

Thomas Sandkühler / Markus Bernhardt (Hg.)

# Sprache(n) des Geschichtsunterrichts

Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen



**KGD**  
**2019**



**unipress**

# Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 21

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für  
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli,  
Martin Lücke, Monika Fenn, Markus Bernhardt und  
Christine Gundermann



Thomas Sandkühler / Markus Bernhardt (Hg.)

# Sprache(n) des Geschichtsunterrichts

Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen

In Kooperation mit Christoph Bramann, Nicola Brauch, Saskia Handro,  
Martin Lücke, Martin Nitsche, Martin Schlutow und Jörg van Norden

Mit 48 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Matthias Schweiger

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-1205-4

---

# Inhalt

Thomas Sandkühler Zum Stand von Disziplin und Verband . . . . .	9
Markus Bernhardt Sprache(n) des Geschichtsunterrichts – Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Einführung in die Tagung . . . . .	29
<b>Sektion 1: Sprachsensibler Geschichtsunterricht in der Geschichtslehrer*innenbildung. Konzepte einer phasenübergreifenden Professionalisierung</b>	
Martin Schlutow Sprachsensibler Geschichtsunterricht in der Geschichtslehrer*innenbildung. Einführung in die Sektion . . . . .	47
Mareike-Cathrine Wickner Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Sprachsensibler Geschichtsunterricht fängt mit einer sprachsensiblen Geschichtslehrer*innenbildung an . . . . .	59
Kerstin Lochon-Wagner Sprachsensibler Geschichtsunterricht als wichtige Aufgabe in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung: Einblicke in die Ausbildungspraxis . . . .	77
Martin Schlutow Sprachsensibler Geschichtsunterricht in der Lehrerfortbildung. Herausforderungen und Zugänge . . . . .	97

## **Sektion 2: Historische Sprachhandlungen initiieren**

### **– Aufgaben im Fokus**

Christoph Bramann / Nicola Brauch

Aufgaben im Kontext fachlicher Sprachbildung. Zur Einführung . . . . . 119

Nicola Brauch / Lena Heine / Christoph Bramann

Schriftliches Erklären im Fach Geschichte unterstützen. Ansätze eines sprachlich-epistemologischen Scaffolding-Tools . . . . . 137

Christoph Bramann

(Fach)sprachbildende Schulbuchaufgaben im Kontext einer Aufgabenkultur historischen Lernens erforschen . . . . . 165

Charlotte Husemann

Fachspezifische Sprachhandlungen konkretisieren. Schüler\*innentexte zum Beschreiben, Erklären und Begründen im Rahmen des Historischen Sachurteils . . . . . 189

## **Sektion 3: Fachsprache als Leichte Sprache und als Bildungssprache**

### **– Sprache und Geschichte im (scheinbaren) Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und Sprachbildung**

Martin Lücke

Fachsprache als Leichte Sprache und als Bildungssprache – Sprache und Geschichte im Spannungsverhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einführung in die Sektion . . . . . 211

Sebastian Barsch

Über Quellen sprechen – in der eigenen Sprache . . . . . 215

Bettina Degner / Jessica Kreutz

Darstellungstexte in differenzierenden Geschichtsschulbüchern im Spannungsverhältnis von Textverständlichkeit und Ansprüchen an historisches Lernen . . . . . 233

Matthias Sieberkrob

Sprachbildung bedeutet Emanzipation – Wege zum Geschichten Erzählen mit Lernaufgaben . . . . . 253

## **Sektion 4: Historische Kompetenzen sprachbasiert erfassen**

Martin Nitsche / Jörg van Norden

Historische Kompetenzen sprachbasiert erfassen. Einführung in die  
Sektion . . . . . 273

Jörg van Norden

Theorie, Empirie, Pragmatik – Versuch einer Zuordnung . . . . . 277

Kristina Karl / Christoph Kühberger

Perspektivische Einseitigkeit – Zu Wahrnehmung und Versprachlichung  
in historischen Darstellungen von Studienanfänger/inne/n . . . . . 297

Martin Nitsche / Kristine Gollin

Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des  
Umgangs mit Zeit . . . . . 311

## **Sektion 5: Sprachsensibel und geschichtsbewusst?**

### **Herausforderungen bei der Konzeption von Geschichtslehrwerken**

Saskia Handro

Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der  
Konstruktion von Geschichtslehrwerken. Einführung in die Sektion . . . 331

Claudia Schmellentin

Gestaltung von Verfasserntexten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate,  
Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive . . . . . 345

Viola Schrader

Historisches Denken durch Verfasserntexte fördern? Das Potenzial der  
Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer  
Perspektive . . . . . 361

Michael Sauer / Jana Schumann

Schulbücher sprachsensibel gestalten. Perspektiven der  
Schulbuchkonzeption . . . . . 375



## Zum Stand von Disziplin und Verband

Wie bei den Haupttagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik üblich, verbinde ich meinen Bericht über die Entwicklungen des Verbands in der letzten Wahlperiode mit einigen Bemerkungen zum Stand der Disziplin.<sup>1</sup>

Auch in diesem Jahr hat der Vorstand der KGD Grund zu offizieller Danksagung an die Sponsoren der Zweijahrestagung: Die Bildungsinitiative RuhrFutur hat den größten Teil der entstandenen Kosten übernommen; unbürokratisch und entgegenkommend. Die Körber-Stiftung hat freundlicherweise die gestrige Podiumsdiskussion ausgerichtet. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat einen namhaften Betrag dazu geleistet, dass dieses Zusammentreffen möglich war. Der Universität Duisburg-Essen danken wir für ihre Gastfreundschaft. Ein besonderer Dank geht an die Stiftung Zollverein, die uns großzügig Räume im RuhrMuseum überlassen hat, und den Direktor des Museums, Professor Theodor Grütter, der uns diese wunderbare Tagungsstätte zur Verfügung gestellt hat. Ich könnte mir keinen besseren Ort vorstellen, um über sprachliche Diversität und historisches Lernen nachzudenken. Dass dies möglich wurde, verdankt die KGD in erster Linie dem Kollegen Markus Bernhardt, der diese Zweijahrestagung ausgerichtet hat, und seinem Team. Das Programm kann sich sehen lassen. Ich bin sicher, dass wir spannende Vorträge und Diskussionen erleben werden. Herr Bernhardt wird dazu gleich Näheres ausführen.

### Innere Entwicklung des Verbandes

Beginnen wir mit den Daten. Der Verband hat weiterhin neun korporative Mitglieder. Die Zahl der persönlichen Mitglieder ist von 343 am Beginn dieser Wahlperiode auf 375 angestiegen, darunter erfreulich viele jüngere Kolleginnen und Kollegen. Im selben Zeitraum sind 42 Damen und Herren ausgeschieden,

---

<sup>1</sup> Der Text dieses Berichts entspricht weitgehend dem gehaltenen Wortlaut. Der Abschnitt über geschichtsdidaktische Neuerscheinungen wurde aus Zeitgründen nicht vorgetragen.

deren Mitgliedschaft zum Jahresende erlischt.<sup>2</sup> 384 Mitglieder nach heutigem Stand gegenüber 343 vor zwei und 337 vor vier Jahren sind ein schöner Aufwuchs, der sich hoffentlich fortsetzen wird.

Zwei Kolleginnen und Kollegen, die dem Verband jahrzehntelang verbunden waren, sind gestorben. Professor Wolfgang Hug starb im Mai 2018 im Alter von 86 Jahren. Professorin Hilke Günther-Arndt starb überraschend im Alter von 73 Jahren. Wir alle erinnern uns an Wolfgang Hugs stupenden Kenntnisse und seine warmherzige Liberalität, an die ebenso kompetente wie energische Persönlichkeit von Frau Günther-Arndt. Sie hat zum Thema der diesjährigen Zweijahrestagung frühzeitig Bleibendes veröffentlicht und zahlreiche fachdidaktische Akzente gesetzt. Der Verband hat auf seiner Homepage Nachrufe auf Wolfgang Hug und Hilke Günther-Arndt veröffentlicht.<sup>3</sup> Die Konferenz für Geschichtsdidaktik wird ihren verstorbenen Mitgliedern ein ehrendes Andenken bewahren.

Satzungsgemäß endet mit dem heutigen Tag meine Amtszeit als Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik. Es waren bewegte, anstrengende, erfüllte vier Jahre, in denen die Wogen des politischen Meinungskampfes mitunter hochgingen. Ich sehe für mich persönlich Michael Sauers Auffassung bestätigt, dass die Konferenz für Geschichtsdidaktik zwar ein fachpolitisches Mandat hat, sich aber aus der Tagespolitik heraushalten sollte. Vorgenommen hatte ich mir, die Kontinuität der Vorstandsarbeit zu sichern und die KGD in der Öffentlichkeit sichtbarer zu machen. Beides konnte, in aller Bescheidenheit, erreicht werden. Ohne die vielfältige Unterstützung, die mir aus dem Kreis der Vorstandsmitglieder zuteilwurde, wäre das nicht möglich gewesen. Dafür sage ich herzlichen Dank.

## Information und Kommunikation

Unter diesem Punkt habe ich Hoherfreuliches zu berichten: Die Konferenz für Geschichtsdidaktik hat, wie bereits im Newsletter kommuniziert, ihren Internetauftritt im Portal [historicum.net](http://historicum.net) gründlich überarbeitet und sowohl grafisch als auch technisch modernisiert. Im Ergebnis können die Seiten der KGD nun auch auf mobilen Endgeräten dargestellt und skaliert werden.<sup>4</sup>

2 Davon sind zwei Personen verstorben; acht wurden aufgrund von säumigen Mitgliedsbeiträgen ausgeschlossen.

3 Dietmar von Reeken: Nachruf auf Hilke Günther-Arndt (1945–2019), [https://www.historicum.net/fileadmin/user\\_upload/5\\_disziplinen/6\\_didaktik/1\\_kgd/1\\_pdfs/news/2019/02-05\\_0-Nachruf\\_Guenther-Arndt.pdf](https://www.historicum.net/fileadmin/user_upload/5_disziplinen/6_didaktik/1_kgd/1_pdfs/news/2019/02-05_0-Nachruf_Guenther-Arndt.pdf); Gerhard Schneider: Nachruf auf Wolfgang Hug (1931–2018), <https://zeptools.bsb-muenchen.de/bereitstellung/pdf/web/viewer.html?file=.%2F.%2Fdqvwrxie5d8.pdf>, beides aufgerufen am 20.03.2020.

4 <https://www.historicum.net/kgd>, aufgerufen am 20.03.2020.

Die neue Homepage kann sich sehen lassen. Die Zusammenarbeit mit der Bayerischen Staatsbibliothek bei diesem zeitaufwendigen Relaunch war hervorragend. Und doch hätte dieses Projekt nicht gelingen können ohne den unermüdlichen und selbstlosen Einsatz von Astrid Schwabe, der scheidenden Referentin für Öffentlichkeitsarbeit im Vorstand der KGD. Sie hat die neue Homepage praktisch im Alleingang aufgesetzt und sich bleibende Verdienste um unseren Fachverband erworben.

Unter dem Link »Nachrichten« finden Sie, wie gewohnt, geschichtsdidaktische Stellenausschreibungen, Konferenzankündigungen etc.<sup>5</sup> Die von Frau Schwabe fachlich betreute Rubrik »Wissenschaftlicher Nachwuchs« informiert über Nachwuchstagungen und Qualifikationsarbeiten.<sup>6</sup> Die neu angelegte Liste der KGD-Kooperationspartner bezeugt die guten Außenbeziehungen des Verbands.<sup>7</sup>

Der Information der Mitgliedschaft dient ferner der regelmäßig erscheinende »Newsletter« der KGD. Für ihre zuverlässige Betreuung auch des Newsletters sei Astrid Schwabe nochmals herzlich gedankt.

## Nachwuchsförderung

Die 9. Nachwuchstagung der KGD hat im Juni 2018 an der Universität Kassel stattgefunden. Die Tagung bot elf jüngeren Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit, ihre Projekte vorzustellen.<sup>8</sup> Geschichtsschulbücher, bilingualer Geschichtsunterricht, Akteure des Geschichtsunterrichts – diese Sektionsüberschriften zeigten an, dass das Thema unserer letzten Zweijahrestagung auch in laufenden Qualifikationsarbeiten eine gewichtige Rolle spielt.

Christine Pflüger und ihrem Mitarbeiter Dennis Erk sei für ihre vorzügliche Vorbereitung der Nachwuchstagung gedankt, ebenso der Universität Kassel für die Gastfreundschaft, mit der sie die KGD aufgenommen und prominent begrüßt hat. Ein Tagungsbericht von Dennis Erk ist auf H-Soz-Kult zu finden.<sup>9</sup> Der von Kollegin Pflüger herausgegebene Tagungsband ist soeben in den Beiheften zu unserer Zeitschrift erschienen<sup>10</sup>; auf die verbandseigenen Publikationen gehe ich gleich noch ein.

---

5 <https://www.historicum.net/kgd/nachrichten/void>, aufgerufen am 20.03.2020.

6 <https://www.historicum.net/kgd/nachwuchs>, aufgerufen am 20.03.2020.

7 <https://www.historicum.net/kgd/kooperationen>, aufgerufen am 20.03.2020.

8 <https://zeptools.bsb-muenchen.de/bereitstellung/pdf/web/viewer.html?file=.%2F.%2F8tzlibdtsd.pdf>, aufgerufen am 20.03.2020.

9 H-Soz-Kult, 23.10.2018 ([www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7894](http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7894), aufgerufen am 20.03.2020).

10 Vgl. Anm. 26.

## Verbandspolitik und »Außenbeziehungen«

Der Historikerverband zählt nach wie vor nicht zu den Freunden kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, aber, wie der Geschichtslehrerverband, zu den verlässlichen Verteidigern des Geschichtsunterrichts als Institution. Diesbezüglich gibt es übereinstimmende Interessen, auf deren Grundlage sich die Zusammenarbeit mit den beiden Nachbarverbänden lohnt. Am Standort Münster hat es eine erfolgreiche Kooperation zwischen KGD, VHD und VGD gegeben, um die sich vor allem die Kollegin Saskia Handro verdient gemacht hat. Im Ergebnis hat die nordrhein-westfälische Landesregierung den Anteil des Geschichtsunterrichts an der Stundentafel erhöht.<sup>11</sup> Ich würde mir wünschen, dass ähnliche gemeinsame Anstrengungen auch in anderen Bundesländern unternommen werden.

Gute Außenbeziehungen bestehen auch zur Körber-Stiftung. Viele Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker sind dieser Stiftung bereits durch den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten verbunden, aber eine offizielle Kooperation zwischen Körber-Stiftung und Konferenz für Geschichtsdidaktik hat es lange nicht gegeben. Wir betrachten es daher als gutes Zeichen, dass die Stiftung nun schon die zweite Zweijahrestagung der KGD ideell und materiell mitträgt.<sup>12</sup>

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat uns bei der Durchführung der Berliner Zweijahrestagung sehr unterstützt. Sie hat auch den Tagungsband über den Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert in ihre Schriftenreihe aufgenommen.<sup>13</sup> Das Buch wird viel nachgefragt. Das ist erfreulich.

Die Beziehungen der KGD zur Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), der Dachgesellschaft der fachdidaktischen Disziplingesellschaften, bestehen fort. Die aus Mitgliederbeiträgen teilfinanzierte englischsprachige Online-Zeitschrift der GFD, »Research in Subject-Matter Teaching and Learning« (RISTAL) ist inzwischen am Markt.<sup>14</sup>

11 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Mehr Zeit und neue Spielräume für den Unterricht. Faktenblatt v. 6. 9. 2018, [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Kontext/Faktenblatt\\_G9-Stundentafel.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Kontext/Faktenblatt_G9-Stundentafel.pdf); Endlich wieder 8 Stunden Geschichte! Landesregierung ändert die Stundentafel für die neue APO S I. Pressemitteilung des Geschichtslehrerverbands Nordrhein-Westfalen, o. D., <https://geschichtslehrerverband.de/mehr-geschichtsunterricht-in-nrw-onlinepetition-des-landesverbandes-nrw/> (beides aufgerufen am 20. 03. 2020).

12 Geschichtslernern in der Einwanderungsgesellschaft. Pressemitteilung über die Podiumsdiskussion im Anschluss an einen Vortrag von Zafer Şenocak, <https://www.koerber-stiftung.de/koerber-netzwerk-geschichtsvermittlung/news-detailseite/geschichtslernen-in-der-einwanderungsgesellschaft-1828>, aufgerufen am 20. 03. 2020.

13 Vgl. Anm. 24.

14 <https://www.ristal.org/>, vgl. <https://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/verbandszeit-schrift-der-gfd/> (beides aufgerufen am 20. 03. 2020).

Ungetrübt ist die nun schon traditionelle Zusammenarbeit mit dem Wochenschau-Verlag. In Berlin war der Verlag wegen seines Umzugs nicht vertreten, aber hier in Essen ist er wieder präsent. Darüber freuen wir uns sehr.

Der 52. Deutsche Historikertag hat im September 2018 an der Universität Münster stattgefunden. Das Oberthema lautete »Gesplante Gesellschaften«.<sup>15</sup> Dieser Historikertag wird sicher wegen der Resolution der VHD-Mitgliederversammlung zu aktuellen Gefährdungen der Demokratie in Erinnerung bleiben, über die in der politischen und fachlichen Öffentlichkeit heftig debattiert wurde.<sup>16</sup> Aus dem Kreis der KGD haben Manuel Köster, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting eine gut besuchte Sektion zum Thema »Standardisierung oder Pluralisierung? Geschichtsunterricht in der ›gesplantenen‹ Gesellschaft« durchgeführt.<sup>17</sup> Eine weitere Sektion über »Werte und Werteerziehung im Geschichtsunterricht?«, ausgerichtet für den VGD von dem Schulleiter Holger Schmenk und dem Fachleiter Frank Schweppenstette, fand viel Zuspruch aus der Lehrerschaft.<sup>18</sup>

Die Mitgliederversammlung des Geschichtslehrerverbands hat in Münster Peter Droste aus dem Landesverband Nordrhein-Westfalen zum Nachfolger von Ulrich Bongertmann gewählt.<sup>19</sup> Wir wünschen Herrn Droste viel Erfolg bei der Leitung des VGD.

Reges Interesse fand erneut auch das »Forum Geschichte in Wissenschaft und Unterricht«, diesmal ausgerichtet von Saskia Handro zum Thema »Sprache oder Fach? Aktuelle Kontroversen zu Sprachbildung im Geschichtsunterricht«.<sup>20</sup> Herzlichen Dank an alle Beteiligten.

Der 53. Deutsche Historikertag wird vom 8.–11. September 2020 an der LMU München stattfinden. Das Motto lautet »Deutungskämpfe«.<sup>21</sup> Sektionsvorschläge

15 <https://www.historikertag.de/Muenster2018/index.html> (aufgerufen am 20.03.2020).

16 Resolution des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands zu gegenwärtigen Gefährdungen der Demokratie. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung am 27. Sept. 2018 in Münster (<https://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/resolution-zu-gegenwaertigen-gefaehrungen-der-demokratie.html>); Thomas Sandkühler: Historiker\*innen und Politik. Streit um eine aktuelle VHD-Resolution/Historians and Politics. Quarrel Over a Current Resolution, in: Public History Weekly, 18.10.2018, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-12675](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12675) (beides aufgerufen am 20.03.2020).

17 <https://www.historikertag.de/Muenster2018/sektionen/standardisierung-oder-pluralisierung-geschichtsunterricht-in-der-gesplantenen-gesellschaft/> (aufgerufen am 20.03.2020).

18 <https://www.historikertag.de/Muenster2018/sektionen/werte-und-werteerziehung-im-geschichtsunterricht/> (aufgerufen am 20.03.2020).

19 Neuer Bundesvorstand gewählt. Pressemitteilung des VGD v. 27.09.2018, <https://geschichtslehrerverband.de/vgd/bundesvorstand/> (aufgerufen am 20.03.2020).

20 <https://www.historikertag.de/Muenster2018/programm/fgwu/> (aufgerufen am 20.03.2020).

21 <https://www.historikerverband.de//historikertag/53-deutscher-historikertag-2021.html> (aufgerufen am 20.03.2020). Zwischenzeitlich wurde der Historikertag wegen der Maßnahmen zur Abwehr der Corona-Pandemie auf den 05.–08.10.2021 verschoben. Die KGD ist dieser Entscheidung des VHD gefolgt und hat die für September 2021 vorgesehene Zwei-

können wie üblich bis zum 31. Oktober des Vorjahres eingereicht werden. Die Geschichtsdidaktik ist üblicherweise mit zwei Sektionen vertreten. Der Arbeitsausschuss des VHD sieht gehaltvollen geschichtsdidaktischen Sektionsvorschlägen mit Interesse entgegen.

Der Vorstand hat sich entschieden, diese 23. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik anders zu organisieren als die bisherigen. Um die Qualität und Kohärenz der Sektionen zu erhöhen, haben wir einen Call for Sections veröffentlicht statt des bisher üblichen Call for Papers.<sup>22</sup> Im Grundsatz meinen wir, dass bei der KGD durchaus funktionieren kann, was beim Historikerverband von jeher üblich ist. Selbstverständlich wächst durch diese Modifikation die Verantwortung der Sektionsleitungen. Daher werden die Leiterinnen und Leiter der Sektionen zugleich Mitherausgeber des Tagungsbandes sein, der wie gewohnt in der Schriftenreihe der ZfGD erscheinen soll. Ich komme damit zu meinem nächsten Punkt, den Publikationen der KGD.

## Publikationen der KGD

Auf dem Gebiet der verbandseigenen Publikationen ist im Wesentlichen Kontinuität zu vermerken. Seit der Berliner Zweijahrestagung sind zwei weitere Bände der »Zeitschrift für Geschichtsdidaktik« erschienen, der Jahresband 2018 zum Thema »Fakten und Fiktionen«, den der Hamburger Kollege Andreas Körber herausgegeben hat, sowie der Jahresband 2019 zum Thema »Orient?«, für den Björn Onken, Duisburg-Essen, verantwortlich zeichnete. Herzlichen Dank den Kollegen Körber und Onken für die Mühen der Herausgeberschaft.

Das Heft 19 (2020) wird sich dem Thema »Bewegte Bilder« widmen; Herausgeber wird Christian Bunnenberg von der Ruhr-Universität Bochum sein. Der Call for Papers ist bereits auf der Homepage der KGD veröffentlicht worden. Vorschläge für Beiträge sind Herrn Bunnenberg bis zum 31. Oktober dieses Jahres einzureichen.

Eine wichtige Innovation auf dem Publikationsgebiet wurde Ihnen durch den Newsletter vom März 2019 bekannt gegeben: Mit dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht haben wir ein Verfahren entwickelt, um allen Verbandsmitgliedern den Online-Zugang zu den Ausgaben der ZfGD zu eröffnen. Unsere Schatzmeisterin Monika Fenn hat sehr viel Arbeit in die Klärung der Details investiert; der

---

jahrestagung auf den März desselben Jahres verschoben, [https://twitter.com/KGD\\_Fachverband/status/1250905404521041925](https://twitter.com/KGD_Fachverband/status/1250905404521041925) (aufgerufen am 20.03.2020).

22 Call for Sections: XXIII. Zweijahrestagung der KGD 2019 in Essen: Sprache(n) des Geschichtsunterrichts – Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen, [https://www.historicum.net/fileadmin/user\\_upload/5\\_disziplinen/6\\_didaktik/1\\_kgd/1\\_pdfs/CfS\\_KGD-ZJT\\_2019\\_Essen.pdf](https://www.historicum.net/fileadmin/user_upload/5_disziplinen/6_didaktik/1_kgd/1_pdfs/CfS_KGD-ZJT_2019_Essen.pdf) (aufgerufen am 20.03.2020).

2. Vorsitzende Michele Barricelli hat freundlicherweise die Information der Mitgliedschaft über ihre individuellen Zugangsdaten übernommen. Dafür sage ich beiden Mitvorständen herzlichen Dank.

Im Berichtszeitraum sind vier weitere Bände der Schriftenreihe »Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik« erschienen, zwei Sammelbände und zwei Qualifikationsschriften. Als Band 16 der Schriftenreihe lag 2018 Etienne Schinkels Dissertation über die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern vor, die unter dem Titel »Holocaust und Vernichtungskrieg« erschien.<sup>23</sup> Es folgte im selben Jahr der Tagungsband zur 22. Zweijahrestagung der KGD über »Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert«, herausgegeben vom Vorstand der KGD und Markus Bernhardt.<sup>24</sup>

In diesem Jahr erschienen als Band 18 der Schriftenreihe die Dissertation von Sabrina Schmitz-Zerres, ebenfalls von der gastgebenden Universität Duisburg-Essen. Das Buch hat Zukunftsnarrationen in Geschichtsschulbüchern von 1950 bis 1995 zum Gegenstand und trägt den Titel »Die Zukunft erzählen«.<sup>25</sup> Unlängst kam der von Christine Pflüger besorgte Tagungsband zur Kasseler Nachwuchstagung unter dem Titel »Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts« in den Handel.<sup>26</sup>

In den »Beiheften« können – und sollen – Forschungsmonographien veröffentlicht werden. Die KGD vergibt einen Druckkostenzuschuss für geschichtsdidaktisch herausragende Qualifikationsschriften ab dem Prädikat »magna cum laude« in Höhe von 1.000 Euro. Anträge sind von den Betreuerinnen und Betreuern an den Vorstand zu richten.

---

23 Etienne Schinkel: Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 16). Göttingen 2018, vgl. die Rezension von Philipp Mittnik in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 221 f.

24 Thomas Sandkühler u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17). Göttingen 2018, sowie Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10294. Bonn 2019, vgl. die Rezension von Bert Freyberger: in: sehepunkte 20 (2020) H. 4 (<http://www.sehepunkte.de/2020/04/33116.html>, aufgerufen am 20.03.2020).

25 Sabrina Schmitz-Zerres: Die Zukunft erzählen. Inhalte und Entstehungsprozesse von Zukunftsnarrationen in Geschichtsbüchern von 1950 bis 1995 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 18). Göttingen 2019.

26 Christine Pflüger (Hrsg.): Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 19). Göttingen 2019.

## Geschichtsdidaktische Neuerscheinungen

Eine Anzahl geschichtsdidaktischer Neuerscheinungen widmet sich den (unterrichtlichen) Medien historischen Lernens. Markus Bernhardt hat sein Standardwerk über das Spiel im Geschichtsunterricht in erweiterter Neuauflage vorgelegt.<sup>27</sup> Dem boomenden Markt der digitalen Spiele wendete sich Daniel Gieres Dissertation zu, deren Druckfassung kürzlich erschien.<sup>28</sup> Ein aktueller Tagungsband spürt dem Verhältnis zwischen »Fake und Filter« in digitalen Medien nach.<sup>29</sup>

Michael Sauer's neues Handbuch über Textquellen behandelt die Ziele und Probleme der Arbeit mit diesen Materialien, ihre Gattungen und ihre Verwendung in der Unterrichtspraxis. Das Buch beschäftigt sich u. a. mit der Alltags- und Fachsprache, trägt also zum diesjährigen Tagungsthema bei.<sup>30</sup> Ebenso einschlägig sind ein von Katharina Grannemann, Sven Oleschko und Christian Kuchler herausgegebener Sammelband über »Sprachbildung im Geschichtsunterricht«<sup>31</sup> und ein ähnliches Buch, das unter dem Titel »Sprachsensibler Geschichtsunterricht« von Christiane Bertram und Andrea Kolpatzik herausgegeben wurde.<sup>32</sup> In beiden Publikationen wird mit Blick auf verschiedene Schulstufen und jugendliche Adressaten die Relevanz der Fachsprachbildung und des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts untersucht.

Die Berliner Historikerin Sabine Moller setzt sich in ihrer Habilitationsschrift »Zeitgeschichte sehen« mit der Rezeption verfilmter Geschichte durch unterschiedliche Publika auseinander. Zuschauerinnen und Zuschauer sind, so wird empirisch deutlich, keine bloßen Betrachter des Dargestellten, sondern aktive Mit-Konstrukteure der visuell erzählten Geschichte.<sup>33</sup> Rezeptionsweisen stehen auch im Mittelpunkt der empirischen Studie von Isabel Brüning über den Einsatz

27 Markus Bernhardt: Das Spiel im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 3. Aufl. 2018.

28 Daniel Giere: Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen. Frankfurt/M. 2019.

29 Sebastian Barsch/Andreas Lutter/Christian Meyer-Heidemann (Hrsg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt/M. 2019.

30 Michael Sauer: Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden. Seelze 2018, vgl. die Rezension von Christian Kuchler in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 218–220.

31 Katharina Grannemann/Sven Oleschko/Christian Kuchler (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster/New York 2018, vgl. die Rezension von Max-S. Kaestner in: sehpunkte 19 (2019) H. 6 (<http://www.sehepunkte.de/2019/06/32360.html>, aufgerufen am 12.03.2020).

32 Christiane Bertram/Andrea Kolpatzik (Hrsg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt/M. 2019.

33 Sabine Moller: Zeitgeschichte sehen. Die Aneignung von Vergangenheit durch Filme und ihre Zuschauer. Berlin 2018, vgl. die Rezension von Julian Genten, in: H-Soz-Kult, 29.08.2019 ([www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26991](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26991), aufgerufen am 12.03.2020).

videographierter Zeugnisse von Überlebenden nationalsozialistischer Massenmorde im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Die Tübinger Dissertation widmet sich der Frage, wie unterrichtliche Zeitzeugenarbeit nach dem »Ende der Zeitzeugenschaft« noch möglich sein soll und welches Interesse Schülerinnen und Schüler videographierten Zeitzeugnissen entgegenbringen. Ein Schwerpunkt bildet hierbei die Frage nach der Zeitgeschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft.<sup>34</sup> Hannes Liebrandt und Michele Barricelli haben einen Sammelband über die Aufarbeitung des Nationalsozialismus publiziert.<sup>35</sup>

In der Buchreihe »Beiträge zur Geschichtskultur« erschien eine Festschrift zum 80. Geburtstag des Nestors geschichtsdidaktischer Theoriebildung, Jörn Rösen. Der Band fragt nach Rösens Denkwegen und lotet die Zukunftsfähigkeit seiner Historik aus.<sup>36</sup> Als Beitrag zur Disziplingeschichte versteht sich das jüngste Buch von Jörg van Norden, der sich an den Bedeutungsschichten und -wandlungen des »Geschichtsbewusstseins« abarbeitet. Es hat eine lange, in Teilen problematische Vergangenheit, von der sich die konstruktivistische Neuinterpretation des Begriffs seit Jeismann und Rösen abhebt. Zwischen »Leerformel« und »Fundamentalkategorie« schwankend, scheint das Geschichtsbewusstsein nach wie vor unentbehrlich zu sein, um die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom historischen Lernen zu profilieren.<sup>37</sup> Dem Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktion bei in Deutschland geborenen Nachkommen türkischer Immigrant\*innen widmet sich eine weitere geschichtsdidaktische Qualifikationsschrift, Lale Yildirims Berliner Dissertation über den »Diasporakomplex« eines »semi-historischen Bewusstseins« von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.<sup>38</sup> Eine Monographie Elisabeth Gentners

---

34 Christina I. Brüning: Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Heike Krösche in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 193–195.

35 Hannes Liebrandt/Michele Barricelli (Hrsg.): Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland. Frankfurt/M. 2019.

36 Thomas Sandkühler/Horst-Walter Blanke (Hrsg.): Historisierung der Historik. Jörn Rösen zum 80. Geburtstag (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 39). Köln/Weimar/Wien 2018, vgl. die Rezensionen von Helen Wagner in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 214–218, und Thomas M. Buck in: sehepunkte 19 (2019) H. 10 (<http://www.sehepunkte.de/2019/10/32542.html>, aufgerufen am 12.03.2020).

37 Jörg van Norden: Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Michele Barricelli in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 211–213.

38 Lale Yildirim: Der Diaspora-Komplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. Bielefeld 2018, vgl. die Rezensionen von Sebastian Barsch in: sehepunkte 19 (2019), H. 7/8 (<http://www.sehepunkte.de/2019/07/33318.html>, aufgerufen am 12.03.2020), und Bettina Degner in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 223–225.

fragt nach Potenzialen und Themen interkulturellen Geschichtslernens.<sup>39</sup> Ein Sammelband zu den Problemkreisen von Diversität und Inklusion möchte Handbuchwissen vermitteln.<sup>40</sup>

Martin Lücke und Irmgard Zündorf übertragen in ihrer Einführung in die Public History geschichtsdidaktische Kategorien auf diesen Grenzbereich der Geschichtsdidaktik und illustrieren an praktischen Beispielen die Arbeitsweise dieser Subdisziplin, die an der Freien Universität Berlin mit einem eigenen Masterstudiengang vertreten ist.<sup>41</sup> Anders angelegt ist ein von Marko Demantowsky herausgegebener Sammelband, der »Public History« als einen öffentlichen Diskurs über Geschichte und Geltungsansprüche definiert und das Verhältnis zwischen Public History und Schule im internationalen Kontext untersucht.<sup>42</sup>

Auch in diesem Berichtszeitraum wurden Studien über Institutionen und Akteure des Geschichtsunterrichts veröffentlicht. Monika Fenn hat einen Tagungsband über das historische Lernen in der Elementar- und Primarstufe herausgegeben.<sup>43</sup> Wolfgang Jacobmeyer und Holger Thünemann haben schulbezogene Texte über Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert zusammengestellt. Die verbreitete Auffassung, die Geschichtsdidaktik jener Zeit sei im Wesentlichen geschichtstheorieferne Unterrichtsmethodik gewesen, wird durch diese Edition zurechtgerückt.<sup>44</sup> Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting und eine Reihe jüngerer Kolleginnen und Kollegen haben ferner eine »Theorie des Geschichtsunterrichts« vorgelegt. In diesem Band wird Geschichtsunterricht aus systemtheoretischer Perspektive als Kommunikationsvorgang analysiert und ein Panorama vom historischen Denken über Geschichtsbewusstsein, Emotionen, Kommunikation, Medien und Sprache des Geschichtsunterrichts aufgeblättert.<sup>45</sup>

39 Elisabeth Gentner: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2019.

40 Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2019.

41 Martin Lücke/Irmgard Zündorf (Hrsg.): Einführung in die Public History. Stuttgart 2018, vgl. die Rezension von Thorsten Logge in: sehepunkte 18 (2018) H. 12 (<http://www.sehepunkte.de/2018/12/31521.html>, aufgerufen am 20.03.2020).

42 Marko Demantowsky (Hrsg.): Public History and School. International Perspectives. Berlin/Boston 2018, vgl. die Rezension von Ruth F. Pollmann in: sehepunkte 19 (2019) H. 12 (<http://www.sehepunkte.de/2019/12/33844.html>, aufgerufen am 20.03.2020).

43 Monika Fenn (Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Marcel Ebers in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 205–207.

44 Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann (Hrsg.): Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 17). Münster 2018.

45 Sebastian Bracke u. a.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Hilke Günther-Arndt in: sehepunkte 18 (2018) H. 9 (<http://www.sehepunkte.de/2018/09/31722.html>, aufgerufen am 20.03.2020).

Der Heidelberger Geschichtsdidaktiker Mario Resch hat die Druckfassung seiner Dissertation über die Professionalisierung von Geschichtslehrkräften publiziert. Resch hat einen Vignettest zur Erfassung der professionellen »Kompetenz für historisches Lernen« durch Aufgabenstellungen entwickelt und validiert, dessen Aufbau sich an der bekannten COACTIV-Studie über die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften orientiert.<sup>46</sup> Auf die Unterrichtsqualität zielt auch der von Christian Kuchler und Andreas Sommer herausgegebene Sammelband »Wirksamer Geschichtsunterricht«. Das Buch besteht aus Experteninterviews mit bekannten Geschichtsdidaktiker\*innen, aus denen die Herausgeber »Professionseinschätzungen« herausdestillieren.<sup>47</sup>

Einem »klassischen« Thema der Geschichtsdidaktik widmen sich zwei aktuelle Sammelbände eines Herausbergerteams über das Geschichtsschulbuch.<sup>48</sup> Der Sammelband »Geschichtsunterricht für Europa« erinnert an die mittlerweile acht Jahrzehnte zurückliegende Publikation der deutsch-französischen Schulbuchempfehlungen und fragt nach ihrer Reichweite in Frankreich und Deutschland.<sup>49</sup> Geht es in diesem Band um binationale Perspektiven auf den Geschichtsunterricht, macht Anke John auf die Geschichte und aktuelle Bedeutung nähräumlicher Geschichte aufmerksam: Die Lokal- und Regionalgeschichte, prominent vertreten etwa im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, kann nach Johns Auffassung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern auszubilden und die Selbstreflexion der Jugendlichen zu befördern.<sup>50</sup>

Ein empirischer Beitrag zur Stadtgeschichte ist Sebastian Wemhoffs Dissertation über die Kontinuität und Veränderung der Geschichtskultur in der elsässischen Grenzstadt Straßburg.<sup>51</sup> Wie die Alltagsgeschichte der DDR im Museum präsentiert wird und wie dieser Gegenstand geschichtskulturell interpret-

---

46 Mario Resch: Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettestests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren. Frankfurt/M. 2018.

47 Christian Kuchler/Andreas Sommer (Hrsg.): Wirksamer Geschichtsunterricht. Hohengehren 2018, vgl. die Rezension von Christian Heuer, in: H-Soz-Kult, 27.09.2018 ([www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-27194](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-27194), aufgerufen am 20.03.2020).

48 Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hrsg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Nicola Brauch in: *sehpunkte* 19 (2019) H. 9 (<http://www.sehpunkte.de/2019/09/31645.html>, aufgerufen am 20.03.2020); Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hrsg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. Münster/New York 2019.

49 Rainer Bendick u. a. (Hrsg.): Deutschland und Frankreich. Geschichtsunterricht für Europa. France – Allemagne. L'Enseignement de l'Histoire pour l'Europe. Frankfurt/M. 2018.

50 Anke John: Lokal- und Regionalgeschichte. Frankfurt/M. 2018, vgl. die Rezension von Christoph Hamann in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2018), S. 169–171.

51 Sebastian Wemhoff: Städtische Geschichtskultur zwischen Kontinuität und Wandel. Das Beispiel Straßburg 1871 bis 1988 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 18). Münster 2019.

tiert werden kann, zeigt Regina Göschl in der Druckfassung ihrer Münsteraner Dissertation.<sup>52</sup> Die beiden zuletzt genannten Bücher erschienen in der von Saskia Handro und Bernd Schönemann herausgegebenen Reihe »Geschichtskultur und historisches Lernen«.

Die von Holger Thünemann u. a. im Verlag Peter Lang herausgegebene Buchreihe »Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken« ist fortgesetzt worden in einer Festschrift für den Augsburger Geschichtsdidaktiker Karl Filser<sup>53</sup>, der Buchfassung einer Paderborner Dissertation von Eva Lettermann über die unterrichtliche Thematisierung des Täterhandelns im Nationalsozialismus<sup>54</sup> und zuletzt einen Sammelband über Geschichte in der Öffentlichkeit.<sup>55</sup>

In der Buchreihe »Geschichtsdidaktische Studien«, die Bettina Degner u. a. im Berliner Logos Verlag herausgeben, sind zuletzt zwei Qualifikationsschriften erschienen. Stefanie von Rüdén untersucht die Geschichtsbilder historischer Romane vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik.<sup>56</sup> Britta Wehen analysiert die Auswirkung der Rezeption von historischen Spielfilmen auf die Erzählmuster von Schülerinnen und Schülern.<sup>57</sup> Eine weitere Monographie zur geschichtskulturellen Gattungsgeschichte, thematisch verwandt mit der Arbeit von Rüdén, hat Monika Rox-Helmer im Wochenschau Verlag vorgelegt. Es handelt sich um die Druckfassung ihrer Frankfurter Dissertation über den historischen Jugendroman.<sup>58</sup>

52 Regina Göschl: DDR-Alltag im Museum. Geschichtskulturelle Diskurse, Funktionen und Fallbeispiele im vereinten Deutschland (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 19). Münster 2019.

53 Karl Filser: Ort der Geschichte – Geschichte vor Ort. Gesammelte Aufsätze, hrsg. v. Wolfgang Hasberg/Eugen Kotte. Frankfurt/M. u. a. 2017.

54 Eva Lettermann: Täterhandeln im Nationalsozialismus. Ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah. Frankfurt/M. u. a. 2018, vgl. die Rezension von Christina Brüning in: sehepunkte 19 (2019) H. 10 (<http://www.sehepunkte.de/2019/10/32982.html>, aufgerufen am 20.03.2020).

55 Christine Gundermann/Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hrsg.): Geschichte in der Öffentlichkeit. Konzepte – Analysen – Dialoge. Berlin u. a. 2019.

56 Stefanie von Rüdén: Die Geschichtsbilder historischer Romane. Eine Untersuchung des belletristischen Angebots der Jahre 1913 bis 1933 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 4). Berlin 2018, vgl. die Rezension von Heike Talkenberger in: H-Soz-Kult, 14.02.2019 ([www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-27430](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-27430), aufgerufen am 20.03.2020).

57 Britta Wehen: Macht das (historischen) Sinn? Narrative Strukturen von Schülern vor und nach der De-Konstruktion eines geschichtlichen Spielfilms (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 5). Berlin 2018, vgl. die Rezension von Josef Memminger in: H-Soz-Kult, 24.09.2018 ([www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26992](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26992), aufgerufen am 20.03.2020).

58 Monika Rox-Helmer: Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Frankfurt/M. 2019, vgl. die Rezensionen von Torsten Mergen in: literaturkritik.de, 15.06.2019 ([https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=25735](https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=25735)) und Constanze Dorn, in: sehepunkte 19 (2019) H. 9 (<http://www.sehepunkte.de/2019/09/32962.html>, beides aufgerufen am 20.03.2020).

Zahlreiche didaktische Analysen und Handreichungen für den Geschichtsunterricht und das Lehramtsstudium zeigen, dass die Geschichtsdidaktik den wohlfeilen Vorwurf der Praxisferne nicht verdient. Aus Platzgründen kann ich diese Publikationen nicht vorstellen, sondern nur annotieren.<sup>59</sup>

Die Geschichtsdidaktik ist weiterhin vielgestaltig und lebendig. Die Neuererscheinungen des Berichtszeitraums schließen stärker als vor zwei Jahren auch Bücher etablierter Geschichtsdidaktiker\*innen ein. Daneben gibt es weiterhin eine ausgeprägte Publikationstätigkeit jüngerer Kolleginnen und Kollegen.

## Stellenausschreibungen und Besetzungsverfahren

Nach der Besetzungswelle von nicht weniger als zehn Professuren in der Bundesrepublik und drei Professuren in Österreich, über die ich vor zwei Jahren berichten konnte, haben sich Stellenausschreibungen und -besetzungen naturgemäß etwas ausgedünnt. Gegenwärtig sind allerdings eine Reihe von Berufungsverfahren noch im Gang, über deren Ausgang in zwei Jahren zu berichten sein wird.

Zu berichten ist an dieser Stelle über drei Berufungen: Meik Zülsdorf-Kersting wurde auf eine W 2-Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Hannover berufen. Lars Deile wurde nach erfolgreicher Tätigkeit als Juniorprofessur für Didaktik und Theorie der Geschichte zum Universitätsprofessor für diese Fächer an der Universität Bielefeld ernannt. Holger Thünemann hat im Ergebnis von Bleibeverhandlungen den Ruf auf eine W 3-Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln angenommen. Allen

---

59 Helene Albers u. a.: Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Frankfurt/M. 2018; Heinrich Ammerer: Historische Orientierung im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2019; Steffen Barth/Daniel Kettenhofen: Der Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 2019; Wolfgang Buchberger/Nikolaus Eigner/Christoph Kühberger: Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen. Frankfurt/M. 2019; Martin Buchsteiner/Tobias Lorenz/Jan Scheller: Medien analysieren im Geschichtsunterricht. Kompetenzorientierte und binnendifferenzierte Aufgaben für Karten, Bilder, Plakate, Karikaturen, Schemata, gegenständliche Quellen, Statistiken, Texte und Lieder. Frankfurt/M. 2018; Markus Drüding/Martin Schlutow: Vergleich(en) im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2019; Robert Rauh: Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt. Frankfurt/M. 2018; Michael Sauer: Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2019; Holger Schmenk/Markus Veh: Leitfaden Praktikum im Fach Geschichte. Frankfurt/M. 2019; Ulrich Schnakenberg (Hrsg.): Deutsche Geschichte in Karikaturen. Eine visuelle Geschichte unserer Demokratie. Frankfurt/M. 2019; Christian K. Tischner: Historische Reden im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2. Aufl. 2019; Eva Wolff: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Frankfurt/M. 2019; Heike Wolter: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M. 2018.

Kollegen gratuliere ich herzlich und wünsche ihnen weiterhin viel Erfolg in Forschung und Lehre.

## DFG-Fachkollegienwahl

Im Oktober/November dieses Jahres steht die Neuwahl der DFG-Fachkollegien an. Ich versage mir hier kritische Bemerkungen zum Modus der Kandidatenkür. Immerhin ist bemerkenswert, dass sich unter den elf Kandidatinnen und Kandidaten für das Fachkollegium Neuere und Neueste Geschichte auch unser Oldenburger Kollege Dietmar von Reeken befindet.<sup>60</sup> Ich möchte Sie herzlich bitten, von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen und mit ihrer Stimme dafür zu sorgen, dass die Geschichtsdidaktik durch einen kompetenten Professor in den Gremien der Deutschen Forschungsgemeinschaft vertreten ist.

## Umfrageergebnisse

Ich komme nun zu den Ergebnissen der bekannten Umfrage zum Stand der Disziplin, die ich im August dieses Jahres durchgeführt habe. Der Fragebogen blieb unverändert, so dass Vergleiche mit den Vorjahren möglich sind.

Von 58 versandten Fragebögen wurden diesmal nur 22 zurückgeschickt. Das ergibt eine Rücklaufquote von 38 Prozent, die gegenüber 2017 nochmals zurückgegangen ist. Die Umfrage wird offenbar nur noch von einer Minderheit der geschichtsdidaktischen Standorte als relevantes Erhebungsinstrument betrachtet. Das finde ich sehr bedauerlich. Alle nachfolgend referierten Ergebnisse stehen daher unter dem Vorbehalt, dass statistisch gesicherte Aussagen über eine so kleine Kohorte kaum zu treffen sind und bestenfalls Tendenzen ablesbar sind.

## Ausstattung

Die personelle und sachliche Ausstattung der geschichtsdidaktischen Standorte hat sich nach Einschätzung der Befragten weiter verbessert. Für die Lehre wird sie von 73 Prozent für ausreichend gehalten, gegenüber 69 Prozent vor zwei und 65 Prozent vor vier Jahren. Nach wie vor fehlen Dauerstellen und es muss auch für anspruchsvollere Aufgaben auf Lehrbeauftragte zurückgegriffen werden.

---

60 Kandidierendenliste des Fachbereichs Neuere und Neueste Geschichte, [https://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/gremien/fachkollegien/fk-wahl2019/kandidierendenliste.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/fk-wahl2019/kandidierendenliste.pdf) (aufgerufen am 20.03.2020).

Bezüglich der Forschung wird die Personalausstattung in etwa so beurteilt wie vor zwei Jahren. Jeweils 50 Prozent halten sie für ausreichend und unzureichend, wobei fehlende Forschungsressourcen dem hohen Lehrbedarf geschuldet sind.

Die finanzielle Ausstattung der Professuren halten 73 Prozent der antwortenden Standorte für ausreichend, deutlich mehr als vor zwei Jahren (56 Prozent, das sind 16 Standorte). Fünf Standorte finden ihre finanzielle Ausstattung unbefriedigend. Ich tue mich schwer, aus solchen Werten Schlüsse zu ziehen. Man wird abwarten müssen, ob ein veränderter Trend vorliegt oder ein momentanes Zufallsergebnis.

### Verhältnis zur Fachwissenschaft

Im Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Geschichtsdidaktik hat sich der positive Trend der letzten Jahre fortgesetzt. 2015 sahen sich 61 Prozent der Antwortenden in ihren Institutionen wertgeschätzt, 2017 waren es 77 Prozent, in diesem Jahr 82 Prozent.

Die freien Antworten zeigen, dass ungeachtet des insgesamt positiven Befunds Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden: Bemängelt wird eine zu geringe Anerkennung der Geschichtsdidaktik als Fach, nicht nur ihrer Fachvertreterinnen und Fachvertreter, im Einzelfall sogar fehlende Satisfaktionsfähigkeit in den Augen der Historikerinnen und Historiker des eigenen Fachbereichs.

### Studiengänge

Die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge ist inzwischen weiter vorangeschritten und wird überwiegend akzeptiert. Vor zwei Jahren bewerteten 63 Prozent der Befragungsteilnehmer die Umstellung auf das B.A./M. Ed.-System positiv, diesmal sind es 82 Prozent. Positiv werden die Stärkung und Festigung der Geschichtsdidaktik hervorgehoben, negativ, wie schon in den Vorjahren, die Bürokratisierung und »Verschulung« des Studiums im Zeichen von »Bologna« sowie unerwünschte Auswirkungen auf die Studienmotivation.

Die vor zwei Jahren ablesbare Konsolidierung geschichtsdidaktischer Studienanteile an den Lehramtsstudiengängen wird durch die Befragungsergebnisse dieses Jahres bestätigt. Nur noch rund 14 Prozent der Antwortenden (das sind drei Standorte) – gegenüber 45 Prozent im Jahr 2015 und 27 Prozent 2017 – zeigen gestiegene oder in Kürze wachsende Studienanteile an, wohingegen dies bei 82 Prozent nicht der Fall ist.

Der Anteil der Geschichtsdidaktik an den Lehramtsstudiengängen wird indes weniger günstig beurteilt als vor zwei Jahren. Seinerzeit hielten ihn 58 Prozent der

Befragungsteilnehmer für genau richtig, 38 Prozent für zu gering. In diesem Jahr kommt die letztgenannte Gruppe auf 50 Prozent, während nur noch 45 Prozent den Anteil der Geschichtsdidaktik für genau richtig halten.

Man sollte dies im Auge behalten, weil sich aus den freien Antworten erneut eine gewisse Tendenz ablesen lässt, die Studienanteile der Geschichtsdidaktik zugunsten neuer Aufgaben wie Inklusion, Sprachförderung etc. indirekt oder sogar qua Leistungspunkte zu vermindern, die als vermeintlich fachübergreifende Anforderungen den Bildungswissenschaften zugewiesen werden.

Das Praxissemester ist in vielen Standorten Realität. Es löst aber weder Begeisterung noch entschiedene Abwehr aus. Rund 46 Prozent der Befragungsteilnehmer sind zufrieden oder sehr zufrieden, 27 Prozent sind es nicht, ebenso viele äußern sich gar nicht. Die freien Antworten ähneln denjenigen von 2015 und 2017: Vorzüge werden nach wie vor in der steigenden Akzeptanz geschichtsdidaktischer Problemstellungen und einem höheren Reflexionsniveau der Studierenden gesehen, Nachteile im hohen Organisations- und Betreuungsaufwand, dem zu großen Stellenwert schul- und allgemeinpädagogischer Problemstellungen und einer ungünstigen Einbettung des Praxissemesters in den Studienverlauf.

Das Akkreditierungskarussell dreht sich mit etwas verringerter Geschwindigkeit weiter. 2015 hatten 13 Standorte solche Beurteilungen ihrer Leistungsfähigkeit hinter sich, 2017 waren es neun, diesmal acht Standorte. An immerhin fünf von ihnen wirkte sich die Evaluation positiv auf die Geschichtsdidaktik aus, materiell etwa durch die Forderung der Akkreditierungsagentur, den Personalbestand der Geschichtsdidaktik zu erhalten oder auszubauen, teils auch durch die Zuweisung unbefristeter Hochdeputat-Stellen im Gefolge von Akkreditierungen. 2017 war an dieser Stelle Fehlanzeige zu vermelden. Insofern ist eine leichte Verbesserung eingetreten.

## Qualität des geschichtsdidaktischen Studiums

Auch in diesem Jahr wurde nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt, über die Studierende nach Meinung der Befragten verfügen müssen, um erfolgreich Geschichtsdidaktik zu studieren. Diese Frage erbrachte interessante Ergebnisse, die in ihrer Gesamtheit ein vielschichtiges Bild von Professions- und Didaktik-Verständnissen vermitteln.

Ich greife hier nur einige der Antworten heraus, die mir für das Sample repräsentativ erscheinen:

- »Historisches Basiswissen; geschichtstheoretisches Interesse; Allgemeinbildung und offene Haltung«;

- »Die Grunderwartung richtet sich an Aufgeschlossenheit für die Fachdisziplin und für die Fachwissenschaft, Offenheit für einen forschenden Blick auf Schüler/innen und ihr historisches Lernen, auf den Geschichtsunterricht und vor allem auch den eigenen Unterricht, Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin«;
- »Interesse an und Neugier auf die Wahrnehmung von Phänomenen mit Vergangenheitsbezug in der Geschichtskultur im weitesten Sinne«;
- »Bereitschaft, das Lehramtsstudium (1. Phase) nicht vornehmlich als eine Ausbildung im Sinne einer Einführung in bewährte und beizubehaltende Wissensbestände, Strukturen, Methoden etc. zu verstehen, sondern als Befähigung zur Reflexion der Natur, Bedingungen, Probleme, Herausforderungen und Praxen der Disziplin(en) und des disziplinären und institutionellen Handelns«;
- »Nach unseren Vorstellungen ist Geschichtsdidaktik nichts, was sich an das geschichtswissenschaftliche Studium anschließt, sondern eine Perspektive, die von Beginn des Studiums an eingenommen werden sollte [...] – daher können außer den normalen Studieneingangsvoraussetzungen und einem grundsätzlichen Interesse an Geschichte und deren Vermittlung/Rezeption keine weiteren (spezifischen) Voraussetzungen genannt werden«.

Zu Recht haben Befragte auf die Schwierigkeit hingewiesen, das Vorhandensein solcher Voraussetzungen zu quantifizieren – das ist das grundsätzliche Dilemma von Kompetenzmessungen. Immerhin haben die Zahlen eine gewisse Aussagekraft. (Ich beziehe mich zunächst auf die Anzahl der Befragungsteilnehmer, nicht auf Prozentanteile.) Demnach sind die Kolleginnen und Kollegen an neun Standorten der Auffassung, dass ihre Studierenden den definierten Anforderungen im Durchschnitt gerecht werden; an acht Standorten ist dies nicht der Fall; an weiteren vier Standorten gibt es zu dieser Frage kein klares Meinungsbild.

Vor zwei Jahren war das Gesamtbild ähnlich, aber die Verteilung zwischen den Gruppen wich ab: Seinerzeit waren 50 Prozent der Befragungsteilnehmer unzufrieden mit ihren Studierenden, gegenüber 37 Prozent im Jahr 2019; zufrieden waren 27 Prozent gegenüber 41 Prozent in der aktuellen Befragung. Bei den kleinen Fallzahlen der diesjährigen Erhebung würde ich daraus aber keine weitergehenden Schlüsse ziehen.

## Qualifikationsarbeiten und Projekte

An zehn Standorten wurden im Berichtszeitraum geschichtsdidaktische Promotionen abgeschlossen (elf waren es 2017). An fast allen, nämlich 20, antwortenden Standorten laufen insgesamt rund 70 geschichtsdidaktische Promoti-

onsvorhaben. Von diesen entfallen allein 58 auf vier forschungsstarke Professuren.

Das Verhältnis zwischen laufenden und abgeschlossenen Vorhaben liegt in diesjährigen Sample bei Sieben zu Eins. Die Frage nach der Abbruchquote drängt sich auf, lässt sich aber gegenwärtig nicht beantworten. Tendenziell dürfte der Anteil abgebrochener oder aus anderen Gründen nicht fertig gestellter Doktorarbeiten in der Geschichtsdidaktik über derjenigen der Gesamtstatistik an deutschen Universitäten liegen, die sich auf ein rundes Drittel der Dissertationen beläuft.

Habilitationen wurden im Berichtszeitraum nicht abgeschlossen. An sechs Standorten laufen derzeit Habilitationsverfahren. Die Anzahl ist allerdings unklar, weil zwei Standorte hierüber keine Auskunft gegeben haben. Es sind mindestens fünf Verfahren. 2017 waren es sieben Standorte mit insgesamt neun Habilitationsverfahren.

Rund 87 Prozent der Befragungsteilnehmer (80 Prozent waren es 2017) haben Drittmittel eingeworben oder sind an Drittmittelprojekten beteiligt. Es würde den Rahmen dieses Berichts sprengen, die vielfältigen Forschungsthemen auch nur annähernd vollständig wiederzugeben. Nach wie vor spielt die »Qualitäts-offensive Lehrerbildung« des BMBF eine wichtige Rolle in der Drittmittelakquise. Dafür liefen im Berichtszeitraum offenbar keine DFG-Projekte, nachdem zwischen 2013 und 2017 bereits ein Rückgang solcher Forschungsvorhaben zu konstatieren war. An zwei Standorten wurde ein erfolgloser Versuch gemacht, Mittel der DFG einzuwerben.

Bezüglich der DFG-Antragstellung besteht ein Ungleichgewicht gegenüber anderen kleinen Fächern wie der Wissenschaftsgeschichte, was in unserem Fall mit der betrüblichen Neigung der Gutachter zusammenhängt, Anträge nicht nach der Originalität und Qualität von Fragestellungen zu beurteilen, sondern nach ihrer »Methodenförmigkeit«, wie es in einem Fragebogen treffend heißt.

17 Standorte, rund 77 Prozent der Befragungsteilnehmer, sind international vernetzt. Das ist eine deutliche Steigerung gegenüber dem letzten Berichtszeitraum, wo 65 Prozent ermittelt wurden – freilich schon seinerzeit in den Grenzen überschaubarer Gesamtzahlen.

Das Fazit zu diesem Unterpunkt fällt nicht schwer: Die Geschichtsdidaktik ist ein kleines, aber trotz beschränkter Ressourcen forschungsstarkes Fach. Man sollte diesen Befund gelegentlich kommunizieren, wenn wieder einmal landläufige Vorurteile über die Geschichtsdidaktik reproduziert werden oder diese sogar mit »Geschichtspädagogik« verwechselt wird, wie unlängst in einem Spitzengremium der deutschen Geschichtswissenschaft.

## Standing der Geschichtsdidaktik

Ich komme damit zum letzten Punkt der Umfrage, zum Standing der Geschichtsdidaktik. Die Kolleginnen und Kollegen haben sich hier wieder recht ausführlich geäußert und der KGD ein wertvolles Stimmungsbild übermittelt. In einer Reihe von Fragebögen wird auf die Standortabhängigkeit des Standings hingewiesen, wie ja überhaupt die Umfrage zum Stand der Disziplin recht unterschiedliche Geschichtsdidaktik-Kulturen zutage fördert, also ebenfalls standortabhängig ist.

Wie im letzten Berichtszeitraum wird die Stellung der Geschichtsdidaktik positiv beurteilt. Das Fach habe Expertise erworben, sich weiter professionalisiert und sei sichtbarer geworden. Auch die Qualität des Nachwuchses wird hervorgehoben. Die fast unüberschaubare Zahl geschichtsdidaktischer Schriftenreihen zeige die Produktivität des Fachs.

In verschiedenen Beiträgen wird der Sorge Ausdruck verliehen, dass sich die Geschichtsdidaktik in ein ungutes Konkurrenzverhältnis zur derzeit boomenden Public History hineinmanöviere oder hineinmanövrieren lasse, obwohl (oder weil?) beide Subdisziplinen ähnliche Zielsetzungen verfolgten.

In einem gewissen Spannungsverhältnis zu solchen Beurteilungen und Prognosen steht die Empfehlung, sich auf den fachlichen Kern dessen zu besinnen, was die Geschichtsdidaktik unverwechselbar macht, darunter die Pragmatik des Geschichtsunterrichts. Diese komme im Vergleich zur Theorie und vor allem zur Empirie oftmals zu kurz, so dass die Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern erschwert sei.

In einigen Fragebögen wird auf die politische Relevanz der Geschichtsdidaktik hingewiesen und eine klare Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen eingefordert. Betont wird die »Herausforderung, die plurale, diversitätsoffene, auf die agency aller Mitglieder der Gesellschaft im politischen und auch historischen Denken sowie ihre Befähigung dazu gerichtete Konzeption von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht gegen demokratiefeindliche Tendenzen zu sichern und zu verteidigen.«

## Bilanz der Befragung

Die objektive Situation der Geschichtsdidaktik hat sich nach Auffassung der Befragungsteilnehmer weiter verbessert: personell, in den Studiengängen, im Verhältnis zum jeweiligen Kollegium, auf dem Gebiet ihrer wissenschaftlichen Veröffentlichungen wie auch in der Forschung. Über die Zukunft der Geschichtsdidaktik besteht naturgemäß kein Konsens, weil die Auffassungen über

den »Markenkern« des Fachs und seine politischen Aufgaben divergieren. Ich meine aber, dass insgesamt Grund zu gemessener Zuversicht besteht.

## Ausblick

Die Geschichtsdidaktik wächst und gedeiht. Sie ist vielgestaltig sowohl in ihren Forschungen als auch in ihrem Fachverständnis, wobei ein Grundkonsens über ein konstruktivistisches Verständnis von Geschichte und Narrativität vorzuherrschen scheint. Die Arbeitskreise der KGD sind lebendig, und neue Arbeitskreise werden gebildet. Die Nachwuchsarbeit der KGD ist bemerkenswert rege. Sie verfügt mit ihren zweijährigen Tagungen an wechselnden Universitäten und den zugehörigen Tagungsbänden auch über ein wirksames Instrument der Nachwuchsförderung.

Persönlich habe ich mich darüber gefreut, dass den Bemühungen des Vorstands die Anerkennung nicht versagt wurde, die Geschichtsdidaktik durch Kooperationen, Medienarbeit und geeignete Tagungsformate attraktiver zu machen. Die Haupttagungen der KGD bieten Gelegenheiten zum »Agenda Setting«, zur Positionsbestimmung und Kursabsteckung. Das Verhältnis von Sprache und Geschichte im historischen Denken und Lernen ist ein solches Thema, an diesen Tagen und sicher über sie hinaus.

## **Sprache(n) des Geschichtsunterrichts – Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Einführung in die Tagung**

Angesichts der zunehmenden Heterogenität in den Schulklassen unseres Landes und der veränderten Lese- und Schreibgewohnheiten im Rahmen der Nutzung *von* und der Kommunikation *in* digitalen Medien hat das Thema Sprache gerade jetzt Aufmerksamkeit in politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussionen gewonnen.<sup>1</sup> Insofern kann man sagen, dass sich die Konferenz für Geschichtsdidaktik mit dem Thema ihrer aktuellen Zweijahrestagung im Zentrum dieser Diskurse befindet. Die Wahl des Themas war also richtig und wir alle haben hier die Gelegenheit, es durch Austausch und intensive Diskussion zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Wir haben dem im Übrigen dadurch Rechnung getragen, dass wir in der vorliegenden Publikation Sprachsensiblen Geschichtsunterricht durchweg großschreiben und damit zum geschichtsdidaktischen Begriff erheben.

Die bildungspolitische Debatte hat seit den ernüchternden PISA-Ergebnissen im Hinblick auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen deutlich an Fahrt aufgenommen, aber die daraus erwachsene Forderung nach Sprachförderung adressiert, so Saskia Handro, »ganz heterogene Problemlagen schulischen Lernens«. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht befinden sich daher in einer schwierigen Gemengelage, in der fachliche und überfachliche Sprachstandsdiagnosen erstellt sowie differenzierende sprachensible Lernumgebungen geformt werden sollen, die den heterogenen Sprach- und Lernvoraussetzungen in den Schulklassen gerecht werden.<sup>2</sup> Kurz: es

---

1 Vgl. den Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 5. 12. 2019 »Empfehlung Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken« ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf), aufgerufen am 10.02.2020). Zu beachten ist auch die dazugehörige »Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache« ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Beispiele.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Beispiele.pdf), aufgerufen am 10.02.2020).

2 Saskia Handro: Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), S. 5–24, hier S. 9.

muss eine fachliche Antwort auf die sprachlichen Herausforderungen im Geschichtsunterricht gefunden werden.

Die Geschichtsdidaktik versucht dem seit Längerem nachzukommen, indem sie den Zusammenhang von sprachlichem und historischem Lernen näher er- kundet.<sup>3</sup> Dabei ist sie mit der Schwierigkeit konfrontiert, verschiedene Sprach- forschungszweige zu berücksichtigen, um die Erfordernisse einer fachsprachli- chen Förderung zu identifizieren. Sie muss unter dieser Maßgabe ge- schichtstheoretische,<sup>4</sup> geschichtsdidaktische<sup>5</sup> und linguistisch-sprachdidaktische<sup>6</sup> Perspektiven miteinander kombinieren. Das ist es aber nicht allein: es existieren mit Lesen, Schreiben und Kommunizieren drei sprachpraktische Handlungen, die zwar durch den Begriff Sprache zusammengehalten werden. Aber sie werden

3 Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Markus Bernhardt/Mareike-Cathrine Wickner: Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen. Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrerbildung. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unter- richt. Stuttgart 2015, S. 281–296, hier S. 283–286; Handro (Anm. 2), S. 15; Dies.: Sprachbildung im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. In: Katharina Grannemann/Sven Oleschko/Christian Kuchler (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunter- richt. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster/New York 2018, S. 13–41, hier S. 15–23. Für die außerdeutsche Forschung siehe z. B. Caroline Coffin: Learning to Write History. In: *Written Communication* 21 (2004) H. 3, S. 261–289; Dies.: *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London 2006; Mary Schleppegrell/Stacey Greer/ Sarah Taylor: Literacy in history. Language and meaning. In: *Australian Journal of Language and Literacy* 31 (2008) H. 2, S. 174–187; Jannet van Drie/Carla van Boxtel: Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: *Educational Psychology Review* 20 (2008) H. 2, S. 87–110.

4 Die geschichtstheoretische Befassung mit dem Problem der Sprache als wissenschaftliches Werkzeug kann hier nicht umfassend, sondern nur skizzenhaft dargestellt werden. Vgl. Bernhardt/Wickner (Anm. 3); zur Entstehung der sprach- und erkenntniskritischen Reflexion über die Frage, inwieweit die durch Sprache dargestellte Geschichte dem Gegenstand der Darstellung entsprechen könne vgl. Wolfgang Hardtwig: Formen der Geschichtsschreibung. Varianten des historischen Erzählens. In: Hans-Jürgen Goertz (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. Reinbek 1998, S. 169–188; zum Historischen Erzählen vgl. Jörn Rüsen: *Historisches Erzählen*. In: Ders.: *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Köln 2001, S. 43–105; zum »linguistic turn« in der Geschichtswissenschaft vgl. z. B. Stefan Haas: *Theory Turn. Entstehungsbedingungen, Epistemologie und Logik der Cultural Turns in der Geschichtswissenschaft*. In: Ders./Clemens Wischermann (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Geschichte. Wissenschaftstheoretische, mediale und lebensweltliche Aspekte eines (post-)konstruktivistischen Wirklichkeitsbegriffs in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart 2015, S. 11–44; zur For- derung einer »Textsortenlehre der Geschichtsliteratur« vgl. Johannes Süßmann: *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780–1824)*. Stuttgart 2000, S. 11–31 (dort auch ein Forschungsbericht über die Narrativitätsdiskussion der 1970er Jahre, S. 23–26).

5 Wie Anm. 3.

6 Vgl. dazu Handro (Anm. 3), S. 23–27.

in der Leseforschung,<sup>7</sup> in der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung,<sup>8</sup> in der angewandten Sprachwissenschaft<sup>9</sup> oder in der psychologischen Linguistik<sup>10</sup> – um nur eine Auswahl zu nennen – mit ganz unterschiedlichen Methoden und Hintergrundtheorien untersucht. Das hat dazu geführt, dass sich auch in der Geschichtsdidaktik verschiedene Forschungsrichtungen etabliert haben, die sich in Anlehnung an linguistische Forschungen dezidiert dem Lesen,<sup>11</sup> Schreiben<sup>12</sup> oder Kommunizieren<sup>13</sup> widmen. Gegen diese Orientierung an sprachdidaktischen Theorien wird aus der Geschichtsdidaktik verschiedentlich die eigene Fachtradition ins Spiel gebracht, die hermeneutische Verfahren bei der Analyse von Quellen und narrative Verfahren bei der Formulierung von Darstellungen in den Vordergrund stellt.<sup>14</sup> Es wird ins Feld geführt, dass sich das Forschungsinteresse der linguistischen und vor allem der sprachdidaktischen Disziplinen auf Strategien des Wissenserwerbs durch Texte und auf deren sprachliche Strukturen bezieht.<sup>15</sup> Diese Strategien entsprächen nicht oder kaum dem hermeneutischen Verstehen und der narrativen Kompetenz, welche die zentralen sprachlichen Operationen des Fachs Geschichte darstellten. Hier besteht erhöhter Klärungs-

- 
- 7 Ulrich Schiefele u. a. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden 2004; David Rose/J. R. Martin: *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Bristol 2012.
  - 8 Hans H. Reich u. a.: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg 2002; Erika Hoff: *Language Development*. Belmont 5. Aufl. 2014.
  - 9 Karlfried Knapp u. a. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen/Basel 3. Aufl. 2011.
  - 10 Horst M. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn 2013.
  - 11 Christian Mehr/Kerstin Werner: *Geschichtstexte verstehen. Sinnerschließendes Lesen als historisches Lernen*. In: *Geschichte lernen* 25 (2012) H. 148, S. 2–11; Hilke Günther-Arndt: *PISA und der Geschichtsunterricht*. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 254–264; Manuel Köster: *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin 2013.
  - 12 Josef Memminger: *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*. Schwalbach/Ts. 2007; Olaf Hartung: *Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Münster u. a. 2013; Mareike-Cathrine Wickner: *Über die Vorzüge einer textsortenbasierten Schreibförderung im Geschichtsunterricht. Forschungsergebnisse aus dem SchriFT-Projekt*. In: Heike Roll u. a. (Hrsg.): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster 2019, S. 129–148.
  - 13 Gerhard Henke-Bockschatz: *Viel benutzt, aber auch verstanden?* In: *Geschichte lernen* 20 (2007) H. 116, S. 40–45; Birgit Wenzel: *Über Geschichte kommunizieren*. In: Hilke Günther-Arndt/Saskia Handro (Hrsg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 5. Aufl. 2015, S. 191–202.
  - 14 Hans-Jürgen Pandel: *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2010, S. 208–210.
  - 15 Günther-Arndt (Anm. 11), S. 262–264.

bedarf, wie diese fachlichen Perspektiven interdisziplinär zusammengeführt werden können.

Ich werde demgemäß im Folgenden die geschichtstheoretischen, geschichtsdidaktischen und linguistischen Perspektiven auf den Zusammenhang von Sprache und Fach skizzieren. Was hat also das Fach selbst zu bieten?

## 1. Sprache im Fach Geschichte – Geschichtstheorie

Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Geschichte gibt es nicht erst seit den PISA-Untersuchungen der 2000er Jahre, sondern sie sind so alt wie das Fach selbst. Die Sprachreflexion bewegte sich aber bis zum Ende des 18. Jahrhunderts im Rahmen der Rhetorik, als deren Teil die Geschichte bis dahin fungierte.<sup>16</sup> Einen Theoretisierungsschub erhielt sie mit ihrer Verwissenschaftlichung um 1800, als sie »als ein sich aus den vielen Einzelgeschichten zusammensetzender Realzusammenhang zeitlicher Veränderung« wahrgenommen und ihr der Status eines wissenschaftlichen Objekts mit eigenen Qualitäten zuerkannt wurde.<sup>17</sup> Konstitutiv für das wissenschaftliche Nachdenken über Geschichte wurde die Frage, inwieweit gegenwärtige Sprache die Wirklichkeit vergangenen Geschehens abzubilden in der Lage sei. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ging es dabei nicht mehr um die literarische Qualität der Historiographie, sondern um grundsätzliche Fragen nach den Möglichkeiten historischer Erkenntnis durch Sprache.<sup>18</sup>

Für die Geschichte als Wissenschaft war es im 19. Jahrhundert deshalb bedeutsam, sich von literarischen Formen der Geschichtsschreibung abzugrenzen und dafür die historische Methode auszudifferenzieren, um damit einen wissenschaftlichen »Garanten wahrer Aussagen über die Geschichte« zu gewinnen, wie Friedrich Jaeger es formuliert.<sup>19</sup> So entstand die Überzeugung, dass sich der Historiker mit Hilfe der historischen Methode objektiv über den Realzusammenhang Geschichte äußern könne, während das Literaten mangels wissenschaftlicher Absicherung nicht vermögen. Auch wenn die hier aufscheinende Subjekt-Objekt-Dichotomie bei der Erkenntnisgewinnung heute sehr viel kritischer gesehen wird,<sup>20</sup> kann man sagen, dass die spezifische Wissenschaftlichkeit

16 Wolfgang Hardtwig: Geschichtsstudium, Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie in Deutschland von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: Ders.: *Geschichtskultur und Wissenschaft*. München 1990, S. 13–57, hier S. 13f.

17 Friedrich Jaeger: *Geschichtstheorie*. In: Hans-Jürgen Goertz (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. Reinbek 1998, S. 724–756, hier S. 727.

18 Wolfgang Hardtwig: *Die Verwissenschaftlichung der neueren Geschichtsschreibung*. In: Hans-Jürgen Goertz (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. Reinbek 1998, S. 245–260.

19 Jaeger (Anm. 5), S. 727.

20 Ute Daniel: *Objektiv/subjektiv*. In: Dies.: *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt/M. 5. Aufl. 2006, S. 390–400.

der Geschichte durch *Heuristik*, *Kritik* und *Interpretation* im historischen Forschungsprozess verbürgt werden soll. Mittels der methodisch reflektierten und reflexiven Analyse von Quellen gewinnen historisch Forschende die Möglichkeit, wahrheitsfähige oder objektive Aussagen zu produzieren.<sup>21</sup> Dass dabei sprachliche Handlungen in vielfacher Ausprägung zum Einsatz kommen, ist evident. Von Karl Georg Faber ist dieser Prozess in seiner »Theorie der Geschichtswissenschaft« von 1974 deshalb als Übersetzungsvorgang von vergangener Sprache in gegenwärtige Sprache beschrieben worden.<sup>22</sup>

Gleichwohl ist die Geschichtswissenschaft die Nähe zur Literatur nie ganz losgeworden. Das hängt damit zusammen, dass die auf dem Wege der Forschung gewonnenen Erkenntnisse in eine Darstellung gebracht werden müssen, um lebenspraktische Wirksamkeit zu entfalten.<sup>23</sup> Möglicherweise ist es dieses Unbehagen über die Nähe zur Literatur, dass nicht alle Historikerinnen und Historiker der Auffassung folgen wollen, die – eben auch literarische – Erzählung sei die spezifische Form des wissenschaftlichen Erklärens von Geschichte.<sup>24</sup> Der Einwand, den zum Beispiel Johannes Süßmann vorbringt, lautet, dass wissenschaftliche Textformen wie der Forschungsaufsatz, das Handbuch oder die geschichtsphilosophische Abhandlung nicht der Logik literaturwissenschaftlicher Erzählmuster folgen und »dass Erzählen nicht ausreicht, um darauf Theorien der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsbewusstseins zu gründen.«<sup>25</sup>

Es gibt zu diesen Fragen einen breiten geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Diskurs, der hier nicht thematisiert werden muss.<sup>26</sup> Im Rahmen unserer Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Geschichte ist es jedoch wichtig hervorzuheben, dass auch für den Geschichtsunterricht gilt: Narrative Aussagen sind vielleicht die maßgeblichen, aber nicht die einzigen, die dort vorzufinden sind. Vielmehr gehören Beschreiben, Erklären, Begründen, Argu-

21 Derartig idealtypisch formulierte Feststellungen zur Wahrheitsfähigkeit von Geschichtsforschung wird heute ebenfalls stark kritisiert, vgl. Achim Landwehr: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit, Essays zur Geschichtstheorie. Frankfurt/M. 2016, S. 89–117 (Kapitel »Wirklichkeit«).

22 Karl-Georg Faber: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 1974, S. 147–164 (Kapitel »Zur Sprache der Historie«).

23 Einen gewissen Höhepunkt erlangte diese literaturwissenschaftliche Kritik, Fiktionales und Historiographisches seien im Grunde dasselbe, mit der Publikation von Hayden White: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991 (engl. 1973).

24 So wissenschaftstheoretisch begründet von Arthur C. Danto: Analytical Philosophy of History, Cambridge 1965 (dt. 1974); vgl. auch Rüsen (Anm. 4).

25 Johannes Süßmann: Erzählung. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 85–88, hier S. 87.

26 Saskia Handro: Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster 2013, S. 317–333, hier S. 321–323.

mentieren und ähnliche diskursive Sprachhandlungen ebenso zum Repertoire der Forschung wie des Geschichtsunterrichts.<sup>27</sup> Das gilt besonders, wenn man nicht nur ans Schreiben, sondern auch ans Kommunizieren denkt.

## 2. Geschichtsdidaktik

Auch die Geschichtsdidaktik hat eine längere Forschungstradition, was das Thema Sprache angeht. So trat Friedrich Lucas bereits in den 1960er Jahren mit einer Arbeit »Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht« hervor.<sup>28</sup> Diese Publikation und die Beiträge eines nachfolgenden Sammelbandes zur Geschichtsdarstellung aus dem Jahr 1982<sup>29</sup> zeigen die Richtung dieser frühen Untersuchungen: Im Zentrum standen ideologiekritische Zugriffe auf den Text. Es wurde nach verschleiern den Begriffen und Formulierungen gesucht oder subjektive Voraussetzungen der historischen Textproduktion entschlüsselt, welche möglicherweise indoktrinierenden Charakter haben. Um Schülerinnen und Schüler als Adressaten dieser Texte und als Produzenten von eigenen Texten ging es in diesen Aufsätzen aber nicht.

Die Nutzer und Produzenten von historischen Texten kamen seit den 1990er Jahren verstärkt in den Blickpunkt von empirischen Untersuchungen, weil immer deutlicher hervortrat, dass viele Schülerinnen und Schüler weder Quellen noch Schulbuchtexte angemessen verstehen können. Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Henke-Bockschatz haben beispielsweise hervorgehoben, dass Autorentexte in Schulbüchern Lernende schlicht überfordern.<sup>30</sup> Die narrative Struktur dieser Texte weise ein derartig schlechtes Verhältnis von neuen und bekannten Informationen zuungunsten des Bekannten auf, dass man kurz gesagt die Geschichte, die man liest, schon kennen muss, um sie verstehen zu

---

27 Bernhardt/Wickner (Anm. 3); Markus Bernhardt/Franziska Conrad: Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Sprachliche Bildung als Aufgabe des Fachs Geschichte. In: *Geschichte lernen* 30 (2018) H. 182, S. 2–9.

28 Friedrich J. Lucas: *Zur Geschichtsdarstellung im Unterricht* (1965). In: Ders.: *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*. Hrsg. v. Ursula Becher u. a. Stuttgart 1985, S. 108–125.

29 Karl-Ernst Jeismann/Siegfried Quandt (Hrsg.): *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*. Göttingen 1982.

30 Bodo von Borries: *Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde*. In: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1995) H. 1, S. 45–60; Bodo von Borries u. a.: *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried 2005; Hans-Jürgen Pandel: *Wer erzählt für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern*. In: Ulrich Baumgärtner/Waltraud Schreiber (Hrsg.): *Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion*. München 2001, S. 11–28; Henke-Bockschatz (Anm. 13).

können. Die Tagungs-Sektion »Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der Konzeption von Geschichtslehrwerken« unter der Leitung von Saskia Handro greift dieses Problem auf und will Wege zeigen, wie Schulbücher »aus geschichts- und sprachdidaktischer Perspektive und unter Berücksichtigung pragmatischer Rahmungen der Schulbuchproduktion und -nutzung« gestaltet werden können.

Dass diese sprachlich bedingte Problemlage keineswegs nur durch Förderung im Sinne einer linguistisch konzipierten Lesekompetenz beseitigt werden kann, machten Untersuchungen zum Begriffsverstehen deutlich, wie sie von Helmut Beilner und Martina Langer-Plän<sup>31</sup> oder von Anna Emilia Berti sowie von Magret McKeown und Isabel Beck Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurden.<sup>32</sup> Allein das Abstraktum »Staat«, das auch in Schulbüchern für die fünfte Klasse absolut gängig ist, wird von vielen Kindern dieses Alters überhaupt nicht verstanden. Der historische Begriffsgebrauch zeichnet sich darüber hinaus durch Historizität aus. Eine Quellenanalyse kann nur gelingen, wenn ein athenischer Bürger von einem mittelalterlicher Stadtbürger oder dem Staatsbürger des Nationalstaats seit dem 19. Jahrhundert sicher unterschieden werden kann. Beim Verstehen und Produzieren von Texten muss also die Semantik der Begriffe immer mitgedacht werden. Man kann derartige Begriffe kaum wie Vokabeln lernen, der entsprechende Artikel in den »Geschichtlichen Grundbegriffen« entspannt sich über fünfzig eng bedruckte Seiten.<sup>33</sup> Der sprachliche Umgang damit wird deshalb erst dann erfolgreich sein, wenn die konzeptionelle Rahmung der historischen Dimension, also etwa die Funktionsweise einer mittelalterlichen Stadtgesellschaft, mitbedacht wird.

Neben diesen Lese- oder Verstehensleistungen von Schülerinnen und Schülern wurden auch deren fachliche Schreibleistungen empirisch untersucht. Ohne hier auf die Arbeiten von Joseph Memminger,<sup>34</sup> Olaf Hartung<sup>35</sup> oder die Abiturstudie von Bernd Schönemann, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-

---

31 Martina Langer-Plän/ Helmut Beilner: Zum Problem historischer Begriffsbildung. In: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin 2006, S. 215–250.

32 Anna Emilia Berti: *Children's Understanding of the Concept of the State*. In: Mario Carretero/James F. Voss (Hrsg.): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale 1994, S. 49–75; Isabel L. Beck/Margaret McKeown: *Outcomes of History Instruction. Paste-up Accounts*. In: Ebd., S. 237–256; Margaret G. McKeown/Isabel L. Beck: *Making Sense of Accounts of History. Why Young Students Don't and How They Might*. In: Gaea Leinhardt u. a. (Hrsg.): *Teaching and Learning in History*. Hillsdale 1994, S. 1–26.

33 Manfred Riedel: *Bürger, Staatsbürger, Bürgertum*. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhard Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1: A-D. Stuttgart 1972, S. 672–725.

34 Memminger (Anm. 12).

35 Hartung (Anm. 12).

Kersting<sup>36</sup> dezidiert einzugehen, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass den Lernenden, wie Saskia Handro formuliert, »die bedeutungsgenerierende und damit fachliche Funktion der von ihnen genutzten sprachlichen Mittel« kaum bewusst sei.<sup>37</sup> Besondere Defizite zeigen sich gerade beim historischen Erzählen, bei dem, wie Memminger zeigt, Schülerinnen und Schüler »erhebliche Schwierigkeiten« hätten, »wenn es darum geht, semantisch sinnvolle Verknüpfungen herzustellen. So ist z. B. eine finale oder kausale Verbindung der einzelnen historischen Fakten, die wirklich historisches Erzählen ausmachen würden, relativ selten.«<sup>38</sup> Das lässt wiederum vermuten, dass eine fachspezifische Sprachbildung im Geschichtsunterricht, den die Lernenden genossen haben, nicht oder nur am Rande stattgefunden hat.

### 3. Sprachförderung aus sprachdidaktischer Perspektive

Dieser Gedanke führt zu aktuellen geschichtsdidaktischen Projekten und auch zu den Themen der anderen Sektionen dieser Tagung. Er hängt eng zusammen mit der linguistischen oder sprachdidaktischen Perspektive.<sup>39</sup> Diese hat die Geschichtsdidaktik für die Wahrnehmung der Kluft sensibilisiert, die sich zwischen den theoretischen Modellierungen narrativer Kompetenz und den sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auftut. Lehrerinnen und Lehrer wissen, was ich meine. Bei etlichen Gelegenheiten müssen sie sich mit Schreibprodukten wie dem folgenden auseinandersetzen: »Viele Länder sind arm, weil die Leute nichts haben. Auch waren sie oft Kolonien und können meistens nicht lesen und schreiben.«<sup>40</sup> Sie bemerken sicher die konzeptuellen und semantischen Schwächen dieser Aussage. Fachspezifisch lässt sich dieses Defizit mit Begriffen wie fehlende Kontextualisierung, unzureichende historische Begründung oder fehlerhafte Generalisierung beschreiben. Das Verdienst der linguistisch-sprachdidaktischen Perspektive besteht darin, dass sie den geschichtsdidaktischen Blick auf die problematischen *syntaktischen* Verknüpfungen von derlei sprachlichen Aussagen gelenkt hat. Sie hat deutlich gemacht, dass zur Produktion von diskursiven oder narrativen Texten eben auch *bildungssprachliche* Kompetenzen

36 Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2010.

37 Handro (Anm. 3), S. 21.

38 Memminger (Anm. 12), S. 209.

39 Vgl. dazu Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York 2017.

40 Frank Michael Czapek: Denken und Schreiben in Zusammenhängen. Eine vernachlässigte Aufgabe im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 44 (2014) H. 4, S. 10–14, hier S. 11.

unerlässlich sind.<sup>41</sup> Man könnte auch sagen, die Sprachdidaktik hat die Forschung über den Zusammenhang von Sprache, Denken und reflexivem Lernen aus Schülersicht auch zu einer geschichtsdidaktischen Aufgabe gemacht: »Sprachliche Bildung in allen Fächern.«<sup>42</sup>

Die Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahren dieser linguistisch-sprachdidaktischen Perspektive geöffnet. Davon zeugen mehrere interdisziplinäre Sammelbände,<sup>43</sup> die häufig aus gemeinsamen Tagungen hervorgegangen sind, semesterbegleitende Kolloquien<sup>44</sup> wie im WS 2019/20 an der Universität Münster,<sup>45</sup> aber auch verschiedene Forschungsk Kooperationen. Ich erwähne hier beispielhaft zwei: zum einen unser eigenes Projekt SchriFT »Schreiben im Fachunterricht unter Einbeziehung des Türkischen«, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Fachdidaktiken Geschichte, Physik, Politik und Technik sowie aus den Instituten für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und für Turkistik zusammengeführt hat.<sup>46</sup> Oder auch das Projekt »Fachlernen durch Sprachbildung« an der Ruhr-Universität Bochum, in dem die Geschichtsdidaktik mit der Germanistik, Abteilung Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, und der Physikdidaktik kooperiert.<sup>47</sup> In beiden Forschungsverbänden spielen *Operatoren* und daraus hervorgehende Schülertexte eine zentrale Rolle. Nicola Brauch und Christoph Bramann leiten die Tagungs-Sektion »Historische Sprachhandlungen initiieren – Aufgaben im Fokus«. Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Disziplinen gehen dort der Frage nach, inwiefern Operatoren beziehungsweise »Aufgaben zur Initiierung und Förderung fachspezifischer Sprachhandlungen im Geschichtsunterricht« anregen können.<sup>48</sup>

---

41 Ingrid Gogolin/Mechthild Gomolla/Imke Lange: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–127.

42 Die »Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern« wurde in Nordrhein-Westfalen bereits im Jahr 1999 per Erlass geregelt (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/foerderung-in-der-deutschen-sprache/angebot-home/startseite.html>, aufgerufen am 10.02.2020).

43 Becker-Mrotzek u. a. (Anm. 26); Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart 2015; Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster/New York 2017; Katharina Grannemann/Sven Oleschko/Christian Kuchler (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster/New York 2018.

44 Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Berlin 2010.

45 Tagungs-Flyer unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/flyer\\_kolloquium\\_ws1920.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/flyer_kolloquium_ws1920.pdf) (aufgerufen am 10.02.2020).

46 Zur ersten Projektphase ist 2019 ein Sammelband erschienen: Roll (Anm. 12).

47 Informationen zum Projekt unter: <http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/projekte/> (aufgerufen am 10.02.2020).

48 Martin Buchsteiner u. a.: Operatoren im Fach Geschichte. Greifswald 2018; Olaf Hartung: Generische Lernaufgaben im Geschichtsunterricht – oder: die ›zwei Seiten‹ einer Gattungs-

#### 4. Möglichkeiten der Integration

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Forschungsverbänden hat zu einer intensiven Diskussion darüber geführt, wie der Zusammenhang zwischen Sprach- und Fachdidaktik gestaltet werden kann. Für die Geschichtsdidaktik hat sich dabei besonders der Ansatz der funktionalen Linguistik als anschlussfähig erwiesen.<sup>49</sup> Dort wird Sprache als aktives Sprachhandeln betrachtet und als Denk- und Lernwerkzeug verstanden. Die Gruppe um Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, die 2018 eine »Theorie des Geschichtsunterrichts« vorgelegt hat, konzentriert sich vor einem systemtheoretischen Hintergrund auf die Untersuchung der sprachlichen Kommunikation im Geschichtsunterricht mithilfe der systemisch-funktionalen Linguistik.<sup>50</sup> Hier geht es also um die sprachliche Bewältigung von kommunikativen Situationen und nicht um das Erlernen von einzelnen grammatischen und lexikalischen Elementen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht das Schreiben von Texten, eine zentrale Operation auch des historischen Lernens.

In den meisten Geschichtsstunden werden aber selten längere Texte geschrieben. Dort dominiert weiterhin das fragend-entwickelnde Gespräch. Das kann man schon selbst beobachten, aber auch der einschlägigen Literatur entnehmen. »Geschrieben wird selten – und wenn, dann überwiegend telegraphisch und in instrumenteller Funktion (Schreiben als Mittlerfertigkeit). Dabei geht es vorrangig um Tafel-/ Folienabschriften, Bildzuschriften, Anfertigen von Notizen, Ausfüllen von Lückentexten, Unter- und Überschriften, kurze Sätze für Plakate und Präsentationen. Schreiben wird funktional eingesetzt für die Überprüfung von Verstehensleistungen, für die Zusammenfassung von Lernergebnissen sowie für die Organisation des Lehr- und Lerngeschehens«, meint etwa der Linguist Eike Thürmann.<sup>51</sup> Diese Feststellung erweist sich im geschichtsdidaktischen Diskurs als Schlüsselproblem. Denn der Erwerb von narrativer Kompetenz ist nur vorstellbar, wenn Schülerinnen und Schüler längere Texte verfassen. Hans-Jürgen Pandel hat dafür 2010 eine Erzählkompetenz skizziert, die unter anderem die Fähigkeit der textlichen Kohärenzbildung umfasst.<sup>52</sup> Wie kommt man nun

---

kompetenz. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016, S. 187–198.

49 Die funktionale Linguistik ist keine einheitliche Forschungsrichtung, sondern versammelt unter ihrem Dach unterschiedliche Strömungen. Vgl. z.B. Konrad Ehlich: Funktionale Pragmatik. In: Ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Band I: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin/New York 2007, S. 9–52.

50 Sebastian Bracke u. a.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2018, S. 193–231.

51 Eike Thürmann: Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. In: dieS-online Nr. 1/2012, S. 1–28, hier S. 11 (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/>, aufgerufen am 10.02.2020).

52 Pandel (Anm. 14), S. 162.

aber vom Tafelabschrieb oder von der tabellarischen Notiz zur kohärenten Erzählung?

Ich bin der Ansicht, dass uns auf dem Weg dorthin das Verfassen von diskursiven Textformate wie Beschreibungen oder Begründungen helfen kann, weil diese Texte entscheidende Elemente historischer Narrationen sind. Jörn Rüsen hat diesen Zusammenhang bereits 1979 so formuliert: »Ich kann mir keine wissenschaftlich anspruchsvolle Geschichte der Industrialisierung oder einer Revolution denken, in der nicht diskursiv zwischen verschiedenen Hypothesen darüber abgewogen und entschieden würde, welche Faktoren in welcher Gewichtung für die Entstehung der industriellen Wirtschaftsform oder für den Ausbruch einer Revolution zu veranschlagen sind.«<sup>53</sup>

Ein schreibdidaktischer Ansatz, der diese diskursiven Formate adressiert, konzentriert sich auf das Konzept von Textsorten oder so genannte Genres. Einfach gesagt sind Genres in bestimmter Weise strukturierte Textsorten, die Lehrpersonen als schriftliche (oder mündliche) Antwort auf einen Operator erwarten. Schülerinnen und Schüler müssen eine Vorstellung von der sprachlichen Struktur der Textsorte oder des Genres haben, wenn ihnen die fachsprachliche Bewältigung einer vorgelegten Aufgabe gelingen soll.<sup>54</sup> Wenn sie also schriftlich oder mündlich etwas »erklären«, »begründen« oder »bewerten« sollen, umfasst der Erwartungshorizont der Lehrperson keineswegs nur bestimmte historische Wissens Elemente oder beliebig arrangierte Aussagen und Behauptungen. Stattdessen wird ein relativ eindeutiges Textformat erwartet, eben ein Genre, das durch spezifische lexikalische, syntaktische und semantische Strukturen gekennzeichnet ist, die sich auch benennen lassen.<sup>55</sup> Im Unterricht ist zu beobachten, dass Lehrpersonen die Beherrschung solcher Genres von den Lernenden

---

53 Jörn Rüsen: Wie kann man Geschichte vernünftig schreiben? Über das Verhältnis von Narrativität und Theoriegebrauch in der Geschichtswissenschaft. In: Jürgen Kocka/Thomas Nipperdey (Hrsg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. München 1979, S. 300–333, hier S. 311.

54 Genre-Didaktik ist im englischsprachigen und im skandinavischen Raum gelegentlich unter der Bezeichnung Genre Pedagogy verbreitet, in Deutschland vor allem in der Fremdsprachendidaktik. Vgl. Wolfgang Hallet: *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze 2016; im Bereich der Geschichtsdidaktik u. a. Matthias Sieberkrob/Martin Lücke: *Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht. Wege zum generischen Geschichtslernen*. In: Brigitte Jostes/Daniela Caspari/Beate Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster 2017, S. 217–229; Mareike-Cathrine Wickner: So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem »Genre Cycle«. In: *Geschichte lernen*, 31 (2018) H. 182, S. 49–56.

55 Wolfgang Hallet: *Generisches Lernen im Fachunterricht*. In: Becker-Mrotzek u. a. (Anm. 26), S. 59–75.