

Schwemmer, Katja; Thurn, Anabelle

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

Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 34-38



Quellenangabe/ Reference:

Schwemmer, Katja; Thurn, Anabelle: Mehrsprachigkeit als Schlüssel für historisches Lernen in heterogenen Klassen. Das Beispiel des komparativen Begriffslernens - In: *Lehren & Lernen* 51 (2025) 2, S. 34-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344211 - DOI: 10.25656/01:34421

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344211>

<https://doi.org/10.25656/01:34421>

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

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

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

Druck

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

Katja Schwemmer, Anabelle Thurn

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

Vor dem Hintergrund der (erst)sprachlichen Heterogenität in vielen Schulklassen sowie der Tatsache, dass Sprache und historisches Lernen eng verwoben sind, präsentiert dieser Beitrag didaktische Implikationen für zwei- und mehrsprachiges historisches Lernen im Sachunterricht. Die Unterrichtsvorschläge basieren auf geschichts-, fremdsprachen- und mehrsprachigkeitsdidaktischen Erkenntnissen sowie einer aktuellen Pilotstudie. Sie widmen sich dem begriffskomparativen Lernen etwa mittels der Kontrastierung der Begriffe *story* und *history*.

► Stichwörter: **Bilingualer Unterricht, CLIL, Mehrsprachigkeit, Frühes historisches Lernen, komparatives Begriffslernen, Heterogenität**

Historisches Lernen und Sprache

Geschichte entsteht durch Sprache. Erst durch das Erzählen über Erkenntnisse, die aus Untersuchungen von Quellen mithilfe der historischen Methode gewonnen werden, entsteht eine historische Narration – also Geschichte. Jörg van Norden beschreibt Narration in diesem Heft als gegenwartsbezogene Verknüpfungen von Ereignissen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden haben. Dass diese Narration bzw. Geschichte von vielfachen Faktoren abhängt, die der gegenwartsbezogene Erzähler oder die gegenwartsbezogene Erzählerin mit sich bringt, liegt auf der Hand. So ist Geschichte immer perspektivisch: Wenn neu erzählt wird, entsteht Geschichte durch Sprachhandlungen historischen Erzählens neu (Barricelli 2016). Der Umgang mit Geschichte im Unterricht, das historische Lernen, bringt darum bestimmte, mitunter herausfordernde, sprachliche Anforderungen mit sich (Kalesics u. a. 2024, 174). Mit Blick auf sprachliche Heterogenität als Normalfall im Klassenzimmer lassen sich daraus hohe Anforderungen an die Planung von sowohl sprachsensiblen als auch heterogenitätssensiblen Unterricht ableiten (Handro u. a. 2020).

Sprachbezogene Ziele historischen Lernens

Erzählen bzw. Erzählungen sind für historisches Lernen, wenn man so will, zweifach konstituierend. Einerseits sollen Schüler/innen in die Lage versetzt werden, selbst zu erzählen. Andererseits sollen sie die Fähigkeit erlangen, Geschichte als Erzählung zu erkennen.

Im Grundschulunterricht ist das historische Lernen im Sachunterricht verortet. Der Perspektivrahmen Sach-

unterricht weist die Narrationskompetenz als eine von drei historischen Kompetenzen aus (GDSU 2013, 60). Sie beschreibt die Fähigkeit von Grundschüler/innen, „eine sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählung zu bilden“ (ebd.). Historisch zu erzählen wird als Kernkompetenz des historischen Lernens angesprochen (Rüsen 2008b). Die Schülererzählung ist ein Unterrichtsziel bzw. -ergebnis, durch das narrative Kompetenz sichtbar wird (Barricelli 2005).

Schüler/innen sollen darüber hinaus die Fähigkeit erlangen, den Rekonstruktionscharakter von Geschichte zu erkennen. Denn historische Erkenntnis weist per se eine narrative Struktur auf, d. h. dass Erzählen eine Sprachhandlung und „Geschichte“ das Resultat dieser Handlung darstellt (Rüsen 2008a). Andersherum lässt sich das Komplexitätsniveau, auf dem Kinder historisch denken, an der deklarativen Einsicht in diesen Zusammenhang bemessen, dass Geschichte stets eine Rekonstruktion ist (Kübler u. a. 2014, 274).

Interessanterweise wird angenommen, dass die Wiedergabe von Einsichten in die Struktur von Geschichte eine weniger komplexe Herausforderung darstellt als die historische Narrationskompetenz (Martens u. a. 2016, 90f.). Im Folgenden werden daher Überlegungen angestellt, die an der narrativen Struktur von Geschichte anknüpfen, auf Begriffsebene in einen Vergleich gehen und dazu Erkenntnisse aus dem zwei- und mehrsprachigen historischen Lernen aufgreifen.

Bilinguales und multilinguales historisches Lernen

Die große Bedeutung der Sprache für das historische Lernen einerseits sowie die sprachliche Heterogenität

in vielen (Grundschul-)Klassen andererseits legen nahe, Erkenntnisse zum bilingualen Lehren und Lernen sowie aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Überlegungen zum historischen Lernen in heterogenen Grundschulklassen einzubeziehen. Botz & Frisch (2016) konnten zeigen, dass Grundschüler/innen ihr Fachwissen nach einer bilingualen englisch-deutschen (fremd- und schulsprachlichen) Unterrichtseinheit im Sachunterricht besser versprachlichen konnten als nach einer rein englischsprachigen (fremdsprachlichen) Unterrichtseinheit. Für die Planung bilingualen bzw. fremdsprachlichen Fachunterrichts gilt es also zu bedenken, dass in der Fremdsprache erworbene fachsprachliche Kompetenzen nicht automatisch in die Muttersprache übertragen werden.

Ergebnisse zu bilingualen bzw. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)-Programmen an Schulen werden häufig im Kontext von Selektionseffekten diskutiert. In verschiedenen Studien zeigte sich, dass die Gruppe der Lernenden in bilingualen Klassen bereits vor Beginn des bilingualen Unterrichts über einen (kognitiven bzw. fremdsprachlichen) Kompetenzvorsprung verfügte (vgl. z. B. Rumlich 2018). Während bilinguale Programme schrittweise inklusiver und diverser werden, mangelt es noch an Forschung zum Umgang mit Heterogenität in bi- und multilingualen Settings (Siepmann u. a. 2021, 3). In der Studie von Siepmann et al. (2021) im Kontext eines CLIL-Programms in Nordrhein-Westfalen zeigte sich, dass im Unterricht zwar häufig auf Diversität eingegangen wird (z. B. durch sprachliches *scaffolding*), dass aber auch Herausforderungen im Umgang mit einer diversen Schülerschaft in CLIL-Settings bestehen, wie etwa das Fehlen entsprechender Unterrichtsmaterialien.

Auch im Bereich mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze und Konzepte, die auf die „Vernetzung aller einem Individuum zur Verfügung stehenden Sprachen und daraus potenziell entstehende Synergieeffekte“ (Jakisch u. a. 2021, 254) abzielen, wird auf einen Mangel an Unterrichtsmaterialien verwiesen. Aktuelle Englischlehrwerke bieten beispielsweise bislang nur wenige Impulse für einen mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht (ebd., 262–263). Gleichzeitig betonen zahlreiche aktuelle Publikationen die Relevanz von Mehrsprachigkeit als Ressource im von Globalisierung und Migration geprägten Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts (vgl. z. B. Blumberg u. a. 2024).

Überlegungen zum bi- und multilingualen historischen Lernen im Sachunterricht sind anschlussfähig an Diskussionen zum kontrastiven Begriffslernen, die traditionell im Kontext der bilingualen Geschichtsdidaktik der Sekundarstufe geführt werden. Es wird dabei betont, dass durch das gegenüberstellende Bearbeiten von Bezeichnungen bestimmter historischer Phänomene in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Sichtweisen auf Ereignisse nachvollzogen werden können (vgl. Link 2019).

Es stellt sich die Frage, ob und wie der Vergleich bzw. die Unterscheidung von geschichtsbezogenen Begriffen in verschiedenen Sprachen auch für das Frühe historische Lernen nutzbar gemacht werden kann. Mithilfe eines Kinderbilderbuches wurde dies im Unterrichtsversuch erprobt.

Das Kinderbilderbuch *The Knight and The Dragon* im Unterrichtsversuch

In einem Unterrichtsversuch wurde der Ansatz auf die Probe gestellt, Englisch als Zielsprache im Sinne einer *lingua franca*, mit der Kinder ohnehin früher oder später insbesondere in der Geschichtskultur in Berührung kommen, zu nutzen. Zur Pilotierung (Schwemmer/Thurn im Erscheinen) wurde eine bilinguale (vorrangig englischsprachige) Unterrichtseinheit für den Sachunterricht mit historischer Perspektive konzipiert und in vier vierten Klassen in Baden-Württemberg durchgeführt. Drei der Unterrichtseinheiten wurden videographiert und transkribiert. Den Datensatz komplettieren Interview- (n=16) und Fragebogendaten (n=102) von Schüler/innen, die vor und nach dem Unterricht erhoben wurden. In der Unterrichtseinheit wurde ausgehend vom Kinderbilderbuch *The Knight and the Dragon* (dePaola 1980) und mit Bezug auf historische Bildquellen die Gegenüberstellung von *story* einerseits und *history* andererseits thematisiert.

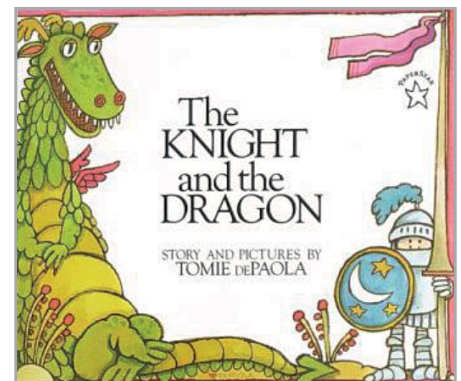


Abb. 1:
Buchcover von
*The Knight and
the Dragon*.

Foto: G. P. Putman's Sons/PaperStar, New York

Unterrichtseinheit: *The Knight and the Dragon*

Zu Beginn des Unterrichts wurde das Vorwissen der Kinder zum Thema *knights* in einer Mindmap gesichert. Anschließend wurde mit der Klasse das Bilderbuch *The Knight and the Dragon* gelesen, in dem es um einen Ritter und einen Drachen geht, die zunächst gegeneinander kämpfen wollen, schließlich aber Freunde werden. In der anschließenden Unterrichtsphase mit Fokus auf der historischen Methodenkompetenz wurde das Kinderbilderbuch als geschichtskulturelle Quelle verschiedenen historischen Bildquellen (z. B. Zeichnungen aus dem Codex Manesse) gegenübergestellt. Hierzu arbeiteten die Schüler/innen in

Gruppenarbeit an vier Fokuspunkten: Burgen (*castles*), Turniere (*tournaments*), Frauen (*women*) und Waffen (*weapons*). Durch die Bildvergleiche sollten die Schüler/innen erkennen, dass mittelalterlich thematisierte Abbildungen in Objektivationen der Geschichtskultur nicht unbedingt historische Lebensrealitäten zeigen (*story* vs. *history*) und dass durchaus auch in historischen Bildquellen fiktionale Elemente zu finden sind – die also ebenfalls nicht historische Lebensrealitäten, sondern historische Vorstellungswelten zeigen (etwa Drachen). Abschließend erfolgte eine Reflexion des Kinderbilderbuchs, die auch das Wirklichkeitsbewusstsein der Kinder (ein Rückbezug auf *story* vs. *history*) adressierte.

Nach dem Unterrichtsversuch konnte in zwei der drei videographierten Klassen ein gesteigertes Interesse der Kinder an der Thematik „Ritter und Burgen“ festgestellt werden. In der dritten videographierten Klasse zeigte sich allerdings sogar das Gegenteil: Das Interesse der Kinder an der Thematik, das bereits vor dem Unterrichtsversuch vergleichsweise gering war, sank nach dem Unterricht weiter ab. Wir vermuten, dass dies im Zusammenhang mit der großen kulturellen Heterogenität dieser Klasse steht – womöglich berührten die thematische Ausrichtung sowie der entsprechende englische themenbezogene Wortschatz die derzeitige Lebenswelt der Kinder zu wenig.

Wir schlussfolgern aus den Erkenntnissen, dass die sprachlich-kulturelle Diversität der Kinder im bi- bzw. multilingualen Unterricht stärker nutzbar gemacht werden sollte. Im Kontext von *The Knight and the Dragon* könnten beispielsweise zentrale themenbezogene Begriffe, etwa ausgehend vom Bildimpuls des Buchcovers, in verschiedenen Herkunftssprachen unterschieden werden.

Vorschlag für die historische Perspektive im bi- und multilingualen Sachunterricht

In der Sekundarstufendidaktik wird vorgeschlagen, komplexe Begriffe zu diskutieren, um problemorientiertes Lernen zu ermöglichen. Einen Mehrwert hat das kontrastive Begriffslernen aber auch im Rahmen des Frühen historischen Lernens schon ab der ersten Klasse. Es kann verdeutlichen, dass Namen und Begriffe historisch entstanden sind und ein bestimmter Sprachgebrauch nicht etwa einen Naturzustand darstellt. Es ist außerdem anschlussfähig für zahlreiche Sprachen, da die Exemplifizierung an einer oder mehreren ausgewählten Sprachen um beliebige Herkunftssprachen im Klassenzimmer erweitert werden kann.

story versus history

In unserem Unterrichtsversuch zeigte sich, dass Schüler/innen mithilfe der Unterscheidung von *story* und *history*

in die Lage versetzt wurden, zu einem gewissen Grad empirisch triftige Inhalte von fiktionalen Inhalten abzugrenzen. Das englischsprachige Begriffspaar bietet im Unterricht somit eine wertvolle Ergänzung zur deutschsprachigen Terminologie, die in beiden Fällen auf das Wort Geschichte zurückgreift. Durch die Unterscheidung zwischen *story* und *history* lässt sich die Gestalt von Geschichte im Sinne der *nature of history* sichtbar machen. Gegenübergestellt werden einerseits populärkulturelle Erzählungen, die irgendeinen oder mehrere Bezüge zu Vergangenheiten aufweisen (*story*), und andererseits geschichtswissenschaftliche Erzählungen, die mithilfe der historischen Methode auf Grundlage von Hinterlassenschaften aus Vergangenheiten entstanden sind (*history*). Mit dem Begriff *history* wird also der Rekonstruktionscharakter von Geschichte verbunden, also die Einsicht, dass Geschichte gemacht ist, sowie die Frage an eben diese Geschichte, wie und warum sie so gemacht wurde.

Konkret kann im Unterricht herausgearbeitet werden, wie in (geschichtskulturellen) *stories* (Bilderbüchern, Sachbüchern, Romanen, aber auch Serien, Spielzeug, etc.) vor allem Wiedererkennungseffekte erzeugt werden (man erkennt nur, was man schon kennt), während *history* keineswegs weniger anschaulich aufbereitet sein muss, aber in Bezug zum Forschungsstand gesetzt wird: Hier wird nachvollziehbar gemacht, wie (und warum) Deutungen zustande gekommen sind und dass historische Quellen diese Deutungen nicht etwa vorgeben.

Der Unterrichtsversuch hat außerdem gezeigt, dass die kontrastive Gegenüberstellung von geschichtskulturellen Erzählungen und geschichtswissenschaftlichen Erzählungen davon profitieren, im Sinne des *deep learning* auf einen einzigen Aspekt der populärkulturellen Erzählung zu fokussieren.

Im oben angeführten Beispiel hat sich die Darstellung von „mittelalterlichen Burgen“ aus dem Bilderbuch *The Knight and the Dragon* in Gegenüberstellung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu frühen mittelalterlichen Burganlagen als zielführend ergeben. Um gezielt Irritation zu erzeugen, wurde der Abbildung aus dem Bilderbuch, die für die Kinder im Unterrichtsversuch als mittelalterlich lesbar war, zunächst eine Rekonstruktionszeichnung gegenübergestellt, die 1880 als Schulschaubild entstanden ist. Es wurde außerdem die Information zur Verfügung gestellt, dass diese Rekonstruktionszeichnung aus einem Schulbuch stamme.

Die Schüler/innen im Unterrichtsversuch haben die Darstellungen verglichen und sind anhand der beobachtbaren Gemeinsamkeiten zu dem Schluss gekommen, dass die Darstellung im Bilderbuch mittelalterliche Burgen authentisch abbilde. Sie beriefen sich zur Begründung erwartungsgemäß auf die Autorität der alten Abbildung aus dem Schulkontext. Die Konfrontation mit der



Abb. 2: Darstellung einer mittelalterlichen Burg im Kinderbilderbuch *The Knight and the Dragon*.



Abb. 3: Darstellung einer mittelalterlichen Burg als Schulschaubild von 1880 von Adolf Lehmann mit erheblichem fiktionalem Gehalt: „Ritterburg aus dem XIII. Jahrhundert“.¹



Abb. 4: Fotografie der Rekonstruktion einer Turmhügelburg in Kanzach, die sich an Grabungsbefunden einer vergleichbaren Burg orientiert.²

Rekonstruktion einer Burganlage, die auf archäologischen Erkenntnissen beruht, wurde erwartungsgemäß zunächst abgelehnt, da sie nicht den Vorerfahrungen entsprach.

Das Spannende an dem Unterrichtsversuch ist also, dass die Kinder selbst dann, wenn sie die Abbildung im Bilderbuch als *story* bewerten, die Zeichnung aus dem Schulkontext als *history* einordnen, weil sie auf sie „echt“ wirkt.

So konnte für die Schüler/innen nachvollziehbar gemacht werden, dass bereits bekannte *stories* aufgrund der Bekanntheit als glaubwürdig eingestuft werden, obwohl sie nicht unbedingt dem Forschungsstand entsprechen müssen und einen fiktionalen Gehalt aufweisen können. Außerdem wurde deutlich, dass sich

history, also dem Forschungsstand entsprechende Darstellungen, von etablierten Darstellungsmustern (der Geschichtskultur) erheblich unterscheiden können und empirische Triftigkeit aufweisen können, obwohl sie im Vergleich mit dem Vorwissen fremd oder falsch wirken.

Durch die Unterscheidung mit fremdsprachlichen Begriffen, die den Unterschied zwischen den Darstellungsformen klar unterscheidbar machen, wird sprachliches Handwerkszeug an die Hand gegeben, das gleichzeitig eine Unterscheidung thematisiert und für unterschiedlichen Sprachgebrauch sensibilisiert. Während im Fokus der Sprachgebrauch im Englischen und Deutschen steht, bietet es sich an, andere Sprachen auf ihre Möglichkeit zu prüfen, einen oder mehrere Begriffe für Geschichte zu haben und diese zu diskutieren.

Unterrichtsbeispiel:

Monatsnamen in unterschiedlichen Sprachen

Aus der Deutschdidaktik liegt Lehrmaterial vor, das die Herkunft von Monatsnamen einem Sprachvergleich unterzieht.³ Die Begegnung mit unterschiedlichen Strategien der verschiedenen Sprachen, Monate zu bezeichnen, bietet auch für das historische Lernen wertvolle Anknüpfungspunkte. Es lässt sich daran zeigen, dass Sprache historisch gewachsen ist und dass sich auch innerhalb einzelner Sprachen Entwicklungen in Monatsbezeichnungen nachvollziehen lassen. Der Stoff kann zudem gut im Sachunterricht der unteren Jahrgangsstufen (1/2) unterrichtet werden, da er anhand von Abbildungen und mündlichem Input durch die Lehrperson vermittelt werden kann. Nach einer Sammlung der im Deutschen heutzutage gebräuchlichen Monatsnamen kann deren Herkunft aus dem Lateinischen erklärt werden. Es könnte zudem exemplarisch thematisiert werden, wann und aus welchen Gründen kalendarische Systeme verändert wurden. Aufschlussreich ist, dass im Deutschen vor der Etablierung der lateinischen Monatsbezeichnungen auch andere Monatsnamen bekannt waren. Diese haben sich auf andere Motive als im Lateinischen bezogen, wie beispielsweise Natur- oder Wetterphänomene. Die Schüler/innen könnten, nachdem sie diese Strategie an einem Beispiel selbst hergeleitet haben (z.B. Januar als Eismonat), selbst am Wetter oder der Natur ausgerichtete Monatsnamen erfinden. Auf dieser Grundlage lässt sich ein breites Spektrum an Beispielen aus unterschiedlichen Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, zusammentragen, die zeigen, welche Formen der Monatsbezeichnung in

welchen Sprachen heutzutage genutzt werden. Alle bekannten, zusammengetragenen Namen können dann beispielsweise den selbst beschriebenen Strategien zugeordnet werden. So wird deutlich, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachgebräuchen sichtbar werden und wie unterschiedliche Sprachen verschiedene Strategien verbinden.

Fazit

Ein zwei- bzw. mehrsprachiger Ansatz bietet wertvolle Impulse für das historische Lernen bzw. das Frühe historische Lernen. So kann im Bereich des Begriffslernens an beliebigen historischen Beispielen eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen historischen Erzählungen und populärkulturellen historischen Erzählungen mit fiktionalen Elementen anhand der Unterscheidung von *story* und *history* unterrichtet werden. Dies fördert ein reflektiertes Wirklichkeitsbewusstsein der Schüler/innen.

Ebenfalls auf die Begriffsebene zielt eine vergleichende Untersuchung von Monatsnamen in verschiedenen Sprachen und zu unterschiedlichen Zeiten. Schüler/innen können hier ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Bezeichnungen für Monate erstens einem Wandel unterworfen waren und zweitens auf unterschiedlichen Strategien der Namensbildung beruhen. Hierfür ist der Einbezug verschiedener Herkunftssprachen in einer Klasse besonders gewinnbringend. Dies fördert ein reflektiertes Historizitätsbewusstsein der Schüler/innen und dient nicht nur der Orientierung in der Zeit, sondern auch in der gegenwärtigen (Lebens-)Welt.

Anmerkung

- ¹ Online abrufbar unter: <https://segu-geschichte.de/burg/> [05.11.2024].
- ² Online abrufbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Bachritterburg_Kanzach [14.11.2024].
- ³ Online abrufbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/deutsch/sprachgebrauch/herkunft-von-monatsnamen-in-unterschiedlichen-sprachen/> [05.11.2024]. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/101917/> [05.11.2024].

Literatur

- Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005.
- Barricelli, M.: Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, M./Nitsche, M. (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden 2016, 45-68.
- Blumberg, E./Niederhaus, C./Mischendahl, A. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule: Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Stuttgart 2024.

- Botz, L./Frisch, S.: Fachliteralität im bilingualen Sachunterricht der Grundschule. In: Böttger, H./Schlüter, N. (Hrsg.): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig. Braunschweig 2016, 240-251.
- dePaola, T.: The Knight and the Dragon. New York 1980.
- GDSU: Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2013.
- Handro, S./Kilimann, V.: Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (2020), H. 42.3, 656-668.
- Jakisch, J./Hopp, H./Thoma, D.: Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht – Spannungsfelder in der schulischen Praxis. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32 (2021), H. 2, 253-275.
- Kalcsics, K./Pisall, V.: Historisches Erzählen als sprachliche Handlung im Sachunterricht. Zur Sprachbildung in der historischen Perspektive. In: Blumberg, E./Niederhaus, C./Mischendahl, A. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule: Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Stuttgart 2024, 174-192.
- Kübler, M./Bietenhader, S./Bisang, U./Stucky, C.: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Sauer, M./Bühl-Gramer, Ch./John, A./Demantowsky, M./Kenkmann, A. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive: Nachhaltigkeit. Entwicklung. Generationendifferenz. Göttingen 2014, 271-287.
- Link, C.: Begriffe vergleichen. Ein geschichtsdidaktisch geeigneter Ansatz für bilingualen Unterricht? In: geschichte für heute (2019), H. 3, 39-54.
- Rüsen, J.: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Rüsen, J. (Hrsg.): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach 2008a, 25-60.
- Rüsen, J.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. 2008b.
- Rumlich, D.: Englischnoten und globale englische Sprachkompetenz in bilingualen Zweigen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2018) 21, 29-48.
- Schwemmer, K./Thurn, A. (im Erscheinen): CLIL with a historical perspective in primary school: Scaffolding through visual aids from historical culture. In: Rymarczyk, J./Schwemmer, K. (Hrsg.): LanguageS Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism. Frankfurt a. M.
- Siepmann, P./Rumlich, D./Matz, F./Römhild, R.: Attention to diversity in German CLIL classrooms: Multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (2021), H. 29. 9, 1080-1096.

Jun.-Prof. Dr. Katja Schwemmer
Juniorprofessorin für Englische Sprache
und ihre Didaktik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
schwemmer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Anabelle Thurn
Professorin für Geschichtsdidaktik
Pädagogische Hochschule Freiburg
anabelle.thurn@ph-freiburg.de