

Franz, Eva-Kristina

Alle Kinder historisch denken lehren - aber wie?

Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 14-19



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Eva-Kristina: Alle Kinder historisch denken lehren - aber wie? - In: Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 14-19 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344176 - DOI: 10.25656/01:34417

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344176>

<https://doi.org/10.25656/01:34417>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 2-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Prof. Dr. Anabelle Thurn

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Geschichtsbewusstsein und historisches Denken fördern – aktuell so wichtig wie nie?!

Editorial 3

Jörg van Norden

Aus der Geschichte lernen? Narration und Neugier 4

Heike Krösche

Historisch Denken lernen als Beitrag zur Demokratiebildung
Orientierung in Zeit und Welt 10

Eva-Kristina Franz

Alle Kinder historisch denken lehren – aber wie? 14

Anabelle Thurn

Mit Spielzeug geschichtskulturelle Kompetenz fördern 20

Felix Hinz

Mythen im Geschichtsunterricht 24

Alexandra Flügel, Irina Landrock

Historisch-politisches Lernen in Gedenkstätten – Anmerkungen
zu gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Grundschul Kinder 30

Katja Schwemmer, Anabelle Thurn

Mehrsprachigkeit als Schlüssel für historisches Lernen in
heterogenen Klassen: Das Beispiel des komparativen Begriffslernens 34

Florian Hellberg

Kein Leid mit der Leitfrage. Problemorientierte Einstiege
im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht 39

Serie: KI – Intelligenz aus der Steckdose

Britta Kohler, Laura Gauch, Nora Katenbrink

Fremde Federn in der Wissenschaft?

Wie Studierende die (nicht erlaubte) Nutzung Künstlicher Intelligenz
beschreiben, begründen und hinterfragen 42

Panorama

Johannes Baumann

Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt
und häufig wirkungsschwach bleibt 48

Für Sie gelesen

Johannes Baumann zu: Kersten Reich: Faire Bildung für alle! 53

Foto Titelbild: Ausstellung „PLAYMOBIL®-Weltreise“ im Kloster Eberbach,
25.11.2023 – 12.01.2025, inszeniert von Diorama-Artist Oliver Schaffe, unter
Mitarbeit von Adrián Limón Rivera und Daniel Andreas Arellano Mesina. Foto: privat

Themen der nächsten Hefte:

I Innovation & Bildungsadministration

I Referenzrahmen und Schulqualität

Eva-Kristina Franz

Alle Kinder historisch denken lehren – aber wie?

Geschichte basiert auf Quellen und erfordert Faktenwissen, methodische Fähigkeiten und Vorstellungskraft, um Zusammenhänge zu erkennen (Pandel 2010). Während Geschichte lange als zu abstrakt für junge oder lernherausgeforderte Kinder galt, geht die Fachdidaktik heute davon aus, dass alle Schüler/innen Geschichtsbewusstsein entwickeln können (Alavi/Franz 2017). Inklusion sollte dabei auch inhaltlich umgesetzt werden, etwa durch Themen wie Disability History, Ethnie oder soziale Ungleichheit. Der Beitrag zeigt, wie inklusives historisches Lernen praxisnah gestaltet werden kann, ohne bestehende didaktische Ansätze grundlegend zu verändern.

► Stichwörter: [Historisches Denken](#), [Didaktik](#), [Inklusion](#)

Geschichte ist ein Konstrukt, das aus materiellen und immateriellen Überresten der Vergangenheit, sogenannten Quellen, geformt wird und auf den Prinzipien des historischen Erzählens basiert (Pandel 2010). Um historisch denken zu können, benötigen Schüler/innen Faktenwissen, methodische Fähigkeiten, Sprachkenntnisse und die Vorstellungskraft, um von Einzelereignissen auf allgemeine Zusammenhänge zu schließen.

Lange Zeit galt Geschichte deshalb als zu abstrakt und damit als „zu schwer“ für manche Personengruppen wie z. B. sehr junge Kinder oder Kinder, für die das schulische Lernen besondere Herausforderungen bereithält. Heute hingegen geht die Fachdidaktik davon aus, dass

alle Schüler/innen ein Geschichtsbewusstsein haben und Interesse für Geschichte entwickeln können – auch wenn sicherlich einige mehr von ihr begeistert sind als andere (Alavi/Franz 2017).

Inklusion im Geschichtsunterricht sollte deshalb mehr als nur eine methodische Frage, sondern auch ein inhaltlicher Schwerpunkt sein: beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Disability History, die die Konstruktion von Normalität und Exklusion in der Gesellschaft thematisiert und damit gerade hochaktuelle Debatten für sich nutzbar machen kann. Aber auch Themen wie Ethnie, Geschlecht und soziale Ungleichheit sind etablierte Bereiche der Geschichtswissenschaft, die für das ge-

meinsame Lernen in diversen Schüler/innengruppen gewinnbringend didaktisch berücksichtigt werden können.

Dieser Beitrag will Sie einladen, historisches Lernen inklusiv zu betrachten und auszurichten. Dazu wird der Schwerpunkt auf divergierende sprachliche und kognitive Lernvoraussetzungen gelegt und zudem darüber nachgedacht, wie Sie im Unterricht schnell und effektiv Schüler/innenvorstellungen erheben und in Ihren Unterricht integrieren können.

Aber zunächst zum historischen Lernen im Allgemeinen.

Historisches Lernen – was ist das eigentlich?

Historisches Lernen zielt im Allgemeinen darauf ab, dass Ihre Schüler/innen sowohl historische Erzählungen verfassen als auch bestehende Erzählungen analysieren und hinterfragen können. Diese Fähigkeit wird als narrative Kompetenz bezeichnet. Durch gezielte Lernangebote haben Sie die Möglichkeit, das Geschichtsbewusstsein Ihrer Schüler/innen zu erweitern, ihre Orientierung in der Zeit zu fördern und ihnen zu helfen, eine reflektierte historische Identität innerhalb der Gesellschaft oder spezifischer Gruppen zu entwickeln.

Geschichte begegnet Ihren Schüler/innen nicht nur im Unterricht, sondern auch in ihrer Lebenswelt, z. B. bei Mittelalterfesten oder historischen Spielfilmen. Die zunehmende Präsenz dieser sogenannten geschichtskulturellen Phänomene stellt den Geschichtsunterricht vor Herausforderungen, da außerschulische Erfahrungen das Geschichtsbewusstsein der Schüler prägen. Doch darin liegen auch großartige Lernchancen, indem Sie diese Phänomene stärker in den Unterricht integrieren. Doch dazu gilt es, stets zu wissen, welche Vorstellungen Ihre Schüler/innen denn von einem bestimmten Thema haben. Nur dann können Sie daran anknüpfen.

Dazu ist Sprache eine bedeutsame Schlüsselkompetenz. Nicht jede/r Schüler/in kann seine Vorerfahrungen und Vorstellungen adäquat verbalisieren. Sei es aus Gründen der Sprachkompetenz oder der kognitiven Leistungsfähigkeit. Klar ist, um alle Kinder mit ins Boot zu bekommen, ist es bedeutsam, historisches Lernen adaptiv, d. h. an die Schüler/innen zu gestalten. Aber was bedeutet das im Allgemeinen und im Speziellen?

Didaktische Adaptivität im Geschichtsunterricht

Der Begriff der didaktischen Adaptivität fasst Strategien und Verfahren zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts zusammen (Hertel et al. 2016). Doch wie ist es möglich, den Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass er für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernprozessen erfolgreich verläuft?

Da historisches Lernen wie oben dargelegt ein hohes Maß an Sprachkompetenz erfordert, ist es in einem ersten Schritt vielleicht sinnvoll, die sogenannte sprachliche Adaptivität in den Blick zu nehmen. Dies wird auch von immer mehr Schulbuchverlagen bereits für Sie angelegt. Dennoch ist sprachliche Adaptivität nicht immer leicht umzusetzen.

a) Sprachliche Adaptivität

Ein sprachlich adaptiver Unterricht erfordert von Lehrkräften grundlegendes professionelles Wissen sowie Kompetenzen in den Bereichen Fachwissen, Didaktik, Diagnose und Klassenführung (Helmke 2015, 71). Zusätzlich müssen sie über allgemeine Sprachkenntnisse, linguistisches Wissen, Wissen zum Spracherwerb und sprachdiagnostische Fähigkeiten verfügen (Wildemann/Fornol 2017, 13).

Dies wirkt schnell überfordernd. Doch es kann darauf aufbauend gelingen, nicht nur das fachliche Lernpotenzial der Schüler/innen (Helmke 2015), sondern auch deren Sprachwissen, Sprachlernstrategien und Sprachkontakte in die Unterrichtsplanung einzubeziehen (Wildemann/Fornol 2017). Versuchen Sie Ihren Unterricht sprachlich adaptiv zu gestalten, können familiäre Faktoren wie Schicht, Alltagssprache, Kultur und Bildungshintergrund sowie Aspekte der familiären Erziehung nicht nur ausgeglichen, sondern auch um die Analyse primärsprachlicher Erfahrungen, der sprachlichen Anregungsqualität und Literacy-Erfahrungen erweitert werden (Wildemann/Fornol 2017).

Wie aber kann das gelingen? Drei Ansätze können hier besonders hilfreich sein:

Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht

Der Ansatz der Sprachbildung stammt aus der DaZ-Didaktik (Deutsch als Zweitsprache), wird jedoch als übergreifendes Konzept für alle Kinder und Jugendlichen verstanden (Rödel/Simon 2019). Sprachliche Register, wie die Bildungssprache, sind hier zentral, da viele Schüler/innen eher alltagssprachlich geprägt sind und nicht über die für den schulischen Erfolg notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen (Feilke 2012). Bildungssprache ist funktional für wissenschaftliche Kommunikation und wird benötigt, um komplexe Sachverhalte zu erklären und zu argumentieren (Morek/Heller 2012).

Ein sprachsensibler Unterricht integriert Sprachbildung methodisch und didaktisch ins fachliche Lernen (Lütke et al. 2017) und stellt sicher, dass Lehrpersonen bewusst mit Sprache umgehen, Schüler/innen gezielt sprachliche Hilfen bieten und sprachliche Ziele mit fachlichen Inhalten verbinden (Wildemann/Fornol 2017).

Josef Leisen bietet Ihnen auf josefleisen.de eine ganze Reihe an Kopiervorlagen und Ideen, wie Sie Arbeitsaufträge, die mit dem Erlesen von Inhalten oder dem Produzieren von Texten zusammenhängen, methodisch unterstützen können.

Der Einsatz von „Scaffolding“ unterstützt die Schüler/innen dabei, die nächste sprachliche Entwicklungsstufe zu erreichen (Quehl/Trapp 2013).

Hier sind Sie im Unterricht gefordert, ggf. beim Verstehen von Texten zu unterstützen oder bei der Textproduktion Hilfestellung zu leisten. Eine simple, aber effektive Unterstützung ist z. B., Satzanfänge zur Verfügung zu stellen oder ein Glossar mit Fachbegriffen anzulegen. In der Grundschule könnte dieses auch mit Bildern angereichert werden.

Prinzipiell kann es auch helfen, auf differenzierte, sprachensible Schulbücher zurückzugreifen, die beispielsweise Leichte Sprache nutzen, um Texte sprachlich zu entlasten.

Leichte Sprache

Leichte Sprache entstand, um Menschen mit Lernschwierigkeiten gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, und basiert auf einem klaren Regelwerk zur Vereinfachung von Texten (Riegert 2019). Anders als beim Scaffolding, das auf Progression abzielt, soll Leichte Sprache direktes Verstehen ermöglichen. Sie wird vermehrt auch im inklusiven Unterricht eingesetzt, um bestimmte Schüler/innengruppen zu unterstützen.

Ein spannendes Projekt in Leichter Sprache ist z. B. einfach-heidelberg.de, ein Nachrichtenportal in Leichter Sprache. Auf der Homepage finden Sie aber auch eine Bezugsquelle für einen Reiseführer mit Informationen zu bedeutsamen historischen Orten in Heidelberg, wie den Studentenkarzer, den Marktplatz oder andere. Auch dieser ist in Leichter Sprache gestaltet. Vielleicht könnten Sie ja in Ihrem Unterricht auch einen Reiseführer zu Ihrem Stadtteil oder zu einem anderen historisch interessanten Ort in Ihrer Nähe erstellen?

Wenn Sie dieses Vorhaben mit entsprechend sprachbildendem Material unterstützen, können auch unterschiedlich elaborierte Texte entstehen.

Kritisch wird beim Konzept der Leichten Sprache nämlich angemerkt, dass diese durch ihr festes Regelwerk wenig Differenzierung zulässt und oft von einem homogenen, tendenziell eher niedrigen Fähigkeitsniveau ausgeht (Kleinschmidt/Pohl 2017).

Insbesondere in der mündlichen Kommunikation sollten Sie daher eher auf adaptives Sprachhandeln setzen.

Adaptives Sprachhandeln

Adaptives Sprachhandeln zielt, im Gegensatz zur Leichten Sprache, auf direkte Kommunikation ab. Es passt sich flexibel an die sprachlichen Fähigkeiten des Gegenübers an und wird im Alltag, in der Schule (Teachereuse) oder in interkulturellen Begegnungen (Foreigner Talk) eingesetzt (Kleinschmidt/Pohl 2017). Diese Form des Sprachhandelns fördert Kommunikation und Lernfortschritte durch gezielte Anpassungen, die den kommunikativen Erfolg sicherstellen und gleichzeitig eine sprachliche Weiterentwicklung ermöglichen.

Ein paar Ideen: Erstellen Sie sich vor einer Unterrichtseinheit eine Liste mit den Begriffen, die Sie gerne einführen oder vertiefen möchten. So könnte es z. B. bedeutsam sein, dass Sie den Begriff der „Quelle“ als Textsorte verwenden möchten oder dass es Ihnen wichtig ist, dass die Schüler/innen die Gebäude der Burg im Mittelalter fachsprachlich korrekt bezeichnen können.

Oder es liegt Ihnen am Herzen, dass bestimmte Verben als Operatoren bei Aufgaben geklärt sind. Dann kommen auch diese auf die Liste.

Wenn Sie dann im alltäglichen Geschehen mit einem Schüler im Gespräch sind und dieser verwendet ein abweichendes Wort, greifen Sie dies konsequent auf: „Genau, das ist der Bergfried!“ Oder „Ja, heute arbeiten wir mit dieser Quelle!“

Auch wenn eine Schülerin dann den korrekten Begriff verwendet, verstärken Sie dies. „Prima, du hast die Quelle gut verstanden!“ oder „Ja, das hast du sehr gut beschrieben!“

Denn auf diesem Weg können Sie die Schüler/innen zusätzlich unterstützen, ihre eigenen Vorstellungen in Narrationen, in sprachliche Äußerungen zu übertragen.

b) Schüler/innenvorstellungen berücksichtigen

Für das historische Lernen von Kindern ist es bedeutsam, dass Sie immer wieder die Alltagsvorstellungen der Schüler/innen aufgreifen und diese in einen historischen Kontext stellen.

Entgegen der langanhaltenden Annahme, dass gerade jüngere Kinder noch keine Vorstellungen von historischen Inhalten haben, weiß man heute, dass bereits 4-Jährige auf ein teilweise breites Vorwissen zurückgreifen können. Dieses beziehen sie aus Systemspielzeug wie Playmobil® (vgl. Beitrag Thurn in diesem Heft), aus Sachbilderbüchern, dem Fernsehen oder aus Museen u. v. m.

Wenn Sie also eine Unterrichtseinheit z. B. zur Burg im Mittelalter planen, dann gilt es zunächst herauszuarbeiten, was die Kinder bereits darüber wissen. Dies können

Sie im Kreisgespräch, ggf. unterstützt mit geeignetem Bildmaterial, aber auch über die Weißblattmethode herausarbeiten.

Gerne genutzt werden diesbezüglich auch Schüler/innenfragen: Schüler/innen stellen oft Fragen, die sie persönlich interessieren. Ein Unterricht, der diese Fragen aufgreift, kann ihre Motivation deutlich steigern. Gleichzeitig geben uns die Fragen wertvolle Einblicke in ihr Vorwissen und in die Art und Weise, wie die Kinder historisch denken.

! **Tipp:** Lassen Sie Ihre Schüler/innen zu Beginn eines neuen Themas eigene Fragen dazu formulieren und versuchen Sie, diese im Laufe der Unterrichtseinheit zu beantworten. Ein bewährtes Verfahren, das wir in mehreren Schulen erprobt haben, ist das Ritual der „Frageleine“: Hierbei wird im Klassenraum eine fest verankerte Wäscheleine gespannt, an der die Schüler/innen auf Karteikarten ihre Fragen anheften können. Diese Fragen rücken im Laufe der Unterrichtseinheit in den Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde. Alternativ können Expertengruppen gebildet werden, die sich jeweils einer Frage widmen und die Antworten anschließend der Klasse präsentieren. Wichtig ist, dass Sie ggf. aus den Schüler/innenfragen gute Aufgaben entwickeln.

Aufgaben sind das Herzstück jeder Unterrichtsplanung. Sie sollten als Anregungen zum aktiven Lernen verstanden werden, denn gut gewählte Aufgaben fördern gezielte Schüler/innenaktivitäten. Diese Aufgaben stellen gezielt Anforderungen, die es den Schüler/innen ermöglichen, sowohl Kompetenzen zu erwerben als auch ihre Fähigkeiten praktisch zu erleben. Lernaufgaben zählen daher zu den wesentlichen Qualitätsmerkmalen eines (inklusive) Unterrichts (Franz/Lange 2014). Die folgenden Leitfragen von Lange (2008, 165) können bei der Analyse geplanter Aufgaben hilfreich sein:

- Auf welche spezifischen Wissens-, Verstehens-, Sprach-, Erfahrungs- oder Handlungsebenen zielt die geplante Aufgabe ab?
- Welche spezifischen Voraussetzungen benötigen die Schüler/innen, um die Aufgabe zu bewältigen?
- Welche besondere Leistung ermöglicht die Aufgabe in Bezug auf Lernfortschritt, Kompetenzzuwachs oder Transfer?
- Welche Übungs- oder Transfermöglichkeiten bietet diese Aufgabe?
- Welche spezifischen Kontexte und Verknüpfungen müssen eröffnet werden, damit die Schüler/innen ein tiefes Verständnis entwickeln können?

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Aufgabe auf die Vorstellungen und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schüler/innen abgestimmt ist. Gerade in einer inklusiven Lerngruppe ist es oft nicht möglich, eine einzige Aufgabe zu formulieren, die für alle gleichermaßen passt. Daher ist es sinnvoll, vom gemeinsamen Gegenstand ausgehend – dem Kern des Themas – verschiedene Lernaufgaben anzubieten.

! **Tipp:** Nutzen Sie die differenzierten Materialien der Geschichtsschulbücher! Diese bieten oft Arbeitsblätter mit Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus an. Beispielsweise könnte eine Rekonstruktionszeichnung auf drei verschiedenen Niveaus erklärt werden: Auf dem Basisniveau müssen Antwortteile mit Linien verbunden werden, auf dem mittleren Niveau müssen falsche Aussagen gestrichen werden, und das höchste Niveau verlangt eine eigenständige, vollständige Erklärung der Zeichnung.

So gelingt es Ihnen sicher, Schüler/innen unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen angemessen zu berücksichtigen.

c) Kognitive Voraussetzungen adaptiv berücksichtigen

In einem inklusiven Bildungssystem gehört jeder Lernende mit seinen individuellen Fähigkeiten von Anfang an zur Gemeinschaft und bereichert diese. Der Unterricht orientiert sich an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen, was als „lernerzentriert“ bezeichnet wird (Reinmann/Mandl 2006). Dies impliziert eine Öffnung des Unterrichts, welche seit über 30 Jahren gefordert und durch die Inklusionsdebatte zusätzlich untermauert wird. Offener Unterricht ermöglicht es den Schüler/innen, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen. Wesentliche Merkmale sind die Selbstbestimmung der Lernenden bei Aspekten wie Arbeitsort, Tempo und Aufgabenreihenfolge. Methoden wie Freie Arbeit, Wochenpläne oder Stationenlernen unterstützen diese Öffnung. Eine inhaltliche Öffnung erlaubt es den Lernenden, die Unterrichtsschwerpunkte selbst zu setzen. Die soziale und persönliche Offenheit fördert demokratische Teilhabe und hinterfragt traditionelle Hierarchien zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.

Offener Unterricht im historischen Lernen

Für das historische Lernen, insbesondere im Sachunterricht der Grundschule, sind die organisatorische und inhaltliche Öffnung bereits vielfach Usus. Methoden wie Wochenpläne oder projektorientiertes Lernen ermöglichen den Schüler/innen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. In

der Sekundarstufe I wird die Öffnung des Geschichtsunterrichts zunehmend diskutiert, vor allem im Kontext der Gemeinschafts- und Stadtteilschulen. Stationenlernen und Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Quellen oder Lernaufgaben sind dabei zentrale Ansätze.

Die inhaltliche Öffnung wirft jedoch die Frage auf, ob Lernende bei freier Themenwahl die vorgesehenen Inhalte tatsächlich lernen. Kritiker/innen argumentieren, dass ohne verbindlichen Kanon keine Vergleichbarkeit des Wissens gewährleistet sei. Befürworter/innen entgegnen, dass enzyklopädisches Wissen in Zeiten von Globalisierung und neuen Medien nicht mehr zeitgemäß sei. Bildung sei mehr als Wissensanhäufung, es gehe darum, Bildungsinhalte so zu gestalten, dass sie für die Lernenden relevant und bedeutsam werden (Klauß 2010). Exemplarische Inhalte, die für die Lernenden persönlich bedeutsam sind, fördern nachhaltiges Lernen (Böing 2014).

Erfahrungsgemäß bietet es sich an, einen Kompromiss zu finden. Sie können zum Beispiel verbindliche Inhalte festlegen, die Sie am Ende einer Unterrichtseinheit von allen Schüler/innen erwarten, und darüber hinaus eine Auswahl an Themen anbieten, die die Schüler/innen nach individuellen Vorlieben wählen können.

So könnte z. B. beim Thema Nationalsozialismus für alle Kinder die Machtergreifung, der 2. Weltkrieg in seinen Phasen und der Holocaust als verbindliche Themen gelten, Themen wie der Widerstand der Weißen Rose, der Aufbau der Hitler-Jugend oder das Tagebuch der *Anne Frank* könnten hingegen als Wahlthemen angeboten werden. Eventuell bietet es sich an, diese Themen auch als Präsentationsprüfungen für eine alternative Leistungsbewertung heranzuziehen.

Auch die Lernziele können im inklusiven Unterricht je nach Schüler/in unterschiedlich ausfallen: Während einige Kinder Grundwissen erarbeiten oder eine historische Basiskompetenz üben und festigen, beschäftigen sich andere bereits mit erweiterten Themen. Manche bearbeiten viele Aufgaben, während andere sich auf wenige fokussieren. Es ist wichtig, Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden anzubieten, von einfach bis anspruchsvoll.

Sie können Aufgaben differenzieren, indem Sie zwischen unterschiedlichen Formaten wechseln: Geben Sie strukturierte, teilweise strukturierte und offene Aufgaben, die sich im Anspruchsniveau, in der Komplexität und im Abstraktionsgrad unterscheiden.

Zudem ist es wertvoll, verschiedene Formen der Bearbeitung und Darstellung anzubieten: Während es für einen Großteil Ihrer Schüler/innen sicher gut möglich

ist, sich über geschriebene Texte einen Eindruck von einem Thema zu verschaffen, ist es für andere Lernende tendenziell herausfordernd. Vielleicht gibt es aber auch einen geeigneten Podcast oder einen Film? Mithilfe von Tablets ist es gut möglich, hybride Angebote zusammenzustellen.

In der inklusiven Unterrichtspraxis wäre es z. B. denkbar, dass Sie pro Thema eine digitale Pinnwand anlegen und den Schüler/innen dazu einen QR-Code zur Verfügung stellen. Dort gibt es eine Übersicht über alle Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Schüler/innen können dann entweder sich Schulbuchtexte herausuchen, Hands-on-Materialien im Klassenraum verwenden oder eben auch auf digitale Texte, Podcasts und Filme zugreifen.

Als mögliche Zugänge für einen individualisierenden Geschichtsunterricht nennt *Wenzel* (2012): Texte lesen, Bilder analysieren, auditive und visuelle Zugänge nutzen (hören und sehen) oder haptische Erfahrungen machen (fühlen und ausprobieren).

Dies ermöglicht den Lernenden, Geschichte auf unterschiedliche Weise zu erarbeiten: Bildmaterial auswerten oder arrangieren, schriftliches Material lesen oder bearbeiten, grafisches Material erarbeiten oder umarbeiten, computergestütztes Material nutzen, Geschichte inszenieren sowie Geschichte spielerisch erfahren oder simulieren.

In der erarbeitenden Unterrichtsphase können darüber hinaus auch verschiedene Sozialformen zum Einsatz kommen: Neben der Möglichkeit, Expertengruppen zu bilden, können die Schüler/innen auch in Einzel- oder Partnerarbeit Themen erarbeiten. Bei der Gruppenzusammensetzung ist es ratsam, nicht ausschließlich nach leistungshomogenen Kriterien vorzugehen. Es bietet sich an, Gruppen bewusst heterogen zu gestalten oder den Lernenden die Wahl zu lassen.

Dabei können verschiedene Überlegungen den Prozess leiten:

- Möchte ich gezielt ein bestimmtes Leistungsniveau ansprechen?
- Sollte in jeder Gruppe ein stark lesendes Kind sein?
- Wäre es hilfreich, wenn jede Gruppe jemanden mit künstlerischem Geschick hat?
- Soll in jeder Gruppe ein Kind mit guten mathematischen Fähigkeiten vertreten sein?
- Benötigt jede Gruppe jemanden mit handwerklichem Geschick?
- Gibt es Expert/innen für bestimmte Themen?
- ...

Zum Abschluss

Jede Unterrichtseinheit sollte mit einer Auswertungs- und Sicherungsphase abschließen. Diese kann aus einer Dokumentation bestehen, gefolgt von einer Reflexions- oder Präsentationsrunde im Plenum.

Hier können Ergebnisse in Form von Texten, Bild-Text-Kombinationen oder Grafiken vorgestellt werden, ebenso wie Rollenspiele oder Hörspiele. Erfahrungsgemäß sollten nicht mehr als fünf Aspekte präsentiert werden. Zur besseren Verankerung der Lernergebnisse ist es hilfreich, diese visuell im Klassenraum zu präsentieren. Dabei sollte auf eine ansprechende und gut lesbare Darstellung geachtet werden.

Auch in inklusiven Lerngruppen kann die Metaebene des Unterrichts thematisiert werden. Abschließende Reflexionsfragen wie „Wie zufrieden wart ihr mit der Gruppenarbeit?“ oder „Wie zufrieden wart ihr mit dem Ergebnis?“ können auch visuell gestützt beantwortet werden. Die Schüler/innen erhalten so die Möglichkeit, ihr eigenes Arbeitsverhalten zu reflektieren und ggf. ein formatives Feedback für eine Verbesserung des Vorgehens beim nächsten Mal zu nutzen.

Zusammenfassend möchte ich festhalten: Ein inklusiver Geschichtsunterricht eröffnet die Chance, wirklich alle Schüler/innen anzusprechen und ihnen die Möglichkeit zu geben, Geschichte aus ihren individuellen Perspektiven zu entdecken. Indem Sie die Vielfalt in der Klasse als Stärke nutzen, schaffen Sie ein Lernumfeld, in dem jede und jeder ihren und seinen eigenen Zugang zur Geschichte finden kann – sei es durch Texte, Bilder, praktische Aufgaben oder kreatives Ausprobieren. Diese Vielfalt bereichert den Unterricht und macht ihn für alle Beteiligten spannender und relevanter. Sich auf einen inklusiven Geschichtsunterricht einzulassen, bedeutet, Barrieren abzubauen und den Weg für gemeinsames, nachhaltiges Lernen zu ebnen. Es ist eine Investition in das Verständnis der Vergangenheit, die für alle zugänglich wird, und in das gegenseitige Verständnis der Schüler/innen – eine wertvolle Grundlage für ein respektvolles Miteinander in einer immer vielfältigeren Welt.

Literatur

Alavi, B./Franz, E.-K.: Inklusions-Material Geschichte. Berlin 2017.

Böing, U.: Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. *Schulpädagogik heute: Inklusion in Schule und Unterricht* 10 (2014), o. A.

Feilke, H.: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (2012, H. 233, 4-13).

Franz, E.-K./Lange, B.: Lernaufgaben im Rahmen inklusiver Didaktik. In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler 2014, 97-107.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2015.

Hertel, S./Fingerle, M./Rohlf, C.: Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten in der Schule. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?*. Seelze 2016, 64-75.

Klauß, T.: Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, (2010), H. 4, 341-374.

Kleinschmidt, K./Pohl, T.: Leichte Sprache vs. Adaptives Sprachhandeln. In: Bock, B. M./Fix, U./Lange, D. (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin 2017, 87-110.

Lange, B.: Bildungsstandards und Lehrerbildung. In: Göppel, R./Lenhart, V./Rihm, T./Schön, B./Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.): *Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Bd. 52: Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus. Heidelberg 2008, 159-171.

Lütke, B./Petersen, I./Tajmel, T. (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin 2017.

Morek, M./Heller, V.: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (2012), H. 57, 67-101.

Pandel, H.-J.: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2010.

Quehl, T./Trapp, U.: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster 2013.

Reinmann, G./Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim 2006, 613-658.

Riegert, J.: Leichte Sprache im inklusiven Unterricht – Perspektiven für die Sprachbildung. In: Rödel, L./Simon, T. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung: Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn 2019, 62-71.

Rödel, L./Simon, T.: Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In: Rödel, L./Simon, T. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung: Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn 2019, 24-37.

Wildemann, A./Fornol, S.: Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze 2017.

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz

Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier
Mitglied der Redaktion von *LEHREN & LERNEN*
eva.franz@uni-trier.de