

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Seminar: 220004 Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt)
Geschichtswissenschaft (GymGe/HRSGe) (Pstu+PFD)
Dozent: Herr Prof. Dr. Jörg van Norden
Semester: Wintersemester 2018/19

Das alte Ägypten –
praktische und qualitative Auswertung der im Zeitraum vom 29.10.2018 bis zum 17.12.2018
stattgefundenen Unterrichtsreihe

Verfasser: Alexander Sturm
E-Mail:
Matrikel-Nr.:
Studiengang:

Inhaltsverzeichnis

I. Eine allgemeine Kritik vorab.....	2 – 3
1. Einleitung.....	3 – 4
2. Analyse und Kritik der Unterrichtsreihe in der Praxis.....	4
2.1. Erster Termin – 29.10.2018 – Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?.....	4 – 5
2.2. Zweiter Termin – 5.11.2018 - Krieg als Grundlage des antiken Ägypten? Ein Zukunftsmodell?.....	5 – 6
2.3. Dritter Termin – 12.11.2018 - Ägypten schenkt uns den Kalender – Warum wurde er entwickelt?.....	6 – 7
2.4. Vierter Termin - 26.11.2018 – Schrift.....	7 – 8
2.5. Fünfter Termin – 03.12.2018 - Pyramiden – Der Friedhof der Ägypter.....	8 – 9
2.6. Sechster Termin – 10.12.2018 – Eroberung – Geht Ägypten unter?.....	9
2.7. Siebter Termin – 17.12.2018 – Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?.....	10
3. Zwischenfazit.....	10
4. Die Methode der qualitativen Analyse.....	11
5. Die Auswertung der Graphen.....	11 – 15
6. Kritische Analyse der Auswertung.....	15 – 16
6. Fazit.....	16 – 17
7. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	18
8. Anhang.....	19 – 48
9. Eigenständigkeitserklärung.....	49

I. Eine allgemeine Kritik vorab

Bevor die in dieser Arbeit vorzunehmende Analyse der Daten, die in der Unterrichtsreihe gesammelt wurden, vorgenommen wird, soll auf Grund einer von mir beobachteten Verhaltensweise der Schülerinnen und Schüler eine Vorabkritik formuliert werden. Diese Kritik ist, meines Erachtens deshalb notwendig, da die Analyse der Daten zwar eine immanente Kritik der Unterrichtsreihe zulässt, jedoch nicht die Form des Unterrichtens im Allgemeinen erfasst. Das von mir beobachtete Szenario, dass sich jede Stunde in erschreckender Gleichförmigkeit wiederholte, ist nun der Anlass dieser Kritik. Die Rede ist vom allmorgendlichen Begrüßungsritual, das mich in seiner Durchführung an die alten preußischen Disziplinaranstalten erinnerte. Auf das „Guten Morgen“ der Lehrperson erhoben sich alle Schülerinnen und Schüler von ihren Plätzen, um mit einem gleichförmigen „Guten Morgen Herr oder Frau XY“ zu antworten. Das Einzige, was noch gefehlt hätte, wäre der Salut gewesen.

Ist die Beobachtung dieses Disziplinarrituals erschreckend, so ist dies nur die Spitze eines Eisbergs des Systems, in dem es primär nicht um das Aneignen von Wissen geht, sondern um die Einübung disziplinierten Lernens. Dieses disziplinierte Lernen findet in dem, was wir als Prüfung oder auch Überprüfung bezeichnen, sein finales Moment. So schreibt Michel Foucault über die Prüfung: „Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt. [...] In ihr verknüpfen sich das Zeremoniell der Macht und die Formalität des Experiments, [...]. Im Herzen der Disziplinarprozeduren manifestiert sie die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden.“¹ So wird die Schule „[...] zu einem pausenlos funktionierenden Prüfungsapparat, der den gesamten Unterricht begleitet.“²

Anstelle also den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich frei in ihrem Wissen zu entwickeln, spiegelt unser Unterrichten (so gut ausgearbeitet es auch sein mag) immer eine disziplinierende Herrschaft wieder, deren finaler Moment die Prüfung ist, auf die alles ausgerichtet wird. Anstelle des Weges als Ziel, priorisieren wir das Ziel gegenüber dem Weg und erwarten von den Schülerinnen und Schülern ihre Anpassung an dieses Vorgehen.

¹ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 14. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2014, S.238.

² Ebd. S.240.

Es wird im Hinblick auf die sich immer weiter verändernde Welt jedoch Zeit, dieses Konzept zu überdenken und anstelle von Curricular und Prüfungsdisziplin, Methoden freien und ungezwungenen Lernens in den Schulen zu etablieren. Jedem Schüler und jeder Schülerin muss die Möglichkeit gegeben sein, am Weg zu wachsen und sich nicht am Ziel zu disziplinieren.

1. Einleitung

Die folgende Arbeit befasst sich mit der Analyse einer Unterrichtsreihe zum Thema „Das alte Ägypten“, die im Rahmen der berufsbezogenen Praxisstudie an einer weiterführenden Schule in Bielefeld durchgeführt wurde. Die Unterrichtsreihe wurde im Kontext des Geschichtsunterrichts in der Klasse 6 umgesetzt und umfasste sieben Termine, die jeweils den Charakter einer Doppelstunde hatten. Die sieben Termine umfassten den Zeitraum vom 29.10.2018 bis zum 17.12.2018³. Die Doppelstunden wurden von sechs Studierenden durchgeführt, wobei jeweils zwei Studierende im Teamcoaching agierten. Zeitlich lagen diese Doppelstunden im Vormittagsbereich zwischen 8.50 Uhr und 10.25 Uhr. Die Unterrichtsreihe wurde von drei zu schreibenden Essays begleitet, die zugleich als Grundlage für eine spätere qualitative Analyse dienen. Diese drei Essays basierten auf der Verschriftlichung einer Bilderreihe⁴, die vor, direkt nach und mit einigen Wochen Abstand zur Unterrichtsreihe erfolgte. Die anschließende qualitative Analyse soll aufzeigen, ob ein Zuwachs der Kompetenzen in den Bereichen des Gegenwartsbezuges, der Narration, der Multiperspektivität und des zu bewertenden Kontextwissens. Hieraus soll dann ersichtlich werden, ob die Unterrichtsreihe erfolgreich war, gemessen an der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die genauen Analysekriterien sollen jedoch in einem eigenen Methodenkapitel genauer vorgestellt werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Bereiche. Der erste Bereich soll die Unterrichtsreihe und die einzelnen Doppelstunden genauer vorstellen und die Doppelstunden jeweils einer auf die Lehrperson zentrierten Kritik unterziehen. Diese Kritik soll herausstellen, ob das Handeln der Lehrpersonen mit den Zielen der Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtsreihe gut korrespondierte und wo die Stärken und Schwächen in der Durchführung lagen. Der zweite Bereich der Arbeit soll sich mit der Analyse der Essays befassen, um den Erfolg der Unterrichtsreihe von der Schülerinnen- und Schülerseite her zu analysieren. Hierzu werden nach einem eben erwähnten Methodenkapitel die aus den einzelnen Essays resultierenden Graphen genauer betrachtet. Hierbei könnte es erforderlich sein, einzelne Essays nochmals herauszugreifen, genauer zu

³ Für eine Übersicht der Stunden und Themen siehe Abbildung 1.

⁴ Siehe Abbildung 2.

analysieren und mit den Noten der Stunden, die sich aus mündlichen und schriftlichen Leistungen zusammensetzen, zu vergleichen. Begonnen werden soll jedoch zunächst mit der Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden.

2. Analyse und Kritik der Unterrichtsreihe in der Praxis

Die durchgeführte Unterrichtsreihe wurde, wie eingangs erwähnt, an sieben Terminen, die je eine Doppelstunde umfassten, durchgeführt. Die Doppelstunde wurde in drei Unterrichtsphasen gegliedert. Diese Phasen, Einstieg, Erarbeitung und Verarbeitung, wurden mit einem zu schreibenden Text abgeschlossen. Dieser Text umfasste drei Aufgaben, die jeweils drei unterschiedliche Kompetenzniveaus repräsentierten. Die erste Aufgabe war im Kompetenzniveau drei angesiedelt und beinhaltete den Operator „beurteile“, die zweite Aufgabe lag im Kompetenzniveau zwei und beinhaltete den Operator „vergleiche“, die dritte Aufgabe lag im Kompetenzniveau eins und beinhaltete den Operator „beschreibe“. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu je einer dieser Fragen einen Text verfassen. Die Kompetenzniveaus der Operatoren spiegelten hierbei die mögliche zu erreichende Note wieder.⁵

Die drei Unterrichtsphasen sollten nach Möglichkeit in jeder Phase alle drei Kompetenzniveaus abdecken. Ein wichtiges Hilfsmittel war hierbei das in der ersten Doppelstunde angebrachte Zeitlineal. Dieses Zeitlineal sollte in den Doppelstunden immer als zeitliche Referenz herangezogen werden, um den Schülerinnen und Schülern zeitliche Abstände und Verkettung von Ereignissen bewusst zu machen. Jede Doppelstunde stand darüber hinaus immer unter einer zu beantwortenden Problemfrage. Die Schülerinnen und Schüler, sowie die Lehrpersonen wurden von den Kommilitonen und dem zuständigen Fachleiter bei der Durchführung beobachtet. Diese Beobachtungen bildeten die Basis der Kritik, die immer im Anschluss der Doppelstunden im Plenum erörtert wurde. Die nachfolgenden Teilkapitel sollen die Verläufe der einzelnen Doppelstunden zunächst nachzeichnen. Hieran soll die Kritik, die an der Durchführung angebracht wurde, im Anschluss an die Verlaufsbeschreibung angefügt werden.

2.1. Erster Termin – 29.10.2018 – Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?

Die erste Doppelstunde⁶ wurde unter der Problemfrage „Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?“ subsummiert und vom Fachleiter durchgeführt. Die Lernziele bestanden darin, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, die Geschichte Ägyptens zu erzählen indem sie die Bilder a) beschreiben, b) einordnen, c) vergleichen und d) auf ihre Zukunftsfä-

⁵ Für die „gute“ Beantwortung der Aufgabe eins war die Note eins zu erreichen, für Aufgabe zwei, die Note zwei, für Aufgabe drei die Note drei.

⁶ Siehe Abbildung 3: Verlaufsplan 29.10.2018.

higkeit bewerten. Die Einstiegsphase beinhaltete die Vorstellung des Stundenverlaufs, sowie des Themas. Die Einstiegsphase hatte in allen nachfolgenden Doppelstunden diese Elemente zum Gegenstand. Im Anschluss an die Einstiegsphase wurde die Bilderreihe das erste Mal verschriftlicht. Hieran schloss die Beschreibung und zeitliche Einordnung der soeben verschriftlichten Bilder am Zeitlineal an. In der Verarbeitungsphase sollten die Schülerinnen und Schüler dann die Geschichte Ägyptens nacherzählen, indem sie das Zeitlineal als Hilfestellung benutzen.

Kritisiert wurde an der Stunde, dass die Problemfrage erst am Ende der Stunde auftauchte und somit von den Schülerinnen und Schülern nicht in vollem Umfang, und darüber hinaus nur mündlich erörtert werden konnte. Bei der Beantwortung kamen indes nur zwei Schülerinnen und Schüler zu Wort. Da eine schriftliche Überprüfung fehlte, konnte die Wirksamkeit der Stunde nicht in Gänze überprüft werden. Der Gegenwartsbezug und die Chronologie wurden jedoch in allen Phasen hergestellt, wobei die argumentative Ebene vernachlässigt wurde. Der Wissensbestand wurde an Zeitlineal und Tafel festgehalten.

2.2. Zweiter Termin – 5.11.2018 - Krieg als Grundlage des antiken Ägypten? Ein Zukunftsmodell?

Die zweite Doppelstunde⁷ befasste sich mit der Problemfrage, ob der Krieg Ägypten in eine wunderbare Zukunft führte? Ziel der Stunde war es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, a) die Situation in Ober- und Unterägypten zu beschreiben, b) vergleichen zu können und c) beurteilen zu können, ob das neugeschaffene Ägypten Zukunft hat. Eingeleitet wurde mit der Vorstellung des Unterrichtsplans. In der Erarbeitungsphase, die sich in fünf Abschnitte gliederte, sollten zunächst Vermutungen geäußert werden, die zur Beantwortung der Problemfrage beitragen. Es folgte eine Besprechung der Karte Ober- und Unterägyptens die auf einem OHP aufgelegt wurde. Diese wurde mit einer Karte aus der Gegenwart⁸ in Bezug gesetzt und somit ein Gegenwartsbezug hergestellt. In der vierten Phase der Verarbeitung wurde ein Lehrvortrag gehalten und mit einem Arbeitsblatt⁹ verbunden. Das Arbeitsblatt, das eine Aufgabenstellung beinhaltete, diente gleichzeitig als Ergebnissicherung. In der fünften Erarbeitungsphase sollten dann die Ergebnisse nochmals diskutiert und gesichert werden. Dies geschah zunächst in Einzelarbeit, die in eine Partnerarbeit überging. In der sechsten Erarbeitungsphase wurden die in der zweiten Erarbeitungsphase aufgestellten Vermutungen

⁷ Siehe Abbildung 4: Verlaufsplan 5.11.2018.

⁸ Siehe Abbildung 4.2.

⁹ Siehe Abbildung 4.3.

dann im Unterrichtsgespräch erörtert. In der Verarbeitung wurden dann Texte auf Grundlage der oben erläuterten Operatoren erstellt.

Kritisch wurde gesehen, dass nicht in jeder Phase der Erarbeitung auf die Problemfrage Bezug genommen wurde. Auch hätten die verschiedenen Perspektiven der Gewinner und Verlierer klarer aufgezeigt werden können. Ebenfalls wurden bei den Arbeitsaufträgen Konjunktive benutzt und keine Meldekettchen gebildet. Dies ist durchaus eine Kritik, die sich in allen Doppelstunden wiederholte. Eine „gute“ Frage eines Schülers indes, wurde im Verlauf des Unterrichts übergangen. Diese hätte durchaus einen gelungenen Anknüpfungspunkt bilden können. Auch kritisch wurde gesehen, dass in der fünften Erarbeitungsphase die Ergebnissicherung lediglich mündlich erfolgte und nicht an der Tafel festgehalten wurde. Auffallend ist auch, dass bei der Verschriftlichung im Bereich der Ersten Aufgabe nicht der Operator „beurteile“ verwendet wurde. Anstelle „beurteile“ steht hier „schätze ein“.

2.3. Dritter Termin – 12.11.2018 - Ägypten schenkt uns den Kalender – Warum wurde er entwickelt?

Der dritte Termin¹⁰ befasste sich mit dem Kalender der Ägypter, wobei die Problemfrage, „Ist der ägyptische Kalender fortschrittlich?“ fokussiert wurde. Da in dieser Doppelstunde der Fachleiter nicht anwesend war, fehlt die Kritik zu dieser Stunde. Da ich diese Stunde allerdings selbst mit durchgeführt habe, kann durchaus eine Kritik im Rahmen meiner subjektiven Sicht angebracht werden. Die Lernziele waren, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, den Aufbau und den Nutzen des ägyptischen Kalenders zu beschreiben, den Aufbau und Nutzen mit dem modernen Kalender vergleichen zu können und hieraus die Relevanz des ägyptischen Kalenders in der Beurteilung abzuleiten. Der Einstieg erfolgte als stiller Impuls am Zeitlineal und machte einen Rückgriff auf den auf einem Bild zu sehenden Steinkreiskalender der vorägyptischen Zeit. Das Zeitlineal wurde mit Hilfe der Tafel gespiegelt¹¹, wobei das Bild des Steinkreises links, der moderne Kalender rechts und der „Senenmutkalender“ in der Mitte angeordnet wurden. Die Tafel wurde zugleich als Ort der Ergebnissicherung genutzt, indem die Thematisierung des Aufbaus und Nutzens der Kalender unter den jeweiligen Darstellungen festgehalten wurde. In der Erarbeitungsphase wurden zwei Arbeitsblätter¹² ausgeteilt, die sich jeweils auf Aufbau und Nutzen des Ägyptischen Kalenders bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollten diese mithilfe der Arbeitsblätter herausarbeiten und auf ei-

¹⁰ Siehe Abbildung 5: Verlaufsplan 12.11.2018.

¹¹ Siehe Abbildung 5.1.

¹² Siehe Abbildung 5.3 und 5.4.

nem weiteren Arbeitsblatt¹³ die Ergebnisse notieren. Es folgte eine dreiminütige „Erholungspause“. In der Verarbeitungsphase wurden nun die Ergebnisse der Einzelarbeiten unter der Abbildung des ägyptischen Kalenders subsummiert. Es folgte ein Unterrichtsgespräch, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und die Problemfrage erneut zur Diskussion gestellt wurde. Hierauf folgte die schriftliche Beantwortung der Fragen.

Kritische zu sehen war, dass kein Sitzplan vorhanden war. Bei der nachträglichen Erstellung hätte eine Abfrage zu einem schnelleren Ergebnis geführt. Dies hätte am Anfang der Stunde erfolgen müssen. Der Umweg über Namensschilder war nicht optimal, da diese nicht gut zu lesen waren und die unklare Situation nicht aufgelöst haben. Bei der Arbeit am Zeitlineal hätte die zeitliche Dimension besser herausgestellt werden können. Auch hätten beide Lehrpersonen zu Beginn am Zeitlineal stehen sollen, da die Schülerinnen und Schüler nicht genau wussten, an wen sie sich wenden müssen. Das Tafelbild in Kombination mit dem Arbeitsblatt war sinnvoll. Jedoch hätte die Ergebnissicherung bereits beim Erstellen des Tafelbildes auf das Arbeitsblatt übertragen werden müssen. Die Ergebnisse wurden jedoch von den Schülerinnen und Schülern nachträglich auf das Arbeitsblatt übertragen. Dies hat Zeit gekostet und hat die Tafel für den nächsten Arbeitsschritt blockiert. Das Tafelmanagement war nicht optimal, da zunächst die Namen der Lehrenden nicht zu lesen waren und später die Aufgaben erst durch Umklappen der Tafel sichtbar wurden. Ein Flipchart hätte hier Abhilfe schaffen können, da der Erarbeitungsteil sehr viel Platz an der Tafel eingenommen hat. Die abschließenden Aufgaben hätten in umgekehrter Reihenfolge angeschrieben werden sollen. Das Anschreiben von eins bis drei, wobei drei die Einsersfrage war, hat für Verwirrung gesorgt. Die Zwischenpause hat nicht funktioniert, da sie bei den Schülerinnen und Schülern zu viel Unruhe ausgelöst hat und Länge und Regeln nicht klar kommuniziert wurden.

2.4. Vierter Termin - 26.11.2018 – Schrift

Der vierte Termin¹⁴ wurde auf Grund eines von der Schule anberaumten Termins um eine Woche verschoben. Die Problemfrage dieser Stunde befasste sich mit der Zukunftsfähigkeit der Schrift der alten Ägypter. Die Lernziele waren, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, a) die Schriftarten zu beschreiben, b) die Schriftsysteme zu unterscheiden und c) beurteilen zu können, ob die Schrift der alten Ägypter Zukunft hat. Die Problemfrage war dementsprechend die Frage, ob die Schrift der alten Ägypter Zukunft hat? Der Einstieg erfolgte mit der Vorstellung der Gliederung. In der Erarbeitung wurden zunächst Arbeitsblät-

¹³ Siehe Abbildung 5.2.

¹⁴ Siehe Abbildung 6: Verlaufsplan 26.11.2018.

ter¹⁵ ausgeteilt und in Einzel- dann in Partnerarbeit bearbeitet. Hierauf folgte ein Unterrichtsgespräch zur Sammlung der Ergebnisse. Die Schriftarten wurden dann zeitlich verortet und am Zeitlineal visualisiert. Außerdem wurde der Stein von Rosetta auf dem OHP dargestellt. Es folgte ein Lehrervortrag unter Zuhilfenahme der Tafel und eines Arbeitsblattes¹⁶. In der Verarbeitungsphase wurden dann Texte geschrieben, um die gestellten Fragen zu beantworten.

Die zeitliche Unterrichtsplanung entsprach nicht der benötigten Zeit, sodass am Ende 10 Minuten mehr Zeit für das Erstellen der Texte blieb. Hier hätte ein didaktischer Puffer Abhilfe schaffen können. Vor dem ersten Teil der Erarbeitungsphase wurde improvisiert, indem Schülerinnen und Schüler, die verschiedene Schriftarten beherrschen, den Buchstaben „A“ an die Tafel schreiben sollten. Dies erwies sich allerdings als wenig nachhaltig. Es stellte jedoch durchaus einen Gegenwartsbezug her. Der Rückbezug auf die zuvor geäußerten Vermutungen nach den Erarbeitungsphasen erwies sich ebenfalls als nicht besonders ergiebig.

2.5. Fünfter Termin – 03.12.2018 - Pyramiden – Der Friedhof der Ägypter

Der fünfte Termin¹⁷ befasste sich mit der Problemfrage: „Die Bestattung der Ägypter, ähnlich wie heute?“. Ziele dieser Doppelstunde waren, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, a) die verschiedenen Formen der ägyptischen Bestattung zu beschreiben, b) diese zu vergleichen und c) zu beurteilen, ob die ägyptische Art der Bestattung noch denkbar ist. Vor der Erläuterung des Unterrichtsplans wurde mit einem stummen Impuls die Stunde eingeleitet. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich zu einem auf dem OHP visualisierten Bild eines Grabmals¹⁸ der Gegenwart äußern, das eine Pyramide darstellt. Die Vermutungen wurden an der Tafel gesammelt. Hiermit wurde zugleich ein Gegenwartsbezug hergestellt, der für die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht gleich zu erschließen war. Dies war allerdings beabsichtigt. In einem Unterrichtsgespräch wurde, im ersten Teil der Erarbeitungsphase, die Bilderreihe thematisiert und mit den Begräbnissen heute verglichen, sowie Hypothesen gebildet. Im zweiten Teil der Erarbeitungsphase sollten dann Arbeitsblätter¹⁹ zu den verschiedenen Schichten der altägyptischen Gesellschaft bearbeitet werden, in denen die Unterschiedlichkeit der Begräbnisformen, je nach Schicht, deutlich gemacht werden sollte. Es folgte die Zusammenfassung der Ergebnisse und das Schreiben der Texte.

¹⁵ Siehe Abbildung 6.1 und 6.2.

¹⁶ Siehe Abbildung 6.3.

¹⁷ Siehe Abbildung 7: Verlaufsplan 03.12.2018.

¹⁸ Siehe Abbildung 7.1.

¹⁹ Siehe Abbildung 7.2 bis 7.7.

Da mir zu dieser Stunde keine Kritik vorliegt, kann eine kritische Betrachtung an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Aus meiner Erinnerung, ergibt sich allerdings ein positives Bild des anfänglich gewählten Gegenwartsbezuges.

2.6. Sechster Termin – 10.12.2018 – Eroberung – Geht Ägypten unter?

Der sechste Termin²⁰ wurde unter der Problemfrage:“ Die griechischen Eroberer – Ägyptens Untergang, Ägyptens Zukunft?“ zusammengefasst. Lernziele der Stunde waren, a) die Beschreibung der griechisch-makedonischen Eroberung Ägyptens, b) der Vergleich der unterschiedlichen Herrscher und c) die Beurteilung, ob diese Eroberung der Untergang Ägyptens war, durch die Schülerinnen und Schüler. Als Einstieg wurden zwei in einer Collage²¹ verarbeitete Bilder gewählt, die einen Gegenwartsbezug herstellen sollten. Das eine war das „Ortsingangsschild“ der Stadt Alexandria in den zwei Sprachen Arabisch und Englisch, das zweite war das Bild einer Statue von Alexander dem Großen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich hierzu in einem stillen Impuls äußern. Im ersten Teil der Erarbeitungsphase wurde dann unter Zuhilfenahme einer Karte auf dem OHP, der Alexanderfeldzug skizziert, zu dem sich die Schülerinnen und Schüler Notizen machen sollten. Es folgte eine Besprechung. Darauf folgte in der zweiten Phase der Erarbeitung die Visualisierung eines Bildes von Ptolemaios VI, zu dem an der Tafel Vermutungen gesammelt wurden und das am Zeitlineal zeitlich eingeordnet wurde. Anschließend erfolgte ein Rückgriff auf die Narmer-Palette, die in der zweiten Sitzung Thema war. Es sollten die verschiedenen Herrscherdarstellungen verglichen werden. Dann erfolgte der Rückgriff auf die Statue des Alexander, die am Beginn der Stunde bereits thematisiert wurde. In der Verarbeitungsphase wurden, wie auch in den vorherigen Stunden, Texte geschrieben, die sich auf entsprechende Kompetenzniveaufragen bezogen.

Kritisiert wurde vor allem der Umgang mit den Mitteln der Visualisierung. Die Karte des Alexanderfeldzugs hätte während des Lehrervortrages mehr genutzt werden müssen und es wurde zu wenig auf das Zeitlineal verwiesen. Das Tafelbild war nicht gut strukturiert, bzw. nicht immer gut sichtbar. Die Übergänge der einzelnen Phasen waren zu unpräzise. Die Aufgabe für den zweiten Teil der Erarbeitungsphase wurde nicht angeschrieben und war dementsprechend unklar. Außerdem war bei der Textverarbeitung in der Verarbeitungsphase die zweite Aufgabe zu ungenau formuliert.

²⁰ Siehe Abbildung 8: Verlaufsplan 10.12.2018.

²¹ Siehe Abbildung 8.1.

2.7. Siebter Termin – 17.12.2018 – Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?

Die finale Doppelstunde²² hatte nur den Umfang von 60 Minuten, da die letzten 30 Minuten für die Erstellung des zweiten Essays benötigt wurden. Die Problemfrage dieser Stunde hatte auf Grund der Wiederholung einen ähnlichen Charakter wie die in der ersten Doppelstunde und lautete: „Hatte das alte Ägypten eine Zukunft?“. Die Schülerinnen und Schüler sollten in dieser Stunde in die Lage versetzt werden, a) die Unterschiede zwischen dem Ägypten früher und heute zu beschreiben, b) Ägypten früher und heute zu vergleichen und c) beurteilen zu können, ob das alte Ägypten Zukunft hatte. Mit Bezugnahme auf die Leitfrage wurde mit einem stillen Impuls am Zeitlineal gestartet und die Antworten an der Tafel gesammelt. Anschließend wurden die in den vergangenen Sitzungen verwendeten Gegenstände präzisiert, an die Tafel geschrieben und farbig so markiert, dass eine grüne Umrandung auf eine Zukunft des Gegenstandes und eine rote auf die Verneinung der Zukunft hinweisen sollte. In der Erarbeitungsphase sollten die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien und Texten, die sie im Laufe der Reihe gesammelt hatten, zunächst in Einzelarbeit die Leitfrage präzisieren, um dann die Frage der Unterschiede des heutigen und des alten Ägyptens in Partnerarbeit zu beantworten. In der dritten Phase wurden dann weitere Gegenstände an der Tafel gesammelt und alle Gegenstände nochmals auf ihre Zukunftsfähigkeit diskutiert. Am Ende der Phase wurde Raum für Fragen gegeben. Hierauf folgte das Schreiben des zweiten Essays. Da mir die Kritik zu dieser Stunde leider nicht vorliegt, kann an dieser Stelle leider keine Präzisierung erfolgen.

3. Zwischenfazit

Im Verlauf des vorangegangenen Kapitels wurden zunächst die Gesamtheit der Unterrichtsreihe und anschließend die einzelnen Sitzungen in ihrem Verlauf und Aufbau dargestellt. Die im einzelnen formulierte Kritik lässt an dieser Stelle jedoch noch nicht den Rückschluss auf die Wirksamkeit der Unterrichtsreihe zu, sondern zeigt lediglich an, an welcher Stelle die Umsetzungen durch die Lehrpersonen hätten präziser, klarer und anschaulicher umgesetzt werden können. Ob aber diese Mängel Auswirkungen auf die Gesamtwirksamkeit der Reihe hatten, muss im folgenden Kapitel behandelt werden. Hier sollen zunächst die Methoden der qualitativen Erhebung skizziert werden, um dann die analysierten Essays auszuwerten und die Reihe gesamtheitlich zu beurteilen.

²² Siehe Abbildung 9: Verlaufsplan 17.12.2018.

4. Die Methode der qualitativen Analyse

Die Unterrichtsreihe wurde begleitet vom Schreiben dreier Essays, die zur qualitativen Analyse der Unterrichtsreihe dienen sollen. Auf die zeitliche Erstellung, sowie den Modus wurde in der Einleitung bereits verwiesen. Insgesamt wurden 78 Essays von 26 Schülerinnen und Schülern analysiert. Die Analyse wurde nach einer Kodierung²³ mit dem Programm Atlas Ti8 vorgenommen. Kodiert wurden die Essays in die Kategorien A, B, K und W²⁴. Die Kategorie A beschreibt in ihren Abstufungen die Herstellung eines Gegenwartsbezuges innerhalb einer Erzähltradition. Die Kategorie B erfasst, ob die Schülerinnen und Schüler eine Chronologie der Ereignisse herstellen können. Die Kategorie K bezieht sich auf das Vermögen zur Multiperspektivität und die Kategorie W auf das Vermögen, ihr Wissen in Bezug zu setzen und zu beurteilen, bzw. zu bewerten.

Die Inhalte der Essays wurden zunächst qualitativ ausgewertet und die in ihnen enthaltenen Aussagen den jeweiligen Kategorien, bzw. Unterkategorien zugeordnet. Hiernach wurden diese dann in Gruppen eingeteilt. Diese Gruppen sind zum einen die drei Gruppen der Essays in der Gesamtheit, sowie die Unterteilung in männliche/weibliche Anteile und starken und schwachen Beiträge. Die jeweiligen Ergebnisse wurden anschließend grafisch dargestellt. Im Nachfolgenden sollen zunächst die Graphen der einzelnen Kategorien analysiert werden. Anschließend sollen Noten und Einzelessays als Referenz hinzugezogen werden.

5. Die Auswertung der Graphen

Zunächst soll die Kategorie A in den Blick genommen werden. In dieser Kategorie haben sich die Fähigkeiten bis zum zweiten Essay merklich verbessert. Waren beim ersten Essay noch 96,15% der Schülerinnen und Schüler auf dem Level des entrückten Erzählens (a1), waren es beim zweiten nur noch 38,46%. Beim ersten Essay wiesen nur 3,85% (dies entspricht einem Schüler/ einer Schülerin) Fähigkeiten im kritischen Erzählen (a2.2) auf, so waren es beim zweiten Essay schon 26,92%. Die Fähigkeiten zum traditionellen Erzählen (a2.1) erhöhte sich von 0% auf 11,54%. Das genetische Erzählen (a3), also die Kompetenz, die ein Erzählen auf dem höchsten Level abbildet, lag beim zweiten Essay auf 23,08%. Diese 23,08% konnten jedoch beim dritten Essay nicht gehalten werden, da bei diesem Essay kein/e Schüler/in dieses Kompetenzniveau erreicht hat. Trotzdem ist im Bereich der A Kompetenz die Unterrichtsreihe als Erfolg zu werten, da die beim dritten Essay lediglich 3,85% der Schüle-

²³ Siehe Abbildung 10: Kodierleitfaden.

²⁴ Zum Abgleich der verwendeten Zahlen in der Arbeit können hier Abbildung 11 – 14 herangezogen werden.

rinnen und Schüler wieder auf das a1 Niveau zurückgefallen sind und alle anderen sich auf dem Kompetenzniveau a2.1 (26,92%) und a2.2 (30,77%) einpendelten.

Betrachtet man in der Kategorie A nur die männlichen Schüler, so fällt auf, dass diese sich zum zweiten Essay hin in die Kategorien a2.2 (20%) und in die Kategorie a3 (30%) verbessern konnten. Dennoch ist die Hälfte der männlichen Schüler auf dem Niveau a1 verblieben. Im dritten Essay ist diese Kategorie a1 wieder auf ein Niveau von 70% angestiegen. Die restlichen 30% finden sich nun in der Kategorie a2.2. Die weiblichen Schülerinnen schnitten durchschnittlich besser ab. Hier fällt die Kategorie a1 konstant ab. Waren es beim ersten Essay noch 93,75% die sich in dieser Kategorie bewegten, so waren es beim zweiten nur noch 31,25% und beim dritten nur noch 25%. Waren beim zweiten Essay noch 18,75% der Schülerinnen in der a3 Kategorie, so befanden sich die Schülerinnen beim dritten Essay vorwiegend auf Kompetenzniveau a2.1 (43,75%) und a2.2 (31,25%). Somit kann man schlussfolgern, dass die Unterrichtsreihe die Kompetenzentwicklung der weiblichen Schülerinnen besser gefördert hat, als die der männlichen Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler, die beim ersten Essay das beste Ergebnis erzielten, stagnierten beim zweiten Essay auf dem gleichen Niveau. Hier sind zwei Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau a1 und ein Schüler/ eine Schülerin auf dem Niveau a2.2 verblieben. Beim dritten Essay konnte sich das Kompetenzniveau jedoch heben. Hier erreichten diese drei Schülerinnen und Schüler die Niveaus a2.1 (33,33% =1) und a2.2 (66,67% =2). Die drei Schülerinnen und Schüler, die beim ersten Essay am schwächsten waren, konnten sich im zweiten Essay zwar verbessern. Dennoch blieb ein Schüler/ eine Schülerin auf dem Niveau a1. Die anderen beiden Schülerinnen und Schüler fanden sich auf den Kompetenzniveaus a2.2 (33,33% =1 Essay) und sogar a3 (33,33% = 1 Essay) wieder. Dieses Niveau konnte jedoch im dritten Essay nicht gehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler fielen auf das Niveau a1 (66,67%) und a2.1 (33,33%) zurück. Es lässt sich also schlussfolgern, dass die Unterrichtsreihe die schwachen Schülerinnen und Schüler zwar gefördert hat, dass jedoch dieser Erfolg nicht nachhaltig war und die schwachen Schüler in der Kompetenzentwicklung wieder zurückgefallen sind. Bei den starken Schülerinnen und Schülern ist die Kompetenzentwicklung jedoch als nachhaltiger zu werten, da diese nicht auf das Niveau a1 zurückgefallen sind. Die Frage, wie die Kompetenzentwicklung der schwachen Schülerinnen und Schüler besser, soll heißen nachhaltiger gefördert werden kann, ist aus diesem Ergebnis abzuleiten.

In der Kategorie B waren beim ersten Essay 92,31% der Schülerinnen und Schüler auf dem Kompetenzniveau b1 und lediglich 7,69% auf b2. Das Niveau b1 verringerte sich im Laufe

der Unterrichtsreihe auf 50% beim zweiten und auf 42,31% beim dritten Essay. Das Niveau b2 stieg bis zum dritten Essay kontinuierlich an von 7,69% beim ersten Essay auf 34,62% beim zweiten und 53,85% beim dritten. Das Kompetenzniveau b3 hatte beim zweiten Essay ein Hoch von 15,38% zu verzeichnen, fiel aber zum dritten Essay wieder auf 3,85% (dies entspricht einem Schüler/ einer Schülerin) ab. Dennoch kann in der Gesamtbetrachtung von einem Erfolg ausgegangen werden, da sich das Niveau b1 kontinuierlich verringerte und sich das Niveau b2 hingegen kontinuierlich steigerte. Die Analyse der Essays der männlichen und weiblichen Schülerinnen und Schüler ergibt ebenfalls ein Bild, das die Gesamtanalyse wieder spiegelt. So entwickelten sich die männlichen Schüler kontinuierlich auf ein b2 Niveau, während das b1 Niveau von 90%, zunächst auf 50%, dann auf 40% fiel. Das b3 Niveau erreichten 10% der Schüler beim zweiten Essay während es beim dritten Essay verschwand. Bei den weiblichen Schülerinnen blieb es jedoch beim dritten Essay auf 6,25%, gegenüber dem zweiten mit 18,75%. Im Bereich b2 ist hier ebenfalls eine kontinuierliche Entwicklung von 6,25% beim ersten, auf 31,25% beim zweiten und auf 50% beim dritten Essay zu beobachten.

Die drei starken Essays am Anfang blieben jedoch durchgehend auf dem gleichen Niveau, wobei zwei Essays nicht über das Niveau b1 hinauskamen und nur eins auf dem Level b2 verblieb. Die drei schwachen Essays hingegen entwickelten sich bis zum dritten Essay auf das Kompetenzniveau b2 (66,67%), wobei nur eins auf dem Level b1 verblieb. Somit konnten in dieser Kategorie die schwachen Schülerinnen und Schüler nachhaltiger auf ein höheres Kompetenzniveau gehoben werden, wobei sowohl die Schwachen, als auch die Starken nicht auf das Level b3 gebracht werden konnten.

In der Kategorie K, also der Kategorie die die multiperspektivischen Kompetenzen abbildet, konnten sich die Schülerinnen und Schüler, im hohen Maße, auf das Kompetenzniveau k2 steigern. Waren es beim ersten Essay noch 69,23% die nicht über das Niveau k1 hinauskamen, so sank ihr Anteil bis zum dritten Essay auf 19,23%. Bis zum dritten Essay erreichten 80,77% der Schülerinnen und Schüler das Niveau k2, wobei ein Essay der zweiten Reihe das Niveau k3 erreichen konnte. Somit wurde die Fähigkeit gefördert, Informationen zu erläutern, aber anscheinend nicht diese Informationen miteinander in Bezug zu setzen. Bei den männlichen Schülern, schafften es 70% bis zum dritten Essay das Niveau k2 zu erreichen. Bei den weiblichen waren es sogar 87,5%. Über das Niveau k2 kamen jedoch sowohl die männlichen als auch die weiblichen Schülerinnen und Schüler nicht hinaus. Die weiblichen Schülerinnen schnitten jedoch in ihrer nachhaltigen Kompetenzentwicklung etwas besser ab, da sie beim ersten Essay mit 75% in der k1 Kategorie, 15% über den männlichen Schülern mit 60%, la-

gen, jedoch diese bis zum dritten Essay, in der Kategorie k2, um 17,5% überholten. Es haben sich somit mehr Schülerinnen auf das k2 Niveau wiedergefunden als Schüler.

Die drei am Anfang stärksten Schülerinnen und Schüler konnten insgesamt auf das Niveau k2 gehoben werden, wobei zwei dieses Niveau jedoch schon beim ersten Essay erreichen konnten. Keiner dieser Schülerinnen und Schüler konnte indes das Niveau k3 erreichen. Dieses Ergebnis spiegelt sich in der Gesamtanalyse wieder. Bei den Schwachen konnten zwei Drittel auf das Niveau k2 gehoben werden, wobei ein Essay auf dem Niveau k1 verblieb. Auch hier schaffte es keine/r der Schülerinnen und Schüler das Niveau k3 zu erreichen.

In der Kategorie W, ist in der Gesamtbetrachtung eine kontinuierliche Steigerung auszumachen. Waren in der Kategorie w1 zu Anfang 42,31% der Schülerinnen und Schüler, so konnte diese im Verlauf fast auf Null gesenkt werden. Lediglich ein Essay in der Dreierreihe war noch auf dem w1 Niveau. Die allermeisten stabilisierten sich im zweiten, als auch im dritten Essay auf dem w2 Niveau und schafften es somit, ihr Wissen mit neuem Wissen in Bezug zu setzen. Auf dem Kompetenzniveau w3 ist jedoch keine signifikante Steigerung auszumachen. Hier waren es am Anfang 11,54%, die eine Bewertung und Beurteilung des Wissens vornehmen konnten. Dies steigerte sich zwar etwas, beim zweiten Essay auf 19,23%, wobei es beim dritten mit 15,38% zwar über dem Ergebnis des Ersteren lag, aber unter das Ergebnis des zweiten Essays zurückfiel, wurde aber insgesamt wenig ausgebaut. Es ist somit durchaus eine nachhaltige Kompetenzentwicklung auf der Ebene w2 auszumachen. Die Kompetenzebene w3 wurde jedoch von den meisten Schülerinnen und Schülern nicht erreicht. Bei den männlichen Schülern konnten alle über das Niveau w1 gehoben werden, wobei 90% im Bereich w2 und 10% im Bereich w3 zu verorten sind. Dieses sowohl im zweiten als auch im dritten Essay. Bei den weiblichen Schülerinnen verblieben nur 6,25% auf dem Level w1. 75% erreichten im zweiten und dritten Essay das Level w2, 25% das Level w3 im zweiten und 18,75% das Level w3 im dritten Essay. Somit ist die Entwicklung in der Kategorie W sowohl für die männlichen als auch für die weiblichen Schülerinnen und Schüler ein nachhaltiger Trend, in dem beide Gruppen ähnlich gute Ergebnisse erzielten. Hierbei haben die männlichen Schüler jedoch eine etwas bessere Kompetenzentwicklung, da sie mit einem geringeren Niveau gestartet sind als die Schülerinnen und dieses im Laufe der Essays mehr entwickeln konnten.

Die starken Schülerinnen und Schüler haben im Bereich der Kategorie W nicht von der Unterrichtsreihe profitiert, da zwei Essays in der ersten Erhebung bereits auf dem Niveau w3 waren, aber die drei Essays insgesamt, bis zur dritten Erhebung, in die Kategorie w2 zurück-

gefallen sind. Hingegen verbesserten sich die schwachen Essays von der ersten Erhebung, in der alle drei auf w1 Niveau waren, auf das w2 Niveau mit 66,67% und das w3 Niveau mit 33,33%. Somit wurden die schwachen Schülerinnen und Schüler in dieser Kategorie mehr gefördert und konnten ihr Kompetenzniveau bei zwei Essays auf w2 und bei einem sogar auf w3 Niveau im zweiten und dritten Essay stabilisieren.

6. Kritische Analyse der Auswertung

Die Ergebnisse in der Kategorie A lassen darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar in der Lage waren, Gegenwartsbezüge zu bilden, diese jedoch nicht nachhaltig auf traditioneller und kritischer Ebene gleichzeitig betrachten konnten. Dies könnte daran gelegen haben, dass in der Unterrichtsreihe, aber auch in der Unterrichtsreihe zu Griechenland, die auf die zum alten Ägypten folgte, die Gegenwartsbezüge nicht durchgehend in einer genetischen Erzähltradition verhandelt wurden. So ist zu vermuten, dass die Gegenwartsbezüge innerhalb der Unterrichtsreihe zu stark traditionell oder kritisch verhandelt wurden, sodass diese Erzähltraditionen überwiegen. Da der Rückgang von Niveau a3 auf die Niveaus a2.1 und a2.2 allerdings erst beim dritten Essay zu beobachten ist, muss die Herangehensweise in der nachfolgenden Reihe für diesen Verringerung verantwortlich sein. Dieser Rückgang ist vor allem bei den männliche Schülern, die zu 70% auf das a1 Niveau zurückfielen, als auch bei den schwachen Schülerinnen und Schülern, bei denen, nachdem ein Essay in der zweiten Erhebung sogar Niveau a3 erreichte, zu 66,67% auf a1 Niveau zurückfielen, besonders deutlich.

In der Kategorie B war es zwar möglich die Schülerinnen und Schüler zur Hälfte auf dem Niveau b2 zu stabilisieren, 42,31% blieben beim dritten Essay jedoch auf dem Niveau b1. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler war somit zwar in der Lage eine Chronologie der Ereignisse herzustellen, konnte aber den zeitlichen Umfang, sowie Veränderungen im Zeitverlauf nicht herausstellen. Dies wird noch einmal besonders deutlich, betrachtet man die starken Essays, die in ihrer Kompetenzentwicklung insgesamt stagnierten. Dies könnte daran gelegen haben, dass die Unterrichtsgegenstände der Reihe zu punktuell behandelt und das Veränderungsmoment dieser Gegenstände nicht klar genug thematisiert wurde. Hier hätte eine bessere Verknüpfung der Ereignisse, unter Zuhilfenahme des Zeitlineals, stattfinden müssen. Das Zeitlineal wurde jedoch nur genutzt, um die Bilder zeitlich punktuell zu vergegenwärtigen, jedoch zu wenig, um zeitliche Perioden oder Veränderungen aufzuzeigen.

In der Kategorie K wurden die Schülerinnen und Schüler zwar insgesamt auf das Niveau k2 stabilisiert, jedoch nicht darüber hinaus. So waren sie zu 80,77% dazu in der Lage, Aussagen

zu verbinden, jedoch nicht Ambivalenzen aufzuzeigen. Innerhalb der Unterrichtsreihe hätten deshalb Widersprüche in der ägyptischen Geschichte deutlicher thematisiert werden müssen. So wäre zum Beispiel eine Diskussion um die Rolle Alexanders, als Eroberer, aber auch Befreier vom persischen Joch, oder eine Diskussion um Narmer als Kriegs-, aber gleichzeitig auch Friedensbringer, eventuell sinnvoll gewesen. Das Aufzeigen von Widersprüchen, sowie die Diskussion über diese wurden aber anscheinend vernachlässigt, sodass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenz nicht entwickeln konnten.

In der Kategorie W zeigt sich, dass sich zwar die Kontextualisierung von Wissen gut entwickelt hat, da anscheinend viel neues Wissen transportiert wurde, die Beurteilung und Bewertung, also das Niveau w3, erhebliche Defizite aufweist. So schafften es im dritten Essay immerhin noch 15,38% ein Urteil zu bilden, die allermeisten (80,77%) setzten das Wissen jedoch lediglich mit neuem Wissen in Verbindung. Dies erscheint paradox, war es doch die Aufgabe nach jeder Stunde einen Text zu verfassen, der den Operator „bewerte“ enthielt und die Wahl der Schülerinnen und Schüler zumeist auf die Aufgabe mit diesem Operator fiel. Verantwortlich für dieses Ergebnis scheint mir deshalb nicht ein Zuwenig an Bewertungsaufgaben zu sein, sondern das Verständnis, wie man bewertet, bei den Schülerinnen und Schülern vernachlässigt zu haben. Somit wurden Aufgaben mit Operatoren gestellt, jedoch nie erläutert, wie diese Aufgaben zu lösen sind. Ein Scaffolding wurde erst im Rahmen der Griechenlandreihe zum Thema „Wie funktioniert ein Vergleich“ gemacht. Es wäre deshalb von enormer Wichtigkeit gewesen, bereits in der Ägyptenreihe ein Scaffolding zu den verschiedenen Operatoren zu machen. Da dies nicht gemacht wurde, konnten die Schülerinnen und Schüler auch nicht wissen, wie man richtig bewertet oder beurteilt und dies schlägt sich im Ergebnis der Essays in der Kategorie W nieder.

6. Fazit

Der Erfolg, bzw. Misserfolg der Unterrichtsreihe macht sich erst in der qualitativen Analyse der Essays bemerkbar. Die im ersten Teil dieser Arbeit angeführte Kritik an die Doppelstunden (in den Teilkapiteln 2.1 – 2.7) lässt die Unterrichtsreihe auf den ersten Blick durchaus gelungen erscheinen. Es gab vor allem verfahrenstechnische Fehler, die sich auf die fehlende Praxis der Lehrpersonen zurückführen lassen. Diese waren vor allem Defizite in der Ergebnis-sicherung, unklar formulierte Aufgaben, aber auch fehlende Bezüge zum Zeitlineal, um hier die, in meinen Augen wichtigsten Kritikpunkte zu nennen. Grobe Fehler, die zu einem sofortigen Misslingen der Doppelstunden oder der Unterrichtsreihe insgesamt geführt hätten, enthielt diese Kritik jedoch nicht. Demgegenüber rückt die qualitative Analyse und Kritik der

Essays das zuvor gefasste, eher positive Bild der Unterrichtsreihe in ein eher negativ zu bewertendes Licht. Aus der Kritik der einzelnen Kompetenzkategorien ergibt sich, dass in der Unterrichtsreihe durchaus Versäumnisse zu beobachten sind. Diese sind vor allem das vernachlässigte Scaffolding, die punktuell behandelte Zeitlichkeit von Ereignissen, sowie das fehlende Aufzeigen und Diskutieren von Widersprüchen.

Durch das fehlende Scaffolding wurde es den Schülerinnen und Schülern erschwert, die Operatoren richtig zu erfassen und die Aufgaben dementsprechend zu bearbeiten. Eine Thematisierung der Operatoren hätte das Ziel der Transparenz, das eines der Hauptziele guten Unterrichts ist, gewährleistet. Da es jedoch nicht durchgeführt wurde, wurde das Ziel der Transparenz schmerzlich vernachlässigt. Da die Bilder der Bilderreihe vor allem punktuell am Zeitlineal angebracht und als solche oft punktuell thematisiert wurden, ergibt sich ein Defizit im Kompetenzniveau b3. Es wäre für die Ausbildung dieses Kompetenzniveaus von Vorteil gewesen, die zeitlichen Abstände, sowie die in diesem Zeitraum vollzogenen Veränderungen, stärker zu vergegenwärtigen. Da dies jedoch nicht im angebrachten Maße geschehen ist, blieben die Schülerinnen und Schüler auf Niveau b2. Bezugnehmend auf die Kategorie K wurde es allem Anschein nach versäumt, die historischen Widersprüche herauszustellen, sodass die Schülerinnen und Schüler hier vor allem auf dem Niveau k2 stagnierten. Eine stärkere Diskussion über diese Widersprüche, wie oben erläutert, hätte eventuell eine Verbesserung der Schülerinnen und Schüler auf das Niveau k3 zur Folge gehabt.

Diese drei inhaltlichen Defizite der Unterrichtsreihe sind es nun, die das zuvor durchaus positive Bild der Unterrichtreihe in ein negativeres Licht rücken. Es ist allerdings anzumerken, dass bei aller hier angeführten Kritik, die Schülerinnen und Schüler insgesamt in allen Kategorien ihr Niveau folglich heben konnten. Wenn die Unterrichtsreihe allerdings im Vorhinein von der Zielsetzung klarer formuliert und die einzelnen Doppelstunden in der Planung stärker auf die Kompetenzniveaus abgestimmt worden wären, hätten sich die Niveaus der Schülerinnen und Schüler eventuell nachhaltiger anheben lassen können. Welche Doppelstunden für die Entwicklung der Kompetenzniveaus am nachhaltigsten waren, hätte sich eventuell aus der Analyse einzelner Essays ergeben, die ich auf Grund des Umfangs jedoch nicht mehr durchführen werde. Es wäre allerdings durchaus interessant, zu schauen, welche Unterrichtskonzeptionen die Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Bereichen am deutlichsten beeinflusst haben. Am Ende ist es aber immer das Zusammenspiel aller Inhalte und Umsetzungen, das eine nachhaltige Entwicklung entweder begünstigt oder torpediert.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur:

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 14. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2014.

Quellen und Datensätze:

Sturm, Alexander; et al. (2019): Qualitative Analyse von Schülerinnenessays. AtalsTi8.
Stand: [Freitag,15.02.2019, 10:52:09]

8. Anhang

Abbildung 1: Reihenplan

6d

08.10.2018

29.10.2018	Einstieg – Bilderreihe- Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?	vN
05.11.2018	Krieg als Grundlage des antiken Ägypten? Ein Zukunftsmodell?	
12.11.2018	Ägypten schenkt uns den Kalender – Warum wurde er entwickelt?	
19.11.2018	Ausgefallen	
26.11.2018	Schrift	
03.12.2018	Pyramiden – Der Friedhof der Ägypter	
10.12.2018	Eroberung – Geht Ägypten unter?	
17.12.2018	Ägypten – eine Kultur mit Zukunft?	

Abbildung 2: Bildereihe



Abbildung 3: Verlaufsplan 29.10.2018

29.10.2018 van Norden

Thema: Ägypten, ein Land mit Zukunft?

1. Lernziele
 Die SuS sind in der Lage, die Geschichte Ägyptens zu erzählen,
 a) indem Sie entsprechende Bilder beschreiben,
 b) zeitlich einordnen,
 c) vergleichen,
 d) und das Gezeigte auf seine Zukunftsfähigkeit hin bewerten.

(2. Eingangsvoraussetzungen, 3. Sachanalyse, 4. Didaktisch-methodischer Kommentar)

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Einstieg: informierend	Vorstellung der Stunde	Lehrervortrag	Tafel
2. Erarbeitung	Essay zur Bilderreihe	Einzelarbeit	Arbeitsblatt Bilderreihe
3. Erarbeitung	Beschreibung und zeitliche Einordnung der Bilder	Unterrichtsgespräch	Bilder, Jahreszahlen, Tafel, Zeitlineal
4. Verarbeitung	Erzähle die Geschichte Ägyptens	Einzelarbeit	Tafel, Zeitlineal

Kritik: Die Problemfrage erscheint erst am Ende der Stunde an der Tafel. Es fehlte die Zeit, sie noch zu beantworten, sodass nicht überprüft werden konnte, ob das Lernziel 1d erreicht worden ist. Aus Zeitmangel erfolgte die Verarbeitung nicht schriftlich, sondern nur mündlich. Hier kamen lediglich zwei SchülerInnen zu Wort.

Die Bewertungskriterien wurden erläutert aber noch nicht an SchülerInnenäußerungen konkretisiert. Das muss noch geschehen.

Der **Gegenwartsbezug** wurde seitens des Lehrers hergestellt und von einer der beiden SchülerInnen, die in der Verarbeitungsphase zu Wort kamen. Dagegen ist die **Chronologie** in der Arbeit mit dem Zeitlineal deutlich realisiert worden. Es fiel den sechs SchülerInnen, die die Bilder an dem Zeitlineal verorteten, leicht, dort die richtige Stelle zu finden. In der abschließenden Erzählung berechnete eine Schülerin (Romy) von sich aus zeitliche Abstände. Die **Argumentationsebene** wurde nicht akzentuiert. **Wissensbestände** wurden an der Tafel und am Zeitlineal festgehalten. Die Essays zeigen, dass einige aber nicht alle Vorwissen mitbringen.

6

Abbildung 4: Verlaufsplan 5.11.2018

05.11.2018, Philipp Kampmann, Lindre Zalewski

Thema: Führt der Krieg Ägypten in eine wunderbare Zukunft?

1. Lernziele

Die SuS sind in der Lage,

- a) die Situation in Ober- und Unterägypten zu beschreiben
- b) die zu vergleichen
- c) und zu beurteilen, ob das neu geschaffene Ägypten Zukunft hat.

(2. Eingangsvoraussetzungen, 3. Sachanalyse, 4. Didaktisch-methodischer Kommentar)

5. Verlaufsplan

Phasen	Inhaltliche Schwerpunkte/Operationen	Sozial- und Aktionsformen	Medien
1. Einstieg informierend 5min	Verlaufsplan vorstellen	UG	Tafel
2. Erarbeitung 5min	Vermutungen zur Beantwortung der Problemfrage aufstellen	UG	Tafel

3. Erarbeitung 10min	- Karten besprechen →Differenz Heute/Damals	UG	OHP
4. Erarbeitung 10min	Lehrervortrag	LV	AB
5. Erarbeitung 10/10min 10-15min	AB: Narmer-Palette → Entscheide, Begründe → Zusammentragen der Ergebnisse	EA + PA	AB
6. Erarbeitung 5 -10min	Besprechung der Vermutungen	UG	Tafel
7. Sicherung 20min	Text schreiben, 3 Stufen 1. Schätze ein, ob der Krieg die Grundlage für eine glückliche Zukunft Ägyptens ist 2. Vergleiche Ägypten damals und heute 3. Beschreibe die Geburt Ägyptens	EA	

Abbildung 4.1: Aufgabenstellung Narmarpalette

Aufgabe: Untersuche die Symbole der Namer-Palette und **entscheide**, ob sie von den Viehzüchtern oder den Ackerbauern angefertigt wurde. **Begründe** deine Entscheidung.

The image displays two views of the Narmer Palette, a ceremonial object from ancient Egypt. Drawing 'a' (left) shows the obverse side, featuring symbols of agriculture and domestication: a man plowing with oxen, a man tending to a cow, a man milking a cow, and a man tending to a sheep. Drawing 'b' (right) shows the reverse side, featuring symbols of war and conquest: a man holding a mace, a man holding a bow, a man holding a falcon, and a man holding a lotus flower.

Abbildung 4.2: Karte Ägypten, heute



Abbildung 4.3: Handout ober- und Unterägypten

Handout mit wichtigen Stichpunkten zu der Vereinigung von Ober- und Unterägypten

Arbeitsauftrag: Beschreibe die Situation in Ägypten als der Krieg zwischen Ober- und Unterägypten ausbrach.

- Schutz vor Hochwassern des Nils
- organisiertes Arbeiten
- Ausbildung von Herrschaftsstrukturen
- um 3250 vor Christus* gab es zwei Reiche
Oberägypten: Viehzüchter
Unterägypten: Ackerbauern
- Prozess der Vereinigung dauerte circa 250 Jahre
- um 3000 vor Christus* regierte ein einziger Herrscher, der Pharao
- um 3100 - 3050* vor Christus Narmer-Palette

* genaue Zeiten geben wir nicht an, denn die Ereignisse lassen sich nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt festlegen

Abbildung 5: Verlaufsplan 12.11.2018

1. Lernziele

29.10.2018

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,

- den Nutzen und den Aufbau des ägyptischen Kalenders zu beschreiben,
- den Nutzen und den Aufbau des ägyptischen Kalenders und des modernen Kalenders zu vergleichen und
- die Relevanz des ägyptischen Kalenders für die Gegenwart beurteilen können.

2. Eingangsvoraussetzungen

- Keine

(3. Sachanalyse)

4. Didaktisch-methodischer Kommentar

Um das Lernziel erreichen zu können wird der Doppelstunde eine gegenwartsbezogene Frage mit multiperspektivischem Charakter vorangestellt. Diese lautet: Ist der ägyptische Kalender fortschrittlich? Um diese Frage beantworten zu können soll mit einem Tafelbild gearbeitet werden, das im Vorhinein konzipiert wurde (siehe Anlage Tafelbild). Am Ende der Stunde werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, drei Aufgaben, die auf das Thema bezogen sind zu beantworten. Diese lauten: Beschreibe den Aufbau und den Nutzen des ägyptischen Kalenders! Vergleiche den Aufbau und den Nutzen des ägyptischen mit dem modernen Kalender. Beurteile, ob die Geschichte der Kalender eine Geschichte des Fortschritts ist!

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Handlungsmuster	Sozialformen	Medien
1. Einstieg - wiederholend - informierend	Frage und Ablauf werden an die Tafel geschrieben. Stiller Impuls am Zeitlineal Rückgriff auf den Steinkreis kalender Was war wichtig für die Erbauer (Aufbau/Nutzen) Zeitliche Distanz ansprechen	- Möglichst vor der Stunde - Lehrervortrag 10 min - Aufbau wird vom Lehrer erklärt ca. 5 min	Vorbereitung Klassenunterricht	Tafel Bild aus Zeitlineal Zeitlineal
	-Ein moderner Kalender als Mitte der Mindmap (rechts). Wie sind der Nutzen und der Aufbau des modernen Kalenders? Gemeinsamkeiten vs. Unterschiede? - War der Steinkreis kalender <u>unfortschrittlich</u> ?	- Mindmap 10 min Vergleichsimpuls Offener Impuls	Unterrichtsgespräch	Tafel - Kalender
2. Erarbeitung	-Funktion und Aufbau des ägyptischen Kalenders -3. Minuten Erholungspause	Bearbeitung von Aufgabenblätter 20 min - 3 min	Einzelarbeit - Pause	- Arbeitsblätter
3. Verarbeitung	-Sammlung der Ergebnisse im Tafelbild - Was ist gleich, was verschieden? Warum hatten die Ägypter nicht denselben Kalender wie wir heute? - Ist der ägyptische Kalender heute noch wichtig? -Beschreibe den Aufbau und den Nutzen des ägyptischen	- Mindmap 10 min - gelenktes Gespräch - Unterstreichen (gleich Verschieden) mit anderen Farben 10 min - Schreiben eines kurzen Textes (halbe Seite) zur	- Unterrichtsgespräch - Unterrichtsgespräch - Einzelarbeit	- Tafel - Tafel
	Kalenders! -Vergleiche den Aufbau und den Nutzen des ägyptischen mit dem modernen Kalender. - Beurteile, ob die Geschichte der Kalender eine Geschichte des Fortschritts ist!	Frage 20 min		

Abbildung 5.1: Tafelbild

Tafelbild

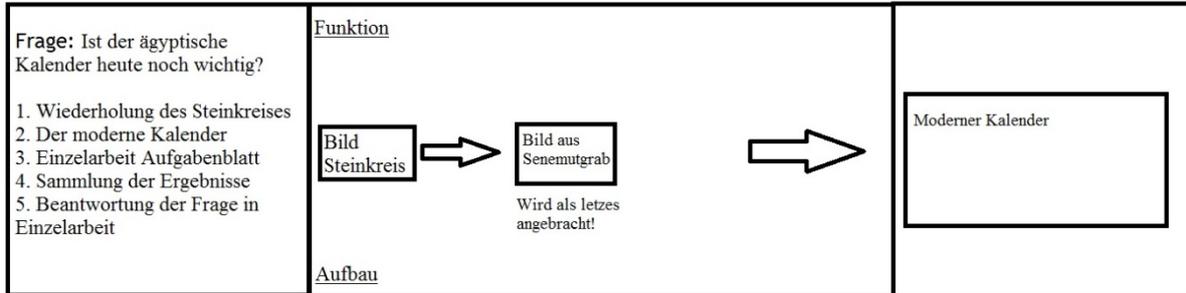


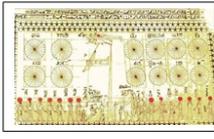
Abbildung 5.2: Arbeitsblatt Nutzen/Aufbau des Kalenders

Nutzen und Aufbau der Kalender

Nutzen:

- Weidewechsel für das Vieh		
-----------------------------	--	--

Steinkreiskalender ca. 4000 v. Chr. → Kalender aus dem Grab Senemuts 1460 v. Chr. → moderner Kalender


Aufbau:

- Sonnenuhrkalender mit 2 Jahreszeiten		
--	--	--

Abbildung 5.3: Arbeitsblatt Die drei Jahreszeiten der Ägypter

Die drei Jahreszeiten der Ägypter – Der Aufbau des ägyptischen Kalenders

Heute haben wir vier Jahreszeiten, die wir Frühling, Sommer, Herbst und Winter nennen. Diese entstehen durch das Klima. Das Klima ist je nach Lage des Landes unterschiedlich. So gibt es in anderen Ländern wie Indien nur zwei Jahreszeiten, nämlich die Regen- und die Trockenzeit.

Die alten Ägypter teilten ihren Kalender in drei Jahreszeiten ein, damit sie wussten, wann Sie säen und ernten konnten. Nach der altägyptischen Mythologie ist der Gott Thot der Erfinder des Kalenders. Durch Thots Wirken entstanden die Tage, die Monate, die Jahreszeiten. Der ägyptische Kalender war ein Mondkalender.

Die Ägypter legten dem Jahr 365 Tage zugrunde. Sie rechneten mit drei Jahreszeiten von je 120 Tagen oder 12 Monaten mit je 30 Tagen. Das entsprach etwa der Zeitspanne von Vollmond zu Vollmond. Eine Woche hatte 10 Tage. An jedes Jahr wurden 5 Tage angehängt, die sogenannten Epagomenen (Hinzugefügte), um auf 365 Tage zu kommen. Die Epagomenen waren für die Ägypter „Geburtstage“ für die hochangesehenen Götter Osiris, Horus, Seth, Isis und Nephthys.

Eine fortlaufende Zählung der Jahre, wie wir sie heute seit Beginn Christi Geburt (Jahr 0) haben, hatten die alten Ägypter aber nicht. Bei ihnen begann die Zählung des Kalender-Datums stets neu, wenn ein neuer Pharao den Thron bestieg. So zählten man Jahr (Zahl) des Königs (Name), Monat (1,2,3 oder 4) der Jahreszeit (Name), Tag (Zahl). Ein Beispiel: Jahr 7 des Königs Sesostris III., vierter Monat (Pharmiti) des Peret, Tag 16.

Wenn wir heute rechnen würden wie die alten Ägypter, so wären wir beispielsweise, im Jahr 13 Merkel, des Monats 1. Tybi, der Jahreszeit Peret am 12. Tag.

Der erste Tag des Jahres ist der 1 Tag des Thot. Nach heutiger Zeitrechnung wäre dies der 20. Juli. Die Ägypter orientierten sich hierbei am Stern Sirius, den sie Seba-en-Sopdet nannten. Die Nilflut begann meistens dann, wenn der Stern am Himmel auftauchte. Dieser wurde als Göttin Sopdet verehrt.

Hier noch eine Tabelle des Kalenders mit den Jahreszeiten und den Monaten:

Name der Jahreszeit	ACHET = Zeit der Überschwemmung von Mitte Juli bis Mitte November	PERET = Zeit des "Werdens" (Wachstum/Aussaart) von Mitte November bis Mitte März	SCHEMU = Zeit der Ernte von Mitte März bis Mitte Juli
1. Monat	Thot	Tybi	Pachon
2. Monat	Paophi	Mechir	Payni
3. Monat	Athyr	Phamenoith	Epiphi
4. Monat	Choiak	Pharmiti	Mesore

1. Aufgabe: Lies den Text zum ägyptischen Kalender, und schreibe die Informationen zum Nutzen und zum Aufbau des Kalenders auf das Arbeitsblatt.

Abbildung 5.4: Arbeitsblatt Leben an den Ufern des Nil - Wozu brauchten die Ägypter ihren Kalender?

Leben an den Ufern des Nil - Wozu brauchten die Ägypter ihren Kalender?

In Ägypten regnet es fast nie. Was uns heute in Deutschland als „schönes Wetter“ freut, bedeutete für die Familien der Nilbauern trockene Felder und magere Ernten, wäre da nicht der schimmernde Nil. Einmal im Jahr überschwemmte er sein tief liegendes Flusstal. Dann brachte er schwarzen und nutzbringenden Schlamm aus dem fernen Äthiopien mit, der die Felder fruchtbar und ertragreich machen konnte.

Oft hatten die Bauern das Korn ausgesät und warteten auf die ersten Pflänzchen. Da schwemmte eine Nilflut die Saat weg. Trotz Bewässerung gab es dann Hungersnöte. Die Menschen waren gegen die Flut machtlos. Da beobachteten die Priester, dass die Sternbilder zur Zeit der Nilschwemme immer an der gleichen Stelle standen. So berechneten sie durch ihre Sternbeobachtung die regelmäßigen jährlichen Schwankungen des Wasserstandes. Sie entwickelten einen Kalender, damit die Bauern ihre Aussaat und Ernte sinnvoll planen konnten.

Dafür wurde der Kalender in 3 Jahreszeiten eingeteilt. Die erste Jahreszeit begann mit der Überschwemmung. In dieser Zeit war es den Nilbauern nicht möglich, ihrer Arbeit auf dem Feld nachzugehen. Der Nil hatte zu diesen Monaten seinen höchsten Wasserstand. Es blieb den Bauern nichts anderes als zu warten, bis dieser zurück geht und fruchtbare Erde zurückließ.

In der zweiten Jahreszeit begann die Aussaat. Die Bauern konnten nun damit beginnen, Pflanzen am Nilufer auszusäen. Anschließend wurden Rinder, Esel, Schweine und Schafe über die Äcker getrieben, um die Körner einzutreten. Danach ließ man das Getreide heranwachsen. Die alten Ägypter entwickelten Techniken, die es ihnen ermöglichten das Wasser dort hinzuleiten wo sie es brauchten. Diese Techniken werden zum Teil heute noch eingesetzt.

Die dritte Jahreszeit war die Zeit der Ernte. Nun waren die angebauten Pflanzen ausgewachsen und bereit geerntet zu werden. Die Ernte musste rechtzeitig in dieser Zeitspanne stattfinden, da danach wieder die Zeit der Überschwemmung begann und die Flut alle Pflanzen zerstören würde.

Dank des Kalenders war es den Bauern möglich zu sehen, wann die Flut kommt, wann sie Pflanzen aussäen und wann sie diese ernten mussten. Erst so wurde es möglich die Landwirtschaft zu planen und für genug Essen zu sorgen.

1. Aufgabe: Lies den Text zum ägyptischen Kalender, und schreibe die Informationen zum Nutzen und zum Aufbau des Kalenders auf das Arbeitsblatt.

Abbildung 6: Verlaufsplan 26.11.2018

Luka Junkern, Philipp Kampmann

Datum: 26.11.2018

Thema: Hat die Schrift der alten Ägypter Zukunft?

1. Lernziele

Stundenziel: Die SuS sind in der Lage,

- a) die verschiedenen Schriftarten zu beschreiben,
- b) die unterschiedlichen Schriftsysteme zu unterscheiden,
- c) zu beurteilen, ob die Schrift der alten Ägypter Zukunft hat.

(2. Eingangsvoraussetzungen 3. Sachanalyse) 4. Didaktisch-methodischer Kommentar)

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Sozialformen	Medien
1. Einstieg - informierend - 5min	Gliederung vorstellen	UG	Tafel
2. Erarbeitung a) 15min 10min 10min b) 10min c) 5 – 10min 5 – 10min d) Didaktische Reserve	AB zu Schriftarten austeilen, bearbeiten und besprechen Zeigen von Schriftarten → Zeitlich einordnen → An Zeitlineal hängen Lehrervortrag → Besprechung der Schriftarten ???	EA PA UG UG LV ???	AB Tafel (Tabelle) OHP Tafel ???
3. Verarbeitung - 20min	Text schreiben 1. Beurteile, ob die Schrift der alten Ägypter Zukunft hat. 2. Vergleiche die unterschiedlichen Schriftsysteme (Gemeinsamkeiten/Unterschiede). 3. Beschreibe die verschiedenen Schriftarten.	AB	EA

Abbildung 6.1: Arbeitsblatt demotische Schrift

Aufgabe 1: Lies den Text zur demotischen Schrift.

Aufgabe 2: Schreibe die wichtigsten Punkte zur demotischen Schrift auf einen Notizzettel.

Aufgabe 3: Tausche dich mit deinem Partner mit Hilfe deiner Notizen aus.

Die demotische Schrift

Die Hieroglyphenschrift ist eine Art Druckschrift. Es gibt aber auch eine Schreibschrift. Sie lässt sich einfacher und viel schneller mit einem Pinsel oder mit Binsen auf Papyrus schreiben. Diese Schrift nennen wir die demotische Schrift. Diese demotische Schrift entwickelte sich im Laufe der Zeit weiter. Am Ende hatte sie mit der Urform der Druckschrift nur noch wenig Ähnlichkeit. Ihre Schriftzeichen wurden zielbewusst immer mehr verkürzt.

Demotisch wurde hauptsächlich in der Verwaltung und für literarische Texte geschrieben. Der Name leitet sich vom griechischen Wort demos = Volk ab, da diese Schrift weniger im religiösen, sondern eher im alltäglichen Leben benutzt wurde.

Dennoch konnten nur die wenigsten in Ägypten die demotische Schrift lesen und schreiben. Dies war den Beamten und Schreibern vorbehalten.

Um ungefähr 300 v. Chr. eroberte Alexander der Große das Ägyptische Reich. Er machte Ptolemaios zum König über Ägypten. Damit gewann auch die griechische Schrift Einfluss, ehe sie durch die Eroberung um 30 v. Chr. durch das römische Reich fast ganz verdrängt wurde. Heute ist die arabische Schrift vorherrschend.

Hieroglyphen					Entwicklung der Schrift					Demotisch

Abbildung 6.2: Arbeitsblatt Hieroglyphenschrift

Aufgabe 1: Lies den Text zur Hieroglyphenschrift.

Aufgabe 2: Schreibe die wichtigsten Punkte zur Hieroglyphenschrift auf einen Notizzettel.

Aufgabe 3: Tausche dich mit deinem Partner mit Hilfe der Notizen aus

Die Hieroglyphenschrift

Für die Ägypter selbst waren die Hieroglyphen die „Gottesworte“. Unser heutiger Ausdruck "Hieroglyphen" entstammt dem Griechischen und bedeutet "heilige Vertiefungen". Der ägyptischen Mythologie nach hat der Gott der Wissenschaften, Thot, die Schrift den Ägyptern geschenkt. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass Schreiber und Priester diese alte Bildschrift erfunden und weiterentwickelt haben.

Die Hieroglyphenschrift fand Verwendung für religiöse Inschriften: wenn es darum ging, die göttlichen Pharaonen zu preisen, von ihren Heldentaten zu berichten, auf Denkmälern Ereignisse der Geschichte darzustellen oder auf Wänden der Tempel und Gräber heilige Texte zu schreiben.

Die ältesten dokumentierten Hieroglyphenschriften fand man in Form von kurzen Inschriften auf Steinen oder Gefäßen. So auch auf der Narmer-Palette und auf dem Bild zum ägyptischen Kalender.

Die Hieroglyphenschrift konnte nur von hohen Beamten und Priestern gelesen und geschrieben werden.

Die Hieroglyphen der Ägypter lassen erkennen, dass der Ursprung der Schrift tatsächlich in einer reinen Bildschrift lag: Das Bild eines Rindes bedeutete ursprünglich auch „Rind“. Es ist klar, dass ein solches Schriftsystem an Grenzen stößt. Die Hieroglyphenschrift entwickelte sich im Laufe der Zeit weiter und wandelte sich von einer Bildschrift zu einer Schreibschrift.

Hieroglyphen					Entwicklung der Schrift					Demotisch
2000-1800 v. Chr.	1700-1500 v. Chr.	1500-1000 v. Chr.	1000-500 v. Chr.	500-100 v. Chr.	100-50 v. Chr.	50-10 v. Chr.	10-5 v. Chr.	5-1 v. Chr.	1-5 v. Chr.	1-5 v. Chr.

Abbildung 6.3: Arbeitsblatt der Stein von Rosetta (ausgefüllt und unausgefüllt)

Der Stein von Rosetta: Der Schlüssel zur verlorenen Sprache?

1. Fülle die Lücken im Text mithilfe des Vortrages.

Der Stein von Rosetta zählt bis heute zu einem der bedeutendsten archäologischen Funde der Geschichte. _____ wurde er von französischen Soldaten in der Stadt _____, einer alten ägyptischen Hafenstadt im westlichen Nildelta, gefunden.

Der Stein lieferte den Schlüssel zur Entzifferung der Hieroglyphen. Auf dem Stein waren drei Texte in drei verschiedenen Schriften eingemeißelt: in _____, _____ und _____.

Der Stein war nicht mehr in seiner ursprünglichen Größe vorhanden. Auch im unvollständigen Zustand hat der Stein von Rosetta enorme Ausmaße. Das Material ist _____ und ist 1,4m hoch, 72 cm breit und 28 cm stark. Sein Gewicht beträgt _____ kg. Im Jahre _____ kam der Stein in das Britische Museum nach _____.



wo er noch heute bewundert werden kann.

Die Entzifferung der _____ mithilfe dieses Steins stellte eine große Leistung dar, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der _____, sondern für die Erschließung anderer historischer Ereignisse, die nun zum großen Teil anhand anderer **schriftlicher** _____ gedeutet werden konnten.

Sinngemäß also ein und derselbe Text in _____ verschiedenen Schriften und _____ verschiedenen Sprachen, _____ und _____ . Dies musste der Schlüssel zur Entzifferung der mystischen Hieroglyphen sein.

Erst _____, und somit mehr als zwei Jahrzehnte nach dem sensationellen Fund des _____, veröffentlichte Jean-François Champollion die Ergebnisse seiner Forschung am Stein von Rosette. Bald darauf wurde die Entzifferung der Hieroglyphen abgeschlossen



Ausstellung im britischen Museum 1874

François Champollion

Jean-



Der Stein von Rosetta: Der Schlüssel zur verlorenen Sprache?

1. Fülle die Lücken im Text mithilfe des Vortrages.

Der Stein von Rosette zählt bis heute zu einem der bedeutendsten archäologischen Funde der Geschichte. 1799 wurde er von französischen Soldaten in der Stadt **Rosette**, einer alten ägyptischen Hafenstadt im westlichen Nildelta, gefunden.

Der Stein lieferte den Schlüssel zur Entzifferung der Hieroglyphen. Auf dem Stein waren drei Texte in drei verschiedenen Schriften eingemeißelt: in **Hieroglyphen**, **Demotisch** und **Griechisch**.

Der Stein war nicht mehr in seiner ursprünglichen Größe vorhanden. Auch im unvollständigen Zustand hat der Stein von Rosette enorme Ausmaße. Das Material ist **Granit** und ist 1,14m hoch, 72 cm breit und 28 cm stark. Sein Gewicht beträgt **726** kg. Im Jahre **1802** kam der Stein in das Britische Museum nach **London**, wo er noch heute bewundert werden kann.



Die Entzifferung der **Hieroglyphen** mithilfe dieses Steins stellte eine große Leistung dar, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der **Schrift**, sondern für die Erschließung anderer historischer Ereignisse, die nun zum großen Teil anhand anderer **schriftlicher Quellen** gedeutet werden konnten.

Sinngemäß also ein und derselbe Text in 3 verschiedenen Schriften und 2 verschiedenen Sprachen, **ägyptisch** und **griechisch**. Dies musste der Schlüssel zur Entzifferung der mystischen Hieroglyphen sein.

Erst **1822**, und somit mehr als zwei Jahrzehnte nach dem sensationellen Fund des **Steins von Rosette**, veröffentlichte Jean-François Champollion die Ergebnisse seiner Forschung am Stein von Rosette. Bald darauf wurde die Entzifferung der Hieroglyphen abgeschlossen.



Ausstellung im britischen Museum 1874

François Champollion

Jean-

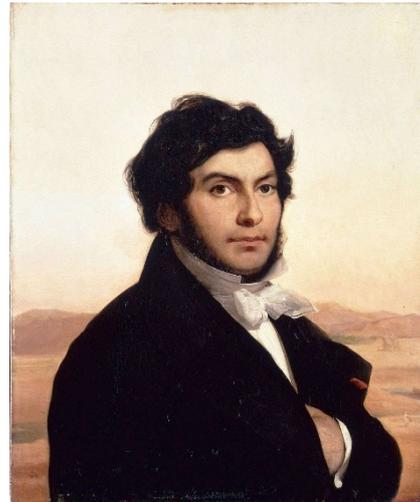


Abbildung 7: Verlaufsplan 03.12.2018

Name: Lindre Zalewski und Dennis Rzychon

Stundenthema: Pyramiden – der Friedhof der Ägypter?

Klasse: 6d **Zeit:** 90 Minuten

Datum: 27.11.2018

→ Die Bestattung der Ägypter, ähnlich wie heute?

Stundenziel: Die Schüler/innen sind in der Lage...

- die verschiedenen Formen der ägyptischen Bestattung zu beschreiben.
- diese zu vergleichen.
- zu beurteilen, ob die ägyptische Art der Bestattung noch denkbar ist.

Problemfrage: Ist die Bestattung der Ägypter früher, wie die Bestattung heute?

Phasen	Inhaltliche Schwerpunkte/Operationen	Sozial- und Aktionsformen	Medien
1. Einstieg 20 min.	→ Verlaufsplan vorstellen → Bilder auflegen (Pyramide aus dem Zeitstrahl, Friedhof heute & Mausoleum.) → Äußert euch!	UG	Tafel OHP Zeitstrahl
2. Erarbeitung 50 min.	→ Stichpunkte, Thesen sichern → Expertengruppenarbeit vorstellen → Schüler in Nr. 1-5 einteilen → Texte verteilen 1-5 → SuS kommen zu Expertengruppen zusammen. → Zusammentragen der Ergebnisse aus den Texten im	LV EA/GA	

<p>3. Sicherung 20 min.</p>	<p>Plenum</p> <p>→ SuS schreiben Text → 3 Stufen</p>	<p>EA</p>	

Abbildung 7.1: Pyramide Heute



Abbildung 7.2: Arbeitsblatt Bestattung

1. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kannst du zwischen der Bestattung früher und damals feststellen?

Ägyptische Bestattung	Moderne Bestattung

1. Wie stellt sich die ägyptische Gesellschaft anhand der Bestattungsformen zusammen?

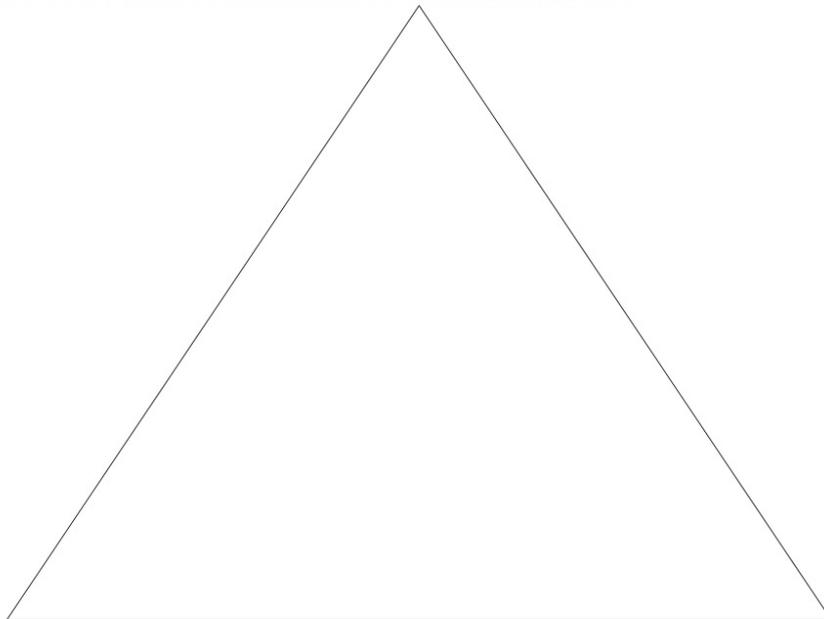


Abbildung 7.3: Arbeitsblatt Begräbnis der Arbeiter

Begräbnisse der Pyramiden-Arbeiter

Was sagt das Begräbnis über Stand der Verstorbenen in der Gesellschaft aus?

1. Lies den Text zu den Begräbnissen Pyramiden-Arbeiter.
2. Stelle die wichtigsten Punkte des Begräbnisses in Stichpunkten dar.
3. Ordne die Bestattung der Pyramiden-Arbeiter in die Pyramide ein.

Vor einigen Jahren wurden 4000 Jahre alte Überreste von Bauarbeitern gefunden, die an den großen Pyramiden von Gizeh beschäftigt waren. So hat man herausgefunden, dass wahrscheinlich keine Sklaven beim Bau der Pyramiden beteiligt waren. Durch die Wüstenluft, den heißen Sand und die leichten Leinen blieben nicht nur die Körper gut erhalten, sondern auch eine Reihe von Gefäßen, die einst Bier und Brot enthielten. Die Ägypter glaubten an ein Leben im Jenseits nach dem Tod. Jedoch musste der Körper nach dem Tod möglichst lange erhalten bleiben.

Sie glaubten auch daran, dass diese Grabbeigaben von Essen und Trinken im Jenseits den Toten erhalten bleibt.

Die Grabbeigaben der Pyramiden-Arbeiter zeigten, dass die Bauarbeiter zwar aus armen Familien stammten, für ihre Arbeit aber bezahlt und hochgeachtet worden sind. Dies zeigt schon die Nähe der Bestattung zu den heiligen Pyramiden.

Vermutet wurde, dass die Arbeiter in der Zeit der Überschwemmung an den Pyramiden gearbeitet hatten, weshalb sie die andere Zeit ihrem eigentlichen Beruf nachgehen konnten. So zum Beispiel als Landarbeiter oder Handwerker.

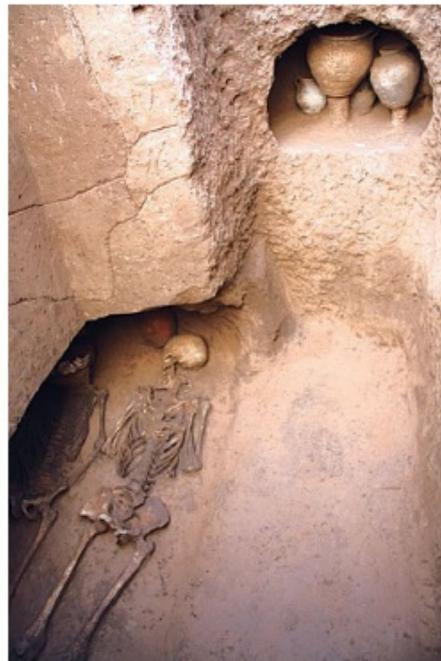


Abbildung 7.4: Arbeitsblatt Begräbnis der Sklaven

Begräbnisse der Sklaven

Was sagt das Begräbnis über Stand der Verstorbenen in der Gesellschaft aus?

1. Lies den Text zu den Begräbnissen der Sklaven.
2. Stelle die wichtigsten Punkte des Begräbnisses in Stichpunkten dar.
3. Ordne das Begräbnis der Sklaven in die Pyramide ein.



Archäologen haben in Ägypten die Überreste von Tausenden von Sklaven in der ehemaligen Hauptstadt Amarna gefunden, bei denen es sich größtenteils um Jugendliche handelt.

Funde aus den Gräbern zeigten, dass die wahrscheinlich ausländischen Sklavenarbeiter schwer misshandelt wurden. Die Hinweise deuteten darauf hin, dass die Verstorbenen womöglich unter Armut, harter Arbeit, schlechter Ernährung und schlechter Gesundheit litten.

Auffällig ist, dass keine Grabbeisetzungen zu finden sind und die eher jugendlichen Verstorbenen nicht allein und womöglich nur mit groben Leinen bedeckt, vergraben wurden.

Die Sklaven im Alten Ägypten wurden vor allem für private Zwecke eingesetzt. Somit arbeiteten sie im Haus oder auf dem Land. Sklaven konnten sich demnach auch nur reiche Ägypter leisten.

Im Gegensatz zur weit verbreiteten Annahme gab es in Ägypten nur wenige Menschen, die Sklaven im engeren Sinn waren. So hat man herausgefunden, dass wahrscheinlich keine Sklaven beim Bau der Pyramiden beteiligt waren. Dies wurde nämlich von gewöhnlichen Arbeitern geleistet, die für ihre Arbeit entlohnt wurden.

Abbildung 7.5: Arbeitsblatt Begräbnis der Beamten

Begräbnisse der Beamten:

Was sagt das Begräbnis über den Stand des Verstorbenen in der Gesellschaft aus?

1. Lies den Text zu den Begräbnissen der Beamten.
2. Stelle die wichtigsten Punkte des Begräbnisses in Stichpunkten dar.
3. Ordne das Begräbnis der Beamten in die Pyramide ein.

Lesen, Schreiben und Rechnen musste jeder Beamte können. Das bedeutete viel Verantwortung zu tragen und war aus Sicht der Ägypter ein sehr angesehener Beruf.

Da der Verstorbene nach der Vorstellung der Ägypter im Jenseits weiterlebte, bedurfte es einer Wohnstätte, wie in seinem damaligen Leben. Je nach Zeitepoche und Rang, sowie des Vermögens der Beamten konnten sie sich Grabstätten und kleine Pyramiden bauen lassen. Die Beamten wurden nach

ihrem Tod mumifiziert und einbalsamiert, was sehr teuer war, sie sich aber aufgrund ihrer Stellung leisten konnten. Als Grabbeigaben gab es in der Grabstätte für die Beamten einen Opfertisch, sowie je nach dem Rang auch einige Wandmalereien, wie man auf dem Bild erkennen kann. Das Bild zeigt einen Raum der Grabstätte des Wesir Meruka, eines hohen Beamten. Der Wesir war der höchste Beamte des Reiches. Er bekam seine Befehle direkt vom Pharao.

Die Grabstätte liegt in der Nähe der schon verfallenen Pyramide des ägyptischen Pharaos Teti. Sie ist mit ihren 32 Räumen und Gängen eine der größten Grabanlagen des alten Reiches. Besonders sehenswert ist die große Opferkammer, in der der Verstorbene zum Empfang der Opfer beinahe aus der Wand hervortritt, wie auf dem Bild zu sehen ist.

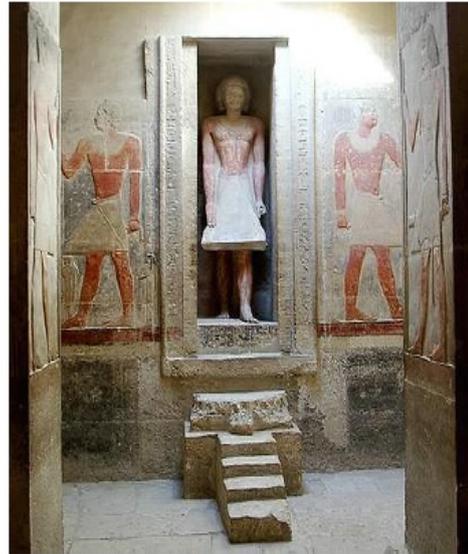


Abbildung 7.6: Arbeitsblatt Begräbnis der heiligen Tiere

Begräbnisse der ‚heiligen Tiere‘:

Was sagt das Begräbnis über den Stand des Verstorbenen in der Gesellschaft aus?

1. Lies den Text zu den Begräbnissen der ‚heiligen Tiere‘.
2. Stelle die wichtigsten Punkte des Begräbnisses in Stichpunkten dar.
3. Ordne das Begräbnis der ‚heiligen Tiere‘ in die Pyramide ein.

Im alten Ägypten wurden auch Tiere millionenfach mumifiziert. Die Forscher haben mumifizierte Tiere gefunden, wie u.a. Katze, Hund, Krokodil, Primaten, Widder und Gazellen. Vor allem wurden Tempeltiere balsamiert, weil man sie für Stellvertreter der eines Gottes hielt. Diese wurden genauso einbalsamiert wie Menschen. Ihnen wurden die Organe entfernt samt Gehirn, sowie wurde der Leichnam auf einem Natronblock getrocknet und anschließend einbalsamiert. Aber nicht alle Tiere wurden gleich bestattet.

1888 fand man ein Katzenmassengrab mit knapp 180.000 Katzen. In diesem Massengrab gab es sowohl Katzen, die in Leinen gewickelt waren, als auch Katzen deren Gesichter mit Gold veredelt waren. Die Katzen wurden im alten Ägypten besonders oft aufwendiger bestattet, da sie der Göttin Bastet ähnlich sahen.

„In den Überresten der Tiere spiegelt sich das Leben ihrer Besitzer wieder!“ (Frühere Forschung empfand Tiermumien als lästig und bis ins 20. Jahrhundert wurden diese als Dünger verwendet. Erst später wurde ihr Wert den Forschern klar. Viele der Tiere wurden zusammen mit ihren Gefährten begraben, da die Menschen im alten Ägypten nicht auf ihren Gefährten verzichten wollten. Es wird vermutet, dass es in der ägyptische Gesellschaft Tierärzte gegeben hat, die sich um die verletzten oder kranken Tiere kümmern konnten. Ebenfalls wird vermutet, dass aber auch viele Tiere, vor allem Hunde, nur gezüchtet wurden um geopfert zu werden.



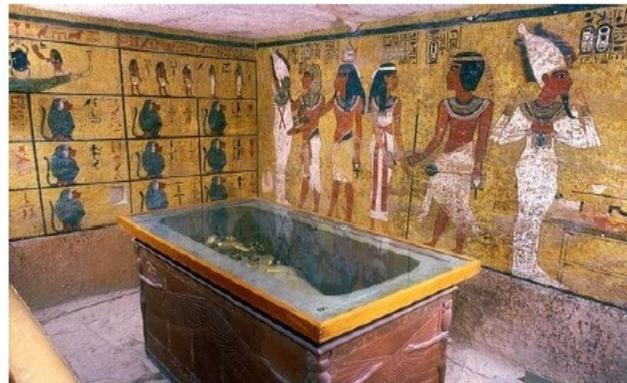
Abbildung 7.7: Arbeitsblatt Begräbnis der Pharaonen

Begräbnisse der Pharaonen:

Was sagt das Begräbnis über den Stand des Verstorbenen in der Gesellschaft aus?

1. Lies den Text zu den Begräbnissen der Pharaonen.
2. Stelle die wichtigsten Punkte des Begräbnisses in Stichpunkten dar.
3. Ordne das Begräbnis der Pharaonen in die Pyramide ein.

Die Pharaonen galten im alten Ägypten als sterbliche Götter. Auch nach ihrem Tod sollten sie weiter aus dem Jenseits über ihr Volk herrschen und wiederauferstehen. Aus diesem Grund bauten ihre Untertanen ihnen meist die



schönsten und aufwendigsten Gräber. Es gab viele bunte Wandmalereien, die verschiedene Szenen aus dem diesseits, sowie des Jenseits festhalten sollten. Die Pharaonen hatten ebenso viele Grabbeilagen in ihren Begräbnisstätten, von einem Opfertisch und tierischen Gefährten bis hin zu Essen und Trinken. Die Pharaonen wurden Mumifiziert und einbalsamiert und anschließend in einem prunkvollen Sarkophag beigesetzt.

Das Grab war ein wesentlicher Bestandteil im altägyptischen Totenkult. Da der Verstorbene im Jenseits weiterlebte, bedurfte es einer Wohnstätte wie im diesseitigen Leben. Je nach Zeitepoche und Rang des Verstorbenen unterschieden sich die Gräber, die noch zu Lebzeiten der späteren Besitzer, extra gebaut und eingerichtet worden waren. Die Grabstätten unterschieden sich in Größe und Ausstattung, wobei die Pharaonen natürlich die größten Gräber besaßen. Die größte Pyramide ist die Cheops-Pyramide und ist über 145 Meter.

Abbildung 8: Verlaufsplan 10.12.2018

Luka Junkern, Maik Michelswirth

Datum: 10.12.2018

1. Lernziele

Problemfrage: Die griechischen Eroberer – Ägyptens Untergang, Ägyptens Zukunft?

Stundenziel: Die SuS sind in der Lage,

- a) die griechische-makedonische Eroberung Ägyptens zu beschreiben,
- b) die unterschiedlichen Herrscher zu vergleichen,
- c) zu beurteilen, ob die griechisch-makedonische Eroberung Ägyptens Untergang ist.

(2. Eingangsvoraussetzungen (3. Sachanalyse) 4. Didaktisch-methodischer Kommentar)

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Sozialformen	Medien
1. Einstieg - informierend - 10min	Gliederung vorstellen Collage auflegen: Äußert euch! (Alexandria/Alexander d. Große)	UG	Tafel/Flip Chart OHP/Tafel
2. Erarbeitung a) 10min 10min b) 10min c) 20min d)10min	Lehrervortrag, SuS Notizen besprechen Ptolemaios VI. Bild → Vermutungen → Zeitlich einordnen → Zeitlineal Rückgriff Narmer-Palette Vergleich (Hüte) Herrschaftsdarstellung Ptolemaios VI. Rückbezug auf Alexander/Alexandria	LV UG UG EA UG UG	Karte (OHP) AB Tafel OHP/Tafel AB Tafel
Didaktische Reserve 5min	Sarkophag Tutanchamun Physionomie	EA	Zeitlineal/AB/Bilderreihe
3. Verarbeitung - 20min	Text schreiben 1. Beurteile, ob die Eroberung den Untergang für Ägypten bedeutete! 2. Vergleiche die unterschiedlichen Herrscher und ihre Darstellung! 3. Beschreibe die Eroberung Ägyptens!	EA	AB

Abbildung 8.1: Collage Alexandria/Alexander der Große



4. Sicherung

30 min.

Fragen zum Text:

Hat das alte Ägypten Zukunft?

Welche Unterschiede gibt es zwischen dem alten Ägypten und dem heutigen Ägypten?

Beschreibe die Aspekte der Kultur des alten Ägypten.

Abbildung 10: Kodierleitfaden (Beispiele von Eva Bartkowiak) Stand: 09.06.2016

Kodierleitfaden (Beispiele von Eva Bartkowiak) Stand: 09.06.2016

	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	3. Als Hitler an die Macht kam, begann er die Juden zu verfolgen (2016c9a21w1)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
A 2.1	Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	Auch heute gibt es noch Verfolgungen. Heute werden Flüchtlinge von bestimmten Gruppen wie „PEGIDA“ verfolgt. Sogar Flüchtlingsheime werden auch heute noch niedergebrannt. (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.

<p>A2.2</p>	<p>Kritisches Erzählen:</p> <p>Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.</p>	<p>Früher waren es die Juden, aber heutzutage sind es die Flüchtlinge die aus ihrem Land fliehen.</p> <p>(2016c9a16w1)</p>	<p>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.</p>
<p>A3</p>	<p>Genetisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.</p>	<p>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)</p>	<p>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.</p>
<p>B1</p>	<p>Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.</p>	<p>Auf dem 1. Bild sieht man, wie ein Haus abgepackelt wird und vor dem Haus steht eine Schar von Menschen.</p> <p>Auf dem 2. Bild sieht man zwei Plakate. Auf den Plakaten stehen Sprüche.</p> <p>Auf dem 3. Bild sieht man zwei Soldaten mit dem Hitlerkreuz und sie hängen ein Plakat an eine Schauwand</p> <p>(2016c9a19m1)</p>	<p>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.</p>
<p>B2</p>	<p>Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.</p>	<p>Bild 3:</p> <p>Nachdem im März 1933 eine Londoner Zeitschrift mit der Schlagzeile, dass Juden deutsche Läden boykottieren sollen, veröffentlichte, rief die NSDAP im April einen Boykott jüdischer Läden im 3. Reich aus. Angehörige der SA postierten sich vor jüdischen Läden, um den Boykott zu versichern</p> <p>(2016c9b28m3)</p>	<p>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.</p>
<p>B3</p>	<p>Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wieder-</p>	<p>Doch die USA, Russland kamen Europa zur Hilfe. Nur durch diese Großmächte</p>	<p>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 ko-</p>

	holt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	konnte Hitlers aufgehalten werden. In kürzester Zeit drangen die Aliierten bis nach Berlin vor. (2016c9b17m2)	diert. 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 aneinander gereiht.	Auf dem ersten Bild sieht man eine Menschenmasse vor einem Gebäude und wie Rauch in die Luft steigt. (2016c9a11w1)	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.	Die Juden wurden verfolgt, weil Hitler einen Hass auf sie hatte, wohlmöglich, weil er von Juden an einer Uni abgelehnt wurde. (2016c9b22w2)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	Die Schüler in der HJ hatten auch Mathematik, aber nicht in dem Sinne wie wir heute, sondern mit Militäraufgaben. (2016c9b10w2)	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.	1)Reichstagsbrand 2)Hitlerjugend 3)Judenverfolgung 4)Brandenburgertor zerstört durch Krieg 5)Brennendes Haus und Feuerwehrwagen davor (2016c9b2w1)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2	Kontextualisierung.	Im aller ersten Bild sieht man das Reichstagsgebäude. Das Reichstagsgebäude wurde kurz bevor Hitler gewählt wurde von unbekanntem zum Brennen gebracht. Da nicht klar war wer es verbrannt hatte, spielte dies Hitler gut in die Hände da er den Kommunisten für den Brand die Schuld gab. Nicht viel später wurde Hitler dann auch gewählt. Seine Partei NSDAP war die führende, er bekam jedoch nicht die absolute	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>Macht da er zu wenig stimmen bekam. Diese stimmen holte er sich aber anders ein, und somit begann Hitlers Zeit.</p> <p>(2016c9a24m2)</p>	
W3	Bewertung und Beurteilung.	<p>Menschen reden immer davon wie schlimm die Judenverfolgung doch war, aber selber sind sie nicht besser. Natürlich gibt es viele Vorurteile gegenüber den Flüchtlingen, aber viele davon sind nicht berechtigt und einfach nur banales Gerede. Niemand hat das Recht Menschen wegen ihrer Religion, Hautfarbe oder Herkunft zu verurteilen.</p> <p>(2016c9b18w2)</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>

Abbildung 11: Zusammenstellung; Ergebnisse und Graphen Kategorie A

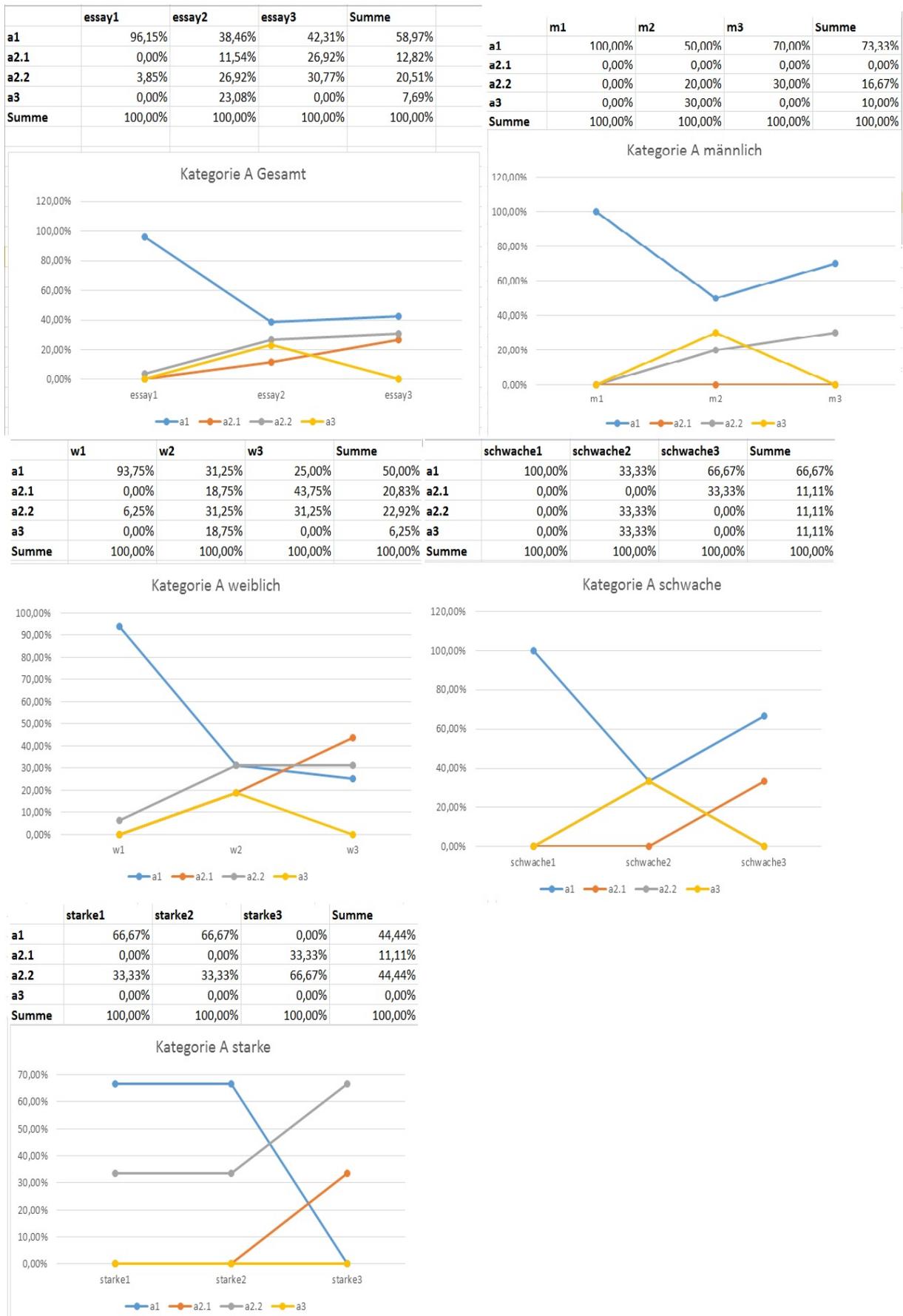
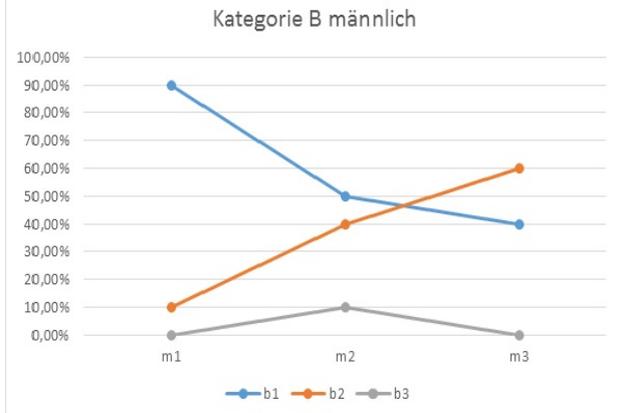
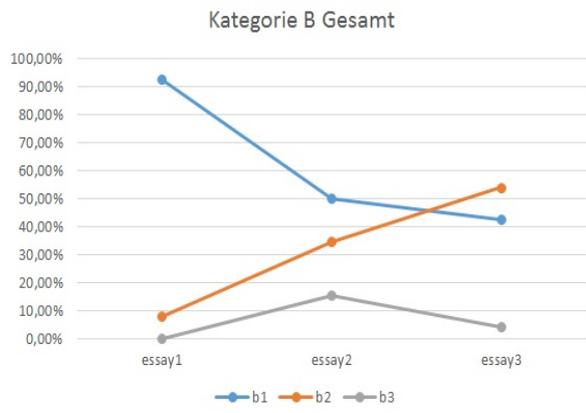
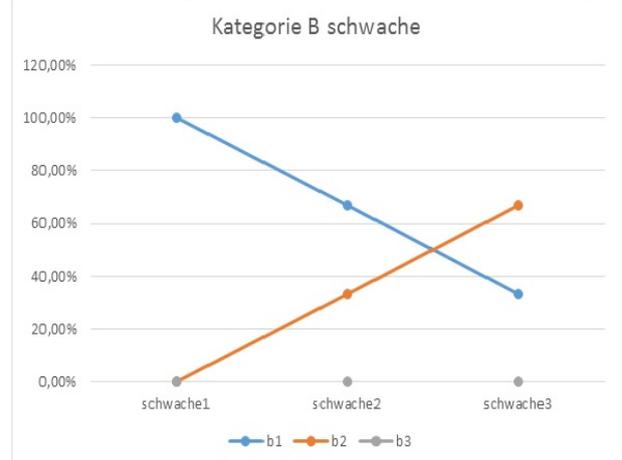
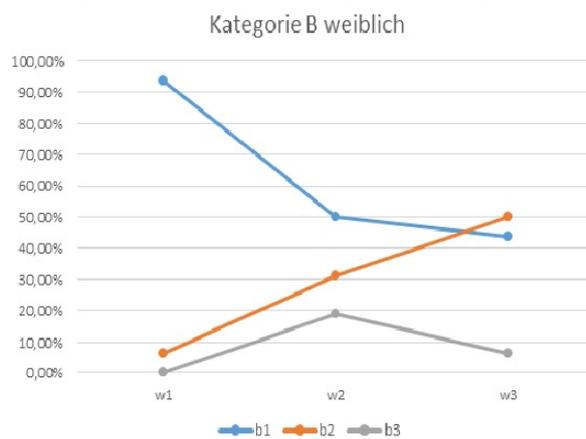


Abbildung 12: Zusammenstellung; Ergebnisse und Graphen Kategorie B

	essay1	essay2	essay3	Summe	m1	m2	m3	Summe
b1	92,31%	50,00%	42,31%	61,54%	90,00%	50,00%	40,00%	60,00%
b2	7,69%	34,62%	53,85%	32,05%	10,00%	40,00%	60,00%	36,67%
b3	0,00%	15,38%	3,85%	6,41%	0,00%	10,00%	0,00%	3,33%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



	w1	w2	w3	Summe	schwache1	schwache2	schwache3	Summe
b1	93,75%	50,00%	43,75%	62,50%	100,00%	66,67%	33,33%	66,67%
b2	6,25%	31,25%	50,00%	29,17%	0,00%	33,33%	66,67%	33,33%
b3	0,00%	18,75%	6,25%	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



	starke1	starke2	starke3	Summe
b1	66,67%	66,67%	66,67%	66,67%
b2	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%
b3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

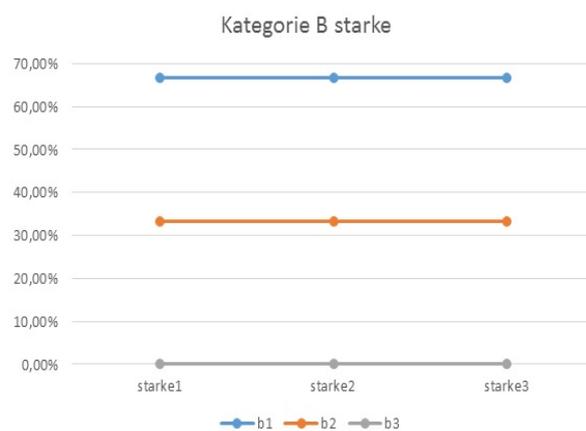
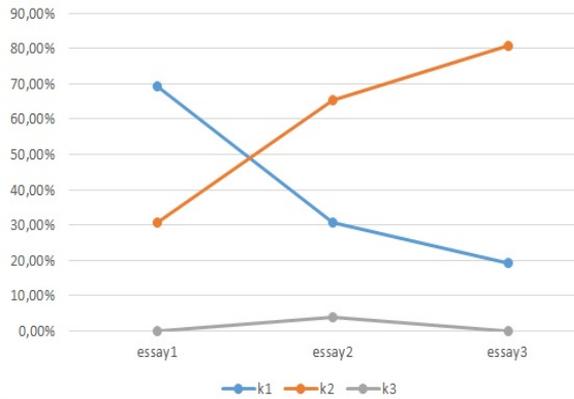


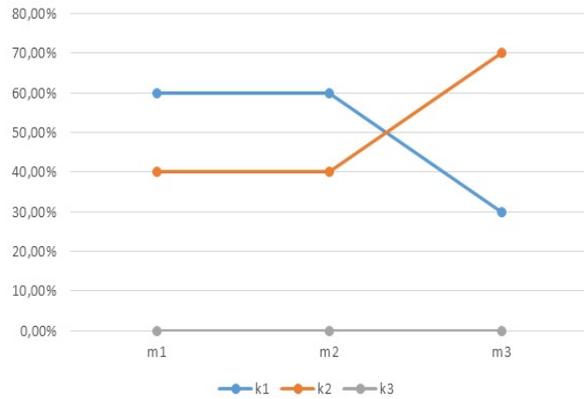
Abbildung 13: Zusammenstellung; Ergebnisse und Graphen Kategorie K

	essay1	essay2	essay3	Summe	m1	m2	m3	Summe	
k1	69,23%	30,77%	19,23%	39,74%	k1	60,00%	60,00%	30,00%	50,00%
k2	30,77%	65,38%	80,77%	58,97%	k2	40,00%	40,00%	70,00%	50,00%
k3	0,00%	3,85%	0,00%	1,28%	k3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Kategorie K Gesamt

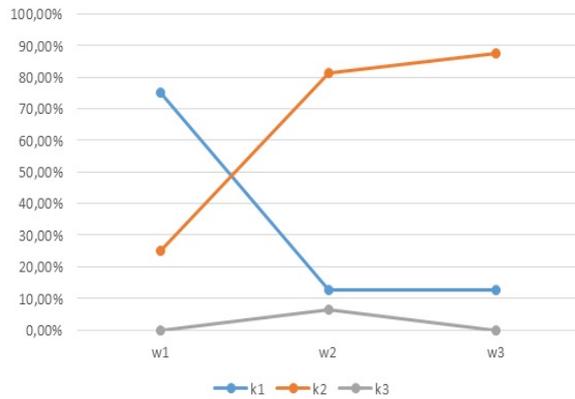


Kategorie K männlich

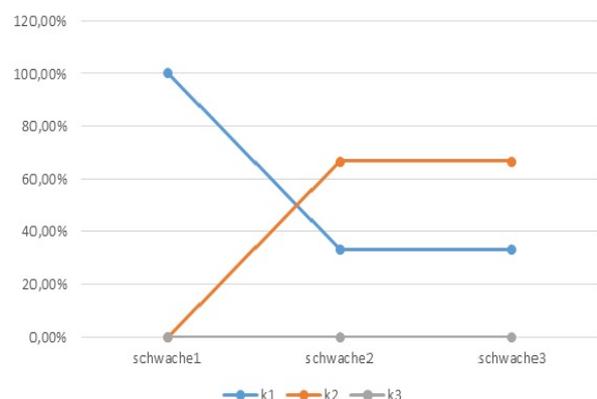


	w1	w2	w3	Summe	schwache1	schwache2	schwache3	Summe	
k1	75,00%	12,50%	12,50%	33,33%	k1	100,00%	33,33%	33,33%	55,56%
k2	25,00%	81,25%	87,50%	64,58%	k2	0,00%	66,67%	66,67%	44,44%
k3	0,00%	6,25%	0,00%	2,08%	k3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Kategorie K weiblich



Kategorie K schwache



	starke1	starke2	starke3	Summe
k1	33,33%	0,00%	0,00%	11,11%
k2	66,67%	100,00%	100,00%	88,89%
k3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Kategorie K starke

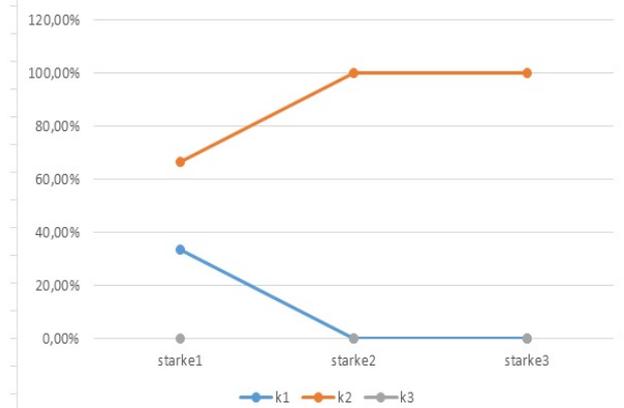
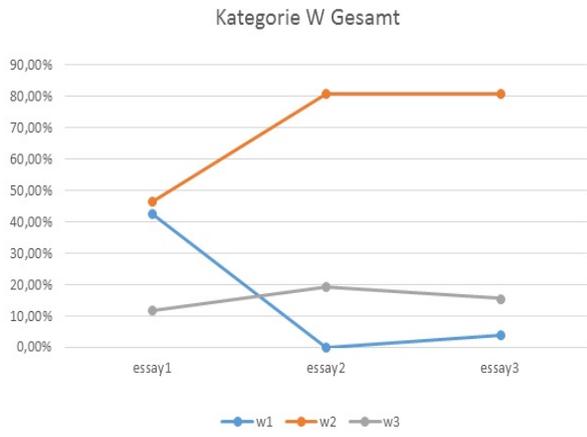
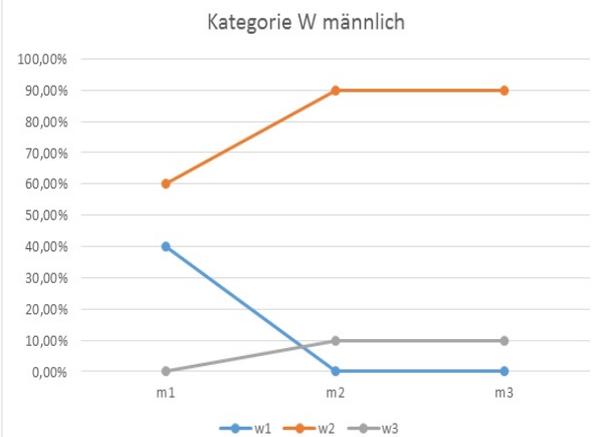


Abbildung 14: Zusammenstellung; Ergebnisse und Graphen Kategorie W

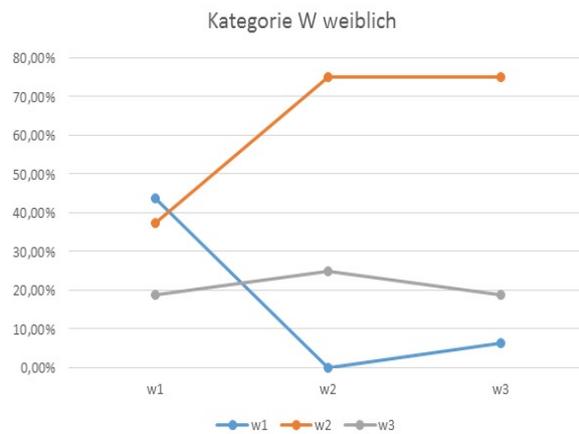
	essay1	essay2	essay3	Summe
w1	42,31%	0,00%	3,85%	15,38%
w2	46,15%	80,77%	80,77%	69,23%
w3	11,54%	19,23%	15,38%	15,38%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



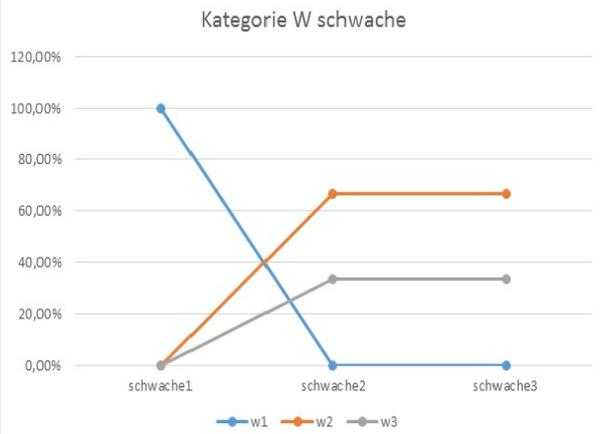
	m1	m2	m3	Summe
w1	40,00%	0,00%	0,00%	13,33%
w2	60,00%	90,00%	90,00%	80,00%
w3	0,00%	10,00%	10,00%	6,67%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



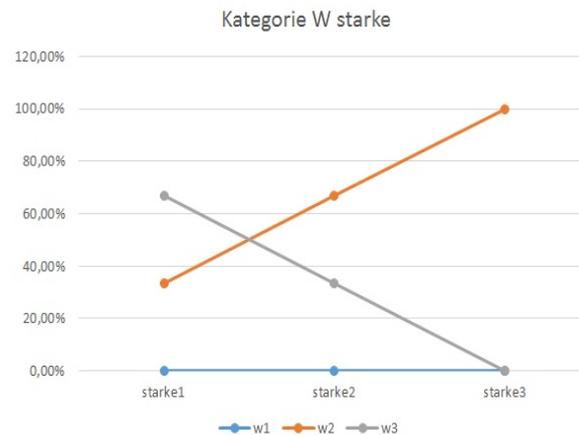
	w1	w2	w3	Summe
w1	43,75%	0,00%	6,25%	16,67%
w2	37,50%	75,00%	75,00%	62,50%
w3	18,75%	25,00%	18,75%	20,83%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



	schwache1	schwache2	schwache3	Summe
w1	100,00%	0,00%	0,00%	33,33%
w2	0,00%	66,67%	66,67%	44,44%
w3	0,00%	33,33%	33,33%	22,22%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



	starke1	starke2	starke3	Summe
w1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
w2	33,33%	66,67%	100,00%	66,67%
w3	66,67%	33,33%	0,00%	33,33%
Summe	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



9. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Hausarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Alexander Sturm, Bielefeld den 16.03.2019