

Matthias Sieberkrob & Martin Lücke

Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen

.....

Brigitte Jostes, Daniela Caspari,
Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung

Sprachliche Bildung, Band 5,
310 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3599-5

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8599-0



© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).



Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen

1. Einleitung

In weiten Teilen der Geschichtsdidaktik wird die Tätigkeit des historischen Erzählens als konstitutiv nicht nur für das Schulfach Geschichte, sondern für den Gegenstand Geschichte schlechthin angesehen. Daher soll im Geschichtsunterricht eine solche Narrativität bewusst und erfahrbar gemacht werden (Barricelli, 2012, S. 255). Sowohl im neuen, ab dem Schuljahr 2017/2018 in Kraft tretenden, als auch im aktuell gültigen Berliner Rahmenlehrplan für Geschichte findet sich dieses Paradigma der Narrativität wieder. Demnach erwerben Schülerinnen und Schüler die untereinander gleichwertigen Teilkompetenzen Deutungs- und Analysekompetenz, Methodenkompetenz sowie Urteils- und Orientierungskompetenz, wodurch „sie die zentrale Kompetenz eines reflektierten, historischen Erzählens und Urteilens, d.h. die Fähigkeit zur Narrativität“ (Senatsverwaltung, 2006, S. 12) entwickeln.

Für Geschichtsunterricht ist historisches Erzählen also von zentraler Bedeutung, Narrativität kann als der domänenspezifische Kern des Faches Geschichte angesehen werden. Erzählen rückt als Sprachhandlung damit auch die Sprache der Geschichte in den Fokus der Forschung, wobei die Beschreibung des Zusammenhangs von Sprache und Geschichte nicht neu ist. Eine Überblicksdarstellung zur Hinwendung der Geschichtsdidaktik zur Sprache findet sich zum Beispiel bei Günther-Arndt (2010). Schon Pandel (1987, S. 131) stellte heraus, dass Geschichtsbewusstsein im Kern eine narrative Kompetenz ist. Trotz der zentralen Bedeutung von Narrativität für den Geschichtsunterricht wird der Konnex zu sprachlicher Bildung eher selten hergestellt. Ausnahmen sind beispielsweise bei Barricelli (2015, S. 25), Handro (2013, S. 323) sowie Bernhardt und Wickner (2015, S. 288) zu finden. So betont Barricelli (2015, S. 25), „dass Sprachbildung im Zuge historischen Lernens durchaus facheigen verläuft“. Handro (2015, S. 5) stellt heraus, dass „das Changieren zwischen den Sprache(n) der Vergangenheit und Gegenwart und damit verbunden die Analyse und Konstruktion historischer Erzählungen das Fundament historischen Lernens und didaktischen Handelns“ darstelle und fordert vor diesem Hintergrund eine „integrale [...] Betrachtung von sprachlicher und fachlicher Bildung“ (ebd., S. 7).

Der Beitrag greift die Ideen der „Facheigenheit“ von sprachlicher Bildung im Geschichtsunterricht sowie einer integralen Betrachtung von sprachlicher und fachlicher Bildung auf und gibt daher zunächst einen knappen Überblick über die narrativistische orientierte Geschichtstheorie. Anschließend wird der Versuch

unternommen, hieraus abgeleitete typische historische Erzählvarianten (Barricelli, 2008) mit linguistischen Untersuchungen zur Sprache der Geschichte (Coffin, 2006a) zusammenzuführen. Auf diese Weise wird ein Überblick über historisches Erzählen gegeben, mittels dessen sprachliche Bildung im Geschichtsunterricht am Paradigma der Narrativität ausgerichtet werden kann. Da „historisches Verstehen und historisches Denken als mentale Operationen (...) primär sprachliche Leistungen (sind), bei denen sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und entwickelt werden“ (Handro, 2015, S. 5), wird es durch diese theoretische Verknüpfung möglich, sprachlich bildenden Geschichtsunterricht im Sinne der Narrativitätstheorie didaktisch zu operationalisieren. Hierzu werden Wege zum generischen Lernen (Hallet, 2013) im Fach Geschichte aufgezeigt. Im genrebewussten Geschichtsunterricht wird dabei das Potenzial gesehen, historisches Erzählen weniger intuitiv, sondern gezielt zu lernen, denn zum historischen Erzählen benötigen Schülerinnen und Schüler nicht nur Inhaltswissen, sondern die Fähigkeit, sprachliche Mittel und Muster zu identifizieren und anzuwenden. Hierzu ist neben lexikalischem auch das Wissen über Genres von Bedeutung (Hartung, 2015, S. 47).

2. Narrativität in Geschichte und Geschichtsunterricht

Narrativität bezeichnet in der Geschichtstheorie historiographisches Erzählen, was sich von anderen Erzählformen, etwa novellistischen oder belletristischen, unterscheidet. Erzählen als Sprachhandlung ist deshalb im Geschichtsunterricht auch anders zu konzipieren als etwa im Deutsch- oder Literaturunterricht, und gleichzeitig grenzt die Erzählform des *historischen* Erzählens die Geschichtswissenschaft von anderen Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften (und damit gleichzeitig auch den Geschichts- vom Politik- oder Sozialkundeunterricht) ab: Sie erzählt, statt zu beschreiben (Pandel, 2010, S. 39–41). Diese Besonderheit von Geschichte stellte der Geschichtsphilosoph Danto (1974) heraus. Er beschrieb die Tätigkeit von Historikerinnen und Historikern als die Auswahl von zwei zeit- und zustandsdifferenten Zeitpunkten, die auf eine nicht beliebige Art und Weise erzählend miteinander in Verbindung gebracht werden. Was heißt das?

Geschichte ist die Beschäftigung mit dem, was nicht mehr da ist. Aus der Vergangenheit sind nur Ausschnitte erhalten, von den meisten Geschehnissen ist aber wohl nichts überliefert oder die Überlieferung hat nicht überdauert (Barricelli, 2005, S. 19–20). Geschichte als Wissenschaft, aber auch als Unterrichtsfach, bringt diese Vergangenausschnitte in einen Sinnzusammenhang – und zwar in Form einer historischen Narration. Solche Narrationen charakterisieren sich nicht lediglich durch rationale Reihungen der Vergangenausschnitte, vielmehr werden in eine Narration bestimmte Sachverhalte aufgenommen, andere hingegen weggelassen. Sie werden aufeinander wie auch auf ein erzählerisches Zentrum bezogen. Diese Struktur der Narration ist dabei nicht den Vergangen-

heitsausschnitten als solchen inhärent, sondern wird von der Historikerin bzw. dem Historiker überhaupt erst angelegt (Barricelli, 2012, S. 257). Geschichtsunterricht zeichnet sich daher nicht durch „eine intensive und ausgedehnte Ereignisbeschreibung und Ereigniserörterung“ (Pandel, 2010, S. 9) aus, sondern sollte „Erzählzusammenhänge (...) vermitteln und Schüler (wie auch Schülerinnen, d. Verf.) in die Lage (...) versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen“ (ebd., S. 10).

Wenngleich Erzählen zunächst als wissenschaftsferne Tätigkeit erscheint, verdeutlicht der narrative Charakter historischen Wissens das Spezifikum historischen Denkens. „Erzählen ist eine Sprachhandlung, durch die über Zeiterfahrung Sinn gebildet wird. Man könnte auch sagen: *Erzählen macht aus Zeit Sinn*“ (Rüsen, 2012, S. 152). Hierin ist auch die Begründung zu finden, warum fortwährend neue Geschichten über historische Ereignisse erzählt werden, auch wenn sich die Ereignisse (natürlich) nicht ändern: Die Geschichten wandeln sich durch neue Sinnbildungen (Pandel, 2010, S. 92).

Geschichtstheoretisch hat vor allem Jörn Rüsen die Grundlagen für das narrative Paradigma gelegt. Rüsen (1997, S. 61) unterscheidet vier Typen historischer Erzählungen (vgl. Tab. 1). Alle Erzähltypen unterliegen dabei Wahrheitsansprüchen, das heißt sie müssen nach Maßstäben von Triftigkeit begründet werden können. Unterschieden werden hierbei 1) die empirische Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete „Tatsachen durch Erfahrungen gesichert sind“ (Rüsen, 2012, S. 90), 2) die normative Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete „Bedeutungen durch geltende Normen gesichert sind“ (ebd., S. 91) und 3) die narrative Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete „Tatsachen und Bedeutungen zur Einheit eines zeitlich erstreckten Sinnzusammenhangs vermittelt werden und wenn dieser Sinnzusammenhang durch den common sense der lebensweltlichen Orientierung von Handlungssubjekten in der Zeit gesichert ist“ (ebd., S. 92). Die auf diese Weise erzählten Geschichten müssen also einen Anspruch auf Wahrheit durch Quellenabsicherung (empirische Triftigkeit) aufweisen, sie müssen sich an den Wertmaßstäben unserer Gegenwart messen lassen (ohne ihnen entsprechen zu müssen) (normative Triftigkeit), und die Erzählweise muss denjenigen Regeln der Erzählkunst genügen, mit denen wir gewohnt sind, uns in unserer Lebenswelt Wahrheiten zu erzählen (narrative Triftigkeit).

Diese umfassende Typologie Jörn Rüsen's gehört zum Kernbestand geschichts-didaktischer Theoriebildung. Grundidee ist dabei, dass die Sprachhandlung des historischen (also empirisch, normativ und narrativ triftigen) Erzählens auf inhaltlich ganz unterschiedliche Weise in unserer Gegenwart zu historischer Orientierung führen kann. Wer in unserer Gegenwart zum Beispiel behauptet, Migration habe schon immer zur deutschen Geschichte gehört oder ‚der Islam‘ gehöre nicht zu Deutschland (beide Positionen werden im aktuellen Diskurs ja momentan gleichzeitig vorgetragen), der/die erinnert sich an vermeintliche *Ursprünge* von Ordnungen, versucht Einverständnis über ein Erzählen von Dauer

Tabelle 1: Erzähltypen nach Rüsen (1997, S. 61).

	Erinnerung	Kontinuität	Form der Kommunikation	Identität	Sinn von Zeit
traditionales Erzählen	an <i>Ursprünge</i> von Weltordnungen und Lebensform	als <i>Dauer</i> im Wandel	<i>Einverständnis</i>	durch Übernahme vorgegebener Weltordnungen und Lebensformen (<i>Nachahmung</i>)	Zeit wird als Sinn verewigt
exemplarisches Erzählen	an <i>Fälle</i> , die allgemeine Handlungs- und Geschehensregeln demonstrieren	als überzeitliche <i>Geltung</i> von Handlungs- und Geschehensregeln	<i>Argumentation</i> mit <i>Urteilkraft</i>	durch Regelkompetenz in Handlungssituationen (<i>Klugheit</i>)	Zeit wird als Sinn ver-räumlicht
kritisches Erzählen	an <i>Abweichungen</i> , die gegenwärtige historische Orientierungen infrage stellen	als <i>Bruch</i> in Zeitverläufen	<i>Abgrenzung</i> von Standpunkten	durch Negation angemessener Lebensform (<i>Eigensinn</i>)	Zeit wird als Sinn beurteilbar
genetisches Erzählen	an <i>Veränderungen</i> , die Lebenschancen eröffnen	als <i>Entwicklung</i> , in der sich Lebensformen verändern, um sich dynamisch auf Dauer zu stellen	<i>reflexive Beziehung</i> von Standpunkten und Perspektiven	durch Individualisierung (<i>Bildung</i>)	Zeit wird als Sinn verzeitlicht

im Wandel herzustellen und bietet Identitätsstiftung an, indem an eine vorgegebene Ordnung appelliert wird. In einem solchen Fall wird also *traditional* erzählt. Wer seit der Banken- und Staatsfinanzkrise seit 2008 auf Lehren aus der Weltwirtschaftskrise der späten 1920er und frühen 1930er Jahre verweist oder die gegenwärtige Null-Zins-Politik der Europäischen Zentralbank mit Wissen über die deutsche Inflation des Jahres 1923 kommentiert, erzählt historisch *exemplarisch*, indem Handlungs- und Geschehensregeln eine überzeitliche Geltung verliehen wird. Dass die Frauengeschichte der 1960er und 1970er Jahre Geschichte als *his-story* entlarvte und ihr den Gegenentwurf einer *her-story* entgegenstellt, lässt sich kommunikativ als eine Abgrenzung von Standpunkten beschreiben, durch die eine eigensinnige weibliche historische Identität generiert werden konnte, mithin also eine Form von *kritischem* Erzählen. Auf die Betonung von Dauer im Wandel und dem nicht selten verzwickten Verhältnis von Kontinuität und Wandel verweist *genetisches* Erzählen. So lässt sich die europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts etwa auch als ein Einigungsprozess erzählen, aus dem zunächst Nationen, später über mehrere Stationen hinweg der supranationale Staatenverbund der Europäischen Union entstanden ist.¹

1 Vgl. weiterführend und vertiefend bspw. Körber (2016).

3. Historische Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht

Die Erzähltypen von Rüsen systematisieren historische Narrativität und helfen zwar dabei, die inhaltliche Dimension historischer Erzählungen zu systematisieren, ermöglichen aber noch keine Betrachtung, die eine didaktische Operationalisierung im Sinne von Erzählhandeln und einer Aneignung von solchen Erzählungen durch Schülerinnen und Schüler zulässt. Der rezeptive und produktive Umgang mit Varianten historischer Narrativität bedarf daher einer detaillierteren Aufschlüsselung. Ziel der folgenden Überlegungen soll deshalb sein, die Charakteristika, Funktionen und sprachlichen Mittel von historischen Erzählvarianten soweit möglich zusammenzustellen und an die Narrativitätstheorie anschlussfähig zu machen. Auf dieser Grundlage kann sprachlich bildender Geschichtsunterricht die für Geschichte konstitutiven Genres fokussieren und ihre Beschreibungen als Ausgangspunkte didaktischer Entscheidungen wählen, um so einen gezielten Beitrag zum historischen Lernen zu leisten.

Aus Perspektive der systemisch-funktionalen Linguistik (Halliday, 2004) wurde der Versuch unternommen, die Sprache der Geschichte und des Geschichtsunterrichts zu beschreiben (Coffin, 2004, 2006a, 2006b; de Oliveira, 2010, 2011). Insbesondere Coffins Beschreibungen (2006a, 2006b) strukturieren die vielfältigen Sprachhandlungen dessen, was wir als Geschichte bezeichnen. Sie unterscheidet drei *genre families*: *recording genres*, *explaining genres* und *arguing genres*, die im Grad ihrer sprachlichen Komplexität zunehmen: „school history represents a wide range of genres beginning with a variety that appears relatively close to ordinary, everyday language use (the ‚recording‘ genres) and extending through to a variety that is far removed from the everyday (the ‚arguing‘ genres)“ (Coffin, 2006a, S. 47). *Recording genres* umfassen *autobiographical* und *biographical recounts* sowie *historical recounts* und *accounts*. *Explaining genres* gliedern sich in *factorial* und *consequential explanations*. *Arguing genres* werden in *expositions*, *discussions* und *challenges* unterschieden (Coffin, 2006a, S. 44–94; vgl. Tab. 2).

Die *genre families* können den nach Barricelli (2008, S. 10) häufigsten Varianten historischer Narrativität im Geschichtsunterricht (Tab. 3) zugeordnet werden. Nacherzählen, Umerzählen, ursprüngliches Erzählen, narrative Dekonstruktion und identifizierendes Erzählen sind *recording genres*. Ihnen gemeinsam ist, dass sie primär aus Sachaussagen und -urteilen bestehen. Exemplarisches Erzählen kann dagegen auch Werturteile beinhalten, denn der Vergleich mit anderen Situationen kann zwar auch hauptsächlich auf einer Sachebene stattfinden, aber wird wohl meistens auch Werturteile provozieren. Ebenso können genetische Erzählungen auch Werturteile beinhalten. Beide Erzählvarianten erklären – vergleichend oder legitimierend – Situationen und Zustände. In Coffins Terminologie sind sie also *explaining genres*. Kritisches und rezensierendes Erzählen sind *arguing genres*. Natürlich enthalten auch sie Sachurteile, aber in der Regel auch in

Tabelle 2: Genres historischen Erzählens nach Coffin (2006a, S. 44–94).

Genre family	Genre	Social purpose	Stages	Key language	features
Recording genres	Autobiographical recount	to retell the events of your own life	Orientation Record of events	specific Participants authorial 'I'	language of time
	Biographical recount	to retell the events of a person's life	Orientation Record of events (Evaluation of person)	specific Participants more specialized lexis	language of time
	Historical recount	to retell events in the past	Background Record of events (Deduction)	generic Participants specialized lexis	language of time
	Historical account	to account for why events happened in a particular sequence	Background Account of events (Deduction)	generic + abstract Participants specialized lexis nominalization	language of time and cause-and-effect
Explaining genres	Factorial explanation	to explain the reasons or factors that contribute to a particular outcome	Outcome Factors (Reinforcement of factors)	Key language features dense nominal groups nominalization lexis associated with reasons/factors/causes specialized lexis numeratives and connectives for ordering causes in 'text' time	
	Consequential explanation	to explain the effects or consequences of a situation	Input consequences (Reinforcement of consequences)	dense nominal groups nominalization lexis associated with consequences/outcomes specialized lexis numeratives and connectives for ordering causes in 'text' time	
	Exposition	to put forward a point of view or argument	(Background) Thesis Arguments (Counter-Arguments) (Concession) Reinforcement of Thesis	Key language features and strategies non-human and abstract Participants specialized lexis quoting and reporting move from more to less modalized propositions	
Arguing genres	Discussion	to argue the case for two or more points of view about an issue	(Background) Issue Arguments/Perspectives Position	non-human and abstract Participants specialized lexis quoting and reporting constant evaluation of arguments and evidence in line with final Thesis	
	Challenge	to argue against a view	(Background) Position Challenged Arguments Anti-Thesis	non-human and abstract Participants specialized lexis quoting and reporting constant countering and weakening of alternative position	

Tabelle 3: Häufigste Erzählvarianten nach Barricelli (2008, S. 10).

Nacherzählen	Zusammenfassen einer Geschichte unter Beibehaltung des ursprünglichen Sinns
Umerzählen	Nacherzählen einer Geschichte aus einer neuen Perspektive, d.h. in der Regel unter Veränderung des ursprünglichen Sinns
narrative Konstruktion oder ursprüngliches Erzählen	Neuerzählung einer Geschichte auf der Basis zuvor zusammenhangloser Quellen
narrative Dekonstruktion	Rückführung einer erzählten Geschichte auf die Quellen und die Darstellungsabsichten des Autors
identifizierendes Erzählen	Rückführung einer erzählten Geschichte aus einer empathisch empfundenen Perspektive
exemplarisches Erzählen	Erzählung einer Geschichte mit allg. Verhaltensregeln aus der Vergangenheit zum Zwecke des Vergleichs mit anderen (späteren, heutigen) Situationen
genetisches Erzählen	Erzählung einer Geschichte, deren Fluchtpunkt in der Gegenwart liegt und die gegenwärtigen Zustände erklärt bzw. legitimiert
opponierendes oder kritisches Erzählen	Entwurf einer Gegenerzählung zu einer bereits bestehenden Geschichte, in der Regel auf (annähernd) gleicher Quellenbasis
rezensierendes Erzählen	Argumentation, die die narrativen Strukturen in Erzählungen (z.B. von Klassenkameraden) aufdeckt und bewertet

erhöhtem Maße Werturteile. Sie sind die Folgerung oder stehen am Anfang eines Gegenentwurfs zu einer bestehenden Geschichte bzw. bewerten Argumentationen in narrativen Strukturen.

Es wird an dieser Stelle begründet behauptet – eine empirische Prüfung für den Sprachgebrauch in der deutschsprachigen Geschichtsschreibung wäre wünschenswert –, dass die von Coffin genannten Merkmale der einzelnen Erzählvarianten auf die deutsche Sprache übertragen werden können. So ist es naheliegend eine Autobiographie als Ich-Erzähler/-in zu erzählen. Nominalisierungen und Nominalstil als bildungssprachliche Herausforderungen wurden schon des Öfteren herausgestellt (z.B. Ortner, 2009, S. 2234). Das gilt gerade auch für Geschichte. Im Bereich der *arguing genres*, also nach Barricelli kritischen und rezensierenden Erzählungen, sind vor allem diskursive sprachliche Mittel gebräuchlich. Insbesondere der strukturelle Aufbau von sich auf Zeitabläufe beziehenden historischen Argumenten (These – Argument – Gegenargument – ...) scheint allerdings besonders wichtig zu sein, sowohl im produktiven Sprachhandeln als auch rezeptiv, um bestehende Narrationen besser zu verstehen. Hierdurch wird es möglich, eine Gegenerzählung zu entwerfen oder Argumentationen in narrativen Strukturen aufzudecken und zu bewerten (Barricelli, 2008, S. 10; vgl. Tab. 3).

Coffins sprachliche Merkmale der einzelnen Genres scheinen insbesondere in der letzten Spalte einer Erläuterung zu bedürfen. Auffällig ist vor allem der Wechsel von der Unterscheidung von *key language* und *features* bei den *recording*

genres, während bei den *explaining genres key language features* angegeben werden und bei den *arguing genres* noch *strategies* hinzukommen. Grund hierfür ist, dass zunächst die *recording genres* im Unterschied zu den anderen beiden *genre families* chronologisch strukturiert sind (*language of time*). *Explaining* und *arguing genres* strukturieren sich hingegen eher so, dass sie ihre Erklärungen oder Argumente an passenden Stellen einbringen. Beispielsweise könnten Ursachen für den Aufstieg der Nationalsozialisten in einer Aufzählung strukturiert werden, unabhängig von ihrer chronologischen Reihenfolge. Hierdurch greifen *key language* und *features* stärker ineinander und lassen sich analytisch nicht mehr trennen. Vielmehr werden Zahlen und Konnektoren eingesetzt, wodurch in der ‚*text*‘ *time* und nicht mehr der chronologischen Reihenfolge der Ereignisse erzählt wird. Werden nun Gründe für den Aufstieg der Nationalsozialisten bspw. vom schwächsten zum stärksten Argument strukturiert, werden *strategies* angewendet.

Die Erkenntnisse über den *social purpose*, die *stages* und die *key language (features and strategies)* als Charakterisierungen historischer Erzählungen können im Geschichtsunterricht im Sinne sprachlicher Bildung sowohl zum Erkennen und Nachvollziehen als auch als Erwartungshorizont didaktisch operationalisiert weiterverwendet und fruchtbar gemacht werden, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

4. Didaktische Operationalisierung: Narrativität und generisches Geschichtslernen

Insgesamt scheint es wichtig zu sein, im Geschichtsunterricht zunächst die verschiedenen Varianten historischer Narrationen offenzulegen und die mit ihnen verbundenen Anforderungen zu explizieren. Die Anregung historischen Lernens durch Sprach- und Erzählhandlungen mit dem konkreten Operator „erzählen“ in Abgrenzung zum unkonkreten „schreiben“ oder „verfassen“ (Barricelli, 2015, S. 29) kann dabei noch verbunden werden mit einer Spezifizierung der möglichen oder erwarteten Erzählvariante: „erzähle nach“, „erzähle um“, „erzähle kritisch“, wobei den Schülerinnen und Schülern dann offengelegt werden müsste, was von ihnen hinsichtlich des Zwecks, der Struktur und sprachlicher Merkmale erwartet wird. Hierbei können die Übersichten von Coffin und Barricelli (Tab. 2 und 3) helfen. Allerdings bietet eine didaktische Orientierung an historischen Narrationen als Genres weit mehr Möglichkeiten, wozu im Folgenden Anregungen gegeben werden.

4.1 Eine Genredidaktik für den Geschichtsunterricht?

Die auf der systemisch-funktionalen Linguistik (Halliday, 2004) aufbauende Genredidaktik nahm ihren Anfang in Australien in den 1980er Jahren (*Sydney School*). In dieser Perspektive lassen sich Genres nach Martin und Rose (2008, S. 6) beschreiben als „staged, goal oriented and social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final steps (...); social because writers shape their texts for readers of particular kinds.“ Potenzial bietet die Genredidaktik, da sie Schülerinnen und Schülern zu erkennen hilft, wie verschiedene sprachliche Merkmale ein Genre bilden und da sie lernen können, wie sie verschiedene Texte strukturieren können (de Oliveira & Iddings, 2014, S. 1). Hallet (2013, S. 59) misst Genres eine überragende Bedeutung „für die Erzeugung von Weltwissen, für das Lernen und für jede schulische Bildung weit über das Sprachlernen im engeren Sinne hinaus“ bei. Das sogenannte generische Lernen umfasst dabei die Fähigkeit, „das dem jeweiligen Kontext und Interaktionszweck entsprechende Genre verstehen und selbst verwenden zu können und aufgrund der Kenntnis der Genremerkmale entsprechend strukturierte Texte und Äußerungen (in medialen Formen aller Art) selbst produzieren zu können“ (ebd., S. 61). Diesem Gedanken folgend birgt generisches Lernen für Geschichtsunterricht daher zumindest das Potenzial, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein zu fördern (vgl. auch Hartung, 2015, S. 59–62). Es stellt sich also die Frage der Umsetzung generischen Lernens im Geschichtsunterricht.

4.2 Genres im Geschichtsunterricht: Historisch Erzählen mit dem teaching-learning cycle

Zur Unterstützung von Lehrkräften, die ein Genre im Unterricht einführen oder seine Verwendung schulen wollen, bietet der sogenannte *teaching-learning cycle* (z.B. Feez, 2002 S. 65–68; Coffin, 2006a, S. 172–176; Gibbons, 2015, S. 109–121) ein vielversprechendes Vorgehen. Coffin (2006a, S. 173) betont: „(...) the Teaching-Learning cycle (...) aims to teach control of, and critical orientation towards, both historical discourse and historical content.“ Deutlich wird also, dass fachliches und sprachliches Lernen ineinandergreifend betrachtet werden.

Der *teaching-learning cycle* (vgl. Abb. 1) umfasst drei Phasen:² In Phase 1 (*deconstruction*) werden die Schülerinnen und Schüler in das betreffende Genre mittels der Analyse eines Modelltexts eingeführt. Dieser Text dient dabei auch dazu, relevantes historisches Wissen zum betreffenden Thema zur Verfügung zu

2 An anderer Stelle wird ein vier- oder fünfphasiges Vorgehen beschrieben, bei dem meist noch die Phasen *building the field/context* und/oder *linking related texts* vor- bzw. nachgeschaltet werden (z.B. Feez, 2002, S. 65; Gibbons, 2015, S. 110).

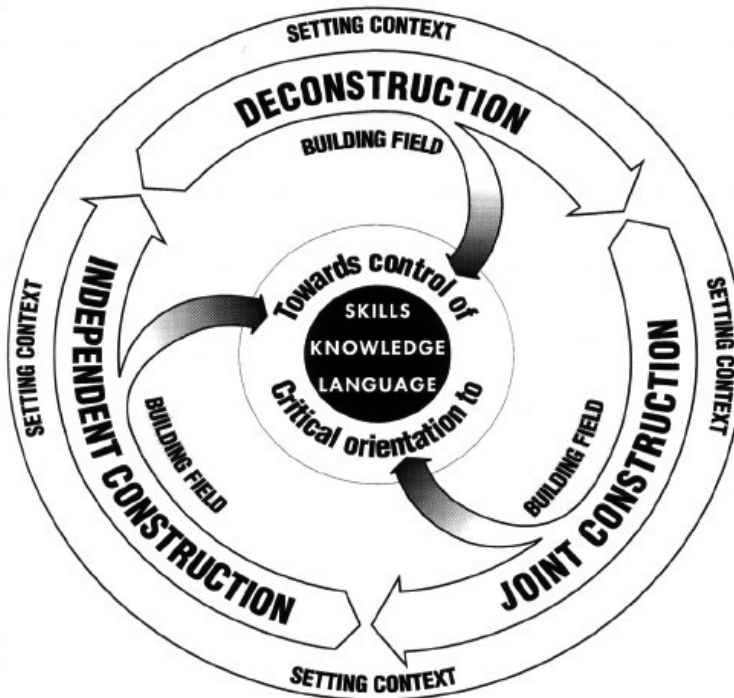


Abbildung 1: Teaching-learning cycle (Coffin, 2006a, S. 173).

stellen. Form und Funktion des von den Schülerinnen und Schülern zu verwendenden Genres stehen im Mittelpunkt. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler mit der Absicht, der generellen Struktur und linguistischen Merkmalen des Genres vertraut zu machen. In Phase 2 (*joint construction*) setzen sich die Schülerinnen und Schüler weiter mit historischem Wissen durch verschiedene Lese- und Suchaufträge auseinander. Im Anschluss schreiben Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler gemeinsam einen Text. Im Plenum und für alle sichtbar wird beim Schreiben miteinander ausgehandelt, was und wie geschrieben wird. Der Prozesscharakter des Schreibens wird hierbei erfahrbar, sprachliche Merkmale des Genres und des Themas können diskutiert werden. Anschließend schreiben die Schülerinnen und Schüler in Phase 3 (*independent construction*) einen eigenen Text, wofür sie zunächst wieder Informationen sammeln, die sie dann selbstständig weiterverarbeiten. Dieser Hinweis scheint im Sinne einer eigenen Sinnbildung für den Geschichtsunterricht besonders wichtig zu sein, damit bereits bestehende Narrationen nicht nur nacherzählt werden. Dennoch können auch schreibdidaktisch sinnvoll erscheinende Methoden wie Schreibkonferenzen eingesetzt werden (Coffin, 2006a, S. 173–174; Gibbons, 2015, S. 110–111).

Fazit

Der Zusammenhang von Sprache und historischem Lernen wurde im vorliegenden Beitrag expliziert, indem Varianten historischer Narrationen sprachlich betrachtet und im Sinne der Genredidaktik für sprachlich bildenden Geschichtsunterricht zugänglich gemacht wurden. Handro (2013, S. 327) kritisiert zwar Coffins Beschreibung historischer Narrationen, da Geschichte „als individuelle und gesellschaftliche Sinnbildungs- und Orientierungsleistung an Bedeutung“ verliert, weil sich die „affektive Dimension des Geschichtsbewusstseins, die sich im individuellen Sprachhandeln als Orientierungs- und Sinnstiftungsprozess niederschlägt“, einer linguistischen Beschreibung entziehe. Durch den Anschluss an die Erzählvarianten historischer Narrationen nach Barricelli (2008, S. 10) wurde jedoch der Konnex zu sinnbildenden Erzählungen hergestellt.

Die Genredidaktik scheint weiterhin einen Weg zu zeigen, wie mit historischen Narrationen im Geschichtsunterricht im Sinne der sprachlichen Bildung umgegangen werden kann. Mit dem *teaching-learning cycle* wurde eine Möglichkeit der didaktischen Operationalisierung angedeutet. Im Sinne des Erwerbs generischer Kompetenzen ist nach Hallet (2013, S. 69) vor allem verstärkt über „Konsequenzen für die Lernprozesse im Fachunterricht und deren Initiierung durch die Lehrperson in einem recht umfassenden Sinne, also für die Unterrichts- und Materialarrangements ebenso wie für die Aufgabenstellungen und die Outcome-Definition“ nachzudenken. Dabei betont er den Erwerb fachlicher, wissensbasierter Diskursfähigkeit, die sich nicht beiläufig ereignet, sondern gezielt hierauf ausgerichtete Lernprozesse erfordert. Hierzu scheinen sich besonders generisch orientierte (Lern-)Aufgaben zu eignen, in denen die generische Form angegeben wird (Hallet, 2013, S. 69–70; ähnlich auch bei Hartung, 2015, S. 59–62).

Literatur

- Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barricelli, Michele (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In Michele Barricelli, Christoph Hamann, René Mounajed & Peter Stolz (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen: Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 7–12). Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Barricelli, Michele (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barricelli, Michele (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25–46.
- Bernhardt, Markus & Wickner, Mareike-Cathrine (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen – Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Ge-

- schichtslehrausbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 281–296). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Coffin, Caroline (2004). Learning to Write History. The Role of Causality. *Written Communication*, 21 (3), 261–289.
- Coffin, Caroline (2006a). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London/New York: Continuum.
- Coffin, Caroline (2006b). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 413–429.
- Danto, Arthur C. (1974). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Feez, Susan (2002). Heritage and innovation in Second Language Education. In Ann M. Johns (Hrsg.), *Genre in the classroom: multiple perspectives* (S. 43–69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Günther-Arndt, Hilke (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 17–46). Berlin/Münster: Lit.
- Hallet, Wolfgang (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Halliday, Michael A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold.
- Handro, Saskia (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Münster: Waxmann.
- Handro, Saskia (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24.
- Hartung, Olaf (2015). Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 47–62.
- Körper, Andreas (2016). Sinnbildungstypen als Graduierungen? Versuch einer Klärung am Beispiel der historischen Fragekompetenz. In Katja Lehmann, Michael Werner & Stefanie Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag* (S. 27–41). Berlin/Münster: Lit.
- Martin, James R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London/Oakville, CT: Equinox.
- de Oliveira, Luciana C. (2010). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher*, 43 (2), 191–203.
- de Oliveira, Luciana C. (2011). *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- de Oliveira, Luciana C. & Iddings, Joshua G. (2014). Genre pedagogy across the curriculum in U.S. classrooms and contexts. In Luciana C. de Oliveira & Joshua G. Iddings

- (Hrsg.), *Genre pedagogy across the curriculum: theory and application in U.S. classrooms and contexts* (S. 1–7). Sheffield, UK/Bristol, CT: Equinox.
- Ortner, Hanspeter (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In Ulla Fix, Andreas Gardt und Joachim Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zur historischen und systematischen Forschung, 2. Halbband* (S. 2227–2240). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987). Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12 (2), 130–142.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (1997). Historisches Erzählen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl.) (S. 57–64). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rüsen, Jörn (2012). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geschichte. Jahrgangsstufe 7–10. Hauptschule, Realschule. Gesamtschule, Gymnasium*. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1_geschichte.pdf [27.04.2016].