

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft

# Projektskizze und Praxisstudie im Rahmen des Praxissemesters 2016/2017 der Universität Bielefeld im Unterrichtsfach Geschichte.

Verfasserin: Kirsten Krüger  
Adresse:  
E-Mail:  
Tel.:

## Inhaltsverzeichnis

Teil I: Projektskizze zur Lernprogressionsforschung im Geschichtsunterricht nach Jörg van Norden und ihre Verortung im Kernlehrplan des Landes Nordrhein – Westfalen. ....	1
1. Einleitung der Projektskizze .....	2
2. Das Kompetenzstrukturmodell nach Jörg van Norden .....	3
2.1 A – Kompetenz .....	3
2.2 B – Kompetenz .....	4
2.3 K – Kompetenz .....	4
2.4 Wissen.....	4
3. Verortung der Kompetenzen und des Wissens im Kernlernplan .....	5
3.1 Sekundarstufe I.....	5
3.2 Sekundarstufe II.....	7
3.3 Kompetenzen in der Kritik .....	9
4. Exemplarischer Forschungsablauf .....	9
5. Forschungsstand zur Lernprogression am Gegenstand „Französische Revolution“ .....	11
6. Fazit der Projektskizze .....	13
Teil II: „Menschenrechte im Laufe der Zeit - Allgemeines Gut oder eine Frage der Perspektive?“ Empirische Analyse zur Lernprogression im GU der Einführungsphase..	14
7. Einleitung der Praxisstudie .....	15
8. Unterrichtsreihe und Erhebung.....	15
9. Analyse und Kontextualisierung der Ergebnisse.....	19
9.1 Analyse der Gesamtgruppe 2017b10EF .....	20
9.2 Geschlechtsspezifische Analyse .....	25
9.3 Leistungsspezifische Analyse .....	31
10. Reflexion der Reihe und Folgen für den Geschichtsunterricht.....	35
11. Reflexion und Folgen für die Lehrpersönlichkeit.....	37
12. Fazit und Ausblick der Praxisstudie .....	38
Literaturverzeichnis .....	39
Anhang.....	1
A 1 Bilderreihe Menschenrechte.....	1
A 2 Tabellarische Unterrichtsreihe.....	1
A 3 Arbeitsblatt AEMR .....	1
A 4 Arbeitsblatt AEMR Lösung .....	1
A 5 Einteilung der Schüler_innen in stark und schwach.....	1
A 6 Kodierleitfaden Menschenrechte .....	1
A 7 Essays der Schüler_innen.....	1

A 8 Tabellen Gesamtgruppe 2017b10EF.....	1
A 9 Geschlechtsspezifische Tabellen 2017b10EF .....	1
A 10 Leistungsspezifische Tabellen 2017b10EF .....	2
A 11 Ko – Okkurrenzmatrix 2017b10EF .....	2

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltungen: VPS 2 - Geschichtswissenschaft [220020]  
Veranstalter: PD Dr. Jörg van Norden  
SoSe 2016

# Teil I: Projektskizze zur Lernprogressionsforschung im Geschichtsunterricht nach Jörg van Norden und ihre Verortung im Kernlehrplan des Landes Nordrhein – Westfalen.

Verfasserin: Kirsten Krüger  
Adresse:  
E-Mail:  
Tel.:

## 1. Einleitung der Projektskizze

Das „reflektierte Geschichtsbewusstsein“<sup>1</sup>, das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung als Lernziel festgelegt wurde, soll es Schüler\_innen möglich machen, sich durch Fragen an die Vergangenheit in der Gegenwart und Zukunft Orientierung zu verschaffen. Sie sollen befähigt werden, eigenständig und sinnbildend Zusammenhänge, Wirklichkeit und Historizität zu erkennen und sich daraufhin in der Gesellschaft zu verorten. Van Nordens Modell des narrativen Konstruktivismus kombiniert in einem explorativen Unterrichtsmodell, durch das das lebensdienliche, reflektierte Geschichtsbewusstsein gefördert werden soll, narrative und hermeneutische Kompetenzen. Besonders die Narrativität werde seit den 1960er Jahren zu Unrecht vom Unterricht ferngehalten und sollte in den Schüler\_innen geweckt werden<sup>2</sup>.

In dieser Projektskizze wird das Forschungsdesign zur Klärung der folgenden Forschungsfragen exemplarisch am Gegenstand „Französische Revolution“ erläutert:

1. Wie zeigt sich die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen, besonders aber der fachspezifischen Kompetenzen im Verlauf der Erhebung?
2. Korrelieren die Kompetenzen, so dass die Entwicklung von der einen Niveaustufe zu einer anderen parallel verläuft?
3. Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lernprogression?
4. Wie verläuft die Entwicklung der Schüler\_innen, die zu Beginn der Erhebung eher schwache Kompetenzniveaus aufzeigten, im Vergleich zu den Schüler\_innen, die anfangs die höheren Niveaustufen erreichten?
5. In welchem Verhältnis stehen die Ergebnisse zum aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung?

Im Rahmen des Praxissemesters im Wintersemester 2016/2017 soll möglichst im selbstgestalteten und selbstgehaltenen Unterricht nicht nur die Wirksamkeit des bereits empirisch belegten Kompetenzstrukturmodells nachgewiesen werden. Auch kann durch die Analyse der Ergebnisse Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Qualität des eigenen Unterrichts erforscht und somit die Professionalisierung gefördert werden. Zunächst soll das Kompetenzstrukturmodell von Nordens vorgestellt werden. Im Anschluss wird in Anlehnung an den exemplarischen Gegenstand „Französische Revolution“ der Bezug zu den Kompetenzen der Kernlehrpläne des Landes Nordrhein hergestellt. Auch findet sich in der Projektskizze eine kritische Auseinandersetzung mit den Kompetenzen. Darauf folgend finden eine Vorstellung des exemplarischen For-

---

<sup>1</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007 ([http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf)), letzter Zugriff: 20.05.16), S. 15f.

<sup>2</sup> Van Norden, J.: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte. Forschung und Wissenschaft 49), Berlin 2014, S. 202.

schungsablaufs und eine Erläuterung der Auswertungsmethode statt. Ebenfalls wird der Forschungsstand zu vergleichbaren fachdidaktischen Studien zum Gegenstand „Französische Revolution“ vorgestellt. Das Fazit bildet den Abschluss der Projektskizze.

## 2. Das Kompetenzstrukturmodell nach Jörg van Norden

Van Norden vertritt mit dem narrativen Konstruktivismus, dass sich historisches Denken in Narrationen ausdrücken lässt<sup>3</sup>. Er verfolgt in seinen erzähltheoretischen Ansätzen den Anspruch, einerseits in Form von narrativer, andererseits in Form von hermeneutischer Kompetenz den Umgang mit Geschichte, Zeit und vor allem den Gegenwartsbezug in Form von Narrationen zu schulen. Kompetenzmodelle müssten sich heutzutage durch fachspezifische Kompetenzen von anderen Fächern abgrenzen. Ein weiterer wichtiger Faktor sei die Lebensdienlichkeit für die Schüler\_innen und ebenso, ihnen diese deutlich zu machen<sup>4</sup>. Bei der Konstruktion der Kompetenzen nimmt van Norden einen Rückbezug auf die Curriculumtheorie von Robinsohn vor. Das Curriculum ergebe sich hierbei aus der Benennung von Herausforderungen, für deren Bewältigung Kompetenzen erworben werden müssen. Erst aus den Herausforderungen ergeben sich Inhaltsfelder und Kompetenzen, letztlich das Curriculum. Van Norden stellt vier Kategorien mit je einer non-relationalen, relationalen und multirelationalen Stufe<sup>5</sup> auf. Da in jeder Kategorie derselbe Anspruch an die Niveaustufen erhoben wird, ist ein Vergleich möglich<sup>6</sup>. Sie werden im Folgenden vorgestellt.

### 2.1 A – Kompetenz

Die A – Kompetenz basiert auf der empirisch belegten Erzähltypologie Rüsens<sup>7</sup>. In dieser wird in vier Erzähltypen unterschieden. Im traditionellen Erzählen werden aus dem Rückblick in die Vergangenheit Antworten und Richtlinien für Gegenwart und Zukunft gezogen. Das exemplarische Erzählen Rüsens wird in dem Kompetenzstrukturmodell van Nordens dem traditionellen Erzählen untergeordnet. Es legt durch Beispiele aus der Vergangenheit Normen für heute fest, der Rückblick in die Vergangenheit ist jedoch nicht notwendig<sup>8</sup>. Durch den als Abschreckung dienenden Rückbezug als Handlungsorientierung für Zukunft und Gegenwart steht das kritische Erzählen den Normen der Vergangenheit entgegen. Der einseitig orientierende Bezug zur Vergangenheit ist daher charakteristisch für die intermediären Erzähltypen. Das genetische

---

<sup>3</sup> Ders.: Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz, in: M. Sauer et al. (Hgg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz (Beihefte zu Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9), Göttingen 2014, S.157.

<sup>4</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 190f.

<sup>5</sup> Synonym kann mit den Begriffen „basal“, „intermediär“ und „elaboriert“ gearbeitet werden.

<sup>6</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 195.

<sup>7</sup> Van Norden, J.: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Reihe Geschichtsdidaktik 13), Freiburg 2011, S. 8f. und 17f.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., S. 11.

Erzählen ist darüber anzusiedeln, da es das traditionale und kritische Erzählen sinnstiftend zusammenführt und aus Dauer und Wandel multirelationale Schlüsse für künftige Handlungen zieht. Rüsens Erzähltypen dienen in van Nordens Kompetenzstrukturmodell somit als Basis für das intermediäre, bzw. elaborierte Niveau. Bei van Norden wird das entrückte Erzählen als Basisniveau ergänzt<sup>9</sup>. Hier ist die Non-Relationalität charakteristisch, es wird kein Bezug zur Gegenwart hergestellt und somit auch keine Orientierung geboten<sup>10</sup>.

## 2.2 B – Kompetenz

Die B-Kompetenz lehnt sich als Zeitkompetenz an Pandels Konzept zum Temporal – und Historizitätsbewusstsein an und bedient sich der Ordnung und Koordination von Ereignissen<sup>11</sup>. Das non-relationale Niveau wird erreicht, wenn Ereignisse nicht aufgrund ihres zeitlichen Abstandes zur Gegenwart geordnet werden, sondern wegen der subjektiven Wahrnehmung von Fremdheit<sup>12</sup>. Das intermediäre Niveau zeichnet sich dadurch aus, dass Ereignisse in Beziehung zueinander gesetzt und zeitlich, zum Beispiel entlang einer Zeitlineals, geordnet werden. Das elaborierte Niveau berücksichtigt Dauer, Wandel und Wiederholungen sowie die Darstellung von Multirelationen und Entwicklungen in zeitlicher Hinsicht.

## 2.3 K – Kompetenz

Die Textkompetenz stellt keine fachspezifische, historische Kompetenz dar, sondern sei für die qualitative Wertigkeit einer Geschichte oder jeder anderen Art von Schriftlichkeit wichtig<sup>13</sup>. Das non-relationale Niveau ist erreicht, wenn die Inhalte und Ereignisse ohne Verbindung dargestellt werden. Das relationale Niveau zeigt sich hingegen, wenn eine sprachliche Beziehung zwischen den Ereignissen und Inhalten hergestellt wird. Werden Diskontinuitäten, Widersprüche, Ambivalenzen oder Wiederholungen verdeutlicht, ist dies als Multirelationalität zu werten.

## 2.4 Wissen

Das Wissen ist ebenfalls keine geschichtsspezifische Kompetenz<sup>14</sup>. Sie folgt in ihrer Struktur den Anforderungsbereichen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein – Westfalens<sup>15</sup>. Die Wiedergabe von Fakten, die aus dem Testinstrument zu entnehmen sind, ist als basales Niveau zu werten, wohingegen Erläuterung, Reorganisation und Transfer dem intermediären Niveau zuzuordnen sind. Das elaborierte Niveau bilden Begründen, Folgern, Deuten und Bewerten von Inhalten und Ereignissen.

---

<sup>9</sup> Ebd., S. 23.

<sup>10</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 179.

<sup>11</sup> Van Norden, J.: Geschichten, S. 223.

<sup>12</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 195f.

<sup>13</sup> Ebd., S. 193f.

<sup>14</sup> Falls Wissen überhaupt als Kompetenz, das heißt Handlungsfähigkeit bezeichnet werden kann.

<sup>15</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 194.

### 3. Verortung der Kompetenzen und des Wissens im Kernlernplan

Die Anwendung des Kompetenzstrukturmodells zur Analyse der Unterrichtsqualität zieht eine Überprüfung der Übereinstimmung des Modells und der durch den Kernlehrplan als verpflichtend zu betrachtenden Kompetenzen und Inhalte notwendig nach sich.

Zunächst sei gesagt, dass sich auch im Kernlehrplan eine Einteilung in vier Kompetenzbereiche findet: Sach –, Methoden –, Urteils – und Handlungskompetenz<sup>16</sup>. Diese lassen sich in sämtlichen Kernlehrplänen finden und werden erst in ihrer Ausführung für das jeweilige Unterrichtsfach fachspezifisch definiert.

#### 3.1 Sekundarstufe I

Im Kernlehrplan der Sekundarstufe I werden zunächst allgemeine Ziele des Geschichtsunterrichts formuliert<sup>17</sup>. So wird im Sinne der A-Kompetenz gefordert, dass Geschichte als fragender Rückblick aus der Gegenwart in die Vergangenheit zu verstehen sei, nicht als Aneinanderreihung von Ereignissen. „Die eigene Lebenssituation als historisch bedingt an[z]u sehen“<sup>18</sup> kann ebenfalls unter dem Gegenwartsbezug zusammengefasst werden. Ferner wird ein hinterfragender Vergleich von vergangenen und heutigen Normen gefordert. Weiterhin wird ausgeführt, dass eine Dekonstruktion von vorhandenen Narrationen gefordert ist. Die eigene Konstruktion von Geschichte in Form des Verfassens einer Geschichte wird nicht erwähnt, sondern nur, gegenwartsbezogene Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Der methodische Aufbau von Vorstellungen zu historischen Ereignissen könnte allerdings durch das Narrativieren zustande kommen. Die B – Kompetenz lässt sich in mehr Fällen an Formulierungen anknüpfen. So sollen Schüler\_innen Ereignisse, die sie als „real“ oder „fiktiv“ erkennen, grobchronologisch ordnen. Auch das Erkennen von Veränderbarkeit und Veränderlichkeit, Perspektivwechsel, das Nachvollziehen der Prozesse von Geschlechterrollen, Herrschafts –, Rechts –, Wirtschafts – und Sozialstrukturen kann in die B – Kompetenz eingeordnet werden. Während die K – Kompetenz hier noch keine Anknüpfungspunkte erhält, sollen Schüler\_innen im Sinne des Wissen Ereignisse als „real“ oder „fiktiv“ erkennen und sich selbst argumentativ positionieren.

In der bis zum Ende der neunten Klasse zu erreichenden Sachkompetenz ist wiederum wenig A – Kompetenz zu finden<sup>19</sup>, auch wenn das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Früher und Heute immerhin dem elaborierten Niveau ent-

---

<sup>16</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe I, S. 13. und Dass.: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2014 ([http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/ge/KLP\\_GOST\\_Geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf)), letzter Zugriff: 20.05.2016, S. 15f.

<sup>17</sup> Dass. (Hg.): Sekundarstufe I, S. 16.

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Ebd., S 28f.



spricht. Die B – Kompetenz lässt sich wieder in der grobchronologischen Ordnung erkennen sowie dem Beschreiben von Entwicklungen, Umbrüchen und Kontinuitäten, was jedoch lediglich dem intermediären Niveau entspricht. Das Wissen um Schlüsselergebnisse, Merkmale, Persönlichkeiten und Fachbegriffe lässt sich konsequenterweise der Kategorie Wissen zuordnen. Geschichte als eine Deutung zu erkennen und selbst die Perspektive zu wechseln, um davon ausgehend zu urteilen sowie andere historische Deutungen zu analysieren, lässt sich ebenfalls dem Wissen zuordnen.

Die Methodenkompetenz ist hingegen so allgemein formuliert, dass sie nur einen spezifisch historischen Charakter aufweist: Schüler\_innen sollen im Sinne der B – Kompetenz „Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge“<sup>20</sup> unterscheiden können. Es handelt sich ansonsten um methodische Kompetenzen im Umgang mit Informationen, Texten, der Entwicklung von Verbindungen, Darstellung, Interpretationen, Beurteilungen u. v. m., was alles historischen Charakter in Form von Gegenwartsbezug oder chronologischer Ordnung haben kann, aber nicht explizit gefordert oder erläutert wird. Es handelt sich eher um eine Reihe von Wissensaspekten, die Methoden zur Analyse von Quellen und Texten auflistet, also eher in den Bereich Wissenschaftspropädeutik einzuordnen ist.

In der Urteilskompetenz findet sich die A – Kompetenz in einem Aspekt: Schüler\_innen sollen bei der Beurteilung die Vergangenheit berücksichtigen und Handlungsalternativen für das Heute formulieren. Das kann dem intermediären und elaborierten Niveau entsprechen. Sich in die zeitgenössische Perspektive hineinzusetzen und auf Basis des Wissens über diese Zeit ein Urteil zu fällen ist eher dem Wissen zuzuordnen, da der fehlende Bezug zur Gegenwart oder die fehlende Entwicklung zu heute dieses Urteil nicht historisch spezifisch macht. Auch die restlichen Urteilskompetenzen, den Wissensstand zu prüfen, zu urteilen und Urteile zu widerrufen, wenn sie auf falschen Annahmen basieren, sowie das Beurteilen von Zeugnissen der Vergangenheit ist nicht fachspezifisch, nur weil man sich mit Vergangenem beschäftigt.

Die kurz gehaltene Handlungskompetenz weist die A – Kompetenz in der Thematisierung des Alltagshandelns „in historischer Perspektive“<sup>21</sup> auf, sollte es sich um den eigenen Alltag der Schüler\_innen handeln. Wenn geschichtliche Ereignisse und Entscheidungssituationen dahingehend sachgerecht nachgestaltet werden, dass sie Dauer und Wandel etc. nachstellen oder die Entwicklung bis zur Gegenwart berücksichtigen, dann weisen sie Charakteristika der A –, bzw. B – Kompetenz auf. Dies wird jedoch nicht explizit gefordert und müsste somit durch die Lehrkraft oder die Schüler\_innen selbst angeregt werden. Die Anwendung von erlernten Methoden entspricht erneut eher der Wissenschaftspropädeutik.

---

<sup>20</sup> Ebd., S. 29.

<sup>21</sup> Ebd.

### 3.2 Sekundarstufe II

Die Aufgaben und Ziele des Faches im Kernlehrplan der Sekundarstufe II klingen zunächst vielversprechend<sup>22</sup>. So wird der Geschichte zugesprochen, immer narrative Charakteristika aufzuweisen. Jedoch wird die (Re-)Konstruktion von Geschichte wieder als „Formulierung historischer Fragen“<sup>23</sup> verstanden. Die Beantwortung historischer Fragen und die „Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte“<sup>24</sup> können narrativ sein, müssen es aber nicht. Während die Einsicht in vergangene Denkstrukturen und Existenzen eher zu entrücktem Erzählen oder Wissen führen könnte, ist das Nachvollziehen der Vergangenheit als Weg zum Verstehen der gegenwärtigen Strukturen und zur Entwicklung von Handlungsalternativen für Heute und Zukunft mindestens ein Ziel auf intermediärem Niveau. Die Dekonstruktion und Beurteilung von historischer Narration ist erneut mehr dem Wissen oder der Wissenschaftspropädeutik zuzuordnen. Die B – Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, „synchrone oder diachrone deutende Verbindung zu historischen Zusammenhängen als Kontexte oder Entwicklungen“<sup>25</sup> herzustellen. Ebenfalls fordert der Kernlehrplan eine Auseinandersetzung mit der (Un-)Gleichzeitigkeit, Dauer und Wandel sowie Beibehalten und Verändern von Normen und Strukturen.

Die ausführlichere Beschreibung der Kompetenzbereiche<sup>26</sup> und die Erläuterung in den Erwartungen zum Ende der Einführungsphase<sup>27</sup> lassen wiederum auf mehr historische Kompetenzen hoffen. Die A – Kompetenz findet in der Beschreibung der Sachkompetenz noch keine explizitere Erwähnung als potentiell in der sinnvollen Rekonstruktion von Geschichte, dafür aber in den Sachkompetenzen fünf und sechs. Hier sollen Schüler\_innen „Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart“<sup>28</sup> nachweisen, was mit Anwendung einer traditionellen, kritischen oder genetischen Erzählung erreicht werden kann. Die Forderung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Früher und Heute zu benennen, kann ebenfalls durch eine genetische Erzählung geschehen. Das geforderte Wissen um Datierungssysteme und Epocheneinteilungen findet Anwendung im auch in der Sekundarstufe I geforderten Ordnen von Ereignissen und Prozessen der Vergangenheit. Wenn verlangt wird, dass Schüler\_innen Persönlichkeiten, Verläufe, Wandlungen etc. unterscheiden können, könnte argumentiert werden, dass sie diese auch in zeitlicher Hinsicht nachvollziehen können, wodurch die B – Kompetenz erfüllt wäre. Die Erläuterung dieser Umstände und das Verwenden von Fachvokabular kann im Wissen verortet werden. Eine Beschreibung von zeitgenössischen Umständen hat keinen fachspezifischen Charakter, ist doch auch hier wieder nur Wissen gefragt.

---

<sup>22</sup> Dass.: Sekundarstufe II, S. 11f.

<sup>23</sup> Ebd., S. 12.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Ebd., S. 15f.

<sup>27</sup> Ebd., S. 20f.

<sup>28</sup> Ebd.

In der Methodenkompetenz ist weiterhin das Stellen von Fragen an die Vergangenheit als Perspektive für Handlungsmöglichkeiten in der Gegenwart gefragt, ebenso wie eine eigene Argumentation zu einem Gegenstand der Vergangenheit<sup>29</sup>. Die eigentlichen Methodenkompetenzen enthalten hingegen keinen Bezug zur A – Kompetenz. Auch hier sind sie so allgemein formuliert, dass jede systematische Arbeit an Texten, ob nun Quellen, bzw. historische Zeugnisse, oder nicht, damit bearbeitet und analysiert, Verständnisprobleme erkannt und geklärt werden können. Eine graphische Darstellung von Informationen kommt ggf. sehr gut ohne Gegenwarts- und Zeitbezug aus. Auch diese Kompetenzen lassen sich dadurch eher dem Wissen, teilweise wegen der sprachlichen Angemessenheit der K – Kompetenz und vor allem einer Wissenschaftspropädeutik zuordnen. Die aus Quellen und Darstellungen gewonnenen Informationen können synchron oder diachron bezogen werden, aber in den Kompetenzen werden lediglich nicht weiter ausgeführte „Bezüge“ gefordert.

Die Urteilskompetenz enthält ebenfalls fachspezifisches Kompetenzpotential. So z. B. im Sinne der B – Kompetenz, wenn Sachurteile über Ereignisse gefällt werden, die die Verläufe zwischen den Ereignissen beachten, im Sinne der A – Kompetenz hingegen, wenn festgestellt wird, was gleich geblieben ist oder sich geändert hat. Bei einem Gegenwartsbezug wäre sogar die A – Kompetenz berücksichtigt. Gefordert wird dies schließlich in den einzelnen Urteilskompetenzen. Ebenso verhält es sich bei der eigenen Wertereflexion, in Bezug auf die allgemeinen Wertesysteme soll sogar die Überzeitlichkeit erkannt werden. Jedoch überwiegt auch hier wieder die Reproduktion von Wissen in Form der korrekten Anwendung von Fachtermini sowie der Erläuterung historischer Umstände und Ereignisse.

Die Teilnahme an der Erinnerungskultur, die historische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit sowie das wiederkehrende Finden von Handlungsoptionen für Gegenwart und Zukunft in der Handlungskompetenz weisen einiges an A – Kompetenz auf. Ebenso soll der Wandel von Geschichtsbildern beachtet werden, was im Bereich der B – Kompetenz zu verorten ist. Die Kompetenzen strotzen jetzt voll fachspezifischer Forderungen und es wird sogar die Präsentation einer eigenen Narration gefordert<sup>30</sup>. Auch in den Erwartungen für Grund – und Leistungskurs ist plötzlich die Präsentation eigener historischer Narrationen gefordert, die um den Aspekt des wissenschaftspropädeutischen Einbezugs historischer Streitfragen erweitert wird<sup>31</sup>. In jeder der Handlungskompetenzen wird der Bezug zur Gegenwart gefordert, der auf dem Wissen basiert und vor allem durch Positionierung oder Beurteilung erfolgen soll.

---

<sup>29</sup> Ebd., S. 16.

<sup>30</sup> Ebd., 22.

<sup>31</sup> Ebd., S. 22., S. 29 und S. 36. Der Niveaustieg in den Erwartungen an Grund – und Leistungskursen ist derartig gestaltet, dass die Kompetenzen grundlegend nicht anders einzuordnen sind als bereits erläutert, nur hier und dort spezifiziert oder eingeschränkt werden und dadurch weitere Ansprüche stellen.

In den Inhaltsfeldern werden lediglich die Sach – und Urteilskompetenz erweitert. Für den Gegenstand „Menschenrecht am Beispiel der Französischen Revolution“ im Inhaltsfeld 3 wird im Sinne der B – Kompetenz viel chronologische (Re –) Konstruktion der Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte sowie des Verlaufs der Französischen Revolution gefordert, die mit Wissen und Beurteilungen aus heutiger Sicht verknüpft ist.

### 3.3 Kompetenzen in der Kritik

Insgesamt fällt, gemessen an van Nordens Kompetenzstrukturmodell, der Anteil der fachspezifischen Kompetenzen in beiden Kernlehrplänen im Vergleich zum Wissen und der Wissenschaftspropädeutik recht mager aus. Steht man für den narrativen Konstruktivismus und für die Curriculumstheorie Robinsohns ein, ist demnach zu fragen, inwiefern die im Kernlehrplan vorgegebenen Kompetenzen als solche bezeichnet werden können und lebensdienlich oder historisch-fachspezifisch sind. Die allen Kernlehrplänen gemeine Einteilung in Sach –, Methoden –, Urteils – und Handlungskompetenz sorgt für eine Zerstückelung der fachspezifischen Kompetenzen. Immerhin ist es erfreulich, dass der Anteil der historischen Kompetenzen von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ansteigt. Andererseits könnte man befürchten, dass die jüngeren Schüler\_innen in diesen Kompetenzen zurückliegen und erst, falls sie Geschichte in der Oberstufe wählen, spezifisch historische Kompetenzen erlernen. Wie eine derartig große Menge an A – Kompetenzen innerhalb eines Schuljahres entwickelt werden soll, ist eine andere Frage. Gegenwartsbezug muss nur nicht immer Narration bedeuten. Wenn die Kernlehrpläne jedoch eingestehen, dass Geschichte Narration ist, warum fordern sie erst derartig spät explizit eine Darstellung historischer Inhalte, Prozesse, Entwicklungen etc. als Narration? Warum fordern sie lediglich sachgerechte, adressatengerechte, fachsprachlich korrekte Darstellungen? Der in Kapitel 5 erläuterte Forschungsstand zeigt, dass auch Schüler\_innen der Sekundarstufe I zu Narrationen fähig sind. Ob die Schüler\_innen jedoch auf die Art und Weise, wie es die Kernlehrpläne fordern, historisch handlungsfähige Personen werden, ist zu bezweifeln und nach Schema des folgenden Forschungsablaufs zu überprüfen.

## 4. Exemplarischer Forschungsablauf

Bei der Auswertung der Essays wird das Schema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Während die Auswertung der Inhalte qualitative Charakteristika aufweist, hat die Weiterverarbeitung quantitativen Charakter. So werden z. B. eine Interoderreliabilität hergestellt und Häufigkeiten festgestellt<sup>32</sup>. Fixierte, bzw. schriftlich

---

<sup>32</sup> Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2010, S. 8.

festgehaltene Kommunikation in Form von Essays ist der Untersuchungsgegenstand<sup>33</sup>. Theoriebasierte, explizite Regeln und ihre systematische Anwendung sollen die Interpretation disziplinieren und eine bessere Nachvollziehbarkeit garantieren<sup>34</sup>. Das Kategoriensystem wird in drei Stufen – basal, intermediär und elaboriert – eingeteilt und stellt dadurch ein gängiges Kompetenzstrukturmodell dar. Weil der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten liegt, handelt es sich um eine Stufung nach Relationalität<sup>35</sup>. Im Rahmen einer Unterrichtsreihe, hier exemplarisch zum Gegenstand „Französische Revolution“<sup>36</sup>, werden in einer 7. bis 9. Klasse in der Sekundarstufe I<sup>37</sup> oder in der Einführungsphase der Sekundarstufe II drei Kurzeassays zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Dabei wird der Prä-Test zu Beginn, der Post-Test zum Schluss einer Unterrichtsreihe erhoben. Schließlich findet die Erhebung des Follow-Up-Tests ca. sechs Wochen nach Beendigung der Reihe statt<sup>38</sup>. Eine als offen gestaltetes Testinstrument dienende Bilderreihe<sup>39</sup>, die „Schlüsselszenen“ des Themas aufzeigt, soll dafür sorgen, dass sowohl vor der Unterrichtsreihe vorhandene wie auch während der Unterrichtsreihe erworbene und nachhaltig gelernte Inhalte und Kompetenzen abgefragt werden können<sup>40</sup>. Der an dem konkreten Fall „Französische Revolution“ ausgerichtete Kodierleitfaden<sup>41</sup> wird mit Ankerbeispielen bestückt, wodurch die normative Triftigkeit der Untersuchung gegeben ist<sup>42</sup>. Mit dem Programm atlas.ti kann die Analyse durchgeführt werden. Die Gesamtzahl aller Essays ist als Auswertungseinheit zu sehen, ein Essay hingegen als eine Kontexteinheit. Die Kodiereinheit wiederum zeichnet sich durch zwei Verbalphrasen als Haupt- und Nebensatzgefüge, zwei sich aufeinander beziehende Hauptsätze oder durch einen Haupt- und Nebensatz mit substantiviertem Verb aus<sup>43</sup>. Zur Herstellung einer Intercoderreliabilität nach Krippendorffs Alpha werden vor der eigentlichen Kodierung 10% der gesamten Essays nach den im Kodierleitfaden aufgestellten Regeln als Probe kodiert. Wird ein geeigneter Wert erreicht, kann daraufhin die

---

<sup>33</sup> Ebd., S. 12f.

<sup>34</sup> Das in Kapitel 2 vorgestellte erzähltheoretische Kompetenzstrukturmodell von van Norden bietet die theoretische Basis.

<sup>35</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 255.

<sup>36</sup> Inhaltsfeld 7, Europa wandelt sich. Schwerpunkte sind revolutionäre, evolutionäre und restaurative Tendenzen, Absolutismus am Beispiel Frankreichs, Französische Revolution, Revolution in Deutschland 1848/49, Reichseinigung 1871 und Industrielle Revolution an einem regionalen Beispiel, vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe I, S. 30.

Für die Sekundarstufe II aspektorientiert im Inhaltsfeld 3, Menschenrechte in historischer Perspektive mit den Schwerpunkten ideengeschichtliche Wurzeln und Entwicklungsetappen, Durchsetzung der Menschenrechte in der Französischen Revolution und Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart, vgl. Dass. (Hg.): Sekundarstufe II, S. 25.

<sup>37</sup> Mündliche Berichte der bisherigen Praxissemesterstudierenden lassen vermuten, dass eine Zuweisung in eine Sekundarstufe I-Klasse am wahrscheinlichsten ist, um die Sekundarstufe II nicht in der Abiturvorbereitung zu behindern.

<sup>38</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 256f.

<sup>39</sup> Bilderreihe Französische Revolution siehe ebd., S. 221. Bilderreihe Praxisstudie siehe Anhang A 1.

<sup>40</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 220f.

<sup>41</sup> Kodierleitfaden nach van Norden siehe ebd., S. 274f. Kodierleitfaden zur Praxisstudie siehe Anhang A 6.

<sup>42</sup> Mayring, P., S. 60.

<sup>43</sup> Van Norden, J.: Zeit, S. 261.

Gesamtzahl der Essays kodiert werden. Jedem Essay wird die höchsterreichte Niveaustufe aus jeder Kategorie zugeordnet, wodurch jeder Essay vier Kodierungen aufweist, die an Kodiereinheiten geknüpft sind. Die Ergebnisse können als „Konstruktion narrativer Strukturen“<sup>44</sup> bezeichnet werden, weil die Feststellung einer Entwicklung der Kompetenzen als Untersuchungsziel gilt.

## 5. Forschungsstand zur Lernprogression am Gegenstand „Französische Revolution“

Van Norden führte 2013 eine empirische Untersuchung seines explorativen didaktischen Konzepts zum Thema „Französische Revolution“ in einer 7. Klasse eines Gymnasiums in Ost – Westfalen durch. Er wertete von 24 Schüler\_innen je drei Essays aus<sup>45</sup>. In der Klasse korreliert lediglich im mittleren Bereich die B-Kompetenz mit dem Wissen auf dem basalen Niveau. In der Entwicklung der A – Kompetenz zeigte sich eine Regression. Die B – Kompetenz weist eine mäßige Progression auf, die K – Kompetenz und das Wissen hingegen eine relativ gute und nachhaltige. Beide Geschlechter zeigen in der A – Kompetenz wenig Progression, die Schülerinnen eher im elaborierten, die Schüler im intermediären Bereich. Die B – Kompetenz zeigt deutlicheren Zuwachs, ebenfalls bei den Schülerinnen mehr als bei den Schülern. Die bereits gut aufgestellten Schüler entwickeln sich in der Textkomposition wenig, die Schülerinnen nachhaltig im elaborierten Niveau. Das Wissen entwickelt sich auch bei den Schülerinnen besser. In der leistungsspezifischen Analyse<sup>46</sup> macht van Norden deutlich, dass die stärkeren Schüler\_innen einen deutlicheren Fortschritt in A- und B-Kompetenz zeigen. In der B – Kompetenz zeigen auch die schwächeren Schüler\_innen das elaborierte Niveau.

Bartkowiak untersuchte 2015 eine 8. Klasse der Realschule, die zum Gegenstand „Französische Revolution“ gearbeitet hatte. Sie stellte wie van Norden keine signifikanten Korrelationen der Kompetenzen und Niveaus fest<sup>47</sup>. Insgesamt verzeichnet sie eine Verschlechterung der Klasse, da der kurzfristige Zuwachs des intermediären Niveaus nicht gehalten werden kann<sup>48</sup>. In den fachspezifischen Kompetenzen A und B stellt sie ebenfalls eine Verschlechterung fest, in der B – Kompetenz sogar um deutliche 18%. Die K - Kompetenz steigert sich leicht zugunsten des intermediären Niveaus, im Bereich Wissen findet eine Lernprogression um 13% statt. In der geschlechtsspezifischen Untersuchung hebt sie hervor, dass die Schülerinnen in A – und B – Kompetenz einen

---

<sup>44</sup> Ebd., S. 262.

<sup>45</sup> Ebd., S. 257f.

<sup>46</sup> Jeweils sechs Schüler\_innen.

<sup>47</sup> Bartkowiak, E.: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. Thema der Reihe: Französische Revolution, Bielefeld 2015 (<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf>) letzter Zugriff: 23.08.16, S. 20.

<sup>48</sup> Ebd., S. 17f.

starken Abfall des elaborierten Niveaus aufweisen, wodurch in der B – Kompetenz das intermediäre Niveau stark aufgestellt ist. Die Schüler zeigten keine Steigerung und erreichten in den beiden Zeitkompetenzen auch nicht die multirelationale Stufe. In der Textkomposition sieht Bartkowiak eine Steigerung bei den Schülern, jedoch nicht bei den Schülerinnen, im Wissen zeigen die Schüler einen Fortschritt im intermediären Niveau, erreichen jedoch wie die Schülerinnen nicht das elaborierte Niveau. In der leistungsspezifischen Analyse zeigt Bartkowiak, dass beide Leistungsgruppen insgesamt eine Regression aufweisen. Beide verzeichnen nur eine Steigerung im Wissen. Während die schwächeren Schüler\_innen vollständig im Basisbereich der A – Kompetenz verweilen und auch in der B – Kompetenz nicht nachhaltig darüber hinauswachsen, haben auch die stärkeren Schüler\_innen keinen Zuwachs in den fachspezifischen Kompetenzen, bewegen sich allerdings alle im intermediären oder elaborierten Bereich.

Neumann, Schürenberg und van Norden stellten in einer breit aufgestellten Studie in den Jahren 2015 und 2016 für den Gegenstand „Französische Revolution“ Ähnliches fest. Auch hier findet sich eine Regression in der A – Kompetenz um ca. 13%, in der B – Kompetenz um ca. 15%<sup>49</sup>. Die Textkomposition und das Wissen zeigen hingegen eine Verbesserung in der Gesamtgruppe. Die geschlechtsspezifische Untersuchung macht bei Schülerinnen und Schülern einen Rückgang in den fachspezifischen Kompetenzen A und B deutlich. In der K – Kompetenz entwickeln sich die Mädchen besser zugunsten des intermediären Niveaus, die Jungen hingegen zugunsten des elaborierten<sup>50</sup>. Im Wissen gibt es einen Unterschied, da sich die Mädchen zwar in der Bewertung verschlechtern, insgesamt aber eine Progression erleben. Die Jungen hingegen entwickeln sich nicht nachhaltig. Die Untersuchung der Leistungsstarken und – schwachen zeigt, dass die stärkeren Schüler\_innen sich in A – und B – Kompetenz sowie dem Wissen rückläufig entwickeln und lediglich in der Textkomposition vermehrt Relationen herstellen können. Die schwächeren Schüler\_innen können die A – Kompetenz nicht nachhaltig verbessern und verschlechtern sich in der B – Kompetenz.

Es zeigt sich, dass der Gegenstand „Französische Revolution“ eine Herausforderung darstellt. Im Rahmen des Praxissemesters sollte somit, falls eine Klasse zugewiesen wird, die diesen Gegenstand im ersten Halbjahr bearbeitet, im Unterricht in besonderem Maße die Narrativität und die Zeitkompetenz beachtet und geübt werden.

---

<sup>49</sup> Neumann, V., Schürenberg, W., van Norden, J.: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016, Bielefeld 2016. ([http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse\\_der\\_Datenerhebung\\_Internetseite.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse_der_Datenerhebung_Internetseite.pdf)), letzter Zugriff: 31.03.16, S. 11.

<sup>50</sup> Ebd., S. 4.

## 6. Fazit der Projektskizze

Das hier vorgestellte Konzept von Nordens ist, wie der Forschungsstand zeigt, empirisch belegt und in seiner Theorie erläutert worden. Der Forschungsstand zeigt weiterhin, dass der exemplarische Gegenstand „Französische Revolution“ eine Herausforderung in den fachspezifischen Kompetenzen darstellt und darauf geachtet werden muss, diese besonders im Unterricht zu fördern, da sie in der Regel rückläufige Entwicklungen zeigen. Das Kompetenzstrukturmodell von Nordens wurde im Sinne des narrativen Konstruktivismus und der Curriculumtheorie nach Robinsohn erstellt und zeigt Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede mit den aktuell gültigen Kernlehrplänen des Landes Nordrhein – Westfalen. Die Kompetenzen der Kernlehrpläne umfassen viele Teilaspekte der von van Norden aufgestellten Kompetenzen. Allerdings wird gerade im fachspezifischen Bereich – dem Gegenwartsbezug und dem Zeitbewusstsein – oft eine reproduzierende Handlung gefordert. Erst in den Zielen der Einführungsphase der Sekundarstufe verlangt der Kernlehrplan, dass Schüler\_innen mit dem Wissen und den erworbenen Kompetenzen selbst eine Geschichte schreiben, bzw. konstruieren. Sachgerechte Darstellungen sind breit gestreut und müssen keinen narrativen Charakter aufweisen. Im Sinne Robinsohns sollten die Schüler\_innen sich selbst Herausforderungen stellen können, nicht nur die Lösung anderer beurteilen, hinterfragen, untersuchen, erkennen. Die Sinnhaftigkeit der Kompetenzen des Kernlehrplans ist somit in ihrer Fachspezifik zu hinterfragen, auch wenn sie fachspezifische Charakteristika aufweisen. Es bleibt somit an den Schulen, Fachkonferenzen und Lehrkräften, die Rahmenbedingungen der Kernlehrpläne zu nutzen und den Schüler\_innen kompetenten Geschichtsunterricht zu bieten, in dem sie historische Kompetenzen aufbauen und narrativ anwenden, die ihnen zum reflektierten Geschichtsbewusstsein verhelfen. Dieses Ziel verfolgt die Verfasserin im Praxissemester 2016/2017 und wird die Wirksamkeit ihres Unterrichts im angeführten Design dieser Projektskizze überprüfen.



Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Vertiefung zum Begleitseminar Praxissemester Geschichtswissenschaft 2 [690204]  
Veranstalter: PD Dr. Jörg van Norden  
WiSe 2016/2017

## Teil II: „Menschenrechte im Laufe der Zeit - Allgemeines Gut oder eine Frage der Perspektive?“ Empirische Analyse zur Lernprogression im GU der Einführungsphase.

Verfasserin: Kirsten Krüger  
Adresse:  
E-Mail:  
Tel.:

## 7. Einleitung der Praxisstudie

Das Praxissemester ist eine Chance für Lehramtstudierende, den Alltag in ihrem zukünftigen Berufsfeld über einen Zeitraum von mehreren Monaten zu erleben und erste Erfahrungen als Lehrkräfte und weniger als Praktikant\_innen zu machen. Ohne den Druck der Benotung, der im Referendariat folgt, können professionelles Selbstbild und Lehrpersönlichkeit geformt werden, Unterrichtsreihen werden geplant und weitestgehend selbständig durchgeführt. Diese Studie widmet sich der Untersuchung der Lernprogression eines Grundkurses der Einführungsphase an einem Gymnasium in OWL. Die expositorische Unterrichtsreihe mit Projektphase wurde zum Thema „Menschenrechte im Laufe der Zeit – Allgemeines Gut oder eine Frage der Perspektive?“ im Sinne des Praxissemesters von mir, der Autorin, selbst geplant und unter Aufsicht meines Mentors unterrichtet. Die Ergebnisse der Studie sollen die Reflexion des Praxissemesters und des Selbstbildes unterstützen und Aufschluss über positive und verbesserungswürdige Aspekte meines Geschichtsunterrichts aufzeigen. Zunächst wird die Unterrichtsreihe vorgestellt sowie Verlauf und die Erhebung der Essays erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse aufgeteilt nach Gesamtgruppe, Geschlecht und Leistung mit Blick auf vergleichbare Studien analysiert. Weiterhin beinhaltet die Studie eine Reflexion der Unterrichtsreihe im Zusammenhang der Ergebnisse sowie der Lehrpersönlichkeit. Abschließend wird ein Fazit zu Errungenschaften und Baustellen für meine Zukunft als Lehrerin gezogen.

## 8. Unterrichtsreihe und Erhebung

Der Kernlehrplan sieht die Behandlung des Gegenstandes „Menschenrechte in historischer Perspektive“ in der Einführungsphase vor<sup>51</sup>. Bei der Gestaltung der Unterrichtsreihe war es schulinterne Vorgabe, den Fokus auf die Menschenrechtsverletzung in der DDR durch das Ministerium für Staatssicherheit zu legen. Dazu sollten für die Schule aufbereitete MfS – Akten des BStU als zentrales Medium genutzt werden<sup>52</sup>. Trotz des Schwerpunktes wurde versucht, nicht ausschließlich die menschenrechtliche Situation der DDR – Bürger\_innen zu thematisieren, sondern, wie auch im Kernlehrplan angedacht, einen großen Zeitraum seit der europäischen Aufklärung bis heute abzudecken. Ferner sollte eine Einschätzung der DDR ermöglicht werden, die die Multiperspektivität berücksichtigt. Für die Zusammenstellung der Bilderreihe wurden der Unterrichtsreihe entsprechend Bilder ausgewählt<sup>53</sup>: Ein Gemälde des literarischen Salons von Madame Geoffrin um 1755, ein Foto von befreiten KZ – Häftlingen aus Bu-

<sup>51</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein – Westfalen, Düsseldorf 2014, URL: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/ge/KLP\\_GOST\\_Geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf) (letzter Zugriff: 10.11.16), S. 25.

<sup>52</sup> Siehe die vom Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik herausgegebenen Werke im Literaturverzeichnis.

<sup>53</sup> Von links oben nach rechts unten gelistet. Bilderreihe siehe Anhang A 1.

chenwald von 1945, ein Selfie der Bundeskanzlerin Merkel mit einem Geflüchteten von 2015, ein Foto von Eleanor Roosevelt mit der spanischen Version der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN von 1948, ein Gruppenportrait der konstituierenden Sitzung der Volkskammer der DDR von 1949 und letztlich ein Gruppenportrait einer Montagsdemonstration von DDR – Bürger\_innen aus dem Jahr 1989. Die Anordnung der Bilder ließ keine chronologische Ordnung erkennen. In der ersten Unterrichtsstunde<sup>54</sup> unter dem Titel „Menschenrechte im Laufe der Zeit – heute etwas Selbstverständliches?“ wurde das Vorwissen der Schüler\_innen erhoben. Dazu wurde die Gleichung „Menschenrechte = selbstverständlich“ an die Tafel geschrieben, welche um die Gedanken, Fragen und Kritikpunkte der Schüler\_innen erweitert wurde. Diese wurden im nächsten Schritt mit den Bildern der Bilderreihe und den entsprechenden Jahreszahlen in Verbindung gebracht und an den aus Absperrband bestehenden, bereits geeichten Zeitstrahl angefügt. Daraufhin wurden die Schüler\_innen mittels einer Einverständniserklärung darüber aufgeklärt, dass im Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe unbenotete Essays im Rahmen eines Studienprojekts erhoben werden und die Teilnahme freiwillig ist. Danach verfassten sie nach dem Arbeitsauftrag: „Verschriftlichen Sie die Bilderreihe zu einer wahren Geschichte!“ Essays<sup>55</sup>. In der nächsten Doppelstunde fand mittels eines Lehrkraftvortrags unter Einbeziehen des Zeitstrahls eine kurze Einführung in das aufklärerische Phänomen „Literatursalon“ statt. Anschließend wurde an der Tafel Vorwissen der Schüler\_innen gesammelt, das zum Absolutismus und der Französischen Revolution besteht. In einem Gruppenpuzzle erarbeiteten die Schüler\_innen die zentralen Gedanken der Aufklärer Locke und Rousseau<sup>56</sup>, der Menschen – und Bürgerrechte von 1789<sup>57</sup> und der Frauen – und Bürgerinnenrechte von Olympe de Gouges von 1791 im Hinblick auf die Menschenrechtsthematik<sup>58</sup>. Ferner stellten sie im Plenum Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Die Tatsache, dass die Menschen – und Bürgerrechte jedoch nicht gleichermaßen für Frauen galten und deshalb zwei Jahre später eine dahingehende Forderung getätigt wurde, konnte nicht im Plenum herausgearbeitet werden. Dies wurde letztlich in einem Lehrkraftvortrag verdeutlicht. Anschließend wurden ein Auszug der Grundgesetze der heutigen BRD<sup>59</sup> sowie das generierte Vorwissen aus der ersten Stunde betrachtet und mit den Forderungen der Aufklärung und Französischen Revolution verglichen. Der Zeitstrahl wurde im Unterrichtsgespräch eingebunden. Letztlich zogen die Schüler\_innen ein persönli-

---

<sup>54</sup> Für die ausführlichen, tabellarischen Stundenverlaufspläne siehe Anhang A 2.

<sup>55</sup> Somit wurde entgegen des regulären Settings der Prä – Test zum Ende der ersten Stunde und durch diese ungerechtfertigte Hilfestellung eher ein kollektives Vorwissen statt eines individuellen Vorwissens erhoben.

<sup>56</sup> Lenzian, H.-J. et al.: Zeiten und Menschen - Geschichtswerk für die gymnasiale Oberstufe - Ausgabe Nordrhein-Westfalen u.a. - Neubearbeitung: Schülerband 1: Einführungsphase, Paderborn 2014, S. 223 u. 225.

<sup>57</sup> Ebd., S. 253 f.

<sup>58</sup> Ebd., S. 256 f.

<sup>59</sup> Ebd., S. 211 f.

ches Fazit zur Entwicklung der Menschenrechte bis heute. Die anschließende Einzelstunde thematisierte unter der Frage „Aus Fehlern lernen?“ die Internationalisierung der Menschenrechte nach der NS – Zeit. Als wiederholender Einstieg referierten die Schüler\_innen anhand ihrer persönlichen Fazits ihre bisherigen Erkenntnisse zur Menschenrechtsgeschichte. Mit Leichtigkeit konnten die Schüler\_innen anhand dessen und des Zeitstrahls den Genozid zur NS – Zeit als Anlass zur Erklärung allgemeiner Menschenrechte 1948 feststellen. Um Abwechslung einzubringen und nicht erneut mit einer umfassenden Erklärung zu arbeiten, erhielten die Schüler\_innen ein selbsterstelltes Arbeitsblatt<sup>60</sup>. Auf diesem beschäftigten sie sich mit den verschiedenen „Generationen“ der Menschenrechte, indem sie die verschiedenen Rechte der Aufklärung und Französischen Revolution oder der Allgemeinen Erklärung durch die UN zuordneten. Um die Entwicklung vom Politischen zum Sozialen etc. zu verdeutlichen, gruppieren sie die Rechte und fanden Überbegriffe. In einem letzten Schritt sollte der Anspruch der internationalen Gültigkeit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte diskutiert werden. Dabei berücksichtigten die Schüler\_innen auch die derzeitige Situation der Einhaltung der Menschenrechte weltweit. Gemeinsam wurde im Plenum anhand aller bisherigen Erkenntnisse die zentrale Fragestellung „Menschenrechte im Laufe der Zeit – Allgemeines Gut oder eine Frage der Perspektive?“ erarbeitet. Als Vorbereitung für die nächste Phase der Unterrichtsreihe wurde die erarbeitete Fragestellung im Hinblick auf die DDR mittels einer Sternchenwolke durch die Schüler\_innen beantwortet. Sie verteilten sich zu ungefähr gleichen Teilen auf die beiden Seiten „Allgemeines Gut“ und „Frage der Perspektive“. In der nächsten Doppelstunde wurde der Fokus auf die Frage „Die DDR – Ein Unrechtsstaat für Menschenrechte?“ gelegt. Jeder Person wurden zwei der Menschenrechte, die auf dem Arbeitsblatt der vorherigen Stunde zugeordnet worden waren, zugewiesen. Daraufhin untersuchten die Schüler\_innen, ob diese in der DDR – Verfassung eingebracht worden waren, und kamen zu dem Ergebnis, dass viele Menschenrechte offiziell in der DDR Raum fanden. Darauf folgend diskutierten sie über die Bezeichnung „Unrechtsstaat“ für die DDR. So konnte der prinzipiellen Stigmatisierung der DDR entgegengewirkt und Multiperspektivität ermöglicht werden, bevor der Fokus der Gruppenarbeiten auf die Verstöße durch das MfS gelegt wurde. Letztlich verorteten sich die Schüler\_innen erneut mit Blick auf die DDR in der Sternchenwolke, diesmal mit einer deutlichen Mehrheit im Bereich „Allgemeines Gut“. Die zweite Hälfte der Unterrichtsstunde wurde der Organisation der Gruppenarbeitsphase gewidmet. Die Schüler\_innen verteilten sich wie folgt auf die verschiedenen Themenhefte: DDR – eingesperrt: 07m, 04m, 12m; Revisor: 01m, 11m, 17m; IM Shenja: 16m, 15w, 05w; Flucht aus der DDR: 02w, 14w, 08w; Von der Schule verwiesen: 10w, 13w, 09m; Schülerprotest 1961: 06m, 03m. Die Kriterien der Plakatgestaltung wurden anhand meines

---

<sup>60</sup> Siehe Anhang A 3.

Beispielsplakats zur Menschenrechtsgeschichte in Frankreich transparent erläutert<sup>61</sup>.

Sie sahen wie folgt aus:

	Kriterien	1 Std.	1 Std.	2 Std.	1. Std.
1.	Wenige/ viele Informationen				
2.	Lay Out: hervorgehobene Überschriften, zum Text passende Bilder, Ordnung und Übersichtlichkeit				
3.	Zeitangaben, Zeitverläufe				
4.	Was entwickelt sich wie und warum?				
5.	Begründete Stellungnahme: Hat die Entwicklung einen Nach – oder Vorteil? Für wen?				

Anschließend wurden die Schüler\_innen in die selbstverantwortliche Gruppenarbeitsphase entlassen. Die zweite Einzelstunde des Projektteils wurde von einem Großteil der Schüler\_innen zur Vorbereitung auf eine Mathematiklausur genutzt. Aufgrund der Selbstverantwortlichkeit entschied ich mich, nicht einzugreifen. Trotz intensiver Rücksprachen und Abgleichen mit dem Klausurplan im Vorfeld der Planung der Unterrichtsreihe entfielen die restlichen Stunden überraschend. Als Krisenmanagement wurde den Schüler\_innen die Erstellung eines Lernplakats als fakultativ angeboten. Auch wurde akzeptiert, dass sie in Einzelarbeit die Themenhefte nach den bekannten Kriterien durcharbeiten und dies anschließend im Plenum besprochen wird. Nach der großen Vorstellungsphase und Diskussion im Plenum verorteten sich die Schüler\_innen ein letztes Mal mittels Sternchenwolke zur Frage, ob Menschenrechte in der DDR ein allgemeines Gut oder eine Frage der Perspektive waren. Diesmal entschied sich die deutliche Mehrheit für „Frage der Perspektive“. Die Folien der drei Verortungszeitpunkte wurden daraufhin übereinandergelegt und die Schüler\_innen rekapitulierten und diskutierten ihre Einstellung zur DDR anhand dieser. Anschließend verfassten die Schüler\_innen ihren zweiten Essay zur selben Bilderreihe und zum selben Arbeitsauftrag wie beim Prä – Test. Erneut benötigten sie ca. 25 Minuten. Nach den Weihnachtsferien befand sich die EF im Sozialpraktikum. Die Erhebung des dritten Essays entsprach somit der ersten Unterrichtsstunde nach Beendigung der Unterrichtsreihe und umfasste ebenfalls 25 Minuten<sup>62</sup>. In der letzten gemeinsamen Stunde wurden die Schüler\_innen gebeten, die Unterrichtsreihe und meine Lehrpersönlichkeit zu reflektie-

<sup>61</sup> Leider wurde das Plakat trotz „Bitte hängen lassen!“-Schild aus dem Kursraum entfernt und anscheinend vernichtet, bevor ein Foto für den Anhang gemacht werden konnte.

<sup>62</sup> Ein Schüler (17m) verfasste den Essay aufgrund von Krankheit nachträglich.

ren. Dabei wurden sie darauf hingewiesen, dass sie ehrlich sein und auch verbesserungswürdige Aspekte benennen dürfen und sollen. Daraufhin verließen sowohl ich als auch mein Mentor den Kurs für zehn Minuten. Das Praxissemester endete offiziell am letzten Tag des ersten Halbjahres Anfang Februar 2017.

## 9. Analyse und Kontextualisierung der Ergebnisse

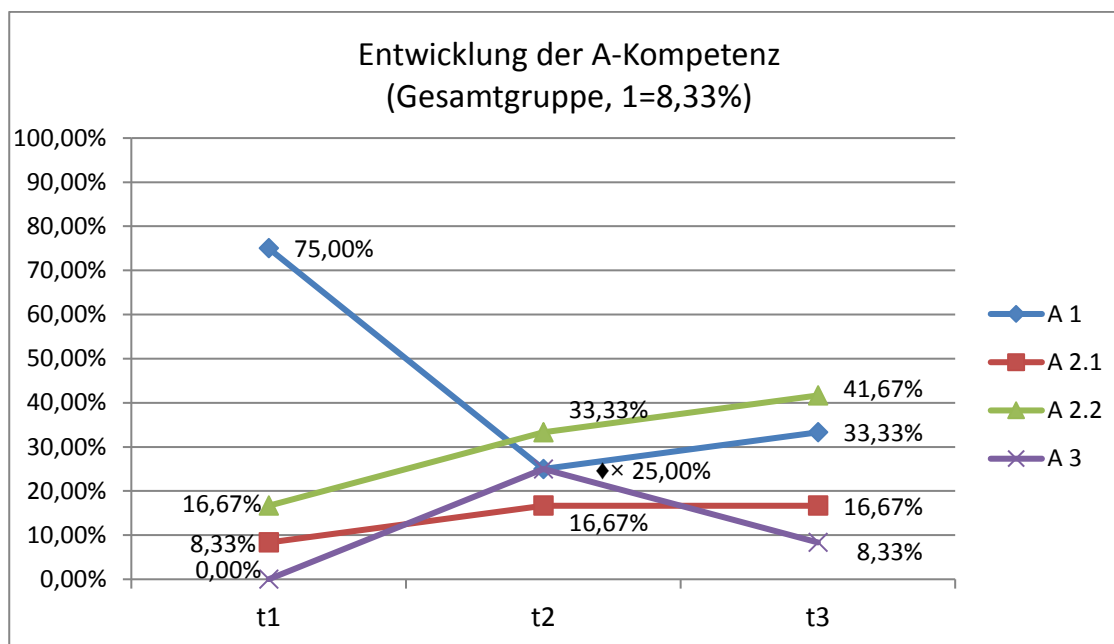
Durch den Umstand, dass der Prä – Test nach der gemeinsamen Bestückung des Zeitstrahls erhoben wurde, könnte das Ausgangsniveau besser dastehen, als wenn der Essay ganz zu Beginn gefordert worden wäre. Außerdem befanden sich die Schüler\_innen im Anschluss an den Post – Test in den Weihnachtsferien und im Sozialpraktikum, erlebten daher keinerlei Geschichtsunterricht in der Zwischenzeit. Der Follow – Up – Test wurde dementsprechend am Anfang der ersten Geschichtsstunde nach dem Ende der Reihe erhoben. Die Entwicklung der Kategorien ist in diesem Zusammenhang zu analysieren. Auf die Ermittlung einer Intercoderreliabilität nach Krippendorffs Alpha zwecks Überprüfung der Einhaltung der Kodierregeln konnte verzichtet werden, da umfassende Kompetenzen in ihrer Anwendung bestehen. Mittels der Ko – Okkurrenzanalyse im Programm „atlas.ti“ konnte keine nennenswerte Korrelation der Entwicklung der Kategorien und ihrer Niveaus erschlossen werden<sup>63</sup>. Lediglich zwischen W2 und K2 wurde ein Wert von 0,19 ermittelt. Ähnlich wie bei Kamp<sup>64</sup> kann die Erklärung darin gesucht werden, dass der Anstieg des Faktenwissens dazu geführt habe, vernetzt zu denken und dies in anspruchsvolleren Satzstrukturen zu äußern.

---

<sup>63</sup> Siehe Anhang A 11.

<sup>64</sup> Kamp, N.: Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I – Nationalsozialismus, Bielefeld 2016, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Projektskizze\\_Niklas-Kamp.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Projektskizze_Niklas-Kamp.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17), S. 23.

## 9.1 Analyse der Gesamtgruppe 2017b10EF



Der Gegenwartsbezug ist die zu Beginn am schlechtesten ausgeprägte Kategorie, denn mit 75% stellt die Mehrheit der Schüler\_innen keinen Gegenwartsbezug her. Die restlichen 25% verteilen sich auf beide Erzähltypen des intermediären Niveaus, wobei das kritische Erzählen überwiegt. Das elaborierte Niveau wird dementsprechend zunächst nicht erreicht. Unmittelbar nach der Unterrichtsreihe ist hingegen ein Viertel der Lerngruppe dazu in der Lage, einen ambivalenten Gegenwartsbezug herzustellen. Den kritischen Zugang wählt ein Drittel, während das traditionale Erzählen auf fast 17% ansteigt<sup>65</sup>. Somit ist ein erfreulicher, deutlicher Kompetenzzuwachs zu verzeichnen, da die höheren Niveaustufen nun 75% einnehmen, das entrückte Erzählen damit um 50% reduziert ist. Langfristig<sup>66</sup> fällt der Lernfortschritt geringfügig schlechter aus. Der Anteil des basalen Niveaus ist weiterhin rückläufig im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt und kann auf ein Drittel gesenkt werden. Während das traditionale Erzählen bei 16,67% stagniert, wählt eine Person (8,33%) den genetischen Zugriff auf die Gegenwart. Somit weist das kritische Erzählen mit einem Zuwachs von 25% langfristig die besten Fortschritte auf. Anhand der Ergebnisse ist die Entwicklung der A – Kompetenz kurz – und langfristig progressiv und auch als ungewöhnlich erfolgreich zu bezeichnen.

Dies verdeutlicht sich in der Kontextualisierung mit den Vergleichsgruppen<sup>67</sup>. Bei ähnlichem Anfangsniveau finden sich bei Kamp<sup>68</sup> etwas abweichende Ergebnisse. Die kurz-

<sup>65</sup> D. h. um eine Person.

<sup>66</sup> D. h. der Zeitraum zwischen Prä – und Follow – Up – Test, nicht die Vergessensrate von Post – zu Follow – Up.

<sup>67</sup> Da die Einführungsphase der Sekundarstufe II zugeordnet wird, wurden die Studien von Hohendorf und Friedebold herangezogen. Dabei bietet sich Friedebold über das Thema als Vergleich an, da auch sie mit ihren Schüler\_innen die DDR als Unrechtsstaat behandelte. Die EF ist allerdings auch ein Übergang aus der Sekundarstufe I, wodurch der Vergleich mit Bartkowiak und Kamp angestrebt wurde. Durch die NS – Thematik bieten auch sie sich verstärkt an.

fristige Abnahme des entrückten Erzählens fällt mit ca. 14% nach der explorativen Unterrichtsreihe mit Zeitstrahl deutlich geringer aus, auch wird das genetische Erzählen nicht erreicht. Langfristig schneidet seine Stichprobe jedoch in allen Niveaustufen besser ab. Er gibt jedoch zu bedenken, dass die Lerngruppe in Sozialwissenschaften den Gegenstand unter ähnlichen Fragestellungen zwischen der Erhebung von Post – und Follow – Up – Test bearbeitet hat und dies das Ergebnis verfälschen könnte. Bartkowiaks<sup>69</sup> 9b startet etwas schlechter im basalen Niveau, vollzieht aber nach einer explorativen Unterrichtsreihe ohne Zeitstrahl eine ebenfalls gute kurzfristige Progression, innerhalb derer ca. 35% Schüler\_innen mehr die höheren Niveaustufen erreichen. Damit liegen sie ca. 15% unter der Entwicklung der 2017b10EF. Langfristig fällt die Progression schlechter, aber immer noch erfolgreich aus. Jedoch liegt ihre 9b hier um ca. 30% unter den Fortschritten der 2017b10EF. Ihre 9a startet ähnlich, stagniert unmittelbar nach der expositorischen Unterrichtsreihe ohne Zeitstrahl auf dem niedrigsten Niveau. Wenn auch eine Person genetisch erzählt, sinkt der Anteil der Schüler\_innen, die die höheren Stufen erreichen, bei ihr langfristig. Hohendorfs<sup>70</sup> elfte Klasse startet als schlechteste Vergleichsgruppe. Zwar liegt auch der Fortschritt ihrer Lerngruppe mit ca. 30% Abnahme auf dem basalen Niveau unter der 2017b10EF, allerdings kann hier die kurzfristige Kompetenzzunahme langfristig verstetigt werden. Auch hier wurde mit einer expositorischen Unterrichtsreihe und dem Zeitstrahl gearbeitet. Ebenso steht es um Friedebolds<sup>71</sup> Zusatzkurs. Er liegt unter dem Anfangsniveau der Vergleichsgruppe und kann unmittelbar nach der Unterrichtsreihe minimale Fortschritte zu den höheren Stufen verzeichnen, wenn auch das genetische Erzählen auf ein Viertel steigt. Insgesamt fällt jedoch ihre Gesamtgruppe vollständig auf das entrückte Erzählen zurück.

---

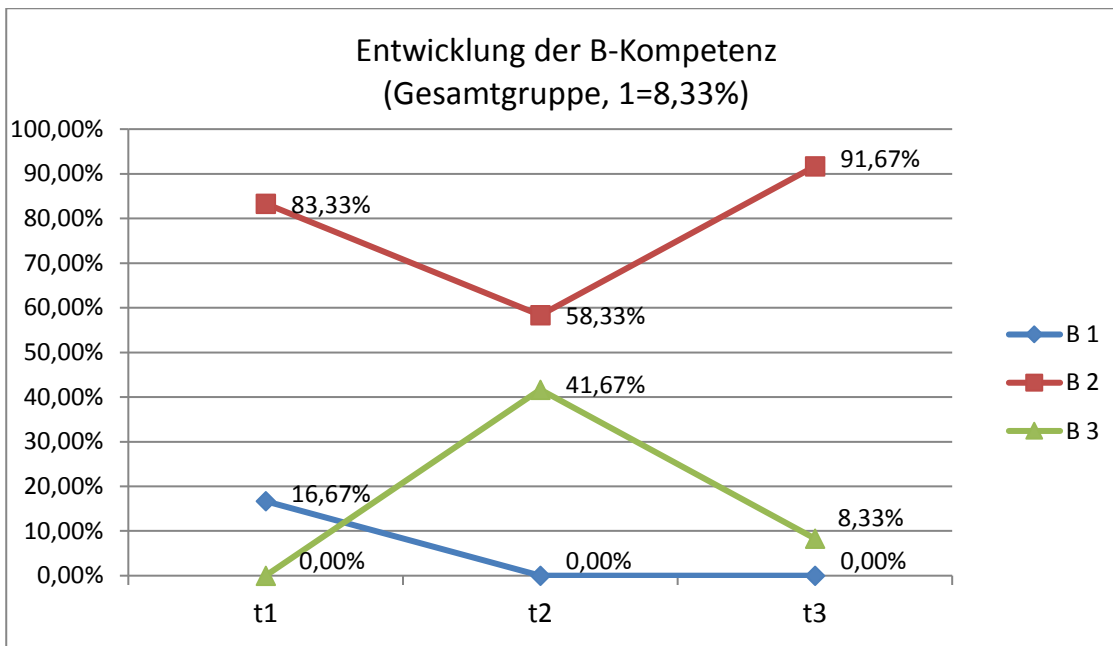
<sup>68</sup> Kamp, N., S. 25.

<sup>69</sup> Bartkowiak, E.: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht am Beispiel von zwei 9. Klassen. Thema der Reihe: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, Bielefeld 2016, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit\\_Bartkowiak-\(korrigierte-Version\)-2016.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit_Bartkowiak-(korrigierte-Version)-2016.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17), S. 19 u. 29.

<sup>70</sup> Hohendorf, S.: „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17), S. 15.

<sup>71</sup> Friedebold, H.: „Rückblickend kann man sagen, dass ...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2016, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf> (letzter Zugriff 16.02.17), S. 10.





Das chronologische Denken ist im Vergleich zum Gegenwartsbezug die anfangs deutlich besser ausgebildete historische Kompetenz. Während zwei Personen (16,67%) noch keine Ordnung in Vor – und Nachzeitigkeit vornehmen, erreichen über 80% des Kurses schon vor Beginn der Unterrichtsreihe das intermediäre Niveau, jedoch evtl. der Vorbereitung durch den Zeitstrahl wegen. Dieser Anteil verringert sich zwar kurzfristig, jedoch sinkt auch das basale Niveau und wird sogar eliminiert. Folglich erfährt die Bewertung der Dauer von Zeiträumen einen enormen Zuwachs von über 40%. In der Nachhaltigkeit zeigt die zunächst förderliche Unterrichtsreihe jedoch Defizite. Zwar stagniert das basale Niveau bei 0, jedoch weist langfristig nur eine Person die höchste Stufe des chronologischen Denkens auf. Durch den langfristigen Kompetenzzuwachs einer Person stellt eine außerordentliche Mehrheit von über 90% jedoch eine zeitlich sinnhafte Abfolge dar, wodurch alle Schüler\_innen die höheren Niveaustufen erreichen.

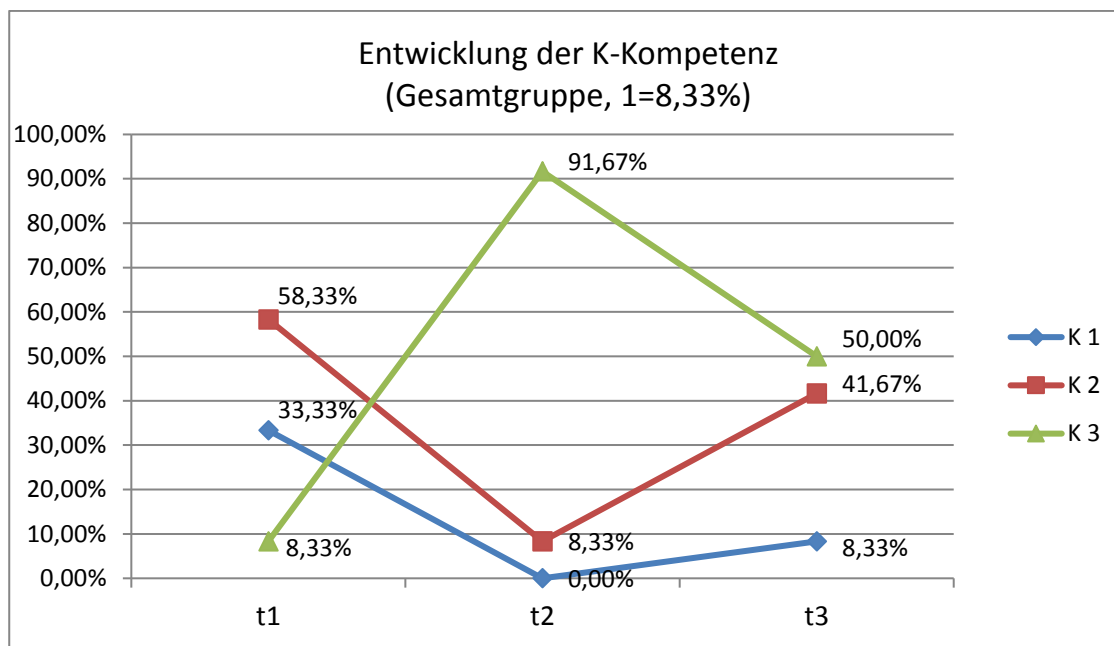
Der Vergleich in der B – Kompetenz gestaltet sich durch das gute Ausgangsniveau schwierig. Da bei Kamp<sup>72</sup> mit ca. 38% zweimal mehr Schüler\_innen auf dem basalen Niveau starten, kann hier ein größerer potenzieller Lernfortschritt verzeichnet und verwirklicht werden. In der Förderung der höchsten Niveaustufe stagniert seine Stichprobe jedoch durchgängig und kann weder kurz – noch langfristig Verbesserungen vorweisen. Gleiches lässt sich bei Hohendorf<sup>73</sup> beobachten. Im basalen Niveau schneidet ihre Klasse sogar noch schlechter ab, dadurch ergeben sich auch hier deutlich bessere Fortschritte in der Entwicklung von chronologischem Denken. Bartkowiaks<sup>74</sup> neunte Klassen starten mit ca. 50% auf der untersten Stufe ebenfalls schlechter. Bei ihnen

<sup>72</sup> Kamp, N., S. 27.

<sup>73</sup> Hohendorf, S., S. 15.

<sup>74</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 19 u. 30.

fällt der kurzfristige Rückgang des basalen Niveaus mit höchstens 15% aber weitaus geringer aus. Langfristig entwickeln sie sich sogar regressiv. Als einzige Vergleichsgruppe startet Friedebolds<sup>75</sup> Zusatzkurs besser, sowohl auf dem basalen als auch elaborierten Niveau. Jedoch gestaltet sich seine kurzfristige Progression in der Bewertung von Zeiträumen weniger als halb so gut. Langfristig überzeugt er allerdings trotz des Rückfalls einer Person auf das basale Niveau mit einer Zunahme um 50% auf der höchsten Stufe.



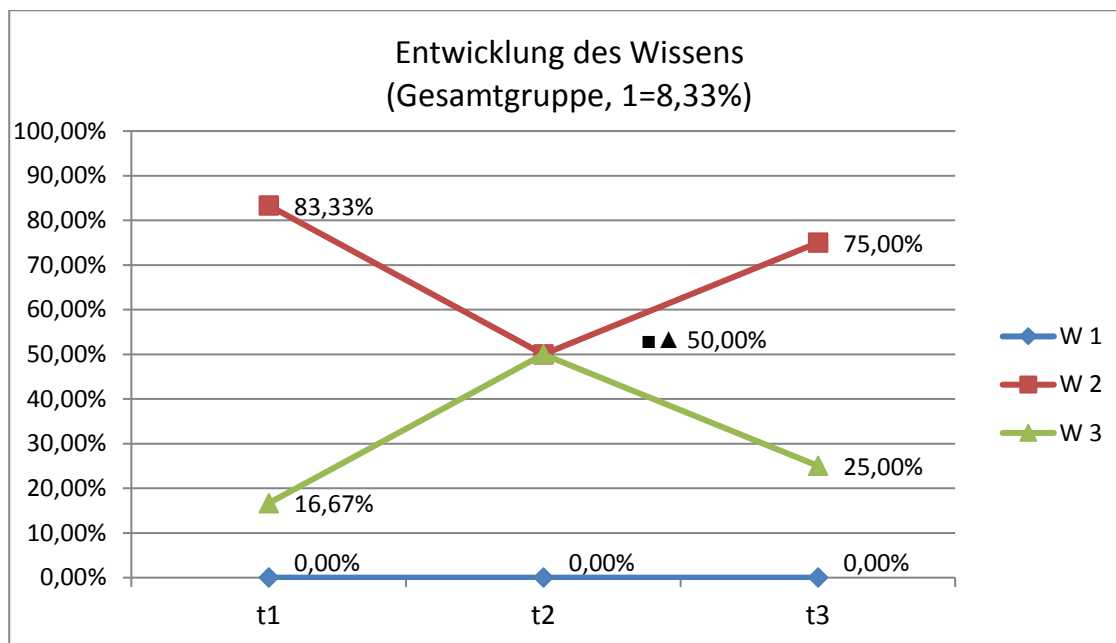
Die Textkomposition ist anfangs mit zwei Dritteln auf den höheren Niveaustufen gut aufgestellt. Dabei dominiert das intermediäre Niveau, während bereits eine Person (8,33%) ambivalente Satzstrukturen bildet. Unmittelbar nach der Unterrichtsreihe steigt der Anteil des elaborierten Niveaus jedoch erstaunlich an. Über 90% der Schüler\_innen drücken ein Für und Wider aus, während nun nur noch eine Person auf der intermediären Stufe anzusiedeln ist. Damit haben sich alle Schüler\_innen von einfachen Satzstrukturen distanziert. Wie in der B – Reihe mangelt es in der K – Kompetenz langfristig jedoch an Nachhaltigkeit im elaborierten Niveau, wenn auch nicht so stark wie im chronologischen Denken. Es dominiert erfreulicherweise weiterhin die höchste Niveaustufe. Abgesehen von einer Person, die ausschließlich einfache Hauptsätze verwendet, konstruieren die Schüler\_innen auch langfristig komplexe Satzstrukturen in ihren Geschichten.

Dass eine gute Förderung der K – Kompetenz nicht so ungewöhnlich ist, zeigt der Blick auf die Vergleichsgruppen. Bis auf Bartkowiaks 9b<sup>76</sup>, die im basalen Bereich nur ca.

<sup>75</sup> Friedebold, H., S. 11.

<sup>76</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 31.

10% verliert, schneiden alle anderen<sup>77</sup> Vergleichsgruppen mit mindestens ca. 25% Abnahme kurzfristig ähnlich gut ab wie die 2017b10EF. Auch der große Zuwachs des elaborierten Niveaus bestätigt sich, bis auf Bartkowiaks 9a, bei allen anderen mit einem Anstieg von mind. 30%. Am ähnlichsten zeigt sich in den Ergebnissen dabei Friedebolds Zusatzkurs, der aber auf dem elaborierten Niveau deutlich besser startet. Die 2017b10EF bleibt daher im Zuwachs unübertroffen. Auch in der langfristigen Entwicklung zeigen sich große Ähnlichkeiten zu Friedebold, wie in der kurzfristigen Entwicklung ist der Erfolg der 2017b10EF allerdings höher einzuschätzen. Bartkowiaks Klassen steigen im basalen Niveau über ihren Ausgangswert und verschlechtern sich somit langfristig, während bei Hohendorf die positive Entwicklung nur geringfügig schlechter ausfällt als kurzfristig. Am besten entwickelt sich Kamps Klasse, da die kurzfristigen Ergebnisse nicht nur verfestigt, sondern übertroffen werden. Auch hier ist jedoch zu bedenken, dass der Kurs in Sozialwissenschaften weiter an dem Thema gearbeitet hat<sup>78</sup>.



Das Wissen ist zu Beginn die am besten ausgeprägte Kategorie. Alle Schüler\_innen erreichen bereits die höheren Niveaustufen, allen voran mit über 80% das Intermediäre. Im Verlauf der Unterrichtsreihe steigt der Anteil der Schüler\_innen, die Wertungen vornehmen, auf 50% und liegt damit gleichauf mit der Einbringung von Kontextwissen. In der Nachhaltigkeit schließt sich das Wissen jedoch der B – und K – Reihe an, der Erfolg kann im elaborierten Niveau nicht ganz wiederholt werden. Trotzdem befindet sich bis zum Ende der Erhebung kein\_e Schüler\_in auf dem basalen Niveau. Langfristig zeigt eine Person mehr als zu Beginn die Fähigkeit, eine Wertung vorzunehmen.

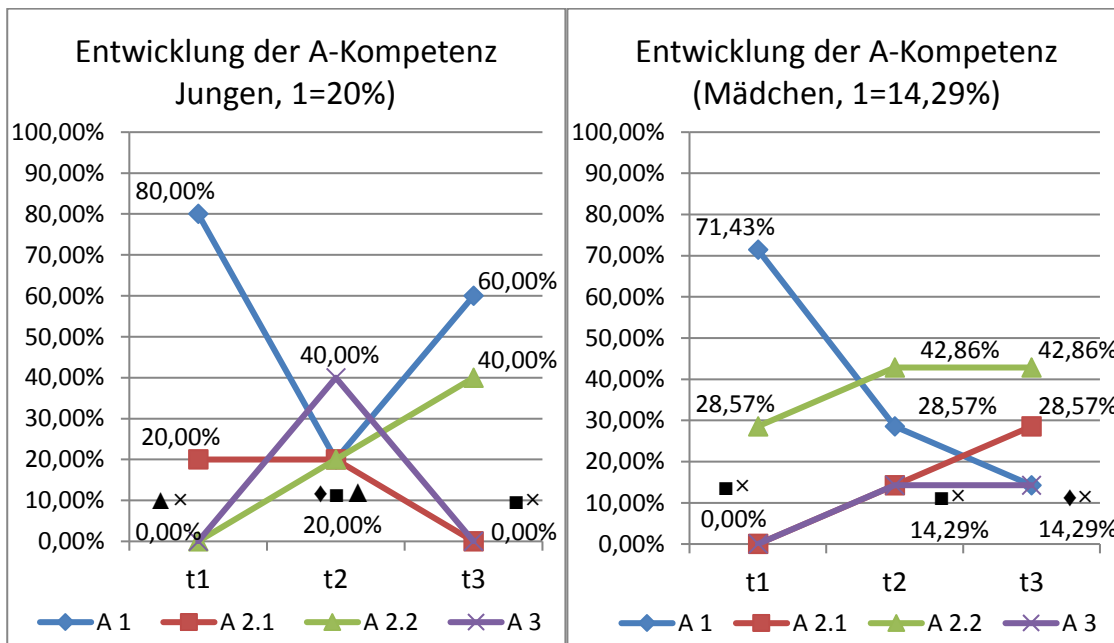
<sup>77</sup> Ebd., S. 20, Kamp, N., S. 29, Hohendorf, S., S. 16, Friedebold, H., S. 12.

<sup>78</sup> Dies verfälscht zwar de facto die Ergebnisse der Studie, ist allerdings ein gutes Argument für fächerübergreifenden Unterricht.

In den Vergleichsgruppen ergibt sich ein durchmischtes Bild. Hohendorfs<sup>79</sup> Kurs macht bei ähnlicher Ausgangslage eine beinahe identische Entwicklung durch. Bartkowiaks 9b<sup>80</sup> startet ebenfalls gleich, entwickelt sich zwar schlechter angesichts des elaborierten Niveaus, kann ihren Zuwachs jedoch langfristig besser festigen. Ihre 9a<sup>81</sup> hingegen verharrt über die gesamte Erhebung auf dem Ausgangsniveau. Kamp<sup>82</sup> und Friedebold<sup>83</sup> starten aufgrund des basalen Niveaus schlechter als die 2017b10EF. Während Friedebold kurzfristig ähnliche Werte aufweist, schneidet Kamps Stichprobe trotz Beseitigung des Basalen schlechter ab. Langfristig kann Friedebolds Kurs seinen Kompetenzzuwachs besser halten und erfährt angesichts der schlechteren Ausgangslage die bessere Progression. Auch Kamp schneidet aufgrund der Ausgangslage besser ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass besonders der kurz – sowie langfristige Kompetenzzuwachs im Bereich des Gegenwartsbezugs erfreulich ist. Auch die K – Kompetenz ist besonders hervorzuheben. Die B – Reihe hingegen lässt trotz Fortschritts in der Nachhaltigkeit des Ausbaus der elaborierten Stufe zu wünschen übrig. Ebenso ist es um das Werturteil im Bereich Wissen bestellt. Zum Großteil sind die Ergebnisse der Gesamtgruppe allerdings, auch im Zusammenhang mit den Vergleichsgruppen, zufriedenstellend.

## 9.2 Geschlechtsspezifische Analyse



<sup>79</sup> Hohendorf, S., S. 16.

<sup>80</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 31.

<sup>81</sup> Ebd., S. 21.

<sup>82</sup> Kamp, N., S. 31.

<sup>83</sup> Friedebold, H., S. 13.

Die Geschlechter starten zunächst in der A – Reihe in einer ähnlichen Kompetenzlage<sup>84</sup>. Die deutliche Mehrheit der Jungen und Mädchen ist zu Beginn auf dem basalen Niveau einzuordnen und nimmt keinen Gegenwartsbezug vor. Interessant ist die Ausprägung des intermediären Niveaus. Während der einzig intermediär zu verortende Schüler traditional erzählt, wählen beide entsprechenden Schülerinnen einen kritischen Zugang. Beide Geschlechter weisen jedoch noch nicht die Fähigkeit nach, Vergangenheit und Gegenwart ambivalent aufeinander zu beziehen. Ebenfalls verzeichnen beide Geschlechter kurzfristig einen Rückgang des entrückten Erzählens um mindestens 40%. Während bei den Jungen der Anteil des traditionellen Erzählens stagniert, erfahren die Mädchen einen Zuwachs um eine Person. Während auch der kritische Zugang der Schüler stagniert, stellt dieser im Post – Test den stärksten Erzähltypen der Mädchen dar. Bei den Jungen füllt hingegen das genetische Erzählen den größten Anteil aus. Erst in der Nachhaltigkeit zeigen sich deutliche, geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Schüler können ihren Erfolg im elaborierten Niveau nicht wiederholen und erfahren langfristig nur einen minimalen Zuwachs, da ein Schüler mehr die als zu Beginn das intermediäre Niveau nachweist. Bei den Schülerinnen stagniert der Wert des elaborierten Niveaus hingegen. Auch das kritische Erzählen stagniert bei ihnen, das traditionale Erzählen kann durch die Abnahme des Entrückten sogar nochmals gesteigert werden und nimmt die zweitstärkste Ausprägung in Anspruch. Kurzfristig erlernen die Geschlechter den Gegenwartsbezug somit beinahe gleich gut, wobei die Jungen die höchste Stufe öfter erreichen. Langfristig lernen die Mädchen jedoch besser aufgrund der Nachhaltigkeit.

Dass die geschlechterspezifische Entwicklung aber nicht einheitlich verläuft, zeigt der Blick in die Vergleichsstudien. Bei Kamp<sup>85</sup> und in Bartkowiaks 9a<sup>86</sup> starten die Mädchen schlechter, entwickeln sich jedoch auch schlechter, kurzfristig sogar regressiv. Langfristig erlangen Kamps Schüler einen besseren und nachhaltigen Kompetenzzuwachs, Bartkowiaks Schüler der 9a fallen nach geringen Fortschritten sogar unter das Anfangsniveau. In ihrer 9b entwickeln sich die Geschlechter kurzfristig ähnlich, im Nachhinein schneiden die Jungen jedoch besser und gefestigter ab. Bei Hohendorf<sup>87</sup> finden sich Tendenzen, dass die Jungen besser und nachhaltiger lernen. Bei Friedebold<sup>88</sup> zeigen sich hingegen weder kurz – noch langfristig geschlechtsspezifische Unterschiede im Gegenwartsbezug.

---

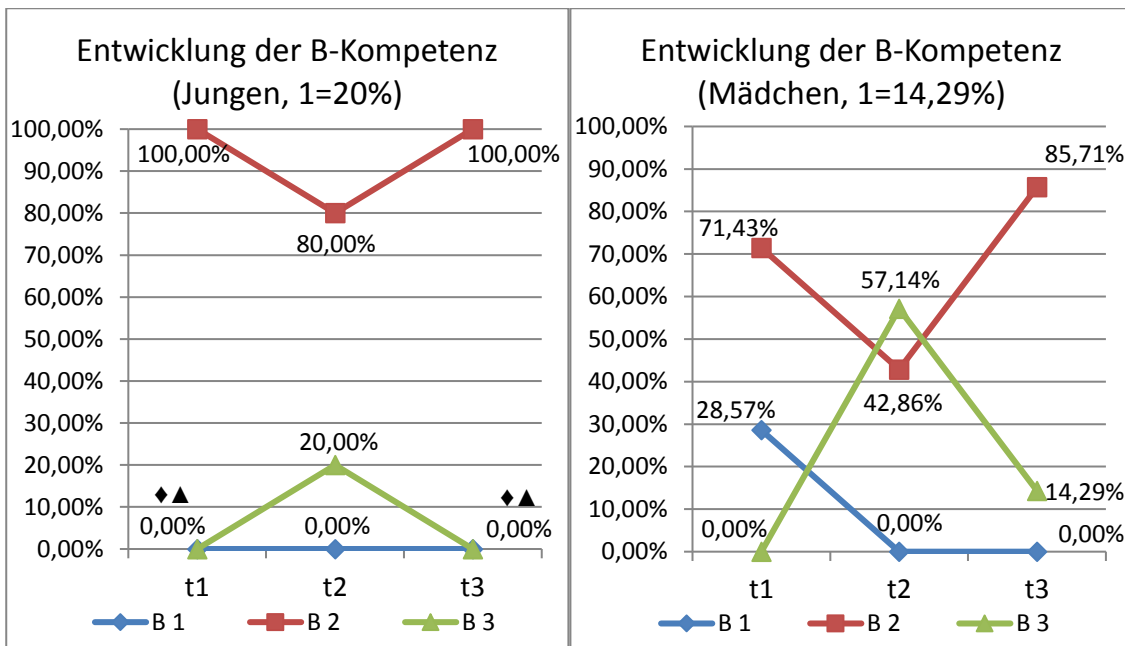
<sup>84</sup> Aufgrund der kleinen Stichprobe ist bei der geschlechterspezifischen Analyse hervorzuheben, dass eine Person allein 20% bei den Jungen, bzw. 14,29% bei den Mädchen ausmacht und daher stark ins Gewicht fällt.

<sup>85</sup> Kamp, N., S. 35.

<sup>86</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 92.

<sup>87</sup> Hohendorf, S., S. 25.

<sup>88</sup> Friedebold, H., S. 16.



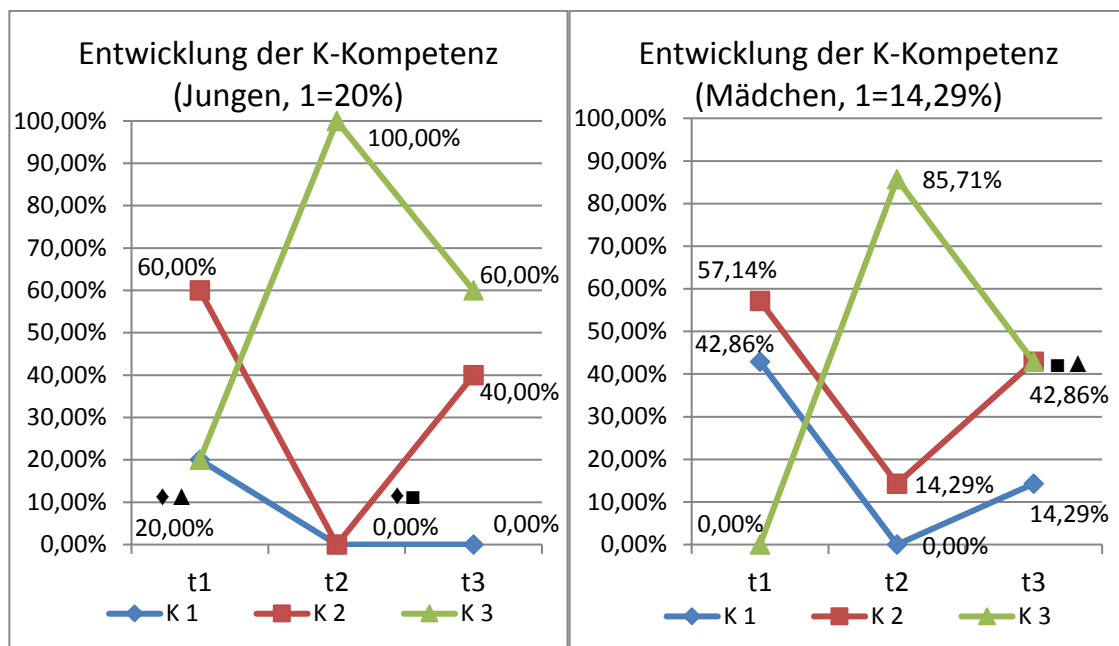
In der B – Reihe starten die Jungen etwas besser als die Mädchen. Sie weisen ausschließlich das intermediäre Niveau auf, während zwei der Schülerinnen noch keine chronologische Ordnung vornehmen. Kurzfristig zeigen sich Differenzen in der Entwicklung. Während nur ein Schüler eine Progression zugunsten der höchsten Stufe erlebt, sind es bei den Schülerinnen deutlich mehr. Nach der Unterrichtsreihe ist mit fast 60% die Mehrheit der Mädchen in der Lage, die Dauer von Zeiträumen zu bewerten, außerdem befinden auch sie sich nun ausschließlich auf den höheren Niveaustufen. Der Lernerfolg stellt sich bei den Mädchen erneut als nachhaltiger dar. Während die Jungen langfristig auf ihrem Ausgangsniveau verharren, verbessern sich zwei Schülerinnen, wovon zu gleichen Teilen die höheren Niveaus profitieren. Die Unterrichtsreihe ist damit für die Schülerinnen förderlicher, da sie ihre schlechtere Ausgangslage nachhaltig verbessern können, wohingegen die Schüler keinen Fortschritt machen, aber auch keinen Schaden in der B – Kompetenz davontragen. Tendenziell verläuft sie aber ähnlich aufgrund der Schwierigkeiten in der nachhaltigen Beurteilung von Dauer und Wandel.

Auch bei Kamp<sup>89</sup> zeigt sich eine schlechtere Ausgangslage der Mädchen. Kurzfristig ziehen sie in ihrer Entwicklung beinahe gleich mit den besseren Jungen und auch langfristig finden sich nur geringe Unterschiede in der Ausprägung des chronologischen Denkens. Auch hier erweisen sich Dauer und Wandel als Problemzone. Bartkowiaks<sup>90</sup> Schülerinnen der 9a entwickeln sich hingegen stetig regressiv. Die Jungen können ihre kurzfristigen Lernerfolge vor allem auf dem elaborierten Niveau nicht verstetigen. Ein

<sup>89</sup> Kamp, N., S. 37.

<sup>90</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 92.

ähnliches Bild zeichnet sich in ihrer 9b ab. Bei Hohendorf<sup>91</sup> ist zu beobachten, dass die wiederum schlechter aufgestellten Mädchen ihre Kompetenz verbessern können. Bei beiden Geschlechtern gibt es kurz – und langfristig Schwierigkeiten in der Beurteilung von Dauer und Wandel, zum Nachteil der anfangs besseren Jungen. Friedebolds<sup>92</sup> Zusatzkurs bildet in Bezug auf das elaborierte Niveau eine Ausnahme, da dieses sehr gut und nachhaltig gefördert wird. Nennenswerte Unterschiede zeigen sich zwischen den Geschlechtern jedoch nicht.



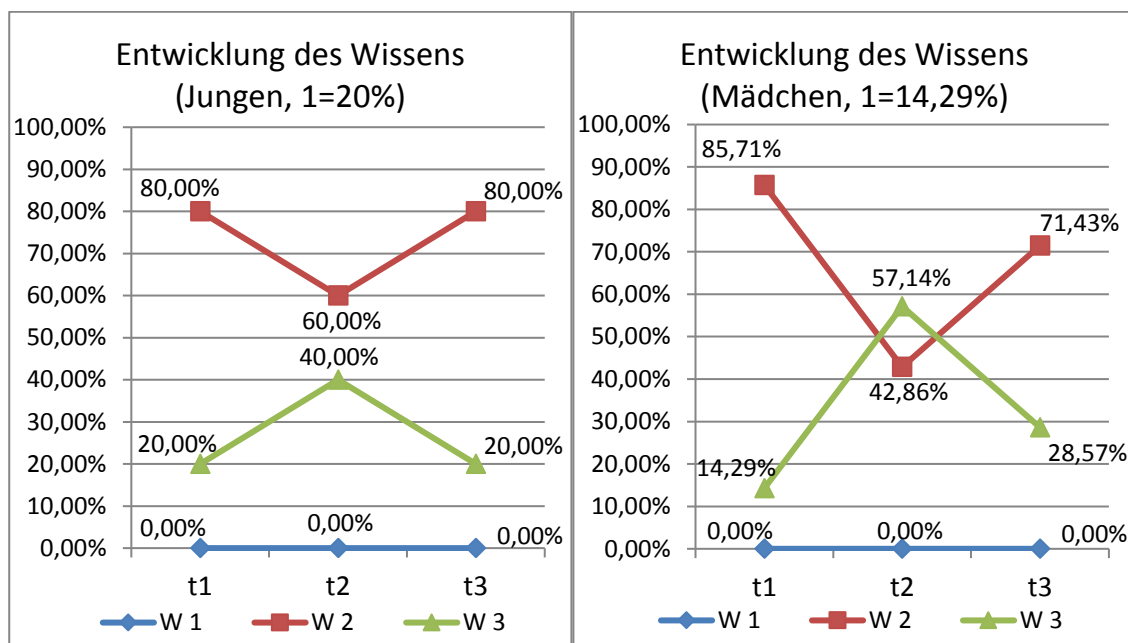
Auch in der Textkomposition sind die Jungen anfangs kompetenter. Zwar nimmt das intermediäre Niveau bei beiden Geschlechtern ca. 60% ein, jedoch gelingt es einem Schüler aber keiner Schülerin zu Beginn, komplexe Sätze zu bilden. Dadurch ergibt sich ein höherer Anteil des Basalen bei den Schülerinnen. Die Entwicklung fällt kurz – wie langfristig jedoch bei beiden Gruppen ähnlich aus. Beide Geschlechter eliminieren unmittelbar nach der Unterrichtsreihe den Anteil der einfachen Hauptsätze in ihren Essays, die Jungen sogar den der intermediären Stufe. Bei den Schülerinnen sinkt der Anteil um über 40%. Beide Gruppen erfahren somit einen enormen Anstieg der ambivalenten Satzstrukturen. So formulieren die Jungen ausschließlich auf dem elaborierten Niveau und auch bei den Mädchen nimmt es mit ca. 85% den größten Anteil ein. Langfristig kann der Erfolg nicht vollständig wiederholt werden, trotzdem ist der Fortschritt beachtlich. Während die Schüler auf dem basalen Niveau bei 0 stagnieren, zeigt nur noch eine Schülerin dieses im Follow – Up – Test. Beide Gruppen weisen eine langfristige Abnahme des intermediären Niveaus um eine Person auf, im Elaborierten liegen sie ebenfalls mit einer Progression von ca. 40% gleichauf. Der Anteil der höch-

<sup>91</sup> Hohendorf, S., S. 26.

<sup>92</sup> Friedebold, H., S. 17.

ten Stufe ist bei den Schülern mit 60% zwar größer, aufgrund der schlechteren Ausgangslage ist die Progression der Schülerinnen insgesamt allerdings höher einzustufen.

Dass die Textkomposition gut gefördert werden kann, auch im Hinblick auf die höchste Niveaustufe, lässt sich bei Kamp zunächst bestätigen. Beide Geschlechter können kurz – wie langfristig einen deutlichen Erfolg zugunsten der ambivalenten Satzstrukturen verzeichnen, wobei die Mädchen aufgrund ihrer schlechteren Ausgangslage besser abschneiden. Die Mädchen in Bartkowiaks beiden Klassen<sup>93</sup> entwickeln sich jedoch rückläufig. Die Schüler der 9a können hingegen ihre textkompositorischen Fähigkeiten ausbauen, in der 9b sinkt trotz kompetenteren Schülern der Anteil des elaborierten Niveaus. Im Oberstufenkurs von Hohendorf<sup>94</sup> liegen die Schülerinnen ebenfalls kurzfristig hinter ihren Schulkameraden. In der langfristigen Entwicklung sind auch sie rückläufig, bei beiden Geschlechtern kann der Erfolg des höchsten Niveaus nicht vollständig verstetigt werden. Bei Friedebold<sup>95</sup> dominieren wiederum die Mädchen im Kompetenzzuwachs allgemein und auch im elaborierten Niveau. Bei ihr entwickeln sich die Schüler langfristig regressiv.



Im Wissen starten die Geschlechter gleich, auch hier ist jedoch die Vorbereitung in der ersten Unterrichtsstunde zu berücksichtigen. Kein\_e Schüler\_in benutzt ausschließlich sporadisches Wissen, der Großteil der Schüler\_innen kontextualisiert. Je ein Schüler und eine Schülerin nimmt bereits eine Beurteilung vor. In der kurzfristigen Entwicklung zeigen sich Unterschiede. Während nur ein Schüler mehr das elaborierte Niveau er-

<sup>93</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 92.

<sup>94</sup> Hohendorf, S., S. 27.

<sup>95</sup> Friedebold, H., S. 18.



reicht, findet bei den Schülerinnen eine größere Progression statt. Mit fast 60% dominiert die höchste Stufe bei ihnen. Sechs Wochen nach dem Ende der Unterrichtsreihe ist der Erfolg der Mädchen jedoch zu relativieren. Zwar ist bei den Mädchen im Gegensatz zu den Jungen, die auf ihrem Anfangsniveau verbleiben, ein Lernfortschritt zu verzeichnen, allerdings macht dieser nur eine Schülerin aus.

Ähnlichkeiten in der diffizilen Förderung des Werturteils lassen sich besonders bei Bartkowiak<sup>96</sup> feststellen. In ihrer 9a entwickelt sich eine Schülerin vom elaborierten Niveau zurück, was langfristig so bleibt, während alle anderen auf dem intermediären Niveau verharren. Bei den Schülern ist nur bei einer Person ein Fortschritt zum höchsten Niveau verzeichnen, ansonsten bleibt auch hier alles wie zu Beginn. In ihrer 9b können beide Geschlechter im Werturteil etwas besser gefördert werden, die Jungen verstetigen den Zuwachs sogar. Hohendorfs<sup>97</sup> Schülerinnen verschlechtern sich sogar, während die Schüler ihren beinahe 30% Zuwachs im Werturteil nicht aufrecht halten können. Die gute Ausgangssituation von Friedebolds<sup>98</sup> Schülern kann nur zugunsten des Faktenwissens verbessert werden, während das Werturteil stagniert. Ihre Schülerinnen können ihren besseren Erfolg im Werturteil nicht nachhaltig festigen.

Alles in allem ist die Entwicklung der Geschlechter als gemischt zu bezeichnen. Kurzfristig lassen sich in beiden Gruppen Erfolge verzeichnen, die, abgesehen von der A – Reihe, bei den Mädchen tendenziell besser ausfallen, evtl. da sie eine schlechtere Ausgangslage hatten. Die Nachhaltigkeit lässt bei beiden Gruppen zu wünschen übrig. Als defizitär ist die Unterrichtsreihe in Bezug auf das chronologische Denken und das Wissen zu bezeichnen. Sie hat langfristig weder einen nennenswerten positiven, noch negativen Einfluss. Wünschenswert wäre eine dauerhafte Festigung der elaborierten Niveaus. In der Textkomposition entwickeln sich beide Gruppen nahezu gleich. Im Gegenwartsbezug wird eine deutlich unterschiedliche Entwicklung der Geschlechter sichtbar, da die Mädchen eindeutig nachhaltiger lernen als die Jungen. Der Blick auf die Vergleichsstudien untermauert jedoch die Annahme, dass es keine einheitlichen Befunde gibt, welches Geschlecht bessere Erfolge im Geschichtsunterricht erzielt<sup>99</sup>. Die mühsame, geschlechtsunabhängige Förderung des elaborierten Niveaus, die in den meisten Kategorien und auch in den Vergleichsstudien oft zu beobachten ist, ist daher im folgenden Unterkapitel zur leistungsspezifischen Entwicklung besonders zu beachten.

---

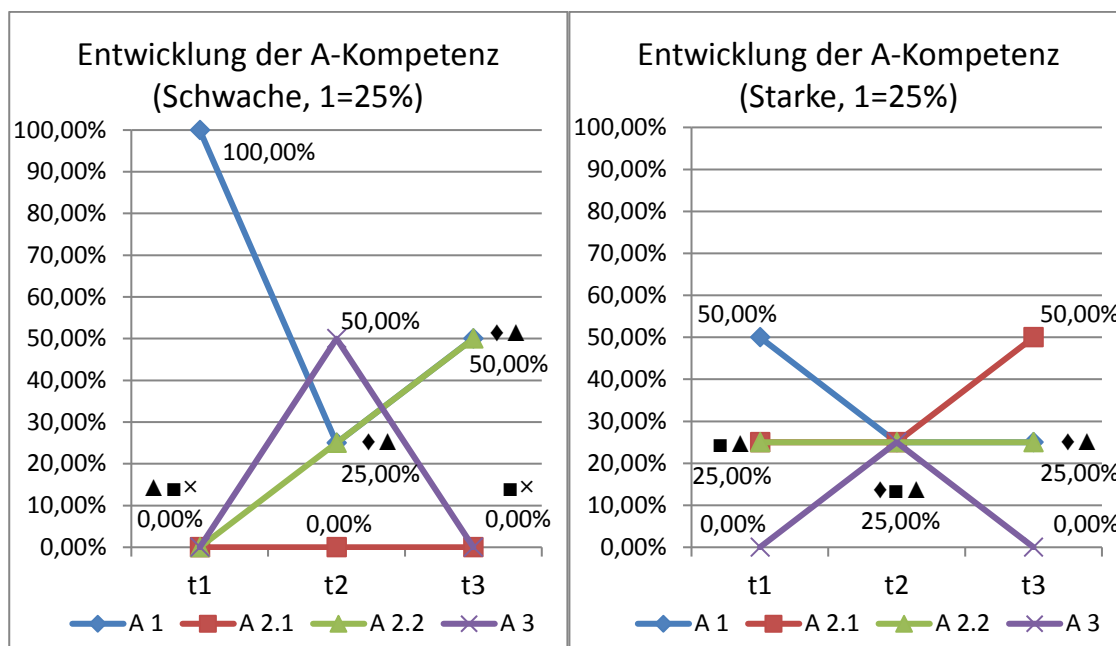
<sup>96</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 92.

<sup>97</sup> Hohendorf, S., S., 28.

<sup>98</sup> Friedebold, H., S. 19.

<sup>99</sup> Für die Sekundarstufe I stellen Neumann, Schürenberg und van Norden fest, dass im Geschichtsunterricht geschlechtsunspezifisch gelernt wird, vgl. Neumann, V., Schürenberg, W., van Norden, J.: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichte postkolonial (Band 15), 2016, S. 157.

### 9.3 Leistungsspezifische Analyse



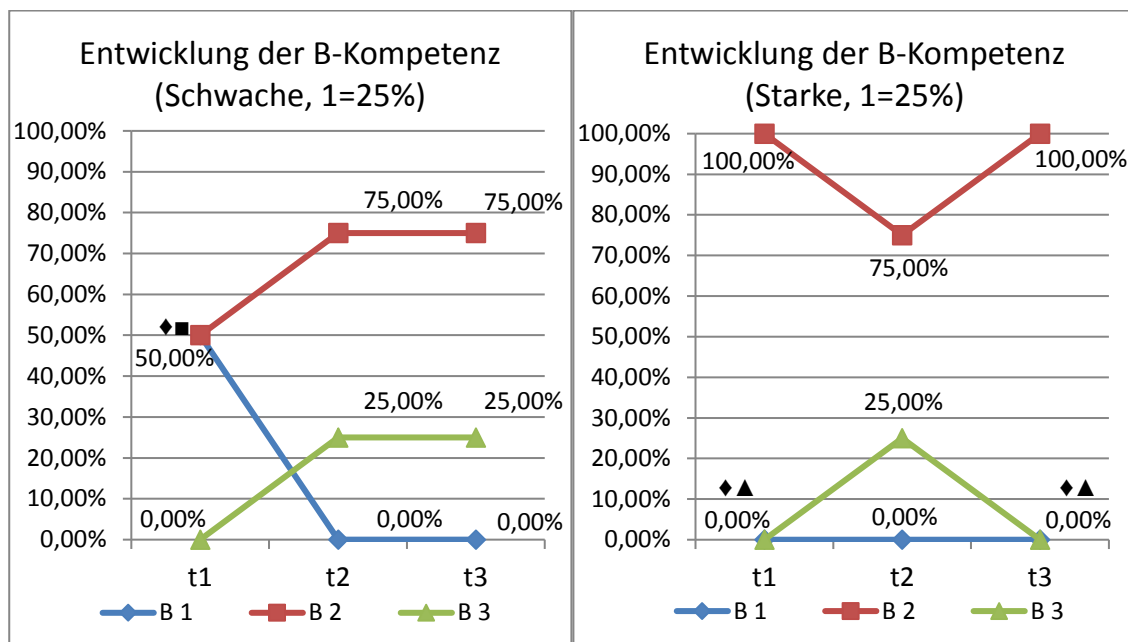
In der A – Reihe starten die schwachen<sup>100</sup> Schüler\_innen ausschließlich mit dem entrückten Erzählen, bei den Starken ist es die Hälfte der Schüler\_innen. Der Rest der Starken verteilt sich gleichmäßig auf beide intermediären Erzähltypen. In beiden Gruppen ist ein kurzfristiger Lernerfolg zu verzeichnen, allerdings gestaltet er sich bei den Schwachen prägnanter. Während nur noch ein\_e Schüler\_in keinen Gegenwartsbezug herstellt, steigt der Anteil der höchsten Niveaustufe auf 50%. Außerdem stellt eine Person einen kritischen Bezug dar, während weiterhin niemand traditional erzählt. Bei den Starken hingegen stagniert der Anteil der intermediären Erzähltypen, während eine Person Vergangenheit und Gegenwart genetisch aufeinander bezieht. Auch wenn langfristig mit 75% mehr starke Schüler\_innen als Schwache mit 50% die höheren Niveaustufen erreichen, ist die Abnahme des entrückten Erzählens bei Letzteren deutlicher. Der erfreuliche Anteil des genetischen Erzählens nach der Unterrichtsreihe kann von keiner der beiden Gruppen langfristig wiederholt werden und verbleibt bei dem Ausgangswert von 0. Der Unterricht ist damit erfolgreicher für die Schwachen verlaufen, die Nachhaltigkeit ist jedoch für beide vor allem in Bezug auf das elaborierte Niveau ausbaufähig.

Wie schwer die angemessene Förderung der beiden Leistungsgruppen ist, bestätigt sich in den meisten Vergleichsstudien. Während die Schwachen bei Kamp<sup>101</sup> ihr Niveau verbessern können, büßen die Starken ein. Erst langfristig können die starken

<sup>100</sup> Die Einteilung der Schüler\_innen erfolgte durch ein Punktesystem, bei dem pro Kategorie für jedes Niveau aufsteigend Punkte von 1 bis 3 vergeben wurden. Zu den starken Schüler\_innen gehören 02w, 07m, 09m und 13w, zu den Schwachen 05w, 06m, 10w und 14w. Aufgrund der Proband\_innenanzahl von 12 wurden zusätzlich zu den Starken und Schwachen Graphiken für die Entwicklung der mittelmäßigen Schüler\_innen erstellt, siehe Anhang A 10. Sie werden jedoch in der Studie nicht zusätzlich analysiert.

<sup>101</sup> Kamp, N., S. 43.

und sogar die schwachen Schüler\_innen das genetische Erzählen zeigen, wobei wieder einschränkend erwähnt werden muss, dass in der Zwischenzeit in Sozialwissenschaften am Gegenstand weitergearbeitet wurde. Auch bei Bartkowiak<sup>102</sup> können in beiden Gruppen die schwächeren Schüler\_innen besser gefördert werden. In der 9b kann der Fortschritt sogar langfristig gehalten werden. Bei Hohendorf<sup>103</sup> entwickeln sich hingegen die stärkeren Schüler\_innen kurz – und langfristig besser, wenn auch nur geringfügig. Bei Friedebold<sup>104</sup> verstetigt sich der Fortschritt der Starken nicht, die Regression der Schwachen jedoch schon.



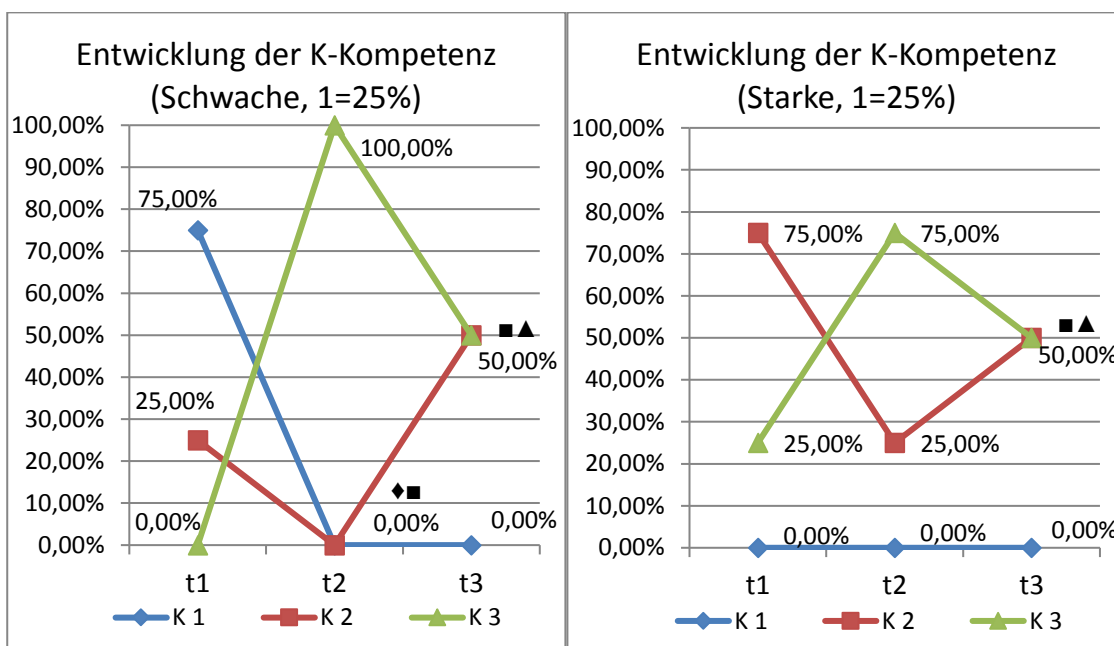
Die B – Kompetenz ist für beide Leistungsgruppen die besser ausgebildete historische Kompetenz. Die Schwachen verteilen sich zu gleichen Teilen auf das basale und intermediäre Niveau, während die Starken ausschließlich eine chronologische Ordnung vornehmen. Nach Beendigung der Unterrichtsreihe verzeichnen die Schwachen einen beachtlichen Lernfortschritt. Alle Schüler\_innen sind in der Lage, eine Vor – und Nachzeitigkeit auszudrücken, eine Person schafft es sogar, eine Bewertung der Zeiträume vorzunehmen. Im Vergleich schneiden die starken Schüler\_innen deutlich schlechter ab. Nur ein\_e Schüler\_in erreicht bei ihnen die nächsthöhere Stufe. Langfristig hat die Unterrichtsreihe sogar keinen Einfluss auf die B – Reihe der Starken. Die Schwachen hingegen können ihre guten Ergebnisse langfristig wiederholen. Das chronologische Denken wird durch die Unterrichtsreihe somit lediglich bei den schwachen Schüler\_innen nennenswert gefördert. Es zeigt sich auch hier, dass das elaborierte Niveau nicht so leicht zu fördern ist wie das Intermediäre.

<sup>102</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 93.

<sup>103</sup> Hohendorf, S., S. 31.

<sup>104</sup> Friedebold, H., S. 21.

Im chronologischen Denken der Vergleichsstudien zeigt sich mehrheitlich, dass die Schwachen stärker gefördert werden. So ziehen bei Kamp<sup>105</sup> die zunächst vollständig auf dem basalen Niveau stehenden Schwachen mit den starken Schüler\_innen gleich und können diesen Zuwachs sogar nachhaltig festigen. Die Starken hingegen fallen auf ihr Anfangsniveau zurück. Auch in Bartkowiaks<sup>106</sup> 9b übertreffen die schwächeren Schüler\_innen langfristig die Starken und ziehen in der Beurteilung von Dauer und Wandel sogar gleich. Bei Hohendorf<sup>107</sup> stagniert der Anteil des elaborierten Niveaus in beiden Leistungsgruppen, jedoch können die Schwachen ihre Ausgangslage nachhaltig stärker verbessern. Die Ausnahmen bilden Friedebold<sup>108</sup> und Bartkowiaks 9a. Hier entwickeln sich die Starken vor allem bei Friedebold besser und langfristig zugunsten des höchsten Niveaus.



Für die Schwachen stellt die Textkomposition die anfangs zweitschlechteste Kompetenz dar. Drei Viertel der Schüler\_innen formulieren einfache Hauptsätze. Die Starken hingegen steigen in ihrer zweitbesten Kompetenz vollständig auf den höheren Niveaustufen ein, eine Person konstruiert bereits ambivalent. Kurzfristig kann dieser Anteil auf drei Viertel gesteigert und ein Fortschritt verzeichnet werden. Deutlicher ist jedoch die progressive Entwicklung der Schwachen. Nach der schlechten Ausgangslage schaffen es alle Schüler\_innen, komplexe Satzstrukturen in ihre Geschichten einzubinden, was eine krasse Entwicklung darstellt. Langfristig fällt die Progression nicht derart stark aus, was jedoch zu verkraften ist angesichts der Abnahme des basalen Niveaus. Sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe schaffen die Schwachen zu gleichen Teilen, inter-

<sup>105</sup> Kamp, N., S. 45.

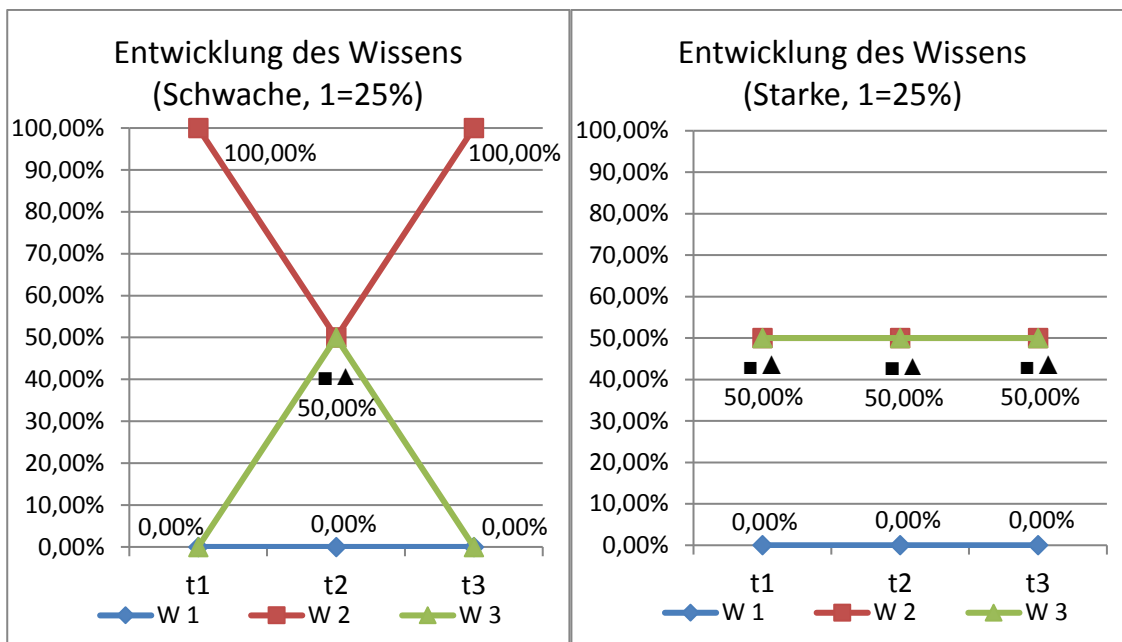
<sup>106</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 93.

<sup>107</sup> Hohendorf, S., S. 32.

<sup>108</sup> Friedebold, H., s. 22.

mediär und elaboriert zu formulieren. Damit ziehen sie langfristig mit den Starken gleich. Die Textkomposition entwickelt sich in beiden Gruppen somit am besten, die Unterrichtsreihe wirkt hier zufriedenstellend. Besonders erfreulich ist der Erfolg der schwachen Schüler\_innen. Die Förderung der höchsten Niveaustufe zeigt sich in der K – Kompetenz erfolgreicher als in den anderen Kategorien.

Leistungsspezifisch zeigt sich ein durchmischtes Bild in den Vergleichsstudien. Bei Kamp<sup>109</sup> findet sich in beiden Gruppen eine beinahe identische Entwicklung, die jedoch bedingt nachhaltiger ausfällt. In Bartkowiaks<sup>110</sup> 9a drücken die Starken sich im Gegensatz zu den Schwachen verstärkt und nachhaltig ambivalent aus. In ihrer 9b hingegen verbessern sich die Schwachen enorm, können dies aber nicht ganz verstetigen. Die Starken entwickeln sich hingegen kontinuierlich regressiv von der höchsten Stufe aus. Ähnlich entwickelt sich Friedebolds<sup>111</sup> Zusatzkurs, während bei Hohendorf<sup>112</sup> die Starken vom Unterricht mehr profitieren und umfangreichere Satzstrukturen verwenden.



Das Wissen ist in beiden Leistungsgruppen die am besten ausgeprägte Kategorie. Alle Schüler\_innen erreichen zu Beginn die höheren Niveaustufen, die Schwachen ausschließlich das intermediäre Niveau, die Starken zur Hälfte sogar das Elaborierte. Kurzfristig ergibt sich eine Progression der Schwachen trotz der guten Ausgangslage. Sie liegen mit einer gleichmäßigen Verteilung auf sporadisches Wissen und Werturteil nach der Unterrichtsreihe gleichauf mit den Starken. Bei diesen stagniert das Ausgangsniveau. Dieser Umstand ändert sich bedauerlicherweise auch langfristig nicht. Auch in dieser Kategorie muss die Unterrichtsreihe nachhaltiger gestaltet werden, um

<sup>109</sup> Kamp, N., S. 46.

<sup>110</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 93.

<sup>111</sup> Friedebold, H., S. 23.

<sup>112</sup> Hohendorf, S., S. 33.

beiden Leistungsgruppen gerecht zu werden. Das Werturteil stellt dabei eine besondere Herausforderung dar.

Dass diese Entwicklung jedoch nicht so ungewöhnlich ist, zeigt die Betrachtung der Vergleichsgruppen. In beiden Leistungsgruppen dominiert bei Kamp<sup>113</sup> das Faktenwissen, ebenso in Bartkowiaks<sup>114</sup> 9a. Die Ausprägung des Werturteils bei den Starken ist dabei minimal, kann aber nachhaltig gefestigt werden. In ihrer 9b kann das elaborierte Niveau etwas besser gefördert werden, jedoch ergeben sich auch hier Mängel in der Nachhaltigkeit. Bei Hohendorf<sup>115</sup> entwickeln sich die Schwachen auch im Hinblick auf das höchste Niveau besser als die Starken. Diese entwickeln sich sogar langfristig zurück vom Werturteil hin zum Faktenwissen. Friedebolds<sup>116</sup> starke Schüler\_innen können ihre 100% im Werturteil erfreulicherweise kontinuierlich aufrechterhalten, ihre Schwachen fokussieren hingegen ebenfalls das Faktenwissen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in der Regel leichter gelingt, die zu Beginn schwachen Schüler\_innen auf die höheren Niveaustufen, allen voran die intermediäre Stufe, zu bringen<sup>117</sup>. Die generell diffizile Förderung der elaborierten Niveaus kann einen Erklärungsansatz bieten, warum die Förderung der Starken weniger gut ausfällt. Dabei scheint in diesem Kurs die fachübergreifende K - Kompetenz eine Ausnahme zu bilden. Die Vergleichsstudien belegen zum Teil die zu den Kategorien dargestellten Vermutungen, in der K – Kompetenz ergeben sich die meisten Unterschiede.

## 10. Reflexion der Reihe und Folgen für den Geschichtsunterricht

Angesichts der sehr positiven Ergebnisse in der A – Reihe lässt sich konstatieren, dass mit dem Zeitstrahl in dieser Lerngruppe gute Erfahrungen gemacht wurden. Eine erneute Verwendung würde sich entsprechend in diesem Kurs anbieten. Auch die B – Kompetenz konnte verbessert, jedoch nicht gleichermaßen gefestigt werden. Allerdings scheinen die Betrachtung verschiedener zeitlicher Stationen der Menschenrechtsgeschichte und die Forderung der Formulierung einer Entwicklungsgeschichte zu mehreren Zeitpunkten innerhalb der Unterrichtsreihe förderlich gewesen zu sein. Schwierigkeiten ergaben sich im Ausbau des elaborierten Niveaus. Die Beurteilung von Dauer und Wandel sollte daher stärker in die Aufgabenstellung eingebunden werden. Es kann vermutet werden, dass die Beantwortung der zentralen Frage der Unterrichtsreihe mit ihrer ambivalenten Formulierung die K – Kompetenz gefördert hat. Allerdings liegt auch die Vermutung nahe, dass sie zu wenig provokativ angelegt war, um eine deutliche

---

<sup>113</sup> Kamp, N., S. 48.

<sup>114</sup> Bartkowiak, E., Nationalsozialismus, S. 93.

<sup>115</sup> Hohendorf, S., S. 34.

<sup>116</sup> Friedebold, H., S. 24.

<sup>117</sup> Die bessere Förderung der schwachen Schüler\_innen findet bei Neumann, Schürenberg und van Norden Bestätigung für die Sekundarstufe I, vgl. Dies., Kompetenz, S. 159.

Wertung und Ich – Botschaft bei den Schüler\_innen herauszufordern. Die mangelnde Nachhaltigkeit könnte durch den langen Zeitraum ohne Geschichtsunterricht bedingt sein. Vor allem in Bezug auf Kamp finden sich Pro – Argumente für fächerübergreifenden Unterricht um Kompetenzen in Bezug auf einen konkreten Gegenstand nachhaltig zu fördern. Auch durch kontinuierlichen Geschichtsunterricht hätten die neu erworbenen Fähigkeiten verfestigt werden können. Schließlich sollen Kompetenzen als eine Art Schemata angeeignet werden, die auf jeden Gegenstand und jede Fragestellung angewandt werden können<sup>118</sup>. Dies ließe sich durch eine länger angelegte Studie näher untersuchen<sup>119</sup>.

Aufgrund des kurzen Zeitraums und der Vorgabe des Schwerpunkts „DDR“ konnte das Interesse der Schüler\_innen nicht berücksichtigt werden. Gerade in der Aktivierung des Vorwissens zeigte sich, dass viele Schüler\_innen sich für die menschenrechtliche Situation und Entwicklung in den USA interessieren, was in einer offeneren, explorativen Unterrichtsreihe hätte Beachtung finden können. Nach der langen Phase des lehrkraftzentrierten Unterrichtsgesprächs bei der regulären Lehrkraft wurde die gruppenarbeitlastige Reihe als angenehm empfunden, was sich aus der Rückmeldung der Schüler\_innen in der letzten Stunde ergibt. Als positiv empfanden die Schüler\_innen außerdem die transparente Struktur, den Ablauf und das Ziel der Unterrichtsreihe und das trotz der organisatorischen Überraschungen.

Wenn auch Tendenzen aufgezeigt wurden, die den Lernzuwachs der Mädchen besser erscheinen lassen, liegt dies wohl eher an der schlechteren Ausgangslage und der Förderung der höchsten Niveaustufe. Zunächst formulierte ich für mich die Hypothese, dass der Fortschritt in der A – Kompetenz im Hinblick auf das kritische Erzählen der Mädchen besser ausfällt, weil in der Unterrichtsreihe die (Nicht – )Gültigkeit der Menschenrechte für Frauen intensiv besprochen und in der Bilderreihe der Gegenwartsbezug unter anderem mit Angela Merkel angeregt wurde, was eine Art Betroffenheit oder kognitiven Konflikt ausgelöst haben könnte. Ein genauerer Blick in die Essays zeigte aber, dass die Schülerinnen nicht öfter als die Schüler den geschlechtsbetonten Gegenwartsbezug wählten. Interessant war aber, dass beinahe jede\_r Schüler\_in ab dem zweiten Essay die Gültigkeitsproblematik zur Zeit der Französischen Revolution in die Narration einbrachte<sup>120</sup>. Der Blick auf die Vergleichsgruppen hat die Vermutungen zur unterschiedlichen Entwicklung der beiden Leistungsgruppen im Großen und Ganzen

---

<sup>118</sup> Bei Neumann, Schürenberg und van Norden zeigen sich allerdings Tendenzen für die Sekundarstufe I, dass manche Gegenstände zur Förderung der historischen Kompetenzen besser geeignet sind als andere, vgl. Dies., Kompetenz, S. 157.

<sup>119</sup> So vergleicht Bartkowiak ihre 9a auch mit deren Entwicklung in der 8. Jahrgangsstufe, vgl. Dies, Nationalsozialismus, S. 46f. Innerhalb einer länger angelegten Untersuchung mehrerer Unterrichtsreihen einer einzelnen Lehrkraft könnte es auch ein Erkenntnisinteresse darstellen, anhand welcher Aussagen die Niveaus gezeigt werden und ob eine angemessene, komplexe und historische Vernetzung der verschiedenen Gegenstände stattfindet. Erst dann ist auch umfangreiches Faktenwissen historisch sinnvoll.

<sup>120</sup> Dadurch wurde oft K 3 ausgeführt.

bestätigt. Dabei stellt sich die Frage, wie Unterricht besser auf verschiedenstarke Schüler\_innen zugeschnitten werden muss, um effektiv zu sein. Oftmals wird die Binnendifferenzierung nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden eingebracht. Einer binnendifferenzierten Unterrichtsreihe bedarf es aber meiner Meinung nach mehr Kenntnis über die Schüler\_innen des Kurses, welche in diesem Falle nicht vorhanden war. Die interessengeleitete, explorative Anlage einer Unterrichtsreihe wäre eine weitere Möglichkeit, wenn unterschiedliche Leistungsgruppen gefördert werden sollen. Wie oben vermutet könnte eine schärfere Formulierung der Aufgaben aber bereits eine Steigerung der elaborierten Niveaus zur Folge haben.

## 11. Reflexion und Folgen für die Lehrpersönlichkeit

Die Anwendung des Zeitstrahls hat sich wie oben beschrieben als wirkungsvoll erwiesen und mich in meiner Überzeugung bestätigt. Da auch eine Sicherheit meinerseits im Umgang mit diesem bestand und die Schüler\_innen im Verlauf ebenfalls auf ihn zurückgriffen, kann ich festhalten, dass ich im Laufe meiner Karriere öfter auf dieses fachspezifische Instrument zurückgreifen werde. Die Wirksamkeit des Zeitstrahls stellt dabei einen Faktor der Unterrichtsgestaltung dar, der im Rahmen einer weiteren Studie untersucht werden könnte. Mein Erfolg und meine persönliche Überzeugung bezüglich der fachspezifischen Kompetenzen bestätigen ferner die Vermutung Neumanns, Schürenbergs und van Nordens, dass der Lehrkraftfaktor die Lernentwicklung entscheidend beeinflusst<sup>121</sup>. Angesichts dessen, dass ich nur einen kurzen Einblick in den regulären Unterricht werfen konnte, habe ich mich für eine Kombination von expositorischen und explorativen Elementen entschieden<sup>122</sup>. Meiner Einschätzung nach wäre eine rein explorative Unterrichtsreihe aufgrund des Unterrichts, der das lehrkraftzentrierte Unterrichtsgespräch bevorzugte, eine zu große Überforderung gewesen. Persönlich hätte ich mir eine stärkere Berücksichtigung der Interessen der Schüler\_innen gewünscht, was im Rahmen des Curriculums nicht möglich war. Hier werde ich im Rahmen meiner Möglichkeiten als Lehrerin anders handeln.

Das forschende Lernen werde ich angesichts der interessanten Ergebnisse beibehalten, denn die Entwicklungen wären mir ohne Überprüfung vielleicht gar nicht aufgefallen. Das Programm „Atlas.ti“ ist nicht zwingend erforderlich, geübte Lehrkräfte können mit vier verschiedenfarbigen Textmarkern arbeiten. Ein Programm wie „Excel“ ist den Lehrkräften leicht zugänglich und wahrscheinlich auch an den Schulrechnern vorhanden. Die Relevanz der Kompetenzen, vor allem der fachspezifischen, bleibt bei der regelmäßigen Überprüfung durch das forschende Lernen im Gedächtnis und sollte in

---

<sup>121</sup> Neumann, V., Schürenberg, W., van Norden, J., Kompetenz, S. 158.

<sup>122</sup> Neumann, Schürenberg und van Norden stellen fest, dass beide Unterrichtsstile in der Sekundarstufe I gleichberechtigt eingesetzt werden können, da durch beide ein Kompetenzzuwachs erreicht werden kann, vgl. Dies., Kompetenz, S. 159.



der Beurteilung und Entwicklung der Schüler\_innen miteinbezogen werden, wenn es um wirkungsvollen *Geschichts*unterricht gehen soll und nicht um das Widerkäuen von Daten über Gegenstände in der Vergangenheit.

## 12. Fazit und Ausblick der Praxisstudie

Trotz der organisatorischen Schwierigkeiten des Schulalltags konnte im Großen und Ganzen ein im Hinblick auf die A – Kompetenz ungewöhnlich positives Ergebnis erreicht werden. Wenn auch die Nachhaltigkeit und die Entwicklung des elaborierten Niveaus zu wünschen übrig lassen, legitimieren die Ergebnisse die Anlage meiner Unterrichtsreihe, des Zeitstrahls und damit mein Vorgehen als Lehrkraft. Besonders der Blick in die Forschung zeigt dabei, dass die Förderung des höchsten Niveaus eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht darstellt. Das Forschungsdesign könnte um einen detaillierten didaktischen Kommentar der Lehrkräfte, deren Kurse und Klassen untersucht werden, zu ihrer Unterrichtsreihe erweitert werden, um weitere, die Ergebnisse beeinflussende oder erklärende Elemente von Geschichtsunterricht zu untersuchen<sup>123</sup>. Auch eine Langzeitstudie könnte interessante Ergebnisse liefern. Als Lehrerin, die den Anspruch an sich selbst hat, guten Geschichtsunterricht zu halten, sehe ich es als meine Aufgabe an, im Verlauf meiner Karriere durch das forschende Lernen Wege zu finden, wie das elaborierte Niveau, vor allem der historischen Kompetenzen, nachhaltig gefördert werden kann. Das Praxissemester stellt sich rückblickend als überaus wertvolle Erfahrung heraus, die mich in meinem Anliegen bestätigt, Lehrerin zu werden.

---

<sup>123</sup> Zu fragen ist dann aber, ob sich noch genauso viele Lehrkräfte bereit erklären, an der Studie teilzunehmen, da solch ein Kommentar einen großen Schreibaufwand bedeutet, wie ich selbst durch die Planung der Unterrichtsreihe erleben konnte.

## Literaturverzeichnis

Bartkowiak, E.: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. Thema der Reihe: Französische Revolution, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf)

[bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf) (letzter Zugriff: 23.08.16).

Dies.: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht am Beispiel von zwei 9. Klassen. Thema der Reihe: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, Bielefeld 2016, URL: [http://www.uni-biele-](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit_Bartkowiak-(korrigierte-Version)-2016.pdf)  
[feld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit\\_Bartkowiak-\(korrigierte-Version\)-2016.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Masterarbeit_Bartkowiak-(korrigierte-Version)-2016.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17).

Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. „DDR – eingesperrt“. Jugendliche im Stasi – Visier am Beispiel des Operativen Vorgangs (OV) „Signal“ (Quellen für die Schule, Bd. 3), Berlin 2012<sup>4</sup>.

Ders. (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. Flucht aus der DDR. „Versuchter Grenzdurchbruch zweier Schüler“ (Quellen für die Schule, Bd. 2), Berlin 2013<sup>5</sup>.

Ders. (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. Jugendliche Inoffizielle Mitarbeiter (IM). IM „Shenja“ (Quellen für die Schule, Bd. 1), Berlin 2013<sup>5</sup>.

Ders. (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. „Revisor“. Überwachung, Verfolgung und Inhaftierung eines Mannes durch das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) (Quellen für die Schule, Bd. 4), Berlin 2013<sup>2</sup>.

Ders. (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. Schülerprotest 1961. Wie die Stasi gegen eine Abiturklasse der Erweiterten Oberschule in Anklam vorging (Quellen für die Schule, Bd. 5), Berlin 2013<sup>3</sup>.

Ders. (Hg.): Auszug aus einer Akte des MfS. Von der Schule verwiesen. Schülerprotest an der Berliner Carl – von – Ossietzky – Schule 1988 (Quellen für die Schule, Bd. 6), Berlin 2013<sup>3</sup>.

Friedebold, H.: „Rückblickend kann man sagen, dass ...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2016, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf> (letzter Zugriff 16.02.17).

Hohendorf, S.: „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, URL: [http://www.uni-biele-](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf)  
[feld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17).

Kamp, N.: Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I – Nationalsozialismus, Bielefeld 2016, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Projektskizze\\_Niklas-Kamp.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Projektskizze_Niklas-Kamp.pdf) (letzter Zugriff 16.02.17).

Lenzian, H.-J. et al.: Zeiten und Menschen - Geschichtswerk für die gymnasiale Oberstufe - Ausgabe Nordrhein-Westfalen u.a. - Neubearbeitung: Schülerband 1: Einführungsphase, Paderborn 2014.

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2010.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007, URL: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf) (letzter Zugriff: 20.05.2016).

Dass. (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein – Westfalen, Düsseldorf 2014, URL: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/ge/KLP\\_GOSt\\_Geschichte.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf) (letzter Zugriff Projektskizze: 20.05.16. Letzter Zugriff Praxisstudie: 10.11.16).

Neumann, V., Schürenberg, W., van Norden, J.: Ergebnisse der Datenerhebung Studie 2015/2016, Bielefeld 2016, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse\\_der\\_Datenerhebung\\_Internetseite.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Ergebnisse_der_Datenerhebung_Internetseite.pdf) (letzter Zugriff: 31.03.16).

Dies.: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichte postkolonial (Band 15), 2016, S. 149 – 164.

Van Norden, J.: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Reihe Geschichtsdidaktik 13), Freiburg 2011.

Ders.: Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz, in: M. Sauer et al. (Hgg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz (Beihefte zu Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9), Göttingen 2014, S.157 – 174.

Ders.: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte. Forschung und Wissenschaft 49), Berlin 2014.

## Anhang

### A 1 Bilderreihe Menschenrechte

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Material\_U-Reihe\_Studie → Bilderreihe\_Menschenrechte

### A 2 Tabellarische Unterrichtsreihe

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Material\_U-Reihe\_Studie → Menschenrechte\_U-Reihe\_ausführlich

### A 3 Arbeitsblatt AEMR

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Material\_U-Reihe\_Studie → Aus Fehlern lernen\_AB

### A 4 Arbeitsblatt AEMR Lösung

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Material\_U-Reihe\_Studie → Aus Fehlern lernen\_AB\_Lösung

### A 5 Einteilung der Schüler\_innen in stark und schwach

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Essays 2017b10EF → Leistung\_2017b10EF\_Einteilung der Schüler\_innen

### A 6 Kodierleitfaden Menschenrechte

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Essays 2017b10EF → Kodierleitfaden\_2017b10EF

### A 7 Essays der Schüler\_innen

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Essays 2017b10EF → E1\_2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Essays 2017b10EF → E2\_2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Essays 2017b10EF → E3\_2017b10EF

### A 8 Tabellen Gesamtgruppe 2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Exceltabellen\_2017b10EF → CPD\_Matrix\_Gesamt\_2017b10EF

### A 9 Geschlechtsspezifische Tabellen 2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Exceltabellen\_2017b10EF → CPD\_Matrix\_Geschlecht\_2017b10EF

## A 10 Leistungsspezifische Tabellen 2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b10EF → Exceltabellen\_217b10EF →  
CPD\_Matrix\_Leistung\_2017b10EF

## A 11 Ko – Okkurrenzmatrix 2017b10EF

CD → Anhang\_Krüger\_2017b1EF → Exceltabellen\_2017b10EF → Kookkur-  
renz\_Matrix\_2017b10EF