

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Theologie und Philosophie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltung: Vertiefung zum Begleitseminar Praxissemester Geschichtswissenschaft 1 (690204)  
Herr PD. Dr. Jörg van Norden  
SoSe 2017

# **Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkung von konstruktivistischen Unterrichtsformen**

Forschungsprojekt

Vorgelegt von:  
Anne-Catherine Schwab

Abgabedatum: 17.10.2017

I. Teil (S.2-39) :

Forschungsskizze „ **Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkungen von instruktiven und konstruktivistischen Unterrichtsformen**“ von Linda Bartsch und Anne-Catherine Schwab

II. Teil (S.40-87):

Forschungsprojekt „**Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkung von konstruktivistischen Unterrichtsformen**“ von Anne-Catherine Schwab

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Theologie und Philosophie

Abteilung Geschichtswissenschaft

Veranstaltung: VPS 1 – Geschichtswissenschaft (220015)

Herr PD. Dr. Jörg van Norden

WiSe 2016/2017

**Untersuchung zur Lernprogression von  
ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und  
Schülern und die Auswirkungen von  
instruktiven und konstruktivistischen  
Unterrichtsformen**

Projektskizze

Vorgelegt von:

Linda Bartsch

Anne-Catherine Schwab

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (Bartsch) .....	4
2. Theoretische Grundlagen.....	6
2.1. Geschichtsdidaktik (Bartsch) .....	6
2.2. Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und Konstruktion (Schwab) .....	7
2.3. Probleme mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht (Bartsch) ...	11
3. Die Verortung im Kernlehrplan für Geschichte Sek. I .....	13
3.1. Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan (Bartsch) .....	14
3.2. Autonomes Lernen im Kernlehrplan (Schwab) .....	16
4. Die Forschungsmethode (Schwab).....	17
5. Der Forschungsstand (Bartsch) .....	20
5.1. A-Kompetenz (Bartsch) .....	20
5.1.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	21
5.1.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus.....	22
5.1.3 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	23
5.2. B-Kompetenz (Bartsch) .....	24
5.2.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	24
5.2.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus.....	26
5.2.3 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	26
5.3. K-Kompetenz (Schwab) .....	28
5.3.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	28
5.3.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus.....	30
5.3.3 Vergleich leistungsstarker und – schwacher Schülerinnen und Schüler.....	30
5.4. Wissen (Schwab) .....	32
5.4.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	32
5.4.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus.....	33
5.4.3 Vergleich leistungsstarker und – schwacher Schülerinnen und Schüler.....	34
5.5 Fazit .....	35
6. Literaturverzeichnis.....	37

## 1. Einleitung (Bartsch)

Wenn es das Ziel des Geschichtsunterrichts sein soll, dass Schülerinnen und Schüler Ereignisse aus der Vergangenheit auf die Gegenwart übertragen können und ihr eigenes Handeln daran orientieren,<sup>1</sup> muss der Geschichtsunterricht sich vom stupiden Auswendiglernen von Daten und Fakten abwenden. Auch der Kernlehrplan des Faches Geschichte folgte einer Umorientierung. Ziel sei es nun, neben der Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins, Kompetenzen zu erlangen.<sup>2</sup>

Van Nordens Studie *Geschichte ist Zeit* wird diesen Anforderungen gerecht. Der Geschichtsdidaktiker befasst sich mit der Prüfung von Lernzuwachs in Bezug auf kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, der Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins und der Notwendigkeit eines Gegenwartsbezugs.<sup>3</sup> Durch das Forschungsdesign ist es zudem möglich, nicht nur die Kompetenzentwicklungen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren, sondern auch den eigenen Unterricht zu reflektieren und Unterschiede der Unterrichtsweisen herauszuarbeiten.

Aufgrund dessen befasst sich dieses Projekt mit der Lernprogression von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Frage nach der Effektivität von instruktiven und konstruktiven Unterrichtsformen und dessen Auswirkungen auf die Entwicklung der vorgegebenen Kompetenzen aus dem Kernlehrplan bei Schülerinnen und Schülern. Mit Blick auf die potentiellen Klassenzimmer ist hinsichtlich der aktuellen politischen Lage eine große Heterogenität der Schülerschaft zu erwarten. Sprachliche und ethnische Diversitäten treten in den Vordergrund. Da historische Inhalte nicht losgelöst von Sprache vermittelt werden können<sup>4</sup>, eröffnet sich eine weitere Forschungsfrage, auf die diese Arbeit einen Fokus legen soll:

Können Schülerinnen und Schüler, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind, den Kompetenzerfordernungen im gleichen Maße gerecht werden, wie Muttersprachler?

---

<sup>1</sup> Vgl. Barricelli, Michele / Sauer, Michael: Was ist guter Geschichtsunterricht? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57, 2006, S. 5.

<sup>2</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. *Geschichte*. Frechen 2007, S. 15ff.

<sup>3</sup> Vgl. Van Norden, Jörg: *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch*. Berlin 2014

<sup>4</sup> Vgl. Möllenkamp, Mareike: *Lernprogression narrativer Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Lernprogression einer 6. Klasse*. Bielefeld 2016, S.4.

Dieses Projekt ist angelehnt an die Studien von van Norden und dutzenden Studierenden, soll aber gleichzeitig die Rolle der Mehrsprachigkeit im Geschichtsunterricht in den Fokus rücken und Unterschiede innerhalb der Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Unterrichtsformen finden.

Lernen Schülerinnen und Schüler durch instruktiven Unterricht besser, da sie stärker angeleitet werden oder ermöglichen ihnen freie Gruppenarbeiten wie beim Lernen mit Stationen eine höhere Entfaltungsmöglichkeit, um Sprachschwierigkeiten zu überwinden und eine positive Lernprogression zu erleben?

Um diesen Fragenkomplexen nachgehen zu können, werden folgend theoretische Grundlagen erläutert. Einerseits sollen die geschichtsdidaktischen Theorien um die narrative Kompetenz in Bezug auf den Geschichtsunterricht, andererseits eine theoretische Grundlage über konstruktive und instruktive Unterrichtsformen erörtert werden. Der theoretische Rahmen wird anlässlich des Fokus auf ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler durch einen kurzen Einblick in möglich auftauchende Probleme sowie auch theoretische Lösungsvorschläge aus der Deutsch-als-Zweitsprachen-Forschung erweitert. Anschließend werden die Forschungsschwerpunkte im Kernlehrplan verortet. Einerseits werden die Kompetenzen, nach denen van Norden einen Kodierleitfaden erstellt hat und welche untersucht werden sollen, andererseits das Unterrichtsformat des autonomen Lernens im Kernlehrplan des Faches Geschichte für das Gymnasium (G8) verglichen, um zu zeigen, dass die zu untersuchenden Kategorien den Ansprüchen des Landes gerecht werden. Es folgt eine detaillierte Vorstellung der Forschungsmethoden, sowie ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Hierbei wurde der Fokus besonders auf van Norden als Vorreiter, sowie die Studierenden Kamp und Mersch, die sich jeweils mit konstruktiven oder instruktiven Unterricht befasst haben, als auch die Masterabsolventin Möllenkamp, die sich mit Lernprogressionsunterschiede bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beschäftigt hat, gelegt werden.

Auf diese Weise sind bestehende Forschungen bereits erläutert, sodass dieses Projekt die Forschungsschwerpunkte gesammelt betrachten und aufeinander beziehen kann.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1. Geschichtsdidaktik (Bartsch)

Pandel entwickelte ein Modell für Schülerinnen und Schüler, um die verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins darzustellen. Das Geschichtsbewusstsein wird als formale mentale Struktur aufgefasst, die vom Unterricht selbst nicht direkt erzeugt werden kann. Ziel des Geschichtsunterrichts sei die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins, durch welches die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft mit historischen Kenntnissen verknüpft werden könne.<sup>5</sup> Dies soll auf unterschiedlichen Dimensionen in Bezug auf Geschichtlichkeit (Temporalbewusstsein *gestern-heute*, Wirklichkeitsbewusstsein *real-fiktiv* und Wandelbewusstsein *statisch-veränderlich*) und Gesellschaftlichkeit (Identitätsbewusstsein *wir-ih*r, Politisches Bewusstsein *oben-unten*, Ökonomisch- soziales Bewusstsein *arm-reich* und Moralisches Bewusstsein *richtig-falsch*) geschehen.<sup>6</sup>

Geschichtsunterricht soll nicht darauf abzielen Daten und Fakten stupide auswendig zu lernen, sondern die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, mit Geschichte umzugehen.<sup>7</sup> Faktenwissen sei nicht ausreichend. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler den Verlauf von Geschichte verstehen und Ursachen, die zu speziellen Ereignissen geführt haben, verknüpfen, um einzelne faktische Ereignisse in Beziehung zu setzen und auf diese Weise historische Prozesse darstellen zu können. Erst durch diese Verknüpfungen könne ein tiefergehendes Verständnis für Geschichte entwickelt werden.<sup>8</sup>

Eine Möglichkeit Geschichte verknüpft darzustellen, ist das Erzählen von Geschichte. Nach Pandel entstehe Geschichte im Erzählen und „sollte (...) die vornehmste Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, nicht (nur) Ereignisse zu erörtern, sondern Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und er-

---

<sup>5</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Forum für historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 2013, S. 133ff.

<sup>6</sup> Siehe Pandel 2013, S. 137ff und KLP 2007, S. 16. Für eine ausführlichere Darstellung der Dimensionen siehe Pandel ebd.

<sup>7</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Forum Historischen Lernen. Schwalbach/Ts. 2007, S. 6/7.

<sup>8</sup> Vgl. Pandel 2007, S. 36/37.

zählte Geschichte zu verstehen.“<sup>9</sup> Um dies untersuchbar zu machen, wurde die narrative Kompetenz eingeführt.

Narrative Kompetenz fordert nach Pandel einige Merkmale wie Textkohärenz, wodurch eine geschichtliche Erzählung einen Anfang und einen Schluss besitzen müsse. Zudem sollen Widersprüche in einer angemessenen Sprache aufgezeigt und mit Quellen belegt werden können. Zuletzt ist besonders das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven zu historischen Ereignissen ein wichtiges Merkmal narrativer Kompetenz.<sup>10</sup>

Barricelli hebt indes den Nutzen der narrativen Kompetenz für Schülerinnen und Schüler hervor. Durch diese sollen sie in der Lage sein, „sich in einer globalisierten Wettbewerbsgesellschaft Platz und Raum, Anerkennung und Identität sowie Zukunftschancen zu verschaffen.“<sup>11</sup> Van Norden ergänzt diese Definitionen von Pandel und Barricelli. Er verstehe die narrative Kompetenz als eine „retrospektive, perspektivistische und kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“<sup>12</sup> und hebt auf diese Weise den lebensweltlichen Bezug von Geschichte in den Vordergrund.

Zusammenfassend erscheint das Herausbilden narrativer Kompetenz als eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler durch lebenspraktisches Wissen über die Vergangenheit gesellschaftsfähig zu machen, indem sie historische Fakten anhand von Geschichten erzählen. Dazu eignet sich besonders das Verfassen einer Bilderreihe zu einer wahren Geschichte. Dies wird im Kapitel 4. Forschungsmethode detailliert erläutert.

## 2.2. Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und Konstruktion (Schwab)

In der heutigen Zeit werden in der Gesellschaft Begriffe wie Individualisierung und Heterogenität hochgeschrieben, sodass auch in der Institution Schule eine „Heterogenität von Lerngruppen hinsichtlich der Lernkultur, der Leistungsfähigkeit sowie der individuellen Lernwege“<sup>13</sup> festzustellen sei.

Das Unterrichtsfach Geschichte soll zunächst allgemein gesprochen „einen fachspezifi-

---

<sup>9</sup> Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2010, S. 7.

<sup>10</sup> Vgl. Pandel 2007, S. 128.

<sup>11</sup> Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 2005, S. 272.

<sup>12</sup> Van Norden 2014, S. 185.

<sup>13</sup> Lauenburg, Frank/ Kingerske, Dirk: Stationenlernen Geschichte 7./8. Klasse – Band 2. Französische Revolution – Märzrevolution 1848 – Entstehung des Kaiserreichs 1870/71. Hamburg 2015, S.4.

schen und fachübergreifenden Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen“<sup>14</sup> leisten, „die für das Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit sowie für das Leben und die Mitwirkung in unserem demokratisch verfassten Gemeinwesen benötigt“<sup>15</sup> werden. „Dabei sollen den Schülerinnen und Schülern durch Unterricht sowie durch eine entsprechende Beteiligung am Schulleben Erfahrungen von Mitgestaltung eröffnet werden“<sup>16</sup>, sodass in diesem Zusammenhang „die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und damit einer eigenen Identität [...] sowie die mündige und verantwortungsbewusste Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen“<sup>17</sup> unterstützt werde. Es komme also letztendlich entscheidend auf die Zielsetzungen und Unterrichtsmethoden an, durch die die gewünschten Kompetenzen und die Identitätsbildung durch autonomes Lernen erlangt werden sollen.

Hilbert Meyer definiert Unterrichtsmethoden als „Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und Gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen“<sup>18</sup>, im Kern sind sie also Handlungsprozesse, die eine aktive Teilnahme voraussetzen. Diese unterscheidet er weiter in drei methodische Grundformen, der lehrgangsförmige Unterricht, die individualisierte „Freiarbeit“ und die Projektarbeit.<sup>19</sup> Im Folgenden soll es nun um die ersten beiden Grundformen gehen, da dieses Projekt als eine vergleichende Studie dieser beiden Unterrichtsmethoden hinsichtlich ihrer Eignung zur Förderung der Lernprogression angelegt ist.

Der lehrgangsförmige Unterricht sei dominiert von der traditionellen Rolle der Lehrperson. Sinn-, Problem- und Sachzusammenhänge würden aus der Sicht der Lehrerin bzw. des Lehrers vermittelt und sei demnach geeignet, Fach- und Sachkompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auf- und auszubauen. Die Lehrperson habe die Aufgabe vor der gesamten Klasse zu stehen (Frontalunterricht), diese in ein neues Themengebiet einzuführen und die Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern.<sup>20</sup> Die Aktionsformen sind darbietend mit Hilfe eines Vortrags, zusammenwirkend durch ein Unterrichtsgespräch oder aufgebend durch direkte Aufforderungen. Der Unterricht ist zum großen Teil thematisch

---

<sup>14</sup> KLP 2007, S.12.

<sup>15</sup> KLP 2007, S.12.

<sup>16</sup> Ebd., S.12.

<sup>17</sup> Ebd., S.12.

<sup>18</sup> Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. In: Kiper, H./ Meyer, H./ Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002, S.109-121, hier S.109.

<sup>19</sup> Ebd., S. 116.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., S.116f.

geordnet, das heißt, der Unterrichtsverlauf wird durch eine kognitive, sprachlich vermittelte Strukturierung dominiert. In der Regel ist hier jedoch der Sprachanteil der Lehrperson höher als der Redeanteil der gesamten Klasse.<sup>21</sup> Es handelt sich somit zusammenfassend um eine instruktive Unterrichtsmethode.

Bevor diese Unterrichtsform für eine Thematik gewählt wird, sollten jedoch kritische Anmerkungen und Vorteile dieser Methode sorgfältig abgewogen werden. Die Ambivalenz des lehrerzentrierten Unterrichts liege einerseits in seiner Stärke, Schwierigkeiten im Lernprozess vermeiden zu können, zeiteffektiv und zeitökonomisch zu sein, andererseits in seiner Schwäche, durch routinierte Abläufe langweilig zu sein und zur Unselbstständigkeit zu erziehen.<sup>22</sup> Zudem werde das soziale Lernen vernachlässigt und die Heterogenität Schülerinnen und Schüler durch den Gleichschritt des Lernens außer Acht gelassen. Es gehe vielmehr um eine lebendige Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson, wodurch wiederum das ganze Potenzial der Klasse zu einer Problemlösung herangezogen werden könne.<sup>23</sup>

Im Schulalltag werde der Unterricht laut empirischer Forschungen trotz Vor- und Nachteile dieser Methode weitgehend durch instruktive Unterrichtsformen bestimmt.<sup>24</sup>

Dem gegenüber steht das konstruktive Konzept einer individualisierten „Freiarbeit“, realisiert u.a. in der Form des Stationenlernens, welches hier im Verlauf genauer beleuchtet werden soll. In der Freiarbeit sei die Rolle der Lehrperson nicht mehr eine traditionelle, sondern definiere sich als eine Art Mentor bzw. Mentorin im Hintergrund, die für eine pädagogisch anregungsreiche Lernumgebung zuständig sei, welche eine Selbstorganisation des Lernens ermöglichen soll. So sei sie gut geeignet, um individuelle Lernwege und –schwerpunkte zu ermöglichen und Methodenkompetenz zu fördern. Durch das selbst organisierte Lernen sei die Wissensvermittlung aber keinesfalls zufällig oder unsystematisch, es handele sich vielmehr um einen Individuallehrplan jeder Schülerin bzw. jedes Schülers. Freiarbeit fokussiere folglich das Üben und Festigen von Inhalten und das Wiederholen und Kontrollieren von Gelerntem.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> Vgl. Gudjons, Herbert: Frontalunterricht. in: Gudjons, Herbert (Hrg.): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn 2000, S.9-42, hier: S.9f.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S.16f.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S.16f.

<sup>24</sup> Vgl. van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011, S.140.

<sup>25</sup> Vgl. Meyer 2002, S. 116f.

Das Stationenlernen als eine Form dieser „Freiarbeit“ beschreibe in diesem Zusammenhang ein „vertiefendes Erarbeiten von Inhalten und damit auch das Schaffen von Grundlagen für die individuelle Weiterarbeit an einem Projekt“<sup>26</sup>. Den Schülerinnen und Schülern werden einzelne Lernstationen in unterschiedlichen Formen zu einer Thematik angeboten, die unter Umständen auch von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden können, „die selbstständig, meist auch in frei gewählter Sozialform, zum Teil in beliebiger Abfolge oder mit sonstiger ‚Verpflichtung‘ bearbeitet werden“<sup>27</sup>. Eine Lernstation sei „der einzelne Arbeitsauftrag oder die einzelne konkrete Lernanregung, die den Kindern im Rahmen des Lernens an Stationen zur Verfügung gestellt wird“<sup>28</sup>. Diese können Übungszirkel, vertiefendes Erarbeiten, selbstständiges Erarbeiten oder Aufarbeiten von Medien als inhaltlichen Schwerpunkt ausweisen.<sup>29</sup> Die Aufgabenangebote dieser Lernstationen orientieren sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der gesamten Klasse, den Möglichkeiten der Lehrpersonen und den materiellen Möglichkeiten der Schule.<sup>30</sup> Das oberste Ziel, „den Kindern im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten optimales Lernen zu ermöglichen, Lernerfolge erfahrbar zu machen, Lust auf die Fortsetzung und Vertiefung der Arbeit und des Lernens zu wecken und zu ermöglichen“<sup>31</sup>, sei bei der Planung nie außer Acht zu lassen. Das Gesamtangebot mehrerer Lernstationen bilde dann das Stationenlernen als ein Ganzes. Begleitet werden dieses zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler und der Lehrperson durch eine Laufzettel oder eine Fortschrittsliste.<sup>32</sup>

Vorteile dieser Unterrichtsmethode seien also das hohe Maß an Selbstständigkeit und Selbststeuerung, der Erwerb von Sozialkompetenz durch Teamarbeit und die optimale Binnendifferenzierung durch die individuelle Auswahl von optimalen Lernmethoden. Zeitgleich biete sich der Lehrperson eine Förderungsmöglichkeit einzelner Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite berge diese Vorgehensweise jedoch auch die Schwierigkeiten, eine genaue Planung vorauszusetzen, viel Zeit und Kraft in Anspruch zu nehmen und einige Schülerinnen und Schüler durch die erforderten methodischen Kompetenzen zu überfordern.<sup>33</sup>

---

<sup>26</sup> Ebd., S.42.

<sup>27</sup> Meyer 2002, S.43.

<sup>28</sup> Ebd., S.43.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 141f.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S.44.

<sup>31</sup> Ebd., S.44.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S.49.

<sup>33</sup> Vgl. Lauenburg / Kingerske 2015, S.5ff.

Wie zu Beginn dieses Unterkapitels erläutert, wird die Zielsetzung und die Unterrichtsmethode als entscheidend angesehen, die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht zu unterstützen, letztlich durch den Kompetenzerwerb eine eigene Identität zu entwickeln und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Ob dies am besten durch einen instruktiven oder konstruktiven Unterricht zu erreichen ist, kann pauschal aus der Theorie heraus nicht beantwortet werden, da beide Methoden Kriterien erfüllen, die gegen und für eine größere Effektivität im Hinblick auf eine Lernprogression sprechen. Schließlich bedarf es einer empirischen Überprüfung wie schon Jörg van Norden in seiner Studie forderte.<sup>34</sup>

### 2.3. Probleme mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht (Bartsch)

Betritt man heutzutage den Klassenraum einer Regelklasse wird einem voraussichtlich eines direkt ins Auge stehen: eine sprachliche-kulturelle Heterogenität<sup>35</sup>. Dies ist zurzeit besonders durch den anhaltenden Flüchtlingsstrom bedingt. Auf diese Weise können einige, wenn nicht sogar viele Schülerinnen und Schüler eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vorweisen. Dies bringt einige Besonderheiten mit sich, die während des Fachunterrichts und im Rahmen von kompetenzorientierter Lernprogressionsuntersuchungen berücksichtigt werden sollten.

Der Aspekt der Sprache bringt eine besondere Relevanz mit sich. Ohne Sprache kann keine erfolgreiche Schullaufbahn abgeschlossen werden. Alle Schülerinnen und Schüler müssen im Kontext der Schule die Alltags- und Umgangssprache, mit der sie meist ohne größere Schwierigkeiten kommunizieren können, ablegen und sich Bildungs- und Fachsprache aneignen. Schmölzer-Eibinger stellt heraus, dass die in der Schule verwendete Sprache durch komplexe Strukturen, einen fachbezogenen Wortschatz, eine Verdichtung von Informationen und ein hohes Abstraktionsniveau gekennzeichnet sei.<sup>36</sup> Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die fest in eine Regelklasse integriert sind, können voraussichtlich verbal in Umgangssprache kommunizieren. Grammatische Fehler, lexikalische Unge-

---

<sup>34</sup> Vgl. van Norden 2011, S.140.

<sup>35</sup> Vgl. Schröder-Lenzen, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration im schulischen Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009, S. 121.

<sup>36</sup> Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen 2008, S. 32.

naugigkeiten und Wissenslücken werden so übersehen und erst erkannt, wenn sie dazu angeleitet werden eigene Texte zu produzieren.<sup>37</sup>

Das Produzieren von Texten und dahingehend das Schreiben stelle ein „Medium des Lernens“<sup>38</sup> vor allem im Geschichtsunterricht dar. Schreiben im Geschichtsunterricht fördere das selbstständige und kritische Denken, setze kognitive Prozesse in Gang, fördere aber auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und helfe bei der Bewusstmachung von Verknüpfungen zwischen historischen Ereignissen.<sup>39</sup> Damit mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihrer Zweitsprache Deutsch eine historische Narration verfassen können, bedürfen sie einer kontinuierlichen Unterstützung des Lehrenden.

Mögliche Formen einer Unterstützung bieten unterschiedliche Theorien zum sprachsensiblen Unterricht. Dafür ist eine Analyse der unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernstile aller Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung.<sup>40</sup> Darauf aufbauend kann Gibbons Konzept des Scaffoldings (engl. Baugerüst) angewandt werden. Kniffka beschreibt dieses Baugerüst als Hilfestellungen, die aufgebaut und schrittweise wieder abgebaut werden, sobald die Schülerinnen und Schüler sprachliche Handlungen selbst meistern können.<sup>41</sup> Die Sprache wird im Kontext des Regelunterrichts - sowohl konzeptionell mündlich als auch schriftlich- systematisch aus- und aufgebaut, sodass alle Schülerinnen und Schüler, egal ob ein- oder mehrsprachig, die geforderten Kompetenzen erreichen können. Dies geschehe, indem Schülerinnen und Schüler sich über das Mündliche der Schriftsprache nähern.<sup>42</sup> Mögliche Hilfestellungen seien Peer-Learning, selbstgesteuertes Lernen, Vokabellisten<sup>43</sup> oder genaue Instruktionen des Lehrenden<sup>44</sup>.

Für eine in der Studie untersuchbare Unterscheidung zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern müssen die Begriffe Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit erst definiert werden. Aufgrund der Komplexität dieser Begriffe liege bislang jedoch keine

---

<sup>37</sup> Vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 121f.

<sup>38</sup> Hartung, Olaf: Geschichte schreibend lernen. In Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster u.a. 2015, S. 201-206. Hier S. 202.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., S. 204. Zitiert nach Möllenkamp 2016, S. 29. Siehe auch Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 35.

<sup>40</sup> Vgl. Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn 2007, S. 98.

<sup>41</sup> Kniffka, Gabriele: Scaffolding. Duisburg / Essen 2010, S. 1.

<sup>42</sup> Vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2007, S. 109f.

<sup>43</sup> Vgl. ebd. S. 105.

<sup>44</sup> Nach der Teachability-Hypothese. Siehe dazu Schröder-Lenzen 2009, S. 126.

einheitliche Definition vor.<sup>45</sup> Möllenkamp verbindet unterschiedliche Definitionsansätze und definiert Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Ein SuS gilt zunächst als mehrsprachig, wenn mindestens ein Elternteil nach Deutschland migriert ist und er oder sie im Alltag mit mindestens einem Elternteil oder der Familie in einer Sprache kommuniziert, die nicht Deutsch ist.“<sup>46</sup>

Auf dieser Basis werde eine Schülerin oder ein Schüler als monolingualer Sprecher definiert, wenn dieser Deutsch als einzige Erstsprache angebe und auch innerhalb der Familie in keiner anderen Sprache kommuniziere. Sie können auch weitere Sprachen neben Deutsch beherrschen. Diese sollten jedoch keine signifikante Rolle im Alltag besitzen.<sup>47</sup>

Alavi hinterfragte bereits 1998 den Fachunterricht, speziell den Geschichtsunterricht, von Regelklasse in einer multiethnischen Gesellschaft und fordert pädagogische Konsequenzen.<sup>48</sup> Ihr Fokus liege auf dem interkulturellen Dialog, der eine interkulturelle Kompetenz fördern solle.<sup>49</sup> Dies bedeute,

„dass interkulturelle Kompetenz nicht darin besteht, eine bestimmte Zielkultur (etwa die ‚türkische‘) zu verstehen, und dass das Niveau dieser Kompetenz im Grad der Fähigkeiten gesehen wird ‚türkisch‘ zu denken, zu fühlen und zu handeln, sondern dass die Kompetenz in der Entwicklung einer allgemeinen Fähigkeit zum Umgang mit kulturellen Differenzen besteht.“<sup>50</sup>

Körber und Meyer-Hamme erklären sogar, dass die interkulturelle Kompetenz in drei Niveaustufen aufgegliedert werden könne, um eine Lernprogression zu untersuchen. In dieser Arbeit soll jedoch nicht die von Alavi und anderen Forschern geforderte historische interkulturelle Kompetenz als neue Disziplin untersucht werden, sondern unterschiedliche Lernprogressionen ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Kompetenzanforderungen aus dem Kernlehrplan nach dem Kodiersystem von van Norden und in Bezug auf instruktive und konstruktive Unterrichtsstrukturen.

### 3. Die Verortung im Kernlehrplan für Geschichte Sek. I

---

<sup>45</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S. 30.

<sup>46</sup> Ebd., S. 33.

<sup>47</sup> Vgl. Petersen, Inge: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin 2014, S. 19 zitiert nach Möllenkamp 2016, S. 31.

<sup>48</sup> Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt/M. 1998, S. 42.

<sup>49</sup> Vgl. Ebd., S. 149ff.

<sup>50</sup> Körber, Andreas / Meyer-Hamme, Johannes: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen. In: Bauer, Jan-Patrick / Meyer-Hamme, Johannes / Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Künzinger 2008, S. 313.

### 3.1. Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan (Bartsch)

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat in den Kernlehrplänen Kompetenzen vorgegeben, die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht erreichen sollen. Mit dem Ziel ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, fordert der Kernlehrplan die Entwicklung einer historischen Kompetenz. Diese wird in vernetzte Teilkompetenzen aufgeschlüsselt: der Sachkompetenz, der Methodenkompetenz, der Urteilskompetenz und der Handlungskompetenz.<sup>51</sup>

Der zugrundeliegende Kodierleitfaden nach van Norden folgt nicht den vier Teilkompetenzen aus dem Kernlehrplan. Dennoch ergeben sich Übereinstimmungen, wodurch anhand von van Nordens Kodierleitfaden auch die geforderten Kompetenzen aus dem Kernlehrplan erreicht werden können. Van Nordens Kompetenzen (A, B, K und Wissen) werden immer auf drei aufeinander aufbauenden Niveaustufen (basal-intermediär-elaboriert) gemessen.

Die A-Kompetenz nach van Norden basiert auf den Erzähltypen nach Rösen<sup>52</sup> und befasst sich mit historischer Narrativität. Auf dem basalen Niveau (A1) erzählen Schülerinnen und Schüler entrückt. Sie können keine Verknüpfungen herstellen.<sup>53</sup> Das intermediäre Niveau ist auf zwei Ebenen aufgeteilt. Wenn Schülerinnen und Schüler Werte und Normen der Vergangenheit mit ungebrochener Gültigkeit in der Gegenwart darstellen, erzählen sie traditionell (A2.1). Wenn sie hingegen die Vergangenheit als Negativbeispiel darstellen und den Wert auf heutige Normen legen, erzählen sie kritisch (A2.2).<sup>54</sup> Auf dem höchsten Niveau, dem genetischen Erzählen (A3), können Schülerinnen und Schüler die beiden Ebenen des intermediären Niveaus verbinden. Sie betrachten altes und neues Wissen, um zu entscheiden, was richtig und falsch ist.<sup>55</sup> Der Kernlehrplan formuliert die Anforderungen der A-Kompetenz allgemeiner und an unterschiedlichen Stellen. Ein gutes Beispiel dafür ist in der Allgemeinformulierung der Sachkompetenz zu finden: „...die Befähigung [bildet] zum Umgang mit Narration den Kern dieser Kompetenz“.<sup>56</sup> Dies ist besonders dem elaborierten Niveau der A-Kompetenz zuzuordnen.

---

<sup>51</sup> Vgl. KLP 2007, S. 18f.

<sup>52</sup> Siehe Rösen, Jörn: *Historik. Theorie einer Geschichtswissenschaft*. Köln u.a. 2013.

<sup>53</sup> Vgl. Van Norden 2014, S. 200.

<sup>54</sup> Vgl. Ebd. S. 203 und Rösen 2013, 213.

<sup>55</sup> Vgl. Van Norden 2014, S. 203.

<sup>56</sup> KLP 2007, S. 15.

Die zweite Zeitkompetenz nach van Norden ist die B-Kompetenz. Diese befasst sich mit der chronologischen Ordnung der Geschehnisse.<sup>57</sup> Wenn Schülerinnen und Schüler beim Verfassen der Bilderreihe keine zeitlichen Bezüge herstellen können, befinden sie sich auf dem basalen Niveau (B1). Eine chronologische Anordnung der Ereignisse mit einfachen kennzeichnenden Wörtern wie „früher“ oder „heute“ ergibt das intermediäre Niveau (B2). Erst wenn Schülerinnen und Schüler neben der chronologischen Ordnung auch Dauer und Wandel von Geschehnissen mit einbeziehen können, erreichen sie das elaborierte Niveau (B3). Auch diese Kompetenz ist an unterschiedlichen Stellen des Kernlehrplans zu finden. In Bezug auf die beginnende Sekundarstufe I werden von den Schülerinnen und Schülern „einfache Vergleiche zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘“<sup>58</sup>, „wesentliche Veränderungen“<sup>59</sup> und ein „Grundverständnis zentraler Dimensionen“<sup>60</sup> verlangt. Aber auch in der allgemeinen Formulierung der Sachkompetenz wird die chronologische Einordnung thematisiert.<sup>61</sup>

Die Relation zwischen Ursache und Wirkung kann durch die K-Kompetenz<sup>62</sup> bei van Norden untersucht werden, indem die Syntax der schriftlichen Texte der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet wird. Formulieren die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich in aufeinanderfolgenden Hauptsätzen, wodurch Aussagen über Geschehenes unverbunden dargestellt werden, befinden sie sich auf dem basalen Niveau (K1). Im intermediären Bereich werden diese Aussagen inhaltlich plausibel durch Hypotaxen wie beispielsweise Kausal- oder Modalsätze (K2) verknüpft. Auf dem elaborierten Niveau werden durch die Verwendung von beispielsweise Konditional- oder Adversativsätzen (K3) Ambivalenzen deutlich gemacht. Schülerinnen und Schüler zeigen durch komplexe Satzstrukturen Multiperspektivität. Im Kernlehrplan ist dies im Bereich der Urteilskompetenz zu finden. So sollen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Motive, Bedürfnisse und Interessen von betroffenen Personen und Gruppen nachvollziehen können. Außerdem sollen sie befähigt werden, unterschiedliche Perspektiven zu identifizieren und einzunehmen.<sup>63</sup>

Van Nordens letzte Kompetenz befasst sich mit dem Wissen. Wenn Schülerinnen und Schüler ein sporadisches Wissen besitzen, sind sie in der Lage, unkontextualisierte Fakten aufzuzählen (W1). Auf dem intermediären Niveau werden Sachverhalte und historische Informationen bereits kontextualisiert (W2). Wenn sie neben der Kontextualisierung zu-

---

<sup>57</sup> Vgl. van Norden 2014, S. 196ff.

<sup>58</sup> KLP 2007 S. 25.

<sup>59</sup> Ebd., S.25.

<sup>60</sup> KLP 2007, S.25.

<sup>61</sup> Siehe KLP 2007 S. 16.

<sup>62</sup> Van Norden 2014, S. 193f und van Norden 2011, S. 238.

<sup>63</sup> Vgl. KLP 2007, S. 26.

sätzlich Stellung beziehen und Werturteile fällen können, befinden sie sich auf dem elaborierten Niveau (W3). Im Kernlehrplan ist das Wissen verankert, indem Themenbereiche festgelegt wurden und Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, Epochen mittels eines Orientierungswissens zu charakterisieren<sup>64</sup> und begründet Position zu beziehen<sup>65</sup>.

Wie nun deutlich wurde, sind die Kategorien von Nordens mit den Kompetenzformulierungen aus dem Kernlehrplan kompatibel. Durch van Nordens Kodierleitfaden ist es möglich, die Lernprogression von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen und auf diese Weise sogar Rückschlüsse für die Unterrichtsqualität und die Nachhaltigkeit des Lernens zu ziehen. Dennoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass Schwierigkeiten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auftauchen können, da diese nicht explizit beachtet wurden. Besonders im Bereich der K-Kompetenz, bei der die Schriftsprache eine besondere Rolle besitzt, können mehrsprachige Schülerinnen und Schüler Probleme haben ein höheres Niveau zu erreichen. Hier sollte besonders die Metaebene – Relation zwischen Ursache und Wirkung – beachtet werden und nicht nur die Syntax.

### 3.2. Autonomes Lernen im Kernlehrplan (Schwab)

Neben der Entwicklung von fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen im Geschichtsunterricht, kommt auch der Förderung von autonomem Lernen im Kernlehrplan für Geschichte eine besondere Stellung zu. Wie bereits in Kapitel 2.2 angesprochen, soll es neben der Entwicklung von kognitiven Strukturen auch „unter dem Aspekt der Lernprogression zugleich [auch] um die Entwicklung und Förderung sozial-interaktiver und emotionaler Strukturiertheit“<sup>66</sup> gehen, die individuelle Persönlichkeitsbildungen unterstützen sollen.

„Unterrichts- und Lernerfolg hängen in ganz entscheidendem Maße auch davon ab, wie im Verlauf des Bildungsgangs in der Sekundarstufe I. kommunikative Kompetenzen [...], interaktive Lernverfahren [...] sowie soziales und interkulturelles Verstehen [...] gehört und ausdifferenziert werden.“<sup>67</sup> Das heißt, dass nicht nur die Inhalte des Faches in den Vordergrund treten sollen und die Unterrichtsmethoden in zweiter Linie diesen anzupassen seien, sondern, dass auch die Gestaltungsprozesse von Unterricht ihre Berechtigung haben, als eigenständige Größe von Unterricht und Lernen angesehen zu werden.

---

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>65</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>66</sup> KLP 2007, S.20.

<sup>67</sup> Ebd., S.20.

„Die Leitbegriffe Bedeutsamkeit, Differenziertheit und Vernetztheit beziehen sich also ebenso auf den Bereich der sozialen und emotionalen Lernentwicklung. Deshalb spielen insbesondere auch in den Fächern des gesellschaftlichen Lernbereichs solche unterschiedlichen Gestaltungsprozesse eine wichtige Rolle, die mit dazu beitragen, bei den Schülerinnen und Schülern soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Engagement, Partizipation sowie Mitgestaltung und Mitbestimmung im Unterricht und Schulleben sukzessive zu entwickeln.“<sup>68</sup>

So ist auch in dem Zusammenhang dieser Studie wichtig, zu überlegen, inwieweit instruktiver oder konstruktiver Unterricht geeignet ist, diese Mitbestimmung und Mitgestaltung des Schullebens zu gewährleisten und zu fördern und ob sich gerade diese Autonomie im Lernbereich für die Lernprogression als ausschlaggebend erweist. „Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.“<sup>69</sup>

#### 4. Die Forschungsmethode (Schwab)

Wie bereits in der Einleitung erläutert, verfolgt dieses Studienprojekt eine vergleichende Untersuchung eines instruktiven und konstruktiven Geschichtsunterrichts, anhand derer herausgestellt werden soll, bei welcher Unterrichtsform eine höhere Lernprogression bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf das historische Erzählen zu verzeichnen ist. Konkret soll der Geschichtsunterricht auf der einen Seite durch das Stationenlernen und auf der anderen Seite durch einen lehrerzentrierten, auf die Arbeit mit einem Schulbuch zentrierten Unterricht vermittelt werden.

Beide Unterrichtsvorhaben sollen an zwei unterschiedlichen Gymnasien in einer neunten Klasse mit einer Unterrichtsreihe zur Französischen Revolution innerhalb von sechs Doppelstunden durchgeführt werden. Zur Datenerhebung werden Schülertexte und Fragebogen herangezogen, der von Möllenkamp<sup>70</sup> übernommen werden soll. Der Fragebogen ist vorab auszuteilen und dient der Erfragung des Geschlechts, des Geburtslandes, des Geburtsjahrs, des Herkunftslandes der Eltern, der Nationalität und der Muttersprache(n). Aus Gründen der Wahrung der Anonymität soll auf den Namen verzichtet werden und lediglich mit Initialen gearbeitet werden, um die Fragebogen den Schülertexten zuordnen zu können. Das Design dieser Studie folgt der Studie van Nordens „Geschichte ist Zeit“<sup>71</sup>, in der anhand von vier Kompetenzen die Lernprogression der Lernenden untersucht wurde.

---

<sup>68</sup> Ebd., S.20.

<sup>69</sup> Ebd., S.32.

<sup>70</sup> Vgl. Möllenkamp 2016.

<sup>71</sup> Vgl. van Norden 2014.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben drei Essays, die jeweils auf derselben Bilderreihe (Testinstrument) zu Schlüsselszenen des Unterrichtsgegenstands basieren. Die Bilder sind so gewählt, dass sie in Bezug zueinander gesetzt werden können und einer Chronologie folgen. Der erste Essay (Pre-Test) wird unmittelbar vor Beginn der Unterrichtreihe geschrieben, um das mögliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sowie das Leistungsniveau festzustellen. Unmittelbar nach der Reihe soll der zweite Essay (Post-Test) geschrieben werden, um das Gelernte zu erfragen und die mögliche Veränderung der Niveaus zu notieren. Der dritte Essay (Follow-up-Test) zur Erfragung der Nachhaltigkeit des Gelernten soll sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe erhoben werden. Diesem Essay soll dann besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden, da in dieser Erhebung der Leistungszuwachs am deutlichsten hervortritt und Auskunft darüber gibt, wie effektiv die Unterrichtsmethode tatsächlich war.

Die Auswertung des erhobenen Materials folgt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, in der versucht wird, quantitative und qualitative Bestandteile zu verbinden. In dieser Auswertungsmethode wird der Blick auf die zu herausfilternden Aspekte des Datenmaterials gelenkt und mit Hilfe eines Kodierleitfadens (zur Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit) mit Hilfe der entsprechenden Kategorien kodiert. Die Kodierungen folgen dem Kategoriensystem von Nordens, das vier Kategorien unterscheidet:

1. erzähltypologische Kompetenz (A-Kompetenz),
2. Chronologie (B-Kompetenz),
3. kompositorische Kompetenz (K-Kompetenz) und
4. Wissen.

Bei der Definition der A-Kompetenz folgt van Norden den Erzähltypen der standardisierten Theorie historischer Narrativität Rüsens, die auf drei Niveaustufen angeordnet sind, dem basalen, intermediären und elaborierten Niveau. Die B-Kompetenz zielt darauf ab, die Narration der Geschehnisse in eine Ordnung bzw. eine Reihenfolge zu bringen. Auch hier greifen die drei Niveaustufen wie bei den folgenden zwei Kompetenzen auch. Die K-Kompetenz und das Wissen sind im Gegensatz zu A- und B-Kompetenz keine zeitlichen Kompetenzen. Die K-Kompetenz bezieht sich auf die Darstellung von Relationen zwischen Ursache und Wirkung von Geschehnissen. Das Wissen bezieht sich wiederum auf

den Vorgaben des Kernlehrplans für Geschichte und greift Kontextualisierungen und Beurteilungen und Bewertungen von Ereignissen auf.

In einem weiteren Schritt erfolgt nach der qualitativen Auswertung das quantitative Verfahren, bei dem die Häufigkeiten der Erreichung eines Niveaus in Graphen übertragen werden. So kann Aussage über die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler getroffen werden.

Die Erhebung geht ausgehend von der Unterscheidung der Unterrichtsmethoden in instruktiven und konstruktiven Geschichtsunterricht von der Frage aus, mit welcher Methode Kinder mit Deutsch als Zweitsprache am nachhaltigsten historisches Erzählen im Geschichtsunterricht lernen. Dabei sollen folgende Teilfragen mit beachtet werden:

1. Wie entwickeln sich die vier Kompetenzen (A-, B-, K-Kompetenz und Wissen) vom ersten bis zum dritten Essay?
2. Gibt es bei dieser Entwicklung Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern?
3. Entwickeln sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die am Anfang auf der basalen Niveaustufe anzusiedeln waren, anders als die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die schon von Beginn an höhere Stufen erreichten?

## 5. Der Forschungsstand (Bartsch)

Die Erziehungswissenschaft entwickelte die Forschungsrichtung ‚Interkulturelle Erziehung‘, welche allgemeine Leitlinien für die schulische und außerschulische Erziehung in der multiethnischen Gesellschaft entwickle. Die Fachdidaktiken, besonders die Geschichtsdidaktik, beschäftigen sich nur spartanisch mit diesem Thema.<sup>72</sup> Alavi hebt in ihrer Dissertation jedoch hervor, dass besonders die Geschichtsdidaktik die interkulturelle Erziehung mehr miteinbeziehen müsse, da die historische Bildung interkulturelle Lernvorgänge bei den Schülerinnen und Schülern anstoße.<sup>73</sup> Diesem Appell Alavis folgen einige Geschichtsdidaktiker, die die Umsetzung einer interkulturellen Kompetenz im Geschichtsunterricht fordern. Hier sei besonders auf die Studie von Georgi<sup>74</sup> zu verweisen, auf die an

---

<sup>72</sup> Vgl. Alavi 1998, S.1.

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 2.

<sup>74</sup> Siehe Georgi, Viola B.: Entlehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003.

dieser Stelle aber nicht intensiver eingegangen werden kann, da diese Forschung nicht Ziel dieser Studie sein soll.

Auch im Bereich der Lernprogressionsuntersuchung bietet die Forschung mittlerweile ein breites Spektrum. Es basiert auf den Forschungen von Pandel, Rösen und van Norden. Pandel entwickelte das Forschungsinstrument der Bilderreihe, während Rösen die verschiedenen Erzähltypologien erarbeitet. Van Norden gestaltete aus der geschichtsdidaktischen Forschung einen Kodierleitfaden zur Darstellung der Lernprogression von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht. Auf dieser Basis folgten weitere Studien von Studierenden.

Um einen kleinen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Studien zur Lernprogression zu verschaffen, wurden die Studien von den Studierenden Kamp und Mersch, sowie die Masterarbeit von Möllenkamp und die Protostudie von van Norden gesichtet.

Van Nordens Studie<sup>75</sup> beruht auf einer offen gehaltenen, explorativen Unterrichtsreihe zur französischen Revolution. Die Studie wurde an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen in einer Klasse mit dreizehn Jungen und elf Mädchen erhoben.

Die Studie von Mersch<sup>76</sup> wurde ebenfalls zu einer Unterrichtsreihe zur französischen Revolution in der siebten Klasse eines Bielefelder Gymnasiums erhoben. Die Klasse bestand aus dreizehn Mädchen und zehn Jungen. Allerdings bestand die Fachlehrerin auf einen instruktiven, lehrerzentrierten Unterricht. Es habe aber Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten gegeben.

Die Studie von Kamp hingegen befasst sich mit einer neunten Klasse eines Gymnasiums, in die zehn Mädchen und zwölf Jungen gehen. Kamp unterrichtete eine vorwiegend autonome und konstruktive Unterrichtsreihe zur innenpolitischen Entwicklung und Machtsicherung der Nationalsozialisten zwischen 1933-1945.

Lediglich Möllenkamp<sup>77</sup> legt den Fokus in ihrer Masterarbeit anders. Sie untersucht die narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse.

## 5.1. A-Kompetenz (Bartsch)

---

<sup>75</sup> Van Norden 2014.

<sup>76</sup> Siehe Mersch Lea: Geschichte ist Zeit nach Jörg van Norden. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht zum Thema „Französische Revolution“ in einer 7. Klasse. Bielefeld 2016.

<sup>77</sup> Möllenkamp 2016.

Sowohl van Norden als auch Mersch und Kamp haben sich in ihren Forschungsarbeiten mit der A-Kompetenz beschäftigt und diese im Hinblick auf die gesamte Lernprogression, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und zwischen starken und schwachen Schülerinnen und Schülern untersucht. Möllenkamp hat den Fokus ihrer Forschungsarbeit auf ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gelegt, weshalb sie getrennt von den anderen Forschenden betrachtet wird. Auch Möllenkamp untersucht die gesamte Lernprogression und die starken Schülerinnen und Schüler.

### 5.1.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus

Van Nordens<sup>78</sup> Schülerinnen und Schüler beginnen auf einem ausgewogenen basalen (54%) und intermediären (46%) Niveau. Nach der Unterrichtsreihe befindet sich nur noch ein Drittel der Klasse dort. Stattdessen steigt das entrückte Erzählen auf 62,5% an, während nur 4% gelernt haben genetisch zu erzählen. Auch nach dem Follow-up-Test fällt das intermediäre Niveau auf ein Viertel der Klasse, während das basale und das elaborierte Niveau jeweils um 4% ansteigen. Zusammenfassend ergibt sich leider nur bei 8% eine positive Lernprogression, während sich 13% der Klasse vom ersten Erhebungszeitpunkt bis zum Letzten verschlechtern.

Bei Kamp<sup>79</sup> erzählt keiner der Schülerinnen und Schüler auf dem intermediären Niveau kritisch, sondern nur traditional. Nach der Unterrichtsreihe ist eine leichte Progression von 14 % vom entrückten Erzählen hin zum traditionellen Erzählen. Erst im Follow-up-Test erreichten 18% sogar das elaborierte Niveau, wodurch das basale Niveau auf 27 % zurückfiel. Somit ist bei Kamp eine positive Lernprogression ohne Verschlechterung zu erkennen. Mersch<sup>80</sup> hingegen erzielt nur einen leicht positiven Effekt im Bereich des kritischen Erzählens. Die Klassenmehrheit begann auf dem basalen Niveau und erreichte zu keinem Zeitpunkt das elaborierte Niveau. Daraus schließt Mersch, dass kein Gegenwartsbezug vermittelt werden konnte.

Es wird deutlich, dass es zwischen konstruktivem und instruktivem im Bereich der A-Kompetenz zu Unterschieden kommt. Allerdings ist auch eine Differenz innerhalb des konstruktiven Unterrichts zwischen van Norden und Kamp zu erkennen. Dies kann von dem Thema ‚Die französische Revolution‘, welches van Norden und Mersch behandelt

---

<sup>78</sup> Vgl. van Norden 2014, S. 279.

<sup>79</sup> Vgl. Kamp, Niklas: Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Bielefeld 2016, S. 25.

<sup>80</sup> Vgl. Mersch 2016, S. 23f.

haben, abhängen. Weitere Forschungsarbeiten zu diesem Thema sollten mehr Klarheit schaffen.

Möllenkamps einsprachige Schülerinnen und Schüler<sup>81</sup> sind zu Beginn der Unterrichtsreihe sehr schwach. 85% erzählen entrückt und 15% erzählen traditional. Nach der Reihe und im Follow-up-Test zeigt sich eine deutliche Lernprogression. Das basale Niveau fällt auf 30,5% ab, wovon alle höheren Niveaus profitieren. Selbst das genetische Erzählen wird nachhaltig von 15% der Schülerinnen und Schülern beherrscht. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler<sup>82</sup> beginnen zwar auch schwach, aber lediglich mit 56% auf dem basalen und 44% auf dem ersten intermediären Niveau. Nach der Unterrichtsreihe haben sich 33% deutlich verbessert, allerdings kann das elaborierte Niveau nicht gehalten werden. Auch nachhaltig konnten 56% der Schülerinnen und Schüler nur entrückt erzählen, was keine Progression darstellt. Lediglich die 22% der traditionellen Erzähler begannen kritisch zu erzählen. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler scheinen erhebliche Probleme zu haben, die Vergangenheit und die Gegenwart zu differenzieren und Bezüge herzustellen.

### 5.1.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus

Van Norden<sup>83</sup> verzeichnet bei den Mädchen eine konstante leichte Verbesserung auf dem elaborierten Niveau von 18%. Gleichzeitig wächst auch das basale Niveau um 9 % an, was eine sehr leichte Verschlechterung darstellt. Die Jungen hingegen erreichen das elaborierte Niveau zu keinem Zeitpunkt. Die Hälfte startet intermediär und verschlechtern sich nach der Unterrichtsreihe und nachhaltig um 16%. Allgemein ist bei den Mädchen also eine leicht positive und bei den Jungen eine eindeutig negative Progression festzustellen.

Auch hier unterscheidet sich Kamp<sup>84</sup> zu van Norden. Dessen Mädchen verschlechtern sich nach der Unterrichtsreihe insofern, dass alle nur noch entrückt erzählen. Nachhaltig widerfahren sie eine deutliche Verbesserung indem jeweils 20% kritisch und genetisch erzählen.

---

<sup>81</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S. 65f.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., S. 71.

<sup>83</sup> Vgl. van Norden 2014, S. 282.

<sup>84</sup> Vgl. Kamp 2016, S. 35f.

Die Jungen verbessern sich konstant indem die Hälfte zu Beginn entrückt erzählt und dies auf 8% abfällt. Kamp zeigt gravierende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf, wobei die Jungen besser historisch erzählen.

Merschs<sup>85</sup> Ergebnisse erscheinen konträr zu Kamp und ähnlich zu van Norden. Dort wird die historische Narration bei den Mädchen besser vermittelt als bei den Jungen. Allerdings zeigt sich der Gegenwartsbezug bei den Mädchen erst deutlich nach dem Follow-up-Test. Dennoch schaffen es weder Jungen noch Mädchen genetisch zu erzählen.

Auch hier sind Unterschiede innerhalb der konstruktivistischen Form zu erkennen, während auf thematischer Eben Parallelen zu erkennen sind.

Möllenkamp hat sich nicht mit dem Geschlechterunterschied bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern auseinandergesetzt.

### 5.1.3 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler

Die schwachen Schülerinnen und Schüler von van Norden<sup>86</sup> erzählen zu Beginn alle entrückt. Im Verlauf der weiteren Überprüfung erreichen 33% das intermediäre Niveau, wovon nur 17% dies auch nachhaltig halten können. Dementsprechend ist dort eine leichte positive Progression zu erkennen. Die starken Schülerinnen und Schüler beginnen alle auf dem intermediären Niveau. Davon verschlechtert sich die Hälfte – auch nachhaltig. 33% verbessern sich und halten dies auch beim Follow-up-Test. Somit ist sowohl eine positive als auch negative Lernprogression der Starken erkennbar.

Ähnliche Ergebnisse erhält Kamp<sup>87</sup>. Die schwachen Schülerinnen und Schüler erreichen eine gute Lernprogression, nachdem alle auf dem basalen Niveau gestartet sind und nach dem Follow-up-Test sich gleichmäßig auf alle drei Niveaustufen verteilen. Die Starken hingegen sind direkt nach der Unterrichtsreihe deutlich schlechter als zu Beginn. Im Gegensatz zu van Norden können die starken Schülerinnen und Schüler bei Kamp im Follow-up-Test dann aber eine starke Lernprogression nachweisen – ein Drittel erzählt traditional oder kritisch und zwei Drittel erzählen genetisch.

Merschs<sup>88</sup> Ergebnisse verhalten sich erneut ähnlich zu denen van Nordens. Sie verzeichnet ebenfalls einen positiven Lernerfolg der schwachen Schülerinnen und Schüler und einen

---

<sup>85</sup> Vgl. Mersch 2016, S. 29f.

<sup>86</sup> Vgl. Van Norden 2014, S. 280.

<sup>87</sup> Vgl. Kamp 2016, S. 43.

<sup>88</sup> Vgl. Mersch 2016, S. 34f.

Rückschritt der Starken. Das basale Niveau nimmt nach der Unterrichtsreihe auf 60% zu und kann anschließend nicht mehr verringert werden.

Allgemein sind keine Unterschiede zwischen instruktiven und konstruktiven Unterricht zu erkennen.

Auch Möllenkamp untersucht im Bereich der A-Kompetenz leider nur die starken ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler<sup>89</sup>. Beide Schülergruppen besitzen dieselben Ausgangsvoraussetzungen. Jeweils die Hälfte erzählt entrückt, die andere Hälfte erzählt traditional. Nach der Unterrichtsreihe verbessern sich beide Gruppen. Die einsprachigen Schülerinnen und Schüler, verlassen das intermediäre zugunsten des elaborierten Niveaus und können dies auch nachhaltig halten. Die Hälfte stagniert auf dem basalen Niveau und werden nicht erreicht. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler hingegen verbessern sich vom basalen auf das intermediäre Niveau, sodass alle Schülerinnen und Schüler traditional erzählen. Dies kann jedoch nicht gehalten werden. Alle verschlechtern sich, sodass beim Follow-up-Test alle Mehrsprachigen nur noch entrückt erzählen. Insgesamt ergibt sich so bei Möllenkamp eine 50%ige Verschlechterung, während die anderen 50% stagnieren.

## 5.2. B-Kompetenz (Bartsch)

Van Norden, Mersch und Kamp haben sich in ihren Forschungsarbeiten ebenfalls mit der B-Kompetenz beschäftigt und diese mit demselben Fokus untersucht. Möllenkamp hingegen hat in ihrer Forschungsarbeit die ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Gesamtprogression und die Progression von schwachen Schülerinnen und Schülern beschränkt.

### 5.2.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus

Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler von van Norden<sup>90</sup> sind bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe in der Lage, Ereignisse chronologisch zu erfassen. Lediglich ein Drittel befindet sich auf dem basalen Niveau und kann keine zeitlichen Bezüge herstellen. Im Verlauf der Untersuchung zeigt sich eine kontinuierliche Verbesserung. Zum zweiten Erhebungszeitraum befinden sich nur noch 8% der Schülerinnen und Schüler auf dem basalen

---

<sup>89</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S. 77.

<sup>90</sup> Vgl. Van Norden 2014, S. 279.

Niveau, während das intermediäre und elaborierte ansteigt. Die Unterrichtsreihe war im Bereich der B-Kompetenz nicht nur positiv, sondern auch nachhaltig, wie der Follow-up-Test zeigt.

Kamp<sup>91</sup> und Mersch<sup>92</sup> bestätigen in ihren Forschungsarbeiten diese Ergebnisse. Die Schülerinnen und Schüler von Kamp erleben ebenfalls eine positive Lernprogression vom basalen zum intermediären Niveau, sodass nach der Unterrichtsreihe, der Wert des basalen Niveaus unter 10% bleibt. Lediglich das elaborierte Niveau bei Kamp stagniert auf 14%.

Mersch stellt zu Beginn ein sehr hohes basales Niveau fest. 77% der Schülerinnen und Schüler stellen Ergebnisse undifferenziert und hintereinander dar. Nach der instruktiven Unterrichtsreihe, die die Ereignisse der französischen Revolution auch chronologisch behandelt hat, ergibt sich eine hohe Lernprogression auf allen Niveaustufen. Das basale Niveau fällt zugunsten der höheren Niveaus auf 41% ab, wodurch das Intermediäre ebenfalls auf 41% und das Elaborierte sogar von 0 auf 18% ansteigt.

An dieser Stelle stellen die Forschungsergebnisse keinen Unterschied zwischen konstruktiven und instruktiven Unterricht dar.

Auch Möllenkamp erhält ähnliche Ergebnisse, eröffnet aber eine interessante Tatsache. Die einsprachigen Schülerinnen und Schüler<sup>93</sup> starten ebenfalls mit 77% auf dem basalen Niveau, wie die Klasse von Mersch. Nach der Unterrichtsreihe kann bereits knapp über die Hälfte der Schülerschaft Ergebnisse chronologisch erstellen. Erst im Nachhinein schaffen es knapp 8% zusätzlich Dauer und Wandel von Ereignissen miteinzubeziehen. Die Schülerinnen und Schüler auf dem basalen und intermediären Niveau stagnieren. Anders sieht es bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern<sup>94</sup> aus. Sie beginnen bereits etwas stärker indem bereits ein Drittel Chronologie erfassen kann. Nach der Unterrichtsreihe steigt dieser Wert auf über die Hälfte an, während das basale Niveau auf ein Drittel abfällt. Dem zugunsten können bereits nach der Unterrichtsreihe 11% Dauer und Wandel mit einbeziehen. Dies wird im Follow-up-Test noch einmal verstärkt. Nur noch 22% ordnen Ereignisse ohne zeitliche Bezüge. Auch das elaborierte Niveau steigt auf 22% an.

Zusammenfassend widerfährt die B-Kompetenz in allen Studien eine deutlich positive und nachhaltige Lernprogression. In Anbetracht von Einsprachig- und Mehrsprachigkeit wurden die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler besser erreicht. Dies sollte in weiteren Studien untersucht werden.

---

<sup>91</sup> Siehe Kamp 2016, S. 27f.

<sup>92</sup> Siehe Mersch 2016, S. 25f.

<sup>93</sup> Siehe Möllenkamp 2016, S. 66.

<sup>94</sup> Siehe Möllenkamp 2016, S. 71f.

### 5.2.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus

Bei van Norden<sup>95</sup> beginnen beide Geschlechter auf einem hohen intermediären Niveau. Nach der Unterrichtsreihe können alle Schülerinnen Ereignisse chronologisch ordnen und zum Teil auch Veränderungen angeben. Die Mädchen erfahren eine positive Lernprogression vom basalen auf das intermediäre Niveau. Bei den Jungen befinden sich konstant 15% auf dem basalen Niveau. Diese scheinen nicht erreicht zu werden. Lediglich weitere 15% können kurzzeitig das elaborierte Niveau erreichen, dies aber nicht nachhaltig festigen. Van Norden kommt zu dem Ergebnis, dass in dieser Form die Schülerinnen eine positivere Lernprogression erreichen konnten als die Schüler.

Kamps<sup>96</sup> Ergebnisse sehen ähnlich aus. Auch bei ihm verbessern sich die Mädchen vom basalen auf das intermediäre Niveau nach der Unterrichtsreihe und können dies sogar nachhaltig festigen, wodurch 80% der Schülerinnen am Ende der Erhebung Ereignisse chronologisch erzählen können. Dies ist eine positive Progression. Die Jungen hingegen verbessern sich kaum. Lediglich um 8% fällt der Wert des basalen Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus. Zwar sind die Schüler bereits stark Intermediär können aber kaum eine Lernprogression erreichen.

Mersch<sup>97</sup> weist ebenfalls nur eine kleine Progression nach, kann aber von nachhaltigen Entwicklungen bei beiden Geschlechtern sprechen. In diesem Fall sind die Jungen stärker. Über die Hälfte der Jungen befindet sich nach der Erhebung auf einem höheren Niveau, 11% erreichen sogar das elaborierte Niveau. Zwar erreichen bei den Mädchen 23,5% das elaborierte Niveau, erfahren aber keine große Lernprogression durch den Unterricht. Es ist anzunehmen, dass instruktiver Unterricht sich positiver auf Schüler und konstruktiver Unterricht sich positiver auf Schülerinnen auswirkt. Dies gilt es in weiterführenden Studien zu untersuchen.

### 5.2.3 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler

Interessant gestalten sich die Ergebnisse der starken und schwachen Schülerinnen und Schüler. Van Nordens<sup>98</sup> schwache Schülerinnen und Schüler können zu Beginn alle keine

---

<sup>95</sup> Van Norden 2014, S. 282.

<sup>96</sup> Siehe Kamp 2016, S. 37.

<sup>97</sup> Siehe Mersch 2016, S. 30f.

<sup>98</sup> Van Norden 2014, S. 280.

zeitlichen Bezüge herstellen. Bereits nach der Unterrichtsreihe verbessern sich 83%, die nun Ereignisse chronologisch ordnen können. 17% schaffen es sogar Wandlungsprozesse zu erkennen und darzustellen. Zwar kann das elaborierte Niveau nicht gehalten werden. Dennoch ist eine positive Lernentwicklung der schwachen Schülerinnen und Schüler von 83% zu verzeichnen. Im Gegensatz dazu beginnen die Starken mit 83% Intermediär und 17% Elaboriert. Nach der Unterrichtsreihe steigt das elaborierte Niveau auf 50% an, was eine gute Progression der starken Schülerinnen und Schüler darstellt. Im Follow-up-Test hingegen verschlechtern sich noch mal 17%, sodass keiner der Starken mehr Wandlungsprozesse darstellt. Daraus ist zu schließen, dass die Unterrichtsreihe für die starken Schülerinnen und Schüler nicht nachhaltig war.

Ähnliche Ergebnisse erreicht Kamp<sup>99</sup>. Seine schwachen Schülerinnen und Schüler beginnen alle auf dem basalen Niveau und erreichen im Follow-up-Test zu zwei Drittel das intermediäre und zu einem Drittel das elaborierte Niveau. Die starken Schülerinnen und Schüler hingegen erreichen eine positive Progression nach der Unterrichtsreihe, können dies aber nicht nachhaltig behalten.

Merschs<sup>100</sup> Ergebnisse sind denen von van Norden gleich. Auch bei ihr erreichen 80% der schwachen Schülerinnen und Schüler ein höheres Niveau während das intermediäre Niveau der Stärkeren zugunsten des Elaborierten abnimmt.

Möllenkamp<sup>101</sup> hat sich mit der B-Kompetenz der schwachen Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt und kommt zumindest in Bezug auf die Einsprachigen zu konträren Ergebnissen. Die einsprachigen Schülerinnen und Schüler befinden sich auf zur Hälfte auf dem basalen und intermediären Niveau. Dies verändert sich nach der Unterrichtsreihe nicht. Nach dem Follow-up-Test hingegen ist keiner der Einsprachigen mehr in der Lage zeitliche Bezüge herzustellen. Dies stellt eine Verschlechterung um 50% dar. Die Entwicklung der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler verbessert sich um 100%. Nachdem alle auf dem basalen Niveau beginnen, erreichen sie sowohl nach der Unterrichtsreihe als auch im Follow-up-Test das intermediäre Niveau.

Zusammenfassend ist bei den schwachen Schülerinnen und Schülern immer eine Lernprogression zu erkennen, während die starken Schülerinnen und Schüler zumindest keine nachhaltige Progression widerfahren.

---

<sup>99</sup> Vgl. Kamp 2016, S. 45.

<sup>100</sup> Vgl. Mersch 2016, S. 35f.

<sup>101</sup> Möllenkamp 2016, S. 84.

### 5.3. K-Kompetenz (Schwab)

Wie bereits im Verlauf erläutert, bezieht sich die Kompositorische Kompetenz auf die Darstellung von Relationen zwischen Ursache und Wirkung von Geschehnissen.

Die drei Forschungen von van Norden, Kamp und Mersch sollen getrennt nach ihren konstruktiven bzw. instruktiven Unterrichtsmethoden im Hinblick auf die Auswertung der K-Kompetenz dargestellt werden. Da diese ihre Ergebnisse nach drei Teilfragen untergliedern, Verteilung aller Essays, Geschlechterdifferenz innerhalb der Ergebnisse sowie der Vergleich von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, sollen diese auch in der Reihenfolge vorgestellt werden. Anschließend folgt die Darstellung der Studie von Möllenkamp, die insofern von den drei Studien zu differieren ist, als dass sie die Lernprogression von mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern untersucht und vergleicht und ihren Fokus nicht auf instruktiv oder konstruktiv vermittelten Unterricht legt. Sie untergliedert ihre Ergebnisse in die Unterscheidung von mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie in den Vergleich von leistungsstarken sowie leistungsschwachen mehrsprachigen bzw. einsprachigen Schülerinnen und Schülern.

#### 5.3.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus

Bei Kamp (Konstruktion) ist bei der Entwicklung der K-Kompetenzen eine gute Lernprogression zu verzeichnen. Zu Beginn starten die Schülerinnen und Schüler bei einer hohen Verteilung im basalen Niveaubereich (54,55%) und bei einer geringeren Verteilung im elaborierten Bereich (18,18%). Jedoch sinkt die Zahl im basalen Niveaubereich innerhalb der drei Essays kontinuierlich zugunsten des elaborierten Bereichs ab, dass am Ende bei dem dritten Essay eine Höchstzahl im elaborierten Bereich zu verzeichnen ist (63,63%). Es ist also ein nachhaltiger Zuwachs innerhalb der K-Kompetenz zu verzeichnen.<sup>102</sup>

Auch bei van Norden, der ebenfalls eine konstruktive Unterrichtsreihe untersucht, ist eine positive Progression zu verzeichnen, jedoch variieren die Anzahl der Essays innerhalb der Niveaustufen zu der Studie Kamps. Die Schülerinnen und Schüler starten ebenfalls bei einer hohen Anzahl von 45,83% im basalen Bereich und erzielen eine Anzahl von 16,67%

---

<sup>102</sup> Vgl. Kamp 2016, S.29f.

im elaborierten Bereich. Trotz der stetigen Steigung der Anzahl im elaborierten Bereich vom ersten bis zum dritten Essay (37,5%), liegt die Höchstzahl der Essays im intermediären Bereich. Im Follow-up-Test ist zudem ein Abfall im intermediären Bereich zugunsten des basalen Niveaus zu verzeichnen.<sup>103</sup>

Mersch, die im Gegensatz zu Kamp und van Norden eine instruktive Unterrichtsreihe untersucht, kann ebenfalls eine nachhaltige Lernprogression bei der Entwicklung der K-Kompetenz ausmachen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung erreichen zu Beginn einen sehr hohen Anteil an basalen Niveaus (81,8%) und erreichen das elaborierte Niveau nicht. Dieses ändert sich aber im Laufe der Reihe, sodass am Ende, trotz Abfall einiger Schülerinnen und Schüler vom zweiten zum dritten Essay zurück auf das basale Niveau (45,5%), eine Anzahl von 41% der Schülertexte dem elaborierten Niveau zuzuordnen sind.<sup>104</sup> Die Kompetenz konnte somit durch den konstruktiven als auch instruktiven Unterricht gefördert werden.

In Möllenkamps Untersuchung können mehrsprachige als auch einsprachige Schülerinnen und Schüler eine Progression in der K-Kompetenz erzielen. Die einsprachigen Lerner können ihren Anteil an der basalen Niveaustufe im dritten Essay auf 0% verringern und zu 69,2% das elaborierte Niveau erreichen. Die mehrsprachigen Lerner befinden sich schon zu Beginn der Erhebung auf einem höheren Niveau und konnten zu 55,6% die elaborierte Niveaustufe erreichen, die im Verlauf weiter auf einen Anteil von 77,8% gesteigert werden kann. Der Anteil auf dem basalen Niveau fällt jedoch beim dritten Essay wieder auf einen Anteil von 11,1%. Es ist somit davon auszugehen, dass es bezüglich des Erlernens der K-Kompetenz keine bedeutenden Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gibt.<sup>105</sup>

### 5.3.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus

Kamp findet in seiner Studie heraus, dass sowohl weibliche als auch männliche Lernende einen Lernzuwachs erreichen und eine Progression auf beiden Seiten zu verzeichnen ist. Im elaborierten Bereich erreichen beide Geschlechter beim dritten Essay eine Höchstzahl von 70% bei den Mädchen und 58,33% bei den Jungen. Obwohl die Schüler zunächst auf

---

<sup>103</sup> Vgl. van Norden 2014, S.297.

<sup>104</sup> Vgl. Mersch 2016, S.26.

<sup>105</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S.67,72.

einem höheren Niveau starten und schon beim ersten Durchlauf eine Anzahl von 33,33% im elaborierten Bereich erreichen, können die Mädchen eine stärkere Progression verzeichnen, sodass sie sich im elaborierten Bereich von 0% auf 70% steigern und dieses halten können. Die Anzahl der Essays auf dem basalen Niveau rangieren hingegen im dritten Essay bei 10% bei den Schülerinnen und 16,67% bei den Schülern.<sup>106</sup>

In Van Nordens Studie zeichnet sich ein größerer Lernzuwachs bei den Schülerinnen in Bezug auf das elaborierte Niveau ab als bei den Schülern. Wie auch bei Kamp starten die Jungen im Vergleich zu den Mädchen auf einem höheren Niveau. 23,08% der Schüler erreichen im ersten Essay das elaborierte Niveau, 38,46% das basale. Die Mädchen erreichen vergleichend nur zu 54,55% das basale Niveau, 9,09% erreichen das elaborierte. Beim dritten Durchgang hingegen erzielen 54,55% der Schülerinnen die höchste Niveaustufe, keine Leistung der Schülerinnen ist dem basalen Niveau zuzuordnen. Die Schüler hingegen erreichen beim dritten Essay wie beim ersten zu 23,08% das elaborierte Niveau und zu 23,08% das basale. So zeichnet sich zwar ab, dass das basale Niveau verringert werden konnte, das elaborierte Niveau aber nicht ausgebaut werden konnte. Eine weitere interessante Feststellung ist, dass das elaborierte Niveau im zweiten Durchgang bei den Schülern sogar sinkt und erst im dritten wieder ansteigt.<sup>107</sup>

In Merschs Studie ist ebenfalls eine rasantere und nachhaltigere Lernprogression bei den Schülerinnen festzustellen. Beide Geschlechter starten beim ersten Essay auf einem hohen basalen Niveau, die Mädchen bei 62,2% und die Jungen bei 100%. Keiner der beiden Geschlechter erreicht in diesem Durchlauf das elaborierte Niveau. Beim dritten Durchlauf hingegen erzielen die Schülerinnen zu 46,2% das elaborierte Niveau und der Anteil auf dem basalen Niveau sinkt auf 23%. Die Schüler erreichen dort zu 33,4% das elaborierte Niveau, jedoch erzielen 55,5% immer noch das basale Niveau. Auf beiden Seiten kommt es jedoch zusammenfassend trotzdem zu einer sehr nachhaltigen Lernprogression.<sup>108</sup>

Zusammenfassend ist bei beiden Geschlechtern im instruktiven wie konstruktiven Unterricht ein nachhaltiger Lernzuwachs zu verzeichnen. In beiden Unterrichtsmethoden ist eine bessere Progression bei den Schülerinnen bemerkbar.

### 5.3.3 Vergleich leistungsstarker und – schwacher Schülerinnen und Schüler

---

<sup>106</sup> Vgl. Kamp 2016, S.38.

<sup>107</sup> Vgl. van Norden 2014, S.282.

<sup>108</sup> Vgl. Mersch 2016, S.32.

In Bezug auf der Vergleich der Progression von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in dieser Kompetenz macht Kamp deutlich, dass es in seiner Studie zu einem nachhaltigeren Lernzuwachs bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern kommt, obwohl letztendlich beide Lernergruppen nachhaltig gelernt haben. Die leistungsschwachen Lerner starten beim ersten Essay zu 66,67% auf dem basalen Niveau, ebenso die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Jedoch erzielen die leistungsstarken Lerner im ersten Durchgang zu 33,33% das elaborierte Niveau, während die andere Lernergruppe dieses Niveau nicht erreicht. Nach Durchlauf des dritten Essays können sich jedoch alle leistungsschwachen und 66,67% der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler auf dem elaborierten Niveau verorten.<sup>109</sup>

Bei van Norden hingegen erzielen die leistungsstarken Lerner einen deutlicheren Lernzuwachs, obwohl auch hier, beide Gruppen eine positive Progression verzeichnen. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler erreichen schon im ersten Durchlauf zu 33,33% das elaborierte Niveau und können dies nachhaltig auf 66,67% steigern. Das basale Niveau kann von anfänglichen 16,67% auf 0% verringert werden. Die leistungsschwache Lernergruppe startet hingegen zu 100% auf dem basalen Niveau, kann dieses zwischenzeitlich auf 0% verringern, jedoch im letzten Durchlauf wieder auf 16,67% steigern. Das elaborierte Niveau wird jedoch auch von 16,67% der Schülerinnen und Schülern erreicht und kann gehalten werden.<sup>110</sup> In der Studie von Mersch variieren die Ergebnisse der leistungsstarken und leistungsschwachen Lernergruppe nicht so stark und bei beiden kann eine hohe Lernprogression erzielt und beibehalten werden. Beide erzielen beim ersten Essay zu 100% die basale Niveaustufe, können diese aber nachhaltig auf 40% jeweils verringern. Dem gegenüber steht die Steigerung des elaborierten Niveaus auf 40% der leistungsschwachen und 60% der leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, welches sich in beiden Fällen als Nachhaltig erweist, sodass die K-Kompetenz sich vermehren konnte.<sup>111</sup>

In allen Studien konnten somit leistungsstarke sowie auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eine positive Lernprogression verzeichnen.

Möllenkamp stellt in ihrer Studie heraus, dass sowohl leistungsstarke einsprachige sowie mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im dritten Essay zu 100% das elaborierte Niveau erreichen. Während die leistungsstarken mehrsprachigen Lerner von Beginn an auf der höchsten Niveaustufe angesiedelt sind, erreichen erst alle 100% der leistungsstarken ein-

---

<sup>109</sup> Vgl. Kamp 2016, S.46f.

<sup>110</sup> Vgl. van Norden 2014, S.280.

<sup>111</sup> Vgl. Mersch 2016, S.36.

sprachigen Lerner im dritten Durchlauf die höchste Niveaustufe. Im zweiten Essay fallen sogar 50% der Lerner von dem intermediären auf das basale Niveau.<sup>112</sup> Hier sei an dieser Stelle vermerkt, dass Möllenkamp den Vergleich von leistungsschwachen einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht aufnimmt.

#### 5.4. Wissen (Schwab)

Wie bereits erläutert, orientiert sich die Kompetenz des Wissens an den Vorgaben und Anforderungsbereichen des Kernlehrplans für Geschichte und bezieht sich auf die Kontextualisierung und Beurteilung sowie Bewertung von Ereignissen. Wie auch bei der Beschreibung der Forschungsergebnisse zur K-Kompetenz soll hier dieser Reihenfolge der Darstellung ebenfalls Folge geleistet werden.

##### 5.4.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus

In der Studie von Kamp liegen die Schülerinnen und Schüler zum größten Teil im intermediären Niveaubereich. Jedoch kann verzeichnet werden, dass das anfänglich zu 18,18% erreichte basale Niveau auf 0% verringert und gehalten werden kann und sich das elaborierte Niveau von 9,09% auf 22,72% im letzten Durchlauf gesteigert werden kann. Das Wissen kann also nachhaltig ausgebaut werden.<sup>113</sup>

Van Nordens Studie zeigt ähnliche Ergebnisse auf. Auch hier kann die Erreichung des basalen Niveaus im dritten Durchgang von 62,5% auf 20,83% verringert werden und das elaborierte Niveau von anfänglich 4,17% am Ende von 20,83% der Lerner erreicht werden. Die meisten Essays befinden sich auf der intermediären Niveaustufe, dass im Laufe der Unterrichtsreihe gesteigert werden kann. Es ist eine Progression zu erkennen.<sup>114</sup>

Mersch kommt ebenfalls zu ähnlichen Ergebnissen. Zu Beginn wird von zahlreichen Schülerinnen und Schülern das basale Niveau (63,6%) erreicht, kann jedoch im zweiten und dritten Essay auf 0% verringert werden. Das elaborierte Niveau kann zeitgleich von mehreren Lernern erreicht werden, sodass am Ende 9,1% diese Niveaustufe erreichen. Wieder

---

<sup>112</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S.78.

<sup>113</sup> Vgl. Kamp 2016, S.31f.

<sup>114</sup> Vgl. van Norden 2014, S.279.

liegt der Hauptteil der Lernergruppe beim zweiten und dritten Essay auf dem intermediären Niveau, dass im letzten Durchlauf noch einmal gesteigert werden kann.<sup>115</sup>

Durch beide Unterrichtsmethoden kann ein Wissenszuwachs der Kompetenz des Wissens festgestellt werden.

Auch in Möllenkamps Studie ist bei den mehrsprachigen als auch einsprachigen Schülerinnen und Schüler eine Lernprogression zu verzeichnen. Im dritten Essay erreichen alle Lerner das intermediäre oder elaborierte Niveau. Bei den einsprachigen Schülerinnen und Schüler zeichnet sich der Lernzuwachs am deutlichsten durch den hohen Anteil der Lerner auf dem intermediären Niveau ab. Im dritten Durchlauf verliert das elaborierte Niveau jedoch an Anteile zugunsten des mittleren Niveaus. Bei den mehrsprachigen Lernern steigt der Anteil am elaborierten Niveau im Gegensatz dazu und es verringert sich der Anteil im intermediären Bereich.

#### 5.4.2 Geschlechterdifferenz innerhalb der Kompetenzniveaus

Innerhalb der Geschlechtergruppen kann in der Studie Kamps bezüglich der Lernprogression kein großer Unterschied festgestellt werden. Der Lernzuwachs ist nicht nur nachhaltig, sondern kann von beiden im dritten Durchgang noch ein wenig verbessert werden. Beide erzielen im dritten Durchgang zu 0% das basale Niveau und können bei den Schülerinnen zu 20% und bei den Schülern zu 25% das elaborierte Niveau erreichen. Dennoch scheint der Lernzuwachs bei den Mädchen größer zu sein, da sie sich anfänglich zu 40% auf dem basalen Niveau und zu 0% auf dem elaborierten befinden.<sup>116</sup>

Van Norden stellt ebenfalls einen Lernzuwachs bei beiden Geschlechtern fest. Dennoch befinden sich die Schülerinnen schon von Beginn an zu einem größeren Teil auf den höheren Niveaus als die Schüler. Die Jungen befinden sich im ersten Durchlauf zu 76,92% auf dem basalen Niveau und erreichen das elaborierte Niveau nicht. Erst beim dritten Essay können sie sich zu 15,38% auf dem elaborierten Niveau verorten. Die Mädchen erreichen schon von Beginn an das elaborierte Niveau und können dieses am Ende zu 27,27% erzielen und das basale Niveau hingegen auf einen Anteil von 0% verringern.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Vgl. Mersch 2016, S.28.

<sup>116</sup> Vgl. Kamp 2016, S.40.

<sup>117</sup> Vgl. van Norden 2014, S.282.

Auch Mersch stellt keine große Geschlechterdifferenz innerhalb des Lernzuwachses fest. Beide Geschlechter können ihre Niveaus nachhaltig steigern. Schülerinnen als auch Schüler starten mit einer hohen Anzahl auf dem basalen Niveau, können dieses aber auf einen Anteil von 0% im zweiten und dritten Essay verringern. Zwar befindet sich der Großteil der Lerner auf dem intermediären Niveau, können dennoch auch das elaborierte Niveau erreichen bzw. halten. Hier erreichen die Schüler diese Niveaustufe zu 11,2%, die Mädchen zu 7,8%.<sup>118</sup>

Beide Geschlechter können somit im instruktiven als auch konstruktiven Unterricht ihr Wissen vermehren. Dennoch ist hier zu bemerken, dass sich prozentual wenige Schülerinnen und Schüler sich auf einem elaborierten Niveau befinden. Eine Beurteilung bzw. Bewertung scheint einige Schwierigkeiten in sich zu bergen.

#### 5.4.3 Vergleich leistungsstarker und – schwacher Schülerinnen und Schüler

In der Studie von Kamp ist bei dem Vergleich der Lernprogression leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ein deutlicher Unterschied auszumachen. Während die leistungsstarken Lerner keinen Leistungszuwachs verzeichnen können, steigern sich die leistungsschwachen Lerner vom basalen auf das intermediäre Niveau. Alle Schülerinnen und Schüler erreichen im dritten Durchlauf zu 100% das intermediäre Niveau.<sup>119</sup>

Auch van Norden kommt zu dem Ergebnis, dass die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler einen größeren Leistungszuwachs erfahren. Während 100% der leistungsschwachen Lerner zu Beginn auf dem basalen Niveau starten, befinden sich im dritten Durchlauf nur 16,67% auf diesem. 16,67% erreichen sogar beim dritten Essay das elaborierte Niveau und zu 66,67% das intermediäre. Es ist somit von einer nachhaltigen Leistungsentwicklung zu sprechen. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler hingegen verschlechtern sich im dritten Essay von dem intermediären Niveau auf das basale. 16,67% der leistungsstarken Lerner können ihr elaboriertes Niveau halten.<sup>120</sup> Mersch hingegen kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass sowohl bei leistungsstarken als auch – schwachen Lernern eine Progression auszumachen ist. Beide Lernergruppen erreichen im dritten Essay eine höhere

---

<sup>118</sup> Vgl. Mersch 2016, S.33.

<sup>119</sup> Vgl. Kamp 2016, S.48f.

<sup>120</sup> Vgl. van Norden 2014, S.280.

Niveaustufe als die basale. 40% der leistungsstarken Schülerinnen und Schülern erreichen im dritten Durchgang sogar das elaborierte Niveau. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bleiben ab dem zweiten Essay zu 100% auf dem intermediären Niveau.<sup>121</sup> So ist zusammenfassend im instruktiven Unterricht von beiden Lernergruppen ein Lernzuwachs zu erreichen, wohingegen eher leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im konstruktiven Unterricht eine Progression durchmachen.

In Möllenkamps Studie erreichen sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache mehrsprachige und einsprachige Schülerinnen und Schüler den gleichen Anteil an dem intermediären und elaborierten Niveau im dritten Essay. Schwache Lerner erreichen zu 100% das intermediäre Niveau, bei den starken Lernern verteilen sich die Anteile zu jeweils 50% auf das intermediäre und elaborierte Niveau. Es kann bei den leistungsstarken einsprachigen Schülerinnen und Schülern und bei den leistungsschwachen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern von einem Leistungszuwachs gesprochen werden, die anderen Lernergruppen erzielen die gleichen Ergebnisse wie beim ersten Durchlauf.<sup>122</sup>

## 5.5 Fazit

Um die Ergebnisse unserer vergleichenden Studie von instruktivem und konstruktivem Geschichtsunterricht im Hinblick auf die Eignung zur Lernprogression einordnen zu können, sollten die Ergebnisse des Forschungsstandes von Kamp, van Norden, Mersch und Möllenkamp komprimiert dargestellt werden, um unsere Ergebnisse an diesen messen zu können.

Wie bereits beschrieben, untersuchten Kamp und van Norden konstruktiven Unterricht, Mersch hingegen instruktiven Unterricht. Es ist auffällig, dass trotz der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ähnliche Ergebnisse herausgearbeitet wurden. Beide Unterrichtsmethoden scheinen sich gleichermaßen auf einen Lernzuwachs im Historischen Erzählen auszuwirken, diesen zu fördern oder zu erschweren. Zwar beschäftigte sich Möllenkamp vergleichend mit dem Lernzuwachs bei mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern, ging dabei aber nicht explizit auf die Unterscheidung von instruktivem und konstruktivem Unterricht ein und wie diese Formen sich möglicherweise auf das Lernen von mehrsprachigen Kindern im Geschichtsunterricht auswirken. So soll dieser Frage in unse-

---

<sup>121</sup> Vgl. Mersch 2016, S.38.

<sup>122</sup> Vgl. Möllenkamp 2016, S.79, 85f.

rer Studie durch einen direkten Vergleich von lehrerzentriertem und schülerzentriertem Unterricht nachgegangen werden.

## 6. Literaturverzeichnis

Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Berlin 1998.

Barricelli, Michele / Sauer, Michael: Was ist guter Geschichtsunterricht? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, 2006.

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 2005.

Bauer, Roland: Lernen an Stationen weiterentwickeln. Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen. Berlin 2009.

Georgi, Viola B.: Entlehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003.

Gudjons, Herbert: Frontalunterricht. in: Gudjons, Herbert (Hrg.): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn 2000, S.9-42.

Hartung, Olaf: Geschichte schreibend lernen. In Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster u.a. 2015, S. 201-2016.

Kamp, Niklas: Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Bielefeld 2016.

Kniffka, Gabriele: Scaffolding. Duisburg; Essen 2010.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh UTB.

Körber, Andreas / Meyer-Hamme, Johannes: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen. In: Bauer, Jan-Patrick / Meyer-Hamme, Johannes / Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Kenzingen 2008.

Lauenburg, Frank/ Kingerske, Dirk: Stationenlernen Geschichte 7./8. Klasse – Band 2. Französische Revolution – Märzrevolution 1848 – Entstehung des Kaiserreichs 1870/71. Hamburg 2015.

Mersch, Lea: Geschichte ist Zeit nach Jörg van Norden. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht zum Thema „Französische Revolution“ in einer 7. Klasse. Bielefeld 2016.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. In: Kiper, H./ Meyer, H./ Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002, S.109-121.

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

Möllenkamp, Mareike: Lernprogression narrativer Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Lernprogression in einer 6. Klassen. Bielefeld 2016.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 2013.

Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2010.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Forum Historischen Lernen. Schwalbach/Ts. 2007.

Petersen, Inge: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin 2014.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen 2008.

Schründer-Lenzen, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009, S. 121-138.

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

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

Universität Bielefeld  
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Theologie und Philosophie  
Abteilung Geschichtswissenschaft  
Veranstaltung: Vertiefung zum Begleitseminar Praxissemester Geschichtswissenschaft 1 (690204)  
Herr PD. Dr. Jörg van Norden  
SoSe 2017

# **Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkung von konstruktivistischen Unterrichtsformen**

Forschungsprojekt

Vorgelegt von:  
Anne-Catherine Schwab

Abgabedatum: 17.10.2017

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	42
2.	Die empirische Studie – Das Forschungsprojekt .....	43
2.1	Der Feldzugang .....	43
2.2	Die Unterrichtsmethode: Stationenlernen .....	43
2.3	Das Forschungsinstrument: Die Bilderreihe .....	49
3.	Auswertung und Interpretation der Essays.....	50
3.1	Darstellung der Ergebnisse.....	50
3.1.1	A-Kompetenz.....	50
3.1.1.1	Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	51
3.1.1.2	Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	51
3.1.1.3	Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler .....	52
3.1.2	B-Kompetenz .....	52
3.1.2.1	Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	52
3.1.2.2	Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	53
3.1.2.3	Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler .....	54
3.1.3	K-Kompetenz .....	54
3.1.3.1	Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	55
3.1.3.2	Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	55
3.1.3.3	Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler .....	56
3.1.4	Wissen .....	56
3.1.4.1	Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus .....	57
3.1.4.2	Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler.....	57
3.1.4.3	Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler .....	58
3.2	Interpretation der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand .....	59
3.3	Kritische Reflexion der Forschungsmethode .....	61
4.	Fazit und Ausblick.....	61
5.	Literaturverzeichnis.....	63
6.	Anhang .....	64

## 1. Einleitung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um die Weiterführung und Durchführung der gemeinsamen, jedoch für dieses Forschungsprojekt leicht modifizierten Projektskizze von Frau Bartsch und Frau Schwab zur Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkung von instruktiven und konstruktivistischen Unterrichtsformen aus dem Wintersemester 2016/17, vorgelegt bei Dr. Jörg van Norden.<sup>123</sup> Da die Studie von Frau Bartsch erst später ausgewertet werden kann als diese Studie zum konstruktiven Unterricht, ändert sich die Interpretation der Ergebnisse dahingehend, dass sie nicht mit denen von Frau Bartsch verglichen werden können und somit nur in die Forschung von van Norden, Kamp, Mersch und Möllenkamp eingeordnet werden. Zudem ändert sich der Feldzugang der angedachten Vergleichsstudie durch die Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts im Praxissemester.

Auf die bereits formulierten Leitfragen aus der Projektskizze zur Rolle der Mehrsprachigkeit im Geschichtsunterricht

*Können Schülerinnen und Schüler, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind, den Kompetenzanforderungen (des Geschichtsunterrichts) im gleichen Maße gerecht werden, wie Muttersprachler?*

und

*Lernen Schülerinnen und Schüler durch instruktiven Unterricht besser, da sie stärker angeleitet werden oder ermöglichen ihnen freie Gruppenarbeiten wie beim Lernen mit Stationen eine höhere Entfaltungsmöglichkeit, um Sprachschwierigkeiten zu überwinden und eine positive Lernprogression zu erleben?*

soll hier weiterhin der Fokus gelegt werden.

Zunächst soll im Folgenden die empirische Studie vorgestellt werden, sodass das Feld und die Unterrichtsmethode konkretisiert werden können. Es folgt eine Auswertung der Essays nach der bereits festgelegten Forschungsmethode aus der Projektskizze im Sinne der Einteilung in die Förderung der A-Kompetenz, B-Kompetenz, K-Kompetenz und des Wissens. Anschließend werden die Ergebnisse interpretiert und in den Forschungsstand eingeordnet, um so schließlich zu einem Fazit hinsichtlich der Leitfragen zu

---

<sup>123</sup> Bartsch, Linda/ Schwab, Anne-Catherine: Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkung von instruktiven und konstruktiven Unterrichtsformen. Projektskizze. Bielefeld 2017.

Im Folgenden wird sich auf diese Studie hinsichtlich der theoretischen Grundlagen und Erläuterungen des Forschungsstandes bezogen.

kommen. Die Studie schließt mit einem Ausblick in Bezug auf folgende Studien zur Rolle der Mehrsprachigkeit im Geschichtsunterricht.

## 2. Die empirische Studie – Das Forschungsprojekt

Im Folgenden sollen nun die Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes zur Auswirkung eines konstruktivistischen Unterrichtsvorhabens auf die Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht erläutert werden.

### 2.1 Der Feldzugang

Das Forschungsvorhaben wurde in Rahmen des Praxissemesters in einer achten Klasse eines Gymnasiums im Umkreis von Bielefeld zum Inhaltsfeld 7 *Europa wandelt sich*<sup>124</sup> des Kernlehrplans für Geschichte Europa mit den Schwerpunkten *revolutionäre, evolutionäre und restaurative Tendenzen* sowie *Revolution in Deutschland 1848/49 und deutsche Einigung 1871* durchgeführt. Aufbereitet wurden die Inhalte durch die konstruktivistische Unterrichtsmethode des Stationenlernens<sup>125</sup>, das im nächsten Unterkapitel inhaltlich vorgestellt wird. Umrahmt wurde die Unterrichtseinheit durch die dreifache Datenerhebung der Schülertexte zur Bilderreihe<sup>126</sup> sowie die Feststellung einer Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler durch einen Fragebogen von Möllenkamp.<sup>127</sup>

Von den dreißig Schülerinnen und Schüler, die diese Klasse besuchten, konnten von vierundzwanzig Schülerinnen und Schülern die Essays ausgewertet werden. Von diesen Schülerinnen und Schülern waren fünf mehrsprachig aufgewachsen und neunzehn einsprachig. Neben Deutsch wurden Serbokroatisch, Kurdisch, Polnisch, Türkisch und Russisch als Erstsprache gesprochen.<sup>128</sup>

### 2.2 Die Unterrichtsmethode: Stationenlernen

Während der Unterrichtseinheit hatten die Schülerinnen und Schüler der Klasse in einem Umfang von vier Doppelstunden Zeit, jeweils fünf Stationen zur Gründung, politi-

---

<sup>124</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen 2007, S. 30.

<sup>125</sup> Siehe Bartsch/Schwab 2017, Kap. 2.2 Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und Konstruktion, S.6f.

<sup>126</sup> Siehe Kap. 2.3.

<sup>127</sup> Siehe Bartsch/Schwab 2017, Kap. 4. Die Forschungsmethode, S.16f.

<sup>128</sup> Da in der Auswertung auf einen Vergleich der Geschlechter verzichtet wird, bleibt auch hier der Geschlechteranteil der Klasse unberücksichtigt.

schen Ausrichtung und zum Leben im Deutschen Kaiserreich unter dem Thema „Deutsche streben nach Freiheit und Einheit“<sup>129</sup> selbstständig und eigenverantwortlich zu bearbeiten.

Neben den Pflichtaufgaben sollten mindestens zwei weitere Zusatzaufgaben ausgewählt und bearbeitet werden, sodass insgesamt mindestens 12 Aufgaben erfüllt werden. Zudem sollte von den Lernenden beachtet werden, dass die Sozialform bei der Bearbeitung abgewechselt wird. Um die Übersicht über den Arbeitsverlauf nicht zu verlieren, wurde zu Beginn ein Laufzettel<sup>130</sup> an die Schülerinnen und Schüler verteilt, der zugleich als Inhaltsverzeichnis für die Arbeitsmappe dienen sollte, die die Lernenden am Ende der Einheit zur Leistungsbewertung und Überprüfung des Wissensstandes abgeben mussten.

Die Stationen folgen inhaltlich und methodisch dem Kernlehrplan für Geschichte<sup>131</sup> sowie dem Unterrichtsbuch Geschichte und Geschehen 2<sup>132</sup> des Klettverlages und den Bergedorfer Lernstationen Band 2<sup>133</sup> und wurden mit der betreuenden Lehrperson abgesprochen und bestimmt.

Da kein üblicher Plan zum Unterrichtsverlauf existiert, da es sich um eine konstruktivistische Unterrichtsmethode handelt, in der das selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, soll im Folgenden tabellarisch<sup>134</sup> dargestellt werden, welche Kompetenzen durch die einzelnen Stationen gefördert werden sollten, sodass bei der Interpretation der Ergebnisse der erhobenen Essays darauf Bezug genommen werden kann. Die konkreten Stationsaufgaben sind im Anhang angefügt. Aus urheberrechtlichen Gründen wird darauf verzichtet, die Texte aus dem Lehrbuch im Anhang aufzuführen, sodass lediglich darauf verwiesen wird.

<b>Station</b> (Thema und Unterthemen)	<b>Kompetenzbereiche</b> aus dem <b>Kernlehrplan</b> Geschichte, die gefördert werden sollen <sup>135</sup>	<b>Kompetenzen/Kategorien</b> nach <b>van Norden</b> , die in Anlehnung an den Kernlehrplan Geschichte gefördert werden sollen <sup>136</sup>
---	--	--

<sup>129</sup> Sauer, Michael [u.a.] (Hrsg.): Geschichte und Geschehen 2 [Schülerbd.]. Stuttgart 2009, S.232ff.

<sup>130</sup> Siehe Anhang S. 26-28.

<sup>131</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen 2007.

<sup>132</sup> Vgl. Sauer, Michael [u.a.] (Hrsg.): Geschichte und Geschehen 2 [Schülerbd.]. Stuttgart 2009.

<sup>133</sup> Vgl. Lauenburg, Frank/ Kingerske, Dirk: Stationenlernen Geschichte 7./8. Klasse – Band 2. Französische Revolution – Märzrevolution 1848 – Entstehung des Kaiserreiches 1870/71. Hamburg 2015.

<sup>134</sup> Aus Gründen der Anschaulichkeit wird hier eine tabellarische Darstellungsweise gewählt.

<sup>135</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Geschichte 2007, S. 28ff.

<sup>136</sup> Siehe Bartsch/Schwab 2017, Kap. 3.1 Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan, S.13f.

<p><b>1)</b>  <b>Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871</b>  a)  <i>Deutsch-Französischer Krieg + Gründung des deutschen Nationalstaates</i>  b)  <i>Die Ausrufung des Kaiserreiches</i>  c)  <i>Stimmen zur Reichseinigung</i></p>	<p><b>Sachkompetenz:</b>  Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen historische Geschehen, Strukturen und Personen grobchronologisch, räumlich und sachlich/thematisch ein,</li> <li>• benennen Schlüsselereignisse, Personen und charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften,</li> <li>• beschreiben wesentliche Entwicklungen, Umbrüche und Kontinuitäten im Zusammenhang,</li> <li>• wissen, dass es sich bei der Darstellung von Geschichte um eine Deutung handelt,</li> <li>• entwickeln Deutungen auf der Basis von Quellen und wechseln die Perspektive, sodass diese Deutungen auch den zeitgenössischen Hintergrund und die Sichtweisen anderer adäquat erfassen.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b>  Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschaffen selbstständig Informationen aus schulischen wie außerschulischen Medien, recherchieren in Bibliotheken und im Internet,</li> <li>• identifizieren in Texten Informationen [...],</li> <li>• wenden elementare Schritte der Interpretation von (Text-) Quellen und der Analyse von Sekundärliteratur sach- und themengerecht an,</li> <li>• nutzen grundlegende Arbeitsschritte zur sach- und fachgerechten Informationsentnahme und Erkenntnisgewinnung aus Bildquellen [...],</li> <li>• vergleichen Informationen, stellen Verbindungen zwischen ihnen her und erklären Zusammenhänge,</li> <li>• erfassen unterschiedliche Perspektiven [...] und geben sie zutreffend wieder,</li> <li>• verwenden geeignete sprachliche Mittel [...] zur Verdeutlichung zeitgenössischer Vorstellungen [...].</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz:</b>  Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen Argumente aus historischen Deutungen kriteriengeleitet,</li> <li>• formulieren in Ansätzen begründete Werturteile [...].</li> </ul>	<p><b>B-Kompetenz,  K-Kompetenz,  Wissen</b></p>
<p><b>2)</b>  <b>Innenpolitik des Deutschen Kaiserreiches</b>  a)  <i>Die Verfassung des Kaiserreiches</i>  b)  <i>Parteien im Kaiserreich</i></p>	<p><b>Sachkompetenz:</b>  Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen historische Geschehen, Strukturen und Personen grobchronologisch, räumlich und sachlich/thematisch ein,</li> <li>• benennen Schlüsselereignisse, Personen und charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften,</li> <li>• beschreiben wesentliche Entwicklun-</li> </ul>	<p><b>A-Kompetenz,  B-Kompetenz,  Wissen</b></p>

	<p>gen, Umbrüche und Kontinuitäten im Zusammenhang,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit, aber auch dem der historischen Differenz,</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren in Texten Informationen [...],</li> <li>• nutzen grundlegende Arbeitsschritte zur sach- und fachgerechten Informationsentnahme und Erkenntnisgewinnung aus [...] Verfassungsschemata [...],</li> <li>• verwenden geeignete sprachliche Mittel [...] als Mittel zur Darstellung der zeitlichen Abfolge und Beziehung [...].</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren in Ansätzen begründete Werturteile [...].</li> </ul>	
<p><b>3)</b> <b>Gesellschaft im Kaiserreich</b> a) <i>Nationalismus und Militarismus</i> b) <i>Das Kaiserreich als eine Klassengesellschaft</i> c) <i>Frauenrechte/ Frauenbewegung im Kaiserreich</i> d) <i>Umgang mit Minderheiten im Kaiserreich</i> e) <i>Organisierter Antisemitismus?</i></p>	<p><b>Sachkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Schlüsselereignisse, Personen und charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften,</li> <li>• beschreiben wesentliche Entwicklungen, Umbrüche und Kontinuitäten im Zusammenhang,</li> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit, aber auch dem der historischen Differenz,</li> <li>• entwickeln Deutungen auf der Basis von Quellen und wechseln die Perspektive, sodass diese Deutungen auch den zeitgenössischen Hintergrund und die Sichtweisen anderer adäquat erfassen,</li> <li>• analysieren in ersten Ansätzen historische Darstellungen und historisch begründete Orientierungsangebote.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren in Texten Informationen [...],</li> <li>• unterscheiden Merkmale von Materialien und schätzen den Aussagewert verschiedener Materialsorten ein,</li> <li>• wenden elementare Schritte der Interpretation von (Text-) Quellen und der Analyse von Sekundärliteratur sach- und themengerecht an,</li> <li>• nutzen grundlegende Arbeitsschritte zur sach- und fachgerechten Informationsentnahme und Erkenntnisgewinnung aus Bildquellen [...],</li> </ul>	<p><b>A-Kompetenz, B-Kompetenz, Wissen</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen Informationen, stellen Verbindungen zwischen ihnen her und erklären Zusammenhänge,</li> <li>• erfassen unterschiedliche Perspektiven [...] und geben sie zutreffend wieder,</li> <li>• verwenden geeignete sprachliche Mittel [...] zur Verdeutlichung zeitgenössischer Vorstellungen [...].</li> </ul>	
<p><b>4)</b> <b>Außenpolitik und ihre zentralen Akteure</b></p> <p>a) <i>Außenpolitik gleich Bündnispolitik?</i></p> <p>b) <i>Otto von Bismarck</i></p> <p>c) <i>Wilhelm I. oder Wilhelm II.?</i></p>	<p><b>Sachkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen historisches Geschehen Strukturen und Personen grobchronologisch, räumlich und sachlich/thematisch ein,</li> <li>• benennen Schlüsselereignisse, Personen und charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften,</li> <li>• beschreiben wesentliche Entwicklungen, Umbrüche und Kontinuitäten im Zusammenhang,</li> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit, aber auch dem der historischen Differenz.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren in Texten Informationen [...],</li> <li>• wenden elementare Schritte der Interpretation von (Text-) Quellen und der Analyse von Sekundärliteratur sach- und themengerecht an,</li> <li>• stellen historische Sachverhalte problemorientiert und adressatengerecht medial dar [...].</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren und beurteilen Sachverhalte auf Interessenbezogenheit, beabsichtigte und unbeabsichtigte Nebenfolgen sowie ideologische Implikationen,</li> <li>• berücksichtigen in ihrem Urteil die historische Bedingtheit der eigenen Lebenswelt und entwickeln aus ihrem Wissen und ihren Einsichten über die Vergangenheit Konsequenzen für die Gegenwart,</li> <li>• formulieren in Ansätzen begründete Werturteile [...].</li> </ul>	<p><b>A-Kompetenz, B-Kompetenz, K-Kompetenz, Wissen</b></p>
<p><b>5)</b> <b>Aufbruch in die Moderne</b></p> <p>a) <i>Zeit des Wandels – Zeit der Moderne?</i></p> <p>b) <i>„Die Zeit ist aus den Fugen...“</i></p>	<p><b>Sachkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Schlüsselereignisse, Personen und charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften,</li> <li>• beschreiben wesentliche Entwicklungen, Umbrüche und Kontinuitäten im</li> </ul>	<p><b>A-Kompetenz, B-Kompetenz, K-Kompetenz, Wissen</b></p>

	<p>Zusammenhang,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit, aber auch dem der historischen Differenz,</li> <li>• entwickeln Deutungen auf der Basis von Quellen und wechseln die Perspektive, sodass diese Deutungen auch den zeitgenössischen Hintergrund und die Sichtweisen anderer adäquat erfassen,</li> <li>• analysieren in ersten Ansätzen historische Darstellungen und historisch begründete Orientierungsangebote.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden elementare Schritte der Interpretation von (Text-) Quellen und der Analyse von Sekundärliteratur sach- und themengerecht an,</li> <li>• stellen historische Sachverhalte problemorientiert und adressatengerecht medial dar [...],</li> <li>• nutzen grundlegende Arbeitsschritte zur sach- und fachgerechten Informationsentnahme und Erkenntnisgewinnung aus Bildquellen [...],</li> <li>• erfassen unterschiedliche Perspektiven sowie kontroverse Standpunkte und geben sie zutreffend wieder.</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren, vergleichen, unterscheiden und gewichten in Ansätzen das Handeln von Menschen im Kontext ihrer zeitgenössischen Wertvorstellungen und im Spannungsfeld von Offenheit und Bedingtheit.</li> </ul>	
--	---	--

### 2.3 Das Forschungsinstrument: Die Bilderreihe

Wie in der Projektskizze<sup>137</sup> erläutert, soll eine Bilderreihe als Erhebungsinstrument der Schülertexte (Essays) dienen, die vor, nach und ca. sechs Wochen nach der Unterrichtseinheit von den Lernenden verschriftlicht werden soll.

Da das Stationenlernen unter dem Thema „Deutsche streben nach Freiheit und Einheit“ stattfinden sollte, wurde eine Bilderreihe ausgewählt, die von 1848 bis 1989 die geschichtliche Entwicklung von politischen Systemen auf deutschem Boden zeigt. Durch die gewählten Bilder sollten die Schülerinnen und Schüler ein menschliches Streben nach Einheit und Freiheit von Menschen als einen Katalysator für politische und gesellschaftliche Veränderungen auf deutschem Boden erkennen und damit auch bereits Gelerntes mit der neuen Unterrichtseinheit in Beziehung setzen. Die Bilderreihe enthielt sowohl inhaltlich besprochene Themen als auch noch teilweise unbekannte Inhalte.

Bei der Bilderreihe handelt es sich um eine von van Norden erstellte Collage, die für diese Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt wurde.<sup>138</sup> Die Bilderreihe besteht aus fünf Bildern. Das Bild oben links zeigt den Barrikadenkampf an der Mannheimer Brücke im April 1848 und steht symbolisch für die Revolution 1848/49 in Deutschland als ein Höhepunkt revolutionärer Tendenzen in Europa. Das Bild oben rechts zeigt eine Fotografie der Montagsdemo in Leipzig 1989 und soll für den Mauerfall und die Wiedervereinigung der DDR und der BRD stehen und als Gegenwartsbezug zu Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dienen. Als zeitliche Eckpunkte umfassen diese beiden Bilder die Portraits von Bismarck, Wilhelm II. und Hitler. Diese Personen sollen symbolisch für die politischen Veränderungen ihrer Zeit stehen, die das Streben nach Freiheit und Einheit entweder unterstützt oder behindert haben.

Nach der ersten Verschriftlichung der Bilderreihe wurden die Bilder im Plenum besprochen und anhand eines Zeitstrahls zeitlich und inhaltlich verortet, sodass die inhaltliche Gemeinsamkeit der Reihe herausgestellt wurde und auf das Stationenlernen übergeleitet werden konnte.

---

<sup>137</sup> Siehe Projektskizze Kap.4 Die Forschungsmethode, S.16.

<sup>138</sup> Siehe Anhang, S.25.

### 3. Auswertung und Interpretation der Essays

In Anlehnung an die vorab formulierte Projektskizze<sup>139</sup> sollen im Folgenden die Ergebnisse der Erhebung dieser Studie eingeteilt nach den Kategorien der A-Kompetenz, B-Kompetenz, K-Kompetenz und des Wissens dargestellt werden, bevor die Ergebnisse mit denen des ausgewählten Forschungsstand verglichen und auf dieser Basis interpretiert werden.<sup>140</sup> Die Beschreibungen der Kategorien werden untergliedert in die Darstellung der gesamten Lernprogression, den Vergleich zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schüler sowie den Vergleich der Lernprogression zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Auf die Darstellung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern wird hier verzichtet, da einerseits der Fokus auf den Vergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden gelegt wird und der Forschungsstand andererseits zeigt, dass es keine bedeutenden geschlechterspezifischen Unterschiede bzgl. der Lernprogression gibt.

#### 3.1 Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits erläutert, folgt nun erst die schriftliche und graphische Darstellung der Ergebnisse der Erhebung der Schülertexte.

##### 3.1.1 A-Kompetenz

„Die A-Kompetenz nach van Norden basiert auf den Erzähltypen nach Rüsen und befasst sich mit historischer Narrativität. Auf dem basalen Niveau (A1) erzählen Schülerinnen und Schüler entrückt. Sie können keine Verknüpfungen herstellen. Das intermediäre Niveau ist auf zwei Ebenen aufgeteilt. Wenn Schülerinnen und Schüler Werte und Normen der Vergangenheit mit ungebrochener Gültigkeit in der Gegenwart darstellen, erzählen sie traditionell (A2.1). Wenn sie hingegen die Vergangenheit als Negativbeispiel darstellen und den Wert auf heutige Normen legen, erzählen sie kritisch (A2.2). Auf dem höchsten Niveau, dem genetischen Erzählen (A3), können Schülerinnen und Schüler die beiden Ebenen des intermediären Niveaus verbinden. Sie betrachten altes und neues Wissen, um zu entscheiden, was richtig und falsch ist.“<sup>141</sup>

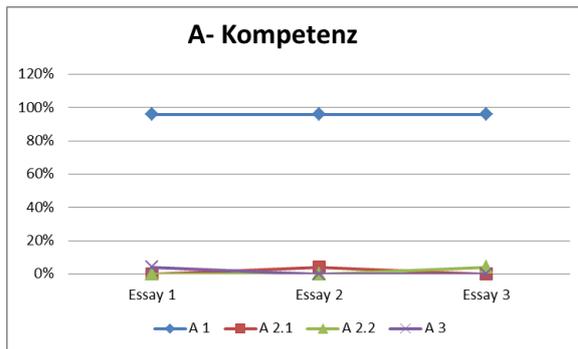
---

<sup>139</sup> Siehe Bartsch/ Schwab, Projektskizze 2017, Kap. 4 Die Forschungsmethode S.16f., Kap. 5 Der Forschungsstand, S.19f.

<sup>140</sup> Der Kodierleitfaden nach van Norden befindet sich im Anhang, S.40f.

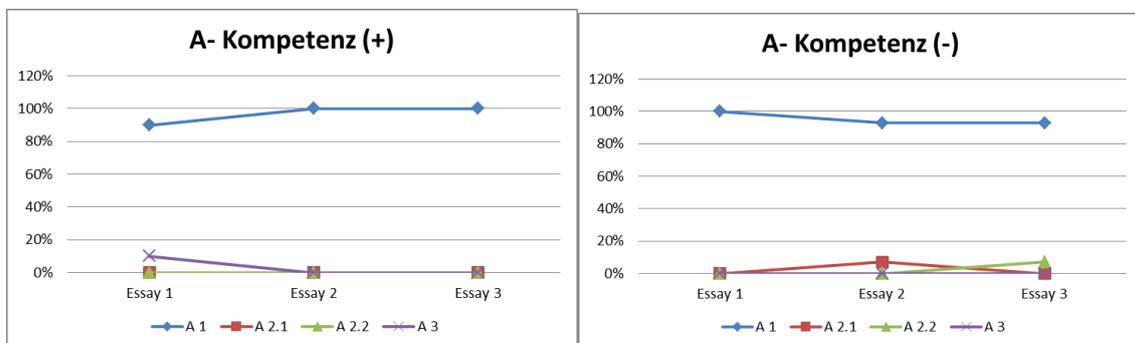
<sup>141</sup> Ebd. Kap. 3.1 Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan, S.13.

### 3.1.1.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus



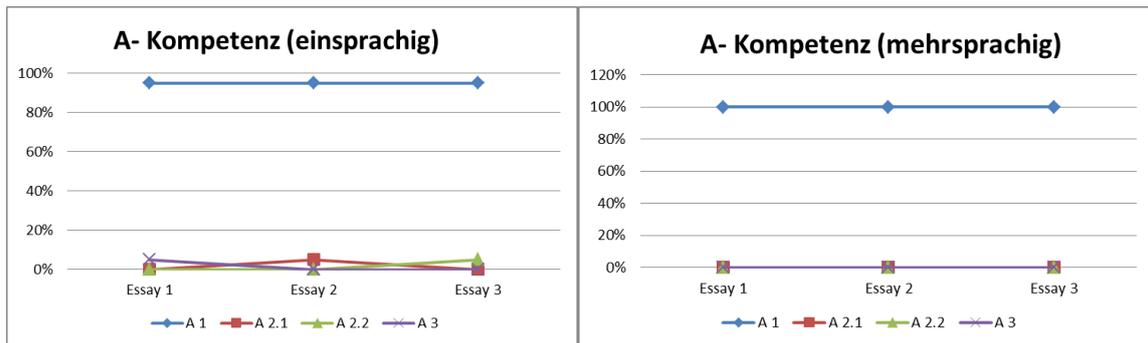
Die Schülerinnen und Schüler der Klasse können bei der A- Kompetenz keinen Lernzuwachs verzeichnen. Zu Beginn der Unterrichtsreihe erreichen 96% lediglich das basale Niveau, welches im zweiten und dritten Essay bei 96% weiter stagniert. 4% der Klasse erreichen im ersten Durchlauf das Niveau des genetischen Erzählens. Dieser Anteil fällt jedoch im zweiten Essay zu Gunsten des traditionellen Erzählens auf 0%. Im dritten Essay verschieben sich die 4% noch einmal auf die Stufe des kritischen Erzählens. Somit kann von dem Großteil der Klasse kein Gegenwartsbezug hergestellt noch kritisch erzählt werden.

### 3.1.1.2 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler



Die Ergebnisse der Lernprogression von leistungsstarken und –schwachen Lernenden verhalten sich ähnlich zueinander. Beide Gruppen erreichen größtenteils nur das basale Niveau. Zu vermerken ist dennoch, dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler sich zu 10% vom genetischen Erzählen auf das basale Erzählen verschlechtern, wohingegen die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sich zu 7% auf das intermediäre Niveau steigern und dieses nachhaltig halten können. In Bezug auf die gesamte Verteilung der Essays bedeutet dies, dass die 7%, die zunächst auf dem höchsten Niveau sind und dann auf das intermediäre Niveau fallen, nicht dieselben Schülerinnen und Schüler der Klasse sind und sich bedeutender Weise auch in ihrem Leistungsvermögen unterscheiden.

### 3.1.1.3 Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler



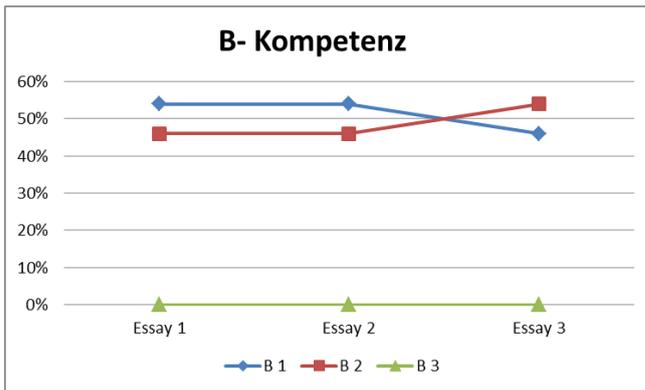
Auch bei dem Vergleich der Ergebnisse von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ist in Bezug auf die Kompetenz der historischen Narrativität kein großer Unterschied zu verzeichnen. Während die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler jedoch zu 100% auf dem basalen Niveau stagnieren, können einsprachige Schülerinnen und Schüler zu 5% das zweite oder dritte Niveau in den verschiedenen Durchläufen erreichen.

#### 3.1.2 B-Kompetenz

„Die zweite Zeitkompetenz nach van Norden ist die B-Kompetenz. Diese befasst sich mit der chronologischen Ordnung der Geschehnisse. Wenn Schülerinnen und Schüler beim Verfassen der Bilderreihe keine zeitlichen Bezüge herstellen können, befinden sie sich auf dem basalen Niveau (B1). Eine chronologische Anordnung der Ereignisse mit einfachen kennzeichnenden Wörtern wie „früher“ oder „heute“ ergibt das intermediäre Niveau (B2). Erst wenn Schülerinnen und Schüler neben der chronologischen Ordnung auch Dauer und Wandel von Geschehnissen mit einbeziehen können, erreichen sie das elaborierte Niveau (B3).“<sup>142</sup>

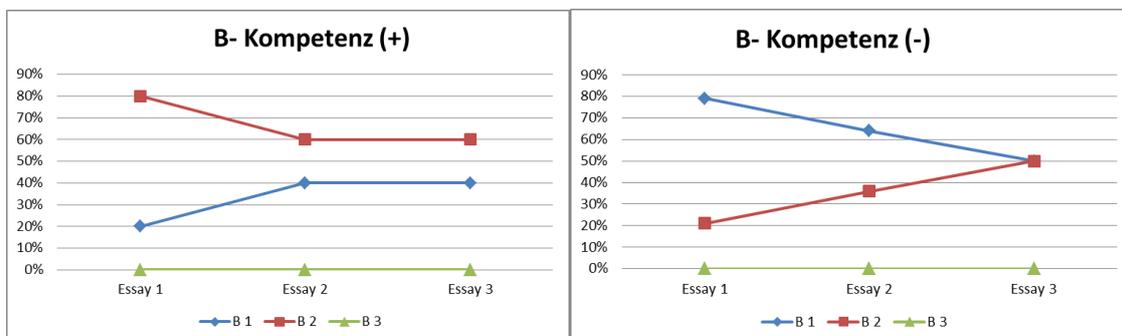
##### 3.1.2.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus

<sup>142</sup> Bartsch/ Schwab, Projektskizze 2017, Kap. 3.1 Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan, S.14.



Bzgl. der B-Kompetenz erreichen die Schülerinnen und Schüler in allen drei Essays ein ausgewogenes Ergebnis auf dem ersten und zweiten Niveau. Das dritte Niveau kann in keinem der drei Durchläufe erreicht werden. Während die Ergebnisse von 54% auf dem basalen und 46% auf dem intermediären Niveau im ersten und zweiten Essay stagnieren, gelingt es 8% der Lernenden sich vom basalen auf das intermediäre Niveau im dritten Essay zu steigern. Einen Lernzuwachs hinsichtlich der chronologischen Ordnung von Geschehnissen können zusammenfassend nur 8% der Schülerinnen und Schüler verzeichnen. Dauer und Wandel von Geschehnissen werden von den Lernenden nicht bedacht bzw. können nicht dargestellt werden.

### 3.1.2.2 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler

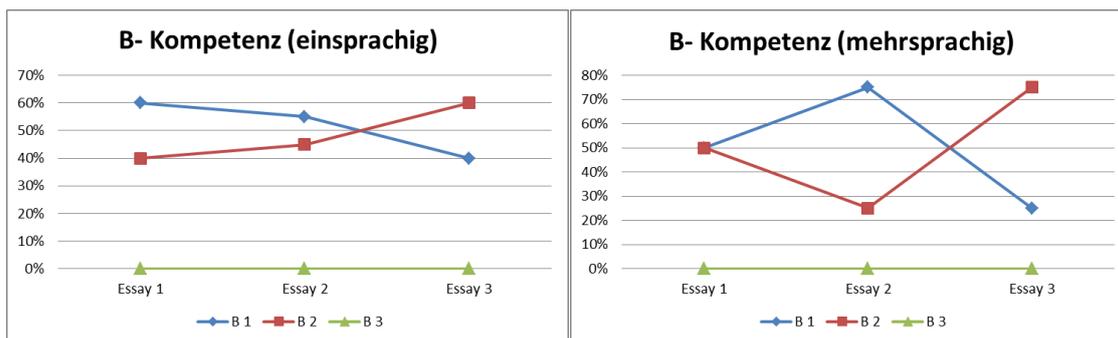


Die Leistungsprogression innerhalb der B-Kompetenz verhält sich bei leistungsstarken und –schwachen Schülerinnen und Schüler konträr zueinander. Während die leistungsschwachen Lernenden einen nachhaltigen Leistungszuwachs verzeichnen können, verschlechtern sich die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler bereits im zweiten Essay und behalten diese Verschlechterung auch im dritten Essay bei.

Die leistungsschwachen Lernenden starten größtenteils auf dem basalen Niveau (79%), können dies aber zu Gunsten des intermediären Niveaus verringern, sodass im dritten Durchlauf 50% auf dem basalen und 50% auf dem intermediären Niveau liegen.

Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler starten hingegen mit einem Anteil von 80% auf dem intermediären Niveau. Dieses fällt aber in den darauf folgenden Essays zu Gunsten des basalen Niveaus auf 60% ab. Beide Gruppen erreichen das elaborierte Niveau in allen drei Essays nicht.

### 3.1.2.3 Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler



Im Gegensatz zu dem Vergleich der leistungsstarken und –schwachen Schülerinnen und Schüler können hier von beiden Schülergruppen ein nachhaltiger Lernzuwachs zu Gunsten des intermediären Niveaus verzeichnet werden. Zusammenfassend können die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler jedoch ein prozentual besseres Ergebnis erzielen.

Zu Beginn starten sie zu 50% auf dem basalen sowie dem intermediären Niveau. Im zweiten Essay fallen 25% zurück auf das basale Niveau. Im letzten Durchlauf können sich jedoch 50% noch einmal auf das intermediäre Niveau steigern bzw. 25% dieses Niveau halten.

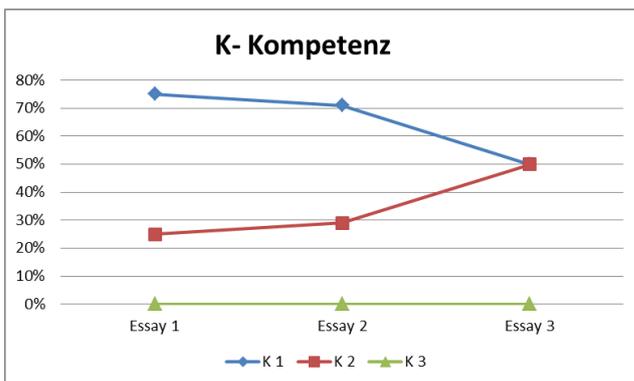
Die einsprachigen Lernenden erreichen anfangs zu 60% lediglich das basale Niveau. Dieses fällt jedoch im Verlauf zu Gunsten des intermediären Niveaus ab, sodass im dritten Essay 60% Ereignisse chronologisch darstellen können.

### 3.1.3 K-Kompetenz

„Die Relation zwischen Ursache und Wirkung kann durch die K-Kompetenz bei van Norden untersucht werden, indem die Syntax der schriftlichen Texte der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet wird. Formulieren die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich in aufeinanderfolgenden Hauptsätzen, wodurch Aussagen über Geschehenes unverbunden dargestellt werden, befinden sie sich auf dem basalen Niveau (K1). Im intermediären Bereich werden diese Aussagen inhaltlich plausibel durch Hypotaxen wie beispielsweise Kausal- oder Mo-

dalsätze (K2) verknüpft. Auf dem elaborierten Niveau werden durch die Verwendung von beispielsweise Konditional- oder Adversativsätzen (K3) Ambivalenzen deutlich gemacht. Schülerinnen und Schüler zeigen durch komplexe Satzstrukturen Multiperspektivität.<sup>143</sup>

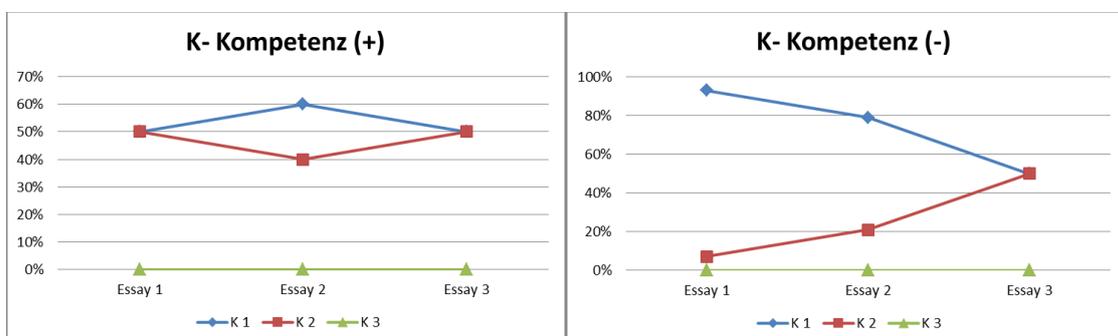
### 3.1.3.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus



Bzgl. der K-Kompetenz ist ein nachhaltiger Lernzuwachs zu verzeichnen. In allen drei Durchläufen kann das intermediäre Niveau prozentual gesteigert werden. Das elaborierte Niveau kann in den Essays nicht erreicht werden, sodass keiner der Lernenden Ambivalenzen oder eine Multiperspektivität bzgl. der Relation zwischen Ursache und Wirkung von Geschehnissen aufzeigen konnten.

Beginnen die Schülerinnen und Schüler zu 75% auf dem basalen Niveau und stellen somit Ereignisse unverbunden dar, können im dritten Essay 50% der Lernenden Aussagen inhaltlich plausibel verknüpfen.

### 3.1.3.2 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler



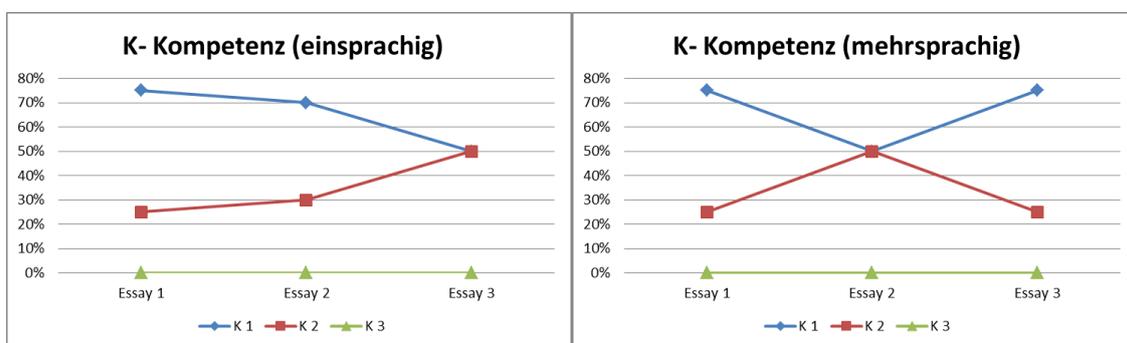
Vergleicht man den Lernprogression von leistungsstarken und –schwachen Schülerinnen und Schüler auf, lässt sich erkennen, dass nur die leistungsschwachen Lernenden

<sup>143</sup> Bartsch/Schwab, Projektskizze 2017, Kap. 3.1 Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan, S.14.

einen nachhaltigen Lernzuwachs erfahren, während die leistungsstarken Lernenden stagnieren.

Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler starten zu jeweils 50% auf dem basalen und intermediären Niveau, fallen dann zu weiteren 10% auf das basale Niveau ab (60%) und erreichen dann im dritten Essay dieselben Ergebnisse wie beim ersten Durchlauf. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler hingegen starten zu fast 100% (93%) auf dem basalen Niveau und können ihre Leistungen so steigern, dass 50% im dritten Essay das intermediäre Niveau erreichen.

### 3.1.3.3 Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler



Auch bei dem Vergleich der Lernprogression ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler ist ein Unterschied zwischen den zwei Gruppen auszumachen. Während die einsprachigen Lernenden einen positiven und nachhaltigen Lernzuwachs verzeichnen können, verbessern sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zwar auch im zweiten Essay, können diese Verbesserung aber im dritten Durchlauf nicht halten und fallen wieder auf das Anfangsergebnis zurück.

Beide Gruppen starten zu 75% auf dem basalen und zu 25% auf dem intermediären Niveau. Während sich 25% der einsprachigen Schülerinnen und Schüler in den weiteren zwei Durchläufen auf das intermediäre Niveau steigern können, fallen 25% der mehrsprachigen Lernenden im dritten Essay wieder auf das basale Niveau zurück und erreichen so lediglich ihr Ausgangsergebnis.

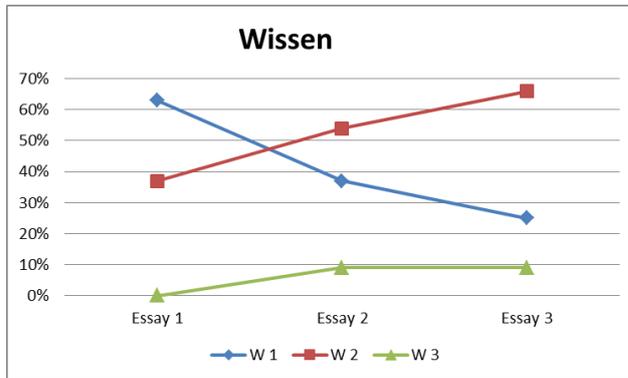
### 3.1.4 Wissen

Die letzte Kategorie nach van Norden befasst sich mit dem Wissen.

„Wenn Schülerinnen und Schüler ein sporadisches Wissen besitzen, sind sie in der Lage, unkontextualisierte Fakten aufzuzählen (W1). Auf dem intermediären Niveau werden Sachverhalte und historische Informationen bereits kontextualisiert (W2). Wenn sie neben der Kon-

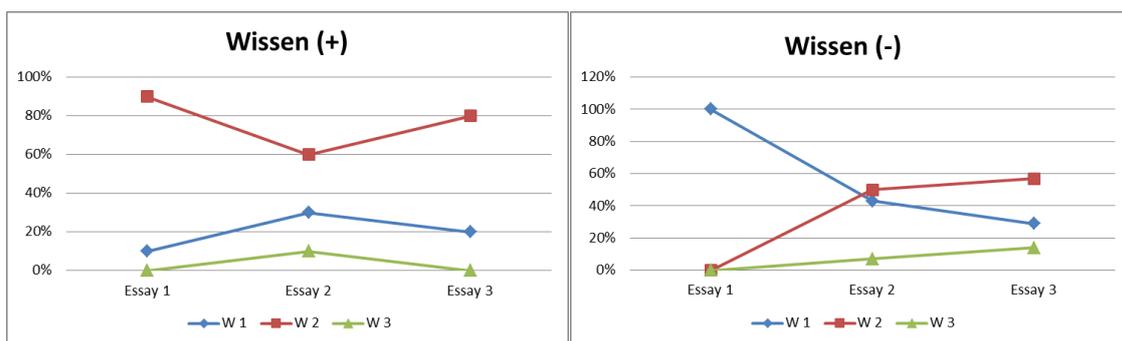
textualisierung zusätzlich Stellung beziehen und Werturteile fällen können, befinden sie sich auf dem elaborierten Niveau (W3).<sup>144</sup>

### 3.1.4.1 Verteilung aller Essays innerhalb der Kompetenzniveaus



Hinsichtlich der Kategorie des Wissens ist ein positiver und nachhaltiger Lernzuwachs zu verzeichnen. Erreichen im ersten Durchgang mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (63%) nur das basale Niveau und 37% das intermediäre, erreichen im zweiten Essay bereits 54% das intermediäre und 9% das elaborierte Niveau. Im dritten Essay können die 9% das elaborierte Niveau halten und weiterhin Stellung zu historischen Sachverhalten beziehen. Zudem steigern sich weitere 12% der Lernenden vom basalen auf das intermediäre Niveau.

### 3.1.4.2 Vergleich leistungsstarker und –schwacher Schülerinnen und Schüler



Schaut man sich nun die Lernprogression von leistungsstarken und –schwachen Lernenden hinsichtlich der Kategorie des Wissens an, zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den zwei Gruppen. Können die schwachen Schülerinnen und Schüler einen deutlichen und nachhaltigen Lernzuwachs erreichen, verbessern sich 10% der starken

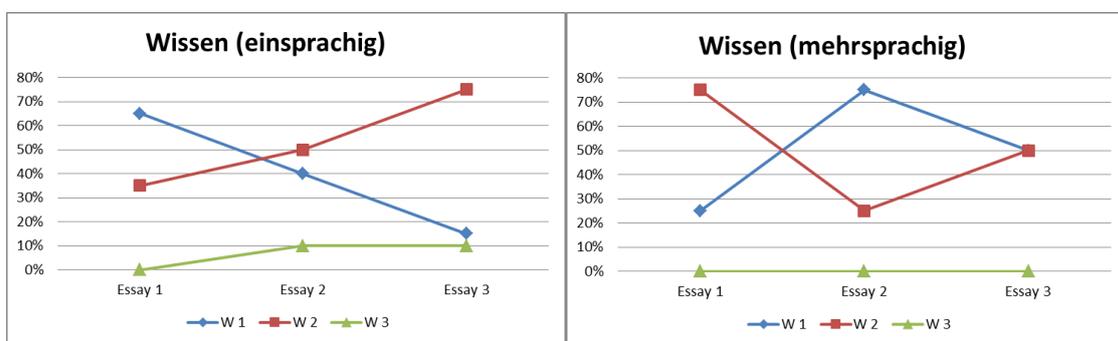
<sup>144</sup> Bartsch/Schwab, Projektskizze 2017, Kap. 3.1 Kompetenzen nach van Norden und dem Kernlehrplan, S.14f.

Schülerinnen und Schüler nur im zweiten Essay und erzielen im dritten Durchgang schlechtere Ergebnisse als im ersten Essay.

Die leistungsschwachen Schüler starten alle auf dem basalen Niveau, erreichen bereits im zweiten Essay zu 50% das intermediäre und zu 7% das elaborierte Niveau und können diese Niveaus nachhaltig halten bzw. um 7% ausbauen.

Auch den leistungsstarken Lernenden erreichen im zweiten Essay zu 10% das elaborierte Niveau, können dieses aber nicht nachhaltig halten. Vielmehr schaffen es 10% mehr als im ersten Durchlauf nur auf das basale Niveau.

### 3.1.4.3 Vergleich ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler



Auch im Vergleich von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ist ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Lernprogression zu erkennen. Erzielen die einsprachigen Lernenden einen deutlichen und nachhaltigen Lernzuwachs, verschlechtern sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler erheblich im zweiten Essay und können auch im dritten Durchlauf nicht an ihre Ausgangsergebnisse anknüpfen.

Die einsprachigen Kinder erzielen im ersten Essay zu 65% lediglich das basale Niveau und zu 35% das intermediäre. Bereits im zweiten Durchgang ist eine Verbesserung zu erkennen, 50% der Lernenden befindet sich bereits auf dem intermediären Niveau und 10% können das elaborierte Niveau erreichen und nachhaltig halten. Weitere 25% erreichen im dritten Essay das intermediäre Niveau.

Erzielen die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zunächst ein besseres Ergebnis als die einsprachigen Kinder und erreichen zu 75% das intermediäre Niveau, fällt dieses zu Gunsten des basalen Niveaus im zweiten Durchgang auf 25%. Im dritten Durchlauf liegen 50% je auf basalen bzw. intermediären Niveau. Das elaborierte Niveau kann zu keiner Zeit von den mehrsprachigen Lernenden erreicht werden.

### 3.2 Interpretation der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand

Zusammenfassend zeichnet sich nun ab, dass sich in der Verteilung aller Essays, mit Ausnahme der A-Kompetenz, ein nachhaltiger Lernzuwachs innerhalb der drei Kategorien B-Kompetenz, K-Kompetenz und Wissen abzeichnet. Dennoch fällt auf, dass das elaborierte Niveau nicht oder nur zu geringen Anteilen erreicht wird.

Bezüglich der Lernprogression von leistungsschwachen und –starken Schülerinnen und Schüler gibt es ausschließlich innerhalb der Entwicklung der A-Kompetenz keinen Unterschied zwischen den Schülergruppen. In allen weiteren Kategorien können die leistungsschwächeren Lernenden eine Progression verzeichnen wohingegen die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler sich verschlechtern bzw. stagnieren.

Beim Vergleich der Ergebnisse der ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ist ein Unterschied bezüglich der K-Kompetenz und des Wissens erkennbar. Während sich die einsprachigen Lernenden in diesen Kategorien verbessern können, verschlechtern sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler.

Um die Ergebnisse aussagekräftig interpretieren und aus der anzahlmäßig kleinen Studie verallgemeinernde Aussagen formulieren zu können, sollen nun die vorliegenden Ergebnisse mit denen des Forschungsstandes von van Norden, Mersch, Kamp und Mölkenkamp<sup>145</sup> in Beziehung gesetzt werden.

Bezüglich der A- und B-Kompetenz sind gleiche bzw. ähnliche Ergebnisse auszumachen. Weder durch die konstruktive, wie hier das Stationenlernen, noch instruktive Unterrichtsmethode kann ein Gegenwartsbezug von den Schülerinnen und Schülern hergestellt werden und es findet kein kritisches Reflektieren statt.

An dem vorliegenden, ausgearbeiteten Stationenlernen ist folglich zu kritisieren, dass der Gegenwartsbezug in den Aufgaben und dem Material nicht hinreichend genug hergestellt und gefordert bzw. gefördert wurde. Eine Möglichkeit der Abhilfe böte eine Eingrenzung der Thematik an, sodass ein Themenbereich aus einem Gegenwartsbezug heraus aufgezogen würde, um so sicher zu stellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Wichtigkeit des Themas durch Bezug zur ihrer Lebenswelt nachvollziehen können und diesen wiederum in den Essays darstellen können.

Die chronologische Einordnung von Ereignissen konnte durch beide Unterrichtsformen gefördert werden und ein- und mehrsprachige Lernende durch die konstruktive Unter-

---

<sup>145</sup> Siehe Bartsch/Schwab, Projektskizze 2017, Kap. 5 Der Forschungsstand, S. 19ff.

richtsform unterstützt werden. Anzumerken ist jedoch, dass das elaborierte Niveau durch die Unterrichtsmethode des Stationenlernens nicht erreicht werden kann. So sollten mehr Aufgabenformate eingefügt und beachtet werden, die die Dauer und den Wandel von Geschehnissen deutlicher zentriert. Wie bereits vorgeschlagen, würde eine Eingrenzung der Thematik hier Abhilfe schaffen.

Bezüglich der Lernprogression innerhalb der Kategorien K-Kompetenz und Wissen lassen sich unterschiedliche Ergebnisse ausmachen.

In der Forschung sind hinsichtlich der Entwicklung der K-Kompetenz innerhalb der verschiedenen Schülergruppen keine Unterschiede auszumachen, sehr wohl aber in dieser Studie. Erzielen leistungsstarke und –schwache Schülerinnen und Schüler in den Studien von van Norden, Mersch und Kamp beide gleichermaßen einen Lernzuwachs, können durch das Stationenlernen nur die leistungsschwachen Lernenden eine Progression verzeichnen.

Auch bei Möllenkamp ist ein Lernzuwachs bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen, wohingegen in dieser Studie bei den mehrsprachigen Lernenden eine Stagnation hinsichtlich der Progression zu erkennen ist. Da Möllenkamp die Unterrichtsmethodik nicht differenziert, ist es schwer diese Ergebnisse interpretierend zu vergleichen. An dieser Stelle lässt sich vorsichtig interpretieren, dass mehrsprachige Lernende hinsichtlich des Verständnisses der Relation von Ursache und Wirkung geschichtlicher Ereignisse durch das Stationenlernen nicht ausreichend gefördert werden können.

Weiter scheint es so, als würden gerade leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von dem Stationenlernen profitieren. Diese Vermutung unterstreichen auch die Ergebnisse der Kategorie Wissen. Hier erzielen wiederum leistungsschwache Lernende nachhaltigere Ergebnisse als die leistungsstarken Lernenden. Diese Ergebnisse stimmen mit denen von van Norden und Kamp überein, die ebenfalls konstruktivistisch mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben. Es sollte somit darüber nachgedacht werden, ob sich nicht instruktive Unterrichtsmethoden trotz eingeschränkter Schülerautonomie besser dazu geeignet sind, Wissen auszubauen und so das Bilden von Werturteilen zu üben. Bei Möllenkamp erzielen wieder beide Schülergruppen gleiche Ergebnisse, wobei die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im dritten Essay zu einer höheren Anzahl das elaborierte Niveau erreichen. In der vorliegenden Studie zeichnet sich ab, dass nur einsprachige Lernende eine Progression erzielen und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sich im Gegensatz dazu verschlechtern. Es zeichnet sich so-

mit ab, dass das Stationenlernen den mehrsprachigen Lernenden nicht hinreichend unterstützt, Sachverhalte zu kontextualisieren und Werturteile zu bilden. Ob vermehrte Aufgabenformate bezüglich dieser Kategorie im Stationenlernen zu besseren Ergebnissen geführt hätten oder es der Unterstützung der Lehrperson durch eine instruktive Unterrichtsmethode bedurft hätte, kann hier nicht beantwortet werden, da es dazu Ergebnisse einer Studie zur instruktiven Unterrichtsmethode fehlen.

Betrachtet man nun noch einmal abschließend die tabellarische Darstellung der Kompetenzbereiche, die durch die einzelnen Stationen gefördert werden sollten, aus Kap. 2.2 und vergleicht diese mit den Ergebnissen der ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, lässt sich resümieren, dass die A-, K-Kompetenz und Wissen trotz entsprechender Ausrichtung der Aufgaben auf diese Kategorien bei den mehrsprachigen Lernenden im Gegensatz zu ihren einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler nicht ausgebaut werden konnten und das Niveau entweder stagnierte oder sich verschlechterte. So fordern diese Ergebnisse entweder eine andere Ausrichtung der Stationen (wie bereits in diesem Kapitel erläutert) oder eine andere Unterrichtsmethode, diese Schülerinnen und Schüler zu fördern. Für eine veränderte Ausrichtung würde sprechen, dass die B-Kompetenz in jeder Station gefördert werden sollte und von beiden Schülergruppen gleichermaßen ausgebaut werden konnte.

### 3.3 Kritische Reflexion der Forschungsmethode

Ein Kritikpunkt an der Forschungsmethode lässt sich darin sehen, dass die Bilderreihe als Erhebungsinstrument ein neues Testinstrument für die Schülerinnen und Schüler darstellt und viele in dieser Studie mit der Verschriftlichung der Bilderreihe überfordert waren. So schreiben viele Testpersonen keinen zusammenhängenden Text, obwohl dies extra auf dem Arbeitsblatt gefordert wurde, sondern formulierten nur Stichpunkte zu den einzelnen Bildern. Dieses Vorgehen beeinflusste möglicherweise final die Ergebnisse der Auswertung der A-, B- und K-Kompetenz, da es schwierig ist, eine chronologische Anordnung oder eine Relation zwischen Ursache und Wirkung stichpunktartig darzustellen und historische Narrativität zu bewerten.

## 4. Fazit und Ausblick

Im Kontext der aktuellen politischen Lage ist im Geschichtsunterricht eine große heterogene Schülerschaft in potentiellen Klassenzimmern zu erwarten. Ethnische und vor allem

sprachliche Diversitäten rücken in den Vordergrund und müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, da historische Inhalte letztendlich nicht losgelöst von Sprachen vermittelt werden kann.

Die Fragen, in welchem Maße mehrsprachige Lernende den Kompetenzanforderungen eines Geschichtsunterrichts im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern gerecht werden können und ob eine instruktive oder konstruktivistische Unterrichtsmethode diese Schülergruppe besser fördern würde, sollten in diesem Forschungsprojekt beantwortet werden.

Die Vermutung, dass das Stationenlernen durch seine Bereitstellung einer hohen individuellen Entfaltungsmöglichkeit besonders dazu dient, Sprachschwierigkeiten zu überwinden und es den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine positive Lernprogression zu erleben, wurde in dieser Studie negiert. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler konnten den Kompetenzanforderungen des Geschichtsunterrichts nicht im gleichen Umfang gerecht werden, wie ihre einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Da Möllenkamp als Bezugsstudie in ihrer Untersuchung jedoch nicht unterschieden hat, nach welcher Unterrichtsmethode die ein- und mehrsprachigen Lernenden unterrichtet wurden, kann nicht gesagt werden, ob dieses Ergebnis nur auf das Stationenlernen zurück zu führen oder generell auf alle konstruktivistischen Unterrichtsformen zu beziehen sei. Es erscheint in diesem Zusammenhang lohnenswert zu untersuchen, ob die Ergebnisse einer instruktiven Unterrichtsmethode variieren würden und diese mehrsprachige Lernende besser fördern könnte, so wie es Linda Bartsch in ihrer Studie untersuchen möchte.

Ein weitere Punkt, der in dieser Studie durch die Ausrichtung der Fragestellung und das Forschungsdesign keine Beachtung finden konnte, ist die Beobachtung, dass in den Schüleressays häufig die Person Adolf Hitlers in den Mittelpunkt gerückt wurde, ohne dass dieser weder in Verbindung mit dem dritten Reich im Unterricht bereits thematisiert wurde, noch im Zentrum der Bilderreihe stand. So ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre Umwelt oftmals mit dieser Person oder der Thematik in Berührung gekommen seien müssen und ihr geschichtliches Vorwissen maßgeblich davon geprägt und dieses zudem häufig mit Falschaussagen oder 'Halbwahrheiten' in Verbindung steht. Auch hier ließe sich eine interessante Studie bezüglich des Vorwissens von Schülerinnen und Schüler bezüglich des dritten Reiches denken.

## 5. Literaturverzeichnis

Bartsch, Linda/ Schwab, Anne-Catherine: Untersuchung zur Lernprogression von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Auswirkungen von instruktiven und konstruktiven Unterrichtsformen. Projektskizze. Bielefeld 2017.

Lauenburg, Frank/ Kingerske, Dirk: Stationenlernen Geschichte 7./8. Klasse – Band 2. Französische Revolution – Märzrevolution 1848 – Entstehung des Kaiserreiches 1870/71. Hamburg 2015.

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

Sauer, Michael [u.a.] (Hrsg.): Geschichte und Geschehen 2 [Schülerbd.]. Stuttgart 2009.

## 6. Anhang

- Laufzettel und Stationen
- Material aus den Bergedorfer Lernstationen
- Kodierleitfaden
- Ergebnisse: tabellarisch
- Bilderreihe

Laufzettel zum Stationenlernen :

## „Das Deutsche Kaiserreich“

Name:

Datum:

Station	Thema	Datum	Sozialform	Erledigt als Hausaufgabe/ Erledigt in der Schule	
Station1: Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871					
	a) Deutsch- Französischer Krieg + Grün- dung des deut- schen Natio- nalstaates				
	b) Die Ausru- fung des Kai- serreiches				
<i>Zusatzstation</i> A	c) Stimmen zur Reichseinigung				
Station 2: Innenpolitik des Deutschen Kaiserreiches					
	a) Die Verfas- sung des Kai- serreiches				
	b)Parteien im Kaiserreich				

Station 3: Gesellschaft im Kaiserreich				
+ <i>Zusatzstation B</i>	a) Nationalismus und Militarismus			
+ <i>Zusatzstation C</i> + <i>Zusatzstation D</i>	b) Das Kaiserreich als eine Klasse- gesellschaft			
<i>Zusatzstation E</i>	c) Frauenrechte/ Frauenbewegung im Kaiserreich			
	d) Umgang mit Minderheiten im Kaiserreich			
<i>Zusatzstation F</i>	e) Organisierter Antisemitismus?			
Station 4: Außenpolitik und ihre zentrale Ak- teure				

	a) Außenpolitik gleich Bündnispo- litik?			
	b) Otto von Bis- marck			
<i>Zusatzstation G</i>	c) Wilhelm I. oder Wilhelm II.?			
Station 5: Aufbruch in die Moderne				
	a) Zeit des Wan- dels – Zeit der Mo- derne?			
<i>Zusatzstation H</i>	b) „Die Zeit ist aus den Fugen...“			

**Anmerkung:**

- Bearbeitet zusätzlich zu allen Pflichtaufgaben noch mindestens zwei Zusatzstationen.
- Wechselt die Sozialformen so miteinander ab, dass ihr mindestens zwei Stationen in Einzelarbeit und zwei Stationen in Partnerarbeit/ Gruppenarbeit (max. vier Personen) bearbeitet habt.

## Station 1: Gründung des Deutschen Kaiserreiches 1871

### a) *Deutsch-Französischer Krieg + Gründung des deutschen Nationalstaates* → *Wie hing beides miteinander zusammen? (Sach-, Methodenkompetenz)*

1. Arbeite mit dem Schulbuch. Lies dir auf Seite 261 die Texte „Krieg liegt in der Luft“, „Die `Emser Depesche““ und „Der Deutsch-Französische Krieg“ durch. Kläre zuvor für dich unklare Begriffe und schreibe diese mit einer passenden Definition auf.
2. Gestalte treffende *Schlagzeilen für französische Zeitungen*, die die Ereignisse vom Sommer 1870 bis zum Januar 1871 auf den Punkt bringen.
3. Erarbeite den Text „Die Gründung des Deutschen Reiches“ auf Seite 262 im Schulbuch. Fasse die wichtigsten Inhalte schriftlich zusammen.
4. Stelle einen Zusammenhang zwischen dem Deutsch-Französischen Krieg und der Gründung des Deutschen Kaiserreiches her. Erkläre, wie beides miteinander zusammenhing.

### b) *Die Ausrufung des Kaiserreiches* → *Revolution von unten? (Sach-, Methoden-, Urteilskompetenz)*

1. Schau dir die Anleitung zur *Untersuchung von Historiengemälden* auf den Seiten 268 und 269 im Schulbuch genau an.
2. Beschreibe und interpretiere anschließend die dargestellten Szenen der Historiengemälde „Die Ausrufung des Kaiserreiches“ (S.268) und „Die Huldigung Kaiser Wilhelms I.“ (S.262) im Schulbuch. Erstelle dazu eine Tabelle zu folgenden Punkten:
  - Benenne die formalen Aspekte des Gemäldes.
  - Beschreibe alles, was du auf dem Gemälde siehst.
  - Ordne das Ereignis in den historischen Kontext ein.
  - Stelle nun die Bildaussagen der Gemälde dar. Welche Haltung zur Reichseinigung ist den Menschen anzumerken und mit welchen Mitteln wird dies ausgedrückt?
  - Bewerte den Aussagegehalt der Gemälde unter Berücksichtigung der Frage, ob eine Revolution von unten oder von oben stattfand.

### c) *Zusatzstation A: Stimmen zur Reichseinigung* → *Freude auf allen Seiten? (Sach-, Urteilskompetenz)*

1. *Gestalte eine Diskussion* zur Gründung des deutschen Nationalstaates auf Grundlage der abgedruckten Redebeiträge auf Seite 265 (Aufgabe 5) im Schulbuch.

## Station 2: Innenpolitik im Deutschen Kaiserreich

### a) Die Verfassung des Kaiserreiches

→ Die Grundlage für einen demokratischen Staat? (Sach-, Urteilskompetenz)

1. Erarbeite zunächst das Material (2.a, 1-3) und vervollständige anschließend das *Verfassungsschema des Kaiserreiches*.
2. Arbeite weitere zentrale Merkmale/ Besonderheiten der Verfassung heraus.
3. Vergleiche nun die Reichsverfassung (S. 270 im Schulbuch+ dein erstelltes Verfassungsschema) mit dem Verfassungsentwurf der Nationalversammlung von 1849 Seite 252 im Schulbuch. Skizziere Unterschiede und Gemeinsamkeiten.
4. Die Verfassung des Kaiserreiches – Die Grundlage für einen demokratischen Staat? Bewerte in einem Fließtext, ob die Verfassung für dich eine Grundlage für einen demokratischen Staat darstellt!

### b) Parteien im Kaiserreich

→ Wie waren Macht und Einfluss im Reich verteilt? ( Sach-, Methodenkompetenz)

1. Erarbeite zunächst das Material (2.b, 1-2) sowie die Texte „Das Wahlrecht“, „Die Parteien“, „Das Kaiserreich – ein Obrigkeitsstaat“ aus dem Schulbuch (S.270-271).
2. Überlege, welche Dinge du wichtig für einen *Lexikonartikel* findest und mache dir dazu Stichpunkte.  
Berücksichtige auch, warum Bismarck gegen die Sozialdemokraten vorging und er in diesem Zusammenhang die Sozialgesetze einführte und welche Ziele er damit verfolgte.
3. Erstelle nun einen Lexikonartikel über die Parteien im Kaiserreich. Beachte hierbei die formalen Anforderungen eines Lexikonartikels. (Wenn du dir bei den formalen Anforderungen nicht sicher bist, dann recherchiere diese zuvor.)

## Station 3: Gesellschaft im Kaiserreich

### a) Nationalismus und Militarismus (Sach-, Methodenkompetenz)

1. Erarbeite die Texte „Der `vaterländische Gedanke““, „Die Militarisierung der Gesellschaft“ im Schulbuch auf den Seiten 272 und 274. Arbeite wichtige Informationen in schriftlicher Form heraus.
2. Untersuche nun die Quelle Q1 auf der Seite 273 im Schulbuch, indem du diese zunächst beschreibst.
3. Nenne anschließend mögliche Gründe, warum sich der Hersteller dieser Ansichtskarte für dieses Motiv entschieden haben könnte.
4. **Zusatzstation B:** Setze diese *Ansichtskarte* nun in Verbindung zu Q2 (S.274) im Schulbuch, indem du zunächst beschreibst und erläuterst, welche Personen zu sehen sind, wie sie angeordnet sind und welche Kleidung sie tragen. Vergleiche die Bildaussagen in einem nächsten Schritt und erlautere, was über die Gesellschaft im Kaiserreich ausgesagt wird.

### b) Das Kaiserreich als eine Klassengesellschaft → Beharrung oder Veränderung? (Sach-, Methodenkompetenz)

1. Erarbeite dir die Texte auf den Seiten 278 und 279 im Schulbuch.
2. Stelle den Aufbau der Gesellschaft im Kaiserreich in einem *Schaubild* dar.
3. **Zusatzstation C:** Erschließe die *Karikatur* Q1 (S.278) im Schulbuch mithilfe der methodischen Arbeitsschritte auf Seite 337. Was wird durch diese Karikatur kritisiert?
4. **Zusatzstation D:** Vergleiche die *Fotographien* Q4 (S.280) und Q8 (S.281) in einer Tabelle miteinander. Erläutere anschließend in einem Fließtext, woran sich der soziale Unterschied erkennen lässt.

### c) Zusatzstation E: Frauenrechte/ Frauenbewegung im Kaiserreich – erster Schritt zur Gleichberechtigung? (Sach-, Methodenkompetenz)

1. Erarbeite zunächst das Material (3c., 1-2).
2. Fasse die zentralen Forderungen des ADFs zusammen und gib wieder, warum gerade diese Dinge gefordert wurden.

3. Erstelle nun dein eigenes *Werbeplakat* für den ADF. Überlege, was ansprechend auf die Adressaten wirken könnte.

4. Lies dir abschließend den Text „Kleine Fortschritte“ auf Seite 289 im Schulbuch durch und ergänze deine Notizen von 2. im Hinblick darauf, ob die jeweiligen Forderungen erfüllt wurden.

**d) Umgang mit Minderheiten im Kaiserreich – Minderheiten gleich „Reichsfeinde“? (Sach-, Methoden-, Urteilskompetenz)**

1. Erarbeite die Texte auf den Seiten 284 und 285 im Schulbuch. Arbeite wichtige Informationen schriftlich heraus.

2. Bearbeite EINE der folgenden Aufgaben:

- Schreibe als Katholik einen *Brief* an deinen nach Amerika ausgewanderten Bruder. Schildere ihm, wie du die staatlichen Maßnahmen empfindest und wie du dich als Bürger des Deutschen Kaiserreiches fühlst. ( min. 200 Wörter)

- Stell dir vor, du bist 1884 (Grundlage Q1) Journalist bei der Zeitschrift „Kladderatsch“. Schreibe einen *Kommentar* zur Politik gegenüber der Sozialdemokratie. (min 200 Wörter)

3. Wie wird heute mit Minderheiten in Deutschland umgegangen? Tausche dich mit einem Partner dazu aus und verfasse anschließend einen *Kommentar*.

**e) Zusatzstation F: Organisierter Antisemitismus? (Sach-, Methodenkompetenz)**

1. Untersuche, wie Juden in den Quellen Q2 und Q7 auf den Seiten 285 und 287 dargestellt werden. Nenne hervorgehobene körperliche Merkmale und erläutere die Gegenstände, mit denen die Juden versehen wurden.

2. Fasse zusammen, wie diese Darstellungen auf die Betrachter wirken und was damit bezweckt wurde.

## Station 4: Außenpolitik und ihre zentralen Akteure

### a) Außenpolitik gleich Bündnispolitik? (Sach-, Methodenkompetenz)

1. Erarbeite zunächst das Material (4.a.).
2. Beschreibe in deinen eigenen Worten das Bündnissystem Bismarcks und erkläre die Motive, die ihn zu diesem System veranlassten.
3. Stelle nun das Bündnissystem vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges *graphisch* dar.
4. Erkläre, welche Unterschiede zwischen den Bündnisystemen sind für das Kaiserreich besonders von Bedeutung sind.

### b) Otto von Bismarck

#### → „Baumeister des Deutschen Reiches“?! (Sach-, Methoden-, Urteilskompetenz)

1. Recherchiere über Otto von Bismarck und erstelle einen *Steckbrief* mit Informationen zu seinen Lebensdaten, seinen Titeln, politischen Ämtern und seiner politischen Ausrichtung.
2. In Hamburg erinnert ein 34,3 Meter hohes Monumental-Denkmal an Bismarck. Hättest du ihm auch eins errichtet? Lies zunächst die Quellen Q2, Q3, Q4 im Schulbuch auf Seite 283. Erstelle ein *Plädoyer* für oder gegen ein Denkmal für Bismarck. Nutze dazu den Steckbrief und die Informationen aus den Quellen Q2, Q3, Q4.

### c) Zusatzstation G: Wilhelm I. oder Wilhelm II.? –Die deutschen Kaiser im Vergleich (Sach-, Methodenkompetenz)

1. Recherchiere nach Wilhelm I. und Wilhelm II. und erstelle kurze *Steckbriefe* zu den beiden deutschen Kaisern. Stelle vor allem deren politische Ausrichtung in den Fokus.
2. Erkläre den Unterschied der Ausrichtung der Außenpolitik der beiden Kaiser.

## Station 5: Aufbruch in die Moderne

### a) Zeit des Wandels – Zeit der Moderne? (Sach-, Methoden-, Urteilskompetenz)

1. Erarbeite zunächst die Texte auf den Seiten 291 und 292 im Schulbuch.
2. Erstelle einen Überblick (*Schaubild*) über die Veränderungen in der Gesellschaft des Kaiserreiches, die dazu berechtigen, von der „Zeit der Moderne“ zu sprechen.
3. Bewerte in einem Fließtext, ob von der Zeit des Kaiserreiches als eine Zeit der Moderne aus heutiger Sicht zu sprechen ist.

### b) Zusatzstation H: „Die Zeit ist aus den Fugen...“ – Wie haben Zeitgenossen Veränderungen in ihrer Zeit wahrgenommen? (Sach-, Methoden-, Urteilskompetenz)

1. Erarbeite die Quellen Q5 und Q6 auf der Seite 293 im Schulbuch und skizziere deine Eindrücke.
2. Stelle heraus, was im *Erlass* (Q5) kritisiert wird und welche Wirkung beim Leser hervorgerufen werden soll.
3. Interpretiere nun das *Werbeplakat* (Q6) anhand des Stichwortes „Fortschritt“. Beschreibe auch hier die Wirkung, die es beim Betrachter hervorrufen soll.
4. Beantworte nun vor dem Hintergrund der Quellen die Frage, wie Zeitgenossen die Veränderungen wahrgenommen haben.
5. Beurteile, ob die Reaktion der Zeitgenossen auf die Veränderungen der Zeit aus heutiger Sicht nachvollziehbar erscheinen.

## Station 3

Material 1

### Verfassung des Kaiserreichs: Ein Verfassungsschema ausfüllen

- 1  
[...]
- Verfassung des  
Deutschen Reichs [von 1871, F.L.]
- II. Reichsgesetzgebung.
- 5  
Artikel 2.  
Innerhalb dieses Bundesgebietes übt das Reich das Recht der Gesetzgebung nach Maßgabe des Inhalts dieser Verfassung und mit der Wirkung aus, daß die Reichsgesetze den Landesgesetzen vorgehen. [...]
- 10  
Artikel 5.  
Die Reichsgesetzgebung wird ausgeübt durch den Bundesrath und den Reichstag. Die Uebereinstimmung der Mehrheitsbeschlüsse beider Versammlungen ist zu einem Reichsgesetze erforderlich und ausreichend. [...]
- III. Bundesrath.
- 15  
Artikel 6.  
Der Bundesrath besteht aus den Vertretern der Mitglieder des Bundes [...]. Jedes Mitglied des Bundes kann so viel Bevollmächtigte zum Bundesrathe ernennen, wie es Stimmen hat, doch kann die Gesamtheit der zuständigen Stimmen nur einheitlich abgegeben werden.
- 20  
Artikel 7.  
Der Bundesrath beschließt:  
1. über die dem Reichstage zu machenden Vorlagen und die von demselben gefaßten Beschlüsse; [...]  
3. über Mängel, welche bei der Ausführung der Reichsgesetze oder der vorstehend erwähnten Vorschriften oder Einrichtungen hervortreten.  
25 4. Jeder Bundesglied ist befugt, Vorschläge zu machen und in Vortrag zu bringen, und das Präsidium ist verpflichtet, dieselben der Berathung zu übergeben.  
Die Beschlußfassung erfolgt [...] mit einfacher Mehrheit. [...] Bei Stimmengleichheit giebt die Präsidialstimme den Ausschlag. [...]
- 30  
Artikel 9.  
Jedes Mitglied des Bundesrathes hat das Recht, in Reichstage zu erscheinen und muß daselbst auf Verlangen jederzeit gehört werden, um die Ansichten seiner Regierung zu vertreten, auch dann, wenn dieselben von der Majorität des Bundesrathes nicht adoptirt [angenommen; F.L.] worden sind. Niemand kann gleichzeitig Mitglied des Bundesrathes und des Reichstages sein. [...]
- 35  
IV. Präsidium.
- 40  
Artikel 11.  
Das Präsidium des Bundes steht dem Könige von Preußen zu, welcher den Namen Deutscher Kaiser führt. Der Kaiser hat das Reich völkerrechtlich zu vertreten, im Namen des Reichs Krieg zu erklären und Frieden zu schließen, Bündnisse und andere Verträge mit fremden Staaten einzugehen, Gesandte zu beglaubigen und zu empfangen. Zur Erklärung des Krieges im Namen des Reichs ist die Zustimmung des Bundesrathes erforderlich, es sei denn, daß ein Angriff auf das Bundesgebiet oder dessen Küsten erfolgt. [...]
- 45  
Artikel 12.  
Dem Kaiser steht es zu, den Bundesrath und den Reichstag zu berufen, zu eröffnen, zu vertagen und zu schließen. [...]

## Station 3

Material 2

### Verfassung des Kaiserreichs: Ein Verfassungsschema ausfüllen

#### Artikel 15.

50 Der Vorsitz im Bundesrathe und die Leitung der Geschäfte steht dem Reichskanzler zu, welcher vom Kaiser zu ernennen ist. [...]

#### Artikel 17.

55 Dem Kaiser steht die Ausfertigung und Verkündigung der Reichsgesetze und die Ueberwachung der Ausführung derselben zu. Die Anordnungen und Verfügungen des Kaisers werden im Namen des Reichs erlassen und bedürfen zu ihrer Gültigkeit der Gegenzeichnung des Reichskanzlers, welcher dadurch die Verantwortlichkeit übernimmt.

#### Artikel 18.

60 Der Kaiser ernennt die Reichsbeamten, läßt dieselben für das Reich vereidigen und verfügt erforderlichen Falles deren Entlassung. [...]

#### V. Reichstag.

#### Artikel 20.

65 Der Reichstag geht aus allgemeinen und direkten Wahlen mit geheimer Abstimmung hervor.  
Bis zu der gesetzlichen Regelung [...] werden in Bayern 48, in Württemberg 17, in Baden 14, in Hessen südlich des Main 6 Abgeordnete gewählt, und beträgt demnach die Gesamtzahl der Abgeordneten 382. [Die restlichen Abgeordneten kommen aus Preußen; F.L.] [...]

#### Artikel 29.

70 Die Mitglieder des Reichstages sind Vertreter des gesammten Volkes und an Aufträge und Instruktionen nicht gebunden.

#### Artikel 30.

75 Kein Mitglied des Reichstages darf zu irgend einer Zeit wegen seiner Abstimmung oder wegen der in Ausübung seines Berufes gethanen Aeußerungen gerichtlich oder disziplinarisch verfolgt oder sonst außerhalb der Versammlung zur Verantwortung gezogen werden. [...]

#### Artikel 32.

Die Mitglieder des Reichstages dürfen als solche keine Besoldung oder Entschädigung beziehen. [...]

#### XI. Reichskriegswesen.

#### Artikel 57.

80 Jeder Deutsche ist wehrpflichtig und kann sich in Ausübung dieser Pflicht nicht vertreten lassen. [...]

#### Artikel 59.

85 Jeder wehrfähige Deutsche gehört sieben Jahre lang, in der Regel vom vollendeten 20. bis zum beginnenden 28. Lebensjahre, dem stehenden Heere - und zwar die ersten drei Jahre bei den Fahnern, die letzten vier Jahre in der Reserve - und die folgenden fünf Lebensjahre der Landwehr an. [...]

#### Artikel 63.

90 Die gesammte Landmacht des Reichs wird ein einheitliches Heer bilden, welches in Krieg und Frieden unter dem Befehle des Kaisers steht.

Quelle: Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1871, Nr. 16, Seite 63 ff.



## Zusatzstation B

Material 1

### Frauenrechte im Kaiserreich: Ein Werbeplakat erstellen

- 1 Im Kaiserreich vertrat allein der Mann die Familie in allen rechtlichen Fragen. Die Unterschrift der Frau zählte in der Regel nicht. Der Mann konnte das Vermögen seiner Frau nach eigenem Gutdünken ausgeben. Er allein bestimmte, ob die Familie auswanderte oder nicht. Bis 1908 durften Frauen keinen Parteien beitreten und sich auch nicht politisch betätigen. Das Wahlrecht erhielten sie erst 1918, also nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und des Deutschen Kaiserreichs.
- 5 Das Einkommen eines Familienvaters war in der Regel so gering, dass die Ehefrau und Mutter zur Erwerbsarbeit gezwungen war. Aber nur wenige Frauen übten gut bezahlte Berufe aus, denn für Mädchen gab es kaum Ausbildungschancen. So durften Mädchen zum Beispiel
- 10 in Preußen erst ab 1908 an Mädchengymnasien das Abitur ablegen. Nach einer Heirat wurde der Lohn noch geringer, da eine verheiratete Frau meist nicht außer Haus arbeitete, sondern Heimarbeit leistete. Freizeit werden diese Frauen nicht gekannt haben. Nur in den wenigen Familien der finanzkräftigen Oberschicht konnten die Frauen und Töchter angenehmer leben – und sich von Dienstmädchen bedienen lassen.
- 15 Im Jahr 1910 formulierte Kaiser Wilhelm II. die für das Kaiserreich maßgebliche Vorstellung von den Geschlechterrollen: „Sie sollen lernen“, so verlangte er in einer Rede in Königsberg, „dass die Hauptaufgabe der deutschen Frau nicht auf dem Gebiet des Vereins- und Versammlungswesens liegt, sondern in der stillen Arbeit im Haus und in der Familie.“ Vermutlich hat ihm die große Mehrheit der Zeitgenossen zugestimmt, wenn er die „natürliche Bestimmung“ der Frauen darin sah, den Haushalt zu führen, die Kinder zu erziehen und dem Mann eine treu sorgende Gattin zu sein. Aber einige Frauen dachten anders. Bekannt wurden vor allem Helene Lange, die für das Recht der Mädchen auf Bildung eintrat, und Hedwig Dohm, die auch für die Frauen das Wahlrecht forderte.
- 20

*Der liberal-demokratische Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) wurde 1865 unter dem Vorsitz von Louise Otto-Peters in Leipzig gegründet. In seinem Programm von 1905 heißt es:*

#### 1 **I. Bildung.**

[...] Im Einzelnen stellt die Frauenbewegung folgende Forderungen:

- a) obligatorische Fortbildungsschulen für alle aus der Volksschule entlassenen Mädchen;
- 5 b) eine Reorganisation der höheren Mädchenschule, durch welche diese [...] den höheren Knabenschulen gleichwertig wird. Den Mädchen muss sowohl innerhalb des Rahmens der höheren Mädchenschule als auch durch Zulassung zu den höheren Knabenschulen die Möglichkeit gegeben werden, an den Berechtigungen der höheren Lehranstalten teilzunehmen,
- 10 c) unbeschränkte Zulassung ordnungsmäßig vorgebildeter Frauen zu allen wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Hochschulen.

#### **II. Berufstätigkeit.**

- Die Frauenbewegung betrachtet für die verheiratete Frau den in der Ehe und Mutterschaft beschlossenen Pflichtenkreis als ersten und nächstliegenden Beruf. [...] Die
- 15 Arbeit der Frau in der Erfüllung dieses Berufs ist wirtschaftlich und rechtlich als vollgültige Kulturleistung zu bewerten. In Anbetracht der großen Zahl von Frauen, die unver-

## Zusatzstation B

Material 2

### Frauenrechte im Kaiserreich: Ein Werbeplakat erstellen

heiratet bleiben, und der weiteren Zahl derer, die in der Ehe keine ausreichende wirtschaftliche Versorgung finden können, ist die Berufsarbeit der Frau eine wirtschaftliche und  
20 sittliche Notwendigkeit. Die Frauenbewegung betrachtet die berufliche Frauenarbeit aber auch in weiterem Sinne und unabhängig von jeder äußeren Notwendigkeit als Kulturwert, da auch die Frau Träger hervorragender spezifischer Begabung sein kann und bei vollkommen freier Entfaltung ihrer  
25 Fähigkeiten auf vielen Gebieten geistiger und materieller Tätigkeit Aufgaben finden wird, die sie ihrer Natur nach besser lösen kann als der Mann. In Bezug auf die wirtschaftliche Bewertung der beruflichen Frauenarbeit vertritt die Frauenbewegung den Grundsatz: Gleicher Lohn für gleiche Leistung. [...]



#### III. Ehe und Familie.

Die Frauenbewegung sieht in der Heilighaltung der Ehe die wesentlichste Bürgschaft für das körperliche und geistige Wohl der Nachkommenschaft und die Grundbedingung sozialer Gesundheit. [...] Sie fordert für die Frau als Leiterin des Hauses und Erzieherin  
35 der Kinder, dass sie im Einklang mit der Höhe ihrer Verpflichtung und dem Wert ihrer Leistungen auch rechtlich die gleiche Verantwortung in allen Angelegenheiten der Ehe und der Familie trage wie der Mann. Daraus ergeben sich im Einzelnen folgende Ziele: [...]

- 40 b) Sie verlangt eine Reform der Ehegesetze, durch welche beiden Ehegatten das gleiche Verfügungsrecht in allen gemeinsamen Angelegenheiten, insbesondere der gleiche Anteil an der elterlichen Gewalt gesichert wird.
- c) Sie verlangt gesetzliche Reformen betreffend die Rechte der unehelichen Kinder, Reformen, durch welche dem unehelichen Vater größere Verpflichtungen gegen Mutter und Kind auferlegt werden.

#### 45 IV. Öffentliches Leben, Gemeinde und Staat.

[...] Im Einzelnen erstrebt die Frauenbewegung nach Maßgabe der durch den Stand der sozialen Entwicklung gegebenen Möglichkeiten folgende Ziele:

- 50 a) Zulassung der Frauen zu verantwortlichen Ämtern in Gemeinde und Staat, vor allem solchen, die zu den Interessen der Frauen in besonders naher Beziehung stehen (Mädchenschulwesen, staatliche und kommunale Sozialpolitik, Arbeiterinnenfrage, Rechtspflege usw.).
- b) Zuziehung der Frauen zur Vertretung der Laien bei der Rechtspflege (weibliche Schöffen und Geschworene).
- c) Beseitigung der vereinsrechtlichen Beschränkungen der Frau. [...]
- 55 f) Teilnahme der Frauen am politischen Wahlrecht.

Quelle: *Bruch, Rüdiger vom; Hofmeister, Björn* (Hrsg.): Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellungen, Band 8. Stuttgart 2010, S. 137 ff.

## Kodierleitfaden

(Beispiele von Eva Bartkowiak, wenn keine Beispiele in den Essays gefunden werden konnten) Stand: 09.06.2016

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>A1</b>	<b>Entrücktes Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt	„Ich denke, dass Bild zeigt eine Demonstration. Das nächste Bild zeigt Napolen auf weißen Grund.“  (2017i_8c_10w1)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
<b>A 2.1</b>	<b>Traditionales Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	„Außerdem hat er für Versicherungen gesorgt, welche die Vorläufer unserer heutigen Versicherungen sind.“  (2017i_8c_14w2)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
<b>A2.2</b>	<b>Kritisches Erzählen:</b>  Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	„Hitler wurde im Nachhinein sehr unbeliebt, da er sehr viel schlechtes getan hat. Bismarck und Wilhelm II jedoch sind bei vielen positiv in Erinnerung.“  (2017i_8c_23w3)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
<b>A3</b>	<b>Genetisches Erzählen:</b> Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.	„Ich denke an den Nazional Sozialismus und die Ausländer Feinlicher Menschen, die auf Demonstrationen gehen. Außerdem denke ich an die Afd.“  (2017i_8c_30m1)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas

			gleich bleibt.
<b>B1</b>	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	„Die drei Personen Wilhelm II., Bismarck und Adolf Hitler.“  (2017i_8c_23w3)	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.	„Warscheinlich ist es Bismarck. Dieser hat nämlich Deutschland zu einem Reich vereint und somit die Anforderungen auf ein geeintes Deutschland erfüllt.“  (2017i_8c_11w2)	Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (vor, bevor, dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten.
<b>B3</b>	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	Doch die USA, Russland kamen Europa zur Hilfe. Nur durch diese Großmächte konnte Hitlers aufgehalten werden. In kürzester Zeit drangen die Alliierten bis nach Berlin vor. (2016c9b17m2)	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.
<b>K1</b>	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„Auf dem Bild unten rechts erkennt man Adolf Hitler. Er wurde 1933 von den deutschen Bürgern vermutlich aufgrund seiner Nazi-Propaganda gewählt. Auf dem letzten Bild ist eine Demo an der Berliner Mauer aus dem Jahre 1980 zu sehen.“ (2017i_8c_22m2)	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.	„Die drei Personen haben viele Gemeinsamkeiten. Alle wollten Macht, waren Herrscher und wollten alle Russland erobern, wobei jeder von ihnen scheiterte.“  (2017i_8c_10w1)	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.	Die Schüler in der HJ hatten auch Mathematik, aber nicht in dem Sinne wie wir heute, sondern mit Militäraufgaben.  (2016c9b10w2)	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.	„Auf dem zweiten Bild ist der Kopf eines Mannes abgebildet. Er hat einen Bart und trägt einen typisch preußischen Helm, auf dem ein Adler abgebildet ist.“  (2017i_8c_11w1)	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.	„Ganz unten rechts in der Ecke sieht man dann Adolf Hitler, den Auslöser des 2. Weltkrieges.“  (2017i_8c_15m2)	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.	„Auf dem letzten Bild sieht man Adolf Hitler. Er ist für die Judenermordung verantwortlich und hat damit tausende Menschenleben auf dem Gewissen. Als Deutschland den Krieg verloren hat, erschoss er sich. Aber die Frage, die man sich stellen sollte 'Warum bekommt dieser Mann, dessen Name sogar verboten ist, so viel Aufmerksamkeit, trotz seiner vielen Untaten?'.“  (2017i_8c_13w3)	Der/Die Autor_in bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er/sie Ereignisse aus der eigenen Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine/ihre persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird („Ich finde ... gut/schrecklich.“, „Meiner Meinung nach...“, (Ich finde) „Das ist schrecklich/ gut“). Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; <b>nicht</b> aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerrecht muss deutlich werden, für wen etwas

			gerecht/ ungerecht ist.
--	--	--	-------------------------

**Auswertung „Stationenlernen 8. Klasse, Geschichte“ :**

***Verteilung A, B, K, W in allen Essays 1-3***

Kategorien	Essay 1	Essay 2	Essay 3
<b>A-Kompetenz</b>			
A1	96%	96%	96%
A2.1	0%	4%	0%
A2.2	0%	0%	4%
A3	4%	0%	0%
<b>B-Kompetenz</b>			
B1	54%	54%	46%
B2	46%	46%	54%
B3	0%	0%	0%
<b>K-Kompetenz</b>			
K1	75%	71%	50%
K2	25%	29%	50%
K3	0%	0%	0%
<b>Wissen</b>			
W1	63%	37%	25%
W2	37%	54%	66%
W3	0%	9%	9%

***Vergleich Mehrsprachige und Einsprachige in der Entwicklung A, B, K und W in Essay 1-3***

Kategorien	ES 1	ES 2	ES 3		MS 1	MS 2	MS3
<b>A-Kompetenz</b>							
A1	95%	95%	95%		100%	100%	100%
A2.1	0%	5%	0%		0%	0%	0%
A2.2	0%	0%	5%		0%	0%	0%
A3	5%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>B-Kompetenz</b>							
B1	60%	55%	40%		50%	75%	25%
B2	40%	45%	60%		50%	25%	75%
B3	0%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>K-Kompetenz</b>							
K1	75%	70%	50%		75%	50%	75%
K2	25%	30%	50%		25%	50%	25%
K3	0%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>Wissen</b>							
W1	65%	40%	15%		25%	75%	50%
W2	35%	50%	75%		75%	25%	50%
W3	0%	10%	10%		9%	0%	0%

*Vergleich starke und schwache SuS in der Entwicklung A, B, K und W in Essay 1-3*

Kategorien	E 1 +	E 2 +	E 3 +		E 1 -	E 2 -	E 3 -
<b>A-Kompetenz</b>							
A1	90%	100%	100%		100%	93%	93%
A2.1	0%	0%	0%		0%	7%	0%
A2.2	0%	0%	0%		0%	0%	7%
A3	10%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>B-Kompetenz</b>							
B1	20%	40%	40%		79%	64%	50%
B2	80%	60%	60%		21%	36%	50%
B3	0%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>K-Kompetenz</b>							
K1	50%	60%	50%		93%	79%	50%
K2	50%	40%	50%		7%	21%	50%
K3	0%	0%	0%		0%	0%	0%
<b>Wissen</b>							
W1	10%	30%	20%		100%	43%	29%
W2	90%	60%	80%		0%	50%	57%
W3	0%	10%	0%		0%	7%	14%

Verschriftliche Sie die vorliegende Bilderreihe in einen fortlaufenden Text!

02.05.2017

