen Kurs, obwohl hier nur einzelne Schüler die Phasen für das zeitstrahlähnliche Gruppenpuzzle herausgearbeitet haben, während sich im anderen Kurs jeder Teilnehmer mit einer Phase beschäftigte. Daraus scheint sich allerdings kein Vorteil entwickelt zu haben, eventuell weil die Beschäftigung mit dem zusammengesetzten Gruppenpuzzle in mehreren Unterrichtsstunden dieses Ungleichgewicht aufhob. Eine weitere Erklärung böte auch das schon höhere Niveau des Online-Kurses, welches sich schwerer steigern ließ als im anderen Kurs.

Die schwächere Progression der historischen Kompetenzen findet sich auch in der Hauptstudie, wobei dort die Unterrichtsreihen zur Französischen Revolution noch einmal besonders abfielen, da hier ähnlich wie in der vorliegenden Studie der Fokus der Lehrkräfte nicht auf deren Förderung lag⁷⁷. Auch die Studien von Krüger und David bestätigen dieses Bild tendenziell⁷⁸, sodass wohl allgemein Schwierigkeiten in der Förderung dieser Kompetenzen bestehen. Diese könnten aber auch auf der geringen Erfahrung der SchülerInnen im Umgang mit diesen nicht im Lehrplan verankerten

73 Vgl. Friedebold, Rückblickend, S. 12.

74 Vgl. Neumann/ Schürenberg/ van Norden, Entwicklung narrative Kompetenz, S. 157.

75 Vgl. David, Empirische Untersuchung, S. 22f.; Krüger, Projektskizze, S. 24f.; Friedebold, Rückblickend, S. 13f.

76 Vgl. Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 15f.

77 Vgl. Neumann/ Schürenberg/ van Norden, Entwicklung narrative Kompetenz, S. 157.

78 Vgl. Krüger, Projektskizze, S. 20ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 18ff.

Kompetenzen liegen, gerade für die A-Kompetenz zeigen sich in einigen Studien unterdurchschnittliche Ergebnisse⁷⁹.

Es ist zu beobachten, dass sich der Offline-Kurs zwar in beiden genuin historischen Kompetenzen kurzfristig verbessert, langfristig aber wieder einbricht und im Falle des Gegenwartsbezugs sogar unter die Ergebnisse des Pre-Testes fällt, während sie sich bei der Textkomposition und dem Wissen nur leicht verschlechtern. Der Online-Kurs hingegen verschlechtert sich nur leicht in der Chronologie, die anderen Kompetenzen und das Wissen stagnieren oder verbessern sich noch über die unterrichtsfreie Zeit zwischen der zweiten und der dritten Erhebung.

Diese stabilere Lernprogression könnte im Zusammenhang mit den durch das Online-Format geförderten Selbstlernkompetenzen stehen. Die Studierenden sind durch die Distanzphasen darin geübt, ihren Lernprozess in einem gewissen Rahmen selbst zu organisieren und zu planen. Bestandteil dessen sind nicht nur geeignete Lernstrategien, sondern auch die eigene Motivation. Die Erfahrung mit Lernen in Distanzphasen und die verschiedenen Teilkompetenzen des selbstständigen Lernens mögen dazu beigetragen haben, dass die Studierenden des Online-Kurses über die Sommerferien ihre erworbenen Kompetenzen besser konservieren konnten. Ob dies nun daran liegt, dass die TeilnehmerInnen ihren Lernprozess selbstständig fortführten beziehungsweise dieser im Vergleichskurs stärker vernachlässigt wurde oder ob die stabilere Progression auf einen effektiveren Lernprozess durch den größeren Umfang an selbstständigen Lernen zurückzuführen ist, ließe sich nur über entsprechende Befragungen feststellen, eine Mischung aus beidem erscheint aber durchaus logisch.

Bei anderen Studien aus der Oberstufe zeigt sich immer eine leichte Regression zwischen der zweiten und der dritten Erhebung, zwischen denen allerdings fast immer noch Unterrichtsreihen stattfanden. Lediglich in der Studie von Krüger scheint dazwischen kein schulischer Unterricht stattgefunden zu haben, dieser Kurs weist jedoch auch eine größere Regression auf als andere⁸⁰. Die starke Regression im Offline-Kurs beziehungsweise die Stagnation im Online-Kurs scheinen also durchaus ungewöhnliche Vorkommnisse zu sein, die durch die oben geäußerten Thesen zu erklären wären. Dabei soll aber nicht unterschlagen werden, dass es durchaus Anzeichen dafür gibt, dass die kurzfristige Progression des Online-Kurses stärker anzusehen ist, als

79 Vgl. Friedebold, Rückblickend, S. 10.; Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 11ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 18f.

80 Vgl. Krüger, Projektskizze, S. 15ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 14ff.; Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 6ff.; Friedebold, Rückblickend, S. 4ff.

diese durch die Graphen dargestellt wird⁸¹. Da allerdings nicht genau gesagt werden kann, wie die Progression unter normalen Umständen ausgesehen und in welchem Maß sie sich von den Graphen unterschieden hätte, wird dieser These hier kein so großer Raum gegeben und an der ungewöhnlichen Stagnation beziehungsweise nur sehr geringen Regression des Online-Kurses festgehalten.

Wie bereits im entsprechenden Kapitel angemerkt wurde, erscheint es mir aufgrund der geringen Anzahl an Online-Studenten nicht sinnvoll, allgemeine Vergleiche auf solch einer geringen Datengrundlage anzustellen, weswegen im Folgenden lediglich die Studentinnen der beiden Kurse miteinander verglichen werden.

Die Studentinnen des Offline-Kurses (EF1) weisen eine deutlich schlechtere Verteilung im Pre-Test auf als die des Online-Kurses (EF3). Besonders deutlich wird diese Differenz bei den genuin historischen Kompetenzen, welche sich in der EF1 komplett auf dem basalen Niveau befinden. Daran anschließend verbessern sich beide Gruppen kurzzeitig, um sich dann im Follow-up-Test wieder leicht zu verschlechtern. Die Progression fällt aufgrund der Ausgangslage bei den Offline-Studentinnen stärker aus, die Online-Studentinnen werden allerdings durchschnittlich immer höher bewertet, mit Ausnahme des Wissens in der zweiten Erhebung, wo sämtliche Essays mit W2 kodiert wurden. Da die Studentinnen der EF1 durchschnittlich schon niedriger kodiert wurden als die Studenten im selben Kurs, ist die Differenz zwischen den beiden Gruppen wohl eher auf generelle Leistungsdifferenzen zurückzuführen als auf das unterschiedliche Unterrichtsdesign.

Sowohl der Gegenwartsbezug, als auch die Textkomposition entwickeln sich in beiden Gruppen ähnlich. Die verbesserte kompositorische Kompetenz durch das Online-Design scheint demnach bei den Studentinnen keine so deutlichen Auswirkungen auf die Progression zu haben wie im Gesamtkurs, lediglich auf die jeweilige Ausprägung, da im Online-Kurs in jeder Erhebung durchschnittlich eine halbe Niveaustufe höher kodiert wurde.

Für die Chronologie ergibt sich ein deutlicher Vorteil der Studentinnen im Online-Design. Da dieser aber darauf beruht, dass die Chronologie bei den Offline-Studentinnen auf dem basalen Niveau verweilt, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Unterschied nicht im Zusammenhang mit dem E-Learning steht, denn die Performance der EF1 ist in keiner Weise repräsentativ⁸². Die Online-Studentinnen

81 Siehe dazu S. 28f der vorliegenden Studie.

82 Vgl. Krüger, Projektskizze, S. 25ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 27ff.; Hohendorf,

verfügen über ein größeres Vorwissen und können das in der Unterrichtsreihe erworbene Wissen auch langfristig besser sichern. Hier scheint das Online-Design also durchaus einen Vorteil zu bieten, in Bezug auf die langfristige Stabilität der Lernkurve durch den größeren Umfang an selbstständigen Lernen.

Die Hauptstudie in der Sekundarstufe I kam bereits zum Ergebnis, dass die Lernprogression geschlechtsunspezifisch verläuft⁸³, dieser Eindruck bestätigt sich auch für die Sekundarstufe II beim Vergleich mehrerer Studien⁸⁴. Auch wenn aufgrund der vorliegenden Daten kein sinnvolles Bild der geschlechtsspezifischen Lernprogression im E-Learning gezeichnet werden kann, liegt doch die Vermutung nahe, dass vorhandene Vor- und Nachteile in der Lernprogression generell mit dem Online-Design zusammenhängen und keines der Geschlechter besonders von diesem Design profitiert.

Nachdem festgehalten wurde, dass aus dem Online-Design kein ersichtlicher geschlechtsspezifischer Vorteil zu erwachsen scheint, bleibt die Frage, ob das Design Einfluss auf die Entwicklung von am Anfang schwach oder stark kodierten TeilnehmerInnen hat.

Zunächst fällt auf, dass die am Anfang schwach kodierten aus der EF3 langfristig die gleiche Wertung erreichen wie die stark kodierten TeilnehmerInnen der EF1. Mitverantwortlich dafür dürften die homogenen Leistungen des Online-Kurses sein, so verfügen deren Schwache teilweise über dieselbe Wertung wie die Starken des Offline-Kurses. Der Online-Kurs könnte also in der Breite durchaus als leistungsstärker angesehen werden, vor allem durch die geringe Anzahl an negativen Ausreißern. Diese Homogenität in den Leistungen könnte aber auch an der geringen Teilnehmerzahl liegen und wäre mit weiteren Essaysätzen eventuell nicht mehr so deutlich.

Die Schwachen aus beiden Kursen weisen aus oben genannten Gründen eine deutliche Differenz zu einander auf, besonders ersichtlich im Pre-Test, wo die TeilnehmerInnen aus der EF1 die niedrigst mögliche Wertung haben, während in der EF3 zumindest bei der Textkomposition eine Kodierung auf dem elaborierten Niveau liegt. Gerade in dieser Kompetenz unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich, so ist sie auch im Follow-up-Test überwiegend für die Differenz zwischen den Gruppen verantwortlich. Davon abgesehen ergeben sich auch in den anderen Kategorien leichte Niveauvorteile bei den Online-Studierenden, besonders in der B-Kompetenz beim Post-Test. In der

Empirische Untersuchung, S. 23ff.; Friedebold, Rückblickend, S. 15ff.

83 Vgl. Neumann/ Schürenberg/ van Norden, Entwicklung narrative Kompetenz, S. 158f.

84 Siehe dazu S. 26f der vorliegenden Studie.

Progression beider Gruppen besteht allerdings kein nennenswerter Unterschied, nur kurzfristig hat die EF3 die Nase leicht vorn, langfristig entwickeln sich beide gleichstark.

Auch bei den stark kodierten aus beiden Kursen sind keine großen Unterschiede in der Entwicklung erkennbar. Kurzfristig verbessern sich die Starken des Online-Kurses ein bisschen stärker, die Regression über die Sommerferien ist bei beiden Gruppen jedoch gleich stark, sodass sich die Starken der EF1 langfristig leicht verschlechtern und die der EF3 stagnieren. Unter anderem durch bessere Leistungen in der Textkomposition, besteht auch hier eine Differenz zwischen den beiden Gruppen, allerdings fällt diese nicht so stark aus wie bei den schwach kodierten. In der Spitze besteht also kein deutlicher Unterschied zwischen den Kursen.

In beiden Kursen verläuft die Progression der Gruppen ähnlich, sodass sich die zum Anfang schwach kodierten den stark kodierten Studierenden annähern, ein Vorteil durch das Online-Design wird nicht ersichtlich. Lediglich im durchschnittlichen Niveau bei den schwach kodierten ergibt sich ein Vorteil durch die leistungstechnische Homogenität der EF3 und deren verbesserten kompositorischen Kompetenz. In Form der Textkomposition ist das Online-Design also durchaus mitverantwortlich für die Differenz.

In Bezug auf die Differenz zwischen Schwachen und Starken werden die obigen Ergebnisse durch andere Studien gestützt, lediglich bei Hohendorf ist die Differenz nicht so stark ausgeprägt⁸⁵. Die von mir beobachtete Entwicklung der beiden Gruppen findet sich so ungefähr auch in den Vergleichsstudien. Bei allen Studien verbessern sich die Schwachen stärker, bei Hohendorf und David allerdings nur minimal⁸⁶. Die Entwicklungen der starken Studierenden weisen jedoch Unterschiede auf. In den meisten Studien konnten sich diese noch weiter verbessern, lediglich bei David weisen sie sogar eine Regression auf⁸⁷. Dieser Rückschritt beziehungsweise die Stagnation der leistungsstarken Teilnehmer lässt sich so auch in der Hauptstudie beobachten. Bei den einzelnen Kompetenzen lässt sich jedoch kein einheitliches Bild feststellen, ob diese bei den schwachen beziehungsweise starken Studierenden besser gefördert werden konnten⁸⁸.

85 Vgl. Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 29ff.; Krüger, Projektskizze, S. 31ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 23ff.; Friedebold, Rückblickend, S. 20ff.

86 Vgl. Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 29ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 23ff.

87 Vgl. David, Empirische Untersuchung, S. 23ff.

88 Vgl. Neumann/ Schürenberg/ van Norden, Entwicklung narrative Kompetenz, S. 159ff.; David, Empirische Untersuchung, S. 23ff.; Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 29ff.; Krüger,

6. Fazit

Ob der Online-Unterricht wirklich ein „Versprechen auf die Zukunft“⁸⁹ bereithält, kann aus gegenwärtiger Sicht nicht gesagt werden, im Zuge der zunehmenden Digitalisierung des Alltags wird er allerdings immer weiter in den Fokus der Didaktik rücken. Nicht nur, um den Unterricht an die Lebenswelt der SchülerInnen anzupassen, sondern auch, um dessen Vorteile und Flexibilität, wie zum Beispiel verbesserte Medien- und Selbstlernkompetenzen, im Zuge eines schülerzentrierten Unterrichts zu nutzen.

Darüber, wie sich die narrative Kompetenz im Zuge eines Blended Learning Kurses entwickelt, gibt die vorliegende Studie zur Lernprogression einige Aufschlüsse. Generell weist der Online-Kurs eine durchschnittlich höhere Bewertung auf als der Vergleichs-Kurs. In der Spitze liegen zwar keine großen Unterschiede vor, jedoch verfügt der Online-Kurs kaum über leistungsschwache Studierende, sodass dessen Leistungen ziemlich homogen sind. Besonders deutlich werden diese Unterschiede bei der kompositorischen Kompetenz, die durch den größeren Umfang an schriftlichen Aufträgen aufgrund von geringerer Präsenzzeiten besonders gefördert wurde. Auch eine stabilere Lernprogression könnte Folge des Online-Unterrichts sein. Die im E-Learning besonders geförderten Selbstlernkompetenzen könnten dazu geführt haben, dass die Lernprogression der Online-Studierenden über die unterrichtsfreie Zeit zwischen der zweiten und dritten Erhebung wenig bis gar nicht einbricht, während sich der Offline-Kurs gerade bei den genuin historischen Kompetenzen deutlich verschlechtert.

In beiden Kursen entwickeln sich diese historischen Kompetenzen jeweils schlechter als die Textkomposition und das Wissen, auch der Vergleich mit anderen Studien zeigt diese Diskrepanzen, sodass die A- und die B-Kompetenz wohl allgemein schwieriger zu fördern sind. Obwohl andere Studien aus der Oberstufe deutliche Erfolge in der Förderung von Werturteilen vorweisen können, bestätigen die beiden untersuchten Kurse die in der Sekundarstufe I beobachteten Schwierigkeiten. Es bleibt die Frage, ob die Förderung von Werturteilen mit steigendem Alter der SchülerInnen besser gelingt, auch wenn die vorliegende Studie dagegen spricht oder ob die Förderung durch die Lehrkraft ausschlaggebend ist.

Aus dem Online-Design scheint kein geschlechtsspezifischer Unterschied zu erwachsen, auch wenn die männlichen Teilnehmer beider Kurse nicht miteinander verglichen werden konnten. Unterschiede zwischen den Studentinnen scheinen eher generellen

Projektskizze, S. 31ff.; Friedebold, Rückblickend, S. 20ff.

89 Ebner/ Sandra, Forschungszugänge, S. 174.

Leistungsdifferenzen geschuldet oder gelten allgemein für den Kurs. Auch leistungsspezifische Unterschiede scheinen nicht vorzuliegen, die Progression der schwach und stark kodierten TeilnehmerInnen aus beiden Kursen verlaufen ähnlich, lediglich zwischen den Schwachen besteht wegen der leistungstechnischen Homogenität im Online-Kurs ein deutlicher Niveauunterschied.

Zusammengenommen ergeben sich daraus kaum Argumente, warum Online-Lernen zumindest im Geschichtsunterricht keinen größeren Raum einnehmen sollte, doch wäre ein Loblied verfrüht. Es wird sich zeigen müssen, ob die herausgearbeiteten Vorteile wirklich im Zusammenhang mit dem E-Learning stehen und nicht nur für diesen einen Kurs gelten. Darüber hinaus basieren diese Feststellungen, besonders für den Online-Kurs, auf einer vergleichsweise geringen Datengrundlage und müssten auf einer breiteren Grundlage noch reproduziert werden, nichtsdestoweniger kann diese Studie einige Hinweise in diese Richtung liefern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard, Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, wbv, 4. Auflage, Bielefeld 2015.
- Baacke, Dieter, Medienpädagogik, Niemeyer, Tübingen 1997.
- Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts. 2005.
- Buschor, Ernst, Möglichkeiten und Grenzen des E-Learning, in: Miller, Damian (Hrsg.), E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt, Bern [u.a.] 2005, S. 208-214.
- David, Hendrik, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht gemäß dem Kompetenzmodell Jörg van Nordens. "Industrielle Revolution" Jahrgang 11. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/VPS_2_-_Hendrik_David.pdf [Stand: 30.11.2017].
- Drummer, Jens, E-Learning im Unterricht. Ein Leitfaden zum Einsatz von Lernplattformen in der Schule, Hülsbusch, Boizendorf 2011.
- Ebner, Martin/ Schön, Sandra/ Bäuml-Westebbe, Gabriela/ Buchem, Ilona/ Lehr, Christian/ Egloffstein, Marc, Kommunikation und Moderation. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 157-166.
- Ebner, Martin/ Sandra, Schön, Forschungszugänge und -methoden im interdisziplinären Feld des technologiegestützten Lernens, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 167-176.
- Ebner, Martin/ Schön, Sandra/ Nagler, Walther, Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 11-26.
- Egyptien, L. Eugen/ Walroy, Michael, Abitur-Online. Lernen in Präsenz und Distanz, in: Schule.NRW 04/12, 2012, S. 186-188.
- Friedebold, Heike, „Rückblickend kann man sagen, dass...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf> [Stand: 30.11.2017].
- Herber, Erich/ Schmidt-Hertha. Bernhard/ Zauchner-Studnicka, Sabine, Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 507-514.

Hohendorf, Stefanie, „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“. Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf [Stand: 30.11.2017].

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/abitur-online/beschreibung-des-lehrgangs/> [Stand: 30.11.2017].

https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfhrende_Schulen__NEU_RUB_ang.pdf [Stand: 30.11.2017].

JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), Stuttgart 2016.

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

Krüger, Kirsten, Projektskizze und Praxisstudie im Rahmen des Praxissemesters 2016/2017 der Universität Bielefeld im Unterrichtsfach Geschichte. http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Kirsten_Krueger_-_Projektskizze_und_Praxisstudie.pdf [Stand: 30.11.2017].

Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Abitur-online.nrw. Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Rahmenkonzept und didaktische Grundlagen, Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 2003.

Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Geschichte. Einführungsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Schöningh, Braunschweig/ Paderborn/ Darmstadt 2014.

Mayrberger, Kerstin, Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation, in: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Nr. 21, 2012. <http://www.medienpaed.com/article/view/138/138> [Stand: 30.11.2017].

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz, 12. Auflage, Weinheim [u.a.] 2015.

McTaggart Ellis McTaggart, John, Die Irrealität der Zeit, in: Sandbothe, Mike/ Zimmerli, Walter Christoph (Hrsg.), Klassiker der modernen Zeitphilosophie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1993, S. 67-86.

Neumann, Vanessa/ Schürenberg, Wanda, van Norden, Jörg, Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, S. 149-164.

- Niegemann, Helmut M./ Domagk, Steffi/ Hessel, Silvia/ Hein, Alexandra/ Hupfer, Matthias/ Zobel, Annett, Kompendium multimediales Lernen, Springer, Berlin/Heidelberg 2008.
- Nitsche, Martin/ Buchsteiner, Martin, Einleitung. Historisches Erzählen und Lernen, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Springer VS, Wiesbaden 2016, S. 1-8.
- Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts. 2010.
- Reinmann, Gabi, Didaktisches Handeln. Die Beziehungen zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, 127-138.
- Rüsen, Jörn, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Böhlau, Köln [u.a] 2013.
- Schaumburg, Heike/ Seidel, Thomas, Online-Lernen in der Schule, in: Klimsa, Paul/ Issing, Ludwig J. (Hrsg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, Oldenbourg Verlag, 2. Auflage, München 2011, S. 359-366.
- Seel, Norbert M./ Ifenthaler, Dirk, Online lernen und lehren, Reinhardt, München 2009.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012), 2012. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Stand: 30.11.2017].
- Staker, Heather/ Horn, Michael B., Classifying K-12 Blended Learning, Innosight Institute, 2012. <https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf> [Stand: 30.11.2017].
- Stöcklin, Nando, Von analog zu digital. Die neuen Herausforderungen für die Schule, in: Blaschitz, Edith/ Brandhofer, Gerhard/ Nosko, Christian/ Schwed, Gerhard, Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Hülsbusch, Glückstadt 2012, S. 57-74.
- van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos - theoretisch, pragmatisch, empirisch, LIT-Verl., Berlin 2014.
- van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Centaurus, Freiburg 2011.
- van Treeck, Timo/ Himpfel-Gutermann, Klaus/ Robes, Jochen, Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms, in: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, epubli, 2. Auflage, Berlin 2013, S. 287-300.
- Walroy, Michael, abitur-online.nrw mit neuer LOGINEO/ Moodle-Plattform, in: Schule.NRW 11/15, 2015, S. 481-483.

Wehen, Britta, Macht das Sinn? Historische Erzählungen von Schüler/innen vor und nach einer Spielfilmanalyse – Theoretisches Konzept und empirische Befunde, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Springer VS, Wiesbaden 2016, S. 123-158.

Anhang

Anhangsverzeichnis

I. Bilderreihe	S. 46
II. Kodierleitfaden	S. 47
III. Ergebnisse in tabellarischer Form	S. 50
IV. Ergebnisse in Diagrammen	S. 53

I. Bilderreihe⁹⁰



90 Ludwig XIV: Quelle:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louis_XIV_of_France.jpg?uselang=de, Urheber: Hyacinthe Rigaud, Lizenz: gemeinfrei; Hinrichtung Ludwig XVI: Quelle: <http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/schulfernsehen/franzoesische-revolution-guillotine-100.html>, Urheber: Charles Monnet, Lizenz: gemeinfrei; Napoleon: Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ingres,_Napoleon_on_his_Imperial_throne.jpg?uselang=de, Urheber: Jean-Auguste-Dominique Ingres, Lizenz: gemeinfrei; Ballhausschwur: Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacques-Louis_David_-_The_Oath_of_the_Tennis_Court_-_WGA06111.jpg?uselang=de, Urheber: Jacques-Louis David, Lizenz: gemeinfrei; Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte: Quelle: Jean-Jacques-François Le Barbier, Lizenz: gemeinfrei; Bundestag: Quelle: [http://bilderdienst.bundestag.de/collections/1084583879/_1512243822/?search\[view\]=detail&search\[focus\]=3](http://bilderdienst.bundestag.de/collections/1084583879/_1512243822/?search[view]=detail&search[focus]=3), Urheber: Thomas Trutschel, Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0.

II. Kodierleitaden

Kodierleitfaden (Beispiele von Christian Röwekamp) Stand: 24.11.2017

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1	Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	Es herrscht eine Demokratie mit vielen Abgeordneten, Vertretern von Parteien, die für unterschiedliche Meinungen stehen. Es kann nur durch Koalitionen (d.H. Stimmenmehrheit) reagiert werden. (2018cEF3_1m1)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A 2.1	Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	Unsere heutige Demokratie und unser Grundgesetz bauen auf der Verfassung, für die die Franzosen, damals gekämpft hatten. (2018cEF1_6m3)	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	Kritisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	Das letzte Bild zeigt wie heutige BundesTag aussieht, total anders als damals in Frankreich als der König absolute macht hatte. (2018cEF1_4w3)	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	Genetisches Erzählen: 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.	Im Jahre 26.8.1789 kam es in Versailles zur Menschenrechtserklärung mit 17 Artikeln für das französische Volk. Die vom König gegebenen Gesetze wurden unter Acht durchgeführt, im Gegensatz bestimmt ein ganzes Parlament in Deutschland von Erlass oder Zulass der Grundrechte des Menschen, der Unterschied liegt bei den Artikel, 20 Grundrechte im	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.

		Deutschen Gesetz. (2018cEF1_5w2)	
B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	Im Jahre 1789 herrschte in Frankreich, die Französischen Revolution. König Ludwig XIV herrschte und regierte im Absolutismus. (2018cEF1_5w2)	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.	Wie viele Sitze jede Partei hat, und ob sie überhaupt mit einziehen kann, wird alle 4 Jahre in einer Wahl bestimmt. (2018cEF3_3w1)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (vor, bevor, dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten.
B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Im ersten Bild ist König Ludwig der XVI. zu sehen, er herrschte in Frankreich zur Zeit des Absolutismus und hat von seinem Großvater ein Erbe übernommen, welches sich nach kurzer Zeit durch eine Finanzkrise in Nöten befand. (2018cEF3_4w2)	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.
K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	Anschließend auf den 2 Bild sieht man das Ende der Revolution wo ein Marktplatz abgebildet ist. (2018cEF1_7m1)	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	Aufgrund der schlechten Lebensverhältnissen der Bürger von Frankreich, kam es zur Französischen	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale

	verknüpft.	Revolution, wo am Ende König Ludwig (indem) , konsekutive (sodass), finale (damit) und geköpft wurde. (2018cEF1_6m3)	komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Am Ende der Französischen Revolution saß Napoleon auf dem Thron, auch als ein absolutistischer Herrscher, obwohl die Franz. Revolution diesen Zustand eigentlich ändern wollte und die Demokratie wollte. (2018cEF1_6m3)	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konjessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1	Sporadisches Wissen.	Unten links ist ein Aufstand des 3. Standes zu sehen. (2018cEF1_8w3)	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.	Im vierten Bild sieht man den Ballhauschwur, hier wurde sich geschworen den Raum erst zu verlassen, wenn eine Verfassung gewählt worden ist. (2018cEF3_4w3)	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.	Dank ihnen leben wir heute in einer „fairen“ Demokratie. (2018cEF1_6m3)	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...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.

III. Ergebnisse in tabellarischer Form

EF1 Gesamtzahl Essay 1-3

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	6	2+2	0	4	4+1	1	7	2+1	0
B	7	3	0	4	5	1	7	3	0
K	6	3	1	3	5	2	4	4	2
W	3	7	0	0	10	0	1	8	1
Gesamt	22	17	1	11	25	4	19	18	3

EF3 Gesamtzahl Essay 1-3

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	4	0	1	2	2+0	1	1	4+0	0
B	1	4	0	1	3	1	2	3	0
K	1	1	3	1	2	2	0	2	3
W	1	4	0	0	5	0	0	5	0
Gesamt	7	9	4	4	12	4	3	14	3

EF1 Gesamtzahl Studentinnen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	0	0	2	0	1	2	0+1	0
B	3	0	0	3	0	0	3	0	0
K	2	0	1	1	2	0	1	1	1
W	2	1	0	0	3	0	1	2	0
Gesamt	10	1	1	6	5	1	7	4	1
%	83,3	8,3	8,3	50	41,7	8,3	58,3	33,3	8,3

EF3 Gesamtzahl Studentinnen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	0	1	1	2+0	1	1	3+0	0
B	1	3	0	1	2	1	1	3	0
K	1	1	2	1	1	2	0	2	2
W	1	3	0	0	4	0	0	4	0
Gesamt	6	7	3	3	9	4	2	12	2
%	37,7	43,6	18,8	18,8	56,3	25	12,5	75	12,5

EF1 Gesamtzahl Studenten

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	3	2+2	0	2	4+1	0	5	2+0	0
B	4	3	0	1	5	1	4	3	0
K	4	3	0	2	3	2	3	3	1
W	1	6	0	0	7	0	0	6	1
Gesamt	12	16	0	5	20	3	12	14	2
%	42,9	57,1	0	17,9	71,4	10,7	42,9	50	7,1

EF3 Gesamtzahl Studenten

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	1	0	0	1	0	0	0	1+0	0
B	0	1	0	0	1	0	1	0	0
K	0	0	1	0	1	0	0	1	0
W	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Gesamt	1	2	1	1	3	0	1	2	1
%	25	50	25	25	75	0	25	50	25

EF1 Gesamtzahl schwache Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	2	0	0	2	0	0	1	0+1	0
B	2	0	0	2	0	0	2	0	0
K	2	0	0	1	1	0	1	1	0
W	2	0	0	0	2	0	1	1	0
Gesamt	8	0	0	5	3	0	5	3	0

EF3 Gesamtzahl schwache Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	2	0	0	1	1+0	0	0	2+0	0
B	1	1	0	0	1	1	2	0	0
K	1	0	1	0	2	0	0	1	1
W	1	1	0	0	2	0	0	2	0
Gesamt	5	2	1	1	6	1	2	5	1

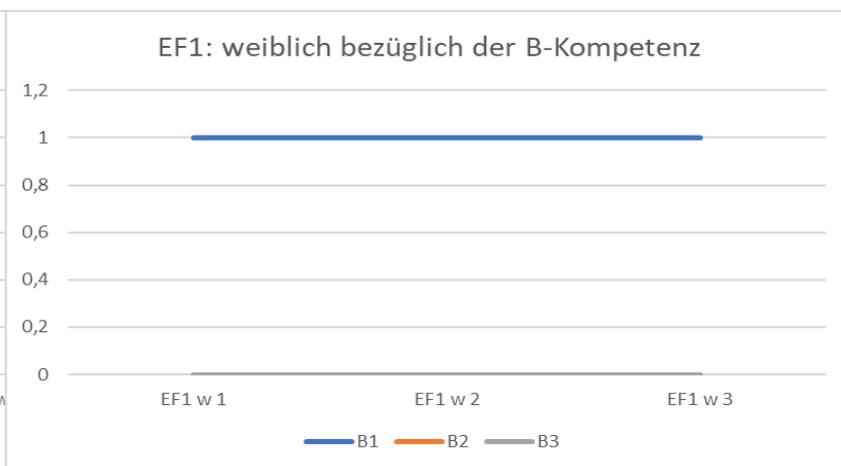
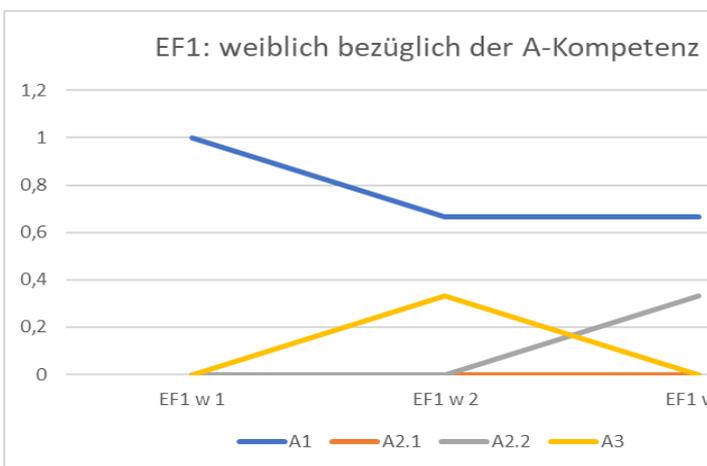
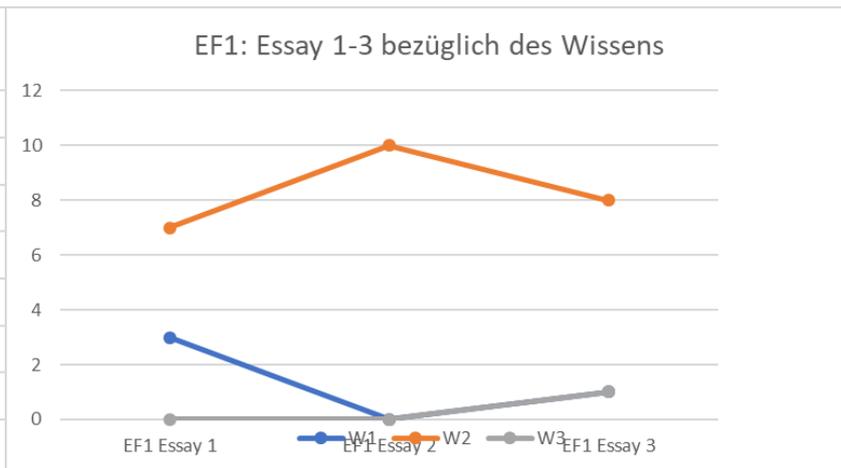
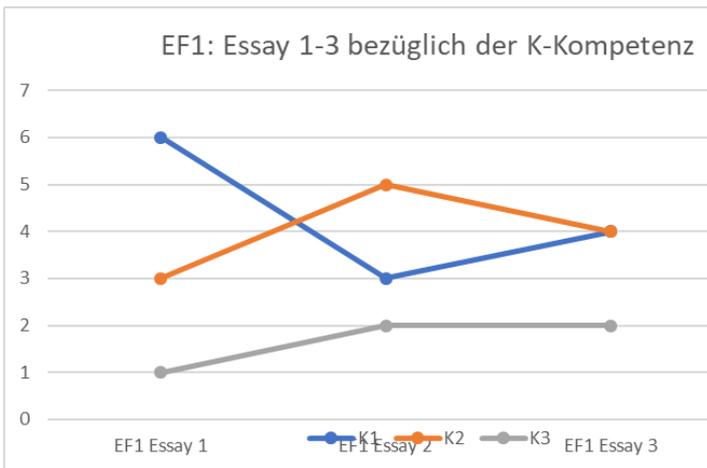
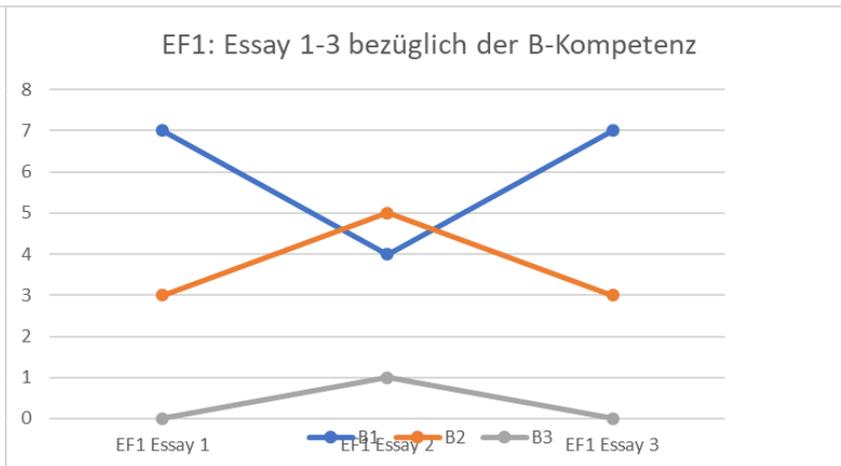
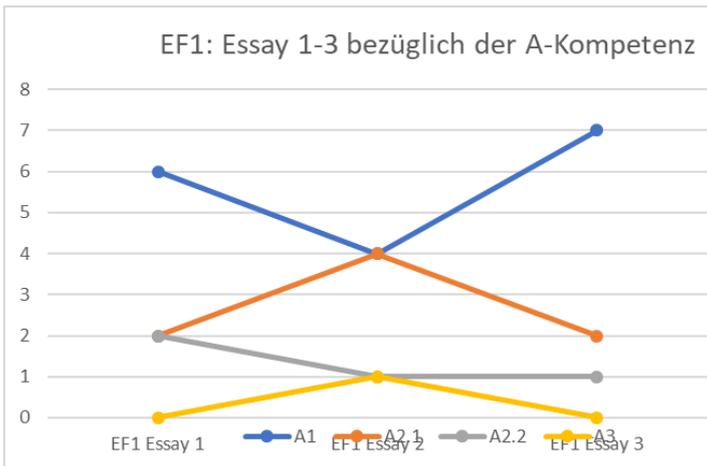
EF1 Gesamtzahl starke Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	0	2+0	0	0	2+0	0	0	2+0	0
B	0	2	0	0	2	0	1	1	0
K	0	2	0	0	1	1	1	1	0
W	0	2	0	0	2	0	0	1	1
Gesamt	0	8	0	0	7	1	2	5	1

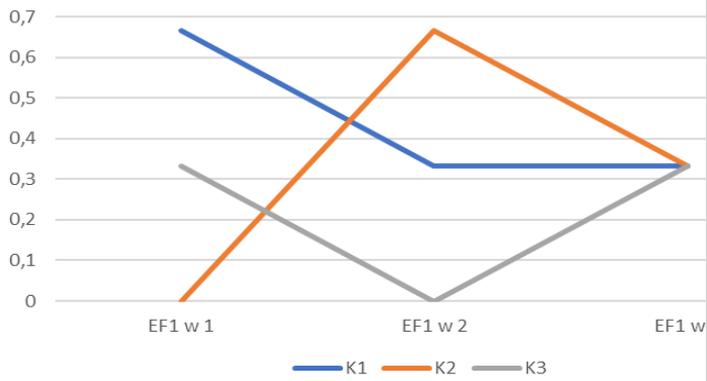
EF3 Gesamtzahl starke Studierende

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau1	Niveau2	Niveau3
A	1	0	1	0	1+0	1	1	1+0	0
B	0	2	0	0	2	0	0	2	0
K	0	1	1	0	0	2	0	0	2
W	0	2	0	0	2	0	0	2	0
Gesamt	1	5	2	0	5	3	1	5	2

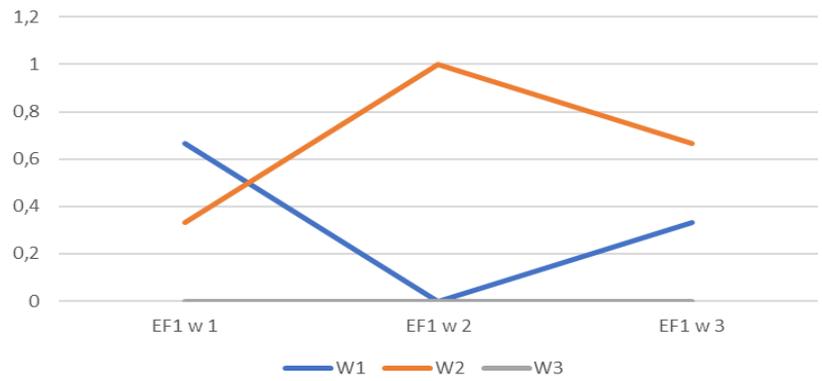
IV. Ergebnisse in Diagrammen



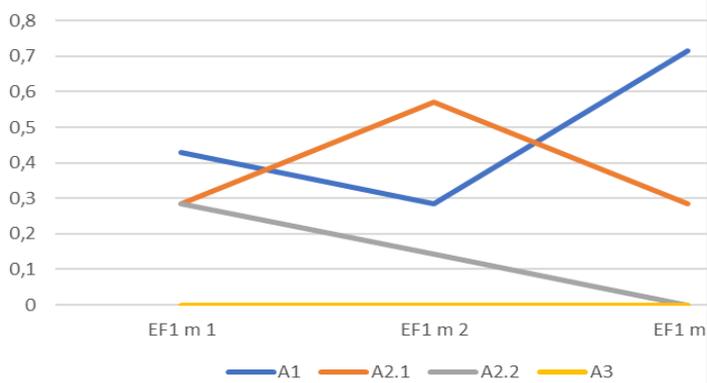
EF1: weiblich bezüglich der K-Kompetenz



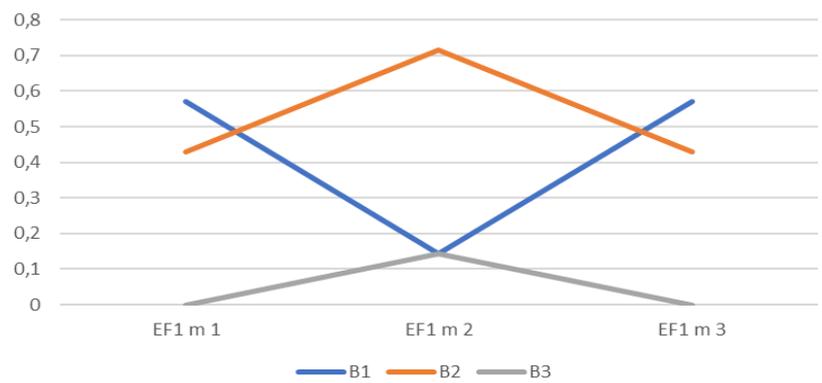
EF1: weiblich bezüglich des Wissens



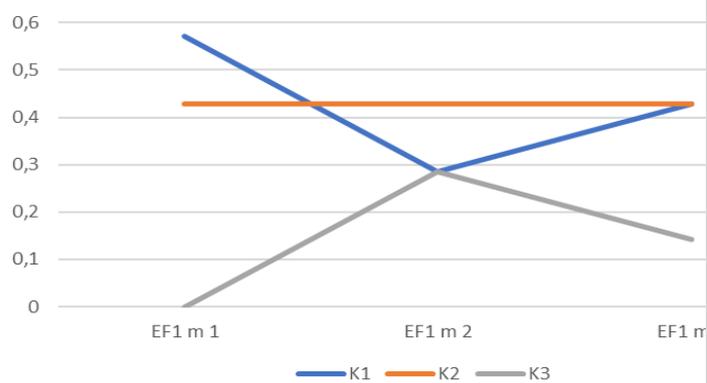
EF1: männlich bezüglich der A-Kompetenz



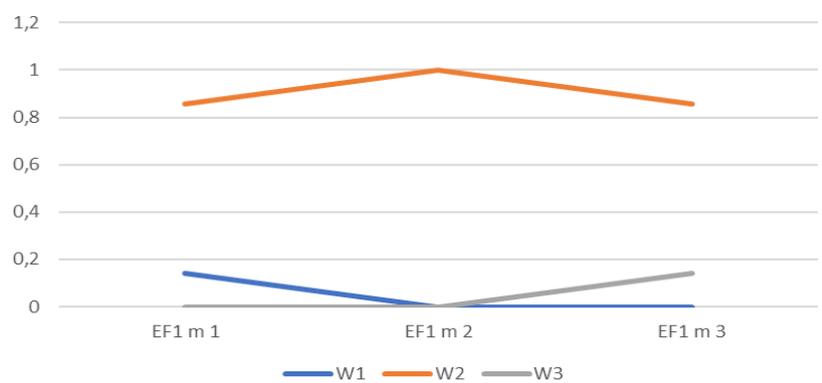
EF1: männlich bezüglich der B-Kompetenz



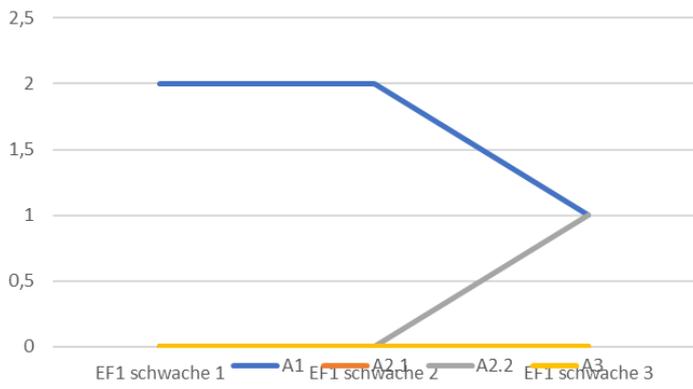
EF1: männlich bezüglich der K-Kompetenz



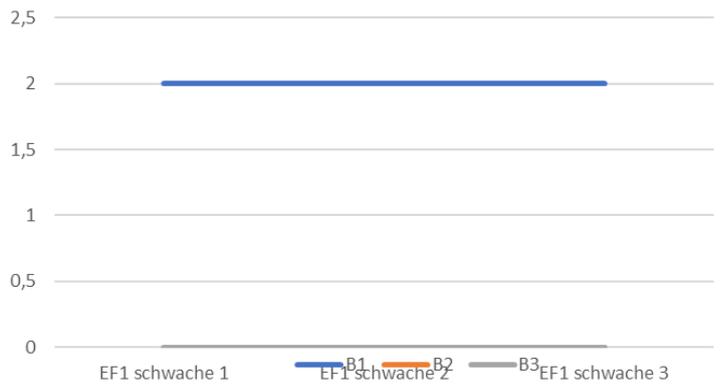
EF1: männlich bezüglich des Wissens



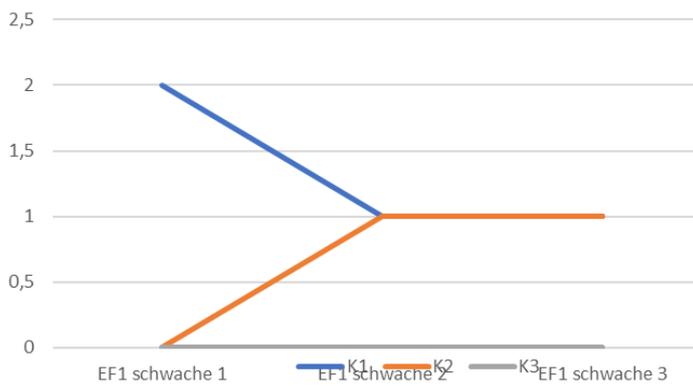
EF1: schwache bezüglich der A-Kompetenz



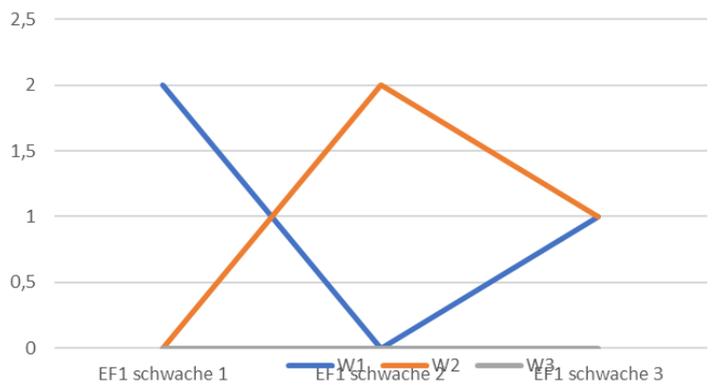
EF1: schwache bezüglich der B-Kompetenz



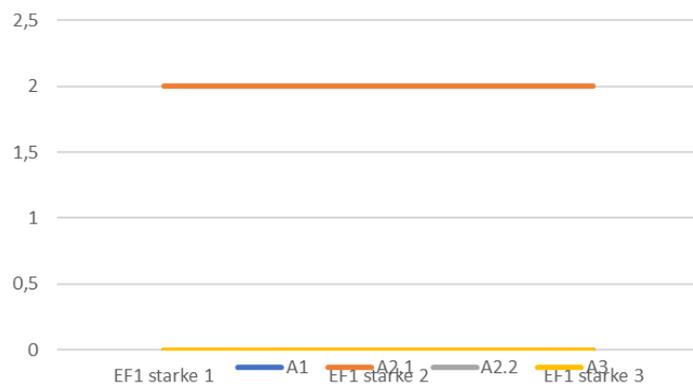
EF1: schwache bezüglich der K-Kompetenz



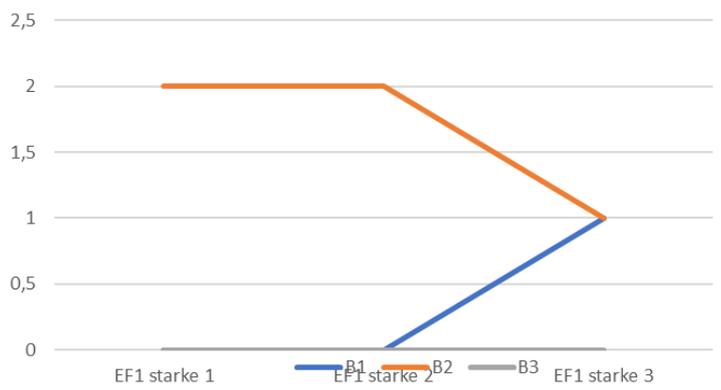
EF1: schwache bezüglich des Wissens

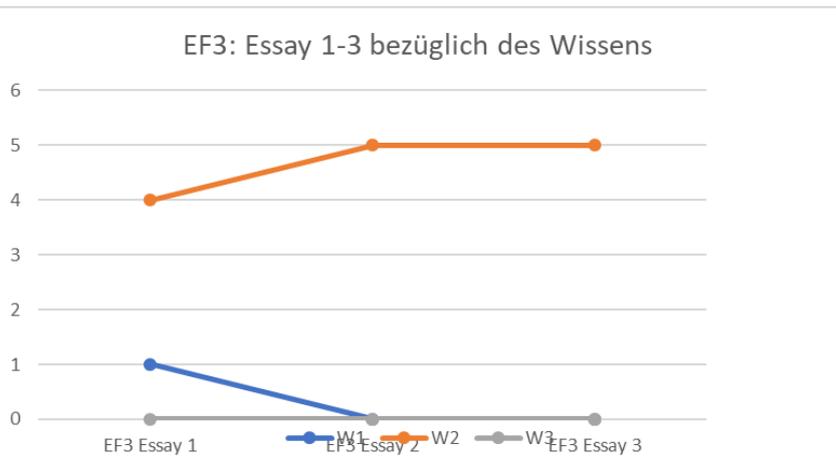
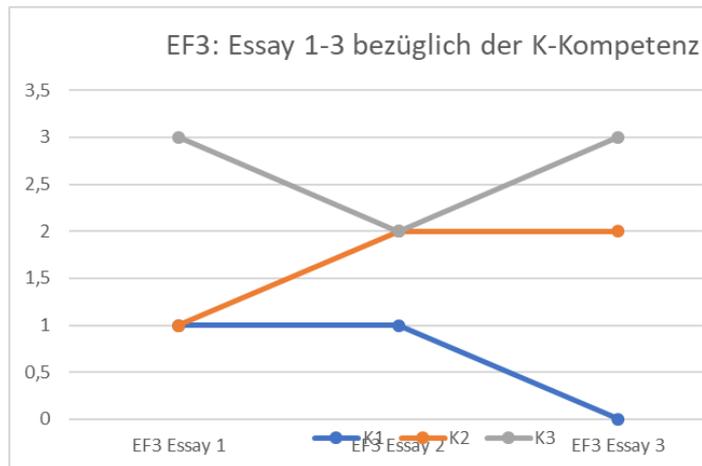
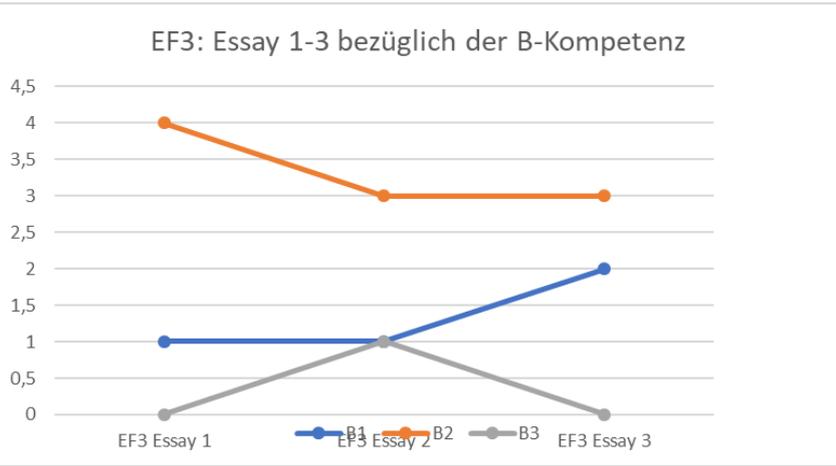
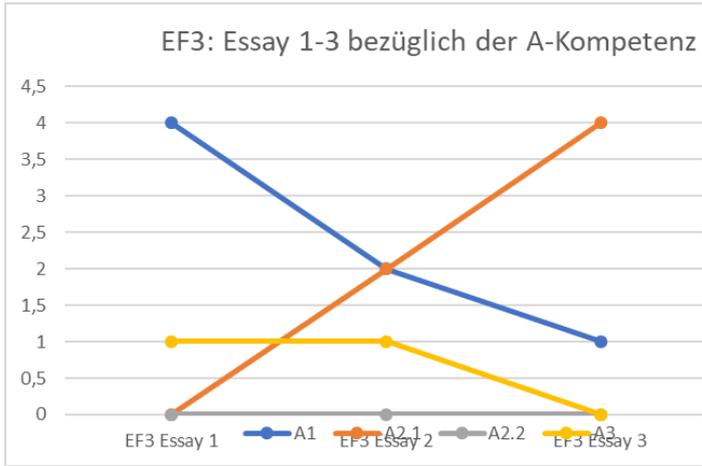
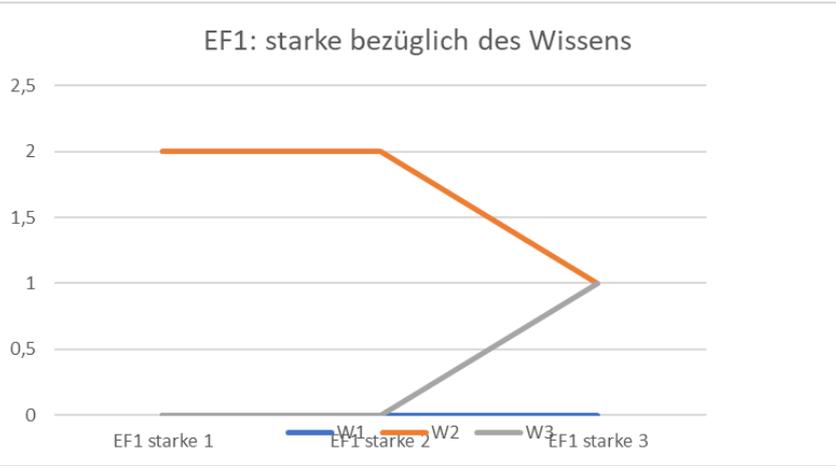
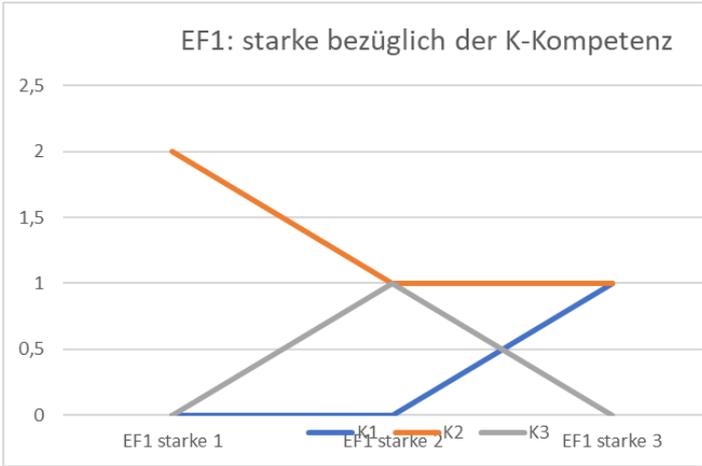


EF1: starke bezüglich der A-Kompetenz

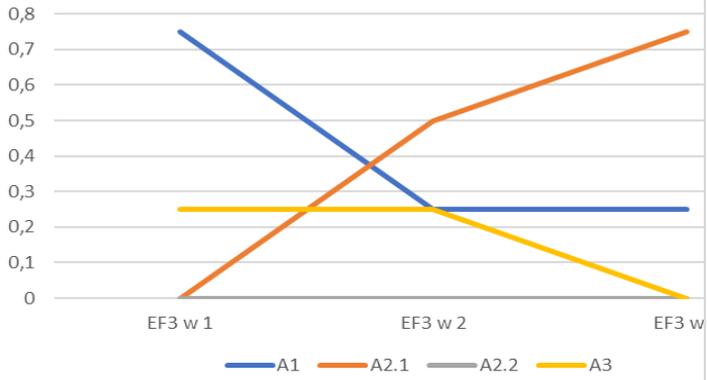


EF1: starke bezüglich der B-Kompetenz

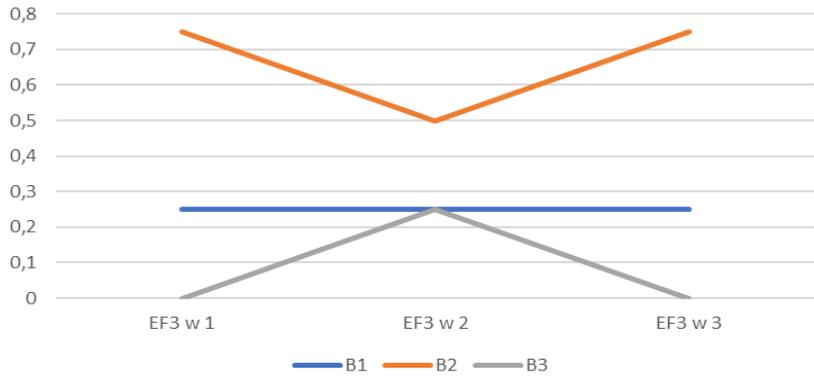




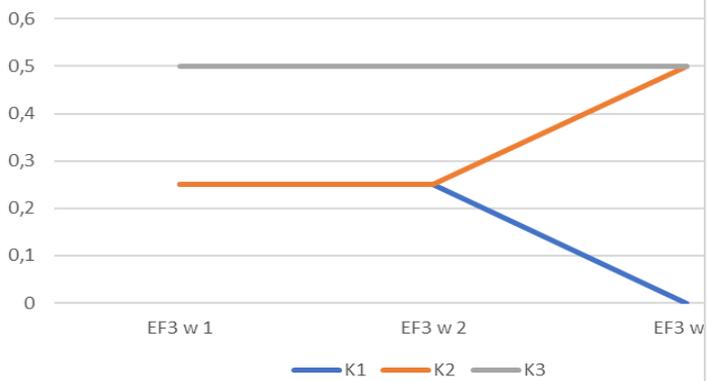
EF3: weiblich bezüglich der A-Kompetenz



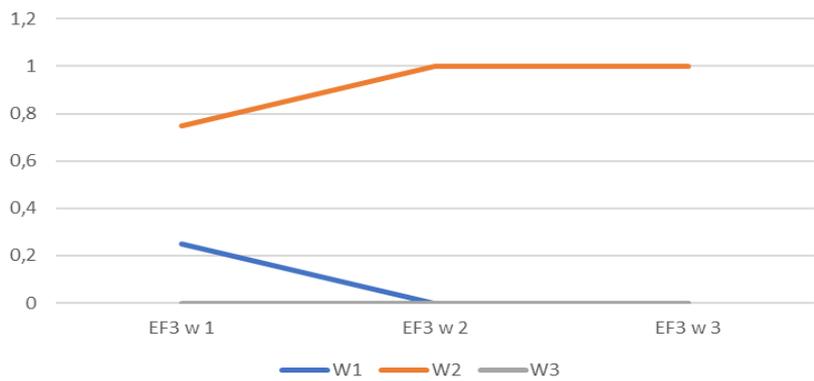
EF3: weiblich bezüglich der B-Kompetenz



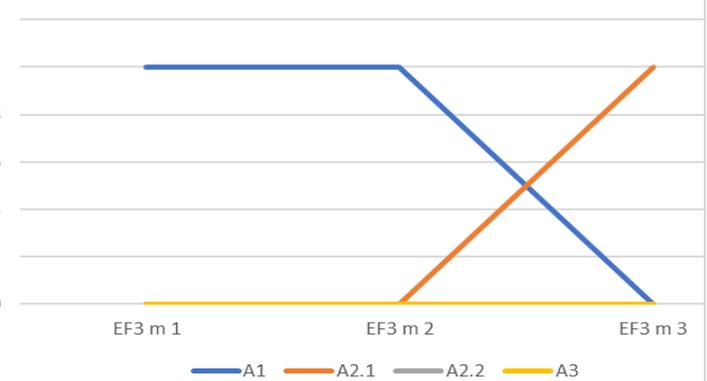
EF3: weiblich bezüglich der K-Kompetenz



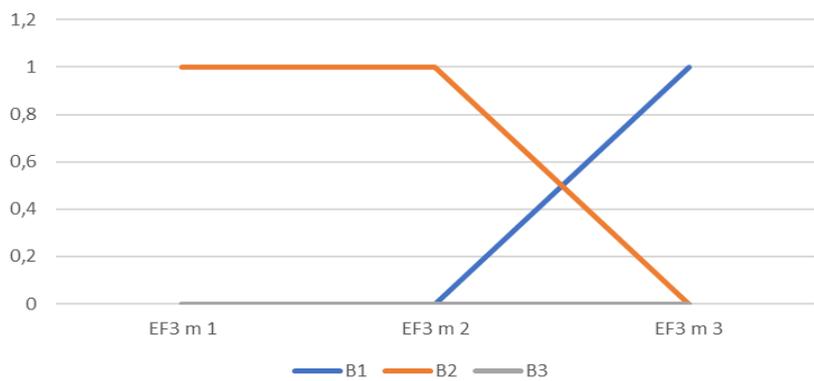
EF3: weiblich bezüglich des Wissens



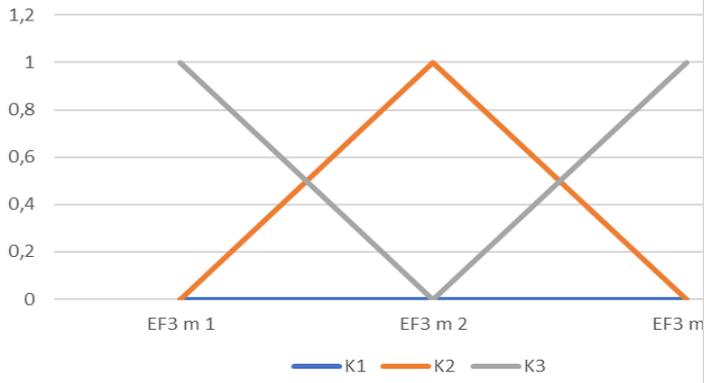
EF3: männlich bezüglich der A-Kompetenz



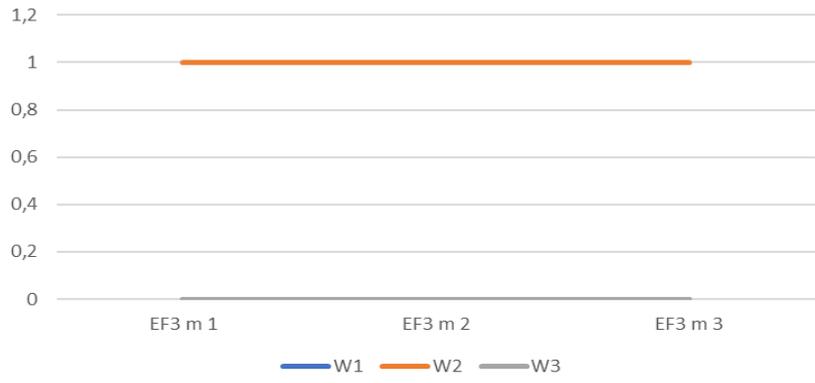
EF3: männlich bezüglich der B-Kompetenz



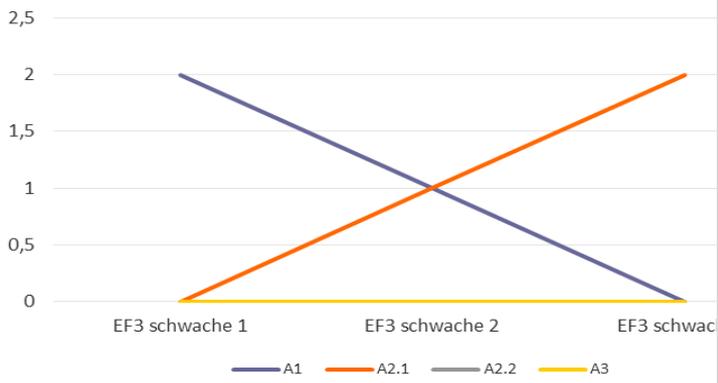
EF3: männlich bezüglich der K-Kompetenz



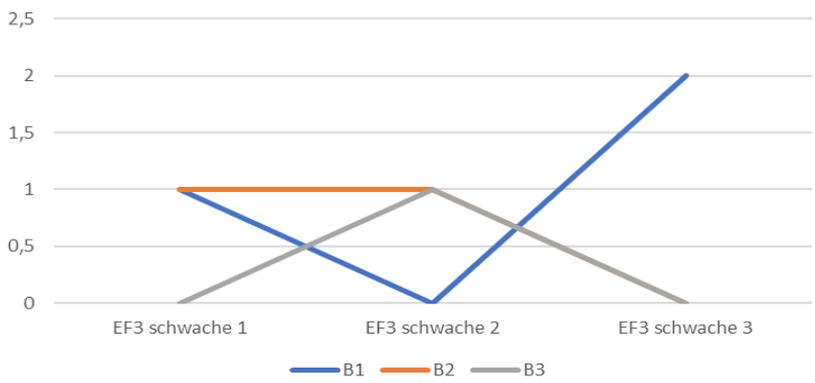
EF3: männlich bezüglich des Wissens



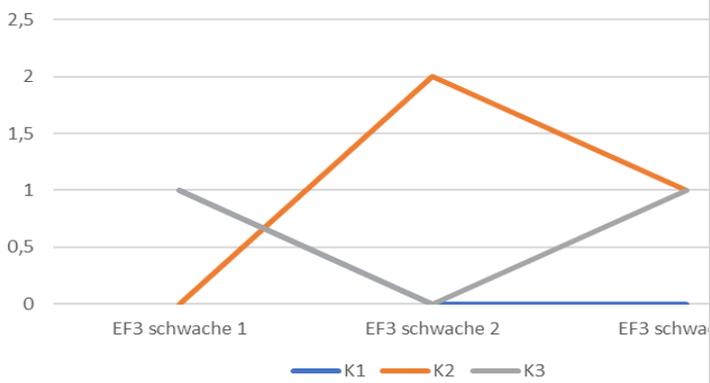
EF3: schwache bezüglich der A-Kompetenz



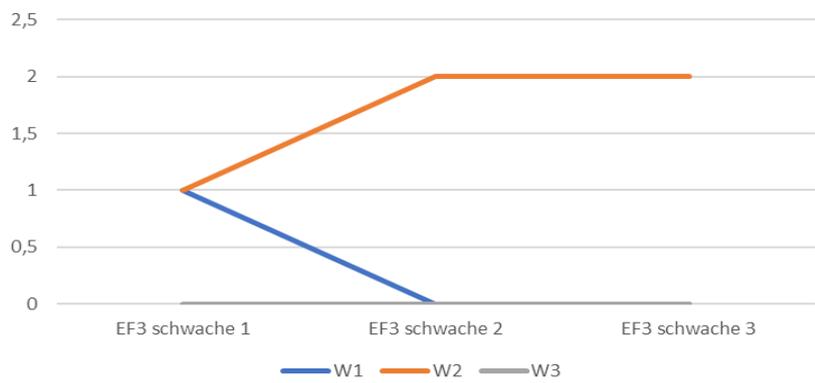
EF3: schwache bezüglich der B-Kompetenz



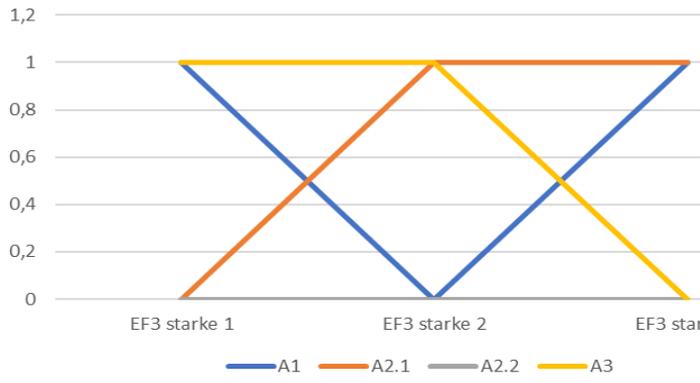
EF3: schwache bezüglich der K-Kompetenz



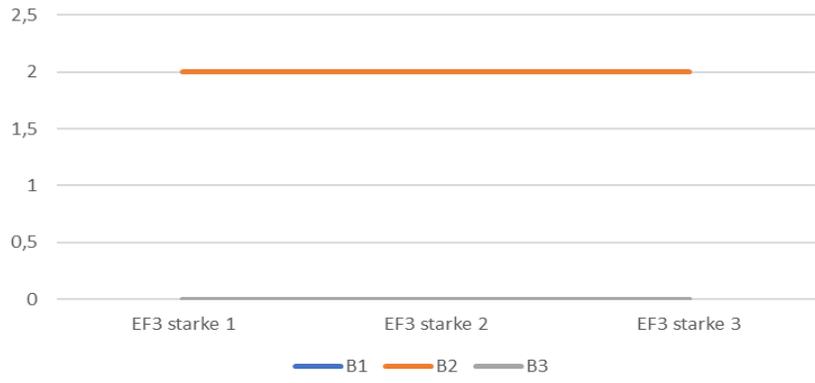
EF3: schwache bezüglich des Wissens



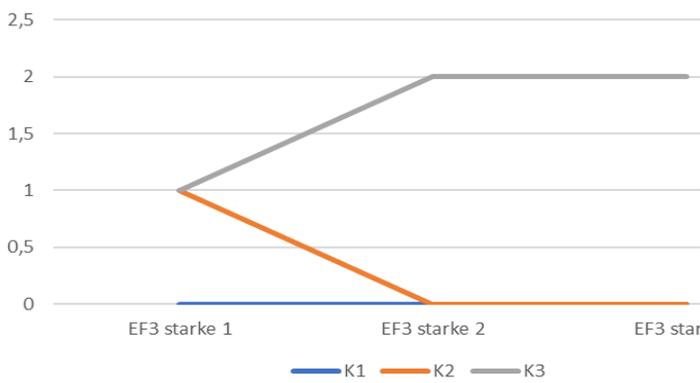
EF3: starke bezüglich der A-Kompetenz



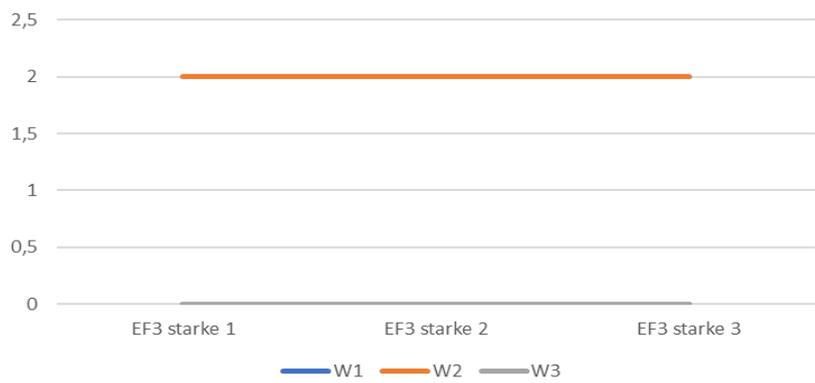
EF3: starke bezüglich der B-Kompetenz



EF3: starke bezüglich der K-Kompetenz



EF3: starke bezüglich des Wissens



Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschl. Verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Herzebrock-Clarholz, den 05. Dezember 2017 _____