

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltung: VPS 1 - Geschichtswissenschaft (HRGe/GymGe) (220006)  
Lehrender: Herr PD Dr. Jörg van Norden  
WS 2015/2016  
Abgabetermin: 04.03.2016

## **Projektskizze im Fach Geschichtswissenschaft zum Thema:**

### **Empirische Untersuchung zur Lernprogression der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I**

vorgelegt von:                      Alexander Sieker

## **Inhalt**

1. Einleitung .....	1
2. Theoretische Grundlagen .....	3
3. Lehrplanbezug.....	9
4. Methode und Verlauf der Unterrichtsreihe .....	11
5. Forschungsstand.....	14
6. Kritische Würdigung.....	18
7. Literaturverzeichnis .....	19
8. Anhang.....	22
8.1 Kodierleitfaden .....	22
8.2 Bewertungskriterien Lernplakat .....	24

# 1. Einleitung

„Man muss nicht so viel auswendig lernen wie z. B. in Geschichte.“<sup>1</sup> So zitiert Andrea Hennis einen Schüler oder eine Schülerin in ihrem 2010 erschienen Artikel auf focus.de zur Begründung, warum Mathematik im Gegensatz zu Geschichte sein/ihr Lieblingsfach sei.

Dieses Zitat offenbart eine Haltung, die sich in den vergangenen sechs Jahren nicht grundlegend gewandelt haben dürfte. Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> scheinen Geschichtsunterricht vor allem mit dem Auswendiglernen trägen Wissens zu verbinden. Die Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel und Jörg van Norden teilen diesen Eindruck. So bestätigt Pandel, dass der schlechte Ruf des Unterrichts im Fach Geschichte darauf beruhe, „dass er sich fast ausschließlich auf Daten und Fakten bezieht.“<sup>3</sup> Er vermutet sogar, dass der deutsche Geschichtsunterricht auch im Jahr 2015 in weiten Teilen kein Unterricht in Geschichte sei<sup>4</sup>, weil er nicht die essentielle geschichtswissenschaftliche Technik des historischen Erzählens vermittele.<sup>5</sup>

Van Norden kommt zu dem Schluss, dass die „fachdidaktische Glaubwürdigkeitslücke“<sup>6</sup> bei Lehrerinnen und Lehrern zu einer „Theorieverdrossenheit“<sup>7</sup> führt, die trotz teils massiver Unzufriedenheit mit der Situation des Faches Geschichte in der Institution Schule wenige fachdidaktische Veränderungen zulässt. Nach van Norden müssten diese fachdidaktischen Veränderungen narrative Kompetenzen zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts machen.<sup>8</sup> Narrative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, historisch erzählen zu können. Historisches Erzählen ist die Fähigkeit, aus den grundlegenden Bausteinen der Geschichtswissenschaft, den Ereignissen, durch sinnstiftende Verknüpfung eine

---

<sup>1</sup>Andrea Hennis, Mathe ist das Lieblingsfach der Deutschen, focus.de 25.02.2010, [http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/mathematik/mathe-ist-das-liebblingsfach-der-deutschen-schulfaecher\\_id\\_1964558.html](http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/mathematik/mathe-ist-das-liebblingsfach-der-deutschen-schulfaecher_id_1964558.html) (letzter Aufruf: 26.01.2016, 19:38).

<sup>2</sup> „Schülerinnen und Schüler“ ist im Folgenden mit SuS abgekürzt.

<sup>3</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Auflage, Schwalbach/Ts. 2012, S. 36.

<sup>4</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2015.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 9-10.

<sup>6</sup> van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011, S. 139.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Geschichte Forschung und Wissenschaft Band 49. Berlin 2014, S. 190.

Erzählung zu konstruieren,<sup>9</sup> die nicht nur vergangene Ereignisse aneinander reiht, sondern vor der Folie gegenwärtiger Probleme reflektiert.<sup>10</sup>

Das im Folgenden beschriebene Studienprojekt untersucht, inwiefern sich diese Kompetenzen im Geschichtsunterricht einer sechsten Klasse eines Gymnasiums im Verlauf einer Unterrichtsreihe entwickeln.

Diese Studienprojektskizze stellt den Rahmen für ein Studienprojekt im Praxissemester im Sommer-Semester 2016 an der Universität Bielefeld dar und beschreibt in diesem Zusammenhang Vorüberlegungen zur Durchführung des Projektes. Sie hat zum Ziel, ein Forschungsdesign zur empirischen Untersuchung der Lernprogression der narrativen Kompetenz im Verlauf einer Unterrichtsreihe zu erläutern. Die Progression der narrativen Kompetenz soll anhand der Verschriftlichung dreier Essays zu einer vorgegebenen Bilderreihe untersucht werden.

Das zugrunde liegende Kategoriensystem sowie die erzähltheoretischen Konzepte stammen von Jörg van Norden. Die erzähltheoretischen Ansätze fußen auf der Erzähltypologie Jörn Rüsens.<sup>11</sup>

Die konkrete Lerngruppe, sowie Thema und exakter Umfang der Unterrichtsreihe stehen zu Beginn des Praxissemesters noch nicht fest, da sie erst in Absprache mit den Verantwortlichen an der Schule abgestimmt werden können. Sie können daher nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Lediglich die Klassenstufe 6 konnte bereits festgelegt werden. Die bislang unbekannt Parameter werden zusammen mit der Auswertung der Untersuchungsergebnisse präsentiert.

Im Anschluss an diese Einleitung werden im Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen der empirischen Erhebung vorgestellt. Kapitel 3 stellt einen Bezug zum Kernlehrplan<sup>12</sup> der Sekundarstufe I für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen her. Kapitel 4 beschäftigt sich mit der Methode der Erhebung und der Auswertung der erhobenen Daten. Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse bisheriger Studien zusammengefasst. Das abschließende Kapitel 6 enthält eine kritische Würdigung des erläuterten Konzepts.

---

<sup>9</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, S. 9.

<sup>10</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 190.

<sup>11</sup> Vgl. Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, S. 26ff.

<sup>12</sup> Die Begriffe „Kernlehrplan“ und „Kernlehrpläne“ werden im Folgenden mit KLP abgekürzt.

## 2. Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel konzentriert geschichtsdidaktische Überlegungen im Bezug auf den die narrative Kompetenz. Es geht dabei darum, den Begriff der narrativen Kompetenz und ihrer Lernprogression für eine empirische Studie untersuchbar zu machen.

Die Bilderreihe, die den SuS vorgelegt wird, enthält fünf bis sechs zeitlich differente Abbildungen. Wenn SuS erkannt haben, was oder wen die Abbildung zeigt, können sie den Sachverhalt beziehungsweise das Ereignis möglicherweise benennen. Damit ist allerdings lediglich der erste Schritt auf dem Weg zu einer triftigen Narration getan. Der „Prager Fenstersturz“ 1618 und der „Westfälische Frieden“ 1648 können nach Pandel „narrative Opponenten“<sup>13</sup> darstellen. Diese Opponenten werden in einer historischen Erzählung miteinander verknüpft.<sup>14</sup> Die Begriffe „Geschichte“, „Narration“, „Erzählung“ werden trotz gewisser Bedeutungsdifferenzen im Rahmen dieses Studienprojektes synonym gebraucht.<sup>15</sup>

Pandel stellt fest, dass es im Geschichtsunterricht neben dem wichtigen Fachbegriff „Quellen“ keinen Begriff für Geschichtsschreibung gebe.<sup>16</sup> Das erkenntnisproduzierende Verfahren, das erst aus Ereignisbeschreibungen Geschichte macht, habe keinen Stellenwert im Geschichtsunterricht.<sup>17</sup> Van Norden spricht im Sinne Rüsen's erst von einer Narration, wenn es sich um eine „sinnstiftende Darstellung von Dauer und Wandel in der Zeit [handelt], die im Sinne der erweiterten Gegenwart umfasst, was ist, was geschehen soll und was war.“<sup>18</sup> Pandel sieht es als zentrales Element der Narration an, dass die narrativen Opponenten, die auf der prä-narrativen B-Reihe nach van Norden unverbunden nebeneinander stünden<sup>19</sup>, „sinnbildend verbunden [werden]“<sup>20</sup>. Diese Verknüpfungen müssen nach van Norden unter der Prämisse der narrativen, empirischen und konsensualen Triftigkeit geschehen. Narrative Triftigkeit meint dabei eine Konstruktion, die sich in der inneren Logik einer Erzählung ergibt.<sup>21</sup> Empirische Triftigkeit bedeutet, dass die Erzählung historische Quellen als

---

<sup>13</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013, S. 92.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Vgl. von Wedelstaedt, Almut Kristine, Von Menschen und Geschichten. Über philosophische Theorien narrativer Identität, Dissertation, Bielefeld 2013, S. 50-51.

<sup>16</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, S. 10.

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

<sup>18</sup> Rüsen, Jörn, Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln 2001, S. 29, 43-44, 53. Zitiert nach: van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Geschichte Forschung und Wissenschaft Band 49. Berlin 2014, S. 169.

<sup>19</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 169.

<sup>20</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik, S. 92.

<sup>21</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten, S. 59.

Bezugspunkte verwendet. Van Norden problematisiert diese Form der Triftigkeit, weil sie Perspektivität und Intentionen, sowie die historischen Kontexte von Quellen zu negieren scheint, dennoch hält er unter der Prämisse der Transparenz dieser Situation an ihr fest.<sup>22</sup> Konsensuale Triftigkeit entsteht im Diskurs über konkurrierende Erzählungen.<sup>23</sup>

Doch im Geschichtsunterricht in der Schule scheinen Formen des historischen Erzählens als „sinnhafte Verknüpfung zeitdifferenter Ereignisse“<sup>24</sup> und triftiger Narrationen aktuell keine Rolle zu spielen. Zu Recht sei die Überwältigung der SuS durch die Erzählungen der Geschichtslehrerinnen und -lehrer in den 1960er-Jahren kritisiert worden. Doch als Konsequenz dieser Kritik, die Narrativität vollständig aus dem Geschichtsunterricht zu verbannen, sei falsch. Vielmehr sei es nötig, die Narration von der Lehrperson zu entkoppeln und den SuS selbst die Möglichkeit zur Ausbildung und Anwendung narrativer Fertigkeiten zu geben.<sup>25</sup>

Das in dieser Skizze beschriebene Projekt hat die Dokumentation von Kompetenzentwicklungen im Bereich der narrativen Kompetenz zum Ziel. Dafür müssen zunächst ihre Teilkompetenzen erläutert werden, um deren Progression im Verlauf der Reihe untersuchen zu können. Van Norden hat hierfür entsprechende Komponenten herausgearbeitet.

Dieses Studienprojekt lehnt sich unmittelbar an die Pilotstudie van Nordens zur Entwicklung der narrativen Kompetenz von SuS aus dem Jahr 2014 an. Das dort beschriebene Kompetenzstufenmodell wird übernommen. Es gilt die Einteilung in die Teilkompetenzen A- (A) und B-Kompetenz (B), als Repräsentanten der zeitlichen Komponenten der narrativen Kompetenz, sowie in kompositorische Kompetenz (K) und Wissen (W). Jede der vier Kategorien stuft sich in drei Kompetenzniveaus. Das basale, nonrelationale Niveau stellt in jeder Kategorie die niedrige Kompetenzstufe dar (1). Zeigt sich die Kompetenz in relationaler Performanz, handelt es sich um das intermediäre Niveau (2). Die höchste Kompetenzstufe ist schließlich das multirelationale oder elaborierte Niveau (3).

Die B-Kompetenz zeigt sich in der chronologischen Ordnung. Sie bezieht sich auf die B-Reihe der Zeit. Wie Perlen auf einer Schnur lassen sich auch Ereignisse auf einer B-Reihe aneinanderreihen. Zur Unterscheidung der Perlen beziehungsweise der Ereignisse

---

<sup>22</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten, S. 57-59.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 61-63.

<sup>24</sup> van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 185. Definition des Begriffes historisches Erzählen nach Jörn Rüsen.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S. 202.

gilt nur das Kriterium der Reihenfolge (Chronologie). Ein Logbuch ist nach van Norden ein Paradebeispiel für eine B-Reihe. Schließlich ist das einzige Kriterium zur Ordnung der Ereignisse in einem Logbuch nicht etwa deren Kausalität, sondern ihre Chronologie.<sup>26</sup> John McTaggart Ellis McTaggart prägte für diese Form der temporalen Strukturierung von Ereignissen den Begriff B-Reihe.<sup>27</sup> B-Reihen können mittels unterschiedlicher Zeiteinteilungen erstellt werden. Die in christlich geprägten Kulturen geläufigste stellt die Zeitrechnung in Jahren nach Christi Geburt dar.

Die B-Kompetenz lässt sich in die oben beschriebenen drei Kompetenzniveaus einteilen. Auf dem basalen Niveau zeigen SuS lediglich die Fähigkeit, Gegenwart und Vergangenheit zu unterscheiden. Allerdings beinhaltet die Vergangenheit in der Vorstellung der SuS, die dieses Niveau erreichen, eine unstrukturierte Menge an Ereignissen. Die fehlende Strukturierung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass die SuS nicht zwischen räumlicher und zeitlicher Distanz unterscheiden.<sup>28</sup> Alle Ereignisse der Vergangenheit sind für die SuS in diesem Sinne gleich „weit entfernt“ und nicht chronologisch sortiert.<sup>29</sup> „Ein solches bipolares Zeitkonzept hat Beilner bei Schulabgängern der Primarstufe mehrheitlich festgestellt.“<sup>30</sup>

Auf dem intermediären Niveau folgen die SuS einer anerkannten B-Reihe, um die Ereignisse der Vergangenheit chronologisch zu ordnen. SuS unterscheiden auf dieser Niveaustufe Gleichzeitigkeit und Nacheinander vergangener Ereignisse und bringen das Nacheinander von Ereignissen durch entsprechende Jahreszahlen, grammatische Tempora und/oder adverbiale Bestimmungen zum Ausdruck.<sup>31</sup>

Eine Diskussion von Konventionen bezüglich einer bestimmten B-Reihe geht über das intermediäre Niveau der B-Kompetenz (B2) hinaus. Auf dem elaborierten Niveau der B-Kompetenz (B3) äußern sich SuS nicht nur zu Nacheinander und Gleichzeitigkeit, sondern darüber hinaus zu Zeitspannen, die von Ereignissen und Strukturen überdauert werden. Außerdem wird nun zwischen Strukturen, die über eine gewisse Zeit konstant bleiben und solchen die Veränderungsprozessen unterliegen, unterschieden. An dieser

---

<sup>26</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 18.

<sup>27</sup> McTaggart, John McTaggart Ellis, *Die Irrealität der Zeit*. In: Zimmerli, Walter; Sandbothe, Mike (Hrsg.), *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*, Darmstadt 1993, S. 68.

<sup>28</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 196.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 196-197.

<sup>30</sup> Vgl. Beilner, Helmut, *Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern*. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Band 1, 2. Aufl. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 1, Neuried 2004, S. 194. Zitiert nach: van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 196.

<sup>31</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 197.

Stelle können nunmehr auch Epochenbezeichnungen und unterschiedliche B-Reihen zur Diskussion stehen.

Die B-Reihe kann mittels eines Zeitlineals verdeutlicht werden. Das Zeitlineal kann pragmatischerweise aus handelsüblichem Absperrband bestehen. Es dient, wenn es im Klassenraum präsent ist, der Verdeutlichung von Zeit. Da Orientierung im Raum bei SuS früher ausgeprägt ist als Zeit und Zeitverständnis, ist es sinnvoll, mittels des Zeitlineals Zeit zu „verräumlichen“.<sup>32</sup> Auf diesem Zeitlineal stehen Ereignisse allerdings unverbunden nebeneinander. Eine Narration entsteht durch diese Reihung von Ereignissen noch nicht. Historische Narrationen entstehen nach van Norden erst dann, wenn der Mensch auf Grund äußerer Umstände eine triftige Erzählung mit zwei narrativen Opponenten als Anfang und Ende konstruiert.<sup>33</sup>

Die A-Kompetenz bezieht sich erneut auf ein Konstrukt McTaggarts, die sogenannte A-Reihe<sup>34</sup>. Auf dieser durchlaufen Ereignisse die temporale Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Mensch nutzt das Konstrukt der A-Reihe zur Sinnstiftung. Ereignisse werden in einer der drei Dimensionen verortet. Die A-Reihe dient also dem Rückgriff auf Vergangenes zur Orientierung im Hier und Jetzt.<sup>35</sup>

Die Konstruktion von Anfang und Ende einer Narration auf der B-Reihe konstituiert die „erweiterte Gegenwart“<sup>36</sup>, die die Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft verlängert.<sup>37</sup> Ausschließlich mittels A-Kompetenz kann Geschehenes für Probleme im Hier und Jetzt nutzbar gemacht werden.<sup>38</sup> Diese Nutzarmachung zeigt sich jedoch nicht auf allen Kompetenzniveaus der A-Kompetenz. Van Norden greift zur Beschreibung der Kompetenzstufe der A-Kompetenz auf die Erzähltypologie Jörn Rüsens zurück.<sup>39</sup>

Auf dem basalen Niveau erzählen SuS entrückt<sup>40</sup>. Das entrückte Erzählen bezeichnet eine Flucht aus dem Hier und Jetzt.<sup>41</sup> Der / die Erzählende will die Gegenwart verlassen, kann es aber nicht.<sup>42</sup> Auf diesem nonrelationalen Kompetenzniveau stehen

---

<sup>32</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 208.

<sup>33</sup> Vgl. von Wedelstaedt, Almut Kristine, *Von Menschen und Geschichten*, S. 57. Zitiert nach: van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 174.

<sup>34</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S.19.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S.201.

<sup>36</sup> Ebd., S. 80.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 190.

<sup>38</sup> Vgl. ebd., S. 201.

<sup>39</sup> Vgl. ebd.

<sup>40</sup> Van Norden erweitert das Rüsensche Kompetenzmodell um das „entrückte Erzählen“. van Norden, Jörg, *Was machst du für Geschichten*, S. 23.

<sup>41</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 179-180.

<sup>42</sup> Vgl. ebd.

Vergangenheit und Gegenwart unverbunden nebeneinander. Weder identifizieren die SuS sich und ihre Gegenwart mit der beschriebenen Vergangenheit, noch grenzen sie sich von ihr ab. Van Norden erscheint es fragwürdig, bei dieser Ausprägung der Kompetenz überhaupt noch von Narrativität zu sprechen, da sie die Vergangenheit isoliert betrachtet.<sup>43</sup>

Dass die SuS sich und ihre Gegenwart mit der Vergangenheit identifizieren oder sich von ihr abgrenzen, sind hingegen die zentralen Merkmale des intermediären Kompetenzniveaus der A-Kompetenz. SuS sind auf diesem Niveau in der Lage traditional oder exemplarisch zu erzählen (A2.1), das bedeutet sie nutzen die Vergangenheit als Orientierung für ihr Tun in der Gegenwart im Sinne eines nacheiferungswürdigen Vorbilds.<sup>44</sup>

Zum intermediären Kompetenzniveau der A-Kompetenz zählt auch das kritische Erzählen (A2.2). Hier nutzen die SuS in ihrer Erzählung die Vergangenheit als Orientierungsmaßstab. Allerdings grenzen sie sich beim kritischen Erzählen bewusst von der Vergangenheit ab, die als schlechtes Beispiel dient.<sup>45</sup>

Erreichen die SuS das elaborierte Kompetenzniveau (A3) spricht van Norden im Sinne Rüsens vom genetischen Erzählen. Wie auf dem relationalen Niveau ist Vergangenheit für die Gegenwart relevant. Allerdings ist den SuS auf dem elaborierten Niveau bewusst, dass Vergangenheit und Gegenwart sich grundlegend unterscheiden und somit Traditionen aus der Vergangenheit oftmals einer Abänderung bedürfen, um bei der Lösung aktueller Probleme dienlich werden zu können. Jene Fähigkeit zwischen Dauer und Wandel<sup>46</sup> zu unterscheiden, ist für Pandel Teil des „Wandelbewusstsein[s]“.<sup>47</sup>

Die kompositorische Kompetenz (K) steht in einem engen Zusammenhang zur A-Kompetenz. Dem stimmt auch Pandel zu, wenn er „[d]as Darstellen“ als die „Königdisziplin im Umgang mit Geschichte“<sup>48</sup> bezeichnet. Es werden Verknüpfungen auf dem intermediären und elaborierten Niveau der A-Kompetenz mittels sprachlicher Mittel hergestellt, die nur auf einem höheren Niveau der kompositorischen Kompetenz verfügbar sind.

---

<sup>43</sup> van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 202.

<sup>44</sup> Vgl. ebd., S. 173.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S.173-174.

<sup>46</sup> Ebd., S. 44.

<sup>47</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA*, S. 14.

<sup>48</sup> Ebd., S. 38.

Auf der basalen Kompetenzstufe (K1) werden Aussagen sprachlich nicht miteinander verknüpft. Die Erzählung besteht aus einfachen Hauptsatzreihungen.<sup>49</sup> Auf dem intermediären Niveau (K2) werden bereits Haupt-Nebensatzgefüge verwendet. Bei den Nebensätzen handelt es sich um Modal-, Kausal-, Final- und Konsekutivsätze.<sup>50</sup> Auf dem elaborierten Niveau (K3) zeigen SuS, dass sie auch den Einsatz adversativer, konzessiver und terminativer Subjunktionen beherrschen und ihre Aussagen mittels dieser unterordnenden Konjunktionen verknüpfen können.

In der althergebrachten Vorstellung vom Geschichtsunterricht, die auch die Aussagen in Andrea Hennis' Artikel<sup>51</sup> zeigen, ist das Wissen die für den Geschichtsunterricht relevante Kompetenz. Obschon die zentrale Stellung des Wissens im Rahmen des verwendeten Kompetenzstufenmodells bewusst relativiert wird, gehört es als eine von vier Teilkomponenten zur narrativen Kompetenz. Auch das Wissen lässt sich nach den drei Kompetenzniveaus stufen. Auf dem basalen Niveau (W1) präsentieren SuS sporadisches Wissen. Wenn Bilder der Bilderreihe also nur oberflächlich beschrieben oder gar nur benannt werden, ist dies ein Indikator für die niedrige Kompetenzstufe. Auf dem intermediären Niveau (W2) erläutern SuS die Information, die sie auf dem Bild erkennen durch eine weitere kontextualisierende Information. Auf dem höchsten Kompetenzniveau (W3) komme nach van Norden die Beurteilung der aus dem Wissensfundus extrahierten Ereignisse hinzu.

Eine Zusammenfassung der Kompetenzstufen zeigt der im Anhang beigefügte Kodierleitfaden.<sup>52</sup>

Um die Lernprogression der SuS in den vier beschriebenen Kompetenzbereichen im Verlauf der Unterrichtsreihe zu drei Erhebungszeitpunkten zu untersuchen, sind die folgenden Forschungsfragen erkenntnisleitend.

1. Wie entwickeln sich die A-, die B-Kompetenz, die kompositorische Kompetenz und das Wissen vom ersten bis zum dritten Essay?
2. Korreliert die Entwicklung der Kompetenzniveaus?
3. Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Ergebnisse zu 1. und 2.?
4. Entwickeln sich SuS, die im ersten Essay lediglich ein basales Kompetenzniveau zeigen, während der Reihe anders als SuS, die bereits zu Beginn der Reihe höhere Kompetenzniveaus erreichen?<sup>53</sup>

---

<sup>49</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten, S. 238.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 237.

<sup>51</sup> Vgl. Andrea Hennis, Mathe.

<sup>52</sup> Vgl. Anhang 8.1.

### 3. Lehrplanbezug

Grundlage der schulischen Unterrichtspraxis sind die kompetenzorientierten KLP. Es stellt sich nunmehr also die Frage, ob und inwieweit narrative Kompetenz in den KLP des Gymnasiums gefordert wird. Da die Studie in einer Lerngruppe der Sekundarstufe I durchgeführt werden soll, ist an dieser Stelle lediglich der KLP für dieselbe relevant.

Ein Operator „historisch erzählen“ existiert im KLP nicht. Diese zentrale Handlung im Umgang mit Geschichte ist also nicht operationalisiert.<sup>54</sup> Dennoch scheint eine solche Kompetenz gewünscht zu sein. „Zentrales Merkmal des Faches Geschichte ist die Betrachtung menschlichen Handelns in der Zeit. Vergangenheit wird deutend (re-)konstruiert, einzelne Elemente des Vergangenen werden sinnvoll und nachprüfbar miteinander verknüpft.“<sup>55</sup> Als Methodenkompetenz für die Klassenstufe 5/6 ist vorgesehen, dass SuS „historische Sachverhalte sprachliche angemessen [beschreiben].“<sup>56</sup> Die SuS erzählen also nicht, sondern sie beschreiben. Wobei der Operator „beschreiben“ laut „Übersicht über die Operatoren“<sup>57</sup> im Fach Geschichte ganz und gar nicht das leistet, was historisches Erzählen beinhaltet. Wenn die SuS im Geschichtsunterricht „beschreiben“ sollen, bedeutet das lediglich, dass sie „historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinns auf Wesentliches reduzieren.“<sup>58</sup> Der Operator „beschreiben“ ist im Anforderungsbereich I verortet. Die Komplexität historischen Erzählens geht allerdings über eine Reproduktionsleistung hinaus. Statt historisches Erzählen durch den Operator „beschreiben“ und somit einem Operator aus dem Anforderungsbereich I gleichzusetzten, können die verschiedenen Kompetenzstufen der Komponenten narrativer Kompetenz mit den Anforderungsbereichen identifiziert werden. Das basale Kompetenzniveau fordert lediglich Reproduktions-, das intermediäre hingegen Reorganisations- und das elaborierte Niveau sogar Reflexionsleistungen.

Das Fach Geschichte soll den SuS die Möglichkeit geben, zu erkennen, „[w]ie menschliche Gesellschaften entstanden sind, wie diese sich in den Dimensionen Zeit

---

<sup>53</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S.255.

<sup>54</sup> Vgl. auch Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, S. 9.

<sup>55</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007, S. 15.

<sup>56</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 26. Hervorhebung durch den Autor vorgenommen.

<sup>57</sup> Operatorenübersicht Geschichte, URL: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=12> (letzter Zugriff: 22.02.2016).

<sup>58</sup> Ebd.

und Raum entwickelt haben und wie Entwicklungsprozesse in die Gegenwart hinein wirken, gesellschaftliche Verhältnisse prägen und dadurch das Urteilen und Handeln der Menschen sowie ihr Planen für die Zukunft beeinflussen.“<sup>59</sup> In dieser Formulierung lässt sich der Charakter der A-Kompetenz erkennen. Sie verlängert Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft.<sup>60</sup> Desweiteren sollen SuS im Rahmen der Handlungskompetenz „Zusammenhänge explizit in Beziehung [...] setzen zu Gegenwart und Zukunft und so für eine lebensweltliche Anwendung und historische Orientierung [...] nutzen.“<sup>61</sup>

„Vergangenheit wird deutend (re-)konstruiert, einzelne Elemente des Vergangenen werden sinnvoll und nachprüfbar miteinander verknüpft“<sup>62</sup>, bringt den Begriff „Triftigkeit“<sup>63</sup> grundsätzlich auf den Punkt. Nachprüfbarkeit und innere Stimmigkeit der Erzählung sind auch für van Norden entscheidende Aspekte der historischen Narration.<sup>64</sup>

Wichtig ist, dass SuS nicht nur die empirische Triftigkeit von Narrationen überprüfen lernen. Vielmehr müssen sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass historische Narrationen, die zwar empirisch triftig und abgesichert sein mögen, immer noch nicht die wahre Vergangenheit darstellen, sondern nach wie vor Konstruktionen sind.<sup>65</sup> Pandel prägt in diesem Zusammenhang den Begriff „Wirklichkeitsbewusstsein“<sup>66</sup>. Das Verb „konstruieren“ kommt im KLP für die Sekundarstufe I des Gymnasiums dreimal vor. Warum dieser zentrale Begriff geschichtswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens davon zweimal in Anführungszeichen gesetzt wird, leuchtet nicht ein<sup>67</sup>, zumal der Begriff sich bei seiner dritten Verwendung dieser überflüssigen Begleiter entledigt hat.<sup>68</sup> Erst recht wird die Kennzeichnung durch Anführungszeichen unverständlich, wenn der Lehrplan als zu erreichende Kompetenz in den Jahrgangstufen 7 bis 9 fordert, dass SuS „wissen, dass es sich bei der Darstellung von Geschichte um eine Deutung handelt.“<sup>69</sup> Auch wenn diese Kompetenz im narrativen Sinn weiter ausgeschärft wird

---

<sup>59</sup> Ministerium Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 13.

<sup>60</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 190.

<sup>61</sup> Ministerium Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 19.

<sup>62</sup> Ebd., S.15.

<sup>63</sup> van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten, S. 57; van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 26.

<sup>64</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten, S. 57.

<sup>65</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, 272.

<sup>66</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 11-13.

<sup>67</sup> Vgl. Ministerium Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 18.

<sup>68</sup> Vgl. ebd.

<sup>69</sup> Ebd., S. 28.

und das „[E]ntwickeln“ solcher Deutungen „auf der Basis von Quellen“<sup>70</sup> gefordert wird, bleibt diese Kompetenz im KLP im Bereich der sogenannten Sachkompetenz verortet. Diese Zuordnung wird dem Charakter einer historischen Narration nicht gerecht.

Außerdem formuliert der KLP als ein Ziel des Faches Geschichte, dass SuS „Merkmale historischer Zeit erfassen und Ereignisse grobchronologisch einordnen.“<sup>71</sup> Diese Zielformulierung ist eindeutig mit der B-Kompetenz des vorliegenden Studienprojektes zu identifizieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der KLP durchaus Aspekte historischen Erzählens fordert, diese jedoch aus unverständlichen Gründen im Bereich der Sachkompetenz ansiedelt und sie damit auf einen Aspekt der narrativen Kompetenz – das Wissen – zu reduzieren scheint. Die Fähigkeit historische Erzählungen zu konstruieren, wäre, mit einem Operator „historisch erzählen“ versehen, besser aufgestellt. Ob dann eine Einteilung des KLP in Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz noch sinnvoll wäre und welche anderen Operatoren gegebenenfalls im Operator „historisch erzählen“ aufgingen, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

#### **4. Methode und Verlauf der Unterrichtsreihe**

Als Methode zur Untersuchung der Progression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht nutzt dieses Studienprojekt die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring<sup>72</sup>. Im Rahmen einer Unterrichtsreihe in einer sechsten Klasse verfassen die SuS drei Essays zu einer vorgegebenen Bilderreihe. Nachdem der Zeitraum der Durchführung und somit auch das Thema der Unterrichtsreihe an der Praktikumsschule festgelegt werden können, wird eine entsprechende Bilderreihe zu konzipieren sein. Die Bilderreihe und der Auftrag zum Verfassen der Essays werden in allen drei Testsituationen identisch sein. Die Essays werden anschließend digitalisiert und mit Hilfe des Computerprogramms atlas.ti nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>73</sup> ausgewertet.

---

<sup>70</sup> Ministerium Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 28.

<sup>71</sup> Ebd., S. 16.

<sup>72</sup> Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel 2015.

<sup>73</sup> Vgl. ebd.

Für jede der im Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzstufe existiert ein Code. Jeder Essay bekommt für jede der vier Kategorien der narrativen Kompetenz genau einen Code zugeordnet. Hierbei wird dem Essay schlussendlich stets das höchstmögliche Niveau zugeordnet. Enthält ein Essay beispielsweise sowohl Aussagen, die auf ein intermediäres Kompetenzniveau hindeuten, als auch solche, die auf das elaborierte Niveau schließen lassen, so wird für diesen Essay das höhere, elaborierte Niveau kodiert.<sup>74</sup> Bei der Auswertung kann anhand der einem Essay zugewiesenen Kodierungen die Qualität der Ausprägung einzelner Teilkompetenzen abgelesen werden.

Die SuS zeigen sich bei den Arbeitsaufträgen, die auf historische Narration abzielen, irritiert.<sup>75</sup> Hier liegt der Kern der Untersuchung. SuS sollten sich, falls die zwischen Prä- und Posttest unterrichtete Unterrichtsreihe ihren Zweck erfüllt, im Post- sowie im Follow-up-Test weit weniger irritiert zeigen und mit dem Auftrag eine historische Narration zu konstruieren, vertrauter sein.

Die in dieser Studie im Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe erhobenen drei Essays basieren auf der Bilderreihe, die den SuS in der ersten sowie der letzten Stunde der Reihe vorgelegt wird. Diese beiden Erhebungszeitpunkte werden auch als Prä- beziehungsweise Post-Test bezeichnet. Der sogenannte Follow-up-Test wird circa sechs Wochen nach Ende der Unterrichtsreihe durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt wird den SuS die Bilderreihe erneut mit dem gleichen Arbeitsauftrag, eine Geschichte zu schreiben, vorgelegt. Grundsätzlich wird den SuS die Bearbeitungszeit der Aufgabe nicht vorgeschrieben. Verschiedene Studien mit dem hier beschriebenen Forschungsdesign haben jedoch gezeigt, dass 30 Minuten zum Verfassen der einzelnen Essays ausreichend sind.<sup>76</sup>

In der zwischen Prä- und Post-Test stattfindenden Unterrichtsreihe sollen die narrativen Kompetenzen der SuS geschult werden. Studien, die ebenfalls an das Forschungsdesign von Nordens angelehnt sind, beschränken sich oft darauf, diese Unterrichtsreihe rein instruktiv, expositorisch durchzuführen. Anders als bei einigen dieser Studien wird im Rahmen des hier beschriebenen Studienprojekts kein Wechsel der Lehrperson während der Reihe stattfinden. Es ist also diesbezüglich keine Abstimmung nötig, die die

---

<sup>74</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 261.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S. 258.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S. 257; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...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/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 8.

Durchführung explorativer Unterrichtsmethoden erschweren würde. Auch van Norden hält es für sinnvoll, SuS die Möglichkeit zu geben in autonomen Lernsituationen zu lernen und narrative Kompetenzen auszudifferenzieren.<sup>77</sup>

Grundsätzlich scheint eine Mischung aus expositorischen und explorativen Unterrichtselementen zielführend. Aus diesem Grund werden sich auch beide Vorgehensweisen im Unterrichtskonzept der im Zusammenhang mit diesem Studienprojekt durchzuführenden Reihe wiederfinden. Um dem explorativen Lernen Raum zu geben, werden die SuS in einem Großteil der Unterrichtsreihe in Gruppenarbeit arbeiten. In dieser Gruppenarbeit sollen die SuS ein Lernplakat erstellen. Über die Bewertungskriterien der Lernplakate sollen den SuS die Elemente narrativer Kompetenz plausibel werden.<sup>78</sup> Themen für die Gruppenarbeit werden von der Lehrperson vorgeschlagen.

Zur Auswertung des erhobenen Datenmaterials gilt es zwei Kritikpunkte der bisherigen Studien zu betrachten. Lea Mersch fragt, wie auf dem Kompetenzniveau W3 mit Beurteilungen auf Basis „falsche[r] Fakten“<sup>79</sup> umzugehen sei. Zunächst sei im Kontext der Konstruktivität von Geschichtswissenschaft dahingestellt, wo die Grenze zwischen „richtigen“ und „falschen“ Fakten zu ziehen ist. Fest steht jedoch, auf der Basis welcher Fakten auch immer sie getroffen wird, bleibt eine Beurteilung ein kognitiver Vorgang, den Lehrerinnen und Lehrer von ihren SuS fordern und bei dessen Ausführung sie unterstützen wollen. Es sind also zunächst keine Abstriche bei der Qualität der Beurteilung nötig, stattdessen gilt es den Zusammenhang zum Wissen zu hinterfragen.

Außerdem merkt Bartkowiak an: „Schließlich könnten bessere Ergebnisse im dritten Essay auch damit begründet werden, dass einzelne Schülerinnen und Schüler sich eigenständig außerhalb des Unterrichts mit dem Thema beschäftigten.“<sup>80</sup> Aus Sicht des Autors sind genau dann die Ziele des Geschichtsunterrichts erreicht, wenn er dazu führt, dass SuS sich außerhalb des Geschichtsunterrichtes damit beschäftigen, aktuelle Probleme auf Basis historischer Erkenntnisse zu lösen. Das vorliegende

---

<sup>77</sup> Vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 241.

<sup>78</sup> Vgl. Anhang 8.2.

<sup>79</sup> Mersch, Lea, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_Lea-Mersch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 23.

<sup>80</sup> Bartkowiak, Eva, *Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse*, Bielefeld 2015, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 7.

Forschungsinstrument misst in diesem Sinne im Follow-up-Test also nicht ausschließlich die Lernprogression, die durch den Unterricht evoziert wurde.

## 5. Forschungsstand

Die Ergebnisse der Datenauswertung sollen anschließend vor allem mit vergleichbaren Studien aus der Rubrik Didaktische Konzepte und Diskussionen des Online-Portals Geschichtskultur in der Region (<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>) verglichen werden. Dieser Vergleich wird an dieser Stelle antizipiert.

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse bisheriger Studien im Bezug auf die in Kapitel 2 genannten Forschungsfragen zusammengefasst.

Als Vergleichsstudien sollen nur diejenigen herangezogen werden, die in Sachen Forschungsdesign und Auswertungsmethode mit dem entstehenden Studienprojekt weitestgehend übereinstimmen.

Zu den möglichen Vergleichsstudien zählen all die Studien, die sowohl drei zu einer Bilderreihe verfasste Essays als Erhebungsinstrument verwenden, als auch den auf der Pilotstudie<sup>81</sup> van Nordens basierenden Kodierleitfaden verwenden. Hierbei handelt es sich um die Arbeiten von Wanda Schürenberg<sup>82</sup> (2014), Mareike Möllenkamp<sup>83</sup> (2014), Stefanie Hohendorf<sup>84</sup> (2014), Lea Mersch<sup>85</sup> (2015), Linda Bartsch<sup>86</sup> (2015), Sina Marie Büßelberg<sup>87</sup> (2015), Eva Barthkowiak<sup>88</sup> (2015) und Kirsten Krüger<sup>89</sup> (2015). Zusätzlich

---

<sup>81</sup> van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit.

<sup>82</sup> Schürenberg, Wanda, „Früher waren wir alle Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>83</sup> Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>84</sup> Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“

<sup>85</sup> Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter.

<sup>86</sup> Bartsch, Linda, Praktikumsbericht (Lernprogression), Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_zur\\_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_zur_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>87</sup> Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion\\_narrativer\\_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht\\_Busselberg\\_van-NordenTeil1.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>88</sup> Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung.

<sup>89</sup> Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten\\_Kruger\\_-\\_Bachelorarbeit.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

werden die Ergebnisse Jörg van Nordens<sup>90</sup> aus der 2014 veröffentlichten Studie als Referenzrahmen herangezogen.

Bevor die Ergebnisse zur Lernprogression im Bezug auf Geschlecht und Leistungsvermögen zu Beginn der Unterrichtsreihe dargestellt werden, werden die allgemeinen Ergebnisse der Studien zusammengefasst (1. Forschungsfrage). Erkenntnisse werden abstrahiert und auf einer Metaebene zusammengefasst, statt die Progressionen einzelner Teilkompetenzen detailliert zu referieren.

Ein Teil der oben genannten Studien bewertet die beobachtete Lernprogression allgemein als positiv.<sup>91</sup> Bartkowiak stellt hingegen „kaum nachhaltige Lernfortschritte“<sup>92</sup> fest. Ein wichtiger Aspekt, den Bartkowiak in ihrer Aussage impliziert, ist die Nachhaltigkeit. Die Entwicklungen der Kompetenzen verlaufen oft wechselhaft. So stellen die Studien im Allgemeinen Progressionen vom ersten zum zweiten Essay in verschiedenen Kompetenzen und unterschiedliche Ausprägung fest.<sup>93</sup> Möllenkamp stellt explizit heraus, dass der zweite Essay in der Regel die stärkste Ausprägung der Kompetenzen zeigt.<sup>94</sup> Allerdings könne dieses Niveau oftmals im dritten Essay nicht gehalten werden.<sup>95</sup> Dieser Umstand führt zu Kritik am Testinstrument. Die Motivation der SuS auch bei der dritten Verschriftlichung des Essays hochzuhalten, sei schwierig.<sup>96</sup>

Nach der Sichtung der empirischen Erhebung erscheint plausibel, dass das Zeitlineal positiven Einfluss auf die Entwicklung der B-Kompetenz hat.<sup>97</sup> Allein Bartkowiak beobachtete mit diesem Instrument überforderte SuS.<sup>98</sup>

Wesentlich ambivalenter zeigen sich die Ergebnisse der Kategorien A und K. Wo Schürenberg im Bereich der K-Kompetenz eine Verschlechterung feststellt,<sup>99</sup> sieht Büßelberg einen „deutlich positiv[en]“<sup>100</sup> Verlauf<sup>100</sup> der Entwicklung. Bartsch hält die

---

<sup>90</sup> van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*.

<sup>91</sup> Vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 35; vgl. Mersch, Lea, *Stadt im Mittelalter*, S. 22; vgl. Büßelberg, Sina Marie, *Lernprogression*, S. 183.

<sup>92</sup> Bartkowiak, Eva, *Empirische Untersuchung*, S. 24.

<sup>93</sup> Vgl. ebd.; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 35.

<sup>94</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, *Empirische Analyse*, S. 20.

<sup>95</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, *Höhlenmenschen*, S. 31; vgl. Mersch, Lea, *Stadt im Mittelalter*, S. 22; vgl. Bartkowiak, Eva, *Empirische Untersuchung*, S. 24.

<sup>96</sup> Vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 36; vgl. Bartkowiak, Eva, *Empirische Untersuchung*, S. 25.

<sup>97</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, *Höhlenmenschen*, S. 31; vgl. Möllenkamp, Mareike, *Empirische Analyse*, S. 19; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 35; vgl. Mersch, Lea, *Stadt im Mittelalter*, S. 22; vgl. Büßelberg, Sina Marie, *Lernprogression*, S. 183; vgl. van Norden, Jörg, *Geschichte ist Zeit*, S. 272.

<sup>98</sup> Vgl. Bartkowiak, Eva, *Empirische Untersuchung*, S. 24.

<sup>99</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, *Höhlenmenschen*, S. 31.

<sup>100</sup> Büßelberg, Sina Marie, *Lernprogression*, S. 183.

wenig aussagekräftige Entwicklung der K-Kompetenz wiederum für „ausarbeitungsfähig“<sup>101</sup>. Auch für van Nordens Stichprobe zeichnet sich eine geringe Lernprogression im Bereich der kompositorischen Kompetenz ab.<sup>102</sup>

Ähnlich ambivalent sind die Entwicklungen im Bereich der A-Kompetenz. Schürenberg, die die A-Kompetenz zugleich als „die mit Abstand schwierigste der abgefragten Kompetenzen“<sup>103</sup> ausmacht, stellt in ihrer Erhebung eine geringere Ausprägung der elaborierten Performanz (A3) fest. Wenngleich sich die Anzahl der Kodierungen auf dem basalen Niveau zu Gunsten des intermediären vom ersten zum dritten reduziere, scheint Schürenberg die Regression auf dem elaborierten Niveau problematisch.<sup>104</sup> Bartsch hingegen erkennt in ihrer ProbandInnen-Gruppe eine Verschiebung der Kodierungen vom basalen in Richtung des intermediären und sogar elaborierten Niveaus.<sup>105</sup> Van Norden wiederum konstatiert in seiner Studie eine negative Entwicklung der A-Kompetenz.<sup>106</sup>

Die Frage nach der Korrelation der Entwicklung der Kompetenzniveaus (2. Forschungsfrage) beantworten die Studien unisono. Es treten keine signifikanten Korrelationen auf.<sup>107</sup>

Beim leistungsspezifischen Vergleich (4. Forschungsfrage) der Lernprogression gehen die Ergebnisse der bisherigen Studien konform. In unterschiedlich starken Ausprägungen erkennen die Autorinnen und Autoren einen Lernzuwachs bei den SuS, die auf Grundlage des ersten Essays als eher leistungsschwach eingestuft wurden.<sup>108</sup> Hohendorf stellt explizit die B-Kompetenz als diejenige mit dem größten Lernzuwachs heraus.<sup>109</sup>

Lea Mersch schränkt diesen Befund ein, indem sie auf die geringe Nachhaltigkeit der von ihr beobachteten Entwicklung hinweist. Im Follow-up-Test könne das im zweiten Essay erreichte Niveau durch die leistungsschwachen SuS nicht gehalten werden.<sup>110</sup>

Die leistungsstarken SuS zeigen in vielen Studien sogar eine negative Leistungsentwicklung.<sup>111</sup> Möllenkamp konstatiert den leistungsstarken SuS hingegen

---

<sup>101</sup> Bartsch, Linda, Praktikumsbericht, S. 16.

<sup>102</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 265.

<sup>103</sup> Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 31.

<sup>104</sup> Vgl. ebd.

<sup>105</sup> Vgl. Bartsch, Linda, Praktikumsbericht, S. 16.

<sup>106</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 264.

<sup>107</sup> Vgl. ebd., S. 263; vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression, S. 65; vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen S. 24; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 16-17.

<sup>108</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 28; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 18-19; vgl. Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung S. 10; vgl. Krüger, Kirsten, Narrativität, S.44.

<sup>109</sup> Vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 34.

<sup>110</sup> Vgl. Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter, S.21.

ein konstantes Leistungsniveau.<sup>112</sup> Die von Mersch beschriebene ProbandInnen-Gruppe der leistungsstarken SuS zeigt nach einem Leistungsabfall im zweiten Essay zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder die starken Leistungen aus Essay 1. Sowohl Mersch als auch Möllenkamp geben zu bedenken, dass das Entwicklungspotential bei der Stufung in drei Kompetenzniveaus für SuS, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt Kompetenzen auf dem elaborierten Niveau zeigen, eher gering ist.<sup>113</sup>

Der geschlechterspezifische Vergleich zeigt ein weniger eindeutiges Bild. Ein von Büßelberg verfasster, aktueller Überblick über die bisher zum Thema Lernprogression narrativer Kompetenzen verfassten Studien umfasst einige der oben genannten Referenzstudien dieses Studienprojektes. Sie fasst in diesem Überblick zusammen, dass die Schülerinnen gegenüber den Schülern in allen Kategorien eine größere oder mindestens gleichwertige Lernprogression zeigen.<sup>114</sup> Auch bei van Norden zeigen die Schülerinnen eine deutlichere Lernprogression als die Schüler.<sup>115</sup> Ausnahmen zeigen lediglich Hohendorf für die kompositorische Kompetenz und Schürenberg für das Wissen auf.<sup>116</sup> Obwohl diese Entwicklungen auf der Makroebene vergleichbar erscheinen, zeigen sich auf der Ebene der einzelnen Kompetenzen erhebliche Unterschiede in den Voraussetzungen vor Beginn der Unterrichtsreihe und in der Lernprogression. So stellt Schürenberg beispielsweise das genetische Erzählen (A3) ausschließlich bei Mädchen fest.<sup>117</sup> Auch Bartsch erkennt einen großen Zuwachs auf circa 50% der Mädchen, die im dritten Essay genetisch erzählen.<sup>118</sup> Bei Mersch hingegen ist eine Lernprogression im Bereich der Kompetenz A2.2 (kritisches Erzählen) festzustellen, wohingegen die Stärke der Gruppe der Jungen auf dem Kompetenzniveau A2.2 annähernd unverändert bleibe.<sup>119</sup> Stattdessen sieht Hohendorf die Jungen im Allgemeinen häufiger im elaborierten Bereich.<sup>120</sup>

Die Forschungsergebnisse unterscheiden sich also vor allem bezüglich der Entwicklung der A-Kompetenz. Im Bereich Wissen wird in der Regel ein Lernfortschritt beobachtet, ebenso scheint die Arbeit mit dem Zeitlineal eine positive Auswirkung auf die

---

<sup>111</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 29; vgl. Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung S. 10; vgl. Krüger, Kirsten, Narrativität, S. 32, S. 44; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 34.

<sup>112</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 19.

<sup>113</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 19; vgl. Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter, S. 19.

<sup>114</sup> Vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression S. 79-80.

<sup>115</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 267.

<sup>116</sup> Vgl. ebd.

<sup>117</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 32.

<sup>118</sup> Vgl. Bartsch, Linda, Praktikumsbericht, S. 13.

<sup>119</sup> Vgl. Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter, S. 16.

<sup>120</sup> Vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 23.

Entwicklung der B-Kompetenz zu haben. Bezüglich der Entwicklung der kompositorischen Kompetenz lässt sich wiederum kein eindeutiges Bild zeichnen.

## 6. Kritische Würdigung

Bei der Durchführung und Datenauswertung im Zuge des beschriebenen Studienprojektes gilt es einige Aspekte kritisch zu bedenken. Ferner gilt es, Kritik am Projekt zu relativieren, um die beschriebene Durchführung zu rechtfertigen.

Alle oben genannten Studien wurden von Studierenden durchgeführt. Teilweise handelt es sich dabei um Abschlussarbeiten, die im Umfang teilweise über andere hinausgehen, dennoch gilt es diesen Charakter zu bedenken.

Darüber hinaus stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien auf einer ganz grundsätzlichen Ebene. Trotz bestehender Inercoderreliabilität im Bezug auf eine Erhebung ist es möglich, dass bei der Kodierung verschiedener Stichproben durch verschiedene Personen unterschiedliche Maßstäbe angesetzt wurden. Dies kann dazu führen, dass SuS, die laut Kodierung die gleichen Kompetenzniveaus erreichen, tatsächlich nicht über vergleichbare Kompetenzen verfügen. Um dieser Frage explizit nachzugehen, könnten in einem ersten Schritt die Ankerbeispiele der verschiedenen Kodierleitfaden untersucht werden. Doch gerade bei unerfahrenen Kodierenden ist es möglich, dass auch die gewählten Ankerbeispiele nicht ausreichen, um eine dauerhafte Stringenz der Kodierung zu erreichen.

Trotz dieser Kritik, sollen die vorliegenden Studien<sup>121</sup> als Referenzrahmen genutzt werden. Um angesichts der möglichen Kodierungsunterschiede dennoch eine Vergleichbarkeit herzustellen, sollen die äußeren Einflussfaktoren möglichst ähnlich gestaltet werden. Aus diesem Grund wird das Forschungsdesign, wie in Kapitel 4 beschrieben, an das der Studie von Nordens angelehnt.

Mersch fordert den SuS transparenter zu machen, „was als gut beziehungsweise schlecht bewertet wird“<sup>122</sup>. „[...] [D]er Kompetenzerwerb, auf dem diese Forschungsarbeit zielt, [war] nicht in der Klasse präsent.“<sup>123</sup> Wüssten die SuS, dass um das elaborierte Niveau der W-Kompetenz zu erreichen eine Bewertung nötig ist, wären unreflektierte und unüberlegte Beurteilungen möglich. Aus Sicht des Autors würde es die Studie unterwandern, würde den SuS im Vorfeld die Kodierungsregeln der Essays

---

<sup>121</sup> Vgl. Kapitel 5.

<sup>122</sup> Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter, S. 23.

<sup>123</sup> Ebd., S. 22.

vorgestellt. Im Sinne der Konformität wäre die Gefahr groß, dass SuS die Anforderungen unreflektiert erfüllen. Die Studie möchte aber gerade herausfinden, ob der Unterricht in der Reihe beziehungsweise die verschiedenen Elemente, Lernplakate und Zeitleiste, Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der SuS nehmen.

Aus Merschs Kritik ließe sich möglicherweise eine zusätzliche Erhebung des Verständnisses von Geschichte ableiten. Die Abfrage dieses Verständnisses wäre mittels eines weiteren qualitativen Forschungsinstrumentes in Form eines Mini-Essays, bestehend aus ein bis zwei Sätzen, denkbar. Hier könnte beispielsweise der Satzanfang vorgegeben werden: „Geschichte ist ...“ oder „Geschichte bedeutet ...“. Außerdem wäre ein Fragebogen denkbar. Allerdings sollen die Testinstrumente dem unterrichtlichen Alltag möglichst ähneln, um die Testsituation nicht noch weiter hervorzuheben. Also fällt der Fragebogen als Instrument aus und auch eine weitere qualitative Erhebung könnte die in anderen Studien erkannten und im Kapitel 5 beschriebenen Motivationsprobleme potenzieren.

Ein Testinstrument, das der unterrichtlichen Praxis so nahe kommt wie das Verfassen eines Essays, hat gerade den Vorteil, dass sie den SuS möglichst wenig bewusst machen, dass sie sich in einer Art Test- oder Prüfungssituation befinden. Wobei den SuS ausdrücklich bewusst gemacht werden sollte, dass nicht sie und ihre individuellen Fähigkeiten auf dem Prüfstand stehen, sondern der Geschichtsunterricht und seine Effektivität im Bezug auf einen zentralen Aspekt untersucht werden.

Neben der Nähe des Testinstruments zum Unterrichtsalltag besitzt das Studienprojekt eine weitere zentrale Stärke. Diese besteht darin, dass nicht nur punktuelle Daten zur narrativen Kompetenz von SuS erhoben werden, sondern die Lernprogression über einen Zeitraum betrachtet und mit Hilfe des Follow-up-Tests auf Nachhaltigkeit hin überprüft werden kann.

## **7. Literaturverzeichnis**

Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse, Bielefeld 2015, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Bartsch, Linda, Praktikumsbericht (Lernprogression), Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_zur\\_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_zur_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Beilner, Helmut, Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Band 1, 2. Aufl. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 1, Neuried 2004.

Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion\\_narrativer\\_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht\\_Busselberg\\_van-NordenTeil1.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Hennis, Andrea, Mathe ist das Lieblingsfach der Deutschen, focus.de 25.02.2010, URL: [http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/mathematik/mathe-ist-das-lieblingsfach-der-deutschen-schulfaecher\\_id\\_1964558.html](http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/mathematik/mathe-ist-das-lieblingsfach-der-deutschen-schulfaecher_id_1964558.html) (letzter Zugriff: 26.01.2016).

Hohendorf, Stefanie, „...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/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten\\_Kruger\\_-\\_Bachelorarbeit.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Aufl., Weinheim/Basel 2015.

McTaggart, John McTaggart Ellis, Die Irrealität der Zeit. In: Zimmerli, Walter; Sandbothe, Mike (Hrsg.), Klassiker der modernen Zeitphilosophie, Darmstadt 1993, S. 67-86.

Mersch, Lea, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_Lea-Mersch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007.

Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: (26.02.2016).

Operatorenübersicht Geschichte, URL: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=12> (letzter Zugriff: 22.02.2016).

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Auflage, Schwalbach/Ts. 2012.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013.

Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2015.

Rüsen, Jörn, Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln 2001.

Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008.

Schürenberg, Wanda, „Früher waren wir alle Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

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

van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kaairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Geschichte Forschung und Wissenschaft Band 49.. Berlin 2014.

von Wedelstaedt, Almut Kristine, Von Menschen und Geschichten. Über philosophische Theorien narrativer Identität, Dissertation, Bielefeld 2013.

## 8. Anhang

### 8.1 Kodierleitfaden

Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>A1 (entrücktes Erzählen)</b> Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben [sic!], indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt.	Ankerbeispiele können erst nach Sichtung der Datenmenge (Essays) erstellt werden.	Wenn ein Essay von dem, was war berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.

<p><b>A2.1 (exemplarisches/traditionales Erzählen)</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.</p>		<p>Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals...“.</p>
<p><b>A2.2 (kritisches Erzählen)</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt alles anders zu machen.</p>		<p>Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals...“.</p>
<p><b>A3 (genetisches Erzählen)</b> Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was nun zu tun ist.</p>		<p>Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert.</p>
<p><b>B1</b>Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.</p>		<p>Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.</p>
<p><b>B2</b>Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.</p>		<p>Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach), und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens) oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachliche Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu kodieren.</p>
<p><b>B3</b>Aussagen berücksichtigen wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.</p>		<p>Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), (viele) Jahre später, wenige Jahre später“.</p>
<p><b>K1</b>Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.</p>		<p>Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs-</p>

		oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>K2</b> Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.		Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>K3</b> Aussagen machen Ambivalenz deutlich		Der Essay bezieht <b>zeitgleiche</b> Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden [sic!]. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konsessive [sic!] (obwohl), terminative (indessen) und adversativer (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W1</b> Sporadisches Wissen		Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W2</b> Kontextualisierung		Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W3</b> Bewertung und Beurteilung		Der Autor bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er Ereignisse aus seiner Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird. Sprachliche Mittel sind unter Anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer, nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander ...) Es wird ein Beispiel kodiert.

Aus: van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 274.

## 8.2 Bewertungskriterien Lernplakat

1. Wenige/viele Informationen
2. Lay-Out: Überschriften hervorgehoben, geordnet, Bilder passen zum Text
3. Zeitangaben, Zeitverlauf
4. Was entwickelt sich wie? Warum?
5. Ist die Entwicklung nachteilig oder von Vorteil? Für wen? Begründung!

Aus: van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit.

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Bericht zum Studienprojekt (Praxissemester SoSe 16)  
Dozent: PD Dr. Jörg van Norden

**Bericht zum Studienprojekt im Fach Geschichtswissenschaft  
zum Thema:**

**Empirische Untersuchung  
zur Lernprogression der narrativen Kompetenz im  
Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I**

Vorgelegt von: Alexander Sieker

## **Inhalt**

1.	Einleitung .....	1
2.	Unterrichtsreihe und Rahmenbedingungen .....	1
3.	Auswertung der Ergebnisse und Vergleich mit dem Forschungsstand .....	4
3.1	Die A-Kompetenz .....	6
3.2	Die B-Kompetenz.....	9
3.3	Die K-Kompetenz .....	11
3.4	Das Wissen (W-Kompetenz).....	13
3.5	Die Korrelation der Kompetenz (zweite Forschungsfrage).....	16
4.	Fazit und Ausblick .....	17
5.	Literaturverzeichnis.....	20
6.	Anhang .....	22
6.1	Informationen und Arbeitsauftrag zur thematischen Arbeit.....	23
6.2	Themenzuteilung der thematischen Arbeit.....	24
6.3	Bilderreihe.....	25
6.4	Beispielernplakat (Lehrerplakat).....	26
6.5	Korrelation der Kategorien.....	27
6.6	Diagramme zur Lernprogression.....	28
6.6.1	Lernprogression aller Schülerinnen und Schüler .....	28
6.6.2	Lernprogression der Schülerinnen.....	30
6.6.3	Lernprogression der Schüler .....	32
6.6.4	Lernprogression der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler .....	34
6.6.5	Lernprogression der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler .....	36
6.7	Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen .....	38
6.8	Schülertexte.....	40

## **1. Einleitung**

Hans-Jürgen Pandel vermutet, dass der deutsche Geschichtsunterricht auch im Jahr 2015 in weiten Teilen kein Unterricht in Geschichte sei<sup>1</sup>. Pandel bestätigt, dass der schlechte Ruf des Unterrichts im Fach Geschichte darauf beruhe, „dass er sich fast ausschließlich auf Daten und Fakten bezieht.“<sup>2</sup> Die zu diesem Studienprojekt angefertigte Projektskizze beleuchtet detailliert das theoretische Konzept der narrativen Kompetenzen, die nach van Norden zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts werden sollten.<sup>3</sup> Dieser Bericht zu Studienprojekt beschreibt nun das genaue Forschungssetting und die Untersuchungsergebnisse. Anhand eines von van Norden entwickelten Kategoriensystems wird dabei die Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht untersucht. Die erzähltheoretischen Ansätze fußen auf der Erzähltypologie Jörn Rüsen.<sup>4</sup>

Diese Arbeit beschreibt die Ergebnisse des auf Basis der Projektskizze durchgeführten Studienprojektes. Im folgenden Kapitel wird die Unterrichtsreihe beschrieben und die Rahmenbedingungen werden erläutert. Kapitel 3 stellt dann Ergebnisse der Untersuchung vor und ordnet sie in den aktuellen Forschungsstand ein. Das abschließende vierte Kapitel enthält ein Fazit zu den Forschungsergebnissen sowie eine kritische Würdigung des Forschungsdesigns und der Durchführung und einen entsprechenden Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

## **2. Unterrichtsreihe und Rahmenbedingungen**

Die durchgeführte Unterrichtsreihe vereinte expositorische und explorative Unterrichtselemente. Die beiden Unterrichtsstile kamen allerdings nicht als Kombination vor, sondern waren strikt voneinander getrennt. Im ersten Teil der Reihe stand das explorative Lernen im Vordergrund. Die SuS gaben zunächst in Stunde 1 ihre Interessen im Zusammenhang mit dem Thema: „Rom – Vom Stadtstaat zum Weltreich“ an. Aus diesen Interessen und Themenschwerpunkten des

---

<sup>1</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2015.

<sup>2</sup> Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Auflage, Schwalbach/Ts. 2012, S. 36.

<sup>3</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Geschichte Forschung und Wissenschaft Band 49. Berlin 2014, S. 190.

<sup>4</sup> Vgl. Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, S. 26ff.

Kernlehrplans (KLP) erstellte der Autor eine Liste mit Themenvorschlägen<sup>5</sup>. Die SuS wählten aus den Vorschlägen ein Thema und die gewünschte Arbeitsform für die folgende thematische Arbeit. Ihnen war freigestellt, ob sie das gewählte Thema in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten wollten. Tatsächlich entschied sich kein Schüler und keine Schülerin für eine Einzelarbeit, stattdessen arbeiteten alle SuS in Partner- oder Gruppenarbeit<sup>6</sup>. Auch Themendopplungen waren möglich, um den SuS eine möglichst große Entscheidungsfreiheit zu gewähren. Zusammen mit den Themenvorschlägen erhielten die SuS weitere Informationen zum Ablauf der Reihe. Das Informationsblatt enthielt den Zeitplan der Unterrichtsreihe, der auch einen Zeitpunkt für die Präsentation der zu erstellenden Lernplakate festschrieb. Der Abschluss der explorativen Phase der Reihe war die Präsentation der von der SuS gestalteten Lernplakate. Außerdem wurden in der zweiten Stunde der Reihe Bewertungskriterien für die Lernplakate besprochen. Diese Kriterien stehen in Verbindung mit den narrativen Kompetenzen der SuS.

Das Kriterium 3 Zeitangaben, Zeitverlauf<sup>7</sup> bezieht sich auf die B-Kompetenz, die die Fähigkeit der SuS beschreibt, Ereignisse chronologisch zu ordnen. Kriterium 4<sup>8</sup> beschreibt Kompetenzen der A-Kompetenz, die die Fähigkeit der SuS beschreiben, Vergangenes auf die Gegenwart zu beziehen. Im Kriterium 5 (ebd.) wird die Bewertung im Rahmen des elaborierten Niveaus der Wissenskompetenz gefordert.

Die thematische Arbeitsphase der Reihe fand in der Mediothek der Schule statt. Die Mediothek ist eine Mischung aus Lern- und Arbeitsort auf der einen und einer Bücherei auf der anderen Seite.

Zur Erstellung der Lernplakate standen durchgängig eine Reihe verschiedener Schulbücher und die in der Mediothek vorhandenen Computer zur Verfügung. Darüber hinaus wurden die SuS angehalten, ihren Arbeitsprozess gegebenenfalls durch innerhalb der Gruppe verteilte Hausaufgaben zu organisieren.

In Stunde 3, nachdem die SuS die thematische Arbeit organisiert und begonnen hatten, stellte der Autor ein selbstgestaltetes Lernplakat<sup>9</sup> als Beispiel vor. Die SuS bewerteten das Plakat und den Vortrag im Anschluss anhand der

---

<sup>5</sup> Siehe Anhang 6.2. Vgl. außerdem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007, S. 27.

<sup>6</sup> Im Folgenden wird diese Arbeitsphase mit „thematische Arbeit“ bezeichnet. Alternative wird vereinfacht der Terminus „Gruppenarbeit“ verwendet ohne darauf zu verweisen, dass auch Zweier-Teams in Partnerarbeit arbeiteten.

<sup>7</sup> Siehe Anhang 6.1.

<sup>8</sup> Siehe ebd.

<sup>9</sup> Siehe Anhang 6.4.

Bewertungskriterien. Das Plakat wurde mit einer 3+ bewertet. Thema des Beispielplakates war ein von den SuS nicht gewähltes Thema aus der Themenvorschlagsliste: Der Senat – Senatoren bestimmten die römische Politik?<sup>10</sup>

Stunde	Datum	Inhalt	Instruiertes Lernen	Autonomes Lernen
1	04.04.2016	- <b>Essay 1</b> - Besprechung Bilderreihe und Verortung auf dem Zeitlineal - Abfrage von Themenwünschen	Unterrichtsgespräch	Einzelarbeit
2	11.04.2016	- Organisation der Gruppenarbeit - Arbeit am Thema		EA / PA / GA
3	18.04.2016	- Arbeit am Thema - Vorstellung des Beispielplakates		EA / PA / GA Lehrervortrag
4	25.04.2016	- Arbeit am Thema		EA / PA / GA
5	02.05.2016	- Präsentation der Lernplakate	Schülervorträge	
6	11.05.2016	Roms Ausbreitung eine Erfolgsgeschichte?	Unterrichtsgespräch	GA
7	16.05.2016	Das Römische Reich vom Stadtstaat zum Weltreich (Analyse einer Geschichtskarte)	Unterrichtsgespräch	PA
	23.05.2016	<b>Essay 2</b>		EA
	04.07.2016	<b>Essay 3</b>		EA

Tabelle 1: Reihenverlaufplanung. Zur Struktur der Tabelle (vgl. van Norden 2014).

Im explorativen Teil der Reihe wurden die Themenwünsche und Interessen der SuS stark berücksichtigt. Dies führte dazu, dass curriculare Aspekte teilweise unterrepräsentiert waren. Im Rahmen des expositorischen Teils der Unterrichtsreihe sollten diese Lücken geschlossen werden. Besonders die Sachkompetenz, die fordert dass SuS „[...] Zeiten und Räume [kennen]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 24) und die Methodenkompetenz im Umgang mit Geschichtskarten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 25) standen im Zentrum der expositorischen

<sup>10</sup> Siehe Anhang 6.2.

Unterrichtsstunden. Die Stunden waren stark von der Sozialform Unterrichtsgespräch dominiert, wobei es auch in diesen Stunden nochmal eine ungefähr 15-minütige Gruppenarbeit gab, die allerdings wesentlich stärker vorstrukturiert war, als die thematische Arbeit im explorativen Teil der Unterrichtsreihe. Im Rahmen der Besprechung der Bilderreihe in Stunde 1 und im Zuge der expositorisch gestalteten Unterrichtsstunden wurde mit einem Zeitlineal gearbeitet.

### **3. Auswertung der Ergebnisse und Vergleich mit dem Forschungsstand**

Ein Überblick über Theorie und Forschungsstand zur Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht ist in der Projektskizze dieses Studienprojektes zu finden.<sup>11</sup> In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausgewertet.

Die Projektskizze legte der Untersuchung vier erkenntnisleitende Forschungsfragen zu Grunde:

1. Wie entwickeln sich die A-, die B-Kompetenz, die kompositorische Kompetenz und das Wissen vom ersten bis zum dritten Essay?
2. Korreliert die Entwicklung der Kompetenzniveaus?
3. Gibt es geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Ergebnisse zu 1. und 2.? (geschlechterspezifischer Vergleich)
4. Entwickeln sich SuS, die im ersten Essay lediglich ein basales Kompetenzniveau zeigen, während der Reihe anders als SuS, die bereits zu Beginn der Reihe höhere Kompetenzniveaus erreichen?<sup>12</sup> (leistungsspezifischer Vergleich)

Die verschiedenen Elemente der Unterrichtsreihe sollten die Teilkompetenzen der narrativen Kompetenz fördern. Ein Kompetenz- oder Lernzuwachs liegt vor, wenn die Anzahl der Kodierungen auf einem niedrigeren Kompetenzniveau zu Gunsten höherer Kompetenzstufen abnimmt.

Um Dopplungen und Überschneidung bei der Auswertung der einzelnen Forschungsfragen zu vermeiden, wird die Auswertung der Untersuchungsergebnisse nach Kategorien der narrativen Kompetenz getrennt vorgenommen. In jedem einzelnen Kapitel werden dabei die Antworten auf drei der Forschungsfragen

---

<sup>11</sup> Vgl. Sieker, Alexander, Projektskizze im Fach Geschichtswissenschaft zum Thema: Empirische Untersuchung zur Lernprogression der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, Bielefeld 2016 (nicht veröffentlicht), S. 3-9.

<sup>12</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S.255.

gegeben. Die ersten beiden Unterkapitel beschäftigen sich dabei mit den zeitlichen Kompetenzen, das dritte mit der K-Kompetenz und das vierte mit dem Wissen. Die Korrelation der Kompetenz bekommt auf Grund ihres Zusammenhanges mit allen Kompetenzen ein eigenes Unterkapitel (3.5) zugewiesen.

Die Stichprobe der Untersuchung besteht aus 22 SuS einer sechsten Klasse eines Gymnasiums in Ostwestfalen-Lippe, dem der Standorttyp 2 zugewiesen ist. Die Klasse umfasst noch fünf weitere SuS, die aber aus verschiedenen Gründen zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt fehlten, so dass nicht alle drei Essays vorlagen. Solche unvollständigen Essayportfolios wurden auf Grund mangelnder Vergleichbarkeit nicht als Teil der Stichprobe betrachtet. Unter den 22 SuS befinden sich 14 Mädchen und 8 Jungen. Diese ungleichmäßige Verteilung führt dazu, dass beim geschlechterspezifischen Vergleich die prozentualen Anteile untersucht werden, wohingegen bei allen anderen Forschungsfragen auch mit absoluten Zahlen gearbeitet wird.

Um zu untersuchen, ob es leistungsspezifische Unterschiede beim Kompetenzerwerb der SuS gibt, wurden nach der Kodierung drei SuS ausgewählt, die im ersten Essay in allen Kompetenzbereichen lediglich ein basales Niveau erreichten.<sup>13</sup> Drei der SuS, die bereits zu Beginn der Reihe die höchsten Kompetenzniveaus erreichen, werden als leistungsstarke SuS gegenübergestellt.<sup>14</sup>

Bei der folgenden Auswertung gilt es zu beachten, dass immer nur Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden. Eine Rückverfolgung der Entwicklung einzelner Probandinnen und Probanden findet nicht statt. Wenn im Folgenden beispielsweise Aussagen über die Entwicklung der A-Kompetenz derart ausfallen, dass vom ersten zum dritten Essay die Anzahl der Kodierungen auf dem nonrelationalen Niveau abnehmen und auf den elaborierteren Niveaus (A2.1; A2.2; A3) zunehmen, impliziert das keine Aussage über die einzelnen ProbandInnen, die diese Niveaustufen erreichen. Es ist möglich, dass die drei SuS, die im Essay 1 bereits das elaborierte Niveau erreichen, in Essay 3 zu denjenigen gehören, die auf dem nonrelationalen Niveau der A-Kompetenz verortet werden.<sup>15</sup>

Es wird also der Lernfortschritt der gesamten Klasse und nicht die Entwicklung jedes einzelnen Probanden / jeder einzelnen Probandin untersucht.

---

<sup>13</sup> Hierbei handelt es sich um die SuS 01w, 06m und 12w.

<sup>14</sup> Hierbei handelt es sich um die SuS 03w, 05m und 10m.

<sup>15</sup> Siehe Anhang 6.6.1a).

Der Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit dem Forschungsstand wurde in der Projektskizze zu dieser Auswertung bereits antizipiert und vorbereitet.<sup>16</sup> Dort wurden bewusst die „Erkenntnisse [...] abstrahiert und auf einer Metaebene zusammengefasst, statt die Progressionen einzelner Teilkompetenzen detailliert zu referieren.“<sup>17</sup> Um eine möglichst große Vergleichsbasis gewährleisten zu können, werden auch im Rahmen dieser Analyse die Entwicklungen einzelner Kompetenzen nur in Einzelfällen mit Vergleichsstudien abgeglichen. Für diese Detailvergleiche bieten sich besonders die Arbeiten von Büsselberg<sup>18</sup>, Möllenkamp<sup>19</sup> und Schürenberg<sup>20</sup> an. Wenn auch nur die von Büsselberg erhobenen Essays in einer Unterrichtsreihe zum Imperium Romanum entstanden, so stammen die in den beiden anderen Arbeiten untersuchten Essays zumindest ebenfalls von SuS aus der Jahrgangsstufe 6. Ziel dieses Kapitels ist es, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in einen Gesamtkontext der Forschungsergebnisse zur Entwicklung narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht zu stellen. Da das Forschungsdesign, der in der Projektskizze beschriebenen Studien nahezu identisch ist, sind Vergleiche auch bei unterschiedlichen thematischen Verortungen möglich.

### 3.1 Die A-Kompetenz

*Wie entwickelt sich die A-Kompetenz vom ersten bis zum dritten Essay?*

18 (über 80%) SuS zeigen vor Beginn der Unterrichtsreihe im Bezug auf die A-Kompetenz das basale Niveau, ein Schüler oder eine Schülerin erzählt kritisch (A2.2) und drei SuS genetisch. Im zweiten Essay sinkt die Zahl der SuS auf dem basalen Niveau auf 9, zwei SuS erzählen nunmehr kritisch und 11 SuS (50%) erzählen auf dem elaborierten Niveau genetisch. Im dritten Essay schließlich steigt der Anteil der basalen Kodierungen wieder an. Die Hälfte der SuS (11 SuS) ist auf dem Niveau A1

---

<sup>16</sup> Vgl. Sieker, Alexander, Projektskizze, S-14-18.

<sup>17</sup> Ebd., S.15.

<sup>18</sup> Büsselberg, Sina Marie, Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion\\_narrativer\\_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht\\_Busselberg\\_van-NordenTeil1.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>19</sup> Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

<sup>20</sup> Schürenberg, Wanda, „Früher waren wir alle Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

zu verorten. Die andere Hälfte der SuS befindet sich auf einem intermediären (A2.1: 1 Schülerin; A2.2: 4 SuS) oder gar dem elaborierten (A3: 6 SuS) Niveau.

Die A-Kompetenz entwickelt sich also vom ersten zum zweiten Essay positiv, um dann im dritten Essay wieder einen Rückgang der Äußerungen auf dem elaborierten Niveau und einen leichten Anstieg der Kodierungen auf dem basalen Niveau zu verzeichnen.<sup>21</sup>

Die Vergleichsstudien zeichnen ein ähnliches Bild. Die Grundgesamtheit verzeichnet bei Möllenkamp<sup>22</sup> einen Kompetenzzuwachs. Allerdings ist dieser wesentlich stärker ausgeprägt als in dieser Erhebung. Bei Schürenberg erreichen über 80% der SuS im dritten Essay ein intermediäres oder elaboriertes Kompetenzniveau, wohingegen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lediglich 50% der SuS diese Niveaustufen erreichen.

Der Anteil von SuS, die das elaborierte Niveau erreichen, liegt mit sechs SuS bei 27%. In der Stichprobe von Schürenberg liegt der Anteil der SuS auf dem höchsten Kompetenzniveau sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe nur bei knapp 8%.<sup>23</sup> Schürenberg konstatiert, „dass der Unterricht nicht dazu beitrug diesen Erzähltypus (Anm.: genetisches Erzählen) (weiter-)auszubilden.“<sup>24</sup> Sie bezeichnet die A-Kompetenz sogar als „die mit Abstand schwierigste der abgefragte Kompetenzen“<sup>25</sup>. Van Norden verzeichnet in seiner Stichprobe sogar einen Kompetenzrückgang im Bezug auf die A-Kompetenz vom ersten zum dritten Essay. Die vorliegende Studie verzeichnet hingegen einen Kompetenzzuwachs. Wenn im Vergleich zu 80% der SuS im ersten Essay, im dritten Essay nur noch 50% auf dem basalen Niveau zu verorten sind und der Anteil der Kodierungen auf dem Niveau A3 von 3 SuS (13%) auf 6 SuS (27%) ansteigt, zeigt dies eine positive Entwicklung.

### *Geschlechterspezifischer Vergleich*

Der Kompetenzentwicklung der beiden Geschlechtergruppen deckt sich grundsätzlich mit der Gesamtentwicklung. Vor Beginn der Reihe befinden sich 92,9% der Mädchen auf dem basalen Kompetenzniveau und lediglich 66,5% der Jungen. Diesen Kompetenzvorsprung halten die Jungen über das zweite bis zum dritten Essay, wobei sich die Gruppe der Mädchen dem Leistungsstand der

---

<sup>21</sup> Siehe Anhang 6.6.1 a).

<sup>22</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 26.

<sup>23</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 22.

<sup>24</sup> Ebd., S. 25.

<sup>25</sup> Ebd., S. 31.

Jungengruppe annähert. Im dritten Essay befinden sich je 50% der Mädchen und Jungen auf dem nonrelationalen Niveau. Die andere Hälfte der Jungengruppe befindet sich auf dem elaborierten Niveau. Im Gegensatz dazu erreichen nur gut 14% der Mädchen das höchste Kompetenzniveau.<sup>26</sup>

Fast alle vergleichbaren Studien zeigen eine positivere Entwicklung der Kompetenzen der Mädchen gegenüber denen der Jungen.<sup>27</sup> Schürenberg stellt das genetische Erzählen ausschließlich bei Mädchen fest<sup>28</sup> und bei Bartsch erzählen 50% der Mädchen im dritten Essay genetisch. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass lediglich gut 14% der Mädchen aber 50% der Jungen im dritten Essay genetisch erzählen.

Die Ergebnisse des geschlechterspezifischen Vergleichs können auf Basis kleiner Stichproben stark variieren und lassen längst keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zu.

Auch im Notenspiegel der Klasse zeigt sich, dass die Zeugnisnoten der Jungen im Fach Geschichte im Durchschnitt 0,7 Notenpunkte besser sind als die der Mädchen.

Dass ein höheres Kompetenzniveau der A-Kompetenz und bessere Schulnoten miteinander einher gehen lässt zwei Hypothesen zu.

Die erste Hypothese lautet: Narrative Kompetenzen sind doch (möglicherweise unbewusst) Teil der Bewertungskriterien der Geschichtslehrerin der Klasse.

Hypothese 2: Das Wissen, das für das zentrale Bewertungskriterium von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern gehalten wird, korreliert mit der A-Kompetenz, so dass SuS, die elaborierte narrative Kompetenzen besitzen oder erwerben, auch Wissen als Grundlage für gute Schulnote besitzen oder erwerben.

### *Leistungsspezifischer Vergleich*

Die SuS, die im ersten Essay lediglich ein basales Kompetenzniveau zeigen<sup>29</sup>, verteilen sich im zweiten Essay mit jeweils einem Probanden auf die Niveaus A1, A2.2 und A3. Diese Verteilung zeigt sich auch im dritten Essay.<sup>30</sup> In der Gruppe der leistungsstarken SuS erreicht vor Beginn der Reihe (Essay 1) ein Schüler das Niveau A2.2 und zwei SuS A3. Im zweiten Essay verschlechtert sich die Gruppe der leistungsstarken SuS, so dass nach wie vor 2 Probanden auf dem elaborierten Niveau

---

<sup>26</sup> Siehe Anhang 6.6.2 a).

<sup>27</sup> Vgl. Sieker, Alexander, Projektskizze, S. 17.

<sup>28</sup> Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 32.

<sup>29</sup> Die SuS werden im Folgenden als „leistungsschwache“ SuS bezeichnet.

<sup>30</sup> Siehe Anhang 6.6.4 a).

verbleiben, ein Proband jedoch auf das nonrelationale Niveau zurückfällt. Das gleiche Bild zeigt sich im Essay 3. Die A-Kompetenz der leistungsstarken SuS ist die einzige Kategorie, die vom ersten zum zweiten Essay eine negative Entwicklung zeigt. Diese Entwicklung können die leistungsstarken SuS auch im dritten Essay nicht wieder ausgleichen.

Die gleiche Entwicklung zeigen die Untersuchungen von Schürenberg<sup>31</sup> und Möllenkamp<sup>32</sup>. In den Untersuchungen, die auf derselben Stichprobe basieren, lässt sich ein Kompetenzrückgang der leistungsstarken SuS im Bereich der A-Kompetenz vom ersten zum dritten Essay feststellen. Dieser Effekt lässt sich durch weitere Vergleichsstudien bestätigen.<sup>33</sup> Die leistungsschwachen SuS verzeichnen hingegen einen deutlichen Kompetenzzuwachs.

Diese Situation kann nicht zufrieden stimmen. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass vor allem die leistungstärkeren SuS mit der redundanten Verschriftlichung der Bilderreihe zum dritten Erhebungszeitpunkt unterfordert sind und daher nicht ihr volles Kompetenzpotential abrufen.

### **3.2 Die B-Kompetenz**

*Wie entwickelt sich die B-Kompetenz vom ersten bis zum dritten Essay?*

Die B-Kompetenz entwickelt sich vom ersten zum zweiten Essay positiv. Von einer Verteilung mit 21 SuS auf dem basalen und einem Probanden auf dem intermediären Niveau im ersten Essay verlagert sich das Bild zu Gunsten des intermediären (12 SuS) und des elaborierten Niveau (3 SuS) im zweiten Essay. Lediglich 7 SuS erreichen im zweiten Essay nur nonrelationale Ausprägungen der B-Kompetenz. Im dritten Essay steigt die Zahl der Kodierungen auf dem basalen Niveau wieder an, wohingegen die höhere Performanz abnimmt.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 29.

<sup>32</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 30.

<sup>33</sup> Vgl. Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse, Bielefeld 2015, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 10; vgl. Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten\\_Kruger\\_-\\_Bachelorarbeit.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 32, S. 44; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...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/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 34.

<sup>34</sup> Siehe Anhang 6.6.1 b).

Die Untersuchungen Schürenbergs und Möllenkamps zeigen ebenfalls eine positive Entwicklung vom ersten zum zweiten Essay, die sich bei der dritten Verschriftlichung der Bilderreihe wieder abschwächt. Allerdings ist ähnlich wie bei der A-Kompetenz der Effekt in den beiden Vergleichsstudien wesentlich größer als in der vorliegenden Untersuchung. Es gibt in beiden Fällen keine SuS, die im dritten Essay nur basale B-Kompetenzen zeigen. Allerdings befinden sich bei der Stichprobe Schürenbergs und Möllenkamps auch schon vor Beginn der Unterrichtsreihe wesentlich mehr SuS auf dem intermediären und elaborierten Kompetenzniveau als im Fall dieser Untersuchung.<sup>35</sup> Die Entwicklung der B-Kompetenz zeichnet in der bisherigen Forschung ein eher einheitliches Bild. Die Arbeit mit einem Zeitlineal scheint sich positiv auf die Ausprägung der B-Kompetenz bei SuS auszuwirken.<sup>36</sup> Diese Untersuchung bestätigt diese Erkenntnis.

#### *Geschlechterspezifischer Vergleich*

Grundsätzlich verläuft die Entwicklung der B-Kompetenzniveaus nach Geschlechtern getrennt wie die Entwicklung in der gesamten Stichprobe. Allerdings ist die Ausprägung der Kompetenzstufen bei Mädchen und Jungen unterschiedlich verteilt.

Im Rahmen dieser Untersuchung starten beide Geschlechtergruppen von einer nahezu ausgeglichenen Basis. Anders als im Fall der A-Kompetenz, wo die Jungen bereits im ersten Essay über größere Kompetenzen verfügen als die Mädchen, liegen im Bezug auf die B-Kompetenz vor der Unterrichtsreihe fast ausschließlich basale narrative Fähigkeiten vor. Lediglich ein Schüler zeigt bereits im ersten Essay Kompetenzen auf dem intermediären Niveau. Von dieser Situation ausgehend entwickeln die Jungen deutlich stärker ausgeprägte Kompetenzen als die Mädchen. Die Jungen haben im dritten Essay höhere Kompetenzniveaus als ihre Mitschülerinnen. 62,5% der Schüler erreichen im dritten Essay ein intermediäres

---

<sup>35</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 22; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 26.

<sup>36</sup> Vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen, S. 31; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 19; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 35; vgl. Mersch, Lea, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_Lea-Mersch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016), S. 22; vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression, S. 183; vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 272.

Niveau der B-Kompetenz und 12,5% ein elaboriertes<sup>37</sup>. Bei den Mädchen kommen nur knapp 30% über das nonrelationale Niveau hinaus.<sup>38</sup>

Bei Schürenberg hingegen zeigen Mädchen und Jungen in ihrer Kompetenzentwicklung einen annähernd parallelen Verlauf, mit einer deutlich besseren Ausgangslage für die Jungen, die die Mädchen langfristig bis zum dritten Essay fast egalisieren können. Büsselberg stimmt zu: „Die Entwicklung in Bezug auf die B-Kompetenz ist als eher ausgeglichen zu beschreiben, die Jungen starten stärker, die Mädchen entwickeln sich stärker, sodass keine Gruppe stärker einzustufen wäre.“<sup>39</sup>

Im Rahmen der allgemein positiven Auswirkung der Arbeit mit dem Zeitlineal bestätigt diese Studie die bisherigen Erkenntnisse. Der Aussage, dass die Mädchen im Bezug auf die B-Kompetenz den gleichen oder einen größeren Fortschritt machen als die Jungen, wie die vergleichbaren Studien Schürenbergs und Büsselbergs nahelegen, ist allerdings zu widersprechen.

#### *Leistungsspezifischer Vergleich*

Auch die Gruppe der leistungsschwachen SuS zeigt in der Ausprägung der Kompetenzniveaus den typischen Verlauf: Eine positive Entwicklung von Essay 1 zu 2 und eine geringfügig negative Entwicklung zum dritten Essay. Zeigen alle drei SuS vor der Reihe noch basale Kompetenzen, verteilen sie sich sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe gleichmäßig auf alle drei Kompetenzstufen.<sup>40</sup>

Die B-Kompetenz unter den leistungsstarken SuS ist im ersten Essay schwach ausgeprägt. Wenn sie sich auch in Essay 2 vorübergehend deutlich steigern, können sie dieses Niveau sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe nicht wieder abrufen und fallen auf das Anfangsniveau zurück. Es findet kein Kompetenzzuwachs vom ersten zum dritten Essay statt.<sup>41</sup>

### **3.3 Die K-Kompetenz**

*Wie entwickelt sich die K-Kompetenz vom ersten bis zum dritten Essay?*

Auch die Performanz der K-Kompetenz zeigt den in den Kapiteln 3.1 und 3.2 beschriebenen Verlauf einer Verbesserung im zweiten und einer leichten

---

<sup>37</sup> Siehe Anhang 6.6.3 b).

<sup>38</sup> Siehe Anhang 6.6.2 b).

<sup>39</sup> Vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression S. 78.

<sup>40</sup> Siehe Anhang 6.6.4 b).

<sup>41</sup> Siehe Anhang 6.6.5 b).

Verschlechterung im dritten Essay. Die Lerngruppe weist im dritten Essay allerdings höhere Kompetenzniveaus als im ersten auf. Es findet also eine Lernprogression statt. Eine Person erreicht bereits im ersten Essay eine intermediäre Kompetenzstufe, die restlichen 21 bleiben auf dem basalen Niveau der kompositorischen Kompetenz. Von diesem geringen Kompetenzstand steigern sich die SuS im zweiten Essay erheblich und verteilen sich nun fast gleichmäßig auf die drei Kompetenzniveaus. Sieben SuS (32%) zeigen basale Ausprägungen der kompositorischen Kompetenz, neun SuS (41%) erreichen das intermediäre und sechs (27%) sogar das elaborierte Niveau. Damit zeigen 68% der SuS Kompetenzen auf einem höheren als dem basalen Niveau. Im dritten Essay erreichen 50% der SuS das intermediäre oder elaborierte Kompetenzniveau. Eine Steigerung von 4,5% (1 Schüler) auf 50% der SuS im intermediären und elaborierten Bereich zeigt einen deutlichen Kompetenzzuwachs. Allerdings bleibt auch in diesem Kompetenzbereich die Hälfte der SuS langfristig (im Follow-up-Test) auf dem nonrelationalen Niveau der Kompetenz.

Die Hälfte der SuS liefert also im Follow-up-Test keine Begründungszusammenhänge (K2) und macht schon gar keine Ambivalenzen zeitgleicher Aussagen deutlich (K3). Die von den SuS in den Interessen in Stunde 1 angegebenen und dann in der thematischen Arbeit bearbeiteten Themen werden von den SuS in aller Regel auch nicht auf historisch-kausale Zusammenhänge hin untersucht. Einzig die Gruppen zur Struktur des Militärs<sup>42</sup> weisen in ihren Lernplakaten und den Vorträgen vereinzelt auf Begründungen für Militärreformen hin.

#### *Geschlechterspezifischer Vergleich*

Im ersten Essay erreicht lediglich ein Junge das intermediäre Kompetenzniveau, alle anderen SuS zeigen basale Ausprägungen der kompositorischen Kompetenz. Im zweiten Essay schneiden die Mädchen mit 36% der Kodierungen auf dem elaborierten Niveau im Vergleich zu 12,5% der Jungen und weniger Kodierungen des basalen Niveaus besser ab. Die Ergebnisse des dritten Essays zu vergleichen fällt wesentlich schwerer. Auf welche Weise man die Ergebnisse auch vergleicht, sie zeigen keinen eindeutigen Kompetenzvorsprung eines Geschlechts. 21% der Mädchen erreichen ein elaboriertes Kompetenzniveau. Bei den Jungen erreicht keiner dieses Niveau.

---

<sup>42</sup> Thema: Die römische Armee – Von einer „Bauernarmee“ zur Berufsarmee.

### *Leistungsspezifischer Vergleich*

Der leistungsspezifische Vergleich zeigt ein mit den beiden Zeitkompetenzen vergleichbares Bild. Die leistungsschwachen SuS starten mit drei Kodierungen auf dem basalen Niveau, von denen sich im zweiten Essay zwei SuS auf das elaborierte Niveau verbessern. Im dritten Essay zeigen schließlich zwei SuS basale Kompetenzen und ein Schüler oder eine Schülerin Ausprägungen auf dem elaborierten Niveau. Dies entspricht dem typischen Verlauf von einer Steigerung im zweiten und einem moderaten Rückgang der Kodierungen auf den höheren Niveaustufen im dritten Essay. Die leistungsstarken SuS starten im Bezug auf die kompositorische Kompetenz von einem erstaunlich schwachen Niveau.<sup>43</sup> Zwei SuS zeigen nur eine basale Performanz der Kompetenz, ein Schüler oder eine Schülerin befindet sich auf dem intermediären Niveau. Im zweiten und dritten Essay zeigen zwei SuS intermediäre Ausprägungen der Kompetenz und eine Person elaborierte. Die leistungsstarken SuS zeigen also auch im dritten Essay relativ hohen kompositorischen Kompetenzen, die sie im Laufe der Unterrichtsreihe erwerben. Die leistungsstarken SuS bleiben über den gesamten Untersuchungszeitraum die stärkere Gruppe.

Die leistungsschwachen SuS können den Leistungsunterschied nicht verringern. In der A- und B-Kompetenz konnten die leistungsschwachen SuS den Kompetenzunterschied deutlich verringern, weil die leistungsstarken SuS einen Kompetenzrückgang verzeichneten. Auch im Bereich der K-Kompetenz verbessern sich die leistungsschwachen SuS. Eine Schülerin erreicht nun das elaborierte Kompetenzniveau. Weil aber die leistungsstarken SuS in Essay 2 einen Kompetenzzuwachs verzeichnen und diesen bis zum Essay 3 halten, bleibt der Leistungsunterschied zwischen leistungsstarken und –schwachen SuS bestehen.

### **3.4 Das Wissen (W-Kompetenz)**

*Wie entwickelt sich das Wissen vom ersten bis zum dritten Essay?*

Die Grundgesamtheit zeigt am Ende der Unterrichtsreihe mehr Wissen als vor Beginn der Reihe. Von 18 Kodierungen auf dem basalen und vier auf dem intermediären Niveau im ersten Essay entwickelt sich die Verteilung zu vier basalen, 17 intermediären und einer elaborierten Kodierung im dritten Essay. Wie in allen anderen Kategorien auch fällt das Ergebnis der zweiten Erhebung noch etwas besser

---

<sup>43</sup> Siehe Anhang 6.6.5c).

aus als das Ergebnis des Follow-up-Tests. Dass nur vier SuS (18%) im dritten Essay nicht über das basale Kompetenzniveau hinauskommen, ist im Vergleich zu anderen Kategorien ein Spitzenwert. In allen anderen Kategorien bleiben mindestens 50% der SuS im Follow-up-Test auf dem basalen Niveau.

Die Kodierung der Kategorie „Wissen“ stellt im Zuge der Arbeit mit den Essays 2 und 3 der SuS eine besondere Herausforderung dar. Das erste Bild der Bilderreihe zeigt das Bild der Kapitolinischen Wölfin mit den Knaben Romulus und Remus. Im Zuge der Besprechung der Bilderreihe im Anschluss an die erste Verschriftlichung wurde der Gründungsmythos Roms um die Brüder Romulus und Remus thematisiert. In zahlreichen Essays spielt der Mythos von Romulus und Remus eine zentrale Rolle in der erzählten „Geschichte“. Allerdings scheint der Begriff Mythos eine leere Hülle zu sein.<sup>44</sup> Die SuS verwenden den Begriff zwar, scheinen aber im weiteren Verlauf ihrer Erzählungen davon auszugehen, dass die Handlungen des „Mythos“ teil einer empirisch triftigen Erzählung sind.<sup>45</sup> Wenn die SuS mit dem Begriff und dem Inhalt des Mythos so verfahren, liegt die Vermutung nahe, dass auch anderes im Rahmen der Unterrichtsreihe erworbenes Wissen ähnlich wenig vernetzt und hinterfragt wird. Die Unterrichtsreihe scheint also nicht endgültig dazu beizutragen, die Stellung „trägen Wissens“<sup>46</sup> im Geschichtsunterricht nachhaltig zu verändern.

Empirisch ist jedoch ein Lernfortschritt zu beobachten, der sich nicht nur in der Progression des Wissens, sondern auch im Lernfortschritt aller anderen Kategorien zeigt. Diese allgemein positive Entwicklung der narrativen Kompetenzen spiegelt sich in einigen Vergleichsstudien wider.<sup>47</sup> Einzig Bartkowiak, die ihre Untersuchung im Rahmen einer instruierend gestalteten Unterrichtsreihe durchführte, stellte in allen Kompetenzbereichen „kaum nachhaltige Lernfortschritte“<sup>48</sup> fest.

### *Geschlechterspezifischer Vergleich*

Der geschlechterspezifische Vergleich bestätigt beim Blick auf die Auswertung des ersten Essays einen Stereotyp. Die vier Schüler, die bereits im ersten Essay über die Bilder der Bilderreihe hinausgehende Informationen einbringen und so Wissen auf dem intermediären Kompetenzniveau zeigen, sind allesamt Jungen. Das Klischee

---

<sup>44</sup> Siehe Anhang 6.8 zum Beispiel Texte 2016h06d05m2, 2016h06d06m2, 2016h06d06m3.

<sup>45</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011, S. 57-59.

<sup>46</sup> Vgl. Sieker, Alexander, Projektskizze, S. 1.

<sup>47</sup> Vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression, S. 183; vgl. Hohendorf, Stefanie, „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“, S. 35; vgl. vgl. Mersch, Lea, Stadt im Mittelalter, S. 22.

<sup>48</sup> Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung, S. 24.

vom Jungen, der Was ist Was?-Bücher über Rom und Gladiatorenkämpfe liest und Asterix-Comics sammelt, wird hier bestätigt. Somit befinden sich am Anfang der Reihe 50% der Jungen auf dem intermediären Kompetenzniveau und die anderen 50% auf dem basalen Niveau, wohingegen alle Mädchen basale Ausprägungen des Wissens zeigen. Im zweiten Essay bringen alle Jungen (100%) zusätzliche Informationen in ihre Erzählung ein und zeigen so das intermediäre Kompetenzniveau. Die Mädchen verteilen sich circa zur Hälfte (57%) auf das intermediäre und zu je gut 20% auf das basale und elaborierte Niveau.

Der Vergleich der Ergebnisse des dritten Essays fällt wieder wesentlich schwerer. Im dritten Essay zeigt nur einer der Jungen (12,5%) basales Wissen. Nach wie vor zeigt kein Junge elaborierte Ausprägungen des Wissens. Auch bei den Mädchen nimmt diese Performanz zu Gunsten des intermediären Niveaus ab. Trotzdem hat die Mädchengruppe die Jungengruppe in der Kategorie Wissen mindestens eingeholt, vermutlich sogar überholt.<sup>49</sup>

#### *Leistungsspezifischer Vergleich*

Die leistungsschwachen SuS erreichen einen Lernfortschritt, da sie im ersten Essay alle eine basale Kompetenzstufe zeigen und in den Essays 2 und 3 auf die intermediäre Stufe aufsteigen. Die leistungsstarken SuS zeigen am Ende der Reihe alle Kompetenzen auf dem intermediären Niveau und beschreiben zuvor die typische Bewegung mit einer Steigerung zum zweiten Erhebungszeitpunkt und einer leichten Verschlechterung zum dritten.

Die Stichprobe die den Arbeiten von Schürenberg und Möllenkamp zu Grunde liegt, zeigt im Bezug auf diese Forschungsfrage ein anderes Bild. Die leistungsschwachen SuS verbessern sich durchgängig und die leistungsstarken befinden sich bereits vor Beginn der Reihe durchweg auf dem elaborierten Niveau. Grundsätzlich scheinen die leistungsstarken Probandinnen und Probanden dieser Untersuchung vor Beginn der Reihe noch nicht über so hohe Ausprägungen der Kompetenzen zu verfügen, wie das bei Möllenkamp und Schürenberg der Fall ist. Im Bereich des Wissens können die leistungsschwachen SuS also vollständig zu den leistungsstarken SuS aufschließen.

---

<sup>49</sup> Siehe Anhang 6.6.3 d) und siehe Anhang 6.6.2 d).

### 3.5 Die Korrelation der Kompetenz (zweite Forschungsfrage)

Büsselberg und Möllenkamp stellen für ihre Stichproben keine Korrelationen fest.<sup>50</sup> Van Norden spricht von nur einer Korrelation im mittleren Bereich, zwischen dem nonrelationalen Niveau der B-Kompetenzen und der Kompetenzstufe W1 im Bereich Wissen. Diese sei jedoch zu vernachlässigen, weil sie sich eben auf das basale Kompetenzniveau beziehe. Auch die anderen Studien mit vergleichbarem Forschungsdesign stellen keinerlei Korrelationen zwischen den Kompetenzen fest.<sup>51</sup> Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen stärker ausgeprägte Korrelationen. Alle Kompetenzen korrelieren auf dem basalen Niveau miteinander.<sup>52</sup> Zwischen dem nonrelationalen Niveau der Kompetenzen A und B, A und K, B und W sowie K und W bestehen Korrelationen im mittleren Bereich mit Werten zwischen 0,44 und 0,48. Die Kompetenzniveaus A1 und W1 korrelieren signifikant mit einem Wert von 0,54, die Kompetenzstufen K1 und B1 mit dem Wert 0,55.

Diese Werte, die sich alle knapp unterhalb der Signifikanzgrenze befinden oder sogar darüber liegen, zeigen, dass SuS mit basalen Kompetenzen in einem Kompetenzbereich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in den anderen Bereich nur niedrige Kompetenzniveaus erreichen. Bei Anteilen von über 82% der SuS in allen Kompetenzen, die im ersten Essay nur basale Kompetenzen zeigen, sind diese Korrelationen allerdings nicht überraschend. Sie bestätigen eine grundsätzlich eher leistungsschwache Ausgangslage der Lerngruppe bezüglich der narrativen Kompetenzen.

Für höhere Kompetenzniveaus liegen Korrelationswerte von höchstens 0,1 vor, die keine Schlussfolgerungen zulassen. Interessant wären aber gerade solche Werte gewesen, die beispielsweise eine Korrelation zwischen den elaborierten Niveaus der zeitlichen Komponenten der narrativen Kompetenzen nahelegen. Der Wert für den Zusammenhang zwischen A3 und B3 liegt jedoch bei verschwindend geringen 0,04.

Auch die in Kapitel 3.1 in einer Hypothese formulierte Annahme bezüglich einer Korrelation der A-Kompetenz und des Wissens auf höheren Kompetenzniveaus ist somit widerlegt.

---

<sup>50</sup> Vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression, S. 184; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 16.

<sup>51</sup> Vgl. van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit, S. 263; vgl. Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression, S. 65; vgl. Schürenberg, Wanda, Höhlenmenschen S. 24; vgl. Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse, S. 16-17.

<sup>52</sup> Siehe Anhang 6.5.

#### 4. Fazit und Ausblick

Dieses Kapitel fasst zum einen die Deutungen der Ergebnisse aus Kapitel 3 zusammen und gibt zum anderen einen Ausblick auf daraus resultierende weitere Schwerpunkte zukünftiger Forschung.

Dass nur Bartkowiak in ihrer instruierend gestalteten Reihe kaum Lernfortschritte feststellt und die anderen Untersuchung, wie diese Arbeit, grundsätzlich positive Entwicklungen der Kompetenzniveaus erkennen, spricht für einen positiveren Einfluss grundsätzlich explorativ und konstruierend gestalteten Unterrichts auf den narrativen Kompetenzerwerb gegenüber dem expositorisch-instruierend gestaltetem Unterricht.

Ebenso scheint sich das Zeitlineal immer mehr als für die B-Kompetenz förderliches Instrument heraus zu kristallisieren. Allgemeingültige Schlussfolgerungen ergeben sich allerdings im Abgleich von neuen Ergebnissen und dem Forschungsstand nach wie vor nicht, da noch relativ kleine Stichproben teilweise ambivalente Ergebnisse ergeben.

Der im Bezug auf die A-Kompetenz angedeutete Vergleich der narrativen Kompetenzen und der Schulnoten der SuS eröffnet ein Forschungsfeld, das den Zusammenhang narrativer Kompetenzen mit den Schulnoten der SuS untersuchen kann. Hierfür wären allerdings länger angelegte Studien nötig, die den narrativen Kompetenzerwerb und die Entwicklung der Schulnoten über einen längeren Zeitraum untersuchen. Die fehlende Korrelation zwischen den zeitlichen Komponenten (A- und B-Kompetenz) und dem Wissen auf höheren Kompetenzniveaus legt die Vermutung nahe, dass Elemente narrativer Kompetenz neben dem Wissen auf irgendeine Art in die Festsetzung von Schulnoten einfließt.

Es bietet sich an, diesen Schulnotenvergleich ebenso wie die detaillierte Kompetenzentwicklung einzelner SuS im Detail zu verfolgen, anstatt nur die Grundgesamtheit von SuS zu betrachten.<sup>53</sup>

Außerdem müssen zukünftige Untersuchungen ein besonderes Augenmerk auf die Kompetenzentwicklung der leistungsstarken SuS legen. Dass gerade diese Gruppe immer wieder Kompetenzstagnationen oder -regressionen zeigt, kann nicht befriedigend sein. Im Sinne des „Fordern und Förderns“ muss es Ziel des Geschichtsunterrichts sein, auch leistungsstarke SuS auf ihrem Leistungsstand abzuholen und ihre Kompetenzen weiter zu fordern. Die Ergebnisse rund um den

---

<sup>53</sup> Vgl. Kapitel 3.

leistungsspezifischen Vergleich von leistungsstarken und leistungsschwachen SuS führen zu der Frage, ob die extrem kleine Stichprobe von drei Probandinnen und Probanden überhaupt sinnvolle und verwertbare Ergebnisse generieren kann. Zumal bei den vielen SuS, die vor Beginn der Unterrichtsreihe nur basale Kompetenzen in allen vier Kategorien zeigen, schlussendlich das Los über die Zugehörigkeit zur Gruppe der leistungsschwachen SuS entscheidet. In einer größer angelegten Studie würde sich diese Gruppe logischerweise proportional zur Grundgesamtheit vergrößern. Allerdings sind die Auswahlkriterien der leistungsstarken und – schwachen SuS zukünftig zu überdenken. Dass am Ende der Unterrichtsreihe im Bezug auf das Wissen keine großen Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern mehr bestehen, ist positiv. Allerdings stellt sich erneut die Frage, ob die von der stärkeren Basis startenden Schüler ausreichend gefordert wurden.

Dieses Problem hängt eng mit dem Thema Binnendifferenzierung zusammen und führt zur Kritik an der durchgeführten Unterrichtsreihe. Die fehlende Unterrichtserfahrung des Autors, führte besonders in den beiden letzten Stunden der Reihe (expositorischer Unterricht) zu teilweise schleppend verlaufenden Unterrichtsstunden, so dass in einem Fall das Stundenziel nicht erreicht wurde und in der folgenden Stunde nachgetragen werden musste. Einige an dieser Stelle nicht weiter auszuführende Planungsfehler und grundsätzliche Probleme in der Gestaltung von Sicherungsphasen führten im Allgemeinen zu Stunden, die nach einer kritischen Reflexion als „verbesserungswürdig“ zu bezeichnen sind. Grundsätzlich sollte über eine stärkere Vermischung von expositorischen und explorativen Unterrichtelementen nachgedacht werden, um auch in dem Falle die Effekte zu untersuchen. Das Setting der arbeitsteiligen Gruppenarbeit scheint hingegen durch diese Untersuchung erneut bestätigt worden zu sein, wobei zu fragen bleibt, ob andere Unterrichtsmethoden und Sozialformen, nicht noch größere Lernprogressionen evozieren. Vor allem der angedeutete Effekt um die Verwendung des Begriffes Mythos, der den Aufbau „trägen Wissens“ bei einigen SuS vermuten lässt, könnte in anderen Settings erneut untersucht werden. Allerdings wäre hierzu eine Modifizierung des Forschungsdesigns nötig. In diesem Zusammenhang könnte eine Nachverfolgung der Kompetenzentwicklung einzelner SuS berücksichtigt werden.

Zusammenfassend ergab die Untersuchung eine positive Kompetenzentwicklung der SuS, wobei in den zeitlichen Komponenten der narrativen Kompetenz (A- und B-Kompetenz) jeweils mindestens 50% nicht über das nonrelationale Niveau

hinauskommen. Es zeigen sich Korrelationen der Kompetenzen auf dem basalen Niveau sowie negative Entwicklungen der Kompetenzen der leistungsstarken SuS und im Allgemeinen einen Kompetenzvorsprung der Jungen. Darüber hinaus zeigen sich verschiedene Möglichkeiten, das Forschungsdesign weiterzuentwickeln, um allgemeingültige Erkenntnisse zu generieren.

## 5. Literaturverzeichnis

Bartkowiak, Eva, Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse, Bielefeld 2015, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Büßelberg, Sina Marie, Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion\\_narrativer\\_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht\\_Busselberg\\_van-NordenTeil1.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Hohendorf, Stefanie, „...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/MA\\_Stefanie\\_Hohendorf.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Krüger, Kirsten, Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten\\_Kruger\\_-\\_Bachelorarbeit.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Mersch, Lea, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: [http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht\\_Lea-Mersch.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf) (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Frechen 2007.

Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: (26.02.2016).

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 3. Auflage, Schwalbach/Ts. 2012.

Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2015.

Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008.

Schürenberg, Wanda, „Früher waren wir alle Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.02.2016).

Sieker, Alexander, Projektskizze im Fach Geschichtswissenschaft zum Thema: Empirische Untersuchung zur Lernprogression der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, Bielefeld 2016 (nicht veröffentlicht).

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

van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Geschichte Forschung und Wissenschaft Band 49.. Berlin 2014.

## **6. Anhang**

## **6.1 Informationen und Arbeitsauftrag zur thematischen Arbeit**

### **Themenliste zur Arbeit am Thema Rom - Vom Stadtstaat zum Weltreich**

1. Die römische Armee – Von einer „Bauernarmee“ zur Berufsarmee
2. Der Umgang Roms mit besiegten Feinden – Sklaven oder neue Freunde?
3. Der Senat – Senatoren bestimmten die römische Politik?
4. Roms Ausbreitung – Eine Erfolgsgeschichte?
5. Griechische Polis – Rom – moderne Großstadt – Die Entwicklung der Stadt von der Antike bis heute
6. Die Gründung Roms – Als Remus über eine Mauer sprang... Eine spannende Geschichte?
7. Das Kolosseum – damals und heute
8. Caesar und Kaiser – Ist das das Gleiche?
9. Die römischen Götter – An so einen Unsinn glauben wir heute nicht mehr.
10. Die römische familia – eine normale Familie?
11. Sklavenarbeit – So etwas gibt es heute nicht mehr.

#### **Arbeitsphase:**

Jeder Schüler und jede Schülerin wählt ein Thema und eine Arbeitsform in der er/sie arbeiten möchte. Es ist ein Arbeiten in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (Gruppengröße maximal vier Personen) möglich.

In der Arbeitsphase stehen im Klassenraum verschiedene Schulbücher zur Verfügung und es kann zu Hause (im Internet) recherchiert werden.

Jede Arbeitsgruppe erstellt ein Lernplakat. Das Lernplakat wird am Ende der Reihe präsentiert und nach den Bewertungskriterien bewertet.

#### **Bewertungskriterien Lernplakat**

1. Wenige/viele Informationen
2. Lay-Out: Überschriften hervorgehoben, geordnet, Bilder passen zum Text
3. Zeitangaben, Zeitverlauf
4. Was hat sich im Blick auf heute verändert, was ist geblieben?
5. Ist die Entwicklung nachteilig oder von Vorteil? Für wen? Begründung!

#### **Zeitplan**

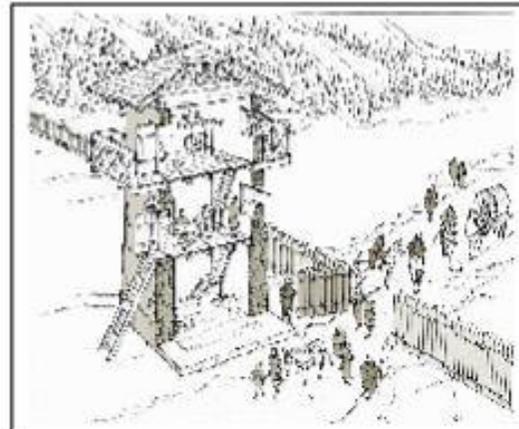
- 11.04. Zuteilung der Themen  
Beginn der Arbeitsphase
- 18.04. Arbeitsphase  
Vorstellung eines Beispielplakates
- 25.04. Arbeitsphase
- 02.05. Präsentation der Lernplakate

## 6.2 Themenzuteilung der thematischen Arbeit

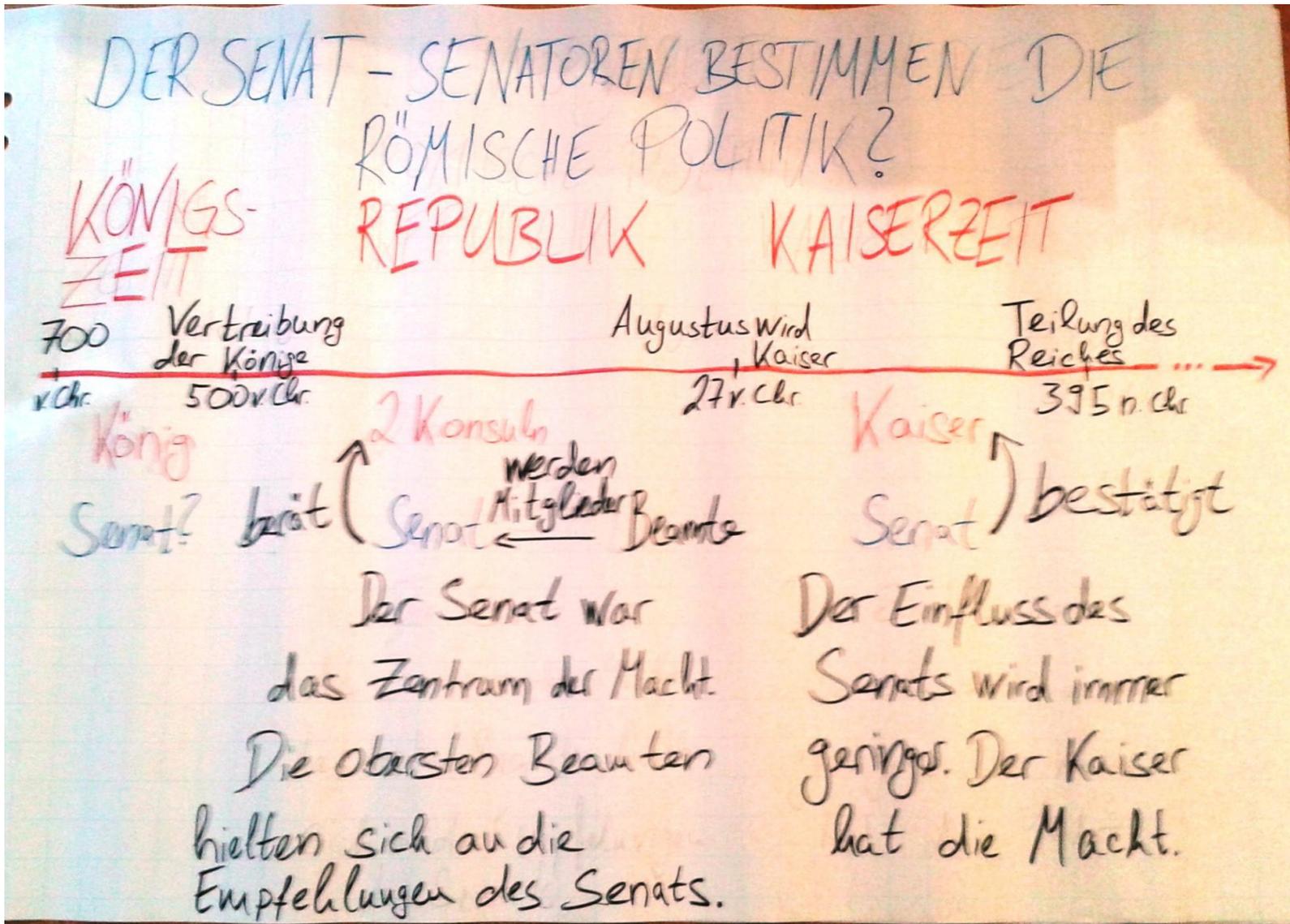
1. Die römische Armee – Von einer „Bauernarmee“ zur Berufsarmee	a) 09m, 05m, 10m b) 26m, 22m, 02m
2. Der Umgang Roms mit besiegten Feinden – Sklaven oder neue Freunde?	-
<b>3. Der Senat – Senatoren bestimmten die römische Politik?</b>	<b>Lehrervortrag</b>
4. Roms Ausbreitung – Eine Erfolgsgeschichte?	-
5. Griechische Polis – Rom – moderne Großstadt – Die Entwicklung der Stadt von der Antike bis heute	-
6. Die Gründung Roms – Als Remus über eine Mauer sprang... Eine spannende Geschichte?	-
7. Das Kolosseum – damals und heute	a) 06m, 21m b) 24w, 19w, <u>14w</u>
8. Caesar und Kaiser – Ist das das Gleiche?	-
9. Die römischen Götter – An so einen Unsinn glauben wir heute nicht mehr.	a) 11w, 23w b) 16w, 25w, c) 12w, 03w
10. Die römische familia – eine normale Familie?	a) 01w, <u>15w</u> b) 13w, <u>07w</u>
11. Sklavenarbeit – So etwas gibt es heute nicht mehr.	a) 20w, 08w b) 27w, 04w, <u>18w</u>

### 6.3 Bilderreihe

Verschriftliche die Bilder zu einem zusammenhängenden Text.



6.4 Beispiellernplakat (Lehrerplakat)



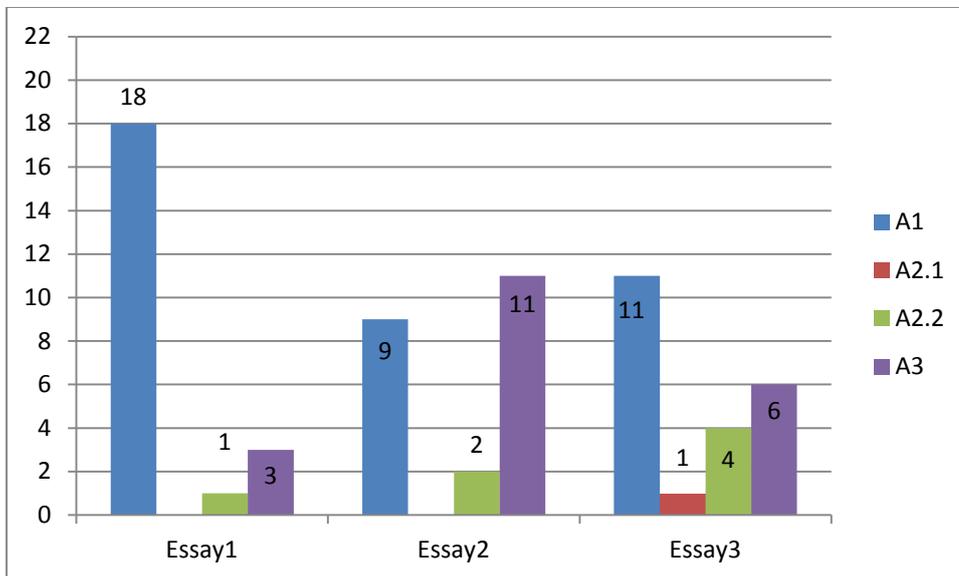
## 6.5 Korrelation der Kategorien

	A1	A2.1	A2.2	A3	B1	B2	B3	K1	K2	K3	W1	W2	W3	SUMME:
A1	0	0	0	0	0,44	0,04	0	0,48	0,04	0	0,54	0,06	0	1,59
A2.1	0	0	0	0	0	0,05	0	0	0	0	0	0	0	0,05
A2.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,07	0	0,05	0,1	0,21
A3	0	0	0	0	0	0,05	0,04	0	0,03	0	0,02	0,06	0,09	0,29
B1	0,44	0	0	0	0	0	0	0,55	0,04	0	0,48	0,05	0	1,56
B2	0,04	0,05	0	0,05	0	0	0	0,02	0,05	0,03	0	0,04	0	0,28
B3	0	0	0	0,04	0	0	0	0	0	0,17	0	0,02	0	0,23
K1	0,48	0	0	0	0,55	0,02	0	0	0	0	0,45	0,01	0	1,51
K2	0,04	0	0	0,03	0,04	0,05	0	0	0	0	0	0,06	0	0,21
K3	0	0	0,07	0	0	0,03	0,17	0	0	0	0	0,02	0,08	0,37
W1	0,54	0	0	0,02	0,48	0	0	0,45	0	0	0	0	0	1,49
W2	0,06	0	0,05	0,06	0,05	0,04	0,02	0,01	0,06	0,02	0	0	0	0,37
W3	0	0	0,1	0,09	0	0	0	0	0	0,08	0	0	0	0,27

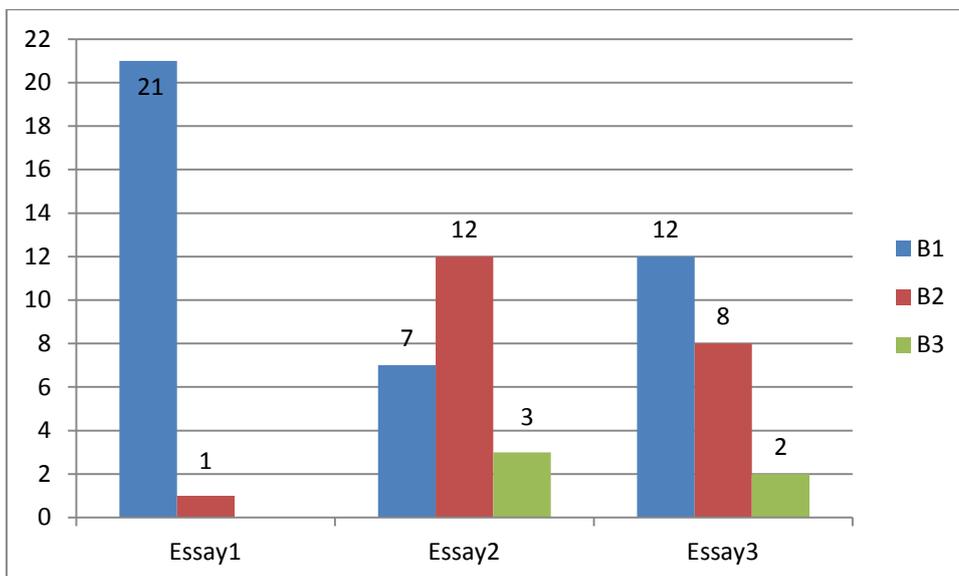
## 6.6 Diagramme zur Lernprogression

### 6.6.1 Lernprogression aller Schülerinnen und Schüler

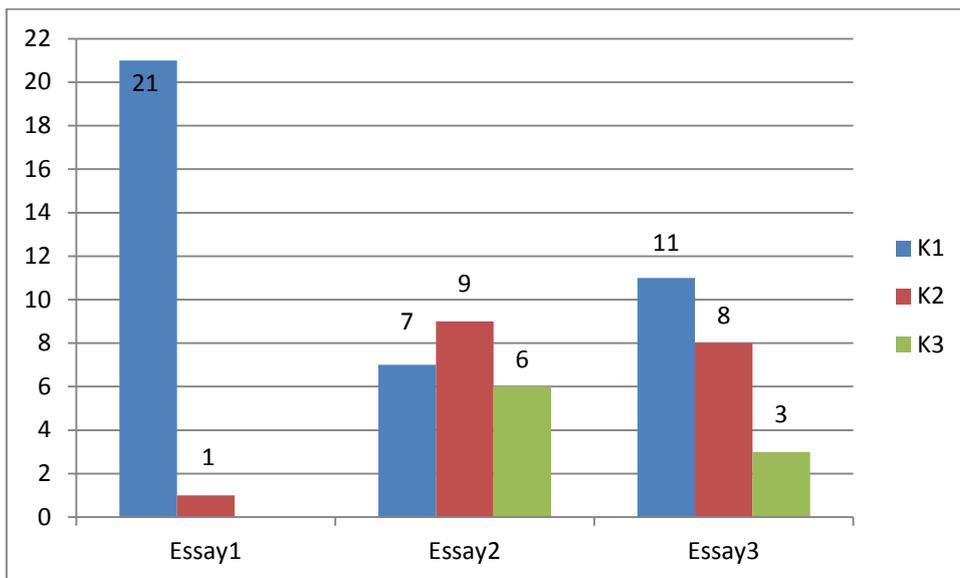
a) A-Kompetenz



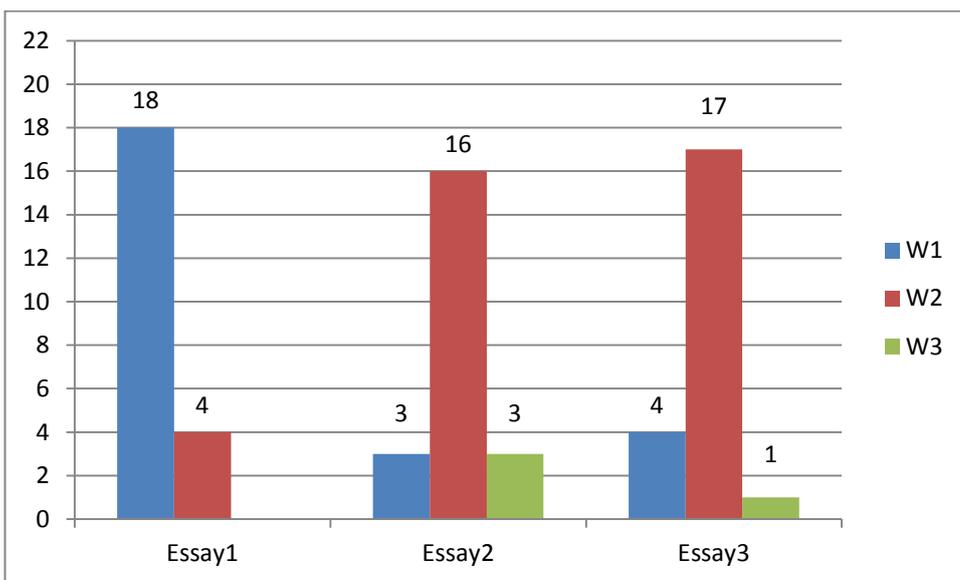
b) B-Kompetenz



c) K-Kompetenz

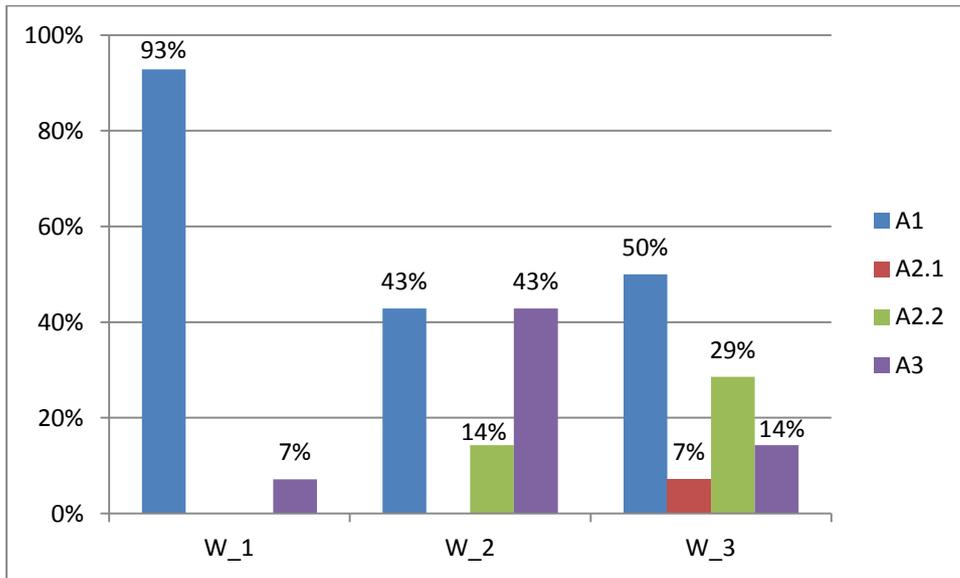


d) Wissen

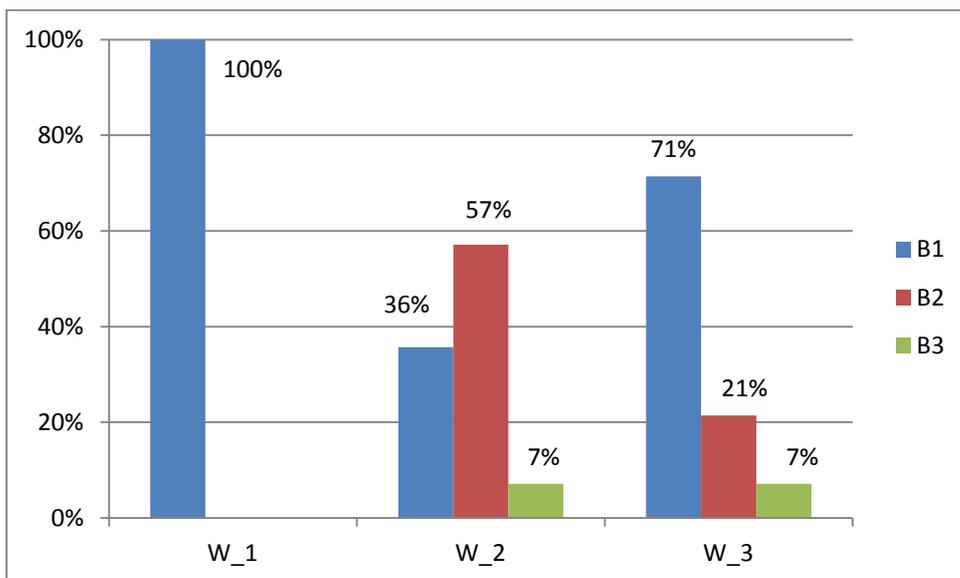


## 6.6.2 Lernprogression der Schülerinnen

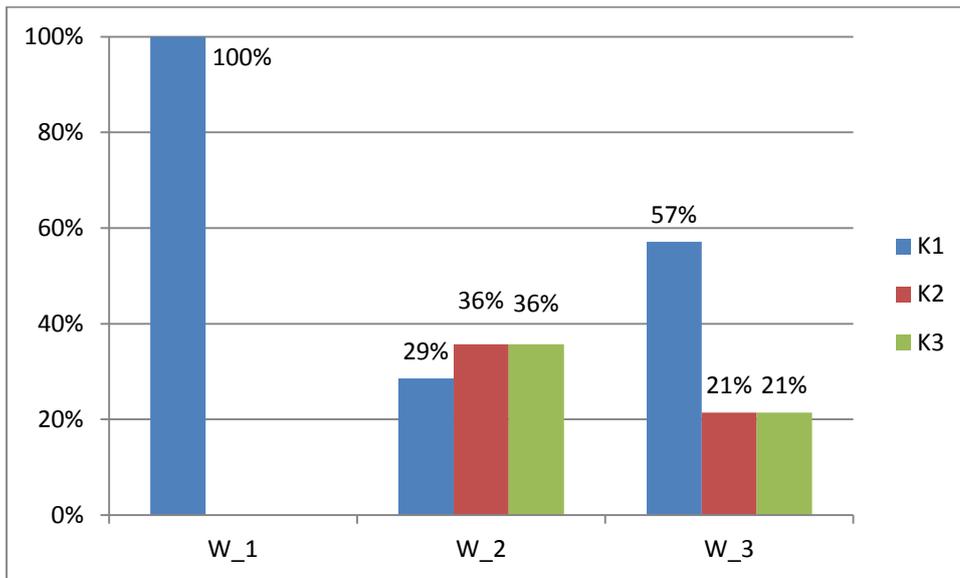
### a) A-Kompetenz



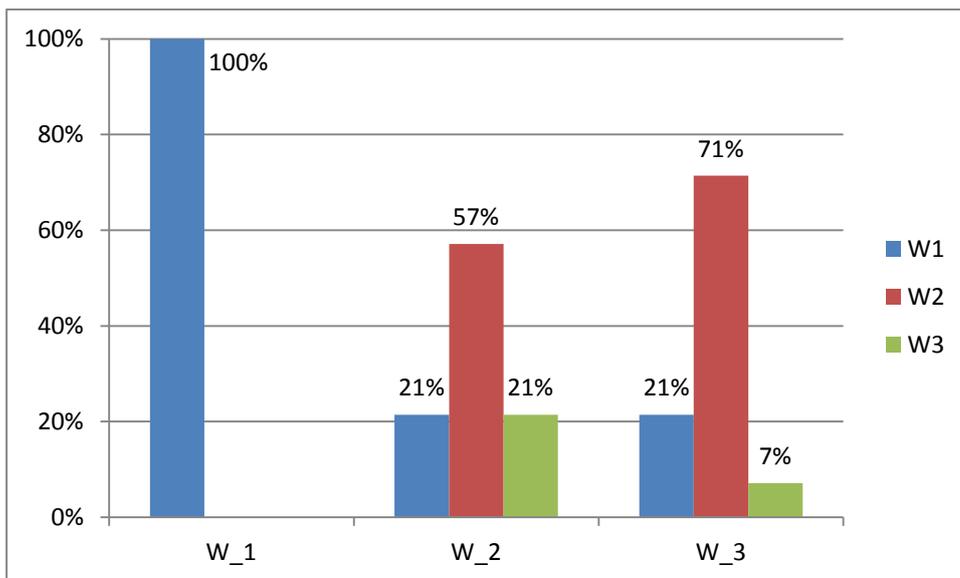
### b) B-Kompetenz



c) K-Kompetenz

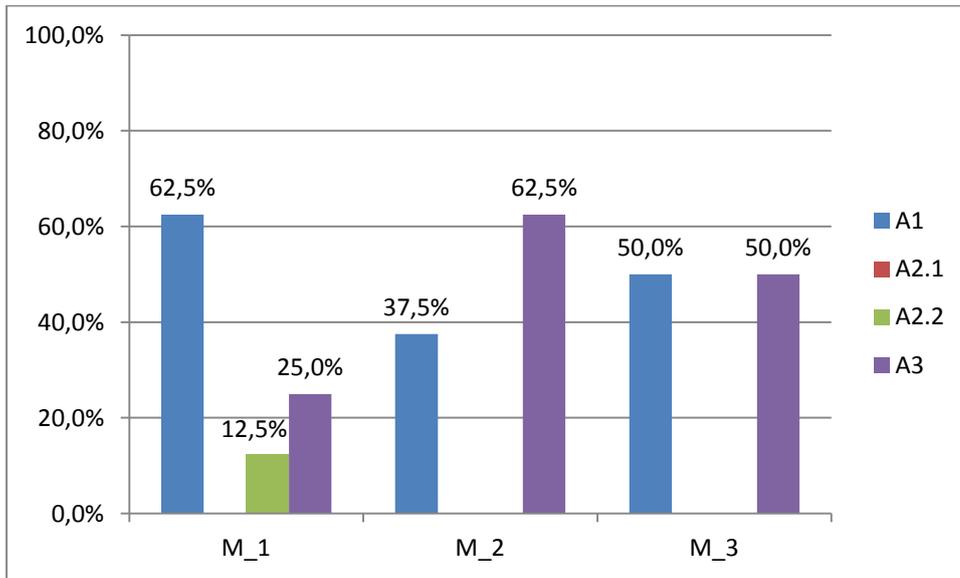


d) Wissen

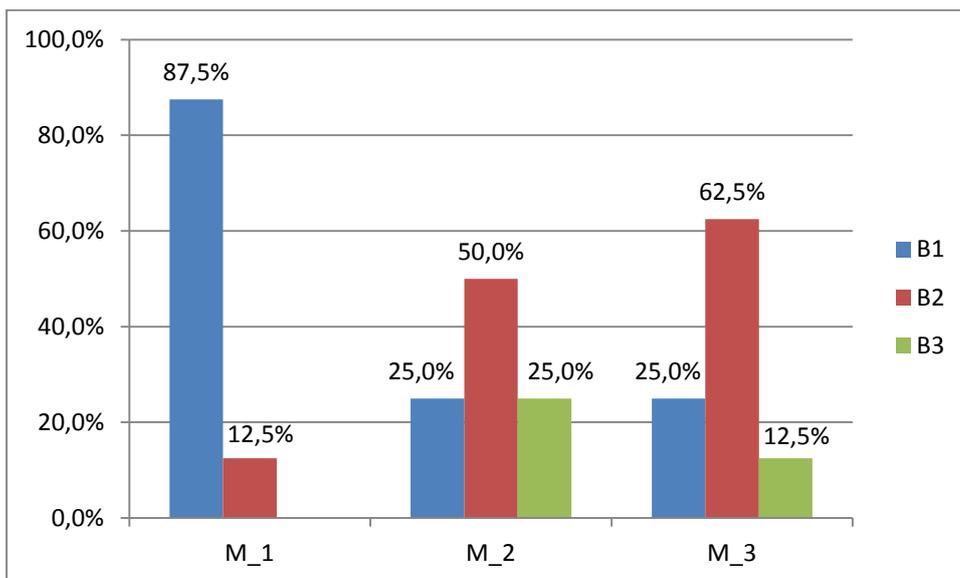


### 6.6.3 Lernprogression der Schüler

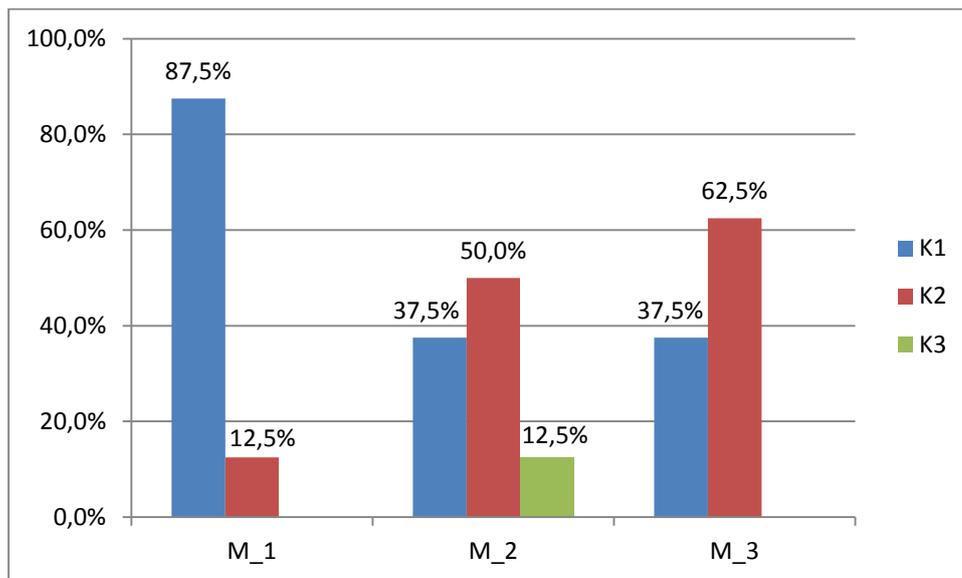
a) A-Kompetenz



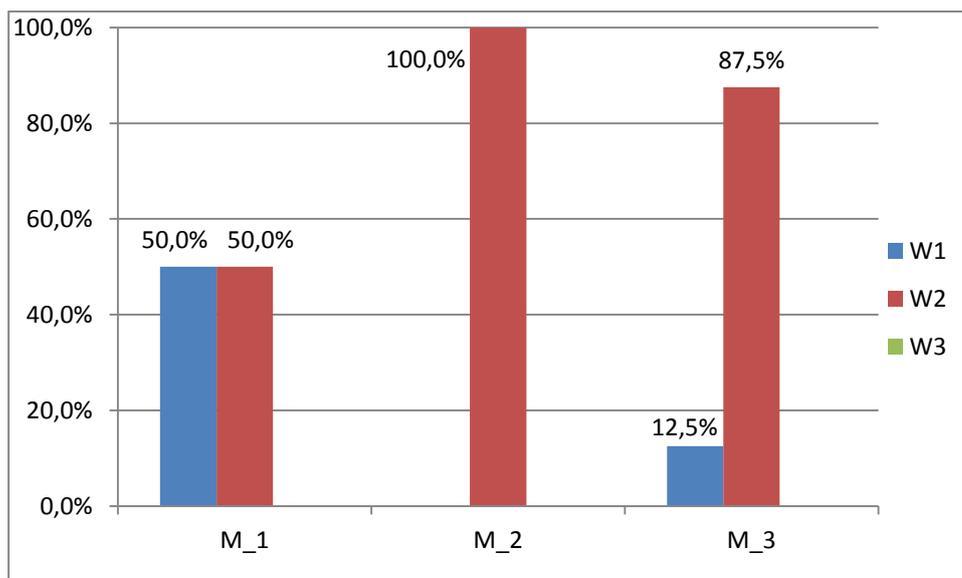
b) B-Kompetenz



c) K-Kompetenz

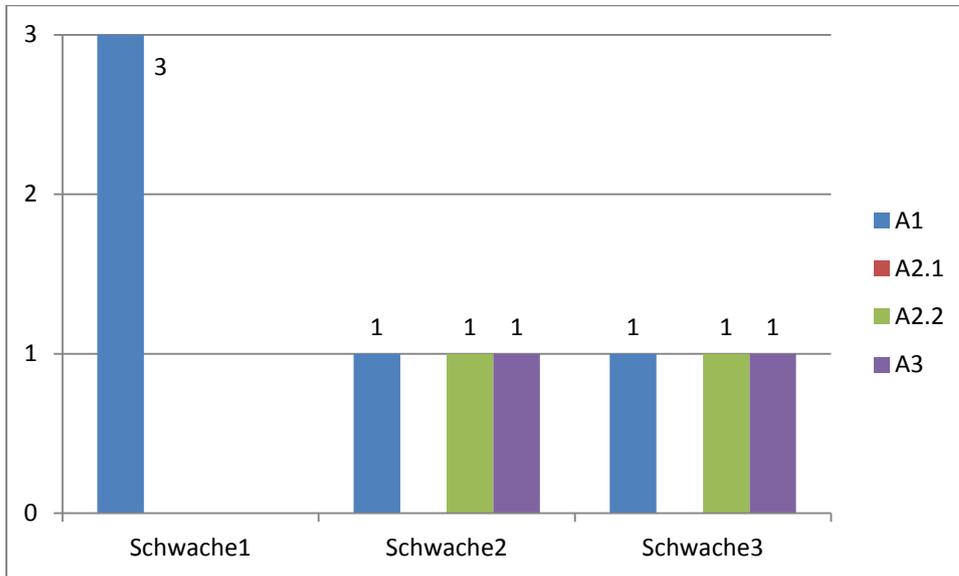


d) Wissen

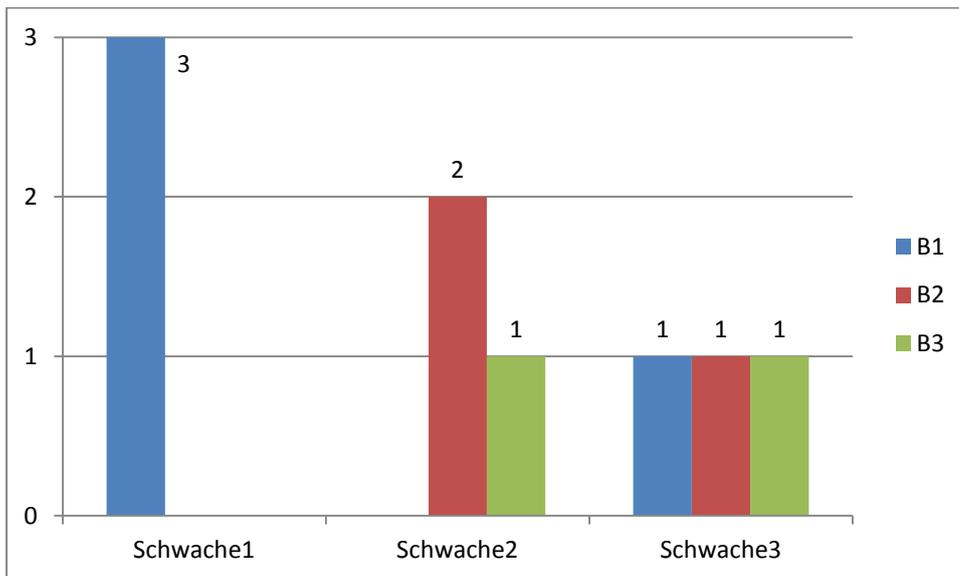


## 6.6.4 Lernprogression der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler

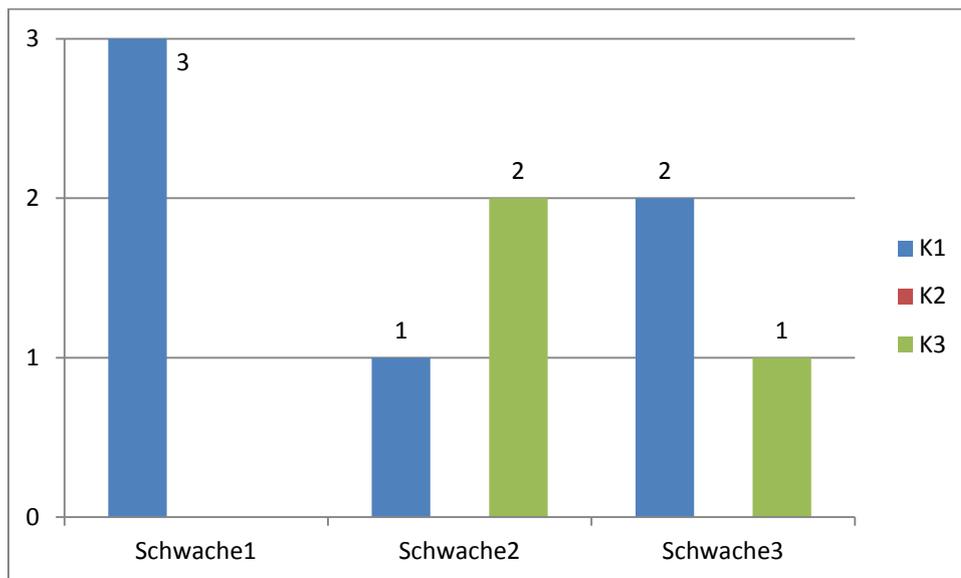
a) A-Kompetenz



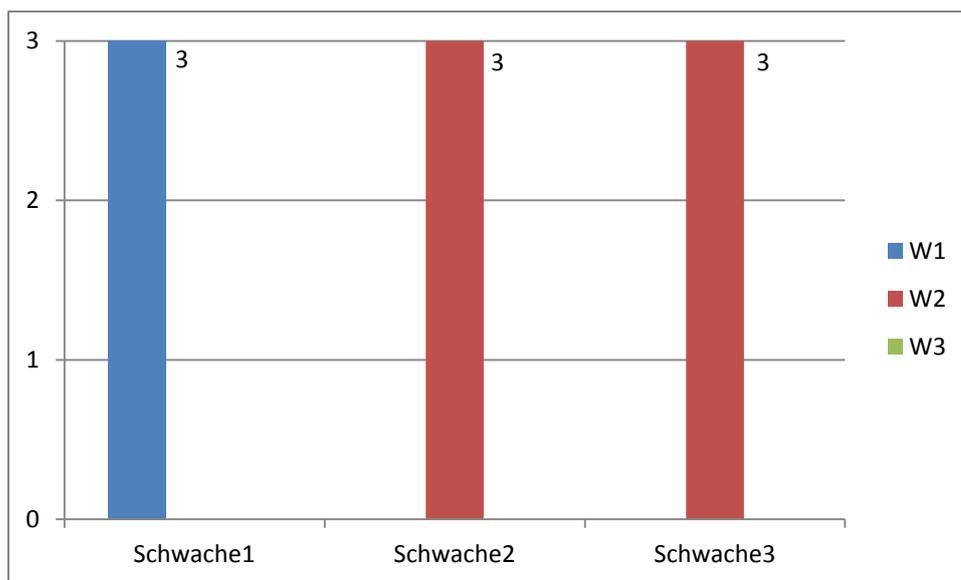
b) B-Kompetenz



c) K-Kompetenz

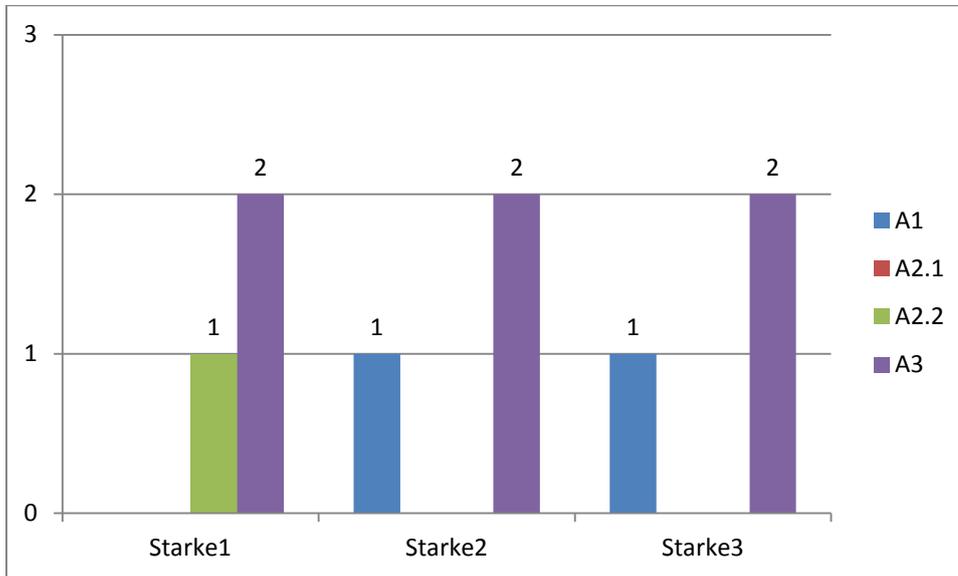


d) Wissen

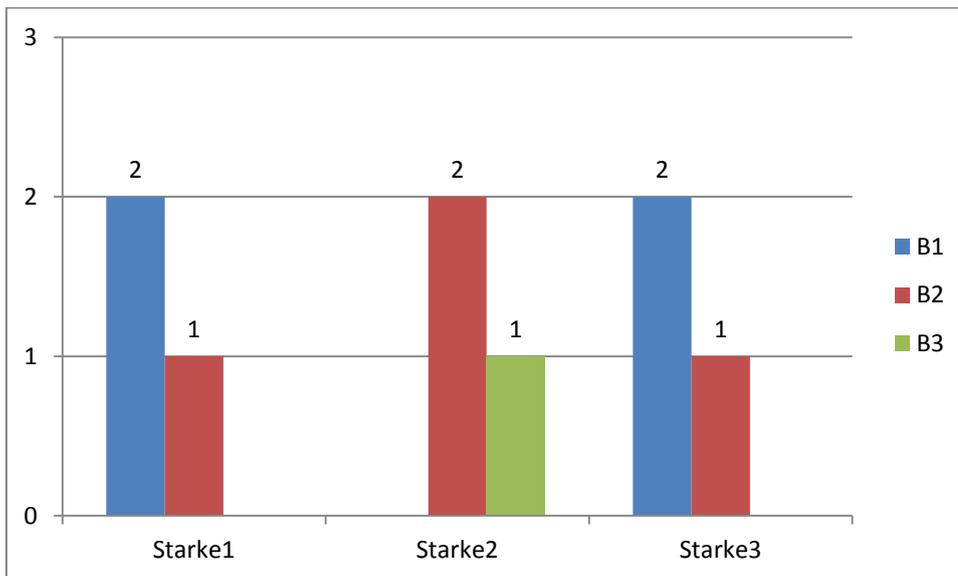


## 6.6.5 Lernprogression der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler

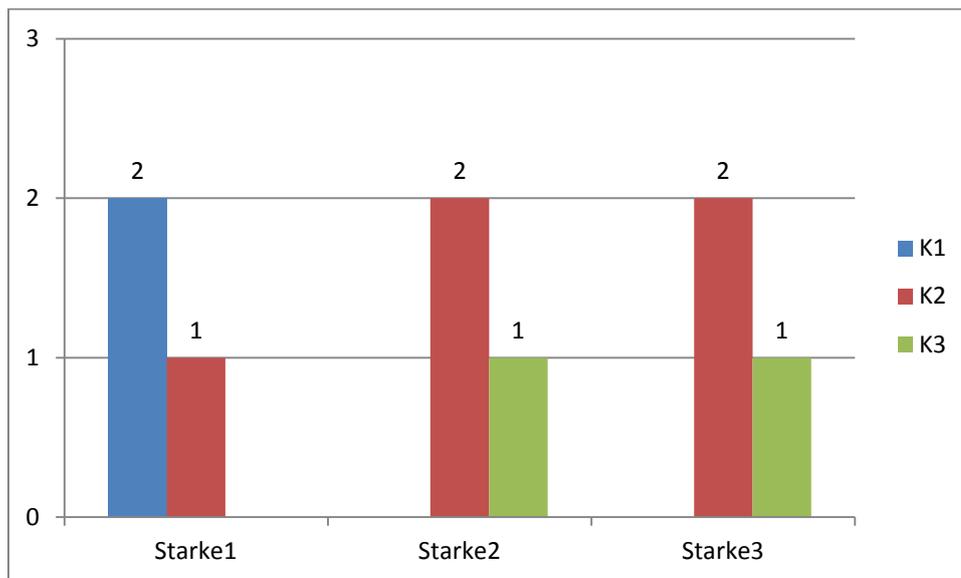
a) A-Kompetenz



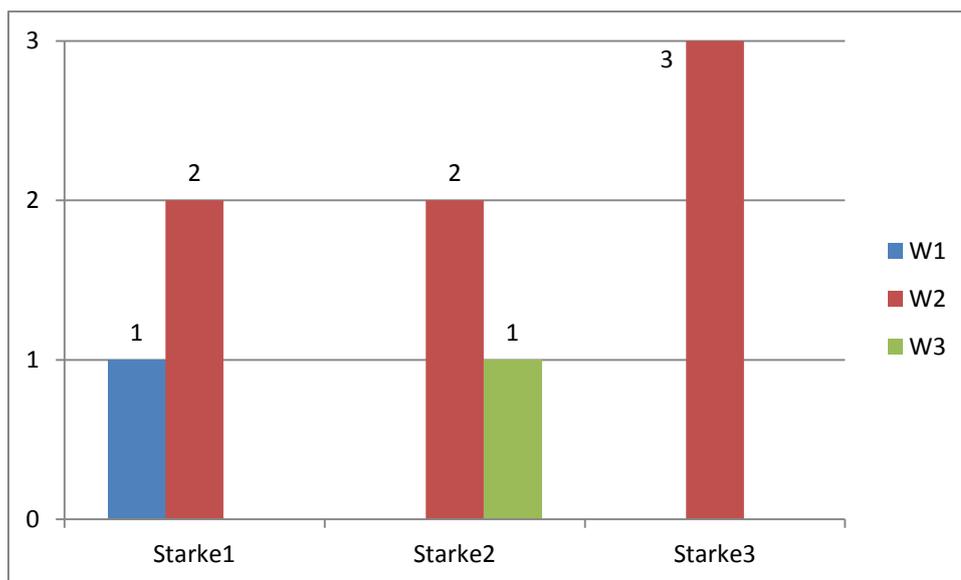
b) B-Kompetenz



c) K-Kompetenz



d) Wissen



## 6.7 Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen

Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>A1</b> Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	„Die Stadt Rom baute das Kolosseum um die Bürger zu belustigen. Unteranderm gab es im Kolosseum Gladiatoren und Tierkämpfe.“ (09m2)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
<b>A2.1</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	„Wieder Jahre später (also Heute) stehen in Rom noch viele erhaltene Gebäude oder Sachen z.B. das Kolosseum“ (25w3)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“.
<b>A2.2</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	„Nicht wie früher ist Rom eine Weltmacht heute leben die Römer nur noch in der Dahmaligen Stadt oder in den Städten um Rom.“ (26m1)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“.
<b>A3</b> Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	„Heute gibt es zum Glück keine Gladiatoren kämpfe mehr.“ (3w2)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert.
<b>B1</b> Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	„Sie eroberten viele Länder. Über Land als auch über Wasser. Sie hatten große Schiffe und viel Ausrüstung.“ (10m3)	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>B2</b> Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	„Wieder Jahre später (also Heute) stehen in Rom noch viele erhaltene Gebäude oder Sachen z.B. das Kolosseum“ (25w3)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu kodieren.
<b>B3</b> Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	„In Eile baute dann auch Rom eine Kriegsflotte und Karthago verlor den Kampf gegen Rom. Sie waren bereit ihren Frieden zu schließen. Doch dies war auch nicht lange von dauer.“ (06m2)	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf),

		(viele) Jahre später, wenige Jahre später“.
<b>K1</b> Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„Die römische Legion, fing an Länder einzunehmen. Diese Länder wurden Provinzen genannt. Zu jeder Provinz gab es einen Verwalter. Das römische Reich wuchs immer mehr an.“ (06m2)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>K2</b> Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	„(...) nun grafen die Germanen aus dem Hinterhalt an und die Römer mussten sich zurückziehen, weil sie zu viele Soldaten verloren.“ (23w2)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>K3</b> Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	„Der Name Kolosseum kommt nicht von seiner Größe, sondern weil nebenan eine große Statue des Kaiser Nero stand. Die Statue wurde Kolossal genannt.“ (19w2)	Der Essay bezieht <b>zeitgleiche</b> Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W1</b> Sporadisches Wissen.	„Heute gibt es das Colosseum immer noch in Rom als Denkmal.“ (03w1)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W2</b> Kontextualisierung.	„Die Bauernarmee entwickelte sich zu einer Berufarmee.“ (12w2)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
<b>W3</b> Bewertung und Beurteilung.	„Heute gibt es zum Glück keine Gladiatoren kämpfe mehr.“ (3w2)	Der Autor bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er Ereignisse aus seiner Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird. Sprachliche Mittel sind unter Anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer, nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander ...). Es wird ein Beispiel kodiert.

## 6.8 Schülertexte

### 2016h06d01w1

Zwei Kinder verirrten sich im Wald und wurden von einem Wolf aufgezogen. Sie wuchsen zu großen und starken Männern heran. Viele Junge Männer machten sich auf den Weg nach Rom um im Koluseum an den Olympischenspielen teil zunehmen. Auch die beiden Männer aus dem Wald machten sich auf den Weg, mit einem Boot fuhren sie bis sie ein Lager Römer sehen könnten und zusammen mit den Soldaten gingen sie weiter. Angekommen im Koluseum machten sie sich bereit um anzutreten. Viele Zuschauer waren gekommen und schauten sich die Spiele an. Beide Brüder waren begabte Sportler und darum waren sie auf dem 1. und 2. Platz. Doch beiden wussten das nur einer Siegen konnte darum gab es einen Kampf zwischen den Brüdern. Karus siegte und sein Bruder Arus wurde nur 2. Platz, das machte ihn so wütend und neidisch das ein großer Streit zwischen den beiden gab. Auch beiden Olympischen Spielen danach wurde Arus wieder nur 2. Platz. Das machten ihn so wütend das er Rache schwor. Er wurde Soldat und überredete seine Kollegen ihm zuhelfen Karus umzubringen. Im Wald als Karus trainierte kam Arus und stoch seinen Bruder ab. Er kniete sich neben ihn und spürte einen und auch ein tolles Gefühl. Dann hörte er seine Wolfsmutter heulen und Arus bemerkte was er getan hatte und brach in Tränen aus. Er legte sich neben ihn und hörte wie die Wolfsmutter jaulte bis er in einen tiefen Schlaf fiel.

### 2016h06d01w2

Die Legende von Roms erbauung war eine Geschichte von 2 Jungen, Remus und Romulus, die von einer Wölfin groß gezogen wurden. Als die beiden Erwachsenen waren zog Romulus eine Mauer um Rom, als Remus kam und ihm sagte das die Mauer zu niedrig war entfachte ein Streit unter den Brüdern.

Das Kolosseum war mit eins der größten bauten Roms. Im Kolosseum fanden Gladiatoren- und Tierkämpfe statt da es die Sklavenarbeit in Rom gab. Nach und Nach wurde Rom größer und übernahm viele weitere Städte. Als Rom alles was in der Nähe war eingenommen hatte segelte Rom in fernere Gegenden und nahm immer mehr Städte und Länder ein. Rom hatte es geschafft viele Städte einzunehmen außer Germanien. Germanien werte sich standhaft und ließ sich nicht einnehmen, z.B. bauten sie Mauern um sich zu schützen.

Heute gibt es weder Gladiatoren- und Tierkämpfe noch Sklavenarbeit.

### 2016h06d01w3

Roms entstehung

Die Legende von Roms Entstehungsgeschichte handelt von 2 Brüdern, Remus und Romulus wurden im Wald von einer Wölfin groß gezogen. Als sie erwachsen waren, baute Romulus eine große Mauer um Rom. Aber Remus meinte die Mauer wäre nicht hoch genug. Mit seinen Springkünstern zeigte Remus seinem Bruder das sie zu klein war und die Gegner ohne Probleme hinüber kommen können. Das machte Romulus so sauer das er und sein Bruder von nun an im Streit lebten.

Rom wurde eine mächtige Stadt, mit ihren Armeen eroberten sie Städte und Länder. Auf dem Land und auf See verbreiterte sich Rom enorm. Doch Rom schaffte es nicht

die Germanen zu besiegen. Sie schafften es immer wieder die Römer in den Wald zu locken und zu besiegen, da sie im Wald den Römern überlegen waren. Doch die Armeen waren nicht nur das mächtigste Rom hatte auch schöne Baukunst z.B. das Kolosseum in dem Gladiatorenkämpfe statt fanden.

### **2016h06d02m1**

Eines Tages fielen Feinde in Rom ein.

Die Menschen sahen das feindliche Schiff schon von weitem. Als die Feinde eintrafen kamen römische Soldaten zur Verteidigung. Die restlichen Menschen wurden evakuiert. Eine Frau hatte zwei Kinder. Sie hießen Remulus und Julia. Um sicherzugehen das die Feinde Roms ihre Kinder nicht töten packte sie Remulus und Julia in einen Korb und setzte sie auf den Fluss. Als sie vom Ufer wegtrieben schaukelten sie einige Stunden durch den Fluss. Als sie an ein anderes Ufer kamen fand sie eine Wölfin die sie aufzog.

### **2016h06d02m2**

Die Bilder hängen mit der Römischen Geschichte zusammen. Das erste Bild zeigt Romulus und Remus die von einer Wölfin großgezogen werden. Romulus gründet dann nach dem mythos 753 v. Chr. Rom. Im zweiten Bild sieht man wie Rom eine Landmacht wird. Das war zwischen 400 und 200 v. Chr. Im dritten Bild sieht man wie Rom seine Macht auf dem Wasser herstellt. Das war zwischen 200 v. Chr. und 0. Im vierten Bild sieht man wie Rom zu einem Weltreich wird. Sie benutzen die Handelswege und erobern neue Länder. Das war zwischen 200 und 400 n. Chr. Im fünften Bild sieht man das Kolosseum heute (2016). Es ist zwar schon alt und kaputt aber es werden noch Sachen im Kolosseum vorgeführt.

### **2016h06d02m3**

Die Mutter von Romulus und Remus hatte die beiden auf ein kleines Floss gelegt. Das Floss hatte sie auf das Wasser gelegt und es trieb davon. Nach einiger Zeit gelang es jedoch ans Land. Eine Wölfin fand die ausgehungerten Babys und zog sie groß. Als Romulus und Remus zu jungen Männern herangewachsen waren gingen sie in das Dorf zurück wo sie her kamen. Romulus hatte aber seine eigenen Pläne. Er wollte aus den umliegenden Dörfern eine riesige Stadt erbauen. Das setzte er dann auch in die Tat um. Er überzeugte die anderen und nach einiger Zeit war die Stadt erbaut. Es war eine riesige Stadt mit großen Gebäuden und einer großen Stadtmauer. Remus war aber immer schon ein guter Springer gewesen und so sprang er eines Tages über die Stadtmauer. Da ging er zu Romulus und lachte ihna aus. Er sagt das die Mauer viel zu klein ist und das er Rom so nicht beschützen könne. Da wurde Romulus wütend. Niemand sollte an seiner brillianten Stadt Kritik aussetzen. Aus Wut tötete er seinen Bruder Remus. Nach einiger Zeit wurde Rom immer größer und stärker. Sie bildeten Soldaten aus und führten Krieg. Sie eroberten immer mehr Länder. Ein paar Jahrhunderte später baute Rom eine Seemacht auf. Sie bauten Schiffe und konnten noch mehr Länder erobern da sie nun über das Mittelmeer fahren konnten.

### **2016h06d03w1**

Früher glaubten die Römer das die Tiere sie ernähren. Eines Tages gab es doch keine Tiere mehr, als ließen sie die Dorf Bewohner ins Lager und ließen sie große Schiffe bauen. Also bewaffneten sich die Römer und zogen los um Tiere einzufangen. Sie

eroberten Länder und nahmen die Tiere mit. Doch nach einer Zeit glaubten die Römer das die Raubtiere besser zum Kämpfen wären und die Grasfresser besser zu jagen. Also mussten die Menschen nun ein Colosseum bauen, damit sie die Raubtiere bekämpfen können. Später kamen andere Länder und die Römer kämpften gegen sie und eine Zeit später auch gegen Gladiatoren. Nach und nach wurden immer mehr sportwettkämpfe daraus. Heute gibt es das Colosseum immer noch in Rom als Denkmal.

### **2016h06d03w2**

753 v. Chr. zog eine Wölfin zwei Jungen Namens Romulus und Remus groß. Remus und Romulus hatten einen großen Streit wo sie größer waren. Sie bauten eine Mauer die so groß war das sie sich ihre Gebiete getrennt haben. Um etwa 200 v. Chr. hatte Rom die Seemacht. Rom wurde immer und immer größer aber Germany wurde nicht als teil zu Rom gesehen, weil Germany sich zu wehr gesetzt hat. Um 400 v. Chr. wurde dann das Colosseum gebaut. Im Colosseum wurde sehr viel gekämpft (dafür war es ja da), die Römer haben sich vor jedem Kampf gut ausgerüstet mit Schwert, Schild, ... . Eine sehr lange Zeit wurde gegen Tiere gekämpft, aber nach und nach wurde es weniger Tiere sondern immer mehr Menschen die gegen einander kämpfen mussten. Heute gibt es zum Glück keine Gladiatoren kämpfe mehr. Heute ist das Colosseum in der Stadt Rom und steht dort als Denkmal und man kann es immer noch besichtigen.

### **2016h06d03w3**

Um etwa 753 v. Chr. entstand Rom. Mehrere Städte wurden von Rom erobert, mit den Anführern die Geschwister Romulus und Remus. Die beiden wurden von einer Wolfsmutter großgezogen. Die beiden bauten Kriegsschiffe damit Rom immer größer werden kann. Die Römer mussten immer mehr kämpfen und rüsteten sich mit Schild, Schwert, Helm ...

>Eines Tages kamen Romulus und Remus in einen großen Streit, sie teilten Rom in zwei und bauten eine große Mauer. Remus und Romulus kämpften und kämpften gegen einander. Rom wurde auf beiden Seiten größer sie kämpften sogar gegen die Germanen aber die Germanen siegten und wurden nicht erobert. Nach Rom kamen viele Händler (aus aller Welt). Irgendwann wurde dann das Colosseum gebaut. Dort wurden viele Kämpfe abgespielt, es floss viel Blut und es gab viele tote. Heute finden solche Kämpfe nicht mehr statt. Das Colosseum steht heute nur noch als Denkmal in Rom.

### **2016h06d04w1**

Eine Geschichte zu fünf Bildern aus Rom

Es war in Rom. Im Kampfstadion, das zum ersten mal zu einer Vorbereitung genutzt wurde. Es waren mehrere Krieger die dort kämpften. Sie wollten die Wölfin fangen, die die zwei eineiigen Zwillinge vor dem Tode gerettet hatte, denn sie wollten die beiden Brüder töten.

Die Römer bereiteten sich hart und lange vor. Dann war der Tag gekommen, morgens bauten sie den Ein- und Ausgang von Rom mit dem nebenstehenden Haus zu, dort machten sie die letzten Vorbereitungen. Sie trugen braune Sandalen, Rüstung, Helm und Schild und ein Schwert am Gürtel der Rüstung. Es gab einen Ober dieser trug kein Schild und auf dem Helm ein buntes Gefieder. Dann zogen sie los!

Sie suchten den Wald ab, sie reumten ganz Rom, abder sie fanden die Wölfin nicht.  
Dann bauten sie ein Kriegsschiff und führen über das Meer rüber ins andere Land.  
Doch ein Strm hat sie getroffen.  
Und sie gingen Unter.  
Wo die Wölfin ist bleibt ein Rätsel.

### **2016h06d04w2**

Romolos und Remos

Sind zwei Kinder die von einer Wölfin großgezogen worden. Als sie groß und mächtig waren stritten sie sich. Remos erbaute eine Mauer da sagte Romolal zu ihm: Die Mauer ist zu klein, da kann ich ja rüber springen. (...) Da wurd Remos sauer und seinen Bruder um.

### **2016h06d04w3**

Romulos und Remus

(...) Die Söhne wurden von einer Wölfin gefunden und großgezogen. Sie herrschen gemeinsam über Rom och als Romulos die Mauer aufbaute sagte Remus zu ihm: „Die Mauer ist viel zu klein, da kommt jeder rüber!“ Romulos wurd so sauer dass er seinen Bruder umbrach. Nun herrschte Romulos aleine über Rom. Ich Kolosseum seitz Romulos immer noch neben Remus. Romulus hat auch einen „Fron“ für Remus im Kolosseum.

### **2016h06d05m1**

Die Römer

Das Colosseom steht in Italien beziehungsweise in Rom. Früher veranstalteten die reichen Römer Gladiatorenkämpfe. Dort kämpften als Gladiatoren gegen Gladioatoren oder Gladiatoren gegen Tiere. Die Römer waren auch sehr starke Kämpfer und eröberten viele Stämme und Länder. Mit großen und stabielen Schiffen kamen sie auch schnell und sicher über die Meere. So wurde der Staat Rom immer größer und größer. Überall gab es Mauern aus Holzstämmen und die Wachtürme an den Ein- und Ausgängen. Es gibt oder gab eine Statur in Rom sie zeigt eine Wölfin unter der zwei Kinder sitzen und den Zitzen saugen.

### **2016h06d05m2**

Die Geschichte Roms

Ein Mythos sagt, dass eine Wölfin zwei Jungen aufzog, sie hießen Romolus und Remus. Sie gründeten die Stadt Rom, indem Romolus eine Mauer um ein Dorf baute und Remus ebenfalls eine Mauer um ein Dorf baute. Remus sprang als Beweiß über die Mauer von Romolus. Aus Wut tötete Romolus seinen Bruder. Das Dorf immer weiter ausgebaut, so entstand Rom. Hunderte von Jahren später, wurde Roms Armee zu einer reinen Landmacht. DEie Bauernarmee entwickelte sich zu einer Berufsarmee. Aus den eroberten Provinzen wurden Sklaven nach Rom verschleppt. Ein paar der Sklaven wurden zu Gladiatoren ausgebildet, damit sie in der großen, neu aufgebauten Arena, im Kolloseum, gegen Tiere oder gegeneinander kämpfen konnten. Im 1. Punischen Krieg bauten die Römer in aller Eile Kriegsschiffe um auch auf dem Meer gegen ihre Gegner kämpfen zu lkönnen. Rom eroberte fast ganz Europa und wurde zum mächtigsten Staat ihrer Zeit.

### **2016h06d05m3**

Noch vor der Zeit Jesu gab es eine Wölfin in einem dunklen Wald. Eines Tages, als sie gerade auf der Jagd war, sah sie zwei kleine Menschen. Es waren zwei Jungen, sie waren ganz alleine. Also nahm die Wölfin sie mit zu ihrer Höhle, da brachte sie den Kindern bei wie man jagt. Sie lernten auch die Sprache der Wölfe. Die Wölfin nannte die beiden Romulus und Remus. Nach vielen Jahren verließen die beiden die Wölfin. Sie wollten sich eine Stadt aufbauen, Rom, Remus sagte zu Romulus: „Bau eine Mauer um die Stadt, damit wir vor Feinden geschützt sind.“ Also baute Romulus eine Schutzmauer aus Holz. Als er fertig war, zeigte er die Mauer seinem Bruder. Der lachte: „HAHAHA, da kann ich ja ganz einfach drüber springen.“ Romulus wurde darauf so wütend, dass er seinen eigenen Bruder tötete. Hunderte von Jahren später wurde Rom zu einer reinen Kriegsmacht. Sie eroberten und unterwarfen viele Völker. Die Menschen, die in den Völkern lebten, nahmen sie mit nach Rom, wo sie als Sklaven arbeiten mussten. Manche der Sklaven wurden Gladiatoren, die in dem frisch gebauten Kolosseum gegen andere Gladiatoren oder gegen Tiere kämpfen mussten. Es kämpften auch Tiere gegeneinander. Als sie in einer Schlacht waren, die wahrscheinlich auf das Meer hinausging, bauten sie in aller Eile Kriegsschiffe. Sie waren sehr groß, dort passten viele Soldaten darauf. Sie gewannen den Kampf auf hoher See. So wurde Rom der größte Staat ihrer Zeit.

### **2016h06d06m1**

Es war ein herrlicher Mittwoch in Rom, wo wie üblich im Kolosseum die Gladiatorenkämpfe stattfanden. Wir schreiben das Jahr 650. Wie üblich guckte sich Caesar seine mutigen Gladiatorenkämpfer an und bewunderte sie. Caesar saß bei einem Tribünenviertel, der extra für ihn war. Auf einmal ging eine Tür auf und eine Wache trat auf die Tribüne. Er ging zu Caesar und sagte ihm: „Wir sind wie Sie es befohlen hatten nach Gallien aufgebrochen. Sie sind gestern in See gestochen und reisen mit einem hundert starken Mann nach Gallien.“ Caesar antwortete ihm: „Sehr gut. Geh sofort zum König und berichtete ihm davon. Sagt ihm das Blut fließen wird!“ „Jawohl Sir“, sagte die Wache. Die Reise nach Gallien war sehr lang. Die Soldaten waren 4 Tage auf hoher See unterwegs, bis sie das Festland erreicht haben. Alle haben sich sofort hingelegt und einen Tag Pause gemacht. An diesem Tag sind im Dorf der Gallier Wanderleute eingetroffen, die von weit her kamen und Waren mitbrachten, die sie dann mit den Galliern tauschten. Am nächsten Tag ging der älteste der Wandergruppe zum Hauptmann des Dorfes und berichtete ihm, dass Römer am Ufer gesehen haben, die mit Schwertern und Schilden ausgestattet waren. Der Hauptmann war besorgt um sein Dorf und sagte den Frauen und Kindern, dass sie flüchten sollten. Die restlichen Männer haben sich mit Schwert und Rüstung ausgerüstet und waren für den Kampf bereit. Am Abend ereignete sich eine Schlacht, wo es viele Tote gab. Doch die Römer waren in der Überzahl und nahmen das Dorf ein. Damit haben die Römer gesiegt und haben in der Nacht richtig gefeiert. Da sagte ein Soldat zu einem anderen Soldat: „Soll ich dir mal eine Geschichte erzählen?“ Der andere Soldat antwortete: „gerne!“ „Ok! Vor ungefähr 3 Jahren gab es eine Prinzessin namens Hethis. Eines Tages ging sie mit ihren beiden Söhnen zum Fluss Tiber, der durch Rom lief. Dann sagte die Prinzessin zu den Jungen: „Ich werde für euch Beeren holen. Ich werde gleich wieder zurück kommen. Dann ging sie in den Wald, der am anderen Flussufer war. Die beiden Jungen haben am Ufer rumgespielt und sind dabei in den Fluss gefallen. Die Mutter

war entsetzt als sie wieder beim Ufer war. Die Jungen wurden später von einer Wolfsmutter großgezogen. Die Jungen hießen Romulus und Eolus. Später haben sie gekämpft und Romulus hat Eolus getötet. Dann übernahm Romulus die Stadt Tibet und man nannte sie dann Rom.

### **2016h06d06m2**

Nach dem Mythos zur folge, wurde Rom 753 v. Chr. gegründet. In dem, Mythos geht es um Romulus und Remus, die von einer Wölfin großgezogen wurden. Als Romulus eine Stadtmauer baute und sich Remus mit dieser Mauer begnügte, tötete Romulus Remus. Romulus hat dann die Stadt Rom gegründet. Am Anfang von Rom, wurde die römische Demokratie eingeführt, wo die Senatoren das Sagen hatten. Etwa 700 v. Chr. wurde die römische Legion (Armee) gegründet. Diese Armee bestand aus vielen Legionerien. Ein Legioner war ein Soldat im alten Rom. Die römische Legion, fing an Länder einzunehmen. Diese Länder wurden Provinzen genannt. Zu jeder Provinz gab es einen Verwalter. Das römische Reich wuchs immer mehr an. Bald hatte Rom fast ganz Europa eingenommen. Rom betrieb Handel und besaß ein riesiges Weltreich. Die Römer hatten auch sehr viele Kämpfe. Ein bekannter Kampf war der gegen die afrikanische Stadt Karthago. Es gab 3 Kriege. Den 1., den 2. Und den 3. Punischen Krieg. Als die Karthager die italienische Stadt Messina belagerten, eilte Rom ihren Verbündeten zur Hilfe. So brach ein Kampf zwischen Karthago und Rom aus. Keiner von beiden war überlegen. Die Karthager bauten eine riesige Schiffsflotte mit der sie sehr stark waren. In Eile baute dann auch Rom eine Kriegsflotte und Karthago verlor den Kampf gegen Rom. Sie waren bereit ihren Frieden zu schließen. Doch dies war auch nicht lange von dauer. Das war jetzt der 1. Punisch Krieg. Etwa 400 v. Chr. oder n. Chr. war der Untergang des römischen Reiches. Und auch die Sklavenarbeit in Rom wurde endgültig verboten. Heute ist Rom die Hauptstadt von Italien. Man kann in Rom noch alte Bauwerke besichtigen wie z.B. das Kolosseum, welche früher in der Kaiserzeit gebaut wurden.

### **2016h06d06m3**

Rom wurde angeblich 700 v. Chr. gegründet. Das beruht auf dem Mythos von Romulus und Remus. Als die beiden noch klein waren, hat ihre Mutter sie am Fluss Tibet abgellassen, der heute noch durch Rom fließt. Die Mutter ist dann weggegangen, da sie noch etwas machen musste. Dann sind die kleinen ausversehen in den Fluss gefallen. Eine Wolfsmutter hat die beiden dann am Flussufer gefunden. Sie hat sie groß gezogen und sie wurden beide richtige Männer. Romulus wollte eine Stadt bauen. ER begann mit der Stadtmauer. Doch als sein Bruder Remus über die Mauer sprang tötete Romulus Remus. Nun war Romulus gründer Roms. Dann gedeihte das Römische reich. Die Keiser die damals in Rom regierten eroberten verschiedene Länder, die sogenannten Provinzen . Sie bauten sich ein ganzes Weltreich auf. Die Soldaten der Römer hießen Legionere. Eine große Armee hieß Legion. Sie zogen immer mit einem tausend starken Mann Arme los. Die Römer hatten immer mal Konflikt mit anderen Städten wie z. B. mit der afrikanischen Stadt Karthago. Sie führten 3 Kriegen zusammen, die sogenannten Punische Kriege. Einmal belagerten Karthager eine Italienische Stadt. Die Römer eilten ihren Verbündeten zur Hilfe und sie nahmen die Stadt wieder ein. Dann bauten die Karthager eine Kriegsflotte. Rom baute in Eile ebenfalls eine Kriegsflotte, mit der sie gegen Karthago kämpften. Es war ein ausgeglichener Kampf, doch am Ende siegten die Römer. Karthago wollte nun ein Friedensangebot mit den Römern eingehen. Dies war der 1. Punische Krieg. Um 400 v. Chr. endete das Römische Reich. 80 n. Chr. baute man das größte Amphietheater

dass Kolosseum. Dort wurden sehr viele und blutrünstige Gladiatorenkämpfe veranstaltet. Heute ist das Kolosseum nur noch eine Ruine. Es finden keine Gladiatorenkämpfe mehr statt. Rom ist jetzt die Hauptstadt Italiens. Auch der Papst ist in Rom zuhause. Es ist sehr viel zu besichtigen denn es sind noch viele Gebäude von den Römern geblieben.

### **2016h06d08w1**

1820 waren die Römer ein fortschrittliches Stadt. Sie hatten viele Atraktionen wie zb das (Colloseum) mit der Zeit bauten sie noch mehr prachtige Gebeude bis zum Zeitpunkt des Kriges. Der Krig brach 1840 aus. Sie pfürten Krig mit dem Deutschen. Angeblich sollten die Deutschen über den Sklavenhandel in Rom Gelästert.

Sofort wurde eine Krisenstzunk eingeführt die Mächtigen und Klügsten Leite des Landes trafen sich und beschlossen einen plan. Sie wollten mit dem Schiff über den Gardersee segeln und Truppen zusammenstellen mit den Mutigsten und Schtärksten Kämpfern des ganzen Landes [nicht lesbar].

2 Monate später wollten sie ihren plan durchsätzen und nach deutschland fahren.

Auf dem Weg nach deutschlandar überquerten sie den Gardersee in brünender Hitze liefen sie zum Teuteburgerwald, dort lauerten aber schon Die Dutschen auf sie es gab eine große schlach. Dies Schlacht ist heute noch sehr bekannt unter dem Namen Schlacht im Teuteburgerwald.

### **2016h06d08w2**

Roms Gründung ervolkte um 753 v. Chr. In Rom zog 1ne Wolf Mama 2 Kinder groß. Ihre Namen waren Romunus und Däldernus. Die Kinder wuchsen heran und haten viele Talente, Romulus z.b. konnte unheimlig hoch sprungen. Eines Tages brach der Krig aus Romulus und Däldennus wurden auch auf geställt und Mussten gehen doch sie wollten nicht die Wolfmutter hat sie verstäkt. Doch eines Tages mussten sie auch gehen. Sie Segelten mit den Siff nach Germanin um dort Krig mit den Germanischen Kollonien zu führen, Alz sie angekommen waren Stunden die Römischen Kollonien vor eine Risiges Schutzmauer

Sie wusten nicht wie sie sie überqueren sollten bis ihnen die Idee kam das Däldernuss über die Mauer springen Sollte und die Tore öffnen sollt so gescha es. Germanien gewann den Krig. und Rom Segelte wieder nach Hause. Dort wurde dann ein Warzeichen von der Wolfs Mutter gebaut im Zeichen führ ihre stärke zwei Menschen groß zu ziehen.

### **2016h06d08w3**

Vor langer Zeit wurden bei den Römern eine Statue gebaut. Diese sollte ein andenken an die Wolfsmama und Ihre beiden Kinder geben.

Die Wolfs Mama hat [unleserlich] von langer Zeit im alten Rom zwei männliche Kinder großgezogen. Sie hißenen Romolus und Däldenuss.

Romulus hatte ein unglaublieges spring vermögen er konnte über die größten Stadtmauern springen. Deshalb B[unleserlich] sie [unleserlich] auch als der Krig ausgebrochen war die Römer versammelten sich alle vor dem Colloseum und Breiteten ihren Plan vor wie sie die Germanen um [unleserlich] Konnten. Ihr Plan war mit dem Boot rüber nach Germanien zu segeln und dann über die Mauer zu Klättern

und die Germanen anzugreifen So Gescha es die Römer gewannen die Schlacht für sich und eroberten 50 Kilo [unleserlich].

### **2016h06d09m1**

Diese Geschichte handelt von einer mutigen Wölfin. Die Wölfin hies Tabea. Tabea war ein jagd Wolf von den Römischen Legionären. Sie wurde oft von den Legionären aus gepeitscht weil sie oft zu Langsam war. Aber eines Tages, in der Frühe flo sie. Sie rannte als ob es um ihr Leben ginge, sie rannte 3 Tage und drei Nächte. Sie kahm an einem abgelegenen Wald an und wollte sich Schlafen legen, aber konnten nicht ein schlafen, weil sie ab und zu geschrei vernham. Und so ging sie und suchte das geschrei. Tabea kahm an einen Fluss und sah zwei Menschen Babys in einer Decke eingehüllt. Sie überlegte einen Moment ob sie sie fressen sollte. Entschied sich aber dagegen und nahm sie mit. Tabea zog zwei kern Gesunde junge Männer auf. Sie zeigte ihnen wie man auf die Jagd gin, sie brachte ihnen auch Wölfisch bei. Eines Tages wollten sich die Männer an etwas größerem versuchen. Sie übernahmen das Schiff Xereses und segelten nach Rom. Dort wurden sie als Gladiatoren eingestellt. Sie wurden die erfolgreichsten Gladiatoren im Collosseum.

### **2016h06d09m2**

Die Geschichte Roms

Ein Mytos sagt das um das jahr 700 v. Chr. eine Wölfin zwei Säuglinge fand. Sie hießen Romolus und Remus. Die Wölfin gab ihnen alles was sie zum Leben brauchten. Eines Tages verliesen Romolus und Remus ihr zuhause um eine Stadt zu bauen die Sicherheit und Verteidigung bat. Nach dem Mytos wurde Remus von seinem Bruder umgebracht weil er die Schutzmauer nich hoch genug baute. Nach und Nach kahmen immer mehr Bauern und Händler die Schutz suchten. Der Grunstein Roms wurde gelegt. Bald wurde sie die größte und einflusreichste Stadt in ganz Italien. Früher mussten alle Brüger zur armee gehen, wodurch das Volk unzufrieden wurde. Gaius Marius schaffte die Bauern armee ab und ersetzte sie durch eine Berufsarmee. nDie Stadt Rom baute das Kolloseum um die Bürger zu belustigen. Unteranderm gab es im Kolloseum Gladiatoren und Tierkämpfe. Im ersten Punischen Krieg setzte sich Rom gegen die Kahtager zu wehr und baute Kriegsschiffe. Bald hatte Rom ganz Europa erobert.

### **2016h06d09m3**

Um das 700 v. Chr. fand eine Wölfin der Legenge nachzwei Babys die eine Decke eingehüllt waren. Sie lagen in einem abgelegenen Wald teil. Die wölfin zog die beinden wie ihre eigenen Kinder auf. Sie ließ die Jugs von ihrer Milch trinken, und lehrte sie im Kämpfen. Der eine hies Romolus und der andere hies Remus. Als sie alt genug wahren zogen Romolus und Remus von ihrer Adobtivmutter weg um einem eigen Staat zu erbauen. Sie kamen auch gut vorran. Eines tages sagte Romolus zu Remus: „Baue eine Schutzmauer damit wir vor Feinden geschützt sind!“ Das tat Remus dan auch. Aber zu seinem pech baute er die Mauer zu klein. Romolus wurde so zornig über seinen bruder das er ihn tötete. Nach dem Tod von Remus kahmen immer mehr Händler die in der stadt vor Banditen Schutz suchten. So wurde die Stadt „Rom“ getauft. Später bildeten die Römer eine eigene Legion aus. Um den Blutdurst der Römer zu stillen, wurde das Kollseum gebaut. Dort fanden Blutige Gladiatorenkämpfe stadt (und Tierkämpfe). Bald baute Rom auch Kriegsschiffe um andere Länder zuerobern. Und so wurde Rom zum zur großen Welt-Macht.

### **2016h06d10m1**

Vor etwa 3000 Jahren gab es ein kleines Dorf. In diesem Dorf melkten die Kinder noch die Kühe in der Zeit wo die Frauen Beeren sammelten und die Männer Jagten. Die Familien in dem Dorf lebten zufrieden und in Frieden. In einem Winter aber, kamen Krieger mit einem Schiff zu dem Dorf. Sie gelangten durch die Dorfmauer und überfielen das Dorf und nahmen es ein. Über die Jahrhunderte bauten sie riesige Gebilde wie z.B. das Colosseum. Sie bauten ihre ganz eigene Stadt auf, „Rom“. Diese Stadt gibt es bis heute und ist sogar die Hauptstadt von Italien.

### **2016h06d10m2**

Nach einem Mythos wurde Rom von zwei Männern erbaut die von einer Wölfin großgezogen wurden. Sie hießen Romulus und (?).

Von Romulus kommt auch der Name Rom. ... Später hatte Rom sehr viel Macht. Jetzt entwickelte sich nach und nach das römische Reich. Es umfasste viele Länder die Rom in Kämpfen gewonnen hat. Denn seitdem Gaius Marius die Bauernarmee zur Berufarmee machte und die Soldaten bezahlt und mit Waffen ausgerüstet wurden, hatte Rom eine der stärksten Armeen.

Sie gingen über Land oder führen mit großen, kräftigen Schiffen in andere Länder und eroberten sie. Auch die Stadt Rom war sehr groß und es gab auch viele sehr reiche Leute. Es gab ein großes Kolosseum wo die Gladiatorenkämpfe stattfanden. Das Kolosseum ist heute aber nur noch eine Ruine. Es gab Sklaven, große Tempel die für die Götter erbaut wurden und große Familien. Die Sklaven wurden heute abgeschafft. Heute ist Rom eine große Stadt und ist die Hauptstadt von Italien. Heute ist vieles anders und viel bequemer

### **2016h06d10m3**

Roms Entstehung

Eine Legende besagt das Rom von zwei Brüdern erbaut wurde die von einer Wölfin großgezogen wurden. Sie hießen Romulus und Remus. Von Romulus soll auch der Name Rom kommen. Später hatte Rom eine der stärksten Heersarmeen die es gab. Sie eroberten viele Länder. Über Land als auch über Wasser. Sie hatten große Schiffe und viel Ausrüstung. Dadurch das Rom so viel eroberte wurde es immer größer. Auch die Stadt Rom war sehr groß. Es gab ein Kolosseum, ein Theater und vieles andere. Heute ist Rom „nur noch“ die Hauptstadt von Italien. Und z.B. das Kolosseum ist nur noch eine Ruine.

### **2016h06d11w1**

Die Alten Römer

Als die Frau des Königs nach Hause kam, und ihr Mann sie fragte was passiert sei und warum sie weine sagte sie: „Unsere lieben Kinder Joseph und Moritz wurden von einem Wolf gefressen!“

Der König antwortete: „Beruige dich ich werde meiner besten Truppe sagen sie solle den Wolf fangen und unsere Kinder rächen! Diener lasse meine beste Truppe zusammen rufen und bringe sie zu mir!“ „Ja woll.“ Als die Truppe beim König angekommen war erzählte der ihnen es und sie zogen los um den Wolf zu töten. Sie kamen am Colosseum vorbei und mussten mit dem neuen Schiff zu einer dunklen Insel fahren wo die Königin ihre Kinder verloren hatte. Als nach vielen Jahren die Truppe nicht mehr zurückkam, sollte eine weitere Truppe die verschwundene suchen, und nach einiger Zeit kamen alle zurück nur leider ohne den Wolf. Als sie durch das Tor an dem Haus des Priesters vorbeikamen wunderten sie sich, dass es nur die eine

Hälfte des Hauses ghab und sie fragten den Priester was passiert war? Der Priester antwortete: „Dies ist meine Hälfte des Hauses und in der anderen wohnt Gott! Und so gingen sie weiter zum König von dem sie herzlich empfangen wurden, und er sagte: als er erfahren hatte das sie den Wolf nicht gefangen hatten: Es ist nicht schlimm, ich und meine Frau werden schon über den Verlust hinweg kommen.  
„Danke, dass ihr nicht böse geworden seid“ Der König antwortete: Ihr könnt gehen!“

### **2016h06d11w2**

753 v. Chr. zog eine Wölfin zwei Kinder groß: „Romulus und Remus“. Eines Tages gründete Romulus eine neue Stadt: Rom. Sie war groß und von einer großen, hohen Mauer umgeben. Als Remus kam sprang er über die Schutzmauer und sagte Romulus das jeder in seine Stadt kommen konnte und das die Mauern zu niedrig seien, daraufhin tötete Romulus Remus. Lange nach dem Tod von Romoluzs um 70. N. Chr. wurde in Rom das Kolosseum gebaut im Kolosseum haben sich schreckliche Dinge abgespielt z.b. Tierkämpfe. Aber für die Zuschauer war das toll. Was wie das Kolosseum noch überwältigend war, war die Seemacht der Römer. Die Soldaten die mit den Schiffen in den Krieg ziehen mussten wahren meist Bauern die ihre Rüstung und die Waffen selbst bezahlen mussten. Einige mussten auch an den Grenzen aufpassen, das keine Feine nach Rom kahmen und sie angriffen.

### **2016h06d11w3**

Rom

Das erste Bild stellt die beiden Kinder Romulus und Remus da, wie sie von ihrer Wolfsmutter großgezogen werden. Als Romulus die Stadt Rom erbaute sprang Remus über die Stadtmauer und sagte zu Romulus, dass seine Stadtmauer zu niedrig ist. Darauf hin tötete Romulus Remus. Das passierte im Jahre 753 v. Chr. Auf dem Bild daneben ist ein römisches Schiff zusehen. Die Römer wahren sehr erfolgreich auf Schlachten auf dem Meer. Inmitten der Stadt Rom wurde das Kolloseum erbaut. Im Kolloseum wurden Tierkämpfe und vorgeführt. Manchmal wurde das Kolloseum auch geflutet, um dann darin die Schlachten auf dem Meer zu zeigen. Auf dem Bild mit dem in der hälfte geteilten Haus ist ein Zaun. Dieser Zaun stellt die Grenze dar, und die Menschen in dem Haus sorgen dafür das keine Feinde nach Rom kommen, oder Leute mit Gestolenem hinaus.

### **2016h06d12w1**

Rom

Früher gab es Häuser, wo Menschen die Kleidung, den Speer und die Lanze für die Ritter herstellten.

Dieses Haus lag ziemlich nah an den Bergen und am Wald. An dem nächsten Tag zohen die Ritter los, zu einem Kampf. Sie hatten aber einen ziemlich weiten und stolperliegen Weg. Der auch übers Wasser führte. Nach schon vielen Stunde, drehten die Pferde durch und stiegen, so mussten manche Leute und Kinder das Pferd am Strick führen. „Mama, Papa meine Füße schmerzen so!“ jaulte ein Kind „wie weit ist es denn noch?“. Gerade gingen sie durch ein Holz Tor was ihnen ein Mann mit einer Ritterrüstung aufmachte, jetzt war es nicht mehr weit zum Wasser. Als sie endlich am Wasser waren, stiegen sie in ein Wikingerboot, alle Erwachsene mussten rudern. Als sie auf der anderen Seite angekommen waren, stiegen sie aus, und vor ihnen war eine prächtige Burg. Die Männer zogen ihre Ritterrüstungen an, und gingen in die Mitte

des Platzes es waren 9 Männer. Nach dem Kampf hatten die Männer so durst, das sie zu einer Hundkuh gingen und an den Zitzen tranken. Doch nach ein paar Sekunden waren sie versteinert. Alle trauerten um ihre Männer.  
Heute in Rom stehen auf Fleiern die Sage von früher, was dort auf dem Platz im Kolozeum geschah.

### **2016h06d12w2**

753 v. Chr. zog eine Wölfin zwei Jungen Namens Romolus und Remus groß. Als die beiden Kinder größer waren,. Zerstritten sie sich. Sie bauten eine Mauer, so groß, das keiner drüber springen konnte. Doch Romolus schaffte es, er sprang über die Mauer.  
400 v. Chr. fanden die Gladiatoren kämpfe statt. Da kämpfte man zu neunt mit Speer und Schwert und Schutzschild. Die Bauernarmee entwickelte sich zu einer Berufsarmee.  
200 v. Chr. versuchten Menschen Rom anzugreifen sie kamen mit Booten und Schiffen.  
IM 1. Punischen Krieg herrschte Glaudius Marius als Kaiser.  
Deutschland stellte sich am Ende. 80 n. Chr. wurde das Kolosseum eröffnet, dort fanden auch Gladiatoren Kämpfe statt.

### **2016h06d12w3**

Rom – Die Geschichte

Um 753 sagte eine Mytos das eine Wölfin zwei Kinder groß zog. Sie hießen Romolus und Remus. Als sie groß waren, stritten sie sich. Romolus baute eine Mauer. Die ringsrum um die Stadt ging. Ein paar Jahre später spring Romolus über die Mauer. Viele Jahre später überquerten Germanen die Mauer. In dem Haus standen Schilde, Speere, Kettenhemde und vieles mehr. Oft gab es auch einen Gladiatorkampf. dieses mal kämpften sie gegen die Römischearmee. Eine Armee bestand aus neun Kämpfern. Es gab auch Berufsarmeen. Viele Jahre später wurde das Kolloseum gebaut. Heute ist es eine Touristenattraktion, wo auch nachgespielte Kämpfe stattfinden. Früher fanden echte Kämpfe statt. Oft griffen die römer die germanen übers Meer an. Mit wikingerschiffen.

### **2016h06d13w1**

Mama passt auf mich auf

Jedes mal, wenn ich auf einem Ruderboot sitze und wir alle gewinnen wollen, ist es sozusagen wie ein Kampf um die Medaille. Natürlich soll es auch Spaß machen und toll sein.

Letzten Herbst als ich auf einer Regatta in Hannvoer war und wir zweimal im Rennen waren, hatte meine Mutter mir vorher gesagt, dass ich aufpassen solle, nicht ins Wasser zu fallen und deswegen hatte ich aufgepasst (Mehr als sonst) und bin auch nicht vom Boot gefallen.

Gut, dass sie mir vorher das nochmal gesagt hat, denn sonst wäre ich vielleicht auch gekentert, wie zwei andere, die ins kalte Wasser gefallen sind. Sie beschützt mich, wie ein Bär seine Junge beschützt. Sie umsorgt mich wie eine Kuh seinem Kalb Milch gibt

oder wie ein Vogel seinen Küken ein Nest baut. Sie feuert mich an und jubelt mir zu, wie im alten Rom, bei einer Schlacht.

### **2016h06d13w2**

#### Eine Geschichte Roms

Viele Sagen besagen, dass Rom ungefähr 700 v. Chr. erschaffen wurde. Es gab z.B. die Sage Romulus und Remus. Wann Rom aber genau entstanden ist, weiß keiner. Um ca. 400 v. Chr. wurde Rom zu einer Römischen Armee. Das Römische Reich übernahm die Herrschaft und herrschte über viele Länder. Selbst von Deutschland wurde ein kleiner Süd-Westlicher Teil von Rom erobert. Es wurden auch an z.B. Ländergrenzen Zoll von den Römern abverlangt. Das Römische Reich wuchs und wuchs. Etwas später, ca. 200 v. Chr. übernahm Rom auch die Seemacht. Ihre Macht wuchs. Sie fuhren mit ihrer Muskelkraft über die Meere und auch das in Rom Kolosseum wurde von dem Römischen Reich erbaut. Dort fanden früher Gladiatorenkämpfe statt. Das hieß: Zwei Gladiatoren bzw. Männer kämpften mit Dolch und Schild gegeneinander und der gewann, hatte die Freiheit. Der aber verlor, wurde meistens vom Gegner getötet. Dies war eine Belustigung des Kaisers und dessen Volk. Der Eintritt zu diesem Schauspiel war frei. In das Kolosseum passten 10000 Römer rein, das Kolosseum hatte 80 Eingänge. Heute ist ein Teil des Kolosseums zerstört und wird als Ruine bezeichnet. Doch früher fanden dort viele Menschen ihren Tod. Das Kolosseum ist überall bekannt.

### **2016h06d13w3**

#### Rom (Römisches Reich)

Circa 700 v. Chr. entstand nach und nach das Römische Reich. Es gab eine Sage, dass eine Wölfin zwei Kinder groß zog. Diese beiden hießen Romulus und Remus. Als beide Erwachsene waren, baute Romulus eine lange große Mauer um die Stadt Roms. Um Rom zu beschützen. Remus fand, dass dort jeder hinüber klettern konnte und sie viel zu klein war. Remus konnte auch sehr gut springen und also auch über die Mauer. Darauf war Romulus sehr wütend und tötete seinen Bruder. So sollte sich nach der Sage her, Rom entwickelt haben. Auch das heute weltbekannte Kolosseum in Rom spielte früher eine große Rolle. Es war wie ein Schauspiel für den Kaiser. Dort spielten sich blutige Gladiatorenkämpfe ab. Es kämpften immer zwei Männer gegeneinander. Der, der verlor, wurde mit seinem Leben bestraft, aber der, der gewann, durfte mit seiner Familie frei leben und Rom verlassen. Nun ist es nur noch eine Ruine, die an einer vielbefahrenen Straße steht. An den Grenzen wurden nach und nach Zoll eingezogen und große Türme mit Wächtern gebaut. Das Römische Reich breitete sich mehr und mehr aus. Sie kämpften und eroberten viele Orte und Länder. Auch übers Wasser wurden sie immer stärker.

### **2016h06d16w1**

#### Die Geschichte von Rom

Eines Tages trafen die 2 Kinder Romeo und Romi einen Wolf im Wald. „Ich habe euch gesucht!“ sagte der Wolf. „Wieso?“ fragte die kleine Romi. Der Wolf erklärte: „Ihr seid auserwählt! Ihr sollt euren eigenen Staat gründen! Nennt ihn Rom!“ Gerade als der Wolf aussprach verschwand er auch schon wieder in den Tiefen des Waldes.

„Aber wie sollen wir unser eigenes Reich erobern?“ fragte Romeo. „Wir werden mit den 16 stärksten Männern des Landes aufziehen und ein riesen Boot bauen! Danach werden wir um die Küsten segeln, bis uns irgendein Fleckchen gefällt!

So taten sie es!

Aber als sie das Land betraten sahen sie aus der ferne Stadttoore!

Romi fragte: „Verdammt! Wie sollen wir ohne aufzufallen durch die Tore kommen?“.

„Ganz einfach, wir verkleiden uns als Bauern und gehen hindurch. Am nächsten Morgen, wenn alle noch schlafen greifen wir an.

So geschah es!

Sie besiegten die Einwohner und gründeten ihren eigenen Staat Rom!

Damit die Geschichte des Staates nie vergessen wird, bauten sie das Colosseum. Dort spielten sie 2x im Jahr die Geschichte nach.

Der Staat wuchs herran und wir nennen es noch heute Rom.

### **2016h06d16w2**

Sieben – Fünf – Drei – Rom schlüpft aus dem Ei. Laut einer Sage soll die Grü+ndung Roms etwas mit der Sage vom Wolf, Romolus und Remulus zu tun haben. Die Wölfin zihet die 2 Kinder auf. Romolus gründete Rom.

Rom war ein Kiregsland. Sie eroberten fast ganz Europa. Sie hatten eine spezielle Kampftechnik mit dem Namen Schildkröte, so eroberten die Römer viele Länder. Sie zielten auch über Wasser um Länder zu erobern. Doch den Kampf gegen Germanien verloren sie, weil die Germaner sie austrixten. Diese Ereigniss geschah in der Nähe von Bramsche bei KalkRiese. Dies ist die Varusschlacht.

80 n. Chr. wurde das Kolloseum gegründet. Früher fanden dort Gladiatorenkämpfe statt. Bei Gladiatorenkämpfen kämpfen zwei Menschen miteinander auf schreckliche Art. Nacher wurde entschieden: Daumen hoch, er darf weiter leben, Daumen runter, er wird geköpft. Gladiatorenkämpfe waren für Sklaven der einzige Weg um sich frei zukaufen.

Irgendwann wurden diese Kämpfe abgeschafft und heute ist es nur noch eine Touristenattraktion.

Das Koloosseum ist nicht mehr ganz, mehrere Teile fehlen.

### **2016h06d16w3**

Rom

Sieben – Fünf – Drei Rom schlüpft aus dem Ei.

Die Entstehung der Stadt Rom soll etwas mit der Sage vom Wolf, Remolous und Rumulous zu tun haben. Einer von den beiden brachte seinen Bruder um. Sie bauten Kriegsschiffe und zielten von Krieg zu Krieg. Die Römer waren sehr erfolgreich – fast ganz Europa eroberten sie. Das Kolloseum ist heute nicht mehr ganz. Früher wurden brutale Kämpfe im Kolloseum zur Belustigung des Volkes gemacht. Eine Person entschied: Daumen hoch – weiterleben Daumen runter – sterben. Solche Kämpfe waren für Sklaven der einzige Weg frei zukommen. Heute ist das Kolloseum nur eine Sehenswürdigkeit. Die Varusschlacht war der einzige Kampf den die Römer verloren. Die Schlacht war in Bramsche bei Kalk Riese. Sie kämpften gegen die Germanen. Die Germanen lockten sie in den matschigen, dunkeln Wald und trixten die Römer somit aus. Rom war die erste, wichtige Säule des Mittelalters

### **2016h06d19w1**

Es war einmal ein Bauarbeiter der wollte ein Haus für die Römer bauen. Er beauftragte die anderen Bauarbeiter ein zu Haus zu bauen, sie fingen an und bauten

und bauten bis sie im Boden eine Statur fanden. Auf der Statur konnte man zwei Menschen erkennen die hoch zu einem Tier guckten. Sie bauten weiter bis das Haus fertig war. Dann reißten die Römer mit einem Schiff an und sahen sich das Haus an. Dann ruhten sie sich ein bisschen aus, weil sie morgen einen Kampf hatten. Am nächsten morgen gingen sie noch einmal zum Trainingslager um noch einmal zu trainieren. Dann ging der Kampf im Kolosseum auch schon los. Die acht Römer kämpften gegen andere acht Römer. Sie gewannen den Kampf und gingen dann in ihr neu gebautes Haus und feierten bis in die Nacht hinein. Dann gingen sie schlafen.

### **2016h06d19w2**

Romulus und Remus waren Brüder. Ein Mythos sagte das sie von einer Wölfin großgezogen wurden. 517 v. Chr. hatte Romulus allen Leuten gesagt das sie eine Mauer bauen sollen. Remus hat zu Romulus gesagt das die Mauer (Festung) viel zu klein wäre, weil alle Leute rüberspringen konnten. Remus könnte auch über die Mauer springen. Aus Wut tötete Romulus Remus. Ein Mythos sagte das nur ein paar Jahre später Rom anfang mit Kartago einen Krieg, ein dieser Kriege war der 1. Krieg. Die Römer bildeten sich noch bisschen aus und dann ging die Armee in den Krieg Die Zeit der Seeschlacht fürte Rom, es war das erste Mal wo es kein ländlicher Krieg gab. Dann wurde das Kolosseum gebaut. Im Kolosseum wurden Tierhetzen und Seeschlachten ausgeführt. Das Kolosseum hat der Kaiser Nero gebaut. Der Name Kolosseum kommt nicht von seiner Größe, sondern weil nebenan eine große Statue des Kaiser Nero stand. Die Statue wurde Kolossal genannt.

### **2016h06d19w3**

Rom

Remolus und Remus waren Brüder. Remus baute eines Tages eine Mauer. Da kamen Remolus und hat gesagt das die Mauer viel zu klein, denn die Menschen können über die Mauer springen. Remus war sauer auf seinen Bruder Remolus und tötete ihn. Remus hat die Mauer später dann doch höhergebaut. Das hieß Kolosseum. Im Kolosseum haben Tierhetzen und Seeschlachte stattgefunden. Die Römer trainierten erst und dann gingen sie zur Schlacht. Die Bauern hatten Vieh und Säcke mit Getreide und mussten damit rum um das zu verkaufen.

### **2016h06d20w1**

Anfang des 1. Jahrhunderts wurde das Wahrzeichen von Rom gebaut. Alle bewohn er von Rom vererten es, den es wahr sehr schön und groß. Anfang des 2 Jahrhunderts griffen die Griechen Rom an und fersuchten das schöne alte Wahrzeichen von Rom zu zerstören. Die Römer waren natürlich nicht auf den Angriff vorbereitet. Deshalb wollten die Römmer einen Ausichtsturm bauen damit sie sehen wen die Angreifer kommen. Sie fingen an mit dem bau doch als sie schön bei der hälfte wahren fiel ihnen auf das sie nicht Geld haben um den Ausichsturm weiterzu bauen. Sie stoppten den Bau und verzuchten irgentwie an geld zu kommen. Sie fragten alle Römer nach Geld aber keiner wollte ihnen was geben doch als sie an das letzte Haus kammen sagte der Man: „Geht in den Wald und findet das schwarze bieson, es wurde erzählt das es gold kackt.“

So gingen die Römer in den Wald und suchten das schwarze Bieson, nach ein paar stunden fanden sie es und es kackte auch direkt Goild. So machten sie die arbeiter wieder an die arbeit und bauten den Turm so hoch das amn die ganze stadt von oben sah.Nach dem sie noch so viel Geld von dem schwarzen Bieson hatten kauften sie noch gewehre, schwerter und Helme. Nachdem sie 1-Jahr auf die Gier5en werteten

bauten sie in der Zeit noch ein Schiff für eine Große reise um die Griechen anzugreifen. Jetzt sind sie super vorbereitet

### **2016h06d20w2**

Rom

Der Mythos besagt das Rom 753 v. Chr. gegründet wurde. 600 v. Chr. bis 400 v. Chr. herrschte die Landmacht. Die Menschen kämpften an Land. Sie trugen Helm, Panzer, Schutzschwäbe und Waffen um sich verteidigen. UM 200 v. Chr. begann dann die Seemacht sie kämpfen also auf der See. Sie kämpfen gegen angreifer und wenn sie die besiegten dann wurden sie Sklaven. Sie verkauften sie meist auf besonderen Sklavenmärkten oder behielten sie. Um 80 v. Chr. eröffnete das Wahrzeichen von Rom das KOLOSSEUM. In dem Kolloseum wurden Kladiatoren kämpfe gespielt (Die Blutigen spiele)

Danach ging Rom in den Krieg gegen Deutschland, als die Deutschen Rom überfielen machten sie das Kolloseum kaputt. Damit so etwas nicht mehr passiert machten sie eine Mauer um Rom und alle wurden überprüft die nach Rom wollten. 2016 heute kann man das Kolloseum noch angucken und hinein gehen in dem Kolloseum werden jetzt Spiele nach gespielt. Dort können 25 000 tausend Menschen sitzen. und sich das Kolloseum angucke und wie die Blutigen Spiele gespielt wurden.

### **2016h06d20w3**

Es begann die Landmacht. Alle Kriger statteten sich mit Waffen aus. Als sie dann in den Krieg gegen den Germanen. Leider haben die Römer sehr viele Krieger verloren sodas die Germanen dadurch dann auch vieles kaputt machen konnten. Danach began die Seemacht. Die Krieger kämpften also and der See. Das hat auch nicht so gut geklappt. Weil die angreifter das Schiff Bombardirt haben. Nach den Kriegen wurde das Wahrzeichen von Rom gebaut das Kolloseum. In dem Kolloseum wurden schreckliche Spiele gespielt wie Gladiatorenkämpfe und weitere solcher Spiele. VOR der Seemacht haben die Römer einen Turm gebaut damit sie gucken konnten wann angreifer kommen. Sie haben auch einen Zaun gebaut und jedem der nach kommt kontruliert ob er irrgendetwas schmuckelt. Heute ist das Kolloseum etwas kaputt und es werden keine Kladiatoren Kämpfe mehr gespielt.

### **2016h06d21m1**

Rom 1426, die Römer mussten mal wieder ihr Land verteidigen. Eine Flotte segelte in srömische Reich. Die Römer gewonnen mit Leichtigkeit. Doch währenddessen flüchteten mehrere Leute aus irgendeinem Grund aus Rom.

Niemand weiß wieso, sie starrten die ganze Zeit in eine Himmelsrichtung und ignorierten die Römer. Sie sprachen nur unheimlich: „Hört auf uns, verlasst Rom!“ Doch keiner hörte... Zwei Monate später tauchte ein riesengroßer Werwolf in der Nacht in Rom auf und tötete Leute. Am Tag darauf verschwand er wieder- Diores spielte sich die nächsten Wochen immer wieder ab. Als nur noch wenige übrig blieben, verließen sie Rom. Nach einer Woche kamen sie ausgehungert wieder zurück der Wolf war weg. Plötzlich waren die Menschen die am Anfang geflüchtet sind wieder da. Die Menschen bauten alles was kapput gegangen war wieder auf und pflanzten sich fort...

### **2016h06d21m2**

Irgendwann entstand die Stadt Rom.

Romulus und Remus die Söhne der Wölfin waren Brüder. An einem Tag baute Romulus eine Mauer um die Stadt, aber Remus wollte dies nicht und wollte über die Mauer drüber springen. Das gelang ihm aber nicht und er starb. Sein Bruder nahm dies zur Kenntnis und trauerte um ihn. Die Stadt Rom wuchs immer mehr und mittlerweile gab es auch Armeen die gegen andere Städte kämpften. Die Römer waren auch auf dem Wasser mit ihren Kriegsschiffen erfolgreich. Sie gewannen fast jeden Kampf. Händler kamen nach Rom, um ihre Felle, Krüge usw. zu verkaufen. Im Jahr 70 n. Chr. begann dann der Bau des Kolosseums. Dort war eine Arena drin, in der man tödliche Spiele vollbrachte. Es wurden verurteilte Verbrecher gezwungen gegen andere Verbrecher, Gladiatoren, Sklaven oder Tiere anzutreten. Durch einen Sieg konnte sie sich freikaufen.

### **2016h06d21m3**

Rom

Um 700 v. Chr wurde Rom gebaut. Dort waren zwei Kinder von einer Wölfin. Die beiden hießen Romulus und Remus. Irgendwann wollte Romulus eine Mauer um die Stadt bauen, aber Remus wollte dies nicht. Romulus baute sie trotzdem. Remus wollte Remulus zeigen, dass die Mauer nichts bringt, er hörte aber nicht. Dann auf einmal sprang Remus über die Mauer er starb. Sein Bruder war sehr traurig und er gab sich selbst die Schuld, dass sein Bruder gestorben ist. Mit der Zeit kamen immer mehr Handels- und Kaufleute nach Rom. Dadurch mussten sie einen hohen Zaun mit vielen Wachen durchqueren. Unterwegs in fernen Ländern wurden die Handels- und Kaufleute immer überfallen und angegriffen. Dadurch ließ die Stadt Rom viele Armeen mit Schwert und Schild ausbilden. Sie gewann mit Leichtigkeit. Doch dann merkten die anderen Städte, dass die Römer stärker waren. Daraufhin schickten sie auch immer mehr Menschen in den Krieg. Die Römer mussten also auch nachlegen und bauten hunderte Kriegsschiffe. Mit ihnen waren die Römer viel schneller und gefährlicher auf dem Wasser unterwegs. Ein paar Jahrhunderte später haben die Menschen die Gewalt abgeschafft. Aber doch wird in manchen Ländern noch getötet.

### **2016h06d22m1**

Rom ist eine große Stadt. Schon im Krieg nahmen die Römer viele Orte ein, sie gewannen viele Schlachten. Die Römer seegelten mit Boten über Meere und entwickelten so viele Schiffsarten. In ihren Stätten feierten sie viele Feste. In den Kolloseen fanden Tierkämpfe, Gladiatorenkämpfe und viele andere sachen stat. Eines Tages waren Feinde in Rom eingefallen und hatten viele sachen zerstört. Die Römer wehrten sich und konnten den König der Angreifer gefangen nehmen. Die Römer zwangen ihre Gegner sich zurück zu ziehen. Der König wurde in ein Lager gebracht.

Als die Griechen die sich mit den Angreifern der Römer verbündet hatten entwickelten die Griechen eine list. Am Tag als der König sterben sollte griffen die Griechen das Lager von vorne und die anderen Soldaten von hinten an. Es kam sehr unerwartet. Die Griechen töteten viele Römer und Nahmen den König mit. Als sie auf dem Meer waren kamen andere Römer und versenkten alle Bote der Griechen.

### **2016h06d22m2**

Die Bilder sind ein wichtiges Stück in der Römischen Geschichte. Auf dem ersten Bild sieht man einen Wolf. Unter dem Wolf sitzen zwei Kinder. Romulus und Remulus. Die zwei Kinder wurden der Sage nach von einem Wolf großgezogen.

Auf dem Zweiten Bild sieht man acht Soldaten. Diese gehen gerade von dem Soldatenlager. Um das Lager herum sind Holzpfähle angebracht. Die Spitzen ragen nach oben.

Im dritten Bild sieht man ein Kriegsschiff. Es ist mit auf jeder Seite acht Padeln ausgestattet.

Es hat ein Segel und vorne ein gebogenen Rambog.

Im vierten Bild sieht man ein gezeichnetes Bild eines Lagers.

Durch das Lager gehen Menschen ein und aus. Neben dem Zaun steht ein Turm, an der einen Seite ist er offen.

Im letzten Bild sieht man das Kolosseum heute. Es ist zwar schon zerstört aber es werden immer noch Sachen vorgeführt.

### **2016h06d22m3**

Die Mutter von Romulus und Remulus hat sie in einen Fluss ausgesetzt. Als irgendwo strandeten fand sie eine Wölfin und zog sie groß. Als die beiden Männer wurden kehrten sie in ihr Dorf zurück. Romulus wollte aus den Dörfern eine Stadt bauen. Er errichtete eine riesige Stadtmauer. Eines Tages kam Remulus und sagte „Diese Mauer taugt nichts.“ Remulus sagte „Beweise es.“ Remulus sprang über die Mauer. Romulus wurde wütend und sagte das nur Remulus und kein anderer sie überwinden konnte. Aus Wut begann er Remulus überall zu suchen, mit Soldaten, mit Schiffen doch er fand ihn nicht. Romulus baute die Stadt weiter es wurde eine große Stadt und niemand zweifelte mehr an der Mauer.

### **2016h06d23w1**

Es gab einmal zwei Brüder, die von einer Wölfin aufgezogen wurden. Der eine Bruder konnte sehr hoch springen und der andere war Bärenstark.

Eines Tages baute der Bärenstarke Bruder eine Stadt: Rom.

Die Stadtmauern von Rom wurden so hoch, dass kein normaler Mensch je darüber springen konnte.

Der Bruder, der sehr hoch springen konnte baute auch eine Stadt, aber eine viel kleinere als Rom. Als er mit dem Bauen fertig war ging er zu seinem Bruder, sprang über die Stadtmauer Roms hinweg und sagte: „Diese Mauer soll Feinde aufhalten? Das ist ja lächerlich! Da kommt doch jeder rüber!“

Über diese Worte war der Bärenstarke Bruder so wütend, dass er ihn (seinen Bruder)

umbrachte.

Jahre später, als der Tod des Bruders schon fast vergessen war und Rom größer geworden war baute er das Kolosseum von Rom. Dort wurden Gladiatorenkämpfe ausgetragen und Verbrecher hingerichtet.

Als Jahrhunderte später auch der Bärenstarke Bruder gestorben war tobte ein großer Krieg im Teutoburgerwald. Die Römer mussten mit sehr vielen Rückschlägen rechnen und flüchteten schließlich mit ihren Kriegsschiffen.

### **2016h06d23w2**

Um 517 v. Chr. soll eine Wölfin zwei Brüder aufgezogen haben. Der eine Bruder Remus konnte sehr hoch springen und der zweite der beiden Brüder Romulus war sehr stark. Später als beide älter waren erbaute Romulus eine Stadt mit dem Namen Rom. Um Rom zu schützen baute er noch eine sehr, sehr hohe Stadtmauer. Da Remus

seinen Bruder ärgern wollte sprang er über die Stadtmauer Roms hinweg und rief: „Diese Stadtmauer soll Feinde aufhalten? Das ist doch lächerlich!“ Über diese Worte seines Bruders war Romulus so wütend, das er Remus erschlug.

Jahre später als auch Romulus tot war hatte Rom sich zu einem riesen großen Imperium ausgebreitet. Mann konnte die Stadt nur durch Eingänge betreten, die von Wachtürmen aus bewacht wurden betreten und verlassen, wenn man eine Genemiegung dafür bekommen hatte. Angegriffen und abgewehrt wurde mit der Landmacht und der Seemacht. Da die Römer „nicht genug“ Soldaten hatten, mussten Bauern mit in den Krieg ziehen. Die Waffen, d.h. Schwert und Schild, musste sie sich selber besorgen. Die Römer glaubten unbesiegbar zu sein und kämpften irgentwann gegen die Germanen. Die Germanen stellten im Wald Fallen auf und die Römer hatten keine Chance gegen sie. Doch die Römer gaben nicht auf und versuchten es nochmal, nun grafen die Germanen aus dem Hinterhalt an und die Römer mussten sich zurückziehen, weil sie zu viele Soldaten verloren.

Später wurde das Kolosseum gebaut um Gladiatorenkämpfe durchzuführen und Tierkämpfe zu veranstalten. Als Gladiatoren kämpften Sklaven, die ihre Freiheit erkämpfen wollten. Zuschauen durften nur Männer und teilnehmen auch. Es war zur Belustigung gedacht.

### **2016h06d23w3**

Einer Legende nach, soll eine Wölfin die Zwillinge Remus und Romulus gefunden haben. Die Wölfin nahm die beiden in ihre Obhut und zog sie mit ihren eigenen Jungen auf. Als beide dann älter geworden waren baute Romulus die Stadt Rom. Romulus hatte um seine Stadt eine riesiege Sadtmauer gezogen. Remus aber konnte sehr hoch springen und spang über die Sadtmauer Roms hinweg. Als er in der Stadt gelandt war rief er seinem Bruder zu: „Diese Stadtmauer ist doch nichts! Die soll Rom vor Feidnen schützen? Niemals!“ Darüber wurde Romulus so wütent, das er seinen Bruder erschlug. Remus war nuin schon lange Tod und Rom entwickelte sich langsam zu einem riesiegen Imperium. Als Romulus auch gestorben ar wurde ein neuer Herrscher über Rom bestimmt. Auch die darauffolgenden Herrscher hatte viel Macht und so wuchs Rom weiter und wurde immer größer. Einer der späteren Herrscher baute ein Kolosseum, um die Leute in der Stadt mit Kämpfen und Spiele zu belustiegen. Es wurden Gladiatoren Kämpfe und Tierkämpfe ausgeführt. Meist waren die Gladiatoren und Kämpfer Sklaven, die sich frei kämpfen durften und manch mal (oift) mit ihrem Leben bezahlten. IM KOLosseum wurden aber auch Theaterstücke vorgespielt um die Menschen zu belustiegen. Da Rom ein riesieges Imperium war hatte Rom natürlich auch eine riesiege Armee. Ob zu Fuß, auf Pferden oder manchmal sogar mit Schiffen das Römische Herr konnte alles bieten.

Die Stadtmauern Roms wurden streng überwacht und kontroiliert, damit keine Feinde eindringen konnten.

Heute ist Rom die Hauptstadt von Italien.

### **2016h06d24w1**

Es waren mal zwei Kinder die von einem Wolf im Wald großgezogen wurden. Diese Kinder waren Sklaven und sind aus einem römischen Lager geflohen. Das eine Kind war ein Junge und das andere ein Mädchen. Der Junge sollte ein Gladiator in dem römischen Kolluseum werden und das Mädchen eine Dienerin. Als die Kinder größer waren wurden sie im Wald entdeckt und mit einem Schiff nach Rom gefahren. Cäsar war so böse das er sie in einem Wachturm arbeiten ließ und dan von den Römern, mitten während eines Tierkampfes im Koluseum in den Kampf stürzten ließ. Die

beiden Kinder konnten sich retten und schafften es wieder einmal zu fliehen. Sie flohen nach Germanien und lebten dort glücklich bis an ihre Lebens Ende.

### **2016h06d24w2**

Es gab einen Mythos, nachdem zwei Kinder von einer Wölfin groß gezogen wurden. Die beiden Kinder waren Geschwister und hießen Romulus und Remus. Romulus gründete um 753 v. Chr. Rom. Danach kamen die Kriegsschiffe und Rom wurde zu einer Seemacht. Danach kamen die Römischen Soldaten die früher bloß eine Bauernarmee waren wo die Bauern ihre Ausrüstung selbst bezahlen mussten. Den Soldaten konnte jetzt der Staat die Ausrüstung bezahlen und sie eroberten im 7. Jahrhundert vor Christus 30 Länder. Germanien konnten sie nicht erobern aber sie haben es lange Zeit versucht. Irgendwann kam nämlich ein Soldatenanführer zu den Germanen und er schlichtete den Streit zwischen einzelnen Stämmen. Alle zusammen entwickelten eine List und überliedeten die Römische Armee in einem Wald. Nachdem das passiert erreichte Rom eine Mauer die zwischen Germanien und einem Land von Rom lag. Dort gab es einen Wachturm und jeder der von Germanien aus hereinkommen wollte musste da vorbei. Die Römer haben uns noch viele alte Bauwerke hirlassen unter anderem das Kolosseum. Es wurde um 70 n. Chr. erbaut und steht bis heute. Nur ist die Hälfte des Kolosseums abgebaut da nachdem Rom so wie es verher war nicht mehr existierte die Steine als Baustoff und so steht nur noch die Hälfte des Kolosseums.

### **2016h06d24w3**

Das erste Bild stellt die Legende von Romulos und Remus da, wie sie von der Wolfsmutter großgezogen wurden und einer von ihnen Rom gegen 753 v. Chr. gründete. Rom hatte viele Wachtürme und Kriegsschiffe. Die Kriegsschiffe waren schnell und konnten viele Soldaten auch über Meere und Ozeane transportieren. Die Soldaten an den Wachtürmen waren so gut ausgebildet dass sie selbst Lange strecken mit ihrer schweren Rüstung zurücklegen konnten. Das war aber nicht immer so. Am Anfang der Entwicklung von Rom gab es nur eine Bauernarmee die hauptsächlich auch aus Bauern bestand. Sie mussten ihre Ausrüstung selbst bezahlen bis sie zur Berufsarmee aufstiegen. Dort bekamen sie alles was sie für ihr Soldaten leben brachten vom Staat bezahlt. Sie hatten irgendwann so viele Länder erobert das sie auf Germanien stießen. Die Stämme dort bekriegten sich untereinander bis ein Mann von den Römern die Germanen stämme zusammen brachte. Der wurde als er klein war von den Römern verschleppt und wugs dan dort auf. Doch er wurde in Germanien geboren. Als die Römer sich dan durch die vielen Wälder gekämpft hatten stießen sie auf den Teutoburgerwald. Dort vermutet man haben die Germanen dan die Römer besiegt. Die Römer hatten dnach keine Lust mehr und bauten einfach eine Grenzmauer um ihr Land, was ihnen nicht viel genutzt hat.

### **2016h06d25w1**

Am 2.09.2012 fuhr ich mit meiner Familie nach Wolfsburg. Ich dachte Wolfsburg würde Wolfsburg heissen, weil hier früher Wölfe lebten. Und wirklich wir sahen einen Wolf (er wahr aber nicht echt =)) wir kamen auch am Wolfsberg vorbei (ich glaube er hieß si). Nach einer kleinen Stadttour ging es weiter zu einem Wikingermuseum (ich weiß nicht mehr genau wo das war) das Museum war wirklich cool, da war ein teil eines echten Wikingerschiffs und noch viele andere interessante Sachen. Ein teil der neuen Ausstellung war schon fertig in ihr ging es um Rom. Dort hang auch ein Bild vom Koluseum. Nach dem Trip ging es zurück in unsere Unterkunft. Am nächsten Tag fuhren wir mit unserem Auto ins Sauerland. In eine Unterkunft dort gab es am nächsten Tag einen Mittelalterlichen Markt. Am nächsten Tag auf dem Markt war es

super toll. (Man musste sich auch mittelalterliche Kleidung anziehen) Als wir ankamen schauten wir uns zu erst eine Show auf einer aufgebauten Bühne an. Danach bummelten wir über den Markt. Zuerst kamen wir zu einem Schmied danach zu einer Ritterfamilie (die wurde mit echten Menschen dargestellt in einem Zelt) Der Rittersvater bot meinem Vater an mit ihm aus Spaß zu kämpfen, so konnte Papa echte Ritterklamotten anziehen. Danach gab es so ein ausgestelltes Turm mit einem Tor der war voll cool!!! Am Abend war der Markt zuende und wir fuhren zurück nach Hause.

### **2016h06d25w2**

Romulus und Remus waren Brüder. Ein Mythos sagte das sie von einer Wölfin großgezogen wurden. Eines Tages (517 v. Chr.) hatte Romulus die Idee eine Mauer (Festung) zu bauen. Aber Remus verspottete ihn und sagte die Mauer sei viel zu klein jeder könnte sie durchdringen, aber Remus konnte auch über die Mauer springen da er sehr hoch springen konnte, aus Wut tötete Romulus seinen Bruder Remus. Ein Mythos sagt dies aber auch nur. Rom fing an ländliche Kriege zu führen bei ländlichen Kriegen zogen sie nicht mit großen Segelbooten los sondern zogen mit ihrem Heer herum. Ein paar Jahre später zog die römische Armee in den Krieg fing Rom mit Karthago einen Krieg an dieser war der 1. Punische Krieg derart folgten nämlich noch 2 weitere. In der Zeit kam die Zeit der Seemacht den Rom führte zum ersten mal keinen ländlichen Krieg mehr. Nach den Kriegen wurden die bis heute zum Teil erhaltene Attraktion das Kolosseum gebaut. Früher diente es dazu das Sklaven dort kämpften mit Tieren dies waren oft blutige Kämpfe deswegen wurden sie später auch verboten das Kolosseum hatte seinen Namen von der daneben stehenden Statue von Kaiser Nero.

### **2016h06d25w3**

Ein Mythos der Römer sagt, das eine Wölfin zwei Jungen großgezogen haben soll. Und zwar Romulus & Remus. Als die Jungen groß waren baute Remus eine Mauer aber Romulus der sehr hoch springen konnte sprang über sie und sagte die ist ja viel zu niedrig jeder Feind kann sie erklimmen. So tötete Remus Romulus weil, er ihn verspottet hatte. Man sagt (Mythos) das durch den Bau der Mauer Rom entstand (Aber eigentlich entstand so nur eine Provinz.) Jetzt eigentlich Nr. 2

Jahre später als Rom schon gut entwickelt war führte es ländliche Kämpfe (Kriege) (Kartago). Aber später wurde für den Punischen Krieg von dem es 3. gab. Segelschiffe gebaut. Weil, der Punische Krieg nicht vom Land aus zu erreichen war. Wieder Jahre später (also heute) stehen in Rom noch viele erhaltene Gebäude oder Sachen z.B. das Kolosseum das zu Ehren von Kaiser Nero errichtet wurde es heißt Kolosseum weil, neben ihm die Riesigstatue von Kaiser Nero steht (und sie als Koloss bezeichnet wird)!

Das war unsere kleine Zeitreise durch ein Teil der Geschichte von Rom! Wir hoffen es hat ihnen gefallen!

### **2016h06d26m1**

Zwei Brüder wurden von einer Wölfin aufgezogen die am Ufer des Tibers lebte. Sie hatten beide den Traum eine Stadt am Ufer des Tibers zu errichten aber sie wussten auch dass das nur einer kann.

So kämpften sie und der eine Bruder wurde getötet. Der Überlebende wollte seinen Traum erfüllen und baute nach und nach mit Hilfe fleißiger Helfer eine Prachtvolle Stadt. Zur Sicherung der Stadt liess er Legionäre ausbilden die für Recht und Ordnung

sorgten sollen. Das Rom allein reichte ihm nicht so schuf er Kampfschiffe für das Wasser und am Land nahm er immer mehr Dörfer und Gebiete die er mit Holzmauern und Türmen sicherte. Er fand viele Untertanen und Männer für die Armee. Aus dem Dahmaligen Rom sind nur noch wenige Gebäude heute erhalten z.B. das Kolosseum. Nicht wie früher ist Rom eine Weltmacht heute leben die Römer nur noch in der Dahmaligen Stadt oder in den Städten um Rom.

### **2016h06d26m2**

Die Geschichte Roms

Um 753 v. Chr. zog die Wölfin Romulus und Remulus, in der Nähe des Tibers, auf. Nach einigen Jahren fing Romulus mit dem Bau einer Stadt an, da dies sein Traum wahr. Eines Tages sprang Remulus über die Stadtmauer und provozierte seinen Bruder, der ihn aus umbrachte. Rom wuchs immer weiter, aber nur die Stadt reichte den Römern nicht. So eroberte Rom nach und nach die umliegenden Länder. Nur das Land reichte den Römern nicht so bauten sie große Kriegsschiffe um auch auf dem gewinnen zu können. An Ländern wie Germanien bauten die Römer Grenzmauern und an diesen Mauern Wachtürme, so sicherte Rom ihr Weltreich. Heute ist Rom keine Weltmacht mehr und hat auch keine eigene Armee mehr. Rom ist heute die Hauptstadt Italiens und ist von alten Sehenswürdigkeiten geprägt.

### **2016h06d26m3**

Die Geschichte Roms

Romulus und Remulus, zwei Brüder, wurden von einer Wölfin aufgezogen. Sie lebten in der Nähe des Tibers an ihm wollte Romulus später eine Stadt bauen, dies tat er auch. Er suchte jede Woche neue Helfer dadurch wurde der Bau beschleunigt. Eines Tages sprang Remulus über die Stadtmauer, die nicht sehr hoch war, und hänselte seinen Bruder. Der wurde sehr wütend und brachte aus Wut Remulus um. Viele Jahre später wurde Rom zu einer Landmacht und eroberte viele Länder sogar fast ganz Europa, aber das reicht ihnen nicht aus, somit wurden sie nicht nur zur Landmacht sondern auch zur Seemacht. Somit konnten sie auch die Küsten Afrikas erobern. An den Landesgrenzen der eroberten Länder baute Rom Mauern und Wachtürme damit keiner in und aus den eroberten Städten gehen konnte ohne Genehmigung. Heute ist Rom eine moderne Stadt und führt keinen Krieg es ist die Hauptstadt von Italien. In Rom sind viele Ruinen z.B. das Kolosseum.

### **2016h06d27w1**

Die Söhne der Wölfe

Ein Wolf schlich im Wald entlang, er sah zwei kleine Kinder. Der Wolf sah sie nicht als Beute sondern als einen ihres. Die Römer machten Jagd auf den Wolf. Der Wolf konnte fliehen. Die Römer fanden die Kinder und zogen sie zu zwei starken Soldaten auf. Die zwei Kinder die nun erwachsen waren kämpften im Kolosseum und einer von ihnen gewann. Er ging glücklich zurück in seine Heimat und viele Gäste kamen zum Fest. Nur einer nicht sein Bruder, er konnte es nicht ertragen dass sein Bruder gewann. Er packte die Sachen nahm sich ein Schiff und fuhr davon. Aber zum Glück hat er Leute gefunden, die mit ihm kamen. Nun sind ein paar Jahre vergangen und er war ein großartiger Kapitän und wurde von allen Kapitän Wolf genannt. Sie grieten in einen Sturm und mussten anlegen in Rom. Als Kapitän Wolf anlegte sah er seinen Bruder der ein großer Kämpfer wurde. Kapitän Wolf ging auf seinen Bruder zu. Sofort schlossen sie sich in die Arme und erzählten sich alles.

## **2016h06d27w2**

### Das alte Rom

Die Legende sagt das zwei Jungen namens Remus und Romolos von einer Wölfin groß gezogen wurden. Doch eines Tages kamen Soldaten in denn Wald und holten die Jungen von der Wölfin Weg. Nach und Nach wurden sie älter. Romolos gründete ein Schloss mit einer großen Mauer. Doch Remus sprang über die Mauer und sagte: „Die Mauer ist niocht hoch genug ich konnte rüber springen.“ Romolos wurde wütend und so fing der Streit an. Remus wurde es zu viel und nahm sich ein Schiff. Er holte Freunde die mit ihn kammen. Und so segelte er los, ohne das es sein Bruder wusste. Die Zeit verging und Remus war Kapitän er wollte nie wieder zurück. Doch dann kam er in einen großen Strum. Er konnte nur noch in Rom anlegen. Als er und seine Männer angelegt haben stand der Bruder dort. Sie schlossen sich in die Arme und ... erzählten sich alles. Remus war ein großartiger Kapitän und Romolos wurde ein großer König. Und Romolos erzählte noch das Remus den Anfang des Baus vom Kolosseum verpasst hat.

## **2016h06d27w3**

### Die Geschichte von Romolos und Remus in Rom

Tief im Wald war eine Wölfin sie zog ihre beiden Söhne auf, Menschensöhne die ausgesetzt wurden. Als die Wölfin sie zum ersten Mal sah frass sie sie nicht sondern zog sie auf. Nach ein paar Jahren beide Kinder waren noch jung . Eines Tages kamen Soldaten in den Wald und holten die beiden Kinder in ihre Stadt sie nannten sie Romolos und Remus. Die Jahre vergingen und beide wuchsen zu tapferen Soldaten heran. Doch beide hatten einen Traum Remus wollte Kapitön werden und Romolos wollte ein Dorf gründen. Romolos hatte ein Dorf und baute eine Mauer, doch Remus sprang einfach rüber und sagt: „die Mauer hält keine Feide ab, ich kann ja einfach rüber springen.“ Romolos wurde sauer und wäre fast ausgerutscht doch Remus war schnell er verschjwandt mit ein paar leuten und einen Boot. Er wollte niemals wieder kommen. Die Jahre vergingen und Remus war ein angesehener Kapitän und fuhr mit seiner Mannschaft und seinen Boot umher als plötzlich ein Sturm aufkam. Sie konnten nur noch an die Küste Roms anlegen, wo sein Bruder war. Er löegte an und sein Bruder stand ihm nach einiger Zeit gegenüber er war König. Sie umarmten sich und wolllten ihren Streit bei den Klatatoren besiegen. Beide kämpften gegeneinander und Romolos starb. Das ist das schlimmste erlebnis was Remus je hatte.  
Ende