

30.06.2016

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaften, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichte
Seminar:
Dozent: Jörg van Norden

Vergleichende Studie zur Lernprogression bei selbsterarbeitenden und lehrerzentrierten Unterrichtsreihen im gymnasialen Geschichtsunterricht

Perspektiven von Instruktion und Konstruktion als Methode

Umfang dieser Arbeit: 26 Seiten (ohne Anhang)

Vorgelegt von:
André Peter Strobel (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5., 6.)

Simon Hendrik Temme (1, 2, 3, 4.5)

Inhaltsverzeichnis

1. Einführende Bemerkungen	3
2. Zur methodischen Vorgehensweise	5
3. Überblick über die Unterrichtsreihen	8
4. Datenauswertung	10
4.1 Gegenwartsbezug (A-Reihe)	11
4.2 Historische Chronologie (B-Reihe)	13
4.3 Wissen (W-Reihe)	14
4.4 Komposition (K-Reihe)	15
4.5 Lernprogression stärkerer und schwächerer Schülerinnen und Schüler im Vergleich	16
5. Vergleichende Analyse der beiden Unterrichtsreihen	22
6. Schlussbemerkungen	24
7.1 Literaturverzeichnis	26
7.2 Abbildungsverzeichnis	26
8. Anhang	27
8.1 Bilderreihe	27
8.2 Kodierleitfaden 2016 7b	28

1. Einführende Bemerkungen

Die Idee zu der vergleichenden Studie, die im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie der Universität Bielefeld durchgeführt wurde, ist im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung entstanden, ob sich für den gymnasialen Geschichtsunterricht lehrerzentrierte, geschlossene oder selbsterarbeitende, offene Unterrichtsformen besser eignen, um einen möglichst großen Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen. Die Untersuchung fügt sich damit nahtlos ein in die Diskussion um Chancen und Grenzen konstruktivistischer Unterrichtsformen und ist als Beitrag zu diesem Problemfeld zu verstehen.¹ Das Ziel ist, die erreichten Kompetenzziele in einer lehrer-, sowie einer schülerzentriert unterrichteten Reihe gegenüberzustellen, sodass trotz der relativ geringen betrachteten Datenmenge vorsichtige Hypothesen über die Wirksamkeit der beiden Methoden aufgestellt werden können.

Die beiden Reihen wurden über einen Zeitraum von etwa drei Monaten an einem Gymnasium in einer siebten Klasse insgesamt elf Doppelstunden lang unterrichtet. Da Geschichtsunterricht an der betroffenen Schule im siebten Schuljahr zweistündig gegeben wird, stand ein wöchentlicher Termin zur Verfügung. Zunächst leitete ein Universitätsdozent die erste, fünf Doppelstunden umfassende Reihe zum Thema Christen und Muslime, wobei insbesondere das Verhältnis der religiösen Gruppen im Mittelalter im Mittelpunkt stand. Einen wesentlichen Bestandteil bildete eine Freiarbeit in Gruppen mit Präsentation und Bewertung der Ergebnisse, die fast drei Doppelstunden in Anspruch nahm. Die zweite Reihe zum Thema Grundherrschaft und Bauernkrieg wurde über sechs Doppelstunden abwechselnd von mehreren Studierenden abgehalten, vorrangig im Teamteaching. Ein besonderer inhaltlicher Schwerpunkt war das Prinzip Hörigkeit im Hinblick darauf, wie ein freier Bauer Höriger wurde, wie sich das Abhängigkeitsverhältnis gestaltete und wie die Grundherrschaft in eine Krise gelangte.

Die Analyse der gesammelten Daten konzentriert sich auf die lehrerzentriert unterrichtete zweite Reihe. Das Material für die Auswertung der Reihe Grundherrschaft und Bauernkrieg besteht aus Essays der Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der beiden Unterrichtsreihen angefertigt wurden. Jede Teilnehmerin und

¹ Vgl. Rohlfses, Joachim, Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60.12, 2009, S. 707-719.

jeder Teilnehmer schrieb drei Essays, wofür je zwanzig Minuten angesetzt waren. Dabei wurde der erste Essay zu Beginn, der zweite am Ende und der dritte sechs Wochen nach Ende der Reihe zu einer jeweils unveränderten Aufgabenstellung verfasst. Die Schülerinnen und Schüler wurden darum gebeten, sechs nach thematischen Gesichtspunkten ausgewählte Bilder zu einem zusammenhängenden Text zu verschriftlichen.² Das Verfahren hatten die Lernenden bereits in der zuvor durchgeführten Reihe zum Thema Christen und Muslime kennengelernt, jedoch bei ähnlicher Aufgabenstellung nicht über unterstützende Bilder verfügt. Den Schülerinnen und Schülern wurde vorher versichert, dass die Leistung beim Verfassen der Essays keine Auswirkungen auf ihre Gesamtnote in dem Halbjahr haben würde. Die Klasse besteht aus 28 Schülerinnen und Schülern, acht Jungen und 18 Mädchen. Zwei Schülerinnen und Schüler haben nur zwei der drei Essays angefertigt und werden daher nicht in die Auswertung aufgenommen, sodass das untersuchte Material sich aus insgesamt nur 78 statt 84 Essays zusammensetzt. Die Analyse der Daten und Erstellung der Diagramme erfolgte digital mit den Programmen atlas.ti und Microsoft Excel. Bei der Untersuchung wurde besonders betrachtet, ob sich Lernprogression bemerkbar macht, also inwieweit im Essay am Ende der Reihe eine Verbesserung zu erkennen ist, und ob sich sechs Wochen nach Abschluss der Unterrichtsreihe ein Lernfortschritt im Vergleich zum ersten Essays zeigt, also inwieweit das erlangte Wissen dauerhaft ist.

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert, indem die Arbeit mit dem Programm atlas.ti und das Verfahren bei der Bewertung der Essays erklärt werden. Im Anschluss folgt ein kurzer Überblick über die beiden Unterrichtsreihen zu den Themen Christen und Muslime sowie Grundherrschaft und Bauernkrieg. Danach wird auf dieser Grundlage die eigentliche Auswertung der zweiten Reihe vorgestellt. Auf eine Präsentation der Ergebnisse der ganzen Klasse folgen aspektorientierte Ausführungen zu den Ergebnissen schwacher und starker Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Die Gegenüberstellung der Erkenntnisse aus der Reihe Christen und Muslime und ein Fazit zur Wirksamkeit offener und geschlossener Unterrichtsformen schließen die Untersuchung ab. Im Anhang wurden alle Essays und Diagramme der zweiten Unterrichtsreihe sowie ein Kodierleitfaden beigefügt, nach dem die Essays bewertet wurden.

² Siehe Anhang S. 27.

2. Zur methodischen Vorgehensweise

Nachdem der dritte Essay verfasst worden war, begann der Arbeitsprozess damit, dass die handschriftlich vorliegenden Schriftstücke digitalisiert wurden. Es wurde besonders darauf geachtet, dass alle Grammatik-, Zeichen-, Rechtschreib- und sonstigen Fehler ebenso wie Überschriften und Nebenbemerkungen ohne Ausnahme übernommen wurden, um eine möglichst authentische Untersuchung zu ermöglichen. Danach wurden die Essays zunächst anonymisiert, dann aber durch die Kennzeichnung 2016b7b1-28m/w1-3 systematisiert. Die erste Zahl weist auf das Jahr 2016 hin, in dem die Essays geschrieben wurden. Die Kennzeichnung b zeigt an, dass es sich um die zweite Untersuchung handelt. Dementsprechend wurden die Dateien der Reihe Christen und Muslime mit 2015a gekennzeichnet. 7b verweist auf die Klasse, die betrachtet wurde. Die folgende Zahl ist die Nummer der Schülerin oder des Schülers in der alphabetisch sortierten Klassenliste. Daran schließt sich der Buchstabe w für weiblich, beziehungsweise m für männlich an. Da 12w und 21w nur zwei Essays verfasst haben, sodass die in den einführenden Bemerkungen formulierten Ziele der Untersuchung, Lernprogression und dauerhaftem Lernfortschritt zu messen, nicht erreicht werden können, werden 2016b7b12w1-3 und 2016b7b21w1-3 nicht ausgewertet. Die abschließende Nummerierung 1-3 macht deutlich, um welchen der drei Essays es sich handelt. Würde man also beispielsweise einen Essay mit 2016b7b5w2 kennzeichnen, würde das bedeuten, es wäre der Essay des zweiten Durchgangs der zweiten Untersuchung, durchgeführt im Jahr 2016 in der Klasse 7b, geschrieben von einer Schülerin, die an fünfter Stelle in der Klassenliste steht.

Die Essays der Schülerinnen und Schüler werden mithilfe von vier verschiedenen Kodegruppen bewertet, die in jeweils drei, bzw. vier unterschiedliche Kompetenzstufen aufgefächert sind.³ Die Unterteilung in die verschiedenen Niveaus orientiert sich an der Staffelung in die drei Aufgabenbereiche Beschreibung (AFB I), Erläuterung (AFB II) und Urteil (AFB III).⁴ Kodiert wird immer nur die höchste Stufe. Das bedeutet, dass auch wenn beispielsweise fünf Sätze mit dem niedrigsten, ein Satz

³ Weitere Erläuterungen lassen sich dem Kodierleitfaden entnehmen, der dem Anhang beigelegt ist, vgl. S. 28ff. Die Struktur des Kodierleitfadens folgt Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. akt. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel 2010.

⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, 1. Aufl. Frechen 2007 (=http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf, letzter Zugriff am 22.6.2016).

aber mit dem höchsten Niveau kodiert werden kann, dennoch das höchste Niveau kodiert wird. Außerdem wird für jede der vier Kodegruppen zum Gegenwartsbezug, zur Chronologie, zur Komposition und zum Wissen immer mindestens die niedrigste Stufe kodiert.

Zunächst wird mit zwei Kodegruppen die Zeitkompetenz beurteilt. Die erste Ebene bezieht sich auf die Bewertung des Gegenwartsbezuges, die in die qualitativ gegliederten Stufen entrücktes Erzählen (A.1), traditionales Erzählen (A2.1), kritisches Erzählen (A2.2) und genetisches Erzählen (A3) unterteilt ist. Entrücktes Erzählen meint, dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler nicht mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt werden: „Die Bauern wurden hingerichtet, aufgespist und aufgestellt. Ende.“⁵ Traditionales Erzählen heißt, dass Ereignisse, Strukturen oder Prozesse der Vergangenheit auch heute noch vorliegen und positiv zu bewerten sind: „Noch heute gibt es umzüge die an den Bauernkrieg gedenken.“⁶ Kritisches Erzählen bedeutet, dass ein Gegenwartsbezug in Abgrenzung zum Vergangenen vorgenommen wird, das Geschehene als negativ angesehen wird: „Heute ist es aber anders heute gibt es die Demokratie wieder und das ist auch gut so.“⁷ Wenn genetisch erzählt wird, werden die Perspektiven des traditionellen und kritischen Erzählens abwägend miteinbezogen und kritisch beurteilt: „Bauern mussten Abgaben leisten. Jetzt ist das allerdings nicht mehr so "Wer Bauern quält, wird nicht gewählt" Bauern leben heute nicht mehr in Gefahr. Sie haben ein ruhiges Leben. Allerdings nicht in jedem Land in Afrika fürchten Bauern um die Ernte aber gefoltert werden sie nicht mehr.“⁸ Geschehenes wird multiperspektivisch und multikausal betrachtet.⁹

Die zweite Ebene der Zeitkompetenz bezieht sich darauf, wie historisch erzählt wird. Auf der niedrigsten Stufe wird Geschehenes unverbunden aufgeführt, ohne die zeitliche Abfolge deutlich zu machen (B1): „Die Bauern werden auf dem Bild unter Recht heftig hart gerapet weil die Adeligen sie besiegt gemacht haben und unten in der mitte protestieren die Leute für Demokratie und auf einem Schild steht: Wer Bauern quält wird nicht gewählt.“¹⁰ Auf der zweiten Stufe wird die Chronologie der Ereignisse

⁵ 2016b7b25w2.

⁶ 2016b7b13w2.

⁷ 2016b7b20w2.

⁸ 2016b7b5w2.

⁹ Die Ausführungen über Dimensionen historischen Erzählens folgen Rösen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Klaus Bergmann u.a. (Hgg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

¹⁰ 2016b7b2m2.

erkennbar gemacht (B2): „Früher haben die Neandertaler Bären gegessen und wenn dass essen knapp wurde haben sie sich gegenseitig gegessen sie haben sich frühe Häuser gebaut und viezuch angebaut. Dann irgendwann wurde ein Grundherr erwählt den musste man alles geben damit man arm ist und nichts hatte.“¹¹ Um die höchste Stufe zu erreichen, muss die Dauer der Geschehnisse beurteilt werden (B3): „Doch bald kam eine lange Dürrezeit und die Ernte vertrocknete.“¹²

Danach wurde die kompositorische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler bewertet. Ein Text kann geschrieben werden, indem Aussagen nicht verknüpft werden (K1): „Die Menschen hatten früher eine Vorstellung dass sich alle umbringen und essen. Dann haben alle adliegen die Bauern umgebracht und sich ein tolles essen hervorgezaubert. Dann gab es das Motto wer bauern quält (also isst, misshandelt, schlägt, quält und ihnen alles wegnimmt) wird nicht gewählt.“¹³ Es kann aber auch ein Essays verfasst werden, indem Aussagen sinnvoll miteinander verbunden werden (K2): „Inder Steinzeit siet man wie jmd auf nem Baum steht und die unteren Leute und Bär mit großen Steinen abwerfen will damit sie sterben weil sie sie bedrohen.“¹⁴ Kompositorische Kompetenz der höchsten Stufe wird nachgewiesen, wenn Aussagen abwägend, widersprüchlich und ambivalent in Beziehung gesetzt werden (K3): „Martin Luther war ihnen wohlgesandt, doch eines Tages waren die Bauern so sauer auf die Adeligen, dass sie sie einen nach dem anderen abschlachteten.“¹⁵

Abschließend wird die Wissenskompetenz beurteilt. Die erste Stufe wird kodiert, wenn wenig, sporadisches oder beschreibendes Wissen nachzuweisen ist (W1): „Jedoch sit man auf dem Bild oben rechts wie sich die Bauer widersetzen und auch gewinnen.“¹⁶ Die zweite Stufe ist erreicht, sobald erläuternde, zusätzliche Informationen gegeben werden (W2): „Früher lebten die freien Bauern mit Familie und Vieh in einem Haus und mussten regelmäßig zum Ting. Der Grundherr bot ihnen an, dass sie ihm Abgaben leisten, und sie dafür nicht mehr zum Ting gehen mussten und Schutz von ihm bekamen.“¹⁷ Nur wenn Geschehnisse subjektiv als gut oder schlecht beurteilt werden, liegt die dritte Stufe vor (W3): „Sie waren viel zu

¹¹ 2016b7b24w2.

¹² 2016b7b4w2.

¹³ 2016b7b2m2.

¹⁴ 2016b7b8m2.

¹⁵ 2016b7b20w2.

¹⁶ 2016b7b8m2.

¹⁷ 2016b7b26w2.

Unterlegen. Die Adeligen hatten vernünftige Waffen und Rüstung, während die Bauern mit Mistgabel, Schaufel und Sense bewaffnet waren. Doch auch wenn sie zu der Zeit zum Schwert gegriffen hatten wurde es danach besser.“¹⁸

Die Essays wurden durch die Funktionen des Programms atlas.ti mit den hier erläuterten Codes versehen. Weil das Kodieren der 78 Essays zwischen den Verfassern dieser Arbeit gleichmäßig aufgeteilt werden sollte, erfolgte zuvor jeweils die Analyse eines geringen, identischen Datensatzes¹⁹, um die Interkoder-Reliabilität sicherzustellen, also signifikante Abweichungen beim Kodieren zu vermeiden.

3. Überblick über die Unterrichtsreihen

In der ersten Doppelstunde der schülerzentriert unterrichteten Reihe Christen und Muslime wurde durch das Medium Zeitlineal in die Reihe eingeführt, das dauerhaft im Klassenzimmer aufgehängt wurde. Die Arbeit mit dem Zeitlineal, bestückt mit thematisch passenden und sukzessive ergänzten Stichwortkarten, begleitete die Schülerinnen und Schüler nicht nur während der ersten, sondern auch während der zweiten Reihe. Die Themen der Reihe Grundherrschaft und Bauernkrieg wurden jedoch nicht durch Stichwortkarten, sondern durch dieselben Visualisierungen auf dem Zeitstrahl vertreten, auf deren Grundlage die dieser Auswertung zugrundeliegenden Essays der zweiten Reihe geschrieben werden sollten.²⁰ Im Zuge dessen wurden allerdings die Karten zu Christen und Muslimen entfernt, dafür mit Fortschreiten der Reihe Informationen zu Grundherrschaft und Bauernkrieg hinzugefügt. Eine von den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Stichwortkarte der ersten Unterrichtsreihe verblieb jedoch über den gesamten Zeitraum am Zeitlineal.²¹ Während die insgesamt sechs Essays verfasst werden sollten, wurden die Karten von der Zeitleiste entfernt, danach aber wieder aufgehängt. Nach einem kurzen Intermezzo, einer Doppelstunde zum weißen Elefanten Karls des Großen, wurden die verbliebenen Stunden nahezu vollständig für eine Freiarbeit investiert. Nachdem die Klasse sich selbstständig in Gruppen eingeteilt hatte, durfte aus einer vorgegebenen Liste ein

¹⁸ 2016b7b27w2.

¹⁹ Der gemeinsam kodierte Datensatz entspricht etwa 10% (neun Essays).

²⁰ Bilderreihe vgl. Anhang S. 27.

²¹ Für eine Erläuterung der Funktion und Legitimation der Zeitleiste im Geschichtsunterricht vgl. Sauer, Michael, Die Zeitleiste, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hgg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 6. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 211-222.

Thema ausgewählt werden, zu dem mit Hilfe eigenständig zu organisierender und zu beschaffender Materialien ein Lernplakat erstellt werden sollte. Zur Verfügung standen beispielsweise die Themen Kreuzzüge, Musik als Propagandamittel, 700 Jahre muslimische Herrschaft in Spanien und Kampf um Byzanz. Die Bewertungskriterien wurden vor Beginn der Bearbeitungszeit offengelegt und erklärt. Einige Themenbereiche wurden mehrfach ausgewählt, während sich dagegen für andere keine der Gruppen entschied. Daher entschloss sich die Lehrperson dazu, die Kreuzzüge mit einem eigenen Lernplakat vorzustellen. Nach Ablauf der Bearbeitungszeit sollten die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung zweier Plakate einen Text verfassen, der die Geschichte der Muslime damals, heute und morgen erzählt. Die beiden Arbeitsergebnisse wurden abschließend bewertet.

Die zweite Unterrichtsreihe Grundherrschaft und Bauernkrieg wurde durch eine thematische Einführung eingeleitet, gestützt auf das Medium Zeitlineal. Danach wurde das Konzept Hörigkeit behandelt, indem den Schülerinnen und Schülern anhand eines Hörspiels eine Vorstellung vermittelt wurde, weshalb ein freier Bauer hörig werden konnte oder wollte. Es wurde das Ziel formuliert, die Nachteile, aber auch besonders die Vorzüge des Lebens als Unfreier deutlich zu machen. Diese Ambivalenz griffen die Schülerinnen und Schüler teilweise in den Essays wieder auf.²² In den folgenden Doppelstunden wurden die Inhalte der Grundherrschaft mit ihrer Krise, die im Bauernkrieg resultierte, weiter vertieft. Eine ergänzende Perspektive sollte vermittelt werden, indem der Bauernkrieg im Zusammenhang mit Reformation und insbesondere Luthers Haltung dazu betrachtet wurde. Im Gegensatz zu Christen und Muslime wurde die zweite Unterrichtsreihe so konzipiert, dass keine selbsterarbeitend-konstruktivistische, offene Freiarbeit Bestandteil war.

²² Vgl. z.B. 2016b7b14m2 und 2016b7b11m2.

4. Datenauswertung

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden. Dabei werden jeweils die einzelnen Merkmale, also Gegenwartsbezug, Komposition, zeitlicher Bezug und Wissen betrachtet und die Ergebnisse analysiert. Bei der Interpretation der einzelnen Ergebnisse soll die Entstehung der Resultate zu erklärt und auf mögliche Probleme in der Datenerhebung und eventuelle Fehler in der Unterrichtsgestaltung eingegangen werden.

Spalte1	Essay 1	Essay 2	Essay 3	SUMME:
A1	19	16	19	54
A2.1	2	2	3	7
A2.2	4	7	4	15
A3	1	1	0	2
B1	13	6	6	25
B2	11	12	15	38
B3	2	8	5	15
K1	4	1	6	11
K2	9	6	5	20
K3	13	19	15	47
W1	7	2	4	13
W2	15	17	19	51
W3	4	7	3	14
Niveau 1	43	25	35	103
Niveau 2	41	44	46	131
Niveau 3	20	35	23	78

Abbildung 1: Tabelle Daten der gesamten Klasse

4.1 Gegenwartsbezug (A-Reihe)

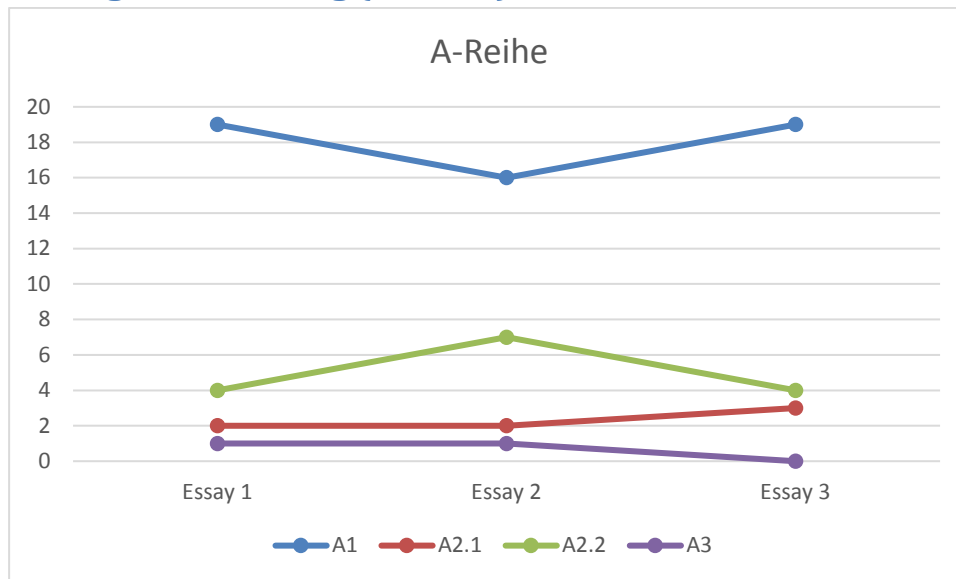


Abbildung 2: A-Reihe gesamte Klasse

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Gegenwartsbezug sind nicht sehr zufrieden stellend. Es fällt auf, dass es zwischen dem ersten, zweiten und dritten Essay der Schülerinnen und Schüler kaum feststellbare Unterschiede gibt. So erreichten 19 Lernende im ersten Aufsatz das A1-Niveau, was 73 % entspricht, also fast drei Viertel der Klasse. Das A2.1-Niveau erreichten im ersten Essay zwei, das A2.2 Niveau vier Schülerinnen und Schüler. Das höchste Niveau (A3) erreichte im ersten Essay ein Schüler. Im zweiten Essay ist, bezogen auf den Gegenwartsbezug, eine leichte Verbesserung zu beobachten. So befanden sich nur noch 16 Schüler auf dem A1-Niveau, was aber immer noch 61,5 % ausmacht. Beim Niveau A2.1 gab es keine Veränderungen. Auf dem Level A2.2 gab es Verbesserungen, da nun vier Schülerinnen und Schüler mehr dieses Niveau erreichten. Ebenso wie im ersten Aufsatz erreichte ein Schüler das A3-Niveau. Im dritten Essay wurde ein ähnliches Ergebnis wie im ersten erreicht, bzw. machte sich eine minimale Verschlechterung bemerkbar, da keine Schülerin und kein Schüler mehr das A3-Niveau erreichte, dafür aber ein Kind mehr das A2.2-Niveau erlangen konnte.

In der gesamten Auswertung der Lernprogression ist beim Gegenwartsbezug festzuhalten, dass der Gegenwartsbezug das schlechteste Ergebnis aller Kodiermerkmale erzielte. So wurde bezogen auf die gesamte Anzahl von 78 Essays von den Schülerinnen und Schülern in 54 Essays kein Gegenwartsbezug hergestellt, was 69% aller Essays ausmacht. Der einzige positive Punkt, der in der Auswertung zu beobachten ist, dass im zweiten Aufsatz, also direkt nach Abschluss der Reihe, vier

weitere Schülerinnen und Schüler das A2.2-Niveau erreichten haben und somit die Geschehnisse der Vergangenheit im Vergleich zur Moderne kritischer erzählen konnten.

Warum aber stellten die Schülerinnen und Schüler in den Essays nur wenige Gegenwartsbezüge her?

Ein Ansatzpunkt, warum die Schülerinnen und Schüler keine Gegenwartsbezüge herstellten, könnte in der Unterrichtsgestaltung zu finden sein. Ein Punkt, der hier angesprochen werden soll, ist, dass das Bild in der Bilderreihe, auf dem eine Demonstration von Bauern in der Moderne zu sehen ist, im Unterricht nur in der ersten Stunde der Unterrichtsreihe einmal angesprochen und nicht ausführlich eingebunden wurde. Durch eine Besprechung des Bildes wäre es den Lernenden sicherlich wesentlich einfacher gefallen, die Vergangenheit mit der Moderne in Verbindung zu bringen. Weiter ist an der Unterrichtsreihe zu kritisieren, dass die Einheiten zu den Gegenwartsbezügen zu gering waren. Es wäre wahrscheinlich für die Reihe sehr von Vorteil, in Bezug auf den Gegenwartsbezug eine Unterrichtsstunde explizit nur darauf zu verwenden. Dies würde sich vor allem mithilfe des nicht behandelten Bildes sehr anbieten und den SuS helfen, die vermittelten historischen Inhalte besser mit der Moderne in Verbindung zu bringen. Zusammenfassend ist zum Gegenwartsbezug zu sagen, dass dieser in der Unterrichtsreihe zu wenig behandelt wurde, was die Ergebnisse zeigen. Dafür aber wurden, wie in der folgenden Auswertung deutlich werden wird, die anderen Merkmale, also Komposition, historische Chronologie und Wissen wesentlich intensiver behandelt, bzw. zeigen einen besseren Lernerfolg.

4.2 Historische Chronologie (B-Reihe)

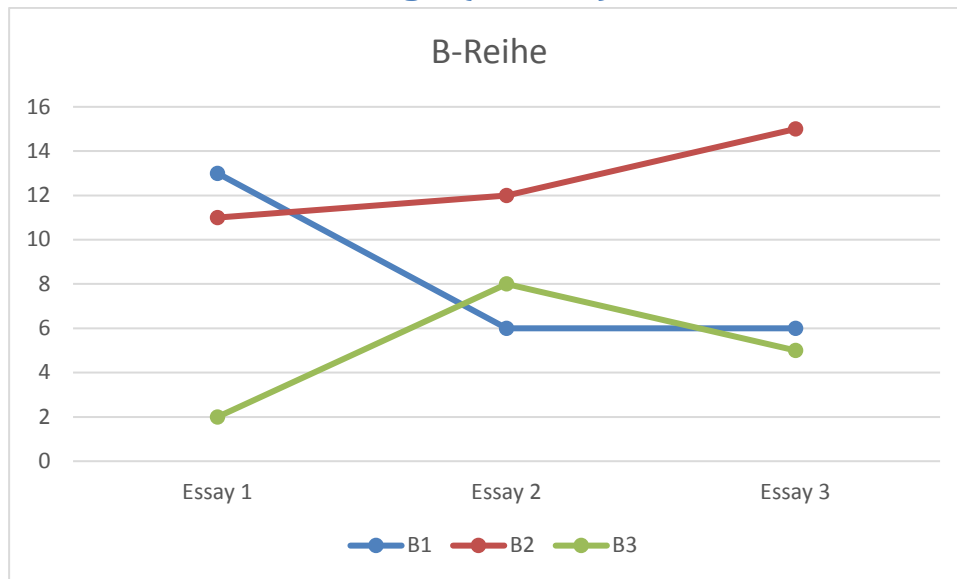


Abbildung 3: B-Reihe gesamte Klasse

Im ersten Essay war die Verteilung zwischen B1 und B2 relativ ausgeglichen. So erreichten 13 Schülerinnen und Schüler nur B1 und konnten also keine Chronologie in der Geschichte deutlich machen. Elf Schülerinnen und Schüler befanden sich auf dem B2-Niveau und konnten zumindest eine chronologische Abfolge der historischen Ereignisse deutlich machen. Zwei Schülerinnen und Schüler erreichten sogar im ersten Essay schon das B3-Niveau und konnten zeigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat, bzw. benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Im zweiten Aufsatz ist dann eine deutliche Verbesserung erkennbar, da sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler auf B1-Niveau von 13 auf nur noch sechs mehr als halbierte. B2 veränderte sich mit einem Schüler mehr auf nun 13 Schüler auf diesem Niveau kaum. Die höchste Stufe der Bewertung wurde nun bei acht Schülerinnen und Schülern kodiert, was eine Vervierfachung zum ersten Essay darstellt. Die Ergebnisse des dritten Aufsatzes sind sehr ähnlich wie diese des zweiten. So blieben weiterhin sechs Schülerinnen und Schüler auf dem B1-Level. Dafür wurde die höchste Stufe (B3) nur noch fünfmal kodiert, B2 dafür 15-mal.

Was kann nun aus diesen Ergebnissen geschlossen werden?

Anhand der Ergebnisse in den Essays lässt sich festhalten, dass im Laufe der Unterrichtsreihe die Schülerinnen und Schüler die chronologische Abfolge der historischen Ereignisse verstanden haben, da im zweiten und dritten Essay kaum Schüler nur das B1-Niveau erreichten. Das Wichtige daran ist, dass dies auch

nachhaltig geschehen ist, was die Ergebnisse aus dem dritten Aufsatz zeigen, die sehr ähnlich mit denen aus dem zweiten sind. Es ist also eine dauerhafte Lernprogression zu messen. Für diese Entwicklung war sicherlich auch der Zeitstrahl als Hilfsmittel von Bedeutung, um die Chronologie der Geschichte zu verdeutlichen. Auch wenn die Stichwortkarten beim Schreiben der Essays abgenommen wurden, war das Zeitlineal den Schülerinnen und Schülern beim Erfüllen der Aufgabe vielleicht noch gegenwärtig. Einziger Kritikpunkt an den Resultaten der B-Reihe ist, dass nur relativ wenige Schüler das B3-Niveau, also ein elaboriertes, multirationales Niveau erreicht haben, da viele der Schüler zwar die Chronologie deutlichen machen konnten, aber die Zeitspanne und Dauer der Ereignisse oft außer Acht ließen.

4.3 Wissen (W-Reihe)

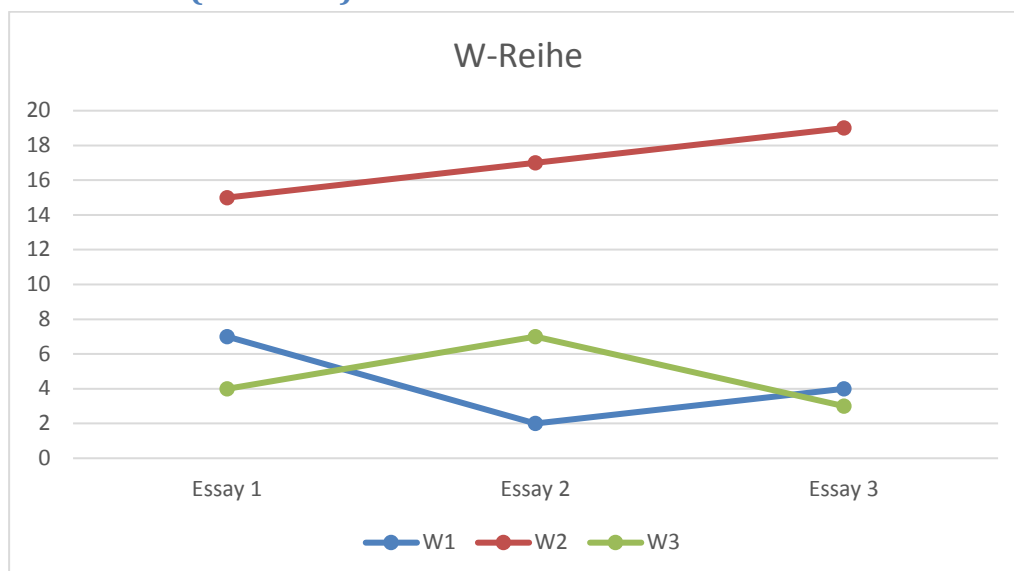


Abbildung 4: W-Reihe gesamte Klasse

Im ersten Essay wurden nur sieben Schülerinnen und Schüler auf der niedrigsten Stufe (W1) kodiert, aber bereits 15 auf der zweiten Stufe (W2). Weitere vier Teilnehmer befanden sich im ersten Aufsatz auf dem Niveau W3. Im zweiten Essay waren nur noch zwei Lernende auf der Stufe W1, konnten also nur wenig und sporadisches historisches Wissen zeigen. Der größte Teil der Klasse (17 Schülerinnen und Schüler) befand sich im zweiten Essay auf dem Niveau W2. Für weitere sieben Schülerinnen und Schüler wurde das Level W3 kodiert. Die Ergebnisse des dritten Essay waren etwas schlechter als vom zweiten. So erreichten wieder vier Schüler nur das W1-Niveau. 19 Schülerinnen und Schüler waren im letzten Essay der Reihe immer noch auf der Stufe W2, allerdings konnten nur noch drei im letzten Essay das Niveau W3 nachweisen.

Wie sind die Ergebnisse der W-Reihe zu bewerten?

Anhand der W-Reihe kann gezeigt werden, dass bei den Schülerinnen und Schülern ein nachhaltiger Zuwachs an historischem Wissen stattgefunden hat. Dies offenbart sich daran, dass sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe das historische Wissen immer noch messbar höher ist als davor. An den Ergebnissen der W-Reihe zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsreihe die wesentlichen Inhalte verstanden und diese nicht direkt nach der Reihe wieder vergessen haben. Das bedeutet, dass durch die Lehrenden in dieser Reihe die wesentlichen Inhalte angemessen vermittelt werden konnten. Zu kritisieren allerdings bleibt die geringe Anzahl der Schülerinnen und Schüler auf dem W3-Niveau. So waren dies im ersten Essay vier, im zweiten sieben und im letzten nur noch drei Schülerinnen und Schüler, also weniger als am Anfang der Reihe. Dies zeigt auf, dass im Unterricht die Bewertung des historischen Geschehens zu wenig thematisiert wurde und vielleicht ein zu hoher Fokus auf die fachlichen Inhalte gelegt wurde.

4.4 Komposition (K-Reihe)

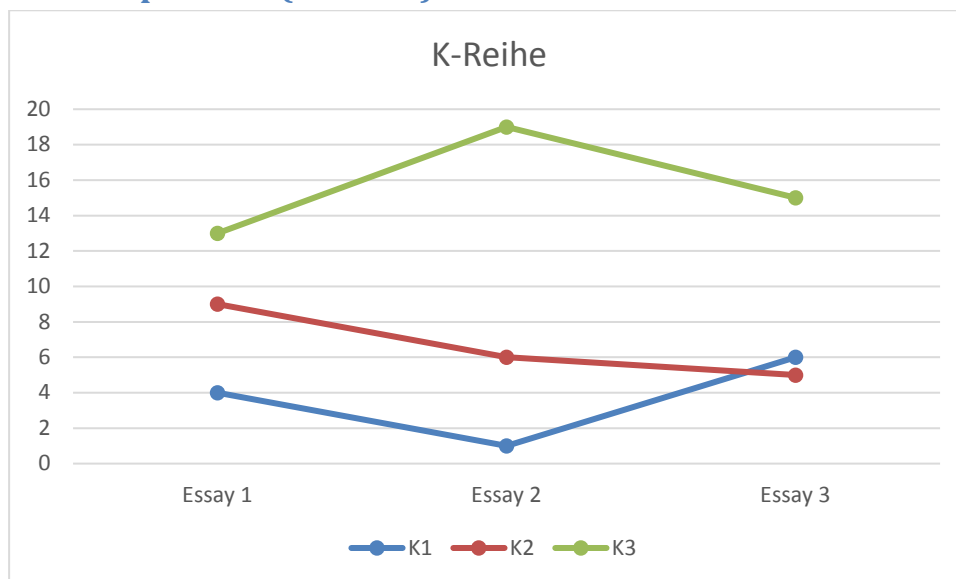


Abbildung 5: K-Reihe gesamte Klasse

In der K-Reihe waren im ersten Essay vier Schülerinnen und Schüler auf dem K1-Niveau, neun auf dem K2-Niveau. Im ersten Essay waren bereits 13 Schülerinnen und Schüler auf dem K3-Level und konnten also bereits im ersten Text die Ambivalenz der Bilder deutlich machen. Im zweiten Essay verbesserten sich diese Ergebnisse noch einmal, sodass nur noch ein Text auf dem Niveau K1 kodiert werden musste. Ferner waren sechs Texte auf dem K2-Level und der größte Teil, also die restlichen 19 Texte,

auf dem K3-Niveau. Im letzten Essay sechs Wochen nach der Unterrichtsreihe lässt sich wieder eine Verschlechterung der Ergebnisse beobachten. So waren nur noch 15 Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau W3. Auf der Stufe K2 befanden sich fünf Essays und sechs Essays wurden auf dem Level K1 kodiert.

Sehr auffällig ist, dass schon im ersten Text die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in ihrem Text auf dem Niveau K3 waren. Dies ist eventuell mit der Bilderreihe zu erklären, da schon auf den Bildern eine deutliche Ambivalenz, auch ohne historisches Hintergrundwissen, zu erkennen ist. Durch die Unterrichtsreihe konnte diese Ambivalenz durch die Schülerinnen und Schülern noch deutlicher gemacht werden. Das lässt sich daran belegen, dass im zweiten Essay 19 von 26 Schülerinnen und Schüler in ihren Texten auf dem K3-Niveau waren und die Ambivalenz in der historischen Entwicklung deutlichen machen konnten.

Es irritiert allerdings, dass 73 % diese Widersprüchlichkeit deutlich machen konnten, aber nur 27 % der Schülerinnen und Schüler im zweiten Essay eine Bewertung (W3) vornahmen. Auch ist erstaunlich, dass im dritten Essay mehr Schülerinnen und Schüler auf dem Level K1 waren als im Ersten (sechs zu vorher vier). Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der letzte Essay von den Schülern nicht mehr so ernst genommen wurde, wie die ersten beiden Texte, was neben dem Faktor des Vergessens möglicherweise zu den schlechteren Ergebnissen des letzten Essays führte.

4.5 Lernprogression stärkerer und schwächerer Schülerinnen und Schüler im Vergleich

Für den Vergleich, wie sich der Unterricht auf stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler ausgewirkt hat, wurden zunächst jeweils drei Kinder ausgewählt, deren Leistung im Unterricht und bei der Bewertung der Einzelleistungen positiv oder negativ aufgefallen ist. Die Selektion erfolgte zwar augenscheinlich subjektiv, aber auf der Grundlage einer möglichst objektiven und transparenten Leistungsbewertung. Eine gute Leistung im Unterricht bedeutet allerdings nicht zwangsläufig eine hohe Kodierung in den drei Essays, da andere Kriterien zugrunde liegen, wie die Auswertung der Ergebnisse dieser Schülergruppen deutlich machen wird. Für die Analyse der Lernprogression schwacher Schülerinnen und Schüler wurden exemplarisch die Essay 2016b7b3m1-3, 2016b7b4m1-3 und 2016b7b17w1-3 ausgewählt. Für die Analyse des Lernfortschritts der starken Lernenden wurden

beispielhaft die Aufsätze 2016b7b7w1-3, 2016b7b14m1-3 und 2016b7b28w1-3 gewählt. Insgesamt steht für diesen Teil der Untersuchung also nur ein kleiner Datensatz von 18 Essays zur Verfügung. Aufgrund dessen sind die Ergebnisse nicht zu überbewerten, da beispielsweise für den Teilbereich Gegenwartsbezug im ersten Essay der schwachen Schülerinnen und Schüler nur drei Aufsätze betrachtet werden.

Ein Gegenwartsbezug ist nur einem der ausgewählten schwächeren Schülerinnen und Schüler ausschließlich im ersten Essay und nur auf niedrigem Niveau (A2.1) gelungen. Ähnliches ist bei den stärkeren Unterrichtsteilnehmenden zu bemerken: Während im ersten Essay noch einmal die höchste Kompetenzstufe (A3) vorliegt, befinden sich beim zweiten Aufsatz alle auf unterstem Niveau (A1). Beim letzten Essay gelingt es zumindest einem der Kinder wieder, kritisch zu erzählen (A2.2). Die Ergebnisse der selektierten Schülergruppen für die Herstellung eines Gegenwartsbezugs spiegelt das Bild der gesamten Klasse wieder. So ist insgesamt zu beobachten, dass selten ein Gegenwartsbezug hergestellt wird. Das mag auf den Unterricht und die mangelhafte Einbindung der letzten Visualisierung der Bilderreihe zurückzuführen sein, wie bereits angeführt wurde.²³

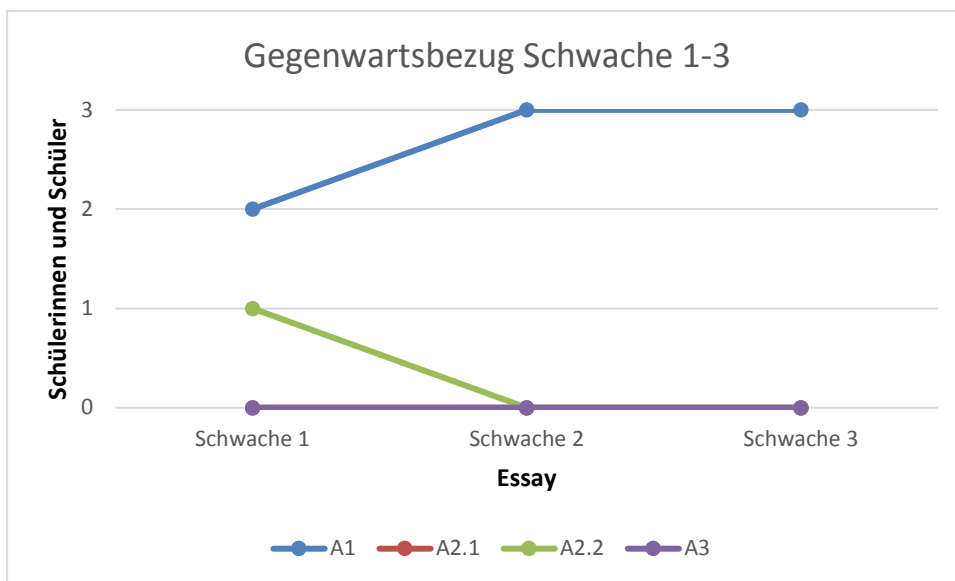


Abbildung 6: Gegenwartsbezug Schwache

²³ Vgl. S. 12 dieser Arbeit.

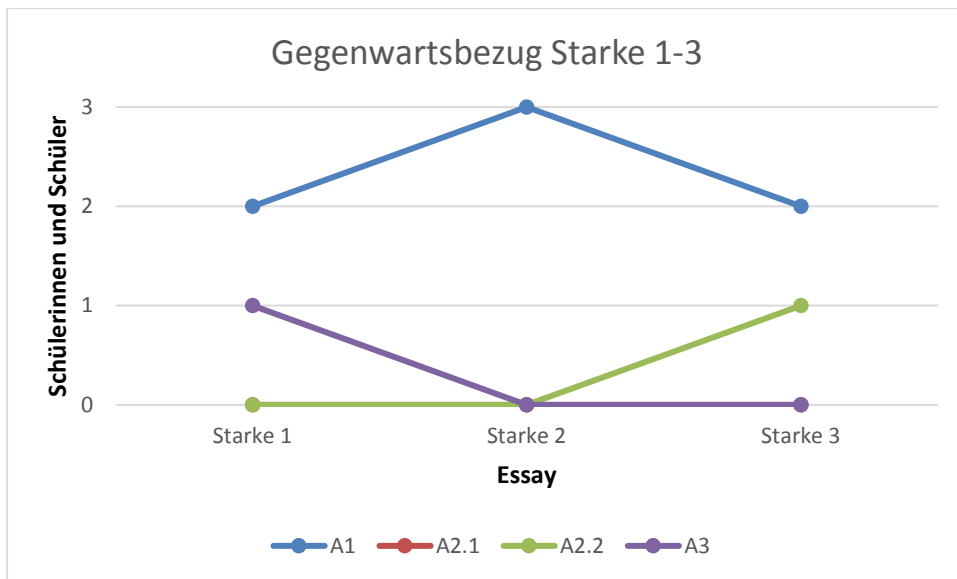


Abbildung 7: Gegenwartsbezug Starke

Im Bereich Chronologie ist bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern eine leichte Verbesserung aufgetreten. Während sich im ersten Essay noch zwei Teilnehmende auf der ersten Kompetenzstufe befanden (B1) und ein Kind das zweite Niveau erlangte, konnte sowohl beim zweiten als auch beim dritten Essay ein weiterer Teilnehmender das zeitliche Nacheinander von Geschehnissen deutlich machen (B2). Bei der Vergleichsgruppe stärkerer Schülerinnen und Schüler wurde bereits im ersten Aufsatz dreimal die zweite Kompetenzstufe erreicht. Danach fiel ein Lernender auf das erste Niveau zurück, wohingegen ein anderer auf dem zweiten verblieb und der dritte die höchste Stufe erreichte (B3).

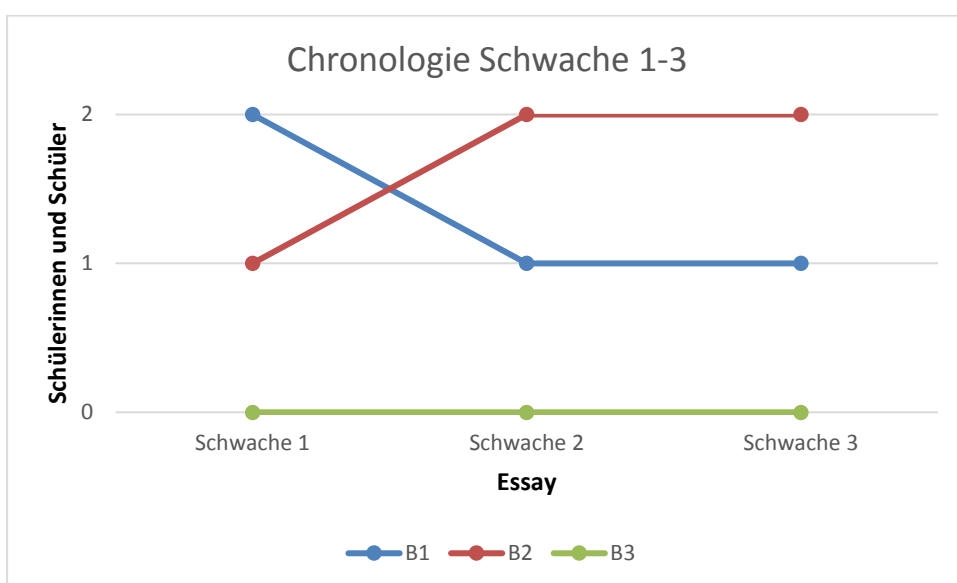


Abbildung 8: Chronologie Schwache

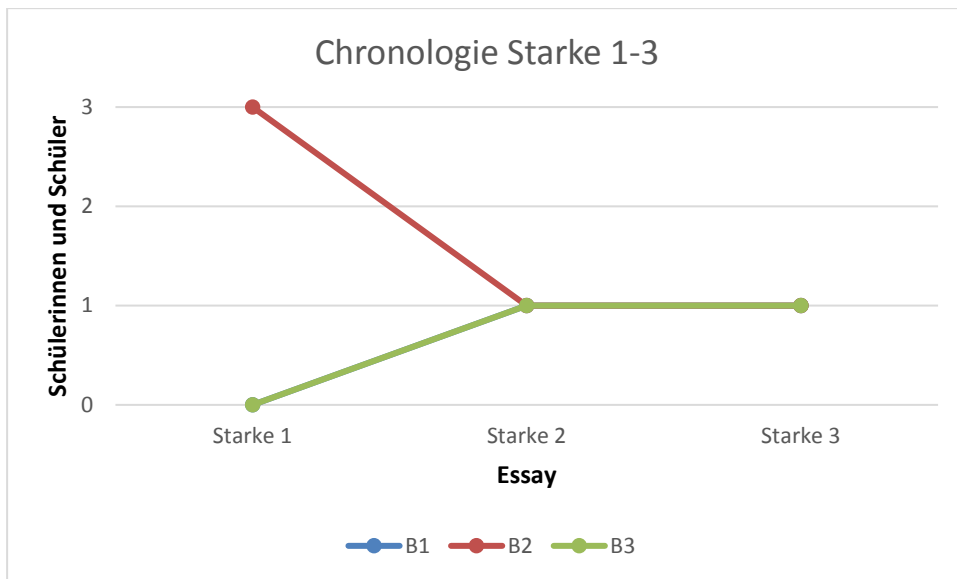


Abbildung 9: Chronologie Starke

Nachdem bereits im ersten Essay 66% der stärkeren Schülerinnen und Schüler die dritte Stufe der kompositorischen Kompetenz (K3) erlangten, gelang das im zweiten und dritten Essay allen Teilnehmenden. Auch in den Essays der schwächeren Lernenden ist eine Verbesserung zu bemerken. Die Wissenskompetenz (W) der schwächeren Schülerinnen und Schüler verbesserte sich im zweiten und dritten Aufsatz, wohingegen sich die der stärkeren leicht verschlechterte. Während sich im ersten Essay noch 33% der Schwächeren auf dem ersten Niveau befanden (W1), erreichten danach alle Teilnehmenden zumindest die zweite Stufe (W2) und konnten das auch im letzten Aufsatz nachweisen. Dagegen wurde zwar im ersten Essay für 66% der Stärkeren das höchste Niveau (W3) kodiert, im zweiten Essay aber für niemanden mehr. Im letzten Aufsatz konnte wieder einer der Teilnehmenden eine Beurteilung vornehmen (W3).

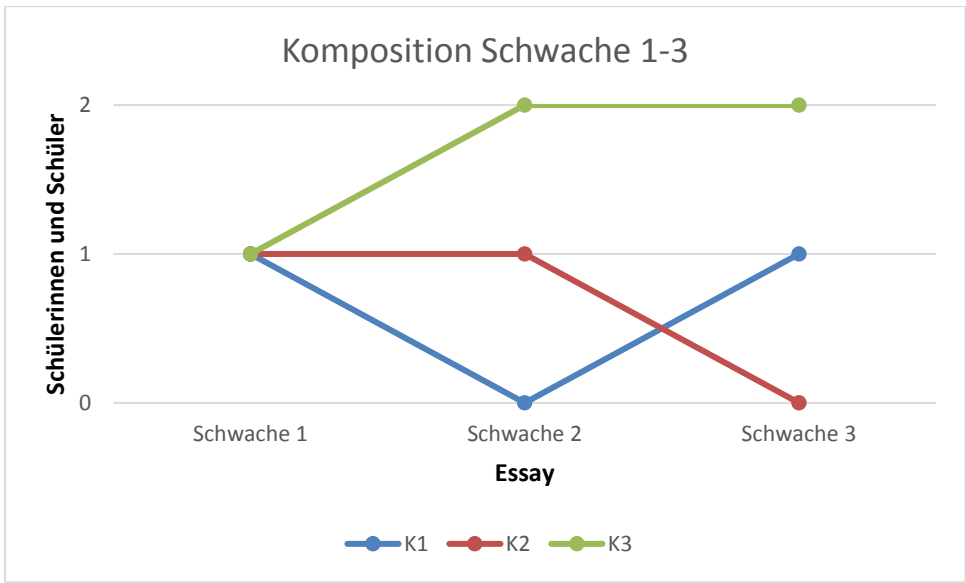


Abbildung 10: Komposition Schwache

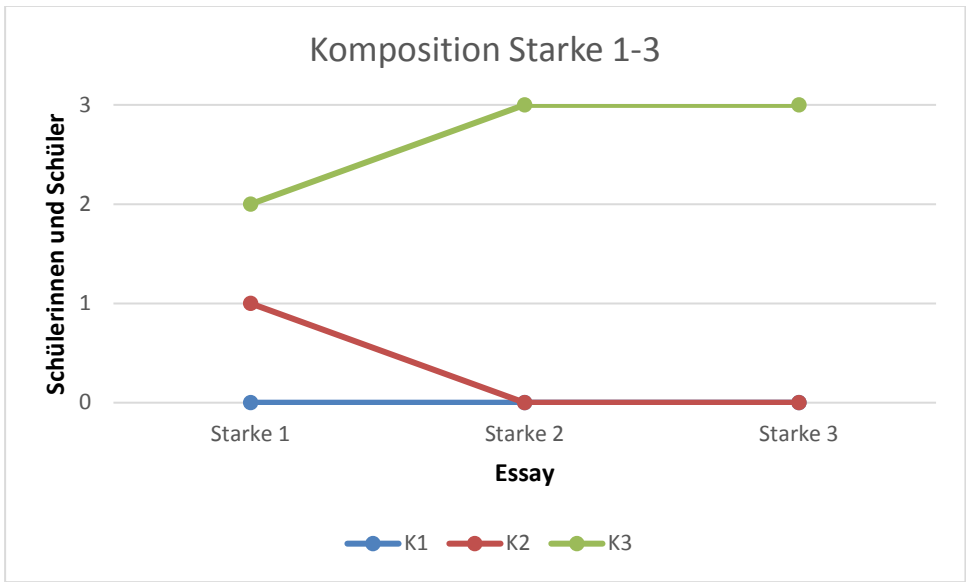


Abbildung 11: Komposition Starke

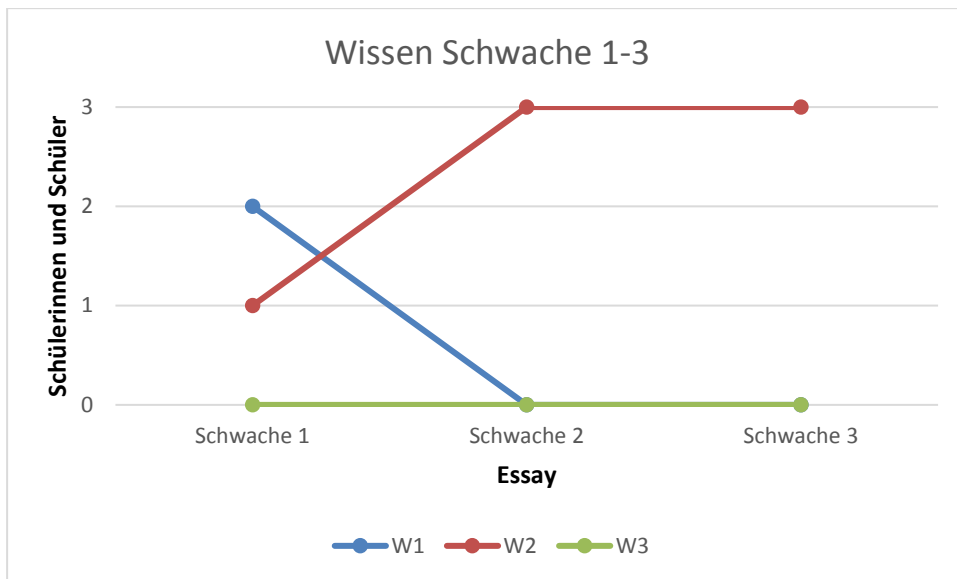


Abbildung 12: Wissen Schwache

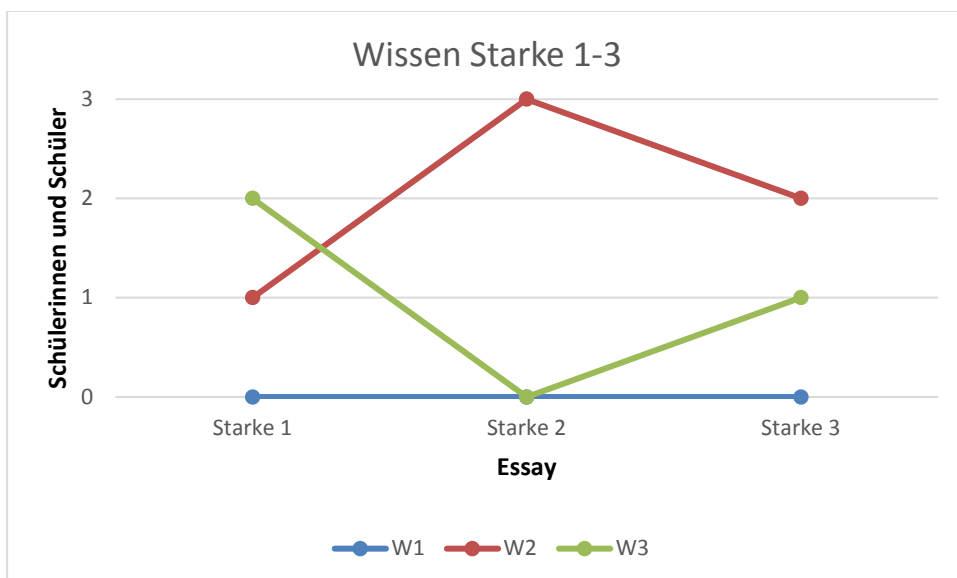


Abbildung 13: Wissen Starke

Die Untersuchung der ausgewählten Essays zeigt, dass ein empirisch messbarer Lernfortschritt insbesondere im Bereich Chronologie stattgefunden hat, aber Defizite bezüglich der Herstellung eines Gegenwartsbezugs offengelegt wurden, der im Unterricht besser hätte eingebunden und thematisiert werden sollen. Die Lernprogression der schwächeren ist dabei insgesamt etwas besser als die der stärkeren Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der geringen Anzahl der Essays, die für den Vergleich der Leistung stärkerer und schwächerer Schülerinnen und Schüler ausgewählt wurden, sind die Erkenntnisse, die aus dieser Gegenüberstellung resultieren, vorsichtig zu genießen. Dennoch lässt sich die Auswahl legitimieren: Eine Selektion von beispielsweise den sieben besten und den sieben schwächsten

Schülerinnen und Schülern wäre für dieses Erkenntnisinteresse nicht geeignet, da der Datensatz dann bereits die Hälfte sämtlicher Essays ausmachen würde und auch Lernende, die mit ihrer Leistung eigentlich das Mittelfeld bilden, in die Auswertung mit aufgenommen werden würden. Würde man eine größere Datenmenge auswählen, wäre die Analyse also mit anderen Problemen konfrontiert.

5. Vergleichende Analyse der beiden Unterrichtsreihen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der beiden im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie durchgeführten Unterrichtsreihen miteinander verglichen werden. Während die Unterrichtsreihe zu Christen und Muslimen so konzipiert wurde, dass den Schülerinnen und Schülern viel Raum für Freiarbeit blieb und die Selbsterarbeitung im Fokus stand, war der Unterricht der Reihe zur Grundherrschaft im Gegensatz dazu eher lehrerzentriert ausgerichtet.

Im Vergleich der beiden Auswertungen konnten einige wesentliche Unterschiede herausgearbeitet werden, die nun genauer behandelt werden sollen. Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich beim Gegenwartsbezug. In der Reihe zur Grundherrschaft war die Kompetenz, einen Gegenwartsbezug herzustellen, insgesamt nicht zufriedenstellend, denn bezogen auf alle Essays wurde in 69 % kein Gegenwartsbezug von den Schülerinnen und Schülern gemacht. In der Auswertung zur Reihe Christen und Muslime sind die Ergebnisse doch sehr verschieden. Im ersten Essay sind die Ergebnisse der beiden Unterrichtsreihen fast identisch. Im zweiten Essay kommt es dann aber zu starken Abweichungen. Während die Ergebnisse in der zweiten Unterrichtsreihe fast unverändert bleiben, werden in der ersten Reihe im zweiten Essay wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau A3 und A2.1 kodiert. Auch gehen dort die Kodierungen auf der Stufe A1 im zweiten Essay von 15 auf fünf stark zurück, auch wenn sich die Ergebnisse in der ersten Reihe dort im letzten Essay wieder leicht revidieren und es wieder zu einem starken Anstieg an A1 kommt. Dennoch stehen diese Ergebnisse doch in einem starken Kontrast zu den Ergebnissen der zweiten Unterrichtsreihe. Ein möglicher Erklärungsansatz für diese Ergebnisse ist, dass allein das Thema Christen und Muslime: gestern, heute, morgen es den Schülerinnen erleichterte, die historischen Ereignisse mit der Gegenwart in Verbindung zu bringen, weil die Thematik die Lebenswelt der Lernenden mutmaßlich in größerem Maße berühren dürfte. Darüber hinaus wurde, wie schon zuvor

beschrieben, der Gegenwartsbezug in der zweiten Unterrichtsreihe vernachlässigt und im Gegensatz dazu in der ersten Reihe deutlich mehr behandelt.

Die Unterschiede in der B-Reihe, also der zeitlichen Kompetenz, zeigen, dass diese in der zweiten Reihe wesentlich intensiver behandelt wurde. Dies zeigt sich dadurch, dass in den beiden ersten Essays die größte Zahl der Schülerinnen und Schüler auf dem B1-Niveau waren. Während dies in der ersten Reihe so bleibt, wird in der zweiten Reihe deutlich, dass das B2-Niveau deutlich ansteigt und im dritten Essay mit 57% den größten Teil der Schülerinnen und Schüler ausmacht.

Die kompositorische Kompetenz (K-Reihe) weist enorme Unterschiede auf. In der Reihe zu Christen und Muslimen befand sich der größte Teil der Schülerinnen und Schüler durchgehend auf dem K1-Niveau, ein Schnitt von sechs bis acht Schülerinnen und Schülern auf dem K2-Niveau und einer, bzw. zwei auf dem K3-Niveau. In der Reihe zur Grundherrschaft zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Dort war durchgehend der größte Teil der Schülerinnen und Schüler auf dem K3-Level und K2 und K1 waren im letzten Essay fast gleichwertig vertreten. Erklären ist dieser Sachverhalt vielleicht dadurch, dass in der Unterrichtsreihe zu Grundherrschaft und Bauernkrieg vor allem Konflikte im Mittelpunkt standen. Vor allem die Problematik der Lage der Bauern wurde von vielen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen, die in ihren Essays die Ambivalenz der Lage als Höriger aufgriffen und durch Argumente bzw. Gegenargumente erklärten, warum viele Bauern hörig wurden.

Die Unterschiede in der W-Reihe, also dem historischen Wissen, sind ähnlich wie in der K-Reihe. So machte in der zweiten Unterrichtsreihe die Kodierung W2 durchgehend den größten Teil aus und nicht, wie in der ersten Reihe W1. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass es den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Bilderreihe einfacher fiel, ihr Vorwissen in die Texte mit einzubringen. Denn so konnten sie möglicherweise ihr erlerntes Wissen besser auf konkret abgebildete Sachverhalte anwenden.

6. Schlussbemerkungen

Nach der Auswertung der Daten ist die in der Einleitung gestellte Frage, ob konstruktivistische oder instruktivistische Unterrichtsformen effektiver sind, um eine möglichst große Lernprogression zu erreichen, nicht eindeutig zu beantworten. Das ist aber auch nicht das Ziel dieser Arbeit: Vielmehr geht es darum, trotz der vergleichsweise geringen Datenmenge und daraus resultierenden begrenzten Tragweite vorsichtige Tendenzen aufzeigen zu können.

Betrachtet man ausschließlich, wie häufig die einzelnen Kompetenzniveaus in den Reihen Christen und Muslime sowie Grundherrschaft und Bauernkrieg verteilt wurden, so schneidet die zweite, also die lehrerzentriert unterrichtete Reihe, wesentlich besser ab. Eine Ausnahme bildet die A-Reihe: Wenn nur die Kompetenz betrachtet wird, einen kritischen, traditionellen oder genetischen Gegenwartsbezug herzustellen, wirkte die erste Unterrichtsreihe erfolgreicher. Auch muss beachtet werden, dass die Ausgangssituationen in den jeweils ersten Essays relativ unterschiedlich waren. Ein gutes Beispiel dafür ist die K-Reihe, da in der ersten Unterrichtsreihe der größte Teil der Schülerinnen und Schüler nur das K1-Niveau erreichten, während in der zweiten Unterrichtsreihe der größte Teil der Klasse von Anfang an auf K3-Niveau waren. Hier ist bereits zu Beginn der zweiten Reihe eine dauerhafte Lernprogression gegenüber der ersten Reihe zu beobachten.

Es ist also schwer, die Ergebnisse der Unterrichtsreihen eins zu eins gegenüberzustellen. Denn es sind noch einige weitere wesentliche Faktoren zu beachten, die die Aussagekraft der Studie beeinflussen. So waren die Materialien für die Schreibaufgabe unterschiedlich. Während zur Unterrichtsreihe Christen und Muslime ein Text geschrieben werden sollte, der die Geschichte der Christen und Muslime gestern, heute und morgen erzählt, erhielten die Schülerinnen und Schüler für den Essay der Reihe Grundherrschaft und Bauernkrieg eine Bilderreihe, zu der sie einen Text schreiben sollten. Somit könnten die unterschiedlichen Arbeitsaufträge bzw. das unterschiedliche Material die Ergebnisse beeinflusst haben. Auch erscheint es wenig plausibel anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler zu Christen und Muslimen aus ihrem sozialen Umfeld und aus anderen Fächern nicht bereits über ein gewisses Vorwissen verfügten, wohingegen das beim Thema Grundherrschaft und Bauernkrieg womöglich eher nicht der Fall war. Außerdem muss beachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler zuvor erst wenige vergleichbare Texte im

Geschichtsunterricht geschrieben haben, wenngleich sich die Textkompetenz in der zweiten Reihe bereits verbessert haben mag. Auch ist der dritte Essay der zweiten Reihe sehr kritisch zu bewerten, da die Motivation der Schülerinnen und Schüler hier offenkundig sehr gering war. Dies zeigt sich nicht nur anhand der Beobachtungen in der Unterrichtsstunde, in der die Aufsätze geschrieben wurden, sondern auch daran, dass Schülerinnen und Schüler, die zuvor qualitativ hochwertige Texte verfasst haben, im dritten Essay nur wenige Sätze zu Papier brachten. Die Vergleichbarkeit der beiden Unterrichtsreihen ist auch deswegen eingeschränkt, weil die erste Reihe von einem Universitätsdozenten unterrichtet, während die zweite von Studierenden gehalten wurde.

7.1 Literaturverzeichnis

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. akt. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel 2010.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, 1. Aufl. Frechen 2007

(=http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf, letzter Zugriff am 22.6.2016).

Rohlfes, Joachim, Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60.12, 2009, S. 707-719.

Rüsen, Jörn, Historisches Erzählen, in: Klaus Bergmann u.a. (Hgg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

Sauer, Michael, Die Zeitleiste, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hgg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 6. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 211-222.

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tabelle Daten gesamte Klasse

Abbildung 2: A-Reihe gesamte Klasse

Abbildung 3: B-Reihe gesamte Klasse

Abbildung 4: W-Reihe gesamte Klasse

Abbildung 5: K-Reihe gesamte Klasse

Abbildung 6: Gegenwartsbezug Schwache

Abbildung 7: Gegenwartsbezug Starke

Abbildung 8: Chronologie Schwache

Abbildung 9: Chronologie Starke

Abbildung 10: Komposition Schwache

Abbildung 11: Komposition Starke

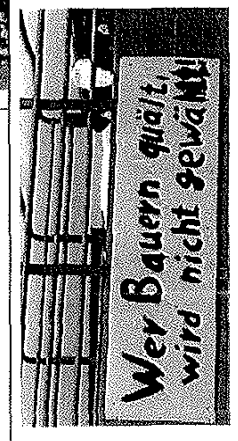
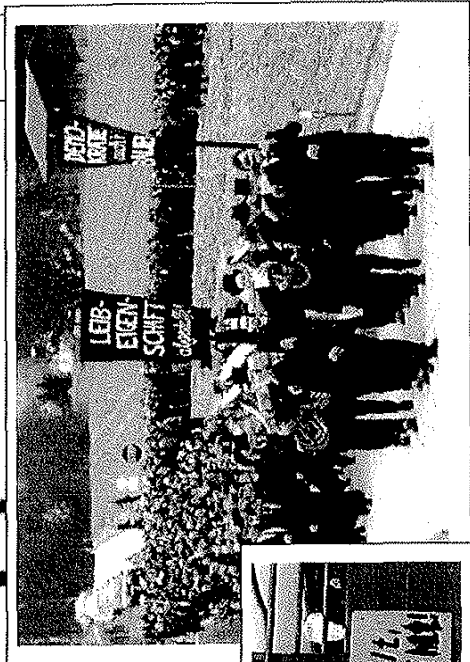
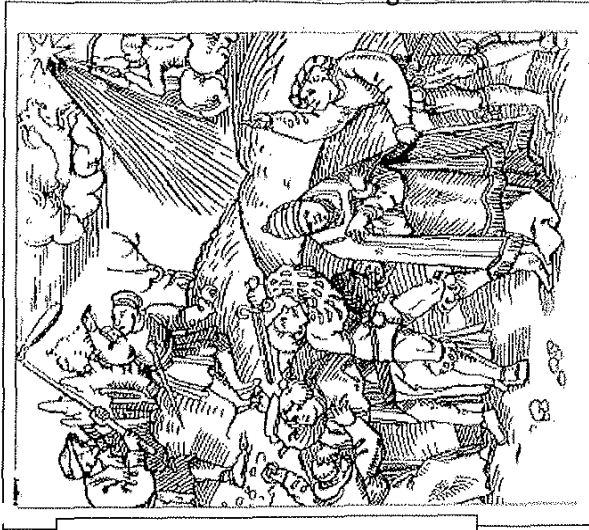
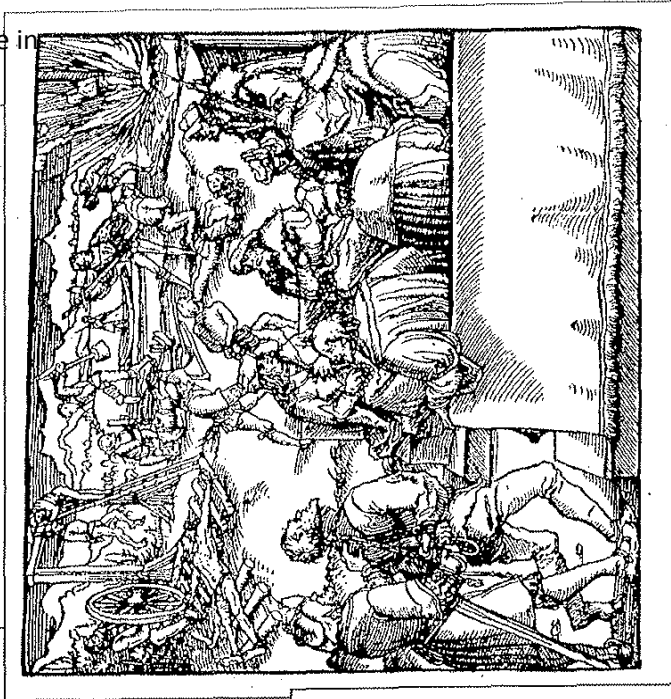
Abbildung 12: Wissen Schwache

Abbildung 13: Wissen Starke

8. Anhang

8.1 Bilderreihe

Aufgabe: Verschriftliche die Bilderreihe in einem zusammenhängenden Text.



8.2 Kodierleitfaden 2016 7b

	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A1	<p>Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln haben, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt</p>	<p>„Die Bauern wurden hingerichtet, aufgespist und aufgestellt. Ende“ 2016b7b25w2</p>	<p>Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.</p>
A 2.1	<p>Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.</p>	<p>„Noch heute gibt es umzüge die an den Bauernkrieg gedenken“ 2016b7b13w2</p>	<p>Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.</p>
A2.2	<p>Kritisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren aktuelles Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.</p>	<p>„Heute ist es aber anders heute gibt es die Demokratie wieder und das ist auch gut so.“ 2016b7b20w2</p>	<p>Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.</p>
A3	<p>Genetisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes und über das, was jetzt geschieht, orientieren aktuelles Handel. Was damals richtig war und was heute</p>	<p>„Bauern mussten Abgaben leisten. Jetzt ist das allerdings nicht mehr so "Wer Bauern quält, wird nicht gewählt" Bauern leben heute nicht mehr in Gefahr. Sie haben ein ruhiges Leben. Allerdings nicht in</p>	<p>Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt</p>

	<p>richtig ist, geht auseinander, aber beides wird in die Überlegung einbezogen, was jetzt zu tun ist.</p>	<p>jedem Land in Afrika fürchten Bauern um die Ernte aber gefoltert werden sie nicht mehr.“ 2016b7b5w2</p>	<p>benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.</p>
B1	<p>Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.</p>	<p>„Die Bauern werden auf dem Bild unter Recht heftig hart gerapet weil die Adeligen sie besiegt gemacht haben und unten in der mitte protestieren die Leute für Demokratie und auf einem Schild steht: Wer Bauern quält wird nicht gewählt.“ 2016b7b8m2</p>	<p>Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder auf einander folgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.</p>
B2	<p>Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.</p>	<p>„früher haben die Neandertaler Bären gegessen und wenn dass essen knapp wurde haben sie sich gegenseitig gegessen sie haben sich frühe Häuser gebaut und viezuch angebaut. Dann irgendwann wurde ein Grundherr erwählt den musste man alles geben damit man arm ist und nichts hatte.“ 2016b7b2m2</p>	<p>Der Essay bringt Aussagen über das, was war, in eine Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später), oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens), oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten.</p>
B3	<p>Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.</p>	<p>„Doch bald kam eine lange Dürrezeit und die Ernte vertrocknete.“ 2016b7b24w2</p>	<p>Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.</p>

K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„Die Menschen hatten früher eine Vorstellung dass sich alle umbringen und essen. Dann haben alle adliegen die Bauern umgebracht und sich ein tolles essen hervorgezaubert. Dann gab es das Motto wer bauern quält (also isst, misshandelt, schlägt, quält und ihnen alles wegnimmt) wird nicht gewählt.“ 2016b7b2 m2	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	„Inder Steinzeit siet man wie jmd auf nem Baum steht und die unteren Leute und Bär mit großen Steinen abwerfen will damit sie sterben weil sie sie bedrohen.“ 2016b7b8m2	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem) , konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (sowie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	„Martin Luther war ihnen wohlgesandt, doch eines Tages waren die Bauern so sauer auf die Adeligen, dass sie sie einen nach dem anderen abschlachteten.“ 2016b7b20w2	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert geurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konzessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert.
W1	Sporadisches Wissen.	„Jedoch sit man auf dem Bild oben rechts wie sich die Bauer widersetzen und auch gewinnen.“ 2016b7b8m2	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
W2	Kontextualisierung.	„Früher lebten die freien Bauern mit Familie und Vieh in einem Haus und mussten regelmäßig zum Ting. Der Grundherr bot ihnen an, dass	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.

		<p>sie ihm Abgaben leisten, und sie dafür nicht mehr zum Ting gehen mussten und Schutz von ihm bekamen. “</p> <p>2016b7b26w2</p>	
W3	Bewertung und Beurteilung.	<p>„Sie waren viel zu Unterlegen. Die Adeligen hatten vernünftige Waffen und Rüstung, während die Bauern mit Mistgabel, Schaufel und Sense bewaffnet waren. Doch auch wenn sie zu der Zeit zum Schwert gegriffen hatten wurde es danach besser.“ 2016b7b27w2</p>	<p>Der Autor bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er Ereignisse aus seiner Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird. Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei gerecht/ ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.</p>