

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) Geschichtswissenschaft (GymGe/HRSGe)

Belegnummer: 220001

Dozent: Herr PD Dr. Jörg van Norden

Sommersemester 2018

# **Praktikumsbericht einer BPSt**

## **Vorstellung des geleiteten Unterrichts sowie die Auswertung der erhobenen empirischen Daten**

Autoren: Fabian Barczyk und Pascal Kobusch

Überarbeitete Fassung

# Inhaltsverzeichnis

<b>I.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>Überblick über die Studie</b>	<b>4</b>
<b>III.</b>	<b>Beschreibung der geleiteten Geschichtsstunden während der Praktikumszeit</b>	<b>5</b>
<b>IV.</b>	<b>Ergebnisse der Studie/Beschreibung und Interpretation der Graphen</b>	<b>11</b>
<b>V.</b>	<b>Fazit</b>	<b>30</b>

## **I. Einleitung**

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die im Rahmen des Studienfachs Bildungswissenschaften durchgeführte Berufsfeldbezogene Praxisstudie bei Herrn Dr. Jörg van Norden im Sommersemester 2018. Unsere Aufgabe bestand darin, zwei Schulstunden in der Woche im Unterrichtsfach Geschichte in einem 6. Jahrgang eines Bielefelder Gymnasiums zu hospitieren und im Wechsel eigenständig den Unterricht mit den Schüler\*innen zu gestalten.

Während der Praktikumszeit wurden zwei Themenbereiche behandelt. Der erste Teil befasste sich mit Römern und Germanen, in den anschließenden Unterrichtseinheiten beschäftigten wir uns mit der Christianisierung. Die ersten zwei Doppelstunden des Praktikums wurden von Herrn van Norden geleitet. Auf ihre ausführliche Vorstellung wird in dieser Hausarbeit verzichtet. Verkürzt ausgedrückt, wurde in der ersten Doppelstunde das erste Essay geschrieben und die Bilder der Bilderreihe mit Jahreszahlen an die im Klassenzimmer befestigte Zeitleiste gehängt. In der zweiten Doppelstunde wurde die Geschichte von Arminius beziehungsweise Herrmann dem Cherusker behandelt.

In den ersten vier studentischen Geschichtsstunden wurden der Limes, römische Städte, die Wohnverhältnisse der Römer und Germanen, Lehnwörter, die Völkerwanderung der Germanenstämme sowie das römische Erbe behandelt. Anschließend waren die Christianisierung durch Bonifatius, die Fränkische Christianisierung der Sachsen, die Königswahl sowie die Stellung von König, Kaiser und Papst im Mittelalter Inhalte des Geschichtsunterrichts. Wissenschaftlich untersucht wurde nur die erste Reihe.

Diese Hausarbeit stellt zum einen die Stundenplanungen und Durchführungen von uns Studierenden in der ersten Reihe vor, zum anderen werden die Kompetenzentwicklungen der Schüler\*innen vorgestellt und interpretiert. Die Beschreibung der Unterrichtsstunden ist zwischen uns Studierenden danach aufgeteilt, wer die Stundenplanung vorgenommen hatte. In dieser Arbeit zeigen die Namen in Klammern an, wer den Abschnitt verfasst hat. Bei keiner Nennung wurde der Abschnitt gemeinschaftlich erstellt.

Die Planung der Unterrichtsstunden verlief in einem festgelegten Rahmen und nach bestimmten Prinzipien. Die Gegenstände der Unterrichtsreihe zu Römern und Germanen waren festgelegt. Sie standen im Zusammenhang mit der Bilderreihe. Jede Unterrichtsstunde sollte mit einem Gegenwartsbezug beginnen, auf die im Klassenraum angebrachte Zeitleiste verweisen und mit einer Schreibaufgabe enden, welche benotet wurde. Die Schreibaufgaben waren in einen beschreibenden, einen vergleichenden, und einen urteilenden Aufgabenbereich geteilt. Die Stufung der Anforderungsbereiche bedeutete, dass nur jemand der urteilte

die Note „sehr gut“, nur wer verglich die Note „gut“ und nur wer ausführlich beschrieb die Note „befriedigend“ bekommen konnte. Der Umfang der nötigen Beschreibung orientierte sich am Tafelbild und den zur Verfügung stehenden Materialien. Der Ablauf jeder Stunde sollte für die Schüler\*innen sichtbar sein, sei es an der Tafel oder auf einem Plakat. Die Klasse selbst hatte formal 30 Kinder von denen bei allen Essayterminen nur 28 anwesend waren. Von diesen waren nur ein Drittel Jungen (9/28).

## **II. Überblick über die Studie**

Im Verlauf der Unterrichtseinheiten wurde mit den Schüler\*innen eine Studie durchgeführt, die in diesem Bericht konkret dargestellt wird. Die Studie konzentrierte sich auf die im ersten Teil der Praktikumszeit behandelte Unterrichtsreihe zu Römern und Germanen. Die Aufgabe der 6. Klasse bestand darin, drei Texte zu jeweils der gleichen Bilderreihe zu verfassen. Der erste Schüleressay wurde direkt zu Beginn der Praktikumszeit, der folgende am Ende der Unterrichtsreihe und ein weiterer dritter Essay sechs Wochen nach Abschluss dieser Reihe geschrieben.

Vorgelegt werden die Erkenntnisse, die sich aus den Essays hinsichtlich des Kompetenzfortschritts der Schüler\*innen ergeben haben. Es wird dargelegt, welche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festzustellen waren. Ferner wird aufgezeigt, inwieweit die zu Beginn der Studie als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen und die leistungsstarken Schüler\*innen profitieren konnten.

Die Schüleressays wurden von uns in eine elektronisch lesbare Form gebracht und anschließend unter Berücksichtigung von vier Kategorien kodiert. Überprüft wurde der Gegenwartsbezug (A), die Chronologie (B), die kompositorische Kompetenz beziehungsweise die Argumentation (K) sowie das Wissen (W). In der Kategorie Gegenwartsbezug (A) wurde unterschieden zwischen entrücktem (A1), traditionalem (A2.1), kritischem (A2.2) und genetischem Erzählen (A3). Die Kategorie Chronologie (Kategorie B) wurde unterteilt in B1 („Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander“), B2 („Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich“) und B3 („Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.“). Die Argumentationsfähigkeit der Schüler\*innen wurde hinsichtlich K1 (Aussagen über Geschehenes

werden unverbunden aneinandergereiht“), K2 („Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft“) und K3 („Aussagen machen Ambivalenz deutlich“) untersucht. Hinsichtlich des Wissen (Kompetenzkategorie W) wurde unterschieden zwischen sporadischem Wissen (W1), Kontextualisierung (W2) sowie Bewertung und Beurteilung (W3). Die Definition der Kompetenzkategorien haben wir aus dem von Herrn van Norden zur Verfügung gestellten Kodier-Leitfaden vom 09.06.2016 übernommen. Mit Hilfe des Programms „Atlas.ti“ wurden die gesammelten Daten der Schüler\*innen zusammengestellt und analysiert. Es wurden Graphen erstellt, die den Kompetenzerwerb beziehungsweise die Leistungszuwächse in den vier Kategorien darlegen. Eine hohe Kompetenzeinstufung in einer Kategorie bedeutet nicht, dass niedrigere Kompetenzen nicht vorhanden waren. Beim Kodieren wurde nur die höchste nachweisbare Kompetenz berücksichtigt. Ein Text mit dem Code K3 konnte auch Sätze auf K1-Niveau enthalten.

Der Entwicklung der Schüler\*innen-Kompetenzen sollte der Theorie nach an die Unterrichtsreihe gekoppelt sein. Das bedeutet, dass die Ergebnisse im zweiten Essay eigentlich die besten sein sollten, da sich die Lernenden zu diesem Zeitpunkt am besten an die Unterrichtsinhalte erinnern konnten. Erwähnenswert ist, dass die Aufgabenformulierung nicht an allen Terminen gleich war. So hatten nicht alle Schüler\*innen beim zweiten Essay verstanden, dass sie einen Fließtext schreiben sollten. Vor dem dritten Essay wurden die Schüler\*innen aufgefordert, sich anzustrengen, damit wir die tatsächlichen Verbesserungen erfassen können. Ein weiterer Punkt war die Ankündigung, dass die Ergebnisse der Studie mit Ergebnissen anderer Klassen verglichen werden könnten. Dies waren zusätzliche motivierende Impulse, welche beim zweiten Essay fehlten.

### **III. Beschreibung der geleiteten Geschichtsstunden während der Praktikumszeit**

#### **a) Geschichtsdoppelstunde vom 23.04.2018: Der „Limes“ (Barczyk)**

Stundenplanung	Sozialformen	Medien
Ziel: Die Schüler*innen können die Grenze Limes in ihren geographischen und historischen Kontext einordnen und seine Geschichte erzählen. Einstieg (15'): Die Stunde wird vorgestellt. Die Schüler*innen beschreiben Bilder von heutigen Grenzen (Deutschland-Österreich).	LV + UG	Bilder + Tafel

1. Erarbeitung (20'): Der Limes wird anhand einer Karte vorgestellt. Mit Klebezetteln werden wichtige Orte markiert. Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten.	LV + UG	Karte + Klebezettel
2. Erarbeitung (30'): Die Schüler*innen lesen den Text Chronologie und notieren Informationen zur Grenze zwischen Römern und Germanen. Die Ergebnisse werden zusammengetragen. Ein LV zum Handel wird gehalten.	EA+ PA + UG + LV	AB
Schreibaufgabe (25'): Beschreibt den Limes! Vergleicht den Limes mit den Grenzen Heute! Urteilt: Grenzen damals und heute ein Fortschritt?	EA	

Gegenstand der ersten studentisch unterrichteten Doppelstunde war der Limes als Grenze und Ort des Austausches. In der Stundenplanung wurde ein starker Fokus auf die geographische und die zeitliche Kontextualisierung gelegt. Die geographische Einordnung und Visualisierung des Limes wurde über eine große vor der Tafel aufgestellte Karte geleistet. Die zeitliche Kontextualisierung sollte über den Text Chronologie erzielt werden, in welchem das Aufeinandertreffen verschiedener Germanenstämme mit den Römern abgearbeitet wurde. Der friedliche Austausch und Handel zwischen den Nachbarn war nur im LV zum Handel eingeplant. Hierfür wurde auf eines der Bilder der Bilderreihe verwiesen, welches an der Zeitleiste angebracht war und welches Händler beim Grenzübertritt zeigte. Als Gegenwartsbezug sollten Bilder heutiger Grenzen gezeigt werden. In der Stunde selbst wurde dann ein Bild der Autobahn von Österreich nach Deutschland präsentiert. Die Stunde wurde von beiden Studierenden gehalten. Geplant war, dass Herr Kobusch die Einleitung sowie die Moderation der Erarbeitungsphase zwei leitet und dass ich für die Kartenarbeit am Limes sowie den Vortrag zum Handel zuständig war.

Die Schreibaufgaben zeigten, dass die geographische Einordnung weitgehend gelang. Die Schüler\*innen beschrieben den Limes als befestigte Grenze zwischen Römern und Germanen, Rhein und Donau, römisch Germanien und *germania magna*. Auch der Gegenwartsbezug zur offenen Grenze nach Österreich funktionierte. Der Gegensatz zwischen geschlossener, überwachter Grenze und offener Grenze wurde erkannt. Auf aktuelle Debatten zur Überwachung deutscher Grenzen wurde in der Stunde nicht geachtet.

**b) Geschichtsdoppelstunde am 07.05.2018: „Römische Städte als Überlieferung, Wohnungsvergleich; Lehnwörter“ (Kobusch)**

	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Einstieg 20 Min.	Vorstellung der Stunde Gegenwartsbezug: Vorwissen der Schüler*innen abrufen zu den Wohnsituationen der Römer und Germanen sowie zu heutigen Wohnverhältnissen Bilder zu römischen und germanischen Wohnverhältnissen auf dem OHP zeigen ergänzender Lehrervortrag	LV, UG	Plakat, Tafel, OHP
2. Erarbeitung 20 Min.	<u>Bild/Arbeitsblatt „Römisches Haus (Lehnwörter)“:</u> Einzelarbeit mit anschließender Besprechung Erstellung eines Tafelbildes	EA, UG	OHP, Tafel
3. Erarbeitung 25 Min.	<u>Text „Germanische Migration“:</u> <u>Einzelarbeitsphase/Arbeitsauftrag für die Schüler*innen:</u> „Welche Informationen werden in dem Text über römische und germanische Wohnverhältnisse genannt?“ <u>anschließend:</u> Besprechung des Textes im Plenum „Welche Unterschiede erkennt ihr zwischen den Wohnverhältnissen in der römischen und der germanischen Welt?“/Herausarbeiten der Gründe für ein Leben in Germanien	EA, UG	AB, Tafel
4. Verarbeitung: 25 Min.	<u>Schreibaufgabe:</u> <u>begründetes Urteil fällen am Ende des Textes:</u> Was spricht für Euch persönlich für oder gegen eine Auswanderung? (Anforderung an eine sehr gute Leistung)	EA	-

In dieser Stunde wurden die römischen und germanischen Wohnverhältnisse miteinander verglichen. Der Unterricht wurde von Herrn Barczyk und mir gemeinsam geleitet. Der Gegenwartsbezug der Doppelstunde kam durch die Abfrage des Vorwissens zu Wohnsituationen der heutigen Zeit zum Ausdruck. Die Schüler\*innen sollten im Laufe der Unterrichtsstunde dazu befähigt werden, die Vor- und Nachteile einer Auswanderung abzuwägen.

Der Stundenverlauf wurde auf einem Plakat festgehalten, sodass dieser für die Schüler\*innen jederzeit ersichtlich war. Auf die Schreibaufgabe am Ende der Doppelstunde habe ich an dieser Stelle bereits hingewiesen. Während des gesamten Unterrichts war von uns darauf zu achten, dass die Anforderungsbereiche „Beschreibung, Vergleich und Urteil“ berücksichtigt und den Schüler\*innen deutlich gemacht wurden. Abbildungen römischer und germanischer Wohnverhältnisse wurden von mir auf einem OHP gezeigt. Der Anforderungsbereich II (Vergleich) kam in der Bilderpräsentation dadurch zum Ausdruck, dass die Schüler\*innen die Wohn- und Lebensverhältnisse der Römer und Germanen miteinander vergleichen sollten. Anschließend wurden den Schüler\*innen die folgende Frage gestellt: „Was fällt euch im Vergleich auf?“. Positiv war zu vermerken, dass eine gute und bereitwillige Beteiligung

zu erkennen war. Es folgte ein ergänzender „Lehrervortrag“. Thematisiert wurden in diesem Zusammenhang auch die Lehnwörter. Im weiteren Unterrichtsverlauf wurde den Schüler\*innen ein Arbeitsblatt ausgeteilt, auf welchem eine römische Villa zu erkennen war. Die auf der Abbildung verzeichneten Lehnwörter waren zu übersetzen.

Die Ergebnisse der Erarbeitungsphase wurden im Plenum besprochen und zusätzlich auf einer Folie festgehalten, damit die Schüler\*innen ihre Aufzeichnungen vergleichen konnten. Der zweite Teil der Stunde beschäftigte sich mit dem Text „Germanische Migration“, welcher von Herrn Barczyk geleitet wurde. Durch die aufgeführte Stadt Xanten konnten die Schüler\*innen nähere Einblicke in die Lebensverhältnisse der damaligen Zeit gewinnen. Positiv wurde vermerkt, dass bei dem Vergleich des Lebens in Xanten mit dem in Germanien eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu erkennen war. Die Schüler\*innen sollten im Anschluss Gründe für ein Leben in Germanien nennen. Herr Barczyk hielt die erarbeiteten Erkenntnisse an der Tafel fest. Um den Anforderungsbereich III (Urteil) abzudecken, bekamen die Schüler\*innen vor der abschließenden Schreibaufgabe den Arbeitsauftrag, ein begründetes Urteil zur Auswanderung in das römische Xanten zu fällen.

In der Schreibaufgabe sollten die Schüler\*innen für eine befriedigende Leistung die römischen und germanischen Wohnverhältnisse beschreiben und anschließend Vor- und Nachteile für eine Auswanderung nennen. Der Anspruch für die Note „gut“ bestand in dem Vergleich des römischen und germanischen Wohnens sowie einem Vergleich zu heutigen Wohnsituationen. Für eine sehr gute Leistung sollten die Schüler\*innen begründet darlegen, ob sie sich für oder gegen eine Auswanderung in die römische Stadt Xanten entschieden hätten.

**c) Geschichtsdoppelstunde am 14.05.2018: „Völkerwanderung“ (Barczyk)**

Stundenplanung	Sozialformen	Medien
Ziel: Die Schüler*innen können die Völkerwanderung (VW) räumlich einordnen und mit Migrationsbewegungen heute vergleichen.		
Einstieg (20'): Die Stunde wird vorgestellt. Der Begriff VW wird durch ein aktuelles Zitat von Horst Seehofer eingeführt. Der Bezug des Zitats zur „Flüchtlingskrise“ wird besprochen.	LG + UG  EA + GA + SV + UG	Tafel + Zeitlineal  AB + Karte + Tafel



<p>Erarbeitung (45'): Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt zur Völkerwanderung. Sie werden in Gruppen eingeteilt und beschäftigen sich mit jeweils unterschiedlichen Germanenstämmen. Die Wanderung der Stämme wird an einer großen Karte von den Schüler*innen vorgestellt. Die VW wird an der Tafel zusammengefasst.</p> <p>Schreibaufgabe (25'): Beschreibt die Völkerwanderung heute und damals! Vergleicht die Völkerwanderung heute und damals! Urteilt: Wird der Begriff Völkerwanderung von Horst Seehofer richtig verwendet?</p>	EA	
--	----	--

In dieser Doppelstunde wurde die Völkerwanderung (VW) als Gegenstand behandelt. Diese und alle folgenden Stunden wurden von einer Person unterrichtet. Als Aufhänger und Gegenwartsbezug wurde ein Zitat von Horst Seehofer verwendet. Dieser sagte 2015 im Sommerinterview des ZDF: „Wir haben es hier mit einer großen Völkerwanderung zu tun. Das kann doch niemand mehr bestreiten.“ Im Zentrum der Stunde war die Vorstellung von germanischen Stämmen zu der Zeit der VW. Das Seehofer-Zitat selbst sollte zwar eingeordnet werden, der Umgang mit der seit 2015 anhaltenden „Flüchtlingskrise“ war nicht Thema der Doppelstunde.

Der Einstieg der Unterrichtsstunde funktionierte relativ gut, die Schüler\*innen waren motiviert, stellten Vermutungen auf und teilten ihre Vorkenntnisse zu Migration und Flucht. Positiv ist die Verwendung des Gegenwartsbezugs zu nennen. Horst Seehofer war den Schüler\*innen bekannt und sie hatten sich bereits mit dem Thema Flucht und Migration beschäftigt. Im Unterricht und der Schreibaufgabe konnten kontroverse Urteile gefällt werden. Zusätzliche Gegenwartsbezüge gelangen durch Verweise und Vorträge zu der Namensgebung von Frankreich und England.

**d) Geschichtsdoppelstunde am 04.06.2018: „Römisches Erbe: Was bleibt von den Römern?“ (Kobusch)**

	Inhalt	Sozialform	Medien
Einstieg 15 Min.	<p>Ansprechen der Stundenleitfrage „Ist das römische Reich untergegangen?“</p> <p>Vorlesen des Zitats von Richard Nixon</p> <p><u>anschließend:</u> Umfrage mit den Schüler*innen zur Leitfrage</p>	UG, LV	Tafel, Folie, Zeitlineal

Erarbeitung 30 Min.	<u>Bearbeitung des Arbeitsblattes mit dem Zitat des ehemaligen amerikanischen Präsidenten Nixon zur Stundenleitfrage:</u> Die Schüler*innen hatten die Möglichkeit der Aussage Nixons zuzustimmen, dieser nicht oder nur teilweise zuzustimmen. Die Argumente für die Positionen sollten festgehalten werden. Die Lernenden konnten ihre Schreibaufgaben aus den vergangenen Unterrichtsstunden berücksichtigen. <u>im Anschluss:</u> Besprechung der Ergebnisse im Plenum/Erstellung eines Tafelbildes mit den relevanten Informationen	LV, EA, UG	AB, Tafel
Verarbeitung 45 Min.	Die Schüler*innen antworten in einem Fließtext auf die Problemfrage. (2. Essay der Studie)	EA	bisherige Schreibaufgaben, Zeitlineal, Notizen aus der Erarbeitungsphase

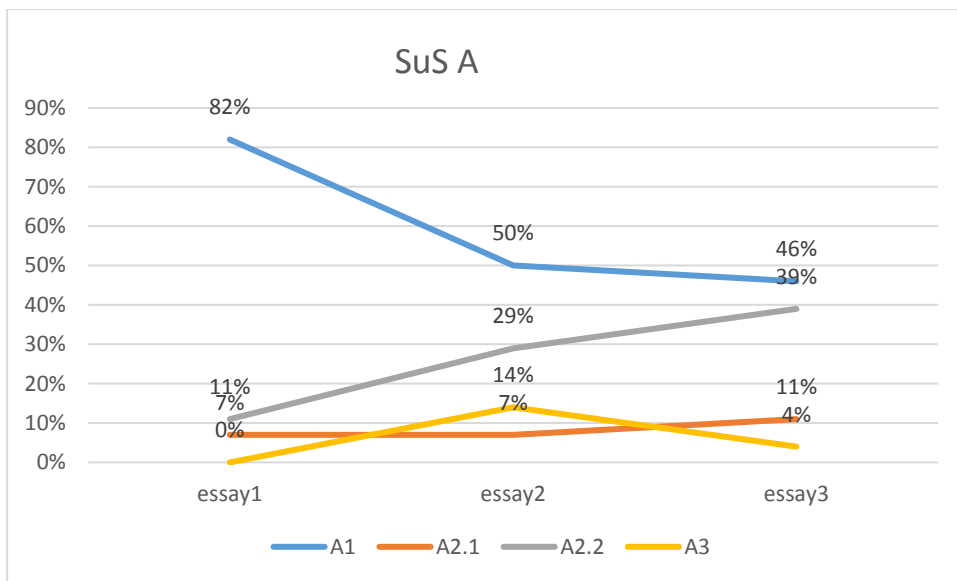
In dieser Doppelstunde wurden die bereits behandelten Themen zum Römischen Reich für die Schüler\*innen noch einmal zusammenfassend dargestellt. Die Schüler\*innen sollten dazu befähigt werden, die Geschichte der Römer und Germanen beschreiben zu können sowie ein begründetes Urteil darüber abzugeben, ob das Römische Reich untergegangen ist oder nicht. Die Stundenleitfrage beinhaltet gleichzeitig einen Gegenwartsbezug. Die Schüler\*innen hatten den Arbeitsauftrag, aus ihrer heutigen Situation heraus zu beurteilen, was ihnen aus der Römerzeit geblieben ist.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurde den Schüler\*innen ein Zitat des ehemaligen amerikanischen Präsidenten Richard Nixon vorgelesen, der sich eindeutig zur Frage, ob das Römische Reich untergegangen ist oder nicht, positioniert hat. Im Anschluss an die Einstiegsphase erfolgte eine Umfrage. Die Lernenden sollten auf einer vorbereiteten Folie ankreuzen, ob sie die Stundenleitfrage bejahen, verneinen oder ob sie unentschlossen sind. Nach der Abstimmung war es interessant zu erkennen, dass sich eine deutliche Mehrheit dafür ausgesprochen hat, dass das Römische Reich nicht untergegangen ist. In der Erarbeitungsphase hatten die Schüler\*innen den Auftrag, sich mit der Aussage des ehemaligen amerikanischen Präsidenten genauer auseinanderzusetzen. Sie sollten schriftlich zu seiner Position Stellung nehmen und die entsprechenden Argumente festhalten. Die Lernenden konnten ihre Texte aus den vergangenen Unterrichtsstunden berücksichtigen. Anschließend wurden die Lernenden aufgefordert, ihre Ergebnisse vorzustellen und sich zur Leitfrage zu äußern. Zunächst präsentierten die Schüler\*innen ihre Argumente, die die Leitfrage mit ja beantwortet haben, im anschließenden Teil hatten die Schüler\*innen mit der Nein-Positionierung die Gelegenheit, ihre Ergebnisse vorzustellen.

In der Schreibaufgabe beziehungsweise dem zweiten Essay der Studie, welche zuvor von Herrn van Norden angeleitet wurde, war ein Fließtext zur Geschichte der Römer und Germanen zu verfassen. Die Bilderreihe für den ersten Essay wurde den Schüler\*innen an dieser Stelle erneut ausgeteilt.

#### IV. Ergebnisse der Studie/Beschreibung und Interpretation der Graphen

##### Schüler\*innen Gegenwartsbezug (A) (Kobusch)

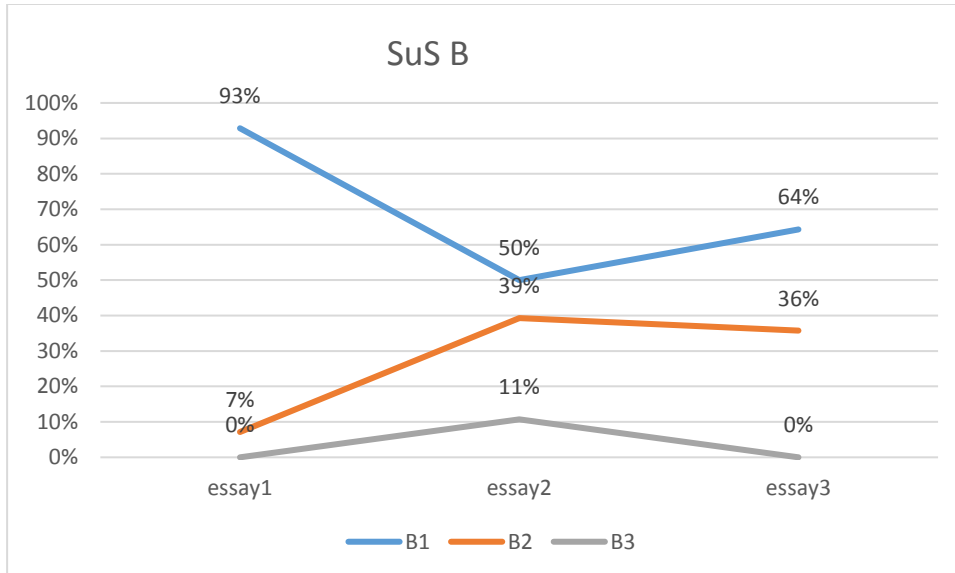


Es fiel auf, dass im ersten Essay die Mehrheit der Schüler\*innen in ihren Texten nicht über das entrückte Erzählen (A1-Niveau) hinausgekommen ist. Es zeigte sich eine stetige Verbesserung zwischen dem ersten und dritten Essay. Während im ersten Essay 82% nicht über die Ebene des entrückten Erzählens hinauskamen, erreichten im zweiten Essay etwa 50% entweder die Stufe des traditionellen (A2.1), kritischen (A2.2) oder genetischen Erzählens (A3-Ebene). Die Prozente verteilten sich zu 7% auf das traditionale, zu 29% auf das kritische und zu 14% auf das genetische Erzählen. Im Vergleich zwischen Essay zwei und drei nahm der Anteil der Schüler\*innen, die lediglich die A1-Ebene erreichten weiter ab, sodass sich bei der Mehrheit von 54% entweder die A2.1, 2.2 oder A3-Ebene erkennen ließ. Eine negative Entwicklung war bezüglich des genetischen Erzählens (A3-Niveau) festzustellen. Während im zweiten Essay noch 14% der Schulklasse die Stufe des genetischen Erzählens erreichte, war es im letzten Text nur noch ein Anteil von 4%.

Insgesamt konnte ermittelt werden, dass die Ebene des entrückten Erzählens durchgehend abnahm und ein gleichzeitiger Anstieg des kritischen Erzählens zu erkennen war. Dies lässt

den Schluss zu, dass der Unterricht bezogen auf die Kategorie Gegenwartsbezug erfolgreich verlief.

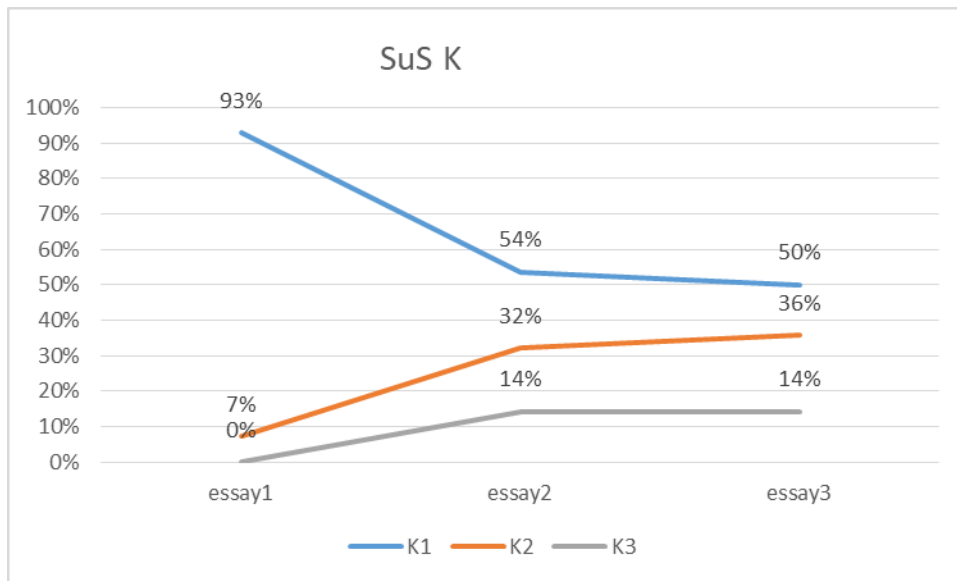
### Schüler\*innen Chronologie (B) (Kobusch)



Bezogen auf die Zeitkompetenz der Schüler\*innen fiel auf, dass sich eine Verbesserung zwischen Essay eins und zwei feststellen ließ. Während im ersten Essay 93% nicht über die B1-Ebene hinauskamen, so erreichten im zweiten Essay bereits 50% entweder die B2- oder die B3-Stufe. Eine Verschlechterung zeigte sich zwischen dem zweiten und dritten Schüleressay. Im zweiten Essay kamen noch 50% über das B1-Niveau hinaus, im letzten Essay waren es 36%. Eine negative Tendenz ließ sich ebenso bezüglich der Kompetenzstufe B3 feststellen. In Essay zwei erreichten 11% der Schüler\*innen dieses Niveau, im letzten wie im ersten Text kam hingegen keiner auf diese Ebene.

Zusammenfassend ließ sich ein positives Ergebnis feststellen. Der Unterricht verlief trotz der leichten Verschlechterung zwischen dem zweiten und dritten Essay hinsichtlich der Kompetenzstufe Chronologie erfolgreich. Zu berücksichtigen ist, dass zwischen Essay zwei und drei sechs Wochen dazwischenlagen und in der Zwischenzeit bereits die neue Unterrichtseinheit zur Christianisierung mit den Schüler\*innen durchgeführt wurde.

## Schüler\*innen Kompositorische Kompetenz (K) (Barczyk)



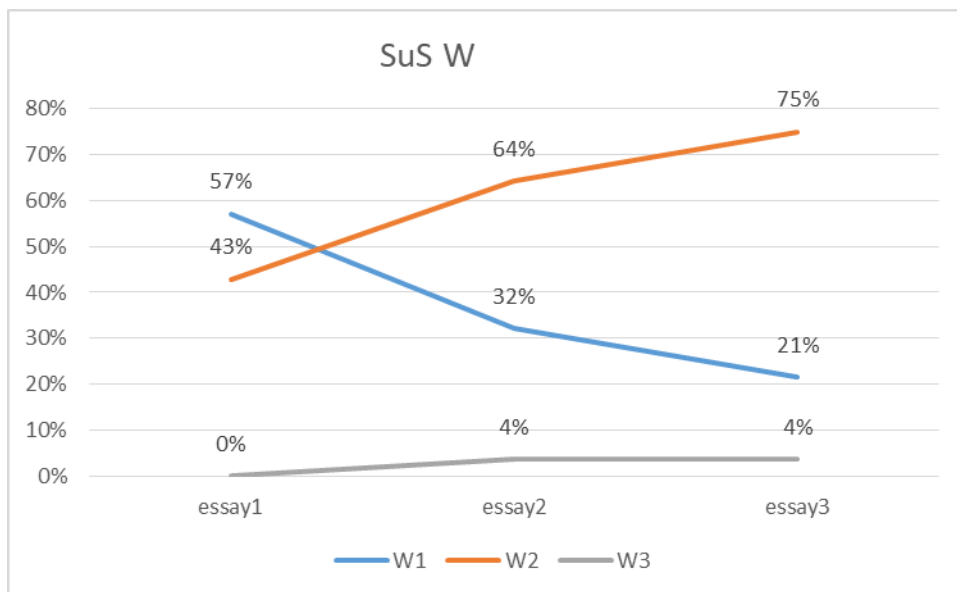
Kompositorische Kompetenzen beschreiben wie Schüler\*innen Aussagen von Geschehenem miteinander verknüpfen. Die Variablen K1, K2 und K3 stehen für unverbundene Reihenungen, plausible Verknüpfungen und ambivalente Aussagen. Im Unterricht wurden die K-Kompetenzen durch die benoteten Schreibaufgaben und durch anspruchsvolle Fragen trainiert.

Die K-Kompetenz startete auf einem niedrigen Niveau. 93% der Schüler\*innen verwendeten nur unverbundene Aussagen im ersten Essay. Im zweiten Essay sank die basale Kompetenz K1 auf 54% und im dritten Essay auf 50%. Die intermediäre Kompetenzstufe K2 stieg von 7% auf 32% im zweiten und 36% im dritten Essay. Die höchste, elaborierte Kompetenzstufe K3 wurde im ersten Essay nicht erreicht. Im zweiten und dritten Essay erreichten 14% das höchste Niveau.

Das Absinken von K1 nach dem zweiten Essay ist auffällig, war doch eine Verbesserung nach der Reihe unerwartet. Die K-Kompetenz kennzeichnet sich jedoch dadurch aus, dass ihre Verbesserung relativ wissensunabhängig ist. Inhaltlich verknüpftes Schreiben wurde auch in den Schreibaufgaben der zweiten Unterrichtsreihe verwendet. Insofern ist der Umstand, dass die Graphen der kompositorischen Kompetenzen im dritten Essay stabil blieben beziehungsweise sich leicht verbesserten, nachvollziehbar. Gleichzeitig erschwert es die Beurteilung, ob die Schüler\*innen langfristige Verbesserungen erzielt haben. Aufgrund der Entwicklung der anderen Kompetenzen ist davon auszugehen, dass es eine längerfristige Verbesserung gibt. Zurückzuführen ist die Verbesserung maßgeblich auf die Schreibaufgaben beziehungsweise die nachvollziehbare Benotungsgrundlage. Die Schüler\*innen wurden über die Anforderungsbereiche konditioniert, zu vergleichen und zu urteilen. Kritisch anzumerken ist, dass zwar die Reduzierung des basalen Niveaus K1 von 93% auf 50% ein Erfolg

ist, aber 50% auf dem niedrigsten Niveau verbleiben. Die Hälfte der Schüler\*innen hatte sich nicht verbessert. Ursache hierfür kann sein, dass in den Unterrichtsstunden zu wenige offene, anspruchsvolle Fragen und Nachfragen gestellt wurden, sodass die Schüler\*innen sich nicht ausreichend argumentativ erproben konnten. Zusätzlich begnügten sich einige Schüler\*innen mit dem niedrigsten Anforderungsbereich in den Schreibaufgaben, weil bereits die Note „befriedigend“ für sie erstrebenswert genug war. Diese Schüler\*innen konnten durch die Schreibaufgaben nicht ihre K-Kompetenzen verbessern.

### Schüler\*innen Wissen (W) (Barczyk)



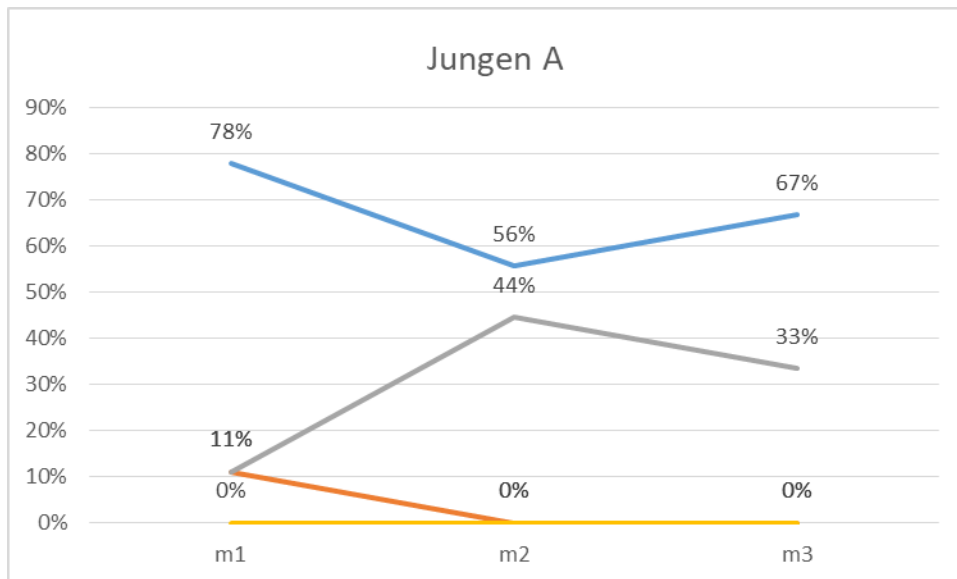
Das Wissen der Schüler\*innen wurde in den Wissenskompetenzstufen W1, W2 und W3 kodiert. W1 steht dafür, dass nur sporadisch Wissen zu den Bildern eingebracht wurde. W2 beschreibt, dass Kontextwissen, welches nicht aus den Bildern zu schließen war, eingebracht wurde. W3 bedeutet, dass mit historischem Wissen Ereignisse explizit bewertet und beurteilt wurden. Im Unterricht sollte Wissen durch den Umgang mit den Stundengegenständen vermittelt werden. Fast jede Sitzung aus der Reihe „Römer und Germanen“ war explizit mit einem der Bilder verbunden. Eine Ausnahme stellte hier ein Bild des Kolosseums im Rom dar. Keine Unterrichtsstunde beschäftigte sich mit den Gladiatorenkämpfen in Rom.

Die Prozentzahl derjenigen Schüler\*innen, die nur über sporadisches Wissen verfügten, lag im ersten Essay bei nur 57. Die Zahl sank im zweiten Essay auf 32 und im dritten auf 21. Der Anteil der Essays mit Kontextwissen war bereits im ersten Essay bei 43%, stieg auf 64% im zweiten Essay und 75% im dritten Essay. Die höchste Kompetenzstufe wurde nur von einer Person in Essay zwei und drei erreicht, was einer Prozentzahl von vier entspricht.

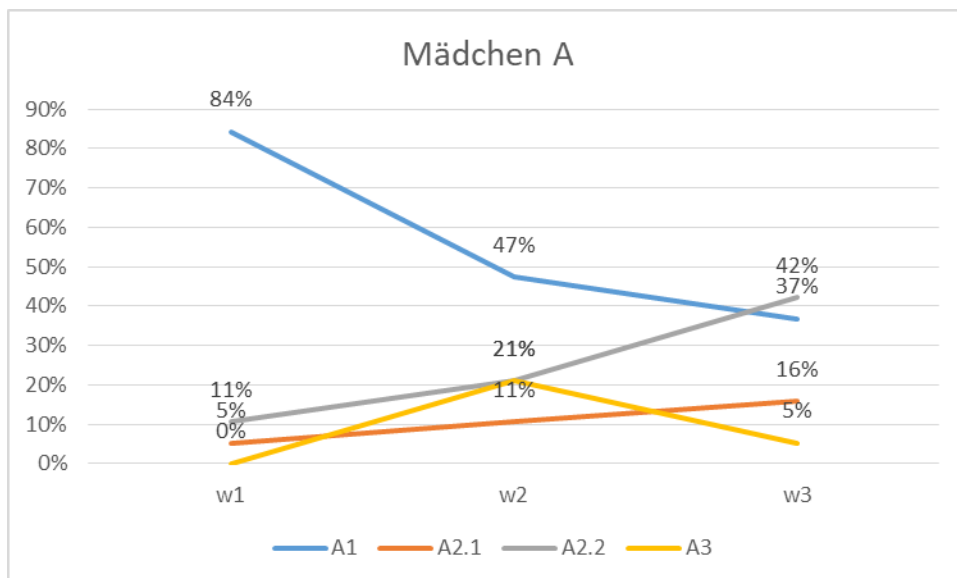
Die W-Kompetenzen sollten in der Theorie stark an die Unterrichtsreihe gekoppelt sein. Tatsächlich sank die Anzahl derjenigen mit nur sporadischen Wissen aber nach dem zweiten Essay weiter. Dies lässt sich intuitiv nur dadurch erklären, dass die Schüler\*innen im zweiten Essay nicht ihr ganzes Wissen abriefen und im dritten Essay besonders motiviert waren. Abseits des im Geschichtsunterricht vermittelten Wissens werden Schüler\*innen allerdings auch in den Medien und in anderen Fächern mit Informationen zum alten Rom konfrontiert. Als besonders wirkmächtig ist hier der Lateinunterricht zu nennen. Faktoren außerhalb des Geschichtsunterrichts erklären, warum die Schüler\*innen bereits auf einem relativ hohen Wissensniveau starten. Gleichzeitig erklären äußere Umstände nicht, warum W2 sich nach dem zweiten Essay um 11 Prozentpunkte verbessert. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Aufgabenstellung im dritten Essay einen deutlich motivierenden Einstieg hatte. Die Konkurrenz zu anderen Klassen und die Unterstützung für uns Studierende wurden nur vor dem dritten Essay angesprochen. Es ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Schüler\*innen beim dritten Essay mehr vom verfügbaren Wissen verschriftlichte als beim zweiten Essay.

Der niedrige Anteil von W3 ist problematisch. In jeder Schreibaufgabe wurden Urteilsaufforderungen gestellt, welche auch von einigen Schüler\*innen regelmäßig und erfolgreich bearbeitet wurden. Die Auswertung der Essays erweckt den Anschein, dass für das Erbringen von Urteilen und Bewertungen explizite Aufforderungen notwendig sind. Im offenen Format wurden nur einzelne Urteilskompetenzen gezeigt. Bei den benoteten Urteilsaufgaben waren es mehr.

## Jungen und Mädchen A (Barczyk)



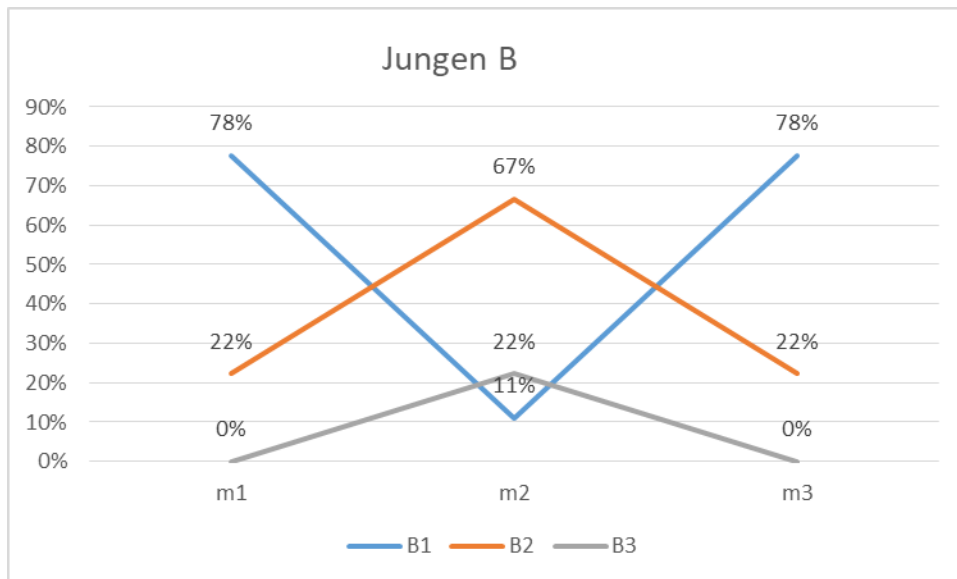
Die Mehrheit der Jungen blieb in allen Essays auf A1-Niveau. Im ersten Essay waren es 78%. Im zweiten sank der Anteil der basalen W-Kompetenz 1 auf 56%, dem damit besten Wert. Im dritten Essay stieg sie auf 67%. Da keiner der Jungen A3-Niveau erreicht, bilden A2.1 und A2.2 die Differenz zwischen A1 und der Gesamtsumme. A2.1 tritt mit 11% nur im ersten Essay als höchste individuelle Kompetenz auf.



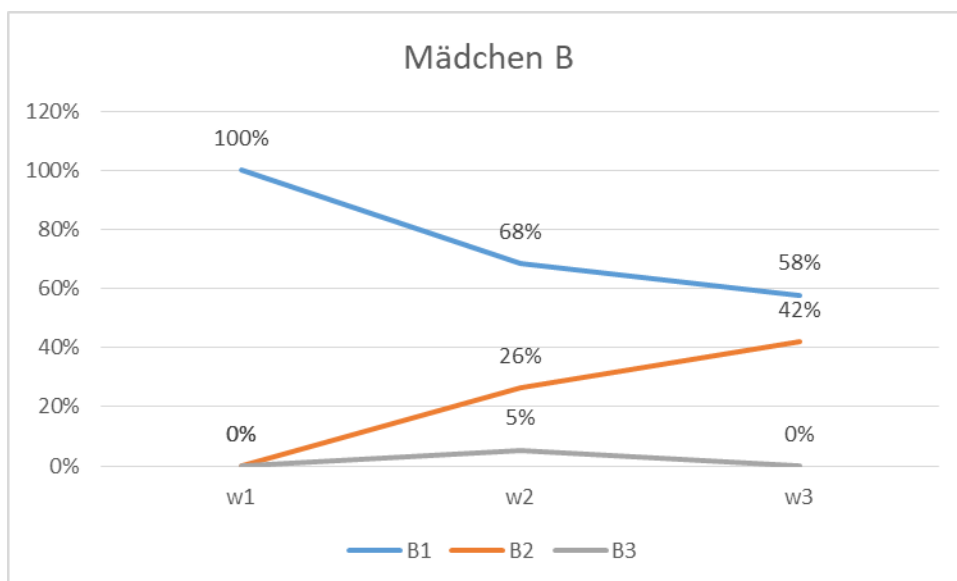
Der Anteil von A1 sinkt von 84% im ersten auf 47% im zweiten und 37% im dritten Essay ab. A2.1 und A2.2 steigen in Essay zwei und drei. A2.2 wird im dritten Essay sogar zum stärksten Einzelwert. Die höchste Kompetenzstufe wird im zweiten Essay von 11% erreicht und sinkt dann wieder ab. Die Mädchen haben sich deutlich verbessert. Sie übertreffen die Jungen im Durchschnitt, obwohl sie von einem niedrigeren Niveau starteten.



## Jungen und Mädchen B (Barczyk)

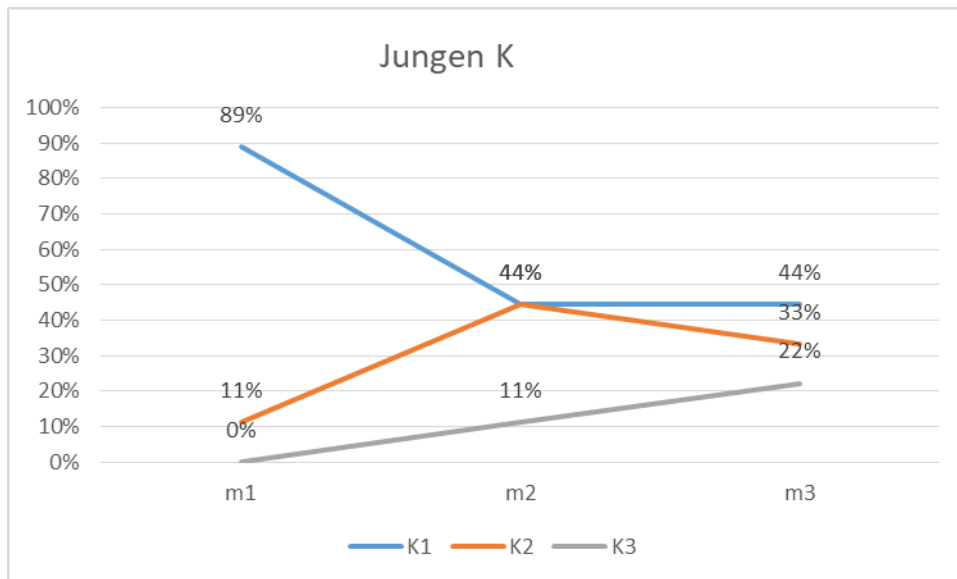


Die Graphen der Jungen sind symmetrisch an die Unterrichtsreihe gekoppelt. Die besten Ergebnisse wurden im zweiten Essay erreicht. Hier sank der Anteil von B1 auf 11%. Die Verteilung im ersten und im dritten Essay ist gleich. Dies bedeutet, dass langfristig bei den Jungen keine Fortschritte erzielt werden konnten.

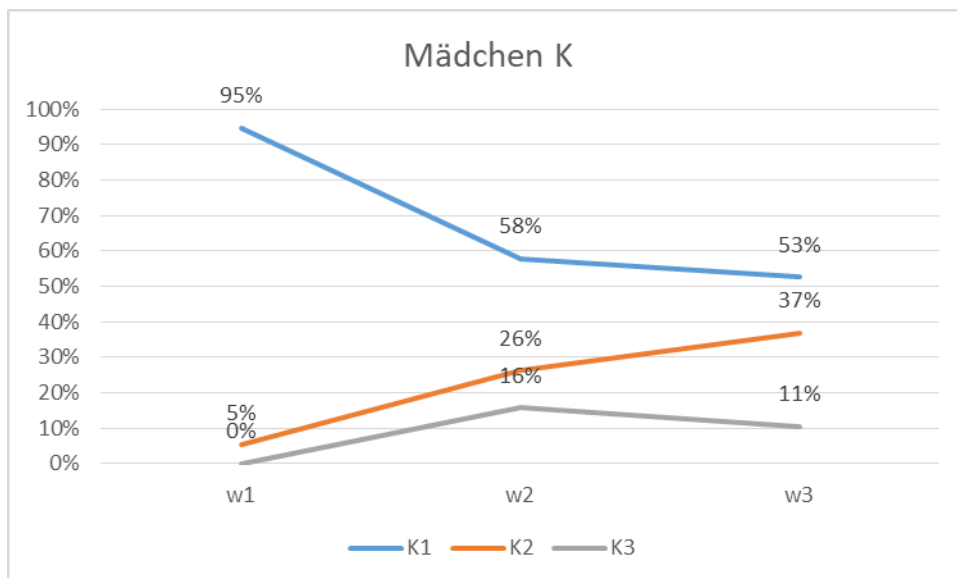


Im ersten Essay waren alle Mädchen auf basalem B-Niveau. Der Anteil sank allerdings im zweiten Essay auf 68% und im dritten auf 58%. Entsprechend stieg der Anteil von B2. B3 wurde nur im zweiten Essay und dort von 5% erreicht. Anders als die Jungen verbessern sich die Mädchen auch im dritten Essay, in welchem sie auch besser abschnitten als die Jungen. Eine Mehrheit der Mädchen verharrte allerdings bei B1.

## Jungen und Mädchen K (Barczyk)

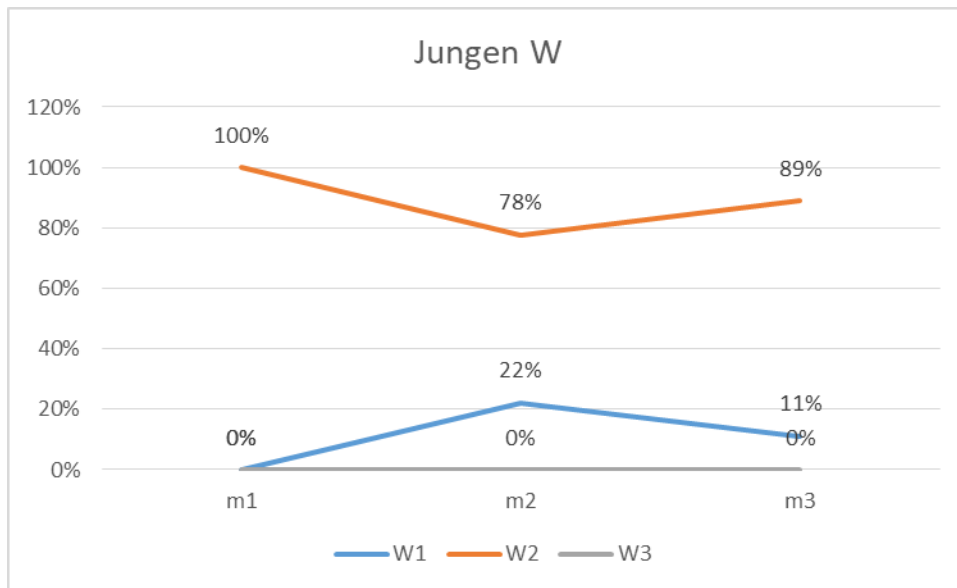


In der K-Kompetenz konnten bei den Jungen Erfolge erreicht werden. Die Zahl derjenigen Schüler, die nur K1 erreichten, sank von 89% im ersten Essay auf 44% in Essay zwei und drei. Die Kurve von K2 startet bei 11%, steigt auf 44% und sinkt dann auf 33%. Das Absinken resultiert allerdings daraus, dass der Anteil von K3 zunimmt. Im dritten Essay erreichten 22% K3.

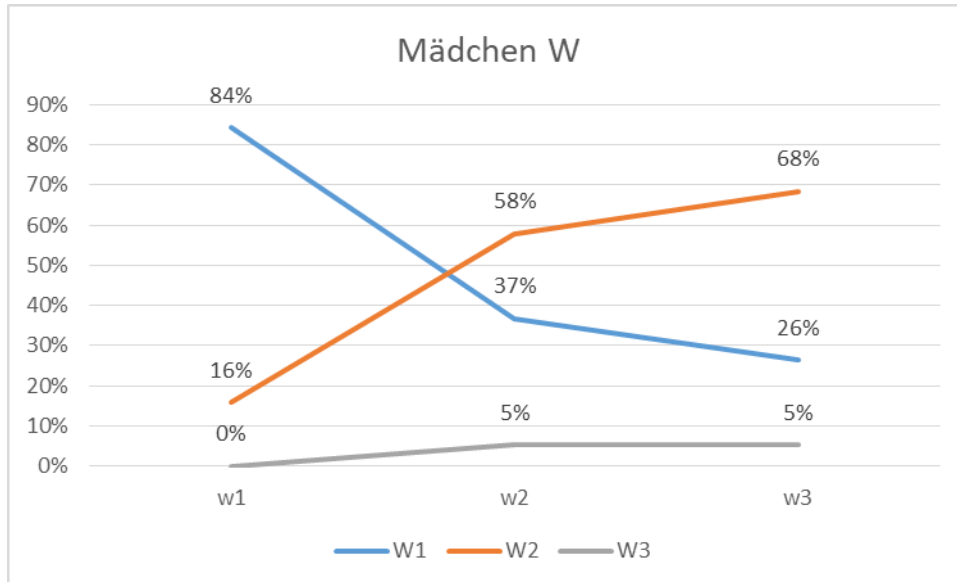


Der Anteil von K1 sank von 95% im ersten Essay auf 58% im zweiten und 53% im dritten. Das elaborierte Niveau K3 wurde am stärksten im zweiten Essay erreicht und sank dann von 16% auf 11% im dritten Essay ab. Auch hier verbesserten sich die Mädchen noch im dritten Essay, aber der Anteil von K1 war bei ihnen größer als bei den Jungen, welche bei den K-Kompetenzen bessere Ergebnisse hatten.

## Jungen und Mädchen W (Barczyk)



Die W-Kompetenz der Jungen ist äußerst bemerkenswert. Im ersten Essay dokumentierten alle Jungen Kontextwissen. Im zweiten Essay sank die Anzahl auf 78%. Im dritten Essay stieg sie wieder, erreicht aber nicht das Niveau vom ersten Essay. Das Kontextwissen der Jungen wurde negativ durch die Reihe beeinflusst.



Im ersten Essay erreichten nur 16% der Mädchen W2-Niveau, der Rest blieb auf W1. Der Anteil von W2 erhöhte sich im zweiten Essay auf 58% und stieg dann auf 68% im dritten Essay. W3 wurde in den zweiten und dritten Texten von 5% erreicht. Die Schülerinnen bleiben unter dem W2-Anteil der Jungen, aber sie konnten sich eindeutig durch den Unterricht verbessern. Auch hier sinkt W1 im dritten Essay weiter.

### **Interpretation Jungen und Mädchen (Barczyk)**

Die Jungen konnten sich in zwei Kompetenzkategorien anhaltend verbessern. Diese sind die A-Linie der Zeitkompetenz und die kompositorischen Kompetenzen. In der B-Linie machten die Jungen trotz guter Ergebnisse im zweiten Essay langfristig keine Fortschritte. Die Ergebnisse vom ersten und letzten Essay sind gleich. Die Ergebnisse der Wissen-Kompetenzen sind schlechter als die Anfangsverteilung, welche allerdings 100% W2 war. Diese herausragende W2-Quote von 100% ergibt sich dadurch, dass die Jungen bereits vor der Unterrichtsreihe Kontextwissen zu einzelnen Bildern besaßen. Gerade über das Kolosseum wussten fast alle, dass dort Spiele und Kämpfe stattfanden. Mutmaßlich kannten die Schüler das Kolosseum aus dem Latein-Unterricht oder den Medien.

In der Unterrichtsreihe selbst spielte das Kolosseum in Rom keine Rolle. Es ist nachvollziehbar, warum das Kolosseum im zweiten Essay nicht mehr in Kontext gesetzt wurde und stattdessen sporadisches Wissen zu den anderen Bildern notiert wurde, welches im ersten Essay noch nicht vorlag. Die Jungen verfügten durch die Unterrichtsreihe über eine größere Quantität an Wissen zu den Bildern. Sie zeigten aber nicht mehr die Einordnungsqualitäten, welche sie im ersten Essay beim Kolosseum anwendeten. Es ist interessant, dass das Wissen über das *Amphitheatrum Flavium* im dritten Essay wieder verstärkt abgerufen wurde. Dies bedeutet, dass mit einer verminderten Quantität an Wissen die Jungen wieder qualitativer arbeiteten. Offensichtlich führten die Schreibaufgaben der Unterrichtsreihe nicht dazu, dass Jungen ihr Wissen qualitativer zu Papier brachten. Es ist hervorzuheben, dass die Jungen dennoch in den K-Kompetenzen durch die Schreibaufgaben profitierten. Hier waren die Jungen sogar im Durchschnitt besser als die Mädchen. Schülerinnen der Klasse konnten in allen Kompetenzen anhaltend profitieren. Paradoxer Weise stiegen ihre Kompetenzen nach der Unterrichtsreihe weiter. Dies lässt sich nur dadurch erklären, dass die Motivation beim dritten Essay höher war, eigene Fähigkeiten und Wissen zu verschriftlichen, als beim zweiten Essay.

Im Vergleich beider Geschlechter fällt auf, dass die Jungen auf einem höheren Niveau starteten, allerdings geringerer Lernerfolge aufweisen. In allen Kompetenzkategorien waren Jungen im ersten Essay durchschnittlich besser. Am Ende der Reihe, im zweiten Essay waren Jungen nur in der Zeitkompetenz der A-Reihe schlechter als die Mädchen. Im dritten Essay wiesen Mädchen allerdings in den beiden Zeitkompetenzen ein durchschnittlich höheres Niveau auf. Die Jungen sind in der B-Linie zurück auf ihr Startniveau gefallen. Die Geschlechterunterschiede in den Zeitkategorien betragen 20 Prozentpunkte bei B1 und 30 Prozent-

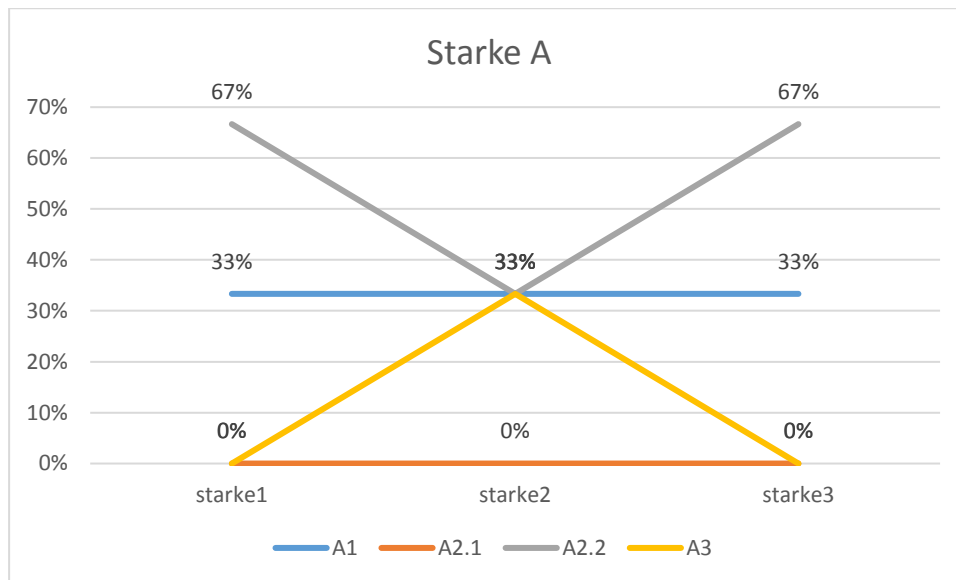
punkte bei A1. Die Unterschiede bei den K- und W-Kompetenzen betragen 21 Prozentpunkte bei W1 und 9 Prozentpunkte bei K1. Alle Kompetenzbereiche außer K weisen im dritten Essay signifikante Unterschiede (über 10%) auf. Es gilt festzuhalten, dass in der betrachteten Klasse Mädchen besser mit Zeit umgehen können als Jungen und Jungen besser historisches Wissen abrufen können als Mädchen.

Dass sich alle Kompetenzergebnisse der Mädchen im Gegensatz zu den Jungen im dritten Essay verbesserten, erklärt sich nur darüber, dass die Konkurrenz zu anderen Klassen nicht motivierend auf die Jungen wirkte. Einzig die W-Kompetenz verbesserte sich, blieb aber unter dem Ausgangsniveau. Zumindest bei den Mädchen lassen sich Klassenkonkurrenz und Sympathie gegenüber den Lehrkräften als positive Leistungsfaktoren festhalten.

Fragwürdig bleibt, welche Unterrichtsgegenstände besonders Jungen oder Mädchen angesprochen haben. Gerade das sinkende Kontextwissen der Jungen ist alarmierend. Die Beantwortung der Frage bedürfte einer Analyse der wöchentlichen Schreibaufgaben, welche hier nicht geleistet werden kann. Zumindest bei den Unterrichtsmethoden lassen sich dennoch Überlegungen anstellen. Bei der Betrachtung der Stundenplanungen und ihrer Durchführung fiel auf, dass die Zeitleiste nur vereinzelt zum Einsatz kam. Die Zeitleiste war das zentrale Unterrichtsinstrument um die Zeitlichkeit von historischen Ereignissen festzuhalten. Dies gilt für den Abstand vom Vergangenen zur Gegenwart (A-Reihe) und von vergangenen Ereignissen zueinander (B-Reihe). Die unzureichende Verwendung in Bezug zur Gegenwart ließ sich durch den Stundeneinstieg relativ gut substituieren, begann jede Stunde doch mit einem Gegenwartsbezug. Des Weiteren gab es eine Reihe an Urteilsaufträgen in den Schreibaufgaben, welche heute und damals verglichen. Der Bezug von vergangenen Ereignissen zueinander wurde in keiner von uns Studierenden entworfenen Schreibaufgabe gefordert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Ergebnisse der B-Reihe schlechter ausfielen als die der A-Reihe. An dieser Stelle soll die Vermutung aufgestellt werden, dass vor allem Jungen durch die Zeitleiste profitierten. Als Indiz für diese These ist anzuführen, dass im zweiten Essay die Ergebnisse der Jungen in der B-Reihe herausragend sind. Nur 11% waren auf B1-Niveau, während 68% der Mädchen auf B1 waren. Bis kurz vor dem Schreibprozess des zweiten Essays war das Zeitlineal mit den Bildern der Bilderreihe in chronologischer Reihenfolge mit Jahreszahlen bestückt. Für das Essay wurden sie abgenommen und danach nicht wieder am Zeitstrahl, schließlich begann eine neue Reihe. Zum zweiten Essaytermin konnte die Reihenfolge der Bilder allerdings noch im Kurzzeitgedächtnis der Schüler\*innen sein. Zum dritten Essaytermin war dies nicht mehr möglich, schließlich hingen die Bilder schon seit ungefähr zwei Monaten nicht mehr an der Zeitleiste. Das gute B-Ergebnis der

Jungen ergab sich aus dem Kurzzeitgedächtnis über die Zeitleiste. Das Fehlen der Zeitleistenereignisse aus der ersten Reihe hatte die Jungen augenscheinlich stärker getroffen als die Mädchen, welche sich sogar im dritten Essay in beiden Zeitreihen verbesserten.

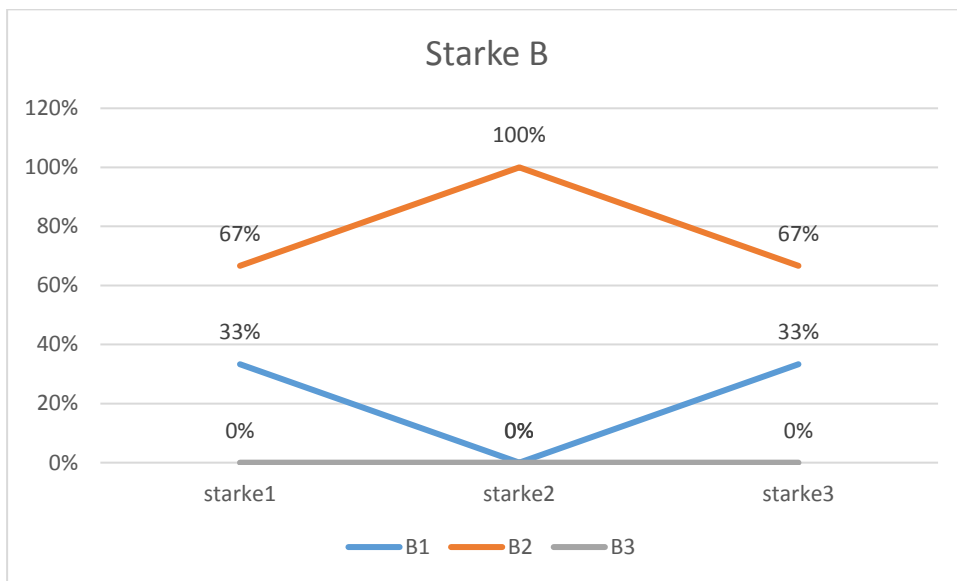
### „Starke“ A (Kobusch)



Zu den leistungsstarken Schüler\*innen wurden zu Beginn der Studie diejenigen gezählt, die in dem ersten Essay vergleichsweise die höchsten Kompetenzstufen erreichen konnten. Bezogen auf die drei zu Beginn der Studie als leistungsstark eingestuften Schüler\*innen war zu erkennen, dass in allen Essays lediglich einer oder eine nicht über das entrückte Erzählen hinausgekommen ist. Bereits im ersten Schüleressay erzielten zwei das Niveau des kritischen Erzählens. Eine Verbesserung zeigte sich auch zwischen dem ersten und zweiten Essay. Während im ersten zwei das A2.2-Niveau erreichten, kam im zweiten Text einer oder eine bereits auf die Ebene des genetischen Erzählens. Im letzten Essay zeigte sich im Vergleich zu den Ergebnissen des zweiten Textes eine Verschlechterung, da keiner beziehungsweise keine der „starken“ Schüler\*innen mehr die Stufe des genetischen Erzählens erzielte. Wie im ersten erreichten auch im letzten Essay 67% das Niveau des kritischen Erzählens. Insgesamt erzielten 56% die Ebene des kritischen Erzählens.

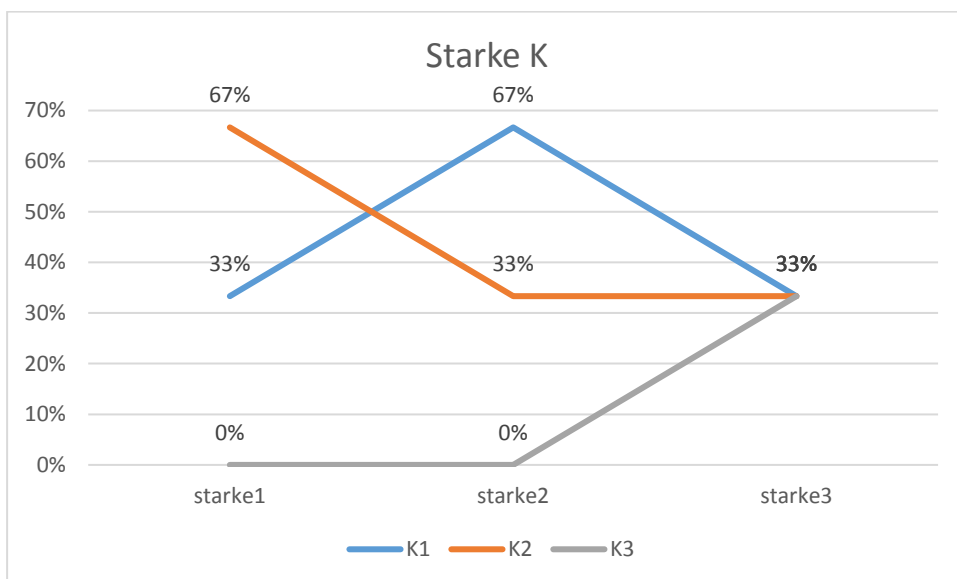
Bezogen auf die Gegenwartsbezüge konnte bei den „starken“ Schüler\*innen nur eine kurzfristige Kompetenzsteigerung festgestellt werden. Am Ende der Studie ließen sich die gleichen Ergebnisse wie zu Beginn und somit keine Leistungssteigerung durch unseren Unterricht erkennen. Dies lässt den Schluss zu, dass die leistungsstarken Schüler\*innen in dieser Kategorie nicht profitieren konnten.

### „Starke“ B (Kobusch)



Sowohl im ersten, als auch im letzten Essay der Studie kamen zwei Schüler\*innen über das B1-Niveau hinaus. Eine Verbesserung war auch hier nur zwischen dem ersten und zweiten Essay festzustellen. Im ersten Essay erreichten zwei das B2-Niveau, im Vergleich dazu kamen im zweiten Essay 100%, das heißt alle berücksichtigten Schüler\*innen auf diese Ebene. Überraschend war festzustellen, dass das B3-Niveau nicht erreicht wurde. Festzuhalten ist, dass im Verlauf der Studie durchschnittlich 78% die B2-Ebene erreichen konnten. Der Unterricht verlief für die starken Schüler\*innen bezogen auf die Kategorie Chronologie (B) wenig erfolgreich, da sich keine Unterschiede zwischen Essay eins und drei festmachen ließen. Es war lediglich eine Steigerung zwischen dem ersten und zweiten Essay hinsichtlich der Kompetenzstufe B2 zu erkennen.

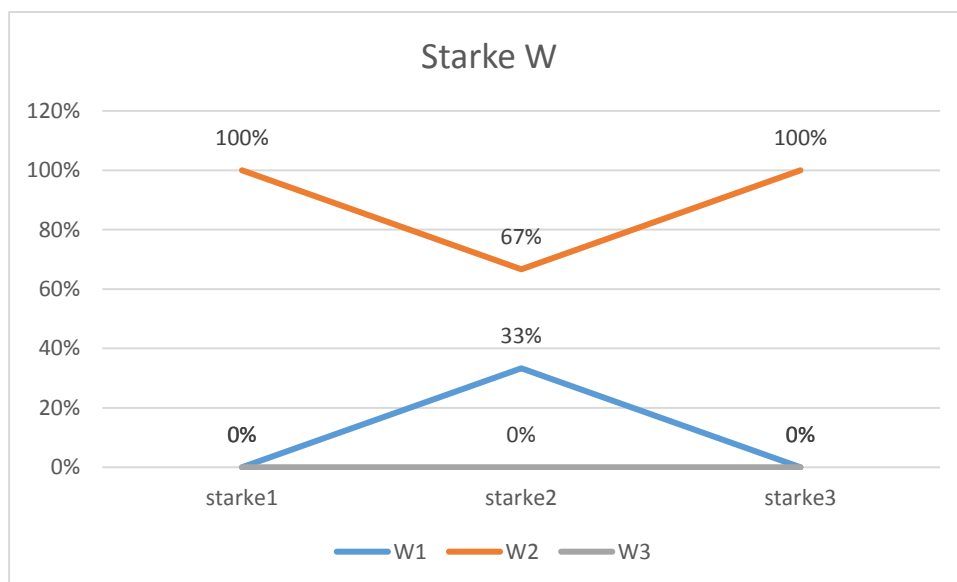
### „Starke“ K (Kobusch)



Hinsichtlich der kompositorischen Kompetenz der Schüler\*innen ließ sich keine Steigerung zwischen dem ersten und zweiten Essay feststellen. Während im ersten Essay zwei mindestens das K2-Niveau erreichten, war es im zweiten Essay nur noch einer beziehungsweise eine der „starken“ Schüler\*innen. Zu erkennen war eine negative Entwicklung hinsichtlich der kompositorischen Kompetenz, da im zweiten Essay 67%, das heißt zwei nicht mehr über die K1-Ebene hinauskamen. Positiv festzustellen war die Steigerung des K3-Niveaus zwischen dem zweiten und letzten Essay der Studie. Einer der betrachteten „starken“ Schüler\*innen erreichte im dritten Essay diese Kompetenzstufe.

Zusammenfassend ist der Schluss zu ziehen, dass sich für die „starken“ Schüler\*innen hinsichtlich ihrer kompositorischen Kompetenz keine nennenswerte Verbesserung feststellen ließ.

### „Starke“ W (Kobusch)

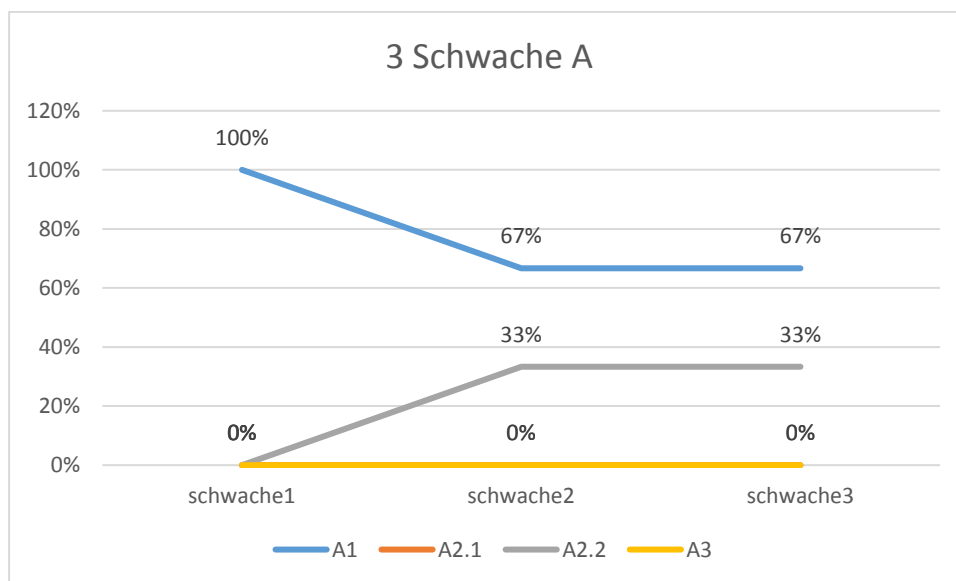
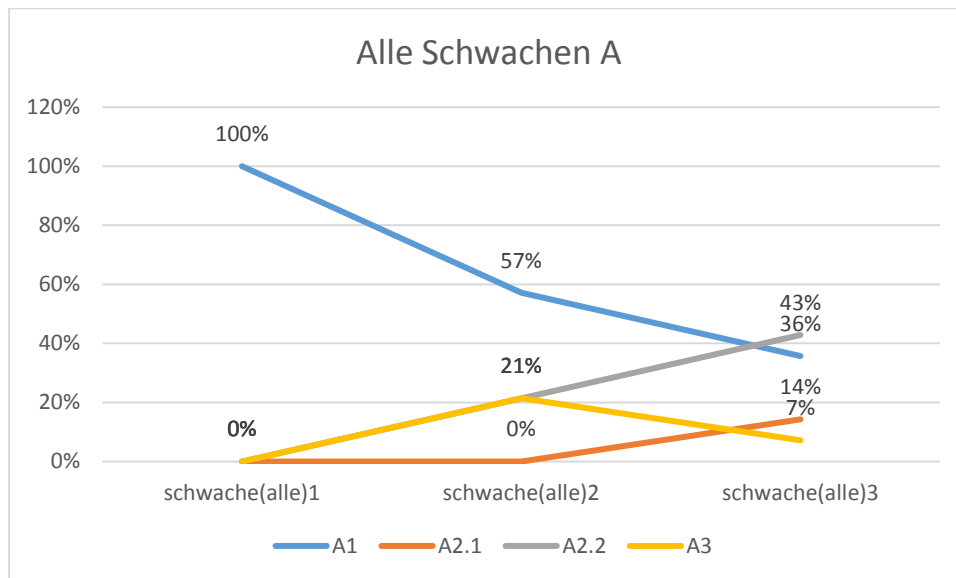


In dieser Kategorie ließ sich keine Kompetenzsteigerung erkennen. Es bestätigen sich die bisherigen Ergebnisse, dass die zu Beginn der Studie als leistungsstark eingestuften Schüler\*innen von unserer Unterrichtsdurchführung nur in geringem Maße profitieren konnten. Während im ersten Essays alle drei betrachteten Schüler\*innen über die Ebene des sporadischen Wissens (Kompetenzstufe W1) hinauskamen und zumindest die Stufe der Kontextualisierung (W2-Niveau) erreichten, waren es im zweiten Essay nur noch zwei dieser Schüler\*innen. Beachtenswert war, dass alle ausgewählten Schüler\*innen bereits im ersten Essay das W2-Niveau erreichen konnten. Wie bereits in der Kategorie Chronologie festgestellt, erzielte auch in der W-Kategorie keiner der beobachteten Schüler\*innen die Kompetenzstufe



drei (Bewertung und Beurteilung). Im letzten Essay der Studie ließen sich die gleichen Ergebnisse wie im ersten Text erkennen. Eine Kompetenz- beziehungsweise Leistungssteigerung bezogen auf das Wissen war somit nicht festzustellen.

### „Schwache“ A (Kobusch)



Die Schüler\*innen mit den niedrigsten Kompetenzstufen im ersten Essay wurden in die Gruppe der "Schwachen" eingeordnet. Da während des ersten Essays der Großteil der 6. Klasse nicht über die Kompetenzstufe eins in den Texten hinaus kam, wurden für unsere Studie drei Schüler\*innen zufällig ausgewählt.

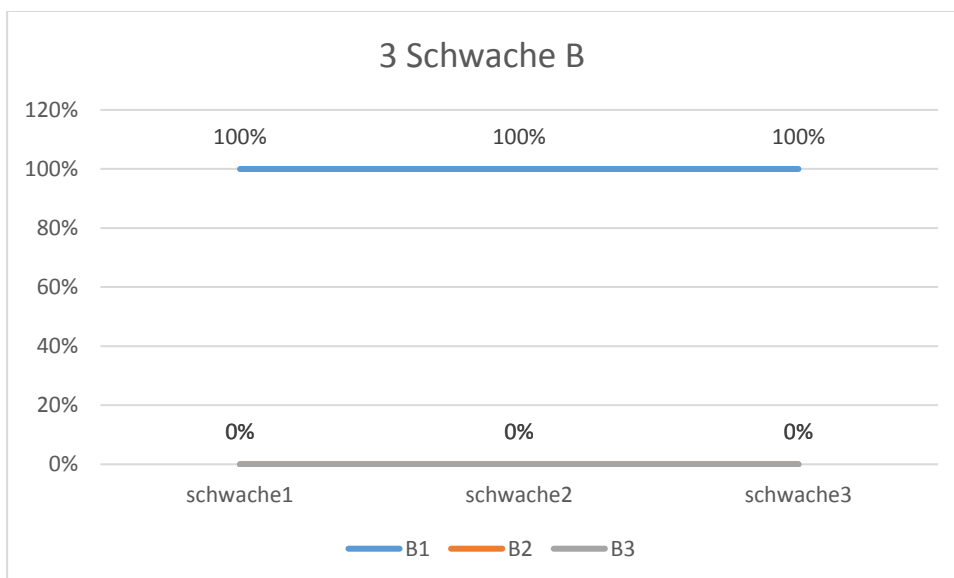
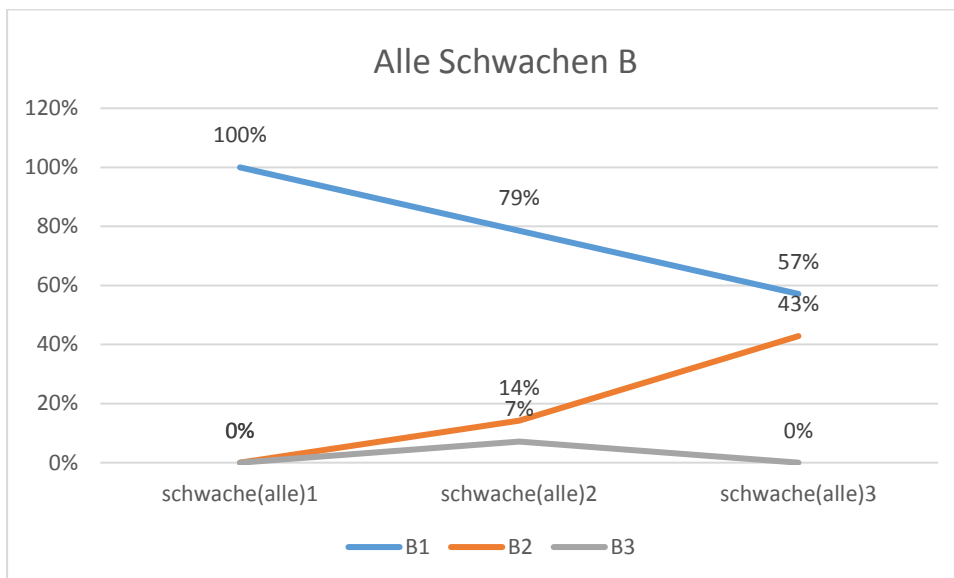
Es fiel auf, dass die Ebene des entwickelten Erzählens (Kompetenzstufe A1) kontinuierlich abgenommen hat. Im ersten Essay waren alle als leistungsschwach eingestuft. Keiner beziehungsweise keine erreichte die Stufe des traditionellen, kritischen oder genetischen Erzählens (A2.1, A2.2 oder A3-Ebene).

Im zweiten Essay war eine Kompetenzsteigerung festzustellen. Zu diesem Zeitpunkt waren es nur noch 57%, die lediglich das A1-Niveau erreichen konnten. Die anderen Schüler\*innen erzielten das A2.2- beziehungsweise A3-Niveau. Als positive Entwicklung konnte festgestellt werden, dass die Ebene des entrückten Erzählens auch zwischen dem zweiten und letzten Essay weiter abgenommen hat. Nur 36% kamen im letzten Text nicht über das A1-Niveau hinaus. Auch die Ebene des kritischen Erzählens (Kompetenzstufe A2.2) stieg im letzten Essay weiter an. 43% erreichten hier diese Ebene. Eine leichte Verschlechterung war in Bezug auf das genetische Erzählen zu erkennen. In Essay zwei waren es noch 21%, die diese Ebene erreichten, im 3. Essay hingegen nur noch 7%. Durchschnittlich erzielten 10% der betrachteten Schüler\*innen diese Kompetenzstufe.

Betrachtet man die hergestellten Gegenwartsbezüge bei den drei zufällig ausgewählten leistungsschwachen Schüler\*innen über den Zeitraum der Studie, so zeigt sich ein verändertes Bild. Während im ersten Essay keiner der Schüler\*innen über die A1-Ebene hinauskam, war es im zweiten Essay bereits einer oder eine. Erreicht wurden von diesem beziehungsweise dieser die Kompetenzstufe A2.2. Im Vergleich zum zweiten und dritten Essay war keine positive oder negative Veränderung festzustellen, die Werte stagnierten. Auffällig war an diesen drei als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen, dass in keinem der Texte die Stufe des genetischen Erzählens erreicht wurde. Aussagekräftiger erschien es uns daher, die Ergebnisse aller als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen zu berücksichtigen.

Insgesamt konnte in der Kompetenzkategorie Gegenwartsbezug (A) ein positives Endergebnis festgestellt werden. Es wird deutlich, dass die von Herrn Barczyk und mir während der Unterrichtseinheiten hergestellten Gegenwartsbezüge für die leistungsschwachen Schüler\*innen hilfreich waren. Festzuhalten ist, dass in jeder der Unterrichtseinheiten ein Gegenwartsbezug hergestellt wurde.

## „Schwache“ B (Kobusch)

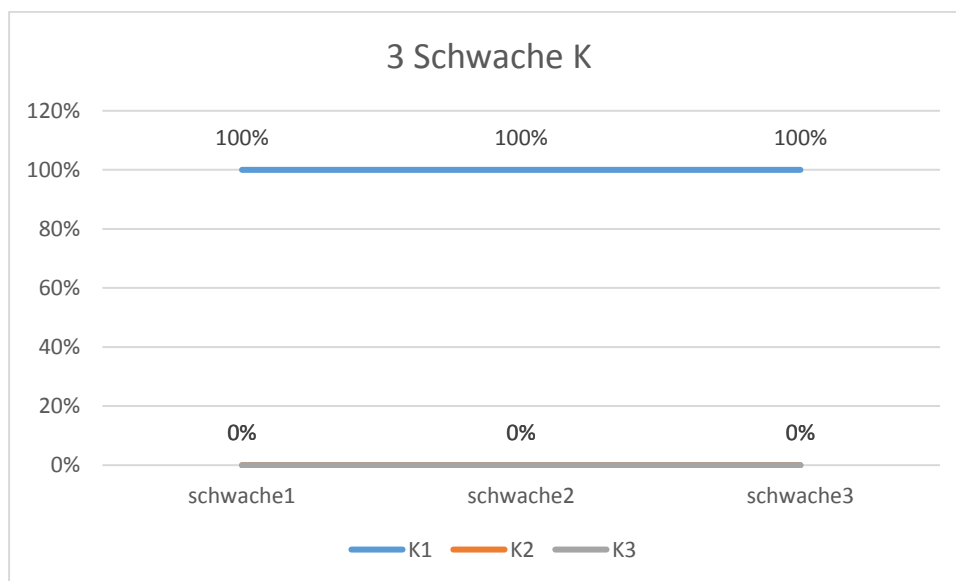
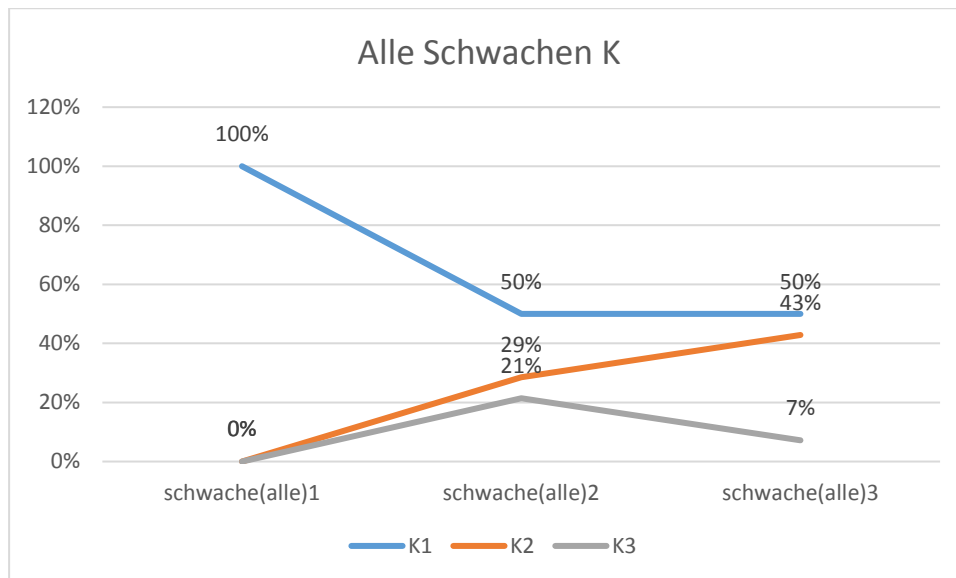


Bezogen auf die Chronologie beziehungsweise die Zeitkompetenz war eine positive Entwicklung zu erkennen. Es zeigte sich bei der Betrachtung aller leistungsschwachen Schüler\*innen, dass die Kompetenzstufe B1 im Vergleich zwischen dem ersten und dritten Essay kontinuierlich abgenommen hat. Während im ersten Essay keiner über das B1-Niveau hinaus kam, waren es im zweiten Essay 21% und im dritten Essay 43% der Schüler\*innen. Das B2-Niveau stieg zwischen Essay zwei und drei an, die deutlichste Verbesserung war zwischen dem zweiten und dritten Essay festzustellen. Während im zweiten Text 14% diese Ebene erreichten, waren es im letzten Essay der Studie 43%. Das B 3-Niveau konnte kaum erreicht werden. Lediglich in Essay zwei erzielten 7% diese Kompetenzstufe.

In Bezug auf die drei zufällig ausgewählten leistungsschwachen Schüler\*innen zeigte sich für uns kein zufriedenstellendes Endergebnis. Keiner dieser Schüler\*innen kam im Verlauf

der Studie über die Kompetenzstufe B1 hinaus. Es erschien uns an dieser Stelle daher sinnvoller, zusätzlich die gesamten als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen für unsere Analyse in den Blick zu nehmen.

### „Schwache“ K (Kobusch)



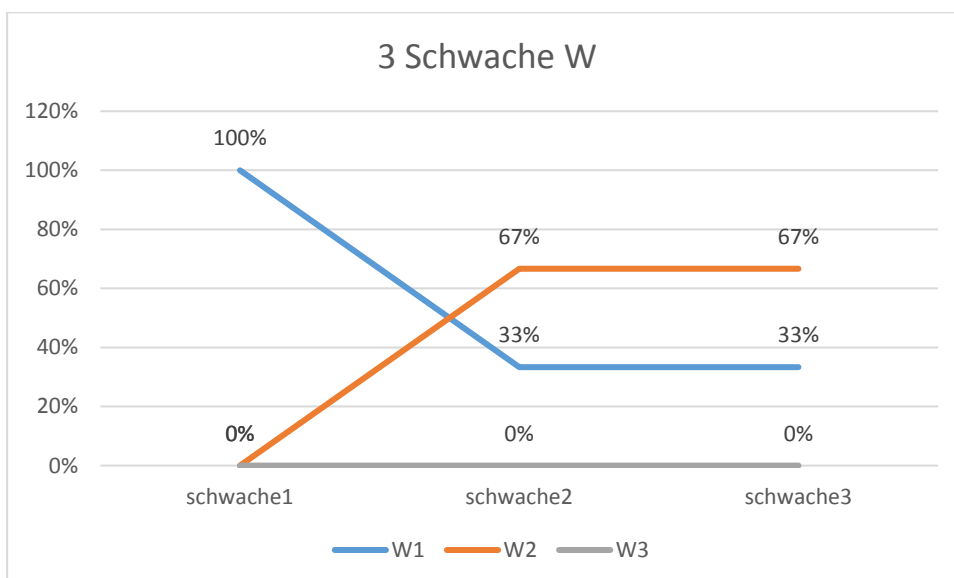
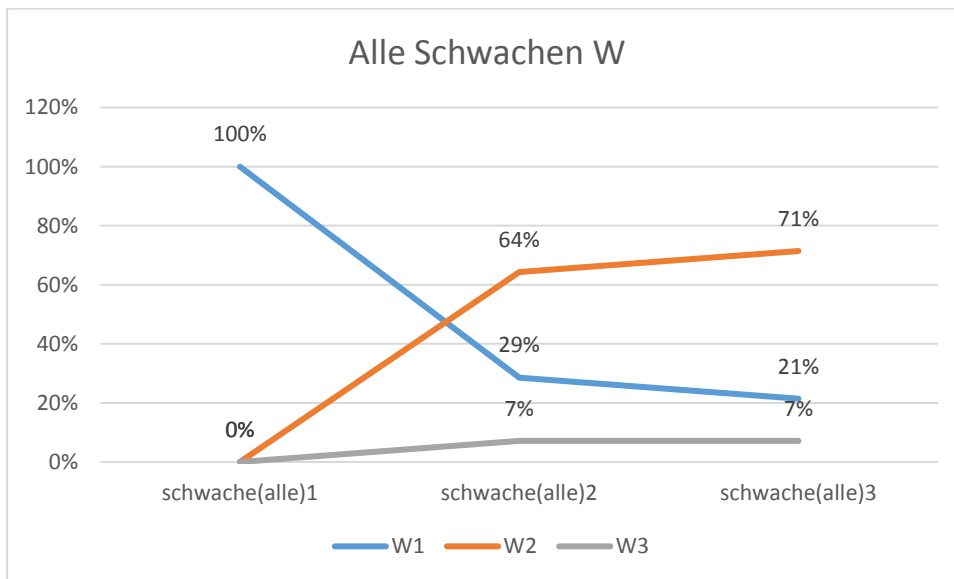
Bei den drei ausgewählten Schüler\*innen konnte im Verlauf der Studie keine Veränderung festgestellt werden. Sie kamen in den Essays nicht über die Kompetenzstufe K1 hinaus.

Betrachtet man die gesamten leistungsschwachen Schüler\*innen, so war eine Kompetenzsteigerung zu erkennen. Während im ersten Essay keiner beziehungsweise keine über die K1-Ebene hinauskam, waren es im zweiten Essay hingegen bereits 50%. Diese erzielten die K2- oder K3-Ebene. Eine Verschlechterung zeigte sich zwischen Schüleressay zwei und drei. Im letzten Text erzielten zwar 43% die K2-Ebene, jedoch nur noch 7% die Kompetenzstufe K3. Die Anzahl der Schüler\*innen, die lediglich das K1-Niveau erreichen konnten,

blieben zwischen Essay zwei und drei mit einem Anteil von 50% unverändert. Insgesamt kamen 67% im Verlauf der Studie nicht über die Kompetenzstufe K1 hinaus.

Zusammenfassend ließ sich auch im Hinblick auf die historische Argumentationsfähigkeit der Schüler\*innen eine positive Veränderung feststellen. Zu schließen ist daraus, dass unser Unterricht für die als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen förderlich war.

### „Schwache“ W (Kobusch)



Die deutlichste Verbesserung für die leistungsschwachen Schüler\*innen zeigte sich hinsichtlich ihrer Wissensentwicklung. Während im ersten Schüleressay alle lediglich die Stufe des sporadischen Wissens (W1-Niveau) erreichten konnten, waren im dritten Text nur noch 21% auf dieser Kompetenzstufe. Die Kompetenzstufe W1-Stufe nahm kontinuierlich ab, besonders stark zwischen dem ersten und zweiten Essay. Die W2-Ebene (Kontextualisierung) stieg hingegen kontinuierlich an, eine leichte Verbesserung ließ sich auch zwischen Essay

zwei und drei erkennen. Im zweiten Essay konnten 64% diese Kompetenzstufe erreichen, im dritten Essay waren es bereits 71%. Lediglich die W3-Ebene (Bewertung und Beurteilung) blieb im Verlauf der Studie nahezu unverändert. Insgesamt erzielten lediglich im zweiten und dritten Essay 7% der betrachteten Schüler\*innen diese Ebene.

Betrachtet man lediglich die drei zufällig ausgewählten leistungsschwachen Schüler\*innen, so zeigte sich auch hier eine Verbesserung hinsichtlich ihres Wissens. Während im ersten Essay keiner beziehungsweise keine über die Ebene des sporadischen Wissens hinauskam, waren es im zweiten und dritten Essay der Studie jeweils 67%, das heißt zwei der betrachteten Schüler\*innen. Die Kompetenzstufe W3 wurde im Verlauf der Studie von keinem beziehungsweise keiner erreicht. Durchschnittlich erzielten 44% der betreffenden Schüler\*innen die Kompetenzstufe der Kontextualisierung (W2-Ebene).

## V. **Fazit**

Bezogen auf den Gegenwartsbezug (A) war bei den Schüler\*innen ein positives Endergebnis festzustellen. Die Kompetenzstufe A1 nahm im Verlauf der Studie durchgehend ab. Gleichzeitig war ein kontinuierlicher Anstieg der Ebene A2.2 zu erkennen. In der Kategorie Chronologie (B) konnte eine Verbesserung lediglich zwischen Essay eins und zwei festgestellt werden. Es war eine leichte Verschlechterung durch den erneuten Anstieg der B1-Ebene zwischen dem zweiten und dritten Essay zu verzeichnen. Die Auswertung der Essays zeigen, dass im Durchschnitt eine Mehrheit der Schüler\*innen in den Kategorien K und W vom Unterricht profitieren konnte.

Betrachtet man die Essays von Mädchen und Jungen getrennt, dann ist festzustellen, dass die Jungen sich im Kompetenzbereich Wissen nicht verbesserten, obwohl sie über dem Niveau der Mädchen blieben. Die Unterrichtsreihe hatte hier einen negativen Effekt, während die Mädchen sich verbessern konnten. Bei den A- und B-Linien der Zeit konnten Mädchen anhaltend profitieren und erzielten deutlich bessere Verteilungen als die Jungen der Klasse. Nur in zwei der vier Kompetenzbereiche zeigten die Jungen anhaltende Verbesserungen.

Bei dieser Studie haben sich kleinere Faktoren als äußerst wirkmächtig gezeigt. Die nicht wieder Bestückung der Zeitleiste führte bei den Jungen mutmaßlich zu einem kompletten Einbruch in der B-Kompetenz. Die Verknüpfung des dritten Essays mit den Informationen, dass die Ergebnisse dieser Klasse mit den Ergebnissen anderer verglichen werden können

und dass wir Studierende gute Ergebnisse bräuchten, führten zu einer Motivation der Mädchen. Bei späteren Lehrtätigkeiten wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern das Wiederbestücken der Zeitleiste oder der Vergleich mit anderen Klassen Lernergebnisse beeinflussen kann.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die zu Beginn als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen von unserem Unterricht mehr profitieren konnten. Zwischen den einzelnen Essays waren Kompetenz- beziehungsweise Leistungszuwächse zu ermitteln. Bei den leistungsstarken Schüler\*innen zeigte sich, dass diese nur kurzfristig und in den meisten Fällen zwischen Essay eins und zwei profitiert haben. Am Ende ließen sich hingegen wieder ähnliche Ergebnisse wie zu Beginn der Studie feststellen.

Die Ebene des entrückten Erzählens (Kompetenzstufe A1) nahm bei den leistungsschwachen Schüler\*innen im Verlauf der Studie immer weiter ab. In der Kategorie Chronologie ist bezogen auf die leistungsschwachen Schüler\*innen die kontinuierliche Abnahme der Kompetenzstufe B1 zu nennen. Betrachtet man die gesamten leistungsschwachen Schüler\*innen in der Kompetenzkategorie K (kompositorische Kompetenz), so war eine Steigerung zu erkennen. Es zeigte sich hier jedoch eine leichte Verschlechterung zwischen dem zweiten und dritten Schüleressay. In der Kategorie Wissen (W) wurde die deutlichste Kompetenzsteigerung bei den als leistungsschwach eingestuften Schüler\*innen ermittelt. Eine Abnahme des Kompetenzniveaus W1 (sporadisches Wissen) von 100 % in Essay eins zu 21 % in Essay drei der Studie wurde festgestellt.