

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichte
Veranstaltung: Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) Geschichtswissenschaft
(Gym/Ge)
Veranstalter: Dr. Jörg van Norden
Sommersemester 2016

Analyse der Lernprogression einer 6. Klasse

Vorgelegt von:

Christian Röwekamp

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 3
2. Unterrichtsverlauf	S. 4
3. Konzeption	S. 6
4. Analyseprofil	S. 8
5. Analyse	S. 10
6. Fazit	S. 17
7. Anhang	S. 18
I. Bilderreihe	S. 18
II. Kodierleitfaden	S. 18
III. Statistiken/Tabellen	S. 22
8. Literaturverzeichnis	S. 27

1. Einleitung

Vom 15.04.2016 bis zum 08.07.2016 waren wir im Rahmen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie mit einer Gruppe von sechs Studierenden und dem Dozenten an einem Bielefelder Gymnasium, um dort in einer sechsten Klasse den Geschichtsunterricht zu übernehmen. Begleitend dazu hatten wir ein Seminar, in dem die jeweilige Unterrichtsstunde vorbereitet und schließlich am folgenden Freitag einzeln oder zu zweit von den Studierenden durchgeführt wurde.

Thema der geplanten Unterrichtsreihe war „Römer und Germanen“, an die sich noch einige Stunden über die Christianisierung und das mittelalterliche Kloster anschlossen, auf die in dieser Arbeit jedoch nicht allzu ausführlich Bezug genommen werden soll. Um Aufschluss darüber zu erhalten, welchen Lernfortschritt die Schülerinnen und Schüler¹ im Rahmen unserer Unterrichtsreihe erreicht haben, führten wir eine empirische Studie durch. Zu diesem Zweck ließen wir die SuS an drei Terminen (vor der Unterrichtsreihe, unmittelbar nach Abschluss der letzten Stunde der Reihe und sechs Wochen danach) einen Text zu einer Bilderreihe² schreiben, in dem sie ihr Wissen zu den Bildern in einem zusammenhängenden Text niederschreiben sollten. Im Verlauf der Unterrichtsreihe wurden die Bilder in den jeweiligen Stunden auch unter Verwendung eines Zeitstrahls aufgegriffen und mit neuem Wissen gefüllt, dazu aber im Verlauf der Arbeit mehr.

Diese Studie baut auf einer Pilotstudie auf, die van Norden in einer 7. Klasse in ähnlicher Weise, nur mit anderem Thema, durchgeführt hat. Er kam dabei zu dem Ergebnis, dass in drei der untersuchten Kategorien ein nachhaltiger Lernfortschritt zu verzeichnen sei, nur in der A-Kompetenz verschlechterten sich die SuS innerhalb des Erhebungszeitraumes. Auf dem dritten Niveau machten nachhaltig besonders die Schülerinnen und die im ersten Essay starke SchülerInnen Fortschritte, besonders deutlich wurde dies in der kompositorischen Kompetenz. Zudem glichen sich die zunächst schwächeren SuS den stärkeren immer mehr an³.

Mit der Analyse der von uns erhobenen Studie soll sich nun diese Arbeit beschäftigen, dazu soll zunächst einmal der Unterrichtsverlauf vorgestellt werden, wobei ich mich auf die von zwei Kommilitonen angefertigten Dokumentationen sowie auf meine eigenen

1 Im Folgenden abgekürzt mit SuS.

2 Siehe Anhang I.

3 Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch, LIT, Berlin 2014, S. 254ff.

Notizen stützen werde. Danach wird die Konzeption des Unterrichts näher beschrieben, wobei auch nochmal näher auf die Rollen des schon erwähnten Zeitstrahls und der Bilderreihe eingegangen werden soll. Daran anschließend erläutere ich das Analyseprofil der Studie und den von uns verwendeten Kodierleitfaden, ehe ich in die Analyse einsteige, um am Ende zu einem Fazit zu gelangen, ob und in welcher Weise die SchülerInnen während unserer Unterrichtsreihe „Römer und Germanen“ Fortschritte gemacht haben.

2. Unterrichtsverlauf

Aufgeteilt war die Unterrichtsreihe, über die die Studie erstellt wurde, in sechs Unterrichtseinheiten. Direkt am Anfang der ersten Stunde wurde den SuS das Arbeitsblatt mit der Bilderreihe zur Verschriftlichung gegeben. Da hierdurch das Vorwissen der SchülerInnen festgestellt werden sollte, erfolgte diese Arbeitsphase bewusst ohne weitere Instruktionen und ohne Absprache mit dem Sitznachbarn. Der Rest der Stunde wurde damit verbracht die Bilder mit Hilfe des Vorwissens der SchülerInnen oder durch einen Lehrervortrag zu erklären und zeitlich passend am Zeitstrahl in der Klasse anzubringen, sodass die SuS erste Informationen über die Bilder erhielten und diese im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe dank des Zeitstrahls zeitlich einordnen konnten.

Die zweite Stunde beschäftigte sich mit der Frage, wer der wahre Hermann war. Eingeleitet mit dem Bild aus der Bilderreihe wurde mit Hilfe von unterschiedlichen Darstellungen als glorreicher Feldherr, sowie als wilder Barbar ein Zwiespalt erzeugt, den es galt aufzulösen. Es gelang den SchülerInnen zwischen den beiden unterschiedlichen Darstellungen zu differenzieren und die Frage nach dem „wahren“ Hermann begründet zu beantworten.

Das Thema der nächsten Stunde lautete „Der Limes als Kriegs- und Friedensgrenze“. Ebenso wie in der Stunde davor wurde das bekannte Bild aus der Bilderreihe als Einstieg benutzt und so die inhaltlich folgenden Aspekte der Stunde an dieses Bild gebunden. Nach einer geografischen Verortung des Limes auf einer Landkarte wurden den SuS durch unterschiedliche Arbeitsblätter die verschiedenen Aspekte des Limes als Grenzanlage näher gebracht. Eines beschäftigte sich dabei mit den wirtschaftlichen Aspekten, explizit mit den Handelsbeziehungen der Römer und Germanen am Limes,

das andere erzählte die Geschichte eines Grenzsoldaten, der die Anlage vor Germanen verteidigen sollte. Anschließend sollten die SuS schriftlich dazu Stellung nehmen, ob der Limes ein Erfolgsrezept war oder nicht. In der Nachbesprechung wurde kritisiert, dass keine Sicherung der zwischenzeitlichen Arbeitsphase stattgefunden hatte, welches sich eventuell negativ auf einen nachhaltigen Wissenserwerb auswirken könnte.

In der vierten Unterrichtseinheit sollten die SuS die Frage beantworten, ob sie römische Städte als modern ansehen würden. Dazu wurde zunächst das Xanten-Bild aus der Bilderreihe als Einstieg gewählt, um die verschiedenen Gebäudetypen einer römischen Stadt kennenzulernen. Daran schlossen sich zwei Erarbeitungsphasen an, in denen die SchülerInnen zunächst Aspekte benennen sollten, die sie als modern ansahen und danach in Gruppenarbeiten verschiedene Gebäudetypen untersuchen und deren moderne Aspekte erarbeiten sollten. Im Anschluss sollte abgewägt werden, inwieweit römische Städte als modern angesehen werden konnten. Mit Blick auf die Studie kann negativ erwähnt werden, dass sich durch den Aufbau der Stunde nur ein Teil der SuS intensiver mit der römischen Villa beschäftigte, wodurch es eventuell bei einigen Essays Wissenslücken in Bezug auf den Querschnitt eines römischen Hauses geben könnte.

Die Völkerwanderung der Germanen war Objekt der nächsten Stunde. Die SuS sollten beurteilen, ob die Germanen blutrünstige Eroberer waren, nachdem sie sich mit den Routen und Beweggründen der unterschiedlichen Stämme auseinander gesetzt hatten. Zudem erfuhren sie durch einen Lehrervortrag, wieso das Römische Reich unterging. Allerdings erfolgte in dieser Einheit kein direkter Bezug auf ein Bild aus der Studie, weswegen ich es bei dieser kurzen Erläuterung zur Unterrichtsstunde bewenden lasse

Die letzte Stunde der Unterrichtsreihe stand unter dem Thema „Römisches Erbe – Was bleibt?“. Zu diesem Zweck stellten die SuS selbst Kategorien auf, die sie später in einer Internetrecherche dahingehend untersuchen sollten, welche Aspekte des römischen Erbes noch zu erkennen sind. Diese Kategorien wurden noch durch die Lehrkräfte ergänzt, sodass sich anschließend die SuS für einen Bereich entscheiden und in die Recherche übergehen konnten. Sie entschieden sich jeweils für jenes Thema, welches sie am interessantesten fanden, jedoch hatte diese freie Themenwahl zur Folge, dass ein Ungleichgewicht zwischen den einzelnen Themen entstand, welches sich eventuell auch an den späteren Essays feststellen lassen könnte, da besonders viele das Kolosseum gewählt hatten. Im Anschluss an die Internetrecherche sollten die SchülerInnen die Leitfrage der Stunde schriftlich beantworten.

Damit endete unsere Unterrichtsreihe „Römer und Germanen“, sodass unmittelbar am

Anfang der nächsten Einheit der zweite Text unserer Studie verfasst wurde, der den Kompetenzzuwachs der SuS messen sollte. Den dritte Essay ließen wir in unserer letzten Sitzung in der Klasse schreiben. Zu diesem Zeitpunkt lag die letzte Unterrichtsstunde zu den Römern und Germanen bereits sechs Wochen zurück, wodurch messbar wurde, ob sich die SuS auch nachhaltig verbessert hatten oder ob die Erfolge durch unseren Unterricht nur von kurzer Dauer waren.

3. Konzeption

Ziel des Unterrichts war es die Zeitkompetenz der SuS zu fördern, damit stellt sich die Konzeption dem Kernlehrplan Geschichte entgegen, in dem die Zeitkompetenz nicht mitaufgenommen wurde. Konkret bezieht sich die Konzeption auf die Zeitkompetenz, wie sie von van Norden erarbeitet und beschrieben worden ist und welche ich im Folgenden erläutern werde.⁴

Demnach setzt sich die Zeitkompetenz, in Anlehnung an die A- und die B-Reihe von McTaggart⁵, aus der A- und der B-Kompetenz zusammen. Diese beiden Komponenten stellen laut van Norden die „historische[n] Kompetenz[en]“⁶ dar, welche den Kern des Faches Geschichte ausmachen und es von anderen Fächern unterscheiden. Ergänzt werden diese beiden Kompetenzen durch eine kompositorische Kompetenz und das Wissen, welche zwar hilfreich sind, um Geschichte zu verzeitlichen, aber nicht explizit historisch sind⁷. Diese vier Kompetenzen, die auch die vier Kategorien unserer Studie bilden, können jeweils in drei unterschiedlichen Niveaus vorliegen, deren Ausprägung in den Essays der SuS festzustellen ist, dazu aber mehr im nächsten Kapitel dieser Arbeit.

„Die A-Reihe der Zeit greift überall dort, wo Entscheidungen gefällt beziehungsweise Antworten gegeben werden, die auf Geschehnisse zurückgreifen wollen, um sich im Hier und Jetzt zu orientieren.“⁸ Laut van Norden äußern sich diese Entscheidungen und Antworten in historischer Narration, es wird also eine Geschichte erzählt. Die verschiedenen Niveaus dieser Kompetenz unterscheiden sich in unterschiedlichen

4 Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*.

5 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.

6 Van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 191.

7 Vgl. ebd., S. 190ff.

8 Ebd., S. 201.

Verknüpfungen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Keine derartige Verbindung stellt das niedrigste Niveau dar und steigert sich dann auf den höheren Stufen⁹. Die B-Reihe bezeichnet das Nacheinander aber auch die Gleichzeitigkeit in der Zeit. Wie bei einem Zeitlineal werden Geschehnisse in zeitliche Relation und in eine vorher-nachher Reihenfolge gebracht. Auch die Dauer von Ereignissen fällt unter die B-Reihe¹⁰.

So definiert wird auch ersichtlich, wieso in einem Unterricht, der Zeitkompetenz fördern soll, Narration und Erzählen eine wichtige Rolle einnehmen, denn „im Erzählen fließt Zeit“¹¹. Wer eine Geschichte erzählt, sei es innerhalb einer Geschichtserzählung, einem Lehrervortrag oder im Falle unserer Studie in der Verschriftlichung einer Bilderreihe, der nutzt zum einen die B-Reihe um eine zeitliche Ordnung herzustellen und einzelne Aspekte in zeitliche Relation zu setzen. Ebenso wird die A-Reihe benutzt um gegebenenfalls zeitliche Verknüpfungen zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft herzustellen indem er nach Rüsen traditional, kritisch oder genetisch erzählt¹².

Um mit Hilfe der Geschichtserzählung die Zeitkompetenz zu fördern, ist es als Lehrer wichtig, die eigene Geschichte als Konstruktion sichtbar zu machen und gegebenenfalls durch die SuS dekonstruieren zu lassen. Gleiches gilt für andere Formen der Erzählung, da sie auf Schüler sehr überzeugend wirken können. Durch diese Offenlegung der A- beziehungsweise B-Reihe einer Geschichte werden die A- beziehungsweise B-Kompetenz ebenso gefördert wie durch das eigenhändige Schreiben einer Geschichte¹³.

Ein weiteres Medium zur Förderung ist das bereits angesprochene Zeitlineal, es „verräumlicht die Zeit“¹⁴ und stellt dadurch einen besonderen Mehrwert für den Unterricht da. Zum Beispiel mit Hilfe eines Absperrbandes kann auf simple Weise ein solches Zeitlineal im Klassenraum angebracht werden und im Nachgang von den SuS mit Jahreszahlen und thematisch passenden Bildern bestückt werden. Allein die Einteilung, entweder durch den Lehrer oder durch die SchülerInnen, enthält Aspekte der B-Kompetenz, ebenso wie das Anbringen der Bilder. Auch die Dauer von Ereignissen, die dem dritten Niveau der B-Kompetenz entspricht, kann durch das Zeitlineal

9 Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 201ff.

10 Vgl. ebd., S. 195ff.

11 Ebd., S. 228.

12 Vgl. ebd., S. 173ff.; darüber hinaus vgl. Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Wochenschau, 2. Auflage, Schwalbach/Ts 2008.

13 Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 223ff.

14 Ebd., S. 208.

dargestellt werden. Die angebrachten Bilder, zum Beispiel aus der Bilderreihe, können bei Bedarf in den Unterricht eingebunden werden beziehungsweise das Zeitlineal kann durch neue Bilder ergänzt werden, sodass es den SuS einen Überblick über die bisherigen Themen liefert, aber auch einen Ausblick auf Kommendes ermöglicht. Da das Zeitlineal in die Gegenwart reicht, enthält es auch Aspekte der A-Kompetenz, die besonders gefördert wird, wenn mit dem Zeitlineal zum Beispiel in Form einer Zusammenfassung der Unterrichtsreihe gearbeitet wird¹⁵.

Ebenfalls eine große Rolle in der Unterrichtskonzeption, gerade auch im Hinblick auf die Studie, spielt die Bilderreihe. In ihr werden Bilder aufgenommen, die zentrale thematische Aspekte der Reihe darstellen. Sie kann als Einstieg in eine Unterrichtsreihe verwendet werden und dient dann bei Verschriftlichung innerhalb der Studie zur Messung des Ausgangswissens der SuS und nach Besprechung im Plenum und Anbringung der Bilder am Zeitlineal als Ausblick auf spätere Themen. Durch die Verschriftlichung der Bilderreihe am Ende der Reihe und noch einmal einige Wochen danach werden nicht nur die für die Studie relevanten Daten erhoben¹⁶, sondern die Bilderreihe wird dadurch zu einem „narrativen Bogen [...], der eine Unterrichtsreihe umspannt“¹⁷.

4. Analyseprofil

Wie bereits weiter oben geschrieben, wurden in der Studie vier unterschiedliche Kategorien untersucht, die A-Kompetenz und die B-Kompetenz, sowie die kompositorische Kompetenz und das Wissen, wobei die ersten beiden die Zeitkompetenz bilden, also nach van Norden explizit historisch sind, während die anderen beiden zwar in die Zeitkompetenz mit hineinspielen, aber eben nicht den Kernbereich des Faches Geschichte ausmachen würden¹⁸. Jede dieser Kompetenzen lässt sich in drei Niveaus aufteilen, die jeweils eine Steigerung darstellen und welche sich auch in den Essays der SuS wiederfinden und mit Hilfe von atlas.ti kodieren lassen¹⁹.

Die A-Kompetenz dreht sich dabei um die Art und Weise wie in den Essays erzählt und

15 Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 207ff.

16 Vgl. ebd., S. 220ff.

17 Ebd., S. 220.

18 Vgl. ebd., S. 254f.

19 Der zugrundeliegende Kodierleitfaden findet sich im Anhang II.

in welcher Form eine Verknüpfung zur Gegenwart hergestellt wird. Auf dem niedrigsten Niveau (A1) wird keine solche Verknüpfung hergestellt, sondern es wird entrückt erzählt, Aussagen bleiben auf die Vergangenheit beschränkt und haben keine Bedeutung für die Gegenwart. Auf dem zweiten Niveau wird die Vergangenheit mit der Gegenwart in Verbindung gesetzt, indem entweder traditional (A2.1) oder kritisch (A2.2) erzählt wird. Im ersten Fall wird zwischen den beiden Zeiten kein Unterschied gemacht, es hat sich von damals bis heute nichts verändert. Beim Zweiten wird hingegen kontrastiert und es hat sich alles verändert, dem entsprechend ist auch die Handlungsweise komplett anders als damals. Die dritte Ebene (A3) ist dann eine Synthese aus den beiden Erzählformen der zweiten Stufe. Es wird sowohl beschrieben, dass sich etwas geändert hat, aber auch Aspekte genannt, die gleich geblieben sind.

In der zweiten Kategorie wird untersucht, inwieweit zeitliche Relationen hergestellt werden, sprich ob verschiedene Ereignisse als vor-, nach- oder gleichzeitig geordnet werden. Auf dem niedrigsten Niveau (B1) fehlt solch eine Ordnung, die Geschehnisse werden nicht verknüpft und stehen zeitlich unbestimmt nebeneinander. Auf der zweiten Ebene (B2) wird ein Nacheinander der Ereignisse beschrieben und verschiedene Aussagen dadurch in zeitliche Relation gesetzt. Um das höchste Niveau (B3) zu erreichen, muss die Dauer eines bestimmten Ereignisses berücksichtigt werden und beschrieben werden, wie lange es gedauert oder ob es sich langsam beziehungsweise schnell entwickelt hat.

Bei der kompositorischen Kompetenz geht es dann nicht mehr um zeitliche, sondern um inhaltliche Verknüpfungen. Wie bereits bei den vorherigen beiden Kategorien ist auf dem ersten Niveau (K1) eine solche Verknüpfung nicht gegeben, sondern Aussagen werden getroffen, ohne entsprechend begründet oder erklärt zu werden. Die nächste Stufe wird erreicht, wenn eben solch eine Begründung oder Erklärung erfolgt und Aussagen dadurch inhaltlich verknüpft werden. Auf der höchsten Ebene (K3) der kompositorischen Kompetenz werden Ambivalenzen beschrieben, es werden zeitgleiche Aussagen betrachtet und differenziert argumentiert um Widersprüche aufzuzeigen.

In der letzten Kategorie wird das Wissen der SuS untersucht und den unterschiedlichen Stufen zugeordnet. Das erste Niveau (W1) zeichnet sich dabei durch sporadisches Wissen aus, es wird nur beschrieben, was auf den Bildern zu sehen ist beziehungsweise nur genannt, worum es sich handelt. Auf der zweiten Stufe (W2) werden dann schon Informationen zu Bildern genannt, die über das eigentliche Bild hinausgehen und sich nicht in diesem finden lassen. Es wird also tatsächliches Wissen preisgegeben und nicht

nur beschrieben. Verknüpft das Essay solch eine Information zusätzlich mit einer Wertung, ob etwas als gut oder schlecht angesehen wird, wird das dritte Niveau (W3) erreicht. Es ist also der Ausdruck einer eigenen Meinung zu einem historischen Ereignis oder Prozess von Nöten, um in das höchste Niveau eingeordnet zu werden.

Insgesamt lagen von 22 SuS die drei Essays vor, die dieser Studie zu Grunde liegen. Diese wurden zunächst digitalisiert und in atlas.ti eingespeist, um anschließend entsprechend den Ausprägungen der vier Kategorien kodiert zu werden. Dazu wurde jedem Essay für jede Kategorie das höchste vorliegende Niveau zugeordnet und ein Beispiel markiert, in dem dieses Niveau ersichtlich wird. Um Konsens über die Kodierungen zu erhalten, wurden diese von je zwei Teilnehmern des Seminars verglichen. Ebenfalls mit atlas.ti wurden dann die Verteilungen der verschiedenen Kategorien und Niveaus für die zu untersuchenden Gruppen ermittelt und als Diagramme dargestellt. Im Folgenden sollen diese nun ausgewertet werden, um zum einen festzustellen wie sich die verschiedenen Kompetenzen und das Wissen über die drei Essays hinweg entwickelt haben, zum anderen ob es einen Unterschied zwischen den Entwicklungen der weiblichen und der männlichen SuS gibt und welche Entwicklung sich beobachten lässt, wenn jeweils die drei schlechtesten und die drei stärksten Essays jeder Erhebung verglichen werden.

5. Analyse²⁰

Betrachtet man die Gesamtzahl der ersten Essays, fällt auf, dass über die Hälfte der Markierungen dem ersten Niveau zuzuordnen sind, danach folgt das zweite Niveau auch noch mit einer beachtlichen Anzahl an Markierungen. Das höchste Niveau wurde hingegen nur zweimal erreicht, daraus ergibt sich für das erste Essay eine Verteilung von 51/35/2 bei 88 Markierungen. Die Klasse startete also auf einem eher niedrigen Niveau in unsere Unterrichtsreihe, besonders auffällig ist, dass das dritte Niveau fast komplett wegfällt. Dieser niedrige Stand könnte damit zusammenhängen, dass die SuS noch nicht vertraut waren mit unserer Unterrichtskonzeption, gerade in Bezug auf die Zeitkompetenz in Form der A- und B-Kompetenz wird dies auch in der Erhebung deutlich, da hier das zweite Niveau deutlich gegenüber dem Ersten abfällt. Bei der kompositorischen Kompetenz ist dieser Unterschied mit 12 zu 9 Markierung nicht so stark ausgeprägt, beim Wissen liegt das zweite Niveau sogar häufiger vor (8/14).

²⁰ Die zugehörigen Graphen und Tabellen finden sich jeweils im Anhang III.

Diese Verteilung ändert sich dann im zweiten Essay deutlich. Beim Wissen fällt die niedrigste Stufe komplett raus, sodass fast alle Markierungen im zweiten Niveau landen, zwei schafften sogar den Sprung auf das Dritte. Auch bei der B-, sowie der kompositorischen Kompetenz kumulieren die Markierungen auf der zweiten Stufe, nur bei der A-Kompetenz sind die ersten beiden Stufen gleichstark vertreten, hier fällt allerdings auf, dass das dritte Niveau ebenfalls stark vertreten ist und gegenüber den anderen nur um zwei abfällt. Insgesamt ergibt sich daraus eine Verteilung von 20/55/13 für das zweite Essay, die erste Stufe verliert also an Umfang, wohingegen das zweite Niveau nun mehr als die Hälfte der Markierungen umfasst, ebenfalls haben einige den Sprung auf das dritte Niveau geschafft, sodass dieses nun auch gut vertreten ist, auch wenn es noch hinter dem ersten liegt.

Im dritten Essay bleibt diese Verteilung erfreulicher Weise zum Großteil bestehen, lediglich das niedrigste Niveau erhält drei Markierungen mehr, während das mittlere drei verliert. Gesamt betrachtet lässt sich also im Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Erhebung ein starker Kompetenzanwachs festhalten, der besonders dem zweiten Niveau zugute kommt, das dritte aber auch nicht verschont, auch wenn dieses nicht so stark angestiegen ist, demgegenüber weißt auch der Rückgang der niedrigsten Stufe auf eine positive Kompetenzentwicklung hin. Durch die dritte Erhebung wird deutlich, dass sich auch ein langfristiger Lernprozess vollzogen hat, der zu langfristigen Lernen führte. Besonders erfreulich ist dabei, dass das höchste Niveau weiterhin gut vertreten ist und das erste wieder leicht zugenommen hat. Um genau festzustellen, in welchen Kompetenzen sich dieser nachhaltige Kompetenzzuwachs vollzogen hat, ist ein Blick auf die einzelnen Kategorien von Nöten.

Für die A-Kompetenz wurde ja bereits geschrieben, dass diese in der ersten Erhebung noch überwiegend im ersten Niveau vorliegt, nur knapp über ein Drittel der Markierungen liegen im zweiten Niveau, wobei hier das traditionale (2.1) und das kritische Erzählen (2.2) zusammengefasst wurden, die dritte Stufe ist überhaupt nicht vertreten. Diese zeitliche Teilkompetenz startet also auf einem eher niedrigen Niveau. Im zweiten Essay verschiebt sich diese Verteilung zu Gunsten der beiden höheren Niveaus, die erste und die zweite Stufe sind nun mit je acht Markierungen gleichstark ausgeprägt, die dritte Stufe rangiert mit sechs Markierungen nur knapp dahinter. Im dritten Essay verschiebt sich diese Verteilung wieder nach unten, allerdings nur leicht. Das dritte Niveau verliert zwei Markierungen, die sich auf die anderen beiden Stufen aufteilen. Für diese Kompetenz lässt sich also durch unsere Unterrichtsreihe ein

Zuwachs festhalten, der zunächst stark ausgeprägt ist, auf langfristige Sicht wieder ein bisschen abnimmt, aber dennoch von nachhaltiger Natur ist.

Für die zweite zeitliche Teilkompetenz gilt das gleiche wie für die erste, auch sie startet insgesamt eher schwach, im Unterschied zur A-Kompetenz ist hier allerdings das dritte Niveau durch eine Markierung vertreten. Auch hier lässt sich ein Anstieg im zweiten Essay erkennen, dieser bleibt im Unterschied zu vorher jedoch auf das zweite Niveau beschränkt, welches sich von sechs auf 13 Markierungen zu Lasten der ersten Stufe verbessert. Auch auf langfristige Sicht bleibt dieser Zuwachs erhalten, lediglich das erste Niveau steigt um eine Markierung an, der Zuwachs ist also nachhaltig. Bedauerlich ist nur, dass sich über die gesamte Entwicklung hinweg das höchste Niveau nicht gesteigert hat und in allen drei Erhebungen nur minimal vertreten ist.

Wie bereits oben angesprochen, startet die kompositorische Kompetenz stärker als die beiden davor. Zwar liegt auch hier das Gros auf dem ersten Niveau (12) jedoch rangiert das zweite Niveau mit 9 Markierungen nicht so weit dahinter, das dritte Niveau ist auch hier nur minimal ausgeprägt. Im zweiten Essay lässt sich ein Kompetenzzuwachs feststellen, nun findet sich die Mehrheit der Markierungen auf der zweiten Stufe, die einen Zuwachs von fast 50 Prozent zu verzeichnen hat. Auch das dritte Niveau ist leicht angestiegen und liegt nun mit der ersten Stufe mit je vier Markierungen gleichauf. Im Gegensatz zu den vorher betrachteten Kategorien verbessert sich diese auch im dritten Essay noch einmal. Das erste Niveau steigt zwar minimal an, aber dafür wächst das dritte Niveau noch einmal zu Lasten des zweiten, sodass dieses nun hinter der mittleren Stufe am zweithäufigsten vertreten ist. Eine mögliche Erklärung für diesen Zuwachs über die untersuchte Reihe hinaus könnte sein, dass die sich anschließende Unterrichtsreihe von uns ebenfalls mit der gleichen Konzeption durchgeführt worden ist, sodass die einzelnen Kompetenzen außer das Wissen weiter gefördert wurden. Fraglich wäre dann aber, wieso sich diese weitere Förderung nicht auch in den ersten beiden Kategorien in einer weiteren Verbesserung niedergeschlagen hat, da sich beide in der dritten Erhebung minimal verschlechterten.

Das Wissen startete im Gegensatz zu den anderen Kategorien deutlich besser, so war dies die einzige Kategorie, in der bereits im ersten Essay das zweite Niveau ausgeprägter war als das erste (8/14), das dritte fehlte hingegen komplett. Im zweiten Essay verbesserte sich die zweite Stufe noch weiter, sodass fast alle Markierungen auf diesem Niveau lagen, lediglich zwei konnten in das dritte Niveau eingeordnet werden. Es lässt sich also ein deutlicher Wissenszuwachs feststellen. Dieser ist auch nachhaltig,

wie die Analyse des dritten Essays zeigt. Hier sind nun wirklich fast alle Markierungen auf dem zweiten Niveau, nur eine erreicht noch die höchste Stufe. Solch eine Verteilung ist zum einen erfreulich, da sie zeigt, dass es gelungen ist Wissen zu vermitteln, das Fehlen des ersten Niveaus verdeutlicht, dass es niemanden gab, der sich nur auf das Beschreiben der Bilder beschränken musste. Wünschenswert wäre jedoch eine höhere Ausprägung des dritten Niveaus gewesen, damit sich die Markierungen nicht alleine auf das zweite Niveau beschränken.

Die weiter oben geäußerte Vermutung, dass eine fehlende Sicherung beziehungsweise die freie Themenwahl bei der Internetrecherche dazu führen könnten, dass bestimmte Bilder besonders häufig oder besonders wenig Einzug in die Essays erhielten, bestätigt sich zum Teil auch. Zumindest für das Kolosseum ist festzustellen, dass dieses in Essay 2 und 3 besonders häufig beschrieben worden ist. Die Übermächtigkeit des Kolosseums in den Essays kann allerdings auch daran liegen, dass es wohl zu den bekannteren Bildern aus der Bilderreihe zählte, zu dem bereits vor unserer Reihe Wissen vorhanden war.

Beim Vergleich des Lernfortschritts der männlichen und weiblichen SchülerInnen ergibt sich das Problem, dass von den 22 SuS 13 weiblich und 9 männlich sind. Um diese beiden Gruppen miteinander vergleichen zu können, werde ich deswegen im Folgenden auf prozentuale Angaben zurückgreifen. Bei Betrachtung aller Markierungen unabhängig von der Kategorie fällt auf, dass die Schüler stärker starten als die Schülerinnen. Zwar ist bei beiden im ersten Essay das erste Niveau am häufigsten vertreten, doch das der Schülerinnen ist stärker ausgeprägt als bei den Schülern, deren mittleres Niveau dafür etwas stärker gegenüber dem der Schülerinnen ist. Auch ist hier das höchste Niveau bei den Schülern prozentual gesehen stärker ausgebildet, jedoch liegt dies nur an der kleineren Gruppen, die Anzahl der Markierungen ist gleich.

Dieses Bild ändert sich allerdings im zweiten Essay. Bei beiden Gruppen nimmt das erste Niveau ab, während die anderen beiden steigen, doch mit einer Verteilung von 19,2/63,5/17,3 liegen die Schülerinnen vor den Schülern (27,8/61,1/11,1). Besonders auffällig ist hier der Anstieg des dritten Niveaus, welches sich bei den Schülerinnen fast der ersten Stufe angleicht. Im dritten Essay wird dieser Vorsprung der Schülerinnen weiterhin aufrecht erhalten beziehungsweise verstärkt sich noch einmal. Bei beiden Gruppen steigt die Anzahl der Markierungen im ersten Niveau leicht an und das zweite bleibt am häufigsten vertreten, auch wenn es bei den Schülerinnen sinkt. Den

Unterschied zwischen den Gruppen macht das dritte Niveau, während es bei den Schülern sinkt, steigt es bei den Schülerinnen an und zeigt einen nachhaltigeren Kompetenzzuwachs an.

Betrachtet man die einzelnen Kompetenzen wird dieses Zwischenfazit noch deutlicher. Bei der A-Kompetenz ist das erste Niveau bei den SuS zunächst stark ausgeprägt, im Verlauf der weiteren Erhebungen sinkt dieses bei beiden Gruppen, bei den Schülern bleibt es aber immer am stärksten vertreten, auch im dritten Essay, wohingegen sich bei den Schülerinnen die Niveaus stärker angleichen und am Schluss das zweite Niveau am stärksten ist. In der zweiten Kategorie ergibt sich ein ähnliches Bild. Zum Anfang fällt aber auf, dass die Schülerinnen mit knapp 85 Prozent im ersten Niveau sehr schwach starten, während bei den Schülern die ersten beiden Niveaus fast ausgeglichen sind. Doch während die Schüler in der dritten Erhebung wieder die gleiche Verteilung aufweisen, liegen bei den Schülerinnen jetzt circa 55 Prozent im zweiten Niveau und das dritte ist auch leicht vertreten.

Bei der kompositorischen Kompetenz wird dieser nachhaltige Fortschritt der Schülerinnen besonders deutlich. Zwar gelingt es beiden Gruppen im Vergleich zur ersten Erhebung ihr mittleres Niveau auszubauen, bei den Schülern steigt auch das dritte Niveau leicht an, doch ebenjenes steigt bei den Schülerinnen über die komplette Erhebung lang an, während das erste kontinuierlich sinkt. Am Ende sind bei den Schülerinnen sogar gleich viele Markierungen in den oberen beiden Niveaus zu finden. Bezüglich des Wissens bestätigt sich hier, was bereits bei der Auswertung der gesamten Essays deutlich wurde. Beide Gruppen starten gut in die Studie, wobei bei beiden das zweite Niveau schon am stärksten ist, im Verlauf der Studie kumulieren die Markierungen dann aber auf eben jenem Niveau, wodurch die anderen beiden Stufen kaum vertreten sind.

Zusammenfassend lässt sich für den Geschlechtervergleich festhalten, dass die Schüler zwar auf höherem Niveau begannen als die Schülerinnen, diese sich aber im Verlauf der Studie stärker verbessern konnten, auch im letzten Essay noch einmal. Dadurch wird deutlich, dass besonders die Schülerinnen auch nachhaltig Fortschritte gemacht haben, die sich auch auf das höchste Niveau beziehen. Dieser Befund lässt sich so ähnlich auch in der Pilotstudie von van Norden finden, auf die die hier beschriebene Studie aufbaut²¹.

21 Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 263ff.

Durch den Vergleich der jeweils drei schlechtesten und drei stärksten Essays²² jeder Erhebung lassen sich zum einen die Randwerte beziehungsweise Extrema der Lernprogression feststellen, sodass ersichtlich wird, welche Bandbreite innerhalb der Essays vorliegt, aber auch ob es Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von starken beziehungsweise schwachen Schülern gab. Betrachtet man zunächst die Gesamtzahl der Markierungen für die schwachen Essays, fällt auf, dass diese im ersten Essay komplett auf dem ersten Niveau vorzufinden sind. Erfreulicherweise ändert sich dieses in der folgenden Erhebung, zwar ist das erste Niveau immer noch am stärksten ausgeprägt, doch gut ein Drittel liegt jetzt im zweiten Niveau. Auch im dritten Essay verbesserte sich diese Verteilung leicht und die mittlere Stufe stieg um eine Markierung an zu Lasten des niedrigsten Niveaus. Auch in der letzten Erhebung bleiben die schwachen Essays logischer Weise auf einem schwachen Niveau, haben sich allerdings im Vergleich zur ersten Erhebung deutlich verbessert. Auffallend ist zudem, dass in dieser Gruppe nie das höchste Niveau erreicht wurde.

Anders stellt sich die Sache bei den starken Essays dar. Hier ist im ersten Essay der Großteil der Markierungen schon auf dem zweiten Niveau, lediglich eine wurde niedriger eingestuft, zwei sogar höher. In der zweiten Erhebung liegen die beiden oberen Niveaus sogar gleich auf, allerdings verliert die dritte Stufe in der letzten Erhebung eine Markierung an das zweite Niveau, sodass dieses wieder am stärksten ist. Dennoch lässt sich für diese Gruppe ein nachhaltiger Kompetenzzuwachs feststellen, der auch das dritte Niveau erreicht. Vergleicht man die schwachen mit den starken Essays fällt auf, dass die Schere zwischen beiden sehr stark ausgeprägt ist und sich auch im Verlauf der Studie nicht wesentlich abschwächt. Zwar bilden die hier betrachteten Gruppen die oberen und unteren Grenzen der Studie, weswegen ein großer Unterschied normal ist, dass dieser im Verlauf der Erhebungen allerdings kleiner wird, wäre wünschenswert gewesen.

Vergleicht man die einzelnen Kategorien wird dieser Unterschied auch noch einmal deutlich. Während bei den Schwachen sämtliche Markierungen der A-Kompetenz über alle Essays hinweg auf dem niedrigsten Niveau liegen, starten die Starken nur mit einer niedrigen Markierung, die anderen beiden in dieser Kategorie liegen auf dem zweiten Niveau. Nachdem kurzfristig alle Markierungen dem höchsten Niveau zugeordnet wurden, liegen in der letzten Erhebung wieder zwei auf der mittleren Stufe, während

²² Um diese zu ermitteln wurden jeweils die verschiedenen Niveaus eines Essays addiert und jeweils die drei Essays mit dem höchstem beziehungsweise dem niedrigstem Wert ausgewählt.

eins noch dem dritten Niveau zugeordnet werden kann. Im Gegensatz zu den schwachen Essays lässt sich bei den starken also eine Steigerung beobachten, die auch das höchste Niveau erreicht.

Zumindest für die B-Kompetenz gleichen sich die Unterschiede der beiden Gruppen im Verlauf der Studie an. Zunächst starten die Schwachen zwar komplett auf dem ersten Niveau, im dritten Essay liegen dann aber 2/3 auf dem zweiten. Die Starken sind hier nur leicht besser, da bei ihnen noch eine Markierung die dritte Stufe erreicht, obwohl sie schon mit einer guten Verteilung starteten.

Bei der kompositorischen Kompetenz werden dann aber die Unterschiede wieder deutlich. Während sich bei den schwachen Essays nur in der zweiten Erhebung eine Markierung in das zweite Niveau einordnen lässt, steigern sich die starken kontinuierlich bis zum Schluss schließlich alle Markierungen dem höchsten Niveau zuzuordnen sind. Auf langfristige Sicht besteht hier also der größtmögliche Unterschied zwischen beiden Gruppen mit drei niedrigen Markierungen auf der einen und drei hohen Markierungen auf der anderen Seite.

Wie bereits zu erwarten war gibt es für die letzte Kategorie, dem Wissen, keine großen Unterschiede. Die schwachen Essays starten zwar alle auf niedrigem Niveau ordnen sich aber schon in der zweiten Erhebung auf dem mittleren Niveau ein und verbleiben da auch. Die Starken starten bereits komplett auf diesem Niveau, lediglich im dritten Essay kann eine Markierung der dritten Stufe zugeordnet werden.

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich für die Analyse der Lernprogression festhalten, dass es innerhalb unsere Unterrichtsreihe zu einem Kompetenzzuwachs bei den SuS gekommen ist. Dieser wird bei der Betrachtung der Gesamtzahl an Markierungen deutlich, da das niedrigste Niveau zu Gunsten des zweiten abnimmt und sich auch einige Markierungen auf dem höchsten Niveau finden lassen, auch wenn dieses immer noch am schwächsten ausgeprägt ist. In den einzelnen Kategorien lässt sich dieser Zuwachs besonders für die A- und die kompositorische Kompetenz feststellen, hier wird jeweils auch das höchste Niveau erreicht, während die Markierungen bei der B-Kompetenz und dem Wissen hauptsächlich im zweiten oder im ersten Niveau zu finden sind, wobei dazu gesagt werden muss, dass das Wissen bereits vor unserer Unterrichtsreihe gut ausgeprägt war und sich dann noch einmal verbesserte, jedoch nicht auf das höchste Niveau.

Kritisch betrachtet könnte man einwenden, dass sich hier kein großer Wissenszuwachs zeigt, da aber bei der Kodierung immer nur das höchste vorzufindende Niveau kodiert wurde, erreichten Essays mit geringem Umfang ebenso das zweite Niveau, wie auch deutlich umfangreichere Essays, in denen mehr Wissen preisgegeben wurde. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, wäre eine Möglichkeit, eben jenen Umfang in die Bewertung mit einfließen zu lassen, eventuell unter Modifizierung des Kodierleitfadens. Im Vergleich der Geschlechter wird deutlich, dass, obwohl die Schüler besser in die Studie starteten, die Schülerinnen dieses Defizit schnell einholen konnten und bei ihnen am Ende auch ein nachhaltigerer Kompetenzzuwachs zu verzeichnen ist, der auch bis auf das dritte Niveau reicht. Einen solchen nachhaltigen Zuwachs verzeichnet auch die Gruppe der starken Essays, wobei dies sowohl bei den Schülerinnen, als auch bei den Starken besonders in der kompositorischen Kompetenz deutlich wird.

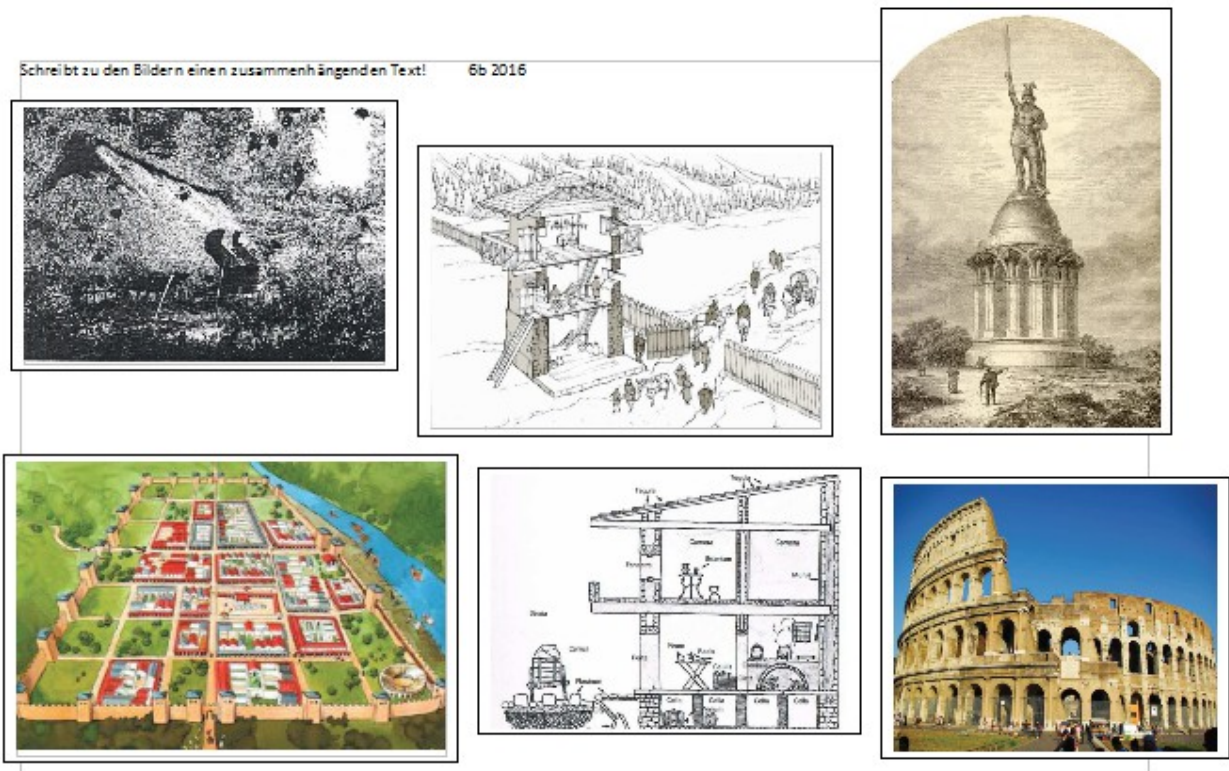
Im Vergleich der schwachen und der starken Essays in den drei Erhebungen wird deutlich, dass die Schere zwischen beiden Gruppen nicht wesentlich kleiner wird, auch wenn sich die Verteilungen in der B-Kompetenz stark annähern, das Gegenteil ist allerdings besonders bei der kompositorischen Kompetenz der Fall.

Bei den Befunden zum Geschlechtervergleich und den starken beziehungsweise schwachen Essays gleichen die Ergebnisse also denen der Pilotstudie, auch wenn die Gruppe der Schwachen und Starken anders definiert wurde, lediglich bei der A-Kompetenz wurde in der Pilotstudie kein Kompetenzzuwachs festgestellt²³.

23 Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 263ff.

7. Anhang

I. Bilderreihe



II. Kodierleitfaden

Kodierleitfaden (Beispiele von Christian Röwekamp) Stand: 30.03.2017

	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	Hermann war eigentlich ein Römer und hieß Arminius, aber er hat später den Germanen geholfen die Römer zu besiegen, da er die Römer kannte fiel es den Germanen natürlich leichter die Römer zu besiegen und tatsächlich haben die Germanen die Schlacht gewonnen und das ist die Geschichte vom Hermanns Denkmal. (2016m_6b22m3)	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	Einer der Latein beherrscht hat keine Probleme Spanisch oder andere Romanische sprachen zu lernen, denn alle Romanischen sprachen stammen	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer

	auch heute noch.	vom Lateinischen. Auber auch das große Koluseum gibt es heute noch. (2016m_6b13w3)	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 sechste Bild is ein Colloseum, im alten Rom wurden dort kämpfe ausgeübt, sogar mit Tieren. Heute leuchtet das Colloseum bunt, wenn eine Todesstrafe abgeschafft wird. (2016m_6b_2w2)	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 Handel. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	Das letzte Bild ist das Kolosseum was heute noch zur Besichtigung in Rom steht. Früher wurden da z.B. Gladiatorenkämpfe, Wagenrennen und vieles ausgeführt. Heute kann man es zwar noch besichtigen aber keine Kämpfe etc ausgeführt. (2016m_6b17m2)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.
B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	3 Bild eine Statur vom Kriegsgott Mars 4 Bild 5 Bild Eine Konstruktion von einem römischen Haus. 6 Bild Das Kolosseum (2016m_6b17m1)	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.	Das Hermannsdenkmal errichteten die Germanen um 1800 n. Chr, nachdem sie die Schlacht gegen die Römer gewonnen hatten. (2016m_6b12m1)	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.	Langsam entwickelte sich aus den Häusern kleine Dörfer und die Römer fingen an einen Wachturm zu bauen. (2016m_6b_3w3)	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.	Der Name Arminia also der Fußballclub ist abgeleitet von Arminius. Xanten ist eine Stadt die zurzeit in Deutschland liegt und die früher noch zu Rom gehörte. Die Kinder aus Latein haben sie vor einigen Wochen besucht und waren sehr erstaunt darüber. (2016m_6b17m3)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	Um die Stadt ist eine Mauer und viel Wachtürme, damit keine ungebetenen Gäste oder Feinde eindringen. (2016m_6b21w2)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Auf dem zweiten Bild sieht man ein Wachturm, dieser wurde als Schutz und Handelsgrenze benutzt, weil einerseits zum Schutz von den Germanen und andererseits um mit Waren zu handeln, denn sie mussten sich ernähren. (2016m_6b_2w2)	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel

			kodiert.
W1	Sporadisches Wissen.	<p>1. Das erste feste Gebäude.</p> <p>2.a) Ein etwas komplizierteres Gebäude</p> <p>2.b.) beschreibt das Gebäude im Bild 2a.</p> <p>3. Eine große Statue</p> <p>4. Eine Große Stadt</p> <p>5. Das Kolosseum (2016m_6b27m1)</p>	<p>Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden.</p> <p>Es wird ein Beispiel kodiert.</p>
W2	Kontextualisierung.	<p>In späterer Zeit bauten die Römer auch ein großes Kolosseum, das dafür diente, das Zuschauer sich die Gladiatorenkämpfe angucken konnten und Spaß haben. Im Kolosseum fanden viele Gladiatorenkämpfe statt oder auch normale Wettkämpfe und viele waren da. (2016m_6b_3w3)</p>	<p>Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.</p>
W3	Bewertung und Beurteilung.	<p>Leider wurde Xanten von den Germanen zerstört und die Römer wurden aus Deutschland vertrieben. Heute kann man das nachgebaute Xanten, aber noch betrachten. (2016m_6b29w2)</p>	<p>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.</p>

III. Statistiken/Tabellen

Essay 1: Gesamtzahl Markierungen

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
A	16	4+2	0
B	15	6	1
K	12	9	1
W	8	14	0
Gesamt	51	35	2

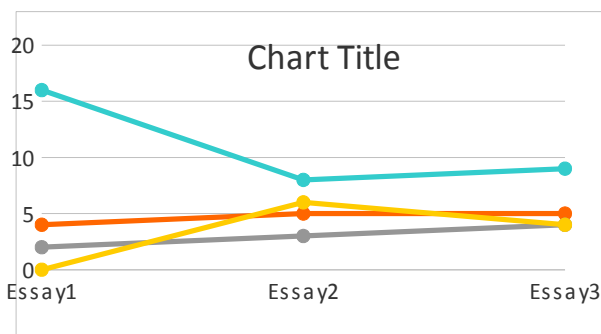
Essay 2: Gesamtzahl Markierungen

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
A	8	5+3	6
B	8	13	1
K	4	14	4
W	0	20	2
Gesamt	20	55	13

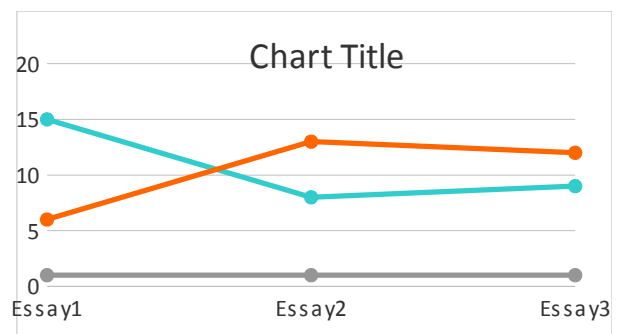
Essay 3: Gesamtzahl Markierungen

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
A	9	5+4	4
B	9	12	1
K	5	10	7
W	0	21	1
Gesamt	23	52	13

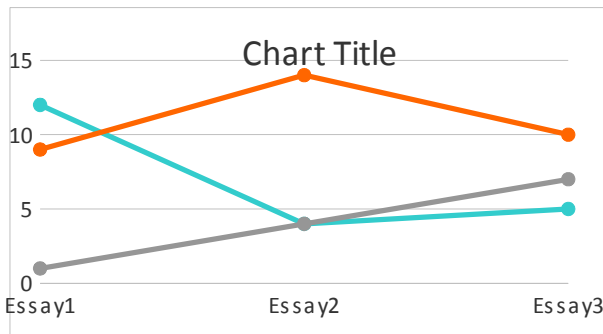
Essay 1-3: A-Kompetenz



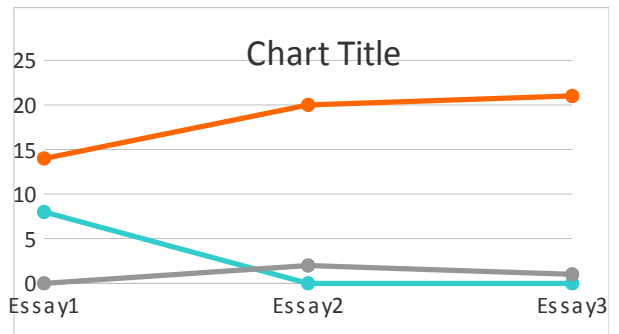
Essay 1-3: B-Kompetenz



Essay 1-3: kompos. Kompetenz



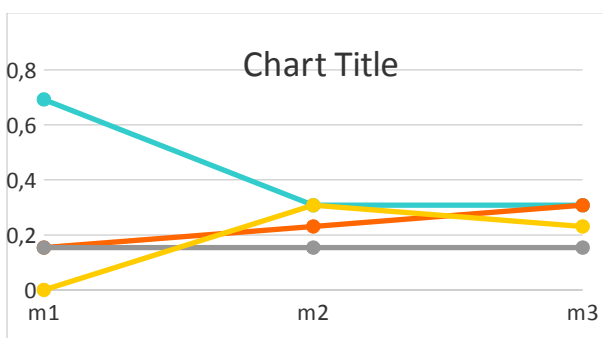
Essay 1-3: Wissen



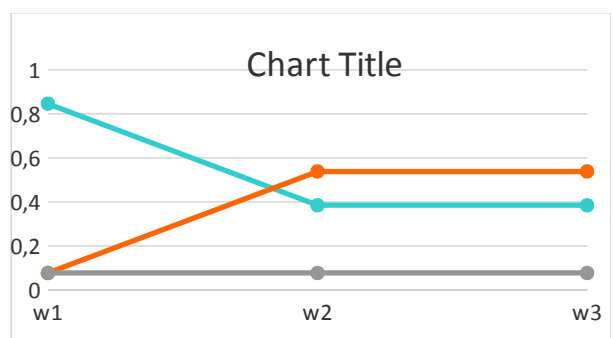
Schülerinnen: Gesamtzahl Markierungen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
A	9	4	0	4	5	4	4	6	9
B	11	1	1	5	7	1	5	7	1
K	7	6	0	1	9	3	3	5	5
W	5	8	0	0	12	1	0	12	1
Gesamt	32	19	1	10	33	9	12	30	10
%	61,5	36,5	1,9	19,2	63,5	17,3	23,1	57,7	19,2

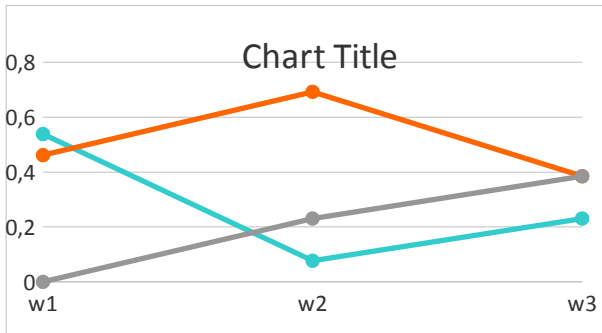
Schülerinnen: A-Kompetenz



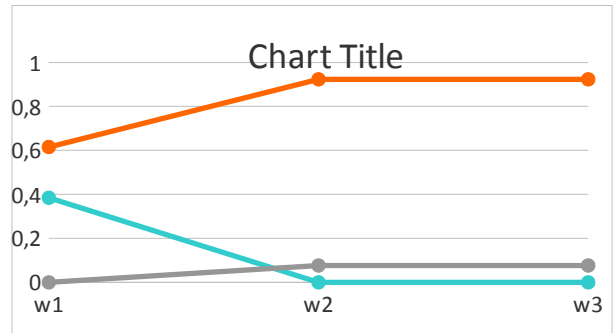
Schülerinnen: B-Kompetenz



Schülerinnen: kompos. Kompetenz



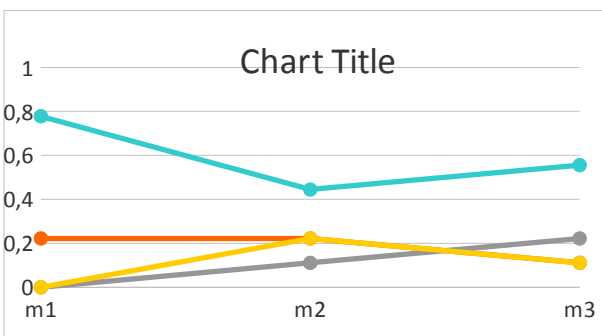
Schülerinnen: Wissen



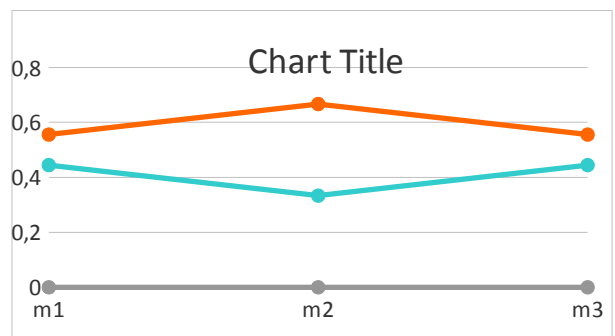
Schüler: Gesamtzahl Markierungen

	Essay 1			Essay 2			Essay 3		
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
A	7	2	0	4	3	2	5	3	1
B	4	5	0	3	6	0	4	5	0
K	5	3	1	3	5	1	2	5	2
W	3	6	0	10	22	4	11	22	3
Gesamt	19	16	1	10	22	4	11	22	3
%	52,8	44,4	2,8	27,8	61,1	11,1	30,6	61,1	8,3

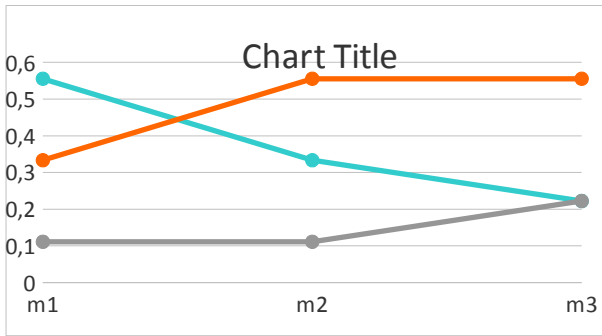
Schüler: A-Kompetenz



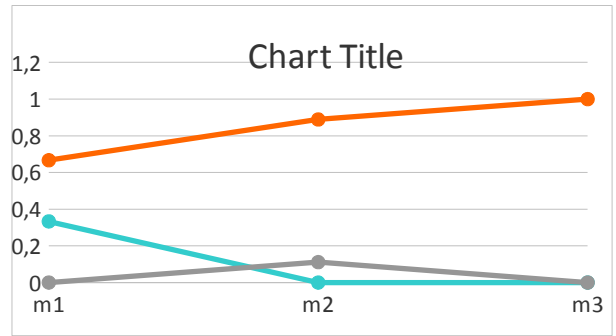
Schüler: B-Kompetenz



Schüler: kompos. Kompetenz



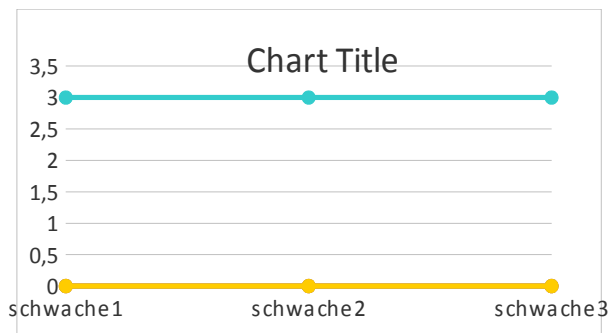
Schüler: Wissen



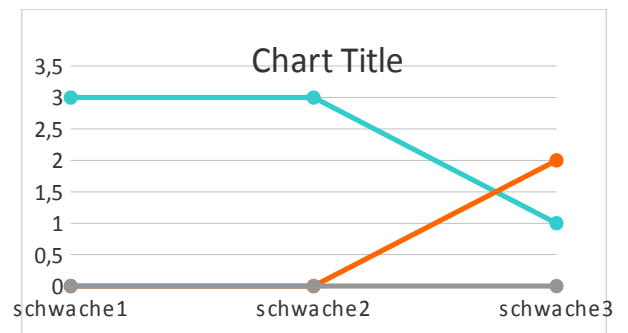
Schwache: Gesamtzahl Markierungen

	Essay 1				Essay 2				Essay 3			
	A	B	K	W	A	B	K	W	A	B	K	W
Niveau 1	3	3	3	3	3	3	2	0	3	1	3	0
	12				8				7			
Niveau 2	0	0	0	0	0	0	1	3	0	2	0	3
	0				4				5			
Niveau 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0				0				0			

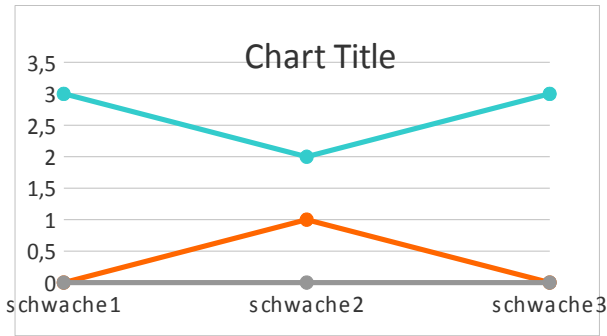
Schwache: A-Kompetenz



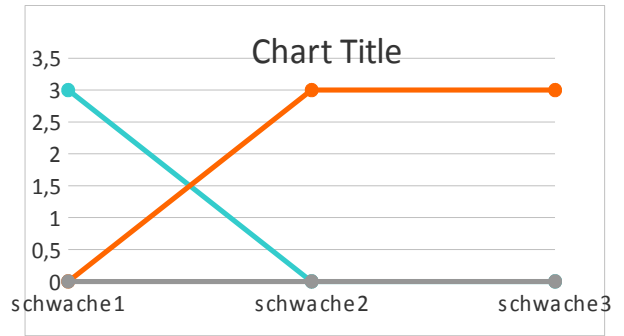
Schwache: B-Kompetenz



Schwache: kompos. Kompetenz



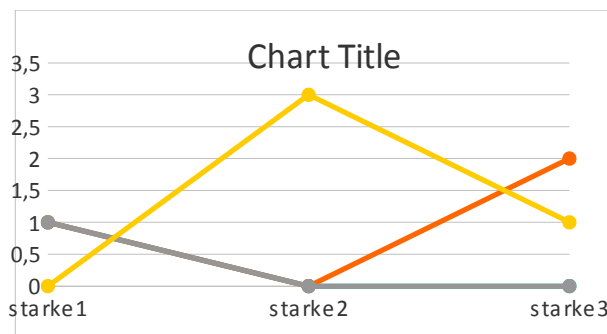
Schwache: Wissen



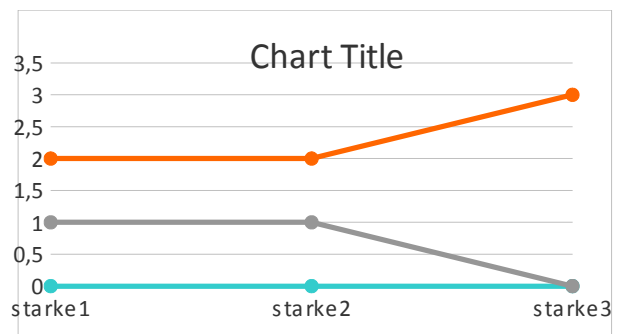
Starke: Gesamtzahl Markierungen

	Essay 1				Essay 2				Essay 3			
	A	B	K	W	A	B	K	W	A	B	K	W
Niveau 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1				0				0			
Niveau 2	2	2	2	3	0	2	1	3	2	3	0	2
	9				6				7			
Niveau 3	0	1	1	0	3	1	2	0	1	0	3	1
	2				6				5			

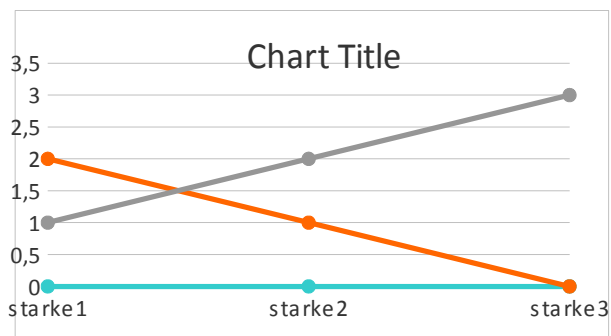
Starke: A-Kompetenz



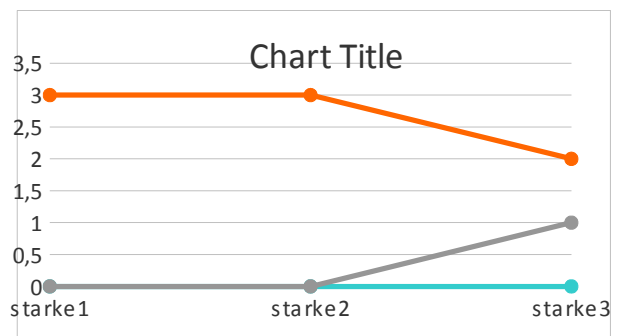
Starke: B-Kompetenz



Starke: kompos. Kompetenz



Starke: Wissen



8. Literaturverzeichnis

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

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

Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des geschichtsbewußtseins, sich in der zeit zurechtzufinden, Wochenschau, 2. Auflage, Schwalbach/Ts 2008.