

Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Eine empirische Untersuchung am Beispiel von
Unterrichtsreihen in vier sechsten Klassen des
Gymnasiums zu den Themen „Das Römische
Weltreich“ und „Römer und Germanen“.

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines
Masters of Education

Erstgutachter: Herr PD Dr. Jörg van Norden
Zweitgutachter: Herr Peter Riedel

Abgabedatum: 22.09.2015

Vorgelegt von:
Sina Marie Büßelberg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Forschungsstand	8
3. Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen	20
4. Die Erhebung und Auswertung der Daten und die einzelnen Unterrichtsreihen	29
4.1 Exploratorischer Unterricht	36
4.1.1 2011c6c	40
4.1.2 2012c6a	44
4.2 Expositorischer Unterricht	44
4.2.1 2013d6d	47
4.2.2 2015b6d	51
5. Analyse und Interpretation der Ergebnisse mit Vergleich der Ergebnisse anderer Studien	55
5.1 Lernprogression insgesamt	57
5.1.1 Vergleich mit anderen Studien	63
5.2 Korrelation der Kompetenzen	65
5.2.1 Vergleich mit anderen Studien	65
5.3 Geschlechtsspezifische Lernprogression	66
5.3.1 Vergleich mit anderen Studien	78
5.4 Leistungsspezifische Lernprogression	81
5.4.1 Vergleich mit anderen Studien	108
5.5 Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht	109
5.5.1 Vergleich exploratorisch/expositorisch	109
5.5.2 Vergleich der einzelnen Klassen	160
5.5.3 Vergleich mit anderen Studien	179
6. Fazit	181
7. Quellen- und Literaturverzeichnis	195

8. Anhang	205
8.1 Der Kodierleitfaden.....	205
8.2 Die Essays	213
8.2.1 2011c6c	213
8.2.2 2012c6a	229
8.2.3 2013d6d.....	247
8.2.4 2015b6d.....	269
8.3 Die Bilderreihen	299
8.3.1 2011c6c	299
8.3.2 2012c6a	300
8.3.3 2013d6d.....	301
8.3.4 2015b6d.....	302
8.4 Die Verlaufspläne.....	303
8.4.1 2011c6c	303
8.4.2 2012c6a	306
8.4.3 2013d6d.....	307
8.4.4 2015b6d.....	309
8.5 Die Auswertungspläne	318
8.6 Die Auswertungen.....	348
8.6.1 Lernprogression insgesamt.....	348
8.6.2 Korrelation der Kompetenzen	354
8.6.3 Geschlechtsspezifische Lernprogression.....	355
8.6.4 Leistungsspezifische Lernprogression	367
8.6.5 Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht	407
8.6.6 Lernprogression innerhalb der Klassen.....	501
9. Eigenständigkeitserklärung	661

1. Einleitung

Im Rahmen des Kernlehrplans des Faches Geschichte für die Sekundarstufe I (G8) des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen stellen Lernprogression und Kompetenzentwicklung im Hinblick auf Geschichtsunterricht zentrale Elemente dar. Hauptziel sollt die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sein. Ein solches können die Schülerinnen und Schüler¹ durch den Erwerb historischer Kompetenzen erlangen. Laut Kernlehrplan umfasst historische Kompetenz „[...] eine Reihe spezieller und untereinander vernetzter Teilkompetenzen, die sich den Bereichen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz zuordnen lassen und eine wesentliche Voraussetzung für reflektierte Handlungskompetenz schaffen“². Innerhalb der Geschichtsdidaktik herrscht Einvernehmen darüber, dass Geschichtsbewusstsein als Lernprozess das entscheidende und spezifische Thema des Fachgebiets darstellt³, neben anderen kommt Jörn Rüsen aber zu dem Schluss, dass dazu in diesem Kompetenzmodell ein wichtiger Bestandteil fehlt: die narrative Kompetenz. Er beschreibt das historische Erzählen als „[...] die für das Geschichtsbewusstsein konstitutive und über seine Orientierungsleistungen entscheidende mentale Operation [...]“⁴ und sagt, sie stelle darüber hinaus „[...] einen wesentlichen Gesichtspunkt dar, von dem aus historisches Lernen empirisch erforscht, normativ geregelt und pragmatisch organisiert werden kann“⁵. Darüber hinaus betont Hans-Jürgen Pandel auf den Geschichtsunterricht bezogen: „Die formale und jenseits politischer und pädagogischer Intensionalitäten liegende Zielsetzung des Geschichtsunterrichts ist narrative Kompetenz. Sie ist die Fähigkeit, Geschichte und Geschichten verstehen und erzählen zu können“⁶. Daher steht die Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht im Mittelpunkt dieser empirischen Untersuchung. Die narrative Kompetenz grenzt sich aber nicht gänzlich von der Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz ab, sondern bündelt die im Kernlehrplan wenig strukturierten Teilkompetenzen in sinnvoller Art und Weise. Das in den Kompetenzen des Kernlehrplans

¹ Im Folgenden mit SuS abgekürzt.

² *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule*, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015), S. 18.

³ Vgl. Jörn Rüsen, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I: Formen und Prozesse, in: *Geschichtsdidaktik* 10, 3/1985, S. 249-265, hier S. 250.

⁴ Jörn Rüsen, Historisches Erzählen, in: Klaus Bergmann et. al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 57-63, hier S. 62.

⁵ Ebd.

⁶ Hans-Jürgen Pandel, Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen), 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2005, S. 387-404, hier S. 387.

zwar nicht vernachlässigte, aber auch nicht entsprechend hervorgehobene zentrale Element der Narration und damit auch der narrativen Kompetenzen ist die Zeit. Die erzählende Darstellung von historischen Entwicklungsverläufen und dem Einbezug von Dauer und Wandel in der Zeit und dadurch die Sinnbildung über Zeit kann maßgeblich zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen.⁷ Jörg van Norden konstatiert: „Geschichtsbewusstsein und Zeitbewusstsein entsprechen sich wie zwei Seiten einer Medaille. Zeitkompetenz zeigt sich in narrativer Performanz. Erzählen zu können, ist eine Schlüsselkompetenz“⁸. Die Schule bietet für die Entwicklung eines kollektiven Geschichtsbewusstseins theoretisch den größtmöglichen Rahmen, empirische Studien haben aber gezeigt, dass ihr Wirkungsgrad eher gering ist.⁹ Das deutet darauf hin, dass der heutige Geschichtsunterricht die entsprechenden Kompetenzen zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein nicht ausreichend fordert und fördert.¹⁰ Die heutigen Schulbücher tragen wenig zur Entwicklung narrativer Kompetenz bei, weil sie keine oder kaum narrative Elemente, sondern vorrangig Aufgabenstellungen enthalten, bei denen es um Beschreibungen, Vergleiche und Bewertungen von Sachverhalten geht, statt um Prozesse, Entwicklungen und Dauer und Wandel in der Zeit.¹¹ Das zentrale Element der Zeit scheint der Geschichtsunterricht demnach auszublenden und sich stattdessen auf die Arbeit mit historischen Quellen zu fokussieren. Van Norden führt als mögliche Ursache für diesen Umstand an, dass die Entwicklung von Zeitkompetenz sehr anspruchsvoll erscheint.¹² Pandel kommt entsprechend zu dem Schluss, dass die meisten SuS heutzutage das historische Erzählen nicht beherrschen.¹³ Van Norden stimmt Pandel zu, der sagt, Geschichtsunterricht habe sein eigentliches Zentrum verloren, und fordert eine empirisch abgesicherte, pragmatisch konkretisierte und normativ in den Lehrplänen verankerte narrative Wende und somit die Fokussierung der narrativen Kompetenzen von SuS.¹⁴ Zur empirischen Absicherung und

⁷ Vgl. Jörg van Norden, *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos - theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Geschichte. Forschung und Wissenschaft, Bd. 49), Berlin 2014, S. 28.

⁸ Ebd., S. 271.

⁹ Vgl. Jörg van Norden, *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus* (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Freiburg 2011, S. 54.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 169.

¹¹ Vgl. Jörg van Norden, *Geschichte ist Narration*, in: Peter Gautschi/Tilman Rhode-Jüchtern u.a. (Hg.), *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaft. Jahrgang 4, Heft 2 Narration*, Schwalbach 2013, S. 20-35, hier S. 23; vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 184.

¹² Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 206.

¹³ Vgl. Hans-Jürgen Pandel *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula* (Forum Historisches Lernen), 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, S. 36.

¹⁴ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 219; vgl. Pandel *Geschichtsunterricht nach PISA*, S. 144.

pragmatischen Konkretisierung trägt van Norden¹⁵ schon seit mehreren Jahren aktiv sowohl durch eigene Studien, als auch durch Studien in Zusammenarbeit mit Studierenden im Rahmen der von ihm angeleiteten Praxisstudien bei. Die in seinem aktuellen Buch¹⁶ aus dem Jahr 2014 vorgestellte Pilotstudie zur Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht und das in deren Rahmen entwickelte Kompetenzstrukturmodell stellen den unmittelbaren Anknüpfungspunkt zu der vorliegenden Studie dar. Die grundlegende, erkenntnisleitende **Fragestellung**, der in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden soll, lautet demnach: Wie entwickeln sich die narrativen Kompetenzen bei SuS durch den Geschichtsunterricht sowohl kurzfristig als auch nachhaltig? Im Laufe der Untersuchung wird diese übergeordnete Fragestellung dann durch die Betrachtung der Gesamtentwicklung, der Entwicklung unter geschlechts- und leistungsspezifischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung zweier unterschiedlicher Unterrichtsstile differenziert bearbeitet. Untersucht wurden insgesamt 276 Kurzessays von SuS, davon jeweils drei von je einem der SuS aus vier sechsten Klassen des Gymnasiums. Die Essays wurden von den SuS zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten anhand einer Bilderreihe verfasst, die sie zu einer zusammenhängenden Geschichte verschriftlichen sollten, der erste Essay zu Beginn der ersten Stunde der Unterrichtsreihe, der zweite direkt im Anschluss an die Unterrichtsreihe und der dritte einige Wochen nach der Unterrichtsreihe. In zwei der vier Klassen fand exploratorischer, d.h., weitgehend mit autonomen Lernformen agierender, schülerzentrierter Unterricht zum Thema *Das Römische Weltreich* statt, die beiden anderen Klassen wurden expositorisch, d.h., vorrangig lehrerzentriert und instruierend zum Thema *Römer und Germanen* unterrichtet. Die Essays wurden im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring auf die Entwicklung der narrativen Kompetenzen bezüglich vier Kategorien (Zeitkompetenz A-Reihe, Zeitkompetenz B-Reihe, kompositorische Kompetenz, Wissen) unter Unterscheidung von drei Niveaus (basal, intermediär, elaboriert) untersucht. Die Kodierung und die quantifizierende Auswertung des Materials erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms atlas.ti, das speziell für die qualitative Inhaltsanalyse entwickelt wurde. Zur möglichst umfassenden Beantwortung der Fragestellung ist die Arbeit wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an die Einleitung (1.) soll zunächst der Forschungsstand erhoben und in diesem Rahmen auch die verwendete Literatur vorgestellt werden (2.). Im Anschluss

¹⁵ Jörg van Norden war lange Zeit Lehrer und ist aktuell als Privatdozent an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie tätig und seit 2007 verantwortlich für den Fachbereich Geschichtsdidaktik.

¹⁶ van Norden, *Geschichte ist Zeit*.

sollen die theoretischen Grundlagen der Thematik dargelegt und das methodische Vorgehen eingehend beschrieben werden (3.). Im folgenden Kapitel wird dann explizit auf die Erhebung und Auswertung der Daten, sowie auf die Spezifika der einzelnen untersuchten Klassen und Unterrichtsreihen eingegangen (4.). Das sich daran anschließenden Hauptkapitel beinhaltet außer der detaillierten Beschreibung der Analysen und der Interpretation der Ergebnisse den Vergleich der Ergebnisse mit denen vorheriger vergleichbarer Studien (5.), wie unter anderem der Pilotstudie von Nordens. Dieses Hauptkapitel ist den einzelnen Unterfragen entsprechend in mehrere Unterkapitel gegliedert (5.1: Lernprogression insgesamt, 5.2: Korrelation der Kompetenzen, 5.3: Geschlechtsspezifische Lernprogression, 5.4: Leistungsspezifische Lernprogression, 5.5: Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht). In einem abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit gebündelt, die Ergebnisse der Analysen nochmal kurz zusammengefasst und Einschätzungen zum Aussagewert der Studie getroffen (6.). Nach dem Quellen- und Literaturverzeichnis (7.) folgt dann der Anhang mit allen für diese Studie relevanten Materialien (8.). Den Abschluss bildet die für eine Abschlussarbeit obligatorische Eigenständigkeitserklärung (9.).

2. Forschungsstand

Wie sich im Laufe der Recherchen zum Forschungsstand gezeigt hat, kann die Überschrift dieses Kapitels dem Inhalt im Rahmen dieser Arbeit keinesfalls gerecht werden. Den Forschungsstand zu empirischen Untersuchungen der Geschichtsdidaktik zu erheben, ist an dieser Stelle schon aufgrund der begrenzten Seitenzahl dieser Arbeit schlicht nicht möglich. Dazu kommt ein von Peter Gautschi treffend auf den Punkt gebrachter Umstand:

„Einen Überblick über die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik zu gewinnen erweist sich insgesamt als schwierig. Erstens besteht kein Konsens darüber, wie Geschichte und Geschichtsunterricht zu definieren sind und welchem Zweck sie dienen. Zweitens hat die Geschichtsdidaktik kein konsistentes Begriffssystem aufgebaut, und drittens wird die geschichtsdidaktische Forschungslandschaft unter verschiedensten Aspekten dargestellt. Allein im deutschen Sprachraum wurde sie zum Beispiel nach Zeit (Beilner 2003), Raum (Borries 2002b) oder entlang von Problemkreisen (Hasberg 2001) gegliedert. Vor allem Hasbergs Standortbestimmung nach Problemkreisen [...] zeigt die Vielfalt und den Reichtum der geschichtsdidaktischen Forschung in den letzten Jahren und belegt zugleich eindrücklich die Schwierigkeit des Unterfangens, einen umfassenden Überblick über die geschichtsdidaktische Forschung zu gewinnen“¹⁷.

Der Versuch der Erhebung eines Forschungsstandes wurde demnach bereits von namhaften Forschern unternommen. Ich verweise hier lediglich auf diese Versuche. Zu nennen sind vor allem Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (1991)¹⁸, in deren Sammelband eine ganze Bandbreite empirischer Studien vorgestellt wird, und Wolfgang Hasberg (2001)¹⁹, der in zwei Bänden zur empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik den umfangreichsten Überblick zu liefern vermag. In kleinerem Umfang beschäftigten sich vor allem Dagmar Klose (2004)²⁰, Hilke Günter-Arndt und Michael Sauer (2006)²¹, Peter Gautschi (2007)²² Jan Hodel und Béatrice Ziegler (2009, 2013)²³ und Jörg van Norden (2014)²⁴ mit dem

¹⁷ Peter Gautschi, Geschichtsunterricht erforschen - eine aktuelle Notwendigkeit, in: Peter Gautschi et. al. (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, 1. Aufl., Bern 2007, S. 21-59, hier S. 30.

¹⁸ Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991.

¹⁹ Wolfgang Hasberg, Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. 2 Bände, Neuried 2001.

²⁰ Dagmar Klose, Klös Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 12), Hamburg 2004.

²¹ Hilke Günter-Arndt/Michael Sauer, Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge, in: Hilke Günter-Arndt, Michael Sauer (Hg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), Berlin 2006, S. 7-28.

²² Gautschi, Geschichtsunterricht erforschen.

²³ Jan Hodel/Béatrice Ziegler, Einleitung, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» (Geschichtsdidaktik heute, Bd.

Forschungsstand. Michele Barricelli (2005)²⁵ erhob darüber hinaus den Forschungsstand speziell in Bezug auf die empirische Erforschung narrativer Kompetenzen und kommt zu dem Fazit, „[...] dass an fachdidaktischen Modellvorstellungen zur Beschreibung historischer Kompetenzen kein Mangel herrscht, dass allerdings die Validierung im konkreten Geschichtsunterricht bislang eher bruchstückhaft geblieben ist [...]“²⁶.

An dieser Stelle soll nun statt der Erhebung eines kompletten Forschungsstandes die Erwähnung derjenigen in der Forschungslandschaft meistgenannten Arbeiten stehen, die in gewisser Weise, wenn auch nur durch inhaltliche Nähe einzelner Aspekte, auf den Prozess eingewirkt haben, durch den diese Arbeit zur Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht entstanden ist. Auch hier kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Die Werke werden in chronologischer Reihenfolge ihres Erscheinens genannt, außer wenn mehrere Werke eines Autors vorliegen, dann werden diese gemeinsam genannt, beginnend beim ältesten.

Es sei zunächst Saul B. Robinsohn (1967)²⁷ erwähnt, der schon relativ früh eine Curriculumtheorie entwickelte, die ein erstes Kompetenzmodell darstellt.²⁸ Werke, die sich mit historischer Narration befassen, sind dann erst ab den 80er Jahren zu finden. Zuvor war diese „[...] nach der vernichtenden Kritik im Kontext der sozialgeschichtlichen Wende der 60er Jahre scheinbar unwiederbringlich diskreditiert [...]“²⁹ worden, konnte aber 20 Jahre später doch wieder Eingang in die Forschungslandschaft finden.³⁰ Einen großen Anteil an dieser Renaissance hatte vor allem Jörn Rüsen. Aus dem Jahr 1985³¹ stammt ein Artikel, in dem er Geschichtsbewusstsein als entscheidendes Thema der Geschichtsdidaktik postulierte, historisches Erzählen als Sinnbildung über Zeiterfahrung definierte und die von ihm entwickelte Typologie des historischen Erzählens (traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch) darlegte. Aus der gleichen Zeitschrift stammen vier Artikel, die sich mit jeweils einem der Erzähltypen Rüsen eingehender beschäftigten: Hans-Peter Appel/Thomas

2), Bern 2009, S. 9-17; Jan Hodel/Béatrice Ziegler, Einleitung, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09», Bern 2013, S. 9-18.

²⁴ van Norden, Geschichte ist Zeit.

²⁵ Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

²⁶ Ebd., S. 134-135.

²⁷ Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

²⁸ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 201.

²⁹ van Norden, Geschichte ist Narration, S. 20.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Rüsen, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I.

Lorenzen (1985)³² zur traditionellen Sinnbildung, Hans-Günter Schmidt (1985)³³ zum exemplarischen historischen Erzählen, Klaus Fröhlich (1985)³⁴ zur kritischen Sinnbildung und Hildegard Vörös-Rademacher (1985)³⁵ zum genetischen Erzählen von Geschichte. In einem weiteren Artikel aus dem Jahr 1987³⁶ griff Rüsen die Erzähltypen noch einmal auf und erläuterte sie in Bezug auf bestimmte Lernziele. Hier kam der Begriff *narrative Kompetenz* hinzu. In seinem umfassenden Werk von 1990³⁷ mit dem Titel *Zeit und Sinn* folgte die umfassendste Darlegung seines Modells der vier Typen historischen Erzählens. In seinen folgenden Werken führte er seine Überlegungen auf Basis seines Modells in Bezug auf Grundlagen und Paradigmen historischen Lernens fort (1994)³⁸ und definierte das historische Erzählen als die entscheidende mentale Operation für Geschichtsbewusstsein (1997)³⁹. In seinem Werk von 2008⁴⁰ thematisierte er erneut die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.

Hans-Günter Schmidt berichtete in einem Artikel von 1987⁴¹ über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von SuS unter den Fragestellungen (1.), wie Geschichtsbewusstsein von SuS unter Berücksichtigung der erzähltheoretischen Annahmen Rüsens aussieht und (2.) wie narratives Bewusstsein überhaupt erforscht werden kann. Dazu ließen er und Kollegen die SuS eine Geschichte weitererzählen und analysierten, welcher Erzähltyp dabei verwendet wurde.⁴²

Ebenfalls in einem Artikel von 1987 berichtete Hans-Peter Appel⁴³ von den Möglichkeiten der erzähltheoretischen Analyse von Geschichtsunterricht. Er hatte dies am Beispiel des Unterrichts in einer 10. Hauptschulklasse in Dortmund im Schuljahr 1984/85 untersucht,

³² Hans-Peter Appel/Thomas Lorenzen, Traditionale Sinnbildung im Geschichtsunterricht - Strukturen und Funktionen, didaktische Möglichkeiten und Probleme, in: Geschichtsdidaktik 10, 3/1985, S. 273-277.

³³ Hans-Günter Schmidt, Exemplarisches historisches Erzählen, in: Geschichtsdidaktik 10, 3/1985, S. 279-287.

³⁴ Klaus Fröhlich, Anmerkung zum Typus der kritischen Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: Geschichtsdidaktik 10, 3/1985, S. 289-294.

³⁵ Hildegard Vörös-Rademacher, Was heißt: Geschichte genetisch erzählen können?, in: Geschichtsdidaktik 10, 3/1985, S. 295-299.

³⁶ Jörn Rüsen, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II: Empirie, Normativität, Pragmatik, in: Geschichtsdidaktik 12, 1/1987, S. 15-27.

³⁷ Jörn Rüsen, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main 1990.

³⁸ Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Weimar/Wien 1994.

³⁹ Rüsen, *Historisches Erzählen*.

⁴⁰ Jörn Rüsen, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (Forum Historisches Lernen), 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.

⁴¹ Hans-Günter Schmidt, „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe 1 (Unter und Mittelstufe), in: Geschichtsdidaktik 12, 1/1987, S. 28-35.

⁴² Vgl. ebd., S. 28

⁴³ Hans-Peter Appel, Möglichkeiten der erzähltheoretischen Analyse von Geschichtsunterricht - Ein Beispiel aus dem Unterricht einer 10. Hauptschulklasse, in: Geschichtsdidaktik 12, 2/1987, S. 177-185.

wobei er Charakteristika historischer Sinnbildung festlegte, die er in sprachlichen Äußerungen der SuS suchte. Das Hauptaugenmerk lag hier auf Zeitdifferenzen, dem Bezug von Zeiterfahrung aus der Vergangenheit und gegenwärtiger Zeiterfahrung, Kontinuität, und identitäts- und handlungsrelevanten Konsequenzen für die Zukunft.⁴⁴

Karl-Ernst Jeismann et. al. (1987)⁴⁵ berichteten von den Auswirkungen der Unterrichtsreihe zum Thema *Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten* auf das Geschichtsbewusstsein von SuS, die von ihnen empirisch überprüft wurden. Die Analyse und die Interpretation bezogen sich auf Schülerantworten zu einem Katalog von Fragen, die unmittelbar Bezug auf Unterrichtsgegenstände nahmen. Es wurde ein Kategoriensystem in Form von drei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins entwickelt: 1. Wissen und Verständnis historischer Fakten, 2. historisch-politische Urteilsbildung, 3. Bewertung aktueller und historischer Probleme.⁴⁶

Besonders eingehend hat sich auch Hans-Jürgen Pandel mit der Thematik beschäftigt. Schon 1987⁴⁷ nahm er das Geschichtsbewusstsein in den Blick und entwickelte ein Modell seiner Dimensionierung. Er unterschied sieben Dimensionen: Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein. Im Kontext dieser Arbeit sind vor allem das Zeitbewusstsein (früher – heute/morgen) und das Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich) relevant.⁴⁸ Im Jahr 1991⁴⁹ legte er nochmals die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins dar und lieferte darüber hinaus ein Resümee entsprechender empirischer Studien. In Bezug auf das in der vorliegenden Studie verwendete Forschungsinstrument der Bilderreihe sind auch die Ausführungen in seinem Artikel von 2005⁵⁰ zur Didaktik von Bildgeschichten interessant. In Bezug auf die Aktualität dieser Studie ist auch sein Werk zum Geschichtsunterricht nach PISA (2007)⁵¹ aufschlussreich. Hier wies er auf die Forderung nach Bildungsstandards und Kompetenzen

⁴⁴ Vgl. Appel, Möglichkeiten der erzähltheoretischen Analyse von Geschichtsunterricht, S. 177-178.

⁴⁵ Karl-Ernst Jeismann et. al., Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile (Studien zur Didaktik, Bd. 4), Paderborn 1987.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 11-12, 192.

⁴⁷ Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, 2/1987, S. 130-142.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 130-132.

⁴⁹ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.

⁵⁰ Pandel, Visuelles Erzählen.

⁵¹ Pandel Geschichtsunterricht nach PISA.

und deren Förderung durch Unterricht hin und nannte vier Kompetenzen, die historisches Denken auszeichnen: Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz, geschichtskulturelle Kompetenz.⁵² 2010⁵³ betrachtete er explizit das historische Erzählen und entsprechend die narrative Kompetenz. Er berichtete von einer empirischen Untersuchung, die er 2008/09 durchführte und an der knapp über 800 SuS beteiligt waren. In dieser Studie wurde untersucht, inwieweit SuS in der Lage sind, Geschichte zu schreiben.⁵⁴ In seinem Werk zur Geschichtsdidaktik von 2013⁵⁵, bündelte er seine Ausführungen, indem er erneut auf die Dimensionierung des Geschichtsbewusstseins einging, den Kompetenzbegriff hinzunahm und das Modell historischer Kompetenzen nochmals darlegte. Er erläuterte darüber hinaus seine Graduierung der Kompetenzen in Ausprägungsniveaus am Beispiel der narrativen Kompetenz.⁵⁶

Die Studie Alessandro Cavallis (1988)⁵⁷, in der er Interviews mit knapp 200 Jugendlichen in Mailand führte, verdient Beachtung, weil er eine Typologie subjektiver Zeiterfahrung⁵⁸ entwickelte.

Dagmar Klose (1991)⁵⁹ berichtete zunächst in einem Artikel über eine seit 1978 stattfindende empirische Langzeituntersuchung zur Erfassung und Beschreibung des realen Niveaus der Aneignung im Geschichtsunterricht.⁶⁰ In ihrem Buch aus dem Jahr 2004⁶¹ konzentrierte sie sich auf Zeit, Zeiterleben, Zeitvorstellungen und Zeitbewusstsein bei Kindern⁶² und entwickelte dann zusammen mit Petra Beetz (2005)⁶³ darauf aufbauend ein Modell kategorialer Operationen historischen Denkens, die im Prozess historischen Lernens ablaufen (sollten).⁶⁴

⁵² Vgl. *Pandel* Geschichtsunterricht nach PISA, S. 6-7, 26.

⁵³ *Hans-Jürgen Pandel*, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2010.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 10-12.

⁵⁵ *Hans-Jürgen Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2013.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 137-150, 221-239.

⁵⁷ *Alessandro Cavalli*, Zeiterfahrungen von Jugendlichen, in: Rainer Zoll (Hg.), Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit, Frankfurt 1988, S. 387-404.

⁵⁸ Vgl. *van Norden*, Geschichte ist Zeit, S. 247.

⁵⁹ *Dagmar Klose*, Zur Diagnostik von Bedingungen historischen Lernens in verschiedenen Entwicklungsstufen und einige curriculare Schlußfolgerungen, in: Hans Süßmuth (Hg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland: auf der Suche nach Neuorientierung, Bd.1, Baden-Baden 1991, S. 196-210.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 197.

⁶¹ *Dagmar Klose*, Klios Kinder und Geschichtslernen heute.

⁶² Vgl. ebd., S. 115.

⁶³ *Dagmar Klose/Petra Beetz*, Klios Kinder werden flügge - Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 25), Hamburg 2005.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 51.

Dietrich Boueke et. al. (1995)⁶⁵ beschrieben ein Geschichtenschema, das sie erzähltheoretisch entwickelt und empirisch überprüft haben. Das Testinstrument war ebenfalls eine Bilderreihe, diese war allerdings nicht auf historisches Geschehen bezogen.⁶⁶

Michael Häder (1996)⁶⁷ führte eine empirische Untersuchung zum Thema *Leben in Ostdeutschland* durch und stellte sich die Frage, wie sich das Gegenwartsbewusstsein strukturierte.⁶⁸

Bodo von Borries hat eine Vielzahl empirischer Studien durchgeführt⁶⁹, daher sei auf die wohl bekannteste und am größten angelegte Studie verwiesen: In Zusammenarbeit mit Magne Angvik (1997)⁷⁰, strebte er in seiner Studie von 1995 mit dem Titel *Youth and History* einen europäischen Kulturvergleich in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen an. Es wurden fast 32.000 SuS der 9. Klasse und deren 1250 Lehrerinnen und Lehrer anonym befragt. Ausgangspunkte der Studie waren (1.) das „[...] Jeismann/Rüsen-Konzept der Geschichte als ‚Sinnbildung über Zeiterfahrung in narrativer Struktur‘ [...]“⁷¹, (2.) der „[...] Dreischritt ‚Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil‘ [...]“⁷² nach Jeismann, und (3.) die „[...] ‚historische Wahrnehmung, historische Deutung und historische Orientierung‘ [...] von Geschichte als der ‚komplexen Verbindung zwischen Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen‘ [...]“⁷³ nach Rüsen.⁷⁴ Im Jahr 2003⁷⁵

⁶⁵ Dietrich Boueke et. al., *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München 1995.

⁶⁶ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 193.

⁶⁷ Michael Häder, *Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewußtseins*, in: ZUMA Nachrichten 20, 1996, 39, S. 17-44.

⁶⁸ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 251.

⁶⁹ Unter anderem: Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*, Stuttgart 1988; Bodo von Borries/Rainer H. Lehmann, *Geschichtsbewußtsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. Empirische Befunde einer quantitativen Pilotstudie*, in: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7)*, Pfaffenweiler 1991, S. 121-220; Bodo von Borries, *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich*, Pfaffenweiler 1992; Bodo von Borries/Jörn Rüsen et. al., *Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*, Pfaffenweiler 1994; Bodo von Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/München 1995; Bodo von Borries, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999.

⁷⁰ Magne Angvik/Bodo von Borries (Eds.): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description, Volume B: Documentation (containing the Database on CD-ROM)*, Hamburg 1997.

⁷¹ von Borries, *Jugend und Geschichte*, S. 18.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 15-18.

⁷⁵ Bodo von Borries, *Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung* (2003), in: Bodo von Borries, *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage (Forum Historisches Lernen)*, Schwalbach/Ts. 2004, S. 138-168.

wies von Borries auf die notwendige Stärkung der Thematisierung von Zeitverläufen hin. Er sagte, der Trend müsse zur Kompetenzentwicklung gehen, wobei die Konzentration auf Zeitvorstellungen Teil dieser Kompetenzentwicklung sein müsse.⁷⁶

Klaus Fröhlich schrieb in seinem Aufsatz von 1998⁷⁷ über Narrativität im Geschichtsunterricht und definierte historisches Erzählen als Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.⁷⁸

Über die Darstellung des Forschungsstandes zur empirischen Erforschung narrativer Kompetenz hinaus wies Michele Barricelli (2005)⁷⁹ darauf hin, dass geschichtsdidaktische Studien sich historisch, theoretisch, empirisch und pragmatisch mit ihrem Gegenstand befassen müssten. Er stellte narrative Kompetenz als Theorie-, Forschungs- und Praxisproblem der Geschichtsdidaktik in den Mittelpunkt und hob die Notwendigkeit der theoretischen Modellbildung hervor. Er berichtete über die von ihm selbst durchgeführte Untersuchung, ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen über ein Jahr drei neunte Oberschulklassen in Berlin begleitet wurden und planend oder teilnehmend in Unterricht eingegriffen wurde. Es wurden sowohl mündliche als auch schriftliche Ergebnisse dahingehend ausgewertet, wie die SuS Geschichte verstehen und verwenden.⁸⁰

Ein sehr umfangreiches Kompetenzmodell innerhalb der Geschichtsdidaktik wurde von Andreas Körber und Waltraud Schreiber (2007)⁸¹ entwickelt.⁸²

Peter Gautschi (2007)⁸³ berichtete von seiner eigenen in der Schweiz durchgeführten Studie. Im Rahmen der Forschungsk Kooperation ‚Geschichte und Politik im Unterricht‘ mehrerer schweizer pädagogischer Hochschulen wurden von 2002 bis 2006 Unterricht, Lernende und Lehrende erforscht. Es erfolgte die Konzentration auf die deskriptive Ebene des Unterrichtsgeschehens, wobei der Schwerpunkt auf der Videografierung des alltäglichen Geschichtsunterrichts lag. In Bezug auf die Lernenden wurden hier auch narrative Kompetenzen in den Blick genommen.⁸⁴

⁷⁶ Vgl. von Borries, Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, S. 164.

⁷⁷ Klaus Fröhlich, Narrativität im Geschichtsunterricht oder: Die Geschichtserzählung vom Kopf des Lehrers auf Schülerfüße stellen, in: Horst Walter Blanke/Friedrich Jaeger/Thomas Sandkühler (Hg.), Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute, Köln/Weimar/Wien 1998, S. 165-178.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 167.

⁷⁹ Barricelli, Schüler erzählen Geschichte.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 9-12, 272-276.

⁸¹ Andreas Körber/Waltraud Schreiber (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2007.

⁸² Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 211.

⁸³ Gautschi, Geschichtsunterricht erforschen.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 48-53.

Die Ausführungen Michael Sauers in seinem Überblickswerk zum Unterrichten von Geschichte (2008)⁸⁵ zum sinnvollen und richtigen Einsatz der Zeitleiste im Geschichtsunterricht⁸⁶ dienten hier zur Untermauerung des Einsatzes dieses Mediums in den untersuchten Unterrichtsreihen.

Markus Bernhardt (2009)⁸⁷ berichtete über 13 von ihm geleitete, qualitative empirische Untersuchungen zur Bildwahrnehmung von SuS in Bezug auf die Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards. Es wurden Einzelinterviews geführt, um herauszufinden, was SuS von sich aus anhand einer Bildquelle wahrnehmen. Lernprogression spielte aber keine Rolle.⁸⁸

In eine ähnliche Richtung gingen auch die Untersuchungen von Kristina Lange (2009, 2011)⁸⁹, die empirische Studien zum historischen Bildverstehen durchführte.

Matthias Martens (2010)⁹⁰ legte eine empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte dar.

Wichtige Anregungen und Informationen bezüglich der Auswertungsmethoden im Rahmen empirischer Studien und hier speziell zur qualitativen Inhaltsanalyse lieferte Philip Mayring (2010, 2013 (mit Eva Brunner))⁹¹.

Jörg van Norden ist hier mit seinen Publikationen zu den Themen narrativer Konstruktivismus (2009)⁹², „Didaktik eines narrativen Konstruktivismus“ (2011)⁹³, „Geschichte ist Narration“ (2013)⁹⁴ und „Geschichte ist Zeit“ (2014)⁹⁵ zum Schluss zu nennen, weil sich die vorliegende

⁸⁵ Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 7. aktual. u. erw. Aufl., Seelze-Velber 2008.

⁸⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 310.

⁸⁷ Markus Bernhardt, Bildwahrnehmung und Bildungsstandards. Ein qualitatives empirisches Forschungsprojekt an der Universität Kassel zur Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 2), Bern 2009, S. 208-218.

⁸⁸ Vgl. Bernhardt, Bildwahrnehmung und Bildungsstandards, S. 209.

⁸⁹ Kristina Lange, Historisches Bildverstehen empirisch untersuchen. Methodische Überlegungen am Beispiel eines Einzelfalles, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 2), Bern 2009, S. 196-207; Kristina Lange, Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 7), Berlin 2011.

⁹⁰ Matthias Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Bd. 1, Konferenz für Geschichtsdidaktik, Göttingen 2010.

⁹¹ Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel 2010¹¹; Philipp Mayring/Eva Brunner, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 2013⁴, S. 323-333.

⁹² Jörg van Norden, Lob eines narrativen Konstruktivismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60, 12/2009, S. 734-741, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/vannorden_konstruktivismus_2009.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015)

⁹³ van Norden, Was machst du für Geschichten?

⁹⁴ van Norden, Geschichte ist Narration.

Arbeit zum einen maßgeblich auf seine Werke stützt und zum anderen, weil die von ihm in seinem Buch von 2014 vorgestellte Pilotstudie diejenige Studie ist, an die sich die vorliegende Studie nahtlos anschließt und deren Vorgehensweise hier weitestgehend übernommen wurde.

Ab dem Jahr 2011 befinden sich empirische Arbeiten von Studierenden zur Lernprogression von SuS des Gymnasiums auf dem Portal „Geschichte in der Region“⁹⁶ unter „Didaktische Konzepte und Diskussionen“⁹⁷, die im Rahmen der von van Norden begleiteten Praxisstudien angefertigt wurden und ihm als Vorstudien und nach 2014 als weiterführende Studien dienen konnten. Mit Ausnahme der ersten Arbeit wurde in allen Untersuchungen das Testinstrument der Bilderreihe eingesetzt und von den SuS zu drei Erhebungszeitpunkten verschriftlicht. Die so entstandenen Essays wurden dann in Bezug auf die Lernprogression ausgewertet. Da diese Arbeiten bis 2013 auch für die vorliegende Arbeit als Vorstudien und ab 2014 als Vergleichsstudien dienen können, sollen sie hier kurz vorgestellt werden.

Die erste Arbeit stammte von Miriam Noel Siehoff (2011)⁹⁸, die die Lernprogression von SuS anhand einer Unterrichtsreihe in der 6. Klasse zum Thema *Ägypten* durch die Analyse von durch die SuS angefertigten Concept Maps erforscht hat, weshalb die Studie hier thematisch nicht relevant ist. Die zweite Arbeit wurde von Jan Henrik Halstenberg (2012)⁹⁹ verfasst. Er untersuchte die Lernprogression der SuS einer sechsten Klasse durch offenen, exploratorischen Unterricht zum Thema *Das Römische Weltreich*. Hier wurde zwar die Bilderreihe als Testinstrument eingesetzt, der Kodierleitfaden zur Kodierung war aber noch nicht ausgereift, und die Auswertung erfolgte anhand eines Punktesystems. Simeon Trockels und Malte Zimmermann (2012)¹⁰⁰ untersuchten in der dritten Arbeit ebenfalls die Lernprogression der SuS einer sechsten Klasse durch offenen, exploratorischen Unterricht zum Thema *Das Römische Weltreich*. Das Testinstrument war allerdings eine zu drei Erhebungszeitpunkten angefertigte Concept Map, weshalb diese Studie hier nicht als

⁹⁵ van Norden, *Geschichte ist Zeit*.

⁹⁶ Geschichtskultur in der Region, Das Portal „Geschichte in der Region“, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/portal/index.html> (letzter Zugriff: 26.08.2015).

⁹⁷ Geschichtskultur in der Region, Didaktische Konzepte und Diskussionen, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html> (letzter Zugriff: 26.08.2015).

⁹⁸ Miriam Noel Siehoff, *Der Konstruktivismus auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung zur Lernprogression in der Sekundarstufe I*, Bielefeld 2011, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/siehoff_konstruktivismus_2011.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015).

⁹⁹ Jan Henrik Halstenberg, *Lernerfolg durch offenen Geschichtsunterricht? Analyse einer Unterrichtsreihe zum Thema "Das Römische Reich"*, Bielefeld 2012, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA-Halstenberg.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁰ Simeon Trockels/Malte Zimmermann, *Analyse zum Lernfortschritt in einer 6. Klasse*, Bielefeld 2012, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/STrockels-MZimmermann.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Vorstudie relevant ist. Da sie aber eine der hier untersuchten Unterrichtsreihen thematisiert, findet sie dennoch Eingang in die vorliegende Arbeit. Benjamin Franke, Simon Franke und Katrin Koke (2012)¹⁰¹ untersuchten in der vierten Arbeit ebenfalls die Lernprogression einer sechsten Klasse zum Thema *Das Römische Weltreich* und stellten den Vergleich instruktiver (expositorischer) und konstruktiver (exploratorischer) Lehrmethoden im Geschichtsunterricht in den Fokus der Betrachtungen. Testinstrument war auch hier die Bilderreihe. Wie schon bei Halstenberg war auch hier der Kodierleitfaden noch nicht ausgereift und die Auswertung erfolgte ebenfalls anhand eines Punktesystems. Ähnlich verlief die fünfte empirische Untersuchung einer exploratorischen Unterrichtsreihe in einer siebten Klasse zum Thema *Stadt im Mittelalter* von Stephanie Hohendorf/Nicolas Fiedler/Pascal Weiß (2013)¹⁰². In der sechsten Arbeit von Benjamin Franke/Simon Franke (2013)¹⁰³ wurde dann erstmals die Lernprogression zweier Klassen miteinander verglichen. Es handelte sich zum einen um expositorischen Unterricht in einer sechsten Klasse zum Thema *Römer und Germanen* und zum anderen um exploratorischen Unterricht in einer siebten Klasse zum Thema *Französische Revolution*. Der Kodierleitfaden war hier schon sehr viel ausgereifter als in den vorherigen Studien, die Auswertung erfolgte aber ebenfalls anhand eines Punktesystems. Die siebte Arbeit wurde von Anne Marika Grund und mir selbst, damals noch unter meinem Geburtsnamen Sina Marie Hülsegge (2013)¹⁰⁴, zur Lernprogression im Geschichtsunterricht einer sechsten Klasse zum Thema *Römer und Germanen* verfasst. Es handelt sich um die gleiche expositorische Unterrichtsreihe, die auch bei Franke/Franke 2013 untersucht wurde. Auch hier wurde ein ausgereifterer Kodierleitfaden verwendet, aber noch immer anhand eines Punktesystems ausgewertet.

Die folgenden Arbeiten sind nach Erscheinen der Pilotstudie van Nordens¹⁰⁵ entstanden und entsprechen dieser demnach in Bezug auf das Testinstrument der Bilderreihe, das Vorgehen,

¹⁰¹ Benjamin Franke/Simon Franke/Katrin Koke, Instruktive versus konstruktive Lehrmethoden im Geschichtsunterricht. Empirische Untersuchung eines Schulbesuchs am Hans-Ehrenberg-Gymnasium, Bielefeld 2012, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Franke_Franke_Koke.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰² Stephanie Hohendorf/Nicolas Fiedler/Pascal Weiß, Empirische Studie zur Geschichtsdidaktik, Bielefeld 2013, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Hohendorf_Fiedler_Weiss-Empirische-Studie_Bielefeld-2013.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰³ Benjamin Franke/Simon Franke, Schülergesteuertes vs. lehrergesteuertes Lernen im Geschichtsunterricht, Eine vergleichende Untersuchung zweier Unterrichtsreihen in der Sek. I, Bielefeld 2013, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Fallstudie-Franke-Franke.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁴ Anne Marika Grund/Sina Marie Hülsegge, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, Thema: Römer und Germanen, Bielefeld 2013, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/HA-Empirische-Untersuchung-des-Lernerfolgs-im-Geschichtsunterricht-einer-6.-Klasse.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁵ van Norden, Geschichte ist Zeit.

den Kodierleitfaden (mit minimalen Abweichungen) und die Auswertung durch das Computerprogramm atlas.ti statt eines Punktesystems. Somit können sie hier als Vergleichsstudien dienen und bezeichnet werden.

Die erste derartige, auch im Rahmen der Pilotstudie erwähnte, Arbeit stammt von Wanda Schürenberg (2014)¹⁰⁶. Hier wurde die Lernprogression durch den exploratorischen Unterricht in einer sechsten Klasse zum Thema *Neolithische Revolution* erforscht. Mareike Möllenkamp (2014)¹⁰⁷ legte eine Untersuchung zum gleichen Thema wie Schürenberg vor. Stefanie Hohendorf (2014)¹⁰⁸, untersuchte in einer etwas größer angelegten Studie die Lernprogression im expositorischen Geschichtsunterricht einer 11. Klasse (Grundkurs) zum Thema *Zeit* in Bezug auf die Ereignisse von der Märzrevolution 1848 bis zur Wiedervereinigung 1989. Ihr Vorgehen schloss an das der Pilotstudie von Nordens an, wobei hier zum ersten Mal ein Vergleich der Ergebnisse mit denen der Pilotstudie und demnach ein Vergleich der Lernprogressionen narrativer Kompetenzen von SuS der Unter- und Oberstufe hinzukam. Die zwei neuesten, kleineren Studien stammen zum einen von Lea Mersch (2015)¹⁰⁹, die die Lernprogression durch exploratorischen Unterricht in einer siebten Klasse zum Thema *Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter* untersuchte, und zum anderen von Linda Bartsch (2015)¹¹⁰, die die Lernprogression durch expositorischen Unterricht in einer siebten Klasse zum Thema *Bauernkrieg und Reformation* thematisierte.

Van Norden kommt zu dem Schluss, dass es mit Ausnahme der von ihm initiierten Vorstudien seiner Studierenden keine vergleichbaren Studien zur Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht in Bezug auf historisches Lernen generell und speziell in Bezug auf Zeit und Zeitvorstellungen gibt und seine Pilotstudie, an die diese Arbeit nahtlos

¹⁰⁶ Wanda Schürenberg, „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁷ Mareike Möllenkamp, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁸ Stefanie Hohendorf, „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹⁰⁹ Lea Mersch, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

¹¹⁰ Linda Bartsch, Praktikumsbericht (Lernprogression), Bielefeld 2015, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_zur_Veroeffentlichung-Frau-Bartsch.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

anknüpft, hier ein Novum darstellt.¹¹¹ Auch in den Datenbanken anderer relevanter Fachrichtungen (Pädagogik: FisBildung, ERIC, Psychologie: PSYINDEX, PsycINFO, Soziologie: SocINDEX, Sprach- und Literaturwissenschaft: Bibliographie der Deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Anglistik/Amerikanistik: MLA International Bibliography, Germanistik: Bibliographie der Deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft) konnten keine vergleichbaren Arbeiten zur Lernprogression narrativer Kompetenzen von Jugendlichen in dem jeweiligen Unterrichtsfach gefunden werden.

¹¹¹ Vgl. *van Norden*, *Geschichte ist Zeit*, S. 254.

3. Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Wenn von der Lernprogression narrativer Kompetenzen gesprochen wird, sollten zunächst die beiden Begriffe *Narration* und *Kompetenzen* geklärt werden. Van Norden definiert die Narration, also die Erzählung, zusammenfassend als „[...] perspektivische, kommunikative und retrospektive Konstruktion von Wirklichkeit“¹¹². In Bezug auf die historische Narration folgt er den Ausführungen Rüsens, der Historisches Erzählen als „[...] die sinnhafte Verknüpfung zeitdifferenter Ereignisse“¹¹³ und „[...] kommunikative[n] Akt von Sinnbildung über Zeiterfahrung“¹¹⁴ definierte. Pandel übernimmt Rüsens Definition, stellt die Darstellung von Veränderungen in der Zeit in den Mittelpunkt und fügt hinzu, dass von der alltagsweltlichen Vorstellung des Begriffs Erzählung als „[...] Schilderung spannender und dramatisch bewegter Szenen [...]“¹¹⁵ Abstand genommen werden müsse, weshalb sich für die historische Erzählung eher die Begriffe *narrativieren* (erzählen) und *Narrativ* (Erzählung) anbieten würden.¹¹⁶ Die Ausführungen Rüsens und Pandels nochmals bündelnd definiert van Norden „[...] Erzählen als die triftige, das heißt stichhaltige Verknüpfung zeitdifferenter Aussagen, eine Verknüpfung, die nicht unbedingt mit dem Repertoire der herkömmlichen Geschichtserzählung arbeiten, also nicht dramatisieren und personalisieren muss“¹¹⁷. Historisches Erzählen steht deshalb im Zentrum der Arbeiten van Nordens und dieser Arbeit, weil es u.a. von Klaus Fröhlich als geschichtsdidaktisches Prinzip beschrieben wird, das sowohl das Lehren als auch das Lernen von Geschichte betrifft und maßgeblich zur Bildung von Geschichtsbewusstsein beiträgt.¹¹⁸

Möchte man die Narration bewerten und messbar machen, braucht man den vor allem im schulischen Kontext oft verwendeten Kompetenzbegriff. Pandel definiert Kompetenz in Abgrenzung zum umgangssprachlichen Kompetenzbegriff als „domänenspezifische Problemlösungsfähigkeit, die kreative Leistungen erbringt“¹¹⁹. Von Borries forderte schon im Jahr 2003, die bisher eher vernachlässigte Kompetenzentwicklung ernst zu nehmen und sich auf die Vorstellung von Zeitverläufen zu konzentrieren.¹²⁰

¹¹² van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 176.

¹¹³ Ebd., S. 185; vgl. Rüsen, *Historisches Erzählen*, S. 58-59.

¹¹⁴ Rüsen, *Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I*, S. 252.

¹¹⁵ Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 7.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁷ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 31.

¹¹⁸ Vgl. Fröhlich, *Narrativität im Geschichtsunterricht*, S. 167.

¹¹⁹ Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 208.

¹²⁰ von Borries, *Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung*, S. 164.

Legt man also gewisse Kompetenzen in Bezug auf die Narration fest, lässt sich daraus ein Kompetenzstrukturmodell entwickeln, wie es van Norden entwickelt hat und das dieser Arbeit zugrunde liegt. Ein solches Kompetenzstrukturmodell ist erforderlich, möchte man die festgelegten Kompetenzen einerseits fördern, auf der anderen Seite aber auch empirisch überprüfbar machen, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden.¹²¹ Laut van Norden spielen narrative Kompetenzen trotz einiger Stimmen, die sich für ihre Bedeutsamkeit aussprechen, im Forschungsfeld eher eine untergeordnete Rolle und stehen lediglich in den Modellen Hans-Jürgen Pandels, Michele Barricellis und Peter Gautschis explizit im Fokus. Das überrascht, hat doch Rüsen die Narration als eigentliche Form der Manifestation historischen Denkens definiert.¹²² Die Forschung auf diesem Gebiet beschäftigt sich häufig mit historischem Denken und vor allem mit Geschichtsbewusstsein. Beide sind empirisch schwer zu fassen, die Darstellung von Vergangenem als Teil des Geschichtsbewusstseins dagegen schon. Durch die Narration lässt sich narrative Kompetenz operationalisieren und weist damit einen enormen Vorteil auf: sie lässt sich messen.¹²³ Narrative Kompetenz wird von Barricelli als „[...] Fähigkeit des Umgangs mit historischen Erzählungen [...]“¹²⁴ und von Pandel als „[...] die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine kohärente Geschichte herzustellen und mit erzählter Geschichte umzugehen“¹²⁵ und „[...] die Fähigkeit, Geschichten verstehen und erzählen zu können“¹²⁶ definiert. Van Norden fasst narrative Kompetenz als die Fähigkeit zur Darstellung von historischen Sinnzusammenhängen zusammen¹²⁷ und konstatiert, sie sollte zusammen mit der hermeneutischen Kompetenz als zentrale fachspezifische Fähigkeit im Blickfeld der Geschichtswissenschaft auf der einen Seite und des Geschichtsunterrichts auf der anderen Seite stehen¹²⁸. Schmidt wies schon 1987 darauf hin, dass narrative Kompetenz aber keine einfache und als solche messbare Kompetenz darstellt, sondern „[...] eine vielfältige, andere Kompetenzen integrierende Metakompetenz [...]“¹²⁹ sei. Daher müssten für eine ganzheitliche Betrachtung die einzelnen Kompetenzen

¹²¹ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 190.

¹²² Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 218; vgl. van Norden, *Lob eines narrativen Konstruktivismus*, S. 10 (Seitenzahl hier im pdf-Dokument von denen innerhalb der Zeitschrift abweichend.); vgl. Rüsen, *Historisches Erzählen*, S. 57-63.

¹²³ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 218.

¹²⁴ Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte*, S. 12.

¹²⁵ Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 127; vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*, S. 36; vgl. Pandel, *Visuelles Erzählen*, S. 387; vgl. Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 234.

¹²⁶ Pandel, *Visuelles Erzählen*, S. 387.

¹²⁷ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 220.

¹²⁸ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 190.

¹²⁹ Schmidt, *„Eine Geschichte zum Nachdenken“*, S. 34.

herausgearbeitet und nochmals hierarchisiert werden.¹³⁰ Barricelli forderte, die narrative Kompetenz als Theorieproblem im Hinblick auf theoretische Modellbildung in Augenschein zu nehmen.¹³¹ Diesen Forderungen kam Jörg van Norden nach und entwickelte 2011 ein erstes Modell, das er 2014 modifizierte. In dieser Arbeit beziehe ich mich, was die Empirie angeht, ausschließlich auf das neue Modell. Nach dem alten Modell umfasste die narrative Kompetenz mit der erzähltypologischen Kompetenz, der Zeitkompetenz und der kompositorischen Kompetenz drei wesentliche Teilkompetenzen.¹³² In seinem neuen Modell entspricht die erzähltypologische Kompetenz des alten Modells der neuen Zeitkompetenz A-Reihe. Die Zeitkompetenz B-Reihe bildet einen eigenen Bereich. Die kompositorische Kompetenz bleibt bestehen, während mit dem Wissen eine vierte Teilkompetenz hinzukommt.¹³³ Innerhalb der vier Kompetenzen gibt es eine Graduierung, die denen anderer Kompetenzstrukturmodelle wie dem Andreas Körbers folgt, der sich wiederum auf Kohlbergs entwicklungspsychologisches Modell bezieht¹³⁴. Dementsprechend lässt sich jede Kompetenz in ein basales, ein intermediäres und ein elaboriertes Niveau unterteilen.¹³⁵ Diese Unterteilung entspricht der aus der Sachverhaltsontologie bekannten Stufung in ein nonrelationales, relationales und multirelationales Niveau.¹³⁶ Jedes der drei Niveaus folgt einheitlichen Kriterien. So können die Stufungen der einzelnen Kompetenzen miteinander verglichen werden, und empirische Untersuchungen wie diese können zu nachvollziehbaren und belastbaren Ergebnissen kommen. Es kann also anhand der durch die Schüler erreichten Stufen in den unterschiedlichen Kompetenzen untersucht werden, wie gut und wie nachhaltig Geschichtsunterricht auf SuS einwirkt.¹³⁷

Es sollen nun die einzelnen Kompetenzen und ihre jeweiligen Graduierungen mit den jeweiligen Kurzbezeichnungen vorgestellt werden.

Die Zeitkompetenz A-Reihe. In Bezug auf die einzelnen Erzähltypen fußt die A-Reihe van Nordens auf den Ausführungen Johnsons und Rüsens¹³⁸, bezüglich des Begriffs der A-Reihe auf McTaggart, nach dessen Ausführungen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft die A-

¹³⁰ Vgl. Schmidt, „Eine Geschichte zum Nachdenken“, S. 34.

¹³¹ Vgl. Barricelli, Schüler erzählen Geschichte, S. 10-11.

¹³² Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 223.

¹³³ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 193.

¹³⁴ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 230.

¹³⁵ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 255.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 193.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 195.

¹³⁸ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 8, 16.

Reihe bilden¹³⁹. Die Graduierung der A-Reihe folgt den Stufen historischer Narration. Jede Stufe entspricht einem der von Rüsen entwickelten Typen historischer Sinnbildung, wobei van Norden das Modell Rüsens der vier Erzähltypen (traditionales, exemplarisches, kritisches und genetisches Erzählen¹⁴⁰) übernommen, es um einen zusätzlichen Typ (das entrückte Erzählen) erweitert¹⁴¹ und gleichzeitig einen Typ (das exemplarische bzw. moralische Erzählen) aus seinem Modell herausfallen lassen hat.¹⁴² Für die niedrigste Stufe, das basale Niveau, steht das entrückte Erzählen (A1¹⁴³): Ein Bezug zur Gegenwart fehlt innerhalb der Erzählung gänzlich.¹⁴⁴ Auf intermediärem Niveau kann auf zwei unterschiedliche Arten erzählt werden, wobei beide Erzähltypen eine einfache Verknüpfung der vergangenen und gegenwärtigen Geschehnisse herstellen. Sie unterscheiden sich dadurch, dass der eine Typ eine positiv und der andere eine negativ besetzte Verbindung herstellt, dennoch bewegen sich beide gleichermaßen auf intermediärem Niveau. Der erste Typ ist das traditionale Erzählen (A2.1). Heutige Handlungen orientieren sich an vergangenem Geschehen. Es gilt: Was damals richtig war, gilt heute immer noch als richtig. Der zweite Typ ist das kritische Erzählen (A2.2). Aktuelles Handeln orientiert sich auch hier an der Vergangenheit, jedoch gilt: Was damals richtig war, ist es heute nicht mehr. Es sollte heute anders gehandelt werden als damals.¹⁴⁵ Die höchste Stufe, das elaborierte Niveau, stellt das genetische Erzählen (A3) dar. Hier werden traditionales und kritisches Erzählen verknüpft. Aktuelles Handeln orientiert sich an dem, was geschehen ist und an dem, was heute geschieht. Damaliges richtiges Handeln und heutiges richtiges Handeln unterscheiden sich, beide Überlegungen zeigen aber, dass sich zwar etwas geändert hat, manche Dinge aber auch gleich bleiben. Das führt zu der Erkenntnis, was heute zu tun ist.¹⁴⁶

Die Zeitkompetenz B-Reihe. Die B-Reihe van Nordens fußt zum einen auf dem Konzept Pandels, in dessen Modell der Dimensionierung des Geschichtsbewusstseins neben

¹³⁹ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 18.

¹⁴⁰ Vgl. Rüsen, *Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I*, S. 256-258; vgl. Rüsen, *Zeit und Sinn*, S. 153, 171-191; vgl. Rüsen, *Historisches Lernen*, S. 37-41; vgl. Rüsen, *Historisches Erzählen*, S. 60-61; vgl. Rüsen, *Historische Orientierung*, S. 25-29; vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 8-15.

¹⁴¹ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten?*, S. 223.

¹⁴² Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 201-203.

¹⁴³ Dies ist die Kurzbezeichnung des basalen Niveaus der Zeitkompetenz A-Reihe, wie sie später im Kodierleitfaden auftaucht. Zum besseren Verständnis schreibe ich die Kurzbezeichnungen hier zu jedem Niveau jeder Kategorie dazu.

¹⁴⁴ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 201.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 202-203.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 203.

zeitunabhängigen Dimensionen¹⁴⁷, die van Norden ausklammert, das Temporal- und Historizitätsbewusstsein genannt werden¹⁴⁸, und zum anderen begrifflich auf der B-Reihe McTaggarts¹⁴⁹. Das Modell der B-Reihe bei McTaggart ordnet jedem Ereignis sein Vorher und sein Nachher zu.¹⁵⁰ Allerdings hat die B-Reihe bei McTaggart keinen zeitlichen Charakter, da die Ereignisse seiner Meinung nach wie auf einer Schnur aufgereiht nicht beweglich sind und immer genau so bleiben.¹⁵¹ Dieser Meinung schließt sich van Norden aber nicht an und ordnet seine B-Reihe mit Pandels Modell der Zeitkompetenz zu. Das basale Niveau der B-Reihe (B1) wird erreicht, wenn Ereignisse der Vergangenheit innerhalb der Erzählung nicht aufeinander bezogen werden und somit unverbunden nebeneinander stehen. Zeitliches Nacheinander oder Gleichzeitigkeit werden nicht zum Ausdruck gebracht, Zeit wird gänzlich ausgeklammert.¹⁵² Wird dagegen in einer Erzählung darauf hingewiesen, dass ein Ereignis gleichzeitig mit einem anderen stattfindet, oder dass jedes der geschilderten Geschehnisse zeitlich vor und nach einem anderen steht, z.B. durch die Erwähnung von (mindestens zwei) Jahreszahlen, wird auf intermediärem Niveau (B2) erzählt.¹⁵³ Das elaborierte Niveau (B3) wird erreicht, wenn innerhalb der Erzählung berücksichtigt wird, wie lange etwas in der Vergangenheit gedauert hat, wenn also Zeitspannen durch den Vergleich von Geschehnissen unterschiedlicher Dauer deutlich werden.¹⁵⁴

In dem Modell van Nordens spielen Zeit und damit die A- und B-Reihe eine hervorgehobene Rolle. Dies erläutert er folgendermaßen:

„Historisches Denken stiftet erweiterte Gegenwart, indem es hier und jetzt aus dem, was war, in das, was sein wird und soll, verlängert. Es äußert sich in Narrationen. Denken und Erzählen sind die beiden Aspekte des Geschichtsbewusstseins und hängen untrennbar mit Zeit zusammen. Geschichtsbewusstsein heißt, Geschichten, die die eigene Biographie und Handlungsverläufe versprachlichen, zu kennen, weil man sich ihrer vergewissert oder sie anderen erzählt. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein hinterfragt Geschichten auf ihre Konstruktprinzipien hin, hat also hermeneutischen Charakter. In Geschichten konstruiert der Erzähler die intentional ausgerichtete A-Reihe seiner erweiterten Gegenwart und bedient sich einer prä-narrativen B-Reihe, sei es um seine Selbstvergewisserung zu strukturieren, sei es um die Kommunikation mit

¹⁴⁷ Vgl. Ausführungen S.11 in dieser Arbeit: Wirklichkeitsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein.

¹⁴⁸ Vgl. *Pandel*, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, S. 130-138; vgl. *Pandel*, Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein, S. 3-23; vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 10-20; vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, S. 137-150, vgl. *van Norden*, Was machst du für Geschichten?, S. 223.

¹⁴⁹ Vgl. *van Norden*, Geschichte ist Zeit, S. 18.

¹⁵⁰ Vgl. *McTaggart* 1993, S. 68, zit. n. *van Norden*, Geschichte ist Zeit, S. 18.

¹⁵¹ Vgl. *van Norden*, Geschichte ist Zeit, S. 18.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 196.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 197.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 198.

Anderen erfolgreicher zu gestalten, weil sie als gemeinsamer Nenner eine Brücke des Verstehens baut“¹⁵⁵.

Die kompositorische Kompetenz. Diese Kompetenz beinhaltet die narrativ triftige Verknüpfung des vom Erzähler über vergangene Ereignisse Wahrgenommenen. Die kompositorische Kompetenz ist keine spezielle historische Kompetenz, trägt aber zur narrativen Qualität eines Textes bzw. einer Erzählung bei. Sie kann sich jenseits von Zeit artikulieren, lässt sich aber mit der B-Reihe durchaus sinnvoll verbinden.¹⁵⁶ Das basale Niveau (K1) wird erreicht, wenn Aussagen über Vergangenes lediglich unverbunden aneinandergereiht werden und eine inhaltliche Verknüpfung gänzlich fehlt.¹⁵⁷ Werden die Aussagen dagegen inhaltlich sinnvoll miteinander in Verbindung gebracht, wird also eine Information z.B. durch kausale Bezüge erklärt oder erläutert, wird das intermediäre Niveau (K2) erreicht.¹⁵⁸ Das elaborierte Niveau (K3) wird erreicht, wenn Ambivalenzen deutlich gemacht, Widersprüche erkannt und geäußert und nach Abwägen verschiedener Argumente differenzierte Urteile gefällt werden.¹⁵⁹

Das Wissen. Die Graduierung innerhalb dieser Kompetenz entspricht laut van Norden den drei Anforderungsbereichen, die im Kernlehrplan des Fachs Geschichte für die Sekundarstufe II in Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen für das Abitur festgelegt wurden.¹⁶⁰ Diese werden dort wie folgt definiert:

„Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen“¹⁶¹.

¹⁵⁵ van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 190.

¹⁵⁶ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 224-225; vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 193.

¹⁵⁷ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 193.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 193-194.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 194.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, 4. Abiturprüfung, URL:

Für das in dieser Studie angewandte Forschungsdesign, die Untersuchung der Erzählung einer Geschichte auf der Basis einer Bilderreihe zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten, lässt sich die Graduierung daher wie folgt beschreiben. Das basale Niveau (W1) dieser Kompetenz wird erreicht, wenn lediglich sporadisches Wissen erkennbar ist. Im Falle der Bilderreihe hieße das z.B., dass ein Bild knapp beschrieben und Wissen in sehr geringem Umfang eingebracht wird. Auf intermediärem Niveau (W2) findet eine Kontextualisierung der auf den Bildern zu erkennenden Geschehnisse statt, indem diese durch weitere historische Informationen erläutert werden, die sich nicht unmittelbar aus den Bildern bzw. Bildbeschreibungen ergeben. Auf elaboriertem Niveau (W3) findet dann eine Bewertung und Beurteilung der historischen Informationen statt. Es werden Stellungnahmen, Einschätzungen, ob etwas als positiv oder negativ bezeichnet werden sollte, und auch persönliche Betroffenheit innerhalb der Erzählung deutlich.¹⁶²

Anhand dieses Kompetenzstrukturmodells können Texte von SuS mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Philip Mayring in Bezug auf die Narrativen Kompetenzen analysiert und die Ergebnisse interpretiert werden. Das Vorgehen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse muss systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet sein.¹⁶³ Der erste Schritt dazu ist mit der Erstellung des Kompetenzstrukturmodells getan. Weil die Inhaltsanalyse aber kein fertiges, für jede Forschung gleichermaßen einsetzbares Standardinstrument ist, sondern an den konkreten Gegenstand, das vorliegende Material und die eigene Forschungsfrage angepasst werden muss¹⁶⁴, ist der nächste Schritt die Erstellung eines Kodierleitfadens, Mayring nennt es Kategoriensystem. Nach Mayring ist der Einsatz eines solchen Kategoriensystems der Kern einer jeden inhaltsanalytischen Arbeit.¹⁶⁵ Ein solcher Kodierleitfaden beinhaltet die Definition der Kategorien, Ankerbeispiele aus dem vorliegenden Material und genau definierte Kodierregeln, um die einheitliche und objektive Kodierung des Materials zu sichern.¹⁶⁶ Der Kodierleitfaden, der dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde von van Norden erstellt und über die Jahre immer wieder modifiziert. Da diese Arbeit an die 2014 vorgestellte Pilotstudie zur Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht anknüpft, stellt van Norden

http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015), S. 49-50.

¹⁶² Vgl. Kodierleitfaden, Anhang S. 205-212, hier S. 210-212.

¹⁶³ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 12-13.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 49.

¹⁶⁵ Vgl. Mayring/Brunner, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 325; vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 49.

¹⁶⁶ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 83.

mir den Kodierleitfaden zur Verfügung; er wurde von mir um die aktuellen Ankerbeispiele ergänzt. Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich im Anhang¹⁶⁷ dieser Arbeit.

Die einzelnen Kategorien sind nicht aus vorliegendem Material, sondern aus theoretischen Überlegungen wie unter anderem den erzähltheoretischen Konzepten Rüsens und Pandels unter Weiterentwicklung von van Norden entstanden und wurden in einem Operationalisierungsprozess von letzterem auf das zu untersuchende Material hin entwickelt. Daher handelt es sich hier um eine deduktive Kategorienbildung und in Bezug auf die Studie um eine strukturierende Inhaltsanalyse.¹⁶⁸

Wie auch die Pilotstudie van Nordens dient auch diese Arbeit der Evaluation von Unterricht, indem Kompetenzen in drei Niveaus graduiert und durch die aufgestellten Kodierregeln operationalisiert werden¹⁶⁹, und geht von der übergeordneten Fragestellung aus, wie sich die narrativen Kompetenzen, also die Zeitkompetenzen der A- und B-Reihe, die kompositorische Kompetenz und das Wissen, im Verlauf der Unterrichtsreihen bei SuS durch den Geschichtsunterricht sowohl kurzfristig als auch nachhaltig entwickeln.¹⁷⁰ Auch die ausdifferenzierten, kleinschrittigeren Fragestellungen dieser Arbeit sind an die der Pilotstudie angelehnt, wurden aber um die Frage nach dem Vergleich exploratorisch und expositorisch unterrichteter Klassen erweitert, sodass die erkenntnisleitenden Fragestellungen lauten:

1. Wie entwickeln sich die beiden Zeitkompetenzen der A- und B-Reihe, die kompositorische Kompetenz und das Wissen insgesamt vom ersten bis zum dritten Essay?
2. Wie entwickeln sich die Kompetenzen in Korrelation zueinander?
3. Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die vier Kategorien und den Lernzuwachs?
4. Entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler, die sich im ersten Essay vor allem auf dem basalen Niveau bewegten, anders als diejenigen, die im ersten Essay bereits das intermediäre/elaborierte Niveau erreichten? Lernen Schülerinnen und Schüler, die mit einem größeren Vorwissen einsteigen, mehr und nachhaltiger, als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden?

¹⁶⁷ Siehe Anhang S. 205-212.

¹⁶⁸ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 74-75; vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 255.

¹⁶⁹ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 258.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 255.

5. Wie verläuft die Lernprogression in Bezug auf die genannten Aspekte in den exploratorisch unterrichteten Klassen im Vergleich zu den expositorisch unterrichteten Klassen?

4. Die Erhebung und Auswertung der Daten und die einzelnen Unterrichtsreihen

Da die Erhebung der Daten aller vier untersuchten Klassen gleich verlief, sollen hier zunächst die für alle Klassen gleichermaßen geltenden Rahmenbedingungen erläutert werden. Weil zwei Klassen exploratorisch und zwei expositorisch unterrichtet wurden, wird im Anschluss jede der beiden Unterrichtsformen kurz charakterisiert. Dann werden zuerst Gemeinsamkeiten der zwei gleich unterrichteten Klassen beleuchtet, bevor die Inhalte der jeweiligen Unterrichtsreihe jeder einzelnen Klasse beschrieben werden.

Die Erhebung der Daten erfolgte in vier Klassen des Jahrgangs sechs an einem Gymnasium in Bielefeld. Laut van Norden, der sich auf Aussagen der Schulleitung beruft, ist die Schule im Rahmen des Standorttypenkonzepts des Schulministeriums des Landes NRW dem Standorttyp 3 zuzuordnen. Dieser wird dort wie folgt beschrieben:

„Zwischen 15 und 25% der Schülerinnen und Schüler haben – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – einen Migrationshintergrund.

Zwischen 10 und 15% der Schülerinnen und Schüler bekommen Sozialgeld nach SGB II oder kommen aus Familien, die den gesetzlich geregelten Eigenanteil im Rahmen der Lernmittelfreiheit nicht aufbringen können und zur Unterstützung Sozialhilfe nach SGB XII erhalten.

Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterliche Wohnung in einem Wohngebiet liegt, dessen Einwohnerinnen und Einwohner ein durchschnittliches Einkommen aufweisen, in dem der Anteil der Empfängerinnen und Empfänger von SGB II Leistungen durchschnittlich ist, welches einen durchschnittlichen Ausländeranteil aufweist, welches einen durchschnittlichen Arbeitslosenanteil aufweist.

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler stammt aus einem Wohnumfeld mit einem durchschnittlichen Wohnwert“¹⁷¹.

Die gemeinsamen Elemente aller Klassen waren das übergeordnete Thema der Unterrichtsreihe, der Einsatz des Zeitlineals und die Bilderreihe, die zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten von den SuS in Form von Kurzessays verschriftlicht wurde.

Das Thema. Laut Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen lassen sich alle vier durchgeführten Unterrichtsreihen dem zweiten Inhaltsfeld *Antike Lebenswelten: Griechische Poleis und Imperium Romanum* zuordnen. In Bezug auf die Schwerpunktsetzung unterscheiden sich die beiden exploratorisch unterrichteten Klassen von

¹⁷¹ Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2011/WEB_Beschreibung_der_Standortypen.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015), S. 2.

den beiden expositorisch unterrichteten Klassen. Mit dem Thema „Das Römische Weltreich“ fallen die exploratorisch unterrichteten Klassen unter den Schwerpunkt *Rom – vom Stadtstaat zum Weltreich*, während die beiden expositorisch unterrichteten Klassen mit dem Thema „Römer und Germanen“ unter den Schwerpunkt *Herrschaft, Gesellschaft und Alltag im Imperium Romanum* fallen.¹⁷²

Das Zeitlineal. Sauer definiert das von ihm als Zeitleiste bezeichnete Medium wie folgt:

„Sinn der Zeitleiste ist es, den abstrakten historischen Zeitverlauf in eine räumlich-anschauliche Darstellung umzusetzen. Auf einer üblicherweise waagerechten Geraden werden Jahreszahlen abgetragen. Es können größere historische Zeiträume markiert, Ereignisse vermerkt, historische Situationen, Strukturen oder Prozesse anhand von Bildern und Karten präsentiert und erläutert werden“¹⁷³.

Mit van Norden verwende ich den Begriff Zeitlineal anstelle der in der Literatur häufig verwendeten Begriffe Zeitstrahl und Zeitleiste, um den konstruktiven Charakter des Begriffs hervorzuheben.¹⁷⁴ Das Zeitlineal ist kein auf den Geschichtsunterricht beschränktes Medium. Es kann fächerübergreifend eingesetzt werden, um die Themen verschiedener Fächer miteinander in Beziehung zu setzen, was zur Entwicklung ganzheitlichen Wissens beitragen kann.¹⁷⁵ Mit Hilfe des Zeitlineals können SuS die Zeit leichter begreifen, weil sie verräumlicht wird.¹⁷⁶ Dabei werden nicht einfach Jahreszahlen auswendig gelernt, sondern zeitliche Orientierungsmarken und ganze Zeitspannen visualisiert.¹⁷⁷ Das Zeitlineal eignet sich für eine Vielzahl unterschiedlicher Einsätze im Unterricht wie z.B. der Wiederholung, dem Vergleich und der Zusammenfassung, in dieser Arbeit steht aber seine Funktion als Grundlage für Narration im Mittelpunkt.¹⁷⁸ Es kann sowohl in expositorischem Unterricht, z.B. zur visuellen Unterstützung des Lehrervortrags, als auch im exploratorischen Unterricht eingesetzt werden.¹⁷⁹ Es bietet Anknüpfungspunkte für beide Zeitkompetenzen. Der Bezug zur B-Reihe ist offensichtlich, da es historische Ereignisse in richtiger Reihenfolge und mit konkreten Zeitangaben darstellen kann. Der Bezug zur A-Reihe ist aber ebenfalls gegeben, weil das Zeitlineal bis in die Gegenwart hinein reicht. Bekommt ein Schüler oder eine

¹⁷² Vgl. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, S. 27.

¹⁷³ Sauer, Geschichte unterrichten, S. 310.

¹⁷⁴ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 208.

¹⁷⁵ Vgl. ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 249.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 251.

¹⁷⁹ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 209; vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 253.

Schülerin die Aufgabe, die Geschehnisse des Zeitlineals am Ende einer Unterrichtsreihe zusammenzufassen, so muss er/sie die Gegenwart einbeziehen.¹⁸⁰

In allen vier Klassen wurde das Zeitlineal in Form eines Absperrbandes aus dem Baumarkt mit Klebeband an einer Wand in der Klasse angebracht. Geeicht wurde das Zeitlineal mit Hilfe der abwechselnd weißen und roten Abschnitte des Bandes. So konnten in bestimmten, für die SuS sichtbaren und nachvollziehbaren Abständen Jahreszahlen angebracht werden. Zu beachten war vor allem, dass das Ende des Bandes die Gegenwart darstellte, weil jede Narration mit einem Blick in die Vergangenheit aktuelle Fragestellungen beantworten möchte und dabei nicht im entrückten Erzählen stehen bleiben sollte. Das Zeitlineal kann entweder von der Lehrkraft eingeteilt werden, oder die SuS entwickeln die Einteilung eigenständig. In den vier untersuchten Klassen wurde ein Grundgerüst mit Jahreszahlen vorgegeben. In der ersten Unterrichtsstunde wurden dann Zettel mit Bildern und Stichworten zum Thema mit ihren jeweiligen Jahreszahlen im gelenkten Unterrichtsgespräch von Lehrkraft und SuS gemeinsam über und unter dem Zeitlineal befestigt. So wurde ein Ausblick auf die einzelnen Aspekte der kommenden Unterrichtsreihe gegeben. Im Laufe der Unterrichtsreihe kamen weitere Zettel dazu, immer wenn ein Gegenstand behandelt wurde.¹⁸¹

Die Bilderreihe und die Essays. Zu Beginn der ersten Stunde jeder Unterrichtsreihe stellte sich Herr van Norden den SuS als Dozent der Universität Bielefeld vor, der mit den ebenfalls anwesenden Studierenden die Qualität des in den nächsten sechs Wochen stattfindenden Geschichtsunterrichts überprüfen wolle. Dazu erklärte er den SuS, dass er anhand von drei Verschriftlichungen einer Bilderreihe zu verschiedenen Zeitpunkten herausfinden wolle, wie gut der Unterricht sei und wie der Geschichtsunterricht evtl. verbessert werden könne/müsse. Er betonte, dass die Texte der SuS nicht benotet würden, und dass es nicht um die Bewertung der SuS, sondern vielmehr um eine Bewertung des Unterrichts der Lehrkräfte gehe. Im Vorfeld hatte van Norden, autorisiert von der Schulleitung, die Eltern der SuS brieflich kontaktiert, ihnen ebenfalls das Vorgehen erläutert und ihre Einwilligung zur Teilnahme ihres Kindes an der Erhebung eingeholt.¹⁸²

Die Bilderreihe der beiden exploratorisch unterrichteten Klassen bestand aus jeweils fünf, die Bilderreihe der expositorisch unterrichteten Klassen aus sechs Bildern, die, absichtlich nicht chronologisch angeordnet, Schlüsselszenen des Themas der jeweiligen Unterrichtsreihe

¹⁸⁰ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 210-215.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 208.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 257.

visualisierten.¹⁸³ Der Einsatz von Bilderreihen in diesem Kontext eignet sich nach Pandel in Bezug auf die Analyse narrativer Kompetenzen aus folgendem Grund:

„Bildgeschichten sind narrative Bildfolgen; sie bestehen aus einer Sequenz von Bildern. Die Geschichte, die man mit ihnen erzählen kann, beruht primär auf den Bildzeichen, auch wenn die Sequenz mit Texten kombiniert ist. Aus den Einzelbildern entsteht eine Bildgeschichte durch die Sinnbildungsfähigkeit des Betrachters“¹⁸⁴.

Die SuS wurden nach der Vorstellung der Personen und der Studie gebeten, die Bilderreihe zu einer zusammenhängenden Geschichte zu verschriftlichen. Der einzige Hinweis war, dass es eine wahre Geschichte sein sollte. Weitere Hinweise dazu, wie der Text aussehen sollte, wurden nicht gegeben und dahingehende Fragen auch nicht beantwortet, um das Ergebnis nicht zu beeinflussen. Die Klassen zeigten sich durch diesen wenig konkreten Arbeitsauftrag verunsichert und verstanden häufig nicht, was mit der wahren Geschichte gemeint sein könnte.¹⁸⁵ Diese Unsicherheit zeigt sich in einer Vielzahl der ersten Essays einer jeden Klasse, was anhand der anonymisierten Zusammenstellung aller Essays im Anhang¹⁸⁶ nachvollzogen werden kann. Sobald alle SuS mit der Verschriftlichung der Bilderreihe fertig waren, wurden die Essays eingesammelt.

Es folgte ein Unterrichtsgespräch, in dem die einzelnen Bilder thematisiert wurden. Dazu wurde jedes Bild auf DIN A 4 vergrößert, als Arbeitsblatt an die Tafel geheftet und sowohl inhaltlich besprochen als auch zeitlich eingeordnet und von der Lehrkraft erläutert. Außer den Bildern wurden auch die Jahreszahlen zu den dargestellten Ereignissen sowie die Jahreszahlen zur Eichung des Zeitlineals auf DIN A 4 vergrößert und ebenfalls an die Tafel gehängt. Im Unterrichtsgespräch wurde das Zeitlineal geeicht und dann mit den Bildern und ihren Datierungen bestückt. Zur Sicherung bekamen die SuS am Ende der Stunde erneut die Aufgabe, die Geschichte der Bilderreihe mit Hilfe der an der Tafel gesammelten Informationen und des nun vollständig bestückten Zeitlineals zu verschriftlichen. Die Bilderreihe wurde dann ein zweites Mal in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe und ein drittes Mal einige Wochen nach Beendigung der Unterrichtsreihe von den SuS verschriftlicht.¹⁸⁷ Die Zeitspanne zwischen Beendigung der Unterrichtsreihe und der dritten Verschriftlichung variiert innerhalb der vier untersuchten Klassen aufgrund von Faktoren, die bei der Beschreibung der einzelnen Unterrichtsreihen thematisiert werden. Die beiden letzten

¹⁸³ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 220.

¹⁸⁴ Pandel, *Visuelles Erzählen*, S. 387.

¹⁸⁵ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 221, 257.

¹⁸⁶ Siehe Anhang ab S. 213.

¹⁸⁷ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 222.

Essays bilden den eigentlichen Kern der Untersuchung. Während der erste Essay den Stand der narrativen Kompetenzen vor der Unterrichtsreihe spiegelt, zeigt der zweite Essay, inwiefern die Entwicklung der narrativen Kompetenzen der SuS direkt durch die Unterrichtsreihe beeinflusst wurde. Der dritte Essay zeigt, ob überhaupt und falls ja, in welchem Umfang die SuS nachhaltig beeinflusst wurden.¹⁸⁸ In Bezug auf die drei Essays handelt es sich demnach „[...] um einen Prä-, einen Post- und einen Follow-up-Test“¹⁸⁹. Besonderer Vorteil der Bilderreihe ist, dass es sich hier um ein Testinstrument mit relativ offenem Horizont handelt, sodass sie sowohl in exploratorisch als auch expositorisch unterrichteten Klassen gleichermaßen eingesetzt werden kann, da sowohl Inhalte instruierender Unterrichtsphasen als auch konstruktiver Unterrichtsphasen wie z.B. einer Gruppenarbeit im zweiten und dritten Essay eingebracht werden können.¹⁹⁰

In allen vier Klassen wurde die Bilderreihe zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte in gleicher Fassung und mit dem gleichen Arbeitsauftrag eingesetzt, wobei die Arbeitsaufträge pro Klasse leicht variierten, wie im Rahmen der Einzelbetrachtung zu sehen sein wird. Dabei stand den SuS so viel Zeit zur Verfügung, wie sie für die Verschriftlichung benötigten. Es stellte sich heraus, dass eine Bearbeitungszeit von 30 Minuten für die Verschriftlichung ausreichte.¹⁹¹ Die SuS reagierten auf die dreimalige Verschriftlichung der Bilderreihe mit gewissenhafter und disziplinierter Arbeitshaltung, und es herrschte Einvernehmen über den Sinn und Zweck der ihnen gestellten Aufgaben. Dies stellt nach Mayring ein zentrales Gütekriterium der Inhaltsanalyse dar, er nennt es die „kommunikative Validierung“¹⁹², wobei der Grundgedanke darin besteht, dass sich Forscher und Beforschte über die Studie an sich und die Ergebnisse der Analysen einig sind und die Vorstellungen in Bezug auf die Ziele übereinstimmen.¹⁹³

Für die vorliegende Studie stellte mir Herr van Norden die in allen vier Klassen geschriebenen Essays zur Verfügung. Es wurden aber nur die Essays derjenigen SuS in die Untersuchung aufgenommen, die an allen drei Erhebungen teilgenommen hatten, von denen also drei Essays vorlagen. SuS, von denen aufgrund von Fehlzeiten nur ein oder zwei Essays

¹⁸⁸ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 222-223.

¹⁸⁹ Ebd., S. 257.

¹⁹⁰ Vgl. ebd.

¹⁹¹ Vgl. ebd.

¹⁹² Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 120.

¹⁹³ Vgl. ebd.

vorlagen, wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Dem entsprechend ergab sich folgende Aufstellung:

- Klasse 2011c6c¹⁹⁴, 24 SuS, 16 Mädchen, 8 Jungen, 72 Essays,
- Klasse 2012c6a, 21 SuS, 7 Mädchen, 14 Jungen, 63 Essays,
- Klasse 2013d6d, 19 SuS, 8 Mädchen, 11 Jungen, 57 Essays,
- Klasse 2015b6d, 28 SuS, 15 Mädchen, 13 Jungen, 84 Essays.

Insgesamt wurden demnach 276 Essays von 92 SuS in die Untersuchung aufgenommen. Von den 92 SuS waren 46 weiblich und 46 männlich, wodurch der Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtgruppe unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten als repräsentativ gelten kann.

Die Auswertung. Das Material, welches nun anhand des Kodierleitfadens kodiert werden sollte, bestand somit aus den Essays 1-3 der SuS vier verschiedener Klassen. Die Essays wurden zunächst anonymisiert und digitalisiert. Dabei wurden die Texte der SuS nicht verändert, Orthographie- und Grammatikfehler wurden nicht verbessert. Im Zuge der Digitalisierung wurden auch erste Ankerbeispiele für den Kodierleitfaden ausgewählt. In einem nächsten Schritt mussten Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit bestimmt werden. Auch in diesem Punkt habe ich mich an den Vorgaben der Pilotstudie von Nordens orientiert, der diese wie folgt definiert: „Die Kodiereinheit umfasst bis zu vier Verbalphrasen, kann also als Haupt-Nebensatzgefüge, als mehrere aufeinander bezogene Hauptsätze oder als ein Haupt- oder Nebensatz mit substantivierten Verben erscheinen. Die Kontexteinheit entspricht einem Essay. Die Auswertungseinheit bildet die Summe aller Essays“¹⁹⁵. Bevor aber mit der Kodierung aller Essays begonnen werden konnte, musste zunächst die bei Mayring als besonders wichtig hervorgehobene InterCoderreliabilität hergestellt werden. Sie besteht dann, wenn dasselbe Material von unterschiedlichen Inhaltsanalytikern und -analytikerinnen untersucht wird und diese zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen.¹⁹⁶ Um die InterCoderreliabilität herzustellen, wurden zunächst 10% der Auswertungseinheit ausgewählt. Da zu diesem Zeitpunkt erst 192 Essays vorlagen, wurden 20 Essays zufällig, aber mit Bedacht, etwa gleich viele erste, zweite und dritte Essays zu berücksichtigen, selektiert. Es

¹⁹⁴ Die Kennzeichnung setzt sich wie folgt zusammen: 2011 wurden die Daten erhoben, c bedeutet die dritte empirische Erhebung in diesem Jahr, 6c ist die schuleigene Bezeichnung der Schulklasse. Die Kennzeichnung der anderen Klassen erfolgt nach demselben Schema.

¹⁹⁵ van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 261.

¹⁹⁶ Vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 51.

wurde ebenfalls darauf geachtet, dass keine Essays ausgewählt wurden, aus denen Ankerbeispiele für den Kodierleitfaden verwendet worden waren, da dieser einer unabhängigen Kodiererin zum Kodieren vorgelegt werden würde. Kodierung und Auswertung erfolgten mit dem Computerprogramm atlas.ti, das speziell für die qualitative Inhaltsanalyse entwickelt wurde und von Mayring als eines der in der Forschung am häufigsten für diese Zwecke eingesetzten Programme beschrieben wird.¹⁹⁷ Der Probedurchlauf wurde von zwei Kodierern, mir und einer Mitarbeiterin von Norden, unabhängig voneinander durchgeführt. Überraschend, aber umso erfreulicher konnte die InterCoderreliabilität mit Krippendorff's Alpha¹⁹⁸ direkt beim ersten Durchlauf mit einem Wert von .82 hergestellt werden. Somit bedurfte der Kodierleitfaden keiner Modifizierung, und es konnte mit der Kodierung des gesamten Materials begonnen werden. Jedem Essay wurde für jede der vier Kategorien (Zeitkompetenz A-Reihe, Zeitkompetenz B-Reihe, kompositorische Kompetenz und Wissen) genau ein Niveau zugeordnet. Erreichte ein Schüler oder eine Schülerin in einem Essay mehrere unterschiedliche Niveaus innerhalb einer Kategorie, so wurde immer das höchstmögliche Niveau kodiert. Am Ende der Kodierung des Gesamtmaterials wies jedes Essay dementsprechend vier Kodierungen auf, eine Kodierung in jeder Kategorie. Um die Zuordnungen nachvollziehen zu können, wurde für jede Kodierung ein aussagekräftiges Beispiel ausgewählt und in atlas.ti markiert.¹⁹⁹

In einigen Essays wurden zum Teil einzelne Inhalte aber auch ganze Sachverhalte falsch dargestellt oder schlicht erfunden. Diese wurden nicht von der Kodierung ausgeschlossen, sondern wie folgt behandelt: Wurde innerhalb einer erfundenen Geschichte ein korrekter Gegenwartbezug hergestellt, wurde in Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe normal kodiert. Die kompositorische Kompetenz wurde in erfundenen Geschichten ebenfalls normal kodiert. Wurden dagegen Zeitpunkte oder Zeitspannen falsch dargestellt oder innerhalb einer erfundenen Geschichte ein Vor- und Nachher geschildert, so wurde in Bezug auf die Zeitkompetenz B-Reihe lediglich das basale Niveau kodiert. Genau so wurde bezüglich der Wissenskompetenz verfahren; falsche oder erfundene Aussagen, auch wenn sie z.B. eine Wertung enthielten, wurden mit dem niedrigsten Niveau kodiert.

Nach Abschluss der Kodierung erfolgte die Auswertung des kodierten Materials in einem ersten Schritt ebenfalls mittels atlas.ti, das Häufigkeitstabellen in Excel erstellte und ausgab. Die Häufigkeitsanalyse stellt nach Mayring eine Grundtechnik inhaltsanalytischer Verfahren

¹⁹⁷ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 112.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.; vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 261.

¹⁹⁹ Vgl. van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 261-262.

dar.²⁰⁰ Anhand dieser Tabellen konnten in einem zweiten Schritt übersichtliche Diagramme zur Entwicklung der Niveaus und Kompetenzen angelegt werden, die in einem dritten Schritt unter verschiedenen Fragestellungen interpretiert und verglichen wurden. Anhand der Auswertung wird deutlich, dass es sich im Rahmen dieser Arbeit um eine qualitative Inhaltsanalyse mit quantitativen Elementen handelt.

Da die Begriffe exploratorischer und expositorischer Unterricht zum Teil schon angeklungen sind, sollen diese nun jeweils vor der detaillierten Beschreibung der einzelnen Unterrichtsreihen erläutert werden.

4.1 Exploratorischer Unterricht

Exploratorischer Unterricht, konstruktiver Unterricht, autonomes Lernen – alle diese Begriffe beschreiben eine Unterrichtsform, die sich dadurch auszeichnet, nicht vorrangig lehrer-, sondern schülerzentriert zu sein.

Im exploratorischen Unterricht sind Vielfalt und Individualität der SuS in Bezug auf Interessen und Lernwege keine Störfaktoren, sondern werden als Bereicherung verstanden. Die Lehrkraft gibt den SuS Raum für eigenverantwortliches Arbeiten und nimmt damit einen Verlust ihrer Kontrolle und ein mögliches Scheitern der SuS in Kauf. Autonomes Lernen erfordert ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung auf Seiten der SuS. Der **Einstieg** in exploratorischem Unterricht kann beispielsweise durch eine Programmvorschau mittels Verlaufsplan der Unterrichtsstunde oder auch -reihe auf einem Flipchart erfolgen. Die Vorschau wird von der Lehrkraft erläutert, die auch die Auswahl der Themen begründet. Sie erklärt, warum sie bestimmte Schwerpunkte gesetzt und evtl. Themen ausgelassen hat. Ihre Planung wird also von ihr selbst dekonstruiert. Im besten Fall ist die Lehrkraft offen für Kritik der SuS und lässt Modifikationen zu, die sich aus den Anmerkungen der SuS ergeben. So kann eine Verständigungsgemeinschaft, ein zentrales Element explorativen Unterrichts, entstehen. Ein solcher Einstieg lässt die Frage oder Problemstellung, mit der sich die Unterrichtsreihe beschäftigen soll, transparent erscheinen, lässt also die SuS erkennen, dass auch andere Fragen und Zugänge möglich wären. Darüber hinaus sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, in der unterschiedliche Fragen zum Thema zugelassen werden, sodass nicht nur ein einziges Problem aufgeworfen, sondern stattdessen ein ganzer Problemhorizont eröffnet wird. Der Einstieg hat damit multiperspektivischen Charakter. Die SuS können eine

²⁰⁰ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 13.

Problemstellung wählen und formulieren dazu eigene Fragen, die sie interessieren. Die Lehrkraft hält sich weitgehend raus, kann jedoch bei zu starker Fokussierung der Interessen zu einem Perspektivwechsel anregen, indem sie Stolpersteine setzt. Dabei ist es aber nicht ihre Aufgabe, die SuS in Bezug auf das Lerngeschehen zu beeinflussen und in eine ihr sinnvoll erscheinende Richtung zu lenken, vielmehr soll die Lehrkraft den Horizont für verschiedene Lerngeschehen öffnen. Anschließend wählen die SuS entweder in Gruppen- oder auch in Einzelarbeit ein Thema, zu dem sie in der Erarbeitungsphase arbeiten möchten. Es folgt ein Aushandlungsprozess unter den SuS wie auch mit der Lehrkraft. Wünschenswert wäre, wenn die SuS die Planung und Entwicklung des Konzepts selbst übernehmen und mit der Lehrkraft in einen Diskurs darüber treten. In der **Erarbeitung** lässt die Lehrkraft den SuS größtmöglichen Freiraum, indem sie sie die nötigen Materialien selbst recherchieren und sammeln, sich die Arbeit selbstständig einteilen und die Arbeitsformen eigenständig wählen lässt. Sie greift nicht ein, instruiert nicht und stellt auch keine Materialien zur Verfügung, es sei denn, sie wird ausdrücklich darum geben. **Die Verarbeitung** steckt zu einem großen Teil schon in der Erarbeitungsphase, weshalb das Hauptaugenmerk hier auf der Präsentation der Ergebnisse liegen kann. Das Ergebnis einer explorativen Arbeitsphase muss immer ein Produkt darstellen, wie z.B. eine Erzählung, ein Vortrag, ein Plakat, ein Rollenspiel oder ein Modell. Im besten Fall dürfen die SuS die Form der Ergebnispräsentation selbst wählen. Soll ein solches Produkt nachher benotet werden, dann sollte auch nur das Produkt bewertet werden, und die Bewertungskriterien müssen vor der Erarbeitungsphase ausgehandelt oder wenigstens transparent gemacht worden sein. Ist das geschehen und hat man sich auf gemeinsame Kriterien und vergleichbare Formen der Präsentation geeinigt, kann die Lehrkraft die SuS bitten, unabhängig voneinander und auch unabhängig von ihrem Urteil eine Rangfolge vom besten zum schlechtesten Produkt zu erstellen. Stimmt die Reihenfolge nicht mit den Vorstellungen der Lehrkraft überein, muss sie anhand der zuvor festgelegten Kriterien begründen, wie sie zu ihrem Urteil gelangt ist und sich evtl. auf eine Diskussion mit den SuS einlassen.²⁰¹

Nach Aussagen von Nordens bestand der hier als exploratorisch bezeichnete Unterricht in den Klassen von 2011 und 2012 zu 50% aus exploratorischen und zu 50% aus expositorischen Unterrichtsformen. Ein zu 100% exploratorischer Unterricht war aufgrund der zuvor unbekannten Klassen und den für die Bilderreihe erforderlichen Instruktionen nicht

²⁰¹ Gesamter Absatz vgl. *van Norden*, Was machst du für Geschichten?, S. 154-168.

umzusetzen. Gemeinsames und in Bezug auf den exploratorischen Teil des Unterrichts entscheidendes Medium war in beiden Klassen die **Gruppenarbeit**, deren Endprodukt ein **Lernplakat** darstellte. Nach der ersten Unterrichtseinheit und der Besprechung der Bilderreihe zum Thema der Einheit ließ Herr van Norden die SuS Fragen notieren, die sie an dem Thema besonders interessierten. Aus diesen Fragen erstellte er eine Liste mit möglichen Gruppenarbeitsthemen, aus denen die SuS sich eines aussuchen und dazu arbeiten konnten. Welches Thema sie wählten und mit wem sie zusammenarbeiteten, war den SuS freigestellt. Es durfte auch alleine gearbeitet werden, und dasselbe Thema konnte von mehreren Gruppen bearbeitet werden. Das innerhalb der Gruppenarbeit zu erstellende Lernplakat bestand aus einem von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Papier, etwa in der Größe DIN A 0. Charakteristikum des Lernplakats ist, dass es Informationen in Wort und Bild vermittelt, wobei eher auf Bilder, Tabellen, Zeichnungen und Elemente einer Mindmap denn auf Fließtext zurückgegriffen wird. Es eignet sich gut für eine Präsentation der Ergebnisse im Plenum. Bevor die SuS mit der Arbeit am Lernplakat begannen, legte die Lehrkraft Kriterien fest, anhand derer ein einheitlicher Standard gesichert und die Qualität der einzelnen Plakate bestimmt werden konnte. So wussten die SuS im Vorhinein, nach welchem Maßstab ihr Produkt später benotet wird, und die Notengebung erfolgte nicht willkürlich, sondern war für die SuS transparent. Zur Visualisierung erhielt jedes Gruppenmitglied ein Arbeitsblatt mit den Kriterien. Diese sollten auf die Entwicklung der narrativen Kompetenzen abzielen und wurden deshalb nicht gemeinsam ausgehandelt, sondern vorgegeben. Das erste Kriterium beinhaltete die Vollständigkeit und Richtigkeit der Informationen auf dem Plakat. Das zweite Kriterium verlangte nach einer strukturierten, übersichtlichen Darstellung der Inhalte. Da ein besonderes Augenmerk auf die Zeitkompetenzen gerichtet werden sollte, bestand das dritte Kriterium darin, Zeitangaben zu verwenden, um zu verdeutlichen, wann ein Ereignis stattgefunden hat und wie lange ein dargestellter Prozess gedauert hat. Oft wurde hierfür von den SuS eine Zeitleiste gewählt. Anhand des vierten Kriteriums wurde erwartet, dass das Plakat Informationen darüber vermitteln sollte, was sich mit der Zeit verändert oder entwickelt hat, warum sich etwas verändert oder entwickelt hat und in welcher Art und Weise dies geschehen ist. Das fünfte Kriterium bestand darin, dass die SuS zu einem begründeten Urteil kommen und einschätzen sollten, ob sie eine Veränderung bzw. einen Prozess als positiv oder negativ beschreiben würden und für wen diese Einschätzung insbesondere gelte (z.B. Männer, Frauen, Kinder, Sklaven, etc.). Die Gruppenarbeit wurde nach einer Findungs- und Einstiegsphase einmalig unterbrochen, und die Lehrkraft stellte ein eigenes Lernplakat

vor und maß es mit den SuS gemeinsam an den vereinbarten Kriterien. So wurden die Kriterien zusätzlich visuell verdeutlicht. Das Plakat wies deutliche Mängel auf, die von den SuS aufgedeckt werden sollten, sodass es nicht als Musterbeispiel gelten konnte und die SuS in Bezug auf Aufbau und Layout nicht beeinflusst wurden. Nach Abgabe der Plakate wurden sie zunächst von der Lehrkraft unter Berücksichtigung der vereinbarten Kriterien benotet. Die Noten wurden aber zunächst zurückgehalten, da die Plakate in der folgenden Stunde für alle SuS sichtbar ausgehängt und von ihnen begutachtet werden sollten. Die SuS erstellten dann eine Rangfolge vom besten zum schlechtesten Plakat. In einem Unterrichtsgespräch wurde das Votum der SuS mit der Notengebung der Lehrkraft verglichen und zum Teil diskutiert, falls es Abweichungen gab.²⁰²

Bei einer explorativen Unterrichtsreihe von Herrn van Norden zum Thema *Französische Revolution* war ich im Rahmen meines Praxisseminars anwesend und kann den für die Erhebungen obligatorischen Ablauf bestätigen. Van Norden hatte den Unterricht in den Klassen von 2011 und 2012 in Bezug auf die für diese Studie zentralen Inhalte, also die Bilderreihe, die Essays, die Gruppenarbeit und die Erstellung der Lernplakate unter den genannten Kriterien genauso gestaltet. Darüber hinaus befinden sich auf dem schon erwähnten Portal „Geschichte in der Region“ drei Arbeiten²⁰³ von Studierenden, die in den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Unterrichtsreihen hospitiert haben. Anhand dieser Arbeiten konnten zum einen ebenfalls der beschriebene Ablauf bestätigt und zum anderen die Unterrichtsverläufe zum Teil rekonstruiert werden, bei der Klasse von 2011 allerdings detaillierter als bei der Klasse von 2012.

In beiden exploratorisch unterrichteten Klassen wurden die Unterrichtsreihen zum Thema „Das Römische Weltreich“ gehalten und die gleichen Bilder für die Bilderreihe verwendet. Daher kann die **Bilderreihe der Klassen 2011c6c und 2012c6a** gemeinsam vorgestellt werden. Unterschiede z.B. in Bezug auf die Arbeitsaufträge werden dann für die Klassen einzeln thematisiert.

Die Bilderreihe wurde von Halstenberg in seiner Arbeit erläutert, daher beziehe ich mich hier auf seine Ausführungen. Da er an der Unterrichtsreihe teilnahm, kann davon ausgegangen

²⁰² Gesamter Absatz vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 216-219.

²⁰³ Halstenberg, *Lernerfolg durch offenen Geschichtsunterricht?*; Trockels/Zimmermann, *Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse*; Franke/Franke/Koke, *Instruktive versus konstruktive Lehrmethoden im Geschichtsunterricht*.

werden, dass Inhalte und Zeitangaben entsprechend seinen Ausführungen im Unterricht behandelt wurden.

Das erste Bild zeigt eine Stau der Kapitulinischen Wölfin, die über Romulus und Remus steht und die Brüder säugt. Auf dem Zeitlineal sollte dieses Bild dem Jahr 753 v. Chr., der Sage nach dem Gründungsjahr Roms, zugeordnet werden. Auf dem zweiten Bild ist das Modell einer römischen Galeere zu sehen. Es steht hier für die zweite der drei Entwicklungsstufen des römischen Reiches (erst Landmacht, dann Seemacht, dann Weltmacht) und sollte auf dem Zeitlineal dem Jahr 133 v. Chr. zugeordnet werden. Das dritte Bild zeigt ein aktuelles Foto des Kolosseums in Rom. Da das Kolosseum heute eine Ruine ist, was das Bild auch zeigt, sollte es den Untergang des Römischen Reiches symbolisieren. Eine Jahreszahl wurde nicht genannt. Auf dem vierten Bild sieht man Männer aus der heutigen Zeit, die als römische Legionäre mit Rüstung und Schild verkleidet sind. Sie stellen eine Szene nach, es sieht aus, als machten sie sich kampfbereit. Dieses Bild soll darstellen, wie die Römer eine Landmacht wurden; es wurde auf das Jahr 275 v. Chr. datiert. Das letzte Bild ist eine Zeichnung. Es zeigt einen Wachturm am Limes. Hier soll die dritte Entwicklungsstufe, der Aufstieg zur Weltmacht, verdeutlicht werden. Da das Römische Reich im Jahr 117 n. Chr. unter Kaiser Trajan die größte Ausdehnung erreicht hatte, sollte das Bild zu jenem Zeitpunkt auf dem Zeitlineal eingeordnet werden.^{204,205}

4.1.1 2011c6c

Zu der Unterrichtsreihe in der Klasse 6c aus dem Jahr 2011 befinden sich auf dem Portal „Geschichte in der Region“ zwei Arbeiten von Studierenden, die an dieser Unterrichtsreihe teilgenommen haben. Zum einen handelt es sich um die schon in Bezug auf die Bilderreihe erwähnte Arbeit Halstenbergs und zum anderen um die Arbeit von Trockels und Zimmermann²⁰⁶, die eine Analyse zum Lernfortschritt dieser Klasse durchgeführt haben. Dies erfolgte allerdings nicht anhand der Bilderreihen, sondern anhand der hier zusätzlich parallel zur Bilderreihe eingesetzten Concept Map. Aus dieser zweiten Arbeit konnte der tabellarische Verlaufsplan der Unterrichtsreihe²⁰⁷ entnommen werden. Die folgende detailliertere Beschreibung der Unterrichtsreihe erfolgt anhand der Informationen des Verlaufsplans und der Beschreibung der Unterrichtsreihe durch Herrn Halstenberg.

²⁰⁴ Gesamter Absatz vgl. *Halstenberg*, Lernerfolg durch offenen Geschichtsunterricht?, S. 15-16.

²⁰⁵ Beide Bilderreihen befinden sich im Anhang, 2011c6c: S. 299, 2012c6a: S. 300.

²⁰⁶ *Trockels/ Zimmermann*, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse.

²⁰⁷ Siehe Anhang S. 303-305.

Im Rahmen der ersten Unterrichtseinheit in der Klasse 6c aus dem Jahr 2011 erfolgte der Einstieg durch das Ausfüllen einer in Form eines Arbeitsblattes ausgeteilten Concept Map in Einzelarbeit. Diese beschreiben Trockels/Zimmermann wie folgt:

„Unsere Concept Map besteht aus 8 zur Rom-Reihe passenden Begriffen: ‚Krieg‘, ‚die Stadt Rom‘, ‚Friedensreich‘, ‚Romanisierung‘, ‚Imperium‘, ‚Zivilisation‘, ‚Unterdrückung‘ und ‚Provinz‘. Diese Begriffe sind kreisförmig auf einem DinA4-Blatt angeordnet und sollten von den SuS der Klasse 6c sinnvoll mit Linien verbunden werden. Auf die Linien sollte eine Verknüpfung für die beiden Begriffe geschrieben werden. Zum Beispiel ist eine Verknüpfung von ‚Krieg‘ und ‚Unterdrückung‘: *Rom unterdrückte die im Krieg besiegten Völker*“²⁰⁸.

Anschließend bekamen die SuS ein weiteres Arbeitsblatt mit der Bilderreihe und dazu mündlich und zusätzlich an der Tafel visualisiert den Arbeitsauftrag, die Bilder in Einzelarbeit zu verschriftlichen. Sie bekamen dazu lediglich den Hinweis, dass das Produkt ein zusammenhängender Text und keine Stichwortsammlung sein sollte. Es folgte die Erarbeitungsphase, in der die Bilder besprochen und im Unterrichtsgespräch an das zuvor an einer Wand befestigte Zeitlineal eingeordnet und angebracht wurden. Das nahm mehr Zeit in Anspruch als geplant, weshalb die Unterrichtseinheit vorzeitig beendet werden musste. So entfiel die geplante Verarbeitung als Grundlage der im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe geplanten Gruppenarbeit, in deren Rahmen die SuS sich überlegen sollten, was sie am Thema Rom besonders interessiert und entsprechende Fragen formulieren sollten. In der zweiten Unterrichtseinheit wurde ein wiederholender Einstieg gewählt. Im Unterrichtsgespräch sollten die SuS das in der ersten Unterrichtseinheit bereits Besprochene anhand des Zeitlineals darstellen, und auch die restlichen Bilder wurden gemeinsam besprochen. Es folgte die Erarbeitung in Form eines weiteren Unterrichtsgesprächs, in dem das Problem der Datierung der Bilder diskutiert wurde. Es ging hier um die Frage, ob ein Bild jenem Zeitpunkt zugeordnet werden sollte, den es symbolisiert, oder auch dem Zeitpunkt, der wirklich abgebildet ist, wie im Falle der römischen Galeere: Zeigt es das Jahr 133 v. Chr., als Rom Seemacht wurde, oder steht es auch für das 21. Jahrhundert, in dem das Modell entstand? An diese Diskussion schloss sich ein Lehrervortrag zum Thema Entwicklung Roms zur Weltmacht an, der medial durch Buch und Karte gestützt wurde. Es folgte eine weitere Erarbeitungsphase. Die SuS bekamen ein Arbeitsblatt mit einer Karte des Imperium Romanum. In diese sollten sie in Einzelarbeit die drei Entwicklungsstufen (Landmacht, Seemacht, Weltmacht) farblich kennzeichnen. Es folgte die Verarbeitungsphase mit einem

²⁰⁸ Trockels/Zimmermann, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse, S. 4.

Schülervortrag, der die Entwicklung des Römischen Reiches erneut anhand der Karte darstellte. In einer weiteren Erarbeitungsphase mit einer Gruppenarbeit zu der Frage, wie sich die römischen Provinzen entwickelt haben, bekamen die Gruppen Puzzleteile mit Abbildungen verschiedener Provinzen und die Aufgabe, Informationen zu ein bis zwei dieser Provinzen zu sammeln. Sie sollten recherchieren, um welches heutige Land es sich handelt, wann es zur römischen Provinz wurde und ob es dort heute noch Hinweise auf die ehemalige Herrschaft Roms gibt. Hilfsmittel waren die schon vorher eingesetzte Karte und Geschichtsatlanten. Die Ergebnisse sollten dergestalt präsentiert werden, dass die Gruppen vor der Klasse kurz die gestellten Fragen beantworteten und ihr Puzzleteil auf dem Boden ablegten. Die erste Gruppe sollte die früheste römische Provinz vorstellen, die weiteren Gruppen folgten in chronologischer Reihenfolge. Die Hausaufgabe zur Verarbeitung lautete: „Erzähle, wie sich das Imperium Romanum entwickelt hat!“²⁰⁹ Nach der zweiten Unterrichtseinheit folgten zwei Wochen Osterferien. Die dritte Unterrichtseinheit begann mit einem wiederholenden Einstieg. Einige SuS trugen ihre Hausaufgaben vor, die im Unterrichtsgespräch besprochen wurden. Daran schloss sich eine Erarbeitungsphase an, in der ein Unterrichtsgespräch zu der Frage stattfand, warum sich der letzte römische Kaiser den Namen Romulus Augustus²¹⁰ wählte. In einer weiteren Erarbeitungsphase wurde in einem Lehrervortrag die Sage der Gründung Roms thematisiert. Im Anschluss daran sollten die SuS die Gründungsgeschichte in Einzelarbeit in ihrem Schulbuch nachlesen. Dann wurden die Unterschiede der beiden Erzählungen und die Glaubwürdigkeit der Aussagen in einem Unterrichtsgespräch diskutiert. Zum Abschluss der Diskussion wurde ein Merksatz mit dem Hinweis, dass bei historischen Quellen immer gefragt werden muss, wer etwas für wen und warum erzählt, an der Tafel festgehalten. Es folgte eine Verarbeitungsphase, in der nochmals mit Hilfe der neu gewonnenen Informationen im Unterrichtsgespräch diskutiert wurde, warum sich der letzte römische Kaiser den Namen Romulus Augustus gab. Abschließend erfolgte die eigentlich für die erste Unterrichtseinheit geplante Verarbeitung. Die SuS schrieben in Einzelarbeit auf, welche Fragen und Themen ihnen zum Thema Rom einfielen, die sie interessierten. Diese dienten als Grundlage der folgenden Gruppenarbeit. Die vierte Unterrichtseinheit begann mit einem informierenden Einstieg. In Form eines durch ein Arbeitsblatt und eine Folie mit Bewertungskriterien gestützten Lehrervortrags wurde die nun

²⁰⁹ *Trockels/Zimmermann*, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse, S. 2.

²¹⁰ Richtig wäre „Romulus Augustulus“, da ich mich hier aber auf die Ausführungen Halstenbergs und Trockels/Zimmermanns beziehe und davon ausgegangen werden kann, dass die Bezeichnung auch so im Unterricht verwendet wurde, wird diese nicht korrekte Bezeichnung hier beibehalten.

folgende Gruppenarbeit mit dem Lernplakat als Endprodukt erläutert. Es folgte die Erarbeitungsphase, in der sich die SuS selbst Gruppen und Themen wählten und an einem Plakat arbeiteten. Es ergaben sich zehn Gruppen, die zu vier verschiedenen Themenschwerpunkten arbeiteten: 1. Das Ende des Römischen Reiches, 2. Familie im Römischen Reich, 3. Die Rolle der Frau, 4. Gladiatoren. Zur Recherche durften sie diverse von der Lehrkraft zur Verfügung gestellte Schulbücher verwenden. Zur Verarbeitung besprach jede Gruppe mit einem der anwesenden Studierenden den Fortschritt ihrer Arbeit mit Hilfe der auf dem Arbeitsblatt vermerkten Kriterien. In der fünften Unterrichtseinheit wurde die Gruppenarbeit einen Lehrervortrag unterbrochen. Die Lehrkraft stellte ein eigenes Plakat vor und erläuterte daran die Bewertungskriterien für die Plakate der SuS. Die folgende Erarbeitungsphase beinhaltete die weitere Arbeit an den Plakaten in den Gruppen. Am Ende der Unterrichtseinheit wurden die Plakate abgegeben und von der Lehrkraft zur Bewertung mitgenommen. Die sechste und letzte Unterrichtseinheit begann erneut mit einem sowohl wiederholenden als auch informierenden Lehrervortrag. Die Bewertungskriterien wurden nochmals anhand des Beispielplakats erläutert. Es schloss sich eine Erarbeitungsphase an, in der die SuS die Produkte der Gruppenarbeiten betrachten und in Einzelarbeit bewerten sollten. Anschließend bekamen sie folgenden Arbeitsauftrag: „Erzählt die Entwicklung des Imperium Romanum! Bezieht dabei Informationen aus mindestens zwei Plakaten mit ein!“²¹¹ Im Anschluss stellte die Lehrkraft ihre Benotung der Plakate vor und diskutierte die Benotung im Vergleich zu den Bewertungen der SuS. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit und auch der Unterrichtsreihe wurden nun ein zweites Mal in Einzelarbeit die Concept Map ausgefüllt sowie die Bilderreihe verschriftlicht. Sieben Wochen nach Beendigung der Unterrichtsreihe wurden Concept Map und Bilderreihe ein drittes und letztes Mal von den SuS dieser Klasse bearbeitet.²¹²

Bei der Durchsicht der Essays der Klasse von 2011 war besonders auffällig, dass sehr selten ein Fließtext geschrieben wurde. In den meisten Fällen wurden die Bilder nummeriert und dann in Form einer Aufzählung knapp beschrieben. Sie hatten aber ganz klar den Arbeitsauftrag bekommen, einen zusammenhängenden Text zu schreiben, der Auftrag stand aber nicht wie bei den Bilderreihen der anderen Klassen auf dem Arbeitsblatt, sondern wurde von der Lehrkraft mündlich gestellt und zusätzlich an die Tafel geschrieben. Dennoch hat sich

²¹¹ *Trockels/Zimmermann*, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse, S. 3.

²¹² Gesamter Absatz vgl. *Trockels/Zimmermann*, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6.Klasse, S. 2-3; vgl. *Halstenberg*, Lernerfolg durch offenen Geschichtsunterricht?, S. 13, 23.

gezeigt, dass die Aufgabe besser gelöst wurde, wenn die SuS den Arbeitsauftrag auf dem Arbeitsblatt selbst hatten, sodass er bei jedem Blick auf die Bilderreihe neu in Erinnerung gerufen werden konnte. Insgesamt erschien die Lerngruppe schon beim Lesen der Essays sehr leistungsschwach, was sich dann bei der Auswertung bestätigte. Vor allem die ersten Essays erwiesen sich in Bezug auf die narrativen Kompetenzen als extrem schwach.

4.1.2 2012c6a

Zu der Unterrichtsreihe in der Klasse 6a aus dem Jahr 2012 befindet sich auf dem Portal „Geschichte in der Region“ eine Arbeit von drei Studierenden, die an dieser Unterrichtsreihe teilgenommen haben²¹³. Sie haben sich empirisch mit dem Vergleich instruktiver und konstruktiver Lehrmethoden im Geschichtsunterricht auseinandergesetzt. Leider wurde dort weder detailliert auf die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden eingegangen, noch ein Ablaufplan erstellt, weshalb ich auf einen mir von Herrn van Norden zur Verfügung gestellten Ablaufplan zurückgreife, der lediglich den bereits beschriebenen Ablauf in Bezug auf die Bilderreihe, die Essays und die Gruppenarbeit mit den Lernplakaten enthält, keine thematischen Inhalte, wie sie für 2011 beschrieben werden konnten. Der Arbeitsauftrag auf dem Arbeitsblatt der Bilderreihe lautete: „Verschriftliche die Bilderreihe in einem zusammenhängenden Text!“^{214 215}.

Die Klasse von 2012 erschien eher durchschnittlich. Beim Lesen der Essays konnten keine besonderen Auffälligkeiten festgestellt werden.

4.2 Expositorischer Unterricht

Expositorischer Unterricht, instruktiver Unterricht, instruiertes Lernen – diese Begriffe beschreiben eine in der aktuellen Unterrichtspraxis vorherrschende Unterrichtsform, die sich dadurch auszeichnet, vorrangig lehrerzentriert zu sein. Die Lehrkraft plant den Unterricht und überprüft die Lernergebnisse der SuS. Können die SuS das Lehrangebot möglichst detailgetreu wiedergeben, erzielen sie gute Ergebnisse. Die für diese Unterrichtsform idealen und daher dominierenden Sozialformen sind der Lehrervortrag und das gelenkte Unterrichtsgespräch. Sie können durch Phasen, in denen Gelerntes wiederholt wird, ergänzt werden. Ein expositorischer **Einstieg** kennzeichnet sich dadurch, dass der Inhalt der Stunde oder der ganzen Reihe im Lehrervortrag vorgestellt wird. Innerhalb einer Unterrichtsreihe

²¹³ Franke/Franke/Koke, Instruktive versus konstruktive Lehrmethoden im Geschichtsunterricht.

²¹⁴ Siehe Bilderreihe 2012c6a, Anhang S. 300.

²¹⁵ Der Ablaufplan befindet sich im Anhang, S. 306.

kann auch ein wiederholender Einstieg erfolgen, indem die Lehrkraft die in der vorherigen Stunde behandelten Inhalte zusammenfasst. Anschließend präsentiert die Lehrkraft den SuS ein so ausgewähltes und aufbereitetes Material, welches ihnen genau die Problemstellung nahelegt, auf die sie im Rahmen der Stunde hinaus möchte. Die Lehrkraft plant die einzelnen Arbeitsschritte, die Arbeitszeit und die Sozialformen. Die SuS sind an dieser Planung nicht beteiligt. Auch die **Erarbeitungsphase** ist hauptsächlich lehrerzentriert. Neue Inhalte werden ebenfalls in einem Lehrervortrag vermittelt. Die Lehrkraft zeigt den SuS Schlüsseltechniken, indem sie z.B. eine Quelleninterpretation durchführt, die dann als Muster für die weitere Arbeit mit Quellen gilt. Lässt die Lehrkraft die SuS einmal selbst bestimmte Inhalte erarbeiten, so wird sie im expositorischen Unterricht durch das Vorgeben ausgewählter Materialien und ständige Intervention stark in den Prozess eingreifen, ein Scheitern unbedingt verhindern und die SuS bei jedem ihrer Schritte an die Hand nehmen. Die **Verarbeitung** liegt ebenfalls in der Hand der Lehrkraft. Sie fasst den behandelten Stoff und die erarbeiteten Inhalte zusammen und vertieft sie, indem sie selbst Anknüpfungspunkte zu anderen Themenbereichen knüpft. Sie kann die Zusammenfassung auch den SuS überlassen, um zu überprüfen, ob auch alles von ihr Intendierte gelernt wurde und ob sie an manchen Stellen noch nachbessern muss.²¹⁶

In beiden expositorisch unterrichteten Klassen wurden die Unterrichtsreihen zum Thema *Römer und Germanen* gehalten und die gleichen Bilder für die Bilderreihe verwendet. Daher kann die **Bilderreihe der Klassen 2013d6d und 2015b6d** ebenfalls gemeinsam vorgestellt werden. Unterschiede z.B. in Bezug auf die Arbeitsaufträge werden für die Klassen einzeln thematisiert.

Die Bilderreihe für die Unterrichtsreihe in der 6d aus dem Jahr 2013 wurde von einer Kommilitonin und mir im Rahmen unserer Praxisstudien im Seminar von Herrn van Norden selbst erstellt. Bei der Erstellung wurden die Hintergründe und Jahreszahlen recherchiert und auch so im Unterricht behandelt. Daher beziehe ich mich hier auf die Ausführungen zur Bilderreihe in unserer eigenen Studie²¹⁷.

Auf dem ersten Bild sieht man die Rekonstruktion eines germanischen Bauernhauses, genauer eines Wohnstallhauses. Es kann im Freilichtmuseum in Oerlinghausen besichtigt werden und symbolisiert die unberührte germanische Kultur zu einer Zeit, in der Römer und Germanen in

²¹⁶ Gesamter Absatz vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 140-166.

²¹⁷ Grund/Hülsege, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse.

Frieden lebten. Da 105 v. Chr. zum ersten Mal ein feindlicher Zusammenstoß zwischen Römern und Germanen verzeichnet ist, sollte das Bild vor diesem Zeitpunkt am Zeitlineal angebracht werden. Das zweite Bild zeigt einen Stahlstich des Hermannsdenkmals in Detmold und soll für die Schlacht am Teutoburger Wald 9 n. Chr. zwischen Römern und Germanen stehen. Darüber hinaus steht es aber auch für die Geschichte des Arminius, dessen Vater, ein germanischer Stammesführer, ihn und seinen Bruder Flavus zur militärischen Ausbildung nach Rom geschickt hatte, wo sie die römische Kultur kennenlernten. Als sich die Gelegenheit bot, stellte sich Arminius mit seinen germanischen Truppen gegen die Römer und schlug eine vernichtende Schlacht. Das dritte Bild ist eine Zeichnung des Limes, einer Grenzbefestigung der Römer, die dazu diente, sich vor weiteren Angriffen durch die Germanen zu schützen. Wo der Limes durch Wachtürme verstärkt war, wie auf dem Bild zu sehen ist, konnten Römer und Germanen unter Aufsicht Handel treiben. Der Limes entstand etwa ab 85 n. Chr., also sollte dieses Bild an entsprechender Stelle an das Zeitlineal gehängt werden. Es verdeutlicht, dass es neben der Feindschaft und den Kämpfen und Expeditionen auch eine Phase relativ friedlicher Koexistenz von etwa 300 Jahren zwischen Römern und Germanen gab. Die Errichtung des Limes zeigt, dass die Römer ihre Pläne für eine weitere Eroberung des Landes bis zur Elbe verwarfen; sie bauten aber östlich des Rheins und nördlich der Donau eine Zivilisation auf und stellten dort die Ordnungsmacht dar. Zahlreiche Städte im heutigen Deutschland entstanden in der Zeit der Römer, viele davon dort, wo der Limes verlief. Eine dieser Städte bzw. das Bild eines Grundrisses dieser Stadt sieht man auf Bild vier. Es handelt sich um die *Colonia Ulpia Traiana*, die heutige Stadt Xanten. Diese wurde etwa 100 n. Chr. gegründet, daher sollte das Bild dort am Zeitlineal angebracht werden. Bild fünf zeigt die Zeichnung des Querschnitts eines typischen römischen Wohnhauses, wie es z.B. in Xanten gestanden haben könnte, weshalb es ebenfalls auf 100 n. Chr. datiert wurde. Die Beschriftung der Räume und Gegenstände zeigt, dass zahlreiche deutsche Wörter lateinische Wurzeln haben. Es steht hier für die Romanisierung, also die Übertragung der römischen Kultur und Zivilisation durch die Römer auf meist unterworfenen Völker wie die Germanen. Das sechste und letzte Bild zeigt ein aktuelles Foto des zum Teil verfallenen Kolosseums in Rom. Es steht für den Zusammenbruch, das Ende und die Zerstörung des Imperium Romanum. Die nicht mehr zu verteidigende Größe des Römischen Reiches, die daraus resultierende Teilung des Reiches in ein Ost- und Westreich, die zahlreichen Kämpfe mit den Germanen, aber auch Naturkatastrophen führten in einem langen Prozess zum Ende des Römischen

Reiches. Dieses Ereignis wurde auf das Jahr 476 n. Chr. datiert, auf jenes Jahr, in dem der letzte weströmische Kaiser abgesetzt wurde.^{218,219}

4.2.1 2013d6d

Zu der Unterrichtsreihe der Klasse 6d aus dem Jahr 2013 liegen ebenfalls zwei Arbeiten von Studierenden auf dem Portal „Geschichte in der Region“ vor. Franke/Franke²²⁰ haben sich mit dem Vergleich von schüler- und lehrergesteuertem Unterricht befasst und dazu ebenfalls die Essays zu den Bilderreihen ausgewertet. Bei der lehrerzentrierten Unterrichtsreihe handelt es sich um die Reihe zum Thema *Römer und Germanen* der Klasse von 2013, jedoch wird der Unterrichtsverlauf nur sehr knapp dargestellt. In der zweiten Arbeit von Grund/Hülsegge²²¹ wird der Lernerfolg durch die Unterrichtsreihe anhand der Essays untersucht. Die Unterrichtsreihe bestand aus sechs Unterrichtseinheiten, jeweils Doppelstunden, und wurde von uns mit Hilfe von Herrn van Norden geplant und im Team-Teaching durchgeführt. Daher beziehe ich mich auch hier ausschließlich auf die Ausführungen in der eigenen Arbeit.²²²

In der ersten Unterrichtseinheit stellte Herr van Norden sich, uns und den Sinn und Zweck der Bilderreihe vor. Anschließend wurde die Bilderreihe mit dem Arbeitsauftrag: „Verschriftlicht die Bilder zu einer Geschichte!“²²³ das erste Mal von den SuS in Einzelarbeit verschriftlicht. Es folgte ein gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem die einzelnen Bilder gemeinsam zunächst Jahreszahlen und dann dem Zeitlineal zugeordnet wurden. Die Bilder wurden anhand eines Lehrervortrags detailliert erläutert. Die SuS sollten im Anschluss daran als Sicherung der Ergebnisse in Einzelarbeit die Bilder, die nun mit Jahreszahlen am Zeitlineal angeordnet waren, mit den neu gewonnenen Erkenntnissen zu einer Geschichte verschriftlichen. Die folgenden expositorischen Unterrichtseinheiten orientierten sich an jeweils einem der Bilder der Bilderreihe. Thema der zweiten Unterrichtseinheit war in Anlehnung an das zweite Bild der Bilderreihe die Geschichte des Arminius. Der Einstieg erfolgte durch einen stillen Impuls. Ein Bild, das Arminius und seinen Bruder Flavus darstellte, wurde ohne konkreten Arbeitsauftrag verteilt. Die aus dem stillen Impuls heraus entstandenen Assoziationen der SuS wurden in einem Brainstorming zusammengetragen und an der Tafel festgehalten. Zur

²¹⁸ Gesamter Absatz vgl. Grund/Hülsegge, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, S. 4-7.

²¹⁹ Beide Bilderreihen befinden sich im Anhang, 2013d6d: S. 301, 2015b6d: S. 302.

²²⁰ Franke/Franke, Schülergesteuertes vs. lehrergesteuertes Lernen im Geschichtsunterricht.

²²¹ Grund/Hülsegge, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse.

²²² Der entsprechende tabellarische Ablaufplan befindet sich im Anhang, S. 307-308.

²²³ Siehe Bilderreihe 2013d6d, Anhang S. 301.

Sicherung sollte das Tafelbild anschließend von allen SuS abgeschrieben werden. An dieses Brainstorming schloss sich ein vertiefendes gelenktes Unterrichtsgespräch an, in der das Bild detailliert beschreiben und die Personen identifiziert wurden. Es folgte eine Einzelarbeitsphase, in der eine Quelle zu der auf dem Bild dargestellten Szene gelesen wurde. Darin führen Arminius und Flavus ein Streitgespräch, wobei Arminius die Seite der Germanen und Flavus die der Römer vertritt. Von den Lehrkräften wurde darauf hingewiesen, dass Tacitus, römischer Autor der Quelle, dieses Gespräch erfunden hat und seine Adressaten Römer waren. Zunächst wurden das Bild und die Quelle mit den relevanten Daten an das Zeitlineal geheftet, anschließend wurde in einem Unterrichtsgespräch eine Tabelle an der Tafel erstellt, die die Sichtweise des Arminius und die des Flavus darstellte. Das führte zu einer Diskussion, in der Denkmal, Bild und Quelle in Bezug zueinander diskutiert wurden. Aus dieser Diskussion resultierten die Fragen, wer eigentlich der wahre Arminius war, welcher der beiden Brüder eher als Verräter bezeichnet werden könnte, ob Arminius romanisiert oder germanisiert wurde und für wen der Künstler, der Autor und der Erbauer des Denkmals Partei ergriffen haben und warum. Die Ergebnisse wurden wieder an der Tafel gesichert und nach mündlicher Zusammenfassung einiger SuS in die Hefte übertragen. Verarbeitet wurde das Gesagte dann nochmals in Form eines Lehrervortrags mit der Quintessenz, dass sich das Bild des Arminius über die Zeit verändert hat. Dies wurde wiederum in einem Unterrichtsgespräch diskutiert, und es wurden zwei Merksätze an der Tafel festgehalten: „1. Geschichte ist subjektiv. Menschen machen sich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Bilder von Personen aus der Geschichte und machen sie zu Vorbildern; 2. Feindschaft und Romanisierung gehen einher“²²⁴. Als Sicherung wurde eine Hausaufgabe mit folgendem Arbeitsauftrag gestellt: „Schreibe eine Geschichte mit dem Titel ‚Der wahre Arminius‘. Wer ist deiner Meinung nach der wahre Arminius? Wie würdest du ihn heute darstellen? Begründe deine Entscheidung“²²⁵. In der dritten Unterrichtsstunde wurde zunächst der Limes behandelt, um die Themen Kulturaustausch, Kulturgefälle, Migration und Handel aufzugreifen. In einem gelenkten Unterrichtsgespräch sollte das Bild, das den Limes darstellt, beschrieben werden. Dazu wurde das Bild an die Wand projiziert. Die Antworten der SuS wurden stichpunktartig an der Tafel festgehalten. In einer ersten Erarbeitungsphase wurde gemeinsam besprochen und von der Lehrkraft anhand einer großen historischen Karte verdeutlicht, wo der Limes damals verlief. Darauf folgte ein Lehrervortrag über die Handelskultur zwischen Römern und

²²⁴ Grund/Hülsege, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, S. 9.

²²⁵ Ebd..

Germanen mit besonderem Augenmerk auf die Waren, die der eine dem anderen anzubieten hatte. In einer Einzelarbeitsphase sollten die SuS dann schriftlich das Verhältnis zwischen Römern und Germanen charakterisieren. Die Ergebnisse wurden im Unterrichtsgespräch diskutiert, und folgendes Fazit wurde an der Tafel festgehalten: „Das Römische Reich war ökonomisch weiter entwickelt als Germanien, dies zeigt sich an dem Handel zwischen den beiden Bereichen“²²⁶. Aus dem folgenden Unterrichtsgespräch zum Handel am Limes wurde ein Bogen zum Thema Migration geschlagen, indem darüber gesprochen wurde, dass es für die Germanen auch die Möglichkeit gab, in eine römische Provinz auszuwandern. Dazu wurde in einer weiteren Erarbeitungsphase in Einzelarbeit ein Text aus dem Geschichtsbuch gelesen, in dem Gründe für und gegen eine Auswanderung genannt wurden. Diese sollten von den SuS schriftlich notiert werden. In einem erneuten gelenkten Unterrichtsgespräch wurden die verschiedenen Argumente dann diskutiert, an der Tafel festgehalten und von den SuS in ihre Hefte übertragen. Letztlich wurde darüber abgestimmt, welche Argumente die SuS überzeugender fanden. Das Ergebnis wurde auf einem Flipchart festgehalten und gemeinsam diskutiert. In einer zweiten Verarbeitungsphase wurde mit der Diskussion über Einwanderung heute der Gegenwartsbezug hergestellt. Die Hausaufgabe diente diesmal nicht der Sicherung, sondern der thematischen Vorbereitung auf die nächste Stunde. Die SuS sollten mit den Informationen aus ihrem Schulbuch den Begriff der Völkerwanderung schriftlich erläutern. Entsprechend begann die vierte Unterrichtseinheit mit dem Thema Völkerwanderung. Der Einstieg erfolgte durch das Einsammeln aller und Vorlesen einzelner Hausaufgaben. Diese wurden dann gemeinsam diskutiert und eine von der Lehrkraft vorgegebene, korrekte Definition des Begriffes der Völkerwanderung wurde an der Tafel festgehalten. Die Völkerwanderung wurde in einer ersten Erarbeitungsphase in Form eines Lehrervortrags veranschaulicht. Dazu wurde eine Folie mit der Karte des römischen Reiches an die Wand projiziert und weitere Folien mit den Routen der verschiedenen Völker hinzugefügt. Dieser Prozess wurde in einem Unterrichtsgespräch diskutiert, und die Definition an der Tafel wurde entsprechend modifiziert. In der zweiten Erarbeitungsphase ging es um den Untergang des Römischen Reiches. Dazu wurde ein Hörspiel auf CD mehrfach abgespielt, in dem verschiedene Gründe für den Untergang genannt wurden. Die SuS sollten sich die Gründe notieren, sodass sie besprochen und an der Tafel festgehalten werden konnten. Zur Sicherung der Ergebnisse erhielten die SuS folgenden Arbeitsauftrag für eine Einzelarbeit: „Erzähle die Geschichte des Untergangs des Römischen Reiches. Beziehe alle Informationen an der Tafel

²²⁶ Grund/Hülsege, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, S. 9.

mit ein“²²⁷. Einige SuS lasen ihre Texte vor, woraufhin im Unterrichtsgespräch Fehler korrigiert wurden. Die fünfte Unterrichtseinheit thematisierte die Frage, was vom Römischen Reich geblieben ist. Zum Einstieg wurde der Name Romulus an die Tafel geschrieben und die SuS konnten in einem Brainstorming ihre Assoziationen mit diesem Namen äußern. Anschließend wurde ein Lehrervortrag zu Romulus, der Sage nach der Gründer Roms, und dem letzten weströmischen Kaiser Romulus Augustulus gehalten. In der anschließenden Erarbeitungsphase wurde mit der Methode des Gruppenpuzzles der Frage nachgegangen, ob das Römische Weltreich wirklich untergegangen ist. Das Produkt des Gruppenpuzzles war ein Lernplakat, das noch in der gleichen Stunde fertiggestellt werden sollte. Zur Sicherung wurde die Hausaufgabe gestellt, einen Text zur bearbeiteten Frage zu verfassen. In der sechsten und letzten Unterrichtseinheit wurde die Bewertung der Plakate in Form eines Lehrervortrags vorgestellt und anschließend im Unterrichtsgespräch diskutiert. Die SuS bekamen dann den Auftrag, sich anhand der Informationen der Plakate eine eigene Meinung zu der noch immer nicht beantworteten Frage zu bilden, ob das Römische Reich untergegangen ist oder nicht. Zur Meinungsabfrage der gesamten Klasse wurde eine Sternchenwolke an der Tafel erstellt, indem alle SuS sich zwischen ja und nein mit einem Sternchen einordnen sollten. Dieses Bild wurde abschließend beschrieben und diskutiert. Im Anschluss wurde die Bilderreihe ein zweites Mal ausgeteilt und von den SuS verschriftlicht. Nach den Sommerferien, etwa neun Wochen nach der letzten von uns gestalteten Unterrichtseinheit, wurde der Lerngruppe die Bilderreihe von Herrn van Norden ein drittes und letztes Mal zur Verschriftlichung vorgelegt.²²⁸

Bei der Durchsicht der Essays der Klasse von 2013 fiel auf, dass innerhalb dieser Lerngruppe, was die narrativen Kompetenzen anging, keine auffällig schwachen, dagegen aber viele starke Essays existierten. Durch die Fokussierung auf die Frage, ob das Römische Reich wirklich untergegangen ist oder ob heute noch etwas davon existiert, wurden lange Texte verfasst, in denen durch die Diskussion dieser Frage oft das elaborierte Niveau sowohl der A-Reihe als auch der kompositorischen Kompetenz erreicht wurde.

²²⁷ *Grund/Hülsege*, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, S. 9.

²²⁸ Gesamter Absatz vgl. ebd., S. 8-11.

4.2.2 2015b6d

Zu der Unterrichtsreihe in der Klasse 6d aus dem Jahr 2015 liegt noch keine Arbeit auf dem Portal „Geschichte in der Region“ vor. Herr van Norden hat die ersten beiden Unterrichtseinheiten selbst geleitet und die weiteren Einheiten mit Studierenden gemeinsam geplant und sie in der Umsetzung begleitet. Die Studierenden unterrichteten zu zweit oder zu dritt, wobei sich die Gruppen von Woche zu Woche abwechselten. Jede Gruppe leitete zwei Unterrichtseinheiten. Die Informationen über die Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten wurden mir von Herrn van Norden zur Verfügung gestellt.²²⁹

Im Rahmen der ersten Unterrichtseinheit erfolgte der Einstieg ebenfalls wie oben beschrieben durch einen Lehrervortrag Herrn van Nordens, der sich, die Studierenden und seine Studien in Bezug auf die Bilderreihe vorstellte. In der folgenden ersten Erarbeitungsphase erfolgte dann die erste Verschriftlichung der Bilderreihe mit dem Arbeitsauftrag: „Verschriftliche die Bilder zu einer ‚wahren‘ Geschichte!“²³⁰. In der zweiten Erarbeitungsphase wurde die Bilderreihe im gelenkten Unterrichtsgespräch durch Bilder und Jahreszahlen an der Tafel besprochen. Die SuS wurden zunächst aufgefordert, die Bilder zu erläutern und zu ordnen, um sie in einem nächsten Schritt den richtigen Jahreszahlen zuzuordnen. Im Rahmen der dritten Erarbeitungsphase sollten dann wieder im Unterrichtsgespräch die Bilder und Zahlen dem vor der Unterrichtsstunde im Klassenraum angebrachten Zeitlineal zugeordnet werden. Es folgte die Verarbeitungsphase mit dem Arbeitsauftrag: „Erzählt die Geschichte der Bilderreihe mithilfe der Informationen an Tafel und Zeitlineal!“ Dies sollte in Einzelarbeit erledigt werden. Als Hausaufgabe sollten die SuS anhand von Informationen aus ihrem Schulbuch das Leben der Germanen beschreiben. In der zweiten Unterrichtseinheit, die ebenfalls von Herrn van Norden durchgeführt wurde, stand das Thema Hermann bzw. Arminius im Blickpunkt. Dazu wurde zunächst zum Einstieg das Bild des Hermannsdenkmals aus der Bilderreihe an die Wand projiziert. Im Unterrichtsgespräch wurden Hypothesen dazu gebildet, woher die Menschen im 19. Jahrhundert, als das Denkmal errichtet wurde, wussten, wie Arminius ausgesehen hatte und wie sie zu ihm standen und warum sie ihn überhaupt Hermann nannten. Es folgte eine erste Erarbeitungsphase. Wieder wurde ein Bild an die Wand projiziert, diesmal zeigte es Arminius und seinen Bruder Flavus an der Weser. Das Bild stammte aus dem Jahr 1793. Im Unterrichtsgespräch wurden wieder Hypothesen dazu gebildet, wer auf dem Bild zu sehen sein könnte. Die Aussagen der SuS wurden in einem Tafelbild festgehalten. In einer

²²⁹ Anhand der Informationen habe ich einen Ablaufplan erstellt, siehe Anhang S. 309-317.

²³⁰ Siehe Bilderreihe 2015b6d, Anhang S. 302.

dritten Erarbeitungsphase wurde dann ein Arbeitsblatt mit einem Text des Tacitus von 120 n. Chr. ausgeteilt, der die im Bild dargestellte Szene zwischen den Brüdern thematisierte. Der Text sollte zuerst in Einzelarbeit gelesen werden, bevor in Partnerarbeit darüber diskutiert und Fragen geklärt werden sollten. In einem Unterrichtsgespräch wurde das Tafelbild erweitert und die Informationen des Bildes mit denen des Textes in Verbindung gesetzt. Es folgte die Verarbeitungsphase. Auch hier sollte in Form eines Unterrichtsgesprächs zunächst das Tafelbild zusammengefasst und anschließend diskutiert werden, woher sowohl der Zeichner des Bildes als auch Tacitus ihre Informationen hatten. In einem dritten Schritt wurde die Frage nach dem wahren Hermann bzw. Arminius diskutiert. Abschließend bekamen die SuS den Arbeitsauftrag, in Einzelarbeit einen Text zum Thema *Der wahre Hermann/Arminius* zu verfassen. Die dritte Unterrichtsreihe zum Thema *Der Limes – Friedens- und Kriegsgrenze* wurde dann von Studierenden durchgeführt. Der Einstieg erfolgte in Form eines Unterrichtsgesprächs, in dem das Bild des Limes aus der Bilderreihe an die Wand projiziert und von den SuS beschrieben und zeitlich eingeordnet werden sollte. Darüber hinaus wurde besprochen, wann der Limes gebaut bzw. zerstört wurde. In einer ersten Erarbeitungsphase wurde die Folie einer Karte des Römischen Reiches aufgelegt und auch als Arbeitsblatt ausgeteilt. Es wurde nun im Unterrichtsgespräch besprochen, wo der Limes entlangführte und warum er dort gebaut wurde. In einer weiteren Erarbeitungsphase wurde in Einzelarbeit ein Text über die Funktion des Limes gelesen. In der Verarbeitungsphase wurde dazu im Unterrichtsgespräch ein Tafelbild erstellt. In einer weiteren Verarbeitungsphase wurden in Gruppenarbeit Rollenspiele zur Funktion des Limes eingeübt und in der Sicherungsphase auf freiwilliger Basis vorgestellt. Zur Ergebnissicherung und um den Gegenwartsbezug herzustellen, bekamen die SuS darüber hinaus den Arbeitsauftrag, die Geschichte des Limes in Einzelarbeit schriftlich zu erzählen und Beispiele von heute zu finden, bei denen der Handel auch friedliche Kontakte zwischen Menschen verschiedener Herkunft schafft. Der Einstieg der vierten Unterrichtseinheit zum Thema römische Städte beinhaltete die Gliederung der Einheit durch einen Lehrervortrag. In einem Unterrichtsgespräch wurde die Leitfrage der Stunde ein erstes Mal diskutiert: Wo hättet ihr lieber gelebt? Eine erste Einschätzung wurde per Sternchenwolke auf einer Folie festgehalten. Ein zweiter Einstieg erfolgte durch einen Hörausschnitt aus dem Film „Life of Brian“. Anschließend wurde die Transkription des Gehörten ausgeteilt und zunächst in Einzelarbeit auf unbekannte Begriffe und Gebäude untersucht, bevor die römischen Gebäude im Unterrichtsgespräch an der Tafel gesammelt wurden. In einer ersten Erarbeitungsphase wurden drei Infotexte zu römischen

Gebäuden und ihren Funktionen in drei Gruppen zunächst in Einzelarbeit gelesen. Anschließend tauschten sich die SuS in Gruppenarbeit innerhalb der drei Gruppen aus. Die Resultate wurden wieder im Unterrichtsgespräch an der Tafel festgehalten. Es folgte eine zweite Erarbeitungsphase mit einem Unterrichtsgespräch zu der Frage, wie die Germanen im Gegensatz zu den Römern lebten. Anschließend sollten die SuS schriftlich begründen, wo sie gerne gelebt hätten – im römischen Reich oder in Germanien. Anschließend wurde eine zweite Sternchenwolke zu der schon genannten Leitfrage mit der ersten verglichen. Man diskutierte, warum einige der SuS ihre Meinung geändert hatten. Der Gegenwartsbezug wurde in einer dritten Erarbeitungsphase hergestellt, in der im Unterrichtsgespräch, gestützt auf eine Folie mit der Karte von Sennestadt, der Frage nachgegangen wurde, welche Gebäude und deren Funktionen bis heute geblieben sind. Die fünfte Unterrichtseinheit behandelte das Thema Völkerwanderung. Zunächst gaben die Studierenden im Lehrervortrag einen Überblick über den Ablauf der Stunde. Der thematische Einstieg erfolgte im Unterrichtsgespräch in Form eines Brainstormings zum Begriff der Völkerwanderung. Anschließend wurde der Begriff im Lehrervortrag mit Einbezug des Zeitlineals erläutert. Die erste Erarbeitungsphase beinhaltete eine Einzelarbeit in Form des Stationslernens. Es wurden vier Stationen angeboten, jeweils eine mit Arbeitsblättern zu den Westgoten, den Franken, den Vandalen und den Sachsen. Die Ergebnissicherung erfolgte im durch Folien und Tafel gestützten Unterrichtsgespräch. Der Gegenwartsbezug erfolgte durch die in Einzelarbeit geleistete Beantwortung der Leitfrage: „Ist der Begriff Völkerwanderung heute noch zutreffend?“ Die sechste, die Unterrichtsreihe thematisch abschließende Unterrichtseinheit beschäftigte sich mit dem Thema *Römisches Erbe – Was lebt von den Römern weiter, sind wir heute weiter als sie?* Nach einem motivierenden Einstieg durch ein Zitat des US-Präsidenten Nixon²³¹, das im Unterrichtsgespräch diskutiert wurde, erfolgte eine erste Erarbeitungsphase. Es wurden im Unterrichtsgespräch in Form eines Brainstormings Begriffe zum Thema römisches Erbe gesammelt und an der Tafel festgehalten. In der zweiten Erarbeitungsphase wurde anhand von Entdeckungszetteln eine Entdeckungsreise durchgeführt. Mit den neu gewonnenen Informationen wurde in der folgenden Sicherungsphase die Mindmap an der Tafel ergänzt. Zur Reflexion bekamen die SuS zum Schluss den Arbeitsauftrag, in Einzelarbeit einen Text zu der Frage zu schreiben: „Was lebt von den Römern weiter, sind wir heute weiter als sie?“ Zu Beginn der siebten Unterrichtseinheit wurde die Bilderreihe ein

²³¹ Aus den vorliegenden Informationen ging nicht hervor, um welches Zitat es sich genau handelte.

zweites Mal verschriftlicht.²³² Die Bilderreihe wurde zwei Wochen nach dem thematischen Ende der Unterrichtsreihe ein drittes Mal von den SuS verschriftlicht.

Bei der Klasse von 2015 war besonders auffällig, dass viele SuS statt einer wahren Geschichte eine Phantasiegeschichte schrieben, was die Kodierung kompliziert gestaltete. Das verwundert, da der Arbeitsauftrag lautete: „Verschriftliche die Bilder zu einer ‚wahren‘ Geschichte“. Laut Aussagen Herrn van Nordens wurde nach der Verschriftlichung des ersten Essays nochmal explizit darauf hingewiesen, was mit einer wahren Geschichte gemeint ist. Doch auch in den folgenden Essays wurden diese Hinweise von einigen SuS ignoriert. Es kann nur vermutet werden, dass sie evtl. durch die An- und Abführungen um das Wort „wahr“ verwirrt wurden. Darüber hinaus fällt innerhalb dieser Lerngruppe auf, dass der Wortlaut im zweiten und dritten Essay oft sehr ähnlich ist. Dies lässt sich durch die kurze Zeit von nur zwei Wochen erklären, die zwischen dem zweiten und dritten Essay lag. Hier muss man sich nachher fragen, ob bei so einer kurzen Zeit überhaupt von Nachhaltigkeit gesprochen werden kann. Ein Vergleich zu der Klasse von 2013 mit neun Wochen zwischen dem zweiten und dritten Essay kann evtl. darüber Aufschluss geben. Schneidet die Klasse von 2015 hier sehr viel besser ab, muss die kurze Zeitspanne in die Betrachtungen einbezogen werden. Insgesamt scheint diese Klasse sehr motiviert gewesen zu sein, da oft sehr viel geschrieben wurde.

²³² Wie im Ablaufplan erkennbar ist, endete damit aber nicht der Unterricht der Studierenden. An das Thema Römer und Germanen schlossen sich noch zwei weitere Unterrichtseinheiten zu den Themen *Christianisierung von unten* und *Christianisierung von oben* an, die aber in Bezug auf die Bilderreihe und die Essays keine Rolle spielen und daher hier nicht Gegenstand der Betrachtungen sind.

5. Analyse und Interpretation der Ergebnisse mit Vergleich der Ergebnisse anderer Studien

Wie schon in Kapitel 4 beschrieben, erfolgten die Analyse und Auswertung des Materials durch das speziell für die qualitative Inhaltsanalyse entwickelte Computerprogramm atlas.ti. Dieses lieferte nach der Kodierung die für die Erstellung von Diagrammen in Excel notwendigen Häufigkeitstabellen. Für die Interpretationen im Rahmen dieses fünften Kapitels wurden aber nur die Diagramme verwendet, in denen die Häufigkeiten anhand von Prozentzahlen dargestellt wurden, um die Ergebnisse mit denen anderer Studien vergleichen zu können.²³³

Das Vorgehen in Bezug auf die Interpretation orientiert sich jeweils an den einzelnen Schritten des jeweiligen Auswertungsplans und enthält folgende Inhalte:

1. Die Entwicklung der Niveaus als Liniendiagramm,
2. das Gesamtbild der Verteilung der Niveaus als Säulendiagramm (außer beim Vergleich der einzelnen Klassen unter Einbezug von stark/schwach und m/w, da diese Diagramme zu komplex wurden, und bei der Lernprogression insgesamt, da hier kein Vergleich angestellt wurde),
3. die Gesamtentwicklung der Niveaus als Säulendiagramm (außer wenn es zu komplex und unübersichtlich wurde, sodass die Diagramme zu breit wurden und nicht mehr in den Rahmen dieser Arbeit passten, wie z.B. beim Vergleich exploratorisch [stark/schwach] [m/w] / expositorisch [stark/schwach] [m/w]),
4. die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen als Liniendiagramm,
5. die Verteilung der Niveaus innerhalb der einzelnen Kompetenzen im Vergleich als Säulendiagramm, z.B. exploratorisch/expositorisch (außer wenn es auch hier durch die Größe der Diagramme zu unübersichtlich wurde),
6. die Entwicklung der Niveaus innerhalb der einzelnen Kompetenzen im Vergleich als Säulendiagramm, z.B. exploratorisch/expositorisch (außer wenn es auch hier durch die Größe der Diagramme zu unübersichtlich wurde).

²³³ Die vollständigen Auswertungen befinden sich im Anhang, ab S. 348. Hier finden sich neben den Diagrammen mit Prozentzahlen auch diejenigen mit den absoluten Zahlen, außer es ergab keinen Sinn, solche zu erstellen, wie z.B. beim Vergleich der einzelnen Klassen in Form von Säulendiagrammen, da die Klassen und demnach auch die Grundmenge unterschiedlich groß waren. Zum besseren Verständnis dieser Ausführungen befinden sich die Auswertungspläne der einzelnen Unterkapitel ebenfalls im Anhang, ab S. 318.

Die beiden dem intermediären Niveau der Zeitkompetenz A-Reihe zugeordneten Erzähltypen, das traditionale Erzählen (A2.1) und das kritische Erzählen (A2.2) wurden innerhalb der Auswertung zum Teil zum intermediären Niveau zusammengefasst, wenn es z.B. um die Darstellung der Verteilung und Entwicklung der Niveaus aller vier Kategorien ging.

Im Anschluss an die eigene Analyse erfolgt jeweils ein Vergleich zu den Ergebnissen anderer Studien, aber nur wo dies durch Übereinstimmung des untersuchten Gegenstands und/oder der untersuchten Spezifika und/oder in Bezug auf vergleichbare Kodierleitfäden und Auswertungsinstrumente sinnvoll war. Das heißt konkret, ein Vergleich erfolgt anhand der Pilotstudie van Nordens und der daraufhin unter den gleichen Prämissen entstandenen Arbeiten von Schürenberg²³⁴, Möllenkamp²³⁵, Hohendorf²³⁶, Mersch²³⁷ und Bartsch²³⁸.

Generell geht es in diesem Kapitel um die übergeordnete Frage, ob ein Lernfortschritt in Bezug auf die narrativen Kompetenzen stattgefunden hat und wenn ja, wie nachhaltig diese Lernprogression war. Nach van Norden gilt: „Ein Lernfortschritt ist immer dort zu verzeichnen, wo die Zahl der Kodierungen auf dem basalen Niveau zugunsten der beiden anderen Stufen sinkt“²³⁹. Dementsprechend werden zunächst die Ergebnisse des ersten Essays, wird also die Ausgangsposition betrachtet. Anschließend geben die Ergebnisse des zweiten Essays Aufschluss über den unmittelbaren Einfluss der Unterrichtsreihe auf die Entwicklung der narrativen Kompetenzen. Durch die Betrachtung der Ergebnisse des dritten Essays können dann Schlüsse bezüglich der Nachhaltigkeit des Gelernten gezogen werden. Von positiver Nachhaltigkeit ist dann zu sprechen, wenn der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay unter dem entsprechenden Wert im ersten Essay liegt, während die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus über den jeweiligen Ausgangswerten liegen.

²³⁴ Schürenberg, Empirische Untersuchung.

²³⁵ Möllenkamp, Empirische Analyse.

²³⁶ Hohendorf, Empirische Untersuchung.

²³⁷ Mersch, Empirische Untersuchung.

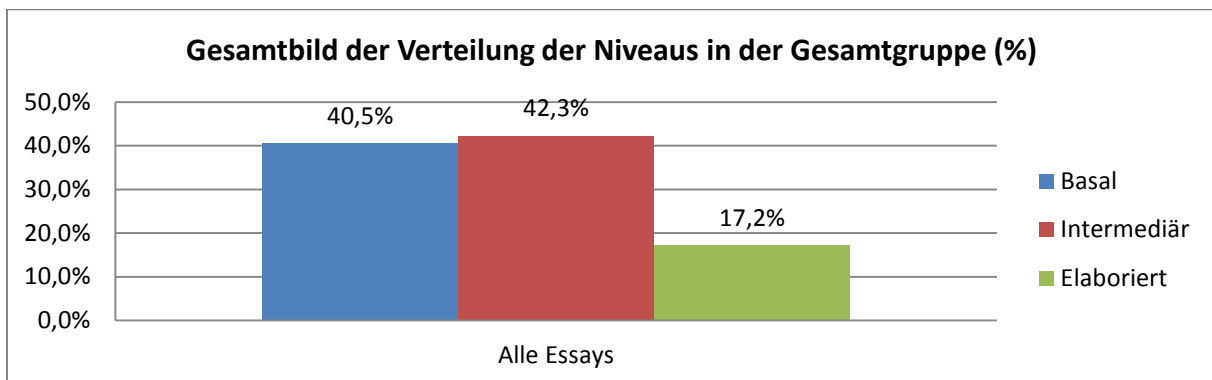
²³⁸ Bartsch, Praktikumsbericht.

²³⁹ van Norden, Geschichte ist Zeit, S. 264.

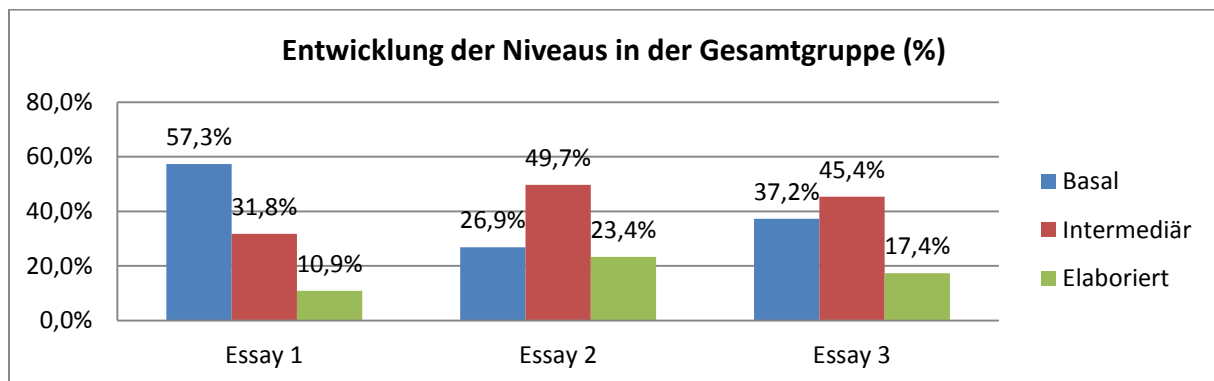
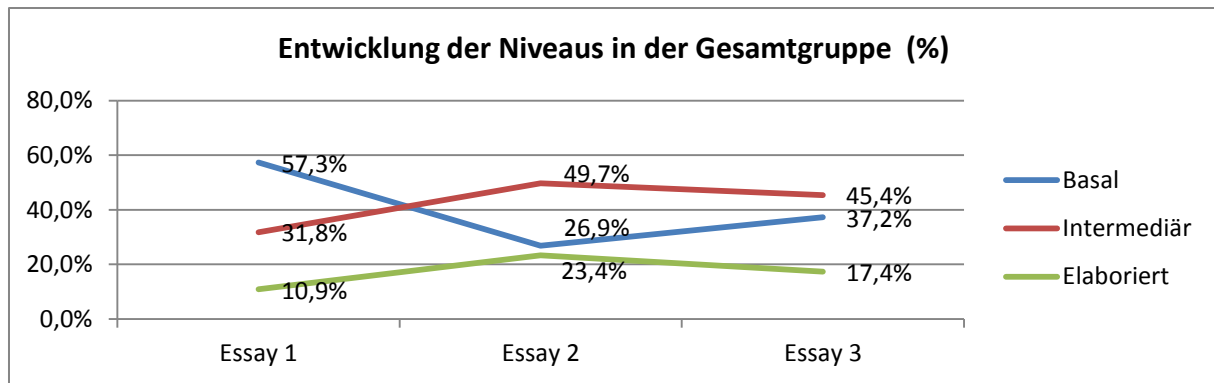
5.1 Lernprogression insgesamt

Für die Lernprogression innerhalb der Gesamtgruppe lautet meine **These**: Vom ersten zum zweiten Essay gibt es einen erheblichen Zuwachs in allen Kategorien, die Kurve fällt zum dritten Essay aufgrund der Zeit, die zwischen den letzten beiden Erhebungen lag leicht ab, bleibt aber höher als zu Beginn. Es lässt sich demnach ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernzuwachs verzeichnen.

Eine Betrachtung der gesamten Gruppe ist sinnvoll, um einen Gesamtüberblick über die Entwicklung der Niveaus insgesamt und in Bezug auf die einzelnen Kategorien zu bekommen. Es gilt aber festzuhalten, dass die untersuchten Klassen sich in Bezug auf die Klassengröße, den Anteil an Jungen und Mädchen, das Leistungsniveau und auch in Bezug auf die Unterrichtsstile und die Bildergeschichten zum Teil erheblich unterscheiden. In den folgenden Kapiteln werden diese Unterschiede immer kleinschrittiger deutlich gemacht, sodass nach Abschluss der Analyse alle eventuellen Einflüsse in die Untersuchung einbezogen worden sein sollten. Das sollte einen vielschichtigen, möglichst ganzheitlichen Blick auf das Gesamtergebnis ermöglichen.



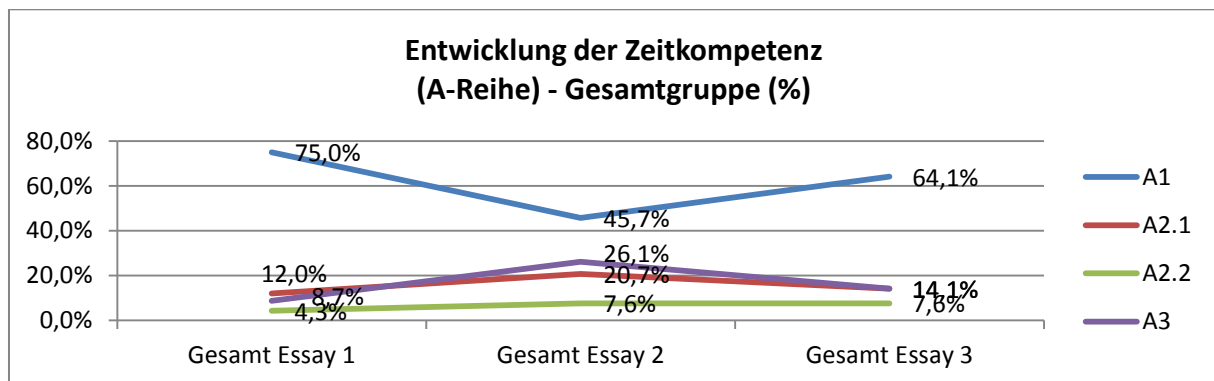
Das Gesamtbild der Verteilung der Niveaus unter Berücksichtigung aller Essays in allen Kategorien fällt recht gut aus, denn der Wert derjenigen SuS, die das basale Niveau erreicht haben, liegt mit 40,5% unter dem Wert derer, die das intermediäre Niveau erreicht haben (42,3%). Somit ist das basale nicht das am häufigsten erreichte Niveau ist. Dennoch liegen die beiden Niveaus zu nah zusammen, um von einem überaus positiven Ergebnis zu sprechen. Darüber hinaus wurde das elaborierte Niveau nur in 17,2% aller Kodierungen erreicht.



Betrachtet man die Entwicklung der Niveaus in allen Kategorien im Laufe der drei Essays, zeigt sich aber ein relativ positives Ergebnis, das die Ausgangsthese bestätigt. Im ersten Essay, also vor der Unterrichtsreihe, erreichen 57,3% der SuS das basale Niveau, 31,8% das intermediäre Niveau und immerhin 10,9% das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay, also direkt im Anschluss an die Unterrichtsreihe, sinkt die Prozentzahl des basalen Niveaus um mehr als die Hälfte auf 26,9%, vor allem zugunsten des intermediären Niveaus (von 31,8% auf 49,7%) aber auch zugunsten des elaborierten Niveaus (von 10,9% auf 23,4%). Mit dieser Entwicklung kann man zufrieden sein, denn es zeigt sich, dass ein Lernzuwachs durch die Unterrichtsreihen und den Geschichtsunterricht stattgefunden hat. In Bezug auf die Nachhaltigkeit wäre eine weitere Verbesserung oder ein Konstanthalten der Ergebnisse des zweiten Essays zwar wünschenswert, aber utopisch, daher ist ein leichter Abfall hier zu erwarten, vor allem weil zwischen Essay 2 und 3 einige Wochen Zeit lagen, in denen entweder Ferien oder eine Unterrichtsreihe zu einem neuen Thema stattfanden. Wie zu erwarten, steigt der Wert des basalen Niveaus von 26,9% auf 37,2% wieder etwas an, bleibt aber mit knapp 20 Prozentpunkten Unterschied deutlich unter dem Ergebnis im ersten Essay. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt leicht von 49,7% auf 45,4%, bleibt also mit 13,6 Prozentpunkten Unterschied auch über dem Wert des ersten Essays, während der Wert des elaborierten Niveaus von 23,4% auf 17,4% sinkt, also auch mit 6,5 Prozentpunkten Unterschied über dem Wert des ersten Essays liegt. Es hat ein nachhaltiger Lernerfolg in

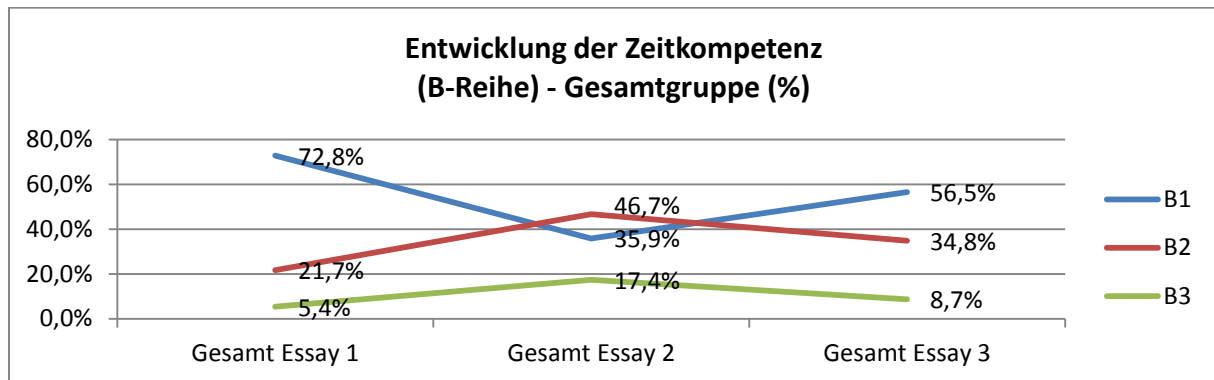
Bezug auf die narrativen Kompetenzen durch die Unterrichtsreihen bzw. durch den Geschichtsunterricht stattgefunden, und die Eingangsthese konnte bestätigt werden.

Es wird sich zeigen, dass der Lernerfolg je nach Kategorie unterschiedlich verläuft. Dazu sollen nun die Entwicklungen der einzelnen Kompetenzen betrachtet werden.

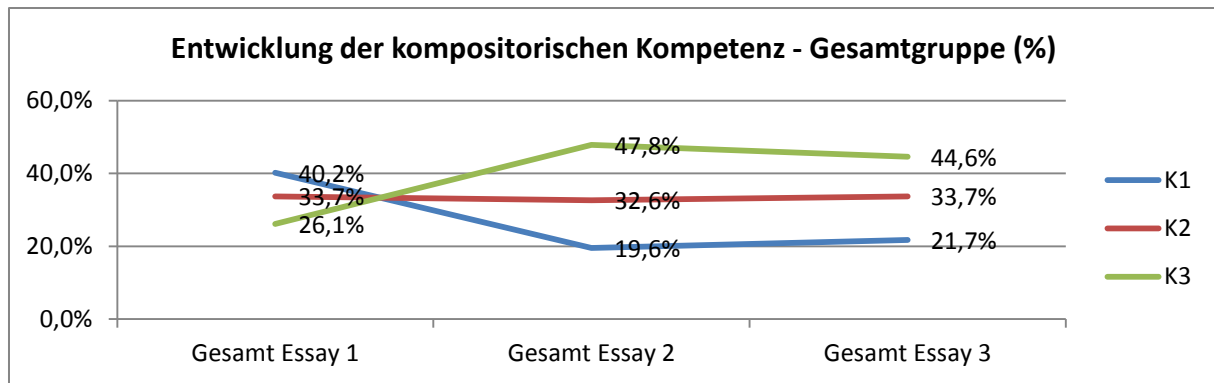


In Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe erreichen mit 75% drei Viertel aller in die Untersuchung einbezogenen SuS im ersten Essay lediglich das basale Niveau. Der Erwerb dieser Kompetenz scheint also entweder sehr schwer zu sein oder ihr Inhalt war den meisten SuS vor der Unterrichtsreihe nicht bekannt bzw. vertraut, sodass sie keine Gegenwartsbezüge herstellen. 12% der SuS erreichen das intermediäre Niveau durch traditionales Erzählen und 4,3% durch kritisches Erzählen. Traditionales Erzählen fällt also leichter als kritisches Erzählen. Immerhin 8,7% erreichen im ersten Essay das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay ist ein Lernerfolg zu verzeichnen, da der Wert des basalen Niveaus zugunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus von 75% auf 45,7% fällt. Das intermediäre Niveau erreichen im zweiten Essay 20,7% durch traditionales Erzählen und 7,6% durch kritisches Erzählen. Der Wert des elaborierten Niveaus steigt von 8,7 auf 26,1%, was als sehr positive Entwicklung in dieser Kategorie bewertet werden kann. In Bezug auf die Nachhaltigkeit verhält sich die Entwicklung zum dritten Essay ähnlich wie bei der Gesamtentwicklung. Der Wert des basalen Niveaus steigt um 18,4 Prozentpunkte auf 64,1%, während die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus sinken. In Bezug auf das intermediäre Niveau fällt der Wert der SuS, die traditional erzählen auf 14,1%, während der Wert derer, die kritisch erzählen, konstant bei 7,6% bleibt. Der Wert des elaborierten Niveaus fällt ebenfalls auf 14,1%. Trotz dieser negativen Entwicklung vom zweiten zum dritten Essay ist ein nachhaltiger Lernerfolg in dieser Kategorie zu verzeichnen, da der Wert des basalen Niveaus

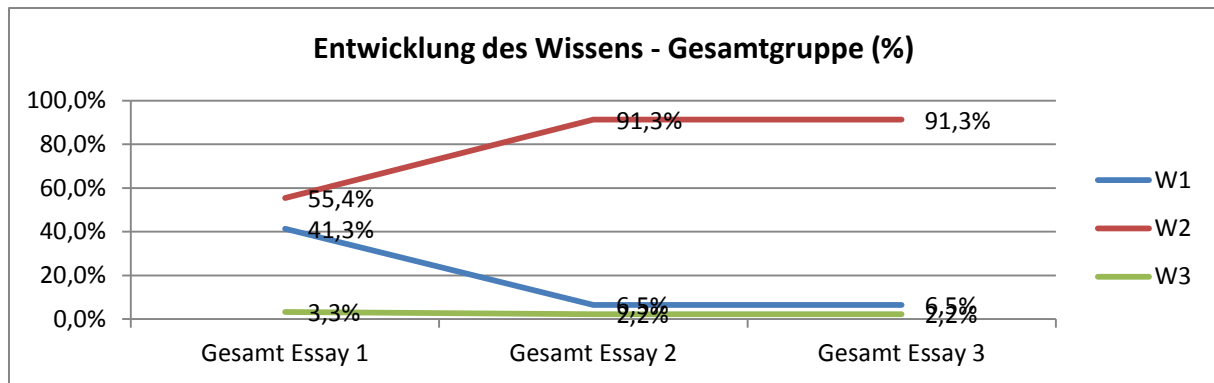
im dritten Essay niedriger ist als im ersten Essay, während die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus jeweils höher als die Ausgangswerte im ersten Essay sind.



Die Entwicklung der Zeitkompetenz B-Reihe verläuft ähnlich der Entwicklung der Zeitkompetenz A-Reihe. Auch hier erreichen im ersten Essay mit 72,8% die meisten SuS das basale Niveau, was wieder darauf hindeuten könnte, dass Zeit generell und hier insbesondere Jahreszahlen und Zeitspannen bisher wenig Beachtung im Geschichtsunterricht gefunden haben. Im ersten Essay erreichen 21,7% der SuS das intermediäre Niveau und nur 5,4% das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay ist ein Lernerfolg zu verzeichnen, da der Wert des basalen Niveaus zugunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus um 36,9 Prozentpunkte auf 35,9% sinkt. Der Wert derer, die das intermediäre Niveau erreichen, steigt um 25 Prozentpunkte auf 46,7% und der Wert derer, die das elaborierte Niveau erreichen um 12 Prozentpunkte auf 17,4%. In Bezug auf die Nachhaltigkeit verhält sich der Lernerfolg in dieser Kategorie wie in der Gesamtgruppe und der A-Reihe, denn auch hier steigt der Wert des basalen Niveaus zwar im dritten Essay wieder zuungunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus auf 56,5%, bleibt aber unter seinem Ausgangswert im ersten Essay. Entsprechend verhalten sich die beiden höheren Niveaus. Der Wert des intermediären Niveaus fällt um knapp 12 Prozentpunkte auf 34,8% während der Wert des elaborierten Niveaus um 8,7 Prozentpunkte auf 8,7% fällt, die Werte beider Niveaus sind aber im dritten Essay höher als im ersten Essay, was auf einen Lernerfolg schließen lässt, wenn auch auf keinen sehr hohen.



Die Entwicklung der kompositorischen Kompetenz dürfte sich von der im Rahmen der anderen, den SuS eher weniger vertrauten Kategorien der Zeitkompetenz erstens unterscheiden und zweitens deutlich besser ausfallen und einen hohen Lernerfolg mit sich bringen. Da diese Kompetenz nicht nur auf das Fach Geschichte begrenzt ist und auch in den anderen Fächern, z.B. Deutsch, gefördert worden sein sollte, dürften die Ausgangswerte schon relativ hoch sein. Die Entwicklung sollte deutlich positiv sein, da durch das in der Unterrichtsreihe vermittelte neue Wissen auch die Fähigkeit zu Begründungen und zur Abwägung verschiedener Argumente gefördert worden sein sollte. Diese These wird zu einem Großteil durch die Auswertung bestätigt. Im ersten Essay erreichen zwar mit 40,2% immer noch die meisten SuS lediglich das basale Niveau, das intermediäre Niveau mit 33,7% und das elaborierte Niveau mit 26,1% liegen aber nur relativ knapp darunter, was auf eine erheblich bessere Ausgangslage als in den zuvor ausgewerteten Zeitkompetenzen schließen lässt. Der erhebliche positive und auch nachhaltige Lernzuwachs wird dadurch deutlich, dass der Wert des intermediären Niveaus mit 32,6% im zweiten Essay und 33,7% im dritten Essay über die gesamte Erhebung konstant bleibt, während der Wert des basalen Niveaus im zweiten Essay zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus um 20,6 Prozentpunkte auf 19,6% fällt und im dritten Essay nur leicht auf 21,7% steigt, also fast konstant bleibt, während der Wert des elaborierten Niveaus im zweiten Essay um 21,7 Prozentpunkte auf 47,8% steigt und dort ebenfalls relativ konstant bei 44,6% bleibt.



In Bezug auf die Entwicklung des Wissens innerhalb der Gesamtgruppe ist ein erheblicher Lernzuwachs im zweiten Essay zu erwarten, der im dritten Essay leicht abfällt, weil über die Zeit wahrscheinlich einiges wieder vergessen wurde. Daher überrascht dieses Gesamtergebnis insofern, dass hier im ersten Essay nicht das basale, sondern das intermediäre Niveau mit 55,4% von über der Hälfte aller SuS erreicht wurde, also schon vor der Unterrichtsreihe ein hohes Maß an Wissen zu dem Thema vorhanden war. Mit 41,3% erreicht aber immer noch ein relativ großer Anteil der SuS das basale Niveau, während der Anteil der SuS, die im ersten Essay das elaborierte Niveau erreichen, mit 3,3% verschwindend gering ist. Erläuterungen historischer Informationen durch weitere historische Informationen (intermediäres Niveau) scheinen den SuS also schon vor der Unterrichtsreihe geläufig gewesen zu sein, wohingegen Stellungnahmen und eine eigene Bewertung von Ereignissen als positiv oder negativ (elaboriertes Niveau) den SuS entweder schwer fallen, oder, so meine These, im Unterricht von der Lehrkraft bisher eher nicht erwünscht waren. Es findet zum zweiten Essay ein erheblicher Lernerfolg statt, da der Wert der SuS, die das basale Niveau erreichen, mit 34,8 Prozentpunkten stark zugunsten des Wertes des intermediären Niveaus auf 6,5% fällt und im dritten Essay konstant bleibt, während der Wert derer, die das intermediäre Niveau erreichen, um 35,9 Prozentpunkte auf 91,3% steigt und dort ebenfalls konstant bleibt. Die Vermittlung von Faktenwissen scheint den SuS also vertraut und bekannter Bestandteil des bisherigen Geschichtsunterrichts gewesen zu sein. Negativ entwickelt sich dagegen der Wert des elaborierten Niveaus, der im zweiten Essay auf 2,2% sinkt und dort konstant bleibt. Ein Erreichen des elaborierten Niveaus in der Wissenskategorie scheint also weitaus schwieriger für die SuS als in den zunächst als schwieriger eingestuften Zeitkompetenzen. Diese Entwicklung ist als ambivalent einzustufen. Es verdeutlicht, dass historische Fakten gut aufgenommen und mit weiteren historischen Fakten verknüpft werden können, was positiv ist. Eine eigene Meinung, Stellungnahme oder Bewertung gelingt aber nur einem verschwindend geringen Teil der Gesamtgruppe. Das ist bedenklich, da es suggeriert, dass in der Schule und

im Geschichtsunterricht noch immer das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von Faktenwissen gelegt wird, statt die SuS zu mündigen Bürgern mit Mut und Kompetenz zur eigenen Meinung zu erziehen.

Zusammenfassend ist in der Gesamtgruppe sowohl ein kurzfristiger als auch ein nachhaltiger Lernerfolg in allen vier Kategorien festzustellen. Der Erfolg ist in der A-Reihe eher gering, ebenso wie in der B-Reihe, dort aber dennoch höher als in der A-Reihe. In der Zeitkompetenz A-Reihe wird innerhalb des intermediären Niveaus öfter traditional als kritisch erzählt. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz und das Wissen kann ein erheblicher positiver Lernzuwachs verzeichnet werden, der auch nachhaltig positiv ausfällt. Der Lernzuwachs innerhalb der kompositorischen Kompetenz vollzieht sich sowohl auf intermediärem als auch auf elaboriertem Niveau, innerhalb des Wissens aber nur auf intermediärem Niveau, während das elaborierte Niveau sinkt.

5.1.1 Vergleich mit anderen Studien

In seiner Pilotstudie kommt van Norden im Gesamtvergleich zu dem Ergebnis, dass in der Zeitkompetenz B-Reihe, der kompositorischen und der Wissenskompetenz nachhaltige Lernfortschritte zu verzeichnen sind, in der Zeitkompetenz A-Reihe dagegen nicht, weil diese sich negativ entwickelt.²⁴⁰ Die Befunde der drei erstgenannten Kompetenzen können durch die Ergebnisse dieser Studie also bestätigt werden, die der A-Reihe dagegen nicht, da hier ebenfalls eine positive Entwicklung auszumachen war.

Schürenberg und Möllenkamp kommen zu dem Schluss, dass durch die Unterrichtsreihe vor allem die Zeitkompetenz B-Reihe und das Wissen gefördert wurden. In diesen beiden Kategorien sei der Lernzuwachs am deutlichsten zu erkennen. Die A-Reihe zeigte bei beiden keine signifikante Entwicklung, aber auch keine Negativtendenz wie bei van Norden. Demnach entsprechen ihre Ergebnisse in Bezug auf die drei genannten Kompetenzen etwa denen dieser Studie, obwohl die B-Reihe hier weniger stark positiv beeinflusst wurde. Die Ergebnisse Schürenbergs und Möllenkamps unterscheiden sich aber in der kompositorischen Kompetenz stark von denen dieser Studie und auch von der Pilotstudie. Während beide eine

²⁴⁰ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 265-268.

Negativentwicklung ausmachen, konnte in dieser Studie ein erheblicher positiver und auch nachhaltiger Lernerfolg festgestellt werden.²⁴¹

Die Ergebnisse der Studie Hohendorfs entsprechen im Gesamtbild denen der vorliegenden Studie. In allen vier Kategorien konnte sie einen nachhaltigen Lernerfolg attestieren, wobei die A- und B-Reihe eher schwach, die kompositorische Kompetenz stärker und das Wissen am deutlichsten positiv beeinflusst wurden. Sie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Arbeit mit dem Zeitlineal sich positiv auf die B-Reihe, aber nicht auf die A-Reihe ausgewirkt hat.²⁴²

Mersch kommt zu dem Ergebnis, dass sich die A- und B-Reihe positiv entwickeln, die B-Reihe etwas positiver als die A-Reihe. Tendenziell entspricht dieses Ergebnis denen Schürenbergs, Möllenkamps und Hohendorfs und auch denen dieser Studie. Mersch stellt aber, wie Schürenberg, eine nachhaltig negative Entwicklung der kompositorischen Kompetenz fest, die in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden konnte. In Bezug auf die Wissenskompetenz dagegen entsprechen die Ausführungen Merschs exakt meinen Beobachtungen: Sie stellt ein hohes Vorwissen und eine positive Entwicklung des intermediären Niveaus fest, während das elaborierte Niveau kontinuierlich sinkt. Auch sie kommt zu der These, dass für SuS Fakten eine zentrale, übergeordnete Rolle zu spielen scheinen, während die Äußerung einer eigenen Meinung als eher nicht angebracht erscheint.²⁴³

Bartsch kommt generell zu dem Ergebnis, dass alle vier Kategorien durch den Geschichtsunterricht positiv beeinflusst wurden, was dem Gesamtergebnis dieser Studie entspricht. Die Lernprogression in Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe und das Wissen beschreibt sie als eher stark, in Bezug auf die Zeitkompetenz B-Reihe und die kompositorische Kompetenz als eher schwach.²⁴⁴

Bezüglich der positiven Entwicklung konnten die Ergebnisse dieser Studie also für die B-Reihe und das Wissen durch alle Vergleichsstudien bestätigt werden, in Bezug auf die A-Reihe und die kompositorische Kompetenz zeigten sich unterschiedliche Resultate.

²⁴¹ Vgl. *Schürenberg*, Empirische Untersuchung, S. 21-22; vgl. *Möllenkamp*, Empirische Analyse, S. 14.

²⁴² Vgl. *Hohendorf*, Empirische Untersuchung, S. 16.

²⁴³ Vgl. *Mersch*, Empirische Untersuchung, S. 13-16.

²⁴⁴ Vgl. *Bartsch*, Praktikumsbericht, S. 10-12.

5.2 Korrelation der Kompetenzen

Für die Korrelation der einzelnen Kompetenzen lautet meine **These**: Es gibt keine Korrelation der einzelnen Kompetenzen in Bezug auf ihre jeweilige Entwicklung.

Um die Frage zu beantworten, wie bzw. ob sich die Kompetenzen in Korrelation zueinander entwickeln, wurde mit dem Programm atlas.ti eine Korrelationstabelle erstellt, die darüber Aufschluss geben kann. Als signifikant sind Korrelationen zu bezeichnen, die über dem Faktor 0,5 liegen; als Korrelationen im mittleren Bereich werden diejenigen bezeichnet, die über dem Faktor 0,3 liegen.²⁴⁵ Da im Rahmen der Korrelationstabelle alle Werte unter 0,3 lagen, sind sie als nicht aussagekräftig einzustufen, was bedeutet, dass sich die Eingangsthese bestätigen lässt und keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien festzustellen sind. Sie bedingen einander also nicht und sind frei kombinierbar.

	A1	A2.1	A2.2	A3	B1	B2	B3	K1	K2	K3	W1	W2	W3	TOTALS:
A1	0	0	0	0	0,21	0,04	0	0,06	0,02	0,01	0,05	0,14	0,01	0,54
A2.1	0	0	0	0	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,03	0	0,14
A2.2	0	0	0	0	0	0,04	0	0	0	0,02	0	0,03	0	0,08
A3	0	0	0	0	0,02	0,05	0,03	0	0,04	0,08	0	0,02	0,04	0,27
B1	0,21	0,05	0	0,02	0	0	0	0,16	0,12	0,04	0,14	0,18	0,01	0,92
B2	0,04	0,01	0,04	0,05	0	0	0	0,03	0,03	0,1	0,01	0,16	0	0,47
B3	0	0,01	0	0,03	0	0	0	0,01	0,02	0,01	0,01	0,04	0	0,13
K1	0,06	0,01	0	0	0,16	0,03	0,01	0	0	0	0,07	0,09	0	0,43
K2	0,02	0,01	0	0,04	0,12	0,03	0,02	0	0	0	0,03	0,11	0	0,37
K3	0,01	0,01	0,02	0,08	0,04	0,1	0,01	0	0	0	0,01	0,14	0,02	0,42
W1	0,05	0,01	0	0	0,14	0,01	0,01	0,07	0,03	0,01	0	0	0	0,33
W2	0,14	0,03	0,03	0,02	0,18	0,16	0,04	0,09	0,11	0,14	0	0	0	0,95
W3	0,01	0	0	0,04	0,01	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0,07

5.2.1 Vergleich mit anderen Studien

Sowohl van Norden als auch Schürenberg, Möllenkamp und Hohendorf kommen in Bezug auf die Korrelation der Kompetenzen zu demselben Ergebnis und bestätigen somit den Befund, dass die Kategorien einander nicht bedingen und frei kombiniert werden können.²⁴⁶

Mersch und Bartsch haben keine Korrelationsanalysen durchgeführt.

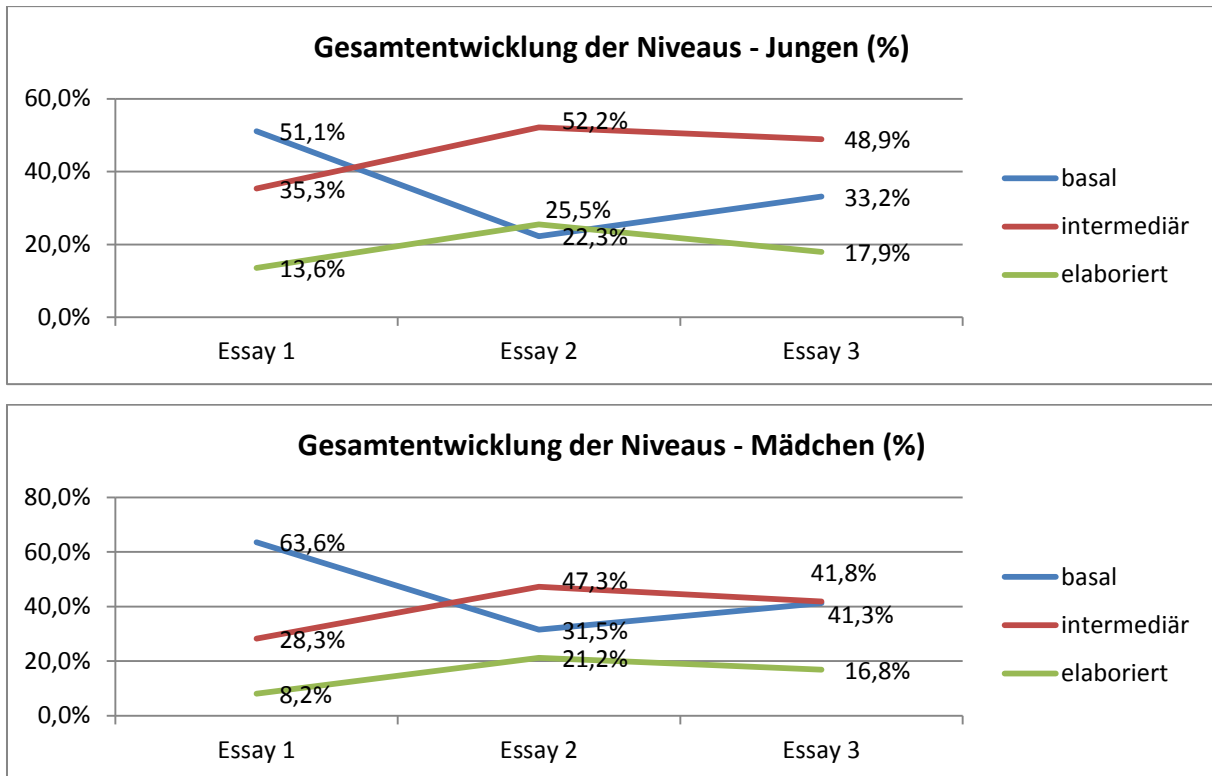
²⁴⁵ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 263.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 263, 268; vgl. Schürenberg, *Empirische Untersuchung*, S. 24; vgl. Möllenkamp, *Empirische Analyse*, S. 16-17; vgl. Hohendorf, *Empirische Untersuchung*, S. 17.

5.3 Geschlechtsspezifische Lernprogression

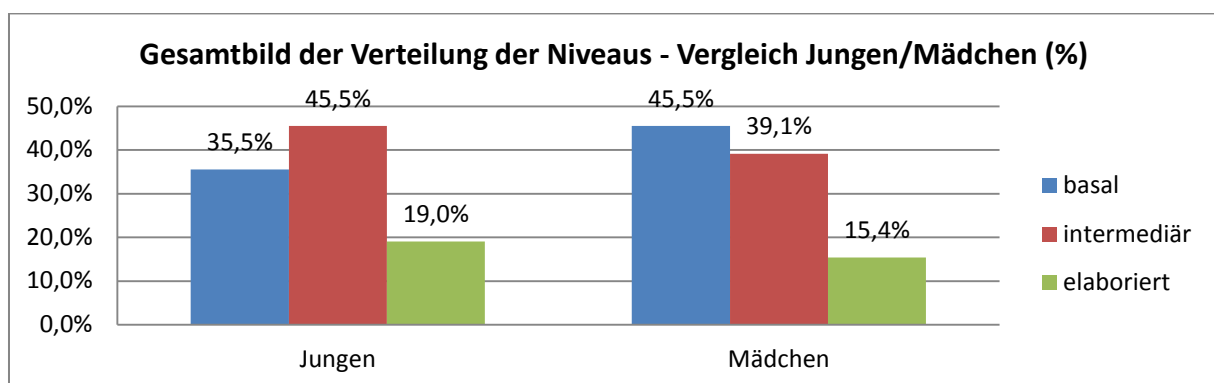
Für die geschlechtsspezifische Lernprogression innerhalb der Gesamtgruppe lautet meine **These**: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

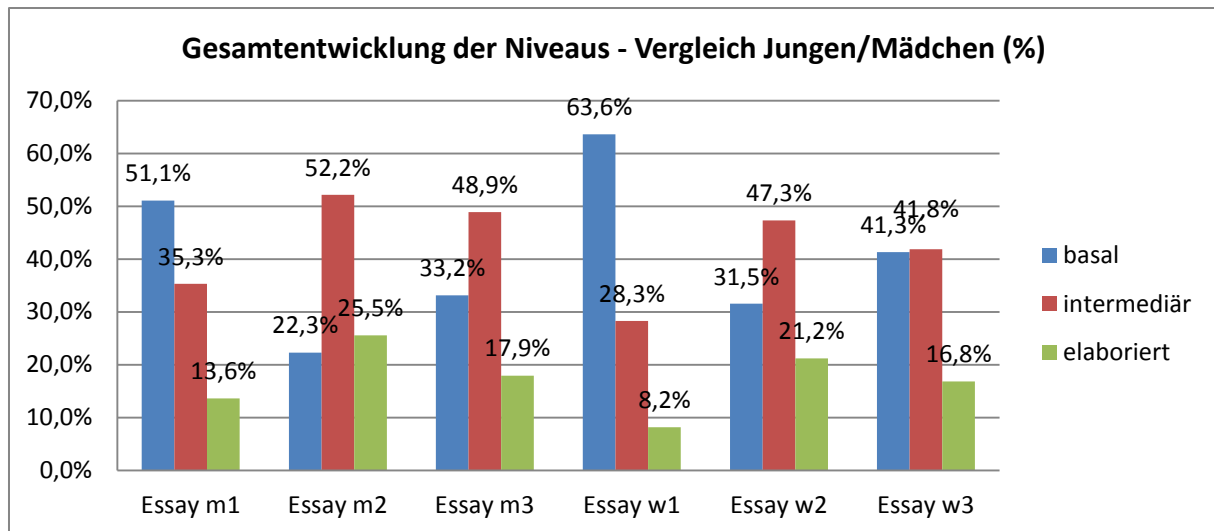
Der Umstand, dass die Anzahl der Jungen und Mädchen mit jeweils 46 innerhalb der Gesamtgruppe genau gleich ist, bietet eine sehr gute Ausgangslage für einen Vergleich.



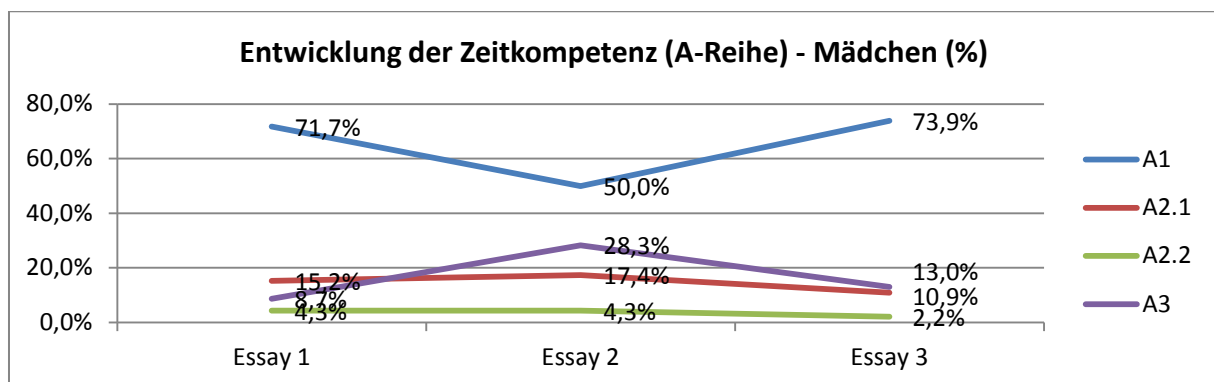
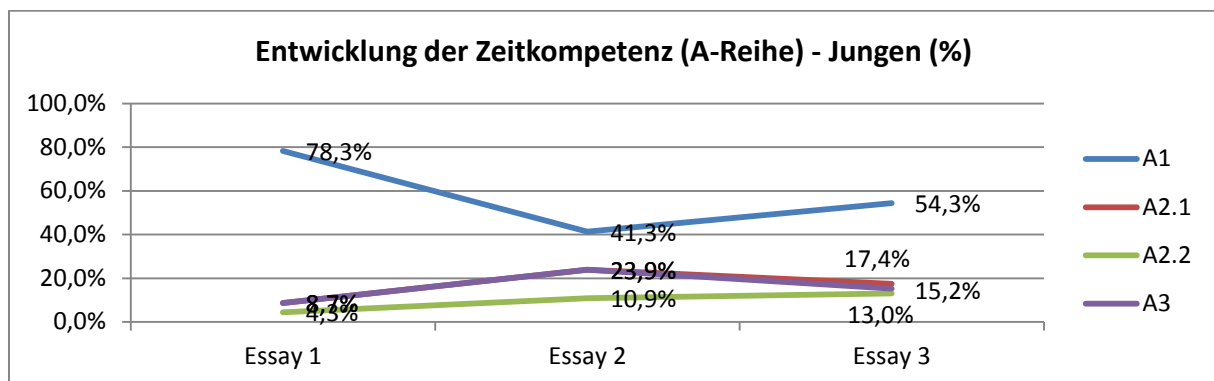
Die Gesamtentwicklung der Niveaus der Jungen und Mädchen innerhalb der Gesamtgruppe verläuft bezüglich der Kurvenverläufe sehr ähnlich. Vor der Unterrichtsreihe erreicht der Großteil beider Gruppen das basale Niveau, gefolgt vom intermediären Niveau. Am geringsten ist der Anteil derer, die das elaborierte Niveau erreichen. Im zweiten Essay sinkt der Wert des basalen Niveaus zugunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus, steigt dann aber im dritten Essay wieder leicht an, während die intermediären und elaborierten Werte wieder leicht sinken. Kleine Unterschiede sind aber dennoch zu beobachten. Während der Anteil der Jungen, die im ersten Essay das basale Niveau erreichten, bei 51,1% liegt, ist dieser mit 63,6% bei den Mädchen etwas höher. Das intermediäre Niveau ist mit 35,3% öfter vertreten als bei den Mädchen mit 28,3%. So verhält es sich auch mit dem elaborierten Niveau, welches 13,6% der Jungen und 8,2% der Mädchen im ersten Essay erreichten. Somit startet die Gruppe der Jungen etwas besser als die Mädchen.

Im zweiten Essay fällt bei den Jungen der Wert des basalen Niveaus um 25,6 Prozentpunkte auf 25,5%, bei den Mädchen um 32,1 Prozentpunkte auf 31,5%. Die Mädchen können also einen etwas höheren Lernerfolg vorweisen als die Jungen. Bei den Jungen steigt der Wert des intermediären Niveaus um 16,9 Prozentpunkte auf 52,2% und der des elaborierten Niveaus um 11,9 Prozentpunkte auf 25,5%, während bei den Mädchen der Wert des intermediären Niveaus um 19 Prozentpunkte auf 47,3% und der des elaborierten Niveaus um 13 Prozentpunkte auf 21,2% steigt. Ganzheitlich gesehen liegen die Jungen aber in den höheren Niveaus immer noch über und im basalen Niveau immer noch unter den Mädchen. Diese Tendenz zieht sich bis ins dritte Essay durch. Bei den Jungen steigt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay hauptsächlich zuungunsten des Wertes des elaborierten Niveaus und zu einem geringen Teil auch des intermediären Niveaus um knapp 10 Prozentpunkte auf 33,2%. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt leicht um 3,3 Prozentpunkte auf 48,9% und der des elaborierten Niveaus um 7,6 Prozentpunkte auf 17,9%. Bei den Mädchen verläuft es ähnlich, die Anzahl derer, die das basale Niveau erreichen, steigt um ebenfalls knapp 10% zuungunsten des intermediären und elaborierten Niveaus auf 41,3%. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt um 5,5 Prozentpunkte auf 41,3% und der des elaborierten Niveaus sinkt um 4,4 Prozentpunkte auf 16,8%. Insgesamt lässt sich bei beiden Gruppen ein nachhaltiger Lernerfolg feststellen, da sie beide in Bezug auf das basale Niveau im dritten Essay unter dem Ausgangswert und in Bezug auf die beiden höheren Niveaus über den Ausgangswerten liegen. Insgesamt sind die Werte in allen drei Essays bei den Jungen, wenn auch nur leicht, als besser einzustufen als die Werte der Mädchen, wobei die Mädchen vom ersten zum zweiten Essay aber eine positivere Entwicklung aufweisen können. Die Eingangsthese konnte somit nicht bestätigt werden. Die leichte Tendenz zugunsten der Jungen lässt sich anhand der folgenden Säulendiagramme verdeutlichen.



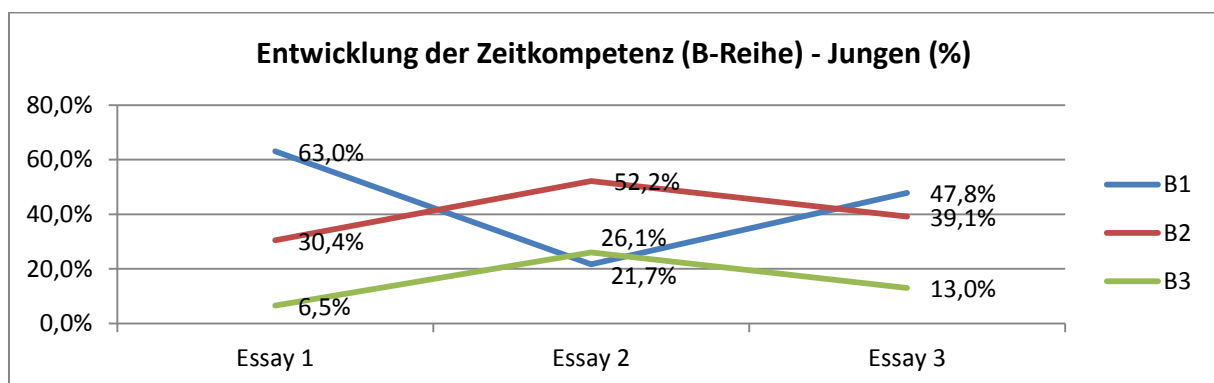
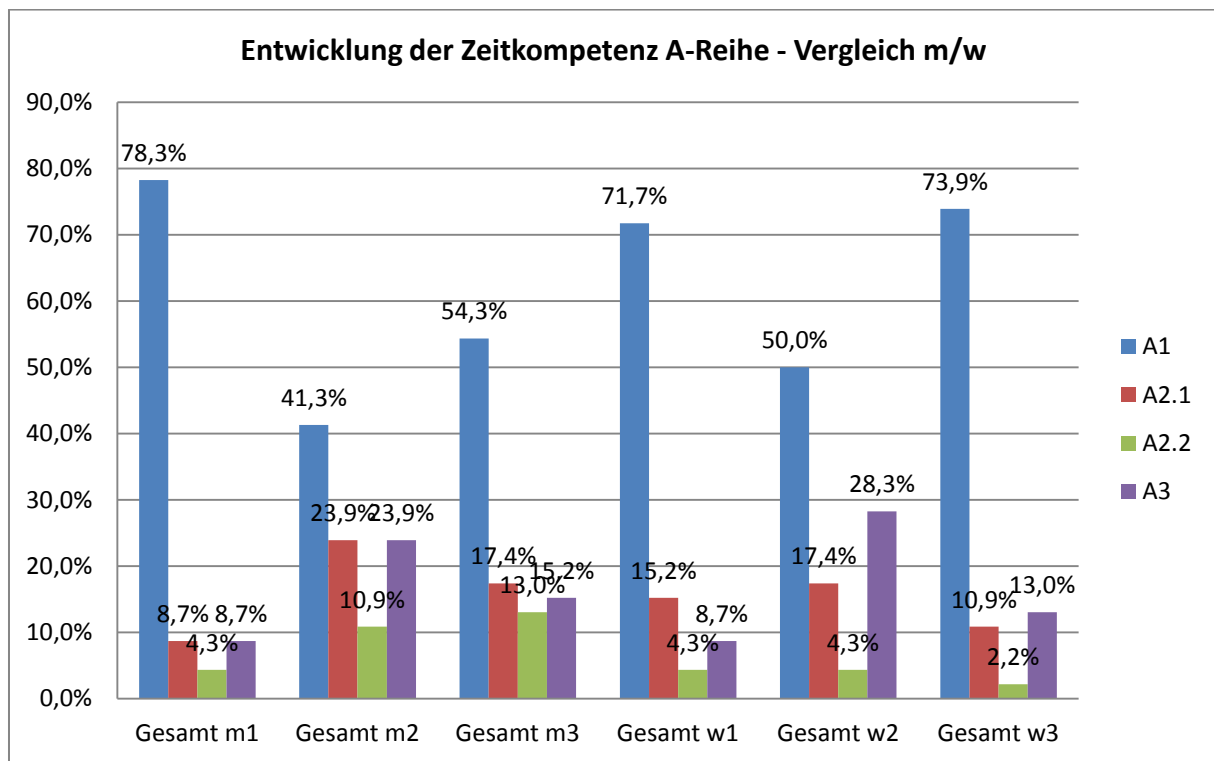
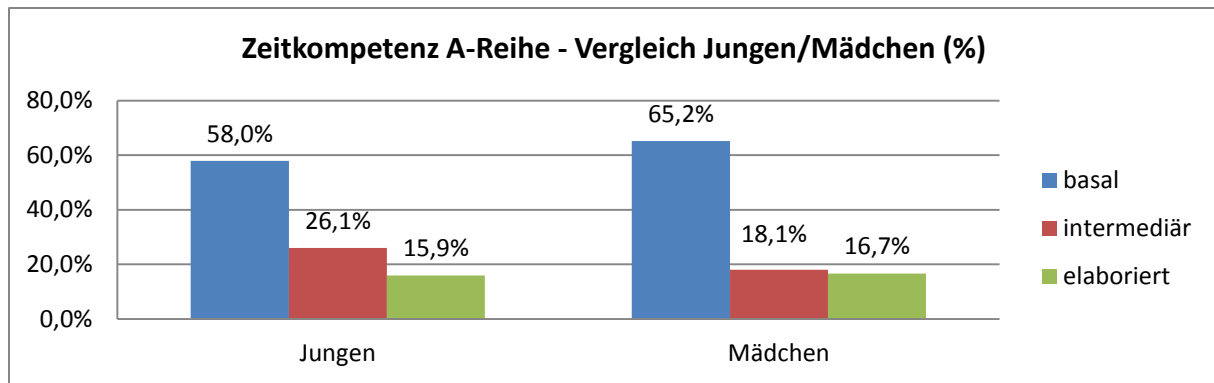


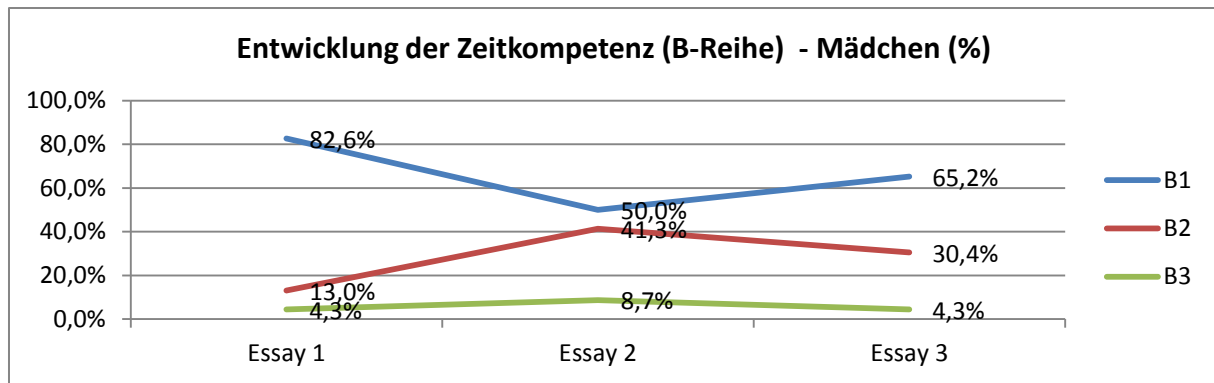
Neben der Gesamtentwicklung ist auch die geschlechtsspezifische Entwicklung in Bezug auf die einzelnen Kategorien interessant, um zu prüfen, ob es dort Unterschiede gibt oder sich das Gesamtbild auf alle Kategorien übertragen lässt.



In der Zeitkompetenz A-Reihe starten die Jungen und Mädchen relativ ähnlich, wobei die Mädchen durch etwas höhere Werte in den höheren Niveaus etwas besser aufgestellt sind. Die Jungen starten im ersten Essay mit 78,3% auf basalem Niveau, mit knapp 80% also eher schwach. Die Mädchen sind allerdings nur bedingt besser, sie starten mit 71,7% auf basalem

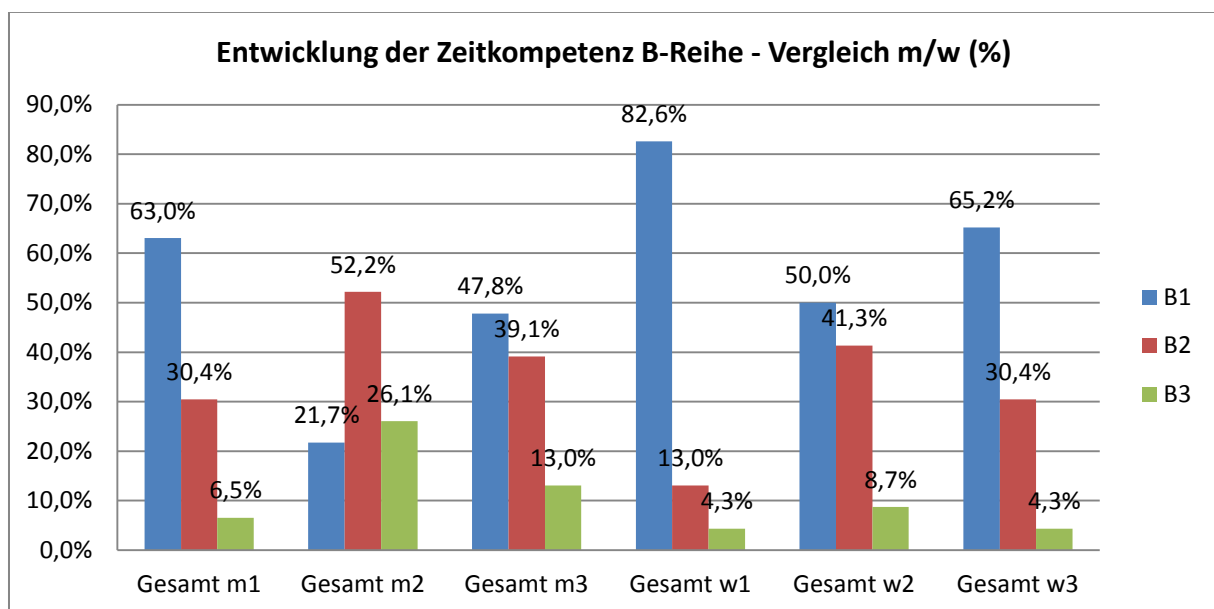
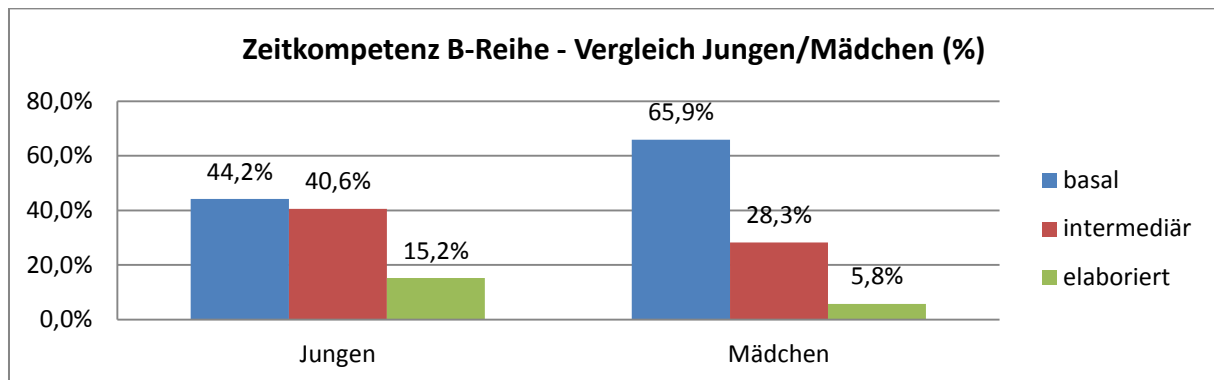
Niveau. Die Jungen erreichen das intermediäre Niveau durch traditionales Erzählen zu 8,2% und durch kritisches Erzählen zu 4,3%; die Mädchen durch traditionales Erzählen zu 15,2% und durch kritisches Erzählen zu 4,3%. Das elaborierte Niveau erreichen in beiden Gruppen 8,7%. Im zweiten Essay fällt der Wert des basalen Niveaus bei den Jungen um 37 Prozentpunkte auf 41,3%, während er bei den Mädchen um 21,7 Prozentpunkte auf 50% fällt. Der Lernerfolg ist hier also, genau umgekehrt zum Ergebnis der Gesamtgruppe, bei den Jungen etwas höher. Hier steigt der Wert des intermediären Niveaus durch traditionales Erzählen um 15,2 Prozentpunkte auf 23,9% und durch kritisches Erzählen um 6,6 Prozentpunkte auf 10,9% und der des elaborierten Niveaus um 15,2 Prozentpunkte auf 23,9%. Bei den Mädchen dagegen steigt der Wert des intermediären Niveaus durch traditionales Erzählen nur leicht um 2,2 Prozentpunkte auf 17,4%, der Wert des kritischen Erzählens stagniert bei 4,3%, aber der des elaborierten Niveaus steigt um 19,6 Prozentpunkte auf 28,3%. In Bezug auf die Nachhaltigkeit gewinnen in dieser Kategorie klar die Jungen, da bei ihnen im dritten Essay der Wert des basalen Niveaus weniger stark ansteigt als bei den Mädchen und es unter dem Ausgangswert bleibt. Der Wert des basalen Niveaus steigt bei den Jungen um 13 Prozentpunkte auf 54,3% zuungunsten der Werte des traditionellen Erzählens (um 6,5 Prozentpunkte auf 17,4%) und des elaborierten Niveaus (um 8,7 Prozentpunkte auf 15,2%). Entgegen der Erwartung steigen die Werte des kritischen Erzählens zum dritten Essay erneut an, aber nur um 2,1 Prozentpunkte auf 13%. Bei den Mädchen steigt der Wert des basalen Niveaus um 23,9 Prozentpunkte, also doppelt so stark wie bei den Jungen, auf 73,9%, was somit dem Ausgangswert der Mädchen auf basalem Niveau liegt und somit einen deutlichen negativ Trend in Bezug auf den nachhaltigen Lernerfolg ergibt. Dementsprechend sinken alle anderen Werte der Niveaus der Kategorie bei den Mädchen im dritten Essay. Der des traditionellen Erzählens sinkt um 6,5 Prozentpunkte auf 10,9%, das kritische Erzählen um 2,1 Prozentpunkte auf 2,2%, und der des elaborierten Niveaus sinkt um 15,3 Prozentpunkte auf 13%. Das basale Niveau liegt somit über und das intermediäre Niveau liegt unter den Ausgangswerten im ersten Essay. In Bezug auf das elaborierte Niveau ist ein leichter Erfolg zu verzeichnen, den die negativen Entwicklungen der anderen Niveaus aber wieder relativieren, sodass letztlich die Jungen hier besser abschneiden als die Mädchen, was auch die folgenden Säulendiagramm widerspiegeln.

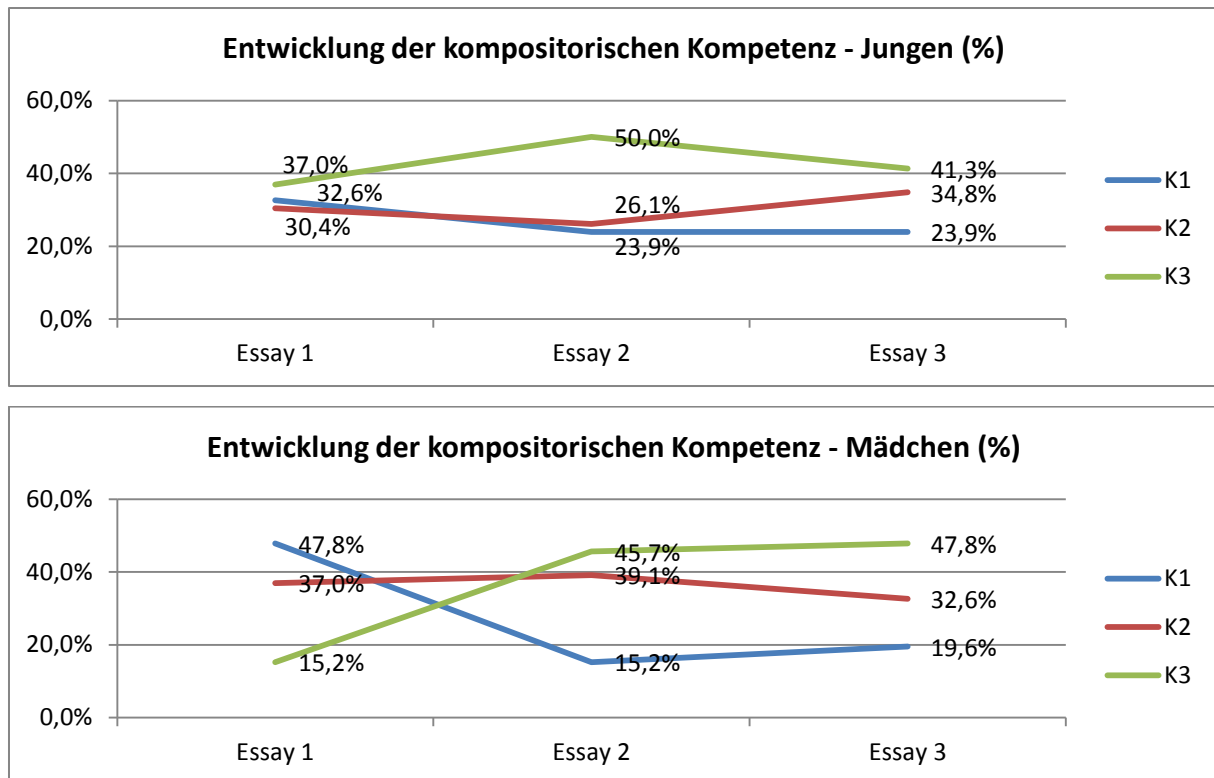




Schon auf den ersten Blick unterscheiden sich die Kurven der Diagramme zur Zeitkompetenz B-Reihe der Jungen und Mädchen, wobei sowohl die Ausgangslage als auch die Entwicklung der Jungen deutlich besser ausfällt als die der Mädchen. Im ersten Essay starten 63% der Jungen auf basalem Niveau, also knapp über die Hälfte aller Jungen. Das ist nicht besonders gut, aber sehr viel besser als die Mädchen, von denen erhebliche 82,6% auf basalem Niveau beginnen. Entsprechend sind die Jungen auf intermediärem und elaboriertem Niveau im ersten Essay mit 30,4% und 6,5% besser aufgestellt als die Mädchen mit 13% und 4,3%. Zum zweiten Essay ist bei den Jungen ein erheblicher Lernerfolg zu verzeichnen. Der Wert des basalen Niveaus sinkt zugunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus (etwa zu gleichen Teilen) um 41,3 Prozentpunkte auf 21,7%, der des intermediären Niveaus steigt um 21,8 Prozentpunkte auf 52,2%, und der des elaborierten Niveaus steigt um 19,6 Prozentpunkte auf 26,1%. Somit liegt sowohl der Wert des intermediären Niveaus als auch des elaborierten Niveaus über dem Wert des basalen Niveaus. Ebenfalls positiv, aber nicht so stark wie bei den Jungen, verhält es sich bei den Mädchen. Hier sinkt der Wert des basalen Niveaus um 32,6 Prozentpunkte auf 50%, während der des intermediären Niveaus um 28,3 Prozentpunkte auf 41,3% und der des elaborierten Niveaus nur um 4,4 Prozentpunkte auf 8,7% steigt. Die Hälfte aller Mädchen bewegt sich im zweiten Essay also immer noch auf basalem Niveau, während es hier bei den Jungen nur noch 21,7% sind. Die Entwicklung zum dritten Essay sieht bei beiden Gruppen ähnlich aus. Erwartungsgemäß steigt der Wert des basalen Niveaus wieder an, bei den Jungen um 26,1 Prozentpunkte auf 47,8% und bei den Mädchen um 15,2 Prozentpunkte auf 65,2%. Obwohl diese Tendenz hier bei den Mädchen besser aussieht muss deutlich gemacht werden, dass die Mädchen im dritten Essay mit 65,2% im dritten Essay öfter das basale Niveau erreichen als die Jungen im ersten Essay vor der Unterrichtsreihe. Bei den Jungen fällt der Wert des intermediären Niveaus um 13,1 Prozentpunkte auf 39,1% und der des elaborierten Niveaus ebenfalls um 13,1 Prozentpunkte auf 13%. Bei den Mädchen sinkt der Wert des intermediären Niveaus um 10,9 Prozentpunkte

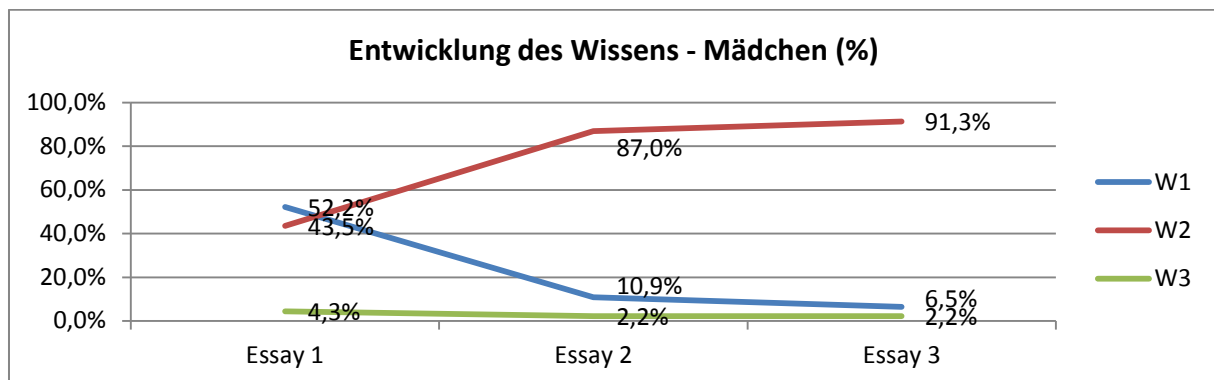
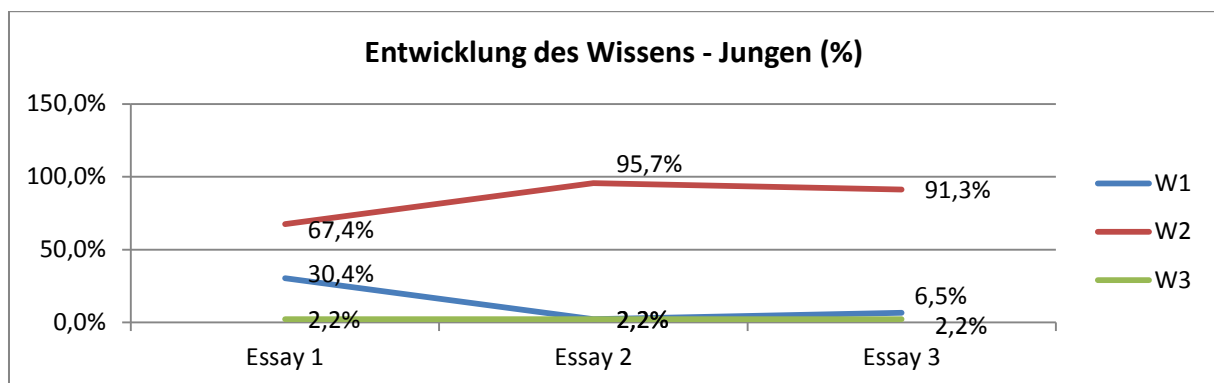
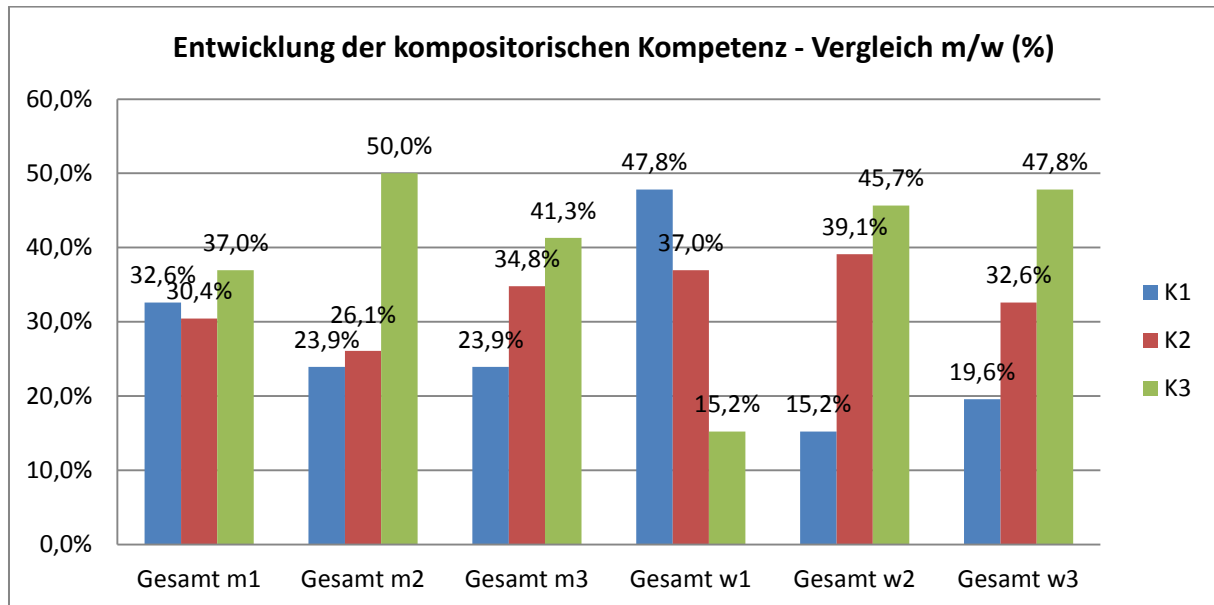
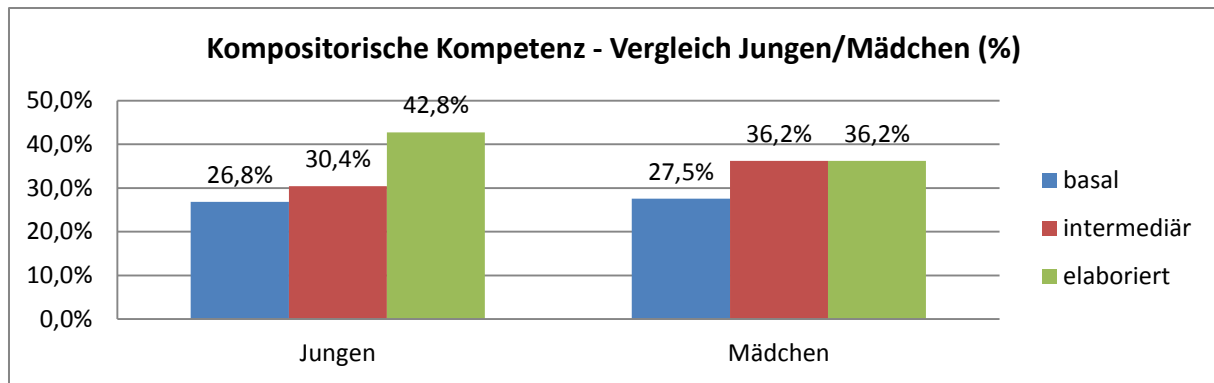
auf 30,4% und der des elaborierten Niveaus um 4,4 Prozentpunkte auf 4,3%. Bei den Jungen lässt sich kein starker, aber dennoch ein zufriedenstellender nachhaltiger Lernerfolg feststellen, da sie im dritten Essay auf basalem Niveau unter und in Bezug auf die beiden höheren Niveaus über den jeweiligen Ausgangswerten liegen. Die Mädchen können sich auch nachhaltig verbessern, jedoch nur in Bezug auf den Wert des basalen Niveaus, der im dritten Essay niedriger ist als im ersten, und in Bezug auf den Wert des intermediären Niveaus, der entsprechend höher ist. Beim elaborierten Niveau entspricht der Wert im ersten Essay dem Wert im dritten, was auf keine nachhaltige Lernprogression in dieser Kategorie schließen lässt. Wie auch im Gesamtbild und bei der Zeitkompetenz (A-Reihe) weisen die Jungen insgesamt bessere Ergebnisse auf als die Mädchen. Das lässt sich auch anhand der folgenden Säulendiagramme verdeutlichen.



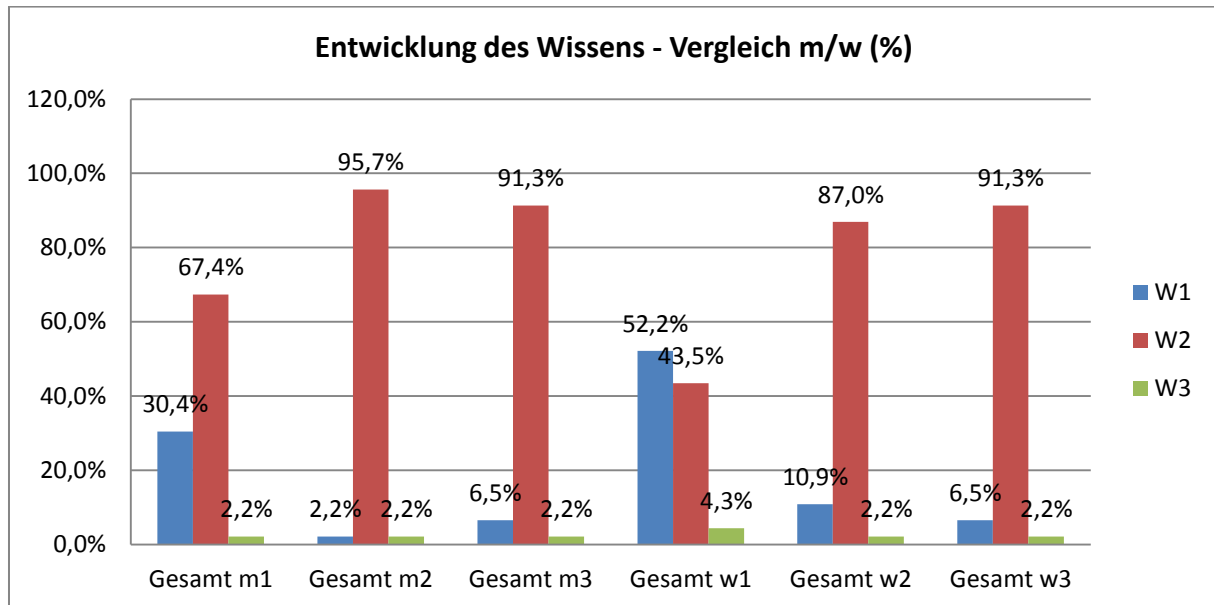
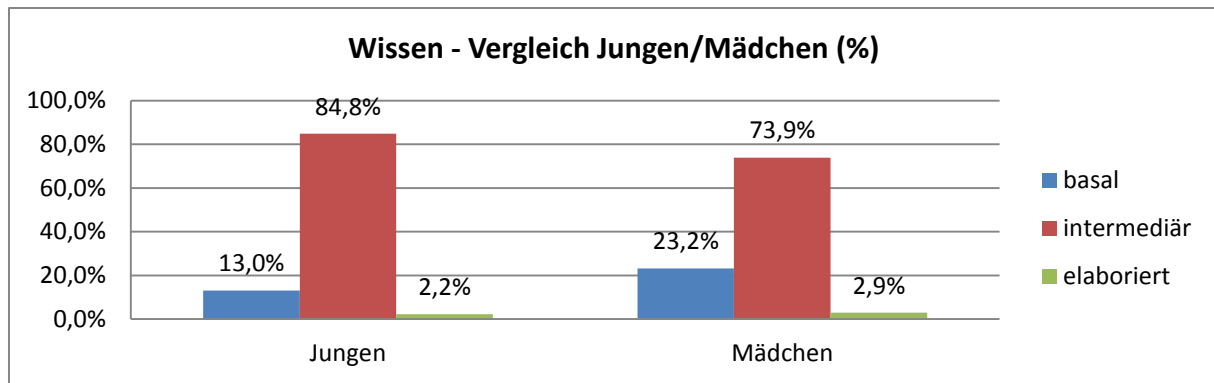


Die Entwicklung der kompositorischen Kompetenz hingegen ist nicht so einfach auf den ersten Blick zu interpretieren. Die Jungen starten im ersten Essay bereits extrem stark mit 37% auf elaboriertem Niveau. Dahinter bewegen sich 32,6% der Jungen auf basalem Niveau und mit 30,4% nur knapp weniger auf intermediärem Niveau. Bei den Mädchen hingegen entspricht die Verteilung eher den vorherigen Kategorien. Am häufigsten vertreten ist das basale Niveau mit 47,8%, gefolgt von dem intermediären Niveau mit 37% und das elaborierte Niveau erreichen lediglich 15,2%. Die Jungen starten also wieder, aber hier sehr deutlich, besser als die Mädchen. Zum zweiten Essay ist bei beiden Gruppen ein Lernerfolg zu verzeichnen, dieser verläuft aber unterschiedlich. Bei den Jungen sinkt nicht nur der Wert des basalen Niveaus, sondern auch der des intermediären Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus. Der basale Wert fällt um 8,7 Prozentpunkte auf 23,9% und der intermediäre um 4,3 Prozentpunkte auf 26,1%, während der des elaborierten Niveaus um 13 Prozentpunkte auf 50% steigt. Bei den Mädchen sinkt der Wert des basalen Niveaus stark zugunsten des Wertes des elaborierten und zu einem sehr kleinen Teil auch zugunsten des intermediären Niveaus um 32,6 Prozentpunkte auf 15,2%. Der intermediäre Wert steigt um 2,1 Prozentpunkte auf 39,1% und der elaborierte um 30,5 Prozentpunkte auf 45,7%. Somit ist die Lernprogression bei den Mädchen hier stärker als bei den Jungen, der Anteil der beiden höheren Niveaus ist im zweiten Essay bei den Mädchen mit insgesamt 84,8% höher als der der Jungen mit 76,1%, wobei beide als sehr gut einzustufen sind. In Bezug auf die Nachhaltigkeit verhalten sich

beide Gruppen positiv, wobei sich die Mädchen durch eine weitere Verbesserung auf elaboriertem Niveau letztlich etwas besser entwickeln als die Jungen. Der Wert des basalen Niveaus bleibt im dritten Essay bei den Jungen konstant bei 23,9%, während der des intermediären Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus um 8,7 Prozentpunkte auf 34,8% steigt. Der Wert des elaborierten Niveaus sinkt entsprechend um 8,7 Prozentpunkte auf 41,3%. Von einer negativen Entwicklung sollte hier aber dennoch nicht gesprochen werden, da das Erreichen des intermediären Niveaus immer noch gut ist und kein Anstieg des basalen Niveaus im dritten Essay zu verzeichnen ist. Bei den Mädchen steigt der Wert des basalen Niveaus zwar um 4,4 Prozentpunkte leicht auf 19,6% an, während der des intermediären Niveaus um 6,5 Prozentpunkte auf 32,6% sinkt, dafür steigt aber der Wert des elaborierten Niveaus weiter um 2,1 Prozentpunkte auf 47,8% an, was dem Ausgangswert der basalen Kodierungen im ersten Essay dieser Kompetenz entspricht. Bei den Jungen ist ein ähnlich positiver Lernerfolg wie bei den vorherigen Analysen zu beobachten; sie bleiben im dritten Essay unter dem Wert der basalen Kodierungen und über den Werten der intermediären und elaborierten Kodierungen. Bei den Mädchen sieht das etwas anders aus; sie bleiben im dritten Essay deutlich unter dem Ausgangswert der basalen Kodierungen, bleiben in Bezug auf das elaborierte Niveau deutlich über dem Ausgangswert im ersten Essay und steigern sich hier sogar vom zweiten zum dritten Essay, aber sie kommen im dritten Essay auch zugunsten des elaborierten Niveaus auf einen niedrigeren Wert in Bezug auf das intermediäre Niveau als im ersten Essay. Die Mädchen scheinen also hier für die Lernprogression in Bezug auf die kompositorische Kompetenz durch den Geschichtsunterricht empfänglicher zu sein als die Jungen, obwohl die Ausgangsposition der Jungen sehr viel besser war. Durch ebendiese starke Ausgangsposition ergibt sich aber generell wieder ein stärkeres Bild der Jungen in Bezug auf das Gesamtbild der Niveaus, was eine eindeutige Aussage, ob hier Jungen oder Mädchen besser abschneiden, erschwert. Deutlich wird nur, dass die Unterrichtsreihe die im ersten Essay schwächeren Mädchen stärker zu beeinflussen scheint als die Jungen, da ihre Kurven mehr Bewegung aufweisen, während die ohnehin starken Jungen keine so starke Beeinflussung zeigen und im dritten Essay etwa bei ihren Ausgangswerten landen. Daher sind die Mädchen hier als minimal besser einzustufen. Dies zeigen auch die folgenden Säulendiagramme.



In Bezug auf die Entwicklung des Wissens starten die Jungen im ersten Essay wieder stärker als die Mädchen. Mit 67,4% erreicht die Mehrheit der Jungen hier das intermediäre Niveau. 30,4% erreichen das basale Niveau und lediglich 2,2% das elaborierte Niveau. Bei den Mädchen erreicht mit 52,2% die Mehrheit nur das basale Niveau, allerdings dicht gefolgt von 43,5%, die das intermediäre Niveau erreichen. Das elaborierte Niveau erreichen hier mit 4,3% unwesentlich mehr Mädchen als Jungen. In beiden Gruppen ist ein enormer Lernerfolg zum zweiten Essay zu verzeichnen. Bei den Jungen sinkt der Wert des basalen Niveaus um 28,2 Prozentpunkte auf nur noch 2,2% zugunsten des Wertes des intermediären Niveaus, der entsprechend auf 95,7% steigt, während der des elaborierten Niveaus bei 2,2% stagniert. Bei den Mädchen sinkt der Wert des basalen Niveaus um ganze 41,3 Prozentpunkte auf 10,9% und der des elaborierten Niveaus um 2,1 Prozentpunkte auf 2,2% zugunsten des Wertes des intermediären Niveaus, der um 43,5 Prozentpunkte auf 87% ansteigt, sich also verdoppelt. Der Lernerfolg ist hier also wieder bei den Mädchen größer, wobei aber wieder der hohe Ausgangswert und die dadurch geringere Möglichkeit zur Steigerung der Jungen bedacht werden muss. In Bezug auf die Nachhaltigkeit zeigt sich ein positiveres Bild bei den Mädchen, obwohl bei beiden Gruppen genau die gleichen Werte im dritten Essay erreicht werden. Bei den Jungen steigt der Wert des basalen Niveaus leicht um 4,3 Prozentpunkte an während er bei den Mädchen weiter um 4,4 Prozentpunkte fällt, beide landen bei 5,5% im dritten Essay. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt bei den Jungen um 4,4 Prozentpunkte, während er bei den Mädchen um 4,3 Prozentpunkte steigt und bei beiden im dritten Essay 91,3% beträgt. Über 90% der Mädchen und Jungen erreichen also im dritten Essay das zweithöchste Niveau in dieser Kategorie. Die von den Jungen im ersten und zweiten Essay erreichten 2,2% auf elaboriertem Niveau bleiben bis zum dritten Essay konstant, ebenso bei den Mädchen. Beide Gruppen können historische Fakten gut aufnehmen und mit weiteren historischen Fakten verknüpfen. Eine eigene Meinung, Stellungnahme oder Bewertung gelingt aber nur sehr selten, wobei es hier keinen signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zu geben scheint. Auch hier lässt sich keine eindeutige Aussage über ein besseres oder schlechteres Abschneiden der Jungen oder Mädchen treffen, da die Jungen in Bezug auf die Ausgangslage und das Gesamtbild überzeugen, die Mädchen aber die positivere Lernprogression aufweisen. Dies zeigen auch die folgenden Säulendiagramme.



Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Jungen generell stärker starten als die Mädchen. Die Entwicklung zum zweiten Essay verläuft dann bei den Mädchen etwas besser, wobei aber die Werte bei den Jungen meist höher sind als bei den Mädchen. Für beide Gruppen ist ein nachhaltiger Lernerfolg zu verzeichnen. Die Jungen zeigen sich in der Entwicklung der A- und B-Reihe stärker, die Mädchen dagegen in Bezug auf die kompositorische Kompetenz. Bezüglich des Wissens ist keine Geschlechtsspezifik auszumachen, die Entwicklung verläuft in beiden Gruppen ähnlich.

5.3.1 Vergleich mit anderen Studien

Van Norden kommt in seiner Pilotstudie zu dem gegenteiligen Gesamtergebnis, dass der Lernfortschritt bei den Mädchen positiver ausfällt als bei den Jungen. Die Mädchen erreichen bei van Norden in Bezug auf alle Kompetenzen bessere Ergebnisse als die Jungen.²⁴⁷ Die Ergebnisse van Nordens entsprechen also in diesem Fall nicht denen dieser Studie.

In Bezug auf traditionales und kritisches Erzählen innerhalb der Zeitkompetenz A-Reihe zeigt sich in dieser Studie kein geschlechtsspezifischer Unterschied, Jungen wie Mädchen erzählen häufiger traditional als kritisch. Somit kann weder die These Schmidts, männliche Probanden würden mehr traditional und weibliche mehr kritisch erzählen²⁴⁸, bestätigt werden, noch das gegenteilige Ergebnis van Nordens²⁴⁹ verifiziert werden.

Weder der Gesamteindruck van Nordens, noch der dieser Studie können durch die Ergebnisse der Studie Schürenbergs bestätigt werden. In Bezug auf die generelle Niveauverteilung zeigt sich bei Schürenberg ein eher ausgeglichenes Bild. In der Zeitkompetenz A-Reihe lässt sich für beide Gruppen ein positiver Lernzuwachs auf intermediärem Niveau und kein Zuwachs auf elaboriertem Niveau verzeichnen, wobei die Mädchen aber von vornherein bessere Werte aufweisen und daher hier etwas stärker sind. Die Entwicklung in Bezug auf die B-Kompetenz ist als eher ausgeglichen zu beschreiben, die Jungen starten stärker, die Mädchen entwickeln sich stärker, sodass keine Gruppe stärker einzustufen wäre. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz entwickeln sich beide Gruppen negativ. In der Wissenskategorie schneiden die Jungen etwas besser ab als die Mädchen.²⁵⁰ Die Ergebnisse Schürenbergs bestätigen die der Pilotstudie und der vorliegenden Studie also ebenfalls nicht und stehen für sich. Überraschend kommt Möllenkamp zu abweichenden Ergebnissen, obwohl sie die Essays derselben Lerngruppe untersucht hat wie Schürenberg. Möllenkamp kann den Gesamteindruck van Nordens durch ihre Erkenntnisse in etwas abgeschwächter Form bestätigen und attestiert den Mädchen ein besseres Abschneiden über die Gesamtheit aller Kategorien. Diese Aussage muss aber leicht modifiziert werden, weil in der differenzierten Betrachtung der einzelnen Kompetenzen deutlich wird, dass die Mädchen in Bezug auf die A-Reihe und das Wissen zwar besser abschneiden als die Jungen, in Bezug auf die B-Reihe und die kompositorische

²⁴⁷ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 267.

²⁴⁸ Vgl. Schmidt, „Eine Geschichte zum Nachdenken“, S. 32-33.

²⁴⁹ Vgl. van Norden, *Was machst du für Geschichten*, S. 17.

²⁵⁰ Vgl. Schürenberg, *Empirische Untersuchung*, S. 24-28.

Kompetenz dagegen aber Ausgeglichenheit herrscht. Somit stimmt die Tendenz mit der van Nordens überein, ist aber weniger stark ausgeprägt.²⁵¹

Hohendorfs Ergebnisse entsprechen dagegen im Gesamtbild schon eher denen der vorliegenden Studie. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Jungen häufiger die höheren Niveaus erreichen als die Mädchen und somit als etwas stärker einzustufen sind. Auch in Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe kommt sie zu dem gleichen Ergebnis, dass die Jungen hier einen positiveren Lernzuwachs verzeichnen können als die Mädchen. Bezüglich der anderen Kompetenzen gehen die Ergebnisse dann allerdings wieder stark auseinander. In der B-Reihe können bei Hohendorf die Mädchen besser abschneiden als die Jungen. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz zeigen beide einen positiven und nachhaltigen Lernerfolg, die Jungen erzielen hier aber etwas bessere Ergebnisse. Beim Wissen ist bei den Jungen eine Negativentwicklung zu verzeichnen, weshalb die Mädchen durch einen leichten positiven Lernerfolg besser abschneiden.²⁵²

Mersch kommt zu dem Gesamtergebnis, dass sich kaum geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen, wobei bei den Mädchen mehr Bewegung der Kurven, also mehr Beeinflussung durch die Unterrichtsreihe festzustellen ist, während die Jungen kaum Beeinflussung zeigen. In der A-Reihe schneiden die Mädchen etwas besser ab, während sich bei den anderen drei Kompetenzen keine Geschlechtsspezifika festmachen lassen.²⁵³

Bartsch kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie van Norden. In Bezug auf die A-Reihe, die B-Reihe und die kompositorische Kompetenz können die Mädchen durchweg bessere Ergebnisse erzielen als die Jungen, während beim Wissen keine Unterschiede auszumachen sind. Demnach zeigen die Mädchen insgesamt eine positivere Entwicklung und Lernprogression.²⁵⁴

Insgesamt konnten die Ergebnisse dieser Studie im Gesamtüberblick also lediglich durch die Ergebnisse Hohendorfs bestätigt werden, wobei sich aber bei der Betrachtung der einzelnen Kompetenzen bis auf die A-Reihe keine Übereinstimmung der Ergebnisse feststellen ließ. Alle anderen Studien kommen zu dem Schluss, dass die Mädchen im Gesamtüberblick besser abschneiden als die Jungen, und auch im Vergleich der einzelnen Kompetenzen entsprechen sich die Ergebnisse weitgehend. In allen Vergleichsstudien schneiden die Mädchen in der A-Reihe besser ab, in der B-Reihe liegen die Mädchen entweder vorne, oder es herrscht

²⁵¹ Vgl. Möllenkamp, Empirische Analyse, S. 15-16.

²⁵² Vgl. Hohendorf, Empirische Untersuchung, S. 23-27.

²⁵³ Vgl. Mersch, Empirische Untersuchung, S. 16-19.

²⁵⁴ Vgl. Bartsch, Praktikumsbericht, S. 13-15.

Ausgeglichenheit, ebenso in Bezug auf die kompositorische Kompetenz (Ausnahme: Hohendorf) und das Wissen (Ausnahme: Schürenberg). Hier lässt sich mit Vorsicht die These aufstellen, dass Jungen und Mädchen durch die Themen der Unterrichtsreihen unterschiedlich in ihren Entwicklungen der narrativen Kompetenzen beeinflusst werden. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu urteilen hat es den Anschein, als seien Jungen besonders empfänglich für die Themen *Römisches Weltreich* und *Römer und Germanen*. Dies kann durch die inhaltliche Betrachtung der Essays bekräftigt werden, da die Jungen ein beträchtliches Vorwissen zu Themen wie Eroberungen, Schlachten und vor allem Gladiatoren aufwiesen.

5.4 Leistungsspezifische Lernprogression

Für die Untersuchung der leistungsspezifischen Lernprogression wurden 16 leistungsstarke SuS und 16 leistungsschwache SuS ausgewählt. Aus jeder Klasse wurden folglich vier SuS ausgewählt, jeweils zwei Mädchen und zwei Jungen. Die Auswahl wurde danach getroffen, welche vier SuS jeder Klasse im ersten Essay die schlechtesten bzw. besten Ergebnisse erzielten. Es wurde hier also nur nach kodierten Kompetenzen selektiert, nicht nach bisherigen Noten im Unterricht oder anderen Faktoren. Für die leistungsschwache Gruppe wurden zunächst die SuS ausgewählt, die in allen Kategorien lediglich das basale Niveau erreichten. Falls in einer Klasse mehr als vier solcher Fälle auftraten, wurde per Zufall innerhalb der Geschlechtergruppen gewählt. Gab es nicht ausreichend Fälle, in denen nur das basale Niveau erreicht wurde, wurden auch diejenigen zu der schwachen Gruppe gezählt, die in drei Kategorien das basale Niveau erreichten, in Bezug auf die kompositorische Kompetenz aber das intermediäre Niveau erreichten, da es sich hier nicht um eine spezifisch historische Kompetenz handelt. Bei der Klasse aus dem Jahr 2013 waren auch solche Fälle nicht ausreichend zu finden, sodass hier in Bezug auf die Mädchen solche als schwach ausgewählt wurden, die sich in drei Kategorien auf basalem Niveau bewegten und in der Wissenskategorie das intermediäre Niveau erreichten. Bei den Jungen dieser Klasse musste der Rahmen nochmals erweitert werden, sodass hier auch diejenigen als schwach eingestuft wurden, die in Bezug auf die Zeitkompetenz A- und B-Reihe das basale Niveau und in Bezug auf die kompositorische Kompetenz und das Wissen das intermediäre Niveau erreichten. Die Bezeichnung der Gruppe als leistungsschwache SuS innerhalb der Gesamtgruppe ist dennoch gut nachzuvollziehen, da sich alle ausgewählten SuS insgesamt auf sehr bzw. zum Teil relativ niedrigem Niveau bewegen. Bei den starken SuS gestaltete sich die Auswahl etwas schwieriger. Es wurden aus jeder Klasse diejenigen SuS ausgewählt, die die höchsten Niveaueisprägungen vorweisen konnten. Da aber zwischen den Klassen enorme Leistungsunterschiede herrschten, sind die starken SuS der einen Klasse ekklantant stärker als die starken SuS einer anderen Klasse. Das macht eine Bezeichnung der Gruppe der 16 ausgewählten SuS als leistungsstarke SuS innerhalb der Gesamtgruppe problematisch. Dennoch habe ich mich hier für ein solches Vorgehen entschieden, um die Vergleiche wie im Auswertungsplan vorgesehen durchführen zu können.

Zum besseren Verständnis folgt nun die Auflistung der ausgewählten Essays mit Angabe der jeweils erreichten Niveaus:

Leistungsschwache SuS:

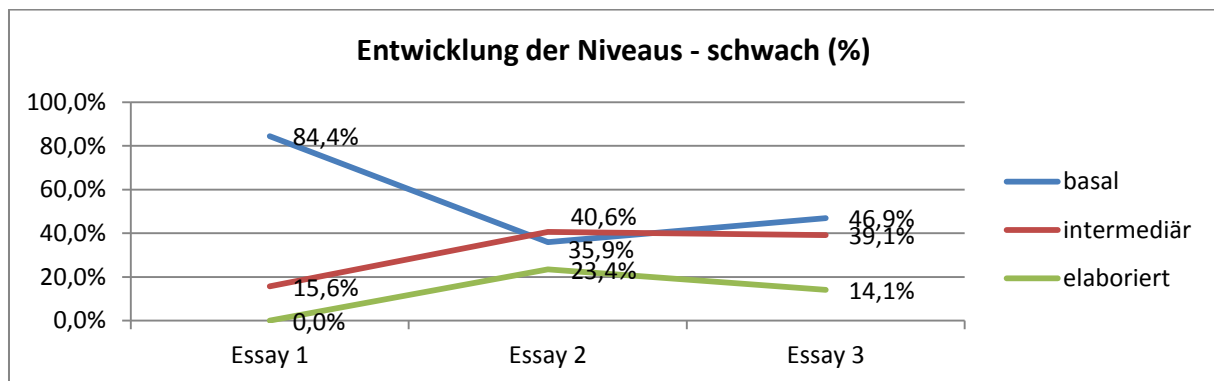
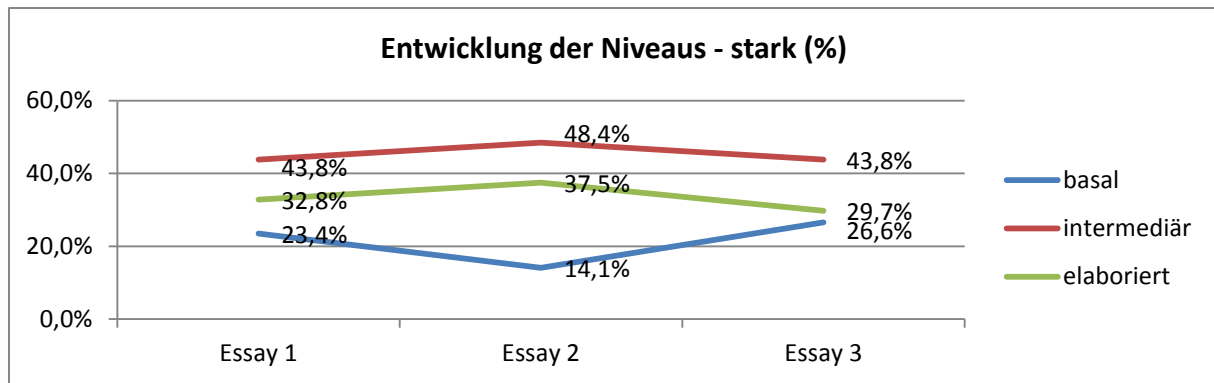
- 2011c6c: 1w1 (A1, B1, K1, W1), 15w1 (A1, B1, K1, W1), 18m1 (A1, B1, K1, W1), 20m1 (A1, B1, K1, W1),
- 2012c6a: 1w1 (A1, B1, K1, W1), 5w1 (A1, B1, K2, W1), 11m1 (A1, B1, K1, W1), 15m1 (A1, B1, K1, W1),
- 2013d6d: 6w1 (A1, B1, K1, W2), 7w1 (A1, B1, K1, W2), 16m1 (A1, B1, K2, W2), 17m1 (A1, B1, K2, W2),
- 2015b6d: 4w1 (A1, B1, K2, W1), 8w1 (A1, B1, K2, W1), 21m1 (A1, B1, K1, W1), 27m1 (A1, B1, K2, W2).

Leistungsstarke SuS:

- 2011c6c: 2w1 (A1, B1, K2, W2), 4w1 (A1, B2, K3, W2), 22m1 (A1, B2, K2, W2), 23m1 (A2.1, B1, K1, W1),
- 2012c6a: 4w1 (A3, B2, K3, W2), 7w1 (A1, B1, K2, W3), 9m1 (A1, B3, K3, W2), 16m1 (A3, B3, K2, W2),
- 2013d6d: 2w1 (A3, B1, K2, W2), 8w1 (A2.1, B3, K3, W2), 11m1 (A2.2, B2, K3, W2), 12m1 (A1, B1, K3, W3),
- 2015b6d: 1w1 (A3, B2, K3, W3), 15w1 (A2.2, B1, K3, W2), 23m1 (A2.2, B2, K3, W2), 25m1 (A3, B1, K3, W2).

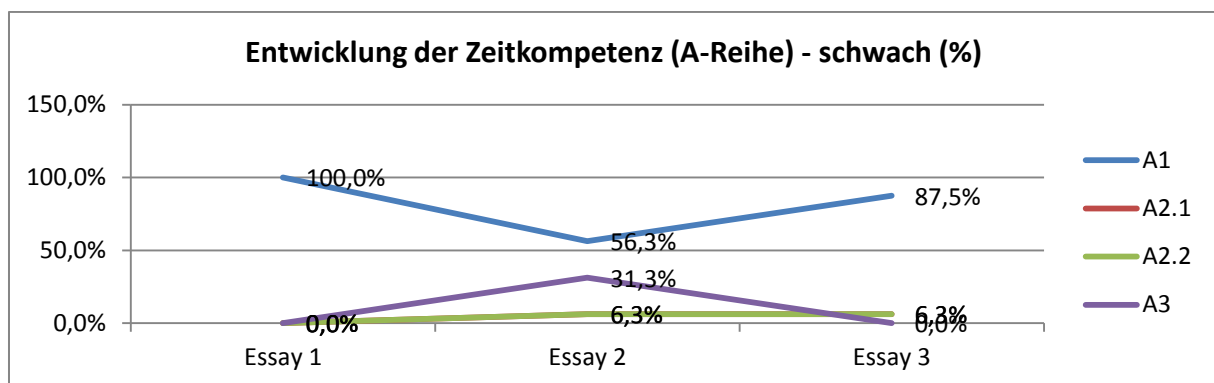
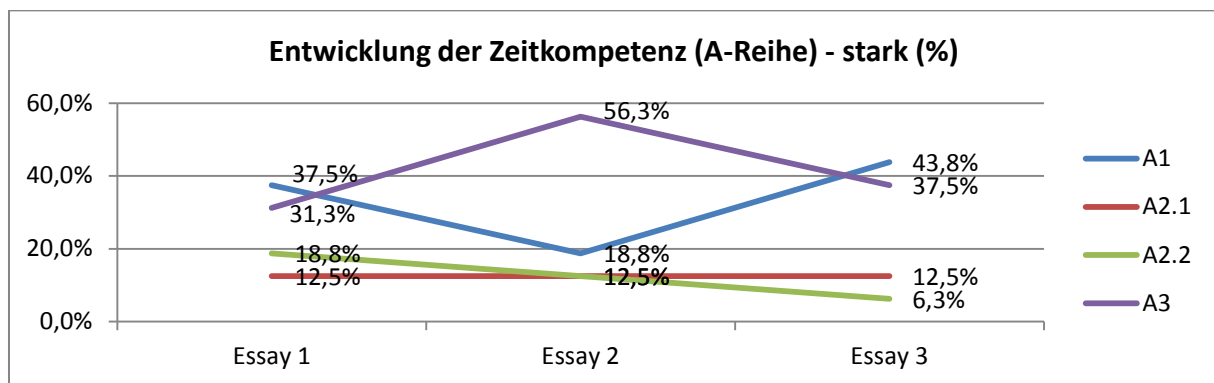
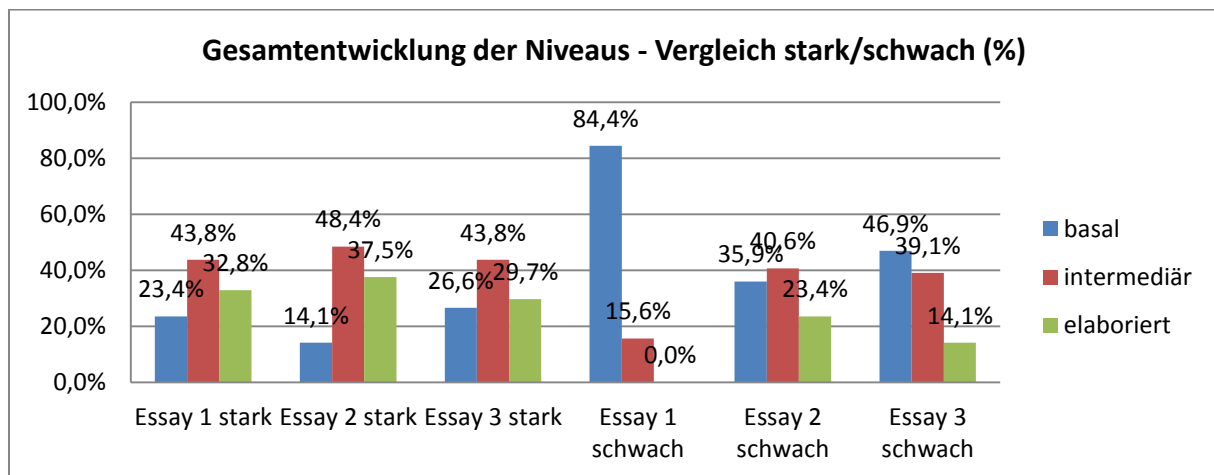
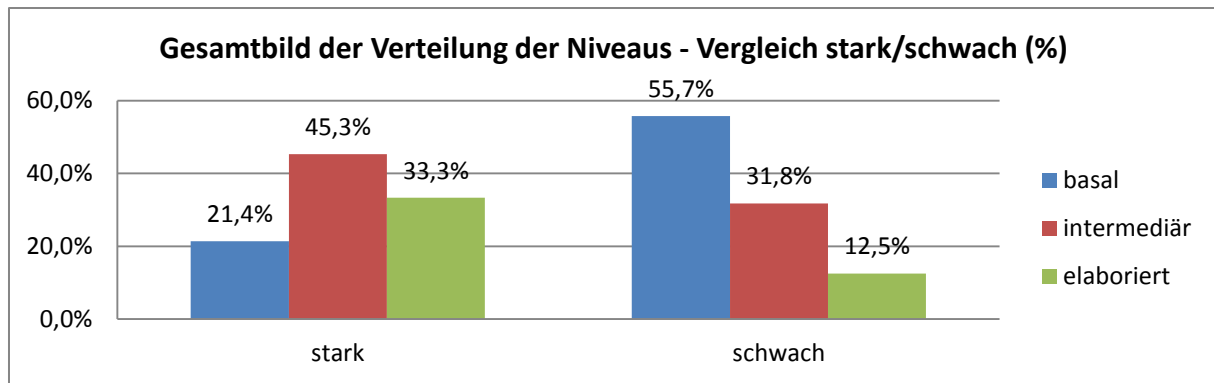
Anhand dieser Auflistung werden bereits vor der Untersuchung der einzelnen Klassen große Unterschiede innerhalb der Klassen ersichtlich. Die Klasse 2011c6c stellt insgesamt eine sehr schwache Lerngruppe dar. Die Ergebnisse des ersten Essays der hier als stark ausgewählten SuS entsprechen zum Teil denen der schwachen in der Klasse 2013d6d.

Für die leistungsspezifische Lernprogression innerhalb der Gesamtgruppe lautet meine **These**: Die SuS, die im ersten Essay vor allem das basale Niveau erreichten, werden sich im zweiten und dritten Essay stark verbessern. SuS die von Anfang an auf hohem Niveau geschrieben haben, werden entweder gleich bleiben oder sich noch steigern, evtl. aber auch aufgrund von Unterforderung und dadurch entstehende Unlust abfallen.



Wie zu erwarten starten die als leistungsstarkstark eingestuftten SuS der Gesamtgruppe hinsichtlich aller Kategorien mit hohen Werten auf den beiden höheren Niveaus. Nur 23,4% der starken SuS erreichen im ersten Essay das basale Niveau; die Mehrheit erreicht mit 43,8% das intermediäre Niveau, gefolgt von 32,8%, die das elaborierte Niveau erreichen. Demnach erreichen 76,6% hier mindestens das intermediäre Niveau. Bei den als leistungsschwach eingestuftten SuS erreicht die große Mehrheit erwartungsgemäß mit 84,4% lediglich das basale Niveau, 15,6% erreichen das intermediäre Niveau, und das elaborierte Niveau wird im ersten Essay gar nicht erreicht. Die Entwicklung der starken SuS verläuft positiv, es ist ein Lernerfolg festzustellen, wenn auch kein besonders starker, was aber an den starken Ausgangswerten und dem entsprechend kleineren Entwicklungsspektrum liegen dürfte. Der Wert des basalen Niveaus sinkt im zweiten Essay um 9,3 Prozentpunkte auf 14,1%, während der des intermediären Niveaus um 4,6 Prozentpunkte auf 48,4% und der des elaborierten Niveaus um 5,3 Prozentpunkte steigt. Bei den schwachen SuS fällt die Entwicklung deutlicher aus, der Wert des basalen Niveaus sinkt um 48,5 Prozentpunkte auf 35,9% zugunsten der Werte der beiden höheren Niveaus. Somit verbessern sich knapp 50% der schwachen SuS durch die Unterrichtsreihe, was eine sehr positive Lernprogression verdeutlicht. Der Wert des intermediären Niveaus steigt um 25 Prozentpunkte auf 40,6%, der des elaborierten Niveaus von 0% auf 23,4%. Trotz der stärkeren Lernprogression muss beachtet werden, dass das Verbesserungspotential bei den schwachen SuS durch die hohen basalen Ausgangswerte

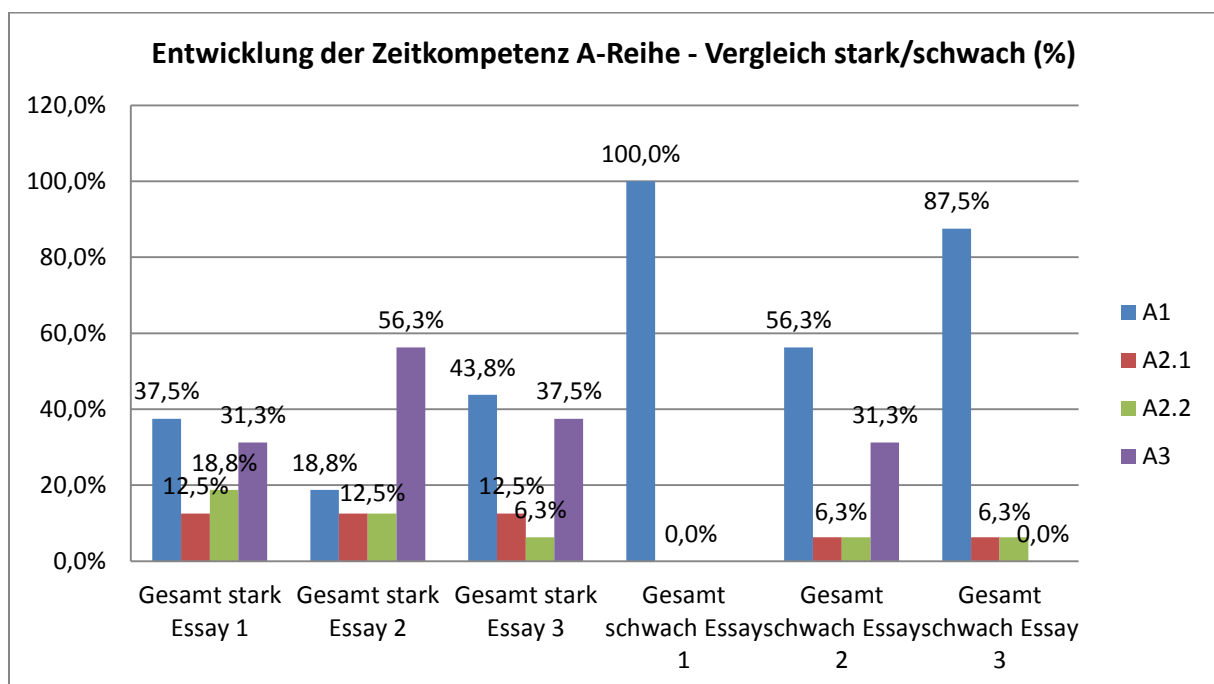
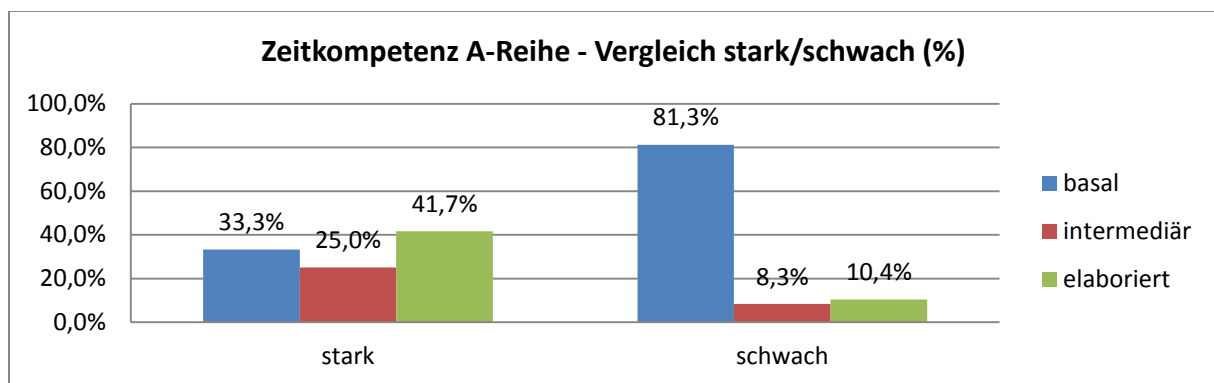
größer war und dass die starken SuS zu jedem Erhebungszeitpunkt stärkere Werte vorweisen können, also trotz starker Lernprogression innerhalb der schwachen Gruppe immer noch als stärker eingestuft werden. Die schwachen SuS können den Leistungsrückstand aus dem ersten Essay nicht aufholen. Das zeigt sich auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit. Bei den starken SuS ist eine rückläufige Entwicklung zu beobachten; der Wert des basalen Niveaus steigt zuungunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus wieder an, sodass im dritten Essay ähnliche Werte wie im ersten erreicht werden, wobei eine minimale Negativtendenz zu erkennen ist, da der Wert des basalen Niveaus über und der des elaborierten Niveaus unter den jeweiligen Ausgangswerten im ersten Essay liegen. Der Wert des basalen Niveaus steigt um 12,5 Prozentpunkte auf 26,6%, der des intermediären Niveaus sinkt auf den Ausgangswert von 43,8% und der des elaborierten Niveaus sinkt um 7,8 Prozentpunkte auf 29,7%. Somit wurden die starken SuS kurzfristig leicht, aber nicht nachhaltig von der Unterrichtsreihe beeinflusst. Die schwachen SuS können ihre guten Ergebnisse erwartungsgemäß ebenfalls nicht langfristig halten. Der Wert des basalen Niveaus steigt vom zweiten zum dritten Essay um 11 Prozentpunkte auf 46,9%, womit die Mehrheit hier wieder auf basalem Niveau anzusiedeln ist. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt nur minimal um 1,5 Prozentpunkte auf 39,1%, während der des elaborierten Niveaus um 9,3 Prozentpunkte auf 14,1% sinkt. Dennoch kann bei den schwachen SuS von einer nachhaltigen Lernprogression gesprochen werden, da der Wert des elaborierten Niveaus deutlich unter dem erreichten Ausgangswert im ersten Essay liegt, während die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus über den Ausgangswerten liegen. Ernüchterndes Fazit dieser Untersuchung ist also, dass starke SuS von Geschichtsunterricht wenig beeinflusst werden, und sich ihre Kompetenzen scheinbar entweder in anderen Fächern oder außerschulisch besser und langfristiger entwickeln, während schwächere SuS zwar durch Unterricht zu beeinflussen sind, aber dennoch im Endeffekt nicht das Niveau der starken SuS erreichen. Die Eingangsthese lässt sich durch die Untersuchung zum Teil bestätigen; die nachhaltig positive Entwicklung der schwachen SuS fällt aber weniger stark aus als erwartet. Dieses Bild zeigt sich auch anhand der beiden folgenden Säulendiagramme.

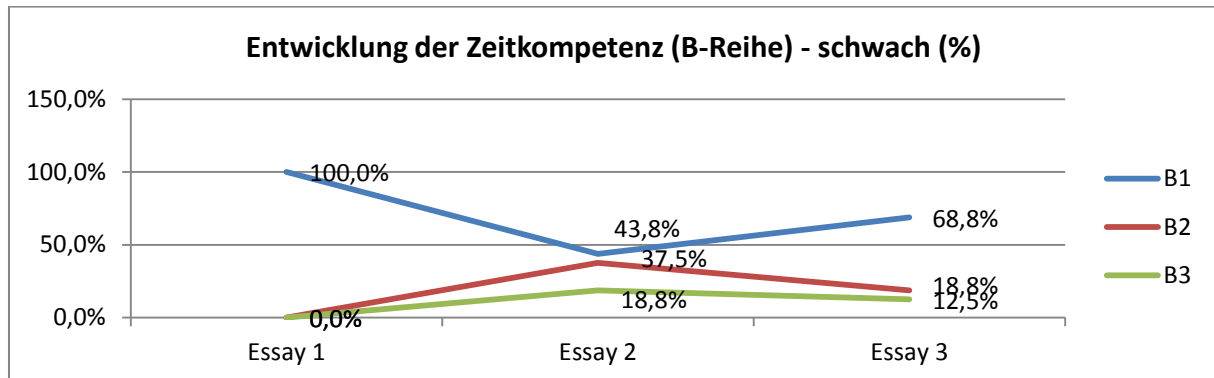
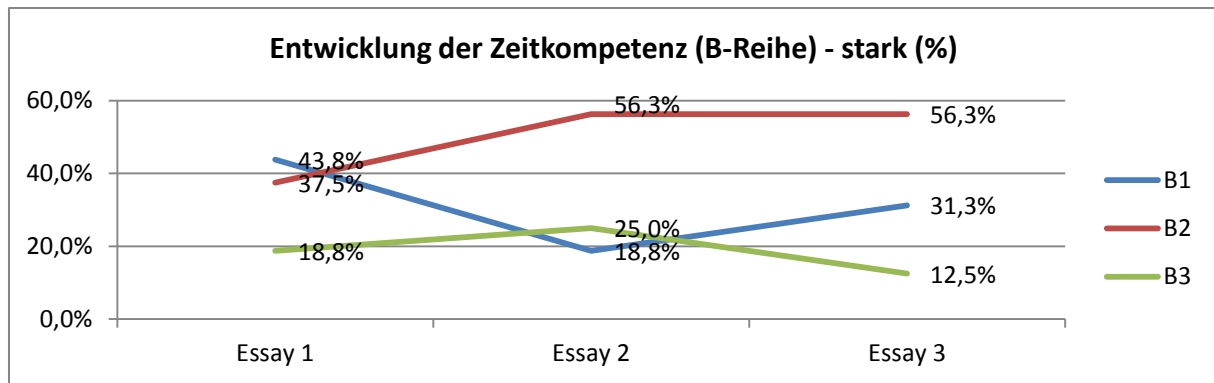


A2.1 entspricht hier A2.2.

In Bezug auf die Entwicklung der Zeitkompetenz A-Reihe starten die leistungsstarken SuS nicht so stark wie im Gesamtbild der Niveaus, was darauf hinweist, dass selbst einem Teil der starken SuS der Gegenwartsbezug schwerfällt. Mit 37,5% startet die Mehrheit der starken SuS in dieser Kategorie auf basalem Niveau. Mit 31,3% startet aber ein ebenfalls großer Teil der Gruppe auf elaboriertem Niveau, was auf große Unterschiede innerhalb dieser Gruppe hinweist. Nicht alle starken SuS sind also in jeder Kategorie stark, was die Auswertung erhärten wird. Mit 12,5% der SuS, die traditional erzählen, und 18,8%, die kritisch erzählen, erreichen 31,3% das intermediäre Niveau. Die Verteilung auf die Niveaus kann also als relativ ausgeglichen beschreiben werden. Anders verläuft es bei den leistungsschwachen SuS. Hier erreichen volle 100% der SuS das basale Niveau. Diese Kategorie scheint also ein großes Hindernis für schwächere SuS darzustellen. In der Gruppe der starken SuS findet ein deutlicher Lernzuwachs zum zweiten Essay statt; der Wert des basalen Niveaus sinkt um 18,7 Prozentpunkte auf 18,8%, der des intermediären Niveaus nimmt durch Stagnation des traditionellen und leichte Abnahme des kritischen Erzählens ebenfalls leicht ab, während der Wert des elaborierten Niveaus um 25 Prozentpunkte auf 56,3% steigt. Während diese 56,3% auf elaboriertem Niveau in der starken Gruppe nun die Mehrheit darstellen, stellen sie bei den schwachen SuS ebenfalls die Mehrheit im zweiten Essay dar, aber auf basalem Niveau. Dennoch kann von einer relativ starken Lernprogression gesprochen werden, weil der Wert des basalen Niveaus um ganze 43,7 Prozentpunkte, also fast die Hälfte, sinkt, während der des intermediären Niveaus durch jeweils 6,3% im traditionellen und kritischen Erzählen steigt und der des elaborierten Niveaus auf 31,3% steigt. Hier muss aber, wie schon im Gesamtbild, beachtet werden, dass trotz stärkerer Lernprogression die Werte der stärkeren Gruppe immer noch deutlich besser sind. In Bezug auf die Nachhaltigkeit bestätigt sich in der starken Gruppe das Bild aus der Gesamtübersicht mit leichter Negativtendenz. Der Wert des basalen Niveaus steigt im dritten Essay über den Ausgangswert im ersten Essay auf 43,8% und stellt hier wieder die Mehrheit dar, während der Wert des elaborierten Niveaus auf 37,5% sinkt und somit über dem Ausgangswert bleibt. Von einer positiven, nachhaltigen Lernprogression kann aber nicht gesprochen werden, weil der Wert des intermediären Niveaus durch weitere Stagnation des traditionellen Erzählens bei 12,5% und einer leichten Abnahme des kritischen Erzählens insgesamt unter den Ausgangswert sinkt und die Steigerung auf elaboriertem Niveau relativiert. Es kann also auch hier zwar von einer kurzfristigen, aber keiner nachhaltigen Beeinflussung der starken SuS durch den Geschichtsunterricht gesprochen werden. Bei den schwachen SuS kommt es zu einem ähnlichen Resultat. Auch wenn der Wert des

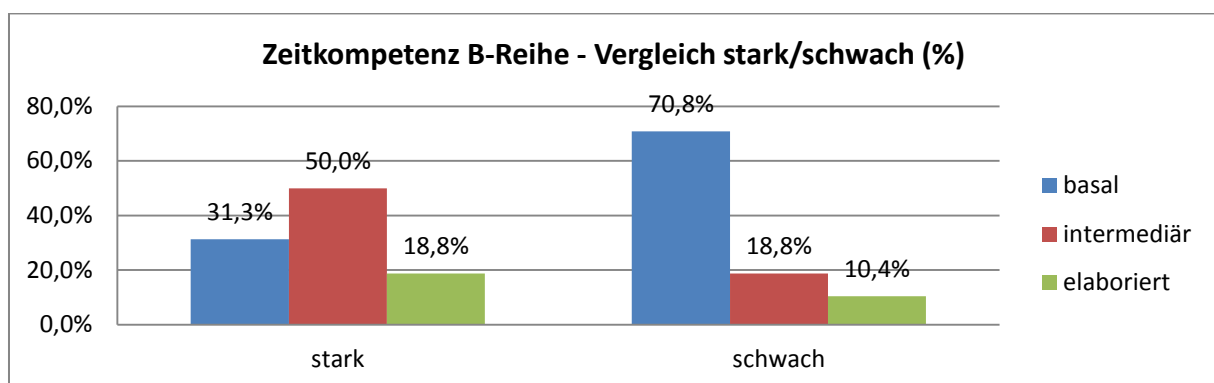
intermediären Niveaus in Bezug auf A2.1 und A2.2 zwar jeweils mit 6,3% vom zweiten zum dritten Essay konstant bleibt, sinkt die Anzahl derer, die im zweiten Essay das elaborierte Niveau erreicht haben, wieder auf den Ausgangswert von 0%, während der Wert des basalen Niveaus auf 87,5% steigt. Das ist zwar nicht ganz so hoch wie der Ausgangswert von 100%, aber dennoch ernüchternd, weshalb man, wenn überhaupt, nur von einer sehr geringen Nachhaltigkeit sprechen kann, da das der basale Ausgangswert unterboten und der intermediäre Ausgangswert leicht überboten wird. Zur Verdeutlichung folgen die zwei Säulendiagramme.

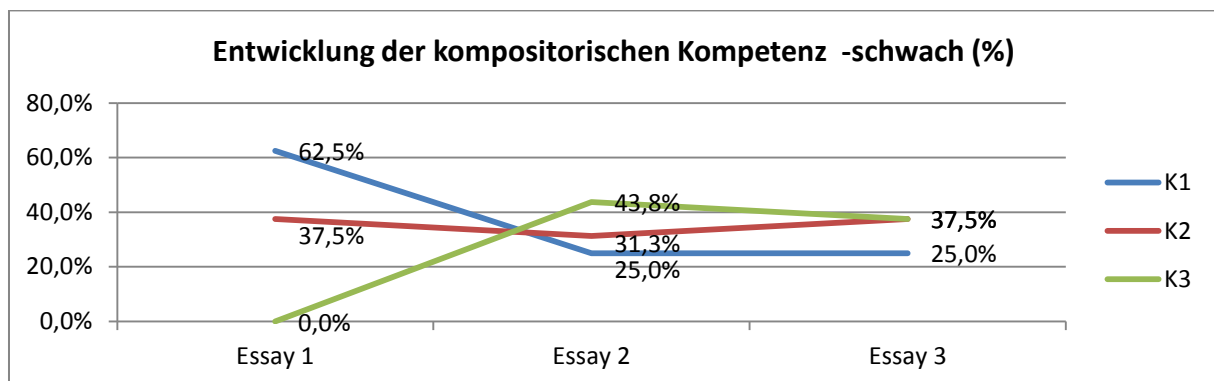
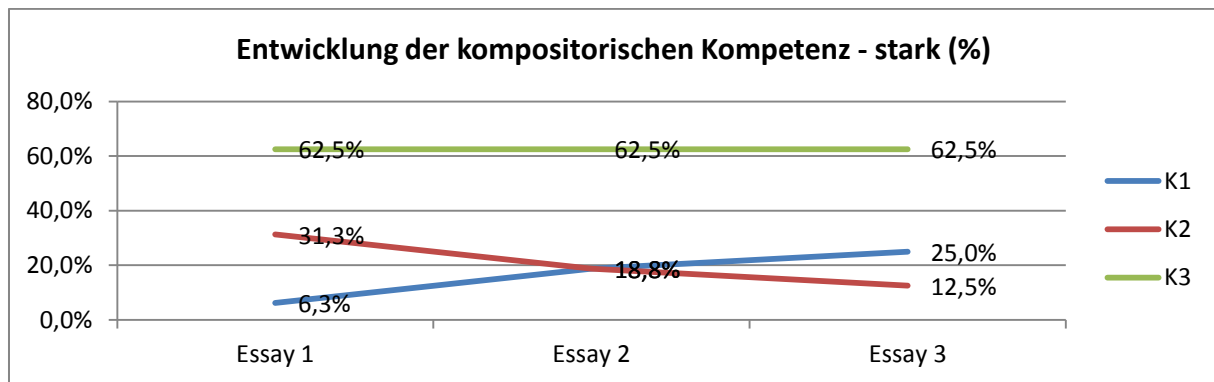
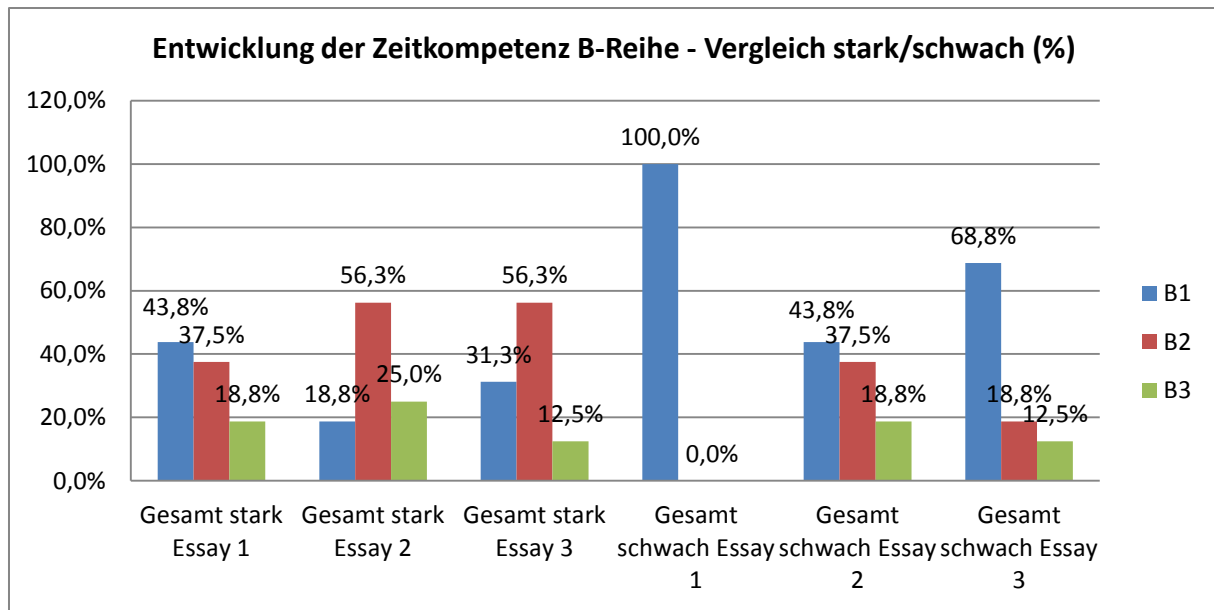




Die Zeitkompetenz B-Reihe scheint auch für die starken SuS eher schwierig zu sein, da die Ausgangswerte hier weniger gut sind als die Ausgangswerte in der Zeitkompetenz A-Reihe. Die Mehrheit der starken SuS bewegt sich mit 43,8% auf basalem Niveau, dicht gefolgt vom intermediären Niveau mit 37,5%. Mit 18,8% erreicht nur ein relativ kleiner Teil der starken SuS das elaborierte Niveau. Jahreszahlen zu nennen und ein Nacheinander der Geschehnisse darzustellen scheint also für knapp 40% der starken SuS möglich zu sein, Zeitspannen und Dauer von Ereignissen zu erfassen scheint dagegen schwieriger. Bei den schwachen SuS verhält es sich im ersten Essay wie in der vorherigen Kategorie. Auch hier erreichen 100% der SuS lediglich das basale Niveau. Somit wird deutlich, dass als leistungsschwach einzustufende SuS Schwierigkeiten mit jeglicher Darstellung von Zeit haben und zu Beginn der Unterrichtsreihen über keine Zeitkompetenz verfügten. In der starken Gruppe lässt sich vom ersten zum zweiten Essay eine gute Lernprogression feststellen. Der Wert des basalen Niveaus sinkt zugunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus um 25 Prozentpunkte auf 18,8%. Der Wert des intermediären Niveaus steigt um 18,8 Prozentpunkte auf 56,3%, während der des elaborierten Niveaus um 6,2 Prozentpunkte auf 25% steigt. Die schwachen SuS zeigen mit einer Abnahme von 56,2 Prozentpunkten auf basalem Niveau eine starke Lernprogression zugunsten des intermediären Niveaus (37,5%) und des elaborierten Niveaus (18,8%). Diese Entwicklung ist als sehr positiv zu beschreiben, auch wenn die schwachen SuS es nicht schaffen, mit den stärkeren SuS gleichzuziehen, auf basalem Niveau

bleiben sie über und auf intermediärem und elaboriertem Niveau bleiben sie unter den Werten der starken SuS. In Bezug auf die Nachhaltigkeit lässt sich bei der Gruppe der stärkeren SuS keine fundierte Aussage machen. Während der Wert des intermediären Niveaus bei 56,3% stagniert, steigt der des basalen Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus, sodass im dritten Essay 31,3% das basale und 12,5% das elaborierte Niveau erreichen. Der basale Wert ist also nachhaltig gesunken, der intermediäre nachhaltig relativ stark gestiegen, wogegen der elaborierte im dritten Essay unter dem Ausgangswert in Essay 1 liegt. Die Entwicklungen des intermediären und elaborierten Wertes relativieren sich also in gewisser Weise, sodass auch hier für die Gruppe der starken SuS festgehalten werden kann, dass eine kurzfristige Beeinflussung stattgefunden hat, sich langfristig aber kein nachhaltiger Lernerfolg feststellen lässt. Bei den schwachen SuS steigt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay zuungunsten des intermediären und elaborierten Niveaus, sodass der basale Wert dann bei 68,8% liegt und somit wieder die deutliche Mehrheit ausmacht. Der intermediäre Wert sinkt auf 18,8% und der elaborierte auf 12,5%, wodurch die schwachen SuS auf diesem Niveau den gleichen Wert erreichen wie die starken SuS, was aber durch den Erheblichen Unterschied der beiden anderen Werte zugunsten der starken SuS relativiert wird. Dennoch ist bei den schwachen SuS von einer kurzfristigen und auch nachhaltigen Lernprogression zu sprechen, da sie im dritten Essay auf basalem Niveau unter und auf intermediärem und elaboriertem Niveau über den Ausgangswerten des ersten Essays liegen. Somit gilt für die Zeitkompetenz B-Reihe wie auch schon für die A-Reihe, dass die starken SuS durch den Geschichtsunterricht kurzfristig, aber nicht langfristig beeinflusst werden, aber dennoch bessere Ergebnisse erzielen als die schwachen SuS, die durch den Unterricht und in diesem Fall vor allem durch das Zeitlineal kurz- und langfristig positiv beeinflusst werden konnten. Es folgen die beiden Säulendiagramme zur Veranschaulichung des Vergleichs.

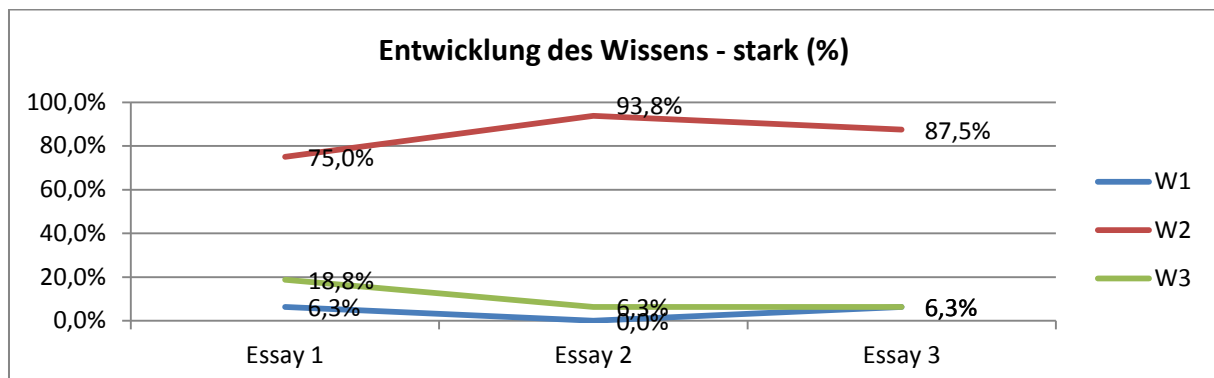
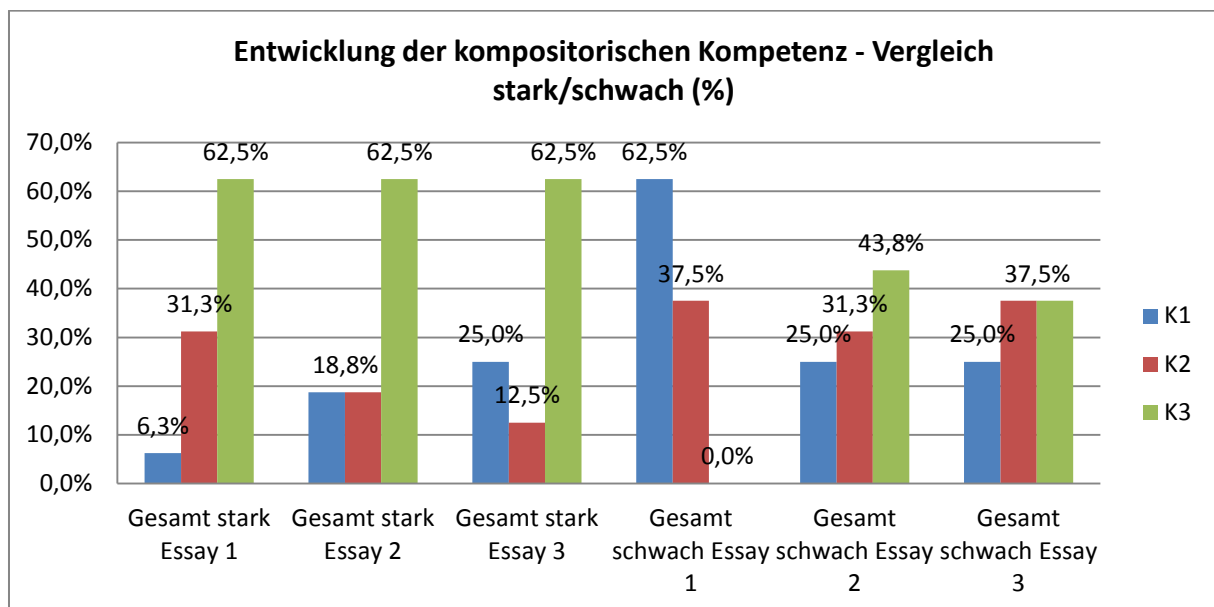
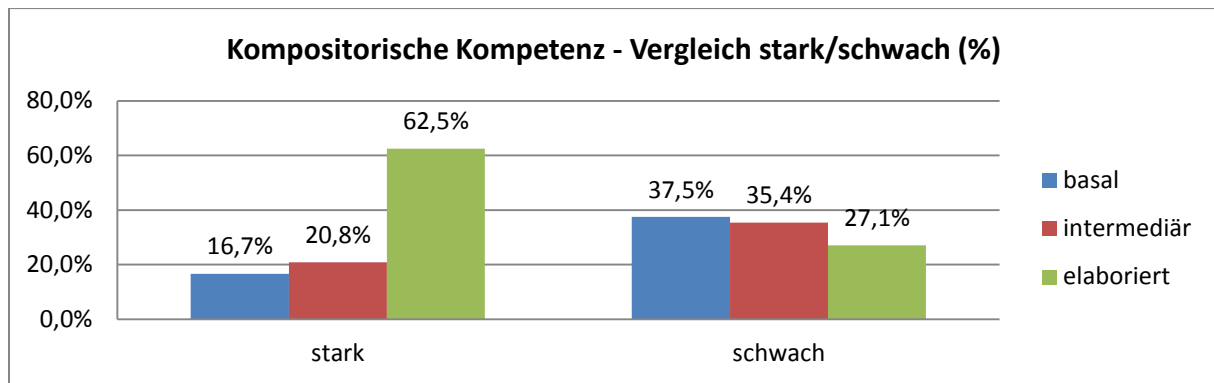


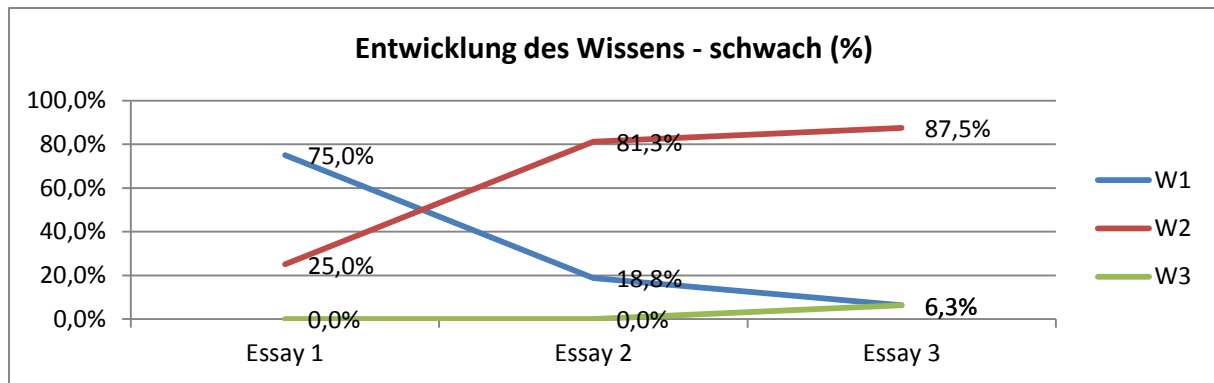


In der nicht spezifisch historischen kompositorischen Kompetenz zeigt sich zwischen stark und schwach eine sehr unterschiedliche Entwicklung. Bei den starken SuS ist diese Kompetenz offenbar sehr gut ausgeprägt, denn mit 62,5% erreicht diese Gruppe im ersten Essay das elaborierte Niveau, und dieser Wert kann über das zweite bis zum dritten Essay konstant gehalten werden. 31,3% erreichen im ersten Essay das intermediäre und nur 6,3% das basale Niveau. Die schwachen SuS starten genau gegenteilig; 62,5% und damit zwei

Drittel erreichen hier lediglich das basale Niveau, immerhin 37,5% erreichen das intermediäre, und niemand schafft es auf das elaborierte Niveau. Damit starten die schwachen SuS in dieser Kompetenz um einiges besser als in Bezug auf die vorherigen Zeitkompetenzen. Die kompositorische Kompetenz und hier vor allem das Erläutern und Begründen von historischen Informationen scheint auch den schwächeren Schülern evtl. aus anderen Fächern bereits bekannt zu sein und Vorkenntnisse können hier eingebracht werden. Noch stärker wird dieser Eindruck im Hinblick auf die starken SuS, die hier so extrem gute Ergebnisse im ersten Essay erzielen, dass diese Kompetenz schon vorher gut ausgebildet worden sein muss, entweder im vorherigen Geschichts- oder anderem Fachunterricht wie Deutsch oder auch außerschulisch z.B. durch Gespräche mit Eltern und Freunden. Die Entwicklung der starken SuS durch die Unterrichtsreihe ist auch in dieser Kategorie wieder als eher negativ zu beschreiben, wobei hier nicht erst in Bezug auf die Nachhaltigkeit ein Negativtrend zu erkennen ist, sondern scheinbar sogar durch die Unterrichtsreihe selbst. Im zweiten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des intermediären Niveaus auf 18,8%, der des intermediären Niveaus fällt auf den gleichen Wert ab. Im dritten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus weiter auf 25% während das intermediäre Niveau auf 12,5% fällt. Es hat also keine Lernprogression innerhalb der Gruppe der starken SuS stattgefunden, sie wurden sogar durch die Unterrichtsreihe nachhaltig negativ beeinflusst, sodass der basale Wert über dem basalen Ausgangswert und der intermediäre Wert unter dem entsprechenden Ausgangswert liegt. Auch dass das elaborierte Niveau über die komplette Erhebung konstant bleibt, zeigt, dass keine positive Beeinflussung stattgefunden hat. Anders und deutlich positiv verläuft die Lernprogression innerhalb der schwachen Gruppe. Der Wert des basalen Niveaus sinkt um 37,5 Prozentpunkte auf 25% und bleibt dort bis zum dritten Essay konstant. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt ebenfalls leicht auf 31,3% zugunsten des elaborierten Niveaus, dessen Wert von 0% auf 43,8% steigt, was eine extrem positive Entwicklung darstellt. Diesen Positivtrend können die schwachen SuS nicht ganz halten, da der Wert des elaborierten Niveaus im dritten Essay leicht sinkt und der des intermediären Niveaus leicht steigt, sodass beide im dritten Essay bei 37,5% liegen. Dennoch kann hier von einer sowohl kurzfristigen als auch nachhaltigen Lernprogression und positiven Beeinflussung durch die Unterrichtsreihe gesprochen werden, weil der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay weit unter dem Ausgangswert im ersten Essay liegt, der Wert des intermediären Niveau gleichbleibend zum Ausgangswert ist und der des elaborierten Niveaus deutlich über dem Ausgangswert liegt. In dieser Kategorie schaffen es die schwachen SuS in Bezug auf das basale Niveau im dritten

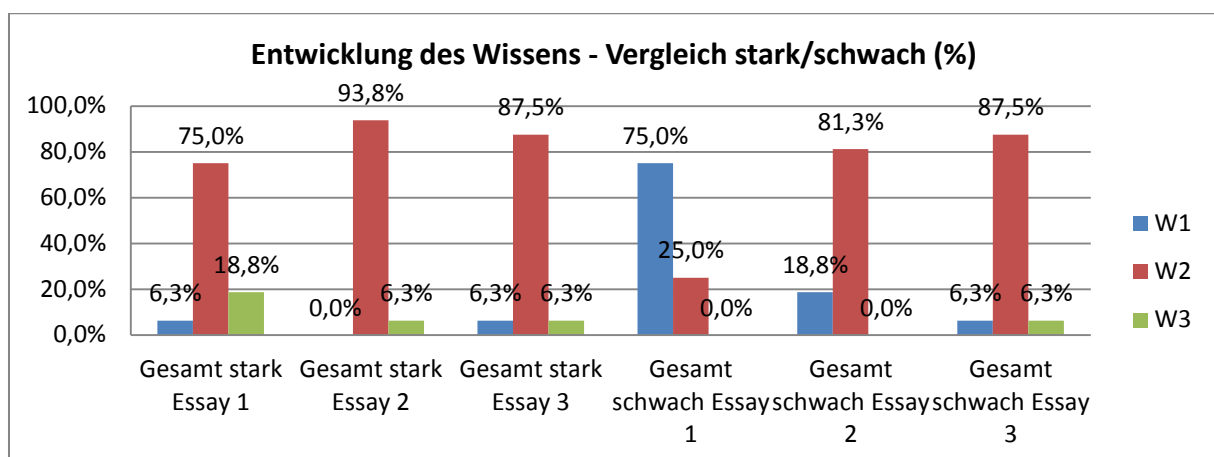
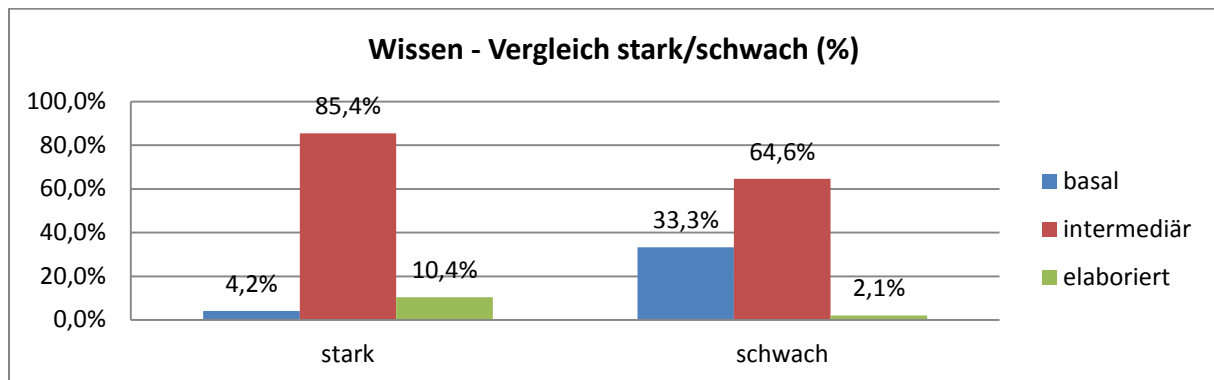
Essay ein gleiches und in Bezug auf das intermediäre Niveau ein besseres Ergebnis als die starken SuS zu erzielen, an den Wert des elaborierten Niveaus in der starken Gruppe kommen die schwachen SuS allerdings nicht heran. Zur Verdeutlichung folgen die beiden Säulendiagramme.



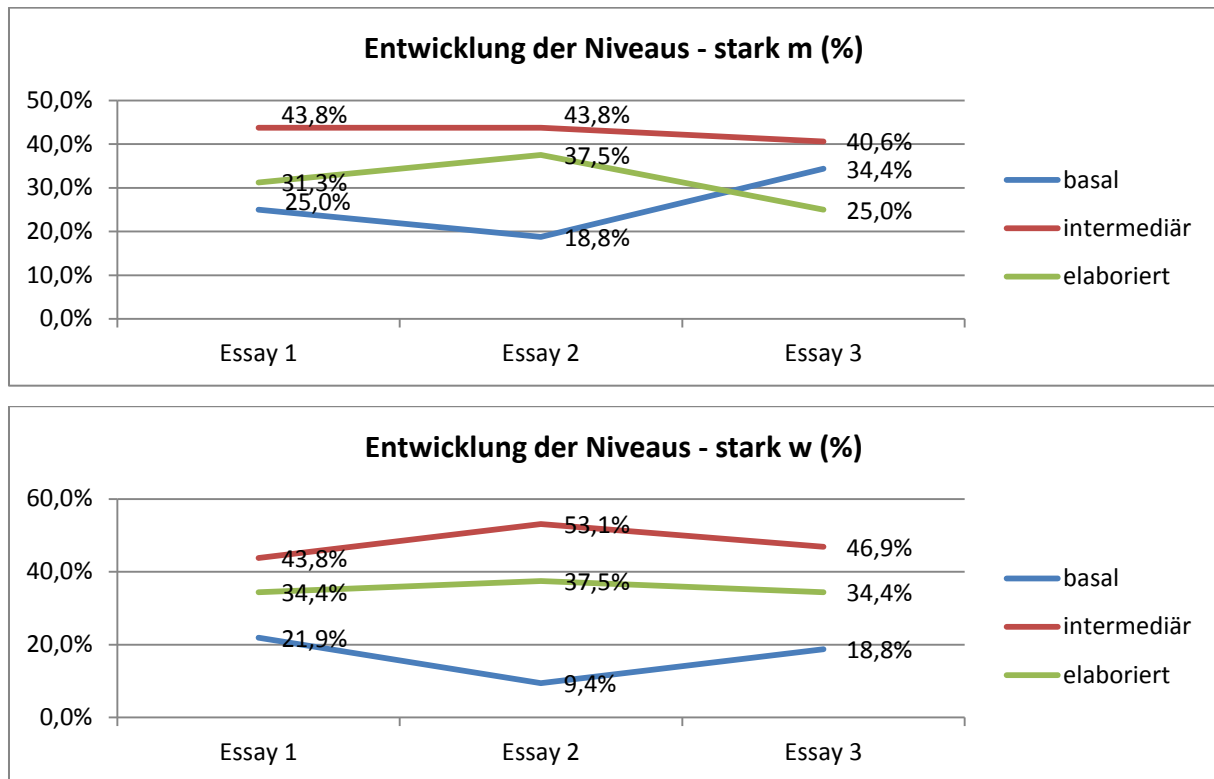


Die Entwicklung des Wissens zeigt bei den leistungsstarken SuS wenig Bewegung, was auf geringen Einfluss durch die Unterrichtsreihe schließen lässt. Die Mehrheit erreicht mit 75% im ersten Essay das intermediäre Niveau, was aufgrund der schon angesprochenen Problematik des elaborierten Niveaus in dieser Kategorie als gut einzustufen ist. Mit 18,8% erreichen hier im Vergleich zu den bisherigen Untersuchungen der Gesamtgruppe und der Geschlechtsspezifik relativ viele SuS das sonst so schwierige elaborierte Niveau. Es überrascht aber wenig, denn wer sollte die Voraussetzungen besser erfüllen, um dieses Niveau zu erreichen, als die Gruppe der leistungsstärksten SuS aus allen Klassen. Das basale Niveau erreichen in dieser Gruppe nur 6,3% der SuS, und auch diese Zahl kommt meines Erachtens nur zustande, weil nicht generell die stärksten SuS der Gesamtgruppe ausgewählt wurden, sondern vier aus jeder Klasse, und eine Klasse als extrem schwach einzustufen ist, wodurch auch die starken SuS dieser Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen als eher schwach einzustufen sind. Die Verteilung der Niveaus der leistungsschwachen SuS im ersten Essay verhält sich äquivalent zu den vorherigen untersuchten Kompetenzen. Die Mehrheit erreicht hier mit 75% das basale Niveau, 25% erreichen das intermediäre und niemand das elaborierte Niveau. Bei den starken SuS steigt der ohnehin schon hohe Wert des intermediären Niveaus weiter auf ganze 93,8% an, dafür sinkt aber nicht nur der Wert des basalen Niveaus auf 0% sondern auch der des elaborierten Niveaus sinkt um 12,5 Prozentpunkte auf 6,3%, weshalb nicht von einer uneingeschränkt positiven Entwicklung gesprochen werden kann. Eine deutlich positive Lernprogression ist dagegen wieder bei den schwachen SuS auszumachen. Hier fällt der Wert des basalen Niveaus um 56,2 Prozentpunkte auf 18,8%, während der des intermediären Niveaus entsprechend auf 81,3% steigt, da das elaborierte Niveau mit 0% weiter unerreicht bleibt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit lässt sich auch hier bei der starken Gruppe wieder ein leichter Negativtrend beobachten. Der Wert des intermediären Niveaus fällt leicht zugunsten des basalen Niveaus auf 87,5%, das basale Niveau erreicht somit wieder seinen Ausgangswert von 6,3% und der Wert des elaborierten Niveaus stagniert bei 6,3%,

womit er deutlich unter dem Ausgangswert liegt. Die Unterrichtsreihe hat also nicht zu einer Verbesserung der starken SuS auf elaboriertem Niveau geführt, sondern das Gegenteil bewirkt. Somit konnte innerhalb der Gruppe der starken SuS keine nachhaltige Lernprogression in der Kategorie Wissen nachgewiesen werden. Anders verhält es sich bei der Gruppe der als leistungsschwach eingestuften SuS. Hier sinkt der Wert des basalen Niveaus weiter zugunsten der Werte des intermediären und sogar des elaborierten Niveaus, sodass die schwachen SuS im dritten Essay mit 6,3% auf basalem, 87,5% auf intermediärem und 6,3% auf elaboriertem Niveau exakt die gleichen Werte erreichen wie die starken SuS. Sie konnten ihren Wissensrückstand also durch die Unterrichtsreihe aufholen und in dieser Kategorie mit den starken SuS gleichziehen, was eine sehr positive Entwicklung für die schwachen SuS darstellt. Doch auch hier zeigt sich wieder deutlich, dass eine Beeinflussung durch den Unterricht nur bei den leistungsschwächeren SuS möglich ist; leistungsstarke SuS werden dadurch nicht weiter gefördert, sondern bleiben entweder weitestgehend auf ihrem Niveau oder verschlechtern sich sogar. Dieser Befund ist bedenklich und sollte in Überlegungen zur Optimierung von Geschichtsunterricht einbezogen werden, da leistungsstarke SuS offenbar anders gefördert und gefordert werden müssen als leistungsschwache. Zur Veranschaulichung folgen die beiden Säulendiagramme.

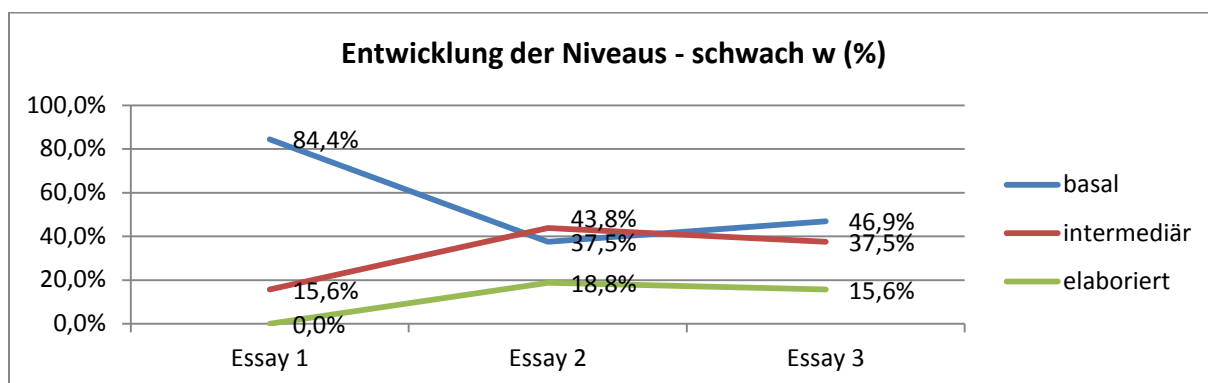
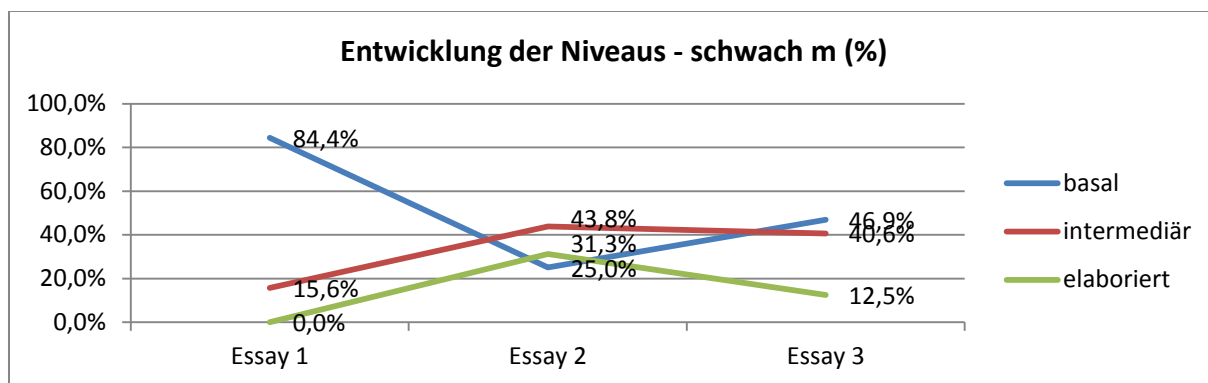


Da schon im vorherigen Kapitel ein geschlechtsspezifischer Vergleich angestellt wurde, soll dies nun auch hier in Bezug auf die leistungsspezifischen Gruppen geschehen.



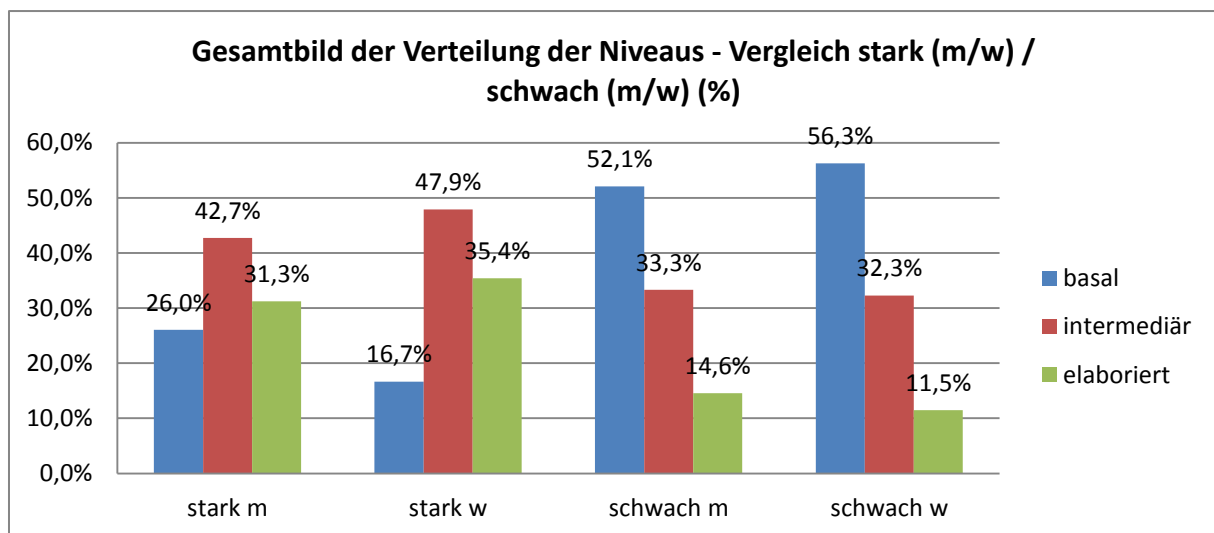
Bei der Entwicklung der Niveaus zeigt sich in der Gruppe der starken Jungen etwas mehr Bewegung und weniger Nachhaltigkeit als in der Gruppe der starken Mädchen. Die Ausgangswerte im ersten Essay liegen in beiden Gruppen sehr nah beieinander; das basale Niveau im 20%-Bereich, das elaborierte Niveau im 30%-Bereich und die Mehrheit erreicht mit jeweils 43,8% das intermediäre Niveau. Auch die Entwicklung zum zweiten Essay, also nach der Unterrichtsreihe, verläuft ähnlich. Der Wert des basalen Niveaus sinkt in beiden Gruppen zugunsten höherer Niveaus; bei den Jungen stagniert der Wert des intermediären Niveaus und der des elaborierten Niveaus steigt etwas stärker an als bei den Mädchen, bei denen der des elaborierten leicht steigt und der des intermediären mit knapp 10 Prozentpunkten etwas mehr steigt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit unterscheiden sich die beiden Gruppe aber in dem Punkt, dass bei den Jungen der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay relativ stark um 15,6 Prozentpunkte ansteigt, während der intermediäre leicht und der elaborierte entsprechend etwas stärker fallen, sodass hier ein Negativtrend zu erkennen ist, da der basale Wert im dritten Essay höher und der intermediäre und elaborierte Wert niedriger sind als die jeweiligen Ausgangswerte. Somit kann hier nicht von einer langfristigen Lernprogression gesprochen werden, bei den Mädchen dagegen schon, wenn

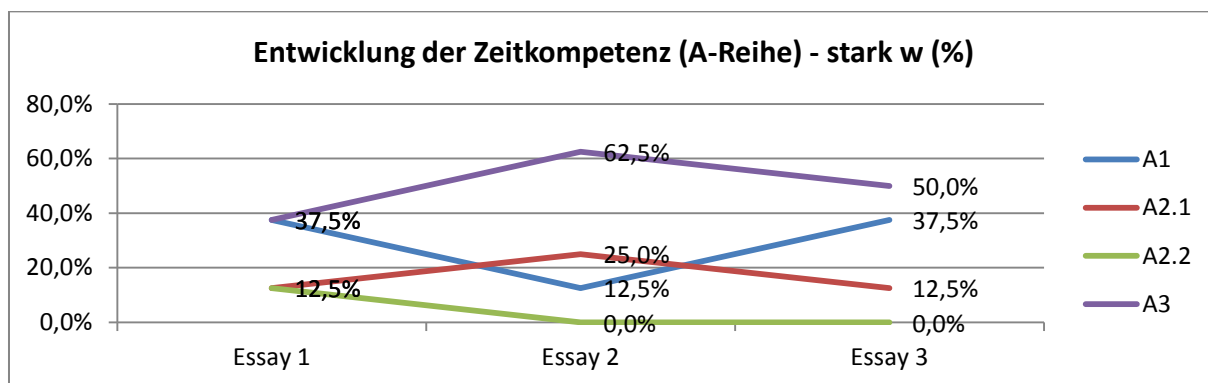
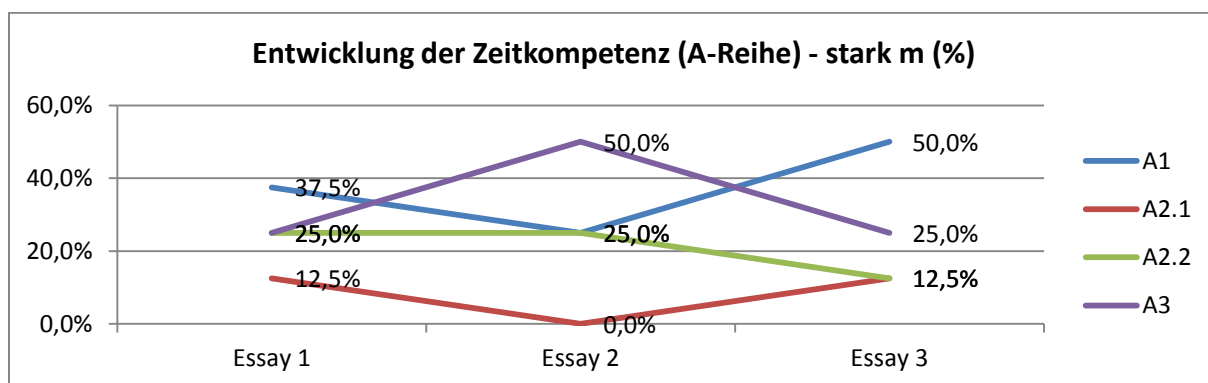
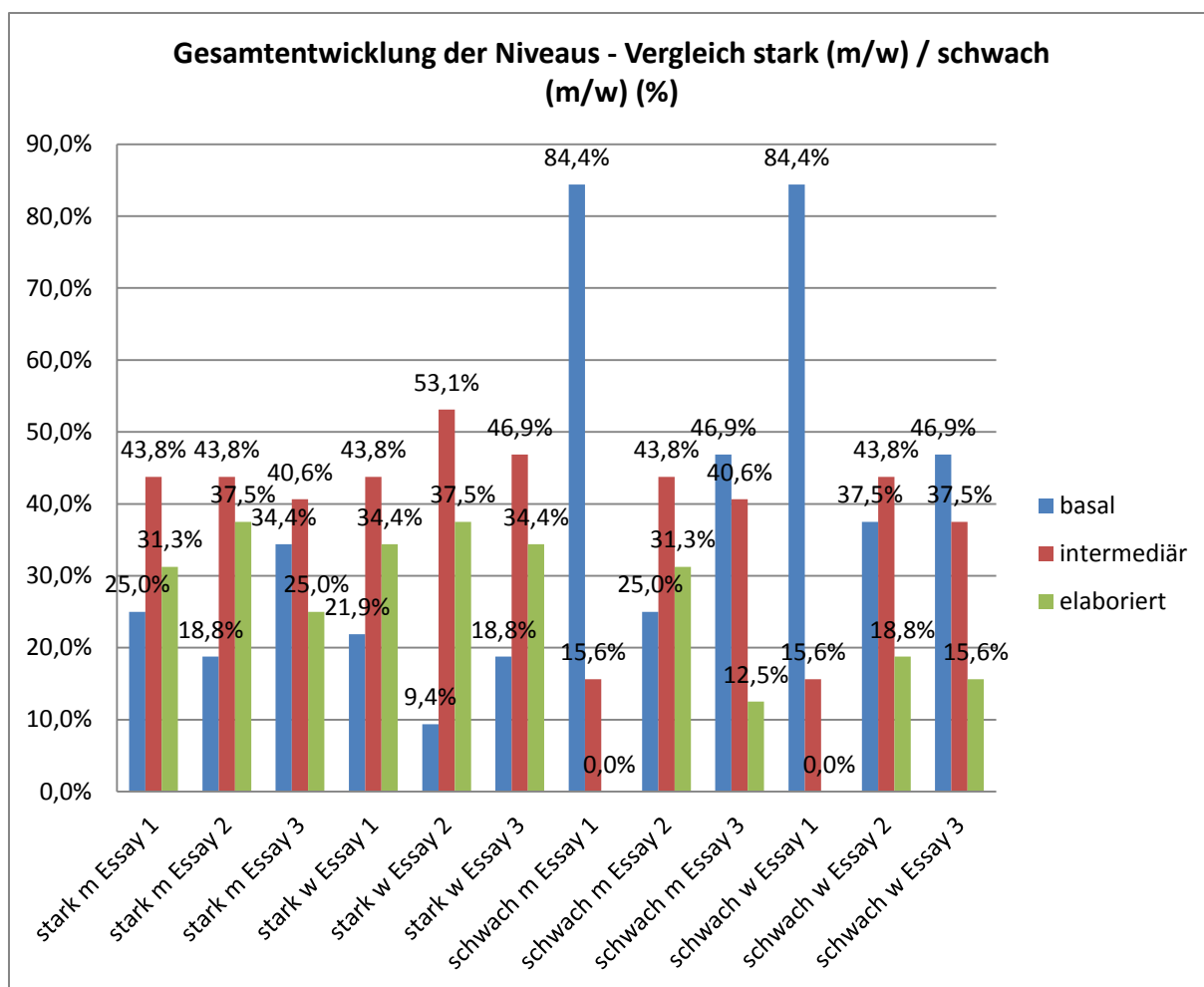
auch nur von einer sehr geringen. Hier steigt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay nur um 9,4 Prozentpunkte, die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus sinken entsprechend leicht, die des intermediären dabei etwas stärker. Dennoch liegt der Wert des basalen Niveaus bei den Mädchen im dritten Essay unter dem Ausgangswert, während der intermediäre Wert höher ist als im ersten Essay und der elaborierte Wert wieder dem Ausgangswert entspricht. Es gibt hier also einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen; die starken Jungen werden wenig und im Endeffekt negativ durch die Unterrichtsreihe beeinflusst, die starken Mädchen dagegen zwar ebenfalls wenig aber doch nachhaltig positiv.



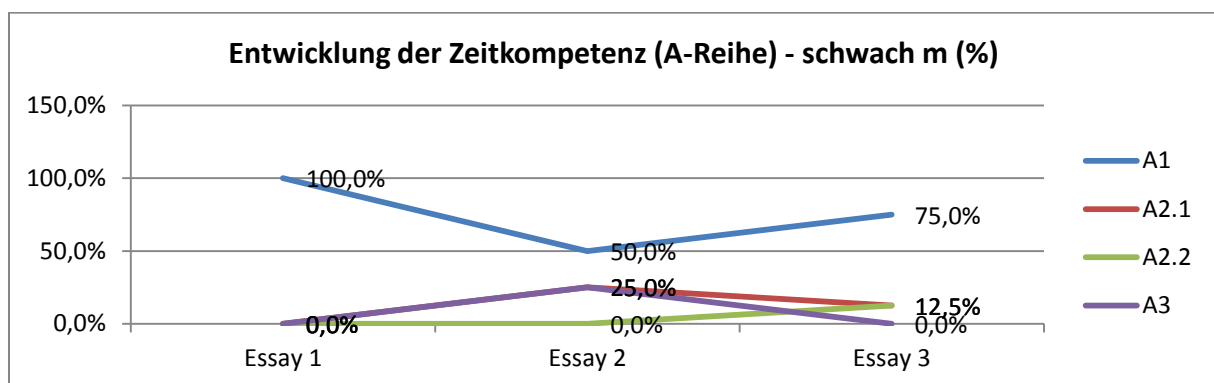
Die Entwicklung der Niveaus innerhalb der schwachen Gruppe bezogen auf die Geschlechtsspezifität verläuft dagegen relativ gleich. Beide starten mit exakt den gleichen Ausgangswerten von 84,4% auf basalem Niveau, 15,6% auf intermediärem Niveau und 0% auf elaboriertem Niveau. Bei beiden Gruppen sinkt im zweiten Essay der Wert des basalen Niveaus zugunsten der beiden höheren Niveaus; bei der Gruppe der Jungen sinkt er mit 59,4 Prozentpunkten etwas stärker als bei den Mädchen mit 46,9 Prozentpunkten. Der Wert des intermediären Niveaus steigt dafür bei beiden auf 43,8%, wodurch bei den Jungen ein stärkerer Anstieg des Wertes des elaborierten Niveaus zu verzeichnen ist, was auf eine etwas bessere Lernprogression hinweist. Im dritten Essay pendeln sich beide Gruppen wieder etwa gleich ein; basal entwickelt sich mit jeweils 46,9% wieder zum mehrheitlich erreichten

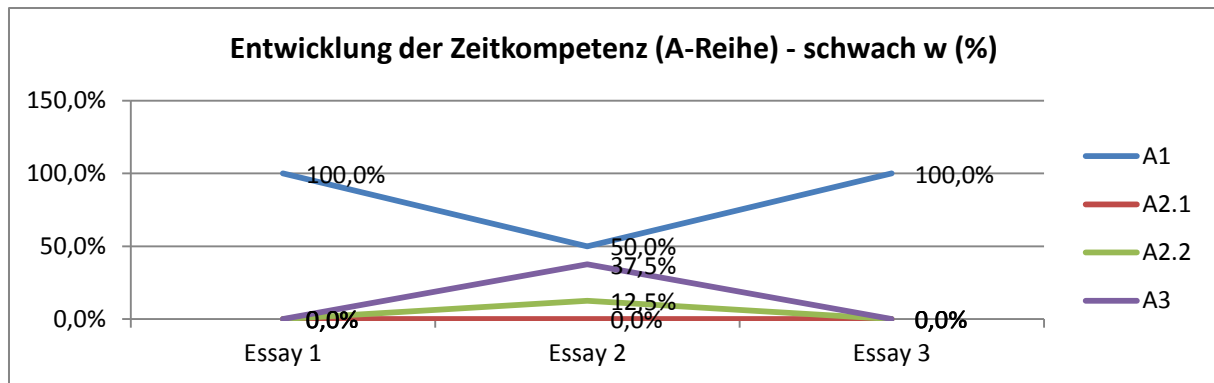
Niveau, gefolgt vom intermediären Niveau bei den Jungen mit 40,6% und bei den Mädchen mit 37,5%, und auch in Bezug auf das elaborierte Niveau unterscheiden sie sich im dritten Essay nur noch wenig. Die Jungen erreichen dieses zu 12,5% und die Mädchen zu 15,6%, was einen etwas stärkeren Rückgang des Wertes des elaborierten Niveaus bei den Jungen deutlich macht. Im zweiten Essay lagen sie hier noch deutlich über den Mädchen, im dritten Essay erreichen dann mehr Mädchen das elaborierte Niveau. Generell ist aber in beiden Gruppen die gleiche positive Lernprogression zu verzeichnen, da beide im dritten Essay auf basalem Niveau unter und auf den höheren Niveaus über den Ausgangswerten des ersten Essays liegen. Der einzige Unterschied, den man hier feststellt, ist, dass die Jungen durch die Unterrichtsreihe im zweiten Essay etwas positiver beeinflusst wurden, sodass mehr Jungen das elaborierte Niveau erreichten als Mädchen; berücksichtigt man aber die Nachhaltigkeit, relativiert sich dieser Befund. Zur Veranschaulichung folgen die beiden Säulendiagramme zum Vergleich der vier Gruppen.



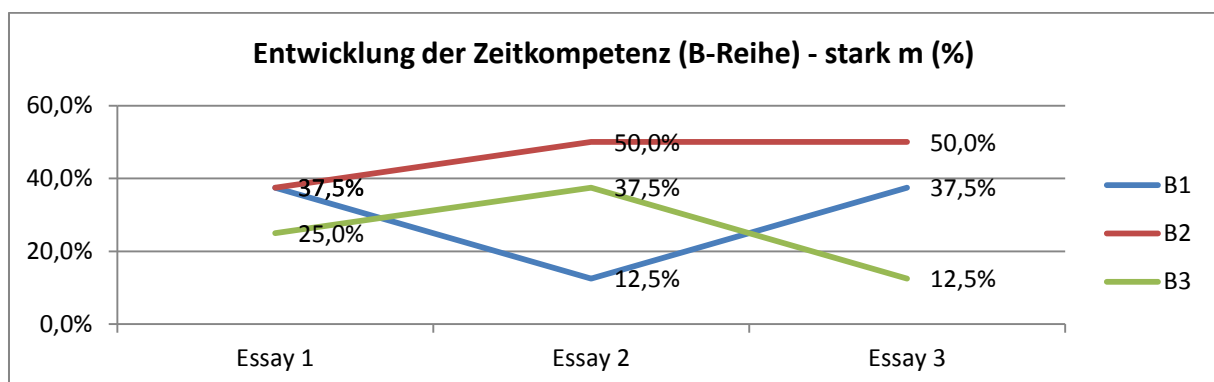


In der Zeitkompetenz A-Reihe startet die Gruppe der starken Jungen mit einer Mehrheit von 37,5% auf basalem Niveau etwas schwächer als die starken Mädchen, bei denen zwar ebenfalls 37,5% das basale Niveau, aber ebenso viele hier das elaborierte Niveau erreichen, während dieses bei den starken Jungen 25% erreichen. Entsprechend erreichen bei den starken Jungen mit 12,5%, die traditional erzählen, und 25%, die kritisch erzählen, 37,5% das intermediäre Niveau, bei den starken Mädchen mit jeweils 12,5% insgesamt 25% das intermediäre Niveau. In beiden Gruppen ist eine positive Lernprogression durch Abnahme des Wertes des basalen Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus auszumachen. Im zweiten Essay erreichen 50% der starken Jungen und 62% der starken Mädchen das höchste Niveau. Generell kann bei den Mädchen von einer etwas besseren Lernprogression gesprochen werden, denn während A2.2 zwar auf 0% sinkt, steigt A2.1 an, sodass 25% hier das intermediäre Niveau schaffen und die Mehrheit aller Schülerinnen eines der beiden höheren Niveaus erreicht. Bei den starken Jungen entwickelt sich das intermediäre Niveau durch ein Absinken des Wertes von A2.1 auf 0% und die Konstanz von A2.2 eher negativ. Auch bezüglich der Nachhaltigkeit schneiden die Mädchen besser ab als die Jungen. Bei den Jungen liegt der basale Wert im dritten Essay bei 50%, also 12,5 Prozentpunkte über dem Ausgangswert im dritten Essay, der elaborierte Wert entspricht dem Wert des ersten Essays und der Wert des intermediären Niveaus liegt unter dem Ausgangswert, da A2.1 zwar wieder auf den Ausgangswert steigt, A2.2 aber sinkt. Bei den starken Mädchen sieht das Bild zwar etwas besser, aber auch nicht zufriedenstellend aus. Der basale Wert steigt im dritten Essay wieder auf den Ausgangswert an, der elaborierte Wert sinkt auf 50% und bleibt damit zwar über dem Ausgangswert, diese positive Entwicklung wird aber durch die Abnahme des intermediären Wertes durch Abnahme von A2.1 und Konstanz von A2.2 relativiert, da dieser unter dem Ausgangswert liegt. Durch die nachhaltig positive Entwicklung des elaborierten Niveaus schneiden die Mädchen aber in allen Punkten besser ab als die Jungen.

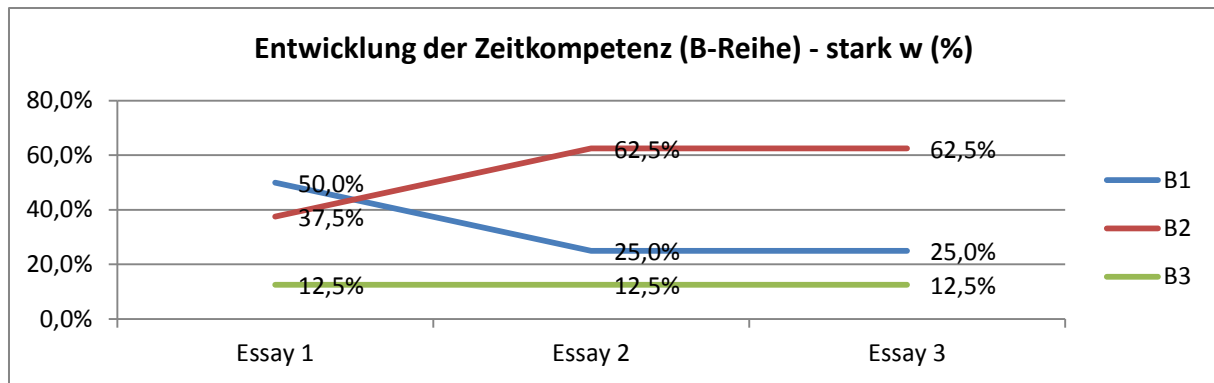




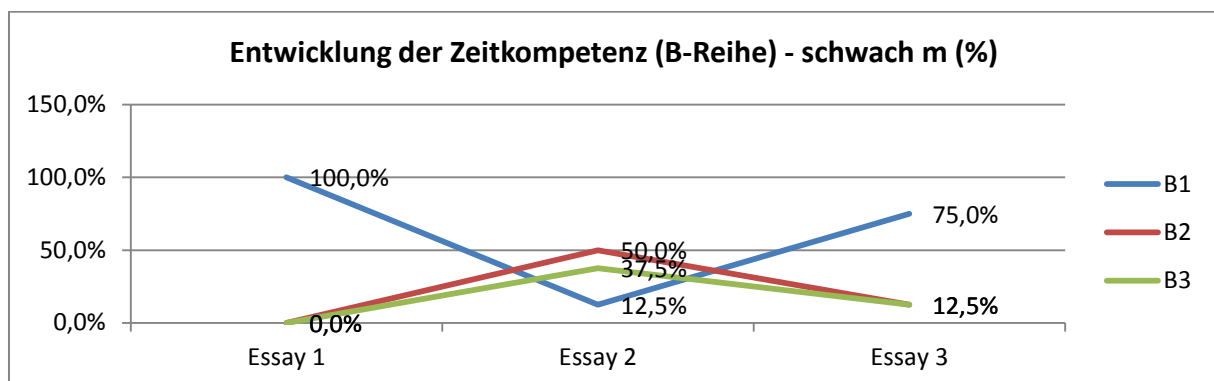
Die Entwicklung der Zeitkompetenz A-Reihe verläuft bei den schwächeren Mädchen und Jungen erwartungsgemäß ähnlich. Beide starten mit jeweils 100% auf basalem Niveau, und zum zweiten Essay verringert sich dieser Wert jeweils um 50%. Kleine Unterschiede gibt es in Bezug auf die anderen Niveaus. Bei den Jungen steigen die Werte des elaborierten Niveaus und des intermediären Niveaus durch A2.1 jeweils auf 25% an; A2.2 wird nicht erreicht. Bei den Mädchen steigt das elaborierte Niveau etwas stärker auf 37,5% an, das intermediäre Niveau dagegen etwas schwächer auf 12,5% durch A2.2; hier wird A2.1 nicht erreicht. Dieses Bild kehrt sich in Bezug auf die Nachhaltigkeit um, da die schwachen Mädchen mit 100% auf basalem Niveau wieder die Ausgangsposition vor der Unterrichtsreihe erreichen, während bei den Jungen zumindest eine geringe Nachhaltigkeit festgestellt werden kann, da sie mit 75% auf basalem Niveau unter dem Ausgangswert und mit jeweils 12,5% auf A2.1 und A2.2 über den Werten des intermediären Niveaus bleiben. Das elaborierte Niveau wird im dritten Essay wie auch im ersten nicht erreicht. Bei den Jungen lässt sich also eine geringe Nachhaltigkeit attestieren, bei den Mädchen keine.²⁵⁵

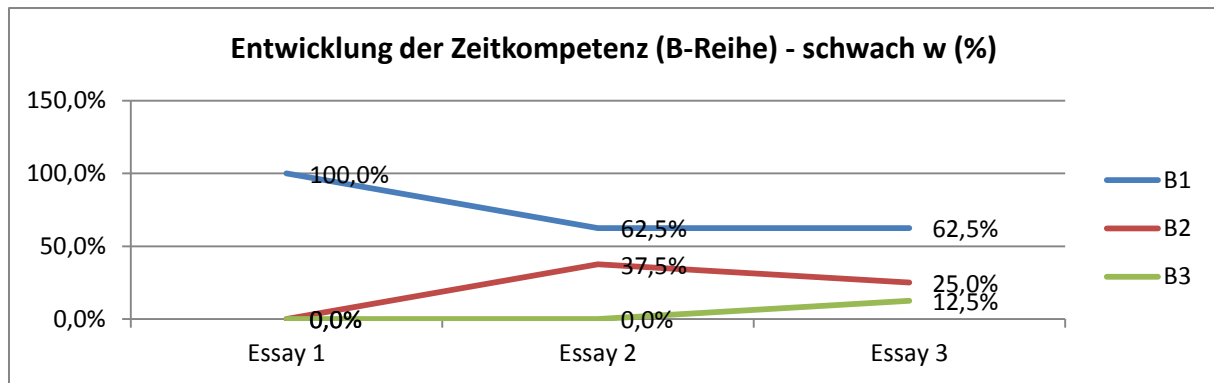


²⁵⁵ Die Ergebnisse im Gesamtvergleich als Säulendiagramme folgen für die einzelnen Kategorien aufgrund der nicht mehr gewährleisteten Übersichtlichkeit hier nicht mehr. Sie sind aber innerhalb der Auswertung der leistungsspezifischen Lernprogression im Anhang ab S. 367 zu finden.

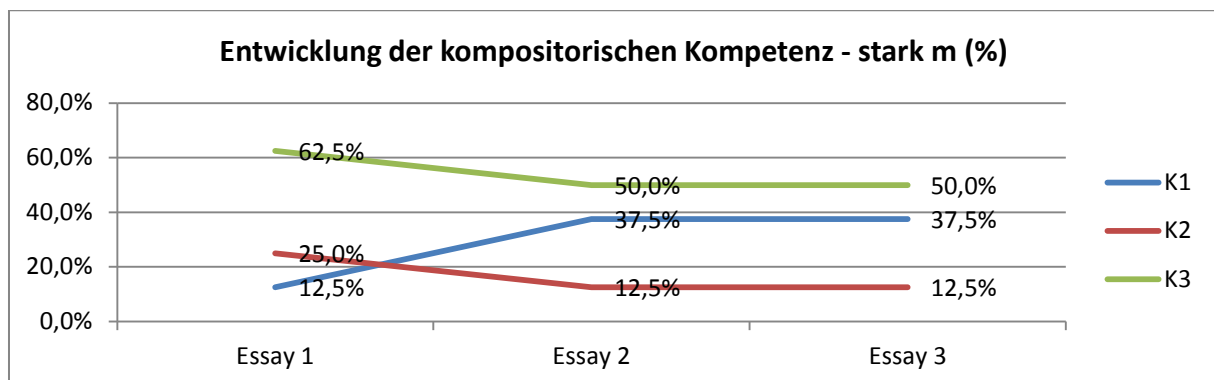


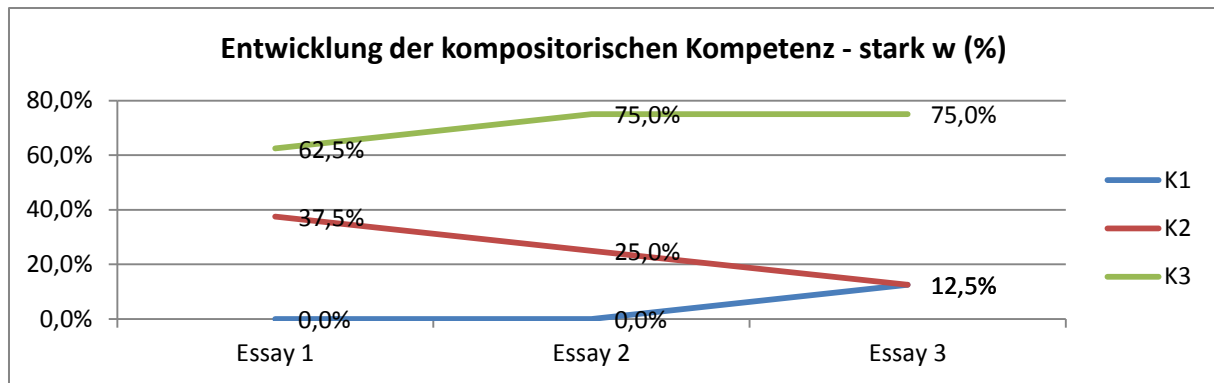
In der Zeitkompetenz B-Reihe starten die starken Jungen etwas besser als die starken Mädchen. Mit jeweils 37,5% erreichen sie das basale und intermediäre Niveau, 25% erreichen das elaborierte Niveau. Die Mädchen starten mehrheitlich mit 50% auf basalem Niveau, ebenfalls 37,5% erreichen das intermediäre und nur 12,5% erreichen das elaborierte Niveau. Die Entwicklung verläuft im zweiten Essay zwar unterschiedlich, im Endeffekt aber relativ ausgeglichen. Bei beiden Gruppen ist eine positive Lernprogression zu beobachten, da der Wert des basalen Niveaus sinkt und die Werte der höheren Niveaus entsprechend steigen. Bei den Jungen sieht es zunächst etwas besser aus, da sowohl der Wert des intermediären Niveaus als auch der des elaborierten Niveaus steigt, während bei den Mädchen nur der Wert des intermediären Niveaus steigt und der des elaborierten Niveaus stagniert. In Bezug auf die Nachhaltigkeit gewinnen dann aber doch die Mädchen, da im dritten Essay exakt die gleichen Werte wie im zweiten erreicht werden und damit die positive Lernprogression gehalten werden kann. Bei den Jungen kann zwar ebenfalls der Wert des intermediären Niveaus gehalten werden, hier steigt aber der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus, sodass der Wert des elaborierten Niveaus hier unter dem Ausgangswert im ersten Essay liegt. Das bedeutet eine Negativentwicklung, was die positive Entwicklung des intermediären Niveaus relativiert, da der basale Wert wieder auf den Ausgangswert ansteigt. Ein Urteil über die nachhaltige Lernprogression ist schwierig, deutlich wird nur, dass die starken Mädchen letztlich etwas besser abschneiden als die Jungen.



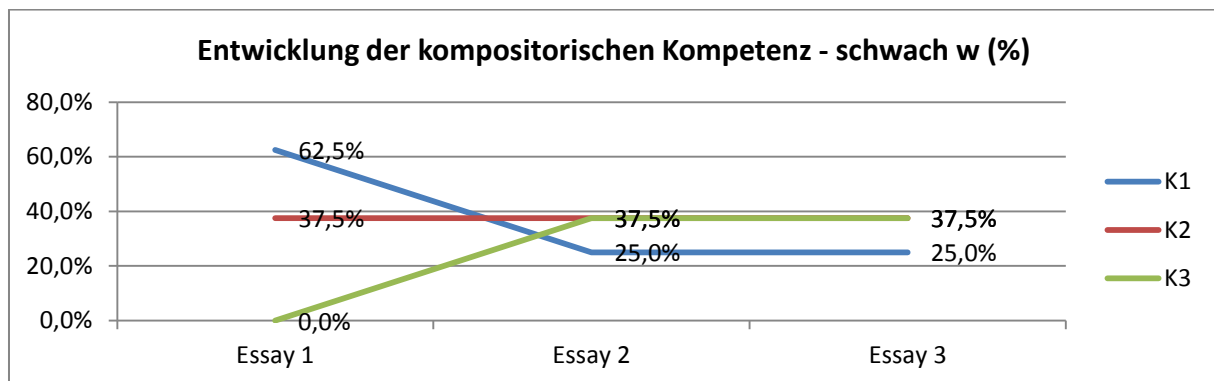
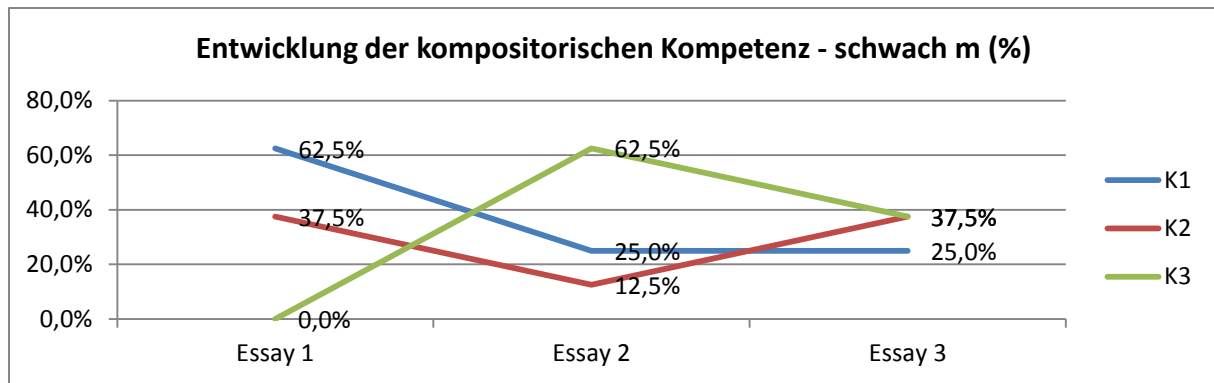


Die beiden schwächeren Gruppen starten auch hier wieder mit 100% auf basalem Niveau. Bei den Jungen findet eine enorme Lernprogression statt; der Wert des basalen Niveaus sinkt um ganze 87,5 Prozentpunkte auf 12,5%, während der intermediäre Wert auf 50% und der elaborierte auf 37,5% ansteigen, was als extrem positive Entwicklung zu beschreiben ist. Bei den Mädchen ist die Entwicklung dagegen eher schwach; der basale Wert sinkt zwar auf 62,5%, das basale bleibt aber das mehrheitlich erreichte Niveau, der intermediäre Wert steigt auf 37,5% und der elaborierte bleibt bei 0%. Somit lassen sich die Jungen durch die Unterrichtsreihe und hier wohl vor allem durch die Arbeit mit dem Zeitlineal zumindest kurzfristig positiver beeinflussen als die Mädchen. Das Blatt wendet sich wieder in Bezug auf die Nachhaltigkeit. Während bei den Mädchen der Wert des basalen Niveaus konstant gehalten wird und der des intermediären Niveaus sogar zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus fällt, steigt der Wert des basalen Niveaus bei den Jungen wieder stark an, während die Werte der beiden höheren Niveaus wieder fallen. Trotz dieser negativen Tendenz kann auch bei den Jungen von einer, wenn auch leichten, nachhaltigen Lernprogression gesprochen werden, die aber bei den Mädchen in Bezug auf die Endwerte im dritten Essay etwas positiver ausfällt als bei den Jungen.



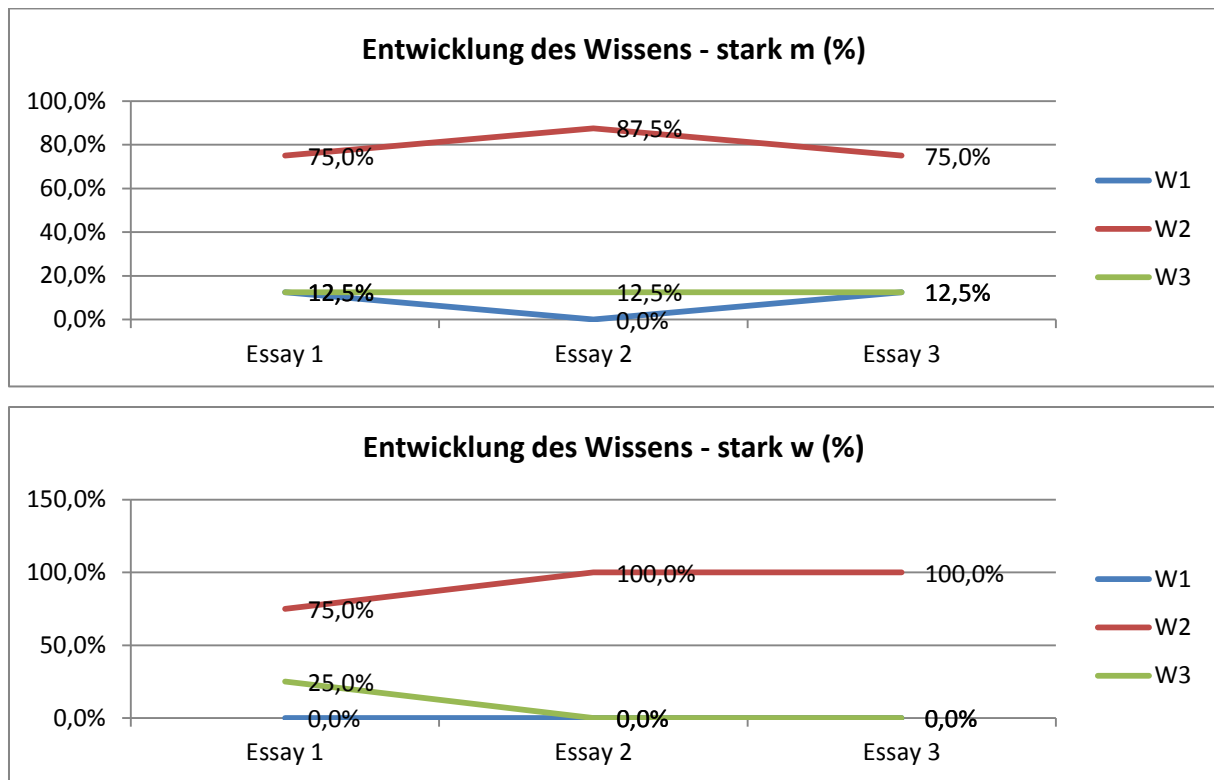


In der kompositorischen Kompetenz starten die als stark eingestufteten Mädchen besser als die Jungen, da keines der Mädchen das basale Niveau erreicht, 37,5% das intermediäre Niveau und die Mehrheit mit 62,5% das elaborierte Niveau. Die Jungen sind aber nicht wesentlich schlechter, hier starten 12,5% auf basalem, 25% auf intermediärem und wie bei den Mädchen die meisten mit 62,5% auf elaboriertem Niveau. Überraschend negativ entwickelt sich die Lernprogression bei den Jungen nach der Unterrichtseinheit. Der Wert des basalen Niveaus steigt zuungunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus, und die Werte aller Niveaus bleiben auch im dritten Essay konstant. Somit ist eine nachhaltig negative Beeinflussung der kompositorischen Kompetenzen durch die Unterrichtsreihe bei den starken Schülern zu erkennen, denn die Werte im dritten Essay sind auf allen Niveaus schlechter als die Ausgangswerte im ersten Essay. Bei den Mädchen dagegen verläuft die Entwicklung durch die Unterrichtsreihe zunächst positiv. Das basale Niveau bleibt unerreicht, während der Wert des elaborierten Niveaus zuungunsten des intermediären Niveaus ansteigt. Ein leichter Negativtrend zeigt sich im dritten Essay, da der Wert des basalen Niveaus um 12,5% steigt und der des intermediären Niveaus entsprechend sinkt. Der elaborierte Wert bleibt aber konstant hoch bei 75%. Somit kann auch hier nicht von einer nachhaltig positiven Lernprogression gesprochen werden, denn obwohl der Wert des elaborierten Niveaus über dem Ausgangswert liegt, erreicht der intermediäre Wert nicht mehr den Ausgangswert, und die Zahl der Schülerinnen mit basalen Kenntnissen steigt.



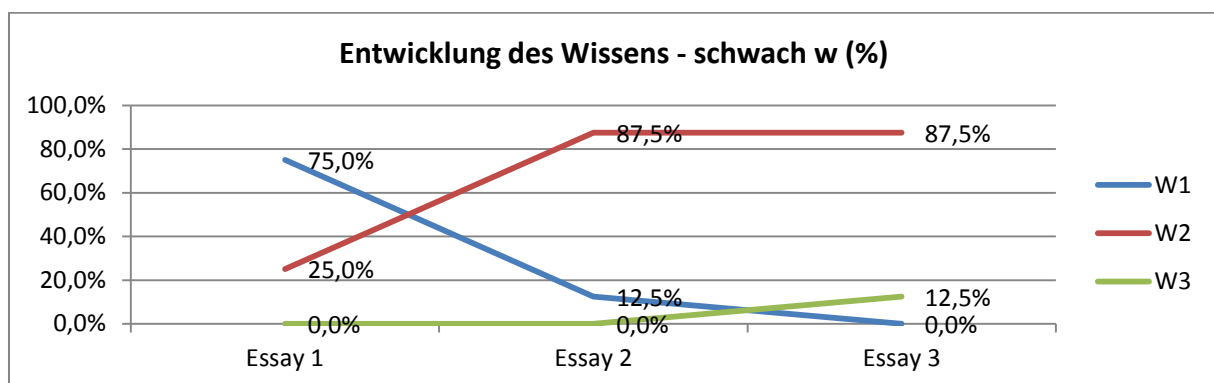
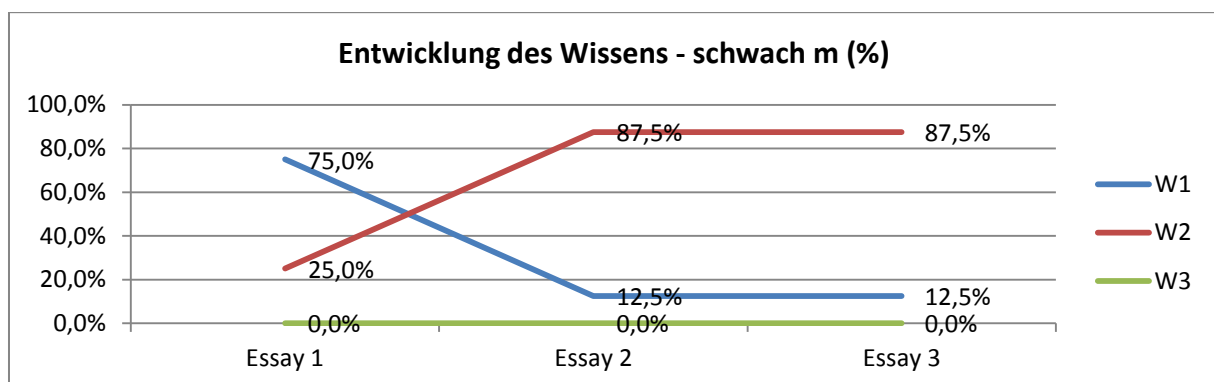
Die Entwicklung der kompositorischen Kompetenz bei den schwachen SuS zeigt auf den ersten Blick, dass sich die beiden Gruppen nur im Hinblick auf die direkte Beeinflussung durch die Unterrichtsreihe unterscheiden, da sie mit den exakt gleichen Ausgangswerten starten und im dritten Essay wieder die gleichen Werte erreichen. Lediglich im zweiten Essay gibt es Unterschiede. Beide Gruppen starten mit 62,5% mehrheitlich auf basalem Niveau, 37,5% erreichen das intermediäre Niveau, und das elaborierte Niveau bleibt unerreicht. Die Entwicklung des basalen Niveaus verläuft ebenfalls gleich, der Wert sinkt in beiden Gruppen auf 25%. Bei den Jungen lässt sich aber eine stärkere Lernprogression beobachten, da neben dem Wert des basalen Niveaus auch der des intermediären Niveaus zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus sinkt, sodass mit 62,5% die Mehrheit das elaborierte Niveau erreicht. Bei den Mädchen dagegen bleibt das intermediäre Niveau konstant, sodass der Wert des elaborierten Niveaus weniger stark ansteigt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit können die Mädchen das positive Ergebnis aus dem zweiten Essay halten, während sich die Werte bei den Jungen etwas verschlechtern. Im Endeffekt kann bei beiden die gleiche positive nachhaltige Lernprogression festgestellt werden, da die Werte des basalen Niveaus bei beiden unter dem Ausgangswert liegen, die Werte des intermediären Niveaus den Ausgangswerten entsprechen und die Werte des elaborierten Niveaus mit 37,5% weit über dem Ausgangswert von 0% liegen. Die Jungen ließen sich also ein wenig positiver durch die Unterrichtsreihe beeinflussen, konnten diese Leistungen aber nicht halten, während die Mädchen sich weniger

stark entwickelten, also weniger stark beeinflusst wurden, dafür aber die Ergebnisse langfristig besser halten konnten.



In der Wissenscategory starten die starken Mädchen mit 0% auf basalem Niveau, für diese Kategorie erstaunlich guten 25% auf elaboriertem Niveau und 75% auf intermediärem Niveau ein wenig stärker als die Jungen. Diese erreichen im ersten Essay mit jeweils 12,5% das basale und elaborierte Niveau und ebenfalls mit 75% das intermediäre Niveau. Die Jungen können den Wert des elaborierten Niveaus über das zweite bis zum dritten Essay bei 12,5% halten, während im zweiten Essay der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären Niveaus sinkt. Diese leichte positive Entwicklung kehrt sich aber im dritten Essay wieder um, sodass dort wieder die Ausgangswerte erreicht werden. Die starken Jungen konnten also kurzfristig leicht positiv, aber nicht nachhaltig durch die Unterrichtsreihe beeinflusst werden. Dieses Ergebnis verwundert, da im Unterricht doch sehr viel Wissen vermittelt wurde, sodass zumindest eine leichte nachhaltige Lernprogression auch bei den starken Schülern zu erwarten gewesen wäre. Eine Erklärung wäre das Thema *Rom bzw. Römer und Germanen*, über das die SuS offenbar schon vor der Unterrichtsreihe viel über die Bilder der Bilderreihe hinaus wussten. Sie erreichten schon oft das intermediäre Niveau. Außerdem scheint es schwierig zu sein, das elaborierte Niveau zu erreichen oder gar diese Kompetenz im Unterricht weiterzuentwickeln. Immerhin konnten die Jungen den Wert des elaborierten Niveaus konstant halten, bei den Mädchen dagegen gibt es hier, wie schon in den vorherigen

Untersuchungen beobachtet, einen Rückgang auf diesem Niveau. Der Unterricht scheint also nicht nur nicht zu einer Entwicklung dieses Niveaus beizutragen, sondern beeinflusst das Erreichen dieses Niveaus sogar nachhaltig negativ. Im zweiten Essay sinkt also bei den starken Mädchen der Wert des elaborierten Niveaus von 25% auf 0%, der basale Wert bleibt bei 0%, sodass im zweiten Essay alle Mädchen das intermediäre Niveau erreichen. Dieses Resultat halten sie bis zum dritten Essay. Insgesamt wurden die Jungen also nicht nachhaltig und die Mädchen sogar negativ durch die Unterrichtsreihen beeinflusst. Auch dieser Befund ist bedenklich und weist wieder auf Diskussionsbedarf im Hinblick auf angemessene und gewinnbringende Förderung leistungsstarker SuS hin.



Die Entwicklung des Wissens in der schwächeren Gruppe verläuft bei Jungen und Mädchen bis auf eine Ausnahme parallel. Beide Gruppen starten mit 75% mehrheitlich auf basalem Niveau. Die restlichen 25% bewegen sich auf intermediärem Niveau, das elaborierte Niveau bleibt erwartungsgemäß unerreicht. Die Unterrichtsreihe scheint beide Gruppen gleichermaßen positiv zu beeinflussen, da bei beiden der Wert des basalen Niveaus um 62,5 Prozentpunkte sinkt und der des intermediären Niveaus entsprechend steigt. Bei den Jungen bleibt dieses Ergebnis auch im dritten Essay konstant, womit ein nachhaltiger Lernerfolg festgestellt werden kann. Die Mädchen gehen an dieser Stelle einen kleinen Schritt weiter, indem der Wert des basalen Niveaus vom zweiten zum dritten Essay auf 0% fällt, während

der des elaborierten Niveaus auf 12,5% steigt. Damit verhält sich die Lernprogression der Mädchen in Bezug auf die Nachhaltigkeit minimal positiver als die der Jungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zunächst beide Gruppen im Gesamtüberblick der Niveaus eine durchaus positive Entwicklung durchlaufen, wobei die Gruppe der starken SuS zu jedem Erhebungszeitpunkt bessere Werte erreicht als die schwache Gruppe. Bei der schwachen Gruppe lässt sich über die positive Entwicklung hinaus auch von Nachhaltigkeit sprechen, bei der starken Gruppe dagegen nicht, dort ist eher eine Negativtendenz auszumachen. Somit können starke SuS also kurzfristig leicht, nachhaltig aber nicht positiv durch den Geschichtsunterricht beeinflusst werden, schwache SuS dagegen schon, aber sie erreichen dennoch nicht die Leistungen der starken SuS.

In der A- und B-Reihe zeigt die starke Gruppe zwar eine kurzfristige positive Entwicklung, aber keine Nachhaltigkeit, während die schwache Gruppe in beiden Kategorien eine positive und auch nachhaltige Entwicklung vorweisen kann. Dies gilt ebenso in der kompositorischen Kompetenz und in Bezug auf das Wissen. Anders bei den starken SuS. In beiden Kompetenzen vollziehen die starken SuS eine negative Entwicklung und können somit keinen Lernerfolg vorweisen. Die Untersuchung der Geschlechtsspezifität spiegelt innerhalb dieser Gruppe ein anderes Bild als in Kapitel 5.3. Generell zeigt sich hier die Gruppe der starken Mädchen vor allem in Bezug auf die Nachhaltigkeit besser als die starken Jungen, während die Entwicklungen der Mädchen und Jungen innerhalb der schwachen Gruppe relativ parallel verlaufen. Im Gegensatz zur geschlechtsspezifischen Untersuchung der Gesamtgruppe erreichen die starken Mädchen in der A- und B-Reihe bessere Ergebnisse als die starken Jungen. Innerhalb der schwachen Gruppe sind die Ergebnisse in der A-Reihe eher ausgeglichen, während die Mädchen in der B-Reihe etwas stärker sind. Somit lässt sich die These, dass Jungen in Bezug auf die Zeitkompetenz besser zu beeinflussen sind als Mädchen, hier nicht bestätigen. In der kompositorischen Kompetenz sind innerhalb der starken Gruppe wie auch in der Gesamtgruppe die Mädchen stärker als die Jungen. Innerhalb der schwachen Gruppe sind die Jungen minimal besser, da sie eine positivere Entwicklung durchlaufen. Beim Wissen verhält es sich wieder anders als innerhalb der Gesamtgruppe, da die starken Jungen durch eine bessere Entwicklung und trotz fehlender Nachhaltigkeit etwas besser abschneiden. Bei den Mädchen hingegen lässt sich eine negative Entwicklung feststellen. Innerhalb der schwachen Gruppe liegen die Mädchen minimal vor den Jungen, da sie bei sonstiger Ausgeglichenheit bessere nachhaltige Werte erzielen.

5.4.1 Vergleich mit anderen Studien

Van Norden kommt in Bezug auf den leistungsspezifischen Vergleich zu dem Ergebnis, dass der Unterschied der beiden Gruppen im ersten Essay besonders deutlich hervortritt, diese Differenz aber im Laufe der Erhebung abnimmt. Dies kann durch die vorliegende Studie bestätigt werden. Auch das Ergebnis, dass die starken SuS durch häufigeres Erreichen des elaborierten Niveaus stärker bleiben als die schwachen, lässt sich durch die Ausführungen van Nordens bestätigen.²⁵⁶

Auch Schürenberg und Möllenkamp kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Differenz der beiden Gruppen im Laufe der Erhebung verringert, und attestieren im Gesamtüberblick einen beträchtlichen Lernzuwachs bei der schwächeren Gruppe und eine zum Teil negative Entwicklung innerhalb der starken Gruppe.²⁵⁷ Diese Ergebnisse bestätigen die Beobachtungen dieser Studie.

Hohendorf bestätigt diese Erkenntnis, indem sie der schwächeren Gruppe im Gesamtbild eine nachhaltigere positive Entwicklung attestiert als der starken Gruppe.²⁵⁸

Die Beobachtungen Merschs weichen von diesen Ergebnissen ab. Ihr Fazit lautet, dass schwache SuS durch die Unterrichtsreihe positiv beeinflusst werden und schnell sehr viel lernen, der Lernerfolg aber im dritten Essay merklich abflacht und die Nachhaltigkeit somit gering ist. Bei den starken SuS sei dagegen eine positivere Nachhaltigkeit zu verzeichnen, da sie ihre Leistungen im dritten Essay entweder halten oder noch verbessern.²⁵⁹ Dieses Ergebnis überrascht aufgrund der divergierenden Ergebnisse der anderen Studien.

Bartsch hat keinen leistungsspezifischen Vergleich angestellt. Ein geschlechtsspezifischer Vergleich wurde innerhalb der leistungsspezifischen Untersuchung in keiner der Vergleichsstudien unternommen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Ergebnisse dieser Studie in Bezug auf den leistungsspezifischen Vergleich innerhalb der Gesamtgruppe durch die Ergebnisse fast aller Vergleichsstudien bestätigt werden. In allen Studien ist nach großen Leistungsunterschieden im ersten Essay im Laufe der Erhebungen eine Angleichung der beiden Gruppen zu beobachten. Die schwache Gruppe kann einen enormen Lernzuwachs und eine positive Nachhaltigkeit verzeichnen, wogegen die starke Gruppe zum Teil eine negative Entwicklung vollzieht. Nur eine der Vergleichsstudien kommt zu abweichenden Ergebnissen.

²⁵⁶ Vgl. van Norden, *Geschichte ist Zeit*, S. 266.

²⁵⁷ Vgl. Schürenberg, *Empirische Untersuchung*, S. 28-29; vgl. Möllenkamp, *empirische Analyse*, S. 18-19.

²⁵⁸ Vgl. Hohendorf, *Empirische Untersuchung*, S. 31.

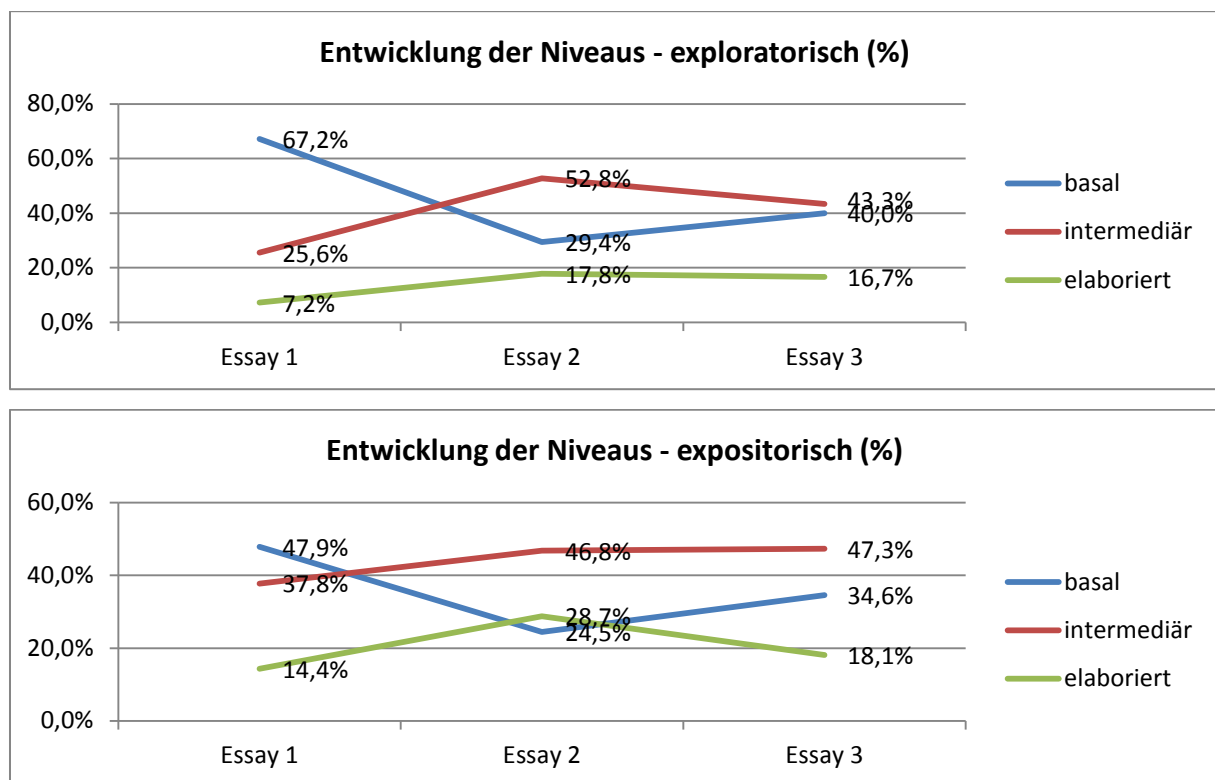
²⁵⁹ Vgl. Mersch, *Empirische Untersuchung*, S. 19-20.

5.5 Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht

Es sollen nun zunächst die beiden exploratorisch unterrichteten Klassen und die expositorisch unterrichteten Klassen jeweils als Gruppe miteinander verglichen werden. Es folgt ein weiteres Unterkapitel zum Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Klassen, um zu prüfen, ob sich die beiden exploratorisch und die beiden expositorisch unterrichteten Klassen ähnlich entwickeln. Je größer die Ausdifferenzierung wird, desto knapper werden die Beschreibungen der Diagramme und Entwicklungen. Genaue Prozentangaben und Entwicklungen können nicht mehr für jedes Essay erfolgen, da dies den Rahmen sprengen und den Überblick beeinträchtigen würde.

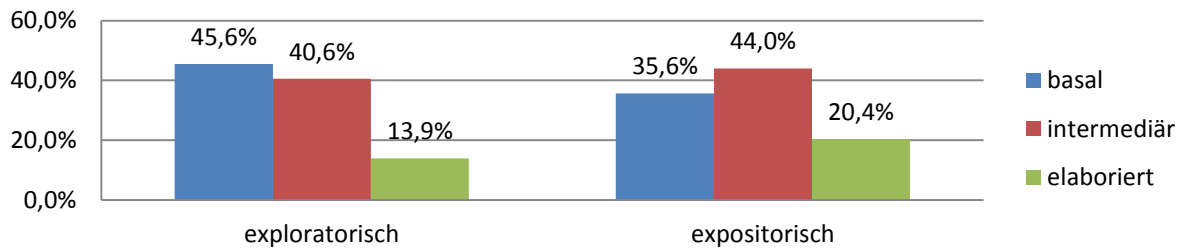
5.5.1 Vergleich exploratorisch/expositorisch

Für den Vergleich der Lernprogression innerhalb der exploratorisch und expositorisch unterrichteten Klassen lautet meine **These**: Der Lernzuwachs, was Wissen und Nachhaltigkeit angeht, sind in den exploratorisch unterrichteten Klassen durch die Eigeninitiative beim Lernen höher einzuschätzen. Die Zeitkompetenzen und die kompositorische Kompetenz hingegen entwickeln sich im expositorischen Unterricht besser, weil der Lernerfolg kontrollierter von der Lehrkraft gesteuert werden kann.

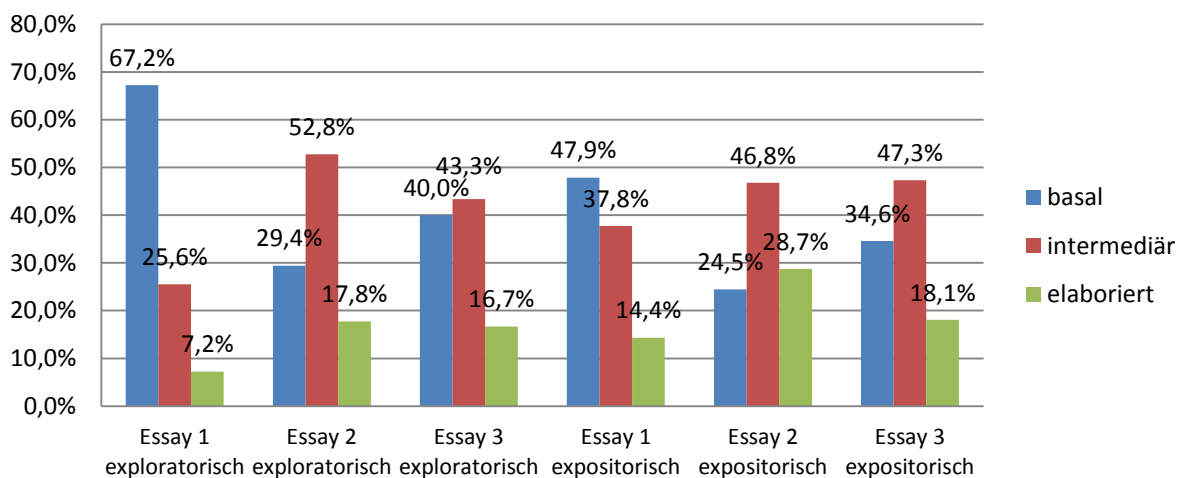


Die Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS startet im ersten Essay in allen Niveaus schwächer als die Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS. Da dies nichts mit den beiden Unterrichtsstilen zu tun haben kann, sind die beiden expositorisch unterrichteten Klassen also von vornherein stärker aufgestellt als die exploratorisch unterrichteten. Das muss bei der Analyse berücksichtigt werden. Die exploratorisch unterrichtete Gruppe startet mit 67,2% mehrheitlich auf basalem, mit 25,6% auf intermediärem und mit 7,2% auf elaboriertem Niveau. Die expositorisch unterrichtete Gruppe startet mit 47,9% ebenfalls mehrheitlich auf basalem, mit 37,8% auf intermediärem und mit 14,4% auf elaboriertem Niveau. Bei beiden Gruppen lässt sich eine positive Lernentwicklung ausmachen, da bei beiden der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären und elaborierten Niveaus sinkt. Bei der exploratorischen Gruppe sinkt der basale Wert um 37,8 Prozentpunkte auf 29,4%, während der Wert des intermediären Niveaus sich auf 52,8% verdoppelt und der des elaborierten Niveaus um knapp 10 Prozentpunkte auf 17,8% steigt. Innerhalb der expositorischen Gruppe sinkt der Wert des basalen Niveaus um 23,4 Prozentpunkte, also nicht ganz so stark wie in der Vergleichsgruppe. Dafür steigt hier aber der Wert des intermediären Niveaus um 9 Prozentpunkte auf 46,8% und der des elaborierten entsprechend stärker um 14,3 Prozentpunkte auf 28,7%. Beiden Gruppen kann ein nachhaltiger Lernerfolg attestiert werden, da die Werte im dritten Essay besser sind als die Ausgangswerte. Dabei schneidet die zweite Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS etwas besser ab, weil der Wert des intermediären Niveaus vom zweiten zum dritten Essay nicht abfällt, sondern minimal steigt, während der des basalen Niveaus wieder zuungunsten des elaborierten Niveaus steigt. Innerhalb der Vergleichsgruppe steigt der Wert des basalen zuungunsten der Werte des intermediären und elaborierten Niveaus. Für die zweite, expositorisch unterrichtete Gruppe kann also von einer etwas positiveren Nachhaltigkeit der Entwicklung durch die Unterrichtsreihe gesprochen werden. Auch der stärkere Eindruck aus dem ersten Essay kann beibehalten werden. Die These, dass die narrativen Kompetenzen der SuS durch expositorischen Unterricht besser gefördert werden, kann durch dieses Gesamtbild nur bedingt aufgestellt werden, da die Entwicklung relativ ähnlich verläuft und die Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS hier zwar stärker erscheint, aber eben auch schon stärker gestartet ist, also evtl. unabhängig vom Unterrichtsstil eine stärkere Lerngruppe darstellt.

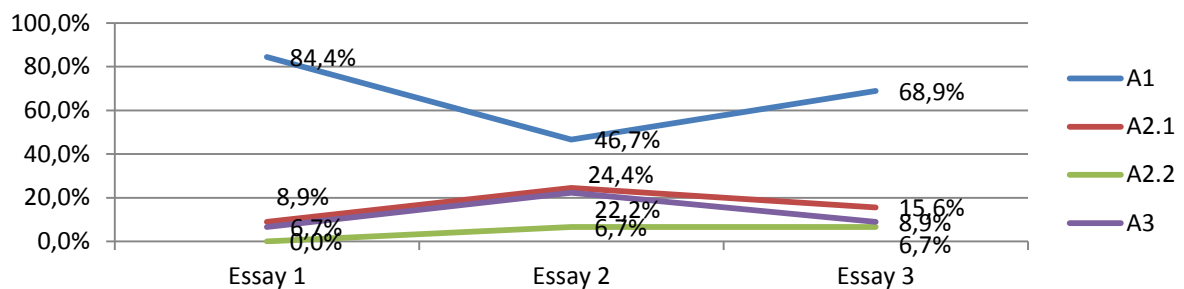
Gesamtbild der Verteilung der Niveaus - Vergleich exploratorisch/expositorisch (%)



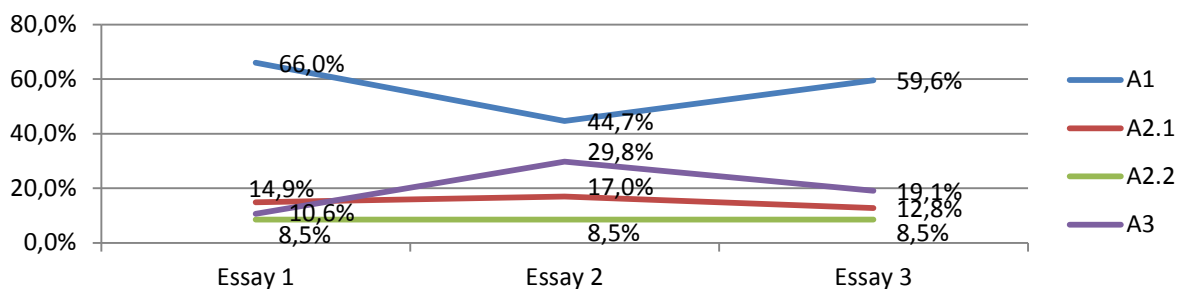
Gesamtentwicklung der Niveaus - Vergleich exploratorisch/expositorisch (%)



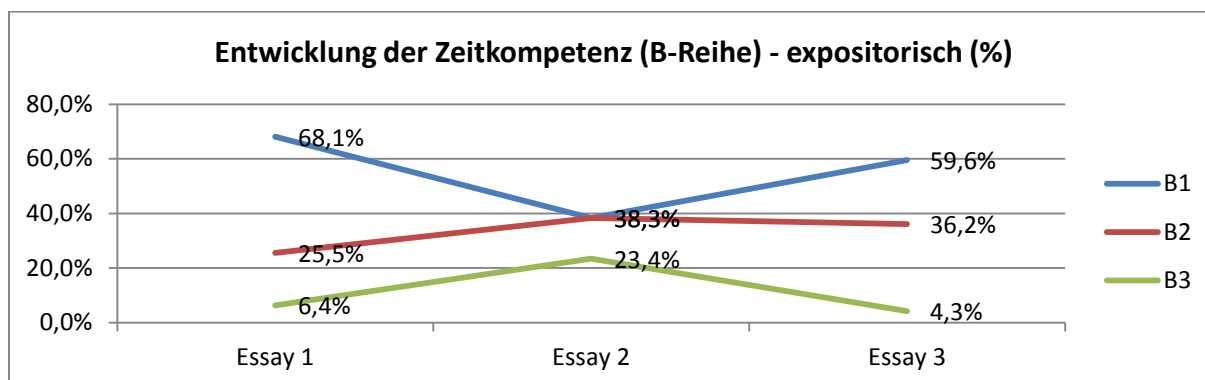
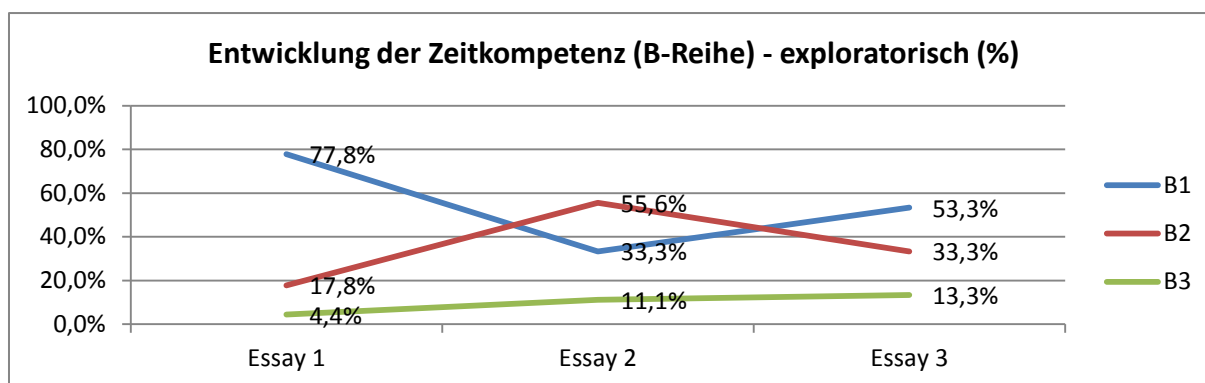
Entwicklung der Zeitkompetenz (A-Reihe) - exploratorisch (%)



Entwicklung der Zeitkompetenz (A-Reihe) - expositorisch (%)



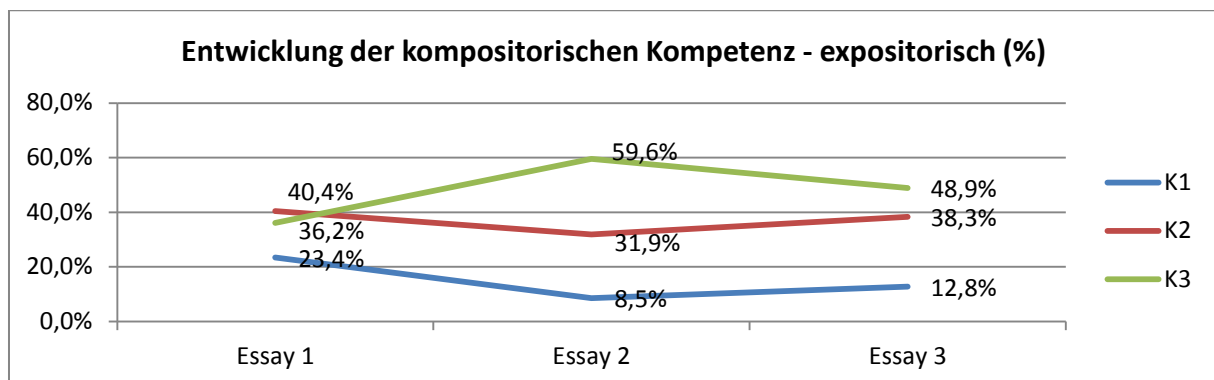
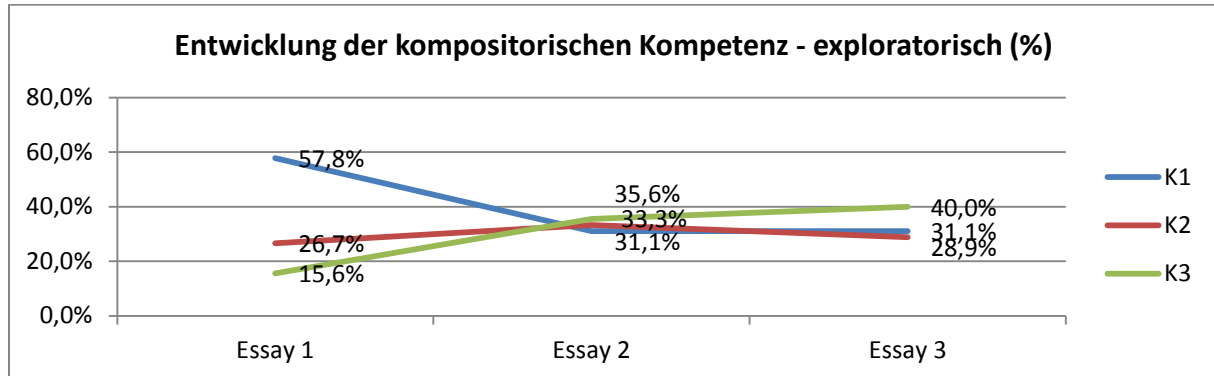
In der Zeitkompetenz A-Reihe startet die exploratorische Gruppe mit 84,4% auf basalem Niveau schwächer als die Vergleichsgruppe mit 66%. 8,9% erreichen innerhalb der ersten Gruppe im ersten Essay durch traditionales Erzählen das intermediäre Niveau, kritisch wird nicht erzählt. Mit 6,7% erreicht nur ein sehr kleiner Teil der Gruppe das elaborierte Niveau. Innerhalb der expositorischen Gruppe erzählen 14,9% traditional, 8,5% kritisch. Somit bewegen sich 23,4% auf intermediärem und 10,6% auf elaboriertem Niveau. Die Entwicklung zum zweiten Essay verläuft innerhalb der ersten Gruppe relativ stark, innerhalb der zweiten weniger stark, sodass in beiden Gruppen im zweiten Essay mit 46,7% und 44,7% auf basalem, 31,1% und 25,5% auf intermediärem und 22,2% und 29,8% auf elaboriertem Niveau ähnliche Werte erreicht werden, wobei das basale Niveau bei beiden weiterhin dominiert. Beide Gruppen können eine nachhaltige Lernprogression vorweisen, wobei die Werte in allen Essays bei der expositorischen Gruppe etwas besser sind, weshalb diese Gruppe hier etwas besser abschneidet.²⁶⁰



Bezüglich der Zeitkompetenz B-Reihe starten beide Gruppen mit 77,8% und 68,1% auf basalem, mit 17,8% und 25,5% auf intermediärem und mit 4,4% und 6,4% auf elaboriertem

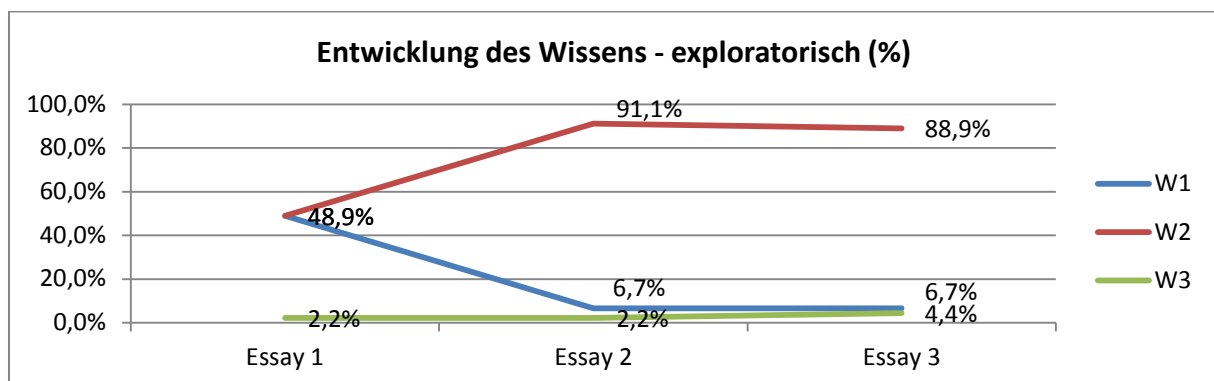
²⁶⁰ Gesamtbild und Gesamtentwicklung der einzelnen Kompetenzen als Säulendiagramme befinden sich der Übersicht halber ab hier nur noch im Anhang, siehe Auswertung der Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht ab S. 407.

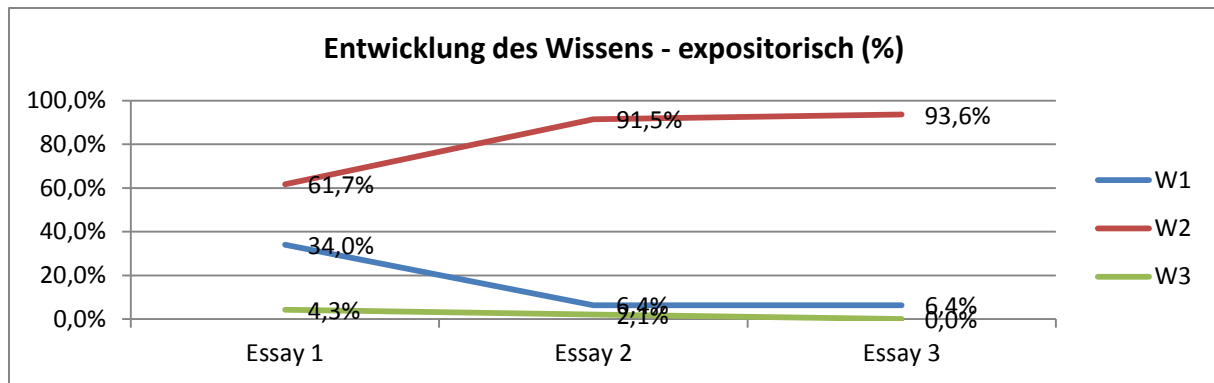
Niveau ähnlich schwach, wobei die zweite, expositorisch unterrichtete Gruppe minimal stärker ist. Beide Gruppen entwickeln sich positiv. Bei der exploratorisch unterrichteten Gruppe sinkt der Wert des basalen Niveaus um ganze 44,5 Prozentpunkte, zu einem Großteil zugunsten des intermediären Niveaus und leicht zugunsten des elaborierten Niveaus. Bei der Vergleichsgruppe sinkt der Wert des basalen Niveaus um knapp 30 Prozentpunkte, hier zu einem Großteil zugunsten des elaborierten Niveaus und um etwa 13 Prozentpunkte zugunsten des intermediären Niveaus. Die stärkere Entwicklung der ersten Gruppe wird also durch die stärkere Entwicklung des elaborierten Niveaus innerhalb der zweiten Gruppe ausgeglichen. Was die Entwicklung zum dritten Essay und die Nachhaltigkeit angeht, erzielt die erste Gruppe bessere Ergebnisse. Zwar sinkt der intermediäre Wert zugunsten des basalen, aber auch zu einem kleinen Teil zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus. Innerhalb der zweiten Gruppe dagegen steigt der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des leicht fallenden Wertes des intermediären und des erheblich und sogar unter den Ausgangswert fallenden Wertes des elaborierten Niveaus, womit eine negative Entwicklung innerhalb der expositorischen Gruppe stattfindet und die exploratorisch unterrichtete Gruppe etwas besser abschneidet. Die Eingangsthese in Bezug auf die beiden Zeitkompetenzen kann hier also nur für die B-Reihe bestätigt werden.



In Bezug auf die kompositorische Kompetenz starten die beiden Gruppen sehr unterschiedlich. Innerhalb der exploratorischen Gruppe erreicht mit 57,8% die Mehrheit

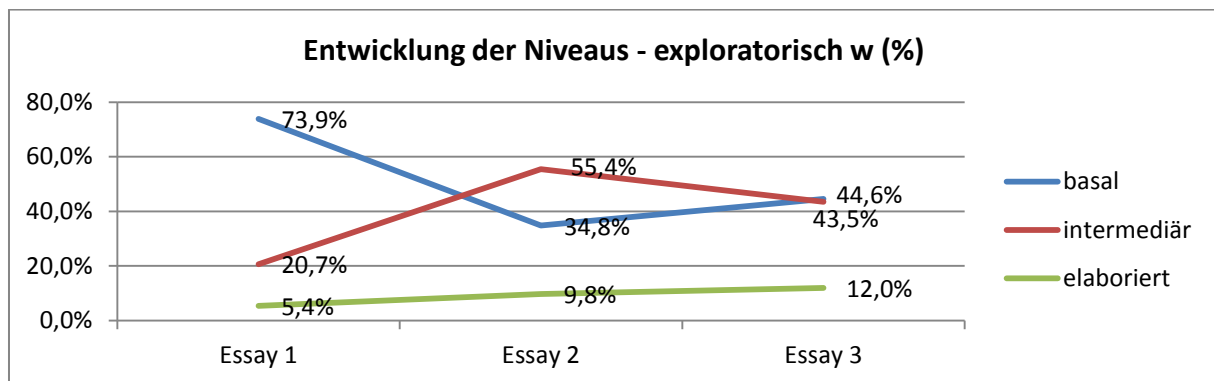
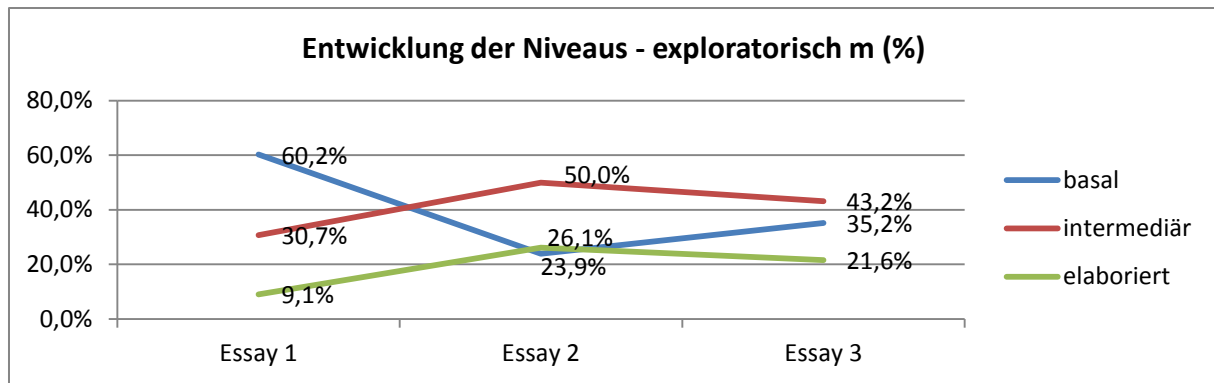
lediglich das basale Niveau, 26,7% erreichen das intermediäre und 15,6% das elaborierte Niveau. Anders und deutlich stärker startet die expositorische Gruppe mit 40,4% auf intermediärem Niveau, 36,2% auf elaboriertem Niveau und mit 23,4% der geringste Teil der Gruppe auf basalem Niveau. Woher dieser eklatante Unterschied kommt, ist nicht ohne weiteres zu erklären. Entweder die Aufgabenstellungen sind in den früheren Jahren (2011/12), aus denen die exploratorischen Essays stammen, nicht verstanden worden, sodass die Bilder lediglich unverbunden beschrieben wurden, oder es hat zwischen 2011/12 und 2013/15 eine Schwerpunktverlagerung innerhalb des Unterrichts der einzelnen Fächer gegeben, sodass die kompositorische Kompetenz generell stärker gefördert wurde und deshalb in der zweiten Gruppe schon zu Beginn stärker ausgeprägt war. Die Entwicklung von ersten zum zweiten Essay vollzieht sich trotz der besseren Ausgangswerte innerhalb der zweiten Gruppe ebenfalls deutlich stärker und positiver. Hier sinkt sowohl der Wert des basalen Niveaus als auch der des intermediären Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus, das dann mit 59,6% mehrheitlich erreicht wird. In der ersten, exploratorisch unterrichteten Gruppe sinkt der Wert des basalen Niveaus ebenfalls, während die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus mit leichtem Vorteil des letzteren steigen, sodass auch hier nun das elaborierte Niveau mehrheitlich erreicht wird, aber mit insgesamt 35,6%, sodass alle drei Niveaus im unteren 30%-Bereich relativ nah beieinander liegen. Beide Gruppen können einen guten, nachhaltigen Lernerfolg vorweisen. Bei der ersten Gruppe bleibt der Wert des basalen Niveaus konstant, während sich der Wert des elaborierten Niveaus nochmals zuungunsten des intermediären Niveaus steigert; bei der zweiten Gruppe sinkt der Wert des elaborierten Niveaus zugunsten der beiden niedrigeren Niveaus. Dennoch bleiben die Werte gut und deutlich besser als die Ausgangswerte, aber auch besser als die Endwerte der ersten Gruppe, weshalb die zweite Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS hier als etwas stärker einzustufen ist, wodurch ein Teil der Eingangsthese bestätigt werden kann.



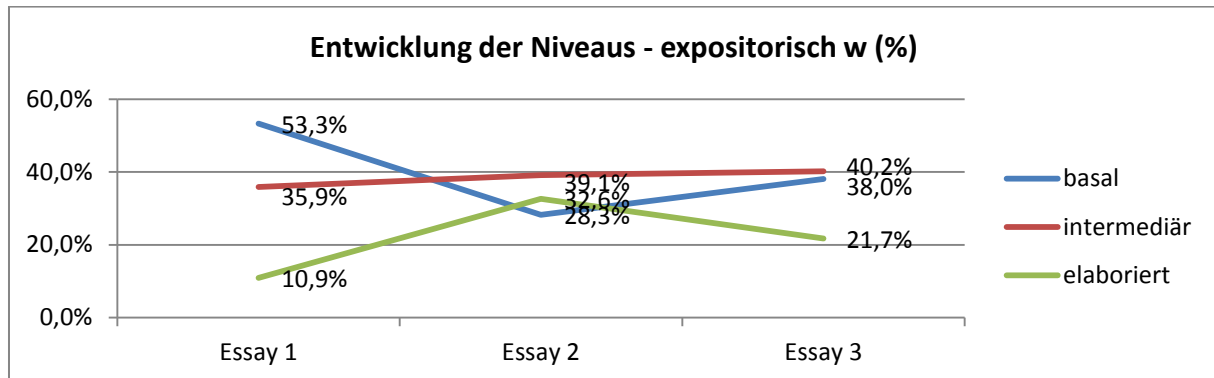
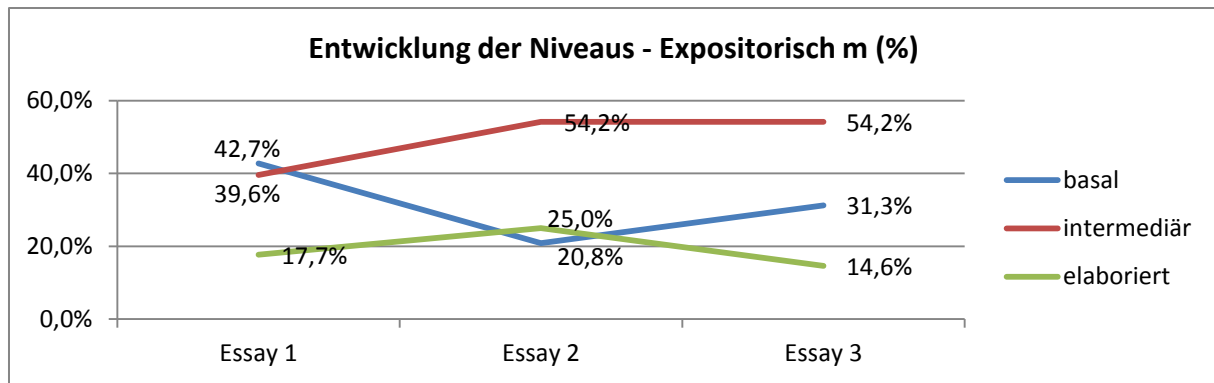


Die Entwicklung des Wissens verläuft in beiden Gruppen ähnlich. Die exploratorisch unterrichtete Gruppe startet etwas schwächer mit jeweils 48,9% auf basalem und intermediärem Niveau, während das elaborierte Niveau wie nach den vorherigen Ergebnissen in dieser Kategorie zu erwarten mit 2,2% zu einem sehr geringen Teil erreicht wird. Innerhalb der expositorisch unterrichteten Gruppe erreicht mit 61,7% die Mehrheit das intermediäre Niveau, 34% erreichen das basale Niveau und mit 4,3% ein ebenfalls sehr geringer Teil der SuS das elaborierte Niveau. Die Entwicklung verläuft bei beiden Gruppen zugunsten des intermediären Niveaus sehr ähnlich, sodass beide Gruppen im zweiten Essay mit knapp 90% auf intermediärem, knapp 7% auf basalem und knapp 2% in etwa die gleichen Werte erreichen. Im Unterschied zur ersten Gruppe, bei der der Wert des elaborierten Niveaus konstant gering gehalten wird, sinkt dieser innerhalb der zweiten Gruppe zum zweiten Essay um die Hälfte. Die Entwicklung zum dritten Essay verläuft bei der exploratorischen Gruppe geringfügig besser, da der Wert des basalen Niveaus gleich bleibt, während der des intermediären Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus leicht sinkt. In der zweiten Gruppe dagegen steigt der Wert des intermediären Niveaus, während der des elaborierten Niveaus weiter fällt.

Die These, dass SuS in exploratorischem Unterricht Wissen besser und nachhaltiger lernen, kann hier dennoch nur bedingt bestätigt werden. Es zeigt sich, dass beide Gruppen die Fakten gleichermaßen gut lernen, exploratorischer Unterricht aber (in sehr geringem Maße) positiv auf die Bildung und Äußerung einer eigenen Meinung und die Bewertung der gelernten Inhalte einwirken kann. Meine These wäre, dass dies aber eher dem instruktiven Element innerhalb der Gruppenarbeit zu verdanken ist, da die persönliche Bewertung Teil der Bewertungskriterien der Lernplakate und somit vorgegeben war und sich durch das Festhalten auf dem Plakat evtl. besser manifestieren konnte als durch Lehrervorträge oder gelenkte Unterrichtsgespräche in expositorischem Unterricht. Diese Vermutung bedürfte allerdings weiterer Untersuchungen.

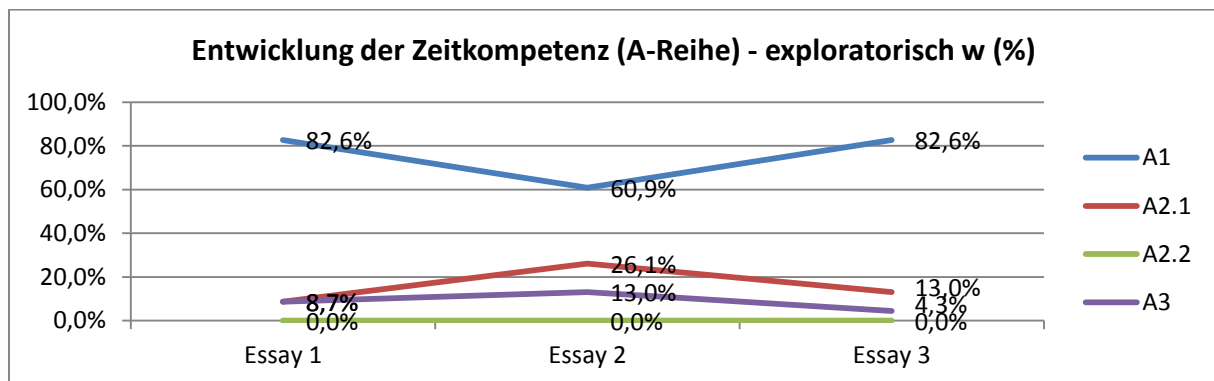
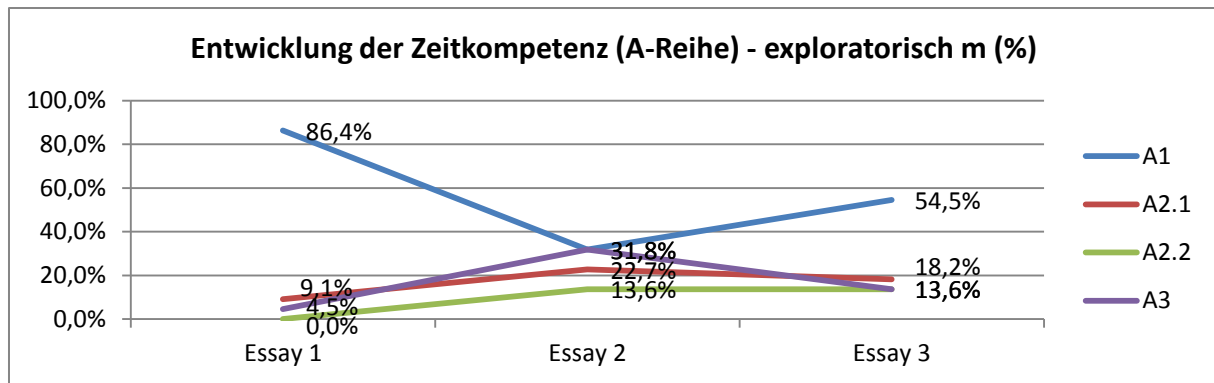


Die Jungen der exploratorisch unterrichteten Gruppe starten mit jeweils etwa 10% Unterschied etwas besser als die Mädchen, wobei beide sich mehrheitlich auf basalem Niveau bewegen. Die Entwicklung im zweiten Essay stärkt dieses Bild, da der Wert des basalen Niveaus bei den Jungen hier stark fällt, sodass nun mit 23,9% nur noch die Minderheit das basale Niveau erreicht. Entsprechend steigen die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus etwa zu gleichen Teilen. Somit durchlaufen die Jungen eine positivere Entwicklung als die Mädchen, bei denen der Wert des basalen Niveaus zwar etwa gleich stark sinkt, aber vor allem zugunsten des intermediären Niveaus und nur zu einem sehr geringen Teil zugunsten des elaborierten Niveaus. Beide können einen nachhaltigen Lernerfolg vorweisen, wobei die Werte der Jungen im dritten Essay mit 43,2% auf dem intermediären, 35,2% auf basalem und 21,6% auf dem elaborierten Niveau besser sind als die der Mädchen. Hier erreicht mit 44,6% wieder die Mehrheit das basale Niveau, 43,5% erreichen das intermediäre und nur 12% das elaborierte, obwohl positiv zu vermerken ist, dass der Wert des elaborierten Niveaus bei den Mädchen vom zweiten zum dritten Essay nicht fällt, sondern weiter steigt. Dennoch sind die Ergebnisse der Jungen im Gesamteindruck besser. Dieser Befund deckt sich mit dem geschlechtsspezifischen Vergleich der Gesamtgruppe in Kapitel 5.3.

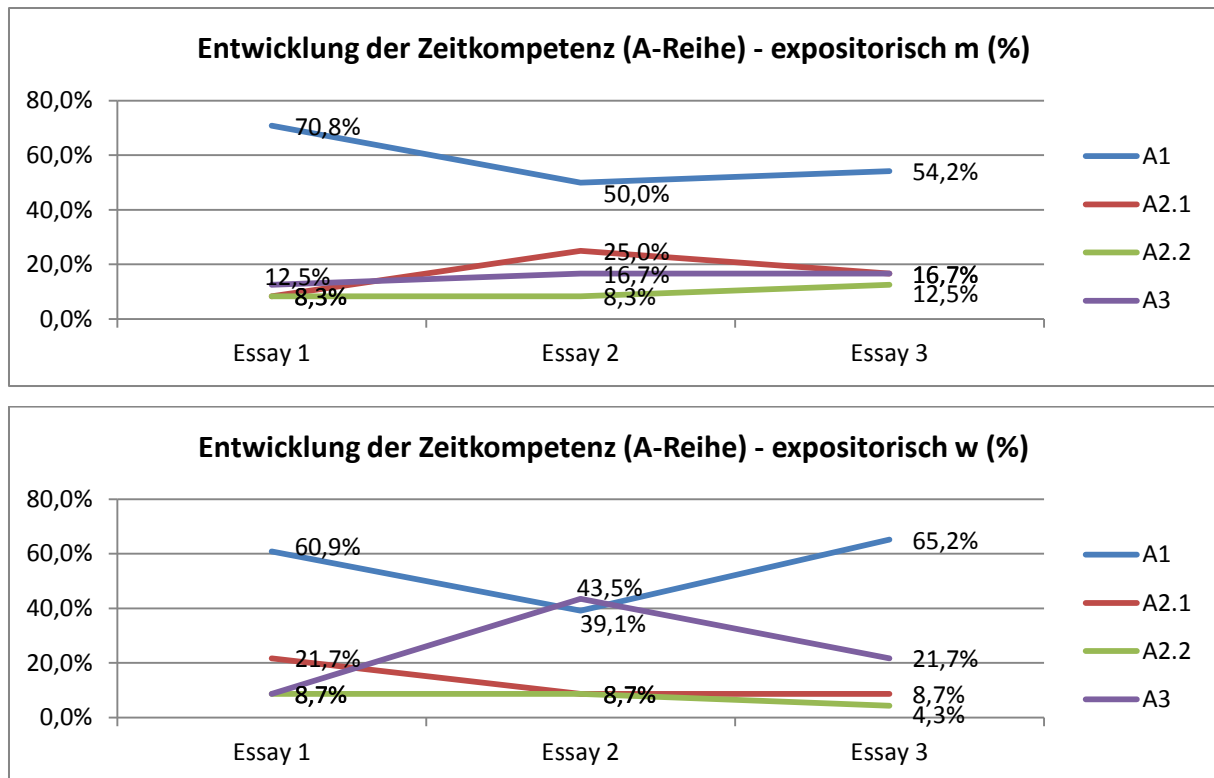


Innerhalb der expositorisch unterrichteten Gruppe liegen die Ausgangswerte der Jungen und Mädchen noch näher beieinander, wobei hier wieder die Jungen mit 42,7% auf basalem, 39,6% auf intermediärem und 17,7% auf elaboriertem Niveau etwas besser starten als die Mädchen mit 53,3% auf basalem, 35,9% auf intermediärem und 10,9% auf elaboriertem Niveau. Die Entwicklungen zum zweiten Essay verlaufen in beiden Gruppen positiv, bei den Mädchen aufgrund der stärkeren Entwicklung auf elaboriertem Niveau minimal positiver als bei den Jungen. Dennoch überzeugen die Jungen hier durch positivere Werte auf allen Niveaus, weshalb die Entwicklung eher als ausgeglichen beschreiben werden kann. In Bezug auf die Nachhaltigkeit erzielen die Mädchen ein besseres Ergebnis, obwohl die Endwerte auf basalem und intermediärem Niveau weniger gut sind als die der Jungen, weil sich die Jungen auf intermediärem Niveau zugunsten des basalen Niveaus im dritten Essay verschlechtern, sodass hier sogar der Ausgangswert im ersten Essay unterboten wird und von einer negativen Entwicklung des Wertes des elaborierten Niveaus gesprochen werden muss. Es ist also schwierig einzuschätzen, ob Jungen oder Mädchen hier im Endeffekt besser abschneiden, die Entwicklung scheint eher ausgeglichen zu sein.

Insgesamt scheint es, als würden die Jungen durch exploratorischen und die Mädchen mit minimaler Tendenz durch expositorischen Unterricht besser beeinflusst. Allerdings sind die Befunde keineswegs eindeutig.

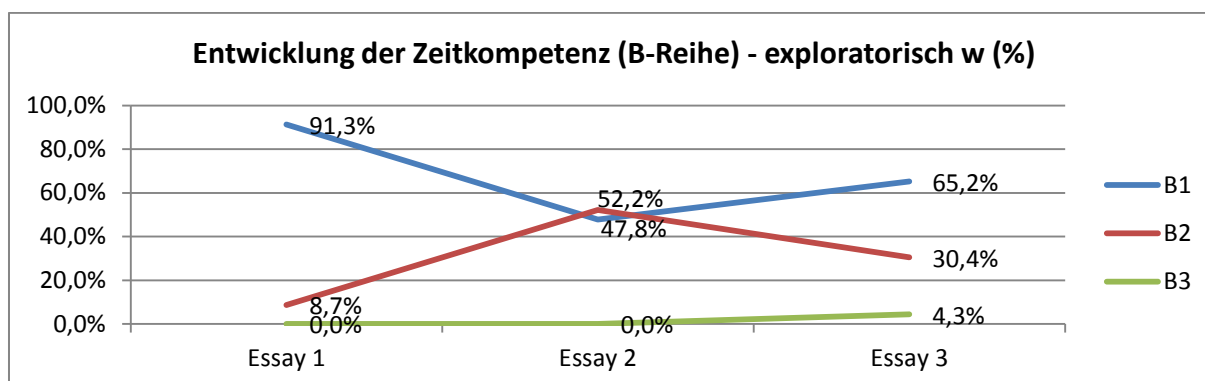
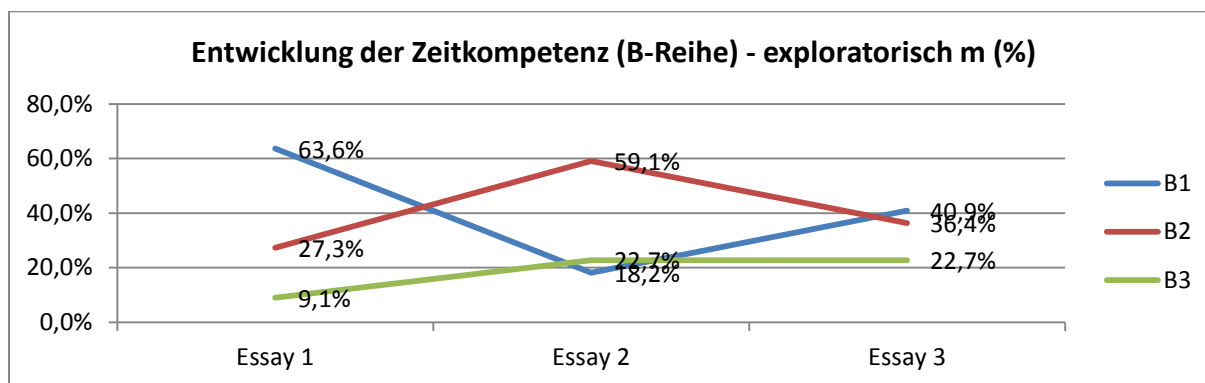


Etwas deutlicher zeigt sich ein Unterschied in der A-Reihe. Hier starten exploratorisch unterrichtete Jungen wie Mädchen etwa gleich schlecht mit über 80% auf basalem Niveau. Auch erreichen in etwa gleich viele Jungen wie Mädchen das intermediäre Niveau, da das traditionale Erzählen mit 9,1% bei den Jungen und 8,7% bei den Mädchen erreicht wurde, während das kritische Erzählen in beiden Gruppen nicht angewandt wurde. Mit 8,7% erreichen minimal mehr Mädchen das elaborierte Niveau als Jungen mit 4,5%. Die positivere Entwicklung durch ein stärkeres Ansteigen des Wertes des elaborierten Niveaus zuungunsten des basalen Niveaus und auch eine positivere Nachhaltigkeit zeigen sich dagegen bei den Jungen, was die Ergebnisse aus Kapitel 5.3 stützt. Die Mädchen entwickeln sich zum zweiten Essay zwar ebenfalls, jedoch weniger stark, und im dritten Essay fallen sie auf basalem Niveau wieder auf den Ausgangswert zurück, während auf elaboriertem Niveau sogar negativere Werte als im ersten Essay erreicht werden. Die Jungen konnten also in Entwicklung und Nachhaltigkeit durch die exploratorisch angelegte Unterrichtsreihe besser beeinflusst werden als die Mädchen.



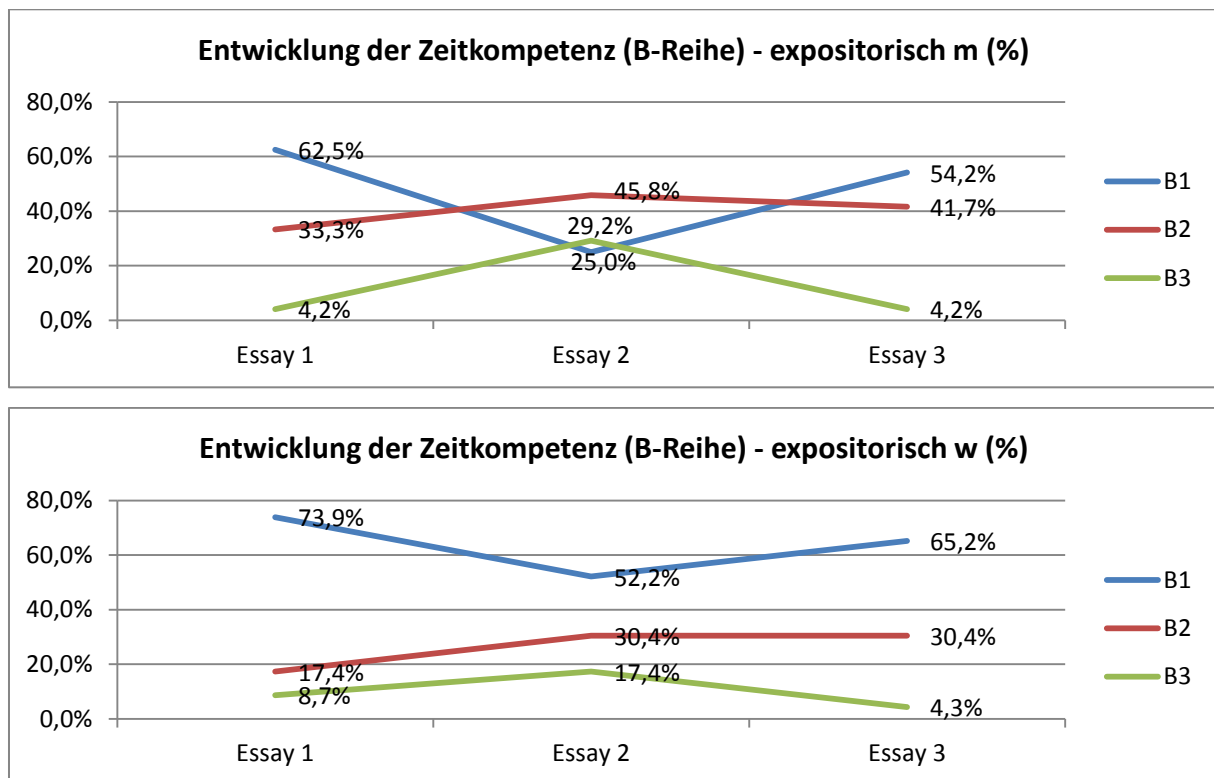
In der expositorisch unterrichteten Gruppe starten dagegen die Mädchen in der A-Reihe etwas stärker als die Jungen. Auch in Bezug auf die Entwicklung zum zweiten Essay zeigt sich bei den Mädchen eine stärkere positive Lernprogression, weil zum einen der Wert des basalen Niveaus und zum anderen durch die Abnahme des Wertes des traditionellen Erzählens bei Konstanz des Wertes des kritischen Erzählens auch der Wert des intermediären Niveau sinkt, während der des elaborierten Niveaus relativ stark ansteigt, sodass im zweiten Essay mit 43,5% die Mehrheit der Mädchen das elaborierte Niveau erreicht. Expositorischer Unterricht spricht Mädchen offenbar besonders an. Bei den Jungen ist die Entwicklung nicht ganz so stark, aber auch positiv. Hier sinkt der Wert des basalen Niveaus im zweiten Essay wie bei den Mädchen auch um etwa 20 Prozentpunkte, der Wert des kritischen Erzählens bleibt ebenfalls gleich niedrig, während der des traditionellen Erzählens etwas deutlicher und der des elaborierten Niveaus leicht ansteigen. Trotz besserer Ergebnisse der Mädchen in den ersten beiden Essays ist bei den Jungen im dritten Essay zwar nur ein leichter, aber dennoch ein nachhaltiger Lernerfolg durch bessere Werte als im ersten Essay auf allen Niveaus zu beobachten, während sich bei den Mädchen die Werte des basalen und intermediären Niveaus negativ entwickeln und schlechtere Werte erreicht werden als im ersten Essay. Der Wert des elaborierten Niveaus konnte sich zwar nachhaltig steigern, diese positive Entwicklung wird aber durch die Negativentwicklung der Werte der anderen beiden Niveaus relativiert. Die Mädchen konnten hier also kurzfristig besser, nachhaltig aber weniger positiv beeinflusst

werden als die Jungen, weshalb eine Einschätzung, ob Jungen oder Mädchen hier besser abschneiden, offen bleiben muss. Insgesamt wurden die Jungen sowohl durch exploratorischen als auch expositorischen Unterricht positiv beeinflusst, während die Mädchen durch beide Unterrichtsstile nachhaltig negativ beeinflusst wurden. Hier werden also Jungen und Mädchen jeweils gleich durch beide Unterrichtsstile beeinflusst.



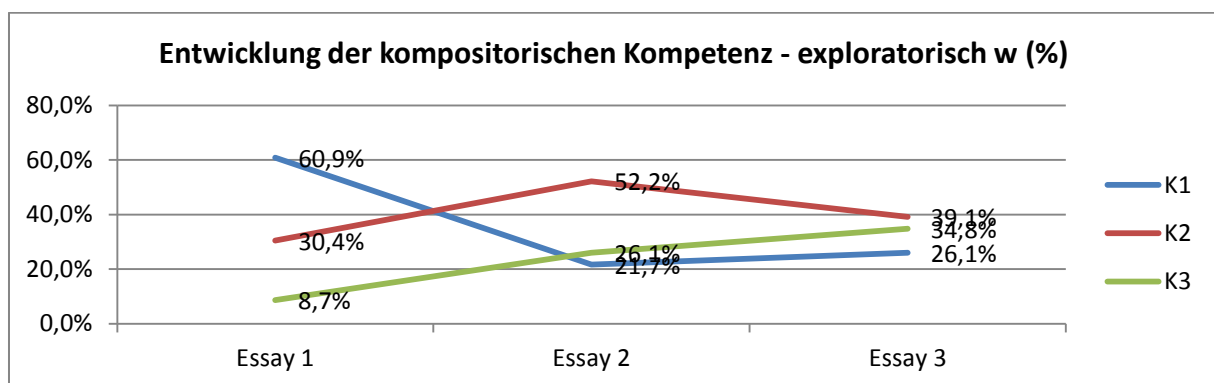
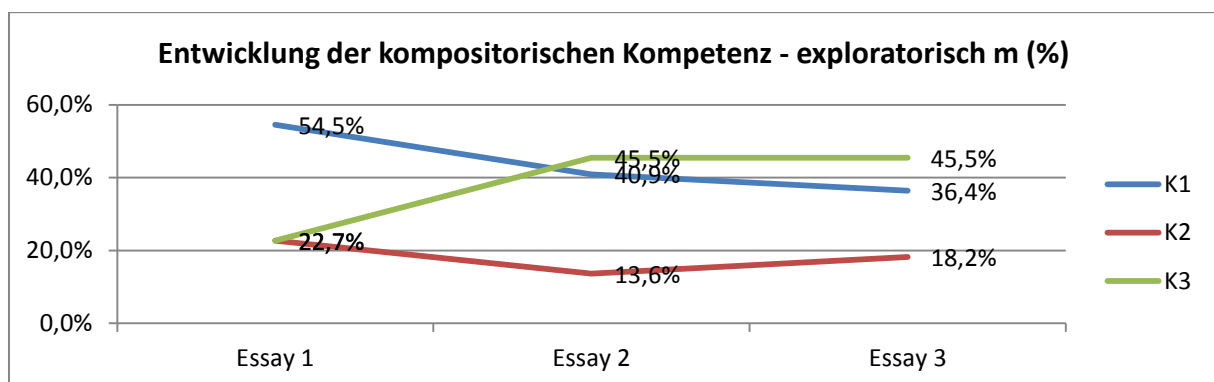
Die exploratorisch unterrichteten Jungen starten in der Zeitkompetenz B-Reihe auf allen Niveaus stärker als die Mädchen. Die Mädchen starten hier extrem schwach mit über 90% auf basalem Niveau und ohne das elaborierte Niveau zu erreichen. Beide Gruppen entwickeln sich nach der Unterrichtsreihe im zweiten Essay positiv, wobei die Entwicklung der Jungen als etwas besser einzustufen ist, weil der Wert des basalen Niveaus stark vor allem zugunsten des Wertes des intermediären, aber auch des elaborierten Niveaus sinkt und das basale Niveau nur noch von einer Minderheit von 18,2% erreicht wird. Bei den Mädchen sinkt der Wert des basalen Niveaus nur zugunsten des intermediären Niveaus, sodass sich die Werte der beiden Niveaus leicht zugunsten des intermediären Niveaus die Waage halten, während das elaborierte Niveau weiterhin nicht erreicht werden kann. Eine positive Nachhaltigkeit ist bei beiden Gruppen zu beobachten, bei beiden sind die Werte im dritten Essay besser als im ersten Essay, bei beiden fällt im dritten Essay lediglich der Wert des intermediären Niveaus zugunsten des basalen Niveaus etwas ab, die Jungen können den Wert des elaborierten

Niveaus konstant halten und die Mädchen können sich von 0% auf 4,3% leicht verbessern. Da die Werte im dritten Essay bei den Jungen aber wieder deutlich besser sind als bei den Mädchen, können hier die Jungen stärker eingeschätzt werden. Die Jungen scheinen durch exploratorischen Unterricht in der B-Reihe besser zu beeinflussen zu sein als die Mädchen. Dieses Ergebnis entspricht dem der geschlechtsspezifischen Untersuchung in Kapitel 5.3.



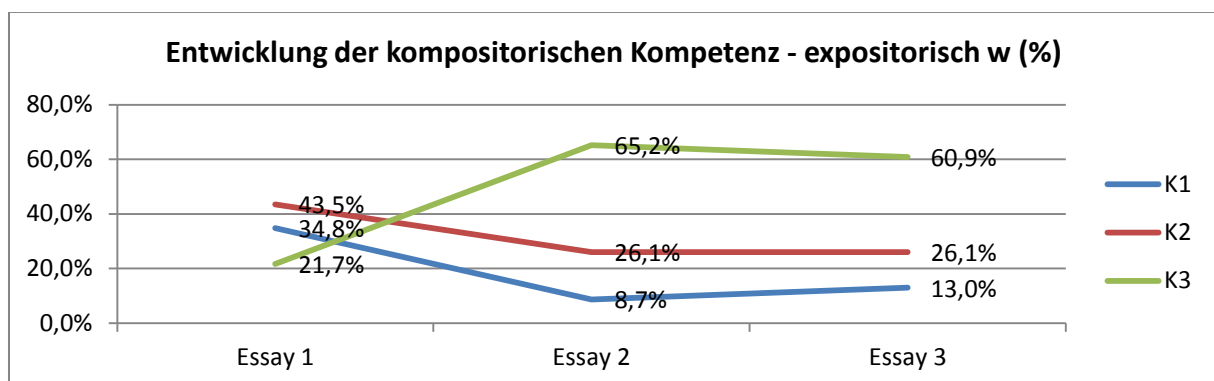
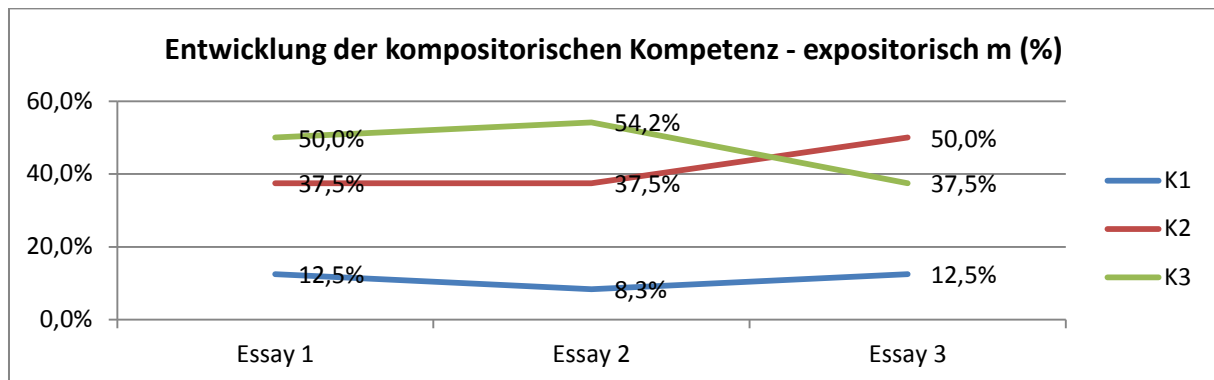
Innerhalb der expositorisch unterrichteten Gruppe ist der Unterschied im ersten Essay nicht so eklatant wie innerhalb der Vergleichsgruppe. Auf basalem und intermediärem Niveau starten die Jungen aus einer etwas besseren Ausgangsposition, auch wenn die Mädchen auf elaboriertem Niveau mit 8,7% zu 4,2% leicht führen, was aber durch die Werte der anderen beiden Niveaus relativiert wird. Wie schon innerhalb der Vergleichsgruppe vollziehen die Jungen im zweiten Essay eine positivere Entwicklung. Auch hier fällt der Wert des basalen Niveaus stark zugunsten der beiden höheren Niveaus, sodass mit 25% der Jungen nur noch die Minderheit das basale Niveau erreicht. Bei den Mädchen zeigt sich weniger Beeinflussung, aber dennoch eine positive Entwicklung, da auch hier der Wert des basalen Niveaus zugunsten der Werte der beiden höheren Niveaus sinkt, jedoch bleibt das basale Niveau das mehrheitlich erreichte. In Bezug auf die Nachhaltigkeit zeigt sich bei beiden Gruppen ein eher ernüchterndes Bild. Bei den Jungen steigt der Wert des basalen Niveaus, der des intermediären Niveaus sinkt leicht und der des elaborierten Niveaus sinkt relativ deutlich

auf den Ausgangswert im ersten Essay zurück. Hier ist also nur von einer sehr geringen Nachhaltigkeit zu sprechen. Bei den Mädchen fällt das Fazit dagegen noch schlechter aus, auch hier steigt der Wert des basalen Niveaus wieder an, der des intermediären Niveaus bleibt konstant, und der des elaborierten Niveaus fällt unter den Ausgangswert im ersten Essay zurück. Wegen dieser Negativentwicklung ergibt sich hier ein geringfügig stärkeres Bild der Jungen. Insgesamt wurden die Jungen durch beide Unterrichtsstile positiv beeinflusst, etwas stärker durch exploratorischen Unterricht. Die Mädchen dagegen wurden durch exploratorischen Unterricht hier leicht positiv, durch expositorischen Unterricht nachhaltig negativ beeinflusst.



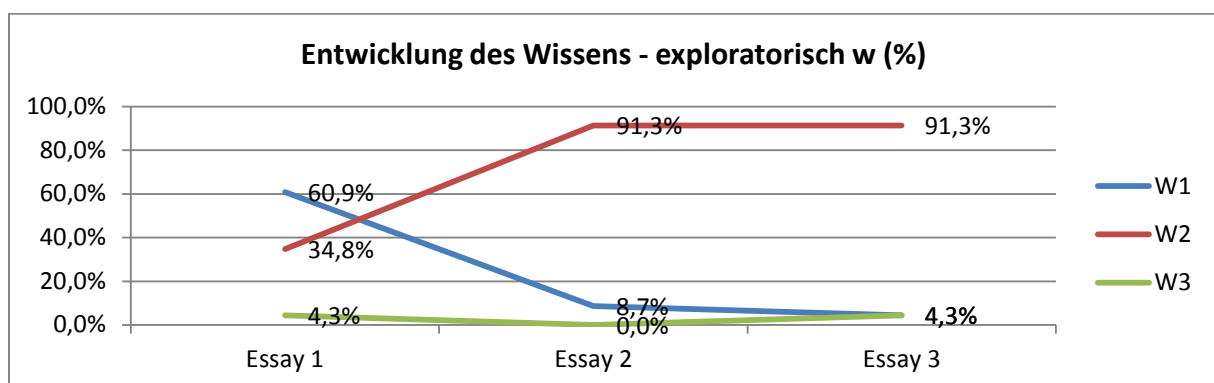
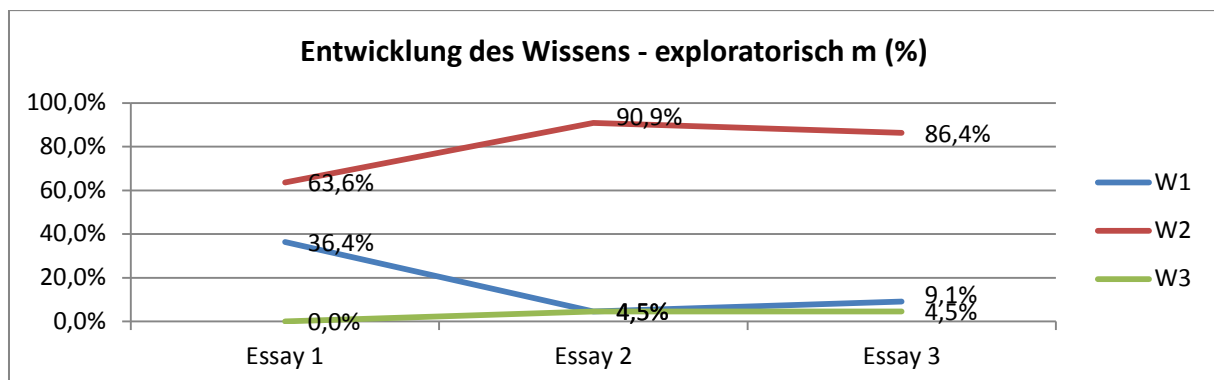
Was die kompositorische Kompetenz angeht, starten die exploratorisch unterrichteten Jungen etwas stärker als die Mädchen. Diese Tendenz lässt sich auch im zweiten Essay bestätigen, da hier sowohl der Wert des basalen als auch des intermediären Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus sinken, sodass das elaborierte Niveau mit 45,5% das mehrheitlich erreichte Niveau darstellt. Bei den Mädchen ist auch ein positiver Lernzuwachs zu verzeichnen, der Wert des basalen Niveaus fällt stark unter die Werte der beiden höheren Niveaus, aber etwas mehr zugunsten des intermediären Niveaus als des elaborierten, weshalb die Entwicklung bei den Jungen etwas stärker eingeschätzt werden kann, auch wenn dort der Wert des basalen Niveaus mit 40,9% relativ hoch bleibt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit

können beide Gruppen positive Ergebnisse erzielen. Bei den Mädchen sinkt der Wert des intermediären Niveaus zwar wieder während das basale Niveau leicht steigt, aber der Wert des elaborierten Niveaus kann ebenfalls eine weitere Steigerung vorweisen und alle Endwerte liegen in einem besseren Bereich als die Ausgangswerte. Bei den Jungen sinkt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay weiter zugunsten des intermediären Niveaus, während der Wert des elaborierten Niveaus konstant hoch gehalten werden kann. Die Endwerte gleichen sich bei beiden Gruppen etwa aus, da bei den Jungen der Wert des elaborierten Niveaus zwar dominiert, der des basalen Niveaus aber im Vergleich relativ hoch bleibt, während er bei den Mädchen gering gehalten wird und die beiden höheren Niveaus die mehrheitlich erreichten darstellen.

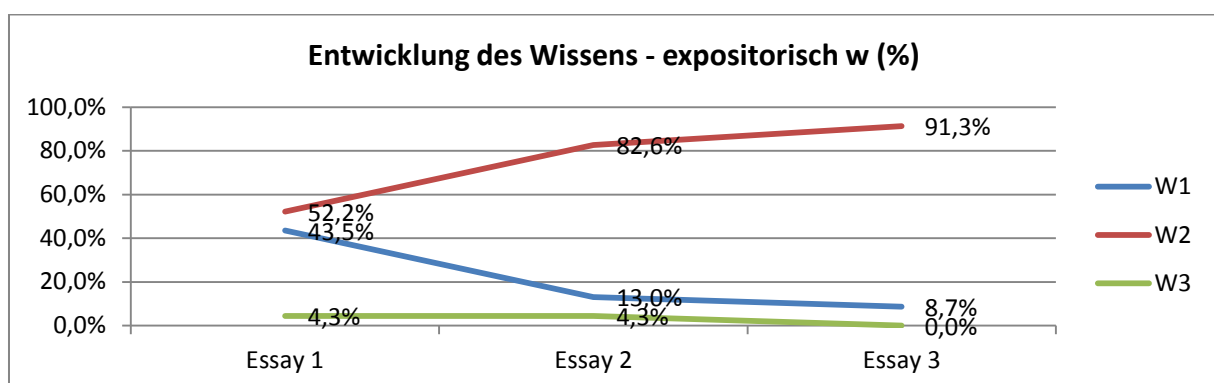
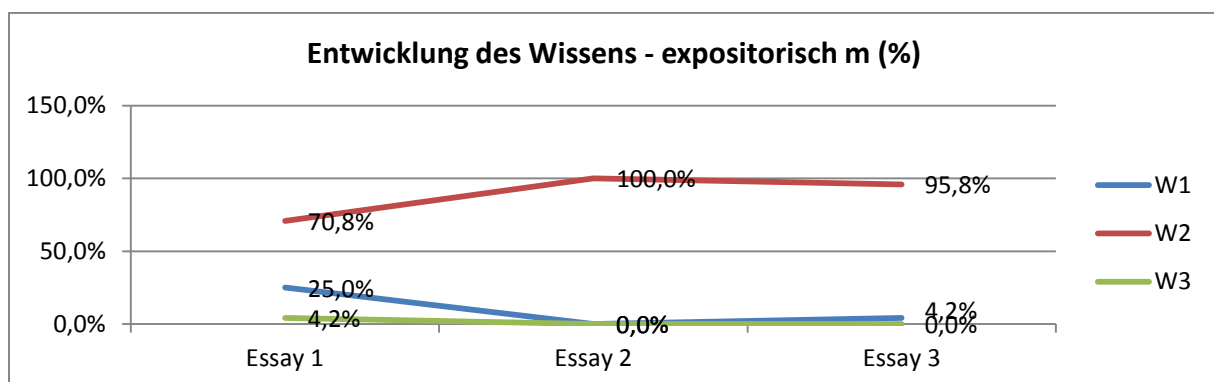


In der Vergleichsgruppe starten die Jungen deutlich besser als die Mädchen, da sich hier mit 50% auf elaboriertem Niveau und 37,5% auf intermediärem Niveau fast 90% der Schüler schon vor der Unterrichtsreihe auf einem höheren Niveau bewegen. Bei den Mädchen bewegt sich mit 43,5% die Mehrheit auf intermediärem Niveau, mit 34,8% auf basalem und mit 21,7% im Vergleich zu den Jungen ein relativ kleiner Anteil der Mädchen auf elaboriertem Niveau. Die Entwicklung im zweiten Essay, also nach der Unterrichtsreihe, verläuft in beiden Gruppen positiv, bei den Mädchen durch die schlechteren Ausgangswerte und höheres Entwicklungspotential stärker als bei den Jungen. Bei den Mädchen sinkt sowohl der Wert

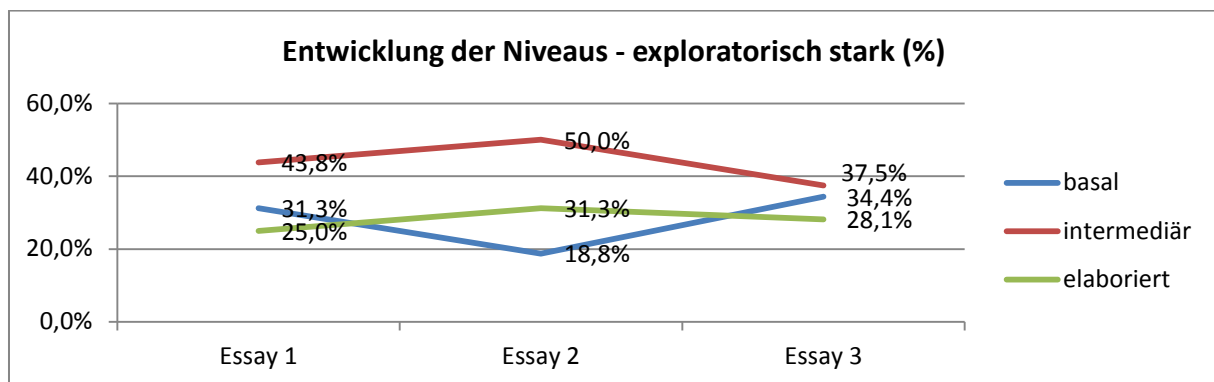
des basalen als auch des intermediären Niveaus zugunsten des nun mehrheitlich errichteten elaborierten Niveaus, sodass die Mädchen im zweiten Essay bessere Werte als die Jungen erreichen können. Sie wurden also durch die Unterrichtsreihe stark positiv beeinflusst. Die Jungen verbessern sich dagegen eher geringfügig, der Wert des basalen Niveaus sinkt leicht, der des intermediären Niveaus bleibt konstant und der des elaborierten Niveaus steigt entsprechend dem gesunkenen basalen Wert leicht. In Bezug auf die Nachhaltigkeit zeigt sich ein besseres Bild bei den Mädchen. Hier steigt zwar der Wert des basalen Niveaus leicht an, während der des intermediären Niveaus stagniert und der des elaborierten Niveaus leicht sinkt, die Endwerte sind aber deutlich besser als die Ausgangswerte, und die Werte der Niveaus aus dem zweiten Essay können fast gehalten werden. Bei den Jungen dagegen steigen die Werte des basalen und intermediären Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus, sodass nun wieder der basale Ausgangswert erreicht wird, der Wert des intermediären Niveaus zwar höher, aber der Wert des elaborierten Niveaus niedriger als der Ausgangswert liegt. Somit hat hier bei den Jungen nur eine kurzfristige, nachhaltig aber eine negative Beeinflussung stattgefunden, bei den Mädchen dagegen eine durchweg positive. Insgesamt wurden die Mädchen durch beide Unterrichtsstile positiv beeinflusst, zeigen aber eine stärkere Entwicklung durch expositorischen Unterricht. Die Jungen wurden nur durch exploratorischen Unterricht positiv, durch expositorischen Unterricht dagegen negativ beeinflusst.

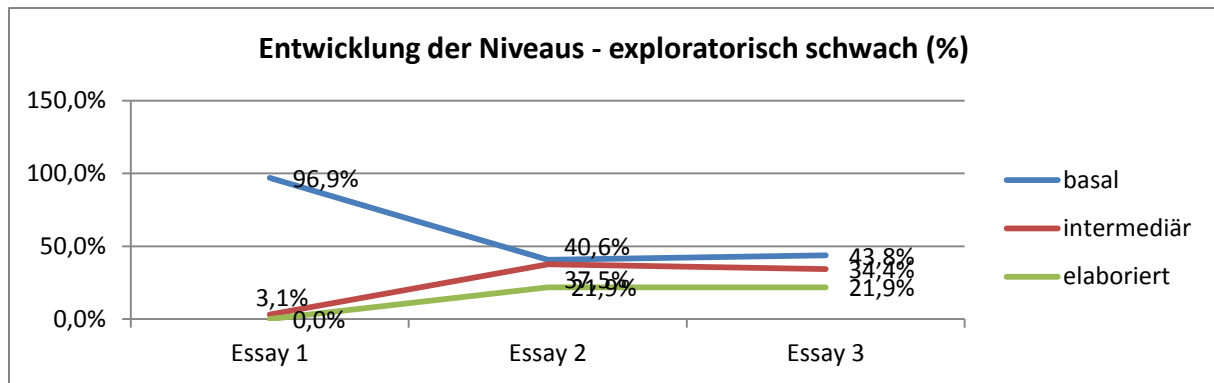


Auch in Bezug auf die Wissenskategorie starten die Jungen der exploratorisch unterrichteten Gruppe etwas besser als die Mädchen dieser Gruppe. Die Entwicklung ist bei beiden Gruppen als sehr gut einzustufen und entspricht den bisherigen Untersuchungen dieser Kategorie. In beiden Gruppen sinkt der Wert des basalen Niveaus stark und der des intermediären Niveaus steigt auf über 90% an. Die Entwicklung verläuft bei den Jungen minimal besser, da hier der Wert des elaborierten Niveaus von 0% auf 4,5% leicht ansteigt, während er bei den Mädchen von 4,3% auf 0% fällt. Die Nachhaltigkeit ist auch bei beiden Gruppen ähnlich gut einzuschätzen. Die Mädchen bleiben auf intermediärem Niveau konstant und weit über dem Ausgangswert, der basale Wert sinkt weiter und liegt demnach weit unter dem Ausgangswert, während der Wert des elaborierten Niveaus wieder auf den Ausgangswert ansteigt. Bei den Jungen steigt der Wert des basalen Niveaus leicht an, während der des intermediären Niveaus leicht sinkt und der des elaborierten zwar schwach aber konstant gehalten werden kann. Die Entwicklung der beiden Gruppen ist hier als eher ausgeglichen zu beschreiben, beide verbessern sich stark im zweiten Essay und können eine Nachhaltigkeit vorweisen, die Mädchen erreichen im dritten Essay minimal bessere Werte, während die Jungen einen minimalen nachhaltigen Erfolg auf elaboriertem Niveau verzeichnen können, wo die Mädchen lediglich bei der Ausgangslage landen.

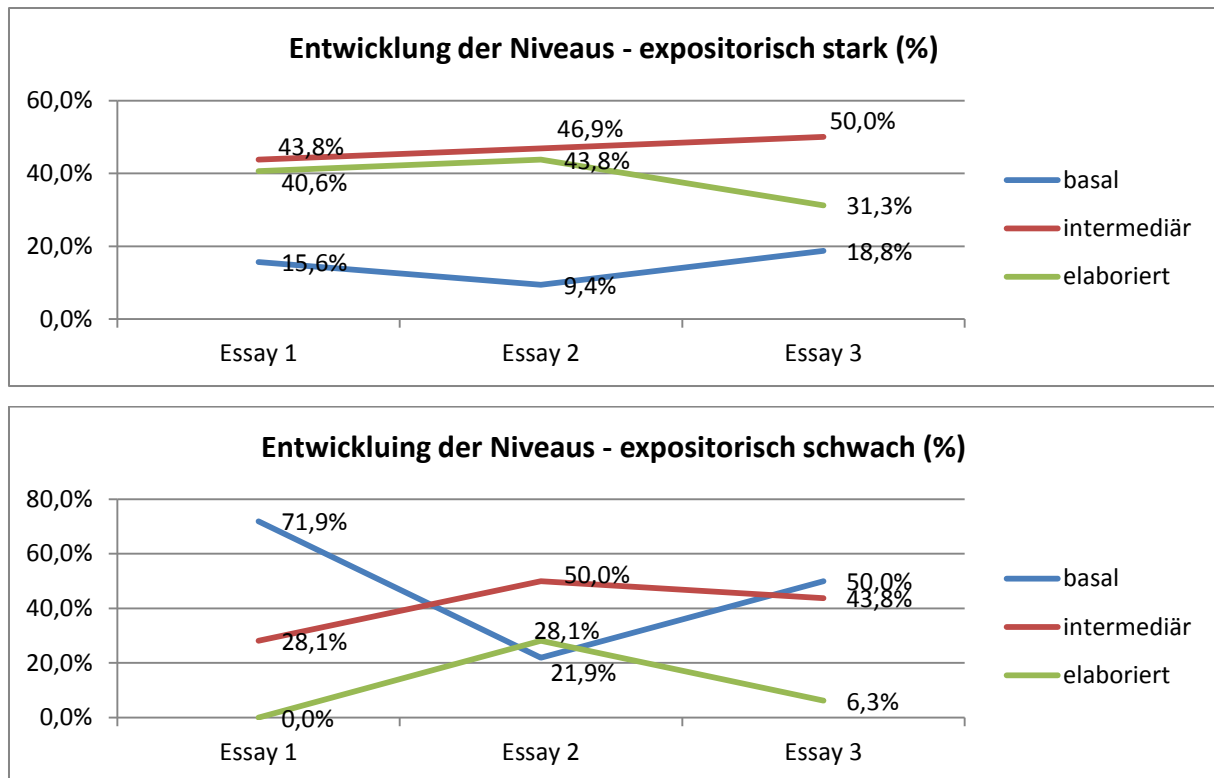


Auch in der Vergleichsgruppe starten die Jungen etwas stärker als die Mädchen. Dennoch verläuft die Entwicklung bei Jungen und Mädchen hier in gleichem Maße positiv, sodass die Jungen in Bezug auf die im zweiten Essay erreichten Werte einen etwas besseren Eindruck machen als die Mädchen. Bei den Jungen sinken die Werte des basalen und des im ersten Essay noch mit 4,3% erreichten elaborierten Niveaus auf 0%, sodass im zweiten Essay 100% der Jungen das intermediäre Niveau erreichen. Bei den Mädchen sinkt der Wert des basalen Niveaus ebenfalls zugunsten des intermediären Niveaus, das mit 4,3% im ersten Essay erreichte elaborierte Niveau kann konstant gehalten werden. Auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit ergibt sich ein ähnliches, positives Bild. Bei den Jungen sinkt der Wert des intermediären Niveaus leicht zugunsten des basalen Niveaus; die Werte des basalen und intermediären Niveaus sind deutlich besser als im ersten Essay, wobei sich der Wert des elaborierten Niveaus aber negativ entwickelt hat. Bei den Mädchen sinkt dagegen der Wert des basalen Niveaus weiter, während der des intermediären Niveaus weiter steigt, der Wert des noch im zweiten Essay gehaltenen elaborierten Niveaus nimmt dagegen ebenfalls auf 0% ab, sodass auch hier eine Negativentwicklung des Wertes des elaborierten Niveaus, aber dennoch eine positive, nachhaltige Lernprogression festgestellt werden kann. Müsste man eine Einschätzung treffen, würden die Jungen hier sehr geringfügig besser abschneiden, da die Werte zu allen drei Erhebungszeitpunkten leicht über denen der Mädchen liegen. Insgesamt wurden sowohl Jungen als auch Mädchen nachhaltig positiv durch beide Unterrichtsstile gleichermaßen beeinflusst, sodass hier keinem Geschlecht der Vorzug gegeben werden kann.





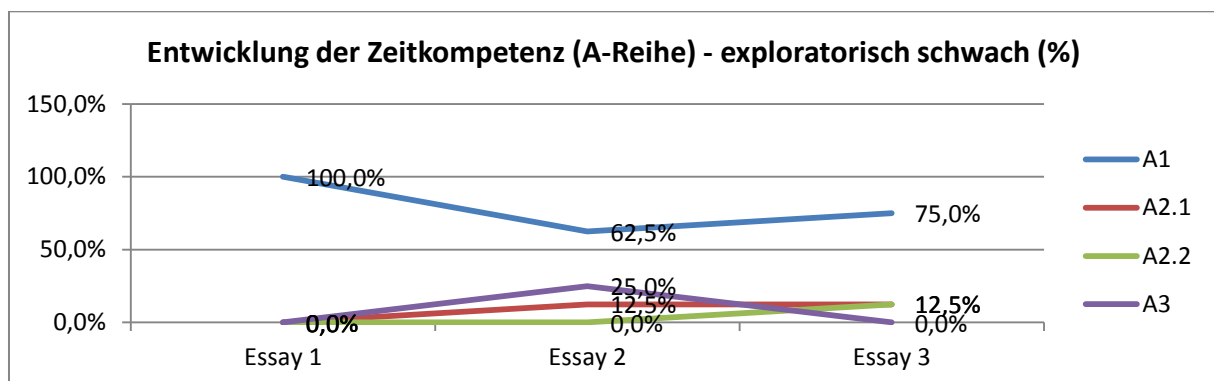
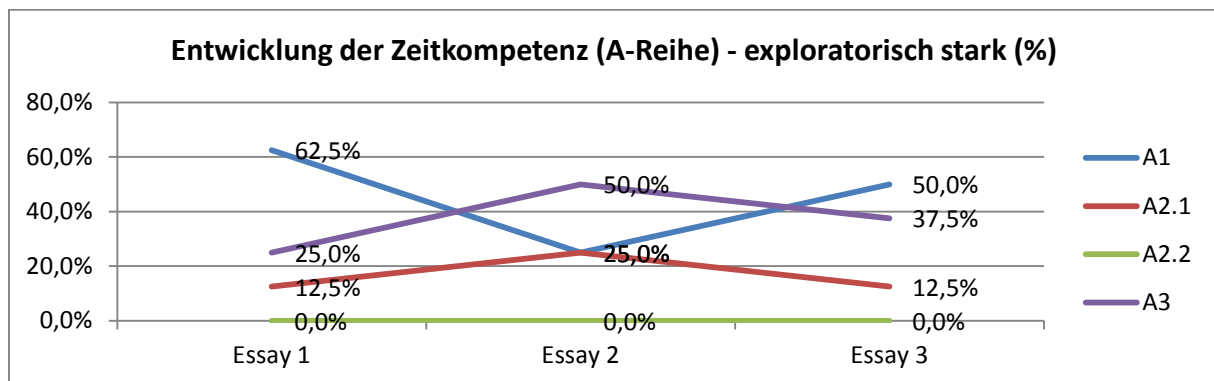
Es folgt nun der Vergleich der Ergebnisse der starken und schwachen SuS innerhalb der beiden Vergleichsgruppen exploratorisch und expositorisch. Wie erwartet starten die schwachen SuS der exploratorisch unterrichteten Klasse mit 96,9% auf basalem Niveau extrem schwach, wobei die starken SuS dieser Gruppe mit 43,8% auf intermediärem, 31,3% auf basalem und 25% auf elaboriertem Niveau weniger stark starten, als zu erwarten gewesen wäre. Das entspricht aber den schon genannten Problem, dass innerhalb der Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS weniger starke SuS zu finden waren als in der Vergleichsgruppe bzw. dass die hier als stark eingestuften weit unter den in der Vergleichsgruppe als stark eingestuften SuS liegen. Die Entwicklung der beiden Gruppen durch die Unterrichtreihe verläuft in beiden Fällen deutlich positiv; in beiden Gruppen fällt der Wert des basalen Niveaus zugunsten der beiden höheren Niveaus, wobei die schwachen SuS die Werte der starken SuS auch hier nicht erreichen können. In Bezug auf die Nachhaltigkeit können die schwachen SuS die im zweiten Essay erreichten Werte weitestgehend halten, während sich bei den starken SuS eine Negativtendenz ausmachen lässt, sodass sich die Endwerte beider Gruppen im dritten Essay annähern. Bei den starken SuS steigt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay zuungunsten der beiden höheren Niveaus, sodass der basale Ausgangswert übertroffen und der intermediäre Ausgangswert unterboten wird. Lediglich der elaborierte Wert hat sich nachhaltig leicht gesteigert, was aber die Negativentwicklung nicht relativiert. Hier zeigt sich also, dass die starken SuS durch exploratorischen Unterricht zwar kurzfristig positiv, nachhaltig aber nicht bzw. in Bezug auf das intermediäre Niveau negativ beeinflusst wurden, während die schwachen SuS zwar weniger stark, aber sowohl kurzfristig als auch nachhaltig positiv durch exploratorischen Unterricht beeinflusst wurden.



Die schon zu Beginn als stärker eingestufte Gruppe der starken, expositorisch unterrichteten SuS startet stärker sowohl als die starke Vergleichsgruppe als auch als die schwache expositorisch unterrichtete Gruppe. Beide Gruppen zeigen eine deutlich positive Entwicklung im zweiten Essay, auch wenn die schwache Gruppe in Bezug auf die erreichten Werte unter denen der starken SuS bleibt. Auch wenn der intermediäre Wert mit 50% bei den schwachen SuS über dem der starken liegt, unterscheiden sie sich dennoch qualitativ in Bezug auf das elaborierte Niveau, das bei stark 43,8% und bei schwach 28,1% erreichen. Bezüglich der Nachhaltigkeit zeigt sich hier das gleiche Bild wie in der Vergleichsgruppe. Innerhalb der starken Gruppe steigt im dritten Essay zwar der Wert des intermediären Niveaus weiter an, jedoch steigt auch der des basalen Niveaus, weshalb der des elaborierten Niveaus entsprechend zugunsten der beiden niedrigeren Niveaus sinkt. Somit erreichen die starken SuS hier im dritten Essay auf basalem und elaboriertem Niveau schlechtere Werte als im ersten Essay, was eine Negativtendenz ausmacht, die durch das leichte Ansteigen des Wertes des intermediären Niveaus nicht relativiert werden kann. Bei den schwachen SuS zeigt sich vom zweiten zum dritten Essay ebenfalls eine negative Entwicklung, weil der Wert des basalen Niveaus wieder relativ stark ansteigt und die Werte der beiden höheren Niveaus entsprechend sinken, jedoch bleiben die Werte im dritten Essay qualitativ über den Werten im ersten Essay. Somit kann bei den schwachen SuS ein kurzfristiger und geringer nachhaltiger Lerneffekt durch expositorischen Unterricht festgestellt werden, bei den starken SuS muss,

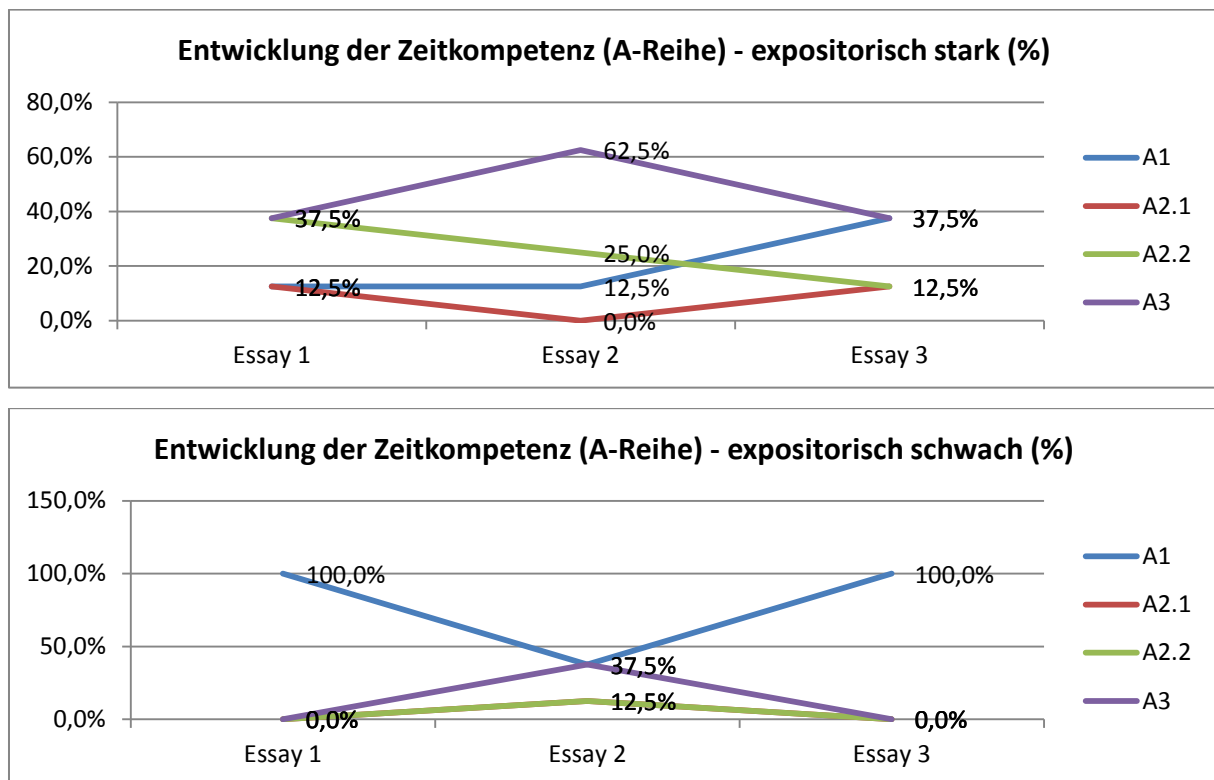
wie schon in der Vergleichsgruppe, ein zwar kurzfristiger, aber kein bzw. in Bezug auf das elaborierte Niveau ein nachhaltig negativer Einfluss attestiert werden.

Die Ergebnisse der Vergleiche der beiden Gruppen decken sich, sodass die These aufgestellt werden kann, dass leistungsstarke SuS durch exploratorischen und expositorischen Unterricht gleichermaßen negativ beeinflusst werden, wohingegen die schwachen SuS durch beide Unterrichtsformen gleichermaßen positiv beeinflusst werden und keine Aussage darüber gemacht werden kann, welche der beiden Unterrichtsformen präferiert werden sollte.



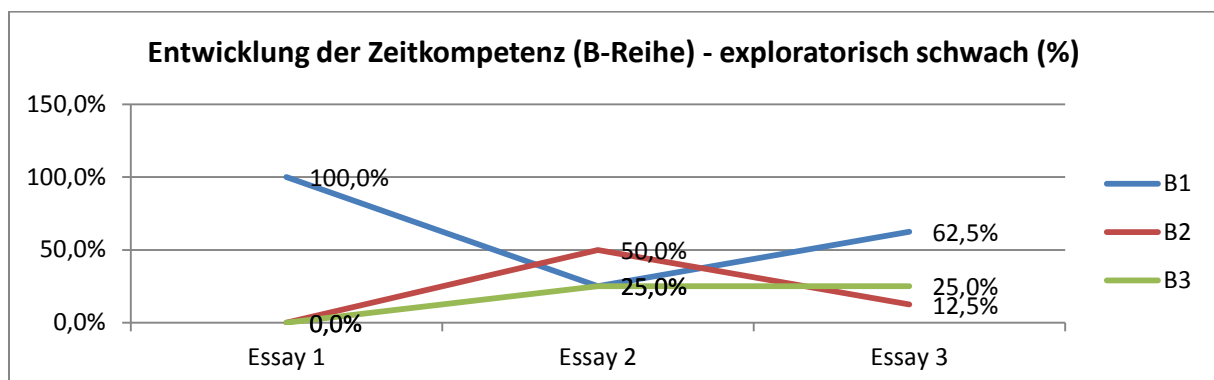
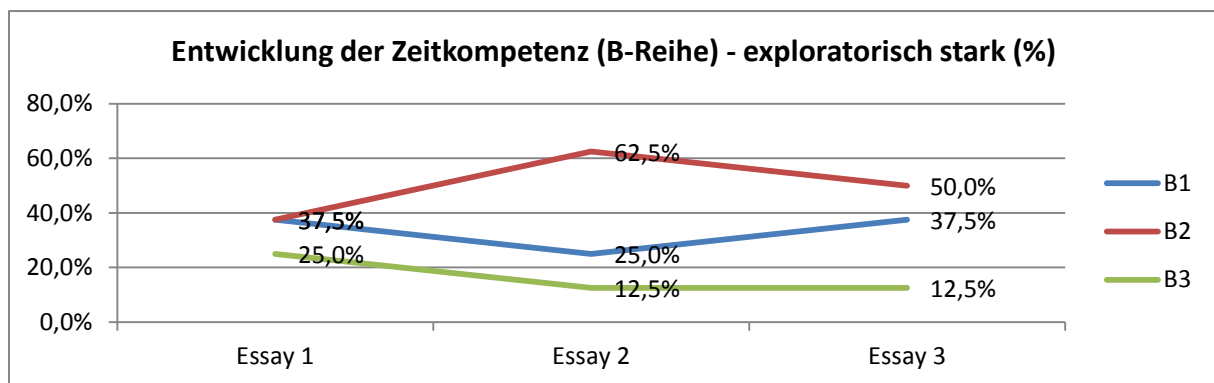
In der Zeitkompetenz A-Reihe starten die schwachen SuS der exploratorisch unterrichteten Gruppe erwartungsgemäß schwach mit 100% auf basalem Niveau, aber auch die starken SuS starten mit 62,5% auf basalem Niveau verhältnismäßig schwach, obwohl immerhin 25% das elaborierte und 12,5% durch traditionales Erzählen das intermediäre Niveau erreichen. Kritisch wird innerhalb der starken Gruppe zu keinem Erhebungszeitpunkt erzählt. Beide Gruppen machen eine positive Entwicklung durch. Innerhalb der starken Gruppe ist die Entwicklung sehr deutlich, der Wert des basalen Niveaus sinkt zugunsten des Wertes des intermediären und zu einem Großteil des elaborierten Niveaus, welcher sich von 25% auf 50% verdoppeln kann, wodurch das elaborierte nun das mehrheitlich erreichte Niveau darstellt. Die Entwicklung bei den schwachen SuS ist weniger stark, aber dennoch als positiv einzustufen, da der Wert des basalen Niveaus um knapp 40 Prozentpunkte sinkt, während der

des intermediäre Niveaus um 12,5% und der des elaborierten Niveaus um 25% steigt. Trotz dieser durchaus positiven Entwicklung der schwachen SuS können die hohen Werte der starken SuS hier nicht erreicht werden. In Bezug auf die Nachhaltigkeit zeigt sich hier in beiden Gruppen ein einigermaßen positives Bild. Die starken SuS verbessern sich nachhaltig auf basalem und elaboriertem Niveau, während sie auf intermediärem Niveau wieder bei dem Ausgangswert landen. Die schwachen SuS verbessern sich nachhaltig auf basalem und intermediärem Niveau, hier wird im dritten Essay gleichermaßen traditional und kritisch erzählt, landen aber auf elaboriertem Niveau wieder bei dem enttäuschenden Ausgangswert von 0%. Die starke Gruppe liegt in Bezug auf die Endwerte weiterhin vor der schwachen Gruppe, es hat aber eine Annäherung stattgefunden, wenn auch nicht auf elaboriertem Niveau. Beide Gruppen wurden durch den exploratorischen Unterricht positiv beeinflusst.



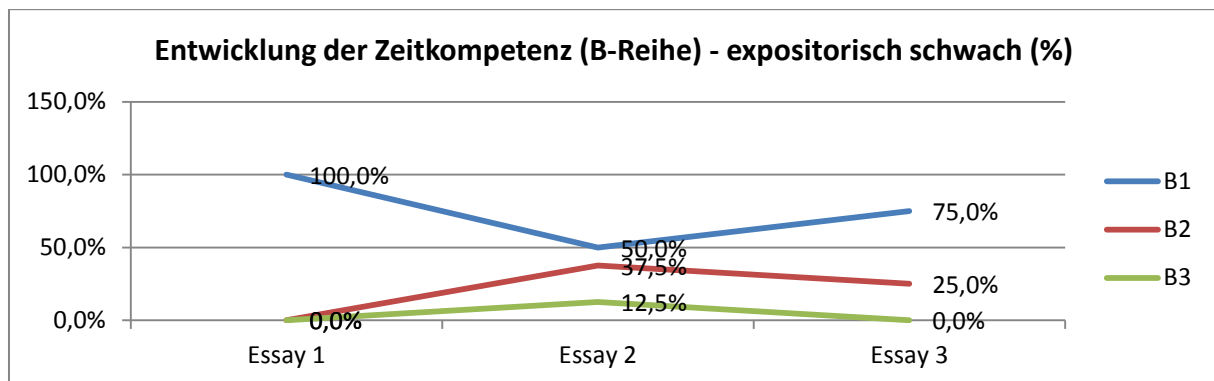
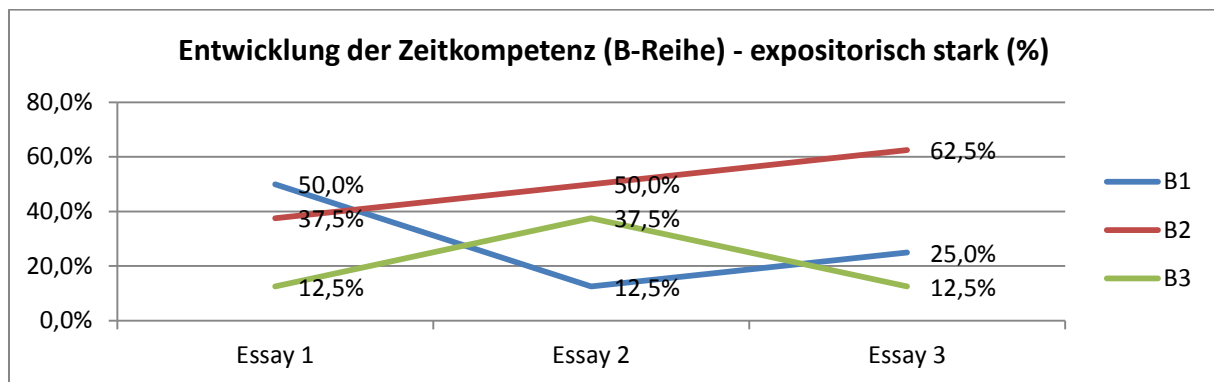
Ein durchwachsendes Bild zeigt sich in der Vergleichsgruppe. Hier starten die schwachen SuS ebenfalls mit 100% auf basalem Niveau, die starken SuS sind aber deutlich besser aufgestellt als die der Vergleichsgruppe und erreichen zu 37,5% bereits im ersten Essay das elaborierte Niveau. Nur 12,5% der SuS erreichen das basale Niveau, der Rest mit 12,5%, die traditional und mit erstaunlichen 37,5%, die kritisch erzählen, das intermediäre Niveau. Die Entwicklung ist in beiden Gruppen deutlich positiv und verläuft bei beiden vor allem zugunsten des elaborierten Niveaus. Bei der starken Gruppe bleibt der Wert des basalen Niveaus konstant

niedrig, während der des intermediären Niveaus sinkt und der des elaborierten Niveaus auf 62,5% ansteigt. Bei den schwachen SuS sinkt der Wert des basalen Niveaus stark um knapp über 60 Prozentpunkte, während der des intermediären Niveaus durch A2.1 und A2.2 mit jeweils 12,5% um 25% zunimmt und der des elaborierten Niveaus um ganze 37,5% steigt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit enttäuschen beide Gruppen gleichermaßen. Die schwache Gruppe fällt im dritten Essay zu 100% auf das basale Niveau zurück, die starke Gruppe fällt auf elaboriertem Niveau und bezüglich des traditionellen Erzählens auf die Ausgangswerte im ersten Essay zurück und verschlechtert sich sogar in Bezug auf das kritische Erzählen und das basale Niveau. Somit zeigt sich, dass durch expositorischen Unterricht die starken SuS kurzfristig stark positiv, nachhaltig aber negativ in der A-Reihe entwickelt haben, während auch die schwachen SuS sich zwar kurzfristig, nachhaltig aber nicht verbessern konnten. Auf die Zeitkompetenz A-Reihe der starken und schwachen SuS hat also der exploratorische Unterricht einen positiveren Einfluss als der expositorische.



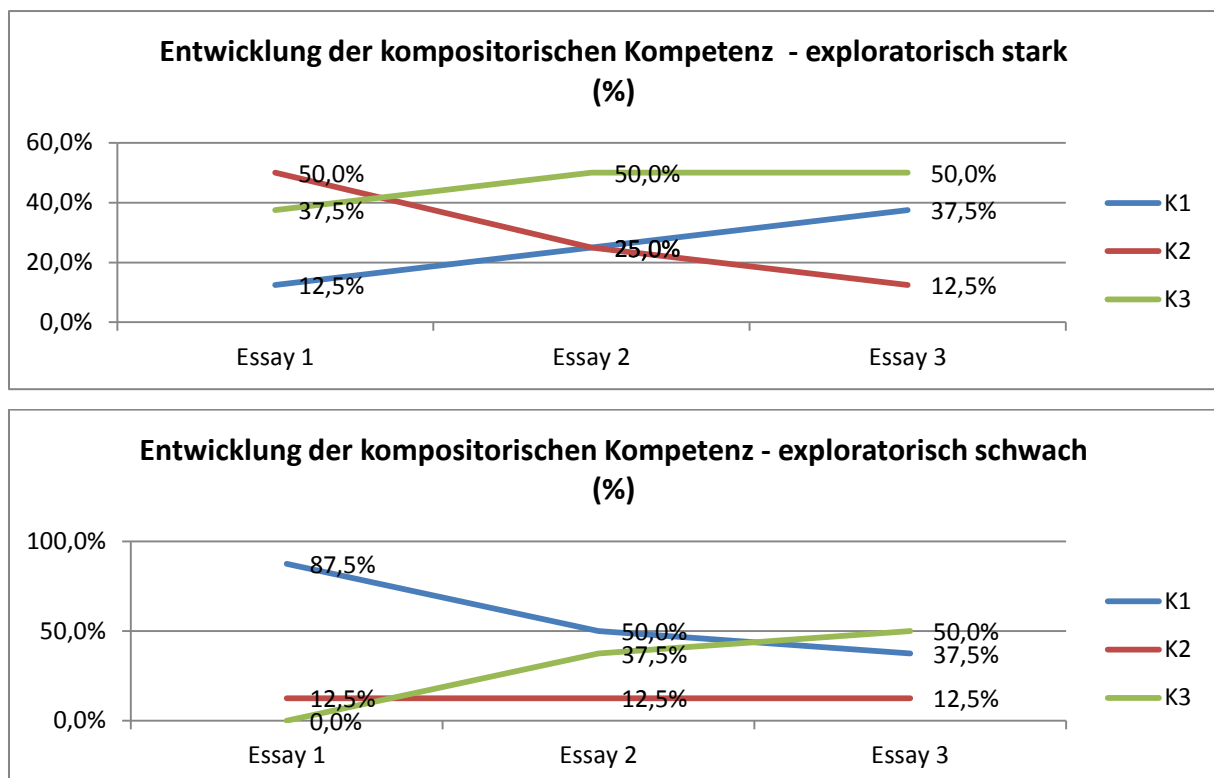
Die starken SuS der exploratorisch unterrichteten Gruppe starten mit nur 25% auf elaboriertem Niveau und jeweils 37,5% auf den beiden anderen Niveaus auch hier wieder relativ schwach, die Gruppe der leistungsschwachen SuS aber noch schwächer mit 100% auf basalem Niveau. Die Entwicklung der schwachen SuS verläuft durchaus positiv, der Wert des basalen Niveaus sinkt um enorme 75 Prozentpunkte, mehrheitlich zugunsten des

intermediären Niveaus (zu 50%) aber auch zugunsten des elaborierten Niveaus (zu 25%). Die Entwicklung der schwachen Gruppe verläuft eher ambivalent, weil der Wert des basalen Niveaus zwar sinkt, während der des intermediären Niveaus steigt, jedoch sinkt ebenfalls der Wert des elaborierten Niveaus um die Hälfte der Prozentpunkte im ersten Essay. Von einer uneingeschränkt positiven Entwicklung kann also nicht die Rede sein. In Bezug auf die Nachhaltigkeit setzt sich bei der starken Gruppe das ambivalente Bild durch. Das basale Niveau erreicht wieder seinen Ausgangswert, der Wert des intermediären Niveaus sinkt zwar, bleibt aber über seinem Ausgangswert, der des elaborierten Niveaus stagniert und bleibt somit unter seinem Ausgangswert. Hier kann also weder von einer positiven Entwicklung noch von Nachhaltigkeit gesprochen werden, die starken SuS wurden auf elaboriertem Niveau eher negativ durch den exploratorischen Unterricht beeinflusst als positiv.



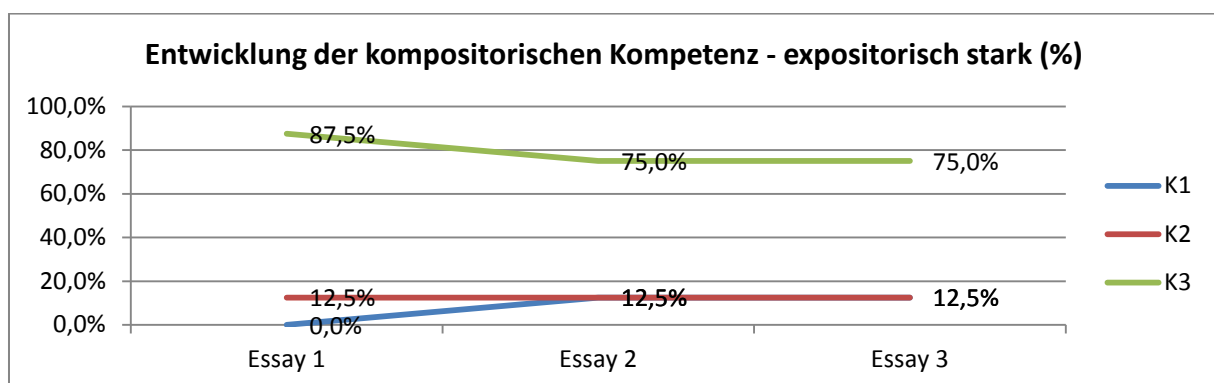
Die starke Vergleichsgruppe startet in der B-Reihe noch schwächer als die als eigentlich schwächer eingestufte starke Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS mit mehrheitlichen 50% auf basalem, 37,5% auf intermediärem und nur 12,5% auf elaboriertem Niveau. Die schwache Gruppe startet auch hier mit 100% auf basalem Niveau. Die starke Gruppe entwickelt sich sehr positiv, der Wert des basalen Niveaus fällt auf 12,5% während die Werte der beiden höheren Niveaus, der des elaborierten Niveaus etwas stärker, steigen. Auch die schwachen SuS durchlaufen eine positive Entwicklung, wenn auch nicht ganz so stark wie die

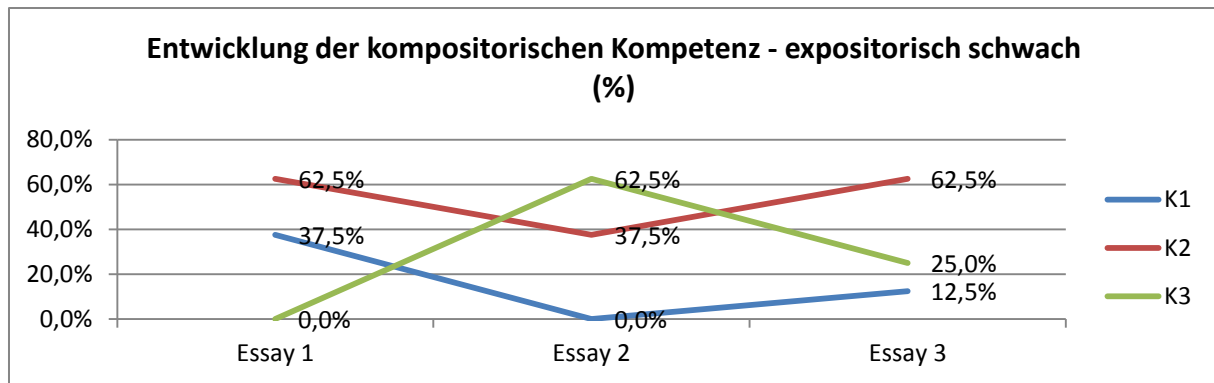
starke Gruppe. Hier fällt der Wert des basalen Niveaus zwar stark um 50 Prozentpunkte, das basale bleibt jedoch das am häufigsten erreichte Niveau. Sein Wert fällt vor allem zugunsten des Wertes des intermediären Niveaus, während der des elaborierten nur schwach um 12,5% steigt. Die Nachhaltigkeit gestaltet sich bei beiden Gruppen gleich; es ist ein nachhaltiger Lernerfolg zu erkennen, da der Wert des basalen Niveaus niedriger und der Wert des intermediären Niveaus höher als der jeweilige Ausgangswert liegen, jedoch fallen beide Gruppen auf elaboriertem Niveau auf den Ausgangswert zurück. Die starken SuS bleiben den schwachen SuS stets überlegen. Somit lässt sich zusammenfassen, dass sowohl starke als auch schwache SuS durch expositorischen Unterricht kurzfristig und auch nachhaltig positiv in Bezug auf die B-Reihe beeinflusst werden, die Entwicklung des elaborierten Niveaus aber in beiden Gruppen nicht beeinflusst wurde. Insgesamt lässt sich hier in Bezug auf die B-Reihe eine minimal positivere Beeinflussung der starken und schwachen SuS durch expositorischen als durch exploratorischen Unterricht feststellen.



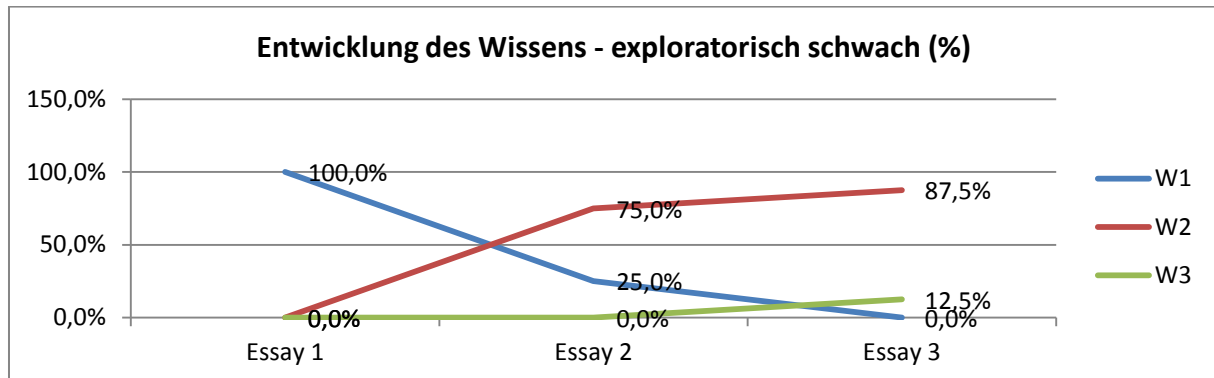
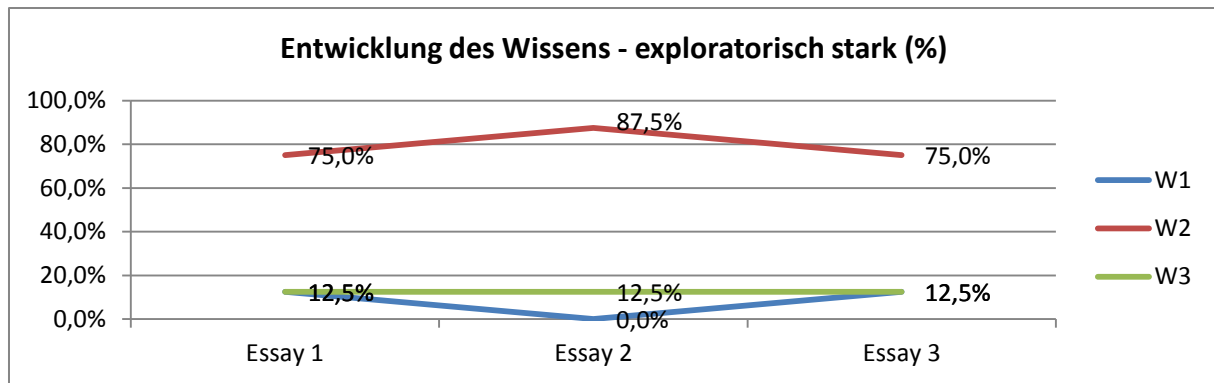
Die starke Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS startet auch, was die kompositorische Kompetenz angeht, im Vergleich zur exploratorischen Gruppe relativ schwach mit mehrheitlichen 50% auf intermediärem Niveau, 37,5% auf elaboriertem und 12,5% auf basalem Niveau. Die schwachen SuS starten hier erwartungsgemäß mit 87,5% mehrheitlich auf basalem Niveau, 12,5% auf intermediärem Niveau, und das elaborierte Niveau bleibt

unerreicht. Innerhalb der starken Gruppe wird eine Entwicklung vollzogen, die verwundert. Der Wert des intermediären Niveaus fällt um 25%, während die Werte des basalen und elaborierten Niveaus jeweils zu 12,5% ansteigen. Die positive Entwicklung auf elaboriertem Niveau wird also durch die negative Entwicklung auf basalem Niveau relativiert. Ein Teil der starken SuS scheint deutlich positiv durch die Unterrichtsreihe beeinflusst worden zu sein, der andere negativ. Ob dieser Unterschied evtl. geschlechtsspezifischer Natur ist, wird die folgenden Untersuchung zeigen. Die schwache Gruppe zeigt eine deutlich positive Entwicklung. Der Wert des basalen Niveaus sinkt zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus, während der des intermediären Niveaus stagniert. Darüber hinaus ist innerhalb dieser Gruppe von einer durchaus nachhaltigen, positiven Beeinflussung durch den exploratorischen Unterricht zu sprechen, da sich die positive Entwicklung des zweiten Essays auch im dritten Essay fortsetzt, indem der Wert des basalen Niveaus weiter sinkt, während der des elaborierten Niveaus weiter steigt und der des intermediären Niveaus stagniert. Auch bei der starken Gruppe setzt sich die Entwicklung des zweiten Essays fort, allerdings in negativer Hinsicht. Der Wert des elaborierten Niveaus bleibt zwar konstant hoch bei 50%, der des basalen Niveaus steigt aber weiter, während der des intermediären entsprechend fällt. Somit liegen der basale Wert im dritten Essay bei den starken SuS über und der intermediäre Wert deutlich unter dem Ausgangswert, was den positiven Wert des elaborierten Niveaus relativiert. Somit kann nicht von Nachhaltigkeit gesprochen werden kann, vielmehr wurden die SuS offenbar negativ durch die Unterrichtsform beeinflusst.

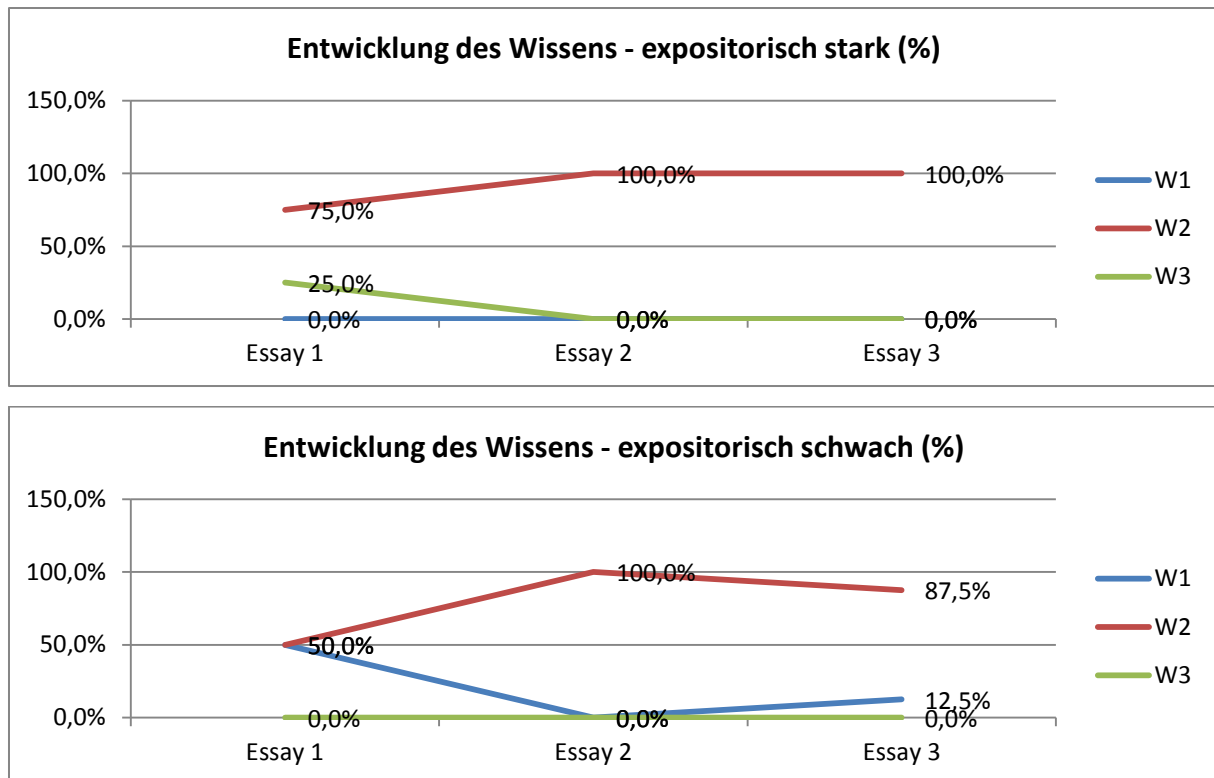




Die starke Vergleichsgruppe startet mit mehrheitlich 87,5% auf elaboriertem Niveau und den restlichen 12,5% auf intermediärem Niveau sehr stark. Auch die schwache Gruppe startet verhältnismäßig stark mit mehrheitlich 62,5% auf intermediärem und 37,5% auf basalem Niveau, kann aber das elaborierte Niveau nicht erreichen. Die starken SuS vollziehen im zweiten Essay durch einen Anstieg des Wertes des basalen Niveaus zuungunsten des Wertes des elaborierten Niveaus eine negative Entwicklung und werden somit durch die expositorische Unterrichtsreihe kurzfristig und auch nachhaltig negativ beeinflusst, da sie die Ergebnisse des zweiten Essays auch im dritten Essay halten und somit in Bezug auf das basale Niveau über und in Bezug auf das elaborierte Niveau unter den Ausgangswerten liegen, während der Wert des intermediären Niveaus zu allen Erhebungszeitpunkten gleich bleibt. Anders verläuft die Entwicklung innerhalb der schwachen Gruppe. Hier vollzieht sich im zweiten Essay eine sehr gute Entwicklung, der Wert des basalen Niveaus kann auf 0% reduziert werden und auch der des intermediären Niveaus sinkt zugunsten des nun mit 62,5% mehrheitlich erreichten elaborierten Niveaus. Diese starke positive Entwicklung kann im dritten Essay zwar nicht aufrechterhalten werden, es kann aber dennoch von einer nachhaltigen Lernprogression gesprochen werden, weil der Wert des intermediären Niveaus hier zwar wieder auf den Ausgangswert zurückfällt, der des basalen Niveaus aber nachhaltig gesenkt und der des elaborierten Niveaus nachhaltig gesteigert werden kann. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz lässt sich festhalten, dass die starken SuS sowohl durch exploratorischen als auch durch expositorischen Unterricht negativ beeinflusst wurden, während die schwachen SuS durch beide Unterrichtsformen gleichermaßen positiv beeinflusst wurden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden aus Kapitel 5.4. Es lässt sich also kein Urteil darüber bilden, welche Unterrichtsform geeigneter ist.

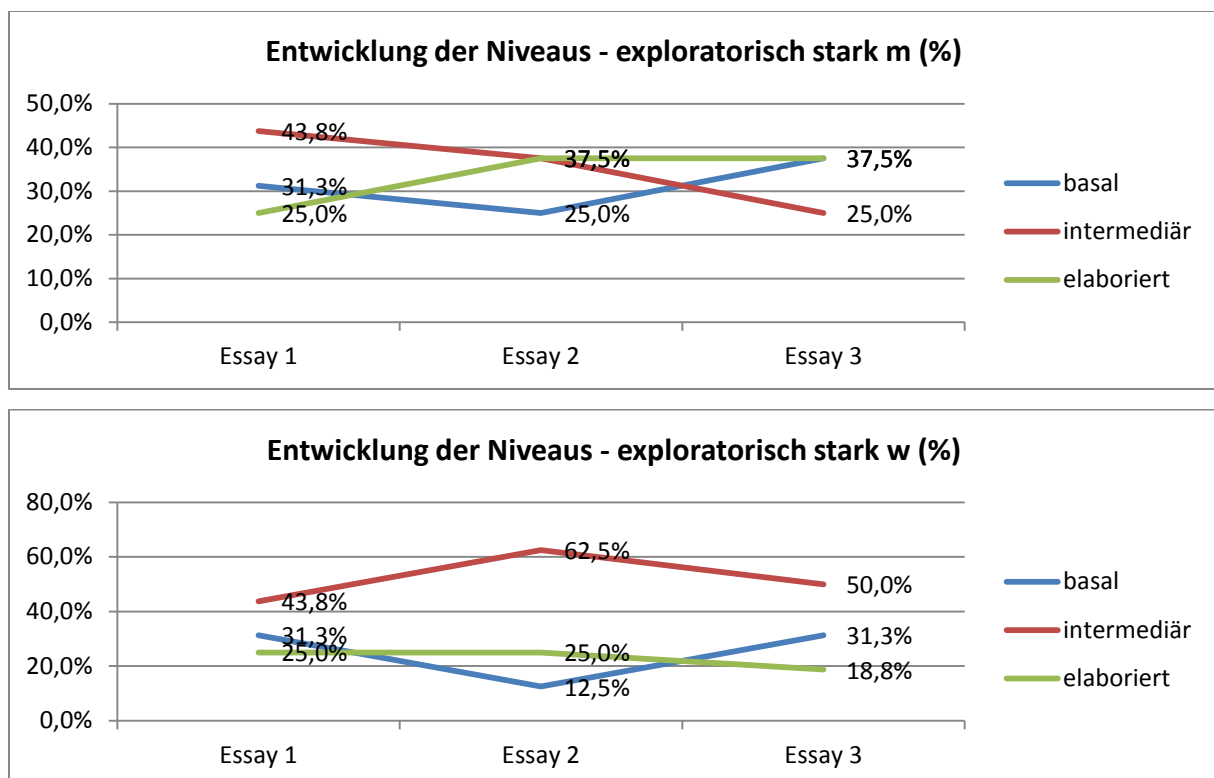


Die starke Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS startet mit einem sehr großen Vorwissen zu dem Thema. Sie erreichen mit 75% mehrheitlich das intermediäre Niveau und zu jeweils 12,5% das basale und elaborierte Niveau. Die schwachen SuS starten hier wieder sehr schwach mit 100% auf basalem Niveau, verfügen also über kaum Vorwissen. Die Entwicklung der starken Gruppe ist aufgrund der starken Ausgangslage zwar nicht sehr stark, aber durch einen Anstieg des Wertes des intermediären zuungunsten des basalen Niveaus und ein konstant halten des Wertes des elaborierten Niveaus als positiv zu bezeichnen. Diese Entwicklung ist aber im dritten Essay rückläufig, weshalb innerhalb dieser Gruppe kein nachhaltiger Lernerfolg zu verzeichnen ist. Anders verläuft die Entwicklung bei der schwachen Gruppe. Hier zeigt sich im zweiten Essay ein deutlicher Lernerfolg durch einen 75%igen Anstieg des Wertes des intermediären Niveaus zuungunsten des basalen Niveaus. Diese extrem positive Entwicklung kann bis zum dritten Essay gehalten und sogar gesteigert werden, indem das basale Niveau hier nicht mehr, dafür das elaborierte Niveau zu 12,5% erreicht wird und der Wert des intermediären Niveaus ebenfalls nochmals steigt. Somit schaffen es hier die schwachen SuS, die Werte der starken SuS im dritten Essay zu erreichen und sogar zu übertreffen.



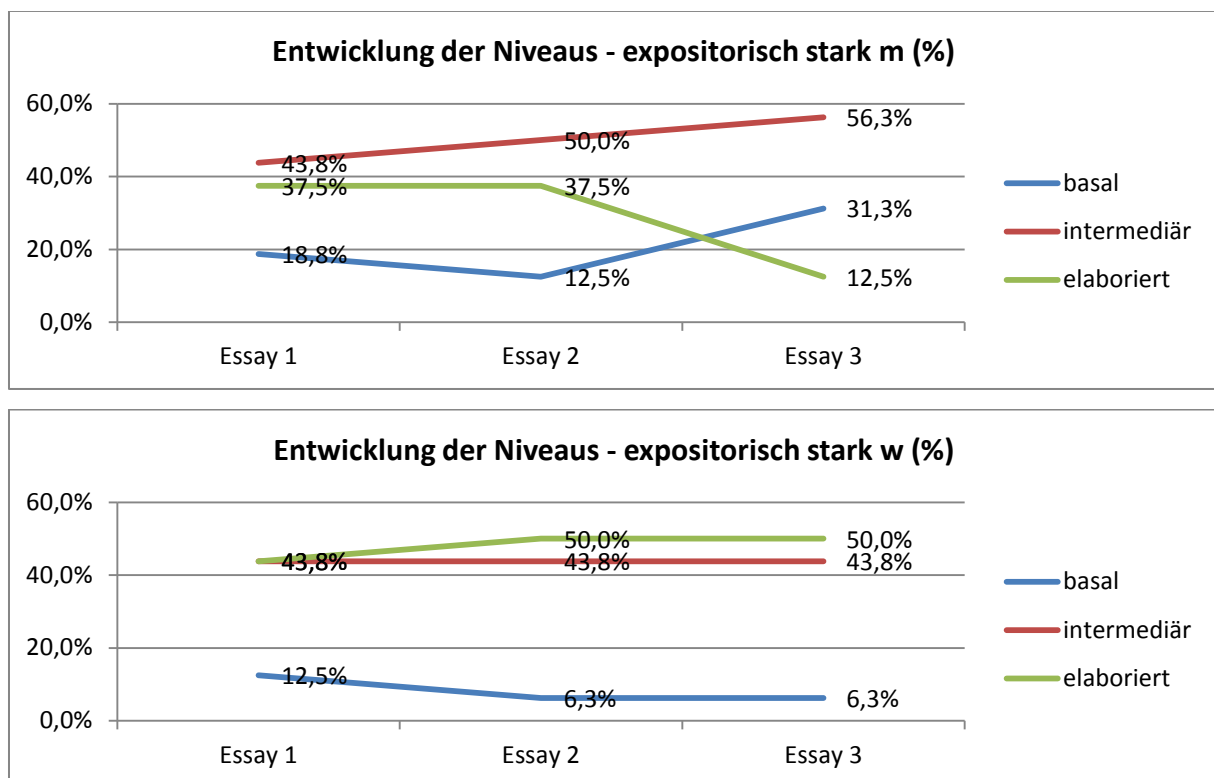
Die starken SuS der expositorisch unterrichteten Gruppe starten im ersten Essay bezüglich der Wissenskategorie mit 75% auf intermediärem und 25% auf elaboriertem Niveau sehr gut. Die schwache Gruppe startet mit jeweils 50% auf basalem und intermediärem Niveau auch verhältnismäßig gut, vor allem im Vergleich zur Vergleichsgruppe der schwachen SuS. Die Entwicklung der starken Gruppe zeigt einen negativen Einfluss der expositorischen Unterrichtsreihe auf das Erreichen des elaborierten Niveaus in der Wissenskategorie. Hier steigt der Wert des intermediären Niveaus im zweiten Essay zuungunsten des elaborierten Niveaus auf 100% an. Diese Entwicklung bleibt auch im dritten Essay konstant, weshalb hier von einer kurzfristig und nachhaltig negativen Beeinflussung gesprochen werden muss. Die schwachen SuS erreichen im zweiten Essay ebenfalls zu 100% das intermediäre Niveau, das ist als deutlich positive Entwicklung zu interpretieren, weil der Wert des basalen Niveaus entsprechend vom ersten zum zweiten Essay um 50 Prozentpunkte sinkt. Diese Entwicklung kann im dritten Essay nicht ganz gehalten werden, der Wert des basalen Niveaus steigt wieder leicht an, und der Wert des intermediären Niveaus sinkt leicht. Da das elaborierte Niveau aber zu jedem Erhebungszeitpunkt unerreicht bleibt, der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay weit unter und der Wert des intermediären Niveaus weit über dem jeweiligen Ausgangswert liegt, kann von einer sowohl kurzfristig als auch nachhaltig positiven Lernprogression gesprochen werden. In Bezug auf die Entwicklung des Wissens ergeben sich keine eklatanten Unterschiede in Bezug auf die Unterrichtsstile. Die starken SuS werden

durch exploratorischen Unterricht kurzfristig leicht positiv, nachhaltig aber nicht und durch expositorischen Unterricht kurzfristig und nachhaltig negativ beeinflusst, während die schwachen SuS in beiden Gruppen kurzfristig und auch nachhaltig deutlich positive Ergebnisse zeigen. Da kein Einfluss nicht unbedingt höher bewertet werden kann als negativer Einfluss, kann also auch hier kein abschließendes Urteil darüber abgegeben werden, welcher der beiden Unterrichtsstile das Wissen positiver beeinflusst. Schließlich wirken beide etwa gleich, im Falle der starken Gruppe negativ und im Falle der schwachen Gruppe positiv, auf die Resultate.



Bezüglich der Ausgangswerte starten die starken Jungen und Mädchen im exploratorischen Unterricht exakt gleich, weshalb der unterschiedliche Einfluss des Unterrichtsstils hier gut zu erkennen ist. Die Jungen zeigen im zweiten Essay eine positivere Entwicklung, da die Werte des basalen und intermediären Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus sinken. Bei den Mädchen dagegen stagniert der Wert des elaborierten Niveaus, und der des basalen Niveaus sinkt zugunsten des intermediären Niveaus. Im dritten Essay bleibt der Wert des elaborierten Niveaus bei den Jungen konstant hoch, der des intermediären Niveaus sinkt dagegen weiter, diesmal aber zugunsten des basalen Niveaus, sodass der basale Wert hier im dritten Essay höher als der Ausgangswert und der Wert des intermediären Niveaus niedriger als der Ausgangswert ist, sodass nicht von einer nachhaltig positiven Entwicklung gesprochen

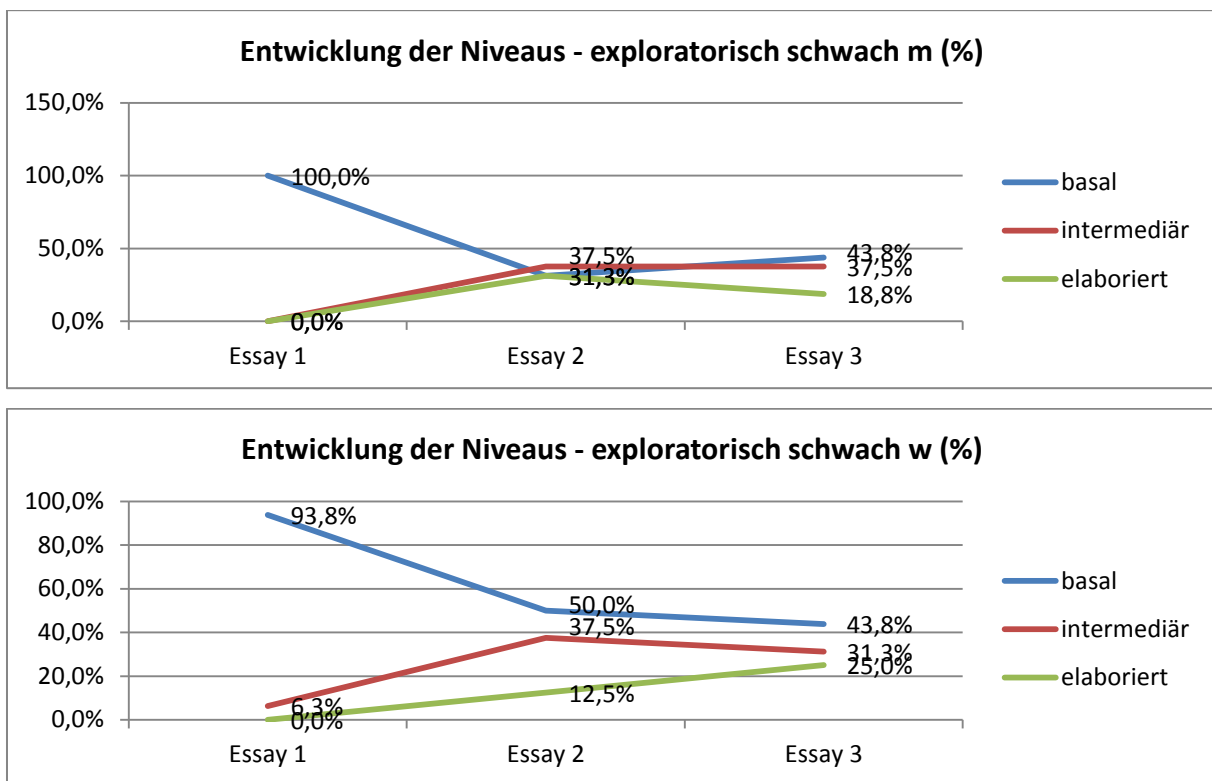
werden kann. Bei den Mädchen steigt der Wert des basalen Niveaus ebenfalls an, hier zuungunsten beider höherer Niveaus, sodass der basale Wert wieder dem Ausgangswert entspricht, der intermediäre Wert zwar geringfügig höher, der elaborierte Wert dafür niedriger als der Ausgangswert ist, weshalb nicht von einer nachhaltig positiven Entwicklung gesprochen werden kann. Obwohl die Jungen in Bezug auf die Entwicklung und die Zwischen- und Endwerte mehr überzeugen als die Mädchen, ist jedoch bei beiden gleichermaßen eine kurzfristig positive aber nachhaltig negative Entwicklung und somit kein Unterschied in Bezug auf den Einfluss des Unterrichtsstils auszumachen.



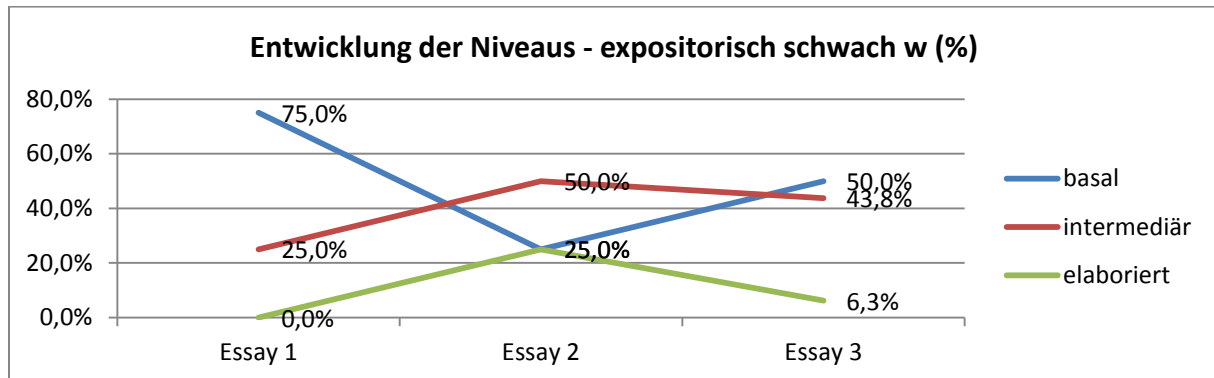
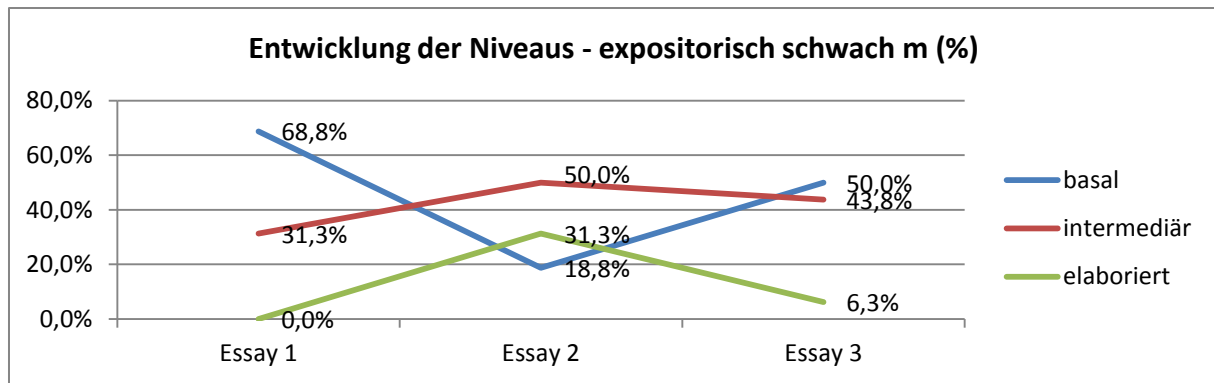
In der expositorisch unterrichteten Gruppe starten die leistungsstarken Mädchen etwas stärker als die Jungen und zeigen auch eine positivere Entwicklung, weil der ohnehin niedrige Wert des basalen Niveaus weiter sinkt, der des intermediären Niveaus konstant hoch bleibt und der des elaborierten Niveaus steigt. Bei den Jungen ist ebenfalls eine positive Entwicklung zu beobachten, hier fällt jedoch der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären Niveaus, während der des elaborierten Niveaus konstant bleibt. Ein Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Nachhaltigkeit. Während die Mädchen die Werte des zweiten Essays auch im dritten Essay halten und somit einen nachhaltigen Lernerfolg verzeichnen können, steigt bei den Jungen der Wert des basalen Niveaus über den im ersten Essay erreichten Ausgangswert an, und der des elaborierten Niveaus fällt weit unter den Ausgangswert. Auch wenn der Wert

des intermediären Niveaus weiter steigt, stellt dies eine deutliche Negativentwicklung zuungunsten des elaborierten Niveaus dar. Die Mädchen schneiden hier also besser ab und wurden deutlich positiv, die Jungen negativ durch die expositorische Unterrichtsreihe beeinflusst.

Insgesamt schneiden die Jungen innerhalb der starken exploratorischen Gruppe etwas besser ab, und die Mädchen innerhalb der expositorischen. Es zeigt sich aber auch, dass die Jungen der starken Gruppe durch beide Unterrichtsstile gleichermaßen nachhaltig negativ beeinflusst wurden. Für sie lässt sich also kein Unterschied in Bezug auf den Unterrichtsstil feststellen. Die Mädchen dagegen wurden durch den expositorischen Unterricht positiver beeinflusst als durch den exploratorischen.



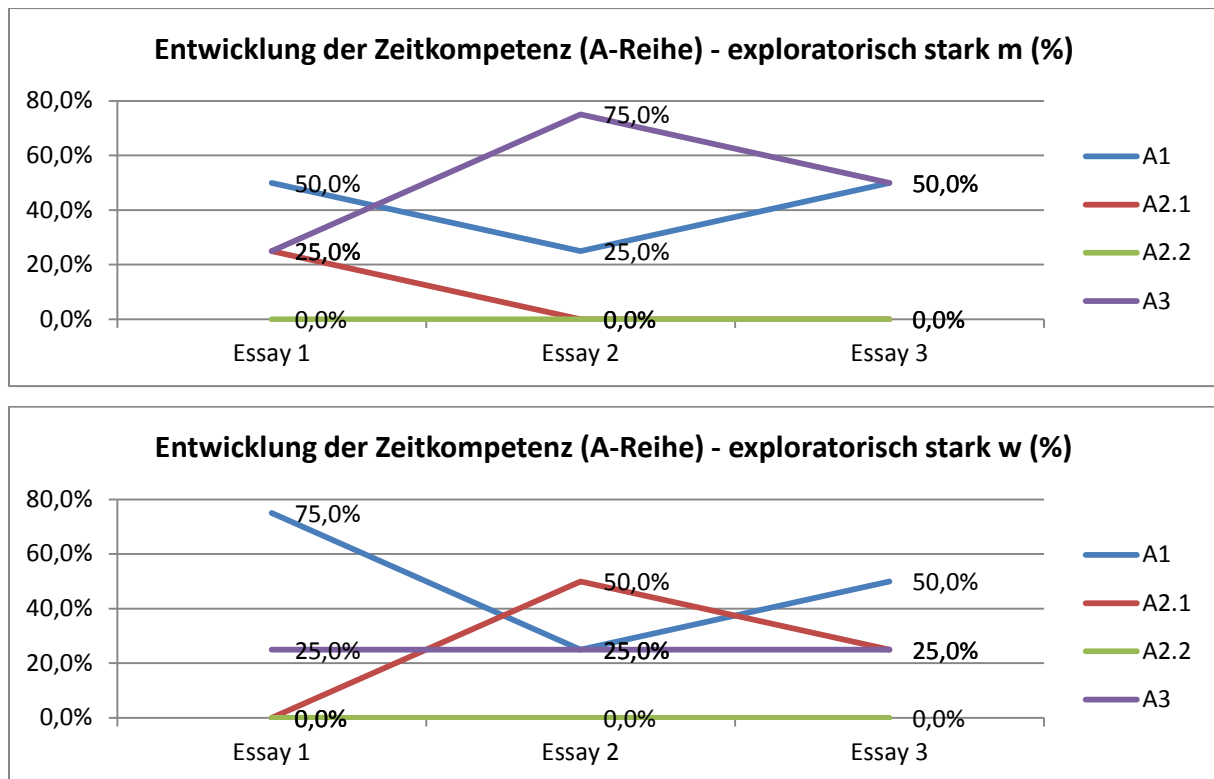
Innerhalb der Gruppe der exploratorisch unterrichteten leistungsschwachen SuS entwickeln sich beide Gruppen nach gleichermaßen schwachem Start deutlich positiv. In beiden Gruppen fällt der Wert des basalen Niveaus zugunsten der beiden höheren Niveaus, bei den Jungen etwas deutlicher als bei den Mädchen. Bei den Jungen geht diese Entwicklung im dritten Essay allerdings leicht zurück, während sie sich bei den Mädchen weiter fortsetzt, sodass die Mädchen, was den nachhaltigen Lernerfolg angeht, ein besseres Ergebnis erzielen können als die Jungen.



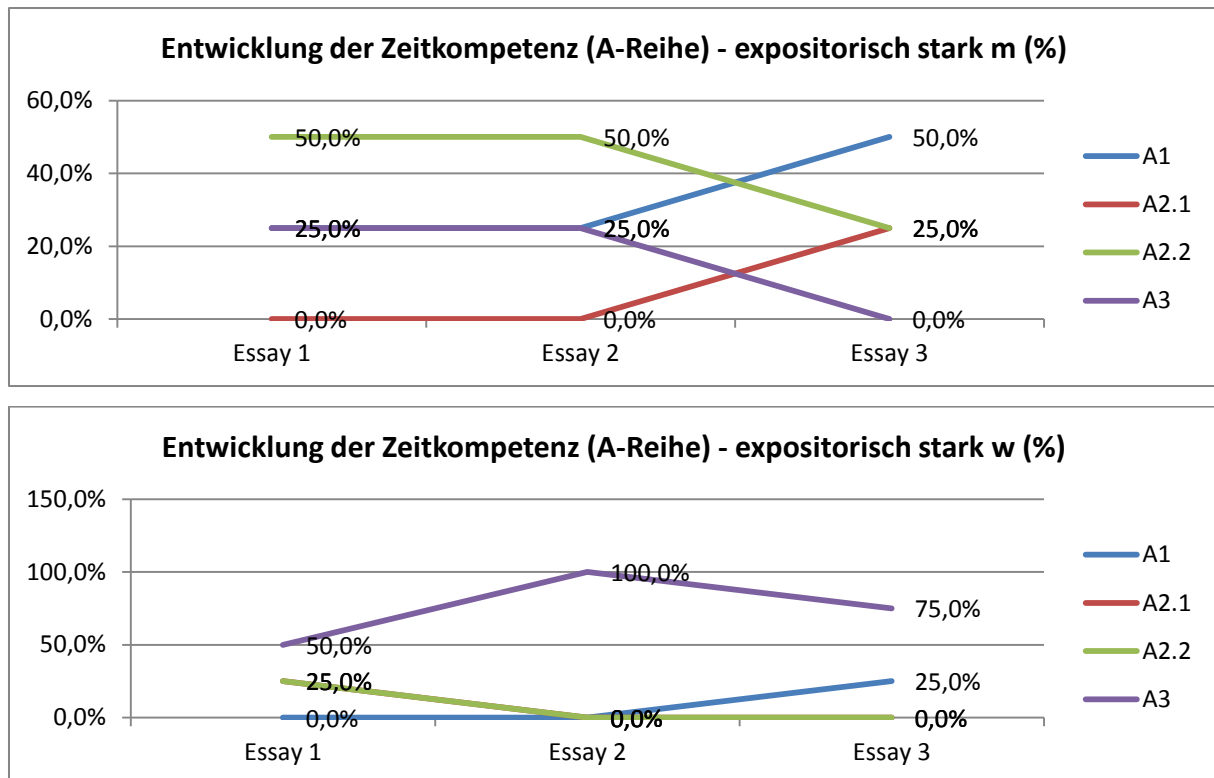
Die expositorisch unterrichtete Vergleichsgruppe startet mit sehr ähnlichen Werten auf allen Niveaus. Auch die Entwicklung im zweiten Essay verläuft bei beiden etwa gleich positiv, wobei der Wert des basalen Niveaus bei den Jungen noch etwas stärker sinkt, während der des elaborierten Niveaus entsprechend etwas stärker steigt, womit die Jungen eine leicht positivere Entwicklung vollziehen. Im dritten Essay geht die positive Entwicklung bei beiden Gruppen wieder zurück, bei den Jungen etwas stärker, sodass beide Gruppen im dritten Essay die gleichen Endwerte erreichen. Da diese Werte in Bezug auf alle Niveaus besser sind als die Ausgangswerte des ersten Essays, kann für Jungen und Mädchen gleichermaßen von einer nachhaltigen Lernprogression gesprochen werden, wenn auch von einer geringen. Insgesamt schneiden innerhalb der schwachen Gruppe die Mädchen im exploratorischen Unterricht besser ab, die Jungen im expositorischen. Das steht dem Ergebnis innerhalb der starken Gruppe diametral gegenüber, weshalb hier keine Geschlechtsspezifik festgehalten werden kann. In Bezug auf die Unterrichtsstile werden sowohl Jungen als auch Mädchen innerhalb der schwachen Gruppe kurzfristig und nachhaltig positiv durch beide Unterrichtsstile beeinflusst, wobei die Resultate innerhalb der exploratorisch unterrichteten Gruppe als etwas besser einzustufen sind.

Während innerhalb der starken Gruppe bei den Jungen kein Unterschied und bei den Mädchen ein positiverer Einfluss durch den expositorischen Unterricht festgestellt wurde, ließ sich innerhalb der schwachen Gruppe bei Jungen und Mädchen kein großer Unterschied, aber eine

leicht positivere Tendenz im exploratorischen Unterricht beobachten. Für die These, dass starke SuS durch expositorischen und schwache durch exploratorischen Unterricht mehr profitieren, reichen die Befunde hier aber nicht aus. Sie lässt sich auch durch die vorherigen Untersuchungen nicht stützen.



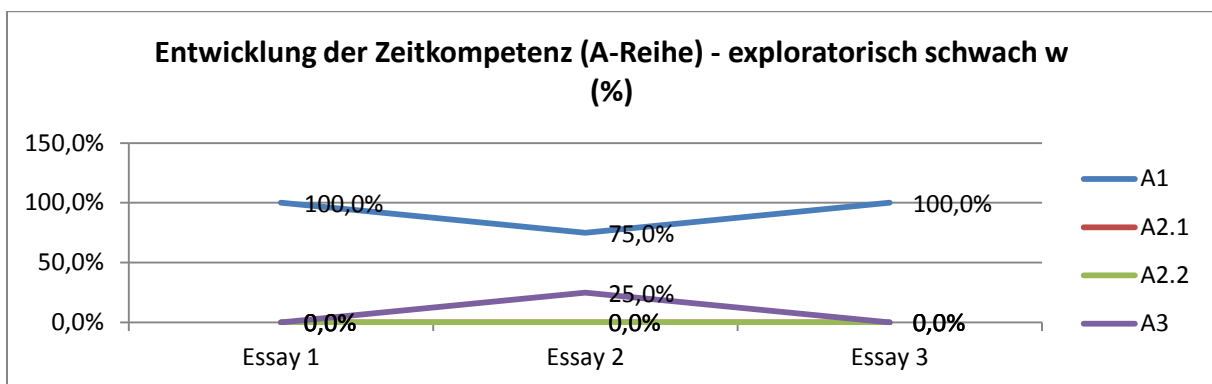
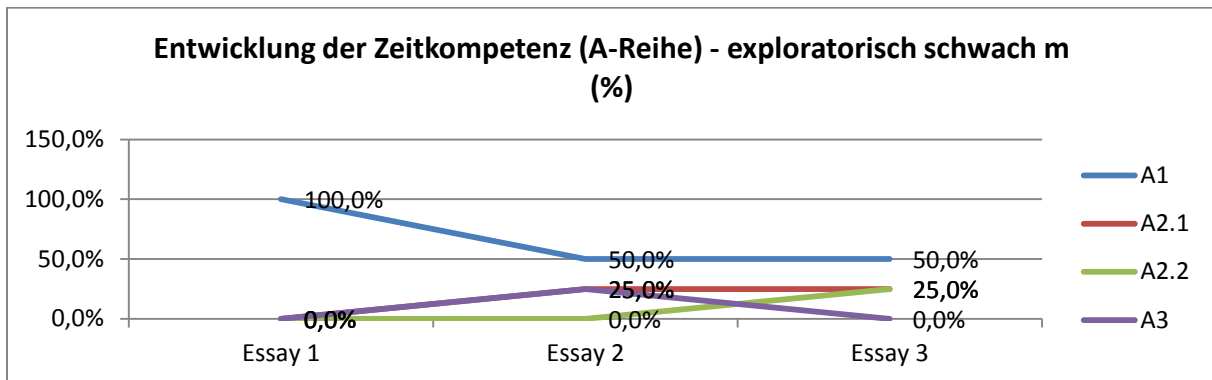
In der Zeitkompetenz (A-Reihe) starten die leistungsstarken Jungen der exploratorisch unterrichteten Gruppe stärker als die Mädchen und vollziehen auch eine positivere Entwicklung. Bei den Mädchen fällt der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären Niveaus durch einen Anstieg des Wertes des traditionellen Erzählens. Das kritische Erzählen bleibt wie bei den Jungen auch zu jedem Erhebungszeitpunkt unerreicht. Der Wert des elaborierten Niveaus wird bei den Mädchen vom ersten zum dritten Essay konstant gehalten. Bei den Jungen dagegen fallen im zweiten Essay die Werte des basalen und intermediären Niveaus sehr zugunsten des elaborierten Niveaus, das dann von enormen 75% der Schüler erreicht wird. Bei Jungen und Mädchen kann von einer positiven Nachhaltigkeit gesprochen werden, bei den Jungen zugunsten des elaborierten und bei den Mädchen zugunsten des intermediären Niveaus, weshalb die Jungen hier etwas stärker einzuschätzen sind.



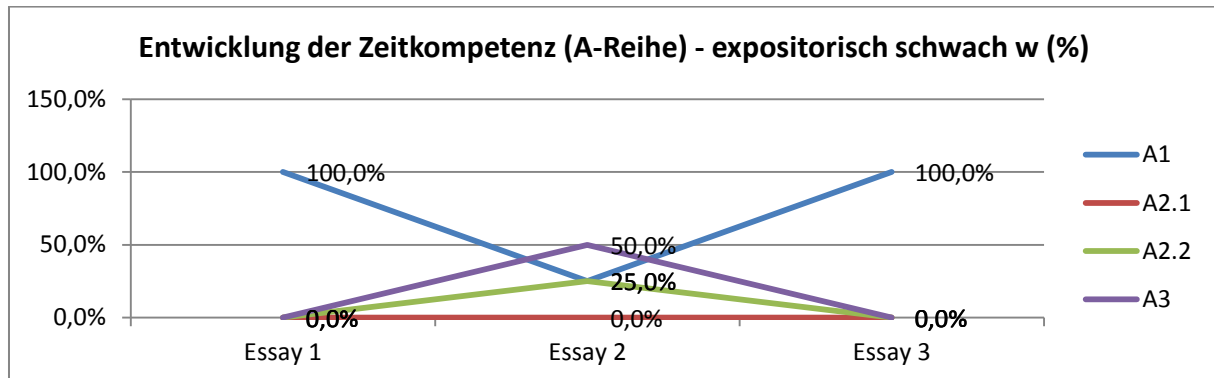
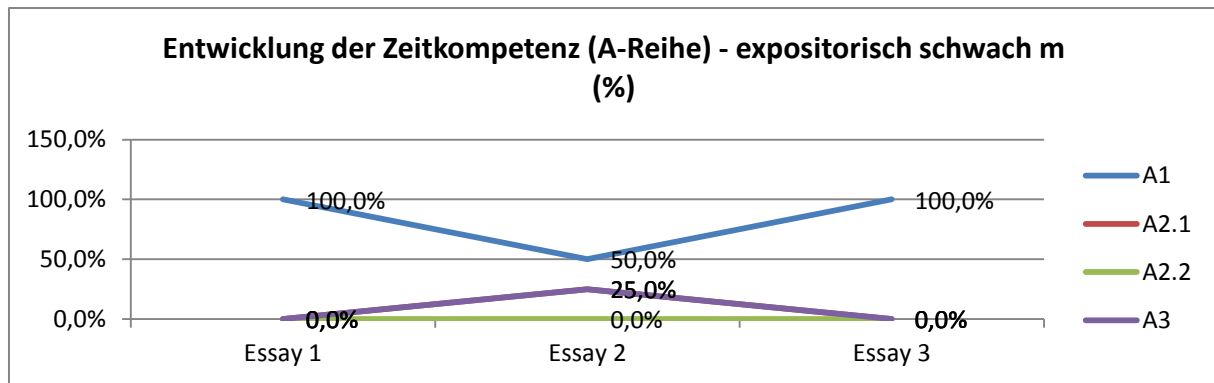
A2.1 entspricht hier A2.2.

Die leistungsstarken Jungen der Vergleichsgruppe starten etwas schwächer als die Mädchen. Im zweiten Essay zeigt sich keine Veränderung der im ersten Essay erreichten Werte, die Schüler wurden also in dieser Kompetenz durch den expositorischen Unterricht nicht beeinflusst. Anders verläuft die Entwicklung bei den Mädchen. Sie starten schon sehr stark mit 50% auf elaboriertem Niveau und können durch die Unterrichtsreihe so positiv beeinflusst werden, dass im zweiten Essay 100% der starken Mädchen das elaborierte Niveau erreichen. In Bezug auf die Nachhaltigkeit steigen bei den Jungen die Werte des basalen Niveaus und von A2.1, während die Werte von A2.2 und des elaborierten Niveaus fallen, letzteres sogar auf 0%. Somit vollziehen die Jungen eine Negativentwicklung, und sie wurden, was den nachhaltigen Erfolg angeht, negativ durch die expositorische Unterrichtsreihe beeinflusst. Bei den Mädchen kann der Wert des elaborierten Niveaus ebenfalls nicht konstant hoch gehalten werden, jedoch sinkt er nicht zugunsten des im ersten Essay zu 50% erreichten intermediären Niveaus, sondern um 25% zugunsten des basalen Niveaus, welches im ersten Essay nicht erreicht wurde, weshalb auch hier eine Negativentwicklung festgestellt werden muss, auch wenn das elaborierte Niveau im dritten Essay über dem Ausgangswert bleibt. Dennoch ist hier die Entwicklung der Mädchen als positiver einzuschätzen als die der Jungen.

Insgesamt werden sowohl die starken Mädchen als auch die starken Jungen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst als durch expositorischen.

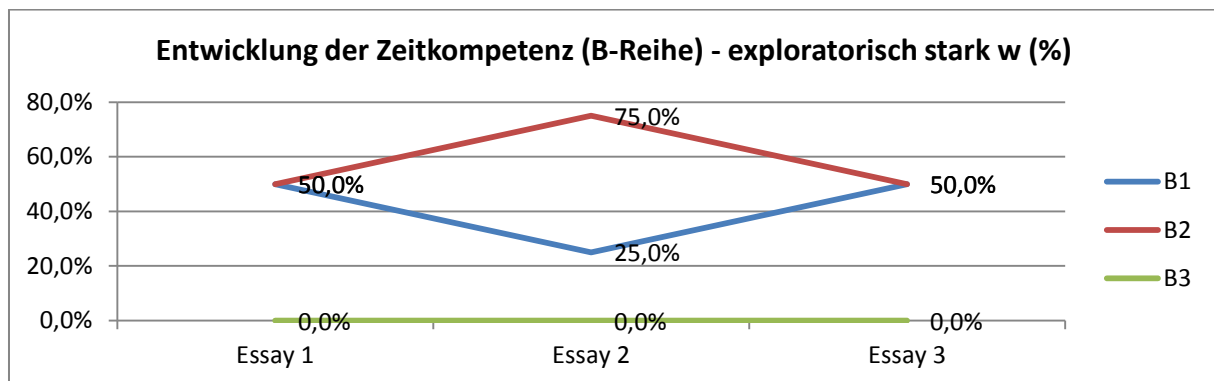
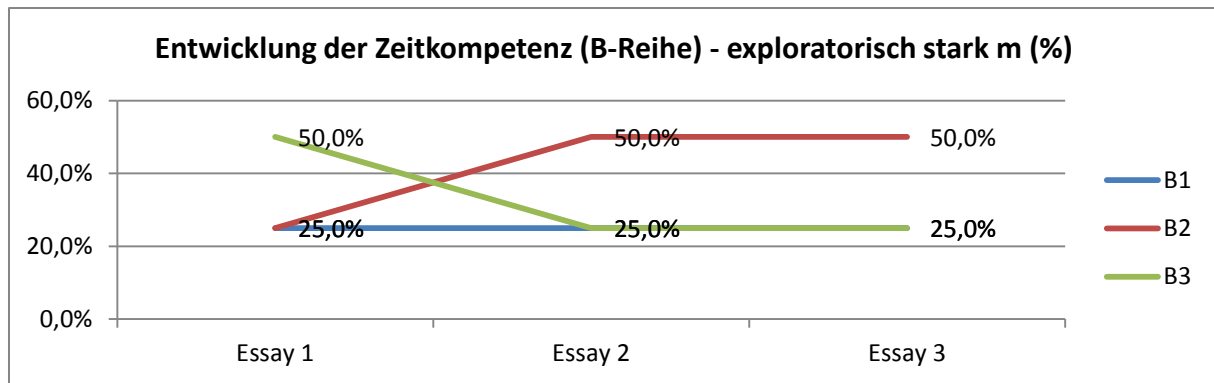


Innerhalb der leistungsschwachen SuS, die exploratorisch unterrichtet wurden, starten Jungen wie Mädchen sehr schwach zu 100% auf basalem Niveau. Beide Gruppe vollziehen eine positive Entwicklung, die bei den Jungen stärker ausfällt, weil weniger von ihnen auf basalem Niveau verharren, sondern ins elaborierte Niveau wechseln. Dank der Fähigkeit, traditional zu Erzählen, erreichen sie nun auch häufiger das intermediäre Niveau. Währenddessen steigt bei den Mädchen nur der Wert des elaborierten Niveaus und der des basalen Niveaus fällt weniger als bei den Jungen. Bei den Jungen lässt sich darüber hinaus im dritten Essay ein zwar geringer, aber nachhaltig positiver Lernerfolg feststellen, da der Wert des basalen Niveaus konstant bleibt, der des elaborierten Niveaus zwar wieder auf den Ausgangswert sinkt, dafür aber der des intermediären Niveaus mit jeweils 25% A2.1 und A2.2 deutlich über dem Ausgangswert liegt. Die Mädchen dagegen können nicht nachhaltig beeinflusst werden und erreichen im dritten Essay wieder die gleichen Werte wie im ersten Essay. Somit schneiden die Jungen hier etwas besser ab.

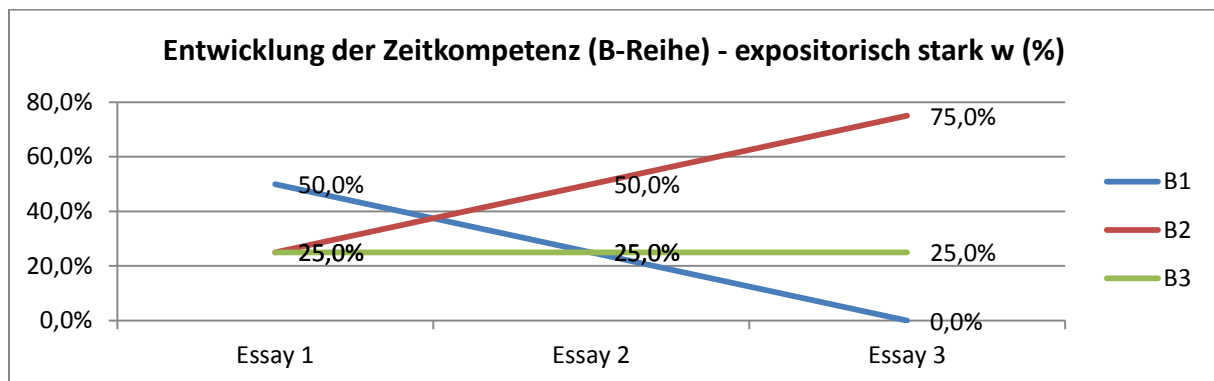
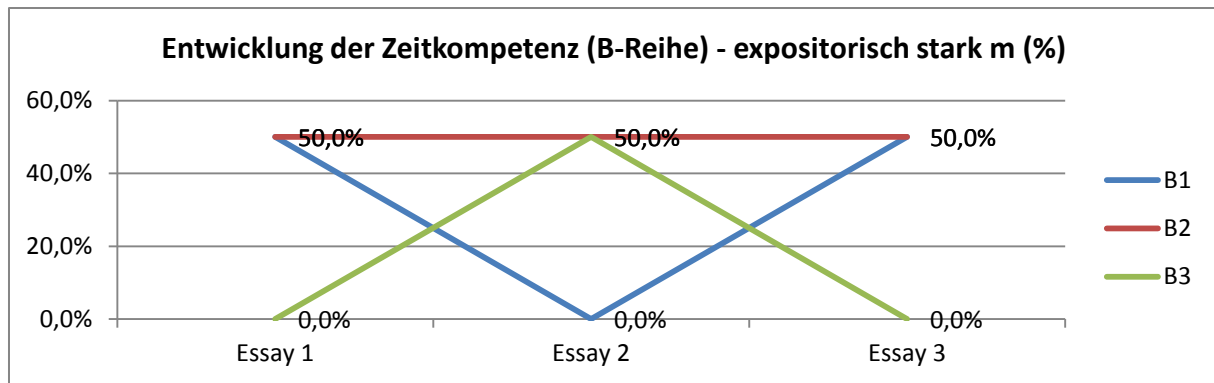


Innerhalb der leistungsschwachen Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS starten auch hier Jungen und Mädchen mit 100% auf basalem Niveau sehr schwach. Beide vollziehen nach der Unterrichtsreihe im zweiten Essay eine positive Entwicklung, wobei die der Mädchen als etwas stärker eingeschätzt werden kann, da der Wert des basalen Niveaus stärker sinkt als bei den Jungen und entsprechend der des elaborierten Niveaus stärker steigt und bei den Mädchen im zweiten Essay mehrheitlich erreicht werden kann. Im dritten Essay sind die Resultate in beiden Gruppen enttäuschend, da sie den Ausgangswerten im ersten Essay entsprechen. Demnach schneiden die Mädchen hier in Bezug auf die Entwicklung etwas besser ab, es hat sich aber weder bei den Jungen noch bei den Mädchen ein nachhaltiger Lernerfolg eingestellt. Die schwachen Jungen konnten durch den exploratorischen Unterricht besser beeinflusst werden als durch den expositorischen, während sich bei den schwachen Mädchen kein Unterschied feststellen ließ.

Insgesamt ist für die Zeitkompetenz A-Reihe festzuhalten, dass die starken und schwachen Jungen besser durch exploratorischen Unterricht beeinflusst werden konnten, ebenso die starken Mädchen, während bei den schwachen Mädchen kein Unterschied in Bezug auf die Beeinflussung durch die Unterrichtsstile auszumachen ist.

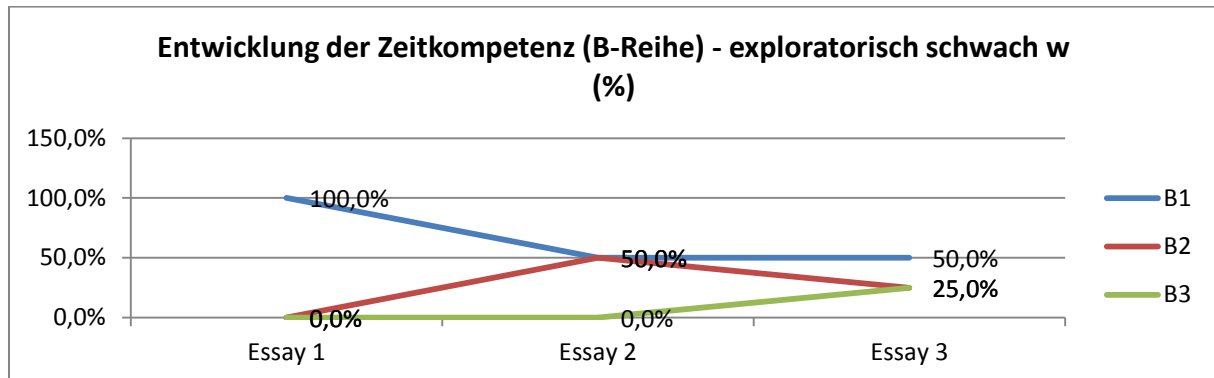
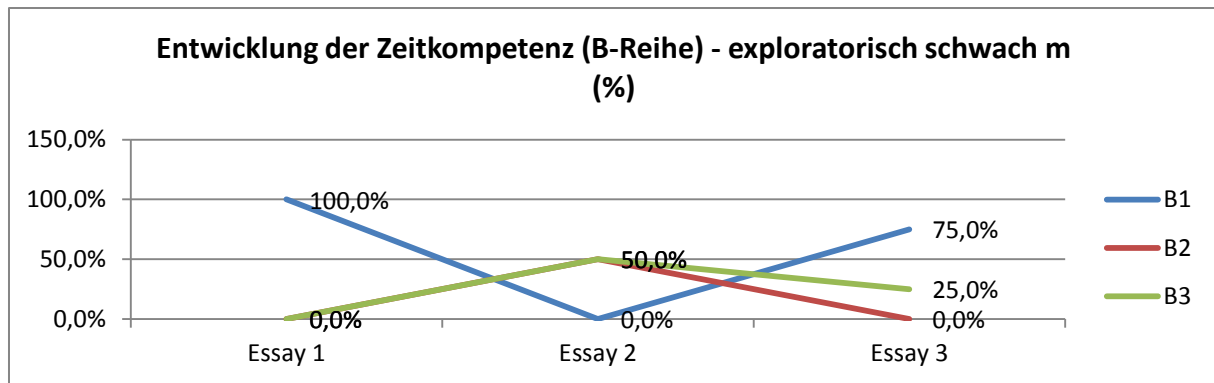


Innerhalb der leistungsstarken exploratorisch unterrichteten Gruppe starten die Jungen in der Zeitkompetenz (B-Reihe) mit 50% auf elaboriertem Niveau sehr gut, die Mädchen erreichen dieses Niveau dagegen zu keinem der Erhebungszeitpunkte. Bei den Mädchen kann aber dennoch von einer positiven Entwicklung nach der Unterrichtsreihe gesprochen werden, da der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären Niveaus sinkt. Bei den Jungen ist dagegen eine negative Entwicklung zu erkennen, da der Wert des basalen Niveaus gleich bleibt, während der des elaborierten Niveaus sinkt und der des intermediären Niveaus entsprechend steigt. Weil die nun im zweiten Essay erreichten Werte auch im dritten Essay gehalten werden und somit schlechter sind als die Ausgangswerte, muss hier von einer sowohl kurzfristig als auch nachhaltig negativen Entwicklung gesprochen werden. Bei den Mädchen fallen die Werte im dritten Essay wieder auf die Ausgangswerte zurück, sodass hier zwar kurzfristig eine positive, nachhaltig aber keine Lernprogression in der B-Reihe stattgefunden hat. Durch die positivere Entwicklung der Mädchen könnte man hier also die Mädchen als etwas besser einstufen, aber nur unter Vorbehalt, da die Endergebnisse bei beiden nicht zufriedenstellend sind.

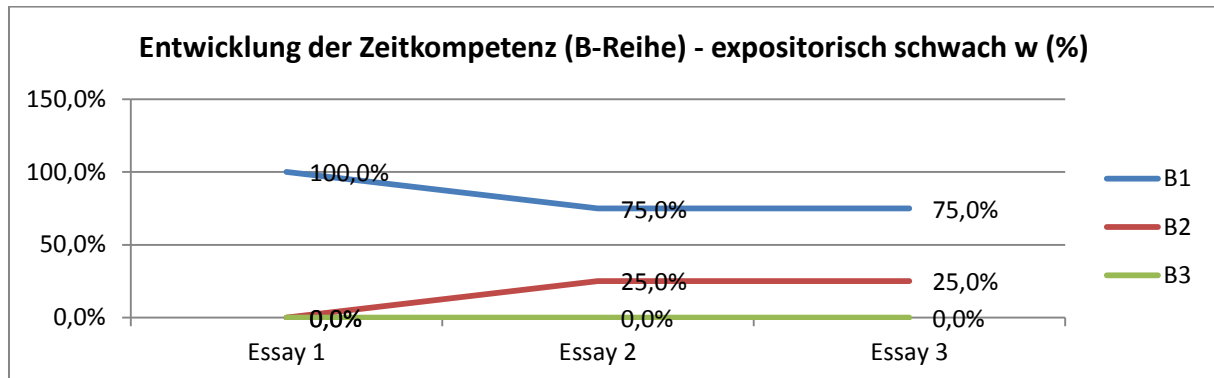
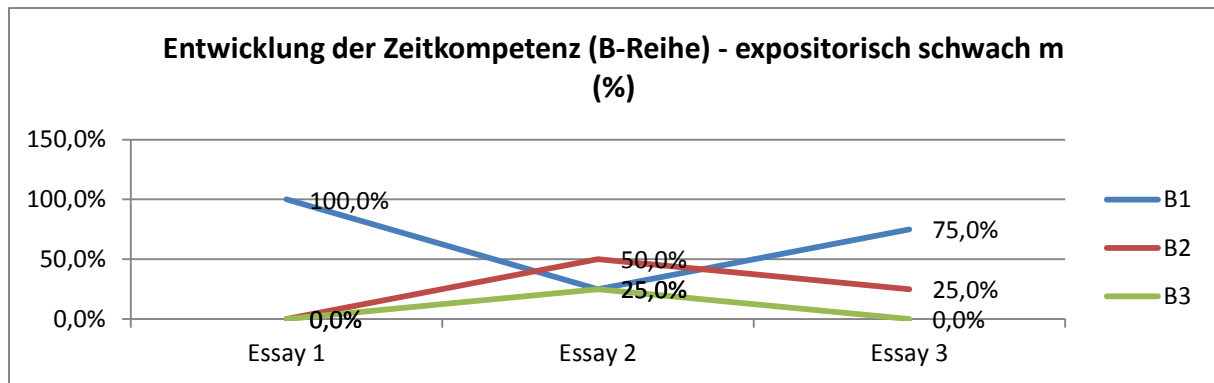


In der expositorisch unterrichteten Gruppe der leistungsstarken SuS starten die Jungen etwas stärker als die Mädchen. Beide Gruppen entwickeln sich deutlich positiv. Die Jungen halten den Wert des intermediären Niveaus hoch und können den des basalen Niveaus von 50% auf 0% reduzieren, während der des elaborierten Niveaus entsprechend steigt. Diese Entwicklung ist allerdings im dritten Essay rückläufig, sodass wieder die Ausgangswerte erreicht werden und zwar ein kurzfristig positiver, aber kein nachhaltiger Lernerfolg attestiert werden kann. Anders bei den Mädchen. Hier bleibt der Wert des elaborierten Niveaus zwar vom ersten bis zum dritten Essay konstant bei 25%, der des basalen Niveaus nimmt aber im zweiten Essay zugunsten des intermediären Niveaus um die Hälfte ab. Diese Entwicklung setzt sich auch im dritten Essay fort, sodass hier von einer kurzfristig und nachhaltig positiven Lernentwicklung gesprochen werden kann und die Mädchen hier besser abschneiden als die Jungen.

Insgesamt werden die starken Jungen durch expositorischen Unterricht geringfügig positiver beeinflusst als durch exploratorischen, aber nicht nachhaltig. Bei den starken Mädchen dagegen fällt das Ergebnis deutlicher zugunsten des expositorischen Unterrichts aus.



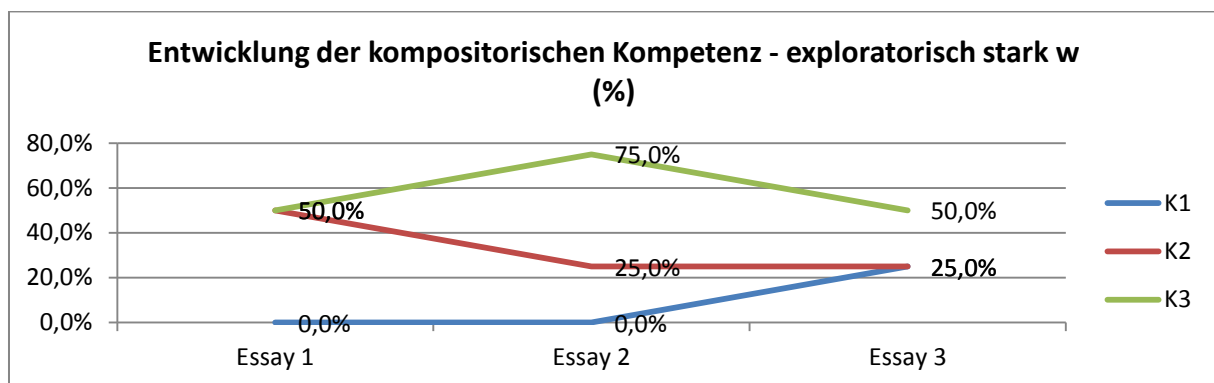
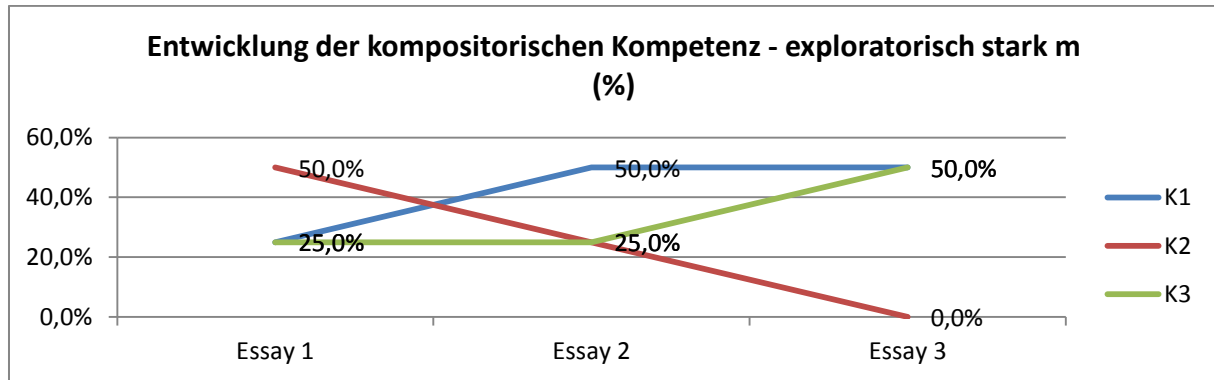
Die exploratorisch unterrichteten schwachen SuS starten wieder gleichermaßen schwach mit 100% auf basalem Niveau. Die Jungen zeigen eine extrem positive Entwicklung im zweiten Essay, da sie den Wert des basalen Niveaus auf 0% zugunsten des intermediären und elaborierten Niveaus zu jeweils 50% reduzieren können. Diese starke Entwicklung können sie im dritten Essay nicht halten, der Wert des basalen Niveaus steigt wieder um 75% an, das intermediäre Niveau wird nicht mehr erreicht, das elaborierte Niveau aber immerhin noch zu 25%, sodass von einem kurzfristig starken und nachhaltig eher geringen Lernzuwachs gesprochen werden kann. Bei den Mädchen verläuft die Entwicklung im zweiten Essay nicht ganz so stark, das elaborierte Niveau wird noch immer nicht erreicht, der Wert des basalen Niveaus sinkt aber um 50%, während das intermediäre Niveau entsprechend steigt. Im dritten Essay können sich die Mädchen noch einmal verbessern: Der Wert des basalen Niveaus bleibt konstant und der des intermediären Niveaus sinkt zugunsten des elaborierten Wertes. Somit kann für die Mädchen ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernerfolg festgestellt werden. Betrachtet man insgesamt die Entwicklungen vom ersten zum dritten Essay kann über Stärke und Schwäche der Jungen und Mädchen in diesem Fall kein abschließendes Urteil abgegeben werden, da die Jungen sich im zweiten Essay besser entwickeln, die Mädchen aber nachhaltig besser sind, daher sind sie hier als ausgeglichen zu beschreiben.



Die expositorisch unterrichteten schwachen SuS starten ebenfalls in beiden Gruppen mit 100% auf basalem Niveau. Die Entwicklung bei den Jungen verläuft etwas besser als bei den Mädchen, da sie den Wert des basalen Niveaus um 75% reduzieren können, wodurch der des intermediären Niveaus zu 50% und der des elaborierten Niveaus zu 25% ansteigen. Die Entwicklung ist im dritten Essay aber rückläufig, sodass der Wert des basalen Niveaus wieder stark um 50% steigt und die Werte der beiden höheren Niveaus jeweils um 25% fallen, sodass eine kurzfristig positive und nachhaltig geringe Lernprogression festgestellt werden kann. Bei den Mädchen ist schon die Entwicklung im zweiten Essay als gering zu beschreiben, da der Wert des basalen Niveaus nur leicht um 25% zugunsten des intermediären Niveaus fällt. Im dritten Essay werden die Resultate konstant gehalten, sodass hier die gleichen Endergebnisse wie bei den Jungen herauskommen. Hier kann also von einer kurzfristig und nachhaltig zwar geringen, aber dennoch positiven Lernprogression gesprochen werden. Durch die etwas bessere Entwicklung im zweiten Essay können die Jungen geringfügig stärker abschneiden. Die schwachen Jungen zeigen also keine Unterschiede, was die Lernentwicklung in beiden Unterrichtsstilen angeht, ebenso wie die schwachen Mädchen, wobei hier mit viel Wohlwollen eine leichte Tendenz zu besseren Ergebnissen durch exploratorischen Unterricht auszumachen ist.

Insgesamt ist für die Zeitkompetenz B-Reihe festzuhalten, dass sowohl die starken Jungen als auch die starken Mädchen besser durch expositorischen Unterricht beeinflusst wurden als

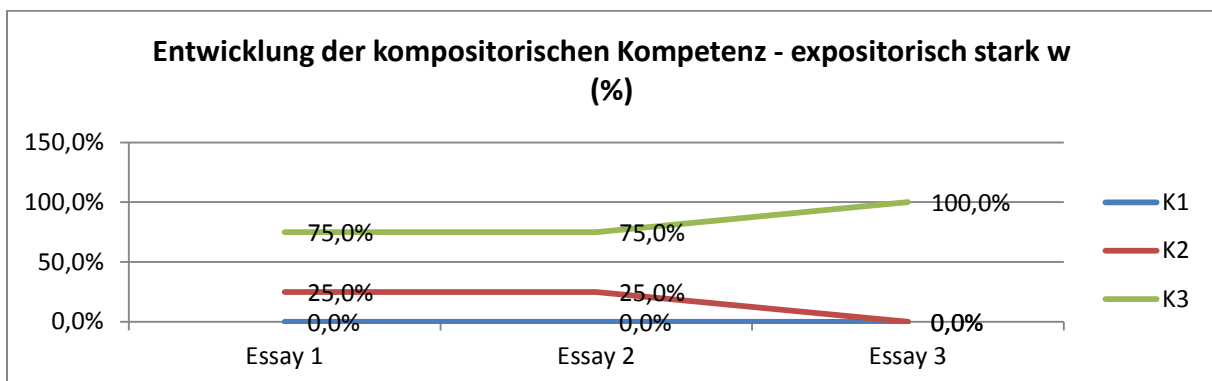
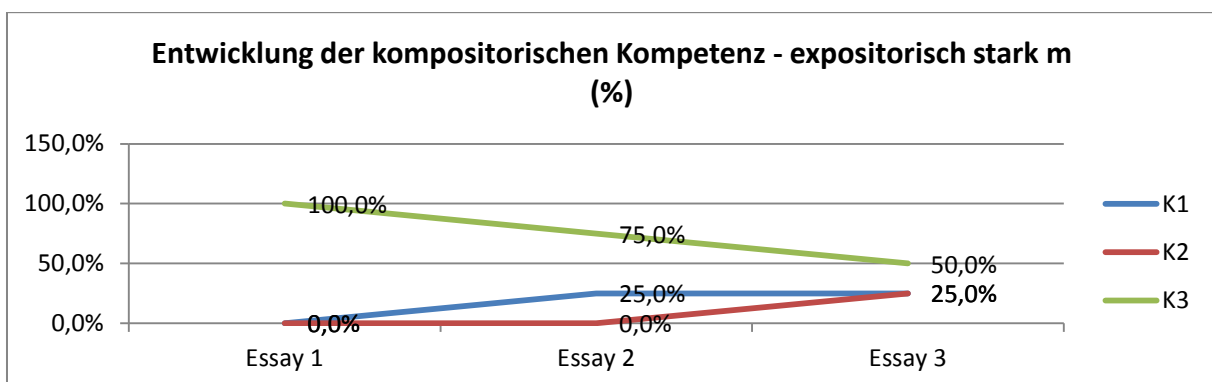
durch exploratorischen. Die schwachen Mädchen dagegen konnten durch exploratorischen Unterricht minimal bessere Ergebnisse erzielen als in expositorischem, während sich bei den schwachen Jungen kein Unterschied beim Einfluss der Unterrichtsstile zeigte.



Innerhalb der Gruppe der exploratorisch unterrichteten leistungsstarken SuS starten beide bezüglich der kompositorischen Kompetenz relativ gut, die Mädchen aber besser als die Jungen. Letztere zeigen im zweiten Essay eine Negativentwicklung, weil der Wert des elaborierten Niveaus konstant bei 25% bleibt, während der des intermediären Niveaus zugunsten des basalen Niveaus sinkt. Die Entwicklung im dritten Essay ist als zwar positiv, im Hinblick auf die Nachhaltigkeit aber eher als ambivalent zu beschreiben. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt weiter auf 0%, dafür steigt der des elaborierten Niveaus auf 50% an. Damit liegt der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay über dem Ausgangswert, der intermediäre weit unter den Ausgangswert und der des elaborierten Niveaus über dem Ausgangswert. Meines Erachtens heben sich diese Verläufe gegenseitig auf, sodass nicht von einer nachhaltig positiven Lernprogression gesprochen werden kann. Bei den Mädchen zeigt sich dagegen im zweiten Essay eine deutlich positive Entwicklung, weil der Wert des basalen Niveaus konstant bei 0% bleibt, während der des intermediären zugunsten des Wertes des elaborierten Niveaus fällt. Diese positive Entwicklung wird aber im dritten Essay durch einen Anstieg des Wertes des basalen Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus bei

gleichbleibendem Wert des intermediären Niveaus revidiert, sodass durch einen höheren basalen Wert als im ersten Essay, einen niedrigeren intermediären Wert und einen gleichbleibenden elaborierten Wert wie im ersten Essay die kompositorische Kompetenz nachhaltig negativ beeinflusst wurde. Dennoch würde ich die Entwicklung der Mädchen als geringfügig besser einschätzen als die der Jungen.

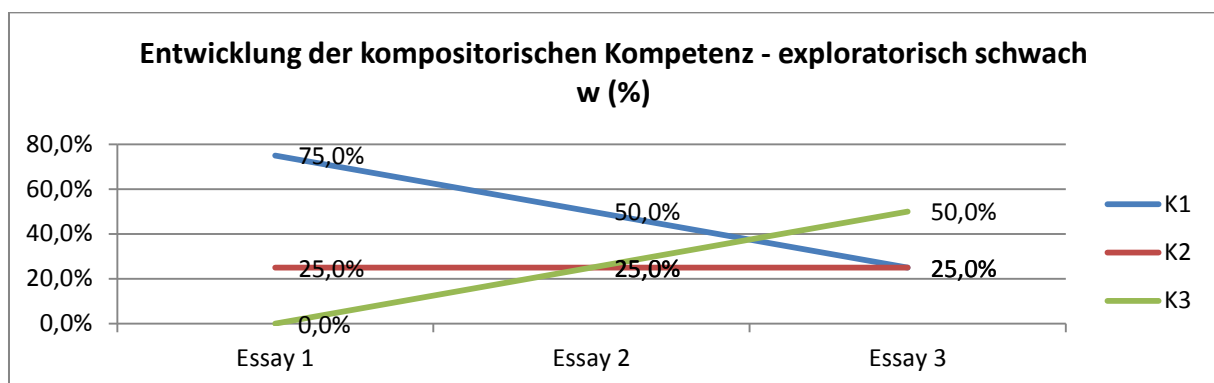
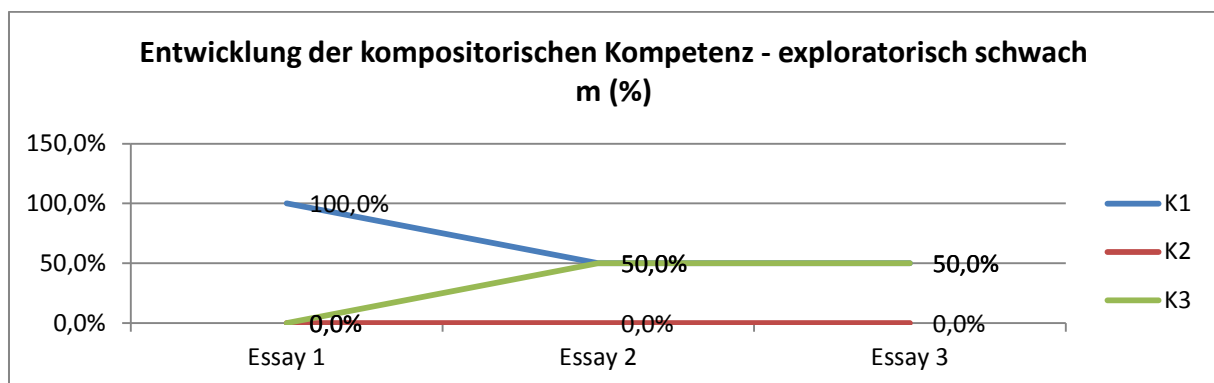
Hier kann also Vermutung bestätigt werden, dass die ambivalenten Entwicklungen im zweiten Essay der Gruppe der starken, exploratorisch unterrichteten SuS auf eine Geschlechtsspezifik zurückzuführen sind, da sich die Mädchen in Bezug auf das elaborierte Niveau positiv entwickeln, bei den Jungen dagegen das basale Niveau ansteigt.



In der expositorisch unterrichteten leistungsstarken Gruppe starten Jungen und Mädchen extrem gut, die Jungen mit 100% auf elaboriertem Niveau etwas besser als die Mädchen. Die Entwicklung im zweiten Essay verläuft allerdings bei den Jungen negativ, weil der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus um 25 Prozentpunkte steigt. Im dritten Essay bleibt der Wert des basalen Niveaus zwar gleich, der des elaborierten Niveaus sinkt aber dennoch zugunsten des intermediären Niveaus. Somit werden im dritten Essay bei den Jungen schlechtere Werte als im ersten Essay erreicht. Es manifestiert sich hier eine kurzfristig und nachhaltig negative Entwicklung. Anders verläuft die Entwicklung bei den Mädchen. Sie halten zwar im zweiten Essay die Werte aus dem ersten Essay konstant, können

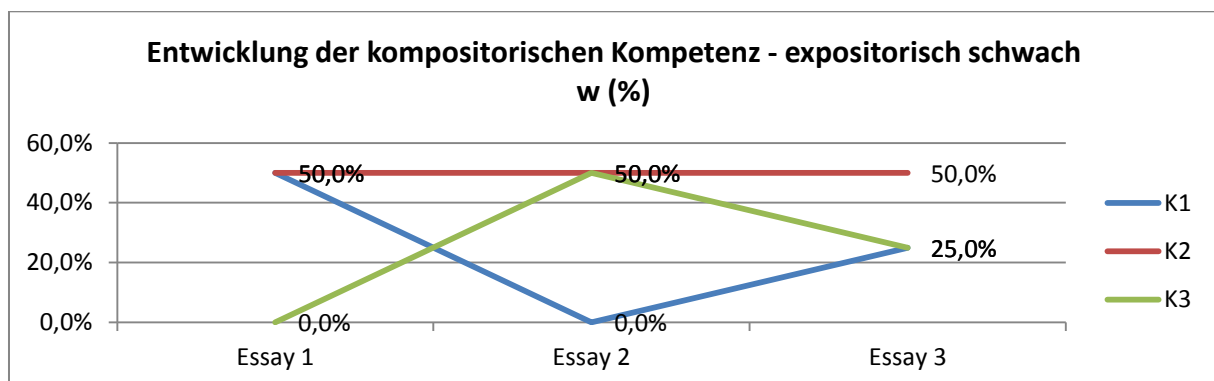
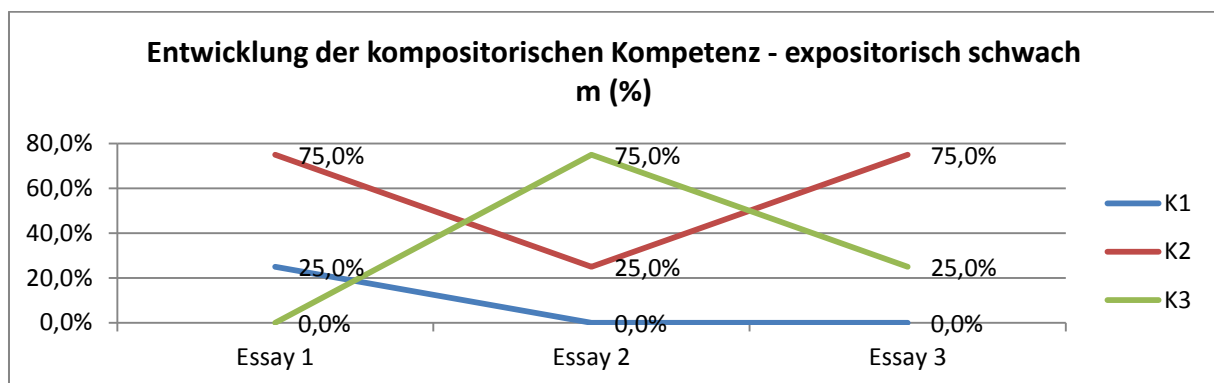
sich aber im dritten Essay steigern, sodass dort 100% der Mädchen das elaborierte Niveau erreichen. Somit hat bei den starken Mädchen zwar kein kurzfristiger Einfluss durch die Unterrichtsreihe stattgefunden, nachhaltig konnten sie aber positiv beeinflusst werden. Dennoch überrascht es, dass die Unterrichtsreihe anscheinend keinen direkten Einfluss ausüben konnte, und die Vermutung liegt nah, dass die Verbesserung im dritten Essay nicht aus den Einflüssen der Unterrichtsreihe resultiert, sondern entweder aus dem zwischenzeitlichen anderen Unterricht oder dank außerschulischer Einflüsse. Das aber kann aufgrund fehlender Informationen nicht rekonstruiert werden. Durch die besseren Resultate überzeugen die Mädchen hier mehr als die Jungen.

Insgesamt zeigt sich bei den starken Jungen kein Unterschied, was die Einflüsse der beiden Unterrichtsstile angeht, die starken Mädchen sind aufgrund der überraschenden Ergebnisse durch expositorischen Unterricht positiver beeinflusst worden als durch exploratorischen.



In der exploratorisch unterrichteten leistungsschwachen Gruppe starten die Mädchen etwas stärker als die Jungen, die zu 100% das basale Niveau erreichen. Die Jungen können im zweiten Essay den Wert des basalen Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus um 50 Prozentpunkte senken. Der Wert des intermediären Niveaus bleibt zu jedem Erhebungszeitpunkt unerreicht. Die Jungen können die Werte aus dem zweiten Essay auch im dritten Essay halten, sodass ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernerfolg zu verzeichnen

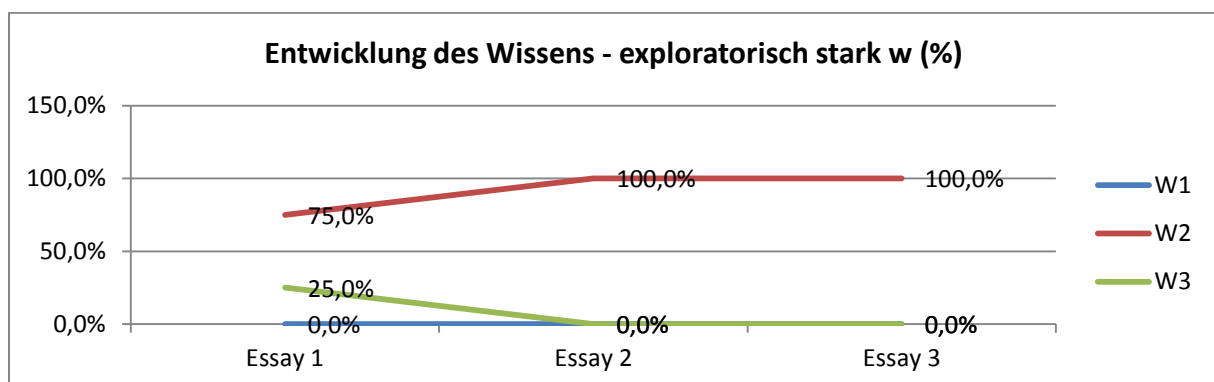
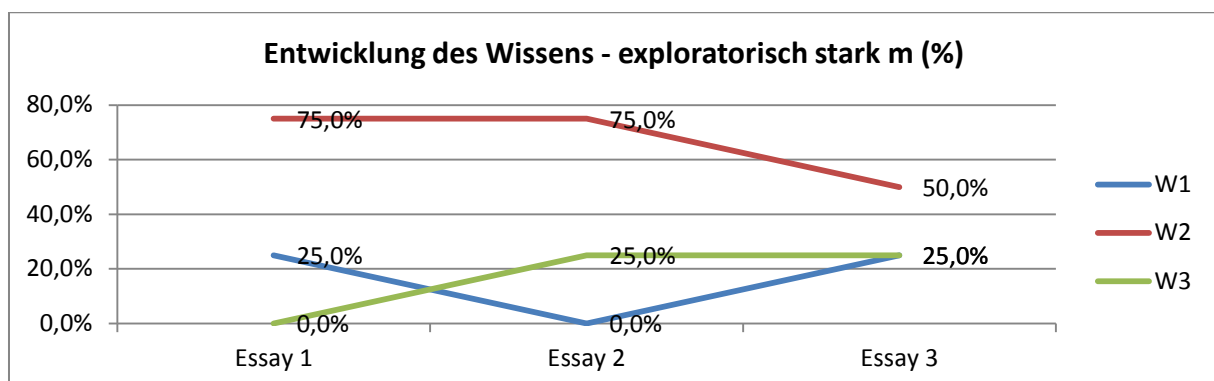
ist. Bei den Mädchen ist die Entwicklung nicht ganz so stark wie bei den Jungen, da der Wert des basalen Niveaus um 25% sinkt und der des elaborierten Niveaus entsprechend steigt, aber die Mädchen können auch die 25% des intermediären Niveaus aus dem ersten Essay halten, daher ist diese Entwicklung durchaus positiv. In Bezug auf die Nachhaltigkeit können die Mädchen sich im dritten Essay nochmals steigern und letztlich bessere Werte als die Jungen erreichen, weshalb sie als etwas stärker einzustufen sind. Die Mädchen wurden also ebenfalls kurzfristig und nachhaltig positiv durch den Unterricht beeinflusst.



In der expositorisch unterrichteten leistungsschwachen Gruppe starten die Jungen etwas stärker als die Mädchen. Auch die Entwicklung im zweiten Essay fällt etwas besser aus, da der Wert des basalen Niveaus auf 0% und der des intermediären Niveaus um 50 Prozentpunkte reduziert werden können, während der Wert des elaborierten Niveaus um ganze 75% ansteigt. Diese sehr gute Entwicklung kann im dritten Essay aber nicht gehalten werden, das intermediäre Niveau erreicht hier wieder seinen Ausgangswert, und das elaborierte Niveau fällt wieder auf 25%. Weil die Endwerte aber dennoch besser sind als die Ausgangswerte, kann von einer kurzfristig extrem positiven und nachhaltig geringen Lernprogression gesprochen werden. Bei den Mädchen verläuft die Entwicklung ebenfalls positiv. Im zweiten Essay bleibt der Wert des intermediären Niveaus konstant bei 50%, während der des basalen Niveaus um 50% sinkt und der des elaborierten Niveaus

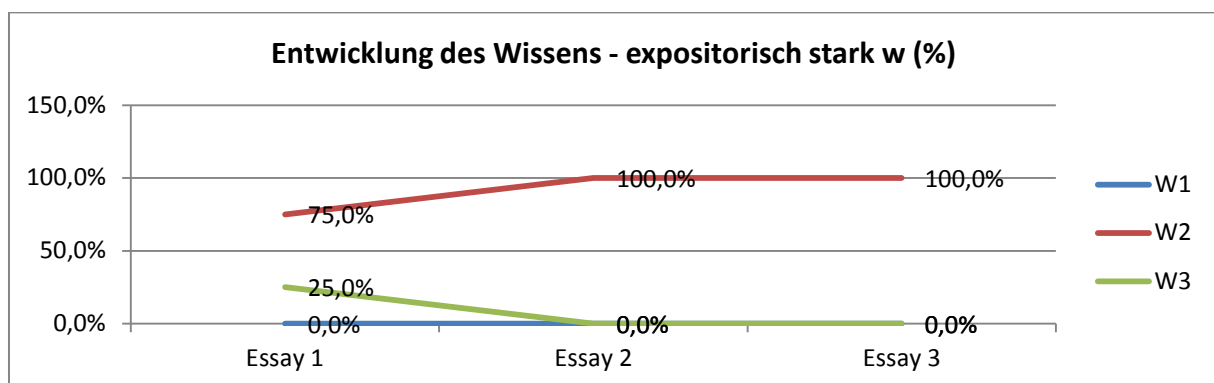
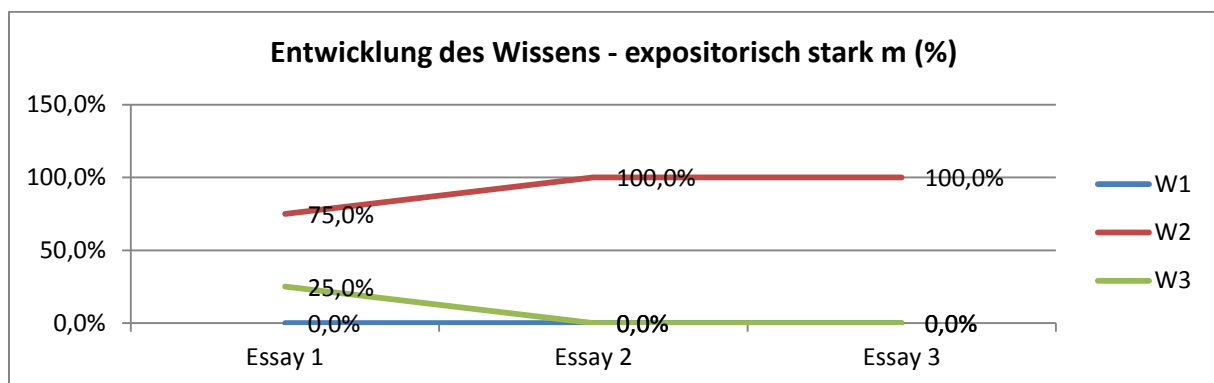
entsprechend steigt. Diese Entwicklung ist im dritten Essay leicht rückläufig, aber die Werte bleiben dort dennoch qualitativ über den im ersten Essay erreichten Ausgangswerten, wenn auch nur geringfügig. Somit kann auch für die Mädchen ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernerfolg festgestellt werden. Da die Jungen in allen drei Essays bessere Werte erreichen als die Mädchen und sie außerdem eine stärkere Entwicklung vollziehen, können sie als stärker eingestuft werden. Für die schwachen Jungen ebenso wie für die schwachen Mädchen ergibt sich in Bezug auf die Unterrichtsstile kein eklatanter Unterschied, evtl. ist bei beiden eine leichte Tendenz zugunsten des exploratorischen Unterrichts auszumachen.

Insgesamt ist für die kompositorische Kompetenz festzuhalten, dass die starken Mädchen positiver durch expositorischen Unterricht, die schwachen Jungen und Mädchen dagegen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst werden. Alle drei Tendenzen sind allerdings unter Vorbehalt zu betrachten, da der Unterschied verschwindend gering ist. Bei den starken Jungen zeigte sich kein Unterschied in Bezug auf den Einfluss der Unterrichtsstile.



Innerhalb der Gruppe der exploratorisch unterrichteten leistungsstarken SuS starten die Mädchen bezüglich des Wissens durch das Erreichen des elaborierten Niveaus im ersten Essay etwas stärker als die Jungen. Bei den Jungen verläuft die Entwicklung im zweiten Essay sehr gut, weil der Wert des intermediären Niveaus bei 75% gehalten wird, der des

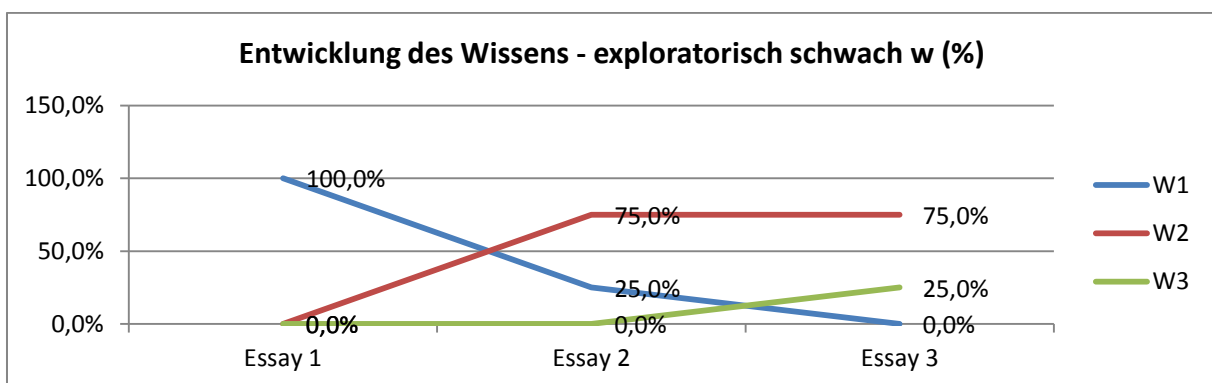
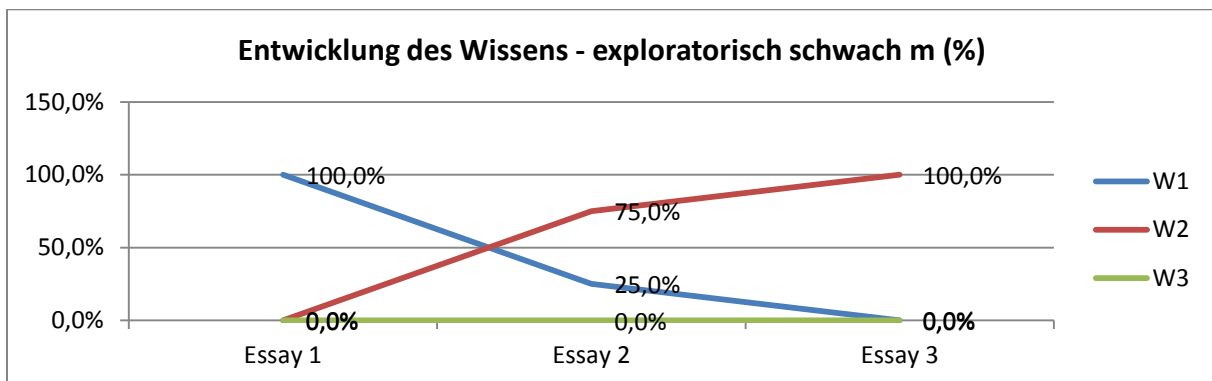
basalen Niveaus auf 0% sinkt und der des elaborierte Niveau entsprechend auf 25% steigt, was innerhalb dieser Kategorie sehr gut. Im dritten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus wieder auf seinen Ausgangswert, während der des intermediären Niveaus entsprechend fällt, der Wert des elaborierten Niveaus kann aber bei 25% gehalten werden. Somit liegt der Wert des elaborierten Niveaus zuungunsten des intermediären Niveaus über dem Ausgangswert im ersten Essay, und es kann hier im Falle der Jungen von einer kurzfristig und nachhaltig positiven Beeinflussung durch den Geschichtsunterricht gesprochen werden. Bei den Mädchen dagegen vollzieht sich vom ersten zum zweiten Essay eine negative Entwicklung, indem der Wert des intermediären Niveaus zuungunsten des elaborierten Niveaus auf 100% steigt. Diese Entwicklung bleibt auch im dritten Essay konstant, sodass hier von einer kurzfristig und nachhaltig negativen Beeinflussung gesprochen werden muss. Wegen der positiven Entwicklung ihrer Ergebnisse sind die Jungen besser einzustufen als die Mädchen.



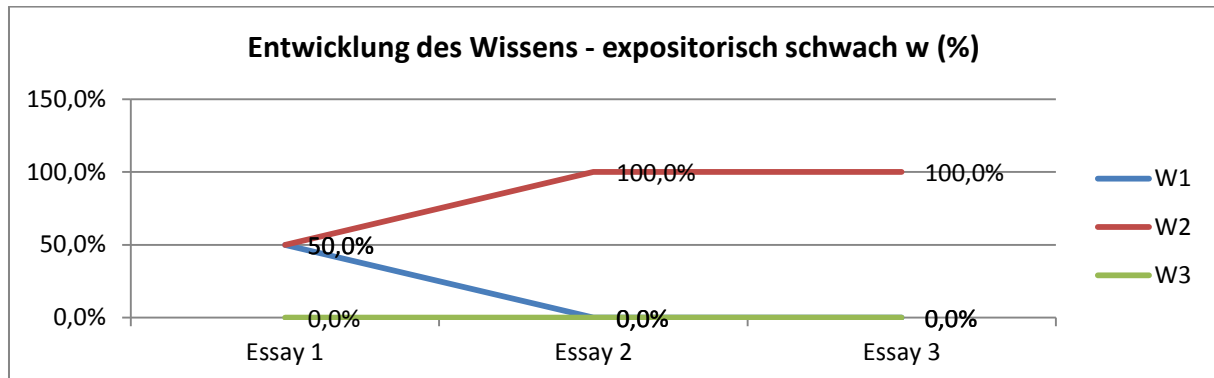
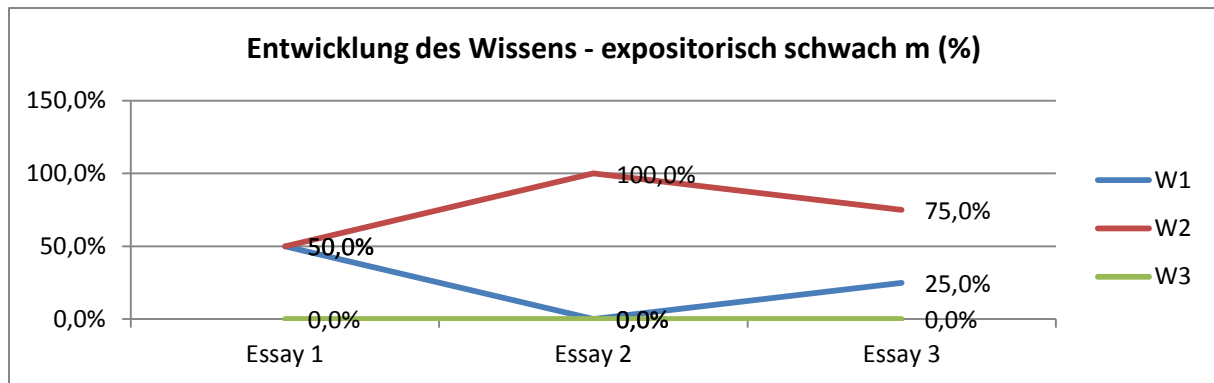
Innerhalb der Gruppe der expositorisch unterrichteten leistungsstarken SuS durchlaufen Jungen und Mädchen exakt die gleiche negative Entwicklung. Wie im vorherigen Diagramm zu exploratorisch stark w erreichen beide Geschlechter im ersten Essay zu 75% das intermediäre und zu 25% das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay steigt der Wert des intermediären Niveaus auf 100% zuungunsten des elaborierten Niveaus. Diese Entwicklung wird auch im dritten Essay gehalten, sodass auch hier für Jungen und Mädchen von einer

kurzfristig und nachhaltig negativen Lernprogression durch die Unterrichtsreihe gesprochen werden muss.

Insgesamt wurden die starken Jungen durch exploratorischen Unterricht positiver beeinflusst, während bei den starken Mädchen kein Unterschied auszumachen ist, da sie durch beide Unterrichtsstile gleichermaßen negativ beeinflusst wurden.



Beide Geschlechter der exploratorisch unterrichteten leistungsschwachen SuS starten gleichermaßen schwach mit 100% auf basalem Niveau. Die Entwicklung verläuft in beiden Gruppen parallel und gleichermaßen positiv. Beide können den Wert des basalen Niveaus um 75 Prozentpunkte zugunsten des intermediären Niveaus senken. Das elaborierte Niveau erreichen beide Gruppen nicht. Bei den Jungen wird auch im dritten Essay eine weitere positive Entwicklung vollzogen, sodass dort 100% das intermediäre Niveau erreichen. Somit kann hier von einer kurzfristig und nachhaltig sehr positiven Lernprogression zugunsten des intermediären Niveaus gesprochen werden. Bei den Mädchen vollzieht sich ebenfalls eine positive Entwicklung. Auch hier sinkt der Wert des basalen Niveaus auf 0%, jedoch zugunsten des elaborierten Niveaus, sodass im dritten Essay 75% der Mädchen das intermediäre und 25% das elaborierte Niveau erreichen, weshalb sie als etwas stärker einzustufen sind.



Innerhalb der Gruppe der expositorisch unterrichteten leistungsschwachen SuS starten Jungen und Mädchen mit jeweils 50% auf basalem und intermediärem Niveau. Beide vollziehen die gleiche positive Entwicklung im zweiten Essay, hier erreichen sowohl Jungen als auch Mädchen zu 100% das intermediäre Niveau. Während die Mädchen dieses Ergebnis auch im dritten Essay halten können, steigt bei den Jungen der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des intermediären Niveaus wieder um 25% an, sodass die Mädchen hier als leicht stärker eingestuft werden können. Für beide Gruppen gilt aber gleichermaßen, dass sie durch den Unterricht kurzfristig und auch nachhaltig positiv beeinflusst worden sind.

Für die schwachen Jungen ebenso wie für die schwachen Mädchen kann grundsätzlich kein gravierender Unterschied festgestellt werden, was den Unterrichtsstil angeht. Beide Geschlechter werden kurzfristig und nachhaltig positiv beeinflusst. Allerdings scheint der exploratorische Unterricht zumindest in Ansätzen das elaborierte Niveau zu fördern, der expositorische Unterricht dagegen gar nicht.

Insgesamt ist für die Wissenskompetenz festzuhalten, dass die starken Jungen durch exploratorischen Unterricht besser beeinflusst wurden als durch expositorischen Unterricht. Eine solche Tendenz ist für die starken und schwachen Mädchen und die schwachen Jungen dagegen nicht auszumachen.

Es sollen nun zum Abschluss dieses langen und sehr ausdifferenzierten Kapitels die Ergebnisse knapp zusammengefasst werden.

Der Vergleich der Entwicklung der exploratorisch und expositorisch unterrichteten SuS zeigt in beiden Gruppen ein ähnliches Bild. Die Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS kann zwar etwas stärkere Ergebnisse erzielen und schneidet somit etwas besser ab, dabei sollte aber berücksichtigt werden, dass diese Gruppe von vornherein eine stärkere Lerngruppe darstellte als die Vergleichsgruppe. Für die einzelnen Kompetenzen zeigt sich ein differenzierteres Bild. Was die Zeitkompetenzen angeht, können innerhalb der A-Reihe die expositorisch unterrichteten SuS eine leicht positivere Lernprogression vorweisen, innerhalb der B-Reihe dagegen erzielen die exploratorisch unterrichteten SuS bessere Ergebnisse. In der kompositorischen Kompetenz sind wieder die expositorisch unterrichteten SuS als etwas stärker einzustufen. In Bezug auf das Wissen konnte exploratorischer Unterricht neben dem intermediären auch das elaborierte Niveau zu geringen Teilen fördern, weshalb die Lernprogression hier stärker einzustufen ist als in expositorischem Unterricht. Das Gesamtergebnis zugunsten des expositorischen Unterrichts kann also in Bezug auf die einzelnen Kategorien, in denen das Ergebnis 2:2 ausfällt, nicht bestätigt werden.

Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigte, dass die Jungen positiver durch exploratorischen und die Mädchen mit minimaler Tendenz eher durch expositorischen Unterricht beeinflusst werden konnten. Die Befunde liegen aber sehr nah beieinander und können nicht als eindeutig gelten. Das bestätigen auch die Untersuchungen der einzelnen Kompetenzen. In Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe ist kein Unterschied festzustellen, beide Geschlechter wurden durch die beiden Unterrichtsstile jeweils gleichermaßen beeinflusst; die Jungen positiv, die Mädchen negativ. In Bezug auf die B-Reihe wurden sowohl Jungen als auch Mädchen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst als durch expositorischen. Nur in Bezug auf die kompositorische Kompetenz lässt sich der Gesamteindruck tatsächlich bestätigen und ein positiverer Einfluss auf die Mädchen durch expositorischen Unterricht und ein positiverer Einfluss auf die Jungen durch exploratorischen Unterricht feststellen. Was das Wissen angeht, wie schon in Bezug auf die A-Reihe, konnten Jungen und Mädchen durch beide Unterrichtsstile gleichermaßen beeinflusst werden, in diesem Fall gleichermaßen positiv.

Der leistungsspezifische Vergleich dieser beiden Gruppen bestätigt das schon in Kapitel 5.4 festgestellte ernüchternde Bild, dass leistungsstarke SuS durch den Unterricht eher negativ

beeinflusst werden, wogegen schwache SuS positiv beeinflusst werden können. Ein Unterschied in Bezug auf die Unterrichtsstile konnte hier nicht festgestellt werden, starke SuS werden durch exploratorischen und expositorischen Unterricht gleichermaßen negativ, schwache SuS gleichermaßen positiv beeinflusst. Dieser Eindruck wird durch die Betrachtung der einzelnen Kompetenzen weitestgehend bestätigt. Während in Bezug auf die A-Reihe zwar ein positiverer Einfluss des exploratorischen Unterrichts auf starke wie schwache SuS auszumachen ist, verhält es sich in Bezug auf die B-Reihe genau umgekehrt. Hier findet eine minimal positivere Beeinflussung durch expositorischen Unterricht statt. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz und das Wissen konnte kein großer Unterschied festgestellt werden.

Das Gesamtbild des leistungs- und geschlechtsspezifischen Vergleichs der beiden Gruppen zeigte, dass auf starke Mädchen ein positiverer Einfluss durch expositorischen Unterricht und auf schwache Mädchen sowie schwache Jungen ein leichter positiver Einfluss durch exploratorischen Unterricht auszumachen war, während sich für die starken Jungen keine solche Tendenz feststellen ließ. Allerdings liegen die Ergebnisse sehr nah beieinander. Bezüglich der Zeitkompetenz A-Reihe wurden die starken und schwachen Jungen sowie die starken Mädchen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst, während sich für die schwachen Mädchen keine solche Tendenz ausmachen ließ. In der B-Reihe konnten die starken Jungen und Mädchen positivere Ergebnisse durch expositorischen Unterricht erzielen. Das bestätigt das Ergebnis für die B-Reihe im stark/schwach-Vergleich. Die schwachen Mädchen konnten hier eher von exploratorischem Unterricht profitieren, für die schwachen Jungen ergab sich kein Unterschied, was die Unterrichtsstile angeht. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz zeigt sich der Befund des Gesamtbildes bestätigt; die starken Mädchen wurden positiver durch expositorischen Unterricht beeinflusst, die schwachen Jungen und Mädchen dagegen durch exploratorischen Unterricht. Allerdings sind alle drei Tendenzen hier nur leicht zugunsten eines der Unterrichtsstile auszumachen, weshalb die Ergebnisse unter Vorbehalt zu betrachten und keinesfalls eindeutig sind. Bei den starken Jungen zeigte sich auch hier kein Unterschied. In Bezug auf das Wissen lässt sich feststellen, dass die starken Jungen eher durch exploratorischen Unterricht positiv beeinflusst wurden, während sich eine solche Tendenz für die starken und schwachen Mädchen sowie die schwachen Jungen nicht ausmachen ließ.

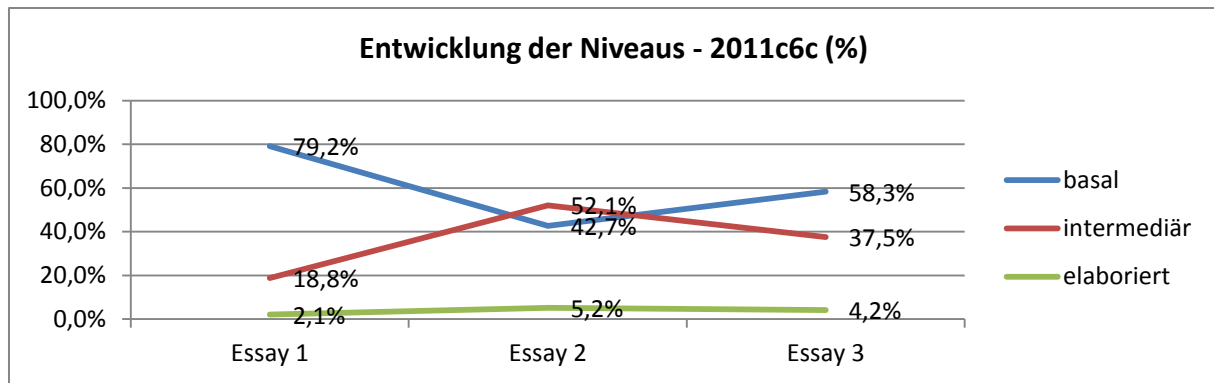
5.5.2 Vergleich der einzelnen Klassen

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Entwicklung innerhalb der einzelnen Klassen verlaufen ist, und ob die zwei im gleichen Unterrichtsstil unterrichteten Klassen eine ähnliche Entwicklung aufzeigen. So kann beurteilt werden, wie sich die Klassen zueinander verhalten. Die Frage, ob sie überhaupt als gegenseitige Kontrollgruppen gelten können und eine Zusammenfassung zu der Obergruppe exploratorisch bzw. expositorisch generell sinnvoll war, ist meines Erachtens uneingeschränkt mit Ja zu beantworten: Sie wurden beide zum gleichen Thema mit dem gleichen Unterrichtsstil unterrichtet, in beiden Gruppen wurde die Bilderreihe gleichermaßen eingesetzt. Daher ist ein gemeinsamer Vergleich sinnvoll. Sollten sich die beiden Klassen in ihrer Entwicklung stark unterscheiden, so spricht das nicht gegen den Vergleich, sondern ist auf die Individualität einer jeden Lerngruppe, einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers zurückzuführen.

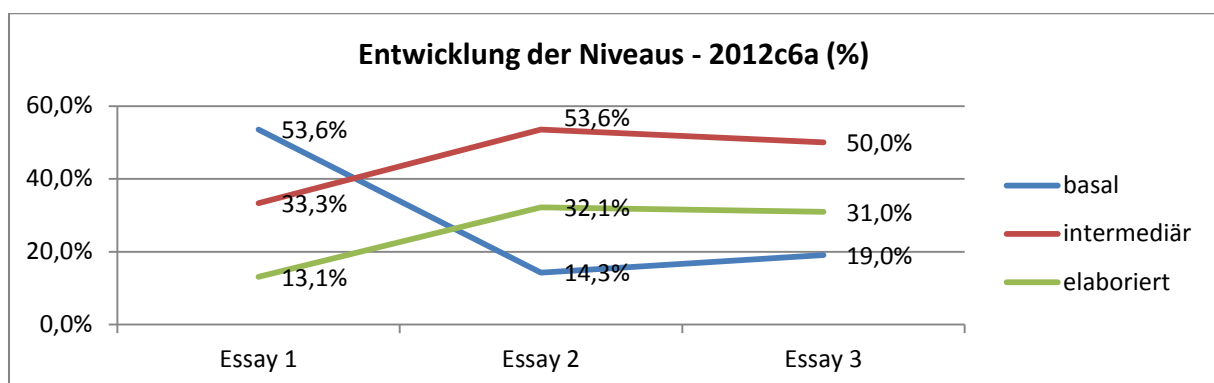
Für den Gesamtvergleich der Entwicklung der Niveaus werden auch hier Liniendiagramme verwendet, da sie den Verlauf besonders deutlich machen. Für den Vergleich der Entwicklung der einzelnen Kompetenzen greife ich hier nicht wie zuvor auf die Liniendiagramme zurück, weil hier für jede Klasse jeweils vier, also sechzehn Diagramme zunächst beschrieben und dann verglichen werden müssten. Stattdessen nutze ich hier die Balkendiagramme, die beide Vergleichsklassen in ihrer Entwicklung in der jeweiligen Kategorie bereits gegenüberstellen. Darüber hinaus wird kurz der geschlechtsspezifische Vergleich innerhalb der einzelnen Klassen angestellt. Für den geschlechtsspezifischen Vergleich werden nur die Niveaus im Gesamtüberblick verglichen, um eine Tendenz festzustellen, nicht jedoch die einzelnen Liniendiagramme zu den Kompetenzen untersucht. Andernfalls wären es insgesamt 32 Diagramme, die beschrieben und verglichen müssten. Die Balkendiagramme zu verwenden war hier aufgrund der Unübersichtlichkeit ebenfalls nicht mehr möglich.

Weitere Vergleiche zur Leistungsspezifik und den weiteren Ausdifferenzierungen innerhalb der Untergruppen entfallen hier, da diese einerseits den Rahmen dieser Arbeit erheblich sprengen würden, und darüber hinaus an dieser Stelle durch immer kleiner werdende Zahlen auch nicht zielführend und nicht repräsentativ sein können.²⁶¹

²⁶¹ Die entsprechenden Auswertungen in Form von Tabellen und Diagrammen befinden sich im Anhang ab S. 501 und können bei Unklarheiten und für folgende Studien herangezogen werden.



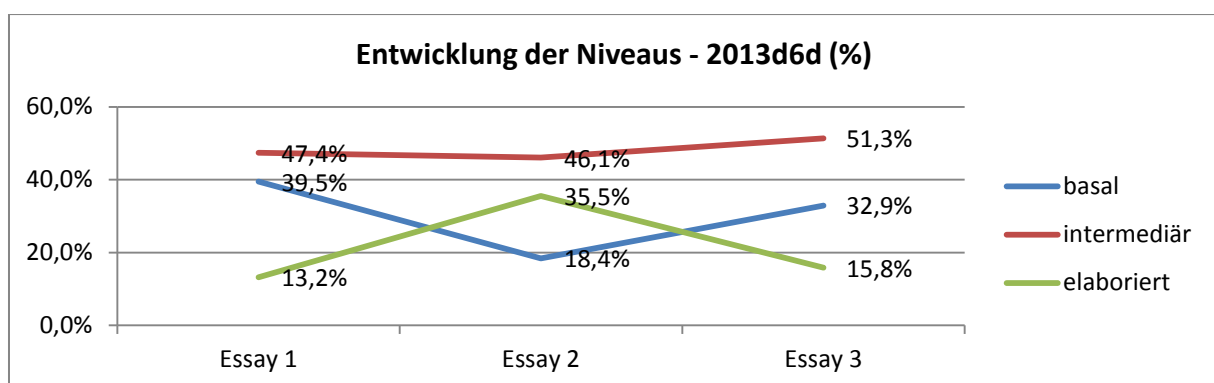
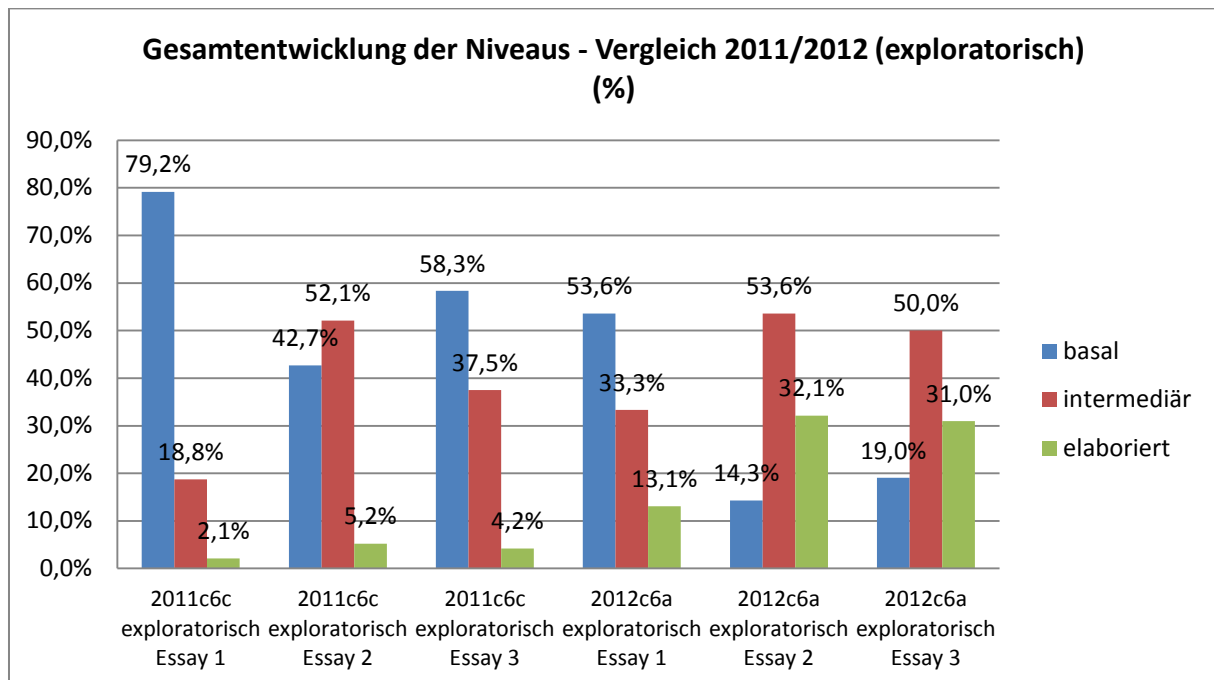
Wie aus den vorherigen Ausführungen abzuleiten ist, startet die 6c aus dem Jahr 2011 sehr schwach, im Gesamtvergleich der vier Klassen am schwächsten. Knapp 80% der SuS erreichen im ersten Essay lediglich das basale Niveau, knapp 19% das intermediäre und mit knapp 2% nur ein verschwindend geringer Teil das elaborierte Niveau. Im zweiten Essay lässt sich eine durchaus positive Entwicklung erkennen. Der Wert des basalen Niveaus fällt um fast 40 Prozentpunkte vor allem zugunsten des intermediären Niveaus und minimal, zu 3 Prozentpunkten, zugunsten des elaborierten Niveaus. Damit bleibt die Klasse zwar relativ schwach, aber immerhin erreicht die Mehrheit mit knapp 52% im zweiten Essay das intermediäre Niveau, auch wenn das basale Niveau mit knapp 43% immer noch von vielen SuS erreicht wird und das elaborierte Niveau gering bleibt. Im dritten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus wieder auf knapp 58% an, während der des intermediären Niveaus deutlicher und der des elaborierten Niveaus minimal fallen. Dennoch ist von einer kurzfristig und nachhaltig positiven Lernentwicklung zu sprechen, da der Wert des basalen Niveaus im dritten Essay unter und die Werte der beiden höheren Niveaus über ihren Ausgangswerten im ersten Essay bleiben. Im Vergleich zu den anderen Klassen ist die Entwicklung innerhalb dieser Klasse aber als die schwächste zu bezeichnen.



Die Klasse 6a aus dem Jahr 2012 startet etwas stärker als die Vergleichsklasse von 2011 mit 53,6% auf basalem, 33,3% auf intermediärem und 13,1% auf elaboriertem Niveau. Die starke

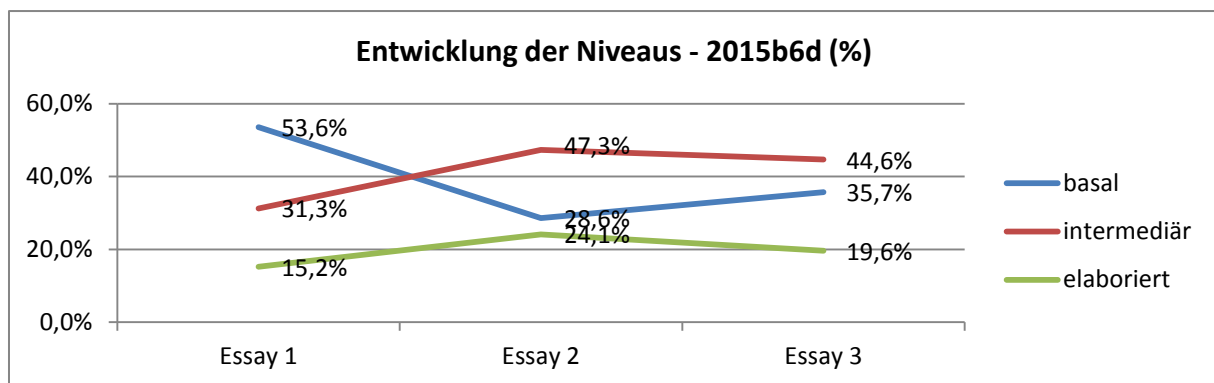
positive Entwicklung durch die Unterrichtsreihe lässt sich durch die Ergebnisse des zweiten Essays gut erkennen. Der Wert des basalen Niveaus sinkt hier um fast 40 Prozentpunkte auf 14,3%, während die Werte des intermediären Niveaus und des elaborierten Niveaus jeweils um knapp 20 Prozentpunkte ansteigen. Diese sehr gute Entwicklung kann bis zum dritten Essay fast konstant gehalten werden, dort steigt der Wert des basalen Niveaus nur in geringem Maße um knapp 5 Prozentpunkte an während die Werte der beiden anderen Niveaus entsprechend leicht fallen. Hier kann also von einer kurzfristig und nachhaltig sehr positiven Lernprogression durch den exploratorischen Geschichtsunterricht gesprochen werden.

Beide exploratorisch unterrichteten Lerngruppen entwickeln sich demnach kurzfristig und nachhaltig positiv, wobei ein deutlicher Leistungsunterschied zugunsten der 6a aus dem Jahr 2012 auszumachen ist, was durch das folgende Säulendiagramm untermauert wird.



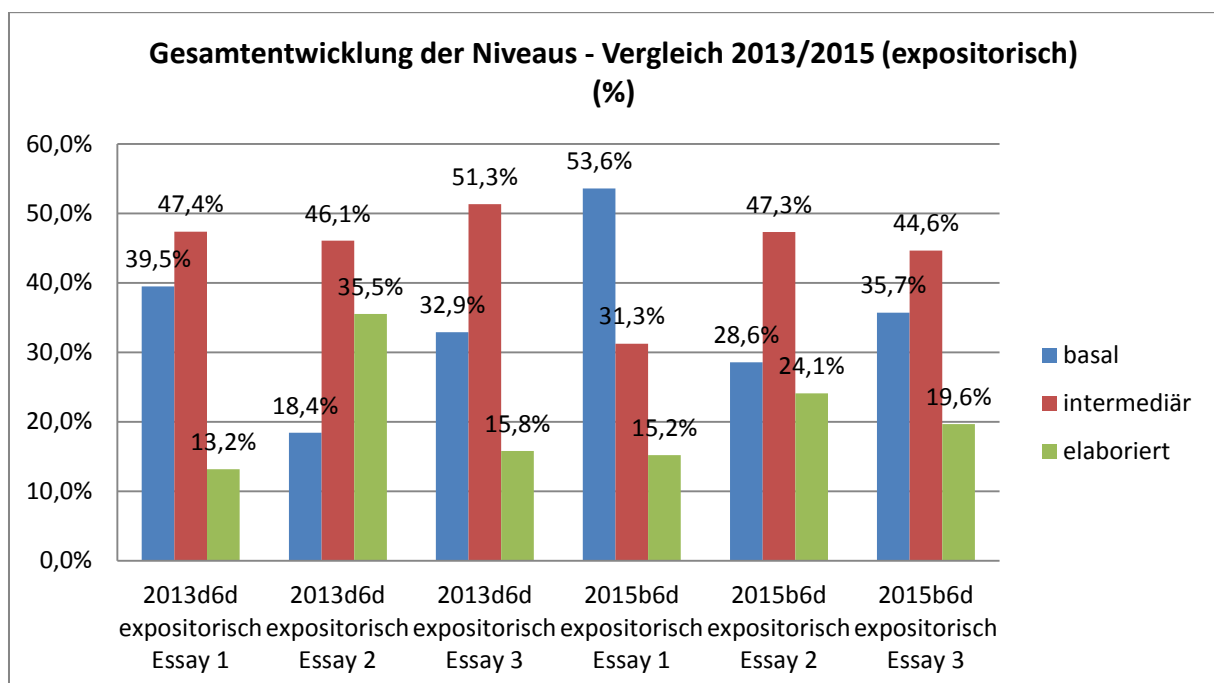
Mit 47,4% und damit mehrheitlich auf intermediärem Niveau startet die Klasse 6d aus dem Jahr 2013 im ersten Essay und stellt damit die von Beginn an leistungsstärkste Lerngruppe

dieser Untersuchung dar. Die restlichen SuS verteilen sich zu 39,5% auf das basale und zu 13,2% auf das elaborierte Niveau. Die Lernentwicklung verläuft hier ebenfalls sehr positiv, da der Wert des basalen Niveaus um 21,1 Prozentpunkte sinkt und somit durch relative Konstanz des Wertes des intermediären Niveaus vor allem der Wert des elaborierten Niveaus steigt, welches dann im zweiten Essay von 35,5% der SuS erreicht werden kann. Durch die Ergebnisse des dritten Essays lässt sich zwar eine positive Lernentwicklung feststellen, sie fällt aber im Vergleich zu den sehr guten Werten im zweiten Essay eher enttäuschend aus. Der Wert des basalen Niveaus steigt wieder auf 32,9% an, bleibt also nur leicht unter seinem Ausgangswert im ersten Essay. Der Wert des elaborierten Niveaus fällt dagegen auf 15,8% und landet ebenfalls nur knapp über seinem Ausgangswert. Der Wert des intermediären Niveaus steigt im dritten Essay leicht über den Ausgangswert und zeigt damit die nachhaltige Lernprogression an. Es kann hier also zwar von einer kurzfristig sehr positiven, nachhaltig aber nur geringen Lernprogression gesprochen werden.

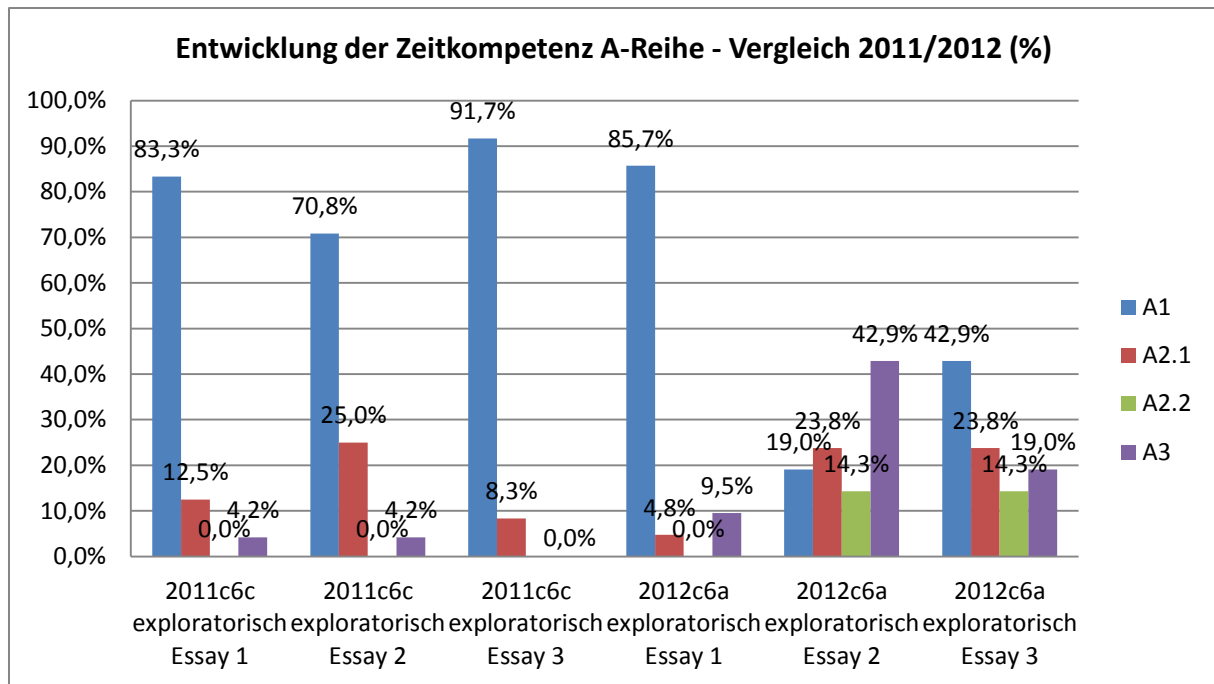


Die Vergleichsgruppe, die Klasse 6d aus dem Jahr 2015, startet mit ähnlichen Werten wie die Klasse von 2012. 53,6% der SuS erreichen im ersten Essay das basale, 31,3% das intermediäre und 15,2% das elaborierte Niveau. Die Lernentwicklung verläuft positiv. Im zweiten Essay fällt der Wert des basalen Niveaus um 25 Prozentpunkte, während die Werte des intermediären um 16 Prozentpunkte und des elaborierten Niveaus um 9 Prozentpunkte steigen. Im dritten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus zuungunsten der beiden höheren Niveaus wieder auf 35,7% an, sodass die SuS auf basalem Niveau unter und in Bezug auf das intermediäre Niveau mit 44,6% und in Bezug auf das elaborierte Niveau mit 19,6% über den im ersten Essay erreichten Ausgangswerten landen. Auch innerhalb dieser Gruppe ist also durch die Ergebnisse im dritten Essay von einer kurzfristig und nachhaltig positiven Lernentwicklung zu sprechen, wenn auch in beiden Punkten nicht besonders stark.

Beide expositorisch unterrichteten Klassen entwickeln sich kurzfristig und nachhaltig positiv, wobei die zu Beginn sehr starke Klasse von 2013 eine stärkere positive Entwicklung durchmacht, in Bezug auf die geringe Nachhaltigkeit aber enttäuscht, während die Klasse von 2015 sowohl in Bezug auf die Entwicklung als auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit zwar positiv abschneidet, aber keine besonders guten Ergebnisse liefert, also gleichermaßen unauffällig bleibt. Ein so enormer Leistungsunterschied wie innerhalb der exploratorisch unterrichteten Gruppe besteht hier also nicht, die Entwicklungen der beiden expositorisch unterrichteten Klassen verlaufen mit kleinen Unterschieden etwas ähnlicher als in der Vergleichsgruppe. Dies zeigt sich auch im nachfolgenden Säulendiagramm.



Generell ist aber dennoch festzustellen, dass sich alle vier Klassen zwar grundsätzlich kurzfristig und nachhaltig positiv entwickelt haben, die Entwicklung in Bezug auf Ausgangslage, Entwicklung im zweiten Essay und Nachhaltigkeit im dritten Essay aber bei detaillierterer Betrachtung in den vier Klassen durchaus unterschiedlich verläuft. Daher kann hier meine Eingangsthese bestätigt werden, dass jede Klasse aufgrund individueller Unterschiede ganz eigene Entwicklungen nimmt. Keine Klasse entwickelt sich wie die andere, und es kann daher nicht von mehr oder weniger geeigneten Vergleichsgruppen gesprochen werden.

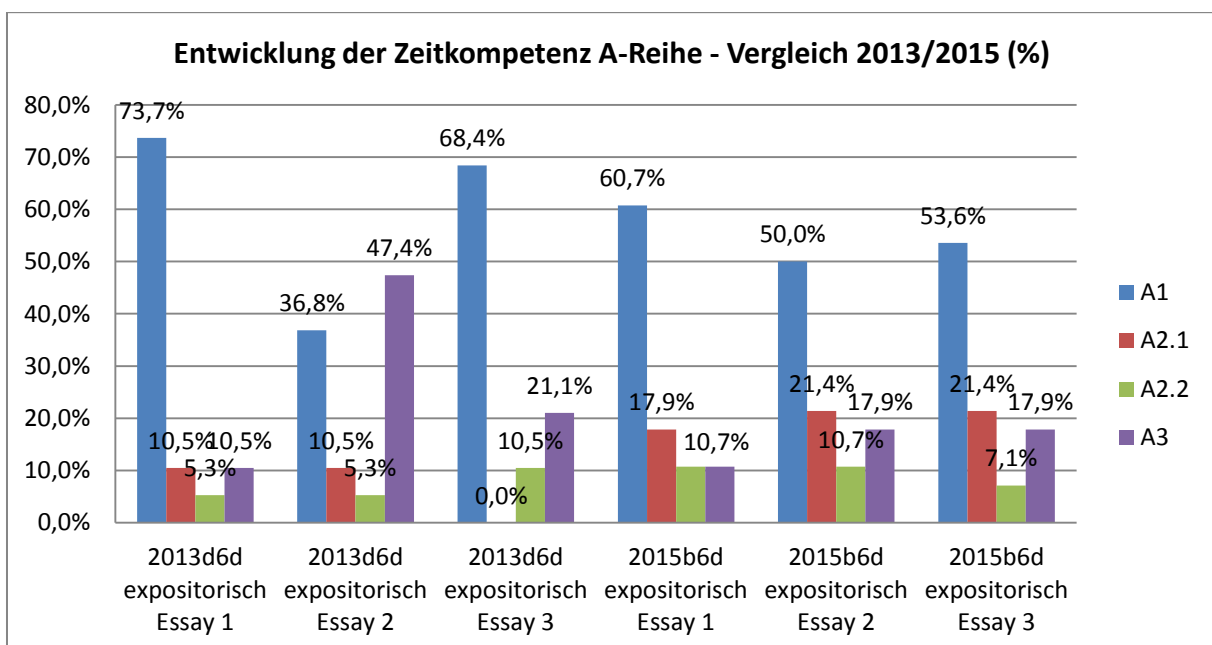


Die Entwicklung der Zeitkompetenz A-Reihe verläuft innerhalb der Klasse von 2011 extrem schwach. Die SuS starten hier schon mit 83,3% auf basalem, 12,5% durch traditionales Erzählen auf intermediärem und 4,2% auf elaboriertem Niveau sehr schwach. Im zweiten Essay ist eine leichte positive Entwicklung zu erkennen, weil der Wert des basalen Niveaus zugunsten des intermediären Niveaus fällt, während das elaborierte Niveau gleich bleibt. In Bezug auf die Nachhaltigkeit ergibt sie allerdings ein negatives Bild. Der Wert des basalen Niveaus steigt im dritten Essay auf den Höchstwert von 91,7% an und liegt damit über dem Ausgangswert. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt unter seinen Ausgangswert, ebenso wie der des elaborierten Niveaus, das im dritten Essay nicht mehr erreicht wird. Es hat also kurzfristig eine leicht positive, nachhaltig aber negative Entwicklung stattgefunden.

Die Klasse aus dem Jahr 2012 startet mit 85,7% auf basalem, 4,8% auf intermediärem und 9,5% auf elaboriertem Niveau ebenfalls sehr schwach und nur geringfügig besser als die Vergleichsklasse. Hier vollzieht sich aber im zweiten Essay eine extrem positive Entwicklung. Der Wert des basalen Niveaus sinkt zugunsten der beiden höheren Niveaus auf 19%. 23,8% erzählen traditional, 14,3% erzählen kritisch, sodass insgesamt 38,1% der SuS das intermediäre Niveau erreichen. Der Wert des elaborierten Niveaus steigt auf 42,9% an, das nun mehrheitlich erreicht wird. Diese besonders positive Entwicklung kann im dritten Essay zwar nicht aufrechterhalten werden, dennoch ist ein nachhaltiger Lernerfolg zu verzeichnen. Der Wert des basalen Niveaus steigt wieder auf 42,9% an, während der Wert von A2.1 sinkt, der von A2.2 konstant bleibt und der des elaborierten Niveaus auf 19% sinkt.

Dennoch sind die im dritten Essay erreichten Werte deutlich besser als die Ausgangswerte. Daher kann für diese Klasse von einer besonders positiven Entwicklung und einer durchaus zufriedenstellenden Nachhaltigkeit gesprochen werden.

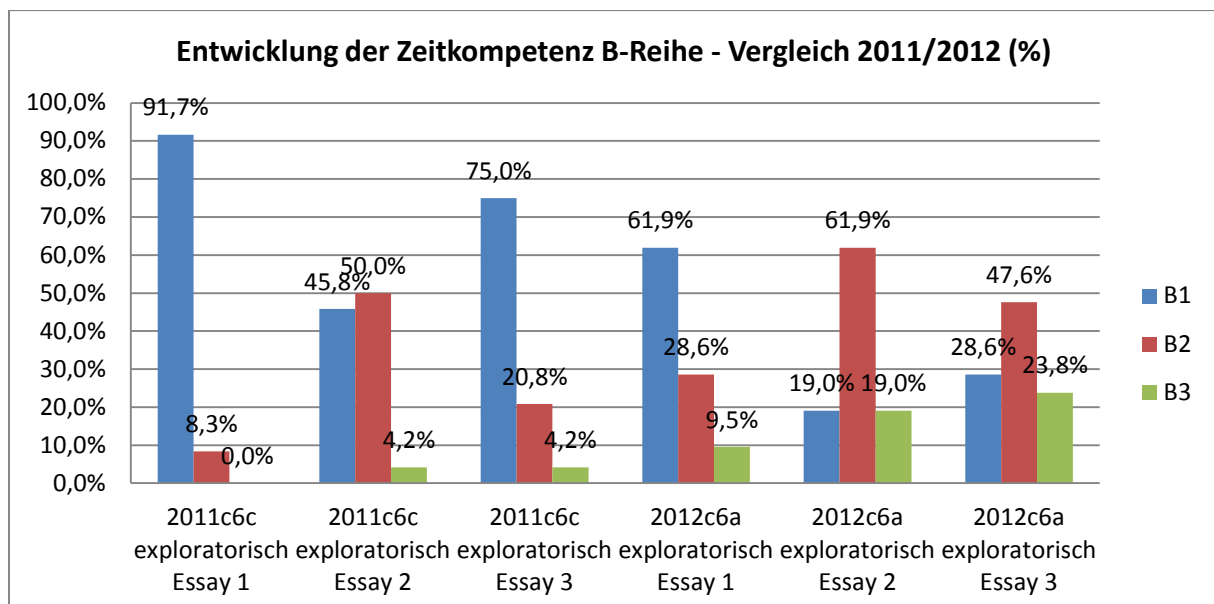
Der Unterschied zwischen den beiden Klassen wird rein optisch sofort deutlich. Beide Klassen starten schwach, die Klasse von 2011 entwickelt sich zunächst leicht positiv, nachhaltig aber negativ. Die Vergleichsklasse von 2012 dagegen startet ebenfalls schwach, entwickelt sich sehr gut und behält das Gelernte nachhaltig. Da beide Klassen gleichermaßen exploratorisch von derselben Lehrkraft unterrichtet wurden, kann dieser eklatante Unterschied nur individuelle Gründe haben, die Gegenstand einer eigenen Untersuchung sein müssten.



Die Entwicklung der A-Reihe innerhalb der expositorisch unterrichteten Klassen erfolgt homogener als in der Vergleichsgruppe. Die grundsätzlich als stark eingestufte Klasse von 2013 startet mit 73,7% auf basalem Niveau, insgesamt 15,8% auf intermediärem und 10,5% auf elaboriertem Niveau verhältnismäßig schwach; schwächer als die Vergleichsklasse von 2015. Die Entwicklung ist als sehr positiv zu beschreiben, weil der Wert des basalen Niveaus im zweiten Essay um 36,9 Prozentpunkte zugunsten des elaborierten Niveaus fällt, das mit 47,4% das mehrheitlich erreichte Niveau darstellt. Im dritten Essay steigt der Wert des basalen Niveaus wieder stark an, der des elaborierten Niveaus sinkt auf 21,1%, A2.1 wird nicht mehr erreicht, dafür steigt aber der Wert von A2.2 auf 10,5%. Die Nachhaltigkeit ist zwar als durchwachsen zu beschreiben, aber durch die besseren Werte von A2.2 und dem elaborierten Niveau im dritten Essay als im ersten Essay bei geringerem Wert des basalen

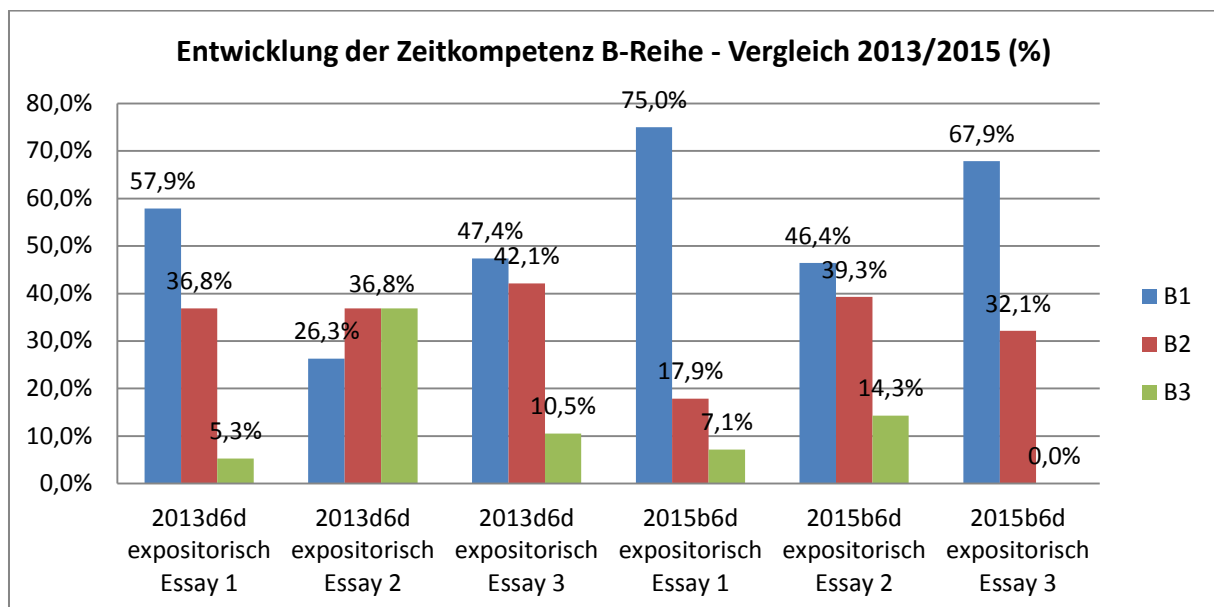
Niveaus im dritten als im ersten Essay positiv zu sehen, wenn auch nicht unbedingt als zufriedenstellend einzustufen. Die Klasse aus dem Jahr 2015 startet etwas besser als die Vergleichsklasse mit 60,7% auf basalem, insgesamt 32,1% auf intermediärem und 10,7% auf elaboriertem Niveau. Die Entwicklung verläuft weniger stark und weniger auffällig, aber dennoch positiv. Der Wert des basalen Niveaus sinkt im zweiten Essay um knapp 10%, die Werte von A2.1 und des elaborierten Niveaus steigen leicht zugunsten des letzteren, der Wert von A2.2 bleibt gleich. Die Werte des zweiten Essays können im dritten Essay fast konstant gehalten werden, durch die geringe Entwicklung ist die Nachhaltigkeit in dieser Klasse also auch eher als gering zu beschreiben. Der Wert des basalen Niveaus steigt minimal zuungunsten des kritischen Erzählens, die anderen Werte bleiben konstant.

Auch hier ist ein Unterschied zwischen den beiden expositorisch unterrichteten Klassen festzustellen. Die Entwicklung zugunsten des elaborierten Niveaus innerhalb der Klasse von 2013 ist im Gegensatz zur geringen Entwicklung der Klasse von 2015 auffällig. In diesem Punkt verhält sich die Klasse von 2012 eher wie die Klasse von 2013 als wie die Vergleichsklasse von 2015. Generell entwickeln sich beide Klassen aber nach schwachem Start kurzfristig und nachhaltig positiv, wobei die Klasse von 2013 eine stärkere Entwicklung im zweiten Essay vollzieht. Auch dieses Ergebnis unterstreicht die Individualität der SuS einer jeden Klasse.



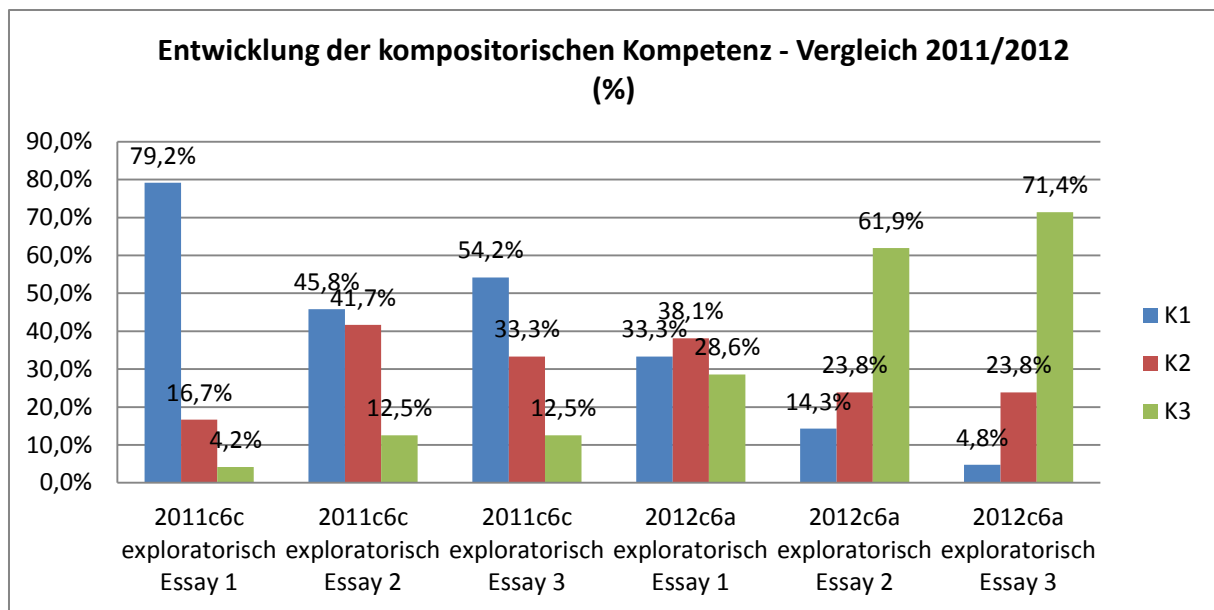
Die Klasse von 2011 startet auch in Bezug auf die B-Reihe mit 91,7% auf basalem Niveau und 8,3% auf intermediärem Niveau sehr schwach. Im zweiten Essay lässt sich einer positive Entwicklung vor allem zugunsten des intermediären Niveaus erkennen, das nun mit 50%

mehrheitlich erreicht wird. Die Entwicklung des elaborierten Niveaus wurde nur leicht positiv beeinflusst. Im dritten Essay kann der Wert des elaborierten Niveaus zwar gering, aber konstant gehalten werden, der des basalen Niveaus steigt zuungunsten des intermediären Niveaus wieder stark auf 75% an. Die Werte im dritten Essay sind auf allen Niveaus dennoch besser als im ersten Essay. Somit kann für diese Klasse eine positive, hauptsächlich zugunsten des intermediären Niveaus verlaufende Entwicklung und eine geringe Nachhaltigkeit festgehalten werden. Die Vergleichsklasse aus dem Jahr 2012 startet mit 61,9% auf basalem, 28,6% auf intermediärem und 9,5% auf elaboriertem Niveau deutlich stärker als die Vergleichsklasse. Die Entwicklung im zweiten Essay verläuft ebenfalls deutlich stärker. Der Wert des basalen Niveaus sinkt um 42,9 Prozentpunkte mehrheitlich zugunsten des intermediären Niveaus, zu einem kleinen Teil aber auch zugunsten des elaborierten Niveaus, sodass im zweiten Essay 61,9% das intermediäre und 19% das elaborierte Niveau erreichen. Diese positive Entwicklung kann auch im dritten Essay aufrechterhalten werden. Der Wert des basalen Niveaus steigt zwar wieder leicht, der des elaborierten Niveaus steigt aber ebenfalls weiter, während der des intermediären Niveaus entsprechend fällt. Für diese Klasse kann also von einer guten positiven Entwicklung und Nachhaltigkeit gesprochen werden. Damit bleibt der Leistungsunterschied der beiden Vergleichsklassen für die Zeitkompetenz B-Reihe bestehen. Die Klasse von 2011 entwickelt sich zwar kurzfristig und nachhaltig positiv, aber eben nur leicht, während die Klasse von 2012 eine kurzfristig und nachhaltig stärkere Entwicklung nimmt.



Die Klasse von 2013 startet von allen vier Klassen bezüglich der B-Reihe mit 57,9% auf basalem, 36,8% auf intermediärem und 5,3% auf elaboriertem Niveau am stärksten. Darüber hinaus zeigen sie im zweiten Essay die stärkste positive Entwicklung. Der Wert des basalen Niveaus sinkt um 31,6 Prozentpunkte, der des intermediären Niveaus wird gehalten, und der des elaborierten Niveaus kann entsprechend ansteigen. Diese besonders positive Entwicklung ist im dritten Essay allerdings rückläufig, sodass der basale Ausgangswert nur knapp unterboten und die intermediären und elaborierten Ausgangswerte nur knapp überboten werden. Es kann also von einer sehr positiven kurzfristigen, aber enttäuschend geringen nachhaltigen Lernprogression gesprochen werden. Die Klasse von 2015 startet wieder etwas schwächer mit 75% auf basalem, 17,9% auf intermediärem und 7,1% auf elaboriertem Niveau. Die Werte im zweiten Essay zeigen eine durchaus positive, wenn auch eher zurückhaltende Entwicklung. Der Wert des basalen Niveaus sinkt, es bleibt aber das mehrheitlich erreichte Niveau, die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus können sich jeweils knapp verdoppeln, sodass 46,4% das basale, 39,3% das intermediäre und 14,3% das elaborierte Niveau erreichen. Auch innerhalb dieser Klasse ist die Entwicklung im dritten Essay rückläufig und eher enttäuschend. Der Wert des basalen Niveaus steigt wieder relativ stark an, bleibt aber unter dem Ausgangswert im ersten Essay. Der Wert des intermediären Niveaus sinkt leicht, bleibt aber über seinem Ausgangswert. Der des elaborierten Niveaus sinkt dagegen auf 0% und somit unter seinen Ausgangswert, weshalb in Bezug auf das elaborierte Niveau von einer nachhaltig negativen Entwicklung gesprochen werden muss.

Die beiden Vergleichsklassen zeigen demnach eine unterschiedliche Entwicklung. Die Klasse von 2013 kann kurzfristig sehr positiv, langfristig nur in geringem Maße positiv beeinflusst werden. Die Klasse von 2015 wurde zwar kurzfristig ebenfalls positiv, nachhaltig aber negativ beeinflusst. Somit lässt sich für beide expositorisch unterrichteten Klassen ein Defizit in Bezug auf die Nachhaltigkeit feststellen. Das würde die These unterstützen, dass SuS in explorativem Unterricht durch die dort erforderliche Eigeninitiative und das aktiv entdeckende Lernen besser und nachhaltiger lernen als SuS in expositorischem Unterricht.

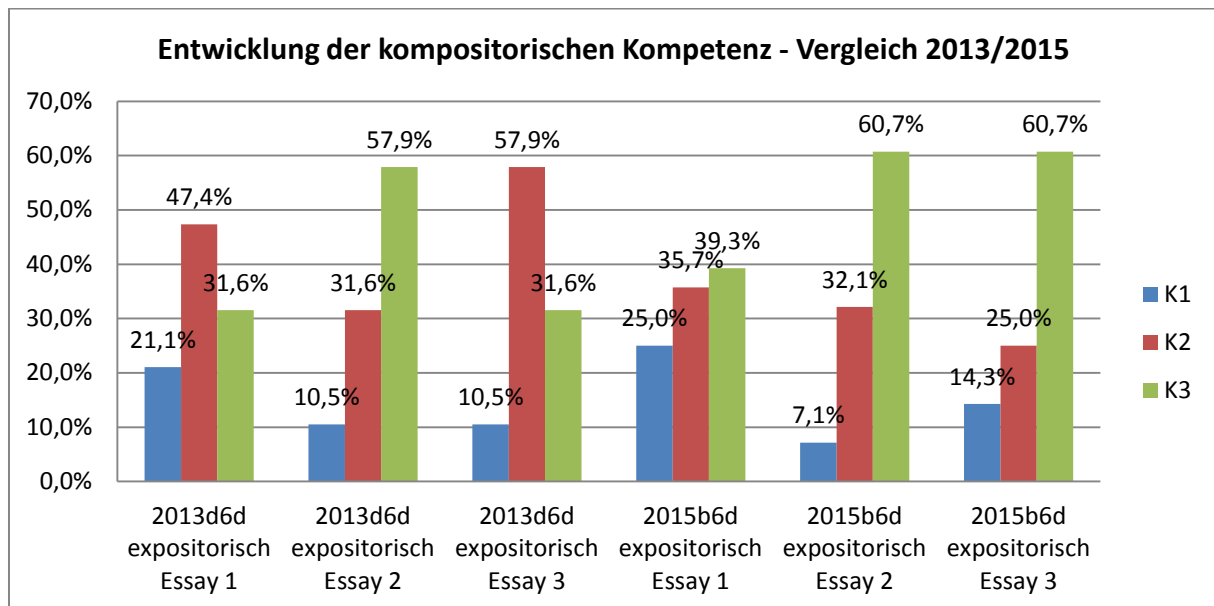


Im Gegensatz zu den beiden Zeitkompetenzen verfügen in Bezug auf die kompositorische Kompetenz drei Klassen über sehr gute Vorkenntnisse. Die Klasse von 2011 startet jedoch auch hier gewohnt schwach mit 79,2% auf basalem, 16,7% auf intermediärem und 4,2% auf elaboriertem Niveau. Es ist schwierig, eine Erklärung für die Schwäche dieser Klasse zu finden. Evtl. wurde, wie oben schon vermutet, einfach die Aufgabenstellung der Bilderreihe nicht verstanden, was auch die Essays dieser Klasse²⁶² widerspiegeln. Oft wurden die Bilder in Form einer Aufzählung beschrieben, statt eine zusammenhängende Geschichte zu schreiben. Dieses Unverständnis konnte offenbar auch durch die Unterrichtsreihe nicht behoben werden. Im zweiten Essay ist zwar eine positive Entwicklung vor allem zugunsten des intermediären Niveaus zu erkennen, im Vergleich zu den Entwicklungen der anderen Klassen ist diese aber auch eher als schwach zu bezeichnen, denn das basale Niveau bleibt mit 45,8% weiterhin das meiste erreichte Niveau. Der Wert des intermediären Niveaus konnte auf 41,7% und der des elaborierten Niveaus auf 12,5% gesteigert werden. Immerhin wurde diese Entwicklung im dritten Essay weitestgehend gehalten, sodass von einer geringen, aber kurzfristig und nachhaltig positiven Lernentwicklung gesprochen werden kann. Der Unterschied zur Vergleichsklasse ist auffällig. Hier erreichen im ersten Essay nur 33,3% das basale, 38,1% das intermediäre und 28,6% das elaborierte Niveau. Die Entwicklung im zweiten Essay verläuft sehr positiv. Die Werte des basalen und intermediären Niveaus sinken zugunsten des elaborierten Niveaus, welches nun mit 61,9% mehrheitlich erreicht wird. Diese starke Entwicklung wird durch die weitere positive Entwicklung im dritten Essay noch

²⁶² Essays der Klasse 2011c6c, siehe Anhang ab S. 213.

übertraffen. Hier sinkt der Wert des basalen Niveaus weiter auf einen Endwert von 4,8%, der Wert des intermediären Niveaus bleibt konstant bei 23,8%, und der des elaborierten Niveaus steigt auf ganze 71,4%. Für diese Klasse kann also von einer starken positiven Entwicklung und einer mehr als positiven Nachhaltigkeit gesprochen werden.

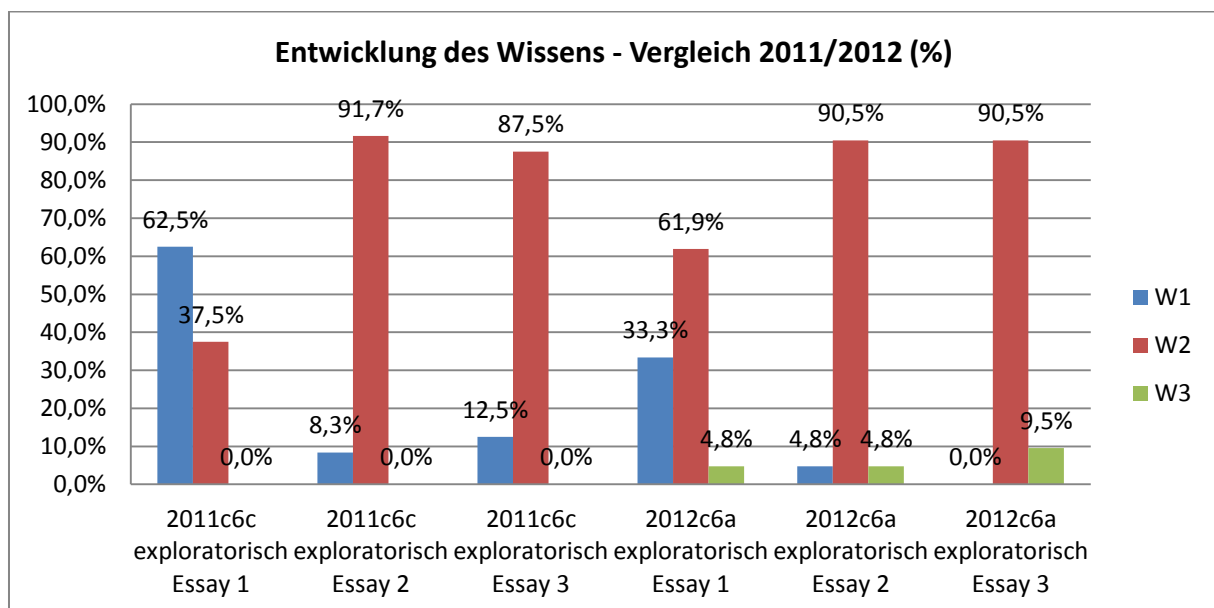
Beide exploratorisch unterrichteten Klassen wurden also kurzfristig und nachhaltig positiv beeinflusst, jedoch ist der Leistungsunterschied zugunsten der Klasse von 2012 eklatant.



Die Klasse aus dem Jahr 2013 startet mit 21,1% auf basalem, 47,4% auf intermediärem und 31,6% auf elaboriertem Niveau noch etwas stärker als die zuvor betrachtete Klasse von 2012. Im zweiten Essay ist eine starke positive Entwicklung zu verzeichnen. Der Wert des basalen Niveaus sinkt um knapp 10 Prozentpunkte, ebenso der des intermediären Niveaus um knapp 15 Prozentpunkte, während der des elaborierten Niveaus entsprechend auf 57,9% ansteigt. Diese besonders positive Entwicklung kann im dritten Essay nicht aufrechterhalten werden. Der Wert des basalen Niveaus bleibt konstant, der des intermediären Niveaus steigt aber zuungunsten des Wertes des elaborierten Niveaus auf einen Wert von 57,9%. Dennoch ist hier von einer starken kurzfristigen und nachhaltig weniger starken, aber dennoch positiven Entwicklung zu sprechen. Es bleibt aber eine leichte Enttäuschung darüber, dass das elaborierte Niveau aus dem zweiten Essay nicht nachhaltiger gefestigt werden konnte. Den stärksten Start in dieser Kategorie kann die Klasse von 2015 verzeichnen. Mit 25% auf basalem und 35,7% auf intermediärem Niveau wird mit 39,3% bereits im ersten Essay mehrheitlich das elaborierte Niveau erreicht. Trotz dieser starken Ausgangslage werden die SuS dieser Klasse durch die Unterrichtsreihe positiv beeinflusst. Im zweiten Essay fällt der

Wert des basalen Niveaus auf 7,1%, der des intermediären Niveaus fällt ebenfalls leicht auf 32,1%, und der des elaborierten Niveaus kann auf ganze 60,7% ansteigen. Im dritten Essay zeigt sich eine leicht rückläufige Entwicklung durch einen leichten Anstieg des Wertes des basalen Niveaus zuungunsten des intermediären Niveaus, der Wert des elaborierten Niveaus kann aber konstant hoch gehalten und die Ausgangswerte können jeweils qualitativ überboten werden. Somit kann für die Klasse von 2015 eine kurzfristig und nachhaltig sehr gute Lernprogression festgehalten werden. Die These der fehlenden Nachhaltigkeit in expositorischem Unterricht wird nicht bestätigt.

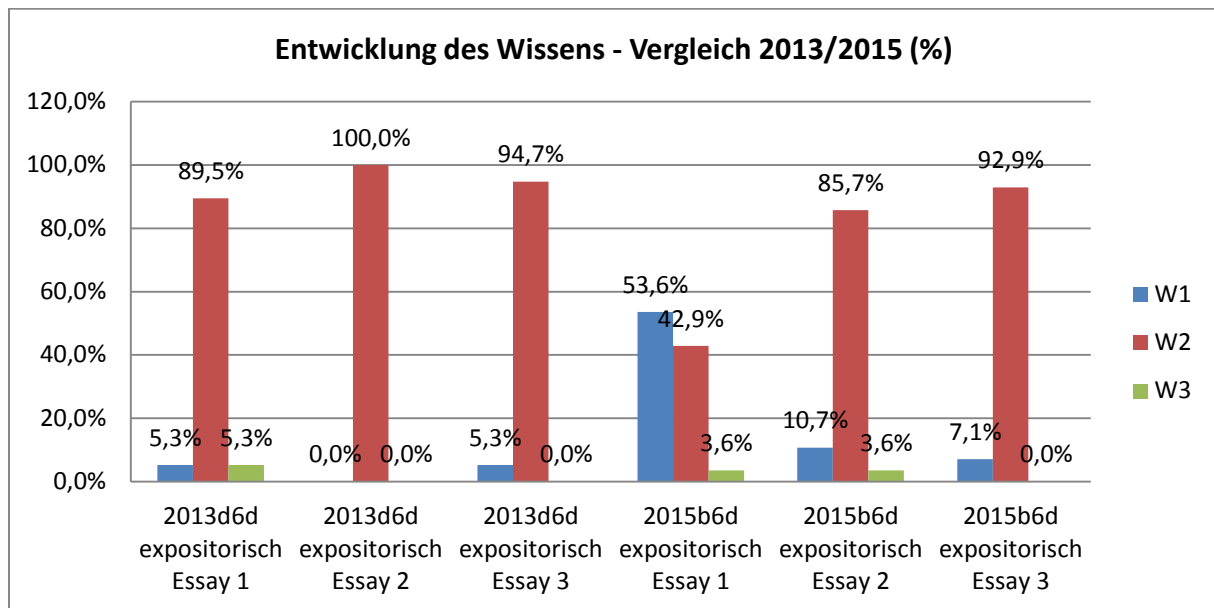
In Bezug auf die kompositorische Kompetenz unterscheiden sich die Vergleichsklassen weniger stark als in Bezug auf die Zeitkompetenzen. Sowohl die Klasse von 2013 als auch die von 2015 kann eine kurzfristig und nachhaltig positive Lernprogression vorweisen, wobei letztere durch bessere Nachhaltigkeit etwas besser abschneidet. Die Klasse von 2011 fällt wieder aus dem Rahmen, die Klasse von 2013 enttäuscht leicht in Bezug auf die Nachhaltigkeit, und die Klassen von 2012 und 2015 vollziehen eine ganz ähnliche und vergleichbare Entwicklung. Welcher Unterrichtsstil die SuS stärker positiv beeinflusst, ist hier also nicht zu erkennen.



In Bezug auf das Wissen startet die Klasse aus dem Jahr 2011 schwach mit 62,5% auf basalem und 37,5% auf intermediärem Niveau. Durch die Unterrichtsreihe kann der Wert des intermediären Niveaus stark auf 91,7% gesteigert werden, während der des basalen Niveaus auf 8,3% sinkt. Im dritten Essay ist eine leicht rückläufige Entwicklung zu erkennen, jedoch eher unwesentlich, sodass mit 87,5% der intermediäre Ausgangswert deutlich überboten und mit 12,5% der basale Ausgangswert deutlich unterboten wird. Das elaborierte Niveau konnte

zu keinem Erhebungszeitpunkt erreicht werden. Somit zeigt sich für die Klasse von 2011 ein kurzfristig und nachhaltig deutlich positiver Lernerfolg. Dass das elaborierte Niveau jedoch überhaupt nicht erreicht werden konnte, ist enttäuschend. Die Vergleichsgruppe von 2012 startet mit 61,9% auf intermediärem, 33,3% auf basalem und 4,8% auf elaboriertem Niveau etwas stärker. Auch hier vollzieht sich eine vergleichbar gute Entwicklung im zweiten Essay. Der Wert des basalen Niveaus sinkt auf 4,8%, der des elaborierten Niveaus bleibt konstant bei 4,8%, und der des intermediären Niveaus kann auf ganze 90,5% steigen. Im dritten Essay kann die positive Entwicklung durch ein Abfallen des Wertes des basalen Niveaus auf 0% und einem bei konstantem Wert auf intermediärem Niveau entsprechend ansteigenden Wert auf elaboriertem Niveau erneut gesteigert werden. Somit ist hier für die Klasse von 2012 ein kurzfristig und auch nachhaltig deutlich positiver Lernerfolg festzustellen.

Der Unterschied zwischen den beiden exploratorisch unterrichteten Klassen besteht nur in Bezug auf das elaborierte Niveau. Beide Klassen können das intermediäre Niveau gleichermaßen verbessern, Fakten also gleichermaßen gut aufnehmen und verarbeiten. In der Klasse von 2012 ist darüber hinaus eine minimal positive Beeinflussung des elaborierten Niveaus auszumachen.



Die Klasse aus dem Jahr 2013 startet mit jeweils 5,3% auf basalem und elaboriertem Niveau und bemerkenswerten 89,5% auf intermediärem Niveau mit einem enormen Vorwissen. Im zweiten Essay vollzieht sich eine als ambivalent einzuschätzende Entwicklung. Die Werte des basalen und des elaborierten Niveaus sinken auf 0%, sodass die Klasse zu 100% das intermediäre Niveau erreicht. Die Unterrichtsreihe hat also stark positiv auf das historische

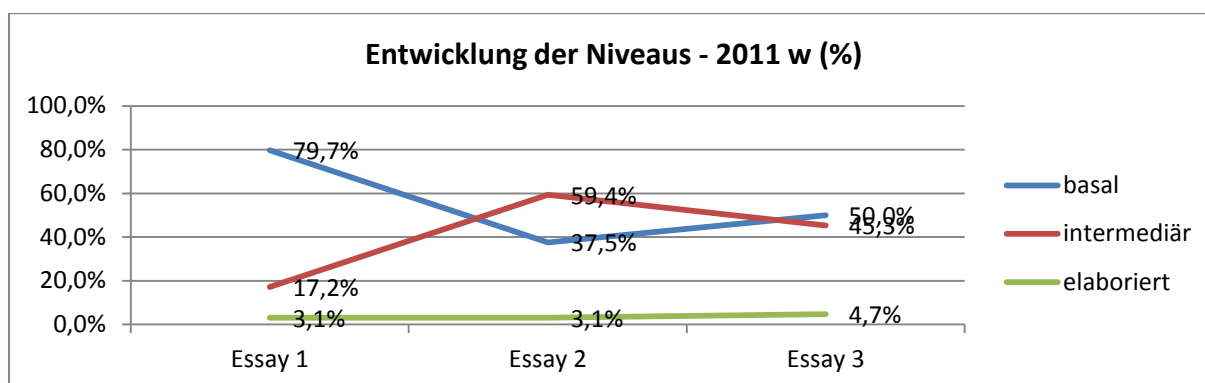
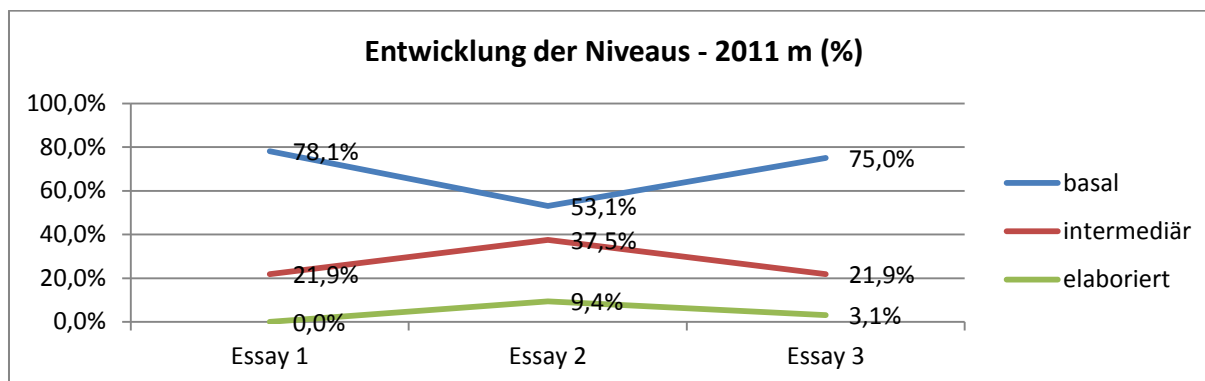
Faktenwissen und auf die Kompetenz, diese Fakten sinnvoll zu verarbeiten, eingewirkt. Das elaborierte Niveau, die Fähigkeit, historische Ereignisse und Prozesse zu bewerten und Stellung zu nehmen, wurde dagegen nicht gefördert bzw. sogar negativ beeinflusst. Weil im dritten Essay der Wert des intermediären Niveaus wieder leicht zugunsten des basalen Niveaus sinkt und das elaborierte Niveau konstant unerreicht bleibt, muss hier von einer nachhaltig negativen Beeinflussung gesprochen werden. Die Klasse aus dem Jahr 2015 startet relativ schwach, vergleichbar mit der Klasse von 2011, mit 53,6% auf basalem, 42,9% auf intermediärem und 3,6% auf elaborem Niveau. Die Entwicklung erfolgt im zweiten Essay auch hier ähnlich den Entwicklungen der Vergleichsklassen vor allem zugunsten des intermediären Niveaus. Der Wert des basalen Niveaus sinkt auf 10,7%, der des elaborierten Niveaus bleibt konstant gering bei 3,6%, und der des intermediären Niveaus steigt auf 85,7%. Im dritten Essay sinken die Werte des basalen und elaborierten Niveaus, sodass hier nun 7,1% der SuS das basale und 92,9% das intermediäre Niveau erreichen. Aufgrund der schlechteren Ausgangswerte kann aber anders als bei der Vergleichsklasse von einer kurzfristig und nachhaltig positiven Lernentwicklung gesprochen werden.

Der Unterschied der beiden expositorisch unterrichteten Klassen besteht vor allem in der Ausgangsposition, die bei der Klasse von 2013 durch ein extrem hohes intermediäres Niveau sehr gut war, weshalb die negative Entwicklung des elaborierten Niveaus stärker zu Buche schlug als bei der Vergleichsklasse.

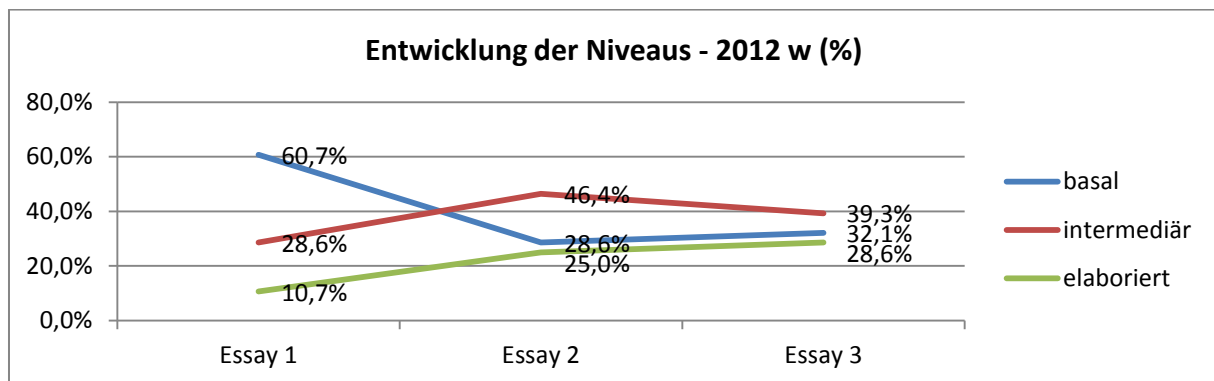
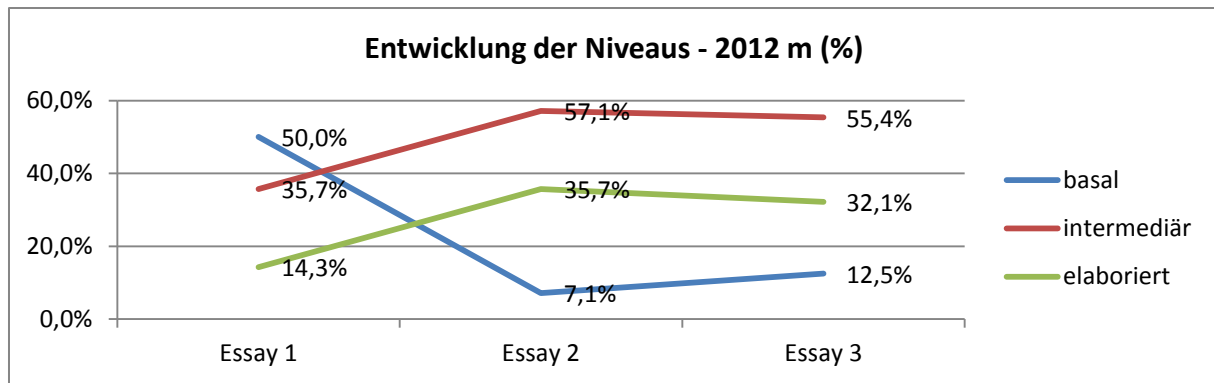
Bezüglich des Vergleichs der exploratorisch und expositorisch unterrichteten Klassen kann hier zumindest für die Klasse von 2012, also durch exploratorischen Unterricht, von einer minimal positiven Beeinflussung des elaborierten Niveaus in der Wissenskompetenz gesprochen werden. In den expositorisch unterrichteten Klassen wurde dagegen ein negativer Einfluss festgestellt. Um die These zu untermauern, dass explorativer Unterricht positiv und expositorischer Unterricht negativ auf die Fähigkeit der Einschätzung und Bewertung von historischen Sachverhalten einwirkt, reicht diese Beobachtung aber nicht aus, da sie durch die exploratorisch unterrichtete Vergleichsklasse von 2011 nicht bestätigt werden kann.

Überraschend ist, dass die Klasse von 2015 keine besseren Ergebnisse in Bezug auf die Nachhaltigkeit vorweisen kann als die anderen Klassen. Weil zwischen dem zweiten und dem dritten Essay nur zwei Wochen lagen, hätte erwartet werden können, dass die Erinnerungen noch viel frischer und daher der Einfluss durch die Unterrichtsreihe noch klar erkennbar sein müssten. Dies ist offenbar nicht der Fall, weshalb trotz der Unterschiede in allen vier Klassen

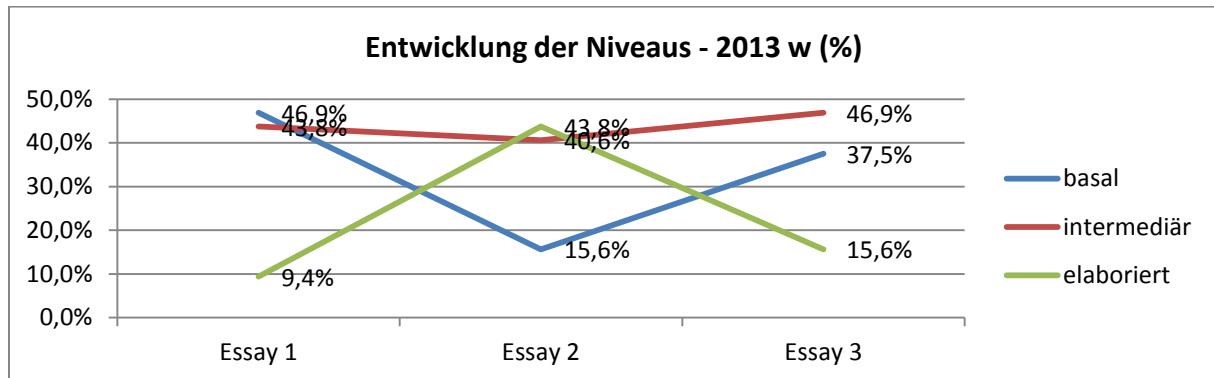
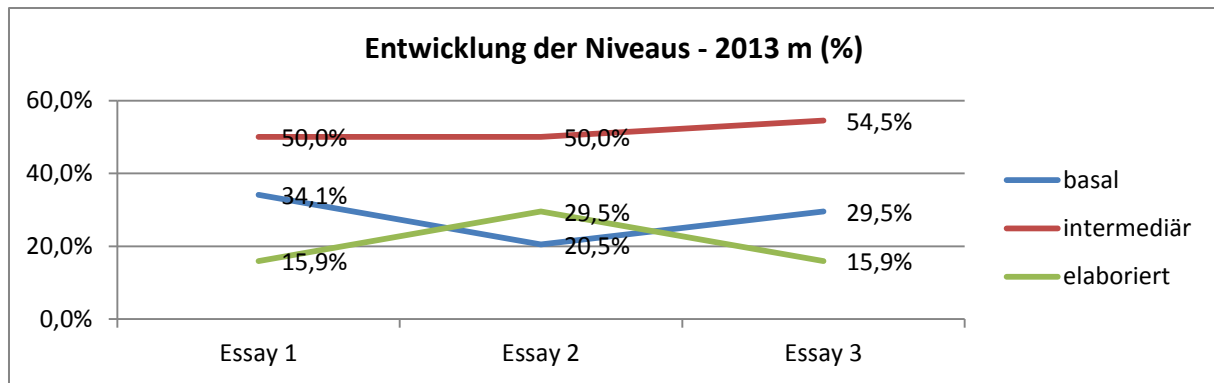
in Bezug auf den Abstand zwischen zweitem und drittem Essay weiterhin von Vergleichbarkeit gesprochen werden kann.



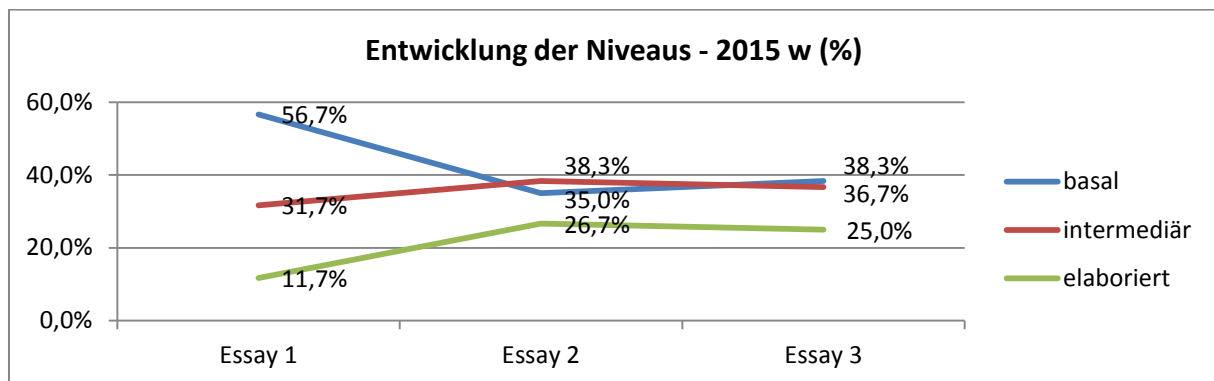
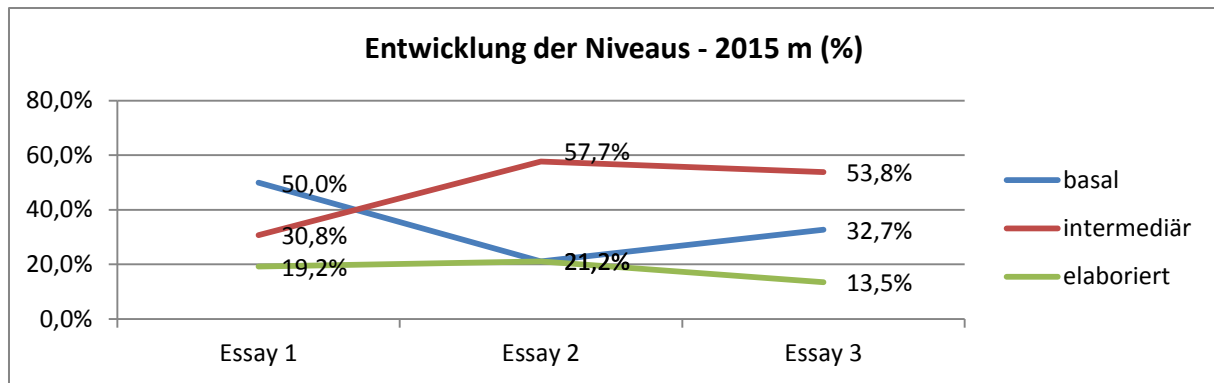
Bezüglich der Gesamtentwicklung der Niveaus starten die Jungen und Mädchen in der Klasse aus dem Jahr 2011 gleichermaßen schwach. Bei den Jungen findet eine leichte, bei den Mädchen dagegen eine etwas stärkere positive Entwicklung statt, da der Wert des basalen Niveaus stärker zugunsten des intermediären Niveaus sinkt als bei den Jungen. Die Jungen erreichen im dritten Essay beinahe wieder die Ausgangswerte des ersten Essays, wogegen die Werte der Mädchen zwar auch abfallen, aber qualitativ doch deutlich über den Ausgangswerten bleiben. Somit werden die Jungen kurzfristig nur leicht und nachhaltig in sehr geringem Maße positiv beeinflusst. Die Mädchen dagegen werden kurzfristig stärker und nachhaltig positiver beeinflusst, weshalb sie etwas besser abschneiden als die Jungen.



In der Klasse aus dem Jahr 2012 starten die Jungen und Mädchen mit ähnlichen Werten auf allen Niveaus. Die Entwicklung im zweiten Essay verläuft in dieser Klasse aber eher zugunsten der Jungen. Der Wert des basalen Niveaus sinkt stark, sodass die Werte des intermediären und elaborierten Niveaus gleichermaßen steigen. Im dritten Essay ist ein leichter Rückgang dieser sehr guten Entwicklung zu verzeichnen. Die Werte werden fast konstant gehalten und liegen qualitativ deutlich über den Ausgangswerten im ersten Essay. Bei den Mädchen vollzieht sich im zweiten Essay eine ganz ähnliche, aber weniger starke Entwicklung zugunsten der beiden höheren Niveaus. Der Wert des elaborierten Niveaus steigt im dritten Essay sogar erneut, während der des basalen Niveaus leicht steigt und der des intermediären Niveaus leicht fällt. Auch die Mädchen können also im dritten Essay qualitativ bessere Werte erzielen als im ersten Essay. Beiden Gruppen ist also ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernerfolg zu attestieren. Da die Entwicklung und auch die Endwerte der Jungen etwas stärker sind als bei den Mädchen, schneiden die Jungen hier etwas besser ab als die Mädchen.



In der Klasse aus dem Jahr 2013 starten Jungen und Mädchen relativ ähnlich, die Mädchen aber etwas schwächer als die Jungen. Die Entwicklung im zweiten Essay gestaltet sich ebenfalls in beiden Gruppen ähnlich, der Wert des intermediären Niveaus bleibt weitestgehend konstant, während der des basalen Niveaus zugunsten des elaborierten Niveaus sinkt. Bei den Mädchen zeigt sich die Entwicklung aber deutlich stärker als bei den Jungen, die Mädchen erreichen im zweiten Essay mehrheitlich das elaborierte Niveau. In beiden Gruppen sind die Entwicklungen der Werte des basalen und elaborierten Niveaus im dritten Essay rückläufig, während der Wert des intermediären Niveaus bei beiden leicht ansteigt. Die Jungen landen somit im dritten Essay nur knapp über den im ersten Essay erreichten Werten, ebenso die Mädchen mit einer minimal positiveren Tendenz als die Jungen. Demnach lässt sich bei beiden Gruppen eine kurzfristig positive und nachhaltig eher geringe Lernprogression feststellen. Da die Entwicklung bei den Mädchen zugunsten des elaborierten Niveaus deutlich besser und die Nachhaltigkeit minimal positiver ist, schneiden sie etwas besser ab als die Jungen.



Auch in der Klasse aus dem Jahr 2015 starten Mädchen und Jungen relativ ähnlich, die Jungen etwas stärker als die Mädchen. Die Entwicklung im zweiten Essay verläuft bei den Jungen mehr zugunsten des intermediären Niveaus, bei den Mädchen zugunsten des intermediären und elaborierten Niveaus mit stärkerem Anstieg des Wertes des letzteren, weshalb die Entwicklung der Mädchen als positiver beschrieben werden kann. Eindeutig ist dieses Bild aber nicht, denn die basalen und intermediären Werte der Jungen sind im zweiten Essay trotzdem besser als die der Mädchen. Auf elaboriertem Niveau überholen die Mädchen die Jungen dagegen. Das reicht aber nicht aus, um eine Gruppe stärker als die andere einzustufen. Bei den Mädchen bleibt der Wert des elaborierten Niveaus im dritten Essay fast konstant, der des basalen Niveaus sinkt leicht zuungunsten des intermediären Niveaus, sodass von einer positiven Nachhaltigkeit gesprochen werden kann. Bei den Jungen steigt dagegen der Wert des basalen Niveaus zuungunsten des intermediären und elaborierten Niveaus, sodass der basale Wert zwar unter und der intermediäre Wert über dem jeweiligen Ausgangswert liegt, jedoch fällt auch der Wert des elaborierten Niveaus und landet unter dem Ausgangswert im ersten Essay. Somit ist der Befund für die Nachhaltigkeit bei den Jungen ambivalent. Insgesamt kann für Jungen und Mädchen von einer positiven, bei den Mädchen auch von einer nachhaltig positiven, bei den Jungen nachhaltig eher von einer ambivalenten Lernentwicklung gesprochen werden. Daher schneiden die Mädchen hier minimal besser ab als die Jungen.

Insgesamt kann für den Vergleich der Klassen und den Vergleich der zwei exploratorisch und expositorisch unterrichteten Klassen festgehalten werden, dass sich alle vier Klassen in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Niveaus und auch in Bezug auf die einzelnen Kategorien unterschiedlich und individuell entwickelt haben. Ob sich die Klassen für einen Vergleich eignen, kann hier also nicht anhand der Entwicklungen festgemacht werden, sondern anhand der Umstände, unter denen die Entwicklungen stattgefunden haben. Da diese Umstände wie in Kapitel 4 beschrieben bei den Klassen von 2011 und 2012 (expositorisch durchgeführter Unterricht, gleiche Lehrperson, gleiche Bilderreihe, gleiche Vorgehensweise) und den Klassen von 2013 und 2015 (exploratorisch durchgeführter Unterricht, zwar verschiedene Lehrpersonen, aber unter Aufsicht und mit Hilfe bei der Stundengestaltung durch die gleiche Lehrperson wie 2011/12, gleiche Bilderreihe, ähnliche, expositorische Vorgehensweise) gleich waren, können die beiden Gruppen als Vergleichsgruppen fungieren.

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Klassen unterstreicht die Individualität einer jeden Klasse zusätzlich. 2011 und 2013 schneiden die Mädchen besser ab, 2012 die Jungen, und 2015 ist das Ergebnis nicht ganz eindeutig, fällt aber eher zugunsten der Mädchen aus. Das überrascht aufgrund der in Kapitel 5.3 gewonnenen Erkenntnis, dass die Jungen in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Niveaus minimal besser abschneiden, unterstreicht aber auch die Einschätzung, dass eine solche Tendenz mit großer Vorsicht zu behandeln ist, weil die Ergebnisse zu nah beieinander liegen.

5.5.3 Vergleich mit anderen Studien

Der Vergleich mit den Studien van Nordens, Schürenbergs, etc. muss hier entfallen, da diese keine Vergleiche des exploratorischen mit dem expositorischen Unterricht angestellt haben. Auch ein Vergleich mit den Ergebnissen der Vorstudien ergibt wenig Sinn, weil die Ergebnisse aufgrund abweichender Vorgehen in Bezug auf Kategorien- und Auswertungssysteme unterschiedlichen methodischen Ansätzen folgen. Somit können die Ergebnisse hier lediglich als Vergleichsmöglichkeit für spätere Studien gelten.

Dennoch soll hier auf Thesen zur Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht in der Literatur eingegangen werden. So fasst van Norden die Thesen von Aepker und Liebig zusammen: „Was nicht selbst und auf Grundlage eigenen Interesses erarbeitet

wurde, scheint von den meisten Heranwachsenden wieder vergessen zu werden“²⁶³. Diese These kann durch die Ergebnisse dieser Studie nicht bestätigt werden. Im Gesamtvergleich ergab sich in Bezug auf die Lernprogression ein eher ausgeglichenes Bild; keine der beiden Unterrichtsformen bewirkte eine signifikant positivere Beeinflussung.

Darüber hinaus fasst van Norden die Thesen von Neber, von Borries und Liebig zusammen: „Vielfach wird der Einwand erhoben, weniger leistungsfähige Schülerinnen würden durch einen konstruktiven Unterricht benachteiligt, und nur die begabteren könnten hier profitieren“²⁶⁴. Dieser These kann anhand der Erkenntnisse dieser Studie ebenfalls nicht zugestimmt werden. Die Analysen haben gezeigt, dass im leistungsspezifischen Vergleich kein Unterschied in Bezug auf die Beeinflussung durch die beiden Unterrichtsstile festgestellt werden konnte. Starke SuS wurden durch explorativen und expositorischen Unterricht gleichermaßen negativ, schwache SuS gleichermaßen positiv beeinflusst.

²⁶³ van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 154.

²⁶⁴ Ebd., S. 155.

6. Fazit

Im Mittelpunkt dieser empirischen Untersuchung stand die Lernprogression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Das zentrale Element der Narration und somit auch der narrativen Kompetenzen ist die Zeit, weshalb diesem Element sowohl in den einzelnen untersuchten Unterrichtsreihen als auch bei der Analyse der Daten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Übergeordnetes Ziel des Geschichtsunterrichts, und da ist sich die Forschung einig, ist die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Dazu kann die erzählende Darstellung von historischen Entwicklungsverläufen und der Einbezug von Dauer und Wandel in der Zeit und dadurch die Sinnbildung über Zeit maßgeblich beitragen.²⁶⁵ Narration, also Erzählen, wurde von van Norden zusammenfassend „[...] als die triftige, das heißt stichhaltige Verknüpfung zeitdifferenter Aussagen, eine Verknüpfung, die nicht unbedingt mit dem Repertoire der herkömmlichen Geschichtserzählung arbeiten, also nicht dramatisieren und personalisieren muss“²⁶⁶, definiert. Um die Narration zu bewerten und messbar zu machen, wurde der Kompetenzbegriff herangezogen. Durch die Festlegung von Kompetenzen in Bezug auf die Narration lässt sich ein Kompetenzstrukturmodell entwickeln, wie es z.B. van Norden entwickelt hat. Anhand eines solchen Modells können festgelegte Kompetenzen gefördert werden. Darüber hinaus dient es dazu, empirisch zu überprüfen, ob angestrebte Ziele erreicht werden. Die vorliegende Studie knüpft unmittelbar an die Pilotstudie van Nordens zur Lernprogression narrativer Kompetenzen²⁶⁷ an und bedient sich seines auf einer breiten theoretischen Basis entwickelten Kompetenzstrukturmodells. Narrative Kompetenz wird hier zusammenfassend als Fähigkeit zur Darstellung historischer Sinnzusammenhänge definiert²⁶⁸, und es galt im Rahmen dieser Studie, zu unterstreichen, dass diese Kompetenz als fachspezifische Fähigkeit im Zentrum von Geschichtsunterricht stehen sollte.²⁶⁹ Narrative Kompetenz als Metakompetenz lässt sich mit van Norden in vier Teilkompetenzen aufschlüsseln, die wiederum in jeweils drei Niveaus hierarchisiert werden. Das Modell van Nordens unterscheidet die Zeitkompetenz A-Reihe (Gegenwartsbezug), die Zeitkompetenz B-Reihe (zeitliches Nacheinander, Zeitspannen), die kompositorische Kompetenz (narrativ triftige Verknüpfung des vom Erzähler über vergangene Ereignisse Wahrgenommenen) und

²⁶⁵ Vgl. u.a. *Fröhlich*, Narrativität im Geschichtsunterricht, S. 167.

²⁶⁶ *van Norden*, Was machst du für Geschichten?, S. 31.

²⁶⁷ *van Norden*, Geschichte ist Zeit.

²⁶⁸ *van Norden*, Was machst du für Geschichten?, S. 220.

²⁶⁹ *van Norden*, Geschichte ist Zeit, S. 190.

das Wissen (Kontextualisierung, Erläuterung und Beurteilung historischer Informationen), wobei innerhalb jeder Kompetenz das basale, intermediäre oder elaborierte Niveau erreicht werden kann. Jedes der Niveaus folgt einheitlichen Kriterien, sodass die Graduierungen der Kompetenzen miteinander verglichen werden können, um zu nachvollziehbaren Ergebnissen zu gelangen. Dementsprechend wurde in dieser Studie untersucht, welche Stufen innerhalb der einzelnen Kompetenzen die SuS erreichten, und anhand der Ergebnisse konnte eine Einschätzung über den Einfluss des Geschichtsunterrichts auf die narrativen Kompetenzen erfolgen. Anhand des Kompetenzstrukturmodells, des Kodierleitfadens van Nordens und mit Hilfe des Computerprogramms atlas.ti konnten Texte von SuS mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Bezug auf narrative Kompetenzen analysiert und die Ergebnisse interpretiert werden. Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Studie lautete: Wie entwickeln sich die narrativen Kompetenzen, also die Zeitkompetenzen der A- und B-Reihe, die kompositorische Kompetenz und das Wissen im Verlauf der Unterrichtsreihen bei SuS durch den Geschichtsunterricht sowohl kurzfristig als auch nachhaltig? Die in dieser Arbeit analysierten Daten wurden in vier verschiedenen Klassen des 6. Jahrgangs an einem Gymnasium in Bielefeld erhoben. In zwei der Klassen fand exploratorischer, also weitgehend schülerzentrierter, autonome Lernformen einsetzender Unterricht statt, während die anderen beiden Klassen expositorisch, also instruktiv und lehrerzentriert unterrichtet wurden. Gemeinsame Elemente aller vier Klassen waren das Thema der Unterrichtsreihen, der Einsatz eines Zeitlineals im Unterricht und der Einsatz einer Bilderreihe als Testinstrument. Diese Bilderreihe, bestehend aus fünf bzw. sechs nicht chronologisch angeordneten sowie Schlüsselszenen der Unterrichtsreihe visualisierenden Bildern, wurde den SuS zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten (vor dem inhaltlichen Beginn der Unterrichtsreihe [1], direkt im Anschluss an die Unterrichtsreihe [2] und einige Wochen nach Beendigung der Unterrichtsreihe [3]) in unveränderter Form vorgelegt und von ihnen in Form von Kurzeassays verschriftlicht. Diese Kurzeassays bildeten den in der vorliegenden Studie analysierten Datensatz, wobei nur die Essays derjenigen SuS in die Untersuchung einbezogen wurden, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten anwesend waren. Insgesamt wurden 276 Essays von 92 SuS, davon 46 weiblich und 46 männlich, untersucht. Den Kern der Untersuchung bildeten der zweite und dritte Essay. Der erste spiegelte den Stand der narrativen Kompetenzen vor der Unterrichtsreihe, also gewissermaßen das Vorwissen. Der zweite Essay zeigte den unmittelbaren Einfluss der Unterrichtsreihe auf die Entwicklung der narrativen Kompetenzen, während die Analyse des dritten Essays Aussagen über die Nachhaltigkeit zuließ.

Die Essays wurden zunächst anonymisiert, digitalisiert und in das Computerprogramm atlas.ti eingelesen. Nach Herstellung der InterCoderreliabilität wurde das Material anhand des Kodierleitfadens kodiert. Jedem Essay wurde für jede der vier Kategorien genau ein Niveau zugeordnet, wobei immer das höchstmögliche im Text erreichte ausgewählt wurde. Demnach wies jeder Essay am Ende vier Kodierungen auf, eine in jeder Kategorie. Für die Auswertung des kodierten Materials wurden zunächst mit Hilfe von atlas.ti Häufigkeitstabellen in Excel erstellt. Anhand dieser Tabellen konnten verschiedene Diagramme zur Veranschaulichung der Entwicklung der Niveaus im Gesamtüberblick und in Bezug auf die einzelnen Kompetenzen erstellt werden. Diese Diagramme wurden dann zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung unter folgenden kleinschrittigeren Fragestellungen untersucht:

1. Wie entwickeln sich die beiden Zeitkompetenzen der A- und B-Reihe, die kompositorische Kompetenz und das Wissen insgesamt vom ersten bis zum dritten Essay?
2. Wie entwickeln sich die Kompetenzen in Korrelation zueinander?
3. Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die vier Kategorien und den Lernzuwachs?
4. Entwickeln sich Schülerinnen und Schüler, die sich im ersten Essay vor allem auf dem basalen Niveau bewegten, anders als diejenigen, die im ersten Essay bereits das intermediäre/elaborierte Niveau erreichten? Lernen Schülerinnen und Schüler, die mit einem größeren Vorwissen einsteigen, mehr und nachhaltiger, als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden?
5. Wie verläuft die Lernprogression in Bezug auf die genannten Aspekte in den exploratorisch unterrichteten Klassen im Vergleich zu den expositorisch unterrichteten Klassen?

Ergebnisse

1. Lernprogression insgesamt:

In Bezug auf die Lernprogression narrativer Kompetenzen innerhalb der Gesamtgruppe konnte in allen Kategorien ein kurzfristig und auch nachhaltig positiver Lernerfolg durch die Unterrichtsreihen festgestellt werden. Der Erfolg in der Zeitkompetenz A-Reihe ist eher gering, ebenso in der B-Reihe, wobei die Entwicklung hier minimal positiver verläuft, was auf einen positiven Einfluss des Zeitlineals hindeuten könnte. Innerhalb der Zeitkompetenz A-Reihe wird auf intermediärem Niveau häufiger traditional als kritisch erzählt. Die

Entwicklungen der kompositorischen Kompetenz und des Wissens verlaufen dagegen deutlich positiv, und es ist ein erheblicher und auch nachhaltiger Lernzuwachs zu verzeichnen. Dabei vollzieht sich der Lernzuwachs innerhalb der kompositorischen Kompetenz auf intermediärem und elaboriertem Niveau, in Bezug auf das Wissen dagegen nur auf intermediärem Niveau, während das von Beginn an nur in sehr geringem Maße erreichte elaborierte Niveau sinkt. Ein Erreichen des elaborierten Niveaus in der Wissenskategorie scheint schwieriger zu fallen als das Erreichen dieses Niveaus in den zuvor als anspruchsvoller eingestuften Zeitkompetenzen. Die Äußerung einer eigenen Meinung, eine Stellungnahme oder Bewertung historischer Ereignisse gelingt nur einem sehr geringen Teil der Gesamtgruppe. Das ist bedenklich, denn das vorherrschende Interesse scheint im Geschichtsunterricht noch immer auf der Vermittlung von Faktenwissen zu liegen, anstatt die SuS zu mündigen Bürgern mit Mut und Kompetenz zur eigenen Meinung zu erziehen.

Der Vergleich mit den Ergebnissen vorheriger Studien erbrachte die Bestätigung der Ergebnisse in Bezug auf die positive Entwicklung der Zeitkompetenz B-Reihe und des Wissens. In der Zeitkompetenz A-Reihe und der kompositorischen Kompetenz zeigten die Vergleichsstudien zum Teil abweichende Resultate. Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt für weitere Studien und Ursachenforschung.

2. Korrelation der Kompetenzen:

Mit atlas.ti wurde eine Korrelationstabelle erstellt, anhand derer abgelesen werden konnte, dass keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien feststellbar waren. Die einzelnen Kategorien bedingten und beeinflussten einander nicht und waren frei kombinierbar.

Dieser Befund wurde durch die Ausführungen aller Vergleichsstudien, in deren Rahmen eine Korrelationsanalyse durchgeführt wurde, bestätigt.

3. Geschlechtsspezifische Lernprogression:

Der Umstand, dass die Anzahl der Jungen und Mädchen innerhalb der Gesamtgruppe mit jeweils 46 genau gleich war, bot eine optimale Ausgangslage für einen geschlechtsspezifischen Vergleich.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die Jungen schon im ersten Essay etwas stärker starteten als die Mädchen. Die Entwicklung zum zweiten Essay verlief dagegen bei den Mädchen deutlich positiver, wobei die Werte der Jungen aber konstant höher blieben als die der

Mädchen, weshalb die Jungen im Gesamteindruck etwas besser abschnitten. Für beide Gruppen ließ sich ein kurzfristig und nachhaltig positiver Lernerfolg feststellen. Die Jungen erzielten in Bezug auf die Entwicklung der Zeitkompetenzen A- und B-Reihe bessere Ergebnisse als die Mädchen. Sie scheinen durch den Einsatz des Zeitlineals eher angesprochen worden zu sein als die Mädchen. Die Mädchen zeigten sich dagegen in der Entwicklung der kompositorischen Kompetenz deutlich stärker. Die Entwicklung des Wissens verlief in beiden Gruppen ausgeglichen.

Der Gesamteindruck, die Jungen nähmen eine positivere Entwicklung als die Mädchen, wurde durch die Ergebnisse der Vergleichsstudien nicht bestätigt. Eine der Studien stellte zwar ebenfalls eine Tendenz zugunsten der Jungen fest, in Bezug auf die Betrachtung der einzelnen Kompetenzen zeigten sich aber auch abweichende Resultate. In allen anderen Studien erzielten die Mädchen bessere Ergebnisse. Durch den Vergleich der Ergebnisse lässt sich mit Vorsicht die These formulieren, dass Jungen und Mädchen möglicherweise durch die Themen der Unterrichtsreihen unterschiedlich beeinflusst werden. Jungen scheinen, nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu urteilen, besonders empfänglich für die Themen *Römisches Weltreich* und *Römer und Germanen* zu sein. Das bietet einen Anknüpfungspunkt für weitere Studien, die sich vor allem mit der themenspezifischen Entwicklung der narrativen Kompetenzen auseinandersetzen.

4. Leistungsspezifische Lernprogression:

In Bezug auf die leistungsspezifische Lernprogression muss beachtet werden, dass nicht die stärksten und schwächsten SuS der Gesamtgruppe, sondern jeweils die gleiche Anzahl an SuS aus jeder Klasse ausgewählt und eingestuft wurden. Dadurch ergaben sich in beiden Gruppen erhebliche Unterschiede, da die Klasse 2011c6c eine extrem schwache und die Klasse 2013d6d eine extrem starke Lerngruppe darstellten, sodass in der Klasse von 2011 als stark eingestufte SuS in Bezug auf ihre Leistungen im ersten Essay den schwachen SuS der Klasse von 2013 entsprachen.

Im Gesamtüberblick ließ sich zunächst feststellen, dass beide Gruppen von ersten zum zweiten Essay eine durchaus positive Entwicklung durchliefen, wobei die Gruppe der starken SuS zu jedem Erhebungszeitpunkt bessere Werte erreichte als die schwache Gruppe. Bei der schwachen Gruppe konnte über die positive Entwicklung hinaus wegen der Ergebnisse im dritten Essay auch von positiver Nachhaltigkeit gesprochen werden. Bei der starken Gruppe war dagegen im dritten Essay eine leichte Negativtendenz auszumachen. In der A- und B-

Reihe zeigte die starke Gruppe eine kurzfristig positive Entwicklung, aber keine Nachhaltigkeit. Bezüglich der kompositorischen Kompetenz und des Wissens vollzogen die starken SuS eine negative Entwicklung und konnten keine Lernprogression vorweisen. Die schwachen SuS zeigten dagegen in allen vier Kategorien einen kurzfristig und nachhaltig positiven Lernerfolg. Die positive Beeinflussung der Entwicklung narrativer Kompetenzen durch den Unterricht scheint also nur bei leistungsschwachen SuS möglich zu sein, leistungsstarke werden dadurch nicht gefördert, sie bleiben auf ihrem Ausgangsniveau oder verschlechtern sich.

Bis auf eine Ausnahme bestätigen alle Vergleichsstudien diesen Befund. Das ist bedenklich und sollte in Überlegungen zur Optimierung von Geschichtsunterricht einbezogen werden, weil leistungsstarke SuS offenbar anders gefordert und gefördert werden müssen als leistungsschwache.

Die Ergebnisse des geschlechtsspezifischen Vergleichs der Gesamtgruppe ließen sich für die hier untersuchte Gruppe nicht bestätigen. Im Gesamtüberblick zeigte sich die Gruppe der starken Mädchen vor allem bezüglich der Nachhaltigkeit besser als die starken Jungen, während innerhalb der schwachen Gruppe keine Geschlechtsspezifität auszumachen war. Im Gegensatz zur Gesamtgruppe erreichten die starken Mädchen in der A- und B-Reihe bessere Ergebnisse als die starken Jungen. Innerhalb der schwachen Gruppe sind die Ergebnisse der A-Reihe ausgeglichen, in der B-Reihe sind auch hier die Mädchen etwas stärker. Die These, dass Jungen in Bezug auf die Zeitkompetenzen besser zu beeinflussen sind, lässt sich nicht stützen. Auch in der kompositorischen Kompetenz erzielten die starken Mädchen bessere Ergebnisse als die starken Jungen, innerhalb der schwachen Gruppe zeigt sich das umgekehrte Bild. In Bezug auf das Wissen liegen die Ergebnisse der starken Jungen leicht vor denen der starken Mädchen, in der schwachen Gruppe genau entgegengesetzt.

5. Lernprogression in exploratorischem und expositorischem Unterricht:

Bezüglich der Ergebnisse des Vergleichs der Entwicklungen der exploratorischen und expositorischen Klassen muss beachtet werden, dass die beiden expositorisch unterrichteten Klassen anhand der Ergebnisse der ersten Essays als stärker eingestuft werden konnten als die beiden exploratorisch unterrichteten Klassen.

Das Gesamtbild zeigte in beiden Gruppen ein ähnlich positives Bild, beide Gruppen wurden kurzfristig und nachhaltig positiv durch die Unterrichtsreihen beeinflusst, wobei die Gruppe der expositorisch unterrichteten SuS zwar etwas besser abschnitt, aber auch von vornherein

eine etwas stärkere Lerngruppe darstellte. Der Blick auf die einzelnen Kompetenzen ergab ein differenzierteres Bild. Innerhalb der Zeitkompetenz A-Reihe und der kompositorischen Kompetenz schnitten die expositorisch unterrichteten SuS besser ab, innerhalb der B-Reihe und in sehr geringem Maße auch innerhalb der Wissenskategorie dagegen die exploratorisch unterrichteten SuS. Das Gesamtergebnis kann also nicht gestützt werden und keinem der beiden Unterrichtsstile der Vorzug gegeben werden.

Der geschlechtsspezifische Vergleich der Gesamtentwicklung der Niveaus suggerierte den Eindruck, dass die Jungen positiver durch exploratorischen und die Mädchen mit minimaler Tendenz eher durch expositorischen Unterricht beeinflusst wurden. Die Ergebnisse lagen hier aber sehr nah beieinander, sodass diese Einschätzung unter Vorbehalt getroffen wurde. Dies bestätigt auch der Vergleich der einzelnen Kompetenzen. Bezüglich der Zeitkompetenz A-Reihe und des Wissens ließ sich kein Unterschied feststellen, bezüglich der B-Reihe wurden Jungen wie Mädchen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst. Lediglich in Bezug auf die kompositorische Kompetenz zeigte sich ein positiverer Einfluss auf die Mädchen durch expositorischen und auf die Jungen durch exploratorischen Unterricht.

Der leistungsspezifische Vergleich bestätigte auf der einen Seite die vorherigen Ergebnisse der Gesamtgruppe, und auf der anderen Seite zeigte sich kein Unterschied bezüglich der beiden Unterrichtsstile. Starke SuS wurden durch exploratorischen und expositorischen Unterricht gleichermaßen negativ, schwache SuS gleichermaßen positiv beeinflusst. Diese Einschätzung ließ sich auch durch die Betrachtung der einzelnen Kompetenzen weitgehend bestätigen.

Es zeigte sich, dass für die starken Mädchen ein positiverer Einfluss durch expositorischen Unterricht, für die schwachen Mädchen und Jungen ein leicht positiverer Einfluss durch exploratorischen Unterricht und für die starken Jungen keine Tendenz festzustellen war. Die Betrachtung der einzelnen Kategorien zeigte für die Zeitkompetenz A-Reihe eine positivere Beeinflussung der starken und schwachen Jungen sowie der starken Mädchen durch exploratorischen Unterricht, während bezüglich der schwachen Mädchen keine Tendenz auszumachen war. Innerhalb der Zeitkompetenz B-Reihe konnten die starken Jungen und Mädchen positivere Ergebnisse durch expositorischen Unterricht erzielen, die schwachen Mädchen durch exploratorischen Unterricht, und für die schwachen Jungen ergab sich keine Tendenz. In Bezug auf die kompositorische Kompetenz wurden die starken Mädchen minimal positiver durch expositorischen Unterricht beeinflusst, die schwachen Jungen und Mädchen geringfügig durch exploratorischen Unterricht, und für die starken Jungen ergab sich keine

Tendenz. Bezüglich des Wissens wurden die starken Jungen positiver durch exploratorischen Unterricht beeinflusst, während sich für die starken und schwachen Mädchen sowie für die schwachen Jungen keine solche Tendenz ausmachen ließ.

Selbst im Fazit bleibt es schwierig, bei einer solchen Ausdifferenzierung den Überblick zu behalten, was die einzelnen Ergebnisse eigentlich aussagen können, weshalb ich für spätere Studien von so kleinschrittigen Untersuchungen wie exploratorisch (stark/schwach) (m/w) / expositorisch (stark/schwach) (m/w) abraten würde.

Ein Vergleich der hier erzielten Ergebnisse mit denen der Vergleichsstudien konnte nicht angestellt werden, da keine entsprechenden Arbeiten vorlagen, in denen vier Klassen unter gleichen Voraussetzungen untersucht wurden. Es wurden aber zwei Thesen aus der Literatur einbezogen. Zum einen wurde die bei van Norden genannte These Aepkers und Liebigs, dass exploratorischer Unterricht stärker zu einer positiven Nachhaltigkeit beitrage als expositorischer Unterricht²⁷⁰, durch die gewonnenen Ergebnisse widerlegt, da der Gesamtvergleich ein eher ausgeglichenes Bild zeichnete und keine der beiden Unterrichtsformen eine signifikant positivere Beeinflussung vorweisen konnte. Zum anderen wurde auch die ebenfalls bei van Norden genannte These Nebers, von Borries‘ und Liebigs widerlegt, dass leistungsschwache SuS durch exploratorischen Unterricht benachteiligt würden und hier nur die leistungsstarken SuS profitieren würden²⁷¹. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass im leistungsspezifischen Vergleich kein Unterschied bezüglich der Beeinflussung durch die beiden Unterrichtsstile festzustellen ist.

6. Vergleich der einzelnen Klassen:

Durch den Vergleich aller Klassen und den Vergleich der zwei exploratorisch und expositorisch unterrichteten Klassen konnte festgestellt werden, dass sich alle vier Klassen in Bezug auf die Gesamtentwicklung der Niveaus und auch bezüglich der einzelnen Kategorien unterschiedlich und jeweils individuell entwickelten. Die Eignung für einen Vergleich wurde in der vorliegenden Studie nicht anhand der Entwicklungen festgemacht, sondern anhand der Umstände, unter denen die Entwicklungen stattgefunden haben. Diese Umstände waren bei den Klassen von 2011 und 2012 der expositorisch durchgeführter Unterricht, die gleiche Lehrperson, die gleiche Bilderreihe und die gleiche Vorgehensweise. In den Klassen von 2013 und 2015 waren es der exploratorisch durchgeführte Unterricht, zwar verschiedene

²⁷⁰ Vgl. van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 154.

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 155.

Lehrpersonen, die aber unter Aufsicht und mit Hilfe bei der Stundengestaltung durch die gleiche Lehrperson wie 2011/12 den Unterricht durchführten, die gleiche Bilderreihe und eine ähnliche, expositorische Vorgehensweise. Daher können die beiden Gruppen als Vergleichsgruppen fungieren, auch wenn die Entwicklung der narrativen Kompetenzen nicht parallel verlief.

Die zentralen Ergebnisse dieser Studie sollen abschließend als Hypothesen zusammengestellt werden und können so möglicherweise folgenden Studien für einen Vergleich dienen:

1. Innerhalb der Gesamtgruppe lässt sich in Bezug auf die Lernprogression narrativer Kompetenzen in allen Kategorien ein kurzfristig und auch nachhaltig positiver Lernerfolg durch den Geschichtsunterricht nachweisen.
2. Der Lernerfolg in Bezug auf die Zeitkompetenz A-Reihe ist eher gering, der Erfolg in Bezug auf die Zeitkompetenz B-Reihe minimal höher. Es zeigt sich ein positiver Einfluss durch den Einsatz des Zeitlineals im Unterricht.
3. Innerhalb der Zeitkompetenz A-Reihe wird auf intermediärem Niveau häufiger traditional als kritisch erzählt.
4. Die am positivsten einzustufende Entwicklung vollzieht sich in Bezug auf die kompositorische Kompetenz.
5. Innerhalb des Wissens wird zu allen Erhebungszeitpunkten kaum das elaborierte Niveau erreicht. Die Äußerung einer eigenen Meinung, eine Stellungnahme oder Bewertung historischer Ereignisse gelingt nur einem verschwindend geringen Teil der Gesamtgruppe.
6. Es gibt keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien, sie bedingen und beeinflussen einander nicht und sind frei kombinierbar.
7. Im geschlechtsspezifischen Vergleich lässt sich eine leichte Tendenz zugunsten der Jungen feststellen. Diese Einschätzung ist aber nur unter Vorbehalt zu treffen, da die Jungen schon vor der Unterrichtsreihe die etwas stärkere Lerngruppe darstellten und der Unterschied zu den Mädchen eher gering ausfällt.
8. Die Jungen konnten in Bezug auf die Entwicklung der Zeitkompetenzen A- und B-Reihe bessere Ergebnisse erzielen als die Mädchen. Es ist zu vermuten, dass Jungen durch den Einsatz des Zeitlineals besser angesprochen wurden als Mädchen.
9. Die Mädchen zeigten sich dagegen in der Entwicklung der kompositorischen Kompetenz deutlich stärker. Sie scheinen für die Entwicklung der kompositorischen Kompetenz empfänglicher zu sein als Jungen, obwohl die Ausgangslage der Jungen besser war.

10. Jungen und Mädchen scheinen durch die Themen der Unterrichtsreihen unterschiedlich beeinflusst zu werden. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu urteilen, sind Jungen besonders empfänglich für die Themen *Römisches Weltreich* und *Römer und Germanen*.
11. Leistungsstarke SuS werden kurzfristig leicht, nachhaltig aber nicht positiv durch den Geschichtsunterricht beeinflusst; leistungsschwache SuS dagegen werden kurzfristig und nachhaltig positiv beeinflusst, erreichen aber dennoch nicht die Leistungen der starken SuS.
12. Leistungsstarke SuS benötigen im Geschichtsunterricht offenbar eine andere Förderung und Forderung als leistungsschwache SuS.
13. Sowohl die Gruppe der exploratorisch unterrichteten SuS als auch die der expositorisch unterrichteten SuS verzeichnet eine kurzfristig und nachhaltig positive Lernprogression bezüglich der Gesamtentwicklung der Niveaus.
14. Die expositorisch unterrichtete Gruppe schneidet hier minimal besser ab als die Vergleichsgruppe. Dieser Befund ist aber unter Vorbehalt zu betrachten und lässt sich durch die Betrachtung der einzelnen Kategorien nicht stützen, weshalb der Schluss naheliegt, dass sich die Entwicklung der narrativen Kompetenzen unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsstil vollzieht.
15. Kategorie Wissen: Exploratorischer Unterricht scheint auf die Bildung und Äußerung einer eigenen Meinung und die Bewertung der gelernten Inhalte (in geringen Maße) positiver einzuwirken als expositorischer. Meine These wäre aber, dass dies eher den instruktiven Elementen des explorativen Unterrichts innerhalb der Gruppenarbeit zu verdanken ist.
16. Aufgrund wenig eindeutiger Ergebnisse unter Vorbehalt: Jungen können durch exploratorischen und Mädchen durch expositorischen Unterricht positiver beeinflusst werden.
17. Leistungsstarke SuS werden durch exploratorischen und expositorischen Unterricht gleichermaßen negativ beeinflusst, wogegen die schwachen SuS durch beide Unterrichtsformen gleichermaßen positiv beeinflusst werden. Der Unterrichtsstil scheint hier also keine einflussreiche Variable darzustellen.

Was die Wirkungsmöglichkeiten von Geschichtsunterricht auf die Entwicklung narrativer Kompetenzen angeht, hat sich gezeigt, dass das Zeitlineal sich positiv auf die Entwicklung der Zeitkompetenz B-Reihe ausgewirkt hat, aber weniger Einfluss auf die Entwicklung der Zeitkompetenz A-Reihe hatte. Wie in Kapitel 4 festgestellt, kann aber der Einsatz des Zeitlineals beide Zeitkompetenzen positiv beeinflussen. Es sollte also bei der Arbeit mit dem Zeitlineal stärker auf den Gegenwartsbezug hingewiesen und -gearbeitet werden. Die

kompositorische Kompetenz war schon vor den Unterrichtsreihen relativ gut ausgebildet und konnte dennoch positiv beeinflusst werden, was darauf hindeutet, dass die hier untersuchten Unterrichtsreihen durch Inhalte, Medien und Sozialformen positiv auf die Entwicklung dieser Kompetenz einwirken und kein expliziter Handlungsbedarf besteht. Bezüglich des Wissens wurde zwar auf intermediärem Niveau ein Erfolg verzeichnet, das elaborierte Niveau wurde aber zu allen Erhebungszeitpunkten kaum erreicht. Es scheint, dass, obwohl in den hier untersuchten Unterrichtsreihen explizit darauf geachtet wurde, die Fähigkeit, sich eine Meinung über historische Sachverhalte zu bilden und diese zu beurteilen und zu bewerten, nicht gefördert werden konnte. Hier müsste in folgenden Unterrichtseinheiten angesetzt werden. Mit Pandel ist zu sagen: „Um narrative Kompetenz erwerbbar zu machen, braucht der Geschichtsunterricht solche Aufgabenformate, die die Schüler dazu befähigen“²⁷². Die genauere Betrachtung solcher Aufgabenformate könnte Aufgabe einer folgenden Arbeit sein.

Zum Abschluss dieser Arbeit soll nun durch kritische Anmerkungen bezüglich des Vorgehens der Aussagewert der Ergebnisse dieser Studie eingegrenzt werden.

Zunächst muss beachtet werden, dass in der Untersuchung der Gesamtgruppe verschiedene SuS, Lehrpersonen, Unterrichtsstile und Essays zu unterschiedlichen Bilderreihen gemeinsam betrachtet wurden. Daher können diese Ergebnisse nur für einen ersten Überblick dienen. Diesem Problem wurde durch die Untersuchung unter differenzierteren Fragestellungen entgegengewirkt. Dennoch wäre es von erheblichem Vorteil für die gesamte Studie gewesen, wären die Themen der Unterrichtsreihen, die Lehrpersonen, die Bilderreihen, die jeweiligen Arbeitsaufträge zur Verschriftlichung und der Abstand zwischen der zweiten und dritten Verschriftlichung der Bilderreihe in allen vier Klassen genau gleich gewesen.

Es wurden nur die Essays derjenigen SuS in die Untersuchung einbezogen, die an allen drei Erhebungszeitpunkten anwesend waren und von denen entsprechend jeweils drei Essays vorlagen. Genau genommen dürfte man aber auch nur diejenigen SuS in die Studie einbeziehen, die an jeder einzelnen Unterrichtsstunde teilgenommen haben. Essays von Kindern, die durch Krankheit oder aus sonstigen Gründen wichtige Inhalte oder Prozesse verpasst haben, können die Ergebnisse bezüglich der Lernprogression verfälschen. Für mich, die nicht selbst an den Unterrichtsreihen teilgenommen hat, ist es im Nachhinein aber nicht möglich, solche SuS ausfindig zu machen und auszusortieren.

²⁷² Pandel, Historisches Erzählen, S. 13.

Eine weitere Frage, die gestellt werden muss, ist die nach der Motivation der SuS, ein und dieselbe Bildergeschichte dreimal zu verschriftlichen. Die Motivation mag zum ersten Erhebungszeitpunkt noch sehr hoch sein, jedoch dürfte sie zum zweiten und vor allem zum dritten Erhebungszeitpunkt erheblich sinken. Es ist gut möglich, dass die SuS im dritten Essay gar nicht mehr bereit sind, sich wirklich Mühe zu geben. Dem entsprechend könnte der Leistungsabfall im dritten Essay auch mit fehlender Motivation und nicht mit mangelnder Nachhaltigkeit der Unterrichtsreihe zu erklären sein. Ein solcher zusätzlicher Einflussfaktor war hier aber nicht überprüfbar.

Die Einschätzung zur Nachhaltigkeit durch die Analyse der Ergebnisse des dritten Essays stellt generell eine Schwierigkeit dar. Günther-Arndt und Sauer haben an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass „[...] [e]in Grundproblem solcher Studien ist, dass es empirisch fast unmöglich ist festzustellen, ob historisches Wissen innerhalb oder außerhalb des Geschichtsunterrichts erworben wurde“²⁷³. Ebenso verhält es sich in Bezug auf die Inhalte des dritten Essays. Eine weitere Verbesserung und somit eine hier attestierte positive Nachhaltigkeit durch die Unterrichtsreihe kann auch durch Eigeninitiative der SuS z.B. durch weiterführende Lektüre in den Ferien erreicht worden sein. Das würde das Ergebnis hier verfälschen, kann aber nicht überprüft werden.

Die einzelnen Kategorien und deren Unterteilung wurden von van Norden theoriebasiert entwickelt und zunächst in einem Kompetenzstrukturmodell und darüber hinaus in Form eines detaillierten Kodierleitfadens zusammengestellt. Bezüglich der Kodierung und Auswertung bereiteten die Zeitkompetenz A-Reihe und das Wissen dennoch an einigen Stellen Schwierigkeiten. In der A-Reihe gestaltete sich die Unterscheidung des traditionellen und kritischen Erzählens auf intermediärem Niveau sprachlich umständlich im Vergleich zum basalen und elaborierten Niveau. Hier sollte nach einer weniger umständlichen Lösung gesucht werden. Bezüglich des Wissens ergaben sich gleich zwei Schwierigkeiten. Zunächst stellt sich die Frage, ob das elaborierte Niveau wirklich mit dem der anderen Kategorien zu vergleichen ist, da die Untersuchung gezeigt hat, dass die SuS dieses Niveau zu einem sehr großen Teil nicht erreichen. Innerhalb der als besonders schwierig zu erreichen eingestuften Zeitkompetenzen wird viel häufiger das elaborierte Niveau erreicht als das elaborierte Niveau in der Wissenskategorie. Ist dieses im Kodierleitfaden evtl. zu abstrakt dargestellt, sodass die Kodierer das elaborierte Niveau in den Texten nicht als solches erkennen, oder erreichen die SuS dieses Niveau wirklich nicht? Darüber hinaus empfand ich die Texte derjenigen SuS, in

²⁷³ Günther-Arndt/Sauer, Einführung, S. 13.

denen historische Ereignisse als schlimm oder schrecklich bezeichnet wurden, im Gesamteindruck als wenig elaboriert, und es fiel schwer, diese dann mit W3 zu kodieren. Möglicherweise wäre eine Modifizierung bzw. Präzisierung des Kodierleitfadens von Vorteil. Die zweite Schwierigkeit bereitete der Umstand, dass die SuS zumindest ab 2013 im ersten Essay eigentlich immer das intermediäre Niveau in der Wissenskategorie erreichten, da sie fast immer etwas über das Kolosseum und die früheren Gladiatorenspiele wussten, was über die Bilderreihe hinausging. Entsprechen ist durch nur eine höchstmögliche Kodierung dann kein Wissenszuwachs im zweiten und dritten Essay zu verzeichnen, obwohl doch viel mehr Wissen da ist, aber W3 dieses eben nicht spiegelt. Somit bleiben die SuS konstant auf W2. Für die anderen Kategorien ist es eine sehr gute Lösung, nur einen Satz zu kodieren. Im Rahmen der Wissenskategorie bietet sich meines Erachtens entweder eine quantitative Ebene des Wissenszuwachses oder eine Modifizierung des elaborierten Niveaus mit Tendenz zu Zweiterem an.

Darüber hinaus herrschten einige Unklarheiten bezüglich der Kodierung einzelner Essays. War eine verfasste Geschichte komplett erfunden, so konnte meines Erachtens eigentlich kein Satz mit B1 kodiert werden, da auch kein Satz dazu passte, da nicht von dem, war war, sondern von Phantasie gesprochen wurde. Weil aber eine Kodierung erfolgen musste, wurde entsprechend irgendeiner der Sätze mit B1 kodiert, auch wenn er nicht den im Kodierleitfaden festgelegten Anforderungen entsprach. Würde man nun z.B. eine Beispielsammlung für alle B1 kodierten Sätze erstellen wollen, wäre dieser Satz nicht aussagekräftig. Demnach ist diese Kodierung einzelner Beispielsätze in atlas.ti für Außenstehende sehr schwer nachvollziehbar und müsste, wenn möglich, noch konkretisiert werden. Im Kodierleitfaden oder an anderer exponierter Stelle müsste dementsprechend aufgenommen werden, wie generell mit Phantasiegeschichten innerhalb der Essays umzugehen ist, also wie solche zu kodieren sind, um einen Vergleich zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mir selbst einen adäquaten Umgang mit solchen Essays überlegt, dieser müsste aber für folgende Studien vereinheitlicht werden.

Ein Vergleich zu anderen Studien gestaltete sich dahingehend schwierig, dass der Kodierleitfaden von Nordens über Jahre kontinuierlich modifiziert wurde und somit keine Vergleichsstudie exakt den gleichen Kodierleitfaden verwendete. Darüber hinaus muss bei jeder Studie beachtet werden, dass trotz Kompetenzstrukturmodell, Kodierleitfaden und der computergestützten Auswertung mit atlas.ti ein gewisser Grad an Subjektivität des Kodierers besteht. Auch wenn innerhalb einer Arbeit eine Intercoderreliabilität hergestellt wurde, heißt

das nicht, dass diese auch zwischen zwei verschiedenen Arbeiten herrscht. In einer anderen Arbeit wurde evtl. viel strenger bzw. weniger streng kodiert, was zu verfälschten Ergebnissen führen muss.

Besonders ernüchternd bezüglich des Vergleichs zu anderen Studien war aber, dass lediglich die Ergebnisse der Korrelation der Kompetenzen und der leistungsspezifischen Untersuchung durch den Vergleich bestätigt werden konnte. Die anderen Vergleiche ergaben eine hohe Individualität der Ergebnisse einer jeden Studie und damit einer jeden untersuchten Gruppe. Die wiederholte Aufzählung der eigenen Ergebnisse und der abweichenden Ergebnisse waren zum einen ermüdend und zum anderen wenig zielführend, vor allem da sie sich zum Teil in Bezug auf die dort untersuchten Altersgruppen und in allen Fällen bezüglich der Themen der Unterrichtseinheiten von dieser Studie unterschieden. Meines Erachtens wäre ein Vergleich mit anderen Studien erst dann wirklich sinnvoll, wenn die Vergleichsstudien ebenfalls Kohortenstudien, entweder zum gleichen Thema oder bezüglich gleicher Altersgruppen, darstellen würden.

Dennoch konnte durch diese Studie die Wirkungsmöglichkeit von Geschichtsunterricht auf eine positive Entwicklung der narrativen Kompetenzen von SuS bestätigt werden. Darüber hinaus können die Ergebnisse dieser Studie unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen als weitgehend repräsentativ gelten und als Anknüpfungspunkt für weitere Studien dienen.

7. Quellen- und Literaturverzeichnis

Literatur:

Angvik, Magne and v. Borries, Bodo (Eds.): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description, Volume B: Documentation (containing the Database on CD-ROM), Hamburg 1997.

Appel, Hans-Peter, Möglichkeiten der erzähltheoretischen Analyse von Geschichtsunterricht - Ein Beispiel aus dem Unterricht einer 10. Hauptschulklasse, in: *Geschichtsdidaktik* 12, 2/1987, S. 177-185.

Appel, Hans-Peter/Lorenzen, Thomas, Traditionale Sinnbildung im Geschichtsunterricht - Strukturen und Funktionen, didaktische Möglichkeiten und Probleme, in: *Geschichtsdidaktik* 10, 3/1985, S. 273-277.

Barricelli, Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Bernhardt, Markus, Bildwahrnehmung und Bildungsstandards. Ein qualitatives empirisches Forschungsprojekt an der Universität Kassel zur Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 2), Bern 2009, S. 208-218.

Boueke, Dietrich et. al., Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München 1995.

Cavalli, Alessandro, Zeiterfahrungen von Jugendlichen, in: Rainer Zoll (Hg.), Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit, Frankfurt 1988, S. 387-404.

Fröhlich, Klaus, Anmerkung zum Typus der kritischen Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: *Geschichtsdidaktik* 10, 3/1985, S. 289-294.

Fröhlich, Klaus, Narrativität im Geschichtsunterricht oder: Die Geschichtserzählung vom Kopf des Lehrers auf Schülerfüße stellen, in: Horst Walter Blanke/Friedrich Jaeger/Thomas Sandkühler (Hg.), *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*, Köln/Weimar/Wien 1998, S. 165-178.

Gautschi, Peter, Geschichtsunterricht erforschen - eine aktuelle Notwendigkeit, in: Peter Gautschi et. al. (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, 1. Aufl., Bern 2007, S. 21-59.

Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael, Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge, in: Hilke Günther-Arndt, Michael Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14)*, Berlin 2006, S. 7-28.

Häder, Michael, Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewußtseins, in: *ZUMA Nachrichten* 20, 1996, 39, S. 17-44.

Hasberg, Wolfgang, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*. 2 Bände, Neuried 2001.

Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice, Einleitung, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»* (*Geschichtsdidaktik heute*, Bd. 2), Bern 2009, S. 9-17.

Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice, Einleitung, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*, Bern 2013, S. 9-18.

Jeismann, Karl-Ernst et. al., Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewußtseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile (Studien zur Didaktik, Bd. 4), Paderborn 1987.

Klose, Dagmar, Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 12), Hamburg 2004.

Klose, Dagmar, Zur Diagnostik von Bedingungen historischen Lernens in verschiedenen Entwicklungsstufen und einige curriculare Schlußfolgerungen, in: Hans Süßmuth (Hg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland: auf der Suche nach Neuorientierung, Bd.1, Baden-Baden 1991, S. 196-210.

Klose, Dagmar/Beetz, Petra, Klios Kinder werden flügge - Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 25), Hamburg 2005.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2007.

Lange, Kristina, Historisches Bildverstehen empirisch untersuchen. Methodische Überlegungen am Beispiel eines Einzelfalles, in: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 2), Bern 2009, S. 196-207.

Lange, Kristina, Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 7), Berlin 2011.

Martens, Matthias, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von

Geschichte, Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Bd. 1, Konferenz für Geschichtsdidaktik, Göttingen 2010.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel 2010¹¹.

Mayring, Philipp/Brunner, Eva, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 2013⁴, S. 323-333.

Pandel, Hans-Jürgen, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, 2/1987, S. 130-142.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2013.

Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen), 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007.

Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2010.

Pandel, Hans-Jürgen, Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2005, S. 387-404.

Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

Rüsen, Jörn, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I: Formen und Prozesse, in: *Geschichtsdidaktik* 10, 3/1985, S. 249-265.

Rüsen, Jörn, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II: Empirie, Normativität, Pragmatik, in: *Geschichtsdidaktik* 12, 1/1987, S. 15-27.

Rüsen, Jörn, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden (Forum Historisches Lernen), 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.

Rüsen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Klaus Bergmann et. al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

Rüsen, Jörn, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Weimar/Wien 1994.

Rüsen, Jörn, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main 1990.

Sauer, Michael, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 7. aktual. u. erw. Aufl., Seelze-Velber 2008.

Schmidt, Hans-Günter, „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe 1 (Unter und Mittelstufe), in: *Geschichtsdidaktik* 12, 1/1987, S. 28-35.

Schmidt, Hans-Günter, Exemplarisches historisches Erzählen, in: *Geschichtsdidaktik* 10, 3/1985, S. 279-287.

van Norden, Jörg, Geschichte ist Narration, in: Peter Gautschi/Tilman Rhode-Jüchtern u.a. (Hg.), *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaft*. Jahrgang 4, Heft 2 Narration, Schwalbach 2013, S. 20-35.

van Norden, Jörg, Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos - theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte. Forschung und Wissenschaft, Bd. 49), Berlin 2014.

van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Freiburg 2011.

von Borries, Bodo, Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung (2003), in: Bodo von Borries, Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2004, S. 138-168.

von Borries, Bodo, Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

von Borries, Bodo, Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

von Borries, Bodo, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

von Borries, Bodo, Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992.

von Borries, Bodo/Lehmann, Rainer H., Geschichtsbewußtsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. Empirische Befunde einer quantitativen Pilotstudie, in: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991, S. 121-220.

von Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.), Geschichtsbewußtsein empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991.

von Borries, Bodo/Rüsen, Jörn et. al., Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien, Pfaffenweiler 1994.

Vörös-Rademacher, Hildegard, Was heißt: Geschichte genetisch erzählen können?, in: Geschichtsdidaktik 10, 3/1985, S. 295-299.

Internetquellen:

Bartsch, Linda, Praktikumsbericht (Lernprogression), Bielefeld 2015, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_zur_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

Franke, Benjamin/Franke, Simon, Schülergesteuertes vs. lehrergesteuertes Lernen im Geschichtsunterricht, Eine vergleichende Untersuchung zweier Unterrichtsreihen in der Sek. I, Bielefeld 2013, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Fallstudie-Franke-Franke.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Franke, Benjamin/Franke, Simon/Koke, Katrin, Instruktive versus konstruktive Lehrmethoden im Geschichtsunterricht. Empirische Untersuchung eines Schulbesuchs am Hans-Ehrenberg-Gymnasium, Bielefeld 2012, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Franke_Franke_Koke.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

Geschichtskultur in der Region, Das Portal „Geschichte in der Region“, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/portal/index.html> (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Geschichtskultur in der Region, Didaktische Konzepte und Diskussionen, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html> (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Grund, Anne Marika/Hülsegge, Sina Marie, Empirische Untersuchung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse, Thema: Römer und Germanen, Bielefeld 2013, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/HA-Empirische-Untersuchung-des-Lernerfolgs-im-Geschichtsunterricht-einer-6.-Klasse.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Halstenberg, Jan Henrik, Lernerfolg durch offenen Geschichtsunterricht? Analyse einer Unterrichtsreihe zum Thema "Das Römische Reich", Bielefeld 2012, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA-Halstenberg.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Hohendorf, Stefanie, „... denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

Hohendorf, Stephanie/Fiedler, Nicolas/Weiß, Pascal, Empirische Studie zur Geschichtsdidaktik, Bielefeld 2013, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Hohendorf_Fiedler_Weiss-Empirische-Studie_Bielefeld-2013.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2011/WEB_Beschreibung_der_Standorttypen.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, 4. Abiturprüfung, URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Mersch, Lea, „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf (letzter Zugriff: 26.08.15).

Möllenkamp, Mareike, Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Schürenberg, Wanda, „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

Siehoff, Miriam Noel, Der Konstruktivismus auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung zur Lernprogression in der Sekundarstufe I, Bielefeld 2011, URL: http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/siehoff_konstruktivismus_2011.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2015).

Trockels, Simeon/Zimmermann, Malte, Analyse zum Lernfortschritt in einer 6. Klasse, Bielefeld 2012, URL: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/STrockels-MZimmermann.pdf> (letzter Zugriff: 26.08.15).

van Norden, Jörg, Lob eines narrativen Konstruktivismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60, 12/2009, S. 734-741, URL: <http://www.uni->

bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/vannorden_konstruktivismus_2009.pdf
(letzter Zugriff: 26.08.2015).