

Sprachlichkeit des Geschichtslernens. Fachliche Grundlagen, Sprachgebrauch und Ansätze fachintegrierter Spracharbeit

Olaf Hartung

Zusammenfassung Für Geschichtslehrkräfte ist die Reflexion der Sprachlichkeit des Geschichtslernens und des Sprachgebrauchs im Geschichtsunterricht nicht nur zum Zweck einer durchgängigen Sprachförderung, sondern auch aus fachlichen Erwägungen von Bedeutung. Der Beitrag erörtert wesentliche Aspekte der Sprachlichkeit des Geschichtslernens im Hinblick auf 1) die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Fachs, 2) die fachtypischen diskurspragmatischen und lexikalischen Besonderheiten als wiederkehrende Muster fachlicher Kommunikation in paradigmatischer Absicht sowie 3) die möglichen Ansätze zur fachintegrierten Spracharbeit.

Schlagwörter historisch Denken lernen – Begriffsbildung im Fach Geschichte – inhalts- und sprachintegriertes Geschichtslernen

The linguistics of historical learning. Foundations of the discipline, usage of language, and suggestions for the integration of domain specifics in language development

Abstract For history teachers, reflecting on language usage in the classroom is not only a means to an end towards the development of language skills but also offers potential for a domain-specific perspective on historical learning. This article lays out the main links between language development and historical learning by focusing on 1) the epistemic principles of the discipline, 2) domain-specific modes of discourse and lexical particularities as reoccurring structures of a domain-specific discourse and their functionality for communication as well as 3) suggestions for an integration of domain specifics in language development.

Keywords learning to think historically – formation of terms in history – content and language integrated historical learning

1 Fachliche Grundlagen

Geschichtslernen ist eine spezifisch sprachliche Praxis, die als Grundlage des Denkens und Handelns verändernd auf uns und unsere Beziehung zur Welt wirkt. Vergangenes Geschehen gibt es zwar auch ohne Sprache, nicht jedoch Geschichte. Konrad Ehlich (2005) bringt den wechselseitigen Zusammenhang von Geschichte und Sprache treffend auf den Punkt: Erst Sprache bietet die Möglichkeit, die Grenzen unmittelbarer sinnlicher Erfahrung zu überwinden; sie ermöglicht es, Veränderungen und historischen Wandel und damit Geschichte wahrnehmbar zu machen. Geschichte als die «Erzählung vom Geschehen» (Ehlich, 2005, S. 34) lässt sich immer nur durch das Medium der Sprache

organisieren, konzentrieren und verändern. Sprache ist das Medium der Abstraktion, das zur Integration von individuellen Geschichten, Erinnerungen und Erzählungen in die grössere Wissenseinheit «Geschichte» benötigt wird (vgl. Ehlich, 2005, S. 34–36). Geschichtsunterricht beschäftigt sich aber nicht «nur» mit vergangenem Geschehen. Nicht nur reicht Geschichte stets bis in die Gegenwart; vielmehr spielen Geschichtskennntnisse und Geschichtsdeutungen auch für gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse und Zukunftserwartungen eine wesentliche Rolle (vgl. Bergmann, 2012). Dabei erfolgt die Auseinandersetzung mit den Kenntnissen über vergangenes Geschehen in der Regel über *Texte*¹, die in der Gegenwart präsent sind. Hierzu zählen sowohl die überlieferten Quellen als auch die Darstellungen von Geschichte. Und schliesslich gehören auch fachmethodische und geschichtstheoretische Kenntnisse und Fähigkeiten zu den im Geschichtsunterricht verhandelten Themen.

Als ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts gilt neben der Erlangung historischer (Er-)Kenntnisse vor allem das historische Denkenlernen (vgl. u.a. Rösen, 2008). Dies erfolgt zumeist im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlich konventionalisierten Bedeutungszuschreibungen und individuellen Relevanzzuschreibungen (vgl. Meyer-Hamme, 2018). Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es unter anderem, die zumeist gruppenspezifisch tradierten Geschichtserzählungen und das individuelle bzw. subjektsspezifisch realisierte Geschichtslernen sinnhaft miteinander in Beziehung zu setzen. Dies zielt weniger auf eine affirmative Übernahme vorgegebener Deutungen und Narrative als vielmehr auf die Befähigung zum reflektierten diskursiven Umgang mit den zeichenhaften Objektivierungen der Geschichtskultur. Erstrebenswert ist hierbei die Befähigung der Lernenden zur Einnahme und Reflexion eines eigenen Standpunktes innerhalb geschichtskultureller Debatten. Welches sind nun aber die für das Fach Geschichte typischen sprachlichen Operationen, die Lernende beherrschen müssen, um historisch elaboriert denken zu können? Oder grundsätzlicher gefragt: Welche sprachlichen Werkzeuge gelten überhaupt als fachtypisch? Und was bedeutet das für die Unterrichtspragmatik? Wie lassen sich Fach- und Sprachlernen im Geschichtsunterricht so aufeinander bezogen lehren und lernen, dass sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen gefördert werden?

2 Sprachgebrauch und sprachliche Mittel im Fach Geschichte

2.1 Diskurspragmatische Anforderungen

Für ein besseres Verständnis der sprachlichen Anforderungen im Geschichtsunterricht dürfte eine funktional-pragmatische Perspektive hilfreich sein, die Sprache in ihrer sozialen und kulturellen Geprägtheit und ihren Gebrauch in den jeweiligen Interaktionskontexten betrachtet. Demnach steht weniger die Bewertung des im Unterricht vorfind-

¹ «Text» ist hier in einem weiten kultursemiotischen Begriffsverständnis gemeint, das sämtliche kulturellen Arte- und Mentefakte, also auch Architektur, Bilder usw., als bedeutungstragende Zeichen miteinbezieht.

lichen Sprachgebrauchs als «richtig» oder «falsch» im Vordergrund, sondern vielmehr die Bewertung als mehr oder weniger «kommunikativ adäquat» und mehr oder weniger «in der Diskursgemeinschaft akzeptiert» (vgl. Heine, 2016, S. 81). Historische Kompetenz manifestiert sich unter anderem in der Fähigkeit, (eigene) kohärente Narrationen über vergangenes Geschehen und dessen Deutung herstellen zu können (vgl. u.a. Baricelli, 2005; Rüsen, 2008). Zu warnen ist jedoch vor dem Missverständnis, dass «Erzählen» die alleinige Diskursfunktion für Geschichtsdarstellungen sei. Historisches Wissen ist zwar prinzipiell narrativ strukturiert; auf der sprachlichen Äusserungsebene werden jedoch auch Denk- und Sprachhandlungsmuster benötigt, die beschreibende, erklärende, argumentierende und andere diskursive Funktionen erfüllen (vgl. u.a. Bernhardt, 2022; Hartung, 2013; Schrader, 2021).

Unser Sprachsystem und der Gebrauch dieses Systems sind nicht gleichzusetzen. Den Sprachgebrauch im Geschichtsunterricht kennzeichnen mehrere interagierende sprachliche Ebenen und Varietäten. So sind die Sprechweisen in den historischen Quellen oft andere als in den später angefertigten Darstellungen über Geschichte und diese sind wiederum anders als die alltagssprachlichen Sprechweisen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Zu unterscheiden sind zudem die für das Geschichtslernen typischen Kommunikationsressourcen und die kommunikativen Praktiken, in denen diese Ressourcen eingesetzt werden. Zu den fachtypischen Ressourcen zählen letztlich sämtliche sprachlichen Werkzeuge, die zur Darstellung und Deutung geschichtlicher Sachverhalte geeignet sind.

Wie in der Geschichtswissenschaft basiert das Sprechen über Geschichte auch im Geschichtsunterricht auf den Regeln und Gesetzmässigkeiten der Gemeinsprache und geschieht zum grössten Teil mit sprachlichen Werkzeugen, die auch in der Alltagssprache Verwendung finden (vgl. Köster & Spieß, 2018, S. 209). Dennoch kommen bestimmte Mittel zum Einsatz, die vor allem der Varietät einer an den Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit orientierten Bildungssprache zuzurechnen sind (vgl. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013) und deren Beherrschung als Ziel schulischen Lernens gilt. Für Lernende herausfordernd ist allerdings, dass selbst Schulbuchtexte keinen einheitlichen Sprachgebrauch aufweisen (vgl. u.a. Oleschko & Moraitis, 2012, S. 24–25). Vor allem sogenannte Verfasserertexte in Geschichtsschulbüchern verwenden auf der Wortebene oft unterschiedliche Komposita, Lehn- und Fremdwörter sowie Präfigierungen. Auf der Satzebene finden sich zudem häufig Passiv- oder Passiversatzformen, Partizipialkonstruktionen und komplexe Satzgefüge, und für die Textebene schliesslich sind häufig wechselnde Akteurinnen und Akteure und inhaltliche Bezüge kennzeichnend (vgl. Schrader, 2019, S. 128). Historische Quellen können darüber hinaus in allen möglichen Varietäten und Formaten vorliegen. Angefangen von persönlichen Egodokumenten wie privaten Briefen und Tagebüchern bis hin zu Urkunden, Akten, Sitzungsprotokollen, Zeitungsberichten oder Gesetzestexten kommen hier alle jemals in der Vergangenheit verwendeten Textsorten und Quellengattungen in Betracht. Dies erfordert eine differenzierte Betrachtung der überlieferten Quellen in Bezug auf

deren vergangene kommunikative Zwecke. Die Fähigkeit zur Kontextualisierung historischer Quellen und des darin verwendeten Sprachgebrauchs ist eine grundlegende Kompetenz des historischen Denkens.

2.2 Sprachgebrauch im Fach Geschichte am Beispiel fachtypischer Begriffsverwendungen

Grundlegend für das historische Lernen ist das Denken *in* und *mit* neuen Begriffen. Lehrkräfte und Lernende sollten sich dabei bewusst machen, dass die Bedeutungsinhalte nicht in den Ausdrücken selbst verborgen liegen, sondern eine Folge des regelmässigen Begriffsgebrauchs in spezifischen Sprechsituationen sind. Im Fach Geschichte spielt ein erweiterter (Fach-)Wortschatz eine wichtige Rolle (vgl. Eichner, Kaestner & von Reeken, 2019; Hamann & Krehan, 2013; Sauer, 2019). Dieser soll möglichst hohen Ansprüchen in Bezug auf Logik, Präzision und Klarheit genügen. Folgt man einem Gedanken Wilhelm von Humboldts (1979), müssen die Ausdrücke jedoch nicht immer semantisch exakt sein, um Neues zu erlernen. Im Gegenteil sei es oft gerade die in der Idealität eines Begriffs liegende «Unbestimmtheit des Gegenstandes», die die «Selbstthätigkeit des Denkens» überhaupt erst möglich mache (von Humboldt, 1979, S. 62–63), da das Ausgesprochene das Gemeinte zwar noch nicht auf einen endgültigen Begriff bringen, dafür aber das in ihm noch Unausgesprochene formgebend vorbereiten könne.

Geschichtstexte enthalten häufig abstrakte Konzeptbegriffe mit einem «erheblichen Theorieanteil» (Rohlfes, 2005, S. 71–72). Konkrete Begriffe, die zum Beispiel Menschen, Tiere oder Gegenstände bezeichnen, strukturieren dabei das historische Denken; abstrakte Begriffe, wie zum Beispiel «Feudalismus» oder «Renaissance», sind darüber hinaus die Bausteine von – nicht zuletzt kulturabhängigen – Interpretationen. Typisch für das Fach Geschichte ist, dass sich (Fach-)Begriffe – anders als in den Naturwissenschaften – nur schwerlich in klassifizierende oder hierarchisierende Bedeutungssysteme einordnen lassen (vgl. Sauer, 2019, S. 8–9). Viele Fachbegriffe sind kognitive Konstruktionen, deren komplexe Konzepte Lernende erst durch weitere Ausdifferenzierung der einzelnen Bedeutungsgehalte erfassen können (z.B. «Zunft», «Nationalsozialismus»). Dabei können die Wörter des allgemeinen Wissenschaftswortschatzes (z.B. «Interpretation») ein grösseres Problem darstellen als die fachspezifischen Wörter (z.B. «historische Quelle»), da sie seltener systematisch im Geschichtsunterricht besprochen werden.

Seinen lexikalischen Bedarf an Fachbegriffen deckt das Fach auf verschiedene Weisen. Morphologisch lassen sich Fachwörter zum einen durch Terminologisierung bilden, die entweder Neologismen sind (z.B. «Absolutismus», «Entnazifizierung») oder bereits bekannte Wörter mit einer besonderen Bedeutung ausstatten (z.B. «Verfassung», «Propaganda»). Zum anderen werden häufiger Komposita gebildet. Dies gilt sowohl für Determinativkomposita (z.B. «Grundherr», «Zeitgeschichte») als auch für Kopulativkomposita (z.B. «Fürstbischof», «Inselstaat»). Bisweilen finden sich in Geschichtsdarstellungen auch besonders komplexe Kompositionen (z.B. «Reichsdeputationshaupt-

schluss», «Dreiklassenwahlrecht»). Im Hinblick auf die Bildung von Derivationen fällt der häufige Gebrauch von Wörtern mit Abstraktionssuffixen wie «-heit», «-keit» und «-ung» auf (z.B. «Reichsunmittelbarkeit», «Sozialgesetzgebung»). Augenfällig ist auch die relativ häufige Verwendung des für Gesellschaftswissenschaften typischen Konfixes «-ismus», das oft in Verbindung mit Derivationen auftritt (z.B. «Ostrakismus», «Absolutismus»). Weitere Möglichkeiten zur Begriffsbildung sind Entlehnungen (z.B. «Deputierte», «Kaiser»), Lehnübersetzungen (z.B. «Auszug» von «extract», «Luftbrücke» von «airlift») und Metaphorisierungen (z.B. «Sattelzeit», «Scheinblüte»). Stammen die Begriffe selbst aus der Geschichte, variieren ihre Bedeutungen zumeist in Abhängigkeit von den betrachteten Epochen (z.B. bedeutet «Demokratie» in der Antike etwas anderes als in der Neuzeit; der Begriff «Bürger» hatte in der frühen Neuzeit eine andere Bedeutung als heute). Manche Begriffe stammen nicht nur aus anderen Zeiten, sondern auch aus anderen Kulturen. Deren Bedeutungen lassen sich oft nur auf der Grundlage historischen oder kulturellen Kontextwissens erschliessen (z.B. «Bulle» für päpstliche Urkunden, «Eran-sahr» als persisch für «Land der Arier»). Manche Lexeme sind ideologisch besonders aufgeladen und/oder verfügen zumindest über ausgeprägte Konnotationen, was oft zu eher vagen oder ambivalenten Ausdeutungen führt. Ähnliches gilt auch für sogenannte Euphemismen, mit denen Sachverhalte beschönigt und/oder verschleiert werden (z.B. «Kreuzzug», «Freiheitskriege»).

Betrachtet man den für das Fach typischen Umgang mit Wortklassen, so zeigt sich, dass nicht nur Substantive, sondern auch Verben und Adjektive ihre alltagssprachliche Bedeutung verändern können (z.B. «auswandern», «das tolle Jahr 1848»). Für Geschichtstexte typisch sind auch solche Begriffe, die Akteurinnen und Akteure zu Kollektiven zusammenfassen und mit denen zumeist Institutionen als handelnde Quasipersonen dargestellt werden («die Perser», «der Reichstag»). Sie dienen in der Regel zur Abstrahierung und Schematisierung von Urhebenden, Ursachen oder Resultaten von Prozessen sowie Funktionszusammenhängen. Mehr oder weniger konstitutiv für Geschichtsdarstellungen ist der verhältnismässig häufige Gebrauch lexikalischer Mittel, mit denen zeitliche Bezüge, Veränderungsprozesse und Entwicklungsverläufe markiert werden. Auch sie entstammen zumeist der Varietät der Bildungssprache. Tempusmarkierungen finden sich in fast allen Wortklassen, angefangen bei den Substantiven (z.B. «Epoche», «Zwischenkriegszeit»), Verben (z.B. «anfangen», «verlaufen») und Adjektiven (z.B. «früher», «gegenwärtig») bis hin zu den Temporaladverbien (z.B. «vormals», «kürzlich», «gerade»), temporalen Präpositionen (z.B. «im Vormärz», «um die Jahrhundertwende») und Nebensätze einleitenden Konjunktionen (z.B. «nachdem», «sobald»).

Für einen dem Fach Geschichte angemessenen Sprachgebrauch ist der Ausdruck von Modalität wichtig. Die eigentlichen Satzaussagen (Propositionen) können sich verändern, indem Modalverben («können», «müssen», «dürfen») verwendet werden und/oder der Verbmodus (Konjunktiv, Indikativ, Imperativ) entsprechend angepasst wird. Modalität wird sowohl auf lexikalischer Ebene als auch auf der Ebene des Satzes markiert. Dies geschieht unter anderem durch Verwendung von Adverbien (z.B. «vergebens», «zumin-

dest») und/oder graduierenden Modalpartikeln (z.B. «bloss», «schon», «vielleicht»), die auch mögliche Zweifel oder Vermutungen markieren können. In bildungssprachlich orientierten Geschichtstexten werden Modalitätsmarkierungen zwar auch dazu benutzt, Aussagen nicht als faktisch, sondern als möglich bzw. erlaubt, notwendig oder erwünscht darzustellen. Vor allem aber werden Modalpartikel kontrastiv epistemisch eingesetzt, zum Beispiel durch die Verwendung des Konjunktivs bzw. der indirekten Rede, oder um den hypothetischen Charakter von Vermutungen oder Schlussfolgerungen zu markieren. Nicht zuletzt ist der angemessene Einsatz der indirekten Rede (mit der entsprechenden Konjunktivform) als Distanzierungsmittel im Fach Geschichte von besonderer Bedeutung – zum Beispiel wenn Quellaussagen oder Passagen aus Darstellungen paraphrasiert, zusammengefasst oder deutend eingeordnet werden müssen.

3 Ansätze zur Integration fachlicher und sprachlicher Lernprozesse

Die bisher vorliegenden geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle bieten zwar noch keine Konkretisierungen der für das historische Lernen als wesentlich angesehenen sprachlichen Anforderungen (vgl. Handro & Schönemann, 2022, S. 20). Dennoch wurde in der Geschichtsdidaktik bereits eine Reihe an Vorschlägen erarbeitet, die aufzeigen, wie sich literale und fachliche Kompetenzförderung im Unterricht zusammenführen lassen (u.a. Handro, 2016, 2018a). Hilfestellungen zur Förderung entsprechender Fähigkeiten basieren vor allem auf Ansätzen, die auf das wissenschaftstheoretisch relativ unscharfe «Travelling Concept» (Handro & Schönemann, 2022, S. 18) des sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. auf die mehr oder weniger synonymen Bezeichnungen «sprachaufmerksamer Fachunterricht» oder «sprachbewusster Fachunterricht», «fachintegrierte Sprachbildung» und «sprachbildender Fachunterricht» rekurrieren. Nicht selten trifft man in diesem Zusammenhang auch auf deren englischsprachige Entlehnungen wie den auch von der OECD bevorzugten Begriff «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) oder «Language Awareness». Ein erhöhtes Interesse an sprachsensiblen Konzepten findet man zudem im Umfeld der Diskussionen um einen integrativen und/oder inklusiven Fachunterricht, der sich in besonderer Weise mit den sich aus sprachlicher Heterogenität ergebenden Herausforderungen konfrontiert sieht (vgl. u.a. Barsch, 2022; Handro, 2020). Orientieren sich integrative Ansätze hierbei häufiger an Förder- und Unterstützungsansätzen aus der Fremd- und Zweitsprachdidaktik, findet man im Kontext der Inklusionsdebatte öfter diversitätssensible Unterstützungsansätze, die unter dem Label «Leichte Sprache» oder «Einfache Sprache» firmieren, wobei die beiden Bezeichnungen nicht das Gleiche meinen. Handelt es sich beim Erstgenannten um einen regelbasierten Ansatz im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, der vor allem die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Leseschwierigkeiten im Blick hat, konzentrieren sich Unterstützungsmassnahmen im Kontext einer *einfachen Sprache* oft «nur» auf die Vermeidung besonders komplexer Text- und Satzstrukturen sowie von Fremd- bzw. Lehnwörtern, ohne dabei bestimmten Regeln folgen zu müssen. Beide Ansätze haben bereits Kritik auf sich gezogen, die

auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. u.a. Alavi, 2015; Barsch, 2022; Handro, 2020). Vereinfachende Übersetzungen nehmen nicht selten inhaltliche Auswahl- und Deutungsprozesse vorweg, die aber die Lernenden für das Ziel des historischen Denkenlernens selbstständig leisten müssten.

Vorschläge für die Adaption sprachsensibler Förderstrategien an das geschichtsunterrichtliche Methodenrepertoire sind vor allem eine verstärkte Schreiborientierung (vgl. u.a. Gollin & Nitsche, 2019; Hartung, 2013; Hartung & Memminger, 2017; Mierwald, 2020; Schlutow, 2022; Schrader, 2021; Waldis, Nitsche & Gollin, 2020; Wickner, 2022) bzw. US-amerikanische Ansätze zum «historical writing» (vgl. u.a. De La Paz et al., 2014; Nokes & De La Paz, 2018), eine strategiebasierte Leseprozessessteuerung (vgl. u.a. Handro, 2018b; Hirsch, 2015), ein fachsprachlich profiliertes Scaffolding (vgl. u.a. Eichner et al., 2019; Frisch, Schröder & Stolz, 2023) sowie eine explizite Sprachbildung (vgl. Grannemann, Oleschko & Kuchler, 2018; Sieberkrob, 2023). Empfohlen werden zumeist eine sprachbewusste Gestaltung materialgestützter Unterrichts- und Aufgabensettings (vgl. u.a. Bramann & Brauch, 2020; Heuer, 2017; Sieberkrob, 2018, Zörner & Must, 2019) und die explizite Vermittlung fachtypischer sprachlicher Mittel (vgl. Hartung & Memminger, 2022). Schreiborientierte Ansätze legen ihr Augenmerk zudem auf die Prozesshaftigkeit der Spracharbeit, sodass Lernende ihre Texte in einem iterativen und rekursiven Problemlöseprozess herstellen können. Dies leisten unter anderem Aufgabenformate, die die Komplexität von Schreibprozessen in einzelne Phasen untergliedern (vgl. Hartung, 2018, S. 230), wie das zum Beispiel beim «teaching-learning cycle» nach Feez (1998; vgl. Sieberkrob & Lücke, 2017) oder beim «genre cycle» nach Rose und Martin (2012; vgl. Wickner, 2018) der Fall ist. Als zielführend gelten auch Schreibaufgaben, die die sprachlichen Muster und Strukturen fachtypischer Diskurse explizit thematisieren. Dazu eignen sich unter anderem der Einsatz sogenannter generischer Lern- und Schreibaufgaben (vgl. Hartung, 2015), die Vermittlung von *Textprozeduren* (Hartung & Memminger, 2022, S. 169–170) sowie die Vorstellung eines «graphic organizers», der den Lernenden idealtypische Schreibpläne mit an die Hand gibt (vgl. Mierwald & Brauch, 2015).

Historisches Lernen im Sinne einer Auseinandersetzung mit vorhandenen Geschichtsdarstellungen und Geschichtsdeutungen basiert zu einem wesentlichen Teil auf Leseprozessen, wobei Lesen hier mehr bedeutet, als nur Informationen aus Texten entnehmen zu können. Vielmehr beinhaltet Lesen stets auch eine textproduktive Komponente, indem sich Lesende auf der Basis ihres Vor- und Weltwissens situationsabhängig ein internes mentales Modell des im Text beschriebenen Sachverhalts «erschaffen». Gerade ein wissenschafts- und problemorientierter Geschichtsunterricht legt Wert auf die Fähigkeit, mithilfe von Quellen und Geschichtsdarstellungen sowie eigenen Texten aktiv und intertextuell vergleichend kommunizieren zu können. Eine fachspezifische Profilierung entsprechender literaler Kompetenzen bedarf nach Handro (2018b, S. 287–288) folgender Komponenten: Historische Fragen steuern die Selektion, die Gewichtung und die Verknüpfung von Aussagen (Propositionen); historische Kategorien und Begriffe (vgl.

Abschnitt 2.2) fungieren dabei als fachspezifische Werkzeuge lokaler Kohärenzbildung und elaborierender Wissensreorganisation; grammatische Verknüpfungselemente wie Verweismittel, Konnektive und andere textstrukturierende Mittel dienen dem Ausdruck empirischer, narrativer und normativer Triftigkeit und/oder historischer Sach- und Werturteilsbildung. Wie beim Schreiben spielt auch beim Verstehen von Texten die Kenntnis fachtypischer Genres, Gattungen und Textsorten im Hinblick auf ihre kommunikative und/oder epistemische Funktion in geschichtskulturellen Diskursen eine wichtige Rolle. Schliesslich sollen Lernende die tiefenstrukturellen Prinzipien historischen Denkens (u.a. Perspektivität, Sequenzialität, selektive Verknüpfung, Temporalität, Retrospektivität, Partialität und Konstruktivität) als fachspezifische Verfahren zur Darstellung von Geschichte identifizieren, reflektieren und im eigenen Ausdruck selbst anwenden können.

Zur Förderung entsprechender Fähigkeiten empfiehlt Handro (2018b, S. 289–291) die Anwendung etablierter Verfahren zur Leseprozesssteuerung wie fragegeleitetes Lesen, sprachliche Sensibilisierung, Lesen durch Schreiben, diskursiv-kooperatives Lesen sowie die metakognitive Reflexion des Leseprozesses und Strategieeinsatzes. Für Geschichtslernprozesse wesentlich ist zudem eine in Lese- und/oder Schreibprozesse integrierte Begriffsarbeit. Begriffsklärungen lassen sich sowohl anlassbezogen (bei Auftreten eines unbekanntes Begriffs oder bei Bedarf nach einem bestimmten Begriff) als auch systematisch durchführen (z.B. indem die oben skizzierten Verfahren zur Bildung von Fachausdrücken und/oder Begriffserklärungen im historischen Wandel thematisiert werden) (vgl. Sauer, 2019, S. 32–33, S. 68–69). Ein vermutlich häufig im Geschichtsunterricht angewandtes Verfahren zur Bedeutungskklärung kategorialer Geschichtsbegriffe und Fachtermini besteht darin, diese in weniger abstrakte Begriffe (vergangene Ereignisse, konkrete Beispielfälle ...) aufzuspalten und anhand bereits bekannter Ausdrücke weiter auszudifferenzieren. Diese Aufgabe kommt keineswegs nur Lehrkräften zu. Vielmehr dürfte Begriffslernen dann besonders nachhaltig wirken, wenn Lernende selbst auf der Basis eigener Vorkenntnisse, Vermutungen und Recherchen Begriffsbedeutungen zu (er-)klären versuchen. Zur Festigung neu erworbener Begriffsverständnisse können die gelernten Ausdrücke zudem in weitere, ebenfalls passende Kontexte eingebunden oder in andere Medien übertragen werden (vgl. u.a. Sauer, 2019, S. 25–27). Der Massstab zur Beurteilung der Sprachhandlungen von Geschichtslernenden bleibt letztlich stets der jeweils in der Sprechsituation zu erfüllende kommunikative Zweck, das heisst die Antwort auf die Frage, inwieweit ein in Rede stehender Ausdruck geeignet ist, das Gemeinte im fachlichen Kontext verständlich werden zu lassen.

4 Fazit

Die Geschichtsdidaktik verfügt zwar noch nicht über fertige Kompetenzmodelle und empirisch abschliessend validierte Theorien, die den theoretisch begründeten Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen stringent abbilden. Dennoch bietet sie Lehrkräften bereits eine Reihe vielversprechender Ansätze zur fachintegrierten

Spracharbeit, die einen fachlich spezifizierten Lernbegriff sinnvoll mit profilierten Spracherwerbtheorien verknüpfen. Die dabei zu erwartenden Synergieeffekte sowohl für das fachliche als auch für das sprachliche Lernen stützen die Annahme, dass Sprachförderung – entgegen häufigen Befürchtungen von Lehrkräften (vgl. Marti, Gollin & Waldis, 2019) – keine zusätzliche Aufgabe im Unterricht bedeuten muss. Was Geschichtslehrkräfte jedoch benötigen, sind Qualifikationen im Bereich des integrativen Fach- und Sprachlernens.

Literatur

- Alavi, B.** (2015). Leichte Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 169–190.
- Barricelli, M.** (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Barsch, S.** (2022). Leichte Sprache – eine leichte Methode zum Erfassen historischer Quellen? In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 103–123). Münster: Lit.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P.** (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept «Bildungssprache» unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Bergmann, K.** (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Auflage). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Bernhardt, M.** (2022). Pragmatische Lücken in der geschichtsdidaktischen Narrativitätsdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 27–47). Münster: Lit.
- Bramann, C. & Brauch, N.** (2020). Aufgaben im Kontext fachlicher Sprachbildung. Zur Einführung. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 119–135). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracious, J.S. & Hoffman, B.P.** (2014). Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 42 (2), 228–274.
- Ehlich, K.** (2005). *dabar und logos*. Kursorische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Geschichte. In J. Trabant (Hrsg.), *Sprache der Geschichte* (S. 27–39). München: Oldenbourg.
- Eichner, S., Kaestner, M.-S. & von Reeken, D.** (2019). «Ja, das ist auch so ein Begriff». Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen in interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–266). Berlin: Springer.
- Feez, S.** (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Frisch, F., Schröder, H. & Stolz, P.** (2023). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Materialien für die Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Gollin, K. & Nitsche, M.** (2019). Schreibprozesse in Geschichte. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»* (S. 218–231). Bern: hep.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C.** (Hrsg.) (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Hamann C. & Krehan, T.** (2013). Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin* (S. 171–210). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

- Handro, S.** (2016). «Sprachsensibler Geschichtsunterricht». Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven* (S. 265–296). Frankfurt am Main: Lang.
- Handro, S.** (2018a). Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In K. Granemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 13–42). Münster: Waxmann.
- Handro, S.** (2018b). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 17) (S. 275–293). Göttingen: V&R unipress.
- Handro, S.** (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* (S. 93–116). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Handro, S. & Schönemann, B.** (2022). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als geschichtsdidaktische Forschungsaufgabe. Zur Einleitung. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 7–26). Münster: Lit.
- Hartung, O.** (2013). *Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Münster: Lit.
- Hartung, O.** (2015). Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 47–62.
- Hartung, O.** (2018). Schreiben. In S. Handro & H. Günther-Armdt (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Auflage) (S. 221–232). Berlin: Cornelsen.
- Hartung, O. & Memminger, J.** (2017). Schreibend Geschichte lernen. Mehr als ein «mündliches Fach» – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken. *Geschichte lernen*, 30 (176), 2–11.
- Hartung, O. & Memminger, J.** (2022). «Schreibsensibel» Geschichte unterrichten: Fachspezifische Textkompetenz als Gegenstand und Medium des historischen Lernens. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 151–171). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Heine, L.** (2016). Theoretische Überlegungen zur Modellierung und Erforschung von integrativem Fach- und Sprachenlernen. In B. Hinger (Hrsg.), *Zweite «Tagung der Fachdidaktik» 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 75–93). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Heuer, C.** (2017). Vorschläge, Aufträge, Aufgaben? Zum Wandel von Aufgaben im Schulgeschichtsbuch. *Erziehung und Unterricht*, 167 (9/10), 935–944.
- Hirsch, M.** (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 136–153.
- Köster, M. & Spieß, C.** (2018). Sprache. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes, C. Spieß, H. Thünemann, C. Wilfert & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 193–232). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Marti, P., Gollin, K. & Waldis, M.** (2019). Zur Praxis und Reflexion historischen Schreibens im Geschichtsunterricht: Fallbasierte Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 168–189.
- Meyer-Hamme, J.** (2018). Was heißt historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (S. 75–92). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mierwald, M.** (2020). *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen: Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mierwald, M. & Brauch, N.** (2015). «Ich denke, dass Anne Franks Tagebücher eigentlich eine sehr gute Quelle sind, da ...» – Zur Konzeptionalisierung und Förderung des historischen Argumentierens im Fach Geschichte. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 215–229). Münster: Waxmann.

- Nokes, J. D. & De La Paz, S.** (2018). Writing and argumentation in history education. In S.A. Metzger & L.M. Harris (Hrsg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (S. 551–578). New York: Wiley-Blackwell.
- Oleschko, S. & Moraitis, A.** (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsfor-schung*, 9 (1), 11–46.
- Rohlfes, J.** (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3., erweiterte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rose, D. & Martin, J.** (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Rüsen, J.** (2008). *Historisches Lernen: Grundlage und Paradigmen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Sauer, M.** (2019). *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Schlutow, M.** (2022). Historisches Lernen durch Schreiben. Vertraute Zugänge und neue Perspektiven. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 140–157). Münster: Lit.
- Schrader, V.** (2019). Zur Integration historischen und sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht. Theoretische Leitgedanken und praktische Umsetzung. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 123–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, V.** (2021). *Historisches Denken und sprachliches Handeln. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. Münster: Lit.
- Sieberkrob, M.** (2018). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht. Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 121–136). Münster: Waxmann.
- Sieberkrob, M.** (2023). *Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 29). Göttingen: V&R unipress.
- Sieberkrob, M. & Lücke, M.** (2017). Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 217–229). Münster: Waxmann.
- von Humboldt, W.** (1979). Latium und Hellas. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden, Band II: Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik – Die Vasken* (3. Auflage) (S. 24–63). Darmstadt: Cotta.
- Waldis, M., Nitsche, M. & Gollin, K.** (2020). «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 19, 90–108.
- Wickner, M.-C.** (2018). So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem «Genre Cycle». *Geschichte lernen*, 31 (182), 49–56.
- Wickner, M.-C.** (2022). *Geschichte als Schreibfach. Eine empirische Erkundung des Verhältnisses von sprachlichem und fachlichem Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 28). Göttingen: V&R unipress.
- Zörner, A. & Must, T.** (2019). Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 227–240.

Autor

Olaf Hartung, PD Dr., Universität Paderborn, Historisches Institut, Bereich Theorie und Didaktik der Geschichte, olaf.hartung@upb.de