

Universität Bielefeld  
WiSe 2016/2017  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
[220016] Berufsfeldbezogene Praxisstudie Geschichtswissenschaft  
Veranstalter: Herr PD Dr. Jörg van Norden  
Abgabe: 27.03.2017

## **Praktikumsbericht**

*Lernprogressionsanalyse einer 6. Klasse zur Unterrichtsreihe  
„Ägypten – eine Hochkultur?“*

Vorgelegt von:

Victoria A. Hadzik

# Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| 1. Einleitung.....                                   | 3  |
| 2. Vorstellung der Unterrichtsreihe.....             | 4  |
| 3. Analyse der Lernprogression.....                  | 5  |
| 3.1. Methode, Kompetenzen und Niveaustufen.....      | 5  |
| 3.2. Auswertung der Essays.....                      | 6  |
| 3.2.1. Essays 1, 2 und 3.....                        | 7  |
| 3.2.2. Weibliche und männliche SuS im Vergleich..... | 11 |
| 3.2.3. Schwache und starke SuS im Vergleich.....     | 16 |
| 4. Zusammenfassung & Fazit.....                      | 20 |
| 5. Anhang.....                                       | 22 |
| 5.1. Guter Geschichtsunterricht 21.05.2015 vN.....   | 22 |
| 5.2. Kodierleitfaden 2017a-6d 06.12.2016.....        | 23 |
| 5.3. CD mit analyserelevanten Dateien.....           | 27 |

# 1. Einleitung

Im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie haben im vergangenen Semester acht Studierende ein Praktikum an einem Bielefelder Gymnasium absolviert. Dieses Praktikum verlief semesterbegleitend und zeichnete sich dadurch aus, dass die Studierenden insgesamt etwa vier Monate lang die Möglichkeit hatten, einmal die Woche in einer sechsten Klasse das Fach Geschichte zu unterrichten. Dies geschah entweder in Zweierteams oder alleine. In diesem Kontext wurden die Unterrichtsreihen „Ägypten – eine Hochkultur?“ und „Griechenland – eine Hochkultur?“ durchgeführt.

In diesem Praktikumsbericht soll es ausschließlich um die Reihe zum alten Ägypten und damit einhergehend um die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> zu diesem Thema gehen. An drei unterschiedlichen Punkten ihres Wissens waren die SuS angehalten, anhand einer Bilderreihe, die bestimmte Bereiche des Themas Ägypten darstellte, ihr Wissen zu den jeweiligen Bildern in Form eines Essays niederzuschreiben. Dies geschah zunächst vor Beginn der Reihe, um den Stand des Vorwissens zu überprüfen. Das zweite Essay wurde zum Abschluss der Reihe geschrieben, während das dritte Essay etwa zwei Monate später, gegen Ende der Griechenland – Reihe, verfasst wurde. Somit ließ sich überprüfen, was und wie viel von dem gelernten Wissen längerfristig bei den SuS „hängen geblieben“ ist.

Die Lernprogression wird festgemacht an einem bestimmten Kompetenz- und Niveaustufenraster, das im Kapitel 3.1. ausführlich beschrieben. Hieraus lassen sich zur Verdeutlichung Diagramme erstellen, die in Kapitel 3.2. ausgewertet werden sollen. Anschließend gibt es eine knappe Zusammenfassung der Analyseergebnisse in Kapitel 4. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, herauszufinden, inwiefern die SuS Kompetenzen entwickeln und ob es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Auch wird untersucht, inwiefern sich SuS mit einem anfänglich starken Niveau im Vergleich zu schwächeren SuS entwickeln. Die These ist verständlicherweise, dass das Lernniveau generell zum Zeitpunkt des zweiten Essays am höchsten ist, da die Informationen und der durch den Unterricht gelieferte Input noch sehr „frisch“ sind.

Im folgenden Kapitel soll zunächst die Unterrichtsreihe „Ägypten – eine Hochkultur?“ kurz vorgestellt werden um dann weiter in die oben genannten Analyseschritte zu gehen.

1 Im Folgenden wird für den Ausdruck „Schülerinnen und Schüler“ der einfacheren Lesbarkeit halber die Abkürzung SuS verwendet.

## 2. Vorstellung der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe zum Thema „Ägypten – eine Hochkultur?“ bestand aus insgesamt acht Doppelstunden, von denen jeweils 45 Minuten von Studierenden vorbereitet und durchgeführt wurden. Die restlichen 45 Minuten über wurde von den SuS eine stundenübergreifende Gruppenarbeit mit Plakatgestaltung vorbereitet. Diese verlief, indem die SuS sich selbst in feste Gruppen einteilten und jede Woche zu einem ihnen zugeteilten Thema in Schulbüchern und anderen Quellen recherchierten um schließlich ein Plakat zu erstellen, das auch benotet wurde. Dazu wurde ein entsprechendes Arbeitsblatt verteilt, welches Themen, Aufgabenstellung und Leitfragen beinhaltete. Dies diente zu einem späteren Zeitpunkt auch als Benotungsschema, sodass die Bewertung der Plakate für die SuS transparent verlief.

Ziel der Unterrichtsreihe war es, den SuS nahezubringen, was eine Hochkultur ist und wodurch sie sich im Hinblick auf das alte Ägypten auszeichnet. Dies wurde anhand der Themen jeder einzelnen Doppelstunde gezeigt und ausgearbeitet. Der Aufbau der Reihe gestaltete sich, folgt man den Oberthemen der einzelnen Stunden, folgendermaßen: *Einführung* (24.10.2016), *Ägypten – eine Hochkultur?* (31.10.2016), *Ober- und Unterägypten* (07.11.2016), *Herrschaft in Ägypten* (14.11.2016), *Ägypten – ein Geschenk des Nils?* (21.11.2016), *Kalender – damals und heute* (28.11.2016), *Schrift* (12.12.2016) und als Abschluss zusammenfassend nochmals *Ägypten – eine Hochkultur?* (19.12.2016). Auf die genaue Durchführung und Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden soll nicht weiter eingegangen werden, da der konkrete Inhalt nicht für die Analyse der Lernprogression relevant ist. Gleichwohl erscheint es möglich, die Inhalte anhand der oben genannten Stundenthemen in groben Zügen zu erschließen und nachzuvollziehen.

Von didaktischer Seite her muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass von den Studierenden die Stunden nach Möglichkeit nach sechs Prinzipien guten Geschichtsunterrichts, entwickelt von Dr. Jörg van Norden, geplant wurden.<sup>2</sup> Dabei handelt es sich genauer um Multiperspektivität/Kontext, Gegenwartsbezug, Problemorientierung, Narrativität, Textarbeit und die Verwendung des Zeitlineals. Zusätzlich hierzu wurde von den Studierenden zu Beginn jeder Stunde eine sogenannte „Förderaufgabe“ an der Tafel festgelegt, die störenden SuS bei Bedarf auferlegt wurde. Diese Aufgabe wurde dann im Unterricht bearbeitet, an die Studierenden abgegeben und schließlich

2 Vgl. Anhang „Guter Geschichtsunterricht“, 21.05.2015 vN.

auch benotet. Zur Benotung lässt sich zusätzlich sagen, dass die mündlichen Beiträge der SuS im Unterricht nach Anforderungsbereichen benotet wurden. Antwortete jemand auf den AFB I, so gab es eine drei. Bei einer Antwort auf eine Frage zum AFB II gab es eine zwei und bei einer Äußerung zum AFB III erhielten die SuS eine eins vermerkt.

### 3. Analyse der Lernprogression

#### 3.1. Methode, Kompetenzen und Niveaustufen

Wie oben bereits angerissen, wurden von den SuS insgesamt drei Essaysätze zu einer Bilderreihe verfasst, die thematisch mit Ägypten zu tun hatte. Der erste Essay wurde gleich zu Beginn der Reihe in der Einführungssitzung verfasst. Somit lässt sich der Wissens- und Kompetenzstand der SuS vor der Reihe festhalten, sodass sich später feststellen lässt, inwiefern das Wissen und die Kompetenzen durch den Unterricht zugenommen haben. Um die Wirkung der Unterrichtsreihe unmittelbar nach ihrem Ende zu überprüfen, wurde in der letzten Stunde der Reihe der zweite Essaysatz zu denselben Bildern wie zuvor geschrieben. Zu erwarten ist, so meine Hypothese, dass die Leistung der SuS zu diesem Zeitpunkt am höchsten ist. Der dritte Satz Essays wurde etwa zwei Monate später verfasst und lässt die Analyse des nachhaltig gespeicherten Wissens zu.

Zur Auswertung der Essays wurde von uns Studierenden mit dem Computerprogramm ATLAS.ti gearbeitet. Hierbei handelt es sich um ein Programm zur qualitativen Datenanalyse. Die Grundlage, auf der die Analyse basiert, ist ein umfangreiches Kompetenz- und Niveaustufenraster, welches ich im Folgenden ausführlich erklären werde.<sup>3</sup> Man unterscheidet hier vier Kompetenzfelder: **A**, **B**, **K** und **W**. A charakterisiert die Erzählart, B die zeitliche Einordnung, K die Verknüpfung des Inhalts und W das Einordnen in einen Kontext. Diese vier Felder werden wiederum in unterschiedliche Niveaustufen unterteilt.

Kompetenz A wird unterteilt in A1, A2.1, A2.2 und A3. Hierbei steht A1 für das *ent-rückte Erzählen*, d.h. es wird kein Bezug auf die Gegenwart oder gegenwärtiges Handeln genommen. Bei A2.1, dem *traditionellen Erzählen* legitimiert damaliges Handeln auch das aktuelle. Die Aussage ist, dass was damals richtig war, heute auch

<sup>3</sup> Nachzuverfolgen im Anhang, Kodierleitfaden.

noch so ist. A2.2, das *kritische Erzählen*, beschreibt das Gegenteil: Was früher richtig war, ist es heute nicht mehr und man muss es anders machen. Die letzte Stufe A3, das *genetische Erzählen*, kennzeichnet sich dadurch, dass man beide Seiten einer Münze, sozusagen die Ambivalenz des Handels, im Bezug auf das Heute darstellt.

Die Kompetenz B lässt sich in drei Niveaustufen unterteilen: B1, B2 und B3. Bei B1 gibt es keine zeitliche Einordnung und keinen zeitlichen Bezug. Bei B2 werden Geschehnisse zeitlich in eine Reihenfolge gebracht und eingeordnet. Für die Stufe B3 wird gezeigt, dass die Länge von Geschehnissen verdeutlicht wird und ggf. auch Veränderungen und Wiederholungen thematisiert werden.

Kompetenz K wird ebenfalls in drei Niveaustufen unterteilt. Die unterste Stufe K1 bedeutet, dass Informationen ohne jegliche (syntaktische) Verbindung nebeneinander stehen. Für K2 gilt, dass es eine inhaltlich plausible Verknüpfung der gegebenen Informationen gibt, während man bei K3 noch weiter geht, indem nämlich die getätigten Aussagen zusätzlich noch Ambivalenzen aufzeigen.

Auch die letzte Kategorie, Kategorie W, besteht aus drei Stufen. W1 bezeichnet sporadisches Wissen, W2 die Verwendung von Kontextualisierung und W3 steht für Bewertung und Beurteilung von Sachzusammenhängen.

### **3.2. Auswertung der Essays**

In den folgenden Unterkapiteln werden Essays unter verschiedenen Aspekten miteinander verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt. Hierbei wird nach den Parametern 'Gesamt', 'Geschlecht' und 'Stärke' unterschieden. Für die Kategorien 'Starke' und 'Schwache' wurden bei der Untersuchung repräsentativ Essays von 3 SuS ausgewählt, die ausgehend vom ersten Essay als 'stark' oder 'schwach' gelten. Somit lässt sich untersuchen, wie der Unterricht sich bei verschiedenen starken SuS im Hinblick auf die Kompetenzen ausgewirkt hat.

### 3.2.1. Essays 1, 2 und 3

#### Kompetenz A:

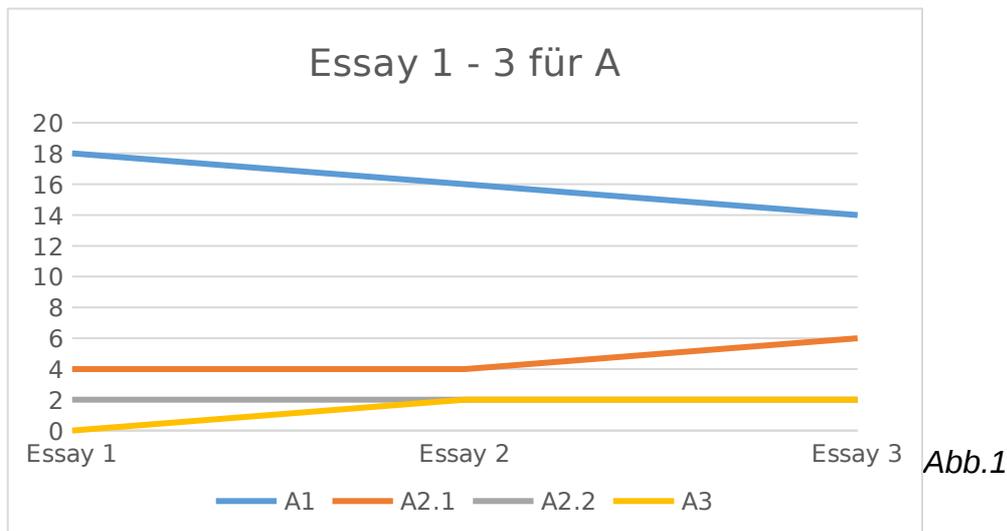


Abb.1

Vergleicht man die Lernprogression aller Essays hinsichtlich der Kompetenz A, so lässt sich durchaus feststellen, dass die SuS einen Fortschritt gemacht haben. Dies kann man daraus ableiten, dass die basale Kompetenz insgesamt proportional abfällt, während die jeweils höheren Kompetenzen steigen oder gleich bleiben. Für A2.1. gilt, dass es zwischen dem ersten und zweiten Messpunkt keine Unterschiede gibt und der Anstieg erst bei der dritten Essayrunde ersichtlich wird. Die SuS beginnen also erst später und nicht bei unmittelbarem Abschluss der Reihe, das traditionelle Erzählen auszubauen. Dies könnte eine längerfristige Auswirkung der Reihe sein und ließe sich eventuell dadurch erklären, dass die SuS erlernte Methoden und Kompetenzen erst verarbeiten müssen, um sie sich mit der Zeit anzueignen und sie zu verinnerlichen. Für die nächste Niveaustufe A2.2. lässt sich kein Fortschritt ausmachen. Dies könnte daran liegen, dass im Unterricht vielleicht zu wenig auf ausschließlich negative Seiten der einzelnen Themen in Bezug auf Heute eingegangen wurde, oder dies nicht zu den SuS durchgedrungen ist. Dass die SuS jedoch durchaus gelernt haben, genetisch zu erzählen, zeigt sich in der Entwicklung des Niveaus A3: Während bei den ersten Essays niemand diese Niveaustufe erreichen konnte, waren es ab dem zweiten Untersuchungszeitpunkt immerhin konstant zwei SuS, die diese Kompetenz offensichtlich erworben hatten.

*Zusammengefasst gilt für die Kompetenz A, dass es eine nachhaltige Lernprogression gab, sogar mit Leistungsanstieg nach der zweiten Essayrunde.*

### Kompetenz B:

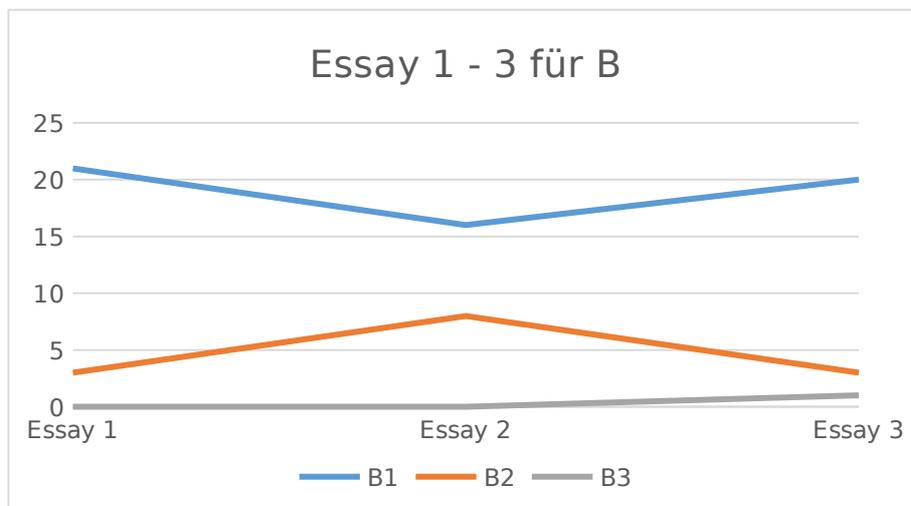


Abb. 2

Eine sehr interessante Entwicklung hat hinsichtlich der Kompetenz B stattgefunden: Die grundlegende Niveaustufe B1 fällt zum Zeitpunkt des zweiten Essays recht stark (von 21 auf 16 SuS), was für diese Etappe für einen Lernerfolg spricht, während die Anzahl der SuS zum dritten Essay hin wiederum steigt (auf 20) und somit beweist, dass es hinsichtlich der Kompetenz B keine nachhaltige Lernprogression gab. Die SuS sind somit auf dem Anfangsniveau geblieben und stellen Geschehnisse nebeneinander dar, ohne auf zeitliche Aspekte und Einordnungen einzugehen. Es ist für diese Entwicklung logisch, dass der Verlauf für das Niveau B2 (mit einer Abweichung) nahezu spiegelverkehrt ist. Zum Zeitpunkt des zweiten Essays sind die SuS somit fähiger, Geschehnisse in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen. Dies könnte an der allgegenwärtigen Präsenz des Zeitlineals liegen, der im Grunde in jeder einzelnen Stunde weiter bestückt wurde und den SuS während der Unterrichtsreihe immer als Orientierung diente. Bei der ersten Essayrunde hat es den Zeitstrahl noch nicht in der vollständigen Form gegeben und beim dritten Messpunkt war der Zeitstrahl hauptsächlich mit Bildern zum Thema Griechenland bestückt. Lediglich einer Person gelang es, zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt von Niveau A1 auf Niveau A3 zu avancieren und benennt Länge von Geschehnissen in Kombination mit Veränderungen.

*Aus dieser Untersuchung der Kompetenz B lässt sich also der Schluss ziehen, dass die zeitliche Einordnung von Geschehnissen für die SuS nach Abschluss der Reihe an Bedeutung verliert und sie Sachverhalte ohne zeitlichen Bezug darstellen.*

### Kompetenz K:

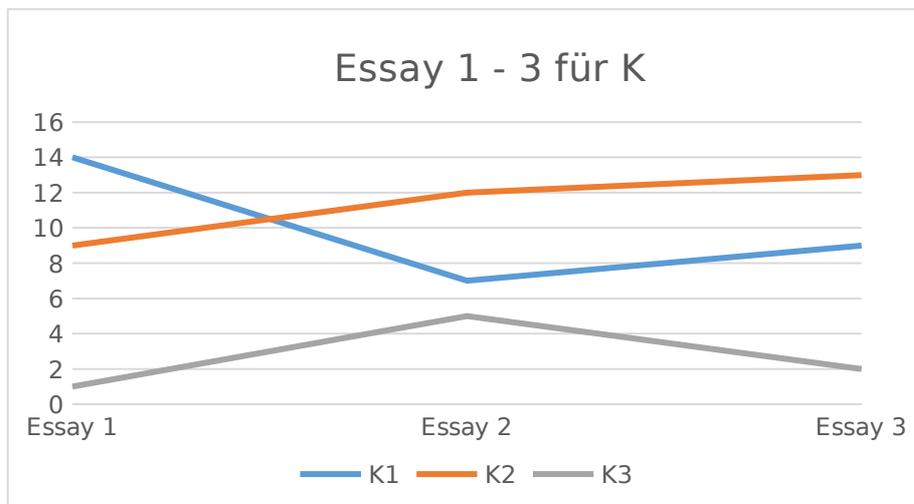


Abb. 3

Auch für die Kompetenz K lässt sich auf den ersten Blick ein recht deutlicher Fortschritt verzeichnen. Zwischen Zeitpunkt eins und Zeitpunkt zwei fällt der Anteil derjenigen Schüler des Niveaus K1 um 50 %, d. h. dass nun sieben von 14 SuS gelernt haben, Informationen sinnvoll zu verknüpfen. Diese plausible Verknüpfung lässt jedoch zum dritten Essay hin etwas nach, sodass noch neun SuS Geschehnisse unverbunden aneinanderreihen. Für die Niveaustufe K2 hingegen lässt sich ein durchgängiger Anstieg feststellen: Beginnend mit neun SuS bei dem ersten Essaysatz, über zwölf beim zweiten bis hin zu einer Anzahl von 13 beim dritten Satz nimmt die Menge derjenigen SuS, die ihren Ausarbeitungen eine sinnvolle Struktur und plausible inhaltliche Verknüpfungen geben, stetig zu. Was die höchste Niveaustufe K3 betrifft, so gibt es zunächst einen großen Fortschritt (von eins auf fünf SuS) bei der zweiten Runde Essays, der dann jedoch wieder zurück geht (auf zwei SuS). Nichtsdestotrotz lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass es später mehr SuS gegeben hat, die in der Lage waren, Ambivalenzen deutlich zu machen, als zu Beginn der Reihe. Eine ähnliche Entwicklung hat es, wie oben bereits ausgeführt, auch bezüglich der Niveaustufe A3 gegeben. Dies bestärkt die These, dass der Unterricht die SuS darin bestärkt hat, gleichsam positive als auch negative Schlüsse zu ziehen. Diese Fähigkeit geht jedoch leider zum dritten Messzeitpunkt hin immer mehr verloren.

*Für die Kompetenz K gilt also, dass es durchaus einen Lernfortschritt gegeben hat, der sich insbesondere nachhaltig in der Niveaustufe K2 manifestiert. Auch für K3 gibt es einen Fortschritt, jedoch nur innerhalb des zweiten Essaysatzes.*

### Kategorie W:

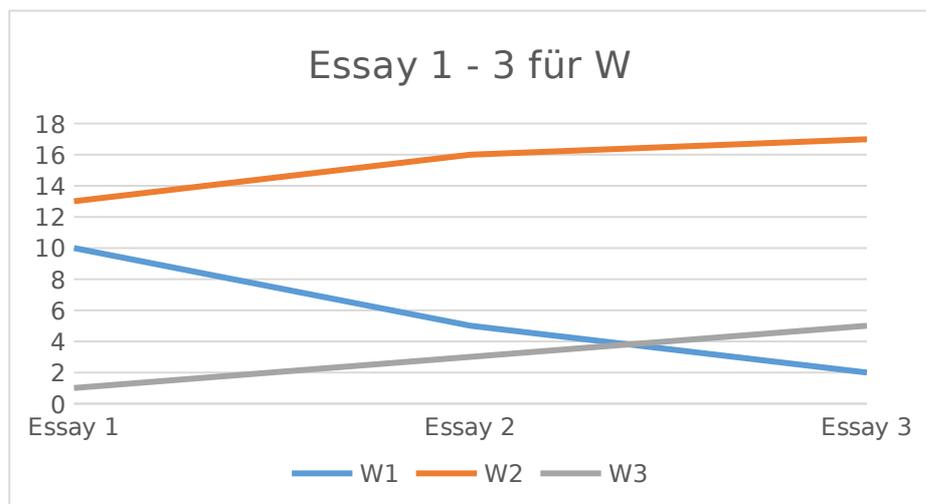


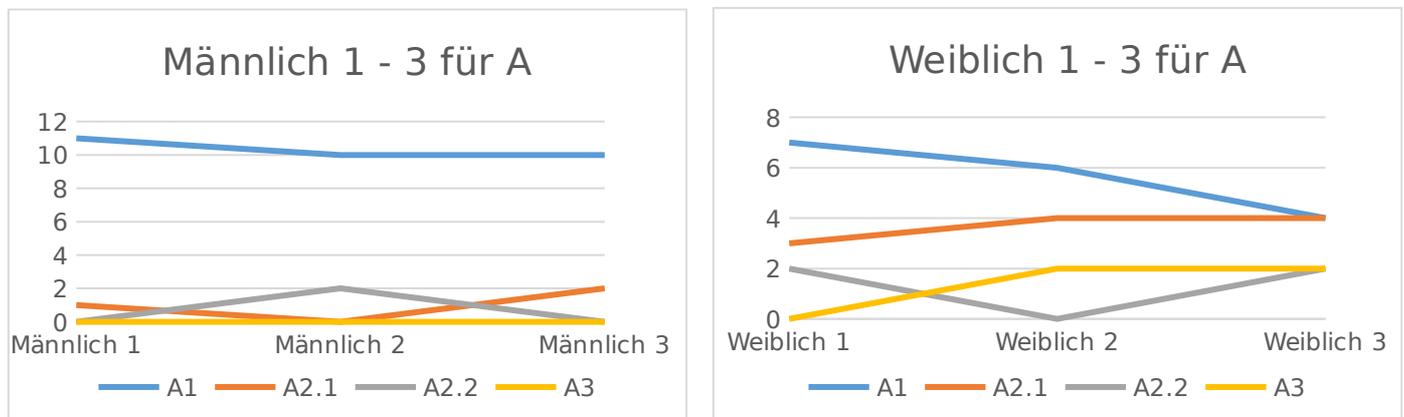
Abb. 4

Die Entwicklung für die Kompetenz W ist eindeutig: Es gibt eine enorme nachhaltige Lernprogression. Die basale Stufe W1 fällt stark und stetig, von 10 auf zunächst fünf und schließlich auf zwei SuS, während die Anzahl der SuS für W2 immer weiter von 13 auf 16 und später 17 SuS steigt. Auch in der fortgeschrittenen Stufe W3 gibt es eine deutliche Progression zu verzeichnen (von 1, über 3, hin zu 5 SuS). Hieraus lässt sich klar ablesen, dass die SuS durch die Unterrichtsreihe gelernt haben, Umstände und Geschehnisse zu bewerten und zu beurteilen. Dies kann man darauf zurückführen, dass bei der Planung der Stundeneinheiten stets auf die Abdeckung aller drei Anforderungsbereiche geachtet wurde und die SuS in aller Regel zum Ende jeder Stunde hin aufgefordert wurden, unter Berücksichtigung einer stundenorientierten Fragestellung Stellung zu nehmen und Sachverhalte zu bewerten. Diese Praxis spiegelt sich in der Lernprogression der SuS für die Kompetenz W augenscheinlich wider und man kann daraus weiter schließen, dass die Methode der Berücksichtigung aller Anforderungsbereiche sehr erfolgreich, auch im Hinblick auf die persönliche Entwicklung der SuS, ist. Oft hat Bewertung und Beurteilung mit Meinungsäußerung zu tun und die SuS haben durch den Unterricht mit uns Studierenden gelernt, diese zu berücksichtigen und einzubringen.

*Abschließend kann man zusammenfassen, dass es für die Kategorie W eine eindeutige Lernprogression für die SuS gegeben hat und fast alle SuS gelernt haben, Geschehnisse in einen Kontext zu setzen oder zu bewerten und zu beurteilen.*

### 3.2.2. Weibliche und männliche SuS im Vergleich

Für Kompetenz A: (Abb. 5 und 6)



Vergleicht man die Ergebnisse der Jungen und Mädchen für die Kompetenz A, so stellt man fest, dass es durchaus Unterschiede gibt. Für die Jungen gilt, dass sich das Niveau A1 nur minimal ändert und im Laufe der Zeit nur ein Junge weniger der basalen Stufe A1 zugeteilt wird, als zum Zeitpunkt des ersten Essays. Die zweite Niveaustufe A2.1 wird zum Zeitpunkt der ersten Messung von einem Jungen beherrscht, beim zweiten Essay von keinem und anschließend von zwei. Für die höhere Stufe kann man einen geringen Fortschritt verzeichnen, nämlich von null auf eins, wobei beim dritten Essay wieder kein Junge das Niveau A2.2 erreichte. Das höchste Niveau A3 wurde von den Jungen zu keinem Zeitpunkt erreicht. Für die Jungen lässt sich also feststellen, dass sie das entrückte Erzählen bevorzugen und nur selten etwas traditionell oder kritisch hinterfragen. Die Tatsache, dass keiner von ihnen das genetische Erzählen verinnerlicht hat, lässt ein Defizit der Unterrichtsreihe und -planung vermuten. Für die Jungen hat es definitiv keine Lernprogression hinsichtlich der Erzählweise gegeben. Und wie sieht es bei den Mädchen aus?

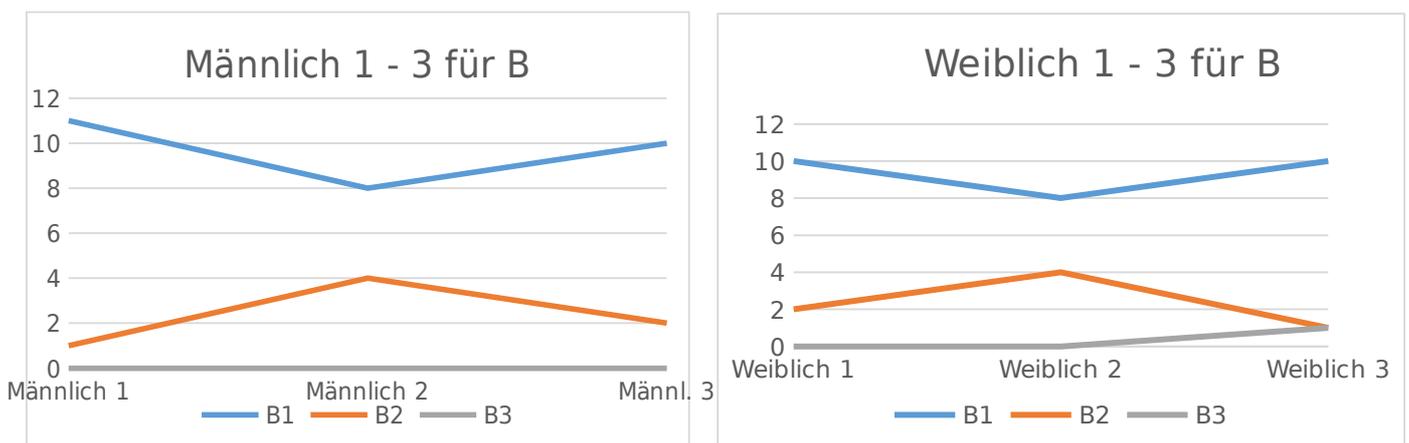
Das Ergebnis ist sehr durchwachsen und muss genau in den Blick genommen werden. Für A1 ist zunächst ein leichter, dann ein etwas stärkerer Abfall zu verzeichnen. Dies lässt schon einen Lernfortschritt vermuten. Für die nächste Niveaustufe A2.1 gibt es einen leichten Anstieg beim zweiten Messzeitpunkt, danach eine Stagnation und es bleibt bei dem Wert des zweiten Essays. Das dritte Niveau A2.2 macht einen interessanten Verlauf durch: Zu Beginn der Reihe und auch bei der letzten Essayrunde erzählen zwei Schülerinnen kritisch. Bei der Untersuchung des zweiten Essays liegt jedoch keine einzige kritische Erzählung vor. Im Gegensatz zu den Jungen ha-

ben zwei Mädchen das Niveau A3 nach Ende der Reihe erreicht und auch bis zum dritten Essay beibehalten. Das globale Erzählen ist demnach in groben Zügen durch den Unterricht vermittelt worden, wenngleich es nur von wenigen angeeignet worden ist. Zusätzlich ist bei den Mädchen der dritte Essay interessant, da gleich viele Mädchen das Niveau A1 wie A2.1 (jeweils vier Schülerinnen) erreicht haben und ebenfalls gleich viele A.2 und A3 (jeweils zwei Schülerinnen). Es sind also alle vier Erzählarten vertreten.

Aus dem Vergleich kann man den Schluss ziehen, dass im Unterricht ein größerer Fokus auf die Einübung der globalen Erzählweise gelegt werden sollte. Auch wäre es wichtig, die Jungen zu motivieren und ihr Interesse zu wecken, sodass sie auch beginnen, beide Seiten einer Münze wahrzunehmen und zu reflektieren.

*Insgesamt kann man sagen, dass die Mädchen eine signifikantere Entwicklung ihrer erzählerischen Kompetenz auf längere Dauer durchgemacht haben, während sich bei den Jungen kaum etwas verändert hat. Zusätzlich muss festgestellt werden, dass das entrückte Erzählen bei den Jungen im Vordergrund bleibt, während die Mädchen sich in allen vier Erzählarten bewegen.*

Für Kompetenz B: (Abb. 7 und 8)

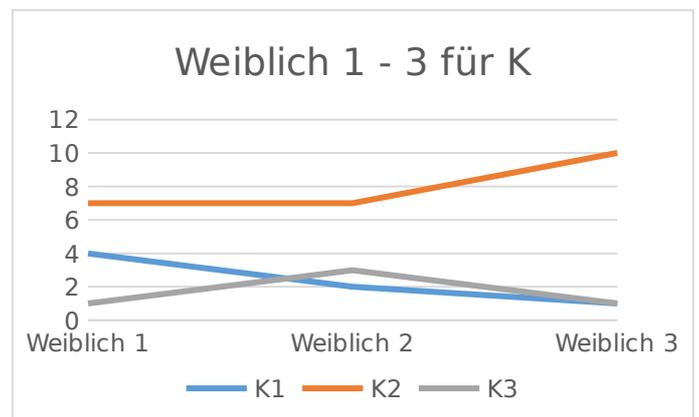
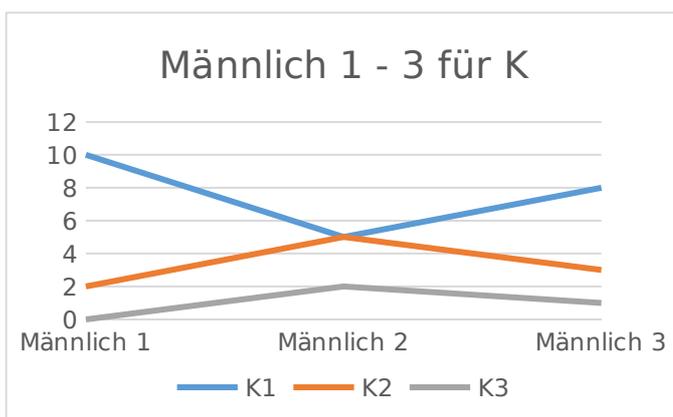


Was bei der Betrachtung der Diagramme sofort auffällt, ist die enorme Ähnlichkeit der Lernprogression hinsichtlich des Verlaufs der Geraden beider Geschlechter. Ungeachtet der Anfangswerte, die bei den Jungen und Mädchen minimal variieren, lässt sich feststellen: Essay 2 ist sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen gleich: Acht Jungen und acht Mädchen haben das Niveau B1, vier Jungen und vier Mädchen das

Niveau B2 und niemand erreichte das Niveau B1. Auch die Werte des dritten Essay-satzes sind sehr ähnlich. Zehn Jungen und zehn Mädchen enden auf dem basalen Niveau, zwei Jungen und ein Mädchen auf dem intermediären Niveau B2. Ein Unterschied zwischen den Jungen und Mädchen ist, dass ein Mädchen zum Abschluss das höchste Niveau B3 erreichen konnte. Aus den Diagrammen lässt sich genau ablesen, dass zum Ende der Unterrichtsreihe die zeitliche Einordnung von Ereignissen den SuS am einfachsten gefallen ist. Wie in der Analyse der Gesamtessays bezüglich der Kompetenz B bereits festgestellt, liegt die Vermutung nahe, dass dies an der jeweiligen An- oder Abwesenheit des Zeitlineals liegen könnte.

*Demzufolge lassen sich für die Kompetenz B keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lernfortschritt nachweisen.*

Für Kompetenz K: (Abb. 9 und 10)



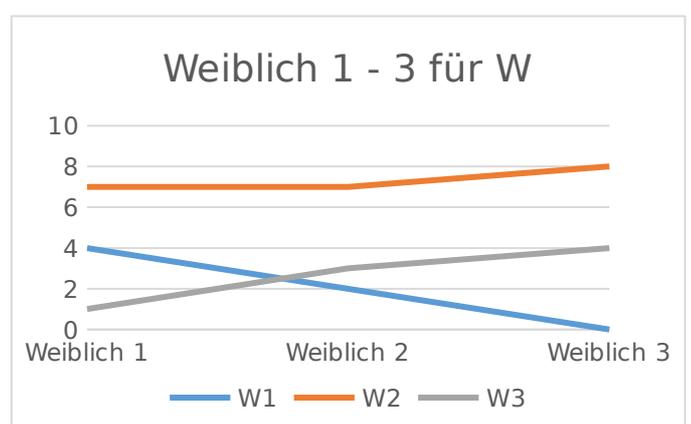
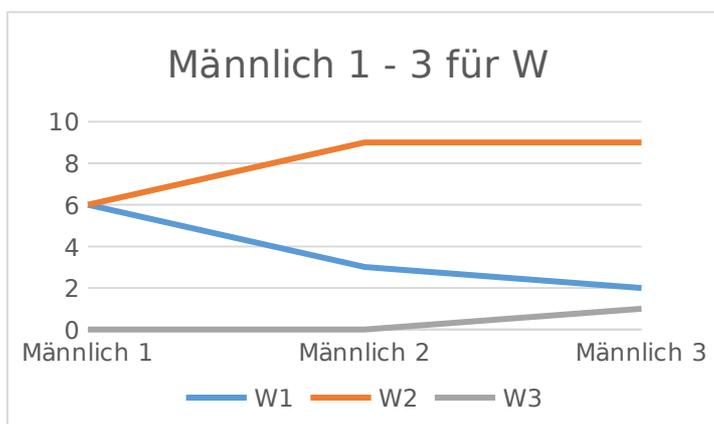
Vergleicht man beide Diagramme oberflächlich, fällt sofort auf, dass hier geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Lernprogression der Kompetenz K aufgetreten sind. Für die Jungen gilt, dass sie vor Beginn der Reihe mit Ausnahme von zwei Schülern allesamt unverbunden und ohne jede inhaltliche Verknüpfung erzählen. Zum zweiten Messungszeitpunkt ist eine eindeutige Progression zu sehen, die jedoch zum dritten Zeitpunkt wieder zurück geht. Die Schüler sind beim dritten Essay nur minimal besser als zum Zeitpunkt des ersten Essays. Der Höhepunkt der Schüler liegt zum Augenblick des zweiten Essays: Die basale Kompetenz K1 geht zurück, während die Kompetenz K2 ansteigt. Auch schaffen zwei Schüler die Kompetenz K3 zu erreichen. Zum dritten Essay hin steigt die Kompetenz K1 wieder, während K2 und K3 fallen.

Für die Mädchen gestaltet sich die Entwicklung anders: Knapp 58 % der Mädchen (sieben Schülerinnen) starten bereits mit dem intermediären Niveau K2, das Niveau wird gehalten und der Anteil steigt zum Moment des dritten Essays sogar noch weiter auf etwa 83 % an (zehn Schülerinnen). Für das K1 Niveau gilt dementsprechend, dass es zugunsten der anderen Stufen zurückgeht. Das K3 Niveau steigt von eins auf drei und fällt wieder auf eins ab. Für die Mädchen lässt sich also feststellen, dass sie insgesamt auf einem guten Niveau einsteigen und eine große nachhaltige Progression zu verzeichnen ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die Unterrichtsreihe auf längere Sicht mehr Schülerinnen dazu bewogen hat, Sachverhalte inhaltlich zu verknüpfen. Erstaunlich ist zudem, dass zum Zeitpunkt des dritten Essays lediglich eine Schülerin das Niveau K1 behielt.

Vergleicht man abschließend die Ergebnisse der Mädchen mit denen der Jungen, so stellt man eine viel größere Lernprogression über den gesamten Zeitraum auf Seiten der Schülerinnen fest. Für die Jungen ist die Progression nur minimal zu verzeichnen. Während die Mädchen größtenteils mit einem mittleren Niveau anfangen, war das Anfangsniveau der Jungen hauptsächlich basal.

*Somit lässt sich schließen, dass es hinsichtlich der Kompetenz K durchaus Unterschiede zwischen dem Fortschritt der Jungen und dem der Mädchen gibt und die Schülerinnen gegenüber den Schülern von Anfang an eher zu zusammenhängendem Erzählen neigen und dieses auch weiter ausbauen. Allen SuS fällt es jedoch schwer, in ihren Texten Ambivalenzen deutlich zu machen und nur wenigen SuS gelingt dies.*

Für Kategorie W: (Abb. 11 und 12)



Auch für die Kategorie W lässt sich, vergleicht man die Anfangs- und Endsituation bei Jungen und Mädchen, sofort eine Progression feststellen. Zu Beginn der Unterrichtsreihe verteilen sich 50 % der Jungen auf ein Niveau W1 und weitere 50 % auf das Niveau W2. Zum zweiten Überprüfungszeitpunkt steigt die Stufe W2 von sechs auf neun Schüler, während die basale Stufe W1 dementsprechend fällt. Zum dritten Essay hin bleibt die Anzahl der Schüler für die Kompetenz W2 erhalten, während W1 leicht sinkt und eine Person das Niveau W3 erreicht. Für die Jungen lässt sich also sagen, dass die Unterrichtsreihe sie dazu bewogen hat, nicht mehr nur sporadisches Wissen anzuwenden, sondern auch zu kontextualisieren. Dieses Verständnis haben die Schüler dem Diagramm zu Folge auch über die Reihe hinaus behalten und somit verinnerlicht. Nur ein Junge hat sich darauf bedacht, Bewertung und Beurteilung mit einzubeziehen. Wir haben an dieser Stelle für die Kompetenz W einen deutlichen Lernfortschritt für die Jungen erzielt.

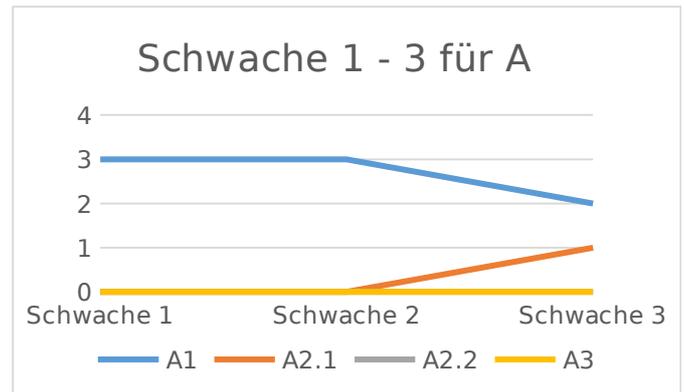
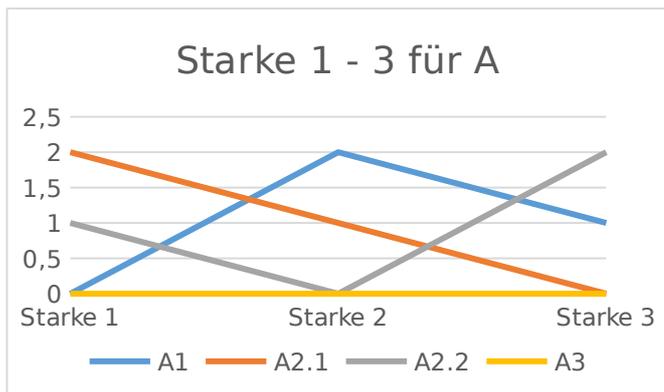
Wie bei der Kompetenz K zuvor startet ein Großteil der Mädchen schon mit einem guten Niveau W2, für welches der Anteil der Schülerinnen zunächst gleich bleibt und erst beim dritten Essaysatz leicht um eine Person ansteigt. Die Grundstufe W1 fällt kontinuierlich, während die höchste Niveaustufe W3 stetig und stark ansteigt. Wir erkennen hier einen Fortschritt von einer Schülerin zum Zeitpunkt des ersten Essays, drei Schülerinnen beim zweiten Untersuchungszeitpunkt und erstaunliche vier Schülerinnen zum Moment des dritten Essays. Zusätzlich hat keins der Mädchen zu diesem Zeitpunkt das Niveau W1. Man kann also von einem großen Fortschritt für die Mädchen sprechen. Nachhaltig kann man sehen, dass die Mädchen ebenso wie die Jungen das Werkzeug der Kontextualisierung zunehmend verinnerlicht haben und  $\frac{1}{4}$  der Schülerinnen sogar bewertet und beurteilt. Dies führe ich darauf zurück, dass wir Studierenden einen großen Fokus im Unterricht auf den Anforderungsbereich III gelegt haben und die SuS jede Stunde zum Bewerten und Beurteilen aufforderten. Weshalb dieser Schritt den Mädchen im Vergleich zu den Jungen einfacher gefallen ist und sie ihn längerfristig verinnerlicht haben, vermag ich nicht zu sagen. Vorstellen könnte ich mir, dass die Aufgabenstellung vielleicht eher die Mädchen angesprochen hat oder das Interesse bei den Jungen nicht hinreichend geweckt wurde.

*Nichtsdestotrotz erkennt man sowohl für die Mädchen, als auch für die Jungen eine große nachhaltige Lernprogression für die Kategorie W und man kann hieraus einen Erfolg für die Durchführung der Reihe in Anbetracht des Kontextualisierungs- und Ur-*

teilsvermögens verzeichnen. Dies geschieht für die Mädchen etwas stärker als für die Jungen.

### 3.2.3. Schwache und starke SuS im Vergleich

Für Kompetenz A: (Abb. 13 und 14)

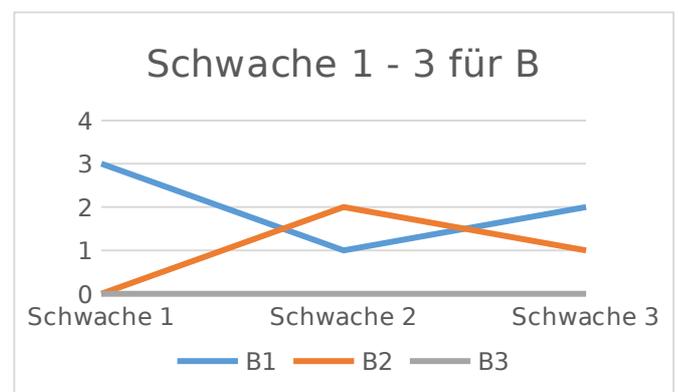
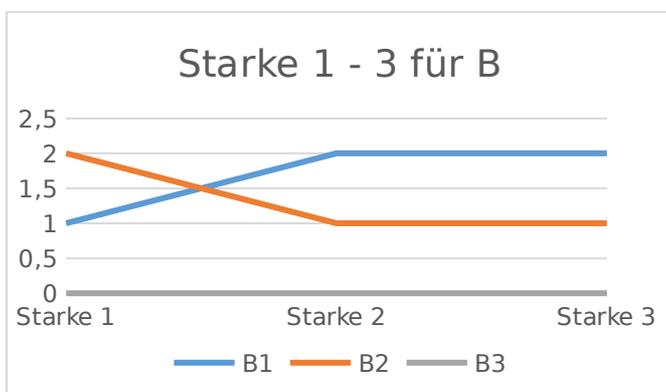


Die Entwicklung des Lernfortschritts schwacher und starker SuS für die Kompetenz A geht im Vergleich sehr stark auseinander. Betrachtet man zunächst die Entwicklung der starken SuS, so fällt eine enorme Bewegung auf. Die SuS fangen zum ersten Messzeitpunkt sehr stark an (keine A1, zwei A2.1, einmal A2.2, keine A3) und entwickeln sich zum Zeitpunkt des zweiten Essays sehr zurück. A1 nimmt zu, sodass nun zwei SuS auf dem Niveau A1 sind und nur noch eine Person auf der Stufe A2.1. Der zweite Messzeitpunkt markiert somit den Leistungstiefpunkt der SuS. Zum Zeitpunkt des dritten Essays nimmt die Leistung der starken SuS wieder zu, insbesondere in Anbetracht der Niveaustufe A2.2, da nun zwei von drei SuS fähig sind kritisch zu erzählen. Die Frage, die sich nun stellt, ist wie es zu einer solchen schwankenden Leistung kommt. Man könnte vermuten, dass die starken SuS zunächst traditionell erzählen, da es nahe liegt, bei einem relativ unbekanntem Thema Parallelen zu suchen und die neuen Dinge mit dem zu vergleichen, was man selbst kennt und was immer noch gilt. Auch ist es nachvollziehbar, dass gute SuS in der Lage sind, kritisch zu erzählen. Doch warum diese Regression zum zweiten Untersuchungszeitpunkt? Eine mögliche Hypothese wäre, dass die starken SuS mit neuen Erkenntnissen aus der Reihe überfordert waren, da diese vielleicht nicht mit ihrem ursprünglichen Wissensstand d'accord gingen. Als Schutz- und Abwehrreaktion gingen sie vielleicht zur anspruchslosesten Erzählweise, dem entrückten Erzählen, über.

Was die schwachen Schüler anbetrifft, so lässt sich auf lange Sicht ein minimaler Fortschritt ausmachen. Während zum ersten und zweiten Messzeitpunkt alle drei SuS auf dem basalen Niveau A1 blieben, war ein\_e Schüler\_in zum Zeitpunkt des dritten Essays auf dem Niveau A2.1. Hieraus kann man schließen, dass diese Person erst nachträglich gelernt hat, nicht mehr entrückt, sondern traditional zu erzählen. Es ist also ein minimaler Fortschritt zu verzeichnen.

*Die Lernprogression der starken SuS unterliegt großen Schwankungen. Vergleicht man den Anfangs- und den Endstand, so gibt es gleichermaßen eine Steigerung in den Kompetenzen A1 und A2.2. Nichtsdestotrotz ist der Lernerfolg zum Zeitpunkt des zweiten Essays auf seinem Tiefpunkt. Für die schwachen SuS ist nur ein minimaler Erfolg wahrzunehmen, der allerdings auch unabhängig von der Reihe zu betrachten wäre, da er sich erst zum dritten Zeitpunkt manifestierte und durch anderen Unterricht beeinflusst sein könnte. Die höchste Kompetenzstufe A3 bleibt von allen SuS unerreicht.*

Für Kompetenz B: (Abb. 15 und 16)

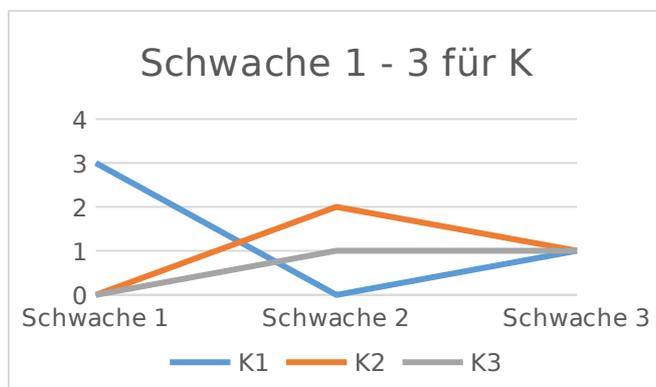
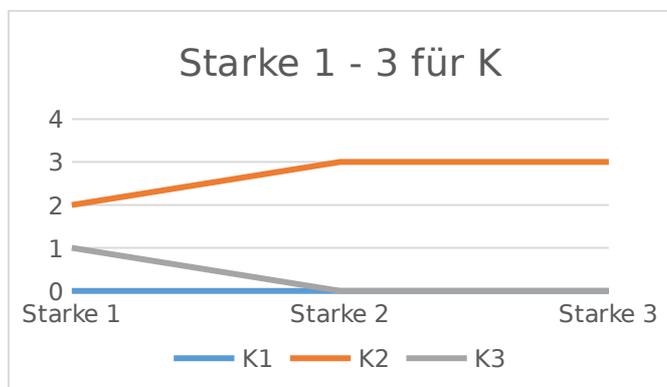


Bei diesen beiden Diagrammen lässt sich auf den ersten Blick ablesen, dass es hinsichtlich der Kompetenz B für die starken SuS einen Leistungsabfall mit anschließender Stagnation und für die schwachen SuS eine erkennbare Lernprogression gegeben hat. Während zwei starke SuS beim ersten Essay auf dem Niveau B2 starten und ein\_e Schüler\_in auf dem Niveau B1, sieht es zum zweiten Überprüfungszeitpunkt genau umgekehrt aus. Mehr SuS neigen dazu, den zeitlichen Aspekt von Geschehnissen auszuklammern und ohne zeitlichen Bezug zu erzählen. Diese Entwicklung wird bis zum dritten Essayzeitpunkt beibehalten.

Für die schwächeren SuS hingegen sieht man einen deutlichen Fortschritt. Für den ersten Essay befinden sich alle drei auf dem basalen Niveau A1, zum zweiten Überprüfungszeitpunkt nur noch eine Person, während zwei das intermediäre Niveau B2 erreichten. Für den dritten Auswertungszeitpunkt erkennt man einen leichten Abfall, sodass zwei von drei SuS wieder auf die Stufe B1 zurück fielen. Nichtsdestotrotz kann man sehen, dass insbesondere die schwachen SuS durch die Unterrichtsreihe lernten, zeitliche Bezüge zwischen Ereignissen herzustellen und deutlich zu machen. Dass diese Kompetenz nach einiger Zeit nachlässt, ist verständlich, gerade wenn eine ganze Griechenland-Reihe dazwischen liegt, das Zeitlineal auf das Thema Griechenland gemünzt ist und keinerlei Orientierung mehr für Ägypten bietet.

*Für die Kompetenz B lässt sich also eine Lernprogression für die schwachen SuS feststellen, während es keine Lernregression bei den starken SuS gibt. Weiterhin gilt, dass keine\_r der SuS das höchste Niveau B3 erreichte.*

Für Kompetenz K: (Abb. 17 und 18)



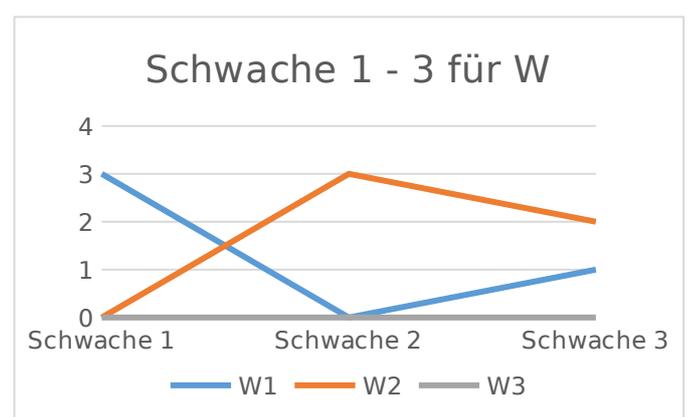
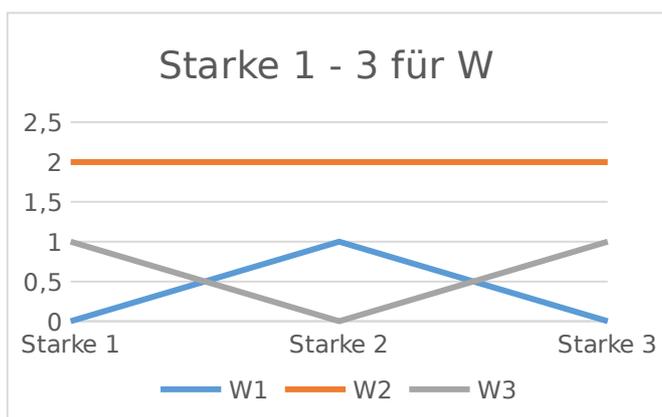
Auch für die Kompetenz K gibt es hinsichtlich des Fortschritts starker und schwacher SuS signifikante Unterschiede. Für die Starken gilt, dass sie bereits mit den fortgeschrittenen Niveaustufen K2 und K3 einsteigen, K3 jedoch zum Zeitpunkt des zweiten Essays auf null abfällt und zu K2 wird. Somit haben alle SuS ab dem zweiten Essay ein Niveau K2 erreicht. Daraus ist erkennbar, dass zwei SuS ihr Niveau halten und ein Kind nach Abschluss der Reihe schlechter wird.

Für die schwachen SuS ist eine deutliche Lernprogression ersichtlich. Während zum Anfangszeitpunkt alle schwachen SuS auf dem Niveau K1 sind, sind sie beim zwei-

ten Essay nach Ende der Unterrichtsreihe allesamt auf dem Höhepunkt ihrer Lernprogression. Zwei SuS verteilen sich auf das Niveau K2 und ein Kind erreicht sogar das höchste Niveau K3. Bei der Endüberprüfung verteilen sich die SuS gleichsam auf alle Niveaus, sodass von K1, über K2 bis hin zu K3 alle Stufen vorhanden sind. Es ist also, trotz des Abfalls zum Ende hin, eine nachhaltige Lernprogression für die schwachen SuS zu erkennen und man kann sagen, dass die Unterrichtsreihe sie dazu bewogen hat, Inhalte plausibel miteinander zu verknüpfen.

*Für die Kompetenz K ist, ähnlich wie bei der Kompetenz B, eine klare Leistungsprogression der schwachen SuS auszumachen, während die Leistung der starken SuS nachhaltig nachlässt.*

Für Kategorie W: (Abb. 19 und 20)



Zu Beginn lässt sich vorweg nehmen, dass die Entwicklung der starken und der schwachen SuS bezüglich der Kategorie W im Grunde mit derer für K und B übereinstimmt. Vergleicht man also Anfangs- und Endniveau der starken SuS, so lässt sich gar keine Veränderung fest machen. Die ganze Zeit über bleiben zwei von drei SuS auf dem Niveau W2, während zum zweiten Zeitpunkt hin sich der Wert für W3 ändert und von eins auf null sinkt, um später wieder auf eins zu steigen. Diese Entwicklung verdeutlicht, dass die guten SuS ohne Probleme in der Lage sind, zu kontextualisieren, wie auch teilweise zu bewerten und zu beurteilen. Trotzdem kann es vorkommen, dass jemand nur sporadisches Wissen liefert. Dass dies zum Abschluss der Reihe geschehen ist, wirft Fragen auf, die sich im Kontext dieser Arbeit nicht beantworten lassen.

Für die schwachen SuS gibt es eine eindeutige Lernprogression: zu Beginn der Testreihe sind alle drei SuS auf dem basalen Niveau zu finden und liefern ausschließlich sporadisches Wissen. Zum Abschluss der Ägypten-Reihe sind alle drei SuS in der Lage zu kontextualisieren und haben das Niveau W2 erreicht. Dass keines dieser Kinder bewertet und beurteilt, lässt darauf schließen, dass der Unterricht die Anforderungen der Niveaustufe W3 nicht ausreichend vermitteln konnte. Nichtsdestotrotz hat dies keinerlei Auswirkungen auf das Ergebnis, dass die schwachen SuS einen großen Lernfortschritt durch die Unterrichtsreihe gemacht haben. Nur ein Kind fällt zum dritten Messzeitpunkt zurück auf den Stand vor der Reihe, indem es wieder nur sporadisches Wissen liefert.

*Zusammengefasst kann man für die Kategorie W sagen, dass die starken Schüler keinerlei längerfristigen Fortschritt gemacht und nur zum Zeitpunkt des zweiten Essays eine leichte Progression durchgemacht haben, die jedoch nicht lange gehalten hat. Die schwächeren Schüler hingegen machten einen großen Leistungsfortschritt, der sich bei dem Großteil auch längerfristig manifestierte.*

#### **4. Zusammenfassung & Fazit**

Für die Gesamtheit aller SuS kann man für die Kompetenz A einen nachhaltigen Anstieg verzeichnen. Für B gilt, dass es kaum Unterschiede zwischen dem Wissensstand der SuS zum ersten und letzten Messzeitpunkt gegeben hat, wobei die Lernprogression zum Zeitpunkt des zweiten Essays am stärksten war und später wieder abfiel. Man kann hier keine nachhaltige Veränderung ausmachen. Für die Kompetenz K ist ebenfalls eine Verbesserung ersichtlich, K2 steigt bei einem Großteil der SuS auf lange Sicht an. Auch bezüglich der Kompetenz W etabliert und verfestigt sich die intermediäre Stufe über den gesamten Zeitraum und auch W3 steigt zunehmend.

Hinsichtlich der geschlechtsspezifische Auswertung kann man zusammenfassen, dass sich durchaus Unterschiede zwischen den Leistungsfortschritten der Jungen und der Mädchen ausmachen lassen. So sind die Mädchen in der Kompetenz A sicherer und besser als die Jungen, deren Leistung im Großen gleich bleibt. Die Kompetenz K wird ebenso von den Mädchen beherrscht, während sich für die Jungen längerfristig ein Leistungsabfall abzeichnet. Kennzeichnend für B ist, dass Mäd-

chen und Jungen gleichermaßen nur bis zum zweiten Essay einen großen Lernfortschritt erzielen, der dann jedoch wieder sinkt und sie so wieder auf den ursprünglichen Stand zurück bringt. Beide Geschlechter machen gleichermaßen längerfristige Fortschritte in der Kategorie W.

Für die starken und schwachen SuS lassen sich ebenfalls sehr große Unterschiede ausmachen, die relativ überraschend ausfallen. So ist die Lernprogression für die Kompetenz A bei beiden Gruppen gegeben, wenngleich bei den anderen Kompetenzen die schwächeren Schüler mehr profitieren und größere Fortschritte erzielen. So sind für B und K Rückschritte der starken Schüler zu bemerken, für W ist das Lernniveau, mit Schwankungen zum zweiten Auswertungszeitpunkt, längerfristig gleichbleibend.

Insgesamt kann man somit von einer erfolgreichen Unterrichtsreihe sprechen, die die SuS längerfristig in einem Großteil der Kompetenzen gefördert hat. Man kann aus der Lernprogressionsanalyse ersehen, dass der Unterricht für viele SuS auch auf lange Sicht Auswirkungen hatte und insbesondere die schwachen SuS von ihm profitierten. Tatsächlich ist es richtig, dass die Leistung insgesamt zum Zeitpunkt des zweiten Essays in sehr vielen Fällen am höchsten war und danach wieder absank. Es wurde aber auch beobachtet, dass die Leistung in manchen Fällen gleich blieb.

Zukünftig wäre es ratsam, mehr auf die scheinbar starken Schüler zu achten und diese stärker in den Unterricht einzubeziehen, sodass sie ständig gefördert werden und nicht, z.B. aus Gründen der Unterforderung oder mangelnder Motivation leistungsmäßig nachlassen.

## 5. Anhang

### 5.1. Guter Geschichtsunterricht

21.05.2015 vN

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Narrative Kompetenz: Die SchülerInnen sind in der Lage, (ihre) aktuelle Fragen zu beantworten, indem sie Geschehenes sinnvoll auf die Gegenwart beziehen (eine historische Frage stellen/eine Geschichte erzählen).</b></p> <p>A. Sie können einen <b>Gegenwartsbezug</b> herstellen, indem sie traditional, kritisch oder genetisch erzählen.</p> <p>B. Sie können das <b>Nacheinander und die Dauer von Ereignissen</b> bestimmen, also ein Zeitkonzept entwerfen.</p> <p>K. Sie können argumentieren, indem sie <b>Begründungen</b> (These, Argument, Beispiel) geben und <b>Ambivalenzen</b> aufzeigen.</p> <p>W. Sie können <b>Geschehenes kontextualisieren</b> und (begründet) beurteilen.</p> <p><b>Hermeneutische Kompetenz: Die SchülerInnen sind in der Lage, Texte zu interpretieren.</b></p> <p>A. Sie können den <b>Bezug benennen</b>, den der Autor zu seiner eigenen <b>Gegenwart</b> herstellt (Kommunikationssituation).</p> <p>B. Sie können das <b>Zeitkonzept</b> des Autors herausarbeiten.</p> <p>K. Sie können die <b>Argumentation</b> des Autors darstellen.</p> <p>W. Sie können zeigen, welches <b>Wissen, welche Kontexte und welche Urteile</b> der Text aufweist.</p> | <p>Formulierung von Lernzielen für eine Reihe, für ihre einzelnen (Doppel)Stunden.</p> <p>Auswahl von Stoffbereichen (Lehrplan)</p> <p>Formulierung von Themen (=Fragen)</p> | <p><b>Prinzipien guten Unterrichts</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Belehrung durch die Lehrerin, die deutlich macht, welche subjektiven Entscheidungen sie diesbezüglich getroffen hat, und offener Unterricht, in dem SchülerInnen auswählen und selbständig lernen können. „Trennkost“.</li> <li>2. So wenig Lehrerin wie möglich (Lehrerinnenecho, L – S – Frage-Antwortpingpong vermeiden).</li> <li>3. Phasierung in Einstieg, Erarbeitung, Sicherung/Verarbeitung</li> <li>4. Transparenz der Planung und Benotung und ihrer Kriterien.</li> <li>5. Reflexion der Planung und Benotung mit den SchülerInnen.</li> <li>6. Roter Faden – Leitfrage.</li> <li>7. Klare Impulse/Arbeitsaufträge (Tafel).</li> <li>8. Sinnvoller Wechsel der Sozialformen und Medien.</li> <li>9. Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche.</li> </ol> <p><b>Prinzipien guten Geschichtsunterrichts</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Zeitlineal</b></li> <li>2. <b>Multiperspektivität, Kontext</b></li> <li>3. <b>Gegenwartsbezug</b></li> <li>4. <b>Problemorientierung</b></li> <li>5. <b>Narrativität</b></li> <li>6. <b>Textarbeit</b></li> </ol> |
|---|--|---|

## 5.2. Kodierleitfaden 2017a-6d 06.12.2016

|              | Definition   | Ankerbeispiel  | Kodierregel   |
|--------------|--|--|---|
| <b>A1</b>    | <b>Entrücktes Erzählen:</b> 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               | 3. Als Hitler an die Macht kam, begann er die Juden zu verfolgen<br>(2016c9a21w1)  | Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.  |
| <b>A 2.1</b> | <b>Traditionales Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.  | Auch heute gibt es noch Verfolgungen. Heute werden Flüchtlinge von bestimmten Gruppen wie „PEGIDA“ verfolgt. Sogar Flüchtlingsheime werden auch heute noch niedergebrannt.<br>(2016c9b11m2)  | 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.  |
| <b>A2.2</b>  | <b>Kritisches Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.  | Früher waren es die Juden, aber heutzutage sind es die Flüchtlinge die aus ihrem Land fliehen.<br>(2016c9a16w1)  | 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.   |
| <b>A3</b>    | <b>Genetisches Erzählen:</b> 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 | Es hat in so fern was mit dem früheren Thema zutun, dass jetzt Flüchtlinge auch ausgeschlossen werden und auch diese angegriffen werden. Zwar werden sie heute nicht vergast wie damals aber es wird auch gegen sie angegangen wie gegen die Juden früher. (2016c9b13w2) | 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 |

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
|           | tun ist.  |  | etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.   |
| <b>B1</b> | Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander. | Ich glaube auf dem 1. Bild ist das eine Landkarte mit unterschiedlichen Städten und Meeren. Auf dem 2. Bild sind 2 Vasen denke ich und noch andere Gegenstände. Eins sieht aus wie ein Schild und die anderen Sachen wie Statuen. Auf dem 3. Bild denke ich das es ein Schutzschild ist mit Menschen und anderen Symbolen drauf. (2017a_6d_5w1)  | Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder aufeinander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.   |
| <b>B2</b> | Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.   | Auf noch einem anderen Bild ist eine Pyramide. Pyramiden wurden früher von Sklaven gebaut, damit sie die dort verstorbenen Pharaonen reintragen konnten, diese wurden mit Schlacke eingesalzt und danach in Leinentücher gewickelt, nachdem ihnen einige Organe entnommen konnten diese bewahrt man in Tonkrügen auf. Das ganze wurde gemacht damit die Pharaonen frisch bleiben. Danach wurden sie in einen Sarg getan. 2017a_6d_7w1<br><br>Der Pharao kriegt seine Sachen mit in sein Grab ausser den griecher auch seine Haus Tiere mit er wird mit in Bandagen eingewickelt und mit Ölen ein gerieben dann kommt er in den Sarg und wird in sein Grab gebracht es geht | 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. |

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
|           |   | durch tausende von gengen. E werden sein zimmer/raum verschlossen und auch die Pyramiede dann wird ein neuer Pharao bestimmt und wen der stirbt passiert wider das gleiche. 2017a_6d27m1 |  |
| <b>B3</b> | Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen. | Doch die USA, Russland kamen Europa zur Hilfe. Nur durch diese Großmächte konnte Hitlers aufgehhalten werden. In kürzester Zeit drangen die Aliierten bis nach Berlin vor. (2016c9b17m2) | 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“. |
| <b>K1</b> | Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.   | 2017a_6d22m1: „In der Pyramide lagern sie alte Pharaoen und ihre Schätze (z.B. Vasen, Gold) aber alles wird durch Fallen geschützt.“   | 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.  |
| <b>K2</b> | Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.  | K2: 2017a_6d15w1: "Diese Bilder haben alle etwas mit Ägypten zu tun. Denn die die Ägypter haben sehr viele wunderschöne Krüge hergestellt."  | 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.   |
| <b>K3</b> | Aussagen machen Ambivalenz deutlich.  | K3: "Sie waren ein sehr großes Volk, aber die Pyramiden haben Sklaven von ihnen gebaut."   | Der Essay bezieht <b>zeitgleiche</b> 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)<br>Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.  |
| <b>W1</b> | Sporadisches Wissen.       | W1 Ankerbeispiel: Auf dem vierten Bild ich wahrscheinlich ein Schild das vielleicht Ägyptische Zeichen hat. Auf dem Bild sehe ich einen Ausschitt von Ägypten. Auf dem Kleinen Bild sehe ich vielleicht ein kleines Dorf.<br><a href="#">2017a_6d251</a> | Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.   |
| <b>W2</b> | Kontextualisierung.        | W2 Ankerbeispiel: Eines der Bilder zeigt eine Pyramide. Pyramiden wurden vor mehreren hundert Jahren erbaut. Sie bestehen aus Steinen. Sie wurden im Auftrag vom Pharao erbaut. <a href="#">2017a_6d21m1</a>   | Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.  |
| <b>W3</b> | Bewertung und Beurteilung. | W3 Ankerbeispiel: Die Menschen hatten kein leichtes Leben denn sie müssen etwas tun damit etwas passiert. Wir müssen schätzen wie es jetzt ist. <a href="#">2017a_6d_3w1</a>   | 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; <b>nicht</b> aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist. |

### 5.3. CD mit analyserelevanten Dateien