

Geschichte(n) multiperspektivisch schreiben

Sprachaufmerksamkeit in der Geschichtsdidaktik

„No carpenter goes to a worksite without a toolbox.“¹ Mit diesem wunderbar griffigen Bild unterstreicht Sam Wineburg die Notwendigkeit, jugendlichen Geschichtslernenden das sprachliche Handwerkszeug zur Entwicklung historischen Denkens mitzugeben. Auch in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist die Aufmerksamkeit für die sprachlichen Performanzen historischer Kompetenzen jüngst stark angestiegen. Wurde noch 2010 die „Marginalisierung dieses Grundlagenproblems“² kritisiert, lässt sich heute ein verstärktes Bewusstsein für Sprache als „Maß aller Dinge“³ im Geschichtsunterricht feststellen, was sich auch an der wachsenden Zahl von Untersuchungen zum Thema ablesen lässt.⁴

Im vorliegenden Text werden zunächst einige Diskurslinien der wachsenden Debatte zusammengeführt, um in einem weiteren Schritt das theoretische Fundament, die Konzeption sowie erste Ergebnisse des Habilitationsprojekts „Multiperspektivität als sprachliche Herausforderung im historischen Lernen“ zu präsentieren. Daraus sollen abschließend Schlüsse hinsichtlich der weiteren Entwicklung einer sprachaufmerksamen Geschichtsdidaktik gezogen werden.

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-10>



Accepted for publication after internal peer review

Georg Marschnig, Institut für Geschichte, Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Karl-Franzens-Universität Graz, Heinrichstraße 26/II, 8010 Graz, Österreich; georg.marschnig@uni-graz.at

- 1 Sam Wineburg, Foreword, in: Chauncey Monte-Sano/Susan De La Paz/Mark Felton, Reading, Thinking, and Writing about History. Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6–12, New York 2014, 9–10, 9.
- 2 Saskia Handro/Bernd Schönemann, Geschichte und Sprache – eine Einführung, in: dies. (Hg.), Geschichte und Sprache, Münster 2010, 3–15, 10.
- 3 Katharina Grannemann/Christian Kuchler, (Die) Sprache als Maß aller Dinge. Perspektive für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht, in: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 1 (2019), 31–40, 31.
- 4 Auch die Konferenz für Geschichtsdidaktik befasste sich 2019 auf der Zweijahrestagung mit der Thematik. Vgl. Thomas Sandkühler/Markus Bernhardt (Hg.), Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, Göttingen 2020.

1. Theoretische Grundlagen: „Schon immer ein Sprachfach“

Das Nachdenken über die Sprachlichkeit historischen Denkens begleitet die Geschichtswissenschaften schon lange.⁵ Mit der zentralen Verankerung des Erzählens im historischen Lernen, verstanden als „Modus von Denken, Erkennen, Erklären und Einsehen“,⁶ musste sich auch die Sicht auf den Geschichtsunterricht radikal ändern. Michele Barricelli verlangt nicht umsonst, diesen so zu planen, dass Narrativität erfahrbar wird und narrative Kompetenz als „höchstes Lernziel“⁷ erworben werden kann. Geschichte sei daher „schon immer ein Sprachfach“⁸ gewesen, in dem die Entwicklung narrativer Kompetenz als „linguistische und kognitive Kompetenz“⁹ die zentrale Unterrichtsleitlinie sein sollte.

Historisches Lernen als „Erzählen-Lernen“ ist eng verknüpft mit der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz. Bereits 2010 identifizierten Saskia Handro und Bernd Schönemann „Sprache“ als „Schlüsselproblem“¹⁰ des Geschichtsunterrichts; Handro verglich fachliches und fachsprachliches Lernen mit den „zwei Seiten einer Medaille, die bei der Planung und Strukturierung historischer Lehr- und Lernprozesse integral betrachtet werden müssen“.¹¹ Hilke Günther-Arndt beschrieb den Geschichtsunterricht als „Abrichtungsinstitution, in der [...] eine ‚Grammatik‘ des historischen Denkens und Kommunizierens gelehrt und gelernt“ wird.¹²

Monte-Sano, De La Paz und Felton betonen ebenfalls das Ineinanderfließen von fachsprachlichem und fachlichem Lernen und fordern die systematische Integration von sprachaufmerksamen Arbeiten in den Geschichtsunterricht: „Students won't pick up historical thinking or literacy practices through occasional assignments;

5 Ausführlich hierzu vgl. Georg Marschnig, „Das Zeug, das im Schulbuch steht, verstehen sie nicht.“ Sprachaufmerksamkeit als demokratiepolitische Notwendigkeit, in: Daniela Vladu/Laura Laza/Veronika Zwing (Hg.), Werte – Zeiten – Orte. Die Kraft der Multikulturalität in Literatur und Sprache, Cluj 2019, 63–78.

6 Jörn Rüsen, Einleitung, in: ders. (Hg.), Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Wien 2001, 1–14, 10f.

7 Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2005, 8.

8 Michele Barricelli, Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), 25–46, 25.

9 Michele Barricelli, „The Story we're going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), 140–153, 143.

10 Handro/Schönemann, Geschichte und Sprache, 2010, 9.

11 Saskia Handro, Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), 5–24, 12. Eine übersichtliche Zusammenfassung von Handros Theoriebildung findet sich hier: Georg Marschnig, Language matters. The hidden curriculum of historical thinking as a challenge in teacher training, in: International Journal of Research on History Didactics, History Education, And History Culture 40 (2019), 115–128.

12 Hilke Günther-Arndt, Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – alte Fragen und neue Antworten, in: Handro/Schönemann, Geschichte und Sprache, 2010, 17–48, 36.

the effort must be strategic and sustained.“¹³ Im angloamerikanischen Diskurs über *Historical Literacy*¹⁴ wird auch der inklusive Charakter eines stärker fachsprachlich orientierten Unterrichts betont¹⁵ – wenngleich Wineburg, Martin und Monte-Sano davon abraten, eigens für die Schule präparierte Texte einzusetzen: „It is this rich diet, not the thin gruel of textbooks, that our students most need.“¹⁶

Der Fokus auf fachsprachliche Bildung ist allerdings nicht unumstritten. Man laufe dabei stets Gefahr, so Handro, historisches Denken auf „erlernbare sprachliche Mittel und Diskursfunktionen“¹⁷ zu reduzieren. Auch Christoph Kühberger warnte in einem kritischen Zwischenruf¹⁸ vor einer sprachdidaktischen Vereinnahmung der Geschichtsdidaktik mittels unzulänglicher Aufgabendesigns à la Kreuzworträtsel und Bildgeschichte. Derlei Mahnungen müssen jedenfalls mitgedacht werden, will man Markus Bernhardt und Franziska Conrad folgen, die 2018 dazu aufriefen, die allzu theorielastige „Höhenkamm“-Diskussion über narrative Kompetenz zu beenden und diese endlich im Klassenraum ernsthaft in Angriff zu nehmen.¹⁹ Diesem Desiderat zu begegnen, ist eine der Zielsetzungen des Projekts „Multiperspektivität als sprachliche Herausforderung im historischen Lernen“, das im Folgenden dargestellt werden soll.

13 Chauncey Monte-Sano/Susan De La Paz/Mark Felton, *Reading, Thinking, and Writing about History*, New York, 2014, 4.

14 Genannt seien hier exemplarisch die jüngst erschienenen Studien von Daniel Wissinger/Susan De La Paz/Cara Jackson, *The Effects of Historical Reading and Writing Strategy Instruction With Fourth-Through Sixth-Grade Students*, in: *Journal of Educational Psychology* 113/1 (2021; online 2020), 49–67, doi: 10.1037/edu0000463 (20.5.2020), oder Jeffery D. Nokes/Susan De La Paz, *Writing and Argumentation in History Education*, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York 2018, 551–577, doi: 10.1002/9781119100812.ch21 (20.5.2020).

15 Sam Wineburg/Daisy Martin/Chauncey Monte-Sano, *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, New York 2013, 12.

16 Ebd.

17 Handro, *Sprache(n)*, 2015, 20.

18 Christoph Kühberger, *Irrwege sprachsensiblen Geschichtsunterrichts*, in: *Public History Weekly* 5/3 (2017), doi: 10.1515/phw-2017-8205 (20.5.2020).

19 Vgl. Markus Bernhardt/Franziska Conrad, *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Sprachliche Bildung als Aufgabe des Faches Geschichte*, in: *Geschichte lernen* 182 (2018), 2–9, 4.

2. Projekt „Multiperspektivität als sprachliche Herausforderung im historischen Lernen“

2.1 Theoretische Basis

Schreiben im Geschichtsunterricht

Der Geschichtsunterricht wird stets als mündliches Unterrichtsfach beschrieben, in dem das Schreiben meist reproduktiven Charakter aufweist. Dabei kann das „Distanzmedium der Schrift“ das „Erkenntnisverfahren der Historischen Methode“²⁰ weit besser unterstützen als das mündliche Gespräch. Olaf Hartung und Josef Memminger haben auf die vielschichtigen Potenziale des Schreibens aufmerksam gemacht, die heilsame „Reflexivität des Schreibprozesses“ und die vertiefte Wissenschaftsorientierung seien hier nur stellvertretend genannt.²¹ Obwohl die Unterrichtsrealität davon noch weit entfernt zu sein scheint, ist die stärkere Integration des Schreibens in das historische Lernen sicher ein Gebot der Stunde, kann mit Schreibaufgaben doch viel zielgerichteter und feingliedriger an narrativer Kompetenz gearbeitet werden.²²

Multiperspektivität

Während die genannten Studien auf die Optimierung vollständiger Narrationen („verpackt“ in verschiedene didaktische Genres, Argumentationen oder Erörterungen) abzielten, wurde die fachsprachliche Grundierung einzelner Aspekte des historischen Denkens bisher weitgehend außer Acht gelassen.²³ Hier setzt die gegen-

20 Olaf Hartung/Josef Memminger, *Schreibend Geschichte lernen*. Mehr als ein „mündliches Fach“ – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken, in: *Geschichte lernen* 176 (2017), 2–11, 4.

21 Ebd., 3.

22 Hartung und Memminger verweisen hier etwa auf die Studien von Jan Hodel sowie Marcel Mierwald und Nicola Brauch. Vgl. Hartung/Memminger, *Schreibend Geschichte lernen*, 2018, 7f. Für den österreichischen Kontext vgl. Christoph Kühberger/Martin Nitsche, *Historische Narrationen wagen – Mit Schüler*innen Vergangenheit re-konstruieren*, in: Oliver Auge/Martin Göllnitz (Hg.), *Bedrohte Landesgeschichte an der Schule? Stand und Perspektiven*, Ostfildern 2018, 153–183; Christoph Kühberger, *Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik*, in: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 42/2 (2012), 31–40; Christoph Kühberger, „Das Schwein von Salzburg“. Provokation als Mittel der unkonventionellen Partizipation. Oder: Wenn SchülerInnen über ein Schwein schreiben – Rekonstruktion im Geschichtsunterricht, in: *Historische Sozialkunde* 40/3 (2010), 39–46; Wolfgang Buchberger/Elmar Mattler/Simon Mörwald (Hg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe*, Salzburg 2020.

23 Jüngst verdeutlichten etwa Nitsche u.a., dass ihre Intervention die narrative Kompetenz der Jugendlichen zwar stark verbesserte, nicht aber ihre Kompetenzen zum historischen Denken. Vgl. Martin Nitsche/Monika Waldis/Kristine Gollin, *Fostering historical writing in upper secondary school students in Switzerland: Results of an intervention study*, Paper presented at 18th Biennial EARLI Conference in Aachen 2019.

ständige Studie am Beispiel des Grundprinzips der Multiperspektivität an, das vornehmlich von Klaus Bergmann²⁴ im geschichtsdidaktischen Diskurs verankert wurde.

Geschichte, die ja die Vergangenheit über Quellen erschließt, ist immer standortgebunden und deshalb perspektivisch. Bergmann forderte als Erster die Integration ebendieser unterschiedlichen Perspektiven, verstanden als soziale Standorte, in den Geschichtsunterricht:

„Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden. [...] Schülerinnen und Schüler werden mit diesen unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert, um sich mit ihnen in Akten historischen Denkens auseinander zu setzen.“²⁵

Wenngleich die Einbindung dieser Forderung innerhalb der geschichtsdidaktischen Community unumstritten ist, stellt der Umgang mit Multiperspektivität nach wie vor eine große unterrichtspragmatische Herausforderung dar.²⁶

Textprozeduren: Sprachliche Handlungsschemata

Diese Herausforderung deutlich zu machen und ein Instrument bereitzustellen, mit dem man ihr begegnen kann, sind Ziele der dargestellten Studie. Dazu wurde ein Schreibsetting für den Unterricht entwickelt, in dem der Einsatz von Textprozeduren das historische Lernen fördern sollte. Textprozeduren können als „Form-Funktions-Gefüge“ beschrieben werden, die für die kommunikativ-funktionale Gestaltung von Texten verantwortlich sind. Sie manifestieren sich an der Textoberfläche durch konventionalisierte Prozedurenausdrücke, die ein Handlungsschema sprachlich abbilden.²⁷ Beispielsweise sind die Prozedurenausdrücke „nach Jeismann“ oder „laut Schörken“ Prozeduren des wissenschaftlichen Referierens. Ohne derartige Ausdrücke, „domänenspezifische Werkzeuge“,²⁸ können inhaltliche und formale Anforderungen eines wissenschaftlichen Texts nicht erfüllt werden. Je souveräner sie eingesetzt werden, desto besser wird die Textproduktion.

24 Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach am Taunus 2000.

25 Klaus Bergmann, Multiperspektivität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2007, 66–77, 69.

26 Für eine Annäherung aus unterrichtspragmatischer Sicht an dieses geschichtsdidaktische Grundprinzip vgl. Wolfgang Buchberger, Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 46/1 (2016), 19–28.

27 Vgl. Bora Bushati/Christoph Ebner/Lisa Niederdorfer/Sabine Schmolzer-Eibinger, Schreiben. Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule, Baltmannsweiler 2018, 9.

28 Helmuth Feilke, Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren, in: Thomas Bachmann/Helmuth Feilke (Hg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Freiburg 2014, 11–34, 11.

Eine möglichst frühe Auseinandersetzung mit Textprozeduren, wie sie von der Schreibdidaktik gefordert wird, kann durch die Implementierung des „Kontroversenreferats“²⁹ im Unterricht erreicht werden. Diese materialgestützte Schreibaufgabe unterstützt die Schüler*innen dabei, widersprüchliche Positionen in einem Text deutlich zu machen. Begreift man diese Positionen als unterschiedliche Sichtweisen auf ein Ereignis, so liegt es nahe, das „Kontroversenreferat“ als Leitlinie zur Förderung von multiperspektivischem Schreiben im Geschichtsunterricht zu verstehen.

2.2 Empirischer Rahmen

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 186 Schüler*innen der elften Schulstufe aus vier Schulen bzw. acht Klassen dazu aufgefordert, in einem eigenen Text³⁰ die gewaltsamen Zusammenstöße zwischen sozialdemokratischem Schutzbund und rechtsgerichteten Frontkämpfern im burgenländischen Schattendorf im Jänner 1927 darzustellen. Dafür standen ihnen zwei Textquellen³¹ zur Verfügung, die stark divergierende Perspektiven auf das Thema eröffnen. Als inhaltliche Grundlage dienten eine vorgelagerte Unterrichtsstunde sowie ein knapper, halbseitiger Einführungstext.

Insgesamt beschäftigten sich die Jugendlichen nur zwei Stunden mit der zu verhandelnden Thematik. Dieses enge Zeitkorsett wurde bewusst festgelegt, denn das Unterrichtskonzept sollte die österreichische Unterrichtsrealität möglichst gut abbilden, die für den gewählten Inhalt keinesfalls mehr Unterrichtszeit vorsieht. Das bestätigten auch die acht beteiligten Lehrkräfte, die zudem angaben, Schreibaufgaben im Geschichtsunterricht de facto nie einzusetzen.

Der thematische Rahmen wurde ebenfalls mit Bedacht gewählt. Kaum eine Thematik der österreichischen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist so umstritten wie die Eskalation von Schattendorf und die darauffolgende Radikalisierung der Innenpolitik, die schließlich zum Brand des Justizpalasts am 15. Juli 1927 führte. Diese Polarisierung lässt sich bereits in der zeitgenössischen Berichterstattung ablesen, die das Ereignis aus klar ideologisch gefärbten Sichtweisen darstellte.

29 Helmut Feilke/Kathrin Lehnen, Wissenschaftlich referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren, in: *Der Deutschunterricht* 5 (2011): Wissenschaftliches Schreiben, hg. von Thorsten Pohl u. Wolf Peter Klein, 34–44, 40.

30 Im Gegensatz zu Hartungs Studien wurde bewusst auf die Einführung eines spezifischen Genres verzichtet, um den Fokus der Jugendlichen nicht von den Teilaufträgen abzulenken.

31 Konkret handelte es sich um je einen zeitgenössischen Text aus der sozialdemokratischen *Arbeiter-Zeitung* bzw. der rechtsgerichteten *Reichspost* vom 31. Jänner 1927.

Während der Unterrichtsstunden konnte man gut beobachten, wie sehr die Jugendlichen von der Aufgabe gefordert waren. Sie mussten sich mit einem unbekanntem Kontext auseinandersetzen, neunzig Jahre alte Quellentexte lesen, die darin enthaltenen Argumentationsstrategien freilegen, die verschiedenen Sichtweisen darstellen und das alles schließlich in einen Text gießen, den sie kollaborativ in Partnerarbeit verfassten.

Eine Hälfte der Schüler*innen (je eine Klasse pro Schule) erhielt als Interventionsgruppe in der einführenden Unterrichtsstunde zusätzlich Informationen zu Textprozeduren, um sie auf die Intervention in der darauffolgenden Stunde vorzubereiten. In dieser zweiten Stunde erfolgte die Textarbeit. Die Formulierung des Auftrags „Verfasst einen multiperspektivischen Text (unter Zuhilfenahme der Prozedurenausdrücke)!“ war für die Jugendlichen klar nachvollziehbar und wurde durch vier Zusatzaufträge präzisiert, die den Schreibprozess zusätzlich gliedern sollten. Während die Vergleichsgruppe den Schreibauftrag ohne Hilfsmittel erledigte, erhielt die Interventionsgruppe als *scaffold*³² eine Liste mit Prozedurenausdrücken, die sie beim Schreiben unterstützten sollten.

2.3 Erste Einsichten

Im Anschluss wurden die Texte einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.³³ Bereits nach einer ersten Analyse der Texte aus vier Klassen aus zwei Schulen³⁴ ist ersichtlich, dass die Interventionsgruppe die Aufgabe weitaus besser löste. Die Textqualität stieg durch die Verwendung von Prozedurenausdrücken deutlich an. Insbesondere in der Unterkategorie „Gegenüberstellung“ (Verbindung bzw. Konfrontation kontroverser Quellenperspektiven) wurde der Unterschied zwischen den beiden Gruppen sichtbar. 82 Prozent der Texte aus der Interventionsgruppe von Schule 1 (n = 11) wurde die Zuschreibung „ansprechend“ und 18 Prozent die Zuschreibung „deutlich“ zugewiesen. In der Vergleichsgruppe (n = 11) erreichten nur 55 Prozent die Zuschreibung „ansprechend“, 18 Prozent „deutlich“ und 27 Prozent „kaum“. In

32 Das Konzept des Scaffolding versteht sprachliche Hilfestellungen als Gerüst, das im Zuge des Lernfortschritts Schritt für Schritt abgebaut werden kann. Vgl. Bushati u.a., Schreiben, 2018, 19. Aus geschichtsdidaktischer Sicht vgl. dazu Andreas Körber/Patrizia Seidl/Dirk Witt/Heike Bormuth, Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2020, 405–423.

33 Zudem wurden zur Triangulation der Ergebnisse mittels Fragebogen die Vorerfahrungen der Jugendlichen im Geschichtsunterricht erfragt. Weiters wurden die Unterrichtsstunden, die von den Lehrkräften einem strikt vorgegebenen Plan entsprechend unterrichtet wurden, dicht beschrieben.

34 Bisher wurden 43, also etwa die Hälfte der insgesamt erhobenen Texte (n = 78) analysiert, ein allfälliges Interrating wird noch vorgenommen werden.

der Interventionsgruppe der Schule 2 (n = 12) lösten 42 Prozent der Texte diese Teilaufgabe „ansprechend“ und 50 Prozent „deutlich“, während in einem Text (8 Prozent) diese Teilaufgabe gar nicht gelöst worden war. Die Texte der Vergleichsgruppe (n = 9) fielen vergleichsweise stark ab („ansprechend“ = 0 Prozent, „deutlich“ = 56 Prozent, „kaum“ = 33 Prozent, „nicht“ = 11 Prozent).

3. Fazit

Was erzählen diese ersten Einsichten über das historische Lernen der Jugendlichen? Die Texte der Interventionsgruppen konnten, mithilfe sinnvoll eingesetzter Prozedurausdrücke, die unterschiedlichen Perspektiven der Quellentexte viel klarer darstellen, gegenüberstellen und mit den dahinter liegenden ideologischen Auffassungen verknüpfen. Diese Texte präsentieren sich zudem als weitaus kohärentere und triftigere historische Erzählungen.

Diese ersten Ergebnisse der Studie lassen jedenfalls vermuten, dass sprachlich kompetente Lernende das Grundprinzip der Multiperspektivität besser verarbeiten können. Offensichtlich ist jedenfalls, dass ein bewusster Einsatz von Textprozeduren dem historischen Erzählen sehr zuträglich sein kann.