

Matthias Sieberkrob

## Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht

Theoretische Grundlagen und Hinweise für  
ihre Entwicklung

---

Katharina Grannemann,  
Sven Oleschko, Christian Kuchler  
(Hrsg.)

### Sprachbildung im Geschichtsunterricht

Zur Bedeutung der  
kognitiven Funktion  
von Sprache

226 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3619-0

E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8619-5



© Waxmann Verlag GmbH, 2018

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](#).

# Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht

## Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung

### 1. Einleitung

Beim historischen Denken werden Ausschnitte aus der Vergangenheit in der Form einer Narration in einen Sinnzusammenhang gebracht. Die Struktur der Narration wird dabei von der Historikerin oder dem Historiker angelegt, sie ist der Vergangenheit nicht inhärent (Barricelli, 2012, S. 257). Der wissenschaftstheoretische Begriff »Narrativität« kennzeichnet das Eigene und Besondere von Geschichte als Wissenschaft. »Historisches Wissen ist demnach immer narratives Wissen, d. h., es liegt stets in der Form einer Erzählung vor, also eines sprachlichen Gebildes, das auf bestimmte Weise zuvor zusammenhanglose Sachverhalte (›Ereignisse‹) bedeutungsvoll miteinander verbindet« (Barricelli, 2008, S. 7). Dies geschieht stets als »Sprachhandlung, durch die über Zeiterfahrung Sinn gebildet wird. Man könnte auch sagen: *Erzählen macht aus Zeit Sinn*« (Rüsen, 2012, S. 152).

Historisches Denken ist also auf sprachliches Handeln angewiesen. Somit hat Sprachbildung im Geschichtsunterricht einen Anknüpfungspunkt, der dem fachlichen Lernen bereits innewohnt. Denn auch Schülerinnen und Schüler müssen dazu befähigt werden, »Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen« (Pandel, 2010, S. 10). Sprachbildung im Geschichtsunterricht ist in dieser Perspektive also kein zusätzlicher Auftrag, sondern berührt den Kern historischen Lernens.

Folglich bedarf es einer integralen Betrachtung von sprachlicher und historischer Bildung (Handro, 2015, S. 7), in deren Folge Sprachbildung im Geschichtsunterricht facheigen verlaufen muss (Barricelli, 2015, S. 25). Jedoch fehlt es bislang weitgehend an überzeugenden Vorschlägen zur didaktischen Operationalisierung, die an geschichtsdidaktischen Prinzipien ausgerichtet sind. Hier setzt der folgende Beitrag an und verfolgt dabei die Prämisse, dass das fachliche Lernen (natürlich auch weiterhin) der Ausgangspunkt jeder Unterrichtsstunde sein muss. Sprachbildung trägt demnach einen Teil zum fachli-

chen Lernen bei. Damit dies gelingen kann, wird für sprachbildende Lernaufgaben plädiert und es werden Wege zu ihrer Gestaltung aufgezeigt. Der Einsatz von Lernaufgaben wird einerseits im Diskurs über Sprachbildung in allen Fächern gefordert (z. B. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 46–49), andererseits sind sie in den letzten Jahren aber auch generell aus fachdidaktischer (z. B. Blumschein, 2014), so auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive (z. B. Heuer, 2011; Thünemann, 2013), zunehmend in den Blick gerückt. Ziel dieses Beitrages ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Aufgaben und Materialien zu sprachbildenden Lernaufgaben weiterentwickelt werden können. Grundlagen hierfür sind Betrachtungen zum Zusammenhang von Sprache und historischem Denken.

## 2. Sprache und historisches Denken

»Geschichte ist nicht Sprache, und doch existiert sie für uns nur, indem sie zur Sprache gebracht wird. [...] Sprache verstellt uns Geschichte, wie jede Vermittlung, Übertragung und Übersetzung einen Verlust an Ursprünglichkeit darstellt. Aber Sprache erschließt uns auch Geschichte. [...] Sie ist [...] der Modus, in dem Geschichte uns entgegentritt« (Goertz, 1995, S. 148). Diese Bedeutung der Sprache war der Geschichtswissenschaft allein durch die Sprachlichkeit der (meisten) Quellen und der Historiografie stets bewusst, was sowohl für die Erkenntnis- als auch für die Darstellungs- und Diskursebene gilt (Günther-Arndt, 2010, S. 19). Was folgt daraus aber für das Verhältnis von Sprache und historischem Denken?

Zumindest das im schulischen Geschichtsunterricht geforderte produktive Sprachhandeln ist zumeist bildungssprachlich. Und auch eine Vielzahl der vorkommenden Quellen und sogenannten Darstellungen, beispielsweise im Schulbuch, bedienen sich des bildungssprachlichen Registers. Bildungssprache hat nach Morek und Heller (2012, S. 70–82) drei Funktionen, die in der Regel miteinander verwoben auftreten: Erstens dient sie als Medium von Wissenstransfer (kommunikative Funktion), zweitens als Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) und drittens als Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion). Während die erste Funktion einerseits im Zusammenhang mit einem Barriere-Effekt diskutiert wird, sollte andererseits hierbei auch der funktionale Aspekt von Bildungssprache bedacht werden. Die dritte Funktion lässt sich auf der einen Seite im Sinne kulturellen Kapitals verstehen, auf der anderen Seite auch »als sozialsymbolisches Mittel in der Kommunikation

mit anderen« (ebd., S. 77). Die epistemische Funktion von Bildungssprache bedarf jedoch meines Erachtens einer näheren Betrachtung im Zusammenhang mit historischem Denken.

Im auf Rösen und die narrative Geschichtstheorie Bezug nehmenden umfangreichen *Prozessmodell historischen Denkens* der FUER-Projektgruppe wird der Anspruch formuliert, »ein Kompetenzmodell ganz generell für das historische Denken zu entwickeln« (Schreiber et. al., 2007, S. 19). Daher eignet es sich hier zur näheren Betrachtung dessen, was unter historischem Denken verstanden wird. Es soll an dieser Stelle auf die sprachliche Seite in den Beschreibungen der Kompetenzen, die im FUER-Modell zum historischen Denken erforderlich sind, aufmerksam gemacht werden.

Das Modell beschreibt den Prozess historischen Denkens anhand dreier Kompetenzbereiche. Bei der Fragekompetenz (1) geht es »um das Formulieren und Stellen historischer Fragen [...], das Suchen und Finden von Antworten« sowie »um das Erschließen der Fragestellungen, die vorliegende historische Narrationen kennzeichnen« (ebd., S. 26). Mittels Methodenkompetenz (2) werden »Antworten auf historische Fragen [...] [erarbeitet]. [...] Es geht um die Frage, wie bei der Entwicklung der historischen Narration sach-, adressaten- und mediengerecht vorgegangen werden soll/wurde« (ebd., S. 27). Hierfür sind die sogenannten Basisoperationen De- und Rekonstruieren zentral, sie strukturieren die Methodenkompetenz. Rekonstruieren umfasst »die von einer Fragestellung geleitete Erschließung vergangener Phänomene, die letztlich mit Hilfe von Quellen erfolgt (Fokus Vergangenes). Von Bedeutung sind dabei sowohl Heuristik und Quellenkritik als auch das Herausarbeiten von ›Vergangenheitspartikeln«, in der Regel durch den Vergleich verschiedener Quellaussagen und der Erkenntnisse aus historischen Darstellungen (Quelleninterpretation)« (ebd., S. 28). Dekonstruieren wird beschrieben als ein analytischer Akt, in dem »historische Narrationen [...] erfasst« und »explizit sichtbare Strukturierungen (z. B. die für Beschreibungen oder Erklärungen gewählten Kontexte) [...] erhoben [werden]. Eine transparente Präsentation der Ergebnisse schließt den Dekonstruktionsprozess ab« (ebd.). Mit Orientierungskompetenz (3) ist schließlich gemeint, dass »Erkenntnisse und Einsichten, die [...] auf der Basis eigener oder fremder Fragestellungen [...] gewonnen wurden, auf die eigene Person und Lebenswelt bzw. die eigene Weltsicht« (ebd., S. 29) bezogen werden.

Weiterhin benennt das Modell noch die historische Sachkompetenz, die jedoch nicht den Prozess historischen Denkens beschreibt (ebd., S. 31), weshalb hier nicht näher auf sie eingegangen wird. Aber schon bei den ausgewiesenen Kompetenzen historischen Denkens zeigt sich eine enge Verknüpfung

mit rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen. Die epistemische Funktion von Sprache scheint also für das historische Denken eine entscheidende Rolle zu spielen. Dies gilt insbesondere für die Sprachhandlung des historischen Erzählens, denn hierin manifestiert sich das Geschichtsbewusstsein (Rüsen, 1997, S. 57). Umso deutlicher tritt die Notwendigkeit der eingangs angesprochenen integralen Betrachtung sprachlicher und historischer Bildung zum Vorschein. Historisches Denken ist auf umfangreiche sprachliche Kompetenzen angewiesen.

### 3. Historisches Erzählen und Sprachbildung im Geschichtsunterricht

Die Facheigenheit sprachlicher Bildung im Geschichtsunterricht zielt nach Barricelli (2015, S. 25) auf die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Sieberkrob und Lücke (2017) knüpfen hieran an und denken Varianten historischen Erzählens (Barricelli, 2008, S. 10) mit linguistischen Untersuchungen zur Sprache der Geschichte (Coffin, 2006, S. 44–94) zusammen. Hierbei werden Charakteristika, Funktionen und sprachliche Mittel von historischen Erzählvarianten soweit möglich zusammengestellt und an die Narrativitätstheorie anschlussfähig gemacht. Es zeigt sich, dass die Erzählvarianten Nacherzählen, Umerzählen, ursprüngliches Erzählen, narrative Dekonstruktion und identifizierendes Erzählen in der Regel chronologisch strukturiert sind, während exemplarische und genetische Erzählungen hingegen eher so strukturiert werden, dass Erklärungen oder Argumente zum Vergleich oder zur Legitimation von Situationen oder Zuständen an passenden Stellen eingebracht werden. Zur Verwendung kommen dabei z. B. Zahlen und Konnektoren, durch die eben nicht mehr in einer chronologischen Reihenfolge der Ereignisse, sondern in der ›*text*: *time* (Coffin, 2006, S. 75) erzählt wird. Bei kritischen und rezensierenden Erzählungen werden hingegen verstärkt diskursive sprachliche Mittel verwendet und es wird ein struktureller Aufbau von sich auf Zeitabläufe beziehenden historischen Argumenten (These – Argument – Gegenargument – ...) gewählt. Auch lässt sich der Gebrauch von Strategien, z. B. bei der Gewichtung von historischen Argumenten vom schwächsten zum stärksten, festhalten (Sieberkrob & Lücke, 2017).

Nun kann es nicht Sinn von Geschichtsunterricht sein, Schritt für Schritt die sprachlichen Merkmale historischer Erzählungen einzuüben oder gar den

Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler an einem entsprechenden Sprachgebrauch festzumachen. Der Sinn einer historischen Erzählung besteht ja vor allem in der eigensinnigen Auseinandersetzung mit Quellen und anderen historischen Erzählungen. Die Schülerinnen und Schüler rücken also als Rezipienten historischer Erzählungen in den Fokus, wobei ihre eigensinnige Auseinandersetzung gerahmt wird von ihrer jeweiligen Sprachkompetenz (Barricelli, 2015, S. 29). Es braucht also Lernarrangements, die geeignet sind, historische Erzählungen einzufordern, »die durch die Reflexion auf ihren Sinngehalt genuin historisch und damit zum Bestandteil wirklichen Geschichtslernens werden« (ebd., S. 30). Die Erkenntnisse über sprachliche Merkmale historischer Erzählvarianten können jedoch als Hilfestellungen fungieren und Orientierung geben, denn in verschiedenen Textformaten werden auf Geschichte bezogene Denkopoperationen auch unterschiedlich verarbeitet oder geleistet (Hartung, 2015, S. 59). Es besteht also ein Zusammenhang zwischen historischem Lernen und formbezogener Performanz, weshalb es sich lohnt, auch die Formen historischer Erzählungen zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen (ebd., S. 48).

Durch diese Überlegungen rückt das sogenannte generische Lernen in den Fokus, bei dem das Ziel verfolgt wird, »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« (Hallet, 2013, S. 61). Genres können dabei nach Martin und Rose (2008, S. 6) beschrieben werden 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«.

Für die Umsetzung generischen Lernens plädiert Hallet (2013, S. 70) für Aufgabenstellungen, die stets eine generische Dimension aufweisen. Für Geschichtsunterricht könnte das heißen, nicht nur der Forderung Barricellis (2015, S. 29) nachzukommen und »erzählen« als *summus operator* zu verwenden, sondern auch anzugeben, wie erzählt werden sollte oder könnte (ursprünglich, kritisch, exemplarisch, ...). Darüber hinausgehend bedarf es aber sicherlich eines Lernarrangements, das auf die historische Erzählung hinführt, sprich einzelne Schritte eines historischen Lernprozesses anregt und begleitet sowie entsprechendes Material zur Verfügung stellt. Wie könnte das aussehen?

## 4. Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht

Lernaufgaben haben in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten verstärkt Aufmerksamkeit erfahren (z. B. Blumschein, 2014; Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel, 2014; Kiper, Meints, Peters, Schlump & Schmit, 2010). Auch im Diskurs über Sprachbildung im Fachunterricht wird für den Einsatz von Lernaufgaben plädiert (z. B. Oleschko, Altun & Günther, 2015; Oleschko, 2014; Thürmann, 2011, S. 7). Sollen Lernaufgaben im sprachbildenden Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen, müssen sie dabei nicht nur das sprachliche Lernen, sondern vor allem das historische Lernen fördern. Nachfolgend wird zunächst beschrieben, was mit dem Begriff »Lernaufgabe« gemeint ist, um anschließend auf geschichtsdidaktische und sprachbildende Perspektiven auf Lernaufgaben einzugehen.

### 4.1 Was sind Lernaufgaben?

In einem ersten Zugriff sind Lernaufgaben zu unterscheiden von anderen Aufgabentypen wie etwa Test-, Übungs-, Prüfungs- oder Evaluationsaufgaben. Schülerinnen und Schüler sollen mit Lernaufgaben etwas lernen, also eben nicht getestet oder geprüft werden. Auch sollen sie nicht etwas üben. Als Definition ist ein solches Kriterium aber sicherlich zu weit gefasst (Leisen, 2011, S. 1).

Kleinknecht (2010, S. 13) stellt Lernaufgaben einem lehrkraftzentrierten und fragend-entwickelnden Unterricht gegenüber und beschreibt sie als offene, problemorientierte und alltagsnahe Aufgabenformen, die die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten und Lernen fördern und fördern sollen. Etwas ausführlicher beschreibt Leisen (2011, S. 1) eine Lernaufgabe als »eine material gesteuerte Lernumgebung, die den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien steuert, so dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Lernmaterialien bearbeiten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich im handelnden Umgang mit Wissen.«

Neben diesen Definitionen können Merkmale benannt werden, die Lernaufgaben ausmachen. Bei Blömeke, Risse, Müller, Eichler und Schulz (2006) sind beispielsweise folgende Merkmale zu finden: Lernaufgaben eignen sich, einen gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalt exemplarisch zu erschließen. Sie sprechen ein Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler an und sind für

sie kognitiv herausfordernd. Auch gehen sie mit einem Neuigkeitswert einher bei gleichzeitiger Chance, die Aufgabe auch bewältigen zu können. Hieraus folgt weiterhin, dass sie zumindest das Potenzial zur Differenzierung beinhalten. Um einen Transfer der mit ihnen erworbenen Kompetenzen zu fördern, greifen sie weiterhin authentische Situationen auf. Und sie fördern Problemlösekompetenzen sowie soziale Interaktionen. Leisen (2011, S. 2) nennt als Merkmale von Lernaufgaben die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen, das Anknüpfen an Vorwissen und die Wissensstruktur, einen gestuften Aufbau, die Einbettung in einen Kontext, die Vernetzung vielfältiger Aufgabentypen, das Schaffen einer Atmosphäre des Lernens, die Kompetenzorientierung, die Förderung des Bewusstseins für das eigene Können, das Aufzeigen des Lernzuwachses sowie die Verankerung des neu Gelernten im Wissensnetz.

Insgesamt wird deutlich, dass Lernaufgaben weit über eine einfache Aufgabenstellung hinausgehen. Sie dienen der Anregung eines Lernprozesses, der aus mehreren Schritten besteht, kognitiv anspruchsvoll ist und didaktisch begleitet wird. Dabei lösen Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig Problemstellungen und werden didaktisch durch die Lernaufgabe und das in ihr enthaltene Material unterstützt. Lernaufgaben scheinen sich dadurch zu eignen, sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen zu fördern beziehungsweise das fachliche Lernen gezielt sprachlich zu unterstützen.

Neben diesen hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit benannten allgemeindidaktischen Merkmalen sind ferner natürlich auch fachdidaktische Merkmale zu beachten, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

## 4.2 Historisches Lernen und Lernaufgaben

»Entscheidend für gute Geschichtslektionen sind fachspezifisch bedeutsame Lernaufgaben, die einen Bezug zu den Lernenden anbieten und sie zu historischem Erzählen anregen« (Gautschi, 2011, S. 254). Jedoch belegen verschiedene Studien zum Einsatz von Aufgaben im Geschichtsunterricht einen häufigen Gebrauch von Aufgabenstellungen aus Geschichtsschulbüchern, die wiederum zu einem großen Teil lediglich Reproduktionsleistungen oder deklaratives Wissen fordern (Wild, 2012; Thünemann, 2010). Hodel und Waldis (2007) zeigen, dass für die selbstständige und vertiefende Bearbeitung von Aufgaben in der Regel zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt wird, vielmehr der fragend-entwickelnde Geschichtsunterricht nach wie vor weit verbreitet ist.



In der Geschichtsdidaktik wurden bislang einige Vorschläge für Merkmale historischer Lernaufgaben gemacht, wenngleich kein Konsens über die Vollständigkeit eines Vorschlags besteht. So legt Wenzel (2012, S. 26) einen Kriterienkatalog für gute Aufgaben im Geschichtsunterricht vor, der nach Thünemann (2013, S. 144) jedoch kaum Fachspezifisches enthält. Heuer (2011, S. 447–453) fasst allgemeindidaktische Anforderungen an Lernaufgaben zusammen und überträgt sie auf historisches Lernen. Dabei kommt er zu einem Kreismodell mit sieben Gütekriterien für historische Lernaufgaben: *verständlich sein*, *Offenheit aufweisen*, *fordern*, *differenzieren*, *zur Kooperation anregen*, *Operatoren beinhalten* und *zum Erzählen anregen*. Auf den ersten Blick scheint dieses Modell, abgesehen von dem Kriterium *zum Erzählen anregen*, ebenfalls keine Fachspezifik zu enthalten. Jedoch wird in den Erläuterungen (ebd., S. 450) und mit Verweis auf Pandel (2010, S. 10) die narrative Form historischen Denkens unmissverständlich betont:

»Nicht das deklarative Wissen steht beim kompetenzorientierten Geschichtsunterricht im Vordergrund, sondern vielmehr das prozedurale und metakognitive Wissen. Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, dass sie Beziehungen herstellen, Zusammenhänge klarmachen und Analogien bilden können. Dies alles vollzieht sich im Fach Geschichte sprachlich im Modus des Erzählens. Erzählen meint hier das sinnbildende Verknüpfen zeitdifferenter Ereignisse zum Zwecke der Orientierung in Gegenwart und Zukunft: ›Geschichte ist Erzählung!‹«

Umso mehr verwundert es, dass historisches Erzählen in dem Modell keine zentrale Rolle spielt. Thünemann (2013, 2016; vgl. Abb. 1) erweitert das Modell, um es stärker fachspezifisch zu profilieren. Dabei erhält er die Kreisstruktur von Heuer (2011) und stellt drei darüber hinausgehende Kriterien historischer Lernaufgaben zur Diskussion: *historische Leitfragen*, *historische Werturteilsbildung* und *historische Reflexion*. Diese Kriterien wiederum sind in der aktuellen Version des Modells (Thünemann, 2016, S. 45) von dem Kriterium *historisches Erzählen* umgeben. Das Verhältnis zueinander bleibt dabei meines Erachtens jedoch offen. Barricelli (2015, S. 28) vermisst auch in diesem Modell eine fachspezifische Modellierung, bestehe diese hier doch lediglich darin, vor die Qualitätskriterien das Attribut *historisch* zu setzen, während nach wie vor nur das Kriterium *historisches Erzählen* auch tatsächlich eine Fachspezifik aufweise.

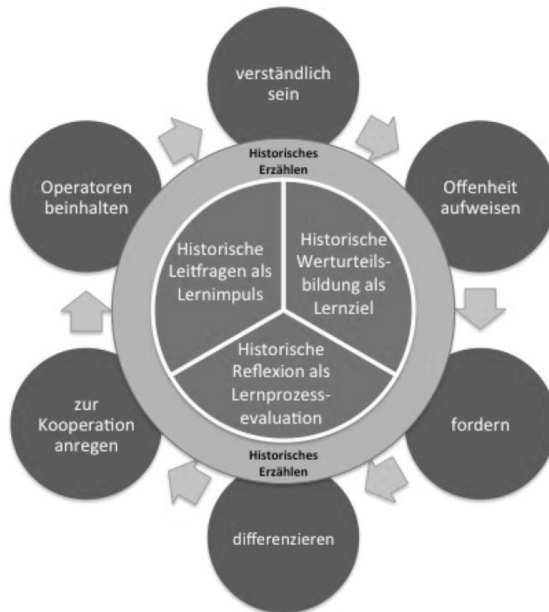


Abb. 1: Qualitätskriterien historischer Lernaufgaben nach Thünemann (2016, S. 45).

### 4.3 Sprachbildung und Lernaufgaben

Wie bereits angedeutet, wird auch im Diskurs zu Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern über den Einsatz von Lernaufgaben nachgedacht. Unter anderem aufgrund von Forschungen in der Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts scheinen sie besonders geeignet zu sein. Das sogenannte *task-based language learning and teaching* hat seit den 1980er-Jahren verstärkte Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht erfahren (Long, 2014). Hier werden Aufgaben (*tasks*) von Übungen (*exercises*) unterschieden: Während Aufgaben den Schwerpunkt auf den Inhalt einer Äußerung, also auf den pragmatischen Sprachgebrauch setzen, steht in Übungen die sprachliche Form, also der formal korrekte Sprachgebrauch im Vordergrund. In anderer Perspektive lässt sich der Unterschied zwischen Aufgabe und Übung auch als ein Kontinuum zwischen unkommunikativem Lernen und authentischer Kommunikation betrachten, wengleich zu bedenken ist, dass sich die sprachliche Form einer Äußerung und ihr Inhalt gegenseitig bedingen. Das sprachliche Lernen vollzieht sich in Aufgaben also eher beiläufig: Sprache wird hier gebraucht, um die Aufgabenstellung zu bewältigen. Ein weiterer Aspekt ist das persönliche *involvement* bei

einer Aufgabe, das höher sein dürfte, wenn Selbstständigkeit und Mitdenken gefordert sind (Caspari, 2006, S. 35).

Aufgrund dieses beiläufigen, wenngleich natürlich didaktisch unterstützten Lernens von Sprache bei deren Gebrauch zur Lösung einer Aufgabenstellung scheint das *task-based language learning and teaching* auch für Sprachbildung im Fachunterricht geeignet zu sein. Dabei lässt sich in Lernaufgaben das Potenzial erkennen, Forderungen zum integrierten Fach- und Sprachlernen wie etwa Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, aktives Sprachhandeln und Interaktion oder eine Fokussierung auf Schriftsprachlichkeit und Texte (Schmölzer-Eibinger, 2013) zu erfüllen. Vollmer und Thürmann (2013, S. 46–49) legen ein Modell vor, in dem sie davon ausgehen, dass sich Lernaufgaben auf fünf Felder fachunterrichtlichen Sprachhandelns beziehen können: (1) Aushandeln von Arbeitswissen und Fachinhalten, (2) Informationsbeschaffung, -erschließung, -verarbeitung, (3) (Re-)Strukturierung und Erweiterung von Wissen, (4) Kommunikation und Präsentation von Lernergebnissen sowie (5) Reflexion und Evaluation von Lernwegen und -ergebnissen. Sie eröffnen mit ihrem Modell didaktische Anwendungsperspektiven bei der Beschreibung fachübergreifender Dimensionen und Komponenten bildungssprachlicher Kompetenzen, die fachdidaktisch verifiziert, modifiziert und konkretisiert werden können. Betont wird die Notwendigkeit eines Beschreibungssystems, »das mit den didaktischen Prinzipien der einzelnen Fächer kompatibel ist« (ebd., S. 45). Eine Prüfung hinsichtlich einer Übertragung in die Geschichtsdidaktik steht aber noch aus.

Den hier skizzierten Herausforderungen zum Trotz kann es sich lohnen, über Lernaufgaben für die Sprachbildung im Fachunterricht nachzudenken. Denn das bildungssprachliche Register wird durch die Produktion eigener Äußerungen erworben (Fürstenau & Lange, 2013, S. 196), was Schülerinnen und Schülern in Lernaufgaben in einem umfangreichen Maß ermöglicht werden kann. Auch lassen sich Möglichkeiten zum Erproben der Sprachhandlungen integrieren, wodurch der Unterschied von Alltags- und Bildungssprache erfahrbar gemacht werden kann (Oleschko, 2014, S. 86). Weiterhin ist denkbar, das im Sprachbildungsdiskurs weit verbreitete Scaffolding (Gibbons, 2015) in Lernaufgaben aufzugreifen sowie Binnendifferenzierung anzulegen. Für die Unterrichtspraxis stellt sich dabei die Frage, wie sprachbildende Lernaufgaben, hier im Fach Geschichte, entwickelt werden können.

## 5. Hinweise zur Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben

Es gibt bislang recht wenige Aufgaben zum historischen Lernen, die explizit als Lernaufgaben bezeichnet werden. Es sind aber Beispiele bei Heuer (2011, S. 454–457) oder Flaving (2016) zu finden. Wenngleich die Qualität von Geschichtsaufgaben oftmals gering zu sein scheint (Wild, 2012; Thünemann, 2010), lassen sich dennoch vielleicht nicht alle, aber doch viele Geschichtsaufgaben einerseits durch Überarbeitung, oftmals auch durch zusätzliches Material, andererseits durch Analyse der sprachlichen Anforderungen zu sprachbildenden Lernaufgaben für Geschichtsunterricht weiterentwickeln. Hierbei gilt es, sowohl allgemeine als auch fachdidaktische Kriterien für Lernaufgaben umzusetzen sowie die Ursprungsaufgabe und das zu ihr gehörige Lernmaterial sprachlich zu analysieren und zu bearbeiten.

Im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt* wurde hierfür das *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (ISAF) entwickelt, das die Analyse von Aufgaben gezielt und systematisch unterstützt (Caspari, Andreas, Schallenberg, Shure & Sieberkrob, 2017). Es richtet sich an die drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung), fokussiert dabei aber die universitäre Ausbildung. Mit ihm sollen vor allem Studentinnen und Studenten befähigt werden, Aufgaben aus ihren Fächern mit Blick auf die fachlichen und sprachlichen Anforderungen zu analysieren, um sie auf dieser Grundlage zu sprachbildenden Lernaufgaben weiterzuentwickeln. Gleichzeitig kann das Instrument natürlich auch als eine Art Referenzrahmen zur selbstständigen Aufgabenentwicklung dienen.

Es wird ein Vorgehen in fünf Abschnitten vorgeschlagen, wobei in Abschnitt A mit der fachdidaktischen Analyse der Ursprungsaufgabe begonnen wird. Für jede Teilaufgabe wird nach Thema und Inhalt und den angezielten Kompetenzen gefragt sowie danach, welche fachlichen Anforderungen die Teilaufgabe stellt und was die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen leisten müssen, um die Aufgabe zu bearbeiten. Diese fachdidaktische Analyse bildet die Grundlage für alle weiteren Analyseschritte und darauf aufbauende Entscheidungen bei der Weiterentwicklung. Gleichzeitig ist jedoch auch festzuhalten, dass die fachdidaktische Analyse hier fachübergreifend formuliert ist. Eine fachspezifische Weiterentwicklung ist möglich und wünschenswert.

In den nächsten drei Abschnitten wird die Aufgabe sprachlich analysiert: Abschnitt B fokussiert die in der Aufgabe verwendeten schriftlichen Texte und fragt dabei unter anderem nach der Textsorte (z. B. Zeitungsartikel, Dia-

gramm, ...), dem für das Textverständnis relevanten Wortschatz oder einem geeigneten Lesestil. In Abschnitt C wird nach den von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten beziehungsweise Produkten und die mit ihnen verbundenen sprachlichen Anforderungen gefragt. Auch wird hier analysiert, was die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen sprachlich leisten müssen, um die geforderten Produkte zu erstellen. Der Abschnitt D fokussiert die Analyse der Aufgabenstellung (Verständlichkeit, Transparenz, Hilfestellungen, Raum für sprachliches Feedback und Überarbeitung der Produkte). Hierauf aufbauend ist schließlich in Abschnitt E Raum für die sprachbildende Bearbeitung der Aufgabe. Hierbei wird einerseits geguckt, welche Unterstützungsmaßnahmen es gegebenenfalls bereits gibt, andererseits wird nach der passenden Stelle für erforderliche sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen in der Aufgabe gefragt, was sich aus dem Vergleich der fachlichen Ziele (Abschnitt A) mit der Analyse der sprachlichen Anforderungen (Abschnitt B bis D) ergibt. Kernanliegen des Instruments ist es also eine Hilfestellung zu geben, mit der gezielt überlegt werden kann, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten von Aufgaben im Hinblick auf das fachliche Lernen Schwierigkeiten bereiten könnten und wie hierfür angemessene Unterstützungsmaßnahmen gewählt werden können.

Im Zusammenspiel mit den allgemein- und den fachdidaktischen Kriterien für Lernaufgaben können die Analyseergebnisse zur (Weiter-)Entwicklung von Aufgaben zu sprachbildenden Lernaufgaben genutzt werden. Dabei geraten insbesondere die von Schülerinnen und Schülern geforderten fachrelevanten sprachlichen Produkte in den Blick. Sie können einerseits schrittweise vorbereitet werden, andererseits ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern bei sprachlichen Herausforderungen, die für den historischen Lernprozess wichtig sind, gezielt Hilfestellungen zu geben (z. B. relevanter Fachwortschatz, zielführender Lesestil, Strukturierungs- und Formulierungshilfen beim Verfassen historischer Erzählungen etc.).

## 6. Ausblick

Lernaufgaben scheinen sich zu eignen, um Sprachbildung (nicht nur) im Geschichtsunterricht umzusetzen. Es fehlt zwar noch an geschichtsdidaktisch anerkannten Merkmalen für historische Lernaufgaben, aber das hindert meines Erachtens nicht grundsätzlich daran, Aufgaben in sprachbildender Hin-

sicht weiterzuentwickeln. Neben dem Analyseinstrument ISAF können beispielhafte Weiterentwicklungen von Aufgaben zu sprachbildenden Lernaufgaben aufschlussreich sein.<sup>1</sup> Weiterhin besteht sicherlich auch noch erhöhter Forschungsbedarf dazu, was die sprachlichen Handlungen im Geschichtsunterricht ausmachen. Dennoch wage ich an dieser Stelle einen weiterführenden Ausblick: Teilweise liegen Überlegungen zu geschichtsspezifischen Modellierungen einzelner Sprachhandlungen vor, so beispielsweise zum historischen Lesen (z. B. Hirsch, 2015) oder historischen Argumentieren (z. B. Mierwald & Brauch, 2015). Erkenntnisse aus derlei Überlegungen können in die Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben integriert werden. Dass fachspezifische Modellierungen von einzelnen Sprachhandlungen deren Qualität steigern können, zeigen beispielsweise van Drie, Braaksma und van Boxtel (2015) bei historischen Argumentationen in Texten.

Heuer (2014, S. 231) fordert die Einbettung historischer Lernaufgaben in eine fachspezifische Aufgabenkultur. Dadurch würde sich ein Möglichkeitsraum entfalten, in dem sich im Klassenverband immer wieder neu eine Diskurs- und Erzählgemeinschaft konstruieren könnte (ebd., S. 239). Dies gilt umso mehr, wenn es durch Sprachbildung gelingen sollte, die narrative Kompetenz *aller* Schülerinnen und Schüler zu fördern. Hierdurch würde weiterhin im Sinne einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015) die Chance entstehen, dass auch ihre Geschichten erzählt werden.

## Literatur

- Ammerer, H., Hellmuth, T. & Kühberger, Ch. (Hrsg.). (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Barricelli, M. (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In M. Barricelli, Ch. Hamann, R. Mounajed & P. Stolz (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen: Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 7–12). Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Barricelli, M. (2012). Narrativität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1* (S. 255–280). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

---

<sup>1</sup> Die Lernaufgaben werden auf [www.sprachen-bilden-chancen.de](http://www.sprachen-bilden-chancen.de) zugänglich sein.

- Barricelli, M. (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25–46.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, Ch., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 34 (4), 330–357.
- Blumschein, P. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 33–42). Tübingen: Gunter Narr.
- Caspari, D., Andreas, T., Schallenberg, J., Shure, V. & Sieberkrob, M. (2017). *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Fachaufgaben (isaf)*. Verfügbar unter: [http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Caspari-et-al.-2017---isaf\\_Instrument-zur-sprachbildenden-Analyse-von-Aufgaben-im-Fach.pdf](http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Caspari-et-al.-2017---isaf_Instrument-zur-sprachbildenden-Analyse-von-Aufgaben-im-Fach.pdf) [31. 5. 2017].
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, New York: Continuum.
- Flaving, C. (2016). Der Ost-West-Konflikt 1945–1948. Kompetenzorientierte Lernaufgaben. *Geschichte lernen*, 29 (174), 50–56.
- Fürstenau, S. & Lange, I. (2013). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstunde. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 188–219). Münster: Waxmann.
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (2. Aufl.). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Aufl.). Portsmouth/NH: Heinemann.
- Goertz, H.-J. (1995). *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Günther-Arndt, H. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 17–46). Berlin, Münster: Lit.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24.
- Hartung, O. (2015). Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 47–62.
- Heuer, Ch. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62 (7/8), 443–458.

- Heuer, Ch. (2014). Geschichtsunterricht anders machen – Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 231–241). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hirsch, M. (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 136–153.
- Hodel, J. & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 91–142). Bern: hep.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (Hrsg.). (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinknecht, M. (2010). Lernumgebung und Aufgabenkultur reflektieren und weiterentwickeln. Empirische Befunde und didaktische Konzepte zum Einsatz von Aufgaben und Lernmaterialien. In W. Knapp & H. Rösch (Hrsg.), *Sprachliche Lernumgebungen gestalten* (S. 13–23). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Leisen, J. (2011). *Mit Lernaufgaben lehren und lernen*. Verfügbar unter: <http://aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/7%20Lernaufgaben%20im%20Lehr-Lern-Modell.pdf> [17.12.2016].
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London, Oakville/CT: Equinox.
- Mierwald, M. & Brauch, N. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104–120.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Oleschko, S. (2014). Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 85–94). Münster: Waxmann.
- Oleschko, S., Altun, T. & Günther, K. (2015). Lernaufgaben als zentrales Steuerungselement für sprachbildend-inklusive Lernprozesse im Gesellschaftslehreunterricht. *transfer Forschung ↔ Schule*, Heft 1, 13–23.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.



- Rüsen, J. (1997). Historisches Erzählen. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl.) (S. 57–63). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rüsen, J. (2012). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Schreiber, W., Körber, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 17–53). Neuried: ars una.
- Sieberkrob, M. & Lücke, M. (2017). Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht. Wege zum generischen Geschichtslernen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 217–229). Münster: Waxmann.
- Thünemann, H. (2010). Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 49–59). Berlin, Münster: Lit.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–155.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 37–51). Berlin, Münster: Lit.
- Thürmann, E. (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. Verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179> [17.12.2016].
- van Drie, J., Braaksma, M. & van Boxtel, C. (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (1), 123–156.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Münster: Waxmann.
- Wenzel, B. (2012). Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2* (S. 23–36). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Wild, V. (2012). *Aufgaben im Geschichtsschulbuch: Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive*. Masterarbeit, Universität Passau. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1068501235/34> [17.12.2016].