

Christiane Bertram  
Andrea Kolpatzik  
(Hg.)

# Sprachsensibler Geschichtsunterricht

Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Christiane Bertram, Andrea Kolpatzik (Hg.)

# Sprachsensibler Geschichtsunterricht



Christiane Bertram, Andrea Kolpatzik (Hg.)

# Sprachsensibler Geschichtsunterricht

Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Forschungsprojekt wurde unterstützt von der Postdoktorandinnen- und Postdoktorandenakademie des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung, die durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert wird.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2019

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0856-4 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-0857-1 (PDF)

# Inhalt

**CHRISTIANE BERTRAM, ANDREA KOLPATZIK**

Einführung in den Tagungsband. „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ –  
Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik . . . . . 9

## **Ziel des Geschichtsunterrichts:**

### **Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins**

**MICHELE BARRICELLI**

Sprache und interkulturelles Geschichtslernen. Eine diversitätssensible  
Annäherung . . . . . 25

**MIRKA MAINZER-MURRENHOF**

Schreiben im Fachunterricht. Untersuchung sprachlicher und kognitiver  
Aspekte . . . . . 43

## **Material im Geschichtsunterricht:**

### **Sprache der Quellen und Darstellungen**

**BENJAMIN SIEGMUND**

Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht aus linguistischer  
Perspektive . . . . . 51

**OLAF HARTUNG**

„Gattungskompetenz 3.0“. Zur Performativität formbewussten  
Geschichtslernens . . . . . 64

**Unterrichtskommunikation:  
Lehrer- und Schülersprache, Aufgabenstellung und Operatoren**

**SEBASTIAN BARSCH**

Sprache und inklusiver Geschichtsunterricht. Erste Ansätze aus Theorie und Praxis . . . . . 79

**SVEN OLESCHKO**

Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Ein bildungssoziologischer Blick auf den Zusammenhang von Differenzsensibilität und Sprache . . . . . 93

**MARCEL MIERWALD, NICOLA BRAUCH**

„Ein Argument für diese Behauptung lautet ...“. Beschreibung, Graduierung und Bewertung der strukturellen Qualität argumentativer historischer Essays . . . . . 108

**ANNIKA STORK**

Perspektivensensibilität innerhalb des Geschichtsunterrichts . . . . . 115

**Beispiele für „sprachsensible“ Lehr- und Unterrichtskonzepte**

**MATTHIAS SIEBERKROB**

Sprachbildender Geschichtsunterricht. Theoretische Dimensionen und studentische Unterrichtsplanungen . . . . . 121

**KATHARINA GRANNEMANN, SVEN OLESCHKO**

Sprachbildung – ein Thema für den Vorbereitungsdienst . . . . . 128

**CHRISTIANE BERTRAM, DOREEN BRYANT**

Geschichte – Sprache – Theater. Sprachbildung und Förderung historischen Denkens mit dem dramapädagogischen Ansatz . . . . . 138

**ANDREA KOLPATZIK**

„Verfolgt, verführt oder verwählt“? Sprachliche Phänomene der Werturteilsbildung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel eines videographierten Unterrichtssettings zu NS-Propaganda . . . . . 149

## **Forschungsd desiderata und Forschungsperspektiven**

**CHRISTIANE ECKERTH, MARIO RESCH**

Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen  
Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis. Zusammenfassung der  
Abschlussdiskussion . . . . . 175

Autorinnen und Autoren . . . . . 185



## Einführung in den Tagungsband

### „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ – Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik

Die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen gilt als eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Berendes et al., 2013). Eine unzureichend entwickelte Bildungssprache wird mit dafür verantwortlich gemacht, dass der Unterricht in Deutschland im internationalen Vergleich häufig nur zu mittelmäßigen Ergebnissen führt (Frank, 2015). Defizite in der Bildungssprache sind nicht nur bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern oder bei denen mit Migrationshintergrund, sondern in der Schülerschaft aller Schularten zu beobachten, so dass die Forderung nach der Sprachförderung als einer „Aufgabe aller Fächer“ (Kultusministerkonferenz, 2010) auch an das Gymnasium gestellt wird. Die Wichtigkeit des Themas zeigt sich in der Vielzahl von Förderprogrammen, die in den letzten zwanzig Jahren auf Bundes- und Landesebene angestoßen wurden. Befördert durch die Etablierung von Forschungsverbänden (z.B. ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen, <https://www.uni-due.de/prodaz/>) oder durch die Einrichtung von Professuren zum „sprachsensiblen Fachunterricht“ (z.B. im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) werden die Möglichkeiten und Bedingungen der Sprachförderung und Sprachbildung im schulischen Kontext intensiv auch in den Fachdidaktiken beforscht (u.a. Handro, 2015, Hartung, 2013) und in Praxishandreichungen thematisiert (u.a. Bernhardt & Conrad, 2018; Oleschko & Grannemann, 2018).

Da die Begriffe „Sprachsensibilität“, „Sprachförderung“ und „Sprachbildung“ häufig wenig trennscharf verwendet werden, liegen diesem Tagungsband folgende Arbeitsdefinitionen zugrunde: Als „Sprachförderung“ wird die grundlegende Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, z.B. für Kinder mit besonderem Förderbedarf oder in den vielfach eingerichteten „Willkommensklassen“, in denen geflüchteten Kindern und Jugendlichen grundlegende sprachliche Kompetenzen vermittelt werden, definiert. „Sprachbildung“ meint die explizite Förderung der „Bildungssprache“, die sich – in Abgrenzung zur „Alltagssprache“ –

durch einen erweiterten (Fach-)Wortschatz und elaborierte grammatikalische Strukturen auszeichnet. Unter „Sprachsensibilität“ bzw. dem Begriff eines „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“ wird hier eine integrative Betrachtung von Fach- und Sprachlernen im Geschichtsunterricht gefasst.

Die Bedeutung von Sprache für den Geschichtsunterricht wird seit einigen Jahren hervorgehoben, auf die zentrale Bedeutung von Sprache als Gegenstand der geschichtsdidaktischen Agenda verwies bereits Günther-Arndt (2010) im Kontext der fünften Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD), die sich dem Themenkomplex „Geschichte und Sprache“ widmete (Handro & Schönemann, 2010). Im Fokus standen hier neben dem historischen Bildverstehen (Lange, 2010), dem Begriffsverstehen (Hartung, 2010) und der Urteilsbildung (Becker, 2010) die „Sprache“ der Geschichtskultur etwa in Form der sprachlichen Analyse von Geschichtsdarstellungen im Internet (Kolpatzki, 2010; Schwabe, 2010) wie auch die semantische Analyse des geschichtspolitischen Diskurses um die Etablierung eines neuen Gedenkortes für die Oper von „Flucht und Vertreibung“ (Völkerling, 2010). Bei der von Hans-Jürgen Pandel organisierten Sektion „Sprache im Geschichtsunterricht“ beim 45. Historikertag in Kiel im Jahr 2010 wurde das Thema auch geschichtstheoretisch unterfüttert. Diese Beispiele zeigen, dass jenseits des Auftrags eines „sprachbildenden“ und „sprachsensiblen Fachunterrichts“ der Zusammenhang von Sprache und Geschichte im Fach Geschichte als fundamental angesehen wird, da seit der „narrativen Wende“ in den Sozial- und Geisteswissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (u. a. Danto, 1964; Ricoeur, 1983/1988) die Narrativitätstheorie in der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik als eine grundlegende Voraussetzung historischer Erkenntnis angesehen wird (u. a. Jeismann, 1977; Rüsen, 1983, 2013).

Die bisherigen Systematisierungsvorschläge zur Bestimmung des Verhältnisses von Sprache und Geschichte gehen meist von einer geschichtstheoretischen Fundierung aus. Während Pandel im Kontext seiner Sektion zwischen der Sprache der Historiker, der Quellen, der Geschichtskultur und der Schülerinnen und Schüler unterschieden hat, schlugen Handro und Schönemann (2010) vor, das Verhältnis von Sprache und Geschichte entlang des historischen Erkenntnisprozesses anhand von vier zentralen Aspekten zu definieren: (1) das Verhältnis vergangener Wirklichkeit und Sprache, (2) das Verhältnis von historischem Verstehen und Sprache, (3) das Verhältnis von Geschichtsdarstellungen und Sprache und (4) das Verhältnis von Diskurs und Sprache im Geschichtsunterricht und in der Geschichtskultur. Der für die Ausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins im Geschichtsunterricht notwendige Zusammenhang von

Sprachhandeln und Fachlernen wird von Handro (2013, S. 325) als „Prozessmodell sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht“ beschrieben.

Allerdings: Bei der Untersuchung des Zusammenhangs von Sprache und Geschichte sollte es nicht nur um eine theoretische Selbstvergewisserung gehen. Nach Handro (2013) trifft die „skizzierte theoretische Profilierung [...] auf eine weitgehend unreflektierte Sprachpraxis im Geschichtsunterricht“ (S. 327). Dabei sind die im Geschichtsunterricht im Zuge des Erkenntnisprozesses entstehenden Lernprobleme „auch eminent sprachliche Probleme“ (Günther-Arndt, 2010, S. 25). Die Notwendigkeit, die sprachlichen Herausforderungen, die mit dem Fach Geschichte verbunden sind, in den Blick zu nehmen, wird unterstützt durch die Befunde der empirischen Studien von Lange (2011) zum historischen Bildverstehen (Köster, 2013), zum historischen Textverstehen (Hartung, 2013), zum konzeptionellen Schreiben oder von Schönemann und Kollegen (2011) wie auch zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im nordrhein-westfälischen Zentralabitur Geschichte des Jahres 2008.

Die Wichtigkeit eines Perspektivwechsels hin zu den Lernenden im Fach Geschichte wird im Zuge der Kompetenzorientierung evident. Grundlegend für die Definition historischer Kompetenzen ist das übergeordnete Ziel des Geschichtsunterrichts, das in den Bildungsplänen aller Bundesländer und im fachdidaktischen Diskurs mit der Ausbildung und Förderung eines (selbst-)reflektierten Geschichtsbewusstseins umrissen wird (u.a. Jeismann, 1977, Pandel, 2010; Körber, Schreiber & Schöner, 2007). Basierend auf der Erkenntnis der Lernenden, dass „Geschichte“ kein gültiges Abbild von Vergangenheit, sondern ein retrospektives, selektives und interessengebundenes Konstrukt ist, sollen sie im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu einem eigenständigen und reflexiven Umgang mit Geschichtsdarstellungen, die ihnen sowohl im Geschichtsunterricht, als auch in der Geschichtskultur begegnen, befähigt werden.

Bei der unterrichtspragmatischen Realisierung der Ziele kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts kommt den domänenspezifischen Sprachhandlungen eine kaum zu unterschätzende Bedeutung zu. Entlang des historischen Erkenntnisprozesses unterscheidet Handro (2013) zwischen verschiedenen Dimensionen des sprachlichen Handelns, wie z.B. die Formulierung einer historischen Fragestellung oder die Interpretation von Quellen, Sprachhandlungen, die auf zwei Ebenen in Erscheinung treten. Zum einen begegnet den Lernenden „Geschichte“ vornehmlich als Text, zum anderen werden sie meist dazu aufgefordert, hierzu Texte zu verfassen. Einerseits rekonstruieren sie die Vergangenheit aus Quellen und entschlüsseln unterschiedliche Darstellungsformen von und öffentliche Diskurse über „Geschichte“ sowie narrative Strukturen und

Deutungsmuster, die diesen Erzählungen inhärent sind (*rezeptive Sprachhandlung*) (Günther-Arndt 2010; Handro, 2013, 2015, 2016). Andererseits sollen sie im Sinne einer narrativen Kompetenz befähigt werden, selbst „Geschichte(n)“ zu erzählen und zu schreiben (*produktive Sprachhandlung*) (Handro, 2013). Angesichts dieses Wechselspiels von produktivem und rezeptivem Sprachhandeln im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht spricht Hartung (2016) von „zwei Seiten einer Gattungskompetenz“.

Diese Überlegungen weiterführend, liegt der Fokus des vorliegenden Bandes weniger auf grundsätzlichen theoretischen Überlegungen zu dem Zusammenhang von Sprache und Geschichte, sondern auf einem „sprachsensiblen Geschichtsunterricht“, der das fachliche und sprachliche Lernen miteinander verbindet. Drei miteinander verwobene Perspektiven lassen sich unterscheiden, die sich auf die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts und auf die rezeptiven und produktiven Sprachhandlungen beziehen:

1. Im Interesse der Ausbildung eines reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstseins geht es um grundsätzliche Überlegungen zur Bestimmung und Förderung der „narrativen Kompetenz“ der Lernenden (u.a. Barricelli, 2005; Gautschi, 2009; Pandel, 2010).
2. Als Grundvoraussetzung zur Teilnahme am Unterricht sollten die Herausforderungen des dem Unterricht zugrundeliegenden sprachlich anspruchsvollen Materials und Möglichkeiten der Unterstützung der Lernenden in den Blick genommen werden.
3. Damit die Lernenden an der Unterrichtskommunikation teilnehmen und die von ihnen verlangten Aufgaben erfüllen können, sind Unterstützungsangebote im Hinblick einer Sprachbildung notwendig.

Diese drei Perspektiven auf einen „sprachsensiblen Geschichtsunterricht“ bilden die Grundlage für die Strukturierung der Beiträge in diesem Band und sollen kurz näher erläutert werden:

*Ziel des Geschichtsunterrichts: Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins*

Um das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts – die Ausbildung eines reflexiven und (selbst-)reflektierten Geschichtsbewusstseins – erreichen zu können, benötigen die Lernenden eine „narrative Kompetenz“ (u.a. Barricelli, 2012; Pandel, 2010). Diese bedeutet unter anderem, dass die Lernenden auf der Basis einer differenzierten Quellenkritik und -analyse wie auch eines Quellenvergleichs sprachlich verfasste Sach- und Werturteile formulieren (u.a. Jeismann, 1977). Darüber hinaus reflektieren die Lernenden ihre gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund des gewählten Lernweges und ihrer Einsicht in den Konst-

rucktcharakter von Geschichte, so dass ihnen die Perspektivität auch ihres eigenen Narrativs bewusst wird (Thünemann, 2018, Günther-Arndt, 2014).

*Material im Geschichtsunterricht: Sprache der Quellen und Darstellungen*

Schülerinnen und Schüler arbeiten im Geschichtsunterricht mit Quellen als Repräsentationen vergangener Sprachhandlungen und historischen Darstellungen als Repräsentationen gegenwärtiger Sprachhandlungen (Handro, 2013), die meist textlich verfasst sind. Die aus einer vergangenen Zeit stammenden Quellen, wie auch die stark verdichteten Darstellungen, (z.B. Schulbuchtexte) sind sprachlich anspruchsvoll und für die Lernenden oftmals nur schwer verständlich und schwer zu entschlüsseln (Borries et al., 2005, Langer-Plän, 2003).

*Unterrichtskommunikation: Lehrer- und Schülersprache, Aufgabenstellung und Operatoren*

Um an der Unterrichtskommunikation erfolgreich teilnehmen zu können, sind anspruchsvolle sprachliche Kompetenzen notwendig. Im Besonderen stellt die die Unterrichtskommunikation steuernde Aufgabenstellung (ob in Lern- oder in Prüfungsaufgaben) die Lernenden vor besondere Herausforderungen. Mit Operatoren wie „beschreiben“, „erläutern“, „beurteilen“ oder „bewerten“, die verschiedenen Anforderungsniveaus (vgl. die Einheitlichen Prüfungsanforderungen, Kultusministerkonferenz, 2005) zugeordnet werden, sind [...] hoch komplexe Denkleistungen verbunden, die ihrerseits komplexe sprachliche Strukturen verlangen, um beispielsweise kausale Zusammenhänge oder das Abwägen zwischen verschiedenen Positionen sprachlich auszudrücken.

Der „sprachsensible Geschichtsunterricht“ steht vor der doppelten Herausforderung, mögliche Schwierigkeiten der Lernenden beim Umgang mit der (Fach-)Sprache zu erkennen, wie auch Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung bereitzustellen (Bernhardt & Wickner, 2015). Daher bedarf es – nicht nur in heterogenen und multiethnischen Schulklassen – einer systematischen methodischen Förderung auch der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, um ihnen historisches Lernen zu ermöglichen (Günther-Arndt, 2015; Kolpatzik, 2017; Reeken, 2015).

Mit welchen Lösungsansätzen kann nun den sprachlichen Herausforderungen im Geschichtsunterricht begegnet werden?

Eine Fachtagung des Arbeitskreises „Empirische Geschichtsunterrichtsforschung“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD), die im Vorfeld des 51. Historikertages 2016 an der Universität Hamburg stattfand, hat das Thema

des „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“ aus einer theoretischen, empirischer und unterrichtspragmatischer Perspektive beleuchtet. Die vorliegenden Beiträge spiegeln ein umfassendes Verständnis der Bedeutung von Sprache im Geschichtsunterricht wider und lassen sich in der oben skizzierten Systematik verorten:

*Ziel des Geschichtsunterrichts: Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins*  
*Michele Barricelli (München)* fokussiert in seinem Beitrag „Sprache und interkulturelles Geschichtslernen. Eine diversitätssensible Annäherung“ die theoretischen Grundlagen des sprachlich vermittelten historischen Lernens. Historisches Lernen sei per se vielsprachig, sodass historisches Lehren, das nicht sprachbewusst und diversitätssensibel ist, sein Ziel verfehle. Die vier Sinnbildungsmuster, die Rösen (1982) als allgemeine Sprachhandlungen versteht, ordnet er vier Unterrichtsbeispielen zu curricular bedeutsamen Themen zu. Unter der Prämisse der traditionellen Sinnbildung wird das Thema „Normalfall Migration“ verhandelt. Das Thema „Verfassungen und Constitutionen“ wird der exemplarischen Sinnbildung zugeordnet, das Thema „500 Jahre Ghetto!“ wird als Beispiel für eine kritische Sinnbildung und das Thema „Zwangsarbeit für das NS-Reich als europäische Urerfahrung“ als Beispiel für die genetische Sinnbildung im Geschichtsunterricht vorgestellt.

*Mirka Mainzer-Murrenhoff (Bochum/Wuppertal)* stellt in dem Beitrag „Schreiben im Fachunterricht: Untersuchung sprachlicher und kognitiver Aspekte“ ihr Dissertationsprojekt vor. Ausgehend von der engen Verwobenheit der sprachlichen Form mit fachlichen Denkkonzepten, stellt sie die Frage, mit welchen sprachlichen Mustern Schülerinnen und Schüler beim Interpretieren einer Quelle ihre Denkkonzepte adäquat oder weniger adäquat abbilden. 41 Schülertexte aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen sollen im Rahmen eines mehrstufigen Forschungsdesigns untersucht werden, um anhand der Schülersprache ihre Denkkonzepte aufzuzeigen.

*Material im Geschichtsunterricht: Sprache der Quellen und Darstellungen*  
 „Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht aus sprachwissenschaftlicher Perspektive“ werden im Beitrag von *Benjamin Siegmund (Tübingen)* offengelegt. Siegmund grenzt die „Bildungssprache“, welche er als das Medium und Ziel schulischen Lernens versteht, von der Alltagssprache und Fachsprache ab. Ausgehend von Überlegungen zur konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch & Österreicher, 1994), die sich durch u.a. kontextunabhängige und präzise verdichtete Sprache auszeichnet, werden die kommunikativen Bedürfnisse des Geschichtsunterrichts

und die damit einhergehenden sprachlichen Schwierigkeiten aus einer funktional-pragmatischen Perspektive beschrieben. Ziel eines „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“ sei nicht die Vermeidung der potenziell schwierigen Strukturen, sondern die integrierte Förderung von Fachinhalten und Sprachmitteln.

*Olaf Hartung* klärt in seinem Beitrag „Gattungskompetenz 3.0‘ – Zur Performativität formbewussten Geschichtslernens“ sowohl die Bedeutung von Gattungen als auch deren Stellenwert für Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht. Gattungen seien, genau wie Wörter und Grammatiken, kommunikative Werkzeuge, mit denen Bedeutung hergestellt werden kann. In der Geschichtswissenschaft gebe es wie in anderen Geisteswissenschaften Gattungen wie Fachaufsätze oder Rezensionen. Darüber hinaus seien aus didaktischen Gründen spezielle Gattungen für den Geschichtsunterricht eingeführt worden, – wie beispielsweise die Quellengattung der Rede, des Propagandaplakates oder des Liedes. Hartungs These: Die Kenntnis entsprechender Gattungsmerkmale begünstige das Verstehen und Produzieren von strukturierten Texten im Geschichtsunterricht.

*Unterrichtskommunikation: Lehrer- und Schülersprache, Aufgabenstellung und Operatoren*

*Sebastian Barsch (Kiel)* stellt in seinen Beitrag zu „Sprache und inklusiver Geschichtsunterricht“ vor, wie in der Sonderpädagogik sowohl „alternative“ Sprachen (Leichte Sprache, Gebärden) als auch die Potenziale des CLIL-Ansatzes (Content and Learning Integrated Learning) genutzt werden können, um historisches Lernen zu unterstützen. Er fordert empirische Studien, um die Bedeutung von Sprache für Lehr-Lernprozesse im Fach Geschichte gerade für ein inklusives Unterrichtssetting, in dem schriftsprachliche Fähigkeiten zum Teil gar nicht vorhanden sind, zu untersuchen.

*Sven Oleschko (Arnsberg)* betont in seinem Beitrag „Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Ein bildungssoziologischer Blick auf den Zusammenhang von Differenzsensibilität und Sprache“ die Wichtigkeit einer Blickänderung hin zur Sprachbildung im Geschichtsunterricht, welche er in den Kontext von Inklusion und sozialer Ungleichheit stellt. Lehrerinnen und Lehrer seien gefordert, die auch soziologisch bedingte sprachliche Heterogenität in einer Klasse zu erkennen und gezielt Sprachbildung anzubieten. Hierfür stelle die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, z.B. bei der Bewertung der Qualität von Schülertexten, eine notwendige Voraussetzung dar.

Um die Anforderungen eines argumentativen historischen Essays und die Schwierigkeiten, die sich für Lernenden beim Schreiben eines solchen aufzun,

geht es in dem Beitrag „Ein Argument für diese Behauptung lautet ...“ von *Marcel Mierwald* und *Nicola Brauch (Bochum)*. Ausgehend von den Spezifika einer historischen Argumentation konzentrieren sich die Autoren auf die empirischen Ergebnisse des Dissertationsprojekts von Mierwald, in der die Ausprägung struktureller Kategorien in Schüleressays ( $N = 40$ ) untersucht wird (z.B. ob der Essay klare Positionierungen, also Thesen und Behauptungen, beinhaltet und inwiefern diese durch Argumente gestützt werden). Sie kommen zu dem Schluss, dass den Lernenden Werkzeuge in Form von Formulierungshilfen oder Schreibinstruktionen an die Hand gegeben werden sollten, um sukzessive das Vorgehen bei der Gestaltung einer historischen Argumentation zu erlernen.

*Annika Stork (Hamburg)* fokussiert mit „Perspektivensensibilität innerhalb des Geschichtsunterrichts“ auf ein zentrales Prinzip historischen Denkens. In ihrem Dissertationsprojekt, das die Autorin in ihrem Beitrag vorstellt, untersucht sie auf Basis der Analyse von auf Unterrichtsvideographie basierenden Transkripten, inwiefern Lernende über ein Konzept von Perspektivität verfügen und Perspektivität in der mündlichen Unterrichtskommunikation berücksichtigen.

In der Zusammenschau dürfte deutlich geworden sein: Die präsentierten Beiträge widmen sich in einem exemplarischen Zugriff zentralen Dimensionen eines „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“ und skizzieren empirisch fundiert (bildungs-)sprachliche Schlüsselprobleme historischen Lernens. Weiterführend stellt sich die Frage nach adäquaten Lehr- und Lernkonzepten eines „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“. Anders formuliert: Wie lassen sich die bisher skizzierten komplexen An- und Herausforderungen „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“ in der ersten und zweiten Phase der Geschichtslehrausbildung sowie in der Unterrichtspraxis konkret vermitteln? Weitere vier Beiträge widmen sich dieser Fragestellung.

*Matthias Sieberkrob (Berlin)* stellt in seinem Beitrag „Sprachbildender Geschichtsunterricht – theoretische Dimensionen und studentische Unterrichtsplanung“ sein Dissertationsprojekt vor. Nach Überlegungen zu den Möglichkeiten, Sprachbildung in den Geschichtsunterricht zu integrieren, stellt er das Design und erste Ergebnisse seiner explorativen Längsschnittuntersuchung vor, in der er die Planungskompetenzen von Studierenden im Hinblick auf die Umsetzung eines „sprachbildenden Geschichtsunterrichts“ untersucht.

In dem Beitrag „Sprachbildung – ein Thema für den Vorbereitungsdienst“ gehen *Katharina Grannemann (Aachen)* und *Sven Oleschko (Arnsberg)* auf die Notwendigkeit ein, die zukünftigen Lehrkräfte schon im Vorbereitungsdienst

mit Möglichkeiten der Sprachbildung im Fachunterricht vertraut zu machen. Das Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ hat sich zum Ziel gesetzt, Ausbildungsmodulare für angehende Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrerbildung zu entwickeln und diese mit Werkzeugen für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht in einem sprachlich vielfältigen Umfeld auszustatten. Dazu gehören Angebote zur Sensibilisierung für sprachliche Schwierigkeiten, zur Diagnosefähigkeit und zur Gestaltung von Lernaufgaben, die historisches Lernen und Sprachbildung verbinden.

*Christiane Bertram (Konstanz)* und *Doreen Bryant (Tübingen)* präsentieren in ihrem Beitrag ein kombiniertes Aus- und Fortbildungskonzept, in dem die dramapädagogische Methode genutzt wird, um sprachliche und fachliche Kompetenzen zu fördern. Die Dramapädagogik bietet zum einen die Möglichkeit, vergangene Situationen „lebendig“ werden zu lassen, so dass die Lernenden aus ihrer Rolle heraus Erfahrungen machen, die in der Reflexion auf die historische Situation zurückbezogen werden. Zum anderen kann die dramapädagogische Methode im Ansatz der „Dramagrammatik“ dazu genutzt werden, um im Kontext historischer Themen bildungssprachliche Strukturen erfahrbar zu machen und gezielt anzuwenden. Dem Aus- und Fortbildungskonzept folgend, entwickeln Studierende und Lehrkräfte gemeinsam dramapädagogische Unterrichtseinheiten, die im Geschichtsunterricht der Lehrkräfte ausprobiert und im Seminar reflektiert werden.

*Andrea Kolpatzik (Münster)* stellt in ihrem Beitrag „Verführt, verfolgt oder verführt? Analyse sprachlicher Phänomene der Werturteilsbildung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel eines videografierten Unterrichtsettings zu NS-Propaganda“ ein „sprachsensibles“ Unterrichtsvorhaben zur Diskussion. Urteilsbildung im Geschichtsunterricht ist aus curricularer Perspektive zentral (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014; Kultusministerkonferenz, 2005, Schönemann et al., 2011). In einem Zeitalter, in dem Behauptungen und Emotionen statt überprüfbarer Fakten häufig die öffentliche Debattenkultur dominieren, kommt ihr jedoch besondere Bedeutung zu: Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag zum einen unterrichtspragmatische Anregungen für Urteilsbildung im ‚postfaktischen Zeitalter‘ zur Diskussion. Zudem möchte er für mögliche Probleme bei der sprachlichen Artikulation von Werturteilen und deren diskursive Verfestigung durch Lernende im Unterrichtsgespräch sensibilisieren.

Bei der Abschlussdiskussion der Fachtagung in Hamburg diskutierten die Teilnehmenden aus der Unterrichtspraxis, Geschichtslehrerbildung und

Wissenschaft die Herausforderungen eines „sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“. *Christiane Eckert* (Heidelberg) und *Mario Resch* (Heidelberg) dokumentieren im letzten Beitrag die zentralen Ergebnisse der Abschlussdiskussion, bei der die Schwierigkeiten der Lernenden beim Verstehen und Produzieren von historischen Texten wie auch mögliche Unterstützungsangebote im Mittelpunkt standen. Da die Sprache der im Geschichtsunterricht zu interpretierenden Quellen und Geschichtsdarstellungen anspruchsvoll sei und es den Lernenden oftmals an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit fehle, um ihr fachlich-konzeptionelles Wissen passend niederzuschreiben, standen die Lösungsansätze der „Leichten Sprache“ und des „Scaffoldings“ im Mittelpunkt der Diskussion. Die Vereinfachung der Quellentexte im Sinne einer „Leichten Sprache“ wurde aufgrund des reduktionistischen Zugriffs kontrovers diskutiert. Das Konzept des Scaffoldings, bei dem die Lernenden durch die Bereitstellung eines „Baugerüsts“, das an die Fähigkeiten der Lernenden angepasst ist und sukzessive abgebaut werden kann, stieß auf größere Zustimmung, jedoch wurde auch hier die Gefahr einer Einengung des historischen Denkens der Lernenden kritisch reflektiert.

Die in diesem Band versammelten vielfältigen Ansätze zu einem „sprachsensiblen Geschichtsunterricht“, die von der Theorie über die Empirie bis zur Pragmatik reichen, wollen einen Beitrag für die aktuelle Diskussion über „sprachsensiblen Geschichtsunterricht“ leisten. Aufschluss über die Chancen und Grenzen domänenspezifischer Unterstützungsangebote im Geschichtsunterricht können nur empirische Interventionsstudien geben: Es gibt also noch viel zu tun.

## Literatur

- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, M. (2012). Narrativität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Becker, A. (2010). Urteilsbildung im Geschichtsunterricht aus erzähltheoretischer Sicht. In Handro, S. & Schönemann, B. (Hg.), *Geschichte und Sprache* (S. 131–138). Berlin: Lit-Verlag.
- 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 (Hg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Bernhardt, M. & Wickner, M. (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen – Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrerausbildung. In C., Benholz & M. Frank & E. Gürsoy (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrere*

- bildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 281–296). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bernhardt, M. & Conrad, F. (2018). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Schwerpunktheft. *Geschichte lernen* 182. Seelze: Friedrich Verlag.
- Borries, B. von, Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: ars una Verlag.
- Danto, A. C. (1964). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Frank, M. (2015). „Sprachliche Bildung“ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamtsprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 15–34). Stuttgart: Klett.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Günther-Arndt, H. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.): *Geschichte und Sprache* (S. 17–48). Berlin: Lit-Verlag.
- Günther-Arndt, H. (2015). Umriss einer Geschichtsmethodik. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hg.) *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 9–23). 5. überarbeitete Neuauflage Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.) *Geschichtsdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 23–49). 6. überarbeitete Neuauflage Berlin: Cornelsen.
- Handro, S. & Schönemann, B. (2010). Geschichte und Sprache – eine Einführung. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.): *Geschichte und Sprache* (S. 3–16). Berlin: Lit-Verlag.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–334). Waxmann: Münster.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24.
- Handro, S. (2016). „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hg.). *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 265–296). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hartung, O. (2010). Geschichte schreiben lernen. Eine empirische Studie. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.), *Geschichte und Sprache* (S. 61–78). Berlin: Lit-Verlag.
- Hartung, O. (2013). *Geschichte schreiben lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Berlin: Lit-Verlag.