

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltung: Berufsfeldbezogene Praxisstudie (220032)  
Veranstalter: PD. Dr. Jörg van Norden  
Sommersemester 2016

# Praktikumsbericht

Analyse der Lernprogression einer 6. Klasse im Geschichtsunterricht

vorgelegt von:  
Tim Wagner

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Das Analysevorhaben.....	2
3. Analyse der Lernprogression.....	3
3.1 Kompetenzen und Niveaustufen.....	4
3.2 Analyseschritte.....	7
3.3 Auswertung der Essays.....	7
3.3.1 Analyse von Essay 1-3 .....	8
3.3.2 Analyse der Essays 1-3 aller weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schüler.....	12
3.3.3 Analyse der Essays 1-3 der schwachen und der starken Schülerinnen und Schüler.....	19
3.3.4 Ergebnisse.....	25
3.4 Reflexion der Analysemethode.....	26
4. Fazit.....	28
5. Literaturverzeichnis.....	30
6. Anhang.....	32
7. Eidestattliche Erklärung.....	34

## 1. Einleitung

Der Unterricht an Schulen hat gemeinhin immer noch eine gewisse nicht öffentliche Komponente. Was innerhalb der Klassenzimmer stattfindet, wie sich Lehrerinnen und Lehrer verhalten und wie sie ihren Unterricht gestalten, wird meist nicht überprüft. Dabei es ist, wenn man guten Unterricht machen will, unerlässlich, den eigenen Unterricht zu prüfen und zu optimieren, die Methoden und die Lernprogression zu hinterfragen und zu analysieren. Dies ist während der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie passiert. An einem Bielefelder Gymnasium wurde innerhalb des Geschichtsunterrichts in einer 6. Klasse eine Unterrichtsreihe zum Thema „Römer und Germanen“ von Studierenden durchgeführt. Es soll in diesem Praktikumsbericht dargestellt und untersucht werden, wie sich die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts und auch nach der Unterrichtsreihe entwickelt hat. In der nachfolgenden Analyse wird es vor allem um die folgenden Fragen gehen: 1. Wie haben sich die einzelnen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickelt? 2. Bedingt sich die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen? 3. Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede? 4. Wie entwickeln sich die Kompetenzen in Bezug auf starke und auf schwache Schülerinnen und Schüler?

Zunächst wird im Folgenden kurz das Analysevorhaben umrissen. Danach werden die vier Kompetenzen und jeweiligen Niveaustufen dargestellt, nach denen die Analyse durchgeführt wird. Anschließend folgt die Entwicklung der Kompetenzen, die dazu genauer betrachtet wird; zunächst generell, dann geschlechterspezifisch und abschließend im Hinblick auf starke und schwache Schülerinnen und Schüler. Ferner ist eine Kritik der Analysemethode unerlässlich, um die Ergebnisse der Analyse richtig einordnen zu können.

## 2. Das Analysevorhaben

Um für die Analyse der Lernprogression Daten zu erhalten, mussten die Schülerinnen und Schüler drei Mal die gleiche Bilderreihe verschriftlichen. Sie bekamen ein Arbeitsblatt mit sechs unbeschrifteten Bildern, die alle etwas mit der Unterrichtsreihe „Römer und Germanen“ zu tun hatten. Alle Bilder bzw. die dargestellten Themen wurden im Laufe der Unterrichtsreihe thematisiert; manche explizit, manche eher implizit. Um eine Entwicklung in der Lernprogression ermitteln zu können, war es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, drei Mal einen zusammenhängenden Text zu dieser Bilderreihe zu schreiben. Mehr als diesen Arbeitsauftrag beinhaltete die Aufgabe zur Bilderreihe nicht.

Der erste Essaysatz wurde vor Beginn der Unterrichtsreihe geschrieben. In dieser Phase mussten die Schülerinnen und Schüler spekulieren bzw. eventuell schon präsentenes Vorwissen aktivieren, um die Bilder beschreiben zu können. Zu diesem Zeitpunkt waren weder die Inhalte der Bilder angesprochen worden, noch die allgemeinen Anforderungen bezüglich des Schreibens von Texten. Der zweite Essaysatz wurde unmittelbar nach dem Ende der Unterrichtseinheit zu „Römern und Germanen“ geschrieben. Die Schülerinnen und Schüler hatten nun die Möglichkeit, ihre Ausführungen auf das im Unterricht Gelernte zu beziehen bzw. die Ergebnisse des Unterrichts für die Beschreibung der Bilder zu nutzen. Anhand der Ergebnisse dieses Essaysatzes kann im Folgenden überprüft werden, ob grundsätzlich Lernfortschritte zu verzeichnen sind, indem die Ergebnisse des zweiten Essaysatzes mit denen des ersten verglichen werden. Ferner mussten die Schülerinnen und Schüler die Bilderreihe noch ein drittes Mal verschriftlichen, nachdem die Unterrichtsreihe „Römer und Germanen“ abgeschlossen und bereits eine weitere Unterrichtseinheit zum Thema „Mittelalter“ durchgeführt worden war. Die letzte Unterrichtsstunde zum Thema „Römer und Germanen“ lag zu diesem Zeitpunkt bereits einige Wochen zurück und die Schülerinnen und Schüler hatten sich mit einem thematisch anderen Unterrichtsstoff auseinandergesetzt. Hintergrund des dritten Essays ist, dass die Nachhaltigkeit der Unterrichtsreihe „Römer und Germanen“ überprüft werden soll. Es ging bei der dritten Verschriftlichung darum, das noch vorhandene Wissen zu reaktivieren und auf Gelerntes zurückzugreifen. Anhand dessen kann im Folgenden nicht nur ermittelt werden, ob es durch die Unterrichtseinheit eine Lernprogression bzw. einen Lernerfolg gab, sondern auch, ob dieser langfristig anhält. Es wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler in die Analyse mit einbezogen, die alle drei Essays geschrieben haben. Insgesamt waren dies 22 Schülerinnen und Schüler.

### 3. Analyse der Lernprogression

Ein besonders wichtiges Element der Unterrichtsreihe, das sich auch in den Essay bzw. der Aufgabenstellung der Essays widerspiegelt, ist das Erzählen.<sup>1</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen durch historisches Erzählen lernen, die Gegenwart und sich selbst in Beziehung zur Vergangenheit zu setzen. Schließlich ist das Erzählen eine unerlässliche Komponente des Geschichtsunterrichts bzw. der gesamten Geschichtswissenschaft. Didaktisch bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Lage sein müssen, historische Daten und Fakten

---

<sup>1</sup> Vgl. Van Norden, Jörg, Geschichte ist Narration, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2012, Heft 1, S. 20-35, hier S. 31-33.

wie eine Chronik zu kennen, sondern „einen Entwicklungsprozess [...] im Zusammenhang darzustellen“ und somit sinnbildend zu erzählen.<sup>2</sup> Vor allem die Ausbildung der narrativen Kompetenz sollte durch die Unterrichtsreihe gefördert werden. Dabei ist wichtig, dass Narration immer retrospektiv und vor allem perspektivisch ist. Es gibt im konstruktivistischen Sinne nicht die eine richtige Narration, sondern viele verschiedene Perspektiven auf ein Ereignis. Durch diesen perspektivischen Charakter bekommt die Narration immer auch einen kommunikativen Charakter: derjenige, der erzählt, verfolgt damit eine bestimmte Intention. Durch diese Art von Narration entsteht neben „Orientierung, Kompensation, Faszination“ vor allem auch Identität.<sup>3</sup> Da das Erzählen einen Hauptbestandteil der Unterrichtseinheit bilden sollte, findet es sich implizit auch in drei der vier untersuchten Kompetenzen wieder.

### 3.1 Kompetenzen und Niveaustufen

Die nun dargestellten Kompetenzen, nach denen die Essays analysiert werden, sind angelehnt an das Schema des Kodierleitfadens, den Philipp Mayring erstellt hat. Die drei Niveaustufen werden unterteilt in ein basales Niveau, welches die geringstmögliche Leistung innerhalb einer Kompetenz abbildet. Das intermediäre Niveau umfasst eine deutliche höhere Leistung im Gegensatz zum basalen Niveau. Es geht z.B. darum, die Vergangenheit mit der Gegenwart in Verbindung zu setzen oder Aussagen miteinander zu verknüpfen. Die höchste Niveaustufe ist das elaborierte Niveau. Es bildet eine besondere Leistung bzw. eine Differenzierung ab.<sup>4</sup>

#### Kompetenz A

Für die Analyse des Lernerfolgs wurden vier verschiedene Kompetenzen verwendet. Die A-Kompetenz bezieht sich auf die Typologien des Erzählens. Besonders durch das Untersuchen dieser Kompetenz kann festgestellt werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler einen Lernortschritt im Hinblick auf Narrativität erzielen konnten. Die Texte der Schülerinnen und Schüler werden danach geprüft, wie sie die Vergangenheit beschreiben bzw. „historisch erzählen“<sup>5</sup>. Es gibt hier drei verschiedene Niveaustufen<sup>6</sup>: Niveaustufe A1 beschreibt das entrückte

---

<sup>2</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Erzählen, in: Mayer, Ulrich (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Schwalbach 2007, S. 408-424, hier S. 408.

<sup>3</sup> Van Norden, Geschichte ist Narration, S. 24.

<sup>4</sup> Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim Basel 2010, S. 24.

<sup>5</sup> Rösen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 57-63, hier S. 58.

<sup>6</sup> Die Niveaustufen sind angelehnt an Jörn Rösen. Da Rösens Kompetenzstrukturmodell die unterste Niveaustufe, das basale Niveau, nicht abdeckt, ergänzt Jörg Van Norden das entrückte Erzählen, vgl. Rösen, Historisches Erzählen, S. 60-62; Van Norden, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011, S. 23; Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, Eine empirische Studie zur

Erzählen, sodass keinerlei zeitliche Einordnungen oder Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden. Niveaustufe A2.1 steht für traditionales Erzählen. Aussagen über Vergangenes werden in der Hinsicht in Bezug zur Gegenwart gesetzt, als dass die Vergangenheit eine Art Leitlinie für heutiges Verhalten bildet. Es wird eine Kontinuität dargestellt.<sup>7</sup> Niveaustufe A2.2 steht für das kritische Erzählen. Auch dabei werden die Aussagen über Vergangenes mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt. Im Gegensatz zum traditionellen Erzählen bildet die Vergangenheit beim kritischen Erzählen allerdings kein Vorbild für das gegenwärtige Handeln. Die Vergangenheit wird vielmehr in Frage gestellt, sodass die Gegenwart klar von der Vergangenheit abgegrenzt wird. Es entsteht „Identität durch Negation“.<sup>8</sup> A2.1 und A2.2 sind zwei verschiedene Teile einer Niveaustufe. Die höchste Niveaustufe der Kompetenz A bildet das genetische Erzählen in Stufe A3. Es ist gewissermaßen die Symbiose aus traditionellem und kritischem Erzählen. Die Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird differenziert dargestellt und aus Dauer und Wandel der Zeit werden differenzierte Schlüsse für die Gegenwart gezogen.<sup>9</sup> Es gibt Parallelen, wie auch Unterschiede.<sup>10</sup> In dieser Kompetenz drückt sich die Wichtigkeit von Narration am stärksten aus.

### Kompetenz B

Die Kompetenz B beschreibt das zeitliche Nacheinander, also eine zeitliche Einordnung dessen, was dargestellt wird. Sie wird auch bezeichnet als B-Reihe der Zeitkompetenz. Die Niveaustufe B1, das basale Niveau der Kompetenz B, bedeutet, dass das zeitliche Nacheinander von verschiedenen Geschehnissen nicht deutlich wird. Ereignisse und Prozesse werden nicht zeitlich eingeordnet, sondern vielmehr ungeordnet nebeneinander dargestellt. Gleichzeitigkeit oder Ungleichzeitigkeit werden nicht angesprochen. Niveaustufe B2, das intermediäre Niveau, bezieht sich auf die Fähigkeit, geschilderte Ereignisse derart zeitlich einzuordnen, dass ein Nacheinander der verschiedenen Ereignisse klar wird. Es wird deutlich, ob eine Vorzeitigkeit, eine Gleichzeitigkeit oder eine Nachzeitigkeit beschrieben wird. Das elaborierte Niveau B3 der Kompetenz B bezieht sich auf die explizite Länge von Geschehnissen. Dabei wird beurteilt, ob ein Zeitraum als lang zu bewerten ist oder nicht. Veränderungen und Wiederholungen werden ggf. deutlich gemacht und voneinander abgegrenzt.<sup>11</sup> Es geht hier u.a. auch um das sinnbildende Erzählen:

---

Lernprogression in Klasse 7., Bachelorarbeit, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Bielefeld 2015, Zugriff: 29.09.2016, S. 3.

<sup>7</sup> Jörn Rüsen spricht von „verpflichtenden Ursprüngen“ der Vergangenheit, die in der Gegenwart in gleicher Form beibehalten werden müssten, Rüsen, Historisches Erzählen, S. 60.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Vgl. Krüger, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, S. 3.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., S. 60-62.

<sup>11</sup> Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 24.

mindestens zwei historische Ereignisse werden sinnhaft zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch Sinnbildung entsteht.<sup>12</sup> Dabei spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle<sup>13</sup>, wie auch die allgemeine Ordnung und Einordnung von Ereignissen<sup>14</sup> und das zeitlich sinnvolle Erzählen.

### Kompetenz K

Gegenstand der kompositorischen Kompetenz K ist, wie Aussagen miteinander in Beziehung gesetzt, sprich ob sie sinnhaft miteinander verbunden werden oder nicht. Die basale Niveaustufe K1 beinhaltet, dass Aussagen über die Vergangenheit unverbunden aneinandergereiht werden. Es gibt keine kausalen oder kompositorischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Aussagen. Die intermediäre Niveaustufe K2 wird erreicht, wenn Aussagen reorganisierend und inhaltlich sinnvoll miteinander verknüpft werden. Dargestellte Aussagen werden logisch erklärt und begründet. Niveaustufe K3 bedeutet, dass Aussagen nicht nur miteinander verknüpft sind, sondern darüber hinaus auch Ambivalenzen deutlich werden. Es findet eine Erörterung von aufeinander bezogenen Ereignissen oder Aussagen statt. Dazu werden Argumente, wie auch Gegenargumente vorgebracht und diskutiert.<sup>15</sup> Auch die Kompetenz K bezieht sich auf das sinnbildende Erzählen. Die historischen Ereignisse werden nicht einfach wiedergegeben, sondern mit anderen Ereignissen verglichen und ins Verhältnis gesetzt. Erst dadurch erfolgt eine Sinnbildung und somit eine Argumentation bzw. ein Sinnzusammenhang.<sup>16</sup> Es geht darum, inwiefern Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Fakten narrativ miteinander zu verknüpfen und zueinander in Beziehung zu setzen.<sup>17</sup>

### Das Wissen W

W bezeichnet das Wissen. Hier geht es darum, wie viele Informationen der jeweilige Essay enthält, wie viel des Unterrichtsstoffs eingebunden wird und wie viel Wissen, das über den Unterricht hinaus geht, mit eingebracht wird. Im Vordergrund dieser Untersuchung steht allerdings die Qualität des Wissens, weniger die Quantität, was an der Art der Analyse liegt.<sup>18</sup> Die basale Niveaustufe W1 bezieht sich darauf, dass lediglich sporadisches Wissen vorhanden ist. In Bezug auf die Bilderreihe bedeutet dies, dass Dinge, die zu sehen sind, kurz genannt und nicht weiter erläutert werden. Die intermediäre Niveaustufe W2 steht für eine grundlegende Kontextualisierung von Wissen. Historische Informationen, die auf den Bildern enthalten sind

---

<sup>12</sup> Vgl. Pandel, Erzählen, S. 409.

<sup>13</sup> Vgl. Van Norden, Geschichte ist Narration, S. 26-27.

<sup>14</sup> Vgl. Krüger, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, S. 4.

<sup>15</sup> Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 24.

<sup>16</sup> Vgl. Pandel, Erzählen, S. 409.

<sup>17</sup> Vgl. Van Norden, Geschichte ist Narration, S. 25.

<sup>18</sup> Siehe dazu Abschnitt 3.3 Auswertung des Essays.

und beschrieben werden, können durch weitere historische Informationen, die auf dem jeweiligen Bild nicht dargestellt sind, kontextualisiert und erklärt werden. Um die elaborierte Niveaustufe W3 des Wissens zu erreichen, müssen Aussagen, Ereignisse bzw. Geschildertes beurteilt werden.<sup>19</sup> In Bezug auf das Dargestellte folgt eine Stellungnahme bzw. eine Bewertung.<sup>20</sup>

### 3.2 Analyseschritte

Im Folgenden wird die Lernprogression für die Unterrichtseinheit „Römer und Germanen“ analysiert. Diese Analyse wird in drei Schritten durchgeführt. Zunächst werden die drei Essaysätze miteinander verglichen, um Aussagen über den generellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler treffen zu können, sowie über die Entwicklung des Lernerfolgs. Darüber hinaus werden in einem zweiten Schritt die Jungen mit den Mädchen verglichen. Dadurch kann man sowohl die Leistungsfähigkeit der Jungen und Mädchen in der Klasse ablesen, wie auch die Eignung der Unterrichtseinheit für Jungen und Mädchen und der Frage nachgehen, ob es geschlechterspezifische Differenzen in Bezug auf die vier Kompetenzen gibt. In einem dritten Schritt werden dann die schwachen mit den starken Schülerinnen und Schülern verglichen. Anhand dessen können vor allem Erkenntnisse darüber erlangt werden, wie sich starke und schwache Schülerinnen und Schüler entwickelt haben und ob die Unterrichtseinheit ggf. eher für starke oder für schwache geeignet ist, oder starke Schülerinnen und Schüler unterfordert bzw. schwache Schülerinnen und Schüler überfordert wurden. Im ersten und zweiten Analyseschritt werden alle der jeweils 22 Essays der drei Essaysätze miteinander verglichen, in Schritt drei wurden aus jedem Essaysatz die jeweils drei schlechtesten und die drei besten Essays ausgewählt.

### 3.3 Auswertung der Essays

Bei der Auswertung der Essays geht es darum zu ermitteln, welche Niveaustufen in den jeweiligen vier Kompetenzen erreicht wurden. In jedem Essay wird nur ein Satz bzw. eine Aussage zu jeder Kompetenz bewertet. So wird ermittelt, ob in einem Essay das Niveau B2 vorkommt. Es reicht aus, wenn dies ein einziges Mal in einem Essay der Fall ist und alle anderen Aussagen

---

<sup>19</sup> Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 24.

<sup>20</sup> Die aufgeführten Kompetenzen bilden in etwa die vier Faktoren narrativer historischer Kompetenz nach Pandel ab, die durch Temporalisieren, Verknüpfen, Modalität und Modellierung gekennzeichnet ist, vgl. Pandel, *Erzählen*, S. 420.

nur das B1-Nivevau erreichen, denn es wird immer nur die höchste erreichte Niveaustufe ermittelt. Somit ist die Analyse qualitativ ausgerichtet, nicht quantitativ.

### 3.3.1 Analyse von Essay 1-3

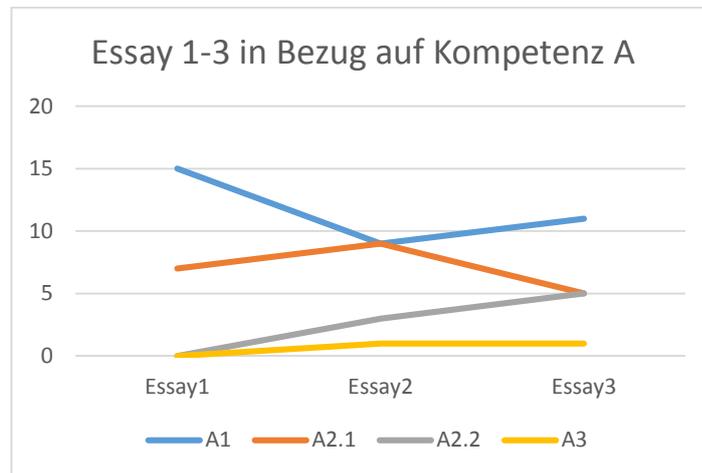


Abb. 1

Vergleicht man die drei Essays in Bezug auf die Kompetenz A des Erzählens, so fällt für die Niveaustufe A1 auf, dass zunächst durchaus ein Lernfortschritt stattfindet. Während beim ersten Essay noch 15 in die Niveaustufe A1, sprich die unterste Niveaustufe, einzuordnen sind, sinkt diese Zahl beim zweiten Essay um 28 %, vor allem zugunsten der Niveaustufen A2.1 und A2.2. Beim zweiten Essay haben die Schülerinnen und Schüler insgesamt also in Bezug auf das Erzählen ein höheres Niveau erreicht und es kann ein Lernfortschritt verzeichnet werden. Allerdings muss etwas kritisch betrachtet werden, dass die Anzahl der Essays, die in Kompetenz A2.1 einzuordnen sind (9 bzw. 41%), signifikant höher ist als diejenige, die in A2.2 einzuordnen ist (3 bzw. 13,5%). Offenbar fällt es den Schülerinnen und Schülern schwer, Differenzen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart herauszufinden und aufzuzeigen. Eine Konsequenz daraus könnte sein, dass der Unterricht noch stärker Ambivalenzen aufzeigen müsste. Nimmt man die gesamte Entwicklung der Essays in den Blick, so zeigt sich, dass die Anzahl von Kompetenz-A1-Essays wieder um 9% zunimmt und vor allem die Zahl von Kompetenz-A2.1-Essays um 18% abnimmt. Es verfallen wieder mehr Schülerinnen und Schüler darauf, entrückt zu erzählen und ihre Aussagen nicht in Bezug zur Gegenwart zu setzen. Allerdings kann man nicht grundsätzlich davon sprechen, dass der Lernerfolg in Bezug auf Kompetenz A langfristig wieder abnimmt, denn die Zahl an Kompetenz-A2.2-Essays steigt um 9% und die der Kompetenz-A3-Essays bleibt zumindest gleich (1 Essay bzw. 5%).

Die Entwicklung des Erzählens im Hinblick auf die drei Essays muss differenziert werden. Zwar ist das Niveau grundsätzlich eher niedrig, da selbst beim zweiten Essay immer noch die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler entrückt erzählen und diese Zahl dann sogar wieder ansteigt. Jedoch muss auch festgehalten werden, dass ein Lernerfolg erzielt wurde, der durchaus nachhaltig ist. Allerdings ist es unbedingt notwendig, die Erzählkompetenz der Unterrichtsreihe stärker in den Fokus zu rücken bzw. den Schülerinnen und Schülern die Erwartungen klar zu machen. Die Unterrichtsreihe hat offenbar die Kompetenz der Narration unterstützt, da der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler nach der zweiten Verschriftlichung am besten sind, doch die hohe Zahl an Essays, in denen entrückt erzählt wird, deutet auf ein Defizit hin, dass behoben werden müsste.

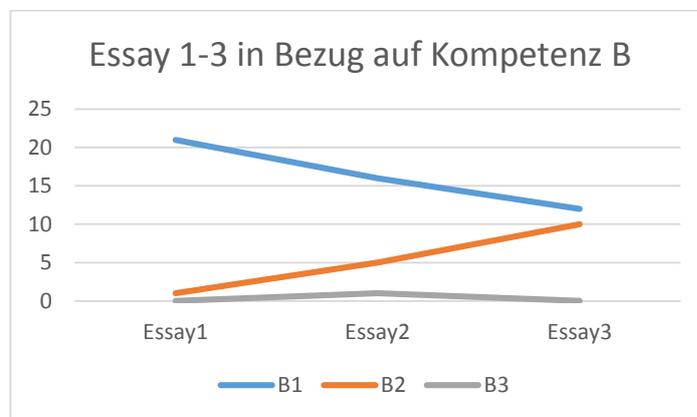


Abb. 2

In Bezug auf die Kompetenz B fällt auf, dass generell ein recht beachtlicher Lernfortschritt zu verzeichnen ist. Bei der ersten Verschriftlichung wird nur in einem Essay das Niveau B2 erreicht, alle anderen blieben auf dem basalen Niveau B1. Den Schülerinnen und Schülern war zu Beginn offenbar nicht klar, dass das zeitliche Nacheinander eine Rolle spielt. Zudem konnten sie die Bilder mit Vermutungen und ggf. vorhandenem Vorwissen nicht zeitlich einordnen und dadurch auch keine zeitlichen Reihenfolgen herstellen. Nach der Durchführung der Unterrichtsreihe verringerte sich die Zahl der Essays, die kein zeitliches Nacheinander beinhalteten, um 23% und die Zahl derer, die ein Nacheinander der Geschehnisse beinhalteten, stieg um 9%. Ein Essay (5%) erreichte sogar das Niveau B3, da die zeitliche Länge berücksichtigt wurde. Schaut man sich den dritten Essay an, setzt sich diese Tendenz fort. Zunehmend mehr Schülerinnen und Schülern gelingt es, eine zeitliche Reihenfolge zu verdeutlichen. Die Zahlen von B1-Essays und B2-Essays sind nahezu gleich (12 und 10 bzw. 55% und 45%).

Daraus lässt sich folgern, dass die Unterrichtsreihe in Bezug auf die Kompetenz des zeitlichen Nacheinander sehr gut funktioniert hat und ein durchgehender Lernerfolg bzw. eine noch steigende Lernprogression zu verzeichnen ist. Nach der Unterrichtsreihe ist den Schülerinnen und

Schülern klargeworden, dass das zeitliche Nacheinander wichtig ist, auch wenn sie noch dahingehend verbessert werden könnte, dass auch das elaborierte B3-Niveau häufiger erreicht wird. Ein Grund dafür ist im erfolgreichen Einsatz des Zeitlineals<sup>21</sup> zu sehen. Dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern bildlich vergegenwärtigt wurde, wann historische Ereignisse stattfanden, gelang es vielen einfacher, ein Nacheinander in der Zeit auch bei der Verschriftlichung der Bilderreihe zu berücksichtigen.

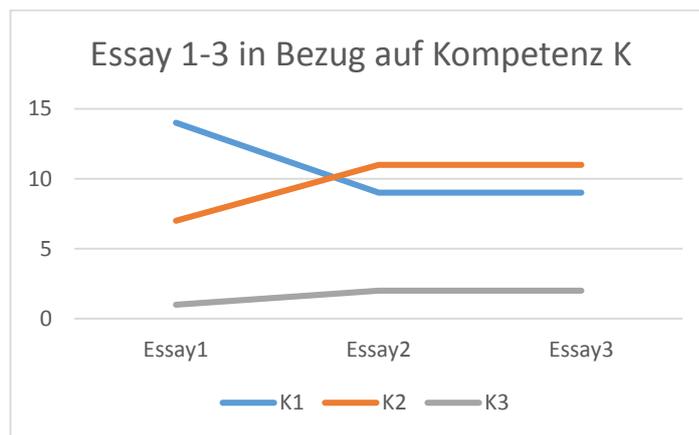


Abb. 3

Die Entwicklung der Essays in Bezug auf die Kompetenz K ist zunächst durch eine Lernprogression gekennzeichnet, die nach der zweiten Verschriftlichung allerdings stagniert. Zwischen dem ersten und dem zweiten Essay verbessert sich die Fähigkeit, Aussagen logisch miteinander zu verknüpfen. Bei der ersten Verschriftlichung findet sich in 64% der Essays noch keinerlei Verknüpfung von Aussagen, bei der zweiten Verschriftlichung hingegen sind es nur noch 41% der Essays, die keine Verknüpfungen aufweisen. Die Zahl der Essays auf dem intermediären Niveau steigt um 18 % und die derjenigen auf K3-Niveau um 4%. Nach der zweiten Verschriftlichung tritt weder eine Verbesserung ein, noch eine Verschlechterung. Das bedeutet, dass der Lernfortschritt sich nach der Unterrichtsreihe zwar nicht weiterentwickelt hat, aber dass er auch nicht wieder zurückgegangen ist, was durchaus als Teilerfolg gewertet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler, die diese Methode bzw. Anforderung des Schreibens verstanden haben, haben sie, zumindest der Anzahl nach, nicht wieder verlernt.

Die Unterrichtsreihe hätte die K-Kompetenz durchaus noch mehr stärken können. Es tritt insgesamt nur ein leichter Lernfortschritt ein, der auf dem Niveau des zweiten Essays stehen bleibt. Allerdings ist es als durchaus positiv zu werten, dass beim zweiten und dritten Essay über die

<sup>21</sup> Zur Idee des Zeitlineals bzw. der Zeitleiste, siehe Sauer, Micheal, Die Zeitleiste, in: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard, (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, S. 211-222; Van Norden, Geschichte ist Narration, S. 32; Van Norden, Was machst du für Geschichten, S. 249-251.

Hälfte der Schülerinnen und Schüler mindestens das Niveau K2 erreicht. Allgemeine Grundlagen der Argumentation in geschriebenen Texten scheinen damit zumindest partiär verstanden zu sein.

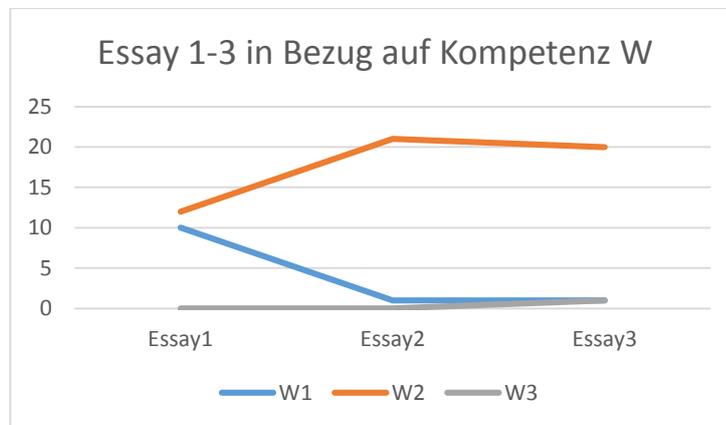


Abb. 4

Zunächst fällt bei der Betrachtung der Essays in Bezug auf das Wissen auf, dass nur ein einziger Essay der insgesamt 66 Essays (1,5%) das W3-Niveau erreicht. Allerdings ist ein recht erheblicher Lernfortschritt zwischen Essay 1 und Essay 2 zu verzeichnen. Waren bei der ersten Verschriftlichung noch 10 Essays lediglich auf W1-Niveau, reihten Informationen aus den Bildern also einfach hintereinander auf, tat dies bei der zweiten Verschriftlichung lediglich noch ein Schüler oder eine Schülerin, was ein Sinken des basalen Niveaus um 40% bedeutet. Die Zahl der Essays auf W2-Niveau stieg dementsprechend um 40%, verdoppelte sich damit fast. 95% aller Schülerinnen und Schüler erreichten im zweiten Essay mindestens das intermediäre W2-Niveau. Dieser Lernfortschritt ist einerseits erheblich, andererseits recht banal zu erklären. Denn viele Schülerinnen und Schüler hatten beim ersten Kontakt mit der Bilderreihe noch raten müssen, was auf den Bildern dargestellt ist. Da alle Bilder zumindest implizit im Unterricht behandelt wurden, konnte erklärt werden, wer oder was auf dem Bild zu sehen ist. Dennoch muss beachtet werden, dass für das W2-Niveau auch Hintergrundinformationen gegeben werden müssen, die nicht auf dem Bild ersichtlich sind. Diese bezogen sich zwar in den meisten Fällen auf einige wenige Bilder, trotzdem ist ein Lernfortschritt zu verzeichnen, der recht hoch ausfällt. Allerdings kann man durch diese Statistik nur ansatzweise etwas über die Qualität des Lernerfolgs in der Kompetenz W sagen.

Festzuhalten bleibt hier, dass in Bezug auf Wissenserwerb ein recht hoher Lernerfolg zu verzeichnen ist, der allerdings mit Vorsicht zu betrachten ist. Man kann nicht zwangsläufig sagen, die Inhalte seien von vielen Schülerinnen und Schülern aufgenommen und verstanden worden, aber einige Inhalte müssen verstanden und behalten worden sein, sodass viele das W2-Niveau erreichen können.

### 3.3.2. Analyse der Essays 1-3 aller weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schüler

Um die Analyse detaillierter zu gestalten und differenzierte Ergebnisse in Bezug auf den Erfolg oder Misserfolg der Unterrichtsreihe zu erhalten, werden im Folgenden die Essays 1-3 der männlichen Schüler verglichen und dann mit den Essays 1-3 der weiblichen Schülerinnen kontrastiert. Untersucht wurden die Essays von neun Schülern und 13 Schülerinnen.

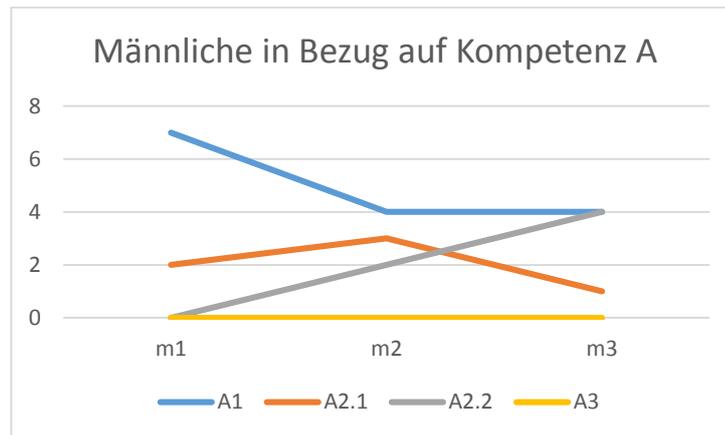


Abb. 5

Die Grafik der männlichen Essays in Bezug auf die Kompetenz A des Erzählens ähnelt der Abb. 1 recht stark. Auch hier sinkt die Anzahl der Essays, die entrückt erzählen, um 33%. Dafür steigen die Zahlen der Essays, in denen traditional bzw. kritisch erzählt wird, insgesamt um 33%. Es bildet sich die gleiche Tendenz ab, wie bei der Analyse aller Essays, dass das kritische Erzählen auch zwischen der zweiten und der dritten Verschriftlichung noch zunimmt, während das traditionale Erzählen zugunsten des kritischen Erzählens nach der zweiten Verschriftlichung sinkt. Das bedeutet: analog zur allgemeinen Auswertung der Erzählweisen wird zunächst häufig entrückt oder traditional erzählt. Ist das Gelernte schon eine Zeit vergangen, erzählen viele Schüler entweder immer noch entrückt, oder aber kritisch. Entweder, die Sichtweise auf das Gelernte ändert sich, wenn es sich gesetzt hat, oder die Schüler werden mit zunehmendem Abstand kritischer, weil sie sich nicht mehr genau an den Unterrichtsstoff erinnern und ihn daher eher von der Gegenwart, in der sie sich besser auskennen, abgrenzen bzw. durch eine zunehmende Distanz immer mehr eine kritische Haltung einnehmen. Negativ fällt auf, dass keiner der insgesamt 27 Essays das Niveau A3 erreicht.

Fast die Hälfte aller männlichen Schüler (44%) erzählt auch beim zweiten und dritten Essay entrückt. Es ist zwar ein Lernfortschritt vorhanden, aber angesichts dieser Tatsache und auch aufgrund dessen, dass kein Essay das A3-Niveau erreicht, muss die Unterrichtsreihe verändert werden, da sie männlichen Schülern offensichtlich noch nicht nahe genug bringt, dass es wichtig ist, Vergangenes in Bezug zur Gegenwart zu setzen. Dabei können einerseits noch mehr

Gegenwartsbezüge helfen, andererseits ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Gegenwartsbezüge entwickeln und diese dann bewusst in ihre Erzählungen einbinden.

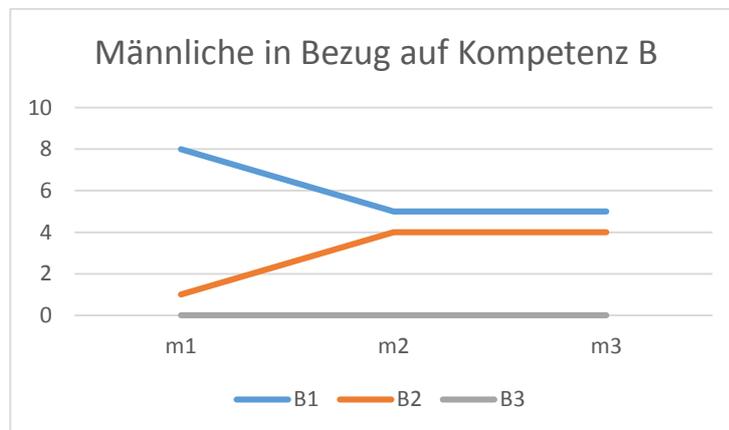


Abb. 6

Es gelingt auch keinem der männlichen Schüler, einen Essay auf B3-Niveau zu schreiben. Auch hier ist grundsätzlich ein Lernfortschritt zwischen Essay 1 und Essay 2 zu erkennen, aber dieser stagniert zwischen Essay 2 und Essay 3. 89% der Essays können nach bei der ersten Verschriftlichung keine zeitliche Einordnung vornehmen. Wie bereits bei Abb. 2 erläutert, ist dies nicht weiter verwunderlich. Immerhin schafft es ein Schüler, die auf den Bildern gezeigten Ereignisse doch zeitlich einzuordnen und eine Reihenfolge in der Zeit darzustellen (11%). Die Zahl der Essays ohne zeitliche Reihenfolge sinkt um 33%. Die Essays im B1-Niveau bleiben allerdings stetig über denen im B2-Niveau. Das B3-Niveau wird gar nicht erreicht.

Für die männlichen Schüler wird klar, dass die Unterrichtsreihe zwar einen kleinen Lernerfolg erzielt hat und dieser sich zumindest über die Zeit nicht verschlechtert, aber der Erfolg ist verhältnismäßig gering. Einige Schüler haben, was die Kompetenz der zeitlichen Einordnung historischer Ereignisse angeht, grundsätzlich noch Schwächen, die besser hätten aufgearbeitet werden können. Die Jungen scheinen einige Schwierigkeiten mit Narration zu haben.

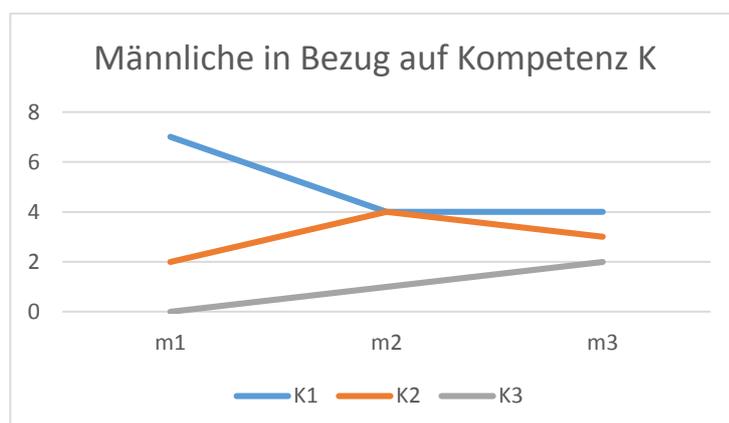


Abb. 7

Für die männlichen Schüler ergibt sich in der Kompetenz K eine deutliche Lernprogression. Die Zahl der Essays auf K1-Niveau sinkt um 33 % von 7 auf 4. Die Zahl der Essays auf K2-Niveau verdoppelt sich (22% Zuwachs) zwischen der ersten und der zweiten Verschriftlichung. Bei der zweiten Verschriftlichung haben mehr als die Hälfte der Schüler mindestens das K2-Niveau erreicht (44,4% K2, 11,1% K3), einer sogar das K3-Niveau (11,1%). Auch nach der zweiten Verschriftlichung steigt der Lernerfolg weiter an, denn das K3-Niveau wird bereits von zwei Schülern erreicht, was eine Steigerung von 11,1% auf 22,2% bedeutet. Grundsätzlich ist also die Fähigkeit erlernt worden, Aussagen logisch miteinander zu verknüpfen und teilweise auch die Fähigkeit, Ambivalenzen aufzuzeigen. Mit weiterem Verfassen von Texten kann hier ein noch größerer Lernerfolg erzielt werden. Positiv angemerkt werden muss hier, dass die Lernprogression zwischen dem zweiten und dem dritten Essay nicht nennenswert abfällt. Die Kompetenz der sinnvollen Verknüpfung von Aussagen scheint zumindest grundlegend gesichert zu sein.

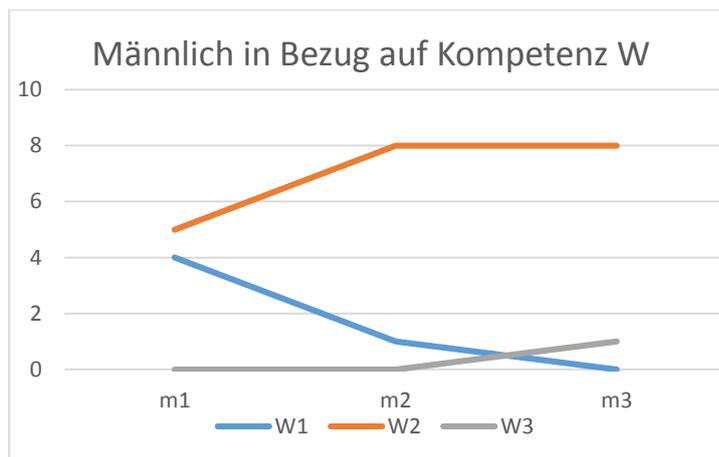


Abb. 8

Betrachtet man die männlichen Schüler in Bezug auf das Wissen, so ergibt sich, dass eine recht erhebliche Lernprogression zu verzeichnen ist. Zudem haben die Schüler angesichts der schon bei der ersten Verschriftlichung recht hohen Zahl an W2-Niveau-Essays eine recht gute Wissensbasis. Es gibt mehr Schüler, die das W2-Niveau erreichen, als Schüler, die nur das W1-Niveau erreichen, was an sich durchaus beachtlich ist, sich aber mit der allgemeinen Grafik aller Essays zur Kompetenz W deckt (siehe Abb. 4). Die recht gute Wissensbasis ist durch die Unterrichtseinheit nochmal deutlich erweitert worden, denn bei der zweiten Verschriftlichung gibt es nur noch einen Essay auf W1-Niveau, wobei das W2-Niveau von 5 auf 8 Essays um 33% gestiegen ist. Die Lernprogression setzt sich zwischen der zweiten und der dritten Verschriftlichung sogar noch fort, denn bei der dritten Verschriftlichung gibt es keinen Essay mehr, der nur auf W1-Niveau ist. Alle Schüler haben mindestens das W2-Niveau erreicht, einer sogar das W3-Niveau durch eine Bewertung bzw. eine Beurteilung.

Die Unterrichtseinheit hat nach dieser Grafik zu einem immensen Lernerfolg in Bezug auf den Wissenserwerb der Schüler geführt. Von welcher Qualität diese Wissenserweiterung ist, lässt sich nicht ablesen. Positiv ist aber, dass sich der Lernerfolg weiter steigert und nach dem zweiten Essay nicht sinkt oder stagniert. Die Jungen haben also durchaus gute Lernerfolge in Bezug auf den Wissenserwerb erzielt, sodass die Unterrichtseinheit, zumindest aufgrund dieser Grafik, als für die Jungen ausreichend informativ gewertet werden kann.

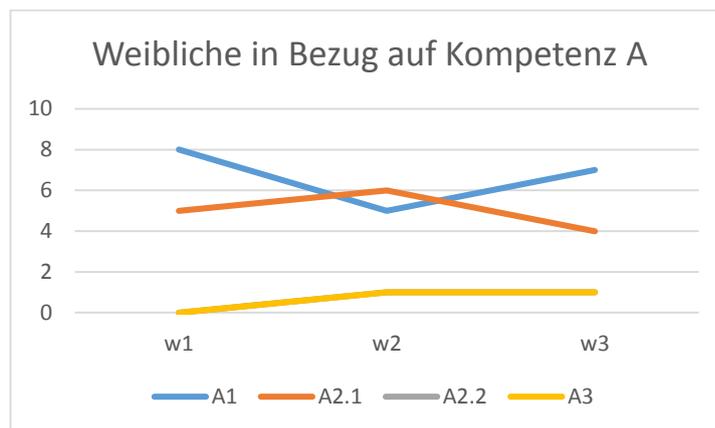


Abb. 9<sup>22</sup>

Die Schülerinnen haben langfristig durch die Unterrichtsreihe keinen nennenswerten Lernfortschritt in Bezug auf das Erzählen machen können. Zwar ist eine Verbesserung zwischen erster und zweiter Verschriftlichung erkennbar, da die Zahl der Essays auf A1-Niveau von 8 auf 5 um 23% sinkt und das traditionale, sowie auch das genetische Erzählen häufiger angewandt werden, allerdings kehrt sich diese Tendenz mit Ausnahme des einen A3-Essays wieder um. Es hat also ein Lernerfolg stattgefunden, der aber nicht langfristig war. Ferner fällt auf, dass das kritische Erzählen nur sehr selten vorkommt und die Schülerinnen darin entweder Probleme haben, oder keine Reibungspunkte zwischen Vergangenheit und Gegenwart ausmachen können. Im Vergleich zu den Schülern (Abb. 5) schneiden die Schülerinnen bei der Kompetenz A2.2 deutlich schlechter ab. Einige der Jungen haben zunehmend kritisch erzählt, diese Tendenz findet sich bei den Mädchen nicht wieder. Grundsätzlich sind insgesamt 55% der 27 analysierten männlichen Essays auf dem Niveau A1 und 51% der 39 weiblichen Essays. Hier gleicht sich die Verteilung an. Einer der weiblichen Essays erreicht bei der zweiten und der dritten Verschriftlichung das A3-Niveau, also das genetische Erzählen, was wiederum bei den männlichen Essays nicht vorkommt.

<sup>22</sup> In dieser Grafik überlagern sich die Graphen von A2.2 und A3, weshalb nur einer der beiden zu sehen ist.

Es fällt auf, dass sich die männlichen und weiblichen Essays in Bezug auf Kompetenz A zwar etwas unterscheiden, aber grundsätzlich ähnliche Gesamttendenzen auszumachen sind: das Erzählen muss stärker in den Vordergrund gerückt werden und den Schülerinnen und Schülern muss klarer werden, dass die Vergangenheit teilweise der Gegenwart ähnelt, sie sich teilweise deutlich voneinander unterscheiden und dies teilweise auch sehr differenziert betrachtet werden muss. Die Lernprogression im Bereich des Erzählens ist durchaus ausbaufähig. Der größte geschlechterspezifische Unterschied liegt in der Ausprägung des kritischen Erzählens, was sich bei den Jungen zunehmend häufiger findet, bei den Mädchen nur sehr selten. Insgesamt ist der Lernfortschritt der Jungen in der Kompetenz A etwas höher.

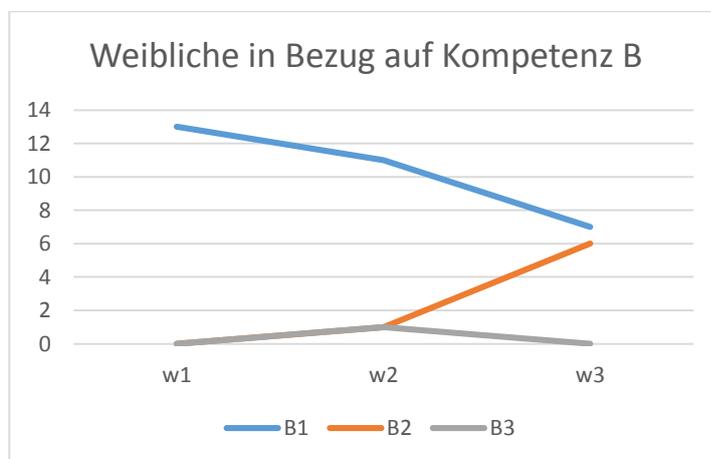


Abb. 10

Eine recht deutliche Lernprogression ist bei den Mädchen für das zeitliche Nacheinander zu verzeichnen. Bei der ersten Verschriftlichung waren noch alle weiblichen Essays auf dem B1-Niveau, am Ende der Unterrichtsreihe noch 85% und bei der dritten Verschriftlichung nur noch 54%. Dies bedeutet eine Senkung des B1-Niveaus von insgesamt 46%. Negativ fällt auf, dass es nur nach der zweiten Verschriftlichung einen Essay im B3-Niveau gab. Die Kompetenz, das Nacheinander von Geschehnissen zu verdeutlichen, ist deutlich gestiegen, nach der zweiten Verschriftlichung sogar noch einmal deutlich: von 8% bei der zweiten Verschriftlichung auf 46% bei der dritten Verschriftlichung, was eine Steigerung von 8% zwischen erster und zweiter Verschriftlichung und eine Steigerung um 38% zwischen zweiter und dritter Verschriftlichung bedeutet. Die Kompetenz, darüber hinaus die Länge von Geschehnissen zu bestimmen, ist nicht ausreichend entwickelt worden. Im Vergleich zu den Jungen (Abb. 6), bei denen das B1-Niveau nur um 33% sinkt, ist der Lernerfolg der Mädchen bei der Kompetenz B etwas höher. Außerdem stagniert die Lernprogression der Jungen nach dem zweiten Essay, die der Mädchen steigt sogar noch deutlicher an, als zwischen dem ersten und dem zweiten Essay. Die Lernprogression der Mädchen ist also etwas größer und zudem weitaus nachhaltiger als die der Jungen. Verantwortlich für diesen Lernerfolg wird in einem recht hohen Maße sicherlich die Veranschaulichung

von Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit von Ereignissen am Zeitlineal gewesen sein. Dies hat den Schülerinnen und Schülern eine grobe Orientierung in der Zeit verschafft, die auch nachhaltig gewirkt hat, etwas stärker allerdings bei den Schülerinnen. Was es nicht geleistet hat, war die Länge von Geschehnissen zu visualisieren, da meist nur Zeitpunkte, aber keine Zeiträume angesprochen wurden. Dies wäre eine mögliche Verbesserung der Unterrichtsreihe, um auch das B3-Niveau zu stärken.

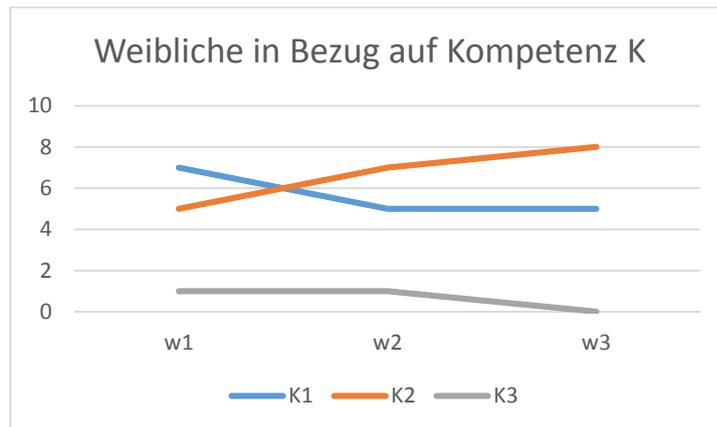


Abb. 11

Die Lernprogression der Mädchen in der Kompetenz K ist nur sehr klein. Zwar steigt die Zahl der Essays auf K2-Niveau insgesamt von 5 auf 8 um 23% und die Zahl der Essays des K1-Niveau verhält sich genau entgegengesetzt, aber da nach der zweiten Verschriftlichung kein Essay mehr das K3-Niveau erreicht, fällt die Bilanz im Gesamten negativ aus. Nach der zweiten Verschriftlichung ist zwar immer noch ein Lernerfolg zu verzeichnen, dieser ist allerdings minimal (7,7%). Das intermediäre ist bei den Jungen etwas mehr ausgeprägt, allerdings ist der Lernerfolg der Jungen (Abb. 7) in der Kompetenz des logischen Verknüpfens von Geschehnissen sehr gering. Das Argumentieren hätte in der Unterrichtsreihe noch etwas mehr betont werden müssen, z.B. durch gezieltere Fragen nach Begründungen und Zusammenhängen. Das Verdeutlichen von Zusammenhängen durch die Lehrperson ist offenbar nur begrenzt effektiv. Ein größerer Lernerfolg in dieser Kompetenz hätte sich ergeben können, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Zusammenhänge selbstständig erarbeitet hätten. Durch Lehrerfragen hätte man die Schülerinnen und Schüler dann für Ambivalenzen sensibilisieren können.

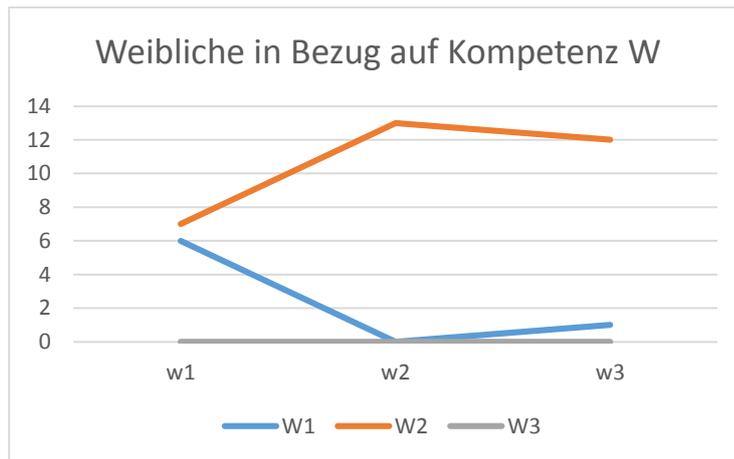


Abb. 12

In Bezug auf das Wissen ist der Lernerfolg bei den Mädchen zwischen der ersten und der zweiten Verschriftlichung mit 46% noch größer als bei den Jungen mit 33% (Abb. 8). Allerdings ist diese Lernprogression im Hinblick auf den Wissenserwerb nicht ganz so nachhaltig, wie bei den Jungen. Auch kommt keiner der weiblichen Essays auf das W3-Niveau.

Es lässt sich festhalten, dass die Jungen und Mädchen im Wissen einen erheblichen Lernfortschritt gemacht haben, der bei den Jungen noch etwas höher ist, als bei den Mädchen. Der Fortschritt des Wissens der Unterrichtseinheit kann grundsätzlich als erfolgreich bewertet werden, auch wenn die Kompetenz W3 sehr vernachlässigt wurde. Es fällt den Schülerinnen und Schülern schwer, eigenständige Begründungen zu geben. Das ist in der 6. Klasse sicherlich ein Stück weit normal, muss aber trainiert werden. Dies liegt in Bezug auf die Bilderreihe aber sicher auch daran, dass nicht konkret nach Begründungen gefragt wurde. Im Unterricht waren die Schülerinnen und Schüler auf Nachfrage sehr wohl in der Lage, sich ihre eigene Meinung zu bilden und diese zu begründen. Insofern zeigt die Verschriftlichung der Bilderreihe, dass die Schülerinnen und Schüler noch nicht immer in der Lage sind, von sich aus Begründungen zu geben.

Grundsätzlich zeigt sich, dass sich die Lernprogression von Schülerinnen und Schülern nur geringfügig unterscheidet. Die Schülerinnen sind insgesamt in der Kompetenz A des Erzählens etwas schwächer. In Bezug auf das Wissen nimmt ihr Lernfortschritt nach der zweiten Verschriftlichung ab, dafür können die Mädchen historische Geschehnisse zunehmend besser miteinander verknüpfen, bei der dritten Verschriftlichung durchschnittlich besser als die Jungen. Grundsätzlich ist der Lernfortschritt aber nicht geschlechterabhängig. Bis auf kleine Unterschiede haben Mädchen und Jungen ungefähr die gleichen Lernfortschritte erzielt.

### 3.3.3. Analyse der Essays 1-3 der schwachen und der starken Schülerinnen und Schüler

Durch die Analyse der jeweils drei schwächsten und der drei stärksten Essays jeder einzelnen Verschriftlichung lässt sich herausfinden, ob auch bei den schwächsten Essays Lernfortschritte zu verzeichnen sind und wie stark die Lernprogression bei den stärksten Essays ausgeprägt ist. Anhand dessen kann darauf geschlossen werden, inwiefern die Unterrichtreihe für schwache und starke Schülerinnen und Schüler geeignet war, ob es eine Über- oder Unterforderung gab<sup>23</sup> und ob sich die Unterrichtsreihe eher für schwache oder für starke Schülerinnen und Schüler eignet. Die stärksten bzw. schwächsten Essays jeder Verschriftlichung wurden ermittelt, indem die erreichten Niveaustufen addiert wurden und diejenigen Essays mit den geringsten bzw. den höchsten Punktzahlen ausgewählt wurden.

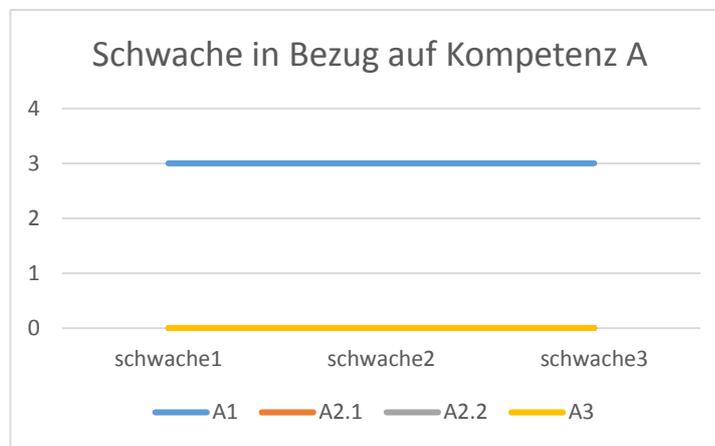


Abb. 13

Bei der Analyse der jeweils drei schwächsten Essays fällt auf, dass keine Lernprogression zu verzeichnen ist. Keiner der schwächsten Essays kommt über das Niveau A1 hinaus, alle erzählen lediglich entrückt. Das bedeutet nicht, dass es drei Schülerinnen und Schüler gab, die sich nicht verbessert haben, sondern dass es auch bei der zweiten und dritten Verschriftlichung mindestens drei Essays gab, die nur das A1-Niveau erreicht haben. Die Grafik ist insofern nicht sehr aussagekräftig, als dass nicht klar wird, wie viele Essays tatsächlich nur das A1-Niveau erreicht haben. Dazu ist es nötig, Abb. 1 heranzuziehen. Es waren bei den Verschriftlichungen jeweils weit über drei Essays, die nicht mehr als das A1-Niveau erreichten (15 bzw. 9 bzw. 11). Daraus lässt sich folgern, dass viele Schülerinnen und Schüler, besonders die Schwachen, aus der Unterrichtseinheit in Bezug auf das Erzählen nichts mitnehmen konnten. Auch hier muss aber hinzugefügt werden, dass sich dies nur auf die Verschriftlichung der Bilderreihe bezieht und nicht auf alle anderen verfassten Texte. Gleichwohl ist zu vermuten, dass die Grafik für die

<sup>23</sup> Dies kann man anhand der Tabellen nicht genau ablesen, da dafür die Essays der einzelnen Schülerinnen und Schüler separat betrachtet werden müssten. Eine Aussage über Tendenzen besonders in Bezug auf eine Überforderung ist allerdings durchaus möglich.

schwächsten Essays bzw. für die schwächsten Schülerinnen und Schüler durchaus repräsentativ ist.

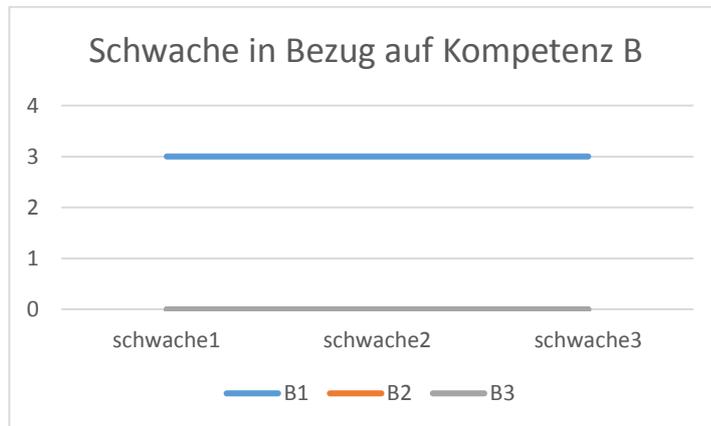


Abb. 14

Auch in der Kompetenz B ist für die schwächsten Essays keine Lernprogression festzustellen. Alle insgesamt 9 analysierten Essays bleiben auf dem B1-Niveau und haben keine zeitliche Länge von historischen Ereignissen mit einfließen lassen. Dieser Trend steht im Gegensatz zu der stetigen Lernprogression, die zu beobachten ist, wenn man alle Essays in Bezug auf die Kompetenz B untersucht (siehe Abb. 2). Einige Schülerinnen und Schüler haben von der Unterrichtsreihe offenbar nicht profitiert. Dies kann mit dem Problem zusammenhängen, dass zwar Zeitpunkte der jeweiligen Ereignisse am Zeitlineal verdeutlicht wurden, aber keine Zeiträume. Dies hätte eventuell dazu führen können, dass alle Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Kompetenz B einen Lernfortschritt erzielen können.

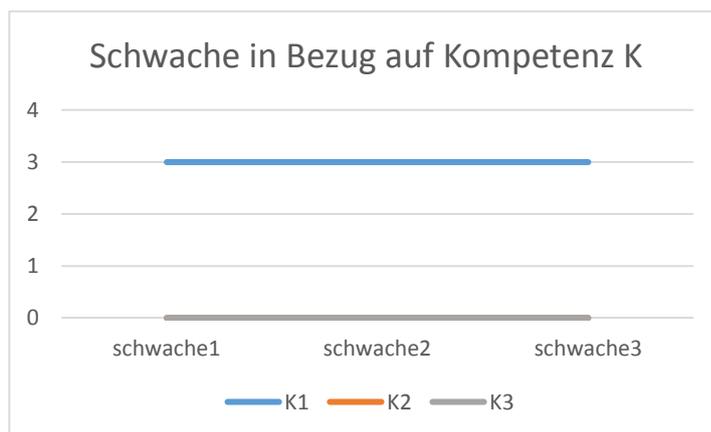


Abb. 15

Das gleiche Bild zeigt sich im Hinblick auf die Kompetenz K. In den schwächsten Essays waren die jeweiligen Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, Aussagen und Geschehnisse sinnvoll und logisch miteinander zu verknüpfen, sondern reihten sie vielmehr zusammenhanglos hintereinander auf. Sie haben nicht gelernt, zu argumentieren und konnten der Aufgabenstellung der Bilderreihe insofern nicht folgen, als dass sie keine „zusammenhängende“ Geschichte

verfasst haben. Auf die Zusammenhänge der historischen Entwicklung hätte man ggf. noch deutlicher eingehen müssen, damit auch die schwachen Schülerinnen und Schüler verstehen, dass die Geschehnisse nicht einfach unabhängig voneinander passiert sind, sondern einander bedingten. Besonders deutlich wird dieses Defizit der Unterrichtsreihe, da auch die allgemeine Lernprogression der gesamten Essays in der Kompetenz K recht gering ausfällt und nach der zweiten Verschriftlichung stagniert (siehe Abb. 3). Die Kompetenz K hätte in noch stärkerer Weise betont werden müssen. Auch die starken Schülerinnen und Schüler haben in dieser Kompetenz nur einen geringen Lernerfolg verzeichnet (siehe Abb. 19).

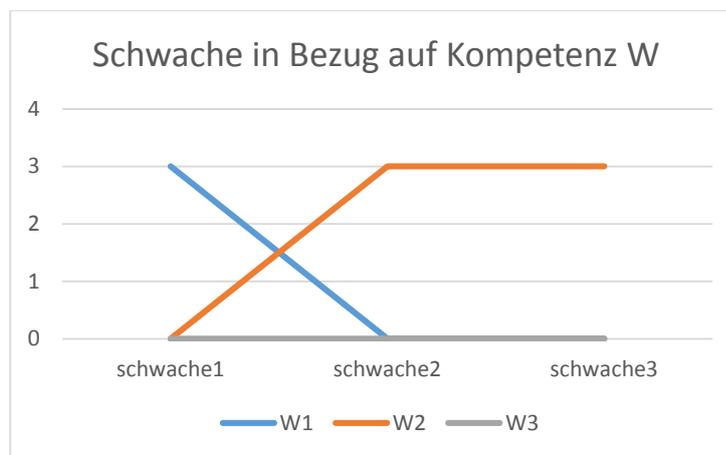


Abb. 16

Das Wissen W ist das einzige, in dem auch in Bezug auf die schwachen Essays ein Lernfortschritt erkennbar ist. Bei der ersten Verschriftung kommt noch keiner der Essays über das W1-Niveau hinaus. Bereits bei der zweiten Verschriftlichung ergibt sich eine Steigerung um 100%. Alle der schwachen Essays erreichen das Niveau W2. Die Entwicklung stagniert nach der zweiten Verschriftlichung, wird aber auch nicht schlechter. D.h., dass auch die Schwachen Schülerinnen und Schüler nach der Unterrichtsreihe einen Wissensfortschritt erlangt haben und Informationen aus dem Unterricht, die nicht auf den Bildern zu sehen sind, verwenden können, um diese zu beschreiben und zu erklären. Der starke Lernfortschritt bei der zweiten Verschriftlichung entspricht dem allgemein starken Lernfortschritt in der Kompetenz W. Im Gegensatz zur allgemeinen Entwicklung aller Essays ist aber kein Rückgang des Lernfortschritts sichtbar (siehe Abb.4).

Das Wissen ist die einzige Kategorie, in dem im Hinblick auf die schwachen Essays eine Lernprogression erkennbar ist. Sie haben also neue Informationen erhalten (und auch behalten) und können diese nutzen, um die Bilder zu beschreiben, aber die Erzählkompetenz, die Zeitkompetenz und die Kompositionskompetenz haben sich nicht entwickelt. Für die jeweils schwächsten

Schülerinnen und Schüler muss konstatiert werden, dass sie durch die durchgeführte Unterrichtsreihe nur wenig gelernt haben, besonders in Bezug auf die genannten Kompetenzen.

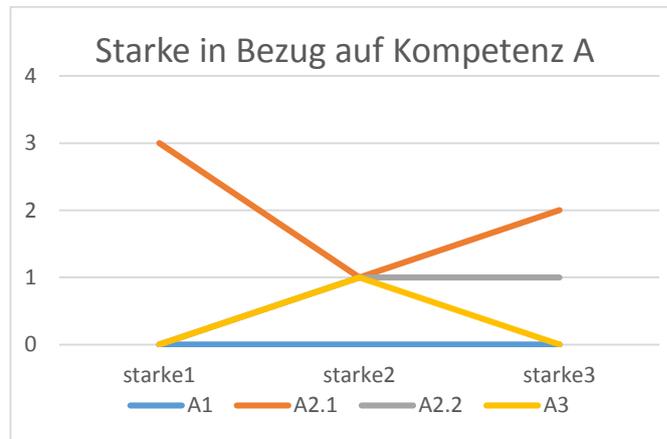


Abb. 17

Die jeweils drei stärksten Essays müssen in Bezug auf die Erzählkompetenz differenziert betrachtet werden. Zunächst fällt auf, dass in keinem der Essays entrückt erzählt wird. Bei der ersten Verschriftlichung wird in allen drei Essays traditional erzählt. Bei der zweiten Verschriftlichung ist eine Lernprogression zu verzeichnen, denn in einem Essay wird traditional erzählt (33,3%), in einem weiteren kritisch (33,3%) und in einem genetisch (33,3%). Wie auch bei der Analyse aller Essays fällt auf, dass bei der ersten Verschriftlichung noch nicht kritisch erzählt wird, sondern dass die Schülerinnen und Schüler dazu offenbar erst mehr Informationen über die Bilder benötigen, sowie Vergleiche der damaligen mit der heutigen Zeit (siehe Abb. 1). Bei der dritten Verschriftlichung wird in zwei Essays traditional erzählt (66,6%) und in einem kritisch (33,3%). Die Lernprogression geht wieder um 33,3 % zurück, da kein Essay mehr das A3-Niveau erreicht. Deutlich mehr Schülerinnen und Schüler erzählen eher traditional als kritisch (66,6% bzw. 22,2%). Die Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart sind entweder nicht so deutlich geworden, wie dies an einigen Stellen nötig gewesen wäre, oder die Schülerinnen und Schüler interpretieren auch Unterschiede eher als Gemeinsamkeiten einer fortlaufenden Entwicklung. In den starken Essays ist durchaus ein gehobenes Erzählniveau erkennbar, sodass die Unterrichtseinheit für die starken Schülerinnen und Schüler einen Lernfortschritt ermöglicht hat.

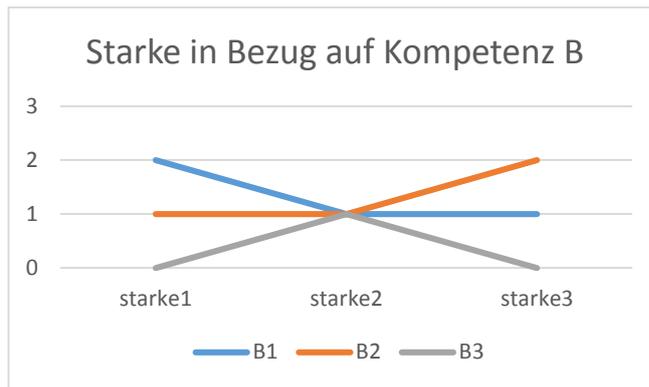


Abb. 18

In der Kompetenz B ist ebenfalls eine zu differenzierende Lernprogression vorhanden. Zunächst sinkt das B1-Niveau um 33,3 % und das B3-Niveau steigt um 33,3%, in einem Essay wird es erreicht. Bei der zweiten Verschriftlichung sind alle Niveaustufen abgedeckt, jeweils ein Essay lässt sich in eine Stufe einordnen (jeweils 33,3%). Nach der Durchführung der Unterrichtsreihe sinkt das B3-Niveau wieder um 33,3% ab, dafür steigt das B2-Niveau um 33,3%. Es wird immer noch in zwei von drei Essays das Nacheinander von Geschehnissen verdeutlicht. Somit ist sowohl bei der zweiten, als auch bei der dritten Verschriftlichung gegenüber der ersten Verschriftlichung eine Lernprogression zu verzeichnen. Allerdings kann das B3-Niveau bei der dritten Verschriftlichung nicht mehr erreicht werden. Dies deckt sich mit der allgemeinen Entwicklung aller Essays in der Kompetenz B, denn der Essay, in dem das B3-Niveau erreicht wurde, ist der einzige von allen insgesamt 66 untersuchten Essays, in dem das gelang. Wie auch im Hinblick auf die drei stärksten Essays sinkt das B1-Niveau bei allen Essays und das B2-Niveau steigt, auch noch nach der zweiten Verschriftlichung (siehe Abb. 2).

Die Lernprogression der starken Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich bei der Kompetenz B nicht nennenswert von der allgemeinen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler in dieser Kompetenz. Auffällig ist, dass das B2-Niveau erst nach der zweiten Verschriftlichung ansteigt. Langfristig hat die Unterrichtsreihe offenbar einen Lernfortschritt ermöglicht. Allerdings ist diese Schlussfolgerung teilweise zu weit gegriffen. Denn einerseits trifft sie auf die schwachen Schülerinnen und Schüler nicht zu (siehe Abb. 14), andererseits ist zwar das B2-Niveau gestiegen, aber das B3-Niveau wurde nur einmal erreicht.

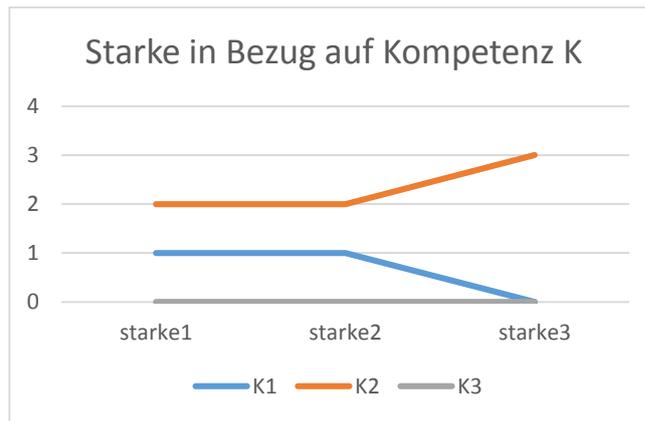


Abb. 19

Die Lernprogression der starken Schülerinnen und Schüler beginnt, entgegengesetzt zu der allgemeinen Lernprogression aller Schülerinnen und Schüler, erst nach der zweiten Verschriftlichung (siehe Abb. 3). Zwischen der ersten und der zweiten Verschriftlichung stagniert die Entwicklung, es tritt keinerlei Verbesserung auf. Erst danach ist eine Steigerung um 33% erkennbar. Die starken Schülerinnen und Schüler haben, besonders bei der dritten Verschriftlichung, das logische Verknüpfen von Geschehnissen und Aussagen berücksichtigt und verstanden. Für sie hat die Unterrichtsreihe im Hinblick auf diese Kompetenz einen Lernfortschritt ermöglicht. Einschränkend muss man hinzufügen, dass zwei von drei Essays das K2-Niveau auch schon bei der ersten Verschriftlichung erreichten. Das K3-Niveau wird in diesen Essays nicht erreicht.<sup>24</sup> Erfreulich ist, dass für die starken Schülerinnen und Schüler noch nach der Durchführung der Unterrichtsreihe einen Lernfortschritt zu verzeichnen ist und dass alle das K2-Niveau erreichen. Der Lernfortschritt ist nicht groß, aber er ist vorhanden.

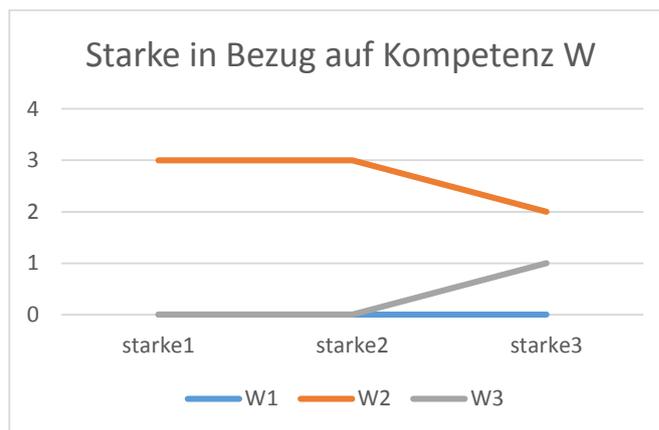


Abb. 20

Die starken Schülerinnen und Schüler erreichen im Wissen, vergleichbar zur Kompetenz K und entgegengesetzt zur allgemeinen Entwicklung, erst nach der Durchführung der Unterrichtsreihe

<sup>24</sup> Diejenigen Essays, die es unter allen 66 Essays erreichten, zählten nach Punkten insgesamt nicht zu den drei besten Essays und müssen daher in den anderen Kompetenzen weniger gut abgeschnitten haben.

einen Lernfortschritt. Zunächst sind alle Essays auf dem W2-Niveau, bei der dritten Verschriftlichung erreicht ein Essay durch eine Beurteilung bzw. durch eine Stellungnahme das W3-Niveau (Steigerung um 33,3%). Dies ist, auch im Hinblick auf die allgemeine Entwicklung des Wissens jedoch eine Ausnahme (siehe Abb. 4). Grundsätzlich ist das Niveau aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Wissen recht hoch, besonders nach der Unterrichtsreihe, denn sogar die schwachen Schülerinnen und Schüler erreichen nach der dritten Verschriftlichung alle das W2-Niveau (siehe Abb. 16). Einschränkend muss dazu in den Blick genommen werden, inwiefern die Definition der Niveaustufe W2 anzusetzen ist bzw. ob diese bei der Kodierung angemessen angewandt wurde. Es ist möglich, dass die Schülerinnen und Schüler im Wissen durch die Unterrichtseinheit enorme Lernfortschritte gemacht haben, aber ein Stück weit ist diese These zu relativieren, denn bereits mit aufgeschnappten Informationen, die nicht auf dem Bild zu erkennen sind, ist das W2-Niveau zu erreichen, sprich recht einfach. Es gibt hier also eine Lernprogression, aber wie groß diese wirklich ist, kann durch das Analyseverfahren – wenn überhaupt – nur schwer und recht ungenau ermittelt werden.

#### 3.3.4 Ergebnisse

Bei allen Essays fällt grundsätzlich auf, dass das elaborierte Niveau in allen Kompetenzen nur sehr selten erreicht wurde, was zudem geschlechterunspezifisch gilt. Dies stellt sich in anderen untersuchten Klassen anders dar.<sup>25</sup> Es lässt sich erkennen, dass die Essays der zweiten Verschriftlichung verglichen mit den anderen beiden Verschriftlichungen am besten waren, was durchaus zu erwarten ist. Herausgehoben werden muss allerdings das langfristige Leistungsniveau der untersuchten Schülerinnen und Schüler. In der Kompetenz A geht die Leistung nach der zweiten Verschriftlichung wieder etwas zurück, in allen anderen Kategorien ist keine Abnahme der Leistung zu verzeichnen, was sehr bemerkenswert ist. Die Kompetenz W ist diejenige, in der der Lernerfolg am größten war und in der auch das Leistungsniveau am höchsten zu sein scheint.<sup>26</sup> Der Lernerfolg in der Kompetenz A ist durchaus vorhanden, jedoch kommen

---

<sup>25</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Praktikumsbericht, Bielefeld 2014, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016, hier S. 12-14. Für die Analyse einer siebten Klasse erhält Linda Bartsch wesentlich bessere Ergebnisse, vgl. Bartsch, Linda, Praktikumsbericht, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016, hier S. 10-15.

<sup>26</sup> Über die Aussagekraft der Untersuchung siehe 3.4. Reflexion der Analyseverfahren. Für ähnliche Ergebnisse vgl. Grund, Anne Marike; Hülsegge, Sine Marie, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. Thema: Römer und Germanen, Praktikumsbericht, Bielefeld 2013, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016, hier S. 22-23.

auch bei der zweiten Verschriftlichung sehr viele Schülerinnen und Schüler nicht über das basale Niveau heraus. Die Fähigkeit des kritischen Erzählens wird langsam, aber stetig ausgebaut, nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler erzählen genetisch. In Bezug auf die Erzählkompetenz gibt es also noch deutliches Potenzial. Die Lernprogression in der Kompetenz B ist zwar stetig und steigt auch nach der zweiten Verschriftlichung noch an, aber das Leistungsniveau ist nicht besonders hoch, da durchgängig mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht über das basale Niveau hinauskommen. In der Kompetenz K ist durchaus ein Lernfortschritt vorhanden, der nach der zweiten Verschriftlichung nicht mehr sinkt. Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreicht das intermediäre Niveau, was durchaus als Erfolg zu werten ist. Es können keine Abhängigkeitsverhältnisse der einzelnen Kompetenzen festgestellt werden.<sup>27</sup> Auch gravierende geschlechterspezifische Unterschiede lassen sich nicht ausmachen.<sup>28</sup>

### 3.4 Reflexion der Analysemethode

Eine Unterrichtsreihe zu überprüfen, um sie besser machen zu können, ist grundsätzlich gut und empfehlenswert. Allerdings ist die Qualitätsüberprüfung von Unterrichtsreihen, die in sich überaus komplex sind, sehr kompliziert. Mit der Methode der Verschriftlichung der Bilderreihe wurde versucht, die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler messen zu können. Die Anzahl und die Zeitpunkte der Leistungsüberprüfung sind aufgrund dessen gut gewählt, dass sowohl der Wissensstand vor und nach der Unterrichtsreihe deutlich wird und somit auch die Leistungssteigerung durch den Unterricht. Durch die dritte Überprüfung wird auch die Langfristigkeit des Gelernten überprüft. Es gilt immer, genau darauf zu achten, dass die Leistungsüberprüfung im Unterricht verankert ist, sodass Bezugspunkte zum Gelernten klar werden. Bei der hier angewandten Methode kann die Lernprogression recht genau ermittelt werden. Allerdings hat die Methode auch ihre Grenzen. Zum einen wird dadurch eine mögliche Lernprogression innerhalb der Unterrichtsreihe nicht in den Blick genommen. Wenn Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe der Verschriftlichung der Bilderreihe nicht gut zurechtkommen, ist das Ergebnis letztendlich nicht unbedingt repräsentativ für ihre wirkliche Lernprogression. Ferner muss in Rechnung gestellt werden, dass die Kompetenzen, auf die die Essays untersucht wurden, zumindest vor der ersten Verschriftlichung nicht transparent waren und auch vor den

---

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch Möllenkamp, *Empirische Analyse*, S. 16-17. Anne Marika Grund und Sina Marie Hülsegge stellen in ihrer Untersuchung Zusammenhänge der einzelnen Kompetenzen dar, vgl. Grund, Hülsegge, *Empirische Untersuchung*, S. 21-22.

<sup>28</sup> Für andere Ergebnisse vgl. Möllenkamp, *Empirische Analyse*, S. 15-16.

anderen beiden Verschriftlichungen nicht noch einmal transparent gemacht wurden. Möglicherweise haben die Schülerinnen und Schüler die Bewertungskategorien, die ihnen in der zweiten Unterrichtsstunde präsentiert wurden, nur auf die im Unterricht verfassten Texte angewandt und nicht auf die Bilderreihe. Auch dies würde das Ergebnis der Lernprogression ein Stück weit verfälschen. Drittens muss man sich genau überlegen, wie man die einzelnen Niveaustufen definiert, sprich bei der Erstellung des Kodierleitfadens sehr genau vorgehen, da das Ergebnis hierdurch enorm beeinflusst werden kann. Bei der Analyse der Essays lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsreihe in Bezug auf die Kompetenz W sehr gut war und die Schülerinnen und Schüler einen Lernerfolg erreicht haben. Man muss jedoch bedenken, dass dies davon abhängt, wie man das W2-Niveau definiert bzw. was man als W2 wertet. In diesem Fall erreichten die Schülerinnen und Schüler das W2-Niveau, wenn sie Bilder durch Informationen erklären konnten, die nicht auf diesen zu sehen waren. Dabei bleibt allerdings offen, ob diese zusätzlichen Informationen durch den Unterricht generiert, selbstständig erlernt oder aus anderen Gründen erreicht wurde. Eine Steigerung des W2-Niveaus macht zwar einen Lernerfolg durch den Unterricht wahrscheinlich, kann ihn aber nicht letztendlich belegen. Viertens kann die rein qualitative Art der Auswertung der Essays, jeweils nur die höchste Niveaustufe zu werten, theoretisch dazu führen, dass das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler überschätzt wird. Es könnte Sinn machen, mehrere Aussagen zu bewerten, sprich die Quantität stärker miteinzubeziehen, und auf dieser Basis Schlüsse zu ziehen. Die Schülerinnen und Schüler würden dann ggf. schlechter abschneiden, aber die Auswertung wäre etwas realistischer, da „Zufallstreffer“ eher ermittelt werden könnten.

Ein wesentlich genaueres Ergebnis der Lernprogression könnte man erhalten, wenn man entweder die Bilderreihe noch häufiger verschriftlicht hätte oder aber die in der Unterrichtsreihe verfassten Texte statt der Bilderreihe untersucht hätte. Doch dann ist es nicht oder nur schwer möglich, die langfristige Lernprogression zu ermitteln. Hier gilt es, einen Kompromiss zu finden. Es gibt wahrscheinlich keine Methode, die perfekt geeignet ist und die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler adäquat wiedergibt. Durch die hier angewandte Methode ist es allerdings möglich, Tendenzen zu ermitteln. Auch diese müssen nicht zwangsläufig stimmen, aber sie können einen sinnvollen Ansatzpunkt bilden, die eigene Unterrichtsreihe zu bewerten und zu optimieren. In Bezug auf die Auslegung der Niveaustufen ergeben sich wahrscheinlich weniger Diskrepanzen, wenn man Unterrichtsreihen selbstständig und alleine durchplant und dann auch selbstständig überprüft, da man sich in einem solchen Fall von Beginn an Gedanken darüber macht, wie man die Niveaustufen definiert. Interessant wäre ein Vergleich mit einer

Analyse einer Unterrichtsreihe, in der den Schülerinnen und Schülern die Niveaustufen bereits vor der ersten Verschriftlichung erklärt wurden.

#### 4. Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsreihe grundsätzlich eine Lernprogression hervorgerufen hat. Besonders hoch war der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in der Kompetenz B und dem Wissen W, wobei der Lernerfolg in der Kompetenz B bei der dritten Verschriftlichung sogar noch ansteigt, sprich langfristig ist. Die Schülerinnen und Schüler haben durch die Unterrichtsreihe also ein Gefühl für Zeit und auch für Zeiträume bekommen, wozu die intensive Arbeit mit dem Zeitlineal beigetragen haben dürfte. Ferner ist ein Wissenszuwachs zu verzeichnen, was allerdings der Minimalanspruch einer jeden Unterrichtsreihe sein sollte. In Bezug auf die Erzählkompetenz ist zwar ein Lernerfolg zu verzeichnen, doch dieser ist weniger langfristig. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler erzählt auch bei der zweiten Verschriftlichung entrückt, sodass man konstatieren muss, dass in diesem Bereich Verbesserungen vorgenommen werden müssten. Einerseits muss klarer werden, dass auf die Art des Erzählens Wert gelegt wird, andererseits sollte es durch präzise Aufgabenstellungen noch mehr gefördert werden. Dies ist besonders wichtig, wenn man sich noch einmal den anfangs genannten Wert der Narration im Geschichtsunterricht vergegenwärtigt. Der Lernerfolg in der Kompetenz K ist zwar vorhanden, aber recht gering. Zudem stagniert er nach der zweiten Verschriftlichung. Die Kompetenz, Sachverhalte, Aussagen bzw. historische Geschehnisse sinnvoll miteinander zu verknüpfen, hätte noch mehr in den Fokus gerückt werden müssen. Auch dies hätte durch spezifische Aufgabenstellungen oder Fragen passieren können, sodass die Schülerinnen und Schüler gezielt lernen, Dinge zu begründen und Aussagen nicht einfach aneinander zu reihen.

Es ist schwer, eine grundsätzliche Aussage darüber zu treffen, ob die Jungen oder die Mädchen mehr gelernt haben. Der Lernerfolg unterscheidet sich zwar teilweise, aber das Leistungsniveau ist nahezu gleich. Bei den Jungen ist nach der zweiten Verschriftlichung in den Kompetenzen A und B im Prinzip keine Lernprogression mehr vorhanden. In der Kompetenz A steigt zwar die Zahl der Essays, die kritisch erzählen, dafür nimmt die Zahl derer, die traditional erzählen, in gleichem Maße ab. In der Kompetenz W ist nach der zweiten Verschriftlichung nur noch ein kleiner Lernerfolg sichtbar. In der Kompetenz K sinkt zwar das K1-Niveau nach der zweiten Verschriftlichung nicht mehr, dafür steigt das K3-Niveau an. Hier schneiden die Jungen etwas besser ab als die Mädchen. Diese haben langfristige Lernerfolge vor allem in der Kompetenz B, in allen anderen ebenfalls nur geringfügig. Die Mädchen haben nach der Unterrichtsreihe

also ein besseres Verständnis für Zeit entwickelt, die Jungen können Sachverhalte etwas besser miteinander verknüpfen und genetisch erzählen. Es gibt jedoch keine gravierenden geschlechterspezifischen Unterschiede.

Für die schwachen Schülerinnen und Schüler hat die Unterrichtsreihe außer in Bezug auf das Wissen leider keinerlei Lernfortschritte ermöglicht. Hier gilt es anzusetzen und über Lösungen wie ggf. Binnendifferenzierung oder mehr nach Leistungsniveau ausgerichtete Partnerarbeiten nachzudenken. Für die starken Schülerinnen und Schüler fällt besonders in Bezug auf die Kompetenzen A und B auf, dass zwar ein Lernerfolg erzielt worden ist, aber dass dieser langfristig stagniert. In Bezug auf die Kompetenzen K und W beginnt der Lernerfolg erstaunlicherweise erst nach der zweiten Verschriftlichung. Insgesamt ist jedoch bei allen ein durchaus signifikanter Lernfortschritt vorhanden.

Es lassen sich keine grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen den Lernerfolgen in unterschiedlichen Kompetenzen postulieren. Ob und wie die Lernerfolge zusammenhängen, kann man anhand der Tabellen und der hier dargestellten Ergebnisse nicht eindeutig zeigen. Beim Wissen schneiden alle Schülerinnen und Schüler recht gut ab, was aber auch durch das Festsetzen der Bedingungen für diese Kompetenz bedingt wird. Während der Lernerfolg in der Kompetenz B langfristig ist, trifft dies auf den Lernerfolg der Kompetenz K nicht zu.

Geht man davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler normalerweise Dinge vergessen und die Lernprogression mit der Zeit abnimmt, muss man den Erfolg der Unterrichtsreihe als positiv bewerten, da die erzielten Lernerfolge in vielen Fällen auch langfristig erhalten bleiben. Der Lernerfolg in der Kompetenz K hätte noch etwas besser ausfallen können und vor allem die schwachen Schülerinnen und Schüler sind beim allgemeinen Lernerfolg auf der Strecke geblieben. Dies gilt es zu verbessern.

## 5. Literaturverzeichnis

Bartsch, Linda, Praktikumsbericht, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016.

Grund, Anne Marike; Hülsegge, Sine Marie, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. Thema: Römer und Germanen, Praktikumsbericht, Bielefeld 2013, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016.

Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht, Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7., Bachelorarbeit, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim Basel 2010.

Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Praktikumsbericht, Bielefeld 2014, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>, Zugriff: 29.09.2016.

Pandel, Hans-Jürgen, Erzählen, in: Mayer, Ulrich (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis, Schwalbach 2007, S. 408-424.

Rüsen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

Sauer, Micheal, Die Zeitleiste, in: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard, (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, S. 211-222.

Van Norden, Jörg, Geschichte ist Narration, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2012, Heft 1, S. 20-35.

Van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011.

## 6. Anhang

### Tabellarische Darstellung der Unterrichtsreihe

<u>Stunde</u>	<u>Inhalt</u>	<u>Sozialform</u>	<u>Medien</u>
1. Doppelstunde: Einführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung</li> <li>- erste Verschriftlichung der Bilderreihe (Essay 1)</li> <li>- Einordnen der Bilder am Zeitlineal</li> </ul>	LV EA UG	Tafel AB Bilderreihe Zeitlineal, Bilder
2. Doppelstunde: Der wahre Hermann	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung der Stunde</li> <li>- Das Hermannsdenkmal – Woher wusste man, wie er aussah?</li> <li>- Arminius und Flavius</li> <li>- Tacitus 120 n. Chr.</li> <li>- Warum kein Flavius-Denkmal?</li> </ul>	LV UG UG EA, PA, UG UG	Tafel Folie, AB, Tafel Folie, AB, Tafel AB, Tafel Tafel
3. Doppelstunde: „Limes“ als Kriegs- und Friedensgrenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wann entstand der Limes?</li> <li>- Römer und Germanen</li> <li>- Verortung Limes</li> <li>- Limes als Kriegs- und Friedensgrenze</li> <li>- Bewertung des Limes – Erfolgsrezept?</li> </ul>	UG PA UG UG EA	Zeitlineal, Folie AB Karte AB, Tafel Tafel

<p>4. Doppelstunde: Römische Städte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderne: was war modern?</li> <li>- Moderne Bauwerke?</li> <li>- Xanten, das Rom des Nordens?</li> </ul>	<p>UG</p> <p>EA/GA/UG</p> <p>UG</p>	<p>Karte/AB Xanten</p> <p>Tafel</p> <p>Tafel</p>
<p>5. Doppelstunde: Völkerwanderung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Völkerwanderung früher und heute</li> <li>- Wer wanderte wohin?</li> <li>- Gründe für Wanderungen</li> <li>- Verhältnis zwischen Römern und Germanen</li> </ul>	<p>UG</p> <p>EA</p> <p>GA</p> <p>EA</p>	<p>Tafel, Zeitlineal</p> <p>AB, Tafel</p> <p>AB</p>
<p>6. Doppelstunde: Römisches Erbe: Was bleibt von den Römern?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bleibt vom römischen Reich?</li> <li>- Überreste des römischen Reiches – Recherche</li> <li>- Was bleibt von Rom?</li> </ul>	<p>UG</p> <p>EA/PA</p> <p>UG</p>	<p>Tafel, AB</p> <p>PC, AB</p> <p>Tafel</p>

## 7. Eidesstattliche Erklärung

Die/der Unterzeichnende versichert, dass er/sie die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von ihm/ihr angegebenen Hilfsmittel benutzt hat. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen. Der/den Unterzeichnenden ist bewusst, dass jedes Zuwiderhandeln (Einreichen einer Arbeit, die wörtlich oder nahezu wörtlich, ganz oder zu Teilen aus einer Arbeit oder mehreren Arbeiten [publiziert im Internet, in Zeitschriften, Monographien etc.] anderer übernommen ist) als Täuschungsversuch (siehe § 18 BPO) gelten kann, der die Bewertung der Arbeit mit „nicht ausreichend“ zur Folge hat.

Datum: Bielefeld, den 06.10.2016

Unterschrift: 