

Historisches Lernen im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I in einer nicht-gymnasialen Schulform (Realschule)

Eine vergleichende Untersuchung in den Klassen sechs, acht, neun und zehn

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Gisela Löffelbein, aus Ludwigsburg

2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Jan Hollm
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bärbel Völkel

Datum des Abschlusses der mündlichen
Prüfung: 16. Nov. 2016

Danksagung

Der Anlass für diese Arbeit ergab sich aus den Erfahrungen und Beobachtungen während meiner Tätigkeit als Englisch- und Geschichtslehrerin an Realschulen.

Mein Dank gilt Frau Professorin Dr. Barbara Völkel, deren Forschungen zum historischen Lernen wertvolle Anregungen gaben.

In besonderem Maße danke ich Herrn Professor Dr. Jan Hollm, dessen unermüdliche wissenschaftliche Begleitung in Verbindung mit seiner konstruktiven Kritik dazu beigetragen haben, diese Arbeit zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Diese Arbeit ist meinen Schülern gewidmet, deren Bereitschaft, sich mit positiver Neugier in den Unterricht einzubringen, eine große Hilfe war.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung: Erkenntnisinteresse, Thesen und Aufbau der Arbeit	6
2	Der deutsch-englische bilinguale Geschichtsunterricht in Deutschland	14
2.1	Bilingualer Unterricht im Spannungsfeld von politischen und didaktischen Zielsetzungen	14
2.2	Der Stand der Forschung zur Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Faches Geschichte	27
2.3	Das Forschungsziel der vorliegenden Untersuchung	62
3	Der Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen	70
3.1	Die Bedeutung von Sprache in Geschichte und Geschichtsunterricht	70
3.2	Erzählen im Geschichtsunterricht - Narrativität und narrative Kompetenz	77
3.3	Sprache im bilingualen Geschichtsunterricht - Fremdsprache als Arbeitssprache	81
4	Fremdverstehen in der Fremdsprache und Geschichtsdidaktik	99
4.1	Der Versuch, „das Fremde“ zu verstehen	99
4.2	Fremdverstehen und interkulturelles Lernen in Geschichte und Fremdsprache	104
4.3	Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht	113
5	Das Forschungsdesign der empirischen Studie	115
5.1	Einbettung der Studie in den wissenschaftstheoretischen Untersuchungsrahmen der <i>Grounded Theory</i> und <i>Action Research</i>	115
5.2	Triangulation	120
5.3	Videografie zur Beobachtung und Dokumentation von Unterricht	125
6	Verlauf und Analyse der Experimentalstunden	130
6.1	„Sparta“ in den sechsten Klassen	133

6.2.	<i>Discoveries</i> / „Entdeckungen“ in den achten Klassen	151
6.3	<i>Trench Warfare (The Great War)</i> - „Stellungskrieg“ (Erster Weltkrieg) in den neunten Klassen	221
6.4	<i>The Blitz</i> / „Blitzkrieg“ („Luftschlacht um England“) in den zehnten Klassen	273
7	Schlussfolgerungen	283
7.1	Historisches Lernen - Geschichtslernen in den Experimentalstunden	283
7.2	Historisches Lernen - Geschichtslernen aus der Sicht der Beteiligten	300
7.3	Wie also soll eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts gestaltet sein, die sich am Geschichtslernen orientiert?	314
8	Literatur	341
9	Anhang	377

Im Folgenden wird das Maskulinum Schüler etc. / Lehrer verwendet und schließt das Femininum mit ein.

1 Einführung: Erkenntnisinteresse, Thesen und Aufbau der Arbeit

Ist das Unterrichtsfach Geschichte in einer Krise? Benötigt es neue konkrete Perspektiven, um die ihm zugeschriebenen Aufgaben zu bewältigen (Borries 2008)? Kann der bilinguale Geschichtsunterricht eine Lösung anbieten? Die meisten wirkungsmächtigen Untersuchungen zu diesem Themenbereich, die bisher vorliegen, wurden für das Gymnasium durchgeführt (vgl. Helbig 2001, Lamsfuß-Schenk 2008, Staschen-Dielmann 2012, Heimes 2013, Dallinger 2015). Obwohl der bilinguale Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulformen (Realschulen) einen wesentlichen Anteil am bilingualen Lehren und Lernen einnimmt (vgl. KMK 2013), liegen dafür entsprechende Forschungsarbeiten bisher nicht vor. Daher stellt die hier vorliegende Untersuchung Klassen der Realschule in Baden-Württemberg als nicht-gymnasiale Schulform in den Mittelpunkt.

Der Begriff bilingualer Sachfachunterricht ist in Deutschland üblich. Europa- und weltweit wird dafür die Bezeichnung CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) und im französischen Sprachraum ÉMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*) verwendet. Die Fremdsprache als Arbeitssprache ist dabei nicht primär Gegenstand des Unterrichts, sondern das Sachfach nimmt diese Stellung ein. In der Regel beginnt der Sachfachunterricht in der Fremdsprache in der Sekundarstufe I und ihm wird mehr Unterrichtszeit zugestanden (vgl. Mentz 2010, Krechel 2013). In manchen Fällen wird dem bilingualen Sachfachunterricht ein erweiterter fremdsprachlicher Vorkurs vorgeschaltet.

Die Organisationsformen und Durchführungsmöglichkeiten sind vielfältig. So können außer in den weiterführenden Schulen auch in Grundschulen und der Vorschul- und Kindergartenerziehung Elemente des bilingualen Sachfachunterrichts auftreten (vgl. Wode 1994, 1995, Elsner / Keßler 2013). Außerdem ergeben sich Gestaltungsmöglichkeiten bei der Verwendung der unterschiedlichen Sprachsysteme. Gemeinsam ist ihnen die Vorgabe, dass das Lehren in mindestens zwei Sprachen stattfindet, deren jeweiliger Anteil an Zeit und Umfang unterschiedlich sein kann (vgl. Macnamara 1971, Hammers / Blanc 2008, Lotherington 2004, Martin 2012, Elsner / Keßler 2013).

Dem CLIL oder bilingualen Sachfachunterricht werden bedeutende Vorteile zugeschrieben, welche sich zunächst auf den Erwerb der Fremdsprache konzentrieren. Die Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI, Deutsches Institut für Internationale Forschung 2006) stellte fest, dass das Fremdsprachenlernen durch den bilingualen Sachfachunterricht eindeutig gefördert wird (vgl. Dallinger et al. 2016: 23). Dies zeigt sich auch darin, dass sehr viele Beiträge zum bilingualen Lehren und Lernen zunächst von den Fremdsprachendidaktiken ausgingen, welche von Fragestellungen aus der Praxis initiiert wurden (Doff 2010: 11f.). Als Vorteile gelten insbesondere die authentischen Unterrichtssituationen und die Kommunikation der Lerner in der Fremdsprache. Eine theoretische Aufarbeitung der praktischen Fragen begann mit Breidbach 2007, welche für den bilingualen Sachfachunterricht „ein Plädoyer für die kritische didaktisch-methodologische Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen bildet.“ (ibid.).

Zudem soll damit den Bildungsanforderungen einer vernetzten Welt Rechnung getragen und der Fragmentierung des Lernens Einhalt geboten werden. Mit diesem Ziel unterstützt der Europarat den Sachfachunterricht in einer europäischen Fremdsprache. Eine wirksame Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturbereiche wird daher ebenfalls als positives Ergebnis des bilingualen Sachfachunterrichts aufgefasst, da dieser das individuelle Sprachverhalten und die Weltsicht der Lerner erweitere. Jedoch würde Bonnet und Breidbach zufolge eine Schulverwaltung die Ziele und Möglichkeiten eines CLIL-Unterrichts verfehlen, wenn der Sachfachunterricht in einer Fremdsprache als eine ökonomische Möglichkeit gesehen würde, das Fremdsprachen- und Sachfachlernen zu kombinieren (vgl. Breidbach 2013, Bonnet / Breidbach 2013).

Der bilinguale Sachfachunterricht scheint in der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland ein Erfolgsmodell zu sein. Laut Lamsfuß-Schenk (2008: 11) hat der bilinguale Sachfachunterricht Konjunktur. Heimes sieht einen weiteren Erfolg dieses Unterrichts, da die klassischen bilingualen Züge durch den Unterricht in Modulform, Projekten oder durch Differenzierungsangebote in der Mittelstufe geöffnet wurden (Heimes 2013: 345). Klassische bilinguale Züge wurden zunächst nur an Gymnasien angeboten. Mittlerweile finden sie auch in nicht-gymnasialen Schulformen, wie

z. B. den Realschulen in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg oder Bayern statt (vgl. Schulversuch bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen 2001, Hollm et al. 2013). Müller-Schneck (2006) und Dallinger (2011, 2013) stellen dazu fest, dass der CLIL-Unterricht von Lehrkräften, Schülern und Eltern sehr positiv bewertet wird.

Innerhalb des Kanons der Sachfächer in den Schulen nehmen viele Fächer am bilingualen Unterricht teil. Das Handbuch „Bilingualer Unterricht“ (Hallet / Königs 2013) enthält methodisch-didaktische Beiträge dazu für die Sachfächer Bildende Kunst, Musik, Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, Informatik, Religion, Philosophie und Ethik, Geografie, Geschichte, Sozialkunde / Politik und Wirtschaft, Sport und berufsbezogene Fächer. Auch Darstellendes Spiel wird aufgeführt. Das Fach Geschichte erscheint hier als eines unter vielen. Es ist jedoch neben Geografie das Sachfach, welches am häufigsten mehrsprachig unterrichtet wird (Heimes 2013: 345).

Dem fremdsprachlichen Gewinn steht die Befürchtung gegenüber, dass die Inhalte der Sachfächer leiden, bzw. nicht genügend erforscht wurden. Besonders Vertreter der Geschichtsdidaktik stehen dem bilingualen Unterricht im Fach Geschichte sehr kritisch gegenüber (vgl. Hasberg 2004a, b, c, 2007, 2009). Hauptsächlich wird befürchtet, dass das historische Lernen zugunsten der Fremdsprache vernachlässigt würde. Man wird sich jedoch auch fragen müssen, ob Lerner die Sprache des Faches Geschichte nicht auch als eine Fremdsprache auffassen, ob historische Inhalte und deren methodische Aufarbeitung auf Deutsch verstanden werden (vgl. Borries 2008). Um in der Argumentation von Borries fortzufahren, erhebt sich die Frage, ob Lerner am historischen Diskurs teilnehmen können? Wenn es stimmt, dass historisches Lernen im Unterrichtsfach mit so großen Schwierigkeiten behaftet ist, ist es dann vertretbar, Geschichte in einer Fremdsprache zu unterrichten?

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, diesen Fragen nachzugehen und methodisch-didaktische Ansätze aufzuzeigen, ob und inwiefern die Entwicklung der mündlichen Diskursfähigkeit beim historischen Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht in nicht-gymnasialen Schulformen (Realschule) dazu beitragen kann, historisches Lernen auch im monolingualen Geschichtsunterricht zu verstehen und zu verbessern. Historisches Lernen wird hier im weitesten Sinn als Geschichtslernen verstanden, das nicht nur

„intellektuelle Erkenntnis“ oder „stofflich-thematische Übersicht“, sondern auch „affektiv-emotionale Prozesse“ der Lerner, sowie die „ästhetisch-literarische“ Gestaltung und Aufnahme beinhaltet (Borries 2008: 13, vgl. auch Henke-Bockschatz 2011: 299).

Das Untersuchungsfeld erstreckt sich auf jeweils zwei sechste, achte, neunte und zehnte Klassen, von denen eine Kohorte bilingual auf Englisch-Deutsch und die andere monolingual auf Deutsch unterrichtet wurde. Unterrichtsinhalte und Lehrpersonen der Experimentalstunden sind in den bilingualen und monolingualen Klassen dieselben, um die Variablen für den Vergleich möglichst gering zu halten. Die Unterrichtsmaterialien wurden sprachlich an die jeweiligen Klassen angeglichen. Dabei wurden die Lernvorgänge der bilingualen und der monolingualen Schüler durch Videoaufnahmen beobachtet und analysiert. Die Interpretation der Videodaten „erfolgt im Stil fallrekonstruktiver, qualitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung“ (Henke-Bockschatz 2011: 300). Dafür liegen zunächst keine fertigen Hypothesen zur Validierung oder Falsifizierung vor, sondern aus der Beobachtung der Unterrichtsstunden sollen „Hypothesen gewonnen werden, die über den Einzelfall hinaus verallgemeinerbar sind“ (ibid., vgl. Gautschi 2011: 317).

Da sich diese Arbeit neben der *Action Research* (Pädagogische Aktionsforschung) auch auf das wissenschaftstheoretische Konzept der *Grounded Theory* (vgl. Kap. 5) stützt, waren auch Veränderungen des Forschungsinteresses während des Forschungsprozesses in Betracht zu ziehen. Deutlich wird dies bei der Analyse des historischen Lernens. Im Verlauf der Forschungsarbeit zeigte es sich, dass Verstehensprozesse der Lerner ein wesentlicher Faktor des historischen Lernens darstellen. Historisches Lernen wird hier nicht so verstanden, dass Paraphrasierungen einer Meistererzählung genügen, sondern dass die Lerner eigene und geeignete transferfähige kognitive Strategien entwickeln, um die dargestellten historischen Narrationen in ihrer Alterität zu erkennen, zu bewerten und daraufhin selbst am historischen Diskurs teilnehmen zu können. Die Geschichtsdidaktik hat erkannt, wie wichtig die sprachliche Gestaltung im Geschichtsunterricht ist. Mit Fragen über die Rolle der Sprache, in welcher

Geschichte dargestellt wird, befasst sich seit dem *linguistic turn* auch die Geschichtswissenschaft selbst (vgl. Goertz 1995, 2001).

Diese Arbeit sieht sich als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Sie wurde motiviert durch meine Tätigkeit als Lehrerin an Realschulen im mono- und bilingualen Geschichtsunterricht. Meine Beobachtung war, dass die monolingualen Klassen Schwierigkeiten beim Verstehen von Geschichtstexten und den erforderlichen Zusammenhängen hatten, die auch bei den bilingualen auftraten. Jedoch war mein Eindruck, dass diese bei den bilingualen Lernern durch geeignete *scaffolding*-Methoden behoben werden konnten. Daraus war die Hypothese abzuleiten, dass die beobachtbaren Mängel durch besondere Vorteile, welche sich möglicherweise im bilingualen Geschichtsunterricht ergeben, ausgeglichen würden und der Geschichtsunterricht in der Fremdsprache eine Hilfe zum historischen Verständnis bieten könnte.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Handelnden, die den Geschichtsunterricht bestimmen. Unter diesen Akteuren sind Lehrer und vor allem Schüler zu verstehen. Heimes (2011: 93) fasst das Forschungsdesiderat über die empirischen Ergebnisse zusammen: „Auffällig ist, dass sich bisher kein größeres empirisches Vorhaben mit den Schülersichten und Schüleraktivitäten im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht auseinandergesetzt hat.“

Entsprechend dieses Hinweises sollten für diese Untersuchung auch die Schülersichten betrachtet werden. Schüler und Lehrer gelten als Experten für den bilingualen Geschichtsunterricht. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Geschichtslehrer Fachleute für Geschichtsunterricht sind. Daher wird auf die Dauer ihrer Unterrichtserfahrung weniger Wert gelegt als auf die Bereitschaft, ihren Unterricht für die Beobachtung zu öffnen. Die Ergebnisse dieser Expertenbefragungen dienten als Methoden für die Triangulation und zwar in der Form von Lehrerbefragungen mithilfe von Fragebögen, videografierten Leitfadeninterviews von Schülern und videografierten Schülerbefragungen nach einigen einzelnen Experimentalstunden. Diese Forschungsinstrumente dienten der Triangulation, um mögliche Fehlerquellen der individuellen Interpretationen oder Bewertungen auszugleichen. Da das historische Lernen der Schüler und deren Vorstellungen von fremden historischen Wirklichkeiten untersucht werden, bietet sich der Konstruktivismus

als leitendes Paradigma an (vgl. Müller Schneck 2006: 37 - 57, Goertz 2009, Rohlfes 2009, van Norden 2009, Völkel 2009, 2014). Außerdem werden Theorien darüber, wie Fremdes zu erkennen sei, zurate gezogen (vgl. Gadamer 1990, Ernst et al. 2008, Lamsfuß-Schenk 2008).

Die Grundlage der verschiedenen Formen des Konstruktivismus lässt sich auf die Aussage zurückführen, dass das Erkennen der Wirklichkeit als eine aktive Konstruktion eines Beobachters aufzufassen ist, wobei die Wirklichkeit nicht erfahren werden kann (vgl. Metzler Lexikon Philosophie, 2008: 310, vgl. Rohlfes 2009: 709). Die Erkenntnisprobleme, welche der Konstruktivismus aufgreift, haben in der Philosophie eine weit zurückreichende Geschichte (vgl. Rohlfes 2009: 710), deren Hauptanliegen darin besteht, wie und ob die Wirklichkeit erfahren wird. Schon Kant verneinte die Möglichkeit, dass das „Ding an sich“ vom Menschen erkannt werden kann (vgl. Eisler 1961: 93 - 97). Letztlich bleibt im Konstruktivismus das subjektive Wirklichkeitsbild eines Individuums als Abbild der Wirklichkeit übrig. Rohlfes (2009: 709) meint dazu: „Wie unter solchen Prämissen Wissenschaft betrieben, Unterricht veranstaltet werden, zwischenmenschliche Verständigung gelingen kann, bleibt ein Rätsel.“ Dennoch ist eine intersubjektive Übereinstimmung möglich, da laut den Konzepten des Konstruktivismus die individuellen Einstellungen durch „die Summe historisch gewachsener gesellschaftlicher Erfahrungen reguliert werden“ (Schmidt 2008: 152f., zit. nach Rohlfes 2007: 709). Ebenso ist laut dem Gehirnforscher Roth zu beachten, dass die individuellen Beschreibungen der Wirklichkeit nicht zu sehr differieren können, da eine Person außer von ihren Genen und Hirnstrukturen vor allem von ihrer Sozialisation und psychosozialen Erfahrung bestimmt wird (vgl. Roth 2008: 5). Demnach müssten Individuen einer annähernd kohärenten Gruppe zu ähnlichen Wirklichkeitsbeschreibungen gelangen. Der pure Subjektivismus würde relativiert werden.

Die Theorie des Konstruktivismus wird von den Fachhistorikern mit Misstrauen betrachtet, während sie bei den akademischen Geschichtsdidaktikern Zustimmung findet (Goertz 2009, Rohlfes 2009: 716, Völkel 2002, 2009, Schreiber 2007). Allerdings stößt die Annahme des Konstruktivismus, dass ein Lernender nur das aufnehmen könnte, wofür er entsprechend seiner Psychostruktur in der Lage wäre, auf deutlichen Widerspruch, da solche

Gegebenheiten positiv verändert, Interessen geweckt und Wissensdefizite behoben werden könnten (Rohlfes 2009: 717). „Jeder halbwegs erfahrene Lehrer weiß, wie oft sich in Schülerhirnen vieles ganz anders darstellt, als es der Unterrichtende intendiert hat“ (ibid.). Rohlfes fährt fort, dass es jedoch bei gegenseitigem Bemühen genügend Feedback gebe, um „schiefe Perzeptionen zu korrigieren“.

Die Schüleräußerungen der bilingualen und monolingualen Geschichtsklassen der Klassenstufen sechs, acht, neun und zehn für die hier vorliegende Untersuchung wurden anhand von Videoaufnahmen analysiert und mit den eingangs dargestellten theoretischen Grundlagen verglichen (vgl. Kap. 2.3, Kap. 5 dieser Arbeit). Alle Videodaten wurden mithilfe des Computerprogramms Maxqda interpretiert (vgl. Kuckartz 2010). Methodisch orientiert sich diese Studie an *Grounded Theory*, *Action Research* und den Grundlagen der Delphi-Befragungen (vgl. Bohnsack et al. 2006, Helmke 2005, 2009, Altrichter et al. 2007). Die Schüler äußerten sich außerdem in Gruppen- und Einzelinterviews, die ebenfalls videografiert und analysiert wurden. Die Probanden der Gruppeninterviews wurden nach dem Zufallsprinzip, Einzelinterviews wurden mithilfe von Fragebögen ausgewählt (vgl. auch Kollenrott 2008). Die Meinungen der Lehrkräfte des bilingualen Geschichtsunterrichts wurden ebenfalls durch Fragebögen erforscht, deren Ergebnisse dargestellt werden und zur Triangulation dienen. Die Teilnahme der Probanden an den beschriebenen Forschungsinstrumenten war freiwillig. Die Ergebnisse der Untersuchungen erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität. Sie ermöglichen jedoch Einsichten über das historische Lernen der Schüler und können der Weiterentwicklung des Faches Geschichte dienen.

Synopse der Untersuchung

Diese Studie ist in neun Kapitel gegliedert. Die Einführung im Kapitel eins nennt die Ziele und Problemfelder, die hier untersucht werden. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Entwicklung und dem gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des bilingualen Geschichtsunterrichts. Dieser Art

des Geschichtsunterrichts kommt eine besondere Stellung zu, denn er war der erste fremdsprachliche Sachfachunterricht und war an politische Zielvorgaben geknüpft. Er sollte die Möglichkeit bieten, eine deutsch-französische Verständigung zu erleichtern und war daher für die Zielsprache Französisch für den Unterricht an Gymnasien konzipiert, wobei methodisch-didaktische Aspekte als nachrangig betrachtet wurden. Des Weiteren werden in dieser Untersuchung die unterschiedlichen Konzepte in der Durchführung und in der didaktischen Diskussion in den Blick genommen. Dem schließt sich eine Erörterung darüber an, wie historisches Lernen im Geschichtsunterricht ermöglicht werden und wie man es im Geschichtsunterricht feststellen kann. Nach der Darstellung der Kriterien, welche im bilingualen Geschichtsunterricht als bedeutend erachtet werden, schließt das zweite Kapitel mit der Erläuterung des Forschungsziels dieser Studie.

Das dritte Kapitel widmet sich dem Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen. Da in der Geschichtswissenschaft seit dem *linguistic turn* der Sprache als Mittel der historischen Darstellung eine wesentliche Rolle zukommt, werden zunächst die Grundlagen in der Geschichtswissenschaft diskutiert. An die Überlegungen zu der Narration in der Geschichte schließen sich Unterkapitel zum Erzählen und der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht in Anlehnung an Barricelli an. Den Abschluss bildet die Analyse der Fremdsprache als Arbeitssprache im bilingualen Geschichtsunterricht, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Diskussion um die Kritik am bilingualen Geschichtsunterricht seitens der Geschichtsdidaktik gelegt wird.

Das vierte Kapitel erläutert die verschiedenen Zugänge zum Verstehen des „Fremden“. Fremdverstehen hat eine bedeutende Stellung innerhalb des historischen Lernens, da dem Lerner bei der Betrachtung von historischen Ereignissen „Fremdes“ begegnet, das außerhalb seines Erfahrungshorizontes liegt. In diesem Kapitel werden mögliche Parallelen zwischen den Begriffen des Fremdverstehens bzw. interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik, beim historischen Lernen und in der bilingualen Geschichtsdidaktik diskutiert. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign innerhalb des wissenschaftstheoretischen Untersuchungsrahmens von *Grounded Theory* und *Action Research* und mit

den speziellen Forschungsmethoden. Im Kapitel sechs werden die videografierten Experimentalstunden in ihrem Verlauf und ihrer Analyse dargestellt. In den Schlussfolgerungen des siebten Kapitels werden die Ergebnisse dieser Studie beschrieben.

2 Der bilinguale deutsch-englische Geschichtsunterricht in Deutschland

2.1 Die Entwicklung im Spannungsfeld zwischen politischen und didaktischen Zielsetzungen

In der Schullandschaft der Bundesrepublik Deutschland führen immer mehr Schulen einen bilingualen Sachfachunterricht in unterschiedlichen Fächern und Formen durch. Bilinguales Lehren und Lernen findet meist in den Sprachen Englisch und Französisch statt. Beschränkte sich das Angebot anfangs auf die Gymnasien, so ist festzustellen, dass auch in zunehmendem Maße an Realschulen, Gesamtschulen und sogar Hauptschulen diese Form von Unterricht erteilt wird (Thürmann 2007, Hollm 2013, Hollm et al. 2013, KMK 2013, Schwab / Keßler / Hollm 2014).

Entsprechend der verschiedenen Anforderungen und Profile der beteiligten Schulen kann auch der bilinguale Unterricht unterschiedlich organisiert werden. Er wird infolgedessen entweder in Zweigen oder in Modulen durchgeführt. Nach wie vor sind hauptsächlich die Fächer Geschichte und Erdkunde in diesem Unterricht vertreten. (Wildhage 2002, Breidbach 2002, Lamsfuß-Schenk 2008, Müller-Schneck 2005, KMK 2013, Hollm et al. 2013).

Die Einführung des bilingualen Sachfachunterrichts in der Bundesrepublik geht auf den deutsch-französischen Elysée-Vertrag von 1963 zurück. Er ist auch unter dem Namen deutsch-französischer Freundschaftsvertrag bekannt (Wildhage 2002: 5, vgl. Defrance / Pfeil 2005). Darin drückten Deutschland und Frankreich den politischen Willen aus, im Zuge eines zusammenwachsenden Europas zu einem besseren gegenseitigen Verständnis zu kommen (vgl. Christ 1991, Europäische Kommission 1995). So wurde festgelegt, die kulturelle Zusammenarbeit beider Staaten zu vertiefen. Organisatorisch manifestierte sich die angestrebte deutsch-französische

Kooperation in Treffen der Außenminister, Vertreter der Botschaften, der Konsulate und der entsprechenden Beamten. (vgl. Elysée-Vertrag online: 1). Diesem Auftrag sollte unter anderem dadurch entsprochen werden, dass mehr Fremdsprachenkenntnisse gefördert wurden, welche gegenseitiges Verstehen begünstigen sollten. Friedenspolitik war das erklärte Ziel der Sprachenpolitik (Christ, Herbert 1995: 70, Christ, Ingeborg 2006: 85). Neben fremdsprachlichem Lernen wurden sachfachbezogenes Lehren und Lernen in einer Fremdsprache angestrebt. Laut Helbig bietet dafür der bilinguale Sachfachunterricht eine Erfolg versprechende Möglichkeit (Helbig 2001: 1, vgl. Müller-Schneck 2005: 15). In diesem Zusammenhang stellt Christ fest, dass gleichzeitiges fremdsprachliches Lernen verbunden mit sachfachlichem besonders günstig ist, um bei Lernern Fremdverstehensprozesse für andere Kulturen zu fördern (Christ, Herbert 2000: 79, vgl. Wildhage 2002: 5, Hallet 2005: 3).

Bilingualer Sachfachunterricht wird im Text des Elysée-Vertrags nicht *expressis verbis* aufgeführt, lässt sich jedoch aus den weiteren Vereinbarungen über Erziehungs- und Jugendfragen unter dem Aspekt der Begegnung von Jugendlichen und des Sprachenlernens ableiten. Absatz 1a stellt dazu fest: „Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt.“

Um die gewünschte Völkerverständigung zu verbessern, wurden auf deutscher Seite auch die Länderregierungen einbezogen, da Bildungspolitik aufgrund des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland im Hoheitsbereich der Länder liegt. Infolge dieser politischen Vorgaben wurde 1969 in Baden-Württemberg der erste deutsch-französische Zug am Hegau-Gymnasium in Singen eingerichtet (Lamsfuß-Schenk 2007: 13). Hierbei stellte Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland das erste Unterrichtsfach dar, welches bilingual und zwar auf Deutsch und Französisch unterrichtet wurde (Woitd 2010, Hollm et al. 2013: 7). Da Französischunterricht vorwiegend an Gymnasien stattfand, war die gewählte Form des bilingualen Unterrichts für Gymnasien geeignet und auch dafür konzipiert.

Seit dem Vertrag von Maastricht löste Englisch zunehmend Französisch als die am häufigsten gewählte Fremdsprache für den bilingualen

Sachfachunterricht ab (Breidbach 2013: 13). Politisch motivierte Richtungsentscheidungen legten die Grundlagen dafür, ob Französisch oder Englisch als Arbeitssprache für den bilingualen Sachfachunterricht vorgezogen wurde. Sie beeinflussten wiederum die didaktischen Präferenzen hinsichtlich der verwendeten Arbeitssprachen. 1989 vertrat Mäsch die Ansicht, bilingualer Unterricht wäre ein gymnasiales Angebot, um die politische und verwaltungstechnische Entwicklung der europäischen Einigung zu erleichtern (vgl. Mäsch 1989). In derselben Tradition, insbesondere der deutsch-französischen Verständigung, sieht sich auch Christ (2000), wenn er Französisch als Arbeitssprache für den bilingualen Geschichtsunterricht untersucht.

Die Argumentation, dass Englisch als Arbeitssprache im bilingualen Unterricht vorzuziehen wäre, wird hingegen mit der Verbreitung der englischen Sprache als *Lingua franca* der internationalen Verständigung begründet (vgl. dazu Gajo 2007, Zydatiś 2007, Bonnet / Breidbach / Hallet 2009, Vollmer 2009). Die politischen Grundlagen für Englisch als Arbeitssprache wurden auch im Hamburger Abkommen von 1964 gelegt, in dem die Kultusministerkonferenz entschied, „Englisch für alle Schüler und Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen verbindlich zu machen“ (Breidbach 2013: 12, vgl. Hamburger Abkommen online: § 9).

Laut Breidbach (2013: 12f.) sind die politischen Kontexte für die jeweiligen Entscheidungen noch wenig erforscht. Politische Vorgaben sieht Breidbach auch in den Auslegungen des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages in den darauffolgenden Jahren. Das Ziel der Völkerverständigung beurteilt er „als moralisch aufgeladenes Leitmotiv von Bilinguaalem Unterricht“ (Breidbach 2013: 12). Folgt man Breidbachs Argumentation, dann könnte man schlussfolgern, dass im bilingualen Geschichtsunterricht die Gefahr bestünde, Geschichte zu instrumentalisieren. Unter dem Primat einer gewünschten Völkerverständigung könnten die Auswahl der Themen und deren Behandlung eingeschränkt werden, da vor allem geschichtliche Inhalte, welche der Völkerverständigung abträglich sein könnten, nicht zur Sprache kommen würden. Dies könnte weder dem zutreffenden Verständnis des fremden Volkes noch einer wissenschaftlichen Geschichtsschreibung dienen. Das Verstehen der Alterität eines anderen Volkes sollte einer politischen Forderung nach

einer politischen Verständigung vorausgehen. Wildhage (2002: 5) führt dazu aus, dass durch bilingualen Lehren und Lernen im Fach Geschichte die spezifisch deutsche Sichtweise auf ein historisches Phänomen durch die Perspektive des Partnerlandes erweitert und dadurch auch geschärft würde. Das Verstehen bedeute jedoch nicht ein totales „Sich-Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm schwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz.“

Zusammenfassend lässt sich in Anlehnung an Breidbach (2002: 11) sagen, dass die Einführung des bilingualen Sachfachunterrichts zu „den bedeutsamsten Veränderungen im deutschen Schulsystem innerhalb der vergangenen Jahre, ja vielleicht sogar der letzten Jahrzehnte“ führte. Laut Thürmann ist hierbei ein Aspekt besonders relevant: Die Sachfachdidaktiken müssen sich verstärkt mit den bilingualen Inhalten und Methoden auch anderer Schulformen als denen des Gymnasiums auseinandersetzen, da die Schülerschaft insgesamt heterogener wird und bilingualer Unterricht an anderen Schularten von den Sachfachdidaktiken eine Berücksichtigung dieser Entwicklung fordert (vgl. Thürmann 2007: 110ff., Schwab / Keßler / Holm 2014).

Konzepte des bilingualen Unterrichts

Es gibt eine Vielfalt von Begrifflichkeiten für den bilingualen Sachfachunterricht. Darin drücken sich auch unterschiedliche Konzepte aus, welche diesem Unterricht zugrunde liegen (vgl. Mehisto et al. 2009, Keßler / Schlemminger 2013). In Deutschland wird bilingualer Sachfachunterricht als Lehren und Lernen in Deutsch und einer Fremdsprache begriffen. Die Fremdsprache wird in der Institution Schule gelehrt und ist die Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht (Breidbach 2013). Im englischen Sprachraum wird der Begriff CLIL verwendet: *Content and Language Integrated Learning*. Mehisto et al. verweisen ebenfalls auf unterschiedliche Konzepte, welche einem CLIL-Unterricht zugrunde liegen können. So beschreiben die Autoren CLIL folgendermaßen:

„[...] CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches e.g. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes. What is new about

CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches.” (Mehisto et al. 2009: 12).

Zu beachten ist in jedem Fall, dass dieser Unterricht ein breites Spektrum von unterschiedlichen Schulfächern, Anteilen der Fremdsprache im Unterricht, zeitlichem Umfang und Organisationsformen beinhaltet (vgl. Hallet 2005: 2, 12). Er kann in bilingualen Zügen oder modulartig organisiert sein. So erklärt sich Vollmers Urteil: „Es gibt kein einheitliches Konzept von Bilinguaem Unterricht, nicht in Deutschland und erst recht nicht in Europa“ (Vollmer 2013: 124, vgl. dazu Diehr 2012, Breidbach 2013, Keßler / Schlemminger 2013).

Im französischen Sprachraum bezeichnet man diese Unterrichtspraxis mit dem Akronym ÉMILE, d. h. *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*. Mit den vielfältigen Bezeichnungen des Sachfachunterrichts in einer Fremdsprache setzen sich Keßler und Schlemminger auseinander (2013) und sprechen dabei von einem „Babylonischen Sprachengewirr“, da der Begriff „ ‚bilingual‘ / ‚zweisprachig‘ semantisch nicht sehr präzise und teilweise irreführend ist“ (dies. S. 15ff.). So legt die Bezeichnung „bilingual“ nicht eindeutig fest, inwieweit die Schüler zweisprachig sind, ob die zweite Sprache für die Schüler die erste Fremdsprache darstellt oder ob der Unterricht grundsätzlich in zwei Sprachen stattfindet. Keßler / Schlemminger ziehen deswegen den Begriff „Sachfachunterricht in der Fremdsprache“ oder „Sachfachunterricht in der Zielsprache“ vor.

Aspekte des bilingualen Sachfachunterrichts in der Fremdsprachendidaktik und den Lern- und Bildungsanforderungen

Bilingualer Sachfachunterricht hat sich in weiten Teilen der Schullandschaft eingebürgert (vgl. Hallet 2005: 2, Lamsfuß-Schenk 2007: 11, Doff 2010: 12, Schwab 2013). Er wird auch von Eltern- und Schülerseite gut aufgenommen (Schröder 2010, Dallinger 2013). Die Anfangsphase des bilingualen Unterrichts war von der Praxis geprägt (Thürmann / Otten 1992, Zydatið 2002, Wildhage 2002: 5, Thürmann 2007, Viebrock 2010, Doff 2010, Breidbach 2013). Dieser *bottom-up approach* speiste die Fragestellungen für die Forschung (Doff 2010: 11).

Die positiven Auswirkungen von bilinguaem Sachfachunterricht auf den Fremdsprachenerwerb sind unbestritten (vgl. Wode 1996, Vollmer 2000, Bredenbröcker 2000, Daniel 2001, Schrandt 2003, Klieme 2006, Abendroth-Timmer 2007, Zydatiö 2007a, DESI-Konsortium 2008, Nold et al. 2008, Lohmann 2009, Bonnet / Breidbach 2013, Schwab et al. 2014). Breidbach weist darauf hin, dass der bilinguale Unterricht auch deshalb seitens der Fremdsprachenpädagogik Zuspruch fand, da er die Fremdsprachendidaktik aus ihrem Dilemma erlösen sollte. Laut Breidbach argumentierten Vertreter des bilingualen Unterrichts folgendermaßen: Seit der Nachkriegszeit wäre der Fremdsprachenunterricht eher am Lehren philologischer Erscheinungen orientiert gewesen. Zudem hätten die angewandten strukturalistischen Unterrichtskonzepte, wie audio-linguale oder audio-visuelle Methoden, das Sprachgeschehen gefährdet, denn die Sprachvermittlung im Unterricht habe sich stärker am Erlernen der Sprachstrukturen als an den Inhalten ausgerichtet, die durch Sprache ausgedrückt werden sollten. Vor allem die Darstellung politischer Zusammenhänge in den Zielländern würde dadurch vernachlässigt werden.

Dem gegenüber wurde seit den späten 1990er Jahren der bilinguale Unterricht zu dem Idealtyp des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erklärt, welcher sich an authentischen Kommunikationsanlässen ausrichte. Im bilingualen Unterricht ist die Sprache nicht Gegenstand des Unterrichts, sondern dient als Kommunikationsmedium (Breidbach 2013: 14ff.). „In den späten 1990er Jahren wird Bilingualer Unterricht zudem in die Kontroverse um das Scheitern der kommunikativen Wende einbezogen.“ (Breidbach 2013: 14). Die kommunikative Wende seit den späten 1960 und frühen 1970 Jahren leitete einen weitreichenden Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik ein: Die strukturalistisch-behavioristische Ausrichtung wurde von der Ansicht abgelöst, den Gebrauch der Fremdsprache in pragmatischen, sozialen Kontexten zu betrachten und die dafür notwendigen Sprachinventare an Sprechakten und Notionen des Sprachgebrauchs auszurichten (Piepho 1974, Pelz 1977, Widdowson 1979, Edelhoff 1978, Legutke 2003, Haß 2009: 19). Teilbereiche, welche für *communicative competence* gefordert wurden, betrafen grammatische Kompetenz,

Diskurskompetenz, soziokulturelle und strategische Kompetenz (Savignon 2013: 17, Haß 2009: 19). So urteilt Haß:

„Mit der Ausrichtung an komplexen Kompetenzen nimmt man auch Abschied von einem rein fertigungsorientierten Fremdsprachenunterricht, der das Einüben sprachlicher Redemittel fokussiert, so wie in der audiolinguale Methode. Nur so kann den Lernenden geholfen werden, die verschiedenen Fertigkeiten zu integrieren, also Sprache in realen Kontexten anzuwenden und sich auf die Kommunikationspartner und die Kommunikationssituationen einzustellen.“ (Haß 2009: 19).

Jedoch werden auch die bisherigen kommunikativen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts kontrovers diskutiert und teilweise auch als gescheitert betrachtet (Savignon 2007, Breidbach 2013: 14ff.).

Ebenfalls relevant für die positive Einschätzung des bilingualen Unterrichts seitens der Fremdsprachendidaktik ist der Paradigmenwechsel von „Instruktivismus zu einer konstruktivistischen Position“ (Timm 2005: 9), welcher dazu führt, das Imitieren der Fremdsprache beim Spracherwerb zu vernachlässigen. Stattdessen wird der selbstständigen Wissenskonstruktion der Schüler beim Umgang mit sprachlichem Material ein höherer Wert beigemessen (Wolff 1994, Timm 1996, 2005). Unter anderem lassen sich dazu auführen: *rich learning environment*, welches im bilingualen Sachfachunterricht durch motivierende Inhalte verbunden mit ansprechenden Texten und anderen Materialien den Schülern die Möglichkeit gibt, sich in „rezeptiven, produktiven und interaktiven Tätigkeiten“ damit auseinanderzusetzen (vgl. hier und im Folgenden Timm 2005: 10). Des Weiteren verlangt die Englischdidaktik einen *comprehensible input*, welcher inhaltliche und sprachliche Verstehensprozesse von den Schülern fordert. Das Kriterium *meaningful interaction*, welches Timm als notwendig für einen prozessorientierten Englischunterricht aufführt, wird ebenfalls im bilingualen Sachfachunterricht bedeutend. Schüler werden zum Verstehenwollen der Inhalte herausgefordert. Als Folge davon werden sie zu eigener Sprachproduktion veranlasst. Das umfasst einen Gedankenprozess und seine damit verbundenen Äußerungen, die als *negotiation of meaning* beschrieben werden. Sprachliche und inhaltliche Unklarheiten werden dabei im Unterrichtsgespräch diskutiert, damit Verstehen ermöglicht wird. Auch bei der weiteren Forderung des *comprehensible output* erfüllt der bilinguale Unterricht die Bedingungen der Fremdsprachendidaktik. Die Schüler müssen die

unterrichteten Inhalte verstehen, wenn sie sich selbst dazu äußern. *Last, but not least*, wird die Forderung *training of learning strategies* genannt:

„Der Unterricht schafft Voraussetzungen und gibt explizite Hilfen für die Entfaltung jeweils eigener Lernwege. Dazu initiiert und fördert er individuelle Strategien des Sprachgebrauchs und des Sprachlernens sowie auf bestimmte Lern(er)typen abgestimmte Lerntechniken, die die Aufnahme und das Behalten neuen Lernstoffes erleichtern.“ (Timm 2005: 10).

Im Unterricht werden die Schüler angehalten, eigene Denkstrategien zu suchen. Damit wird das Ziel eines autonomen Lerners angestrebt, welches Wolff (1996) als dem bilingualen Sachfachunterricht immanent zuschreibt. Außerdem hebt Wolff seine Auffassung hervor, dass der bilinguale Sachfachunterricht für Lern- und Arbeitstechniken mehr Möglichkeiten bietet als der herkömmliche Fremdsprachenunterricht, da er dem Lerner Gelegenheiten gebe, den Lernprozess im Sinne konstruktivistischer Lernpsychologie autonom in eigener Verantwortung zu gestalten. Er führt aus, dass im bilingualen Sachfachunterricht die Lerner die Arbeitstechniken an Realien erfahren. Sie werden in authentischen Lernsituationen der sachfachlichen Arbeit intensiv genützt und dabei leichter transparent. Somit begreift der Lerner den Lernprozess als ein relevantes Lernkonzept, welches er auch in die Sprache einbringen kann. Wolff sieht die Überlegenheit des bilingualen Sachfachunterrichts nicht nur in der *frequency of exposure*, sondern in der größeren Verarbeitungstiefe der semantischen Stimuli, die dann erreicht wird, wenn „der Informationsverarbeiter sich selbst in den Verarbeitungsprozeß einbringt. Dies geschieht aber nur, wenn er wirklich involviert ist, wenn er sich mit dem Lernitem identifiziert“ (ibid.). Laut Wolff biete der bilinguale Sachfachunterricht „bessere Rahmenbedingungen für eine tiefer gehende Verarbeitung“, denn die semantische Durchdringung der Lernitems stehe im Vordergrund. Auch Hallet sieht Vorteile des bilingualen Sachfachunterrichts beim Erwerb der Fremdsprache. Er nimmt diese vor allem in den kognitiven Alltagsdiskursen wahr, welche fremdsprachliche Kulturen und Literaturen betreffen (Hallet 2005: 7, vgl. Otten 2003: 223ff.).

Bonnet und Breidbach stellen die Vorteile des bilingualen Sachfachunterrichts in einen größeren Zusammenhang (Bonnet / Breidbach 2013). So weisen die Autoren auf zunehmende Veränderungen in hochkomplexen Gesellschaften hin,

„[...] die ein hohes Maß an Bildung im eigentlichen Sinn erfordern: Bildung als Fähigkeit, produktiv mit Unsicherheit umzugehen und aus dezentrierenden Fremdheitserfahrungen immer wieder mit neuer Stabilität hervorzugehen, ist sowohl im Sinne beruflicher Qualifikation als auch im Sinne persönlicher Identitätskonstruktionen notwendig. Das Konzept der Bildung stellt daher einen sinnvollen Rahmen für die didaktische Modellierung von Bilinguaalem Unterricht als CLIL dar.“ (Bonnet / Breidbach 2013: 26).

Nach ihrer Auffassung bietet der bilinguale Unterricht eine gute Möglichkeit dafür, die notwendigen Qualifikationen zu erwerben, um in beruflicher und persönlicher Entwicklung diesen Bildungsanforderungen zu genügen.

Des Weiteren kann laut Bonnet und Breidbach der bilinguale Unterricht die Grundlage liefern, damit ein Lerner produktiv mit Fremdheitserfahrungen umgehen kann, sowohl im Beruf als auch in der persönlichen Entwicklung. Als besonders geeignet, um eine Basis dafür zu schaffen, gelten Themen, die im Land der Zielsprache und der Muttersprache eine Rolle spielen und durch ihre verschiedenen Sichtweisen auf Kultur und Gesellschaft den Lernhorizont erweitern.

Jedoch steht Breidbach trotz grundsätzlicher Zustimmung für den bilingualen Unterricht der Themenauswahl aus „den geografischen, historischen oder kulturellen Räumen der Zielsprache“ (Breidbach 2013: 13) kritisch gegenüber, vor allem dann, wenn erwartet wird, dass durch die Konfrontation der Schüler mit diesen Inhalten eine Perspektivenvielfalt entsteht. Davon auszugehen stellt laut Breidbach eine „bildungstheoretische Verknappung“ dar (ibid.). Sprachliches Lernen, Erkenntnisgewinn, Wissenserwerb und Lernprozesse werden nicht automatisch durch die Konfrontation mit Inhalten aus den Zielländern erreicht. Er beklagt vor allem, dass die Praxis mancher bilingualer Modelle auf Vorstellungen beruht, welche die „didaktische Komplexität“ und damit die „theoretischen Zusammenhänge zwischen Sprache, Erkenntnis und Wissen sowie die Struktur fachlicher Lernprozesse“ nicht berücksichtigen (ders. 2013: 15).

Unabhängig von den Vorteilen, die der bilinguale Unterricht bieten kann, übt der Autor grundsätzlich Kritik an der Art und Weise, wie er durchgeführt wird, denn er fährt fort, dass Modelle dieses Unterrichts als vorgebliche Qualitätsverbesserung dargestellt werden, wobei es sich in Wirklichkeit um „verbrämte Sparmaßnahmen im Schulwesen“ handelt. Der bilinguale Unterricht würde dazu benützt, die Ressourcen für den

Fremdsprachenunterricht zu kürzen oder ihn in Teilen zu ersetzen (Breidbach 2013: 13f.).

Auch von Vertretern der Fremdsprachendidaktik wird der bilinguale Sachfachunterricht kritisch gesehen. Der Vorwurf besteht darin, dass dem genuinen Fremdsprachenunterricht dadurch wesentliche Teilgebiete, z. B. Landeskunde oder Geschichte des Ziellandes, vorenthalten würden und damit die Gefahr bestehe, dass er auf den Erwerb grammatischer Grundregeln beschränkt würde (vgl. Decke-Cornill 1999). Auch Dausend et al. (2013) sehen den bilingualen Sachfachunterricht in der Kritik, da nach Darstellung der Autoren der bilinguale Unterricht als konzeptlos empfunden wird. Ein weiterer Kritikpunkt wird von Seiten der Geschichtsdidaktik angeführt, deren Einwände unter dem Vorwurf zusammengefasst werden können, dass der Geschichtsunterricht in einer Fremdsprache die fachlichen Inhalte von Geschichte zugunsten der Fremdsprache vernachlässige (Hasberg 2004a, b, c, 2007, 2009, Barricelli / Schmieder 2007: 2006f., Staschen-Dielmann 2009: 31ff.).

Verbreitung des bilingualen Sachfachunterrichts

Je mehr Fächer in den bilingualen Fächerkanon aufgenommen wurden, desto stärker wuchs das Interesse der Sachfachdidaktiken an diesem Unterricht (vgl. Hallet 2005: 3). Bereits 2002 führte Wildhage dazu aus: „Das Fach Geschichte nimmt im Rahmen dieser Entwicklung eine zentrale Stellung ein.“ (Wildhage 2002: 5). Eine Bilanz von 1997 weist den Anteil von Geschichte am bilingualen Sachfachunterricht von knapp 40 % auf Deutsch-Französisch und etwa 30 % Deutsch-Englisch aus (Thürmann 2000a, Wildhage 2002: 5). Für 2002 schätzte Wildhage auf der Grundlage des KMK-Berichts von 1999 die Zahl der Schulen in der Sekundarstufe, welche bilingualen Unterricht erteilen, auf etwa 400, wobei es sich meist um Gymnasien handelte (Wildhage 2002: 5). Auch 2005 stellten die Gymnasien von den Schulen der Bundesrepublik den größten Teil am Bildungsangebot für den bilingualen Unterricht dar. Schüler besuchen in der Regel ab der fünften Klasse das Gymnasium. Für den Beginn des bilingualen Sachfachlernens stellte Thürmann schon 2000 fest, dass es erfolgreich wäre, fremdsprachliches Sachfachlernen zu Beginn des

Fremdsprachenlernens durchzuführen. Damit könnte auch in der Grundschule mit diesem Unterricht begonnen werden (Thürmann 2000b, Hallet 2005: 2). Laut dem Bericht der KMK vom 17. Oktober 2013 nahm das bilinguale Angebot vor allem mit Englisch als Arbeitssprache auch an Grund-, Real- und Gesamtschulen zu (KMK Bericht 2013: 4). Damit setzte sich die Absicht durch, diesen Unterricht nicht nur besonders leistungsstarken Schülern des Gymnasiums anzubieten. Der bilinguale Sachfachunterricht kann somit als Erfolgsmodell beschrieben werden. Der KMK Bericht führt dazu aus:

„Während bilinguale Unterrichtsangebote zunächst für Gymnasien entwickelt wurden, sind sie nunmehr in zunehmendem Maße auch in Grundschulen, Realschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen und im berufsbildenden Bereich vertreten. In Hauptschulen liegen bislang keine systematischen Erfahrungen mit bilingualen Unterrichtsangeboten vor [...].“ (KMK Bericht 2013:11, für Hauptschulen vgl. dazu Schwab et al. 2014).

Für Realschulen ergibt sich folgendes Bild: Schulversuche zu bilingualem Unterricht, bzw. bilingualen Zügen wurden in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen durchgeführt (vgl. Schulversuche zu bilingualem Unterricht an Realschulen, online). Laut Mitteilungen im Landesbildungsserver Baden-Württemberg gibt es im Schuljahr 2015 / 2016 67 Realschulen mit bilingualen deutsch-englischen Zügen. Für Bayern werden für das Jahr 2014 110 Realschulen und im Folgenden 21 neu aufgenommene Realschulen mit bilingualen Zügen aufgelistet (online: bayern-bilingual.de). In Nordrhein-Westfalen werden für Juni 2015 62 Realschulen mit bilingualen deutsch-englischen Zügen genannt (online: schulministerium.nrw.de). Bilingualer Sachfachunterricht, der außerhalb der bilingualen Züge stattfindet, wurde nicht aufgelistet. Der bilinguale Unterricht hat, wie aus diesen Zahlen ersichtlich wird, für Realschulen eine große Bedeutung. Das Fach Geschichte steht dabei an zweiter Stelle nach Geografie im Kanon der bilingual unterrichteten Fächer (vgl. KMK Bericht 2013).

Zielgruppen

Bedenken treten hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der bilingual unterrichteten Schüler auf, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einmal muss gefragt werden, ob nur sprachlich versierte Schüler dieser Art des Unterrichts folgen können und ob diese positiv selektierten Schüler eine Eignung für das Sachfach

entwickeln. Andererseits gibt es sachfachlich interessierte Schüler, denen anscheinend die geeigneten linguistischen Kompetenzen fehlen. Somit stellt sich die Frage, ob man diesen Schülern gerecht wird, wenn sie bilingual unterrichtet werden.

Mehisto et al. führen hierzu aus:

„Another big misconception surrounding CLIL is, that it is suitable only for the brightest, most academically inclined students. There are several nations from Luxembourg to Singapore that have multilingualism as a nationally established aim and where students undergo their education in several languages.“ (Mehisto et al. 2010: 20).

Demnach ist bilingualer Sachfachunterricht für alle Arten von Schülern geeignet. Lamsfuß-Schenk geht ebenfalls dieser Überlegung nach. Sie fragt, ob die positiv selektierten Schüler im bilingualen deutsch-französischen Zweig des Gymnasiums von sich aus eine höhere Leistungsfähigkeit hätten (Lamsfuß-Schenk 2008: 251).

Dieser Aspekt konnte in ihrer Untersuchung nicht berücksichtigt werden, denn „eine zufällige Zusammensetzung der Probandengruppen ist in einer Untersuchung von authentischer Unterrichtspraxis nicht möglich“ (ibd.). Schwab et al. (2014: 28) kommen zu dem Ergebnis, „dass bilingualer Unterricht auch für leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen umsetzbar ist“. Die Durchführung eines bilingualen Angebots bestimmt auch seine Verbreitung.

Der Bericht der KMK von 2013 führt dazu aus: „Die Verbreitung bilingualer Unterrichtsangebote unterscheidet sich je nach Schulart, Sprachen und Sachfächern“ (KMK Bericht 2013, S. 11). Als Beispiele werden bilinguale Züge, Module, Arbeitsgemeinschaften oder bilingualer Unterricht statt Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II aufgeführt. Die Anforderungen an die entsprechende Schülerschaft sind jedoch nicht hervorgehoben. Allerdings wird festgestellt: „[...] Ziel des bilingualen Unterrichts ist der Aufbau sachfachlicher Kompetenz, die eine fachliche Diskurskompetenz in zwei Sprachen beinhaltet. [...]. Die zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse entsprechen denen im deutschsprachigen Unterricht.“ (ibid.).

Demnach liegen die Innovationen des bilingualen Sachfachunterrichts in der Integration von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktik. Um bilingualen

Unterricht in einem Sachfach durchzuführen, müssen verschiedene Planungsfelder in Betracht gezogen werden (vgl. Breidbach 2002). Institutionelle Vorgaben haben Gesetze, Forschungsergebnisse und bildungspolitische Entscheidungen zu berücksichtigen.

Diese beeinflussen das Lehrpersonal, welches wiederum zu einem wesentlichen Teil als Handlungsträger des bilingualen Unterrichts über die Profile der Schulen und auch über die Durchführung dieses Unterrichts entscheidet. Breidbach (2002: 15) stellt in diesem Zusammenhang die Überlegung an, ob sich in der Durchführung des bilingualen Sachfachunterrichts die persönliche Professionalisierung der Lehrkräfte als ein nachweisbarer Faktor für die Güte des Unterrichts erweisen könnte.

Damit wäre eine wesentliche weitere Zielgruppe angesprochen, nämlich das Lehrpersonal als Handlungsträger des bilingualen Unterrichts. Dallinger spricht die Rolle der Lehrperson für das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts direkt an:

„Die Lehrkraft stellt einen zentralen Aspekt im Angebots-Nutzungs-Modell dar. Nach Helmke nimmt sie auf fünf Ebenen Einfluss auf das Unterrichtsangebot: 1. durch das Professionswissen (z. B. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise, schulpädagogisches und unterrichtsmethodisches Wissen, schultheoretische und bildungssoziologische Kenntnisse); 2. durch die fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenz im konkreten Umgang mit der Klasse; 3. durch individuelle pädagogische Orientierungen und Überzeugungen (z. B. schul- und unterrichtsrelevante Werte, Kompetenzorientierung im Unterricht); 4. durch persönliche Erwartungen und Ziele (z. B. Leistungserwartungen, Einhaltung des Curriculums); sowie 5. durch Engagement, Geduld und Humor.“ (Dallinger 2015: 8).

Auf das Güte Merkmal der Professionalisierung der Lehrkräfte bei der Durchführung des bilingualen Unterrichts könnte auch die Beobachtung aus von Theis aus dem Jahr 2010 zurückzuführen sein, wonach die Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts der Theorie weit voraus ist (Theis 2010: 44). Hier schließt diese Arbeit an. Es wird die Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts in einer nicht-gymnasialen Schulform beobachtet und analysiert. Besonderes Augenmerk verdient die Art und Weise, wie Schüler Geschichte lernen. Die bilingualen Geschichtsstunden werden mit Geschichtsstunden verglichen, welche monolingual auf Deutsch gehalten werden. Es wird untersucht werden, ob und wodurch sich Geschichtslernen in der Fremdsprache Englisch vom Geschichtslernen auf Deutsch unterscheidet. Wie oben erwähnt, ist die Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts nicht

ausreichend theoretisch aufgearbeitet. In dieser Arbeit werden Anschluss und Ergänzungen an geschichtsdidaktische Überlegungen gesucht. Daher werden im Folgenden geschichtsdidaktische Prinzipien, welche sich mit Geschichtslernen befassen, dargestellt.

2.2 Der Stand der Forschung zur Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Faches Geschichte

Was ist „Geschichtslernen“? - Einbettung in die geschichtsdidaktische Diskussion

Da in dieser Untersuchung Geschichtslernen einen zentralen Ort einnimmt, soll hier auf die Diskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik eingegangen werden. Fragen, welche zu Denkvorgängen, Verstehensprozessen und Grenzen der theoretischen Positionen entstehen, werden aufgezeigt. Daraufhin wird der Versuch unternommen, ein idealtypisches Stufenmodell des historischen Lernens vorzustellen. Sowohl die Ergebnisse der Geschichtsdidaktik als auch das erwähnte Stufenmodell haben im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung die Aufgabe, mögliche Kriterien zur Beurteilung von historischem Lernen zur Verfügung zu stellen, welche im Verlauf der Analysen auch für die Codierungen zur Interpretation der Schüleräußerungen herangezogen oder verworfen werden können (vgl. Kap. 5 dieser Arbeit).

In der Geschichtsdidaktik ist der Begriff des „historischen Lernens“ und „historischen Denkens“ sehr facettenreich (vgl. Körber / Borries 2008: 295). Zudem gibt es keine klaren Kriterien, welche beschreiben, was, wie und mit welchem Ziel Geschichte gelernt werden soll (vgl. Borries 2008: 20ff.). Pandel beschreibt historisches Lernen wie folgt:

„Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen. Es ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2500 Jahre alt ist und sich durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat.“ (Pandel 2006: 126).

Als Ziel von Geschichtslernen gilt Geschichtsbewusstsein, das in einem hermeneutischen Prozess ständig reflektiert und neu begründet wird. Geistige

Operationen, die das lernende Individuum dafür zu leisten hat, sind unter anderem Analyse, Sachurteil und Wertung (vgl. Jeismann 1980).

Die Diskussion um „Geschichtsbewusstsein“ als Ziel der Vermittlung und Rezeption von Geschichte ist seit etwa 1970 bestimmend für die Geschichtsdidaktik (vgl. Pandel 1997, Sauer 2005, Rüsen 2008, Borries 2008). Dieses Ziel ergibt sich nicht ausschließlich aus dem historischen Lernen in der Institution Schule, sondern wird auch durch außerschulische Ereignisse beeinflusst.

„Historisches Lernen“, „Historisches Denken“, „Geschichtslernen“ oder „Historische Orientierung“ sind unterschiedliche hermeneutische Kategorien, die beschreiben, wie das lernende Subjekt mit dem Lernen von Geschichte verfahren soll oder kann. Rüsen (2008: 41) bemerkt kritisch dazu, dass diese Operationen nicht genuin geschichtlich sind und sie ihren geschichtlichen Charakter erst dadurch erhalten, dass sie sich mit Geschichte befassen, denn „Geschichte“ liegt nicht „fix und fertig“ da, sondern wird im Wechselspiel zwischen Ereignis und Subjekt erst geschaffen. Er legt besonderen Wert auf die hermeneutische Wechselbeziehung zwischen geschichtlichem Sachverhalt und deutender Verwendung durch das Subjekt beim Lernen von Geschichte. In diesem Prozess „erschafft das Individuum durch seine Interpretationen und perspektivische Betrachtungsweise Geschichte mit“ (Rüsen 2008: 62).

Das trifft laut Koselleck (2000: 116) insbesondere für die Historiker selbst zu: „Die Geschichte einer Periode schreiben, heißt Aussagen treffen, die in dieser Periode nie gemacht werden konnten.“ In dieser Hinsicht zeigen Schüler beim Geschichtslernen Parallelen zum Historiker, welcher Geschichte erforscht. Geschichte wird zu einem Konstrukt, welches aus multiperspektivischen Sichtweisen und Analysen von teilweise sich widersprechenden Faktoren entsteht. Die Schüler haben somit die Möglichkeit, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Geschichte eine der Rationalität verpflichtete Konstruktion der Vergangenheit ist, welche durch die Interpretation in der Gegenwart entsteht (vgl. Lamsfuß-Schenk 2002c). Auch stellt die sprachliche Benennung von Diskontinuitäten schon eine Form der Rationalisierung dar,

„[...] gerade wenn die ausgesagten oder angesprochenen Sachverhalte oder auch die sprachlich evozierten Sachverhalte durch und durch unrationale sind. Sprachlicher Unsinn läßt sich sprachlich aufdecken. Aber Unsinn, der mithilfe von Sprache aus Motiven und Zwängen herrührt, die sich der Sprache

entziehen, der kann nur durch einen zusätzlichen Übersetzungsvorgang in den
Umkreis rationaler Betrachtung eingeschleust werden.“ (Koselleck 2000: 116).

Dieser Zusammenhang wird auch bei der Analyse von monolingualen und
bilingualen Schüleräußerungen zu betrachten sein, wenn sprachliche
Fertigkeiten der Schüler zum Erzählen Anlass geben könnten. Des Weiteren
wird besondere Sinnbildung über Zeiterfahrung als notwendig erachtet, in der
sich das lernende Subjekt Geschichte aneignet. Allerdings wird es auch
wichtig sein, das lehrende Subjekt in die Gleichung miteinzubeziehen, durch
dessen eigene Perspektive die gelehrte Geschichte gefiltert wird.

Daraus ergibt sich ein weiterer Aspekt für diese Untersuchung, nämlich dass
die Beteiligten des Geschichtslernens in ihren Lehr- und Lernaktivitäten in den
Forschungsprozess eingebunden sind. Hierbei soll nicht in Schüler- und
Lernaktivitäten einerseits und Lehrer- und Lernaktivitäten andererseits
unterschieden, sondern der Tatsache Rechnung getragen werden, dass alle
Beteiligten an Lehr- und Lernprozessen teilnehmen.

Historisches Denken ist eine Orientierungsleistung, die allen Menschen eigen
ist (Körper / Borries 2008: 294) und braucht deshalb auch eine Theorie der
fachspezifischen Lernprozesse, welche in ihrem pädagogischen Kontext zu
sehen sind und sich nicht ausschließlich den „Einsichten der Fachhistoriker“
(Körper / Borries 2008: 294) unterzuordnen hat. Laut Körper und Borries hat
nicht jeder Lernende das Interesse des in Einsamkeit und Freiheit Erkenntnis
suchenden Historikers (ibid.). Daraus kann man folgern, dass Lernende in
verschiedenen Altersstufen auf andere Art und Weise Geschichte lernen und
keineswegs die Arbeitsweisen des Historikers das Ziel im Geschichtsunterricht
sein können. Das historische Lernen ist ein „Vorgang des menschlichen
Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden
und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich
weiterentwickelt.“ (Rüsen 2008: 61). Somit würde ein Lerner seine Vorstellung
von Geschichte in einem Lernprozess ständig mit vorhandenen
Interpretationsschemata abgleichen, wobei zu erwarten ist, dass sich
Kompetenzen für diesen Lernprozess erweitern. Neben individueller
Interpretation ist Geschichtslernen auch davon abhängig, was Lehrende unter
Geschichte verstehen, wie Geschichtsschreibung durchgeführt wird und in
welchen Formen sie in der Institution Schule angeboten wird und allgemein
von der den Lerner umgebenden Geschichtskultur (vgl. Borries 2008: 1 - 8).

Borries identifiziert in diesem Zusammenhang die Kritik: „Die Mehrheit der Lehrerschaft - von der Öffentlichkeit ganz zu schweigen - hat das ‚bloß stoffliche‘ Verständnis von Geschichte nie verlassen“ (Borries 2008: 2). Ebenso wie Rüsen und Pandel sieht Borries historisches Lernen als Gesamtprozess in einem Individuum, das sich die Welt erschließt: „Geschichtslernen‘ ist viel mehr als intellektuelle Erkenntnis, schon gar unendlich mehr als ‚stofflich-thematische Übersicht‘“. (Borries 2008: 14). Er spricht hier die persönlichen Einstellungen der Lernenden an, deren emotionale Gestimmtheit den Lernprozess deutlich beeinflusst. Persönliche Haltungen und Ergebnisse der Sozialisation verhindern oder befördern den Aufbau positiver Lernstrukturen allgemeiner Art und auch die, welche hier unter dem Begriff „historisches Lernen“ diskutiert werden (vgl. dazu Viebrock 2010). Je nach ihrer Weltsicht und Einstellung haben Schüler großes Interesse an Geschichte. Jedoch fehlen oft selbst in der Muttersprache sprachliche Fertigkeiten, um historische Phänomene zu bearbeiten. Borries stellt dazu fest, dass „sehr viele Lernende ihre Geschichts-Schulbücher in einem ganz banalen Sinne beim Lesen nicht verstehen können.“ (Borries 2008: 3). Das mag an den bereits erwähnten sprachlichen Defiziten im Deutschen liegen, an den historischen Inhalten oder an den Methoden, die eingesetzt werden, um Geschichte zu lehren.

Einen weiteren Forschungsbedarf sieht Borries (2008: 13 - 16) darin, dass empirische Befunde über historisches Lernen fehlen. Außerdem sollten internationale Ergebnisse in die Diskussion der deutschen Geschichtsdidaktik verstärkt einfließen. Borries (2008: 17ff.) geht mit dem Unterrichtsfach Geschichte und seiner Erforschung streng ins Gericht. Theoretische Konzeptionen seien durchaus in der Diskussion vorhanden, aber in der Praxis ließen die Ergebnisse des Geschichtslernens zu wünschen übrig. Defizite treten in den Bereichen Faktenübersicht, Schulbuchfassung, Empathie, Fremdverstehen, Moralurteil auf oder es fehlten die Fähigkeiten, einen Wandel wahrzunehmen.

Wenn Schüler diese Mängel zeigen, kann dies nicht allein dem Fach Geschichte angelastet werden. Die Ansprüche an dieses Fach sind gewachsen. Der Paradigmenwechsel von Instruktion zu Konstruktion (vgl. Thürmann 2007: 111, auch für den bilingualen Geschichtsunterricht) oder

mangelnde Umsetzungsstrategien von Theorie in die Praxis führen zur Überfrachtung des Geschichtsunterrichts. Andererseits treffen sie auf eine Schülerschaft, die diesen Ansprüchen offenbar nicht gewachsen ist. Borries stellt dazu fest: „Möglicherweise sind die Lernkapazitäten [der Schülerschaft] aber nicht beliebig ausweitbar, und der Versuch, nicht nur winzigen Eliten unter 10 % des Altersjahrganges - sondern auch der gesamten Bevölkerung - ‚Geschichte‘ elaboriert und reflexiv beizubringen, stößt an Grenzen.“ (Borries 2008: 17).

Man kann ihm entgegenhalten, dass dieses Konzept des Geschichtslernens als elitär aufzufassen sei und es im Bemühen der Lehrenden, Schulbücher und den Vorgaben der Bildungspläne liege, den Unterricht so zu gestalten, dass Geschichtslernen möglich wird. Dieses Dilemma hat eine theoretische und eine praktische Dimension. Für den theoretischen Bereich stellt Zülstorf-Kersting (2012: 11) fest, dass „die Geschichtsdidaktik keine konsistenten und validierten Instrumente zur Beschreibung und Bewertung von Geschichtsunterricht bereit [stellt]“. Damit können auch praktische Innovationen im Unterricht, die vor allem im bilingualen Geschichtsunterricht der Theorie weit voraus sind (vgl. Theis 2010: 44), nicht in das theoretische Blickfeld gelangen. Es fehlt an „teilnehmender empirischer Unterrichtsforschung“ (Zülstorf-Kersting 2012: 11). Bei dem vorher genannten Befund ist die Fragestellung legitim, in welchen Formen Geschichtslernen und Geschichtsunterricht in der Praxis stattfinden, damit das qualitativ hoch einzuschätzende Ziel des Geschichtsbewusstseins und geeignete Formen historischen Lernens von den Schülern erreicht werden können.

Ein idealtypisches Modell zu den Stufen des historischen Lernens

Da in der Geschichtsdidaktik der Begriff des „historischen Lernens“ und „historischen Denkens“ nicht klar umrissen ist (vgl. Körber / Borries 2008: 295, Borries 2008: 20ff.), soll an dieser Stelle ein idealtypisches Modell zum historischen Lernen vorgestellt werden (vgl. S. 22). Historisches Lernen kann sich, wie im Folgenden dargelegt wird, in unterschiedlichen Formen und Niveaustufen zeigen. Das hier vorgestellte Modell ist ein Versuch, in idealtypischer Form historisches Lernen zu beschreiben, damit dies im

Geschichtsunterricht der bilingualen und monolingualen Klassen beobachtbar wird. Gleichzeitig kann es die Grundlage bieten, Kategorien zur Codierung dieses Lernens zu erschließen. Es ist als vorläufige Orientierung zu betrachten und kann sich im Laufe der Untersuchung ändern. Die direkten Lernprozesse, welche beim individuellen Lerner ablaufen, sind dem Betrachter nicht ersichtlich. Sie zeigen sich lediglich in Äußerungen der Schüler, welche verbal oder non-verbal auftreten können. Behaviorismus und der radikale Konstruktivismus (vgl. Glasersfeld 2013) sprechen dabei von Blackbox, da die Verarbeitung von Sinnesreizung im Gehirn „unsichtbar“ bleibt.

Gautschi widmete sich ausführlich den verschiedenen Forschungsrichtungen zum historischen Lernen (Gautschi 2009: 42 - 89). Ausdrücklich erwähnt wird das Kategoriensystem von Mayer / Pandel (1976) und Barricelli / Sauer (2006) (vgl. Gautschi 2010: 89 - 101). Im Wesentlichen stützt das hier dargestellte Stufenmodell auf die Ergebnisse von Gautschi. Er beschreibt die Lernprozesse, die auf die ersten Begegnungen mit der Vergangenheit folgen. Sie werden *idealiter* als Abfolge in verschiedenen Stufen beschrieben: Die Lernenden führen eine „Sachanalyse“ durch, darauf folgt eine Interpretation, in der sie Bezüge zu anderen historischen Phänomenen herstellen und Ursache und Wirkungszusammenhänge erkennen. Daraufhin gewinnen sie ein „historisches Sachurteil“.

In der nächsten Stufe stellen sie aufgrund ihrer persönlichen Gestimmtheit eine Beziehung zwischen sich und dem historischen Gegenstand her. Sie beurteilen individuell und kommen zu einem „Werturteil“, das Modellcharakter haben kann, da es die Möglichkeit bietet, auf andere historische Lernprozesse übertragen zu werden. Die Lernkurve muss nicht notwendigerweise in dieser Form ablaufen. Prozesse des historischen Lernens können auch an unterschiedlichen Stellen dieses Stufenmodells beginnen oder werden vom Individuum initiiert, wenn Interpretationsformen, Analysen und Urteile aufeinanderstoßen (vgl. Gautschi 2009: 43 - 48). Ein Anlass zum historischen Lernen ergibt sich dann, wenn ein Lernender auf Spuren aus der Vergangenheit trifft. Nach Wehler (2006: 7) ist ein Phänomen, ein Sachverhalt oder eine Person dann Gegenstand des historischen Lernens, wenn zeitliche Einordnung, Herrschaftsverhältnisse, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge diskutiert werden.

Laut Gautschi ist jeder Lernende in eine gesellschaftliche und zeitliche Struktur eingebunden. Das Individuum trifft auf Spuren der Vergangenheit und richtet seine Aufmerksamkeit darauf. Da Menschen überall Spuren der Vergangenheit entdecken, ist dies zunächst ein alltäglicher Vorgang. Im Unterricht wird er gezielt gesteuert, da Schülern von den Lehrkräften historische Phänomene gezeigt werden (Gautschi 2009: 42 ff.). Die Lernenden erschließen sich den vergangenen historischen Sachverhalt, wodurch historisches Lernen stattfindet.

Vertreter des Konstruktivismus (Müller-Schneck 2005, Völkel 2014) haben darauf verwiesen, dass nicht alle Lerner bei Betrachtungen desselben Gegenstands des historischen Lernens zu denselben Ergebnissen kommen. Diese Chance des Abweichens bei einer Beurteilung ist konstitutiv für Schule und damit auch für historisches Lernen. „Sonst wird Schule - in bester Absicht - totalitär.“ (Borries 2008: 12). Abweichendes Lernverhalten sollte als Verhaltensalternative möglich sein (Borries: 2008: 12). Demzufolge sollen Schüler durchaus die Gelegenheit haben, einen historischen Gegenstand abweichend von Lehrermeinung oder Meinungen der Mitschüler zu beurteilen, zumal es einem eigenständigen Lernen abträglich wäre, wenn Schüler bei ihren Äußerungen zuerst abwarten würden, bis die im Augenblick relevanten Meinungen anderer feststehen.

Wie kann man „historisches Lernen“, „Verstehensprozesse“ und Geschichtsbewusstsein“ im Geschichtsunterricht feststellen?

Die Frage erhebt sich, wie Geschichtslernen zu erkennen und zu bewerten ist (vgl. Sauer 2004). „Prozess- und Strukturmodelle historischen Denkens, Kompetenzmodelle und Anbahnungen von Bildungsstandards für das Fach Geschichte eignen sich in der Regel nicht für die Anwendung für den alltäglichen Unterricht.“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 36). Um festzustellen, wie im Sachfachunterricht Geschichte gelernt wird, bedarf es demnach eines empirisch erprobten und anerkannten Katalogs über beobachtbare Komponenten des historischen Lernens, der die „Praxisferne der theoretischen Modelle“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 37f.) überwindet. Zu diesem Zweck werden im empirischen Teil dieser Arbeit Schüleräußerungen verschiedener

Klassenstufen in monolinguaem und bilinguaem Geschichtsunterricht beobachtet und analysiert.

Da sich diese Untersuchung mit historischem Lernen im monolingualen und bilingualen Sachfachunterricht Geschichte in der Sekundarstufe I in nicht-gymnasialen Schulformen befasst und hier in besonderer Weise mit der Realschule, ist es von Interesse, dass Zülsdorf-Kersting die These vertritt, dass keine schulartspezifische Geschichtsdidaktik nötig ist, denn erst eine Kausalanalyse von effizienten oder defizitären historischen Denkleistungen werfen Fragen nach schulartspezifischen Aspekten auf. Zülsdorf-Kersting (2010: 38) zufolge ist die Operationalisierung von historischen Denkleistungen schulartübergreifend und daran schließt sich erst die Beurteilung oder Diagnose der Leistungen in den verschiedenen Schularten an.

Geschichtsbewusstsein nimmt in der Geschichtsdidaktik einen sehr hohen Stellenwert ein (Kölbl 2004, Sauer 2005, Rohlfes 2005, Rösen 2008, Heuer 2011, Pandel 2013). Deshalb wird auf mögliche Kriterien, wie dies im Geschichtsunterricht festzustellen ist, in diesem Kapitel besonders eingegangen. Relevant wird der Problemkreis bei der Fragestellung, wie Geschichtsbewusstsein im Zusammenhang mit Geschichtslernen und Verstehen des Fremden im Geschichtsunterricht in Erscheinung treten kann. Dabei sollen Aspekte des monolingualen und bilingualen Geschichtsunterrichts untersucht werden.

Rösen kritisiert die Unklarheit des Begriffs „Geschichtsbewusstsein“ als ein „weite[s] und diffuse[s] Feld“ (Rösen 2008: 71). Dennoch lehnt sich diese Arbeit seiner Definition von Geschichtsbewusstsein an als „Inbegriff der Tätigkeiten des menschlichen Bewusstseins, in denen Vergangenheit gedeutet wird, um Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu erwarten“ (ibid.). Als eine Möglichkeit zur Erforschung von Geschichtsbewusstsein widmete sich Borries autobiografischen Schriften (Borries 2008:17). Seine Folgerungen daraus werden von Kölbl kritisiert (2004: 73). Kölbl verlangt mehr Behutsamkeit bei der Interpretation der Daten, da „gewiss nicht ohne Weiteres davon gesprochen werden [kann], dass es in den ‚Unterschichten‘ kaum ein historisches Bewusstsein gebe.“ (ibid.). Ein bildungsbürgerlicher Begriff von Geschichtsbewusstsein verstellt laut Kölbl den Blick auf möglicherweise andere Formen des Umgangs mit Historie (Kölbl 2004). Kölbls Untersuchung

widerlegt somit die These, dass Jugendliche das geschichtsdidaktische Ziel eines Geschichtsbewusstseins nicht erreichen könnten, vielmehr müsse der Begriff auf einen weiteren Prüfstand gestellt werden, da verschiedene Sinnbildungstypen möglich seien.

In Anlehnung an Völkel (2007) und Zülsdorf-Kersting (2010) wird hier ein Raster vorgestellt, das mögliche englische und deutsche Schüleräußerungen zum historischen Lernen und Denken entsprechenden geschichtsdidaktischen Kategorien, Prinzipien und Methoden zuordnet. Darlegungen der Konzepte des Betrachters im Vorfeld der Analysen dienen dazu, Schüleräußerungen zu verstehen und einzuordnen. Eine Offenheit für mögliche Neuinterpretationen von Schüleräußerungen soll jedoch vorhanden bleiben. Es wird wichtig sein, deren sprachliche Gestaltung zu durchdringen, um die möglichen zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien zu erkennen, die gegebenenfalls zu erweitern oder zu revidieren wären, wenn Schüler im Unterricht weitere Interpretationen finden.

Im Folgenden werden geschichtsdidaktische Konzepte und die dazu passenden möglichen Schüleräußerungen in der Fremdsprache aufgeführt; auf Deutsch gelten Entsprechungen. Das Konzept Sinnbildung könnte man in der Äußerung „nothing changes ... this must change“ erkennen, Reflexivität in „today it is different“, Alterität und Fremdverstehen in „I think it is strange, but OK for these people“, Multiperspektivität in „on the one hand ... on the other hand“, Pluralität in „I don't like this, but I can understand“, Erklären und Verstehen in „because, in order to, consequently“, historisches Werturteil in „OK for the 1600s, they did not know better“, Zeitlichkeit in „at the beginning, during the era of ... later, things have changed“, Realität und Fiktion in „that is Hollywood, the events are real“, Herrschaftsverhältnisse in „chancellor ... people of ... government ... king ... officer against men“, Identitätsbewusstsein in „us versus them“, moralisches Bewusstsein in „it is wrong to ... they were right to ...“, empirische, normative, narrative Trifftigkeit in Äußerungen wie „this text says ... but our book says ... I find these ideas awful ... I can't understand this explanation, can you explain again“. Der späteren Analyse der Schüleräußerungen liegt die Prämisse zugrunde, dass aus ihnen interpretativ abgeleitet werden kann, ob und inwieweit sie Kategorien des historischen Denkens und Lernens beherrschen.

Ebenso wie sich innerhalb dieser Untersuchung Vorstellungen darüber, wie historisches Lernen erfolgt, neu orientieren können, ist das Beobachtungssystem Veränderungen unterworfen. Laut Brede et al. (2010) verläuft diese Entwicklung zyklisch. Es handelt sich um ein hermeneutisches Verfahren, wobei an erster Stelle Beobachtungsaspekte stehen, die deduktiv aus der Literatur gewonnen werden. Sie sollen als Analysehilfe, die auch anderen Beobachtungspersonen zur Interpretation dient, explizit dargestellt werden. Es ist sinnvoll und methodisch nötig, die erste Anwendungsphase an Unterrichtssequenzen (Ankerbeispielen) durchzuführen, die nicht aus der zu untersuchenden Stichprobe stammen. Von besonderer Bedeutung zeigt sich dabei die Tatsache, dass damit mehr oder weniger ausgeschlossen wird, die Beobachtungskriterien nur auf die Unterrichtsbeobachtungen der Studie abzustimmen. Bei der Überprüfung des Beobachtungssystems an den Ankerbeispielen werden Kriterien vertieft, verworfen oder neue aufgenommen.

Modelle zur Beobachtung von historischem Lernen im Geschichtsunterricht

In der geschichtsdidaktischen Forschung werden verschiedene Modelle zur Bewertung und Beobachtung von historischem Lernen im Schulfach Geschichte diskutiert (Mayer / Pandel 1976, modifiziert Mayer 2004, 2005, Hug 1977, Barricelli / Sauer 2006, Sauer 2007, Gautschi 2009, Zülsdorf-Kersting 2010). Diese Kategorienraster beschäftigen sich mit zwei Aspekten: einmal damit, woraus historisches Denken oder Lernen im Unterricht besteht, und zum anderen damit, wie es gelernt wird. Zülsdorf-Kersting beklagt, dass die empirische und theoretische Geschichtsdidaktik keine substantielle Unterstützung dabei leistet, wenn Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen zum Geschichtslernen zu beurteilen sind. Er kritisiert die Wirksamkeit theoretischer Modelle für das alltägliche Unterrichtsgeschehen:

„Prozess- und Strukturmodelle historischen Denkens, Kompetenzmodelle und Anbahnungen von Bildungsstandards für das Fach Geschichte eignen sich in der Regel nicht für die Anwendung auf den alltäglichen Unterricht. Als Kriterium für eine solche ‚Eignung‘ muss die Nähe der Modelle zu den konkreten Schüleräußerungen bzw. Unterrichtsaktivitäten gelten. Es geht konkret um die Frage, ob die Modelle hinreichend differenziert sind, um historische Denkleistungen und die sie rahmenden Unterrichtsprozesse zu beschreiben und zu bewerten. Meines Erachtens sind sie es nicht.“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 36)

Die in den letzten Jahren von der Geschichtsdidaktik entwickelten Kompetenzmodelle (vgl. Körber et al. 2007) können zur Beurteilung von Geschichtsunterricht herangezogen werden, sind allerdings nicht in erster Linie zur Analyse und Beobachtung von Unterricht gedacht oder geeignet (Sauer 2012: 57). Sie beschreiben domänenspezifische Problemlösungsfähigkeiten. Die Performanz eines Schülers lässt Rückschlüsse zu, ob diese Fertigkeiten vorhanden sind. Jedoch können Schüler Aussagen, die auf historische Kompetenzen schließen lassen, zum Zeitpunkt der Beobachtung möglicherweise nicht zeigen. Damit wird dieser Zugang zum beobachtbaren historischen Lernen bei Schülerleistungen obsolet.

Für Zülsdorf-Kersting (2010) stellt sich die grundsätzliche Frage, auf welcher Basis Geschichtslehrer ihren Unterricht planen, durchführen und reflektieren sollen. Diese Fragestellung ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da hier durch empirische Unterrichtsbeobachtung und Analyse erforscht werden soll, wie Schüler im direkten Unterrichtsgeschehen Geschichte lernen, sowohl im monolingualen deutschen als auch im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht.

Des Weiteren ist beachtenswert, dass Zülsdorf-Kersting seine Kriterien auf nicht-gymnasialen Geschichtsunterricht anwendet (vgl. Schwab et al. 2014), da sich auch die hier vorgelegte Forschungsarbeit ebenfalls mit nicht-gymnasialem Geschichtsunterricht befasst. Allerdings richtet sich das Forschungsinteresse nicht in erster Linie auf die Bewertung von Geschichtsunterricht, sondern dient der Analyse von Schülerleistungen, an denen ersichtlich wird, wie Schüler Geschichte lernen. Zülsdorf-Kersting stellt für den Geschichtsunterricht an den Hauptschulen einen besonderen Handlungsbedarf fest, kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung durchzuführen, da in manchen Bundesländern die Zusammenführung der Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften durchgesetzt wurde und fast keine in allen drei Fächern ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Außerdem wird Geschichte oft fachfremd unterrichtet, wobei erwartet wird, dass in diesen Fällen Lehrer die speziellen Anforderungen durch *learning by doing* erwerben.

Eine weitere Schwachstelle sieht er in den allgemein nachteiligen oft biografisch bedingten Lernsituationen der Schüler (Zülsdorf-Kersting 2010: 38). Daraufhin stellt sich für den Autor die Frage, ob eine schulformspezifische Didaktik erforderlich wäre (ibid.), die er jedoch, wie nachfolgend zitiert, verneint:

„Es braucht keine schulformspezifische Didaktik (und demzufolge auch keine schulformspezifischen Kategorienraster zur Bewertung von Geschichtsunterricht). Es braucht aber differenzierte, d. h. gestufte Maßstäbe zur Bewertung historischer Denkleistungen. Diese Maßstäbe müssen geeignet sein, sehr defizitäre und sehr elaborierte historische Denkakte konkret-operationell zu beschreiben.“ (ibid.)

Die Begriffe „defizitäre“ und „elaborierte historische Denkakte“ erscheinen interpretationsbedürftig. Einerseits könnten historische Denkakte als defizitär erscheinen, da sie sprachlich in ungeeigneter Form dargebracht werden, jedoch beim Lerner komplexe Analysen für diese Äußerungen vorausgehen. Andererseits mögen durch geschmeidige sprachliche Ausdrucksweisen von Schülern historische Denkakte vorgetäuscht und vom Hörer vorschnell als elaboriert begriffen werden. Auf dieses Dilemma des Bewertens oder Interpretierens von Schülerleistungen zum historischen Denken weist Sauer hin (2012: 56), denn gedankliche Prozesse, welche den „Kern des historischen Lernens in der Schule ausmachen (oder ausmachen sollten)“ (Sauer 2012: 56), sind in Tiefenstrukturen verankert, „die oft schwer an beobachtbarem Schülerverhalten festzumachen sind.“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 38).

Das Analyseraster von Mayer / Pandel (1995, modifiziert Maier 2004 und 2005) eröffnete laut Zülsdorf-Kersting (2010: 40f.) die Möglichkeit, konkrete Analysen des Geschichtsunterrichts vorzunehmen. Innerhalb der von Pandel genannten Dimensionen konnte der Geschichtsunterricht klassifiziert werden und zwar in folgender Weise: „Typ 1 ‚Historisch‘ bis zur Stoffhuberei, Typ 2 ‚Politisch‘ bis zur Negierung von Geschichte, Typ 3 ‚Lernzielzentriert‘ bis zum Verzicht auf didaktische Begründung, Typ 4 ‚Emanzipatorisch‘ bis zur Indoktrinierung, Typ 5 ‚Medienorientiert‘ bis zur Realitätsflucht“ (ibid.).

Das Kategorienraster von Hug (1977) soll deshalb hier erwähnt werden, da es sich vorwiegend mit den Ausdrucksmöglichkeiten von historischem Denken im Geschichtsunterricht und weniger mit den formal wünschenswerten Kategorien beschäftigt Hug konzentriert sich auf die Art und Weise, wie mentale

Operationen im Unterricht stattfinden, die zeigen, dass historisches Lernen auftritt.

Ein wesentlich neuer Aspekt tritt bei Gautschi (2009) auf, nämlich das Phänomen der Graduierung fachspezifischer Denkopoperationen in unterschiedliche Niveaustufen (vgl. Zülsdorf-Kersting 2010: 43). Ob sich historische Denkleistungen überhaupt in verschiedene Niveaustufen einteilen lassen, ist in der Forschung umstritten (Popp 2009). Ebenso scheint es diskussionswürdig, ob diese in Bildungsstandards umgesetzt werden können. Unstrittig ist, dass Differenzierungen der historischen Operationen notwendig sind, denn allein die Auflistung von domänenspezifischen Merkmalen in einem Raster besagt noch nichts über deren Qualität im Unterrichtsgeschehen (vgl. Zülsdorf-Kersting 2010: 43).

Zülsdorf-Kersting erweitert die bisher bestehenden Modelle um zwei Kategorienraster. Seine Feststellungen berühren Kernpunkte dieser Arbeit und sollen deshalb ausführlicher beschrieben werden (Zülsdorf-Kersting 2010: 44 - 56). Das erste Raster beschreibt historische Denkleistungen und lässt auch eine Stufung zu. Es ist ein Prozess- und Strukturmodell, welches eine Weiterentwicklung des Modells von Weimar und Jeismann und deren Beschreibung des historischen Lernens von „Analyse - Sachurteil - Werturteil“ (Zülsdorf-Kersting. 2010: 46) darstellt. Laut Zülsdorf-Kersting erfolgen Denkleistungen, die historisches Lernen zeigen, in vier Operationen, die als Überbegriffe auch Teiloperationen beinhalten: Bildung bzw. Prüfung einer historischen Frage, Analyse eines Sachverhalts bzw. Prüfung einer Sachverhaltsanalyse, Bildung bzw. Prüfung eines historischen Sachverhalts und Bildung bzw. Prüfung eines historischen Werturteils.

Auf dieser Grundlage und unter Einbeziehung der kompetenztheoretischen Vorstellungen der FUER-Gruppe (Körper et al. 2008) kommt Zülsdorf-Kersting auf folgende Kategorien, in denen historisches Denken fassbar gemacht werden kann: Schülervorstellung, historische Frage, historischer Sachverhalt, historisches Sachurteil, historisches Werturteil und Verfügen über geschichtstheoretisches Wissen. Er betont ausdrücklich, dass die beiden letztgenannten Operationen auch allen andern zugeordnet werden können und auch dort auftauchen. Er fasst sie aber wegen ihrer Bedeutung in zwei

gesonderten Kategorien, die den anderen „querliegen“. (Zülsdorf-Kersting 2010: 47)

Das zweite Raster bezieht sich auf den unmittelbaren geschichtsmethodischen Kontext von Thema, Gegenstand und Unterrichtsprozess. Es ist nicht gestuft und dient der Beschreibung von Geschichtsunterricht. Das zentrale Anliegen besteht darin, historisches Denken in seinen verschiedenen sprachlichen Äußerungen und Niveaustufen zu erkennen und Instrumente dafür zur Verfügung zu stellen. Dabei ist zu beachten, dass historisches Lernen in Kontexten stattfindet, die jedoch nicht als „gut“ oder „defizitär“ zu bezeichnen sind, sondern dem historischen Lernen der Schüler förderlich oder abträglich sind. Dahinter steht die These, dass die Gestaltung von Geschichtsunterricht Einfluss auf historisches Lernen hat.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass der Ertrag des Beitrags von Zülsdorf-Kersting auch darin besteht, ein Kriterienraster für die Beurteilung von historischen Denkoperationen im Geschichtsunterricht vorzulegen, der für unterschiedliche Zielsetzungen von Unterrichtsstunden anwendbar ist, selbst wenn sie erheblich differieren.

Im Folgenden sollen als Grundlage einer bilingualen Didaktik Forschungsergebnisse zum bilingualen Geschichtsunterricht daraufhin untersucht werden, welche Kategorien des historischen Lernens der bilinguale Geschichtsunterricht besonders erfüllen kann. Eine eindeutige Trennung ist nicht immer möglich, da zwischen den genannten Bereichen Interdependenzen auftreten. Die aufgezeigten Kriterien werden durch weitere Ergebnisse, welche in der Forschungsliteratur dargestellt werden, ergänzt.

Grundlagen einer bilingualen Geschichtsdidaktik

Müller-Schneck (2006) leitet aus ihrer Untersuchung Grundlagen für eine bilinguale Geschichtsdidaktik ab. Ihre Forschungen beziehen sich auf den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen. Sie stützt sich auf eine Datenerhebung mittels Fragebögen zu Einstellungen der Lehrkräfte, welche bilingualen Geschichtsunterricht erteilen (für Alltagstheorien bei Erdkundelehrern vgl. Viebrock 2007, Müller-Bittner 2008). Im Mittelpunkt des

Interesses von Müller-Schneck stehen Entwicklung, Organisation, Methoden, Materialien und Rolle der Sprache im bilingualen Geschichtsunterricht. Sie kontrastiert die Resultate der Befragungen mit erkenntnis-, lerntheoretischen und didaktischen Ergebnissen. Sie kommt zu dem Schluss, dass Erkenntnisse des Konstruktivismus in allen Bereichen des bilingualen Geschichtsunterrichts genutzt werden können. „Geschichte lässt sich aus der Sicht des Konstruktivismus als ein individuell oder gesellschaftliches Konstrukt definieren.“ (Müller-Schneck 2006: 285). Davon ausgehend stellt sie fest, dass es keine „in sich geschlossene bilinguale Geschichtsdidaktik geben kann“ (ibid.). Des Weiteren lehnt sie eine übergeordnete Didaktik für den bilingualen Unterricht oder einen eigenständigen Lernbereich für „Fremdsprachliches Sachlernen“ entschieden ab. Stattdessen fordert sie die Entwicklung eines interdisziplinären didaktischen Konzepts für jedes bilinguale Sachfach. Dabei sollen allgemeinpädagogische, fremdsprachliche und geschichtsdidaktische Konzepte und auch erkenntnis-, lerntheoretische und entwicklungspsychologische Ergebnisse berücksichtigt werden (ibid.).

Auch Vollmer (2002: 117f.) fordert eine Integration von Sprach- und Sachfachlernen im bilingualen Unterricht. Das kann jedoch nicht bedeuten, sprachliches Lernen auf Fachtermini zu beschränken, sondern es gehe um „sprachlich-kognitive Prozesse bei der Interpretation von historischem Material“ (Wildhage 2007: 92). Das ist auch eine Bedingung für den geschichtsdidaktischen Status quo. Das bereichernde Element ergibt sich aus der Verwendung der Fremdsprache in der Weise, dass sie eine zusätzliche Reflexionsebene bereitstellt und „das eigentliche didaktische Spezifikum des bilingualen Unterrichts darstellt“ (Wildhage 2007: 89).

Dieses „didaktische Spezifikum des bilingualen Unterrichts“ wurde von der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik nur zögernd wahrgenommen (Staschen-Dielmann 2012: 31). Staschen-Dielmann führt dazu aus, dass die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum bilingualen Geschichtsunterricht von der Geschichtsdidaktik zwar zur Kenntnis genommen, aber zum größten Teil auch sehr kritisch bewertet werden (ibid.). Zunächst ist hervorzuheben, dass die weitaus größte Zahl an rezeptionsmächtigen, empirischen Untersuchungen, welche den bilingualen Geschichtsunterricht betreffen, an Gymnasien stattgefunden haben (Helbig

2001; Lamsfuß-Schenk 2007; Heimes 2011, Staschen-Dielmann 2012, Dallinger 2015). Die Begleitforschung zur Einführung von bilingualen Zügen in der Realschule in Baden-Württemberg ist eine der wenigen (Stand April 2016) welche sich überhaupt mit bilinguaem Unterricht an Realschulen befasst hat (vgl. Hollm et al. 2013). Heimes stellt darüber hinaus fest, dass insgesamt Untersuchungen der Sachfachdidaktiken zum bilingualen Lernen spärlich sind (vgl. Heimes 2013).

Vor allem die Geschichtsdidaktik hat sich mit dem bilingualen Lehren und Lernen im Fach Geschichte relativ wenig auseinandergesetzt und zudem erst spät, nachdem der bilinguale Geschichtsunterricht schon einige Zeit in der Praxis durchgeführt worden war (vgl. Staschen-Dielmann 2012: 31). Hervorzuheben sind folgende Darstellungen, welche innerhalb der Geschichts- und damit nicht in der Fremdsprachendidaktik erschienen sind. So legte die Zeitschrift *Praxis Geschichte* im Januar 2002 ihren Schwerpunkt auf den bilingualen Geschichtsunterricht. Wildhage setzte sich in dem Basisartikel „Von Verstehen und Verständigung“ mit den Grundlagen des bilingualen Geschichtsunterrichts auseinander (Wildhage 2002: 4 - 11). Weitere Autoren stellten in dieser Zeitschrift Unterrichtsbeispiele in den Arbeitssprachen Englisch und Französisch vor. Ebenfalls 2002 veröffentlichte *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* einen Band zum bilingualen Geschichtsunterricht, in welchem Woidt einen positiven Befund zum bilingualen Lehren und Lernen im Fach Geschichte vorlegte. Die *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* widmete ihren Jahresband 2009 dem Themenschwerpunkt bilingualer Geschichtsunterricht.

Die oben erwähnte geschichtsdidaktische Zurückhaltung bei der theoretischen Aufarbeitung des bilingualen Geschichtsunterrichts mag auch manchen Vertretern der Geschichtsdidaktik geschuldet sein, welche dem bilingualen Geschichtsunterricht kritisch gegenüberstehen. Staschen-Dielmann fasst die Kritikpunkte am bilingualen Geschichtsunterricht folgendermaßen zusammen:

„Im Grunde handele es sich um einen verlängerten Fremdsprachenunterricht, der im Bereich des Sachfachs zu weiterem Substanzverlust führen würde. Mühsam errungene geschichtsdidaktische Zielsetzungen würden vorschnell aufgegeben, die geringe Fremdsprachenkompetenz vieler Schüler erlaube nur beschreibende reproduktive Tätigkeiten, die Beurteilungsebene könne in der Fremdsprache nicht erreicht werden. Der „normale“ Geschichtsunterricht sei viel effektiver und spannender, die Fremdsprache dränge sich wie eine Barriere zwischen die Schüler und die Geschichte. Der problemorientierte

Geschichtsunterricht werde so für ein 'Linsengericht' geopfert.“ (Woigt 2002: 78, zit. Nach Staschen-Dielmann 2012: 31).

Insbesondere Hasberg wirft dem bilingualen Geschichtsunterricht vor, dass historisches Lernen zugunsten des Fremdsprachenlernens an Rang verliere; dass begriffliches Lernen und genaue Fachtermini vernachlässigt würden; dass auch im Zuge des historischen Lernens im monolingualen Geschichtsunterricht selbstverständlich Multiperspektivität und Perspektivenwechsel beachtet würden (Hasberg, 2009).

Theis (2010) erarbeitet zentrale Aspekte des bilingualen Geschichtsunterrichts. Er betont ausdrücklich, dass die Geschichtsdidaktiker dem bilingualen Geschichtsunterricht skeptisch gegenüberstehen (Theis 2010: 32f.). Er führt in seiner Übersicht über die Gründe der Geschichtsdidaktiker, welche zur Abneigung des bilingualen Geschichtsunterrichts führen, Folgendes an: Der Geschichtsunterricht habe nationale Identitäten auszubilden; eine europäische Identität sei ein artifizielles Konstrukt; die Verwendung der Zielsprache sei nur in manchen Phasen des Unterrichts möglich; es würden sachfachliche Defizite auftreten; Bilingualität wäre dem historischen Lernen nicht förderlich (vgl. dazu auch Hasberg 2009).

Zur empirischen Erforschung von „historischem Lernen“, „Geschichtsbewusstsein“ und "Fremdverstehen" werden unterschiedliche Konzepte und Methoden angewendet. Borries (1986) untersucht in Buchform vorliegende Autobiografien, benützt Interviews und deren Auswertung (1988), Befragungen (1990) oder Fragebögen. Die Untersuchung von 1995 stützt sich auf geschlossene Fragen (Borries et al. 1995) als empirische Forschungsinstrumente, womit er Bedingungen und Erscheinungsformen historischer Denkformen und Geschichtsbewusstsein analysiert. Kölbl ergänzt das Erhebungsinstrumentarium durch das Mittel der Gruppengespräche (Kölbl 2004).

Da empirische Untersuchungen zum Geschichtsunterricht für dieses Forschungsvorhaben von Bedeutung sind, wird an dieser Stelle auf Ergebnisse der Forschung von Lamsfuß-Schenk (2008) eingegangen. Sie untersuchte zwei Kohorten, eine bilinguale deutsch-französische und eine muttersprachliche der Klassenstufe neun eines Gymnasiums zum bilingualen bzw. monolingualen Geschichtsunterricht. Die Themen bezogen sich auf die Französische Revolution und die Entdeckung Kanadas durch Jacques Cartier.

Ausgangspunkt war die folgende Hypothese: „Bilingualer Geschichtsunterricht fördert Fremdverstehen wirkungsvoller als einsprachiger, also in der Regel muttersprachlicher Geschichtsunterricht“ (Lamsfuß-Schenk 2008: 75). Das Erhebungsinstrumentarium bestand aus schriftlichen und mündlichen Selbstreflexionen der Schüler und aus Beobachtungen des Unterrichts, wobei auch Fremdbeobachter zurate gezogen wurden. Diese Äußerungen wurden transkribiert und mithilfe der Software atlas-ti codiert und analysiert. Die Analysen waren von den Kriterien, welche Fremdverstehen fördern oder behindern, geleitet z. B. „Empathie“ versus „keine Empathie mit den historisch Handelnden“, „spezifisches Eingehen auf den Fall“ versus „kein spezifisches Eingehen“, „selbstständige Verwendung historisch konkreter und exakter Begriffe“ versus „Verwendung unkonkreter Begriffe“, „Abwägen und Vergleichen“ versus „kein Abwägen und Vergleichen“, „Perspektivenwechsel“ versus „Verharren in der gegenwartsgebundenen Perspektive“, „Konzeptualisierung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“ versus „keine bewusste Differenzierung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“, „detailreiches“ versus „oberflächliches Leseverstehen“, „allgemeine Assoziationen“, „Inferenzen aufgrund gegenwartsgebundenen Vorwissens“ und auch „Vernetzung neuer Informationen mit bekanntem Kontextwissen“ (Lamsfuß-Schenk 2008: 84ff.).

Als besonders relevant für meine Untersuchung erscheinen die folgenden Ergebnisse: Lamsfuß-Schens Ausgangshypothese wurde im Allgemeinen bestätigt. Bilingualer Unterricht bietet für die Förderung von Fremdverstehen eine besonders günstige Lernumgebung und begünstigt außerdem „die vertiefte Elaboration der Unterrichtsgegenstände durch die Schüler“ (Lamsfuß-Schenk 2008: 247). Zu beachten ist dabei, dass Fremdverstehensprozesse komplex und individuell sind, woraus sich weitere Diskussionspunkte ergeben. Die Befunde von Lamsfuß-Schenk decken sich mit denen von Müller-Schneck, die zeigt, dass der bilinguale Geschichtsunterricht besondere Lernmöglichkeiten bietet. Ihre Analyse bezieht sich auf eine Untersuchung deutsch-englischer bilingualer Zweige. Sie wurde 2001 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Müller-Schneck (2005) befragte Geschichtslehrer, die Geschichte an bilingualen deutsch-englischen Zügen in Nordrhein-Westfalen unterrichteten. Als besonderer Vorteil wurde unter anderem genannt: Schüler können die Zusammenhänge im bilingualen deutsch-englischen

Geschichtsunterricht besser begreifen und behalten, Perspektivenwechsel und -erweiterung werden gefördert und im Besonderen wird durch die andere Begrifflichkeit der Fremdsprache eine produktive Erweiterung des kognitiven Bezugsrahmens ermöglicht.

Dallinger legte 2015 eine Dissertation über die Wirksamkeit des bilingualen deutsch-englischen Sachfachunterrichts Geschichte vor. Ihr Forschungsinteresse richtete sich auf mögliche Selektionseffekte und die Rolle der Sprachen. Allerdings bezog sich ihr Untersuchungsfeld ebenfalls auf Klassen des Gymnasiums (achte Klassen). Als wesentliches Ergebnis ihrer Arbeit formuliert Dallinger:

„Bezüglich der Wirksamkeit bilingualen Unterrichts zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen englischen Sprachfähigkeit tendenziell (statistisch jedoch nicht signifikant) sowie hinsichtlich des Hörverstehens stark von dieser Unterrichtsform profitierten. Für die Entwicklung des Sachwissens in Geschichte hingegen konnte kein Effekt des bilingualen Unterrichts festgestellt werden.“ (Dallinger 2015: 174).

Der letztgenannte Untersuchungsbefund bestätigt die Bedenken der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, wenn nach Funktion oder auch nach dem „Mehrwert“ dieses Unterrichts für das Fach Geschichte gefragt wird (Barricelli / Schmieder 2007: 206f., Hasberg 2007: 54, Müller 2014). Diese Überlegungen sind durchaus berechtigt, vor allem wenn man die kritischen Thesen von Borries zum allgemeinen Geschichtsunterricht betrachtet (Borries 2008). Laut Borries scheint sich der Geschichtsunterricht in einer tiefen Sinnkrise zu befinden, deren Lösung zurzeit nur in Teilantworten zu finden ist, z. B. stellt der Autor fest, dass wir weder wissen, unter welchen Bedingungen Geschichte gelernt wird, noch wissen wir, warum oder wie eigentlich Geschichte gelernt werden soll (Borries 2008: S. 17 ff.). Wenn schon der Geschichtsunterricht in der Muttersprache so kritisch betrachtet wird, dann erhebt sich die berechtigte Frage, welchen Vorteil es hätte, diesen mit Schwierigkeiten belasteten Unterricht in einer Fremdsprache als Arbeitssprache durchzuführen.

Sprache und Fremdsprache

Die Erkenntnismöglichkeiten, die dem bilingualen Geschichtsunterricht zugeschrieben werden, basieren auf Wortschatzerwerb, Begrifflichkeiten und

damit verbundene Konnotationen und Zugang zur Geschichtskultur des Ziellandes (vgl. Kuhn 2009: 8ff.).

Wortschatzarbeit ist im bilingualen Geschichtsunterricht immer auch Arbeit an der begrifflichen Klarheit. So wird im Englischen der Terminus „Volk“ in verschiedenen Zusammenhängen mit verschiedenen Begriffen belegt, z. B. *folk*, *nation*, *people(s)*, *populace*, *public*, *commonality* oder *hoi polloi*. Die sprachliche Auseinandersetzung mit diesen fremdsprachlichen Termini wird das historische Lernen insoweit beeinflussen, als die verschiedenen Begriffe andere gesellschaftliche Konzepte und Betrachtungsweisen in den unterschiedlichen Sprachsystemen wiedergeben (vgl. Kosellek 1979, 2006).

Die Hinwendung zur Erforschung der Sprache innerhalb der Geschichtswissenschaft wird als *linguistic turn* bezeichnet (vgl. Goertz 2001: 12f.). Sprache ist „[...] in erster Linie eine Wirklichkeit, in der Erkenntnis entsteht“ und nicht nur ein Medium, in welchem die Forschungsergebnisse dargestellt werden (Goertz 2001: 13). Für die Verwendung der Sprachen im bilingualen Geschichtsunterricht hat dies zur Folge, dass die beiden unterschiedlichen Sprachsysteme - fremdsprachlich und deutsch - neben den inhaltlichen Anforderungen Gegenstand des Unterrichts werden, und zwar nicht in erster Linie in ihrer grammatikalischen Bedeutung, sondern unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontexte, in denen die Begriffe auftreten und Konnotationen, welche sie mit assoziieren.

Blell und Klose (2002: 68) erweitern diese Argumentation, indem sie feststellen, dass Fremdverstehen neben Empathie auch eine fremdsprachlich wertende Urteilskomponente habe. Somit würde durch den Gebrauch der Fremdsprache auch eine andere Weltsicht ermöglicht. In diesem Zusammenhang stellt Völkel fest:

„Das Argumentieren in einer Muttersprache, vor allem, wenn es die einzige Sprache ist, die man beherrscht, begrenzt also sehr wesentlich die eigene Weltanschauung und damit auch Wirklichkeitsauffassung.“ (Völkel 2014: 61).

Der Umkehrschluss erlaubt die Interpretation, dass das Lernen in der Fremdsprache eine Perspektivenerweiterung anbietet. Um ein Beispiel aus der Wortschatzebene zu nehmen, möge hier der Begriff „Ballhauschwur“ dienen, der ein historisches Ereignis aus der Französischen Revolution bezeichnet. „Ball“ hat im Deutschen zwei wesentliche Konnotationen, nämlich „Ball“ wie „Feder- Tennis- oder Fußball“ und „Ball“ wie „Tanzveranstaltung“. Welche

Konnotation bei diesem „Ballhaus“ in Erscheinung tritt, ist im Deutschen zunächst nicht ersichtlich.

Der französische Terminus hingegen ist hier eindeutig; *Jeu de Paume* - ein Ballspiel ähnlich des Federballspiels, das am Hof von Versailles in einer eigenen Sporthalle gespielt wurde. Im Englischen wird für „Ballhausschwur“ *Tennis Court Oath* verwendet. Beide fremdsprachlichen Termini lassen nur eine Denotation zu, nämlich die des „Balls“ wie „Feder- oder Tennisball“. Damit wird in der Fremdsprache dieser Unterschied deutlich und die fremdsprachlichen Begriffe helfen, diesen historischen Vorgang einzuordnen.

Der wichtigste Kritikpunkt am bilingualen Geschichtsunterricht lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In der Fremdsprache mangle es den Schülern an der Ausdrucksfähigkeit. Auf Deutsch hätten sie mehr Möglichkeiten sich verständlich zu machen. Als Folge davon könnten fachliche Schwierigkeiten, Kommunikationsprobleme oder unklare Fachbegriffe auftreten, deren Verwendung in deutschen Kontexten zu anfänglichem Unverständnis beitragen würde (vgl. Hasberg 1995). Daher sei es Heimes zufolge: „[...] nicht überraschend, dass die Verfechter und Forscher des bilingualen Geschichtsunterrichts hauptsächlich in der Fremdsprachendidaktik zu finden sind.“ (Heimes: 2013: 345). Sachfachdidaktische Anforderungen würden somit weniger diskutiert. „So konnten fremdsprachendidaktische Leitkonzepte wie *content-based learning* oder *task-based learning* den Diskurs dominieren.“ (Wildhage / Otten 2007: 25).

Bei der Diskussion des CLIL-Konzepts drängt sich der Gedanke auf, dass der Erwerb der Fremdsprache stärker gewichtet wird als sachfachliche Inhalte. Mehisto et al. sehen die Notwendigkeit für CLIL in größeren fremdsprachlichen Anforderungen:

„The rise of CLIL. By the mid-1990s globalization was placing greater linguistic demands on mainstream education, from the primary level through to institutions of higher education. In Europe today, there is a desire to improve language learning opportunities for all young people in order to increase European cohesion and competitiveness. In Asia, thanks in no small part to the exponential growth of China's economy, interest in improving lingua franca languages such as Mandarin Chinese and English is on the rise. These languages are of essential importance for the economies of several Asian countries.“ (Mehisto et al. 2010: 10).

Aber die Autoren stellen auch fest:

„Language learning is included in content classes (e.g. maths, history, geography computer programming, science, civics, etc.) This means

repackaging information in a manner that facilitates understanding. Charts, diagrams, drawings, hands-on experiments and the drawing out of key concepts and terminology are all common CLIL strategies.” (Mehisto et al. 2010: 11).

Damit wird der Primat des Fremdsprachenerwerbs insofern relativiert, als sachfachliches und methodisches Lernen als gleichrangig gewertet werden. Der bilinguale Unterricht unter dem Primat des Sachfachs findet jedoch auch Gegner aufseiten der Fremdsprachendidaktik, die sich um die Verringerung der Freiheit in der Auswahl der Themen für den Fremdsprachenunterricht sorgen. „Der bilinguale Ansatz beendet die Autonomie fremdsprachlicher Unterrichtsfächer und impliziert deren Auflösung. Der Gewinn der inhaltlichen Verankerung im Sachfach wird bezahlt mit dem Verlust von Gestaltungsfreiräumen.“ (Decke-Cornill 1999: 166). Das Argument, welches häufig erscheint, ist, dass Englischunterricht nicht nur Grammatikunterricht sei und dass, wenn man grammatische Fehler, welche nicht im Englischunterricht auftreten, in der Klasse bearbeitet, motivierende Themen nicht mehr behandeln könne. Somit würde der bilinguale Unterricht auf Kosten motivierender Texte im Englischunterricht durchgeführt werden.

History Skills

Wildhage sieht eine Besonderheit des bilingualen Geschichtsunterrichts bei der Ausbildung von *study skills* bzw. *history skills*. (Wildhage 2007: 91ff.) Sie besteht darin, dass *language functions* der Fremdsprache und historisches Methodenrepertoire zusammentreffen. Dieser fachliche, methodische und sprachliche Lernprozess führt zu Lernoperationen, welche für das Fach Geschichte von Vorteil sind. Allerdings erfordert es besondere Unterstützung, wenn Lerner in der Fremdsprache eigene Texte produzieren. Separate Redemittellisten sind wenig hilfreich. Stattdessen bietet es sich an, die sprachliche Unterstützung in Aufgabenapparate und Materialien zu integrieren. Heimes (2011) besonderes Interesse gilt den *history skills* im bilingualen Geschichtsunterricht in Verbindung mit Modellen des Wissenserwerbs und der Rolle der Sprache, sowohl der Muttersprache Deutsch als auch der Fremdsprache Englisch. Aus Schülersicht werden *history skills*, *input* und *output* des Geschichtsunterrichts sowie *scaffolding*, *code-switching* und

language learner identity erforscht. Heimes untersucht am Beispiel des bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterrichts Zusammenhänge zwischen psycholinguistischen und soziokulturellen Theorien. Sein Untersuchungsfeld sind einzelne Oberstufenschüler eines Gymnasiums, wobei er die Erhebungsinstrumente Fragebogen und Schülerinterviews einsetzt. Auch in diesem Fall handelt es sich um positiv selektierte Schüler. Beide Kohorten bestehen aus Schülern der Oberstufe des Gymnasiums. Die bilingualen Schüler besuchen außerdem einen bilingualen Zug.

Heimes kommt zu vielfältigen Ergebnissen, unter anderem dass *history skills* in den Lehrwerken verstärkt geschult werden sollten. Die für die Mittelstufe konzipierten Werke „weisen entscheidende Defizite auf, die sich implizit und explizit in Relation zu den eruierten Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler setzen lassen.“ (Heimes 2011: 174)

Daher zeigen sich auch bei den untersuchten Probanden große Schwierigkeiten bei der Erläuterung der geschichtsmethodisch-sprachlichen Fertigkeiten. Fraglich ist, ob das Reden über Fertigkeiten auch bedeutet, dass man diese Fertigkeiten anwenden kann. Umgekehrt kann gelten, dass z. B. *history skills* angewendet, jedoch nicht beschrieben werden können.

(Text-) Quellenarbeit mit fremdsprachlichen Quellen

Textarbeit gehört zum grundlegenden Methodenrepertoire des Geschichtsunterrichts. Da den schriftlichen Quellen eine große Bedeutung zukommt, wird der Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht hier ein besonderes Kapitel gewidmet. Helbig (2001) erforschte drei neunte Klassen eines Gymnasiums und deren Umgang mit französischen Quellen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Helbig entwickelt einen Bilingualitätsbegriff, der Geschichtsunterricht in beiden Sprachen bedeutet und sich damit der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „bilingual“ als zweisprachig deutlich annähert. Quellenarbeit, wie sie bei Helbig erscheint, erfordert kognitive Denkopoperationen, „bei denen es einer komplexen Versprachlichung der erschlossenen Informationen bedarf.“ (Helbig 2001: 318). Sie sieht auch beim Gebrauch der deutschen Muttersprache die Notwendigkeit, sprachliche Fertigkeiten intensiv zu fördern (ibid.). Daraus

folgert sie, Bilingualität in der engen Wortbedeutung von Zweisprachigkeit zu verwenden. Der bilinguale Geschichts- oder auch Fachunterricht sollte sich nicht zu einem einsprachigen Unterricht in der Fremdsprache entwickeln. Helbig's Prinzip der Zweisprachigkeit verlangt in verschiedenen Phasen des Unterrichts den Einsatz von Mutter- und Fremdsprache. Bei Aufgaben, die komplexe inhaltliche Transferleistungen oder Versprachlichungen verlangen, will sie ausdrücklich Deutsch als Arbeitssprache zulassen (Helbig 2001: 318). In Anbetracht der Tatsache, dass die Muttersprache bei Verstehensprozessen eine wesentliche Rolle spielt, sieht sie auch einen erhöhten Bedarf beim fachsprachlichen Lernen im Deutschen (Helbig 2001: 319). Texterschließungsstrategien sollten daher auch im monolingualen Geschichtsunterricht geübt werden. Darüber hinaus sind sie in weiteren Unterrichtsfächern zu verankern. In diesem Punkt treffen sich Helbig's Vorschläge mit den Vorstellungen von *language across the curriculum*, welche Thürmann 2007 äußert. Staschen-Dielmann (2012: 33) würde zusätzlich zu Texterschließungsstrategien auch textproduktive Vorgehensweisen begrüßen. Unbestritten wird dem bilingualen Geschichtsunterricht zuerkannt, dass Quellenanalysen in der Fremdsprache einen Zugewinn für den Geschichtsunterricht bedeuten. „Im bilingualen Unterricht kann es besser als im rein muttersprachlichen gelingen, für die grundsätzliche Fremdheit der Sprache der Quellen zu sensibilisieren“ (Kuhn 2009: 8). Die Quellen werden im bilingualen Geschichtsunterricht von den Schülern als authentisch erfahren; sie entwickeln ein höheres Verständnis für die Perspektivität in den Darstellungen; ihre Methodenkompetenz ist im Vergleich besser ausgebildet und besonders auffallend sind die „Konstruktionsprozesse, zu denen die Schüler angeregt wurden“ (ibid.).

Dieser Umstand kann in einem Beispiel verdeutlicht werden. So kommt Lamsfuß-Schenk (hier und im folgenden Lamsfuß-Schenk 2002a) in ihrer Untersuchung zur Quelleninterpretation des Manifests des Herzogs von Braunschweig vom 25. Juli 1792 zu dem Ergebnis, dass die bilingualen Schüler ein besseres Textverständnis als die monolingualen zeigen, da die Fremdsprache den bilingualen Lernern als Hürde erscheint, die zuallererst eine genaue sprachliche und inhaltliche Quellenlektüre verlangt. Damit kann Geschichte besser verstanden werden. Laut Lamsfuß-Schenk ist bei der

Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht für Schüler wesentlich, dass sie eine realistische Erwartungshaltung gegenüber der Quelle entwickeln und dadurch in stärkerem Maße bereit sind, sich auf die Besonderheiten des Textes einzustellen. Als realistisch ist die Erwartungshaltung zu kennzeichnen, da die bilingualen Lerner Schwierigkeiten in der Begrifflichkeit erwarten. Im Vergleich zu deutschen Quellen nehmen sie Sprache und Inhalt nicht als einfach oder gegeben hin.

Voraussetzung dafür ist eine veränderte positive mentale Einstellung zum historischen Inhalt. Die bilingualen Lerner setzen ihr Vorwissen und Sprachwissen gezielt zur Textanalyse ein. Diese Wissensbereiche beruhen auf Erfahrungen der Gegenwart und führen zu Fehlinterpretationen, wenn sie ungeprüft auf die Vergangenheit übertragen werden. Bilinguale Schüler werden vermehrt versuchen, intratextuelle Bezüge zu finden und vermeiden, dem zu bearbeitenden Text gegenwartsgeleitete Bedeutungen zu verleihen (vgl. Lamsfuß-Schenk 2001a: 201). Die (Text-) Quelle ist das einzig wirklich Historische, welches den Lernern begegnet, wobei ihre sprachliche Analysen der rückblickenden Rekonstruktion entstammen. Je bewusster die bilingualen Lerner die fremdsprachliche Quelle analysieren und über den Analyseprozess reflektieren, desto mehr Geschichts-, Zeit- und Historizitätsbewusstsein entwickeln sie (vgl. Pandel 1987). In der Versprachlichung der Interpretationsergebnisse findet eine bessere Ausdifferenzierung und eine größere Bewusstheit der historischen Erzählung statt. Gleichzeitig verbessert sich das selbstständige Herstellen von Zusammenhängen und Einordnen historischer Phänomene, deren Überlieferung von der Perspektive des Textautors geprägt ist (Lamsfuß-Schenk 2002: 202ff.). Laut Lamsfuß-Schenk lernen Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht frühzeitig, „dass vieles nur im Zusammenhang einer anderen Kultur als Bezugssystem verstanden werden kann. Der Einbezug der fremden Perspektive wäre also in gewisser Weise immanenter Bestandteil jeder Texterschließung im bilingualen Geschichtsunterricht.“ (Lamsfuß-Schenk 2002b: 116).

Fremdverstehen - interkulturelle Kompetenz

Lamsfuß-Schenk (2008) sieht einen grundsätzlich positiven Zusammenhang zwischen fremdsprachlicher Quellenarbeit und Fremdverstehen. Sie stellt im Rahmen der *Action Research* eine Fallstudie über bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht an zwei Klassen neun eines Gymnasiums mit einem bilingualen Zweig vor. Die Schüler wurden innerhalb eines Beobachtungsrahmens von einem Schuljahr von ihr selbst zu Teilaspekten der Französischen Revolution unterrichtet, davon eine Klasse bilingual auf Französisch und eine andere parallel dazu auf Deutsch mit denselben Inhalten.

Ihr Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung des Fremdverstehens im deutschen oder bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht. Lamsfuß-Schenk kommt durch die Auswertung der erhobenen Unterrichtsdaten, welche sie mit der theoretischen Diskussion des Fremdverstehens kontrastiert, zu dem Ergebnis, dass Fremdverstehen bei den bilingual unterrichteten Schülern in höherem Maße auftritt als bei den monolingual unterrichteten (Lamsfuß-Schenk 2008: 248f.). Das ist nach ihrer Ansicht auf die genauere Textarbeit in der Fremdsprache zurückzuführen. Nach ihrer Einschätzung werden die Quellen von den bilingualen Schülern als authentisch erfahren, sie entwickeln ein höheres Verständnis für die Perspektivität in den Darstellungen, ihre Methodenkompetenz ist im Vergleich besser ausgebildet und besonders auffallend sind die „Konstruktionsprozesse, zu denen die Schüler angeregt wurden“ (ibid.).

Außer den genannten positiven Resultaten erwartet man, dass durch das Kennenlernen des Anderen eine größere Perspektivenvielfalt entstehen wird, aus der sich interkulturelles Lernen und Fremdverstehen entwickeln können (Hallet 1998, Praxis Geschichte 2002, Müller-Schneck 2005, Lamsfuß-Schenk 2002, 2008, Alavi 2004b, Otten / Wildhage 2007, Kollenrott 2008, Körber 2010a, Mehisto 2012, Müller 2014, vgl. Bach 2002: 6, Schubert 2013). Dem bilingualen Geschichtsunterricht kommt dabei besonders die Aufgabe zu, in die Perspektive eines anderen Landes Einblick zu gewinnen, um multiperspektivische Sichtweisen auf ein historisches Phänomen zu erwerben. Dadurch wird neben interkultureller Kompetenz auch Fremdverstehen

ermöglicht. Fremdverstehen hat für den Geschichtsunterricht zwei Zielrichtungen: einmal das Verstehen des fremden Landes oder des Fremden und dann auch das Verstehen der eigenen als fremd erfahrenen Geschichte. Da geschichtliche Phänomene oft als unverständlich-fremd erscheinen, erhält die Diskussion um den bilingualen Geschichtsunterricht eine weitere Facette, denn Fremdverstehen erfordert eine größere begriffliche Tiefe als interkulturelle Kompetenz: Das Lernen wird um die historische, zeitliche Dimension erweitert (Lamsfuß-Schenk 2002, 2008). Zusammenfassend stellt Lamsfuß-Schenk fest:

„Bilingualer Geschichtsunterricht bietet für die Förderung von Fremdverstehen eine besonders günstige Lernumgebung, da er die vertiefte Elaboration der Unterrichtsgegenstände durch die Schüler fördert. Die vertiefte Elaboration hat sich als ein Gradmesser für die Qualität des Fremdverstehens erwiesen. Dabei müssen allerdings besondere didaktische und methodische Anforderungen des bilingualen Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden.“ (Lamsfuß-Schenk 2008: 247).

Auf den Aspekt der methodischen und didaktischen Anforderungen im bilingualen Geschichtsunterricht hinsichtlich des interkulturellen Lernens weist Kollenroth (2008) hin. Sie erforschte interkulturelles Lernen am Beispiel des speziell für den bilingualen Sachfachunterricht konzipierten Lehrwerks *Spotlight on History*. Ihre Untersuchung stützt sich auf Fragebögen und Lehrerinterviews. Die erhobenen Daten geben Auskunft zu Bedingungen, Grundlagen und Einstellungen der Lehrkräfte, welche mit diesem Lehrwerk bilingualen Geschichtsunterricht erteilen. Obwohl *Spotlight on History* mit dem Lernziel des interkulturellen Lernens für den bilingualen Geschichtsunterricht entwickelt wurde, stellt Kollenroth fest, dass dies in der Praxis nicht in dem gewünschten Maße erreicht wird (Kollenroth 2008: 241 - 249).

Diskursfähigkeit - narrative Kompetenz

Ein weiterer Aspekt des bilingualen Geschichtsunterrichts betrifft die Diskursfähigkeit der bilingualen Schüler und die sich daraus ergebende narrative Kompetenz. Susanne Staschen-Dielmann (2012) untersuchte die Diskursfähigkeit und narrative Kompetenz im bilingualen (deutsch-englischen) Geschichtsunterricht anhand von zwei bilingualen Kohorten an einem Gymnasium. Es sollte untersucht werden, „wie in einem integrierten Sach- und Sprachunterricht über das Sprachlernen auch das Sachlernen durch das

Training fachrelevanter Sprach- und Denkstrukturen befördert werden kann“ (Stachen-Dielmann 2012: 51). Diese qualitative Studie hat zum Ziel zu erforschen, ob und wie die bilingualen Schüler am historischen Diskurs teilnehmen können, wenn ihnen der Erwerb notwendiger Diskursfunktionen im Geschichtsunterricht angeboten wird. Fachliches und sprachliches Lernen sollten verzahnt werden, weil „[...] ein Mehrwert für die sachliche Seite in Form einer erhöhten Reflexivität kein automatisches Resultat bilingualer Lernformen ist“ Staschen-Dielmann (2012: 51, vgl. Breidbach 2007: 271, Wildhage 2003: 90f.). Breidbach (2007: 272) sieht Reflexivität als konstitutives Merkmal bilingualer Didaktik. Der narrative Charakter des historischen Denkens (Pandel 1994) ermögliche einen besonderen Fokus auf die Sprach- und Textkompetenzen der bilingualen Schüler (Staschen-Dielmann 2012: 52). Staschen-Dielmanns Erhebungsdaten ergaben sich aus schriftlichen Schüleräußerungen einer Klasse zehn (Test) und eines Grundkurses in der Klasse 13 (Klausur) und Fragebögen zur Perspektive der Schüler. Beide Kohorten bestanden bei den schriftlichen Überprüfungen aus 21 Probanden. Auch war das Thema *Division of Europe 1945 - 1947* gleichlautend. Beide Gruppen hatten zuvor bilingualen Unterricht erhalten (Staschen-Dielmann 2012: 106 ff.). Wie bei Lamsfuß-Schenk beruht diese Untersuchung auf dem wissenschaftstheoretischen Konzept der *Action Research*. Ihre Untersuchungen ergeben Grundvoraussetzungen einer bilingualen Didaktik, deren wesentliches Merkmal unter anderem in *scaffolding*-Operationen zum Ausdruck kommt. Als *scaffolding* werden im bilingualen und fremdsprachlichen Unterricht, lernunterstützende Methoden bezeichnet. Ein Wesensmerkmal der genannten *scaffolding*-Strategie sieht sie in Visualisierungshilfen und Redemitteln, welche historische Sachverhalte „anschaulich“ und nachvollziehbar machen (Stachen-Dielmann 2012: 202, 216, vgl. Thürmann 2013). Mehisto et al. beschreiben *scaffolding* folgendermaßen:

„In short, scaffolding is a sheltered technique that helps students to feel emotionally secure, motivates them and provides the building blocks - such as language or background knowledge - needed to do complex work.“ (Mehisto et al. (2008 : 139).

Heimes (2011: 66 - 71) sieht *scaffolding* im bilingualen Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit Vygotsky (1978), in dessen Sinn ein kommunikatives Unterstützungssystem innerhalb eines soziokulturellen (Fremd)-

Sprachenlernens bereitgestellt wird. Es soll damit ein pädagogischer Kontext geschaffen werden, der nicht die Aufgabe vereinfachen, sondern die Lernerrolle erleichtern soll. Eine notwendige Hilfestellung der Lehrkraft wird durch Interaktionen zwischen Lehrer und Lerner ergänzt (ders. S. 68). Dabei werden Verständnisprobleme konzeptioneller und sprachlicher Art behoben. Im bilingualen Geschichtsunterricht erscheinen *scaffolding*-Operationen auch als langfristige, schriftlich fixierte sprachliche Hilfen und Musterlösungen, welche als *structural scaffolding* bezeichnet werden (ibid.). Heimes möchte diese Formen durch medienorientierte auf andere Textsorten desselben Typs anwendbare *scaffolding*-Operationen ergänzt sehen, welche innerhalb der *academic language functions* oder Diskursfunktionen eine wichtige Rolle spielen (vgl. dazu CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*). Heimes betont den starken Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt: „[...] eine höhere kognitive Handlung ist ohne Sprache nicht vorstellbar und die Weiterentwicklung von Sprache funktioniert nur schwerlich ohne höhere Kognition“ (ders. 2012: 69).

Auch für Stachen-Dielmann nimmt die Sprache eine wichtige Funktion im Geschichtsunterricht ein. Im Ausblick führt sie unter anderem auf, dass sich die Geschichtsdidaktik stärker auf die Rolle der Sprache besinnen sollte und sieht sich damit im Einklang mit Ergebnissen einiger Kritiker des bilingualen Geschichtsunterrichts (vgl. Hasberg 2009, Barricelli / Zwicker 2009). Nach ihrer Auffassung lassen sich die Ergebnisse aus dieser Studie auch auf den Geschichtsunterricht auf Deutsch übertragen, denn auch im monolingualen Geschichtsunterricht werden Texterschließungs- und Textproduktionsstrategien von den Schülern verlangt. Der Aufbau von fachspezifischer Diskursfähigkeit ist auch für Wildhage ein zentrales Anliegen des bilingualen Geschichtsunterrichts (Wildhage 2007: 92). Dafür sollten entsprechende Redemittel im Unterricht bereitgestellt werden, vor allem um der Herausforderung zu begegnen, dass Lerner mehr sagen wollen, als sie sagen können (Wildhage 2007: 89).

„Mehrwert“

Es mag verwundern, den Begriff „Mehrwert“, der eher in der politischen Ökonomie von Karl Marx verortet ist, als einen Aspekt in der bilingualen Geschichtsdidaktik zu finden. Der Begriff des „Mehrwerts“ in der politischen Ökonomie deckt sich nicht mit seinem Gebrauch in der bilingualen Geschichtsdidaktik. Statt „Mehrwert“ könnte auch „zusätzlicher Ertrag“ verwendet werden. Da sich jedoch der Begriff „Mehrwert“ etabliert hat, wird er in dieser Untersuchung beibehalten.

Der Aufwand für einen bilingualen Geschichtsunterricht ist größer als für einen monolingualen (vgl. Fragebögen für Lehrer in dieser Arbeit). So stellt sich die Frage, ob der Aufwand durch einen zusätzlichen Nutzen gerechtfertigt werden kann. Für den Erwerb der Fremdsprache hat sich diese Erwartung bestätigt (vgl. Beck / Klieme 2007, Elsner / Keßler 2013: 21 - 23). Im Folgenden sollen verschiedene Darstellungen eines „Mehrwerts“ des bilingualen Unterrichts für das Fach Geschichte gezeigt werden.

Die Debatte um den Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts beruht nicht auf einem allgemeinen Konsens. Theis (2010) lehnt die Mehrwertdebatte für den bilingualen Geschichtsunterricht ab. Für ihn liegt der Schwerpunkt beim bilingualen Geschichtsunterricht vielmehr in der Vertiefung des interkulturellen Lernens und der Untersuchung der nachgewiesenen Vorteile für den sprachlichen Zugewinn (vgl. Doff 2010: 16).

Theis (2010: 55f.) führt weiter aus, dass die Vertreter des bilingualen Geschichtsunterrichts einen sachfachlichen durch Perspektivenwechsel begründeten Mehrwert im Umgang mit interkulturellem Lernen und Fremdverstehen sehen (vgl. Stachen-Dielmann 2012: 48), welcher jedoch empirisch schwer festzustellen sei, da es einerseits dafür kein weithin anerkanntes Format gebe und außerdem der bilinguale Unterricht leistungsstarke Schüler anziehe und damit Vergleiche zwischen bilingualen und monolingualen Kohorten verfälscht würden. Allerdings warnt Theis, es müsse grundsätzlich jedoch vor „überzogenen Ansprüchen an den bilingualen Geschichtsunterricht“ gewarnt werden:

„Wissenschaftlich abgesicherte Belege für einen sachfachlichen Mehr- oder Minderwert finden sich letztlich bisher nicht und pragmatische Einschätzungen von Praktikern können nicht klar bestimmen, inwieweit die vielfach zu beobachtenden besseren Sachfachergebnisse der Lernenden sich auf die

Mehrwerteffekte des BSFU [bilingualer Sachfachunterricht] zurückführen lassen oder doch eher Resultat von Optimierungsprozessen in der Gruppenzusammensetzung sind.“ (Theis 2010: 55)

Als „Optimierungsprozesse in der Gruppenzusammensetzung“ sind hier positiv selektierte Schüler mit einem erhöhten Leistungsniveau zu verstehen. Jedoch stellt auch Theis einen „Mehrwert“ fest. Das „Mehr“ des bilingualen Geschichtsunterrichts findet man, so Theiss „in der erhöhten Motivation und Leistungsbereitschaft der Schülerschaft“ und auch durch die erhöhte Motivation der Lehrer kann der bilinguale Geschichtsunterricht mehr leisten (Theis 2010: 55). Hollm (2013: 176ff.) berichtet ebenfalls von einer höheren Motivation der Lerner im Sachfachunterricht, wenn Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird.

Müller (2014) sieht den Zusatzgewinn darin, dass Schüler Geschichtskennntnisse besser behalten und integrieren, sachfachliche Methoden erworben werden, interkulturelles Lernen besonders ermöglicht wird und Inhalte vertieft werden, da dem bilingualen Geschichtsunterricht mehr Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen als dem monolingualen. Der letztgenannte Punkt trifft jedoch nicht durchgängig zu. Vor allem bei einem bilingualen Unterricht, der in Modulen stattfindet, sind in der Regel keine Zusatzstunden vorgesehen.

Bezüglich eines möglichen Mehrwerts des bilingualen Geschichtsunterrichts oder auch sachfachlicher Defizite formuliert Müller-Schneck Thesen (2006: 263ff., vgl. Staschen-Dielmann 2012: 37f.), welche sie aus der Analyse von Lehrerbefragungen gewinnt, die mithilfe von Fragebögen durchgeführt wurden. Ihre Thesen werden hier in prägnanter Zusammenfassung wiedergegeben: Wenn sprachliche und sachfachliche Mängel auftreten, dann erscheinen sie meist im Anfangsunterricht. Zwar sei es möglich, dass solche Defizite auftreten, sie könnten jedoch durch umfangreiches Handlungsrepertoire und bessere Unterrichtsmaterialien behoben werden. Der bilinguale Geschichtsunterricht müsse nicht notwendigerweise lehrerzentriert sein. Laut Müller-Schneck ist die herrschende Meinung der bilingualen Lehrer, dass das Niveau der bilingualen Lerngruppen zumindest dem der regulären Lerngruppen vergleichbar und teilweise höher sei, weshalb die unterrichtenden Lehrer auch ein Fortsetzen dieses Unterrichts befürworten. Des Weiteren fordert sie, die unterschiedlichen Organisationsformen des bilingualen

Geschichtsunterrichts, welche in Modulen oder Zügen unterrichtet werden, nicht miteinander zu vergleichen. Jedoch seien die sachfachlichen Anforderungen im bilingualen Geschichtsunterricht denen des regulären Geschichtsunterrichts zumindest gleichwertig.

Diese grundlegende Zustimmung zum Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts im inhaltlichen Bereich wird durch die Untersuchungen von Zydatiś (2007) an deutsch-englischen Zügen (DEZIBEL) in drei Gymnasien in Berlin unterstützt. Bei sachfachlichen Diskurskompetenzen, wie z. B. die des Leseverstehens, der Materialauswertung und der Textinterpretation sowie des Verständnisses und aktiven Gebrauchs von Fachbegriffen, wiesen bilinguale Schüler signifikant bessere Ergebnisse auf. Bei Sprachleistungs- und Sprachfähigkeitstests wiesen die bilingualen Schüler noch bessere Ergebnisse auf (Zydatiś 2007: 377). Als Mehrwert wird der sachfachliche Zugewinn bei den untersuchten Diskurskompetenzen verstanden.

Forschungsergebnisse bescheinigen dem bilingualen Geschichtsunterricht einen sachfachlichen, methodischen und auch (lern)psychologischen Vorteil (vgl. Müller-Schneck 2006: 263ff., Staschen-Dielmann 2012: 378f.). Es kann sich als schwierig erweisen, Forschungsergebnisse zum bilingualen Geschichtsunterricht diesen eben genannten drei Domänen eindeutig zuzuordnen, da sich sachfachliche, methodische und psychologische Determinanten gegenseitig bedingen. Dennoch soll um einer möglichen Klarheit willen dies im Folgenden versucht werden.

Als sachfachliche Vorteile des bilingualen Geschichtsunterrichts werden genaueres Lesen und eine bessere Behaltensleistung der Lerner genannt (Lamsfuß-Schenk 2002b: 113f., Krechel 1996: 235) und es wird von tieferem Verständnis historischer Phänomene berichtet (Otto 1993: 38, Wittenbrock 1995: 110f.). Letzteres ist auch dabei festzustellen, wie Lerner im bilingualen Geschichtsunterricht mit Begriffen umgehen. Lerner verwenden fachgerechte Begriffe häufiger und zeigen dabei ein besseres Verstehen, welches daran erkennbar ist, dass sie die Begriffe situationsgerecht angemessener einsetzen und die dabei unterschiedlichen Nuancen des Inhalts und der Sprache darstellen können (Wildhage 2002: 5, 2007: 79f., Lamsfuß-Schenk 2002b: 110f., vgl. Alavi 2004a/b 2006, 2009). Die Verwendung von fremdsprachlichen

und deutschen Begriffen für denselben Sachverhalt erweitert zudem die eigene Sichtweise (Otto 1993: 38, Wittenbrock 1995: 110f., Richter 2002: 99, Wildhage 2002: 5). Damit wird auch eine mögliche Grundlage für Ideologiekritik gelegt (Otten 1999: 5f.).

Neben dem komparatistischen Einsatz von Begriffen werden auch die Ergebnisse vergleichender Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht vorteilhaft gesehen. Englische oder deutsche Quellen oder deren jeweilige Übersetzungen zum selben historischen Vorgang zeigen sprachliche Unterschiede, die damit auch andere Konnotationen oder Perspektiven hervorrufen. Die Bearbeitung einer Originalquelle erlaubt dem Lerner ein größeres Bewusstsein der Eigentümlichkeiten dieser Quelle. Aus diesen Unterschieden können sich folglich Interpretations- und Handlungsunterschiede ergeben. Die Erweiterung der Perspektiven ermöglicht größere interkulturelle Kompetenz und besseres Fremdverstehen (Krechel 1996: 235, Lamsfuß-Schenk 2002a: 200ff., Lamsfuß-Schenk 2002b: 118, Rössler 2002: 86ff.).

Einen methodischen Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts im Sinn von Erkenntnisgewinn aus Quellenarbeit ergibt sich aus dem direkten Zugang zu authentischen Quellen (Wildhage 2007: 80, Richter 2002: 99, Staschen-Dielmann 2008: 48). Stärker ausgeprägte Kompetenzen bei Lernern mit bilinguaem Geschichtsunterricht werden im Bereich von *skill awareness* (Lulla 2002: 231f.), Medienkompetenz und sprachkritischem Methodenbewusstsein festgestellt (Hallet 2003: 47). Laut Hallet sind dabei Metaprozesse festzustellen, die sich durch vertieftes Nachdenken über Sprache, Inhalte, Kultur und Systeme zeigen (ibid.).

Während sachfachliche oder methodische Kategorien beim Vergleich zwischen mono- und bilingualen Lernern eher kognitiven Domänen zuzuordnen sind, betreffen die folgenden Punkte, welche zum bilingualen Geschichtslernen genannt werden, vermehrt (lern)psychologische, emotionale Bereiche. Darunter fallen Empathie, Identitätsförderung und interkulturelles Lernen, welche durch den bilingualen Geschichtsunterricht besonders gefördert werden (Richter 2002: 99).

In diesem Zusammenhang verweist Wildhage (2002: 5) auf die komplexen Zusammenhänge zwischen Verstehen bzw. Verständnis und Verständigung.

Die Förderung von Verstehen in seiner kognitiven Komponente geschieht im bilingualen Geschichtsunterricht dadurch, dass die eigene Sichtweise durch Bearbeiten der Perspektive des Ziellandes erweitert wird. Laut Wildhage wird das historische Selbstbild des Ziellandes durch dessen Quellen ersichtlich. In ihnen zeigen sich seine Denkweisen und Perspektiven bei zwischenstaatlichen Konfliktsituationen. Da Originalquellen herangezogen werden, fassen Schüler den bilingualen Geschichtsunterricht als authentisch auf. „Der ergänzende Blick von außen kann dabei helfen, die eigene Perspektive zu schärfen und die Eigenart des eigenen Kulturkreises deutlich hervortreten lassen.“ (Wildhage 2002: 5).

In dieser Auseinandersetzung zwischen Verstehen und Verständigung treten lernpsychologisch fassbare emotionale Komponenten auf, nämlich ein Identifizieren mit dem Anderen, welches jedoch nicht dazu führen soll, die eigene Identität zu verwerfen (vgl. Fremdverstehen). Der bilinguale Geschichtsunterricht hat somit die „Chance und Aufgabe, Verstehen und Verständigung zur Deckung zu bringen [...]“ (ibid.). Dabei hilft die Reflexion von Mutter- und Fremdsprache hinsichtlich Begrifflichkeiten und soziokulturellen Konnotationen. Auf diese Weise können Lerner auch erfahren, dass wissenschaftliche Darstellungen kulturellen Prägungen unterliegen (Hallet 2003: 47, Wildhage 2007: 79).

Eine weitere emotionale Komponente des bilingualen Geschichtsunterrichts stellt Niemeyer fest (2000: 45f.); nämlich, dass die Konfrontation mit Bilingualität die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner positiv beeinflusst. Für den emotionalen Bereich der Motivation zeigen auch die Forschungsergebnisse von Pfeil (1996: 247) einen Mehrwert. Er besteht in der höheren Motivation der Lerner beim Umgang mit authentischen Quellen. Aufgrund dieser Ergebnisse kann man feststellen, dass der bilinguale Geschichtsunterricht sachfachliche, methodische und (lern)psychologische Vorteile für die Lerner mit sich bringt.

Autonomer Lerner

Dieter Wolff hat auf einen weiteren Schwerpunkt des bilingualen Lernens hingewiesen: „Meiner Meinung nach stellt der bilinguale Sachfachunterricht einen sehr interessanten Rahmen für die Herausbildung einer Lernumgebung bereit, in der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Lerners gefördert werden können.“ (Wolff 2007: 2). Diese Vorstellung von einem „autonomen Lerner“ umfasst sachfachliche, methodische und (lern)psychologische Komponenten. Damit trifft Wolff sich mit den Zielen von Mehisto et al. (Mehisto et al. 2009: 12). Er führt weiter aus, dass der bilinguale Sachfachunterricht oder *Content and Language Integrated Learning* durch authentisches Unterrichtsmaterial und adäquate Methoden ein gutes Umfeld bietet, damit Schüler die Möglichkeit haben, Verantwortung für eigenes Lernen aufzubauen. Diese Ansicht einer Implementierung von Lernerautonomie wird von Vertretern des Konstruktivismus unterstützt, da sie die große Bedeutung der Wirklichkeitserfahrung des individuellen Lerners betonen, bei der das Lehren einen sekundären Stellenwert einnimmt. Müller-Schneck weist ebenfalls auf die Bedeutung des Konstruktivismus für den bilingualen Geschichtsunterricht hin: „Der BGU [d.h. bilingualer Geschichtsunterricht] erscheint aus konstruktivistischer Sicht überaus sinnvoll. Die Verknüpfung von sprachlichem und inhaltlichem Lernen bietet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Perturbationsanlässe und Lernmöglichkeiten.“ (Müller-Schneck 2007: 54). Folglich beinhaltet die Komplexität des bilingualen Geschichtsunterrichts von sich aus die Möglichkeit, individuelles Lernen an einem historischen Gegenstand auszubilden (vgl. Müller-Schneck 2007: 50 - 57). Auch Breidbach (2002: 14) sieht den „Mehrwert“ bei „Fragen des konstruktivistischen, selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Sprachenlernens“. Dem Lerner wird dabei mehr Autonomie für die eigene Sprachproduktion zugemessen als im herkömmlichen Fremdsprachunterricht, welcher stärker von Vorgaben gesteuert ist., da er sich vornehmlich an der sprachlichen Progression orientiert.

2.3 Das Forschungsziel der vorliegenden Untersuchung

Forschungsdiesiderat, Legitimation und Zielsetzung

Schon 2006 bekannte sich die Landesregierung von Baden-Württemberg zum Ausbau des bilingualen Unterrichts an Realschulen des Landes (KM-BW Drucksache 14/693). Im Zusammenhang mit dem Schulversuch „Einrichtung bilingualer Zweige an Realschulen“ wurde das Angebot durch bilinguale Zweige erweitert (vgl. Hollm et al. 2013). Das Fach Geschichte gehört dabei zu den am häufigsten unterrichteten bilingualen Fächern an den Realschulen. Dennoch ist ein Mangel an empirischer Forschung für das bilinguale Fach Geschichte an Realschulen festzustellen. Hier ist eine Forschungslücke, bei der die vorliegende Arbeit anschließt.

Laut Heimes (2013) haben die Sachfachdidaktiken, darunter auch Geschichte, den bilingualen Unterricht ihres Faches vernachlässigt (vgl. Heimes 2013). Für die hier vorliegende Studie ist auch bedeutsam, dass repräsentative empirische Forschungsarbeiten zum bilingualen Geschichtsunterricht an Gymnasien durchgeführt wurden. (Helbig 2001; Lamsfuß-Schenk 2007; Heimes 2011, Staschen-Dielmann 2012, Dallinger 2015). Diese Situation trifft nicht nur auf den bilingualen Geschichtsunterricht, sondern größtenteils auch auf die Fachliteratur zum historischen Lehren und Lernen zu (vgl. Michler 2010: 7). Die erwähnten repräsentativen Untersuchungen zum bilingualen Geschichtsunterricht befassen sich mit positiv selektierten Schülern des Gymnasiums. Einmal zeigen Schüler des Gymnasiums eine höhere Leistungsfähigkeit als Schüler anderer Schularten, zum anderen wurden Probanden aus bilingualen Zügen oder Oberstufenschüler herangezogen. Eine Ausnahme bildet der Bericht der Begleitforschung zur Einführung bilingualer Züge an Realschulen in Baden-Württemberg, die jedoch alle bilingual unterrichteten Fächer umfasst und Geschichte folglich wenig Raum geben kann (vgl. Hollm et al. 2013). Aber auch hier sind in den bilingualen Zügen positiv selektierte Schüler. Es ist jedoch zu fragen, inwieweit die Leistungsfähigkeit der Schüler in den bilingualen Zügen der Realschule über der von Schülern in den nicht bilingualen Zügen dieser Schulart liegt, wenn man historisches Lernen untersucht. Dieser Fragestellung wird im

Forschungsdesign insoweit Rechnung getragen, als auch bilingualer Geschichtsunterricht analysiert wird, der in Modulen stattfindet.

Das Ziel dieser Untersuchung ist in Anlehnung an Zülsdorf-Kersting jeweils die „in Sprache gefasste mentale Operationen historischen Denkens in den Blick zu nehmen“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 42). Dies ist jedoch als vorläufiger Untersuchungsgegenstand zu verstehen. Im Laufe der Analysen der Experimentalstunden war festzustellen, dass Verstehensprozesse konstitutiv für das Geschichtslernen sind.

Zur Analyse wurden die Unterrichtsstunden videografiert, zusätzlich mit einem externen Mikrophon aufgenommen, anschließend transkribiert, die Schüleraussagen codiert und interpretiert. Die Codierungen wurden von der Autorin selbst und zur Kontrolle von anderen Experten, in der Regel Fachkollegen durchgeführt. Die Interpretationsraster richten sich nach den oben beschriebenen Kriterien, lassen aber auch Erweiterungen zu, wenn auftretende Schülerleistungen dies erfordern oder im Laufe des Fremdcodierens notwendig werden.

Laut Zülsdorf-Kersting spielt die Schulform „als Kriterium in der geschichtsdidaktischen Literatur der letzten 40 Jahre keine nennenswerte Rolle mehr“ (Zülsdorf-Kersting 2010: 42). Seine Suche nach „einer schulformspezifischen und womöglich speziell auf Haupt- und / oder Realschulen ausgerichteten Didaktik“ blieb erfolglos (ibid.). Die von Pandel 1997 beschriebene „schwierige Situation des Geschichtsunterrichts an Hauptschulen“ ist, so Zülsdorf-Kersting, bis jetzt nicht didaktisch aufgearbeitet worden (Zülsdorf-Kersting 2010: 44). Jedoch sieht der Autor keinen Handlungsbedarf, eine schulformspezifische Geschichtsdidaktik oder infolge dessen ein entsprechendes Kategorienraster zur Bewertung zu entwickeln. Die Maßstäbe sollten für Denkleistungen des historischen Lernens in allen Schulformen gelten. Erst nachdem Defizite oder besonders elaborierte Leistungen auftreten, werden Aspekte schulformbezogener Kausalzusammenhänge relevant (Zülsdorf-Kersting 2010: 38).

Man kann diese Befunde auch auf den bilingualen Geschichtsunterricht übertragen, da hier für den bilingualen und den monolingualen Geschichtsunterricht dieselben Raster zur Beschreibung des historischen Lernens gelten. Etwaige Defizite oder elaborierte Leistungen sollten daraufhin

in einem weiteren Schritt auf mögliche Kausalzusammenhänge zwischen Englisch oder Deutsch als Arbeitssprache untersucht werden. Es wurden bewusst Probanden der Realschule (Sekundarstufe I) gewählt, da diese Schulart insofern ein Alleinstellungsmerkmal aufweist, weil sie für den nicht-gymnasialen Bereich ihre eigenen methodisch-didaktischen Zugänge hat, denn es ist anzunehmen, dass die Schülerschaft von Grundschulen und Gesamtschulen auch für das Gymnasium geeignete Schüler enthält.

Für die Hauptschulen wurde bilingualer Unterricht bisher als für wenig geeignet erachtet, da deren Schüler zu einer Gruppe gehören „whose academic and foreign language abilities are below average“ (*abstract* zu Schwab et al. 2014: 3). Was kognitive Fähigkeiten anlangt, so sind Mehisto et al. nicht dieser Auffassung, dass CLIL-Unterricht weniger begabten Schülern vorzuenthalten sei. Sie betonen vielmehr, dass CLIL für alle Schüler geeignet ist (Mehisto et al. 2010: 20). Sachfachliche Kompetenzen oder Fähigkeiten zum sachfachlichen Diskurs wurden bei der Untersuchung von Schwab et al. zunächst nicht erforscht. Der Schwerpunkt lag auf einer gesprächsanalytischen Perspektive. Insofern betonen die Autoren eher den Erwerb der Fremdsprache und Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler, ohne jedoch die sachfachlichen Inhalte zu vernachlässigen. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass auch bei leistungsschwächeren Schülern bilingualer Sachfachunterricht umsetzbar ist (Schwab et al. 2014: 28). Durch die Arbeitssprache Englisch wird der sachfachliche Erfolg nicht beeinträchtigt, vorausgesetzt es werden Elemente des bilingualen Lehrens und Lernens mit Methoden des *task-based language teaching* verbunden. In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren auf Ellis 2003, Keßler & Plesser 2011, Müller-Hartmann & Schocker von Ditzfurth 2011.

Die empirischen oben angeführten Forschungen zeigen, dass vergleichende unterrichtszentrierte Untersuchungen zum Geschichtslernen im bilingualen Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulformen kaum vorhanden sind. Zudem führen Helbig und Lamsfuß-Schenk ihre Untersuchungen zur Quellenarbeit mit französischen Text-Quellen durch. Helbig sieht auch beim Gebrauch der Muttersprache Deutsch die Notwendigkeit, sprachliche Fertigkeiten intensiv zu fördern (Helbig 2001: 318). Daraus zieht sie die Folgerung, Bilingualität in der engen Wortbedeutung von Zweisprachigkeit zu

verwenden. Der bilinguale Geschichts- oder auch Fachunterricht sollte sich nicht zu einem einsprachigen Unterricht in der Fremdsprache entwickeln. Helbigs Prinzip der Zweisprachigkeit, das in verschiedenen Phasen des Unterrichts den Einsatz von Mutter- und Fremdsprache zulässt, wird in dieser Arbeit berücksichtigt. Des Weiteren kommt Helbig zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Formen der Textarbeit sowie Arbeits- und Lernprozesse zu erforschen sind (Helbig 2001: 320).

Aus dem KMK-Bericht zum bilingualen Lernen ist ersichtlich, dass nur eine Realschule in Baden-Württemberg den Sachfachunterricht auf Französisch-Deutsch durchführt. Erkenntnisse für den Gebrauch des Französischen als Arbeitssprache im bilingualen Unterricht an Realschulen weisen Schlemmer / Witzigmann (2013) aus. Sie untersuchten den Kunstunterricht in der Zielsprache Französisch als Einstieg in das bilinguale Lehren und Lernen und kommen zu dem Ergebnis, dass Grundprinzipien des BK-Unterrichts wie Anschaulichkeit, Schüleraktivierung, Ganzheitlichkeit, Authentizität, Visualisierung Handlungsorientierung und auch Interkulturalität als Grundprinzipien des BK-Unterrichts den Anforderungen des bilingualen Sachfachunterrichts entsprechen. Werden diese Grundprinzipien beachtet, könnte auch der bilinguale Geschichtsunterricht, unabhängig von der Arbeitssprache Englisch oder Französisch, erfolgreich sein. Allerdings ist im Fach Geschichte Handlungsorientierung und Visualisierung nicht in gleichem Maße wie für Bildende Kunst feststellbar, das ganz andere methodisch-didaktische Optionen bereitstellt (vgl. auch Rymarczyk 2003).

Lamsfuß-Schenk (2008) beschäftigte sich in ihrer Forschung zum bilingualen Geschichtsunterricht ebenfalls mit positiv selektierten Schülern. Einmal handelt es sich um Schüler des Gymnasium, zum Anderen nehmen diese am bilingualen französischen Zug teil. Lamsfuß-Schenk stellt auch die Frage, ob die positiv selektierten Schüler im bilingualen Zweig von sich aus eine höhere Leistungsfähigkeit hätten. (Lamsfuß-Schenk 2008: 251). Dieser Aspekt konnte aber in ihrer Untersuchung nicht berücksichtigt werden, denn „eine zufällige Zusammensetzung der Probandengruppen ist in einer Untersuchung von authentischer Unterrichtspraxis nicht möglich“ (Lamsfuß-Schenk 2008: 248f). Zusammenfassend stellt sie fest, dass der bilinguale Geschichtsunterricht eine besonders günstige Lernumgebung für die Förderung von Fremdverstehen

darstellt. (Lamsfuß-Schenk 2008: 247). Wie erwähnt, sind diese beiden schülerorientierten Untersuchungen zum bilingualen Geschichtsunterricht an Gymnasien und für die Arbeitssprache Französisch durchgeführt worden. Staschen-Dielmann untersuchte dagegen die schriftliche Diskursfähigkeit im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht an Gymnasialklassen (2012).

Es zeigt sich, wie oben schon genannt, eine Forschungslücke für den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulformen (Schwerpunkt Realschule), und zwar in der Form, dass empirische Untersuchungen über authentische Unterrichtssituationen fehlen. Vor allem zur mündlichen Diskursfähigkeit im bilingualen Geschichtsunterricht an Realschulen liegen für dieses Fach kaum empirische Forschungsergebnisse vor, obwohl es eines der am häufigsten unterrichteten bilingualen Fächer an der Realschule darstellt.

Von geschichtsdidaktischer Seite ist ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt zu beachten und somit für diese Studie relevant, nämlich der Vorwurf, dass historisches Lernen zugunsten des fremdsprachlichen Lernens leide und wegen fremdsprachlicher Mängel kein vergleichbares Verstehen stattfinden könne, wie es im Deutschen der Fall wäre (vgl. Hasberg 2004a/b/c, 2007, 2009). Daher werden in dieser Studie jeweils mündliche Beiträge einer bilingualen und einer monolingualen Kohorte analysiert. Hasbergs Kritik bezieht sich auf Untersuchungen, welche ebenfalls zum bilingualen Geschichtsunterricht an Gymnasien stattgefunden haben. Auch den monolingualen auf Deutsch geführten Geschichtsunterricht an Realschulen hat die empirische Forschung kaum zur Kenntnis genommen.

Fragestellung der hier vorliegenden Untersuchung

Die zu untersuchende zentrale Fragestellung ist demnach:

„Entsprechen die mündlichen Schülerleistungen im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulformen (Schwerpunkt Realschule) denen im monolingualen Unterricht? Ist der bilinguale Geschichtsunterricht gleich wirkungsvoll wie der monolinguale?“

Um diese Frage zu klären, wird für den monolingualen und den deutsch-englischen Geschichtsunterricht Folgendes zu untersuchen sein:

- 1.) Wie lernen Schüler, die bilingualen Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulformen (Schwerpunkt Realschule) erhalten, Geschichte im Geschichtsunterricht? Von besonderem Interesse ist dabei, in welcher Weise Verstehen, bzw. Fremdverstehen zustande kommt.
- 2.) Unterscheidet sich historisches Lernen, das in mündlichen Leistungen der Schüler zum Ausdruck kommt, im monolingualen Geschichtsunterricht vom historischen Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht?
- 3.) Wie gehen Lerner im monolingualen und bilingualen Geschichtsunterricht mit Begriffen und Sprache und hier insbesondere mit historischen Fachbegriffen um?

Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

Die Eingrenzung des Untersuchungsfeldes „Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht an Realschulen“ erfolgte bei den teilnahmebereiten Klassen, der interviewbereiten Schüler als Experten für den bilingualen Geschichtsunterricht, der Lehrkräfte als Experten und der behandelten und der beobachteten Unterrichtsinhalte. Sowohl in der Pilotphase als auch in der Phase der Datenerhebung war die Auswahl der untersuchten Klassen vom Zufall bestimmt. Als wesentliches Auswahlkriterium ergab sich die Zustimmung der Beteiligten, d. h. der Schulleiter, der Lehrkräfte, der Schüler und deren Erziehungsberechtigten. Parallel zur bilingualen Klasse wurde jeweils eine monolinguale als Kontrollgruppe herangezogen. Die ausgewählten bilingualen Klassen nahmen entweder an einem bilingualen Zweig teil oder der bilinguale Geschichtsunterricht wurde in Modulen erteilt. Bei den letztgenannten Klassen handelte es sich um Schüler des regulären Unterrichts, die für diese Untersuchung nicht positiv selektiert waren.

Die teilnehmenden Schüler werden in dieser Untersuchung als Experten für bilingualen bzw. monolingualen Geschichtsunterricht gesehen. In beiden Kohorten wurden leistungsstarke Schüler, Schüler des Mittelfeldes oder

schwächere Schüler interviewt. Die Entscheidung, sich an den Interviews zu beteiligen, wurde von den Schülern selbstständig gefällt. Eine Vorauswahl zur Teilnahme an den Interviews dienten von den Schülern bearbeitete Fragebögen zum Unterrichtsthema. Die Schülerinterviews wurden zur Triangulation verwendet.

Die Meinungen der Lehrkräfte als Experten des Unterrichts wurden durch Fragebögen ermittelt, welche den bilingualen Geschichtsunterricht aus Sicht der Lehrer analysierten. Diese Fragebögen wurden ebenfalls zur Triangulation der Forschungsergebnisse benötigt. Die Teilnahme an der Fragebogenaktion für die Lehrkräfte war freiwillig. Außerdem sollten sie neben dem bilingualen auch den gleichgearteten monolingualen Geschichtsunterricht in einer Parallelklasse durchführen.

Die Unterrichtsinhalte wurden von den Lehrkräften bestimmt. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich dabei auf die Aktionen und Reaktionen der Schüler, welche geschichtliches Lernen an den zu behandelnden Unterrichtsgegenständen zeigen. Obwohl erfahrungsbasierte und geschichtsdidaktisch begründbare Kriterien zur Analyse herangezogen werden, sollen die Schüleräußerungen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Die Text-, oder Audioquellen wurden von den beteiligten Lehrkräften entsprechend ihres Unterrichtsziels ausgewählt oder selbst hergestellt. Es war erwünscht, dass eine große Breite an Unterrichtsinhalten zur Verfügung steht, welche zur Datenanalyse herangezogen werden könnte. Es war zudem erforderlich, dieselben Unterrichtsgegenstände mit denselben Materialien, einmal auf Englisch und in der Kontrollgruppe auf Deutsch zu behandeln.

Wie erwähnt, strebt diese Untersuchung an, die Lücke in der Forschung zum bilingualen Geschichtsunterricht an nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe 1 (Realschule) zu verringern. Angesichts der Ausgangslage wurde ein Zugang zur Analyse der beobachteten mündlichen Schülerleistungen gewählt, welche eine Verzahnung von empirischer Erforschung authentischer Unterrichtssituationen und didaktischer Diskussion erlaubt (vgl. Helbig 2001: 7). In allen Fällen der Unterrichtsbeobachtung wurden jeweils eine bilinguale und eine monolinguale Klasse zum selben Thema in derselben Klassenstufe ausgewählt. Die Lehrkraft in der bilingualen Klasse unterrichtete auch in der monolingualen Kontrollgruppe.

Als adäquate Methode der Beobachtung wurde die Videografie vorgezogen mit gleichzeitigem Backup durch Audioaufnahmen. Videoaufnahmen erlauben eine wiederholte Analyse vergangener Unterrichtssituationen, da je nach Forschungsinteresse neue Fragestellungen auftreten können. Ein wesentlicher weiterer Vorteil ergibt sich auch daraus, dass dem Unterricht fremde Personen zur unvoreingenommenen Datenanalyse beitragen können. Die Videodaten wurden transkribiert, codiert und analysiert. Um einer möglichen Einseitigkeit der Analyse zu begegnen, wurden zur Triangulation Expertenbefragungen durch Interviews von Lehren, Schülern und Fragebögen eingesetzt.

Da das tatsächliche Unterrichtsgeschehen im Zentrum der Forschung stand, sieht sich dieses Vorhaben der *Grounded Theory* als wissenschaftstheoretischem Konzept verpflichtet (vgl. Heimes 2011). Unterrichtsstunden, welche die Autorin selbst gehalten hat, stehen im Rahmen von *Action Research* (vgl. Lamsfuß-Schenk 2008). Ausgehend von der Analyse der authentischen mündlichen Schüleräußerungen wurden die Fertigkeiten der Schüler zum Geschichtslernen im monolingualen und bilingualen Geschichtsunterricht dargestellt. Erst in einem weiteren Schritt fand die Abgleichung mit didaktischen Prinzipien der Forschungsliteratur statt. Im Unterschied zu Helbig (2001) und Staschen-Dielmann (2012) sind hier schriftliche Schüleräußerungen bei der Analyse zum Geschichtslernen nur insofern relevant, als sie die Grundlage für Schülerinterviews bilden, da sich das übergeordnete Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung auf die Interpretation mündlicher Schüleräußerungen richtet. Die Arbeit mit Text-, oder Bildquellen ist jedoch auch von Bedeutung, da sie die Grundlage zum Informationserwerb dienen, aus denen Schüler der mono- und bilingualen Kohorten im folgenden Unterrichtsgespräch zu Äußerungen gelangen, welche historisches Lernen zeigen.

3. Der Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen

3.1 Die Bedeutung von Sprache in Geschichte und im Geschichtsunterricht

Da diese Arbeit das Ziel hat zu erforschen, wie Schüler in authentischen Situationen im mündlichen monolingualen deutschen und bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht Geschichte lernen, ist es an dieser Stelle angebracht darzulegen, welche Rolle dabei die Sprache spielt. Zunächst wird auf die Bedeutung der Sprache in der Geschichtswissenschaft und -didaktik eingegangen.

Bis zur Diskussion um den *linguistic turn* hat die sprachliche Darstellung in der deutschen Geschichtswissenschaft wenig Beachtung gefunden (vgl. Faber 1972, Wittram 1958, Goertz 1995: 147ff.), nicht zuletzt deshalb, da die Historie „zwangsläufig in das Labyrinth semantischer und sprachphilosophischer Auseinandersetzungen“ geraten würde (Faber 1972: 147). Allerdings wird auch der Bedeutung der Sprache als Teilaspekt von Geschichte Rechnung getragen (vgl. Landwehr 2008). Eindrücke, welche dem menschlichen Geist präsentiert werden müssen, „von dem linguistischen System in unserem Geist“, d. h. von der Muttersprache, organisiert werden (Whorf 1963: 12). Somit hätten die lexikalischen und grammatischen Strukturen der Muttersprache einen bedeutenden Einfluss auf das Denken eines Individuums. Eine Sprache, welche andere sprachliche Begriffe für Zeit kennt, wie z. B. die von Whorf untersuchte Sprache der Hopi-Indianer, würde demnach keine oder andere Mittel zur Vorstellung von Geschichte oder Entwicklung von Geschichtsbewusstsein zur Verfügung stellen (vgl. Goertz 1995: 147). Whorf vertritt die These von der „sprachlichen Relativität“ (auch bekannt als Sapir-Whorf-Hypothese), d. h., die Muttersprache beeinflusst Denken, Wahrnehmung der Wirklichkeit und Weltsicht. Whorfs These ist allerdings umstritten (Malotki 1983, Gipper 1972, Gumperz / Levinson 1996, Werlen 2002).

Sprache - Denken - Wirklichkeit

Der Gedanke, dass Sprache das Denken beeinflusst, hat eine lange Tradition (vgl. Humboldt 1820, 1822). In neuester Zeit greift Deutscher (2011) den Gedanken wieder auf, dass die Muttersprache die Weltsicht beeinflusst. Sprache ist ein Erzeugnis kultureller Tradition, welche im Verlauf ihrer Entwicklung gewisse Tropen entwickelt hat und zur Verfügung stellt (Goertz 1995: 151):

„Die Tropen sorgen dafür, daß die Fakten in einer narrativen Ordnung zueinandergefügt werden und in einen Bedeutungszusammenhang geraten, in dem sie so nicht wirklich standen, sich aber uns nur so zu erkennen geben. In der Realität darf man keine ‚erzählerische Kohärenz‘ sehen.“ (Goertz 2001: 17).

Für die Geschichte bedeutet das, dass dasselbe Ereignis in verschiedener Weise aufgefasst werden kann. Für den Historiker gibt es, selbst wenn eine Ereignisreihe nur auf zwei Weisen darstellbar ist, „überhaupt keinen Grund, sich für befugt zu halten, die Wahrheit dessen, was damals geschah, schildern zu können.“ (White 1991: 15, zit. nach Goertz 1995: 152). Zusätzlich verändert sich der tropologische Charakter der Sprache, in der Historiker Geschichte erzählen, im Vergleich zu den sprachlichen Merkmalen der Zeit, in welcher das Geschehen stattfand (Goertz 1995: 151ff.).

Außerdem benützen Historiker Sprache, um Geschichte zu konstituieren. Sprache schafft Wirklichkeiten (Landwehr 2008: 23). Darüber hinaus ist die Sprache für den Historiker „ein Erkenntnismittel zur Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Landwehr 2008: 22). Sie ist das wichtigste Medium historischer Arbeit (Landwehr 2008: 23), da mittels der Sprache über die Ordnungen sozialer Wirklichkeiten eine Geschichte erzählt wird, welche diese Ordnungen erklärt und rechtfertigt (ibid.). „Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptinstrument.“ (Berger / Luckmann 2003: 69). Ohne Sprache gibt es keine Geschichtswissenschaft und keine Geschichte (Febvre 1988: 207, Landwehr 2008: 23).

Koselleck (1989: 96 - 98) weist darauf hin, dass Geschichte nicht existieren würde, wenn sie nicht in der einen oder anderen Form in einem Zeichensystem fixiert worden wäre. Geschehnisse außerhalb eines

überlieferten Zeichensystemen sind für die Geschichte nicht existent. Dennoch möchte Koselleck (2006: 33) daran festhalten, „Sprache und Geschichte analytisch zu trennen, da beide nicht zur Gänze in Übereinstimmung gebracht werden können.“ Im Gegensatz oder in Ergänzung dazu steht die Meinung, Sprache schafft Wirklichkeit und ist selbst Handlung, mehr als in Sprechakten zum Ausdruck kommt, bei denen etwas bewegt wird, indem man etwas sagt (Austin 1986, Searle 1983). Auch Wörter, wie z. B. „wir“, „hier“ oder „jetzt“ sind sprachliche Handlungen, da sie Weltbilder beschreiben und perpetuieren (Landwehr 2008: 24, Mainguenau 2015). Sie drücken Konzepte von Weltverständnis aus, z. B. Identität, Raum, Zeit, Qualität oder Existenz, wobei der Eindruck erweckt wird, die Welt sei so, wie sie dargestellt wird. Das ist „ein Trugschluss, denn die Welt ist so, wie sie sprachlich handelnd gemacht wird“ (Landwehr 2008: 24). Die Rolle der sprachlichen Darstellung der Wirklichkeit wurde durch die *Annales*-Schule in der französischen Historiografie früher als in der deutschen Geschichtsschreibung zum Gegenstand der historischen Untersuchung. Sie hat die Geschichtsschreibung in weiten Teilen beeinflusst (Duby / Lardreau 1992, Burke 2015).

Linguistic turn - Narrative turn

Die Hinwendung zur Erforschung der Sprache innerhalb der Geschichtswissenschaft wird als *linguistic turn* oder *narrative turn* bezeichnet (vgl. Goertz 2001: 12f.). Goertz definiert *linguistic turn* folgendermaßen:

Linguistic turn verstehe ich so: Er bezeichnet die Einsicht, daß die Sprache konstituiert, was unter Wirklichkeit verstanden wird, noch schärfer, was Wirklichkeit ist. *Zum einen* verändert die „sprachliche Wende“ den Stellenwert, den die Sprache auch und gerade für die Geschichtswissenschaft hat. Die Sprache fungiert nicht mehr vor allem nur als Mittel, dessen man sich bedient, um die Forschungsergebnisse, nachdem sie vorliegen, möglichst überzeugend darzustellen. Vielmehr ist sie in erster Linie eine Wirklichkeit, in der Erkenntnis entsteht. Sie beherrscht den Erkenntnisprozess von Anfang bis Ende.“ (Goertz, 2001: 13).

„Anders als der von Richard Rorty 1967 ausgerufene *linguistic turn* hat sich die Rede vom *narrative turn* im Zuge vieler anderer *cultural turns* in den 1990er-Jahren durchgesetzt.“ (Saupe / Wiedemann o. J.). Namensgebend für *linguistic turn* war Richard M. Rorty 1967. Auswirkungen auf die

Geschichtswissenschaft sind vor allem Hayden White zuzuschreiben (1974 / 2015, 1991, Clark 2004, Spiegel 2005).

Der Ansatz, der in dem Begriff *linguistic turn* gefasst wird, und seine Erkenntnismethoden werden jedoch kontrovers diskutiert. Die Kritikpunkte sind, die traditionelle Epistemologie würde verändert und die Wirklichkeit außerhalb des Textes vernachlässigt oder gar nicht erkannt werden. Die Texte, aus denen Erkenntnis gewonnen werden sollte, verwiesen nur wieder auf andere Texte, welche ebenfalls die Wirklichkeit nur beschreiben (Goertz 2001: 13). Derrida erwidert auf den letztgenannten Einwand: „Il n’y a pas hors de texte.“ (Derrida 1983: 274). Damit zeigt Derrida, dass die Kontroverse um Geschichte und Sprache noch tiefer geht. Die wesentliche Frage besteht darin, worin die geschichtliche Wirklichkeit überhaupt besteht, ob sie nicht durch die Sprache erst geschaffen wird. Würde man der letztgenannten Einstellung zuneigen, müsste man sich von der Vorstellung verabschieden, dass Historiker durch die Quellen hindurch zu den *res gestae*, zur Realität der Geschichte vordringen können und sich eher der historischen Diskursanalyse widmen (Landwehr 2008: 24).

Wie man die Akzente auch setzt, diese theoretische Auseinandersetzung erfordert, sich mit der Rolle der Sprache in der Geschichte und Geschichtsschreibung und gleichzeitig mit historischer Referentialität bzw. dem Verlust oder der Annäherung an die historische Realität auseinanderzusetzen. Auf den Vorwurf, dass bei den Anhängern des *linguistic turn* die historische Referentialität verloren gehe und sie nur noch ein „literarisches Artefakt“ anzubieten hätten (Goertz 2001: 14), antwortete White: „Auch Clio dichtet“, denn auch Historiker pflegen einen literarisch-metaphorischen Umgang mit Geschichte (White 1991: 101 - 122). Die andere Seite in dieser Diskussion lehnt es ab, Geschichte als bloße Textualität“ zu betrachten (Spiegel 1994: 180). Das „Vetorecht der Quellen“ bleibe nach wie vor bestehen (Koselleck 1997, Jordan 2009).

Demgegenüber stellt White fest, dass die Ereignisse erst im Kopf des Historikers zu einer sinnvollen Erzählung in einer literarischen Form geordnet werden (White 1991, vgl. Ricœur 1988: 103, 118). Darin bestehe der fiktive Charakter der historischen Darstellung (White 1991: 15). Folglich handele es sich bei Geschichte nicht mehr um eine Wissenschaft (White 2015: 555,

Wimmer 1984: 1). „Der Unterschied zwischen dem Historiker und dem Dichter besteht darin, dass der Historiker eine Tatsächliches beschreibt, während der andere Imaginäres in Worte fasst. Das fiktive Element ist jedoch in beidem am Werk.“ (Goertz 1995: 151).

White (1973) verglich die Tiefenstruktur der Geschichtswerke von Hegel, Michelet, Ranke, Tocqueville, Burckhardt, Marx, Nietzsche und Croce daraufhin, wie sie Geschichte zeigen (White 2015). Er sieht sein Buch als eine „Geschichte“ des europäischen Geschichtsdenkens im 19. Jahrhundert und gleichzeitig als einen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion über das „Problem der historischen Erkenntnis“ (White 2015: 15). White untersuchte, was es bedeutet, in historischen Kategorien zu denken und welches die historische Forschungsmethode ist. Er stellte fest, dass die Erzählung die eigentlich sinnvolle Darstellung von Geschichte sei. Voraussetzung dafür ist, dass die Sprache in der Erzählung von einer Darstellungsform zu einem *cognitive instrument* wird (Mink 1978: 129 -150). Die Erzählung ist die Form, die historischen Sachverhalte adäquat darzustellen (Hempel 1967, Arthur C. Danto 1994). In der deutschen Sprache besteht ein enger Zusammenhang zwischen Geschichte und Geschichten. In beiden Begriffen ist der narrative Aspekt enthalten. (Zur Entwicklung von „Geschichte“ vgl. Koselleck 1970 / 2014).

Narration in der Geschichte

Die Erzählung, welche durch die analytische Sozialgeschichte teilweise in der Geschichte verdrängt worden war, erlebt seit 1979 eine Renaissance (Stone 1979), „die mit dem Plausibilitätsschwund deterministisch-ökonomischer und quantifizierender Erklärungsmodelle“ zu begründen ist (Goertz 1991: 149). Die Erzählforschung entwickelte in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts Terminologien und Instrumentarien zur Analyse von Erzähltexten als Antwort auf das wiedererwachte Interesse an der Erzählung als Erkenntnis förderndes Medium (Saupe / Widmann o. J: online, Kindt / Müller 2003, Herman et al. 2005, Herrman 2005, Höcker et al. 2006, Herman 2007, Martínez / Klein 2009, Hühn et al. 2009, Heinen / Sommer 2009, Stohmaier 2013).

Die klassische Erzählforschung beschreibt eine Erzählung als eine durch eine Erzählinstanz vermittelte Geschichte. In der strukturalistischen Narratologie wird Narration als sprachlicher Modus mit temporalem Bezug aufgefasst, dessen Aufgabe es ist, Veränderungen von Zuständen oder Situationen zu thematisieren (Chatman 1990: 35 - 47, Saupe / Wiedemann o. J.). Insofern besteht jede Historiografie aus Narrationen. Narrationen in der Geschichte folgen Gattungsformen und richten sich nach *story* und *plot* (Abbott 2007, Martínez / Scheffel, 2012: S. 22-28, Stanzel 2008: 15-16).

Auf White geht auch der Begriff des *plot* in der historiografischen Debatte zurück, welcher im Vergleich zur *story* Kausalitäten und innere Zusammenhänge aufzeigt. Für Duby ist Geschichte „vor allem Herstellen von Beziehungen“ (Duby / Lardreau 1982: 92). Der Begriff *plot* ist auch in der Literaturwissenschaft gebräuchlich. In anderen entsprechenden Disziplinen ist Narrativ dafür üblich (Koschorke 2012: S. 29-38). „Ein Plot - oder Narrativ - bezeichnet demnach ein bestimmtes Handlungsschema oder Erzählmuster, welches auf eine prinzipiell unendliche Fülle von Ereignissen und Handlungen bezogen werden kann und sich aus diesem Grund als zugleich stabil und flexibel erweisen muss.“ (Saupe / Wiedemann o. J.: online). Allerdings ist laut White zu bedenken, dass die Gestaltung eines *plots* durch den Historiker durch den tropologischen Charakter der Sprache präformiert ist, bevor er mit dem *emplotment* beginnt.

„Yet, I would argue, histories gain part of their explanatory effect by their success in making stories out of *mere* chronicles; and stories in turn are made out of chronicles by an operation which I have elsewhere called “**emplotment**.” And by **emplotment** I mean simply the encodation of the facts contained in the chronicle as components of specific *kinds* of plot structures, in precisely the way that Frye has suggested is the case with “fictions” in general.” (White 1978 / 2001: 223, Hervorhebung im Original).

Inwieweit ein Geschehen in einer Erzählung dargestellt wird, hängt davon ab, ob das Unerwartete, von der Routine Abweichende als erzählenswert gilt (vgl. Bruner 2003). Die Bedeutung der Erzählung zeigt sich bei Arendt (1998) in dem Motto: „All sorrows can be borne if you put them in a story.“ Bei Arendt soll die Erzählung für die Geschichtsschreibung neue Zusammenhänge aufzeigen (Morgenstern 2012) und zu einer Neubewertung der Ereignisse führen. In dieser neu gestalteten Verkettung der Ereignisse sieht Ricœur die

besondere Leistung von Erzählungen, welche die „wilde Kontingenz“ in eine „geregeltere Kontingenz“ umwandelt (Ricoeur 1986: 16).

Eine Geschichtserzählung in richtiger Form ist für Arendt (2012: 34) eindringlicher als Lebensweisheit, Analyse, Resultat oder Aphorismus. In *Vita activa* (1989) erklärt sie, dass im menschlichen Leben „klar erkennbare Muster“ auftreten, welche als „Lebensgeschichten“ erzählbar seien. Erzählungen bedeuten nicht nur für ein Individuum Annäherung an eine „narrative Identität“, sondern sind auch als „Kollektiverzählungen“ in einer Gesellschaft besonders relevant (McAdams 2011, Klein 2011, Schaff 2011). Sie bestimmen Identitäten eines Kulturraums und auch dessen Grenzen (Koschorke 2012), wobei sie als *master narratives* oder auch *méta récits* in ihrer Aufgabe als historische Erzählung zur Systemstabilisierung und -legitimation beitragen (Middell et al. 2000, Fulda 2009).

Der Streit innerhalb der Geschichtswissenschaft um den Zugang zu historischer Wahrheit, welche durch *fact* oder *fiction*, zu erschließen sei, ist nicht neu. (Koselleck 1977, Nünning 1995, Cohn 2000, Kiesow / Simon 2000, Goertz 2001, Raphael 2003, Clark 2004). Koselleck (1977: 46) hat in dieser Sache vermittelnd eingeschränkt, dass Quellen „uns vor Irrtümern schützen, nicht aber sagen sie uns, was wir sagen sollen.“ Ranke und Droysen sind wirkungsmächtige Vertreter dieser verschiedenen Positionen. Clark erwähnt ausdrücklich die Diskussion um Ranke: „Ranke stood as a prince of historians“ (Clark 2004: 9). Sie fährt fort:

„Yet both nineteenth-century historicism [...] and Ranke’s famous phrase ‘*wie es eigentlich gewesen*’ (‘as it actually happened’) have been variously interpreted. Uncontested, however, is Ranke’s emphasis on the necessity for research based on the study of documents: where there are no documents, he claimed, there can be no history. A philosophical approach to history was anathema to him.“ (Clark 2004: 9f.).

Droysen hingegen kann eher im weitesten Sinn der erzählenden Historiografie zugerechnet werden. „In seiner Historik unterscheidet Droysen nämlich zwischen „untersuchenden“, „erzählenden“, „didaktischen“ und „diskussiven“ Darstellungsformen, denen jeweils unterschiedliche Funktionen in der Verständigung über Geschichte zukommen (Saupe / Wiedemann o.J.: online, Schiffer 1980, Saupe 2009).

Auch für Rüsen (2013) stellt die Erzählung eine wesentliche Funktion bei Sinnbildung und Orientierung in der Geschichte dar. Er nennt vier Typen des

historischen Erzählens: „traditionales, „exemplarisches“, „kritisches“ und „genetisches“ Erzählen (Rüsen: 2013: 204 -219). Aber Rüsen bemerkt auch: „Mögen sich die Geschichten, die wir erzählen, auch noch so wandeln, so bestätigen sie dadurch doch immer die Existenz der vergangenen Ereignisse, auf die sie sich gemeinsam beziehen.“ (Rüsen 2003: 1)

Die hier aufgezeigten Überlegungen zeigen, dass es eine wahre historische Erzählung nicht geben kann (vgl. Barricelli 2011: 72f.), denn das Erkennen von vergangenen Ereignissen ist von Perspektiven und Interpretationen geprägt, welche einer objektiven „Wahrhaftigkeit“ entgegenstehen. In Folge dieser Einschätzung stellt Barricelli außerdem fest, dass es auch keine *single best narrative* geben kann und die Suche danach selbst einem Aberglauben gleichkomme. *Idealiter sei die beste historische Erzählung die komplizierteste, jedoch nicht die am schwersten zu verstehende (ibid.).* Sie ist diejenige, welche für den Leser „die meisten Perspektiven, Stimmen, Deutungen, Sinngewandlungen miteinander verwickelt und dies dann dem Leser nachvollziehbar präsentiert. Das ist eine große Kunst: Sie beruht auf profunder Quellenkenntnis, lebendiger Erzählfähigkeit, konsequenter Haltung.“ (ibid.). Der Autor betont weiterhin, dass eine gute historische Erzählung Möglichkeiten dafür gibt, dass der Rezipient zur eigenen gedanklichen Leistung kommen kann, da sie Deutungsvorbehalte, Sollbruchstellen und eigene Verbesserungsbedürftigkeit offenlegt (Barricelli 2011: 72f.).

3.2 Erzählen im Geschichtsunterricht - Narrativität und narrative Kompetenz

Bei diesem hohen Anspruch an die historische Erzählung ist die Frage legitim, ob der institutionelle Geschichtsunterricht ihm genügen kann und Schüler dieses Ziel, eine historische Narration zu gestalten, erreichen können.

Laut Shemilt kann das Ziel der historischen Erzählung durch den Einsatz von geeigneten Methoden auch im Geschichtsunterricht erreicht werden. Shemilt fest dazu fest:

„First we say that there is no single right answer to the really significant questions in history and that pupils must work out for themselves. Then we say: 'But not any answer will do. Some answers are indefensible even if no answer is clearly right! And some admissible answers are not as good as other

admissible answers. Pupils then spend considerable time and effort learning how to determine which answers and accounts are better than others. If they succeed we say: 'But even though some accounts are better because more valid or coherent or parsimonious than others, there is no one best account, since we find it useful to vary questions, assumptions and perspectives.'" (Shemilt 2000: 98, vgl. Barricelli 2011: 73).

In wieweit Schüler historisches Erzählen im Geschichtsunterricht durchführen, bleibt eine offene Frage. Um dafür eine Antwort zu finden, wird im empirischen Teil dieser Arbeit nach mehr oder weniger stark ausgeprägten Aspekten der Narrativität und narrativen Kompetenz in Schüleräußerungen gesucht und diese in ihren Zusammenhängen interpretiert. Die Lehrererzählung spielt in dieser Untersuchung nur dann eine Rolle, wenn sie Schülererzählungen inspirieren oder darauf reagieren kann. Hartung et al. (2011) weisen darauf hin, dass Erzählen auch Lernsituationen schafft. Offensichtlich bedingen sich Lernen und Erzählen gegenseitig. Insofern werden durch Erzählen für die Schüler im Unterricht auch Situationen geschaffen, in denen Geschichtslernen stattfindet. Da Schüler beim eigenen historischen Erzählen selber handeln, schaffen sie sich ihre eigenen Lernsituationen.

Außer bei Barricelli (2005) oder Pandel (2010) beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik kaum mit Modellen oder Instrumentarien zur Erforschung narrativer Kompetenz bei Schülererzählungen. Staschen-Dielmann (2012) legte eine Untersuchung über narrative Kompetenz in schriftlichen Schüleräußerungen im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht vor, allerdings an einem Gymnasium. Im Sinne der hier vorliegenden Untersuchung wird auf eine von Barricelli erwähnte geschichtsdidaktische Konsequenz, die für diese Arbeit relevant ist, hingewiesen, nämlich dass Sprache im Geschichtsunterricht sehr viel ernster zu nehmen ist, als es bisher geschah (vgl. Thunich 2006).

Sinnbildung durch narrative Kompetenz

Laut Pandel (2005: 36) bezeichnet narrative Kompetenz die Fähigkeit, eine sinnvolle Geschichte aus vergangenen Ereignissen herzustellen. Die Sinnbildung entsteht aus der Fähigkeit des Erzählers, zunächst einmal einen Sinn in den zur Verfügung stehenden Einzelteilen zu finden und danach darüber zu erzählen. Das kann dann geschehen, wenn Schüler nicht nur mit

rein kognitiven, hoch komplexen Triftigkeitsanalysen konfrontiert werden, für die sie nicht im Mindesten die Voraussetzungen besitzen können (vgl. Barricelli 2005, Thunich 2006).

Barricelli definiert Narrativität als „das bestimmende Ordnungsmittel historischer Aussagen und, darüber hinausgehend, [als] das spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt. Auch die drei großen Verständigungsbegriffe einer modernen, kulturwissenschaftlich informierten Geschichtsdidaktik: ‚Sinn‘, ‚Erinnerung‘ und ‚Erzählung‘ vereinen sich im Inbegriff der Narrativität“ (Barricelli 2012: 255, vgl. Frings / Marx 2008). Rösen (2008: 32) betont die Bedeutung der Erzählung, da er in der Geschichtswissenschaft und im Geschichtsunterricht „Erzählveranstaltungen“ sieht. Demzufolge sollen Schüler das historische Erzählen lernen, wenn sie Geschichte lernen (Barricelli 2012: 256). Im Geschichtsunterricht - so vermutet Pandel (2010: 9) ist dies nicht der Fall. Der Unterricht bestehe aus „*Ereignisbeschreibung* und *Ereigniserörterung*. [...] Vor lauter Problemorientierung hat der Geschichtsunterricht die Erzählfähigkeit von Geschichte eingebüßt und die Förderung der narrativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt.“ (ibid. Hervorhebung im Original). Der Autor verweist im Folgenden auf die doppelte Codierung des deutschen Begriffes „Geschichte“, einmal als *Geschehenszusammenhang* und als *Darstellungsform* (Pandel 2010: 11, Hervorhebung im Original). Im Englischen werden dafür die Begriffe *story* und *history* verwendet (ibid.). Für Pandel ist die Erzählung die einzige geschichtsspezifische Darstellungsform: „Es handelt sich dabei nicht um eine Darstellungsform unter mehreren, sondern es ist diejenige Darstellungsform, die für Geschichte spezifisch ist. Geschichte *ist* Erzählung.“ (Pandel 2010: 11, Hervorhebung im Original).

Narrative Kompetenz gilt seit mindestens 25 Jahren als die wesentliche Kompetenz im sprachbildenden Fach Geschichte (Barricelli 2012: 268). Ihren Ausdruck findet sie in der geschichtswissenschaftlichen Erzählung, für die sich laut Pandel (2010: 7) die Begriffe „narrativieren“ (erzählen) und „Narrativ“ (Erzählung) eingebürgert haben. Sie unterscheidet sich von der literarischen Erzählung durch diskursive Elemente, welche entsprechenden Triftigkeiten genügen müssen (Pandel 2005: 39). Unter dem Begriff Triftigkeit versteht Rösen die Wahrheitsansprüche, denen die Geschichten entsprechen sollten.

Bei der Frage, was wahr sei, beruft sich Rösen auf Habermas: „Wahr nennen wir Aussagen, die wir begründen können.“ (Habermas 1973: 219, Rösen 2008: 87 - 92). Rösen beschreibt die dafür notwendige Triftigkeit, als empirisch, normativ und narrativ (ibid.).

Erzähltypen

Innerhalb der Geschichtswissenschaft und -didaktik werden unterschiedliche Modelle, welche zu historischen Erzähltypen beschreiben, vorgestellt (vgl. White 1974, 1978 / 2001, 1991, 2015; Hasberg / Körber 2003; Pandel 2005, 2010; Rösen 1994, 2008; Barricelli 2008). Als praktikables Modell verschiedener Erzähltypen stellt Barricelli (2008) folgende Varianten vor. Die Beschreibung der Erzähltypen erfolgt in der aufsteigenden Rangfolge der kognitiven Anstrengungen des Erzählers, beginnend mit der einfachsten Form des Nacherzählens und endet mit dem rezensierenden Erzählen.

Diese Erzähltypen können eine Möglichkeit bieten, die mündlichen Schülerleistungen zum Geschichtslernen zu analysieren und sollen daher in kurzer Form dargestellt. Beim Nacherzählen wird eine Geschichte zusammengefasst, wobei der ursprüngliche Sinn beibehalten wird (vgl. Staschen-Dielmann 2009: 24). Einen höheren Grad geistiger Durchdringung erreicht das Umerzählen. Die ursprüngliche Geschichte wird in einer neuen Perspektive nacherzählt. Dabei wird der Sinn verändert. Die narrative Konstruktion oder das ursprüngliche Erzählen erfordert, dass eine neue Geschichte auf der Basis zusammenhängender Quellen erzählt wird. Das gegenteilige Verfahren findet bei der narrativen Dekonstruktion statt. Dabei wird die Erzählung auf die Quellen und die Absicht des Autors zurückgeführt. Das identifizierende Erzählen erfordert, dass die Erzählung aus der Sicht einer empathisch empfundenen Perspektive stattfindet. Beim exemplarischen Erzählen leistet der Erzähler einen Vergleich zwischen vergangenen Situationen und deren Verhaltensregeln mit späteren Situationen. Beim genetischen Erzählen hat der Erzähler die Aufgabe, gegenwärtige Zustände durch Interpretationen oder Analysen von Vorgängen in der Vergangenheit zu erklären. Das opponierende oder kritische Erzählen hat das Ziel, eine Gegenerzählung zu einer bereits bestehenden Geschichte zu entwickeln.

Jedoch sollte eine annähernd gleiche Quellenbasis berücksichtigt werden. In diesem Vorgehen kann man Ähnlichkeiten mit kontrafaktischer Geschichte finden (vgl. Demant 2001, Cowley 2003, Peschke 2014, Evans / Barth 2014). Das rezensierende Erzählen erwartet Aufdecken von Hintergründen, d. h. narrativen Strukturen, in anderen Erzählungen, deren Bewertung und Argumentationen darüber.

3.3 Sprache im bilingualen Geschichtsunterricht - Fremdsprache als Arbeitssprache

Bilingual - Mehrsprachigkeit

Heine (2010: 2) beschreibt Sprache als „the most elaborated semiotic system we use, and it is inextricably linked with the meaning that it conveys.“ Auch Breidbach (2013: 15) teilt diese Einschätzung: „Sprache hatte als Interaktions- und Erkenntnismedium immer schon eine zentrale Doppelrolle.“ Wenn das bereits für den Einsatz bei Kommunikation und Problemlösung in der Muttersprache (L1) gilt, wird dies vor allem für den Gebrauch einer Fremdsprache (L2) bei Problemlösungsstrategien zutreffen. Im CLIL oder bilingualen Unterricht wird der Spracherwerb zugunsten der Sprache in ihrer Funktion als Transportmittel für Inhalte mehr oder weniger vernachlässigt (Heine 2013: 2). *Language acquisition* bedeutet hier den Erwerb der Fremdsprache in dem Maße, welches zum Lernen eines Sachfaches nötig ist (*focus on meaning*). Allerdings sind auch Teilaspekte beim Erwerb bzw. Benützen der Muttersprache im monolingualen und bilingualen Sachfach unter *language acquisition* zu begreifen.

In diesem Zusammenhang bedeutet „bilingual“ die Verwendung zweier Sprachen, einer Fremdsprache als Arbeitssprache und einer Muttersprache, um die entsprechenden Kompetenzen eines Sachfaches und der Fremdsprache zu erwerben, wobei die Benützung beider Sprachsysteme im Unterricht möglich ist. Über den Anteil der Fremdsprache im Unterricht werden von den Lehrkräften unterschiedliche Angaben gemacht. (Vgl. dazu Befragung der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte im empirischen Teil). Auch die

Themen, welche auf Englisch unterrichtet werden, sind breit gefächert, obwohl Schlemminger / Balzereit feststellen,

„dass zwar die Bereitschaft und die Initiative dazu bestehen, auch Themen der deutschen Geschichte auf Englisch zu unterrichten, sich jedoch der Fokus auf jene Themen bezieht, die einen internationalen und / oder einen Bezug zur Kultur und Geschichte englischsprachiger Länder haben.“ (Schlemminger / Balzereit 2013: 116).

Ob das für diese Untersuchung in den sechsten Klassen behandelte Thema „Sparta“ einen internationalen oder einen Bezug zur Kultur und Geschichte englischsprachiger Länder hat, ist nicht eindeutig festzustellen. Es fällt aus dem oben genannten Rahmen heraus und scheint deshalb für das Thema dieser Untersuchung als besonders ergiebig, denn es bietet Beobachtungsmöglichkeiten zum Geschichtslernen bei einem im Curriculum vorgegebenen Geschichtsthema, das keine ausgesprochene Nähe zu der Zielsprache hat. Damit könnte ein Kritikpunkt am bilingualen Geschichtsunterricht, nämlich er würde einen erweiterten Fremdsprachenunterricht darstellen, hier in der Form von Landeskunde, entkräftet werden. Auch bilinguale unterrichtete Themen müssen den Vorgaben des Lehrplans oder der Fachdidaktik genügen (vgl. Wildhage / Otten 2007: 24). Jedoch sollen, z. B. bei der Erarbeitung von Quellen, nicht primär die in der Quelle verwendeten fremdsprachlichen Termini und Sprachstrukturen gelehrt und gelernt, sondern inhaltliche Diskurse und Kommunikationsfähigkeit geschult werden. Dabei wird erwartet, dass Schüler die Fähigkeit erwerben, fundiertes Fachwissen zu kommunizieren, welches sich am Konzept „funktionaler Mehrsprachigkeit“ orientiert (Wildhage / Otten 2007: 26 ff.).

Der bilinguale Sachfachunterricht ist von amerikanisch-kanadischen Konzepten der *bilingual education* abzugrenzen, die in verschiedenen Modellen, z. B. der *enrichment bilingual education* oder *language maintenance education*, eine Integration sprachlicher Minderheiten in die Majorität anstreben (vgl. Rymarczyk 2003: 27). Zur Diskussion steht dabei die Frage, inwieweit beide Sprachen zu beherrschen sind. Die Vorstellung, dass Mutter- und Fremdsprache in gleicher oder ähnlicher Qualität von den Schülern beherrscht würden, ist irreführend.

Einerseits sind die Kompetenzen für Zweisprachigkeit sehr hoch angesiedelt (vgl., Lotherington 2004, Hamers / Blanc 2008, Martin 2012), andererseits

beschreibt Macnamara (1971) einen Sprecher bereits als „bilingual“, wenn dieser nur eine minimale Kompetenz in der Zweitsprache aufweisen kann (vgl. Rymarczyk 2003: 19). Zudem weist Macnamara darauf hin, dass die Fertigkeit eines Sprechers, sich in zwei Sprachen auszudrücken, in den vier *language skills* (*speaking, reading, listening, writing*) unterschiedlich ausgeprägt sein kann (Macnamara 1971: 82).

In der Einführung zu der Schriftenreihe „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht“ nehmen die Herausgeber Bach, Breidbach und Wolff dazu wie folgt Stellung: „Mehrsprachigkeit ist Teil der Lebenswelt eines jeden Menschen. [Sie ist] neben der Fähigkeit, sprachkompetent zu sein, eine wichtige Bewusstseinshaltung.“ (Müller-Schneck 2005: 5). Die Autoren geben weiterhin an, sie ermögliche und erlaube Offenheit gegenüber Einstellungen und Werten anderer, welches seinerseits eine Wechselwirkung auf eigene, persönlich-individuelle Wertesysteme habe. Für die Schule entstehe daraus die Herausforderung, darauf sinnvoll vorzubereiten oder und den Unterricht entsprechend zu gestalten.

Des Weiteren führen Bach, Breidbach und Wolff an: „Wenn Sprachen symbolische Systeme sind, die zusätzlich kulturell codiert sind, dann ist sogar der vermeintlich ‚monolinguale‘ Unterricht mehrsprachig, indem er im Fachunterricht Berührung mit Fachkulturen und ihren Sprachen ermöglicht.“ (Müller-Schneck 2005: 5).

Je nach Lern- und Arbeitssituation oder Funktion der Sprachverwendung muss mit dem Augenmerk auf multifunktionale Mehrsprachigkeit entschieden werden, welches Sprachsystem Anwendung findet (Helbig 2001: 31, Otten 1999: 3, Wildhage / Otten 2007). Als Funktion der Sprachverwendung unterscheidet Otten die Lern- und Arbeitssprache für den Prozess des fachbezogenen Lernens, Unterrichtssprache für die Organisation des Unterrichts und die Erschließungssprache für den produktiven Sprachgebrauch bei der Bearbeitung von Texten (Otten 1999: 3). (Helbig 2001: 14) stellt dazu fest, dass sich die Situation nicht genau vorherbestimmen lässt, wann Deutsch oder die Fremdsprache als Arbeitssprache im bilingualen Geschichtsunterricht einzusetzen seien. Wenn „annähernde Zweisprachigkeit“ anzustreben wäre, könnte damit dem bilingualen Fachunterricht vorgeworfen werden, sachfachliche Ziele zu vernachlässigen

und einen erweiterten Fremdsprachenunterricht im Blick zu haben. Zweisprachigkeit kann zwar als erstrebenswertes Ziel angesehen werden, bedeutet jedoch nicht, dass beide Sprachen in gleicher Weise zu beherrschen sind (Mühlmann / Otten 1991). Der Fremdspracheneinsatz ist daraufhin zu prüfen, ob er Transferpotential für andere Zusammenhänge, selbstständiges Lernen oder Lernerautonomie beinhaltet (Helbig 2001: 17). Sachfach und Fremdsprache sind in den Bereichen des sachfachlichen Lernens und der Kommunikation im Unterricht in komplexer Weise miteinander verzahnt. Sachfachliches Lernen erfordert differenzierte Lernprozesse und fachrelevante Fertigkeiten: *study skills* und im Geschichtsunterricht *history skills* (Helbig 2001, Lalla 2002, Heimes 2011). Im gemeinsamen Lernen im Unterricht werden außerdem *communicative skills* verlangt (vg. BICS).

In der Integration von sachfachlicher und fremdsprachlicher Methodik sieht Vollmer (2000: 53) einen dritten Typ des Spracherwerbs, nämlich eine verbindende Variante zwischen grammatikorientiertem und inhaltsorientiertem Ansatz, die sich, wenn nötig, funktional mit sprachlichen Elementen beschäftigt. Diese Erfahrungen sind von den kanadischen Immersionsmodellen geprägt, bei denen deutlich wurde, dass die Immersionsschüler grammatische Strukturen der Fremdsprache nur sehr defizitär beherrschten (vgl. Vollmer 2000). Grammatische Defizite, welche bei unreflektiertem Gebrauch der Fremdsprache in Kommunikationssituationen auftreten können, sollen bei Bedarf im Englischunterricht oder bilingualen Sachfachunterricht aufgearbeitet werden. Fände das Letztere statt, müsste der hier erforschte bilinguale Geschichtsunterricht anders organisiert werden: Sachfachliche und fremdsprachliche Aspekte könnten gleichwertig gestaltet sein. Vertreter der Fremdsprachendidaktik befürchten in diesem Fall, dass der Fremdsprachenunterricht verarme, da er zugunsten des bilingualen Unterrichts nur für Grammatik und Rechtschreibung zuständig wäre (vgl. Decke-Cornill 1999). Nicht zuletzt wird man auch die Schülerperspektive beachten müssen. Schüler könnten einen grammatik- und rechtschreiborientierten Fremdsprachenunterricht weniger schätzen. Wenn man auf dieser Linie weiterdenkt, läge der Schluss nahe, der bisherige Fremdsprachenunterricht wäre zu vernachlässigen.

Für den bilingualen Geschichtsunterricht kommt noch ein weiterer Punkt zum Tragen: Fachsprache, Begriffe und Inhalte stehen oft außerhalb der Lebenswelt der Schüler. Sie werden als fremd und auch im Sinne einer neu zu lernenden Ausdrucksweise erfahren. Folglich wird man die Organisation und das Selbstverständnis des Unterrichtsfaches überdenken, damit Inhalte, Fremdsprache und Muttersprache integriert gelernt werden können. „Aufheben der Informationsdichte des Unterrichtskontextes“ (Rymarczyk 2003: 50) bietet dafür kaum eine Lösung, denn es besteht die berechtigte Frage, was unter „Unterrichtskontext“ zu verstehen ist? Zum andern sollte an dieser Stelle auch vor einer Verarmung des Faches Geschichte gewarnt werden. Die möglichen Antworten könnten von einer Implementierung kleinerer Lerngruppen, verstärkter Lerndisziplin bis zu einer Selektion der Schüler liegen. Eine Lösung wäre eher in einer Methodenvielfalt und *scaffolding* zu finden, die der Gesamtheit der Schüler dienlich wären.

Im empirischen Teil wird am Beispiel von „Sparta“ in den sechsten Klassen darauf eingegangen, dass auch in jüngeren Jahrgängen Geschichte in der Realschule bilingual gelehrt und gelernt werden kann, selbst dann, wenn diesem Fach ein kontextarmer Vermittlungsrahmen zugeschrieben wird (Rymarczyk 2003: 50, Theis 2010: 47). Im Geschichtsunterricht fehlen im Vergleich zu bilingual unterrichteten Fächern wie Kunst, Geografie oder Biologie oft Visualisierungsmöglichkeiten, welche für die Lerner eine Erleichterung darstellen können. Es sollte jedoch in Betracht gezogen werden, dass angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Klassen unterschiedliche Materialien und methodische Strategien notwendig sind.

Code-switching - mixed mode

Eine besondere Beachtung verdienen die methodischen Ansätze des *code-switching* oder *mixed mode*, wobei einzelne deutsche Wörter im fremdsprachlichen Kontext Verwendung finden: „[...] brief episodes of switching to the mother tongue can function as a learning aid to enhance communicative competence in the foreign language.“ (Butzkamm 1998: 81) In der entsprechenden Lehr - und Lernsituation wird der Lehrer entscheiden, wann helfend einzugreifen ist. „It is part of the teacher’s art to know when he

can briefly focus on language without cutting off the thread of serious communication.” (Butzkamm 1998: 81)

Bei Vertretern der strikten Einsprachigkeit stößt diese Argumentation für die Methode des *mixed mode* auf Kritik (vgl. Rymarczyk 2007: 52; Lamsfuß-Schenk 2007: 27), welche nach Rymarczyk (2007: 53) darin begründet sein kann, dass fachliche und fremdsprachliche Anforderungen der unterschiedlichen Fächer mehr oder weniger Übung in der Fremdsprache benötigen. Andererseits könnten Schüler im bilingualen Fach Geschichte, das im Vergleich zu Kunst als weniger gegenständlich gesehen wird, stärker muttersprachliche Unterstützung benötigen, ohne die Chancen eines bilingualen Unterrichts zu vergeben.

Wenn *code-switching* nur als Übersetzungshilfe dient, wird der Unterrichtserfolg gering sein, da sich Schüler daran gewöhnen, dass schwierige Begriffe zweimal erklärt werden. Sie sehen dann keinen Anlass mehr, die Fremdsprache als Arbeitssprache zu verwenden. Sinnvoll ist *code-switching*, wenn Lerner beim Wissenserwerb auf ihre Muttersprache zurückgreifen und dabei vielfältige Verbindungen aufbauen. Butzkamm sieht sogar einen Nachteil, wenn *code-switching* nicht statt fände: „Keeping the languages in watertight compartments is psychologically unsound especially in situations where learners with an established mother tongue are to acquire a foreign language.” (Butzkamm 1989: 83ff.).

Unbestritten ist, dass die Muttersprache in falschen Kontexten eingesetzt werden kann. Es sollte auch nicht übersehen werden, dass Kinder, die bilingual aufwachsen, *code-switching* benützen. Wenn man daraus folgert, dass das „Pendeln“ zwischen Muttersprache und Fremdsprache ein natürlicher, nahezu unvermeidlicher Vorgang ist, wird man den Vorgang des *code-switching*, wenn in Maßen und funktional eingesetzt, als produktive Komponente des bilingualen Lehrens und Lernens ansehen. Sollte *mixed mode* seine Ursache in Defiziten der Lehrersprache haben und nicht eine didaktisch begründete Bereicherung der Lernstrategien darstellen, ist der Einsatz der Muttersprache in fremdsprachlichen Kontext zu überprüfen (vgl. Butzkamm 1998, Königs 2013, Schmidt 2014).

Wie schon beschrieben, ist bilingualer Sachfachunterricht nicht erweiterter Fremdsprachenunterricht, sondern orientiert sich in erster Linie an den

Lehrplänen für den Fachunterricht. Zusätzlich werden diese durch Handreichungen, Empfehlungen oder Materialbeispielen ergänzt (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg). Sie sind als Hilfe gedacht, die Richtlinien und Lehrpläne im Rahmen des bilingualen Unterrichts umzusetzen bzw. im Hinblick auf Besonderheiten des bilingualen Unterrichts zu modifizieren (vgl. Rymarczyk 2003: 50). Die Kultusministerkonferenz der nahm dazu folgendermaßen Stellung:

„Zu der weiter gehenden Sprach- und Sachfachkompetenz im bilingualen Unterricht und der Mobilität kommt die Förderung der Mehrperspektivität vor allem in den bilingual unterrichteten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hinzu. Die Schülerinnen und Schüler erfahren insbesondere im bilingualen Unterricht dieser Fächer durch die fremdsprachlichen Texte den Blickwinkel des anderen Landes und gewinnen aus der kontrastiven Auseinandersetzung mit historischen und gesellschaftlichen Themen Verständnis und interkulturelle Kompetenz - eine hohe und zugleich notwendige Qualität in einem auf das friedliche Zusammenleben der Völker angewiesenen Europa.“ (KMK 17. 10. 20013: 7).

Fremdsprache als Hürde?

Zunächst erscheint die Verwendung der Fremdsprache als eine Hürde für das Verstehen und die Kommunikation im Unterricht. Heine spricht das Paradox des Sachfachlernens im bilingualen Klassenzimmer an, nämlich die mangelnde Fähigkeit eines Lerners, sich in der Fremdsprache auszudrücken und gleichzeitig sachfachliche Inhalte und Fertigkeiten zu erwerben: „So subject learning and language learning have to take place at the same time.“ (Heine 2010: 4). Dennoch sind Lerner im bilingualen Unterricht durch den Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache anscheinend nicht benachteiligt (ibid., vgl. auch Bonnet 2006a, 2006b, Vollmer 2007). Jedoch weist Lalla darauf hin, dass bilingual geschulte Lerner sogar den Lernstoff systematischer bearbeiten und wiedergeben als monolinguale Lerner:

„Es wird daher davon ausgegangen, dass die Verknüpfung zwischen einem inhaltlichen Problem und seiner fremdsprachlichen Erarbeitung und Bewältigung über bestimmte kognitiv-funktionale Leistungen vollzogen wird. Diese umfassen sowohl einen (fach-)sprachlichen als auch einen fachmethodischen Aspekt. Durch eine entsprechende Kleinschrittigkeit in kognitiver und sprachfunktionaler Hinsicht erfolgt somit im bilingualen Unterricht eine erhöhte semantische Verarbeitungstiefe [...], in Kopplung mit dem Aufbau der Verfügbarkeit fachrelevanter Arbeitsweisen.“ (Lalla 2002: 228).

Wenn man von dieser Prämisse ausgeht, ist es für den Geschichtsunterricht sogar von Vorteil, wenn er in einer Fremdsprache erteilt wird. Die von Lalla angesprochene Kleinschrittigkeit tritt bei den Leistungen der bilingualen Schüler auf, während die Monolingualen „einfach loslegen und einzelne Arbeitsschritte ignorieren und eine Interpretation aus dem Ärmel schütteln, wenden die ‚Bilingualen‘ eher ein kleinschrittiges, strukturiertes Vorgehen an, das sie vorher im Unterricht explizit erarbeitet haben“ (Lalla 2002: 228). Die erwähnte Kleinschrittigkeit bedingt eine deutlichere Strukturierung des Unterrichts, d. h., auf einer Metaebene des Geschichtsunterrichts sollten die Ziele der Unterrichtsschritte mit den Schülern diskutiert und kommuniziert werden, damit sie fachrelevante Arbeitsweisen lernen, welche sie selbstständig anwenden können.

Da Geschichte eher mit schriftlichen Quellen arbeitet als Biologie oder Geografie, ist das Textverständnis beim Geschichtslernen unabdingbar (vgl. Theis 2010: 47). Heine gelangt aufgrund ihrer Forschungen zu ähnlichen Ergebnissen: Die linguistische Verarbeitung in der Fremdsprache führe nicht nur zu einer tieferen semantischen Durchdringung des Inhalts, sondern auch zu einem vertieften Verständnis der dargestellten Konzepte (Heine 2010: 183ff., vgl. Gruner 2009).

Es ist nicht zu leugnen, dass Schwierigkeiten für die Lerner vorhanden sind, wenn sachfachliches Lernen in einer Fremdsprache stattfindet, z. B. bei der Suche nach geeigneten Ausdrucksweisen oder beim Durchdringen von Texten. Jedoch muss man beachten, dass bilinguale Lerner beim Prozess des Textverständnisses im Gegensatz zu monolingualen eine stärkere kompensatorische Leistung vornehmen: „CLIL learners are used to dealing with comprehension deficits when constructing a conceptual representation from linguistic input, and use context information to compensate these. They are trained to go on focusing on a text, even if they do not understand large parts of it.“ (Heine 2010: 184). Überraschenderweise stellt Heine fest, dass keine qualitativen Unterschiede in den Prozessen der inhaltlichen Verarbeitung zwischen L1 und L2 auftreten würden. Für das historische Lernen, welches in dieser Arbeit untersucht wird, kann man demnach die Arbeitshypothese aufstellen, dass diese Art des Lernens im

muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht gleich ist. Allerdings gebe es Unterschiede in der Tiefe der Verarbeitung:

„However, my data support the relevance of CLIL settings. They show that even when the learners experience L2-cause difficulties, they profit from them, because the additional language-specific problem solving activities cause deeper semantic processing. So the use of an L.2 as a working language can be highly useful, even if the language competence is restricted.“ (Heine 2010: 186).

Language-specific problem solving activities werden im Geschichtsunterricht bei jeder Art der Re- oder Dekonstruktion von Geschichte gefordert. Der bilinguale Geschichtsunterricht erfordert, diese deutlich zu beschreiben und zu erklären. Sie können dadurch *content knowledge*, *method skills*, *communicative skills* und *basic speech functions* besonders gefördert werden (vgl. Lalla 2002: 230). Ein erweiterter Erklärungsbedarf im Unterricht wird durch Anforderungen der Fremdsprache nötig, welche Lerner dazu auffordern, sich verstärkt mit Inhalten und Methoden zu beschäftigen. Schüler, welche in Interviews im empirischen Teil dieser Arbeit dazu befragt wurden, äußerten sich in dem Sinne, dass sie sich im bilingualen Geschichtsunterricht besser konzentrieren würden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hollm bei der Schülerbefragung zur Einführung bilingualer Züge in Baden-Württemberg (vgl. dazu Hollm 2013).

Im Geschichtsunterricht ist das Erkennen sprachlicher Deutungsmuster notwendig, sei es bei Quellenanalysen, Bildbetrachtungen oder bei Beschreibungen von Artefakten. Eine Förderung metasprachlicher Kompetenzen der *language awareness* im bilingualen Unterricht erhöht die kognitiven Dimensionen bei den bilingualen Lernern (Fehling 2005: 195). Für den bilingual erteilten Geschichtsunterricht kann daraus geschlossen werden, dass die Lerner die sprachlichen Muster, in denen historische Inhalte dargestellt werden, besser erkennen.

Zu weiteren Vorteilen des bilingualen Geschichtsunterrichts zählt Heimes dessen komplementären und kontrastiven Ansatz, der es den Lernern in besonderem Maße ermöglicht, Konstruktions- und Dekonstruktionsfähigkeiten zu entwickeln (Heimes (2013: 347, vgl. Körber et al. 2006). Darunter versteht Gruner (2009: 46) „die Fähigkeit und Fertigkeit, mithilfe von Quellen historische Narrationen zu entwickeln bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen.“ Lamsfuß-Schenk (2008)

kommt zu dem Ergebnis, dass das diachrone und synchrone Verstehen des Fremden infolge von Mehrsprachigkeit im Unterricht besonders gefördert wird. *Idealiter* fördert die Verwendung der Fremdsprache Multiperspektivität und Perspektivenübernahme, wodurch bei den Lernern eine Reorganisation des Geschichtsbewusstseins als Teilaspekt der historischen Orientierungskompetenz stattfinden kann (Heimes 2013: 347, vgl. Körber 2006, Gruner 2009).

Als eine fachrelevante Arbeitsweise ist auch die besondere Schulung in der historischen Fachterminologie zu betrachten. Diese Kompetenz erscheint im Kompetenzmodell von Körber et al. (2006) als Teilfähigkeit der Sachkompetenz. Zusammenfassend lässt sich aus den beschriebenen Aspekten feststellen, dass die Fremdsprache beim historischen Lernen keine Hürde für das Verstehen darstellt.

Wortschatzarbeit - Lernen von Begriffen

Die Erforschung von Begriffsbildung ist ein Desiderat der Geschichtsdidaktik (Alavi 2004: 39). Heimes (2011) legt eine Untersuchung über Begriffsbildung bei integrativem sprachlichen und geschichtlichem Lernen vor. Er zieht den Schluss, dass „eine Zunahme der Fähigkeit zu differenzierter Geschichtsdeutung und die Progression sprachlicher Entwicklungsprozesse in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zu einander zu stehen scheinen“ (Heimes 2011: 31). Somit wird mit der Progression im fremd- und muttersprachlichen Lernen, wozu die Begriffsbildung gehört, auch eine Progression des Lerners im inhaltlichen Bereich verknüpft sein. Verfolgt man diesen Gedankengang weiter, so könnte man argumentieren, dass die beklagten Mängel bei den Schülern, ihr eigenes Geschichtsbuch zu verstehen, (vgl. Borries 2008: 241 - 244) nicht nur auf kognitive, sondern auch auf sprachliche Mängel zurückzuführen wären. Demnach könnte die Annahme lauten, dass die Sprache des Faches Geschichte von den Lernern als Fremdsprache aufgefasst würde. Infolgedessen wären Aspekte des Spracherwerbs im bilingualen Geschichtsunterricht auch mit Erfolg auf den monolingualen Geschichtsunterricht anzuwenden.

Die besonderen Erkenntnismöglichkeiten, die dem bilingualen Geschichtsunterricht zugeschrieben werden, basieren auf Wortschatzerwerb, Begrifflichkeiten und den damit verbundenen Konnotationen. Damit würde der Zugang zur Geschichtskultur des Ziellandes erleichtert (vgl. Kuhn 2009: 8ff.). Wesentlich wird die neue Verankerung der sprachlichen Bezugssysteme, denn durch den Gebrauch der Fremdsprache können Schüler nicht automatisch die Wertungen und Bedeutungen der ihnen vertrauten Sprache übernehmen. Neben der Schulung im Gebrauch der *technical terms* ist auch das gezielte Training der *sub-technical language* ein Teil der Wortschatzarbeit, d. h., dem transferfähigen Vokabular der *academic language functions* wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Heimes 2013: 348).

Von Seiten der Fremdsprachendidaktik liegen weitreichende Ergebnisse zur Erforschung der Wortschatzarbeit vor (Siepman 2006, Haudeck 2008, vgl. Hollm 2011). Zu Erkenntnissen der Wortschatzarbeit im bilingualen Sachfach stellt Hollm (2011: 320) fest: „Hier klafft insbesondere aus der Perspektive des Sachfaches eine deutliche Lücke, die im Kontext der zukünftigen Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts gefüllt werden muss, um einer empirisch abgesicherten *best practice* nahezukommen.“ Positive Rückwirkungen der Wortschatzkompetenz auf die Fremdsprache bei Lernern, welche bilingualen Sachfachunterricht erhalten, sind schon nach kurzer Zeit feststellbar (vgl. Hollm 2011: 320). Somit ist der Vorteil des bilingualen Sachfachunterrichts für den Erwerb der Fremdsprache hinsichtlich der Wortschatzkompetenz bestätigt. Für den Erwerb der sachfachlichen Begrifflichkeit stehen Ergebnisse noch aus (Hollm 2011: 321).

Wortschatzarbeit ist im bilingualen Geschichtsunterricht immer auch Arbeit an der begrifflichen Klarheit. So wird im Englischen der Terminus „Volk“ in verschiedenen Zusammenhängen mit verschiedenen Begriffen belegt, z. B. *folk*, *nation*, *people(s)*, *populace*, *public*, *commonality* oder *hoi polloi*. Die sprachliche Auseinandersetzung mit diesen fremdsprachlichen Termini wird das historische Lernen insoweit beeinflussen, als die verschiedenen Begriffe andere gesellschaftliche Konzepte und Betrachtungsweisen wiedergeben (vgl. Koselleck 1979, 2006).

Innerhalb der geforderten Sprachkompetenz nimmt das Lernen von Begriffen im Geschichtsunterricht und besonders im bilingualen Geschichtsunterricht

grundsätzlich einen hohen Stellenwert ein. Die historische Begriffskompetenz ist eine Teilfähigkeit der Sachkompetenz (Schreiber et al. 2006, Heimes 2013). Fremdsprachliche Begriffe für historische Sachverhalte, welche in unscharfer deutscher Übersetzung auftreten, können zu Verständigungsproblemen führen (vgl. Hasberg 2004c, 2009). Allerdings kann sich Wortschatzarbeit nicht auf die ausschließliche Vermittlung von Fachtermini beschränken, sondern sie sollte in Kontexten, welche die sprachliche Leistung mit kognitiven Operationen verbinden, eingebettet sein. Somit wird Sprache selbst zu einem Mittel der Reflexion über geschichtliche Inhalte (vgl. Vollmer 2013).

Als tragfähige Basis zur Wortschatzarbeit erweist sich eine Einteilung in Fachterminologie im engeren Sinn, welche unbedingt zweisprachig zu schulen ist, transferfähiges Vokabular, das in Kollokationen und nicht allein in Wortgleichungen geübt werden sollte, und Vokabular, das nur in dieser Lernsituation Bedeutung hat und daher nicht systematisch gelernt werden muss (vgl. Wildhage 2007: 102).

Auch im muttersprachlichen Geschichtsunterricht müssen Fachtermini verstanden werden. Wie oben beschrieben, liegt der besondere Vorteil für den Gebrauch des fremdsprachlichen Terminus in vielen Fällen in seiner Deutlichkeit: *Tennis Court Oath* ist im Vergleich zu "Ballhausschwur" deutlich zu definieren. Die Unsicherheit in der Mehrdeutigkeit des deutschen Wortes „Ball“ besteht in diesem Fall nicht.

Nicht nur in der Geschichtsdidaktik oder im Geschichtsunterricht, sondern auch für Historiker stellt der Umgang mit Sprache eine große Herausforderung dar (Goertz 1995: 147). In Berichten über historische Situationen wird die Vergangenheit mit Begriffen beschrieben, welche heute oftmals schwer zu verstehen sind. Hier seien nur unterschiedliche Namen für Münz- oder Längenmaße genannt, welche andere Werte als die heute bekannten haben. Sie sind Ausdruck einer vergangenen Wirklichkeit, welche in der Institution Schule bearbeitet wird.

In jüngster Zeit hat sich die Geschichtswissenschaft dieser sprachlichen Herausforderung angenommen. So bearbeitet die „Historische Diskursanalyse“ sprachliche Darstellungen als Ausdruck historischer Wirklichkeiten (Landwehr 2008). Die Sprachproblematik innerhalb historischer

Forschung soll hier nur am Rande und im Zusammenhang mit Geschichtslernen erwähnt werden, denn Historiker sowie Schüler sehen sich beim Umgang mit der Begrifflichkeit vergangener Welten und Zeiten zwar auf verschiedenen Ebenen, aber doch ähnlichen Herausforderungen gegenüber. Dass es bei Begriffsbildung um mehr geht als um Vokabelgleichungen in der Fremd- und Muttersprache, zeigt das von Alavi gewählte Beispiel einer Studentin, die sich über die Weimarer Republik in einer Hausarbeit äußern sollte und dabei keine genauen historischen Termini verwendete. Als Grund dafür wird angegeben, dass ihr Geschichtsunterricht in der Schulzeit auf Englisch stattfand. Dieses deutet Alavi als Ursache dafür, dass der Studentin die genaue Begriffsfindung im Deutschen fehle, was vor allem zu Verständnisschwierigkeiten bei den unterschiedlichen Bedeutungen Anlass gebe: Statt "Völkerbund" verwendete sie "Bund der Nationen" (Alavi 2004a: 39, Beispiel entnommen aus Hasberg 1995).

Dieses Beispiel zeigt, welche Defizite ein Geschichtsunterricht zur Folge haben kann, wenn keine begriffliche Klarheit hergestellt wird (vgl. Hollm 2011: 321). Wäre als Mindestanforderung ein Vokabellernen in der Form einer Vokabelgleichung erfolgt und die Schülerin hätte sich diese Vokabel merken können, *League of Nations* = Völkerbund, wäre die Anwendung der Vokabel wenigstens richtig erfolgt.

Ob damit auch die Bedeutung der Institution *League of Nations* einschätzbar wird, ist hier nicht feststellbar. Eine methodische Hilfe, diesem Defizit zu begegnen, könnte jedenfalls ein gut geführtes *glossary* mit sprachlicher und begrifflicher Klarheit darstellen. Fehling (2005: 39) zufolge soll die Verwendung der Fremdsprache verstanden werden als „funktionale Fremdsprachigkeit“, in der Schlüsselbegriffe in beiden Sprachsystemen bekannt sind. Heimes führt dazu aus, dass den *history skills* dabei fremdsprachliche *learning strategies* und u. U. die Anwendung der bereitgestellten Möglichkeiten des *scaffolding* zur Seite gestellt werden. Mit diesen Hilfen kann ein Lerner Begriffe erschließen und methodische Fertigkeiten erwerben. Sachfachlich historisches Lernen wird mit sprachlichem Lernen verbunden, indem die Begriffe in ihren Kontexten interpretiert werden. Infolge dessen werden Reflexionen von sprachlichen und inhaltlichen geschichtlichen Lernprozessen initiiert (vgl. Heimes 2011: 55).

Begriffserwerb, -gebrauch und -kritik als allgemeine begriffsbildende Prozesse erfahren im Geschichtsunterricht eine besondere Ausprägung (Aebli 1985, Grzesik 1988, Kötter et al. 1991, Alavi 2004a, b). Dabei handelt es sich nicht nur um typisch fachsprachliche oder forschungstheoretische Termini (Alavi 2004b: 41). Alavi führt dazu aus, dass der Sprachgebrauch der Unterrichtssprache Deutsch zumindest zu Beginn eines zu behandelnden Themas von Umgangssprache, Gruppenverhalten und durch Medien vermittelte Begriffe geprägt ist. Diese Begrifflichkeit wird durch Unterrichtsgespräche erweitert, in welchen der Lerner durch sein Weltwissen die zu historische Situation zu begreifen versucht, denn die Vergangenheit kann nicht direkt erlebt werden, selbst wenn Erzählungen oder Dokumentarfilme dies suggerieren. „Bei der Begriffsbildung handelt es sich um einen Konstruktionsprozess, da sich der Lerner im Kopf eine Vorstellung von der vergangenen Wirklichkeit konstruiert.“ (Alavi 2004a: 45). Das Verständnis dieser Begriffe wird von den Schülern selbst hergestellt. Für den Geschichtsunterricht, vor allem dem bilingualen, hat das zur Folge, dass, die verwendeten Begriffe im Laufe des Unterrichts den Kontexten entsprechend erweitert werden.

Auch die deutschen Formulierungen, wie „er ist an der Macht“, „er herrscht“ bedeuten zunächst wenig. Genauere Deutungen sind nötig, z. B.: „Worin unterscheiden sich diese Begriffe?“ „Wer herrscht worüber?“, „mit welchen Mitteln?“, „zu welchem Zweck?“, „was bedeutet Macht oder Herrschaft?“ Sinnvolle Antworten darauf hängen von den historischen Kontexten ab (Alavi 2004a: 45). Im Unterrichtsgespräch auf Deutsch können solche Floskeln in der Regel ohne weitere Erklärung verwendet werden. In der Fremdsprache erscheinen sie als „neuwertig“ und rechtfertigen eine den Kontexten angemessene Betrachtung. Die Termini „Macht“ und „Herrschaft“ treten im Geschichtsunterricht als Fachbegriffe recht früh in der Laufbahn eines Schülers auf. Gleichzeitig sind sie außerhalb des Geschichtsunterrichts, z. B. im Sprachgebrauch der Medien, vorhanden. Meist sind sie in die Betrachtung von komplexen Strukturen wie „Staat“ oder „Land“ eingebunden, deren Bedeutung erfahrungsgemäß auch älteren Schülern Schwierigkeiten bereiten kann. Es gibt in dem Fach Geschichte keine zwingende Sachlogik, wann welcher Begriff in welcher Jahrgangsstufe verwendet wird. Historische

Themen schreiben ihre eigene Begrifflichkeit vor. Alavi (2009: 33) stellt dazu fest: „Daher fehlt ein stringenter Begriffsaufbau vom Konkreten zum Abstrakten, obwohl es durchaus unterschiedliche abstrakte historische Begriffe gibt.“ Diesem offensichtlichen Mangel kann durch einfache, altersgemäße Erklärungen begegnet werden, welche zu stringentem Begriffsaufbau führen können, wenn in den entsprechenden Kontexten solche Erklärungen erweitert werden.

Eine kursorische Durchsicht des deutsch-englischen *on-line* Lexikon Leo. org. ergibt für das deutsche Wort „Macht“ die Stichworte *power, force, mastery, might, potency, sway, clout, lordship* usw. Für den deutschen Begriff „Herrschaft“ sind folgende englischen Termini aufgelistet: *authority, command, control, leadership, rule, ruling, sovereignty, dominance, domination, dominion, mastery, régime (auch: regime), reign, sway, lordship, governance, regnancy* usw. Der Lerner muss diese unterschiedlichen fremdsprachlichen Begriffe in die entsprechenden Kontexte für die deutschen Wörter „Macht“ oder „Herrschaft“ einfügen. Damit werden Gedankenoperationen in Gang gesetzt, welche das Erkennen von Kontexten, Zusammenhängen oder Gegensätzen verlangen. Zwangsläufig wird damit beim Lerner eine größere sprachliche und folglich auch inhaltliche Tiefe beim Geschichtslernen erreicht. Jedoch ist diese hier dargestellte Wortschatzarbeit von der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden und der bilinguale Geschichtsunterricht vom Fremdsprachenunterricht (vgl. Hollm 2011: 322, Bericht der KMK 2013: 7). Die Fremdsprache wird benützt, um Inhalte auszudrücken. Im Sinne dieser Arbeit ist es angemessen, daher eher von "Erarbeiten von Begriffen" als von "Wortschatzarbeit" zu sprechen. Das impliziert, dass begriffliche Klarheit auch im muttersprachlichen Unterricht hergestellt werden muss.

BICS und CALP

Zur Klärung sprachlicher Fertigkeiten im fremdsprachlichen Sachfachunterricht erweisen sich die BICS und CALP als hilfreich, obwohl sie in der Literatur umstritten sind (Edelsky 1983, Vollmer 2011, Keßler / Schlemminger 2013). Die Akronyme BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP

(*Cognitive Academic Language Proficiency*) wurden von Cummins 1979 geprägt und in den folgenden Jahren weiter ausgearbeitet. Sie dienen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen eines Lerners in einer englischen L2 Umgebung. Der Hauptunterschied in der Wortschatzarbeit hinsichtlich BICS und CALP besteht darin, dass sich der Fremdsprachenunterricht eher auf kommunikative Fertigkeiten von *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) beschränkt, während im bilingualen Sachfach vor allem Wert auf kognitiv-sprachliche Fertigkeiten (CALP) gelegt wird (Wildhage / Otten 2007: 28, Hollm 2011: 322). Im bilingualen Geschichtsunterricht treten beide Sprachsysteme auf, da die Lerner miteinander kommunizieren und auch fachliche Inhalte und Methoden erwerben.

Eine weitere Betonung kognitiv-sprachlicher Fertigkeiten findet sich bei Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (1956) und deren Weiterentwicklung bei Anderson et al. (2001). CALP kann man in der Systematik von Anderson et al. als *higher order thinking* begreifen. Somit könnte man dem bilingualen Geschichtsunterricht in der Rating-Skala der *skills* eine höhere Denkleistung der Lerner zusprechen.

Kritik am bilingualen Geschichtsunterricht

CLIL-Lerner erfassen Konzepte des Sachfaches schneller und präziser im Vergleich zu monolingual unterrichteten (Wolff 2007: 21). Als Grund dafür wird genannt, dass Inhalte tiefer verarbeitet werden, „[...] whereas mother-tongue processing is more shallow and leads to more shallow language processing as well“ (Wolff 2007: 21, vgl. Gruner 2009: 49).

Jedoch wird innerhalb der Geschichtsdidaktik bilinguales Lernen und Lehren des Faches Geschichte kritisch betrachtet. Es wird befürchtet, dass historisches Denken und Geschichtsbewusstsein nicht erreicht werden, da die notwendigen sprachlichen Mittel fehlen (Hasberg 2004, 2009). Staschen-Dielmann (2012: 31 - 51) setzt sich mit den verschiedenen Kritikpunkten von Seiten der Geschichtsdidaktik am bilingualen Geschichtsunterricht auseinander, von denen einige oben genannt wurden. Sie vergleicht die Ergebnisse der Untersuchungen zum bilingualen Geschichtsunterricht mit den Einwänden, die vor allem Hasberg deutlich macht, von denen folgende

Darstellung für diese hier vorliegende Untersuchung von Bedeutung ist, da sie unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten einer Geschichtsstunde aufzeigt. Zur Untermauerung seiner Kritik führt Hasberg (2004b) ein Unterrichtsbeispiel aus einer videogestützten Untersuchung zum historischen Lernen am Beispiel des Nationalsozialismus in einem Leistungskurs eines Gymnasiums an. Der Unterricht und die Äußerungen dazu finden muttersprachlich auf Deutsch statt. Hasberg beschreibt die Schüleräußerungen folgendermaßen (hier und im Folgenden Hasberg 2004b, 221ff.): Zunächst kritisiert eine Schülerin den Umgang mit dieser Epoche. Auf inhaltlicher Ebene fehlt ihr „die Politik außerhalb Europas.“ Ein Schüler beanstandet, dass Lückentexte eingesetzt wurden: „... was ich für weniger sinnvoll halte, da man sich dann halt nur die Fakten - ähm - im Vorfeld einprägt und das dann irgendwie versucht, so gut wie möglich in die Lücken einzutragen. Und - das halte ich weniger für sinnvoll.“ Jedoch kann - so fährt Hassberg fort - selbst eine sprachliche versierte Schülerin eines Leistungskurses des Gymnasiums ihre Reflexionen nicht in Worte fassen. „Ganz offensichtlich bereitet es ihr Mühe, ihre tief sinnigen Reflexionen in Worte zu fassen: In muttersprachlichen Worten, muss an dieser Stelle betont werden.“ (Hasberg 2004b: 232). Hasberg stellt also fest, dass sich die Schülerin nicht einmal in der Muttersprache in diesen komplexen Gedankenstrukturen ausdrücken kann. Er impliziert, dass sie dies in der Fremdsprache auch nicht könnte.

Diese Interpretation des Befundes stellt einen Kurz- und Trugschluss dar. Es ist auch eine andere, adäquatere Erklärung möglich und wahrscheinlich: Die Schülerin hört auf zu reden, weil sie eine kognitive Dissonanz feststellt, nämlich die zwischen ihren Ansprüchen an den Unterrichtsgegenstand und der tatsächlichen Durchführung. Der von ihr festgestellte Mangel an inhaltlicher Verknüpfung des Themas Nationalsozialismus mit der Politik außerhalb Europas und die methodische Oberflächlichkeit des Lückentextes, der eigene Gedankengänge obsolet macht, passen möglicherweise nicht mit ihrer Vorstellung dieser Epoche zusammen. Daraus kann die kognitive Dissonanz entstehen, die sie zum Stottern und dann zum Schweigen bringt.

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Darstellung dieser reflexiven Gedankengänge eine kognitive Leistung darstellt, welche sogar in der Muttersprache schwierig ist. Hasbergs beschreibt in seiner Analyse nicht den

Unterrichtsverlauf und die Interaktionen der Schüler. Dies ist dringend nötig, denn für Schüler kann es eine große Herausforderung sein, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, wenn die Ansätze dafür nicht im Unterricht gelegt werden. Darunter ist auch zu verstehen, dass die dafür notwendige Terminologie angeboten und geübt wird. Sollte dem nicht so sein, ist eine Kommunikation darüber schwierig. Die erwähnte Schülerin vermisste die globale Ausrichtung und Lückentexte waren offensichtlich nicht dafür geeignet, tiefer gehende Gedankengänge zu entwickeln. Rückschlüsse aus Äußerungen der Schülerin über den Unterricht zeigen, dass der Unterricht nicht daraufhin angelegt war, selbst reflexives Geschichtsbewusstsein zu erwerben oder darüber zu reden. Es mag nur in ganz seltenen Fällen möglich sein, dass ein komplexes Unterrichtsziel erreicht wird, ohne dass die Grundlagen dafür im Unterrichtsgeschehen oder in den angewandten Methoden gelegt werden.

Außerdem ist an Hasbergs Analyse zu kritisieren, dass nicht über die Gruppenstruktur berichtet wird, in der das Gespräch der Schüler stattfindet. Wir erfahren nichts über die Gruppendynamik, die im Unterrichts- oder Nachunterrichtsgeschehen dafür zuständig ist, dass Schüler ihre Gedankengänge nicht ausformulieren. Es wird nur berichtet, dass ein Schüler fragt: „Was meinst du, woran könnte das liegen?“ Es mag auch möglich sein, dass die Art der Fragestellung oder des Fragenden, die Schülerin zum Stottern bringt: „Er [der Schüler] lässt sie ins Stottern geraten“ (ders. S. 222). Darunter kann man sehr wohl verstehen, dass der Fragende zumindest ein Mitverursacher des Stotterns sein könnte.

Es ist also festzustellen, dass es für Schüler schwierig ist, sich über ihr eigenes Geschichtsbewusstsein zu äußern, sogar in der Muttersprache. Daraus eindimensional zu schließen, das sei in der Fremdsprache noch schwieriger, ist ein Kurzschluss, der die oben genannten möglichen anderen Ursachen außer Acht lässt.

4 Fremdverstehen in der Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik

4.1 Der Versuch, „das Fremde“ zu verstehen

Im Kapitel 3 wurde dargestellt, welchen Stellenwert die Sprache in Geschichte, der Geschichtsdidaktik und im Geschichtsunterricht einnimmt. Schüleräußerungen im Sinne einer historischen Erzählung lassen Rückschlüsse darauf zu, ob und wie weit sich Schüler am historischen Diskurs beteiligen können. Da einem Lerner Geschichte als Darstellung fremder Lebensweisen begegnet, ist für diese Studie ebenfalls relevant, wie man sich diesen Verstehensprozessen selbst nähern könnte. Damit befasst sich das folgende Kapitel.

In der Geschichtsdidaktik wird dem Fremdverstehen neben Geschichtsbewusstsein eine große Bedeutung zugemessen (Lamsfuß-Schenk 2008: 26). Methodische Wege zum Fremdverstehen werden auch von weiteren Wissenschaftsdisziplinen verfolgt, die „didaktisch fruchtbar gemacht werden sollen“ (Lamsfuß-Schenk 2007: 34). Als Beispiele dienen hier die Sozialpsychologie (vgl. Grauman 1969), die Persönlichkeitsforschung (vgl. Pawlik 1996), die Kulturhermeneutik (vgl. Schildt 2008, Ernst et al. 2008) und vor allem die Philosophie (vgl. Gadamer 1960/1990). Von 1991 - 2000 beschäftigte sich das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ mit der Frage, wie Fremdverstehen lehr- und lernbar sei. Daher ist der Begriff „Fremdverstehen“ eng mit dem Graduiertenkolleg verknüpft. In dieser Arbeit wird „Fremdverstehen“ im weitesten Sinn als „Verstehen des Fremden“ aufgefasst. Dieser Begriff umfasst sowohl fremde Menschen und ihre Handlungen als auch die historischen oder gleichzeitigen Kontexte, in denen sie handeln. Grundlage der Erforschung von Verstehens- und Erkenntnisprozessen ist die philosophische Hermeneutik, auf welche auch teilweise die Geschichtsdidaktik zur Erklärung von Verstehensprozessen eingeht (vgl. Rösen 2008: 130, Hasberg 2009: 52ff.).

Die hermeneutische Auffassung von Verstehen

Hermeneutik als philosophische Disziplin bietet eine Möglichkeit, Kulturdokumente und Lebensäußerungen zu verstehen bzw. deren Sinn zu ergründen. Sie wird vorzugsweise in den Geistes- bzw. Kulturwissenschaften

angewandt. (Vgl. hier und im folgenden Geldsetzer 2003). Verstehen ist immer eine Erkenntnisleistung (vgl. Zwenger 2003). Eine bloße Beschreibung ist also kein Verstehen, wenn die Funktion oder die Ziele einer Sache nicht erkannt werden. Verstehen unterscheidet sich von Erklären dadurch, dass es mehr beinhaltet. Erklärungen sind eindimensional in ihrer Darstellung von Ursache und Wirkung. Sie sind in Naturwissenschaften adäquat, da in diesen Disziplinen eindeutige Zurechnungen möglich sind. In den Geistes- und Kulturwissenschaften werden sie den Inhalten nicht gerecht.

Diese oben genannten Erklärungen finden sich auch in der didaktischen Reduktion im Geschichtsunterricht. Um eine Aussage eines Schülers zu einem Thema aus dem empirischen Teil dieser Untersuchung als Beispiel zu nehmen: „Die Ermordung des österreichischen Thronfolgers führte zum Ersten Weltkrieg.“ Niemand wird bestreiten, dass vieles zum Ausbruch des Krieges beigetragen hat und die damalige Wirklichkeit komplexer war, als sie von dieser Aussage beschrieben wird. Eine eindimensionale Erklärung kann folglich nicht dazu dienen, die Alterität einer historischen Erscheinung zu erkennen. Die Handlungen und Motivationen der verschiedenen Akteure sind nur durch die Anstrengung des Verstehens nachvollziehbar. Dieser Verstehensprozess bezieht sich auf vielschichtige Vorgänge, die sich der unmittelbaren Anschauung entziehen.

Laut Gadamer verlaufen Verstehensprozesse hermeneutisch ab (vgl. Gadamer 1999 Bd. 2: 57ff.). Grundsätzlich beruht alles Verstehen auf Vorurteilen (Gadamer 1999 Bd 1 *Wahrheit und Methode*, S. 270 - 290). Vorurteile sind hier als „Vormeinungen“ und „Voreingenommenheiten“ zu begreifen (Gadamer 1999 WM 273). Das Wort „Vorurteil“ ist heute negativ besetzt in dem Sinn, dass man jemanden oder etwas vorschnell abqualifiziert. Erkenntnistheoretisch ist jedoch zu sagen, dass letztendlich jedes Urteil auf vorhergehenden Urteilen oder Vor-Urteilen beruht, die oft nicht bewusst und in einer bestimmten Kultur so selbstverständlich akzeptiert sind, dass sie nicht als Vor-Urteile erkannt werden und somit als Wahrheiten gelten. Gehlen geht sogar so weit zu sagen, dass eine Kultur zwangsläufig auf Vor-Urteilen beruht, die nicht hinterfragt werden und als selbstverständlich gelten, da der Mensch als biologisches „Mängelwesen“ auf diese Stützen angewiesen ist (Gehlen

2013). Damit wird eine Kultur dem Einzelnen in seinem Leben und seinen Entscheidungen eine Basis bieten und ihn in seinem Lebensvollzug entlasten. Bei der Begegnung mit neuen Sachverhalten werden diese im Rahmen der Vor-Urteile interpretiert und beurteilt. Jedoch wirken die neuen Sachverhalte auf die bisherigen Vor-Urteile ein und bewirken ihrerseits eine gewisse Änderung in der Vor-Urteilsstruktur. Diese wechselseitige Beeinflussung bezeichnet man als „Hermeneutischen Zirkel“. Dies ist kein einmaliger Vorgang, sondern er wird laufend wiederholt und dabei qualitativ verbessert. Daher wäre es angebracht, nicht von einem „Zirkel“, bei dem man sich auf der gleichen Ebene im Kreis bewegt, sondern von einer „Wendel“ zu sprechen, da man sich wie auf einer Wendeltreppe zwar im Kreis, aber doch nach oben bewegt.

Kulturhermeneutik als Zugang zum Fremdverstehen

Verstehensprozesse gelten auch in der Kulturhermeneutik als bedeutsam. Sie ist eine interdisziplinäre Wissenschaftsrichtung, welche sich mit verschiedenen Zugängen beschäftigt, um Möglichkeiten zu finden, fremde Kulturen in ihrer Alterität zu verstehen. Da historisches Lernen Alteritätserfahrungen in den Blick nimmt (vgl. Sauer 2005: 64), sollen an dieser Stelle Grundideen der Kulturhermeneutik diskutiert werden.

Verstehen auf kulturhermeneutischer Grundlage bedeutet „Einordnen von kulturell geprägten Sachverhalten in die Zusammenhänge der Lebenswelt. Texte - und kulturelle Phänomene überhaupt - verstehen sich aus Kontexten; das ist der Leitsatz der modernen Hermeneutik“. (Brenner 1999: 21). Der Begriff „Kultur“ wird dabei als beschreibend und nicht wertend aufgefasst. Sie entsteht aus sozialer Interaktion und Kommunikation (vgl. Sparn: 2010: 11ff.). Die Kulturhermeneutik sieht die nicht aufzulösende Differenz unterschiedlicher Kulturen. Die unaufgelöste Ko-Präsenz von gegensätzlichen Vorstellungen zwischen „wir“ und „die Anderen“ oder der Opposition von „Identität“ und „Alterität“ wird als Transdifferenz bezeichnet (Lösch 2005: 252f., Sparn 2008: 12).

Als Erläuterung dazu und um einige Zusammenhänge zwischen Kulturhermeneutik und historischem Lernen aufzuzeigen, soll im Folgenden ein Beispiel aus dem Anfangsgeschichtsunterricht herangezogen werden: Die

Rolle des *pater familias* innerhalb der antiken römischen Gesellschaft wird nicht hinreichend verstanden, wenn der Lernende nur erkennt, dass mehr als zweitausend Jahre dazwischen liegen oder dass die heutige Klein- bzw. Patchworkfamilie anderen Gesetzen gehorcht. Die notwendige Bedingung für Fremdverstehen ist in diesem Fall, das Beziehungsgeflecht und die römischen Rechtsvorstellungen zu sehen und sie nicht der Priorität der individuellen, zeitlich eingebundenen Perspektive zu unterstellen. Diese relativierende kognitive Arbeit geht einher mit einer aufzubauenden emotionalen Ambiguitätstoleranz. Vor allem jüngerer Schüler in der Anfangsphase des Geschichtsunterrichts werden zwar die Differenz zwischen *pater familias* und modernen Vorstellungen von „Vater“ erkennen, ohne jedoch diese Widersprüche für sich auflösen zu können. Der Begriff der Transdifferenz stellt die Gültigkeit binärer Differenzkonstrukte in Frage, in dem oben genannten Beispiel der heutige Begriff von „Vater“ versus dem des *pater familias* in der römischen Geschichte. Das bedeutet jedoch nicht die Aufhebung von Differenz. Die Kulturhermeneutik schließt daraus, dass dadurch ein nicht genau definierter Rest des Nichtverstehens übrig bleibt (vgl. Lösch 2005: 252f., Sparn 2008: 12). Die Frage, wie damit umzugehen ist, soll als Problem zwar angesprochen werden, aber es kann keine Lösung dafür geben, da innerhalb der Kulturhermeneutik keine ausreichenden Antworten gegeben werden.

Die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen ist in der Lebenswelt allgegenwärtig. Den zunächst entstehenden Eindruck, bei Kulturhermeneutik handelte es sich um synchrones Fremdverstehen, widerlegen die Autoren selbst durch Beiträge mit historischem Bezug, z. B. bei der Analyse von Texten zur frühen amerikanischen Kolonialzeit (Lösch / Paul 2008). Es gibt lohnende Gründe dafür, diese fremden Kulturen verstehen zu wollen und allgemeingültige Aussagen darüber zu machen (vgl. Schildt 2008). Allerdings besteht so - laut Schildt - die Gefahr, das Fremde nicht verstehen zu können, da die Filter der eigenen Bewertungskategorien bei der Wahrnehmung und Verarbeitung das Verstehen verzerren. Individuelle Bewertungskriterien sind deshalb von besonderer Bedeutung, da laut den Erkenntnissen des Konstruktivismus der Zugang zum Fremden und dessen Verstehen von der

Person, der das Fremde begegnet, selbst gestaltet werden (vgl. Müller-Schneck 2005: 37 ff.).

Die Frage erhebt sich, was wir tatsächlich von dem Fremden verstehen, wenn sich die eigene Lebensverfasstheit in ihrer individuellen Perspektive dazwischenschaltet (Ernst et al. 2008). Jedoch ergibt sich daraus auch die Chance, durch Erkennen der eigenen Perspektivität die kulturelle Vielfalt des anderen zu beschreiben. Die eigene Perspektive zu erkennen ist nicht hinreichend, um das Fremde zu verstehen. Dazu ist es nötig, die Bedingtheit der eigenen Perspektive zu begreifen und dann kritisch Abstand zu nehmen. Laut Schildt (2008) verhelfen unterschiedliche Denkweisen zum Verstehen des Fremden, wobei die Unterschiede zu fremden Kulturen weder nivelliert noch unvermittelt nebeneinandergestellt werden. Weltverstehen erfolgt nach dieser Argumentation nur dann, wenn sich ein konkretes, relativierendes Zusammenspiel von individuellen Verständnismöglichkeiten bildet. Verstehende Zugangsweisen zum Anderen ergeben sich aus einer hermeneutischen Sichtweise auf das Fremde. Weltverstehen bildet sich demnach aus der Erkenntnis von Differenzen.

Diese Differenzen beunruhigen (vgl. im folgenden Ernst et al. 2008: 19ff.). Fremdverstehen ist ein Umgehen mit Ungewissheiten, die das Verstehen des Anderen, Fremden und des Eigenen bedeuten. Selbstverstehen ist auch Fremdverstehen, denn bei dem Versuch eines Menschen, sich selbst zu verstehen, begegnet er dem Fremden, nicht nur in sich selbst, sondern auch in der Begegnung mit anderen Kulturen und Gesellschaften. Als „fremd“ kann alles das verstanden werden, was nicht in die eigene Sichtweise gehört. Diese fremden Welten zeigen andere Sehens- und Handlungsweisen, in der die Welt vom einzelnen Menschen begriffen und reflektiert werden, jedoch nicht selbst durchlebt werden können. Wissensgewinn über fremde Welten ist Verstehen über eigene Zugänge der Weltinterpretation.

In diesem Zusammenhang „erfindet“ sich ein Mensch immer wieder neu, indem er aus der Wirklichkeit auswählt und Entscheidungen trifft, die jedoch stets in Relation zwischen eigener und der Existenz des anderen Menschen stehen. Weltverstehen ergibt sich nur in Bezug auf den anderen. Gemäß dieses Ansatzes ist die Suche nach der Wahrheit demnach die Suche nach der eigenen Existenz. Es wird also zu einer lebenslangen Aufgabe werden,

sich selbst und den anderen zu verstehen, was auch immer „der oder das Andere“ bedeutet.

Wie soll also „Fremdes“ verstanden werden, ohne dass es der eigenen Kultur „einverleibt“ wird, denn es soll auch ein „Fremdes“ bleiben dürfen? Die „eigene“ und „die andere, fremde Wirklichkeit“ zu verstehen, erfordert, wie schon beschrieben, ein hermeneutisches Vorgehen. Der Einzelne kann die gesamte Lebenswelt des Anderen nicht wissen. Sie ist fremd, da sie außerhalb der eigenen Ordnung ist.

Laut Schildt (2008) gibt die fremde Kultur nicht zwangsläufig Antworten auf die Fragen des Individuums. Aber Verstehen des Anderen würde in diesem Zusammenhang bedeuten, die Möglichkeiten erkennen, die das Fremde eröffnet und diese zu deuten. Der Einzelne kann nicht annehmen, dass Eigenes und Fremdes eine gemeinsame Grundlage haben. Er bleibt in dem Bemühen verhaftet, diese Differenz zu überbrücken.

4.2 Fremdverstehen und interkulturelles Lernen in Geschichte und Fremdsprache

Fremdverstehen ist als zentrale Kategorie an der Schnittstelle zwischen Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik verortet. (Borries 1995, Bredella et al. 2000, Lamsfuß-Schenk 2007, Heimes 2011.) Bredella / Christ zeigen, dass Fremdverstehen auch außerhalb der didaktischen Diskussion einen wissenschaftlichen Stellenwert hat. (Bredella / Christ 1993: 64, Schubert 2013: 9). Straub et al. beklagen die Unschärfe „eines nunmehr modischen Ausdrucks“ in Wissenschaft und Philosophie (Straub et al. o. Jg.: online). Der Begriff Fremdverstehen ist in sich ein Widerspruch, denn, wenn man etwas Fremdes versteht, ist es nicht mehr fremd. Vorzuziehen wäre für diese Arbeit der Begriff „Verstehen des Fremden“, der eher eine graduelle Annäherung an das Fremde impliziert. Jedoch hat sich die Verwendung von Fremdverstehen durchgesetzt und wird in dieser Arbeit auch weiterhin verwendet. Alavi stellt dazu fest:

„Hier wäre zu fragen, ob Fremdverstehen nicht eine Tautologie ist, da beim Verstehen immer etwas Neues, Unbekanntes in Bezug zum schon Verstandenen, Eigenen gesetzt wird.“ (Alavi 2004: 31, Anmerkung 36).

Hier scheint eine zu große Ausweitung des Wortes Verstehen vorzuliegen, denn das Fremde wird zu sehr in die Bedeutung des Wortes Verstehen miteinbezogen. Alavi scheint dies selbst zu bemerken, denn sie fährt fort:

„Sinnvoll wird die Verwendung des Begriffes [Fremdverstehen] im Prozess des historischen Lernen [sic] aber dann, wenn das „Fremde“ etwas historisch anderes mit einem kulturell verschiedenen Bezugssystem darstellt.“ (ibid.).

Für Alavi wird an dieser Stelle das Fremde wirklich fremd und rechtfertigt den Begriff Fremdverstehen. Das Fremde ist dann offensichtlich so fremd, dass es in Alavis Verständnis vom Verstehen nicht mehr erfasst wird. Um den Schwierigkeiten zu entgehen, wie viel Fremdes im Verstehen beinhaltet sein soll, wäre es definitorisch einleuchtender, Fremdverstehen weniger als Tautologie, sondern als Oxymoron zu beschreiben. Wenn sich auch das Verstehen auf das Fremde richtet, so ist es doch besser, das Fremde als nicht in dem Verstehen immanent aufzufassen, sondern als Gegenüber zu begreifen und dann in den Vermittlungsprozess einzutreten.

Bei der Durchsicht der Literatur zur Geschichts- und Fremdsprachendidaktik werden für Fremdverstehen auch die folgenden Begriffe verwendet: synchrones und diachrones Fremdverstehen, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation (vgl. Christ 1996, Alavi 1998, Bredella et al. 2007, Hu 2008, Körber 2001, 2010a). Diese Begriffe sind nicht trennscharf und werden in manchen Fällen synonym verwendet. Unter dem Oberbegriff synchrones Fremdverstehen werden Verstehensprozesse zusammengefasst, wenn zeitgleiche fremde kulturelle Erscheinungsformen einem Lerner begegnen (Körber 2001: 302). Für diese mentalen Vorgänge findet man auch den Oberbegriff interkulturelles Lernen. Diachrones Fremdverstehen beschreibt hingegen das Verstehen von Vorgängen, welche in der Vergangenheit liegen. Der diachrone Aspekt von Fremdverstehen ist geschichtsspezifisch (vgl. Körber 2001: 302). Interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik ist weitgehend mit synchronem Fremdverstehen in der Geschichtsdidaktik identisch.

Interkulturelles Lernen versucht, zwischen Menschen, welche verschiedenen Kulturen angehören, zu verbinden (Roche 2001: 4f.). Im Fremdsprachenunterricht werden gewöhnlich innerhalb der Landeskunde Informationen über Erdkunde, Geschichte, Kultur oder Politik angeboten. Landeskunde unterscheidet sich insofern von interkulturellem Unterricht, als

neben dem faktenorientierten Lernen der Landeskunde im interkulturellen Unterricht auch affektive und strategische Komponenten vermittelt werden (vgl. Göbel 2007). Darunter könnte man fassen, dass Lerner Verstehensprozesse entwickeln können, welche ihnen selbstständiges Erschließen fremder Kulturen und Sprachen ermöglichen. Interkulturelle Kompetenz gilt als eigenständiges Ziel des interkulturellen Lernens, welches dem Sprecher dazu verhelfen soll, Fehlübersetzungen mit weitreichenden negativen Folgen zu vermeiden, kulturelles Einfühlungsvermögen zu entwickeln oder auch Stereotypen zu erkennen und abzubauen (Roche 2001: 6ff., Göbel: 2007: 32f., Schubert 2013: 17). Diese Fertigkeiten haben auch Rückwirkungen auf die eigene Sprache und die persönlichen Einstellungen zum eigenen Kulturkreis. Es lassen sich

„auch strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen dem Erwerb einer neuen Sprache und dem Erwerb interkultureller Kompetenz feststellen. Beim Erlernen der Fremdsprache wird man sich der Erstsprache bewusst, die vorher weniger reflektiert wird. Genauso wie im Kulturkontakt die Wirksamkeit eigenkultureller Bedingungen bewusst werden können [sic], die vor dem Kulturkontakt kaum oder gar nicht reflektiert wurde.“ (Göbel 2007:32).

Demgegenüber stellt Fremdverstehen den Verstehensprozess in den Mittelpunkt, welcher notwendig ist, um Unbekanntes zu begreifen. Somit ist interkulturelles Lernen stärker mit Emotionen verbunden als Fremdverstehen, wobei auch Emotionen ihrerseits kognitives Lernen bestimmen (vgl. Spitzer 2002, Borries 2006, Brauer / Lücke 2013a, b, Borries 2014).

Zusätzlich erschwert wird interkulturelles Lernen, wenn Menschen miteinander sprechen wollen, aber wegen Sprachbarrieren dies nicht können und sich damit fremd bleiben. Schubert beschreibt die Rolle der Sprache als:

„ein Medium, um Kultur zu transportieren. Sie kann niemals neutral sein. Sie vermittelt immer auch die kulturelle Identität des Sprechers. Folglich ist ein bloßer instrumenteller Spracherwerb ohne Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht undenkbar.“ (Schubert 2013: 9).

Interkulturellem Lernen und Fremdverstehen ist gemeinsam, dass ein Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive stattfindet (siehe dazu folgendes Kapitel: Fremdverstehen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik). Die Definition von Fremdverstehen oder interkulturellem Lernen, welche in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, beinhaltet im weitesten Sinn Verstehensprozesse eines Lerners, die er für nötig erachtet, um sowohl sprachlich (auf Deutsch und Englisch) als auch geschichtlich Fremdes zu

verstehen und sich darüber gegebenenfalls zu äußern, sofern diese Prozesse beobachtbar und beschreibbar sind.

Verstehen des Fremden ist ein komplexes Vorgehen, das verschiedene Einzelkompetenzen erfordert, die gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Es handelt sich um übertragbare Schemata, die sich durch deklaratives und prozedurales Wissen auszeichnen (Byram 1997). Diese Gemeinsamkeiten ermöglichen interkulturelle Kommunikation, welche auf den Einzelkomponenten *knowledge*, *education*, *attitudes* und *skills* beruhen. Der Begriff *attitudes* als notwendiger Teil des Verstehens lässt darauf schließen, dass psychische Gestimmtheiten des Lerners den Verstehensprozess begünstigen oder beeinträchtigen können. Eine sehr starke Einschränkung für das Lernen stellt das Gefühl der Angst dar (Spitzer 2002: 11).

„Wer lernt, ändert sich. Wenn wir wirklich Neues lernen, bleiben wir *nicht* genau dieselben, nur eben mit etwas mehr gelerntem Material im Kopf, sondern wir verändern uns. Das Aufnehmen von Neuem bedeutet immer auch Veränderung in dem, der aufnimmt. In biologischen Systemen ist Lernen gar nicht anders möglich. [...] Überspitzt könnte man formulieren: Aus ‚Man ändert sich, wenn man lernt‘ folgt ‚Wer lernt, riskiert seine Identität (d. h. die Erfahrungen und Werte, die seine Person ausmachen)‘. Und das kann Angst bewirken.“ (Spitzer 2002: 11f. Hervorhebung im Original).

Begegnungen mit kulturell Fremdem verlangt Lernen, Verstehen und Verständigung von den Beteiligten, um den damit verbundenen psychischen Stress zu bewältigen (vgl. Bredella / Christ 1994). Somit wird Offenheit des Individuums zu einem der wichtigsten Punkte, um Fremdes zu verstehen (vgl. Sauer 2005: 65). Verstehensprozesse werden dabei im Sinne des Konstruktivismus als aktives Konstruieren begriffen (vgl. Müller-Schneck 2005, Völkel 2009).

Fremdverstehen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

Bredella et al. (2000) stellen ein Konzept des Fremdverstehens vor, bei dem idealtypisch fünf verschiedene Stufen durchlaufen werden, um Fremdes zu verstehen. Konstitutiv sind dafür die Begriffe der Innen- und Außenperspektive. Außenperspektive ist die Haltung des Verstehenssuchenden, Innenperspektive ist die Sichtweise des Fremden.

Für die hier vorliegende Untersuchung wird „Stellungskrieg an der Westfront im Ersten Weltkrieg“ als Teilthema in einer monolingualen und einer

bilingualen Klasse neun analysiert. In der Terminologie für Fremdverstehen von Bredella et al. stellt die Innenperspektive die Ansichten der Soldaten dar, die in den Schützengräben kämpfen und in die Fremde bzw. an die Front geschickt werden. Die Außenperspektive wäre die Einstellung der Schüler im Alter zwischen 14 und 15 Jahren, die ca. 90 Jahre später begreifen wollen, welche Situationen in den Armeen vorherrschten.

Die verschiedenen Stufen des Fremdverstehens lassen sich folgendermaßen beschreiben (vgl. Bredella et al. 2000, Lamsfuß-Schenk 2007: 29ff.): An erster Stelle zum Verstehen des Fremden steht die Beibehaltung der Außenperspektive, die sich auf stereotype und oft langlebige Betrachtungsweisen stützt. Am Beispiel „Sparta“, welches als Teilthema in den Klassen sechs behandelt wurde, könnten Schüler als Stereotyp verstehen, dass „die Spartaner“ durch eine bessere Armee den Schutz und die Vorherrschaft ihres Stadtstaates erreichten. Darauf erfolgt Annäherung von Außenperspektive und Innenperspektive, wobei größeres Wissen und dadurch ein erweitertes Bild vom Anderen erreicht wird. Die Schüler würden erfahren, welche Situationen bestimmend waren, dass Jungen aus Sparta in den Militärdienst eintraten. Als dritter Schritt erfolgt ein Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive, bei dem im Sinne Gadammers in einem hermeneutischen Zirkel das Fremde sich dem Eigenen annähert und umgekehrt. Für diese Untersuchung könnte dies bedeuten, dass Schüler verschiedene Perspektiven erfahren und Motivationen kennenlernen, welche maßgeblich in den Umgebungen der Familien Spartas wirken. In diesem Zusammenhang würden sie auch erkennen, dass es Verbindungen zwischen Familien und politischen Fraktionen gab, welche das öffentliche Leben bestimmen. Dabei würde auch ihre eigene Position einfließen, bewusst gemacht und hinterfragt werden. In einem vierten Schritt nimmt der Verstehenssuchende eine Metaebene ein, aus der er Innen- und Außenperspektive abwägen kann. Der Schüler würde erkennen, durch welche Filter die Geschichte Spartas überliefert wird und welche Interpretationsmuster welchen politischen Interessen dienen. Der fünfte Schritt besteht darin, das Fremde zu verstehen, wobei von einem anderen Kontext ausgegangen wird, der im Transfer eine bessere oder zumindest andere Interpretation des Fremden zulässt.

Fremdverstehen im interkulturellen Englischunterricht

Nimmt man die Komposita Fremdsprache und Fremdverstehen in den Blick, so zeigt sich an dem jeweils gleichen Morphem „fremd“, dass zwischen beiden Bereichen *per se* Verbindungen bestehen. Im Bemühen, eine Fremdsprache zu lernen, begegnet ein Lerner dem Fremden auf verschiedene Weise. Neben der Fremdsprache erfährt er gleichzeitig von fremden Eigenschaften und Kulturen. Bredella / Christ (1995: 12) stellen dazu fest, dass das Lernen einer Fremdsprache ohne Einsicht in die dazugehörige Kultur undenkbar sei. Bei der Begegnung mit Fremden ist es notwendig, dass ein Lerner kulturelle Unterschiede erkennt und dann aktiv Lernstrategien entwickelt, um das Fremde in dessen eigenem Kontext zu verstehen. Diese Lernstrategie erfordert, dass der Lerner eine andere Perspektive einnimmt und eine Distanz zum Eigenen gewinnt (vgl. Bredella 2000: XII - XIII).

Göbel (2007) legt eine qualitative Untersuchung über interkulturellen Englischunterricht auf der Basis von zehn videografierten Unterrichtsstunden und Befragungen der Beteiligten vor. Laut Göbel (2007: 37 - 50) findet die Erforschung der interkulturellen Kompetenz in verschiedenen Disziplinen statt, vor allem Psychologie, Pädagogik und die Fremdsprachendidaktik haben daran einen bedeutenden Anteil (Göbel 2007: 37). Interkulturelle Kompetenzen werden mit Sensibilisierung, Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen umschrieben (Göbel 2007: 32f.).

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz zeigt somit Ähnlichkeiten mit der Vorstellung von Fremdverstehen, vor allem des synchronen Fremdverstehens (vgl. Lamsfuß-Schenk 2008) und allgemeinen Überlegungen zu Verstehensprozessen. Der sprachliche Umgang mit Redemitteln, *idioms*, Registern und sozialen Varietäten genüge dem Ziel des interkulturellen Lernens in der Fremdsprache nicht (hier und im Folgenden Göbel 2007). Es gehe um „Perspektiven und Umgang mit verschiedenen Kulturen“ (dies.: 46), deren allgemeine und spezifische Komponenten und historische Veränderungen man sich im Verlauf des Fremdsprachenlernens bewusst werden solle. Kritisch ist hier anzumerken, dass dabei eine Reflexion über die festgestellten Konzepte oder Verhaltensweisen einer fremden Kultur

unabdingbar nötig ist, um nicht möglicherweise vorhandenen Stereotypen anheimzufallen. Kulturelle Lerninhalte beim interkulturellen Lernen betreffen Wissen, Verhalten und Einstellungen in kulturalgemeinen und kulturspezifischen Bereichen (ibid). Das Lernen über fremde Kulturen bedeute jedoch nicht automatisch den Erwerb interkultureller Kompetenz. Dafür bedarf es der Fertigkeiten, die Position des Anderen zu verstehen, ohne sein eigenes Bezugssystem aufzugeben.

Während dieses Prozesses werden auch neue Erkenntnisse über die eigene Kultur möglich. Göbel (2007: 47) geht auf die Rolle des Lerners in diesen Lernprozessen ein. Die eigene Befindlichkeit und subjektive Voraussetzung sind wichtige Teilaspekte in der interkulturellen Kommunikation. Das Unterrichtsangebot als solches sei zwar eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für den Lernerfolg, sondern ein wichtiger Indikator sei die Art und Weise, wie dieses Angebot von den Schülern genützt würde (Göbel 2007: 206). Jedoch sei zu berücksichtigen, dass eine Reihe von Schülern in allen untersuchten Klassen angaben, durch den Unterricht habe sich nichts verändert (Göbel 2007: 204). Den Grund dafür sieht sie in der Einflussnahme anderer Faktoren, z. B. Probleme der Selbsteinschätzung der Befragten, ihre eigenen Vergleiche mit anderen Teilnehmern und Gedächtnisleistungen.

Fremdverstehen beim historischen Lernen

Für die Geschichtsdidaktik hat Ralf Schörken 1980 das Problem des Fremdverstehens aufgegriffen. Außerdem wird interkulturelles Geschichtslernen gefordert, da die Schulklassen multiethnisch zusammengesetzt seien (vgl. Alavi 2004b). Der Geschichtsunterricht würde sich durch den geforderten Gegenwartsbezug ohnehin dazu verpflichtet sehen. Seit Schörken wird Fremdverstehen in der Geschichtsdidaktik als wesentlicher Teil des historischen Lernens angesehen (vgl. Borries 1995: 195). Laut Alavi ist Fremdverstehen „eine didaktische Kategorie, die gerade für das historische Lernen als anzubahnende Kompetenz eine wichtige Rolle spielt“ (Alavi 2004b: 28, Hervorhebung im Original). Es wird auch ein

diachrones Fremdverstehen für die deutsche Geschichte gefordert, welches das zeitlich Fremde in den Blick nimmt (vgl. Lamsfuß-Schenk 2008: 33).

Geschichte befasst sich mit Alterität, d. h. mit Fremdem, und zwar mit örtlich und zeitlich Fremdem (vgl. Alavi 2004b: 28, Sauer 2005: 64). Es stellt sich die Frage, was beim Geschichtslernen als fremd erfahren wird, damit Verstehen dieses Fremden stattfinden kann. Umfassend kann darauf geantwortet werden, dass kulturelle Differenzen als fremd empfunden werden (vgl. Sökefeld 2004, Erel 2004). Was jedoch als kulturell unterschiedlich erfahren wird, ist vom lernenden Subjekt selbst abhängig und folglich eine subjektive Zurechnungsfrage. Alavi stellt dazu fest: „Für die Fremdheit konstitutiv ist also nicht die Differenz als objektiver Tatbestand als vielmehr die Erfahrungs- und Denkmuster, mit denen wir differenten Phänomenen begegnen. Fremdheit ist deshalb ein Beziehungsmodus.“ (Alavi 2004b: 29, Hervorhebung im Original) Somit ist eine Vielzahl von subjektiven Fremdheitserfahrungen im Geschichtsunterricht möglich. Die dabei auftretenden Lernprozesse sind ebenfalls vielfältig. Allerdings schränkt Alavi ein: „Die Auseinandersetzung mit Fremdem kann die Fremdheit verringern, die Andersheit aber nicht.“ (Alavi 2004: 30).

Laut Sauer (2005: 64) handelt es sich bei diesen Lernprozessen um eine Entwicklung von anderen Denkweisen, Kennenlernen von Werturteilen oder Rekonstruieren der vergangenen Zeit. Sie erfordern vom Schüler „kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse“ (vgl. Lamsfuß-Schenk 2008: 64). *Idealiter* sollten historische Vorgänge mit Kriterien aus der historischen Zeit beurteilt werden. Moderne Kriterien für historische Vorgänge anzuwenden, zeugt nicht von historischem Lernen. Sauer meint dazu:

„Es ist leicht, sich über die Menschen damals [d. h. Nationalsozialismus] mit wohlfeilen und reflexhaften moralischen Urteilen zu erheben. Mit historischem Lernen hat das wenig zu tun. Fremdverstehen hieße hier, die Situation und die mentale Disposition der Menschen zu rekonstruieren, nach den Gründen für ihre Verführbarkeit zu suchen - und damit auch sich selbst als prinzipiell verführbar aufzufassen.“ (Sauer 2005: 65).

Die intensive Auseinandersetzung mit Handlungsweisen in einer historischen Situation klärt, „was das Eigene im Sinne von eigener Identität überhaupt ist und ermöglicht so das Zurücktreten, die Distanzierung und damit die Identifikation von Selbstverständlichkeiten, die sonst nicht als solche erkannt werden können.“ (Alavi 2004: 30). Selbstverständliche Verhaltens- und

Denkweisen werden somit selbst fremd und hinterfragt. Alavi sieht diesen Prozess einerseits positiv, da der Prozess der Selbsterkenntnis initiiert wird. Andererseits wird aber auch das Fremde verstärkt betont, was zu Rückzug des lernenden Subjekts oder Ausgrenzung des als fremd Erfahrenen führen kann (ibid.).

Schüler können aber auch die Fähigkeit vermissen lassen, das „historisch Andere“ überhaupt wahrzunehmen (vgl. Borries 1999). Dann erscheint es für sie folgerichtig, historische Ereignisse mit den heutigen von ihnen erfahrenen Kriterien zu beurteilen. Somit kann historisches Lernen dadurch eingeschränkt werden, dass die Alterität der fremden Wirklichkeit nicht erfahren werden kann. Alavi führt die Wahrnehmung der Fremdheit darauf zurück, dass Menschen an kulturelle Gruppenzugehörigkeit und individuelle Sozialisation gebunden sind (hier und im Folgenden Alavi 2004b: 29). Auf diese Weise würde die Perspektive des verstehenden Subjekts beeinflusst. Ihre Forschungsergebnisse beziehen sich auf Gruppenzugehörigkeiten in Gesellschaften mit Minderheiten. Sie können aber auch auf Inhalte des Geschichtsunterrichts insgesamt angewendet werden. „‘Fremdverstehen‘ bedeutet den einer Erfahrung von anderen gegebenen Sinn zu erfassen, zu dekonstruieren.“ (Alavi 2004b: 31).

Der Begriff der „Dekonstruktion“ bedarf an dieser Stelle einer Erklärung. Laut Pandels Eintrag im Wörterbuch für Geschichtsdidaktik (2009b: 43f.) ist dieser Terminus für die Geschichtsdidaktik unnötig. „Unter verschiedenen Schreibweisen („Dekonstruktion“, „De-Konstruktion“) gibt er sich als besondere Novität aus. Er trifft weder den ursprünglich gemeinten Sinn, noch führt er neue Sachverhalte in die Geschichtsdidaktik ein.“ (ders. S. 43). Der „ursprünglich gemeinte Sinn“ bezieht sich auf die Herkunft des Begriffs aus der poststrukturalistischen französischen Philosophie und bezeichnet ein besonderes Verfahren der Textbearbeitung. In der Geschichtsdidaktik steht er für die Interpretation einer Darstellung, die einen Text auf seine zugrundeliegenden Quellen untersuchen soll. Laut Pandel sind dieser Art der Interpretation im Unterricht Grenzen gesetzt, denn „die Schüler kennen die Quellenlage nicht. [...] Diese Art der Interpretation ist trotz der Verwirrung, die der Dekonstruktionsbegriff zur Zeit stiftet, eine wichtige Aufgabe der Geschichtsdidaktik.“ (Pandel 2009b: 44).

Welche historischen Orientierungen brauchen also Schüler, damit sie den Fremden oder das fremde Andere verstehen können? Reeken nennt dafür Akzeptanz der kulturellen Vielfalt, Öffnen für den Fremden, Perspektivenerweiterung, Wissen über die anderen Kulturen (Reeken 2009: 5). Ein Geschichtsunterricht mit dem Ziel des Fremdverstehens wird sich also folgenden Fragenkreisen zuwenden, um den Schülern die Möglichkeiten zu geben, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben: die Diskussion um Gruppenzugehörigkeiten, das Entstehen dieser Gruppen und die verschiedenen Begegnungen untereinander.

4.3 Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht

Vielfach wird neben den genannten Zielen für bilinguales Lernen und Lehren auch die Schulung einer „interkulturellen Kompetenz“ hervorgehoben. Dabei herrscht Einigkeit in dem Punkt, dass bilinguale Bildungsgänge in besonderer Weise dazu geeignet seien, interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen (vgl. Rössler 2002: 85). Fremdverstehen wird dabei als ein Prozess gesehen, in dem der Blick auf das Andere und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel geschult werden. Es soll zu Offenheit und tolerantem Dialog führen, damit Verständigung zwischen Individuen verschiedener Kulturkreise möglich wird, was jedoch nicht zwangsläufig in Einverständnis münden muss. Es beruht auf der Ausbildung von personalen und sozialen Kompetenzen, denn „es nimmt seinen Ausgang bei den Einstellungen, Werten und Wissensbeständen desjenigen Individuums, das sich um Fremdverstehen bemüht“ (Rössler 2002: 86, vgl. Sauer 2005: 64f.). Somit würde im bilingualen Geschichtsunterricht den oben genannten Forderungen nach Kompetenzerwerb für das Fremdverstehen genüge getan. Wenn sogar für die Gesamtheit des bilingualen Sachfachunterrichts das Ziel Völkerverständigung und Friedenssicherung angegeben wird (Ernst 1995: 260), dann erhält das Erziehungsziel Fremdverstehen im bilingualen Unterricht einen sehr hohen, wenn nicht gar den höchsten Stellenwert in der Lernzieltaxonomie.

Jedoch Golay (2005: 12) schränkt ein: „Dabei wird übersehen, dass dies anspruchsvolle um nicht zu sagen höchste aller Bildungsziele auch von den

deutschsprachigen Sachfächern für sich in Anspruch genommen wird“. Das Sachfach Geschichte beschäftigte sich von jeher mit dem Wechsel der Perspektiven oder dem Erkennen und Interpretieren des zeitlich oder örtlich Fremden. Worin liegt also der Mehrwert des bilingual unterrichteten Faches Geschichte für die Kompetenz Fremdverstehen? Rössler (2002) untersucht diese Fragestellung für den spanisch-deutschen bilingualen Geschichtsunterricht. Sie stellt fest, dass, obwohl die curricularen Vorgaben für den bilingualen Geschichtsunterricht und das Sachfach Geschichte gleich sind, er sich thematisch insofern unterscheidet, als er andere und zusätzliche Akzente setzt, „welche die Geschichte eines Ziellandes detaillierter, tiefer gehend und in ihrer besonderen Relation zu der des Ausgangslandes in den Blick nehmen.“ (Rössler 2002: 87). Dafür habe der bilinguale Geschichtsunterricht mindestens eine Stunde pro Woche mehr zur Verfügung. Es sei allerdings auch zu bedenken, in welchem Ausmaß die Kultur in ihrer eigenen Sprache im bilingualen Geschichtsunterricht zu Wort kommen kann, denn dies sei von Alter, Verständnis, Fremdsprachen- und Methodenkenntnis der Schüler abhängig. Unbestritten ist für Rössler, dass sich „ein authentischer Einblick in die fremdsprachliche Konstruktion der eigenen historischen Wirklichkeit als sehr erhellend erweisen [kann]“ (Rössler 2002: 89). Damit könnten neue Perspektiven auftreten und neue Interpretationsmuster gültig werden, in deren Folge eigene Haltungen, Überlegungen und eigenes Selbstverständnis hinterfragt werden (vgl. Alavi 2004a: 30f.).

Noch 2002 legte Zydatiś dar, dass der Erfolg der bilingual unterrichteten Sachfächer umstritten sei. Mit der Arbeit von Stefanie Lamsfuß-Schenk (2008) liegt jedoch eine Untersuchung über Fremdverstehensprozesse vor, die den Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts im Vergleich mit dem monolingualen auf Deutsch erteilten festhält. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Befürchtungen, beim bilingualen Geschichtsunterricht würden Lücken im Fachwissen auftreten, nicht zutreffen (vgl. Müller-Schneck 2005). Die bilingualen Schüler weisen eine erhöhte Ambiguitätstoleranz gegenüber Fremdem auf. Sie gilt - wie oben dargelegt - als notwendige Einstellung der Lerner, da sie eine Offenheit für ein tieferes Fremdverstehen bereitstellt. Aus geschichtsdidaktischer Sicht wird an diesen Untersuchungen kritisiert, dass sie nicht explizit auf historisches Denken und Lernen eingehen und

Fremdverstehen nicht „[...] aus der Theorie des Geschichtsbewusstseins abgeleitet würde" (Hasberg 2004: 229).

Der bilinguale Geschichtsunterricht hat möglicherweise durch das Sprachsystem der Fremdsprache für Lerner einen besonders auffordernden Charakter, Fremdes verstehen zu wollen. Dazu könnte auch beitragen, wenn in Mutter- und Fremdsprache unterschiedliche Begriffe mit ihren entsprechenden Konnotationen für dasselbe historische Phänomen verwendet werden, z. B. im Englischen *Germanic Invasions*, *The Barbarians are coming* oder *Migration of Nations* für die deutsche Bezeichnung „Völkerwanderung“. Andererseits ist es notwendig, zu untersuchen, wie der Erwerb der Fachsprache, die in gewisser Weise auch eine Art Fremdsprache darstellt, durch Hilfen, welche die Didaktik der Fremdsprache bietet, stattfindet.

In dem obigen theoretischen Teil der Studie wurden Bezüge zwischen den Anliegen des historischen Lernens im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht und Ergebnissen aus Wissenschaftszweigen aufgezeigt, die sich dieser Thematik annehmen. Im folgenden empirischen Teil werden die Konzepte des Forschungsdesigns, der Beobachtung der Kohorten und die Ergebnisse der Analysen diskutiert.

5 Das Forschungsdesign der empirischen Studie

5.1 Einbettung der Studie in den wissenschaftstheoretischen Untersuchungsrahmen *Grounded Theory* und *Action Research*

Forschungsinstrumente für diese Untersuchung sind Videoaufnahmen der Experimentalstunden, die transkribiert codiert und interpretiert werden, Fragebögen, welche von bilingual und gleichzeitig monolingual unterrichtenden Geschichtslehrern ausgefüllt wurden, videografierte Leitfadeninterviews von Schülern und Befragungen von einzelnen Schülern zu ihren Leistungen in den videografierten Experimentalstunden, die von der Autorin selbst gehalten wurden.

Die hier vorliegende Arbeit ist eine qualitative videogestützte Untersuchung mit dem Ziel, Geschichtslernen im monolingualen und bilingualen Geschichtsunterricht in einer nicht-gymnasialen Schulform (Schwerpunkt Realschule) zu analysieren und zu vergleichen. An dieser Stelle wird ein

Überblick über die gewählten Forschungsmethoden gegeben. Die darauf folgenden Unterkapitel geben detaillierte Informationen dazu. Als Untersuchungsrahmen wurden zwei wissenschaftliche Konzepte aus der Unterrichtsforschung gewählt, nämlich *Grounded Theory* und *Action Research*. Bei der Anwendung beider Forschungskonzepte kommt dem Gütekriterium der Vergleichbarkeit der bilingualen und monolingualen Kohorten besondere Bedeutung zu. Vor allem sollten daher kontrollierbare Variablen konstant gehalten werden (vgl. Bonnet 2012: 66, Helmke 2009: 73). In dieser Studie sind darunter zu verstehen: Lehrpersonen, Thema, Materialien und Methoden (vgl. Abendroth-Timmer 2007). Es sollte soweit wie möglich sicher gestellt werden, dass sich nur die Unterrichtssprache unterscheidet. Allerdings konnte auf schulpraktische und organisatorische Komponenten kein Einfluss genommen werden. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass die bilingualen und monolingualen Geschichtsstunden zeitlich aufeinanderfolgten.

Grounded Theory

Grounded Theory ist deshalb für diese Untersuchung geeignet, da qualitative Untersuchungen nicht von einer zu untersuchenden Hypothese ausgehen, sondern sich mit dem Untersuchungsgegenstand beschäftigen und daraus die Fragestellungen entwickeln (vgl. Przyborski et al. 2009, Atteslander 2010). Beim Forschungsinteresse sind Annahmen und Vorkenntnisse leitend, aber nicht unumstößlich und können sich im Laufe der Untersuchung ändern. Der fortschreitende Erkenntnisprozess kann u. U. verlangen, dass neue Erhebungsinstrumente eingesetzt werden. So zeigte es sich bei der Analyse der Experimentalstunden, dass die Meinungen und Einstellungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen ebenfalls erforscht werden sollten. Dieses Datenmaterial erforderte, dass Fragestellungen daraufhin nachjustiert wurden, damit die persönliche Bewertung durch Schüler mit in die Analyse der Experimentalstunden einfließen konnte. Die Schülerexperten wurden durch Einzelinterviews im Anschluss an die Experimentalstunden des zweiten Durchgangs in den achten Klassen und in den neunten Klassen befragt. Die Methoden der Forschung sind damit ständigem Wandel entsprechend des sich ändernden Forschungsinteresses unterworfen, welches dem Zweck dient,

möglichst genaue Antworten auf Forschungsfragen zu erhalten (vgl. Kölbl 2004: 191). Die verschiedenen Forschungsinstrumente dienen der Triangulation, um Schwächen einer Methode mit den Stärken einer anderen auszugleichen (Flick et al. 2000, Przyborski et al. 2009 vgl. auch Kölbl 2004: 191). Das Konzept der *Grounded Theory* wurde in dieser Untersuchung für die sechsten und zehnten Klassen angewandt, da die Kolleginnen und die weiteren beteiligten Akteure mit der Beobachtung einverstanden waren. Die Autorin war dabei nicht an den Aktionen des Unterrichts beteiligt. Bei diesem Teil des Untersuchungsfelds handelt es sich um positiv selektierte Schüler in bilingualen Zügen, welche mit den Leistungen der monolingual unterrichteten in den entsprechenden regulären Klassen verglichen werden. Forschungsmethodisch entsteht hier ein Problem, da meist nur leistungsstärkere Schüler in die bilingualen Züge aufgenommen werden (vgl. Zydati 2007, Dallinger 2015). Somit könnten die Ergebnisse beeinträchtigt werden.

Action Research

Charakteristisch für die Aktionsforschung (auch pädagogische Aktionsforschung oder *Action Research*) ist, dass sie von „Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation selbst betroffen sind.“ (Altrichter / Posch 2007: 15). Herr und Anderson führen dazu aus:

„In some fields, such as education, nursing, and social work, the term *practitioner research* (or, more specifically *teacher research*, *administrator research*, etc.) has gained popularity (particularly in the U.S.). This term implies that insiders to the setting are the researchers, whereas in other traditions of Action Research the researcher is an outsider who collaborates to varying degrees with the insider practitioners or community members. The term *Action Research* leaves the positionality (insider or outsider) of the researcher open.“ (Herr / Anderson (2015: 3).

Die Wahl von *Action Research* wurde als weiteres wissenschaftstheoretisches Konzept für notwendig erachtet, da das Untersuchungsfeld u .a. aus in vier achten Klassen und zwei neunten Klassen besteht, in denen der Unterricht und die Analyse von der Autorin selbst als aktive Teilnehmerin und Forscherin durchgeführt wurden. Der Ansatz von *Action Research* erlaubt den Akteuren der Handlung, selbst Forscher zu sein und ihre Fragestellungen direkt aus der Praxis zu gewinnen (vgl. Townsend 2013, Unger 2014, Herr / Anderson 2015).

Die Motive für die Aktionsforschung ergeben sich aus der Absicht, Probleme aus der Praxis zu erforschen und Innovationen durchzuführen (Altrichter / Posch 2007: 13). Das konkrete Forschungsinteresse wurde durch die schulische Praxis initiiert, nämlich, ob Schüler in bilingualen Klassen der Realschule genauso, besser oder schlechter Geschichte lernen als in monolingualen. Damit war die Bedingung gegeben, im Rahmen der Aktionsforschung auch den eigenen Unterricht zu untersuchen und zu hinterfragen.

Ein weiterer Grund zu dieser Wahl der *Action Research* ergab sich aus dem relativ kleinen Untersuchungsfeld, welches für den bilingualen Geschichtsunterricht für nicht selektierte Schüler zu Verfügung stand. Verglichen wurden dabei die Leistungen der bilingualen Schüler, die nicht positiv selektiert waren, mit den Leistungen der monolingualen Schüler des regulären Unterrichts. Damit konnte die oben genannte Problematik, möglicherweise leistungsstärkere Schüler mit weniger leistungsstarken zu vergleichen, vermieden werden.

Vornehmlich handelt es sich bei der *Action Research* um einen hermeneutischen Prozess zwischen Aktion und Reaktion, denn das praktische Handeln bedingt, dass Schlüsse daraus gezogen werden, welche ihrerseits wieder auf praktisches Handeln einwirken. Beide Bereiche werden damit in einem langfristigen Prozess kritisch überprüft. Wahrnehmungen anderer Teilnehmer des Forschungsprozesses ergänzen und kritisieren die eigenen Ergebnisse. Die pädagogische Aktionsforschung erlaubt ebenfalls verschiedene Forschungsinstrumente zur Triangulation, deren Einsatz unterschiedliche Perspektiven auf das Forschungsinteresse zulassen (vgl. Townsend 2013, Unger 2014).

Untersuchungsfeld - Sampling

Das Untersuchungsfeld betrifft monolingual auf Deutsch und bilingual auf Deutsch und Englisch unterrichtete Klassen der Sekundarstufe 1 (Realschule). Der erste Zugang zum Feld richtete sich nach organisatorischen Überlegungen und forschungstheoretischen Diskursen zum Unterrichtsgegenstand (vgl. Przyborski / Wohrab-Sahr 2009: 53, Bohnsack /

Marotzki / Meuser 2006: 49). Die Daten für die achten Klassen ergaben sich aus zwei Durchgängen. Der erste Durchgang wurde in einer monolingualen und bilingualen Klasse durchgeführt und diente der Beobachtung und Analyse. Beim zweiten Durchgang mit zwei weiteren achten Klassen wurden zusätzlich zum Geschichtsunterricht mithilfe von Fragebögen und Leitfadeninterviews weitere Daten erhoben. Die Fragebögen wurden sofort nach dem Unterricht von den Schülern bearbeitet, die Leitfadeninterviews eine Woche später durchgeführt und ebenfalls videografiert. Die Verfahrensweise bei den neunten Klassen richtete sich nach dem zweiten Durchgang der achten Klassen. Die Probanden für die Leitfadeninterviews ergaben sich aus den Schüleräußerungen im Unterricht und der Bearbeitung der Fragebögen.

Die Auswahl der Klassen hing von der Bereitschaft der zu beobachtenden Lehrkräfte und Schüler, der Genehmigung des Schulleiters und der Einverständniserklärung der Eltern ab. Innerhalb der forschungstheoretischen Diskurse war zu beachten, welche Themen als besonders geeignet für den bilingualen Geschichtsunterricht gelten (vgl. dazu Müller-Schneck 2006: 104f., Hallet 1998).

Themenauswahl

Im Allgemeinen werden spezifische Themen der zielsprachigen Kultur, Themen globaler Bedeutung oder aus der eigenen Lebenswelt und Kultur der Schüler als besonders für den bilingualen Geschichtsunterricht auf Englisch geeignet betrachtet. Wildhage (2007: 84) hält es auch für lohnenswert, Teile der deutschen Geschichte im bilingualen Geschichtsunterricht zu behandeln.

Für die sechsten Klassen eignet das Thema „Sparta“ aus mehreren Gründen. In der Regel ist dieser Unterrichtsgegenstand für die zweite Hälfte des Schuljahres geplant (vgl. Bildungsplan für Realschulen des Landes Baden-Württemberg). Damit haben Schüler Zeit, sich auf Anforderungen des historischen Lernens einzustellen. Außerdem kann man erwarten, dass der Bereich des Fremdverstehens bei diesem Thema gut zu erkennen ist, da historische Ereignisse und Zusammenhänge in dieser antiken Hochkultur für die Schüler in der Tat „fremd“ sind.

Der letzte Punkt trifft auch auf die achten Klassen zu. Das Thema *Discoveries* / „Entdeckungen“ betrifft eine historische Situation, in der Schüler in doppelter Weise mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert werden. Einmal erleben sie, dass Menschen in die Fremde aufbrechen und zum Anderen erkunden sie eine für sie fremde geschichtliche Welt. In der achten Klasse befinden sich die Schüler in der Regel im dritten Jahr des Geschichtsunterrichts und haben zudem neben den unterrichteten Verfahren auch ihre eigenen Methoden erworben, um sich mit dem Fach Geschichte auseinanderzusetzen. Die Wahl der neunten Klasse zum Thema *Trench Warfare* „Erster Weltkrieg / „Stellungskrieg“ war der Absicht geschuldet, ein globales Thema aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Die Klassenstufe zehn wurde ausgewählt, da das Thema *The Blitz* / „Blitzkrieg“ („Luftschlacht um England“) in der zielsprachlichen und deutschen Geschichte eine wesentliche Rolle spielt.

5.2 Triangulation

Heimes fasst das Forschungsdesiderat über die empirischen Ergebnisse zusammen: „Auffällig ist, dass sich bisher kein größeres empirisches Vorhaben mit den Schülersichten und Schüleraktivitäten im bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht auseinandergesetzt hat.“ (Heimes 2011: 93).

Entsprechend dieses Hinweises sollten für diese Untersuchung auch die Schülersichten zurate gezogen werden. Schüler und Lehrer gelten als Experten für den bilingualen Geschichtsunterricht. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Geschichtslehrer Fachleute für Geschichtsunterricht sind. Daher wird auf die Dauer ihrer Unterrichtserfahrung weniger Wert gelegt als auf die Bereitschaft, ihren Unterricht für die Beobachtung zu öffnen. Die Ergebnisse dieser Expertenbefragungen dienen als Methoden für die Triangulation und zwar in der Form von Lehrerbefragungen mithilfe von Fragebögen, videografierten Leitfadeninterviews von Schülern und videografierten Schülerbefragungen nach einigen einzelnen Experimentalstunden. Diese Forschungsinstrumente dienen der Triangulation,

um mögliche Fehlerquellen der individuellen Interpretationen oder Bewertungen auszugleichen. Im Folgenden werden sie detailliert dargestellt.

Fragebogen für die Lehrkräfte

Das Format der Fragebögen innerhalb einer modifizierten Delphi-Befragung gilt als besonders geeignet, da diese Methode vielseitige Befragungsmöglichkeiten zulässt (vgl. Häder 2009: 30ff.). „Dabei handelt es sich um die Aggregation von Ideen, um die Vorhersage oder genauere Bestimmung eines unsicheren Sachverhalts, um die Ermittlung und Qualifikation der Ansichten einer Expertengruppe [...]“ (Häder 2009: 30). Das Format der Delphi-Befragungen ist deshalb auch für dieses Forschungsinteresse bedeutsam, da sie „einen ausschließlich **qualitativen** Ansatz darstellen“ (Häder 2009: 31, Hervorhebung im Original). Die erwähnte „Aggregation von Ideen“ stützt sich auf Ergebnisse, welche aus der vorhandenen Forschungsliteratur gewonnen wurden, aber vor allem auf Befragungen und Diskussionen mit monolingual und bilingual unterrichtenden Lehrern. Darüber hinaus wurde Wert darauf gelegt, dass kritische Sichtweisen zum Ausdruck kommen konnten. Außerdem lehnt sich der hier verwendete Fragebogen an die Konstruktion der Fragebögen von Kollenroth, Müller-Schneck und Dallinger an (vgl. Müller-Schneck 2005, Kollenroth 2008, Dallinger 2012).

Der Fragebogen zur Lehrerbefragung hat innerhalb der vorliegenden Untersuchung zwei Aufgaben: Einmal wird damit festgestellt, nach welchen Kriterien Geschichtslehrer ihren Unterricht gestalten, wie sie ihn beurteilen, und vor allem, was sie unter bilinguaalem Geschichtsunterricht verstehen. Zum Anderen werden daraus dann Kriterien für die Codierung der videografierten Unterrichtsstunden abgeleitet. Um die Validität der erhobenen Daten soweit wie möglich abzusichern, wurde schon im Vorfeld Wert darauf gelegt, dass die vorgeschlagenen Items von verschiedenen Experten kritisch hinterfragt wurden. Sowohl bilingual als auch monolingual unterrichtende Lehrkräfte wurden zu Inhalt, Kriterien und Terminologie befragt, damit der Fragebogen in Gestaltung und Formulierung verständlich wurde. Zudem sind Ergebnisse von Diskussionen über Geschichtsunterricht mit bilingual und monolingual

unterrichtenden Lehrkräften in die Kriterienbildung eingeflossen, um eine breite Basis für die Ideenaggregation sicher zu stellen.

Darüber hinaus wurde die Fragestellung in Diskussionen mit weiteren Lehrern mehrmals überprüft. Besonders wurde darauf geachtet, dass die Terminologie allgemein verständlich ist und die Zeit zur Bearbeitung nicht mehr als 15 Minuten beträgt, da erfahrungsgemäß sprachliche Verständlichkeit neben der inhaltlichen Eindeutigkeit der Fragestellung eine wesentliche Rolle spielen und der Zeitaufwand nicht zu groß sein sollte. Die Kriterien dazu ergaben sich aus der Checkliste von Kollenrott (2008: 69f.) und betrafen Eindeutigkeit, Sprache und Aussagekraft.

Bei einer landesweiten Dienstbesprechung von Realschullehrern (n: 35, Geschichtslehrer 8) wurde ein Pretest durchgeführt. Danach füllten bei Fortbildungen für Multiplikatoren für bilinguales Lernen an Realschulen in Baden-Württemberg die Lehrkräfte den Fragebogen aus. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass die Zahl der Lehrkräfte im Gebiet des Untersuchungsfeldes, d. h. bilingual und monolingual unterrichtende Lehrkräfte des Faches Geschichte an Realschulen in Baden-Württemberg, bislang gering ist.

Um viele Aspekte, auch unvorhergesehene, in die Bewertung einzubeziehen, enthält der Fragebogen standardisierte und offene Fragestellungen zu Einstellungen und Vergleichen zwischen den möglicherweise unterschiedlichen Vorgehensweisen oder Ergebnissen im bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht. Der hier ausgearbeitete Fragebogen besteht aus Hybridfragen (Faulbaum 2009: 73): Die standardisierten geschlossenen Fragen in der Kategorie „Sonstiges“ können durch eigene Vorschläge der Befragten ergänzt werden. Dadurch sollen auch zusätzliche qualitative Kriterien für die Interpretation der Videodaten ermöglicht werden.

Schülerinterview

Neben Fragebogen und Videoaufzeichnungen werden in dieser Untersuchung Schülerinterviews als Forschungsinstrument verwendet. Sie dienen der Triangulation der Ergebnisse und sollen während der Untersuchung selbst Erkenntnis leitend sein. Es handelt sich um nicht-standardisierte Interviews.

Die Interviews erheben keinen allgemeingültigen empirischen Anspruch, sind jedoch für diese Untersuchung relevant, da Experten - nämlich die Schüler - zu Wort kommen (vgl. Hohner 2006: 95, Przborski et al. 2009: 106). Diesen wurde im Vorfeld bestätigt, dass ihre Eindrücke und Meinungen wesentlich sind und dazu dienen, die Unterrichtsqualität und das Unterrichtsgeschehen im Geschichtsunterricht zu erforschen. Grundsätzlich ist dabei auch zu überlegen, ob die subjektive Sicht der Betroffenen auf den Forschungsgegenstand nicht mindestens genau so relevant ist wie die Sicht des Beobachtenden (vgl. Kollenrott 2008: 101).

Die Schülerinterviews wurden ebenfalls videografiert. Die Autorin führte Geschichtsunterricht und Interviews selbst durch, da beabsichtigt war, die eigene schulische Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts zu erforschen. Die Fragestellungen sind aus der eigenen Unterrichtspraxis erwachsen und sollten mit dem Forschungsinstrument Interviews weiter entwickelt werden. Im Verlauf der gesamten Untersuchung wurden die Ergebnisse des eigenen Unterrichts mit denen anderer Kollegen verglichen. Dadurch ergab sich ein breiter gefächertes Untersuchungsfeld. Die von der Autorin selbst gehaltenen Experimentalstunden beziehen sich auf das wissenschaftstheoretische Konzept der *Action Research*, während die Erforschung der anderen Klassen dem Konzept der *Grounded Theory* verpflichtet ist.

Für die Interviews wurden zwei Formate gewählt: Erstens äußerten sich zwei unabhängige Schülergruppen aus zwei neunten Klassen in Gruppeninterviews zum mono- und bilingualen Geschichtsunterricht. Das zweite Format bestand aus Einzelinterviews zum selben Befragungsgegenstand, jedoch speziell zu dem vorausgegangenen bilingualen oder monolingualen Geschichtsunterricht. Teilnehmer waren einige Schüler aus je zwei achten Klassen aus dem zweiten Durchgang zu dem Thema *Discoveries* / „Entdeckungen“ und aus je zwei neunten Klassen zu dem Thema *The Great War - Trench Warfare* / „Erster Weltkrieg - Stellungskrieg“.

Schüler für die Einzelinterviews konnten sich nach einer Vorauswahl durch die beteiligte Lehrkraft selbst zur Verfügung stellen. Die Vorauswahl hing von der Bearbeitung des Fragebogens ab, welcher in den achten Klassen des zweiten Durchgangs und den neunten Klassen im Anschluss an die Unterrichtsstunden ausgegeben wurde. Die Kriterien für die Vorauswahl waren mündlichen

Leistungen der Schüler in den Experimentalstunden im Vergleich zu deren Angaben im Fragebogen. Entweder diese waren von gleicher Güte oder sie zeigten Unterschiede. In beiden Fällen war zu erwarten, dass die Ergebnisse der Einzelinterviews beitragen könnten, mögliche einseitige Bewertungen der Experimentalstunden zu verhindern.

Die freiwillige Teilnahme der Schüler wurde bei allen Interviews betont, denn eine mögliche Einflussnahme der Lehrkraft auf die Aussagen der Schüler sollte vermieden werden. Im Fokus des Informationsinteresses standen persönliche Erfahrungen und Erzählungen der Schüler zu den behandelten Themen (vgl. Hohner 2006: 96). Diese Interviews sollten sich im Rahmen eines Alltags- bzw. Unterrichtsgesprächs bewegen und keineswegs den Anschein einer Prüfungssituation erwecken, in der die Interviewerin als notengebende Lehrerin erscheint. Die Einzelinterviews konnten den Rahmen eines „quasi-natürlichen Miteinanderredens“ annehmen (Hohner. 2006: 96), d. h., auf beiden Seiten wurden „Fragen, Nachfragen, Be- und Anmerkungen, deutliche Zustimmung, kleine Geschichten, ja sogar gelegentlich (verhaltener) Widerspruch geäußert“ (Hohner 2006: 96). Die Interviewerin fasste den Inhalt des Gesagten zusammen, um sicherzugehen, dass sie den geäußerten Inhalt verstanden hat. Grundsätzlich war für das Forschungsinteresse, „was **die Befragten** selber als Rekonstruktionen ihrer thematisch einschlägigen Wissensbestände anbieten, von besonderer Wichtigkeit“ (Hohner 2006: 97, Hervorhebung im Original.). Als Leitfaden dienten für die Einzelinterviews lediglich die Äußerungen der jeweiligen Schüler in ihrem Fragebogen. Die Interviews wurden videografiert und transkribiert. Anhand der Transkriptionen wurden Einschätzungen zu Motivationen, Ursachen und Urteilen der Befragten vorgenommen.

5.3 Videografie zur Beobachtung und Dokumentation von Unterricht

Dokumentation der Experimentalstunden

Als Dokumentation der Experimentalstunden hat sich die Videografie als sinnvoll erwiesen, da das Unterrichtsgeschehen sehr vielfältig ist. Die Aktionen und Reaktionen von Schülern und Lehrern lassen sich von einem Beobachter oft nicht in der notwendigen Deutlichkeit verfolgen. Videoaufzeichnungen erlauben zudem ein mehrmaliges Betrachten verschiedener Unterrichtssequenzen. Die Rohdaten aus den Experimentalstunden wurden transkribiert, codiert und analysiert.

Internationale Vergleichsstudien, wie TIMMS Video Study, LPS Classroom Study (Clarke, Emanuelsson, Jablonka & Mok 2006; Hiebert et al. 2003), haben die Methodologie der Videodokumentationen in den Erziehungswissenschaften gestärkt. Videografie hat sich zu einem methodischen Instrument entwickelt, das zum Zweck der Präsentation, Analyse und Erforschung des Unterrichts dienen kann. Im Folgenden werden die Vorteile der Videografie bei der Analyse der Unterrichtsstunden aufgezeigt. Im Unterrichtsgeschehen ist es für den Beobachter manchmal schwierig, Lernprozesse festzustellen oder sie den entsprechenden Lernkategorien zuzuordnen, da sie oft mehrdeutig sind und zudem gleichzeitig bei verschiedenen Personen ablaufen oder z. T. auch gleichzeitig geäußert werden. „Manchmal verbirgt sich die Einstellung in einem einzigen Wort“ (Völkel 2007: 46). Qualitative Analysen der Schüleräußerungen über geschichtliches Lernen und Denken können auch bei direkter Beobachtung festgestellt werden. Jedoch ist der Nachweis verständlicherweise schwieriger, da der Augenblick des Lernens nicht festgehalten wurde. Bei der Unterrichtsbeobachtung ist zu erwarten, dass äußerlich gut beschreibbare (niedrig-inferente) Gedankenabfolgen und gleichzeitig Äußerungen auftauchen, welche weniger leicht sichtbar und interpretationsabhängig (hoch-inferent) sind (vgl. Clausen / Reuser / Klieme 2003, Göbel 2010).

Für diese Untersuchung wird daraus abgeleitet, dass bei Bedarf die Videodaten ebenfalls von anderen Beobachtern als den direkt involvierten analysiert werden können. Es wird außerdem erwartet, dass dadurch eine

Erweiterung der Perspektiven stattfindet. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sie den Beteiligten - Schülern wie Lehrpersonen - im Nachhinein vorzulegen, um etwaige Unklarheiten zu beseitigen.

Clarke et al. (2009: 39) weisen darauf hin, dass sowohl der Einsatz der Technologien bei der Beobachtung im Klassenzimmer als auch die Position des Beobachters die Datensammlung beeinträchtigen, denn die Positionierung von Kameras bestimmt die Aufnahme. Göbel erwähnt in diesem Zusammenhang die Erstellung von Richtlinien, um eine gleichbleibende Positionierung der Kameras bei den verschiedenen Kohorten zu erreichen. Verzerrungseffekte, Wahrnehmungsfehler und Ungenauigkeiten bei der Beobachtung sollen durch vergleichbare Beobachtungsmethoden vermieden werden, wobei davon auszugehen ist, dass die Beteiligten durch ihre Aktionen soziale Wirklichkeit erst schaffen. Diese Handlungen können so komplex sein, dass sie nicht durch vorher festgelegte standardisierte Verfahrensweisen in den Fokus der Beobachtung gelangen (vgl. Atteslander 2010: 84f.).

Göbel (2010: 284) erwähnt weiterhin, dass die Beobachter für die Pilotierungsstudie, in einem speziellen Videotraining auf der Grundlage eines Kameraskripts geschult wurden. Bei denen von Göbel beschriebenen Videoaufnahmen waren je eine dynamische Lehrerkamera und eine statische Klassenkamera, die vor der Klasse neben der Tafel positioniert wurden, im Einsatz. Zusätzlich waren die Lehrpersonen mit Funkkameras und die Klassenzimmer mit vier Mikrofonen ausgestattet. Jeweils zwei Personen waren für Equipment, Aufbau und Aufnahmen zuständig.

Clarke et al. (2009: 39) betonen ausdrücklich, dass durch die Verwendung von Technologien bei der Beobachtung der Interaktionen im Klassenzimmer Daten nicht nur gesammelt, sondern auch erzeugt werden, denn die Auswahl der Technologie entscheidet über die Erstellung der Daten. Der Einsatz von Technologie ist demnach nicht wertneutral. Ebenso ist die Absicht des Forschers zu berücksichtigen, denn er entscheidet unter anderem über die Wahl des Klassenzimmers, die Anzahl der Kameras und deren Verwendung. Laut Göbel lassen sich Standardisierungen, die für die Vergleichbarkeit nötig sind, zwar theoretisch ausarbeiten und in Skripten darlegen, jedoch in der Unterrichtssituation nur bedingt durchführen, da sie die Spontaneität des

Unterrichtsgeschehens stark einschränken und möglicherweise den nicht Alltag repräsentieren.

In der Praxis war es für diese Untersuchung nicht möglich über die Auswahl der Klassenzimmer, wodurch der Standort eines Camcorders beeinträchtigt wird, zu entscheiden, denn die Klassenzimmer und Sitzordnungen waren unterschiedlich. In diesem Zusammenhang sollte jedoch in Anlehnung an Klette (Klette 2009) beachtet werden, dass der *observer effect* eine geringe Rolle spielt, denn Videoausrüstungen seien für Schüler üblich geworden. Man kann daher davon ausgehen, dass Schüler durch den daraus folgenden Gewöhnungseffekt mit Videoaufnahmen vertraut sind.

Neuere technische Entwicklungen lassen eine bessere Dokumentation des mehrschichtigen Unterrichtsgeschehens zu, stellen aber große analytische und methodologische Herausforderungen, wie diese Vielfalt behandelt werden soll (Klette 2009: 63ff.). Es ist für die Gültigkeit der Forschungsergebnisse vorrangig, diese Auswahl zu begründen.

Codierung

Eine Möglichkeit der Datenreduktion sind Codierungen mithilfe von Transkriptionen und entsprechender Software (Schwab 2009, Klette 2009, Göbel 2007, 2010). Die letztgenannte Methode kam bei dieser Untersuchung zum Einsatz. Dabei wurde die Software Maxqda verwendet. Maxqda (QDA = *qualitative data analysis*) erlaubt die Arbeit mit Codierungen in verschiedenen Formen (vgl. Kuckartz 2010). Zugrunde liegt das Konzept der *Grounded Theory* und die „Qualitative Inhaltsanalyse“. Es ist ein computergestütztes System für die Analyse von Daten, die im Untersuchungsfeld gewonnen wurden, die gebündelt, zusammenfasst und neu sortiert werden können. Dadurch können sich neue Sichtweisen auf die Daten ergeben, wobei allerdings die Auswertung der Daten nach wie vor dem Forscher überlassen bleibt. Diese Software eignet sich für viele Wissenschaftsdisziplinen und wird auch in der Marktforschung eingesetzt, ist aber in der Geschichtswissenschaft noch relativ selten. Die zu bearbeitenden Texte müssen lediglich digitalisiert sein.

Entsprechend des Forschungsinteresses können sie in verschiedenen Schritten systematisch bearbeitet werden. Zur Erfassung inhaltsbezogener Unterrichtsdimensionen wurden gleiche Erscheinungsformen bei den Schüleraussagen mit demselben Code versehen, der mehrmals überarbeitet und in Kategorien zusammengefasst wurde. Als erste Grundlage für die Codierungen wurden Kategorien verwendet, die in der Geschichtsdidaktik zum historischen Lernen diskutiert werden. In manchen Fällen waren Subkategorien notwendig (vgl. Klette 2009: 70, 72). Alle verwendeten Codierungen wurden an den tatsächlichen Schüleräußerungen gemessen und gegebenenfalls erweitert oder verworfen.

Zusätzlich können laut Göbel auch Aspekte allgemeiner Unterrichtsqualität eingeschätzt werden (vgl. Göbel 2010: 295). Die Einschätzung allgemeiner Unterrichtsqualität, sowie der Lehr- und Lernprozesse ist von dem Expertenurteil der Beobachtenden abhängig. Dabei sind Interpretationsprozesse (Inferenzen) notwendig, welche subjektiven Einschätzungen der Beobachter unterliegen. Solche Interpretationsprozesse gehören zu den hoch-inferenten Ratingverfahren (Göbel 2010: 295). Bei der Codierung der Experimentalstunden wurde daher darauf geachtet, dass die Kriterien anderer Experten mit in die Beurteilung einfließen. Es wurde jedoch bei dieser Untersuchung großen Wert darauf gelegt, dass die gestalterischen Freiräume der Lehrkräfte gewährleistet waren. Die Autorin nahm keinen Einfluss auf die Gestaltung der Experimentalstunden anderer Lehrkräfte.

Wenn wie oben beispielhaft beschrieben vorgegangen wird, ist es möglich, historisches Lernen im monolingualen Kontext mit historischem Lernen im bilingualen Kontext zu vergleichen. Man wird auf diese Weise ein notwendiges Analyseinstrument erhalten, um auch unterschiedliche Lehrmethoden oder Schüleräußerungen in unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen. Zurzeit gibt es keinen eindeutigen Weg, Videostudien sowohl systematisch als auch ihrer Vielfalt angemessen zu analysieren (Klette 2009: 67). Diese Position erweist sich für die hier durchgeführte Studie von Vorteil, da im Unterricht vielfältige Lernsituationen auftreten, welche erst bei der Analyse erkannt werden können, für deren Kategorisierung neue Codes benötigt werden.

Von internationalen Videostudien zum Vergleich von Unterrichtsqualität (wie PISA oder TIMMS) wird erwartet, dass die Daten vergleichbar sind. Dieses

Erfordernis, erfüllt auch die hier vorliegende Studie umso mehr, als sie im geografisch kleineren Geltungsbereich des Bildungsplanes von Baden-Württemberg für das Fach Geschichte durchgeführt wurde.

Transkription

Neben Speichern und Codieren werden die Videorohdaten auch transkribiert. Den Transkriptionen kommt eine Schlüsselrolle zu, da sie die Grundlage der nachfolgenden Analysen sind (Brede et al. 2010: 264). Deshalb stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem geeigneten Transkriptionsverfahren. Zwei Modelle liegen dafür vor: Partiturnotationsverfahren oder Textnotation. Ein Transkript in Textnotation listet die aufeinanderfolgenden Beiträge auf, während solche im Partiturnotationsverfahren in gleichzeitige Sprechakte gegliedert ist. Die Partiturschreibweise eignet sich besonders gut für Diskurse mit mehreren Sprechern in simultanen oder sukzessiven Sprechakten (vgl. Dittmar 2009: 115).

Bei der hier vorliegenden Untersuchung wird die Textnotation bevorzugt, denn in der Praxis erweist es sich als sehr schwierig, Lernvorgänge bei verschiedenen Gruppen oder Personen gleichzeitig zu videografieren. Da mündliche Äußerungen, die durch Videoaufnahmen belegt werden, im Mittelpunkt stehen, werden Interjektionen, Zusammenziehungen, dialektgebundene Ausdrucksweisen u. ä. phonetisch wieder gegeben. Wort oder Satzäußerungen werden um der besseren Lesbarkeit willen orthografisch umgesetzt. Non-verbale Äußerungen werden nur dann transkribiert, wenn in diesen Äußerungen Anzeichen für Lernen zu finden sind, die Anzeichen für relevante Erkenntnisprozesse des Schülers zeigen. Da fachbezogene Kommunikation im Unterricht störanfällig ist, werden auch die nicht-verbale Äußerungen der Schüler in die Transkription aufgenommen, welche dem Fortschritt in der Unterrichtsstunde dienen.

Daten, welche aus Kommunikationsstörungen im Unterrichtsverlauf gewonnen werden, könnten jedoch zur Analyse von Aufmerksamkeit und Konzentration seitens der Schüler beitragen (vgl. Helmke 2009: 71ff., Göbel 2010: 60ff.). Helmke und Göbel beziehen sich auf das Angebot-Nutzungsmodell, welches Komponenten aus verschiedenen Schul- und Lebenswelten der Lerner in die

Analyse von Unterricht mit berücksichtigt: Das Angebot „Unterricht“ wird von den Lernern in verschiedenen Ausmaßen angenommen, abhängig von den Kontexten, in die Lernende eingebettet sind. „Das Unterrichtsangebot ist als solches ist nicht allein Indikator für den Lernerfolg, sondern die Art und Weise, wie dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern der Klasse genützt wird.“ (Göbel 2010: 206).

Des Weiteren erforscht Göbel (2010) Fragen, welche Ansätze für die hier vorliegende Untersuchung bieten. Inhaltlich geht Göbel der folgenden Frage nach: „Welche beobachtbaren Merkmale des Unterrichts weisen einen Zusammenhang zum thematischen interkulturellen Interesse der Schüler [...] auf?“ (Göbel 2010: 282). In Analogie dazu kann für die Forschungsarbeit zum historischen Lernen formuliert werden: „Welche beobachtbaren Merkmale des monolingualen und bilingualen Geschichtsunterrichts weisen einen Zusammenhang mit Vorgängen des Geschichtslernens bei Schülern auf?“

6 Verlauf und Analyse der Experimentalstunden

Da das historische oder Geschichtslernen sehr vielfältig ist, erweist es sich sinnvoll, vor dem Beginn der Beobachtung ein vorläufiges Raster der Kriterien zu definieren. Im Folgenden wird das vorläufige Beurteilungsraster für die Videodaten vorgestellt.

Vorläufiges Raster für die Beobachtung und Operationalisierung (vgl. Conrad 2007).

A. Schüler können Geschichte als Konstrukt begreifen.

- 1.) Sie zeigen, dass sie mit Quellen umgehen können.
- 2.) Sie erkennen, dass Geschichte aus Quellen und ihren Interpretationen rekonstruiert wird.

B. Schüler können mit Kontroversität in der Geschichte umgehen.

- 1.) Sie erkennen die Perspektive eines Verfassers.

- 2.) Sie stellen fest, welche Auswirkungen die Perspektive eines Verfassers auf die Aussage hat.
- 3.) Sie können historische Phänomene aus kontroversen Perspektiven betrachten.
- 4.) Sie finden ihren eigenen Bezugsrahmen.

C. Schüler zeigen, dass sie das Fremde, welches ihnen in Geschichte begegnet, verstehen können.

- 1.) Sie zeigen, dass sie das Handeln der Menschen aus ihrer Zeit heraus verstehen und bewerten.
- 2.) Sie erkennen ihre eigenen Wertmaßstäbe und die Wertmaßstäbe früherer Zeiten.
- 3.) Sie erkennen die Grundlagen der Veränderbarkeit von Wertmaßstäben.
- 4.) Sie reflektieren vor diesem Hintergrund ihre eigenen Wertmaßstäbe.

D. Schüler können mit unterschiedlichen Zugängen zur Geschichte umgehen.

- 1.) Sie können verschiedene Dimensionen der Geschichte unterscheiden (wie Politik, Wirtschaft, Kultur)
- 2.) Sie können zwischen Begriffen, die in eine historische Zeit gehören (wie Schützengraben, Stellungskrieg, Feldpost) und Begriffen, die der Analyse dienen (wie Imperialismus, Modernisierung), unterscheiden und sie in den richtigen Kontexten anwenden.

E. Schüler beherrschen geschichtstypische Verfahren.

- 1.) Sie können Fragen stellen, die für die Kontexte relevant sind.
- 2.) Sie können auf der Grundlage ihres Wissens Hypothesen bilden.
- 3.) Sie können Anlässe, Ursachen, Motive und Folgen untersuchen.
- 4.) Sie können Darstellungen von Geschichte kritisch reflektieren.
- 5.) Sie können ihre eigene Position begründen.
- 6.) Sie können Gegenwartsbezüge herstellen.

F. Schüler zeigen Geschichtsbewusstsein_(vgl. Völkel 2002)

Kriterien, welche hier angewandt werden, ergeben sich aus Sichtung der Literatur, der Lehrerbefragung zum bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht und den Interviews der Schüler. Zugrunde liegt jeweils die Transkription der Unterrichtsstunde. Dieses Raster wird im Laufe der Analyse erweitert oder verworfen, wenn sich in der Beobachtung der Schüler neue Kriterien ergeben.

Grundlagen der Analysen

Laut Alavi ist bei der Unterrichtserforschung zuallererst die Wirklichkeit des Unterrichts zu betrachten (hier und im Folgenden vgl. Alavi 2004a: 45ff.). Sie bezieht sich dabei auf das wissenschaftstheoretische Modell der „Didaktischen Reduktion“ (vgl. Kattman et al. 1997). Das ist ein Forschungsparadigma, „mit dem die Lernerstruktur vor die Sachstruktur plaziert wird“ (vgl. Didaktische Reduktion, online 2014: 1). Für die hier vorliegende Untersuchung ist zunächst von Bedeutung, dass bei diesem Forschungsparadigma, die „Anschauungen und inneren Tätigkeiten“ der Lerner zentral sind (ibid. S. 2). Alavi stellt dazu fest, dass dieses Modell in den Naturwissenschaften entwickelt wurde. Die Politikdidaktik habe es aufgegriffen. In der Geschichtsdidaktik stehe es jedoch erst am Anfang (vgl. Alavi 2004: Anmerkung S. 45). Dabei ist der „Einblick in den gegenwärtigen Stand von Unterricht nur über die Rekonstruktion eines Einzelfalls möglich“ (ibid.).

Wesentliche Merkmale dieses methodischen Vorgehens für die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeichnen sich durch Analysen von Deutungen, Wahrnehmungen, impliziten Theorien der Teilnehmer, Kommunikationsprozessen und den unterschiedlichen Möglichkeiten des Medieneinsatzes aus. Das empirische Material besteht in der Regel aus Transkriptionen von Videoaufnahmen des Unterrichts. Diese stützen sich auf Kriterien, welche aus einem theoretischen Vorverständnis der wissenschaftlich-didaktischen Literatur gewonnen werden. Sie sind zu analysieren und in einem hermeneutischen Erkenntnisprozess zu erweitern. Die dabei anzuwendenden hermeneutischen Schritte bestehen aus: Verstehen, Auslegen, Anwenden. „Dabei geht es um eine enge Wechselbeziehung zwischen dem empirischen Material und dem

theoretischen Vorverständnis in einem Verfahren, das durch gegenseitiges Abtasten und Revidieren gekennzeichnet werden kann“ (ibid.). An dieser Stelle berühren sich *Grounded Theory* und didaktische Rekonstruktion, da beide ihre Analysekriterien ständig am empirischen Material überprüfen.

Die Grundlagen des Forschungsparadigmas „Didaktische Reduktion“ treffen sich in großen Teilen mit den Absichten der hier analysierten Lernvorgänge, denn das Ziel dieser Experimentalstunden liegt auf einer Metaebene des Geschichtsunterrichts, nämlich die Verstehensprozesse der Schüler zum historischen Lernen in bilingualen deutsch-englischen und monolingualen Klassen näher zu fassen.

Der Einfachheit halber wird die Klasse, in der der Unterricht bilingual durchgeführt wurde, als bilinguale Klasse, die Klasse, in der der Unterricht auf Deutsch durchgeführt wurde, als monolinguale Klasse bezeichnet. Zunächst wird der Aufbau der Unterrichtsstunde dargestellt, daran schließt sich eine Analyse der Einzelsequenzen an, die sich eng an der Transkription der videografierten Unterrichtsstunden orientiert. Die Unterrichtsstunden sind bei der Analyse in Teilabschnitte gegliedert, welchen Nummern zugewiesen werden. Dieselben Nummern bezeichnen die Teilergebnisse der jeweiligen Experimentalstunde.

6.1 Sparta in den sechsten Klassen

Organisation der Stunden und Unterrichtsmaterial

Die Lehrerin hat das notwendige Unterrichtsmaterial selbst erstellt, da ihr kein geeignetes zur Verfügung stand, das ihren Ansprüchen genüge. Der Unterricht fand im März 2012 statt. Die bilinguale Klasse war im bilingualen Zug einer Realschule.

Die Planung des Unterrichts sieht zuerst vor, einen Gesamtzusammenhang des Unterrichts mit den vorhergehenden Stunden deutlich zu machen. Dazu werden einige der wichtigsten olympischen Götter dargestellt. Als Kontrast zu den Göttern zeigt die Lehrkraft ein Bild von einem keltischen Krieger. Diese Unterrichtsphase dient als Wiederholung zur der vorausgehenden Stunde über

die Kelten und führt als Kontrast zur Betrachtung eines spartanischen Kriegers. Die Schüler erhalten dann arbeitsteilige Aufgaben zu den geschichtlichen Inhalten dieser Unterrichtsstunde. Nach deren Besprechung erfolgt eine Transferleistung, indem Schüler sich die Rolle eines spartanischen Hopliten aneignen und über dessen Leben berichten.

Bilinguale Experimentalstunde der Klassen 6: Sparta

1)

L: Good morning, together .

Class antwortet im Chor: Good morning.

L: How are you today?

Class: I am fine, thank you and how are you?

L: Thank you very much, I'm fine, too. I am sure all of you remember a few persons we spoke about in the last lesson. Can you switch off the light, please?

L legt verschiedene Folienbilder auf.

L: Tell me if you know who this is. And if you know it, first stand up.

Schüler stehen auf und melden sich.

Anmerkung: Schüler stehen immer auf, wenn sie sich melden, und werden dann aufgerufen.

L: A lot of people. You were the first.

Sanna: It's Hermes.

L: Yes. Sit down, thank you. What is his job in the Greek mythology?

Leon: A messenger.

L: A messenger. Good. For you and me?

Sanna: For the gods.

L: Very good, fine. What about the next picture?

L legt nächstes Folienbild auf.

L: Who is that? What is his job?

Nils: That's Poseidon.

L: And what is his job? Louis.

Louis: He is the god of the sea.

L: Right. And you remember his brothers' names?

Louis: Zeus and Hades.

L: Yes. Please, sit down. Well, you remember a lot.

Now, this will be a difficult one. But try it. Who is that?

Chantal: It's Hera. She is married to Zeus.

L: Well done. What do you remember about her character because she has got a special trait of character.

Leon: She is very jealous.

L: Yes, she is. Mhm, what about this one.

Nick: Hades.

L: Look at his arm and the thunderbolt in his hand.

Nick: Zeus.

L: Lena, what is his job?

Lena: He is the boss of the Olympus.

L: And what about his wife?

Lena: Hera.

L: Yes, Hera. Yes, here is the last one. I can see that you all remember a lot. That's a difficult one.

Schüler stehen auf und melden sich.

L: What about this one?

Mia: It's Demeter.

L: Yes. Perfect. Thank you. Sit down.

Teilergebnis 1, bilingual Sparta Klasse 6,

Nach der Begrüßung wird die vorausgehende Stunde wiederholt, in der die Schüler die Götterfiguren der griechischen Antike kennengelernt haben. Darstellungen der Götter werden auf Folien gezeigt und die Schüler äußern sich dazu.

Bei der Führung der Klasse fällt auf, dass die Lehrkraft auf das Bewegungsbedürfnis von Sechsklässlern Rücksicht nimmt. Diese dürfen aufstehen, wenn sie sich melden. Inhaltlich sind den Schülern die wichtigsten olympischen Götter und auch deren Verwandtschaftsverhältnisse bekannt.

Bei den Sprachstrukturen, welche die Schüler verwenden, handelt es sich um einfache *patterns*, z. B. „It is, what is, that is.“ Aber der passive Wortschatz der Schüler ist ausgeprägter. Das zeigt sich, wenn die Lehrkraft kompliziertere Sätze verwenden, z. B. „What is his job in the Greek mythology?“ Ein im Deutschen übliches englisches Wort *job* ersetzt den deutschen Begriff „Aufgabe“. Nils antwortet: „A messenger“. Die Antwort des Schülers zeigt, dass er Inhalt und Sprache verstanden hat. Der Terminus „mythology“ geht über den Wortschatzbereich der Klasse sechs hinaus.

Das gilt auch für folgendes Beispiel: “What do you remember about her [Hera’s] character because she has got a special trait of character?” Leon: „She is very jealous.“ Leon erkennt die Phrase „special trait of character“ und kann auch in einem kurzen angemessenen Satz antworten. Das englische Sprachniveau der Schüler ist für eine Klasse sechs hoch.

2)

L: And let me show you another one. Do you think this is a Greek god as well?

Schüler: No. no.

L: Tell me, who is that?

Mia: A warrior.

L: A warrior, exactly. How did you know? How did you see that? What are the hints?

Mia: He has a shield, a helmet, a sword and jewellery

L: Zu Schüler gewandt: Wait a minute. A sword, a shield, a helmet. Another one please,

Sanna: And he has a tattoo.

L: Does he come from Greece? Is this a Greek soldier?

Nils: No, he is a Celtic warrior.

L: Yeah, that's a Celtic warrior.

Teilergebnis 2, bilingual Sparta Klasse 6

Im nächsten Unterrichtsabschnitt wird im Kontrast zu den griechischen Göttern ein Soldat auf der Folie gezeigt. Die Schüler beschreiben seine Ausrüstung und finden den Unterschied von einem keltischen zu einem griechischen Krieger.

Die Schüler erkennen sofort, dass es sich um einen „warrior“ handelt. Auch dieses Wort stellt für eine Klasse sechs ein unübliches Wort dar. Mia kann auch die Items erkennen und nennen, welche in diesem Fall einen „warrior“ auszeichnen: „a shield, a helmet, a sword and jewellery“. Sanna ergänzt: „And he has a tattoo.“ Dieses Wortfeld „Krieger“ übersteigt das übliche Niveau einer Klasse sechs. Für das Geschichtslernen ist festzustellen, dass die Schüler den „Celtic warrior“ erkennen und beschreiben können. Sie zeigen eine Transferleistung von „Greek warrior zu Celtic warrior“.

3)

L: Now, we talk about these soldiers. Do you recognize a few things?

Sanna: It's a römischer ...

L: He is not Roman, but that's a good idea. It could be.

Lous: It's a Greek warrior.

L: Yes. Look at his equipment. Is there anything you know already?

Kevin A shield, a helmet.

Mia: A skirt?

L: Perhaps. Yes, kind of. From which city-state does he come? That's difficult. I know.

Dennis: Athens?

L: Could be. But it is not true. Another idea?

Dennis: He is from Troya?

L: Oh. Good idea, but wrong. Kevin is an expert. Kevin.

Kevin: Sparta.

L: Yes. He is a Spartan soldier. And these soldiers were called "hoplites". He is a hoplite. Where is Sparta?

L legt Folie mit Karte von Ancient Greece auf.

L: Can you show me where it is on the map? Nick, come to the front and show it to the others.

Nick zeigt Sparta auf der Karte.

Nick: It's here.

L: Very good. Well done. Thank you. Switch on the light again, please.

Teilergebnis 3, bilingual Sparta Klasse 6

In der geschickten Wiederholung der Items, die einen „warrior“ kenntlich machen, wird das Thema dieser Geschichtsstunde eingeführt: Sparta. Dieser „city-state“ wird von den Schülern auf einer Karte vom Antiken Griechenland lokalisiert.

Sanna erkennt einen römischen Soldaten. Allerdings kennt sie das Wort „römisch“ nicht und verwendet daher das deutsche Wort in der englischen Sprachumgebung. Dieses *code-switching* ist für den bilingualen Geschichtsunterricht konstitutiv. Obwohl Sannas Antwort falsch ist, ermutigt die Lehrkraft die Lerner mit freundlichen Bestätigungen: „But that’s a good idea. It could be.“ Louis erkennt a „Greek warrior“. Die Ausrüstungsteile eines Kriegers werden wiederholt. Mia findet einen *mismatch* zu den ihr bisher vertrauten Gegenständen, die einen „warrior“ ausmachen. Sie wundert sich über ein ihr weiblich vorkommendes Kleidungsstück: „a skirt?“ An dieser Stelle hätte man auch den Begriff *kilt* einführen können. Jedoch genügt in diesem Zusammenhang auch der kurze Hinweis: „Perhaps. Yes, kind of.“ Denn das Thema war das Leben eines „warriors“, nicht primär seine Ausrüstung. Offensichtlich lernt Mia Geschichte, indem sie Neues mit dem ihr Vertrauten vergleicht.

Aus der Unterrichtsbeteiligung ist ersichtlich, dass die Schüler den Begriff „city-state“ kennen, denn er wird ohne weitere Erklärung verwendet. In dieser Klasse sind Schüler, die sich verstärkt mit der Geschichte des antiken Griechenlands beschäftigen. Die Lehrkraft ruft Kevin als „expert“ auf. Kevin nennt einen anderen „city-state“, nämlich Sparta.

Diesen Begriff nimmt die Lehrkraft auf: „Yes. He is a Spartan soldier. And these soldiers were called “hoplites.”“ Daran anschließend nennt sie den Begriff „He is a hoplite.“ Dabei fügt sich dieser neue Begriff nahtlos in das Unterrichtsgespräch ein. Er wird nicht als Fachbegriff für einen nachfolgenden Text vorentlastet, sondern in dem richtigen Kontext, welcher sich für die Schüler als einsichtig erweist, benützt. Nachdem Sparta neben anderen Orten genannt wurde, wird der Ort anhand einer Karte lokalisiert.

4)

L: Now, you will get a lot of information about Spartan soldiers. You will learn a lot about them.

Their life was very, very hard. Even harder than yours. And your life is sometimes hard, you have to learn a lot and write class tests. Their life was much harder than yours.

For that I want you to go together with a partner, sit opposite of each other so that you can look into each other’s eyes. And one of you will get some information about a soldier from the age 20 to 60. And the other one will get the information from about a baby to a seven year old boy.

You read the information, you underline the most important information and then you tell each other about what you have found out.

And at the end after twelve minutes I will test you and ask some questions. So be careful. Do your best. Come to the front and get your work sheets.

Schüler holen sich Arbeitsblätter reden deutsch untereinander.

L mahnt zur Ruhe: Shhht.

L: First you have to read and reading is without using your voice.

Neues Klassenarrangement. Lautes Umorganisieren.

Ab Minute 10 arbeiten Schüler selbstständig.

L gibt individuelle Hilfen. Ruhiges, konzentriertes Arbeiten. L kontrolliert Arbeit der Schüler beim Umhergehen.

Schülerin fragt nach unbekanntem Wort und L bittet sie, es an die Tafel zu schreiben, um es später allen zu erklären.

Weitere Schüler folgen diesem Beispiel. Jetzt auch unaufgefordert.

L bedankt sich für diese Aktionen. Spricht Englisch.

Schüler unterhalten sich untereinander auf Deutsch.

Schüler: ... der hat sie umbringen lassen.

Teilergebnis 4, bilingual *Sparta* Klasse 6

Die Schüler erhalten in einem kurzen Lehrervortrag auf Englisch, weitere Informationen zu den spartanischen Kriegerern und gleichzeitig wird ihnen ihre Aufgabe für die Einzel- und Gruppenarbeit angewiesen. Sie werden auf die notwendige Ruhe bei der neuen Organisation hingewiesen.

In ihrem Vortrag vergleicht die Lehrkraft das schwere Leben eines spartanischen Kriegers mit dem Leben der Schüler: „And your life is sometimes hard, you have to learn a lot and write class tests. Their life was much harder than yours.“ Damit finden die Schüler, sie sind etwa zwölf Jahre alt, einen möglicherweise ironisch aufgefassten Anknüpfungspunkt für ihr eigenes historisches Lernen. Das methodische Vorgehen gestaltet sich folgendermaßen: Die anschließende Gruppen- oder Partnerarbeit ist arbeitsteilig: Die Schüler erhalten unterschiedliche Aufgaben, die sie sich in einem weiteren Arbeitsschritt gegenseitig erklären werden.

Zur Verwendung der Arbeitssprachen Deutsch oder Englisch fällt auf: Die Texte sind auf Englisch. Die Unterrichtssprache der Schüler ist bei diesem Arbeitsschritt Deutsch. Die Lehrkraft benützt bei Hilfen oder Erklärungen die englische Sprache. Die Schüler werden aufgefordert, unbekannte Wörter an die Tafel zu schreiben, damit sie später von der ganzen Lerngruppe bearbeitet werden können. Die Lerner führen auf diese Weise ein „glossary“ als ein selbstständig erstelltes erweitertes „dictionary“. Eine Vorentlastung in dem Sinn, dass unbekannte Wörter vor der Arbeit mit dem Text eingeführt werden, findet nicht statt. Die Schüler erfahren diese stattdessen in dem authentischen Lernen und der natürlichen Fragesituation.

Nach dem Umorganisieren die Tische und Stühle können die Schüler ruhig und konzentriert ihre Aufgabe bearbeiten. Sie müssen wichtige Informationen selbst herausfinden. Als methodische Hilfe dazu gilt das Unterstreichen. Für historisches Lernen ist das Herausfinden von Informationen in einem Text eine notwendige Kompetenz, welche hier geschult wird.

5)

Ab Minute 13.30

L: So, in the next minute, please, talk to your partner, compare your information and inform each other.

Schüler erklären sich jetzt gegenseitig ihre Ergebnisse auf Englisch.

Lautes Reden, dessen Inhalt nicht identifiziert werden kann.

L erklärt, nachdem sie zur Unterstützung gerufen wurde: Yes, it has two different meanings.

Einzelne deutsche Ausdrücke von Schülerseite sind: Also, mach 'ne neue Liste.

Sehr laute Unterhaltung, einzelne Schüler gehen immer wieder zur Tafel, um Wörter, die sie erfahren möchten, anzuschreiben.

L fordert wiederholt auf: Write down your information.

Minute 18: L gibt ein akustisches Zeichen, dass Partnerarbeit beendet werden soll.

Schüler kommen zur Ruhe und wenden sich der Lehrkraft zu.

L: Hello, do you still need this?

L weist auf die Folie vom spartanischen Krieger hin.

Schüler: No, no,

Schüler lachen.

Minute 19: L: Last minute, people.

Schüler nützen noch die Gelegenheit, um Wörter an die Tafel zu schreiben. Sie unterhalten sich auf Englisch und Deutsch: This is most important. This is wrong. It could be ... So und jetzt?

Minute 20: L setzt mit Klingelzeichen der Partnerarbeit ein Ende.

Teilergebnis 5, bilingual Sparta Klasse 6

Im Arbeitsschritt fünf erklären sich die Schüler gegenseitig ihre Ergebnisse.

Während der Partnerarbeit bearbeiten die Schüler auch selbstständig das „glossary“ an der Tafel.

Gegenseitiges Erklären erfordert wieder eine andere Lernstrategie. Vor allem im Umsetzen und Verständlichmachen von eigenen Informationen wird das Gelernte strukturiert und wiederholt. Zusätzlich werden *communication skills* gefordert oder gefördert. Hier zeigt sich eine Verknüpfung von BICS und CALP in der Aufgabe, den Inhalt angemessen zu erklären, damit der Partner versteht. Die Schüler unterhalten sich auf Deutsch und Englisch. Ihre selbstständige Arbeit an der Tafel für das *glossary* fördert autonomes Lernen.

6)

L: Please, return to your seats. Don't forget your worksheets. Concentrate. I told you before, that I would try to test you. Please, put away your worksheets. I want to test

your memory. I want to find out how much you have learned so far.
 Arbeit mit *OH-Projector* zur Beantwortung der Aufgaben, die auf den *worksheets* aufgeführt waren. Dieses Verfahren wird für alle Aufgaben durchgeführt.
 L: Read the statement and tell me whether it is right or wrong. Markus, you can sit down and start, of course.
 Markus: That's right.
 L: Can you read the statement first?
 Markus: Sparta was a city-state of soldiers.
 L: That's right. Do you agree?
 Schüler: Yes.
 L: OK. The next one. Lee?
 Lee: Helotes farmed the land of Spartan men. That's right.
 L: Do you agree?
 Schüler: Yes.
 L: And the next?
 Schülerzuruf: That's wrong.
 L: I agree. Now, it is going to be a little bit sad.
 Mia: Weak babies had to die.
 L: But where did they bring them?
 Mia: Ach so, steht das da drin?
 L: Well, you have to ask. Can you help her?
 Nick: On a hill.
 L: Yes, they had to die and very often it was on a hill.
 Mia: Mrs. XX, we didn't have enough time.
 L: To discuss?
 Mia: Yes.
 L: Well, so in future you have to be a little bit quicker. The next?
 Kevin: The boys went to school from the age of ten. That's wrong.
 L: That's wrong. Do you remember the age?
 Kevin: The boys went to school at the age of seven.
 L: So, the next one? Chantal.
 Chantal: At the school, the boys trained for war and slept on the floor. That's right.
 L: That's right. I agree. Louis.
 Louis: At the age of 30 Spartan men became soldiers. That's wrong.
 L: How old were they, when they became soldiers?
 Louis: They were 20.
 L: That's right. The next? Jana, can you try that?
 Jana: The soldiers lived in barracks. That's right.
 L: Yes, exactly. Why didn't you raise your hand? That was fine. Nina.
 Nina: They could at the age of 20. That's right.
 L: Exactly. Yes. And the last. Nina.
 Nina: They could go home when they were 60 years old. That's right.
 L: Yes. They were quite old, when they were able and allowed to return.

Teilergebnis 6, bilingual Sparta Klasse 6

Im Unterrichtsschritt sechs werden mithilfe des *Overhead Projectors* die Aufgaben korrigiert. Die Schüler antworten mit „that's right“ oder „that's wrong“ und geben die richtigen Antworten, wobei sie ihre Arbeitsblätter nicht zu Hilfe nehmen dürfen.

Mit dem oben genannten Vorhaben will die Lehrkraft sicher stellen, dass die historischen Inhalte besser im Gedächtnis der Schüler verankert werden. Die

Aufgaben beinhalten die Lebensweise von „Spartan warriors“. Die Unterrichtssprache ist Englisch, außer bei einem Fall, welche für das Verstehen von Fremdem bedeutsam ist. Die Lehrkraft weist besonders auf eine Situation hin: „Now, it is going to be a little bit sad“. Mia findet die Antwort: „Weak babies had to die“. Die Antwort ist nicht präzise und soll vervollständigt werden. L: „But where did they bring them?“ Daraufhin fragt Mia auf Deutsch: „Ach so, steht das da drin?“

Mia geht bei dieser Teilaufgabe auf mehreren Ebenen auf Distanz. Zum einen ist Mias Muttersprache Englisch; sie spricht aber sehr gut Deutsch. Sie hätte auf Englisch antworten können. Sie drückt sich aber in einem ihr fremden Sprachsystem aus: Sie geht sprachlich auf Distanz.

Zum anderen zeigt sie auch eine inhaltliche Distanz zu diesem fremden Vorgehen eines fremden Volkes in einer fremden Zeit. Die Lehrkraft fordert sie auf: „Well, you have to ask.“ Damit erinnert sie die Schülerin an die Möglichkeit, dass sie hätte fragen können, während sie in Eigen- oder Partnerarbeit die Texte bearbeitete. Auf diese Weise fordert die Lehrkraft die Fragekompetenzen der Schülerin ein. Nick, dessen Muttersprache Deutsch ist, hilft Mia inhaltlich weiter, indem er den fehlenden Teil ergänzt. Nick antwortet auf Englisch. Offensichtlich hat er nicht das Bedürfnis, eine Distanz zwischen sich und dem historischen Inhalt aufzubauen oder die Fremdsprache schafft für ihn genügend Abstand zu der Sachlage der Kindsaussetzung.

Nachdem die Lehrkraft zusammenfasst: „Yes, they had to die and very often it was on a hill“ findet Mia eine zeitliche Distanz zu dem Fremden: „Mrs XX, we didn't have enough time.“ Dieses Mal benützt sie die englische Sprache, drückt aber ihre Distanz dadurch aus, dass sie den Zeitmangel beklagt. Mia will sich dieser historischen Situation nicht vollständig stellen. Nachdem sich die Lehrkraft versichert hat, ob sie selbst den Einwand richtig versteht: „To discuss?“ bleibt sie auf der zeitlichen Ebene: „Well, so in future you have to be a little bit quicker.“

Mias Vorgehen lässt sich auch auf eine andere Weise erklären, welche einer Lehrkraft vor Ort im vielgestaltigen Unterrichtsgeschehen häufig begegnet: Die Schülerin hat den Text nicht bearbeitet und eine vorgebliche Ausrede finden wollen. Da Mia eine gewissenhafte Schülerin ist, scheint diese Erklärung weniger plausibel.

7)

L: Now, I want you to copy the correct statements, only those which are correct. Please, write them down.

Schüler bereiten Arbeitsmaterial vor, unterhalten sich dabei laut.

L: Well, stop talking, start writing, please.

Sanna: Müssen wir alles schreiben?

L: Can you ask the question in English?

Sanna: Do we must write ...

L: The correct ones?

Sanna nickt.

L: I told you before. You have to concentrate. Yes, only the correct ones. Nick?

Nick: Steht da: They live in Sparta?

L: Yes, life in Sparta. And "steht da" is not English, is it. Concentrate and try to be a little faster than usual.

Schüler arbeiten konzentriert weiter.

L: Leo sit upright. It is not good for your body.

L korrigiert Sitzhaltung des Schülers, als sie an ihm vorbeigeht.

L: That's better.

L korrigiert und kontrolliert die Arbeiten der Schüler, während sie in der Klasse umhergeht.

L: I have no idea. Produce it yourself.

Schüler flüstern mit der Lehrerin. Sie sprechen Deutsch; die Lehrerin antwortet auf Englisch.

L: I think you need more time. Two minutes more. You are finished? Then prepare for the next exercise. Read the information once again. Last minute, people.

Schüler arbeiten sehr ruhig und mahnen sich gegenseitig zur Ruhe.

L: OK, let's stop here. Time is up. I think you had enough time.

Teilergebnis 7, bilingual *Sparta* Klasse 6

In der siebten Arbeitsphase schreiben die Schüler die korrekten Ergebnisse in ihre Geschichtsordner und bereiten sich auf den nächsten Lernschritt vor. Die Lehrkraft gibt individuell Hilfen, wenn sie gefordert werden und achtet darauf, dass die Zeit eingehalten wird.

Dadurch, dass die Lehrkraft auf geordnete Verfahren im Unterricht achtet, z. B. „Well, stop talking, start writing, please. I told you before. You have to concentrate. Concentrate and try to be a little faster than usual“ werden Methoden für das *Time Managements* eingeübt, welches in dieser Schule zum Methodencurriculum gehört. Darüber hinaus legt sie Wert auf geordnetes Verhalten im Unterricht: „Leo, sit upright. It is not good for your body“. Die Anweisungen sind auf Englisch und gliedern sich in das BICS Sprachsystem ein. Geordnete Verfahrensweisen erreichen bei den Schülern, dass sie bei eigenständigem Lernen in freien Phasen konzentriert und kooperativ arbeiten. Das kann andererseits dazu führen, dass das Sprachsystem CALP eine größere Anwendung findet. Die Schüler flüstern, wenn sie eine Frage an die Lehrkraft haben. An einer Stelle fordert sie eine Schülerin bei einer Frage nach

der Form der schriftlichen Arbeit auf, die englische Sprache zu benutzen. Der Satz ist einfach, und als die Schülerin stockt, hilft sie ihr.

8)

L: Now, people, imagine. You are this guy here. You are a strong, self-confident fighter. You are a warrior. You are a Spartan soldier. You write a letter or an e-mail perhaps to inform class 6b about what your life is like, what you do all day, when you had to leave home, what you have had to learn, and so on, OK? So, you are the Spartan soldier and write a letter or an e-mail. You have five minutes.

Nina: We are not finished.

L: Well, you have to do it after the lesson.

Zwei Jungen schauen sich das Bild des spartanischen Hopliten genau an, indem sie von ihren Sitzen aufstehen. L geht zu den Schülern, wenn sie durch Handaufzeigen dazu aufgefordert wird, und redet leise mit ihnen. Sie gibt ihre Hilfen auf Englisch.

Die Schüler erledigen ihre Aufgabe konzentriert.

Sanna braucht Hilfe von der L.

L: Write down your last sentence and I would like to listen to your letters or e-mails from the ancient times. Volunteers? And you listen.

Anna: Hello, my life is really bad. I live in a barrack. I must train for war. I don't have a bed. I slept on the floor. I don't have a family. I don't have one who loves me. I wish I can go home.

L: Oh, yes. Very emotional. Full of emotion. Lee, you are next.

Lee: Hello, I am a soldier. My life is not nice, but I am lucky. When I was a baby I was strong so I can live. /laif/

L korrigiert: /liv/ fine, go on.

Lee: I live /liv/ in Sparta. I must fight every day and I can go home when I am 60. I must leave my family with seven years.

L: A very long period of time away from home.

Mia: Hello, my life is very hard. I have to train every day. I lost my family when I was seven. I live in a barrack with lots of other soldiers. I haven't got a bed to sleep in. We have to sleep on the floor.

L: No luxury, though.

Harpa: Hello, I am a Greek soldier. My life is very awful. When I was seven I had to go to school. I learn to write but also to fight for war. We don't have much food. We sleep on the floor. I can go back when I am 60.

L: That's right.

Chantal: Hello, I am a soldier. My life isn't the best. I work hard I live in a barracks. I am older than 30 years and my son is seven. Next year he is going to school.

L: Oh, yeah. The son has to expect the same as the father. Well done. You will remember all the important information. Thank you.

L (als Nachtrag) kontrolliert Sanna und gibt Anweisung: You have to be the soldier. Surprise, surprise.

Sanna: Ach so.

Teilergebnis 8, bilingual *Sparta* Klasse 6

Hier handelt es sich um eine Transferleistung. Die Aufgabe besteht darin, einen Brief zu schreiben, um mitzuteilen, wie sich ihr Leben als spartanischer Hoplit gestaltet. Dabei sollen die Schüler die gelernten Informationen aufgreifen.

Diese Aufgabe verlangt Transferleistung, Empathie und Verstehen des Fremden. Schüler, auch die Mädchen, sollen sich in die Rolle eines spartanischen Hopliten versetzen und aktiv deren Leben schildern. Wieder achtet die Lehrkraft auf das Einhalten der Lernregeln und hilft, wenn sie es für nötig erachtet.

Bei der Besprechung von drei Lösungsbeispielen werden genannt: Anna beklagt die Unbill, welche ihr als Hoplit begegnet. Lee findet: „I am lucky. When I was a baby I was strong. So I can live.“ Lee greift hier die Aussage auf, dass schwache Babys ausgesetzt wurden. Sie zieht den Schuss, da sie - als Hoplit - lebt, war sie als Baby stark. Lee hat offensichtlich bei diesem Teilbereich keine Berührungspunkte. Sie geht noch auf die Zeitdauer ein, die ein Hoplit im Militärlager verbrachte. Mia verbindet das Leben als Hoplit mit der Härte des Lagerlebens. Harpa spricht von sich in dieser Rolle als „Greek soldier.“ Damit hat sie einen inhaltlichen Fehler gemacht. Offensichtlich fehlt ihr die Vorstellung für „city-state Sparta“. In diesem Fall geht die Analyse davon aus, dass die auftretenden Fehler ihre Ursache im mangelnden Verständnis der Schülerin haben. Man könnte auf einen Flüchtigkeitsfehler schließen, jedoch hätte dann der Fehler ebenfalls seine Ursache im mangelnden Verständnis von „city-state“. Harpa beklagt ebenso die Härte des Hoplitenlebens. Chantal findet: „My life isn't the best.“ Sie sieht sich auch in der Rolle des Vaters, dessen Sohn in derselben Tradition steht.

Alle abgerufenen Ergebnisse zeigen, dass sich die Schüler in die erwartete Rolle einfügen konnten und die Aufgabe erfüllten. Es handelte sich um kurze, selbst verfasste Texte auf Englisch. Die Lehrkraft griff nur bei einem englischen Aussprachefehler ein, welcher zu Verständnisfehler im Englischen führen könnte. Sie korrigierte die falsche Aussprache bei *live*: /laif/, L: /liv/. An dieser Stelle taucht ein Prinzip des bilingualen Unterrichts auf: Fremdsprachliche Fehler werden dann korrigiert, wenn sie die Aussage unverständlich machen.

Monolinguale Experimentalstunde der sechsten Klassen: Sparta

Die Einteilung in die einzelnen Unterrichtsschritte erfolgt auf dieselbe Weise wie bei der bilingualen Kohorte.

1)

L: Guten Morgen.

L zeigt eine Folie und gibt Anweisungen zur Arbeitsweise.

L: Ihr steht auf, wenn ihr etwas sagen wollt, meldet euch und ich werde euch dann aufrufen. So, fangen wir an. Schaut euch die Folie an.

L zeigt Folie mit unterschiedlichen griechischen Gottheiten.

Nico: Poseidon, Gott des Meeres.

L: Schön, setz dich hin, die anderen auch.

L zeigt weiter Bilder auf der Folie.

Schüler: Zeus

L: Welche Aufgabe hat er denn auf dem Olymp?

Vanessa: Wie König auf dem Olymp.

L: Und jetzt will ich etwas über seine Familienverhältnisse wissen.

Lea: Poseidon ist sein Bruder, Hera seine Frau.

L: Hier hab ich noch jemand.

Lea: Das ist Aphrodite, die Göttin der Jagd.

L: Nicht ganz richtig.

Sara: Göttin der Jagd, Artemis.

Teilergebnis 1, monolingual Sparta Klasse 6,

Nach der Begrüßung wird die vorausgehende Stunde wiederholt, in der die Schüler die Götterfiguren der griechischen Antike kennengelernt haben. Darstellungen der Götter werden auf Folien gezeigt und die Schüler äußern sich dazu. Sie kennen die wichtigsten olympischen Götter. Bei Zeus wird auf seine Aufgabe im Olymp hingewiesen und nach seinen Familienverhältnissen gefragt. Inhaltlich fällt auf, dass die Schüler beim Beschreiben der Bilder nicht so gründlich sind, z. B. nennen sie „Donnerkeil“ bei Zeus nicht. Bei Hera erwähnen sie nur „seine Frau“. Über den Charakter, welcher ihr zugeschrieben wird, fällt kein Wort.

Die Schülersprache besteht aus einfachen Sätzen und Satzteilen. Die Lehrersprache ist hier im monolingualen Unterricht etwas einfacher in den verwendeten Termini, z. B. fehlt der Begriff „Mythologie“ oder „Charakterzüge“. Für diesen geschilderten Fall erscheint der monolinguale Unterricht weniger gründlich. Die monolingualen Schüler reagieren inhaltlich und sprachlich ähnlich wie die bilingualen.

2)

L zeigt neues Bild auf der Folie.

Chris: Das ist doch kein Gott, das ist irgendwas mit Tieren. Spartaner? Ist das ein Kelte?

L: Gut. Ihr dürft euren Ordner herausnehmen, aus Erinnerung aufschreiben, was ihr noch über die Kelten wisst.

Schüler: Auf neues Blatt?

L: Ja, nehmt ein neues Blatt.

Duigu: Kann ich auch auf Konzept schreiben und zu Hause in den Ordner?

L: Solang du nicht auf den Tisch schreibst, ist alles in Ordnung.

Schüler arbeiten selbstständig.

L: Ich sehe schon, manche helfen sich, indem sie im Ordner nachschauen. Das ist auch in Ordnung.

Tim: Welche Überschrift? Keltischer Krieger?

L: Der keltische Krieger. Das ist in Ordnung.

Besprechung der Schülerarbeiten

L: Was fällt euch noch dazu ein: Bauern und Krieger?

Sara: Waffen

Lea: Große Gräber mit Sachen, die sie begraben haben. Die höheren.

Vanessa: Burganlagen

Philip: Metallverarbeitung

Lorenz: Mit Kupfer.

L: Wer weiß es genauer?

Philip: Mit Eisen, Eisenverarbeitung

L: Weiter, Paul. Du weißt gar nichts mehr? Ich helfe dir, erzähl mal.

Ruhe zum Überlegen.

L: Also helft ihr mal.

Sara: Das ist eine Grabkammer mit Sachen.

L: Die haben einen Namen.

Schüler: Grabbeigaben

Teilergebnis 2, monolingual Sparta Klasse 6

Dieser Teilschritt wiederholt in einer kurzen Sequenz über die Kelten die Aufgabe eines Kriegers, an die sich die Schüler erinnern. Es handelt sich dabei um individuelle Schülerleistungen, die im eigenen Ordner festgehalten werden. Die Schüler erkundigen sich, wie sie dabei vorgehen sollen. Danach werden die Schülerleistungen besprochen.

Chris erkennt sofort, dass es sich nicht mehr um Darstellungen griechischer Götter handelt. Es ist für den Beobachter verblüffend, dass er „irgendwas mit Tieren“ erkennt. Verständlich wird seine Assoziation dadurch, dass der dargestellte Krieger ein Tierfell umgeworfen hat. Allerdings berichtigt er sich und fragt „Spartaner“? Nachdem ihm das auch nicht richtig erscheint, fügt er an: „Ist das ein Kelte?“ Er sah ein historisches Problem und war bereit, dies zu bearbeiten. Seine historische Frage war für ihn, wer auf diesem Bild dargestellt wäre. Dabei hat er gedanklich seinen bisherigen Wissensstand kritisch abgerufen, um zu einer Lösung zu kommen. Sicher ist er sich noch nicht und

braucht die Bestätigung der Lehrkraft, zumal ihm die Darstellung zunächst eher so erscheint, als sei es ein Tier. Damit hat er auch eine symbolische Beschreibung der Attribute eines Kriegers erkannt, die er an dieser Stelle nicht verbalisiert.

Die Schüler festigen ihre Erinnerung an die vorherigen Inhalte über Kelten, indem sie ihre Ordner bei der folgenden schriftlichen Phase zurate ziehen. Sie sind an systematisches Lernen gewöhnt, z., B. Überschriften und Textteil, denn Tim möchte seinen Vorschlag zu einer Überschrift verifiziert haben.

Bei der Besprechung ihrer schriftlichen Wiederholung gehen die Schüler weniger detailliert auf Attribute ein, welche aus einem Bauern einen Krieger machen, sondern auf archäologische Funde. Zu den Grabanlagen äußert sich Lea in einer einfachen Sprache: „Große Gräber mit Sachen, die sie begraben haben ...“. Später greift Sara - mithilfe der Lehrkraft - diese Idee auf und bezeichnet die Gräber als: „Grabanlagen mit Sachen“. Den an dieser Stelle notwendigen Terminus nennen sie erst nach Aufforderung der Lehrkraft.

Gegenseitige Hilfe der Schüler trägt zum Unterrichtsfortschritt bei. Paul wird nach Aufforderung der Lehrkraft von einem Mitschüler bei seiner falschen Bezeichnung des verwendeten Metalls bei den Kelten korrigiert.

3)

L: Heute werden wir über andere Krieger sprechen, vorhin ist der Name gefallen.

Schüler: Spartaner.

L: Diese Spartaner werdet ihr heute genauer kennenlernen. Mit einem Partner zusammen werdet ihr die Aufgaben bearbeiten, die Partner bekommen unterschiedliche Aufgaben. Die Zeit schreibe ich an die Tafel. (15 min). Wenn ihr soweit seid, holt euch ein Blatt und legt los.

Schüler organisieren sich und arbeiten miteinander. Sie flüstern bei der Partnerarbeit.

Schüler: Sollen wir das wieder unterstreichen?

L: Lies doch deine Aufgabe. Also, wenn ihr mehr als zehn unterstreicht, das geht schon, aber bitte nicht mehr als zwanzig. Die Paare, die schon fertig sind, dürfen natürlich schon weitermachen. Macht euch auf der Rückseite Notizen, was der Partner erzählt.

L beantwortet Fragen zur Arbeitsweise.

Teilergebnis 3, monolingual Sparta Klasse 6

In dieser Unterrichtsphase werden die Schüler über ihre Aufgabe informiert. Sie organisierten sich zur Partnerarbeit. Die Lehrkraft verzichtet auf die Einführung der Termini Hopliten oder Stadt-Staat. Stattdessen benützt sie diese Termini in ihrem Kontext. Sie organisiert die selbstständige Arbeit der

Schüler, welche dieses Vorgehen gewöhnt sind und wenig Hilfe brauchen. Sie arbeiten diszipliniert miteinander. Die Arbeitsblätter beinhalten die notwendigen Termini. Diese werden nicht vor Beginn der Arbeitsphase erklärt. Es gibt auch im Gegensatz zur bilingualen Klasse keine Arbeit mit einem Glossar.

4)

L: Ich werde euch jetzt natürlich testen, wie gut ihr gearbeitet habt und wie gut ihr euren Partner unterrichtet habt.

L zeigt auf Folie Aussagen zu den gelernten Inhalten. Die Aussagen können falsch und richtig sein.

Schülerin: Hoplitin, Schüler: So werden die Soldaten genannt.

L: Die der Bundeswehr?

Gelächter.

Sarah: Heloten sind die Sklaven, die Hoplitin sind Soldaten.

Sara: Sparta war Stadtstaat mit Soldaten. Heloten verstärkten die Spartaner.

Nadine: Körperliche Fitness war nicht wichtig. Das ist falsch.

Philip: Säuglinge wurden auf Hügel ausgesetzt. Richtig

Anne: Schulausbildung der Jungen im Alter von 6 falsch, mit 7.

Duigo: Jungs mussten auf dem Boden schlafen, richtig.

Lea: Ab 30 Jahren waren die Männer Soldaten, falsch ab 20.

Paul: Hoplitin lebten gemeinsam in Baracken, richtig.

Simon: Wahlberechtigt, als sie 30 wurden. Richtig.

Michael: Bleiben die Spartaner unverheiratet, mussten sie Bußgeld bezahlen, richtig.

Paul: Erst mit 60 Jahren durften sie zurück.

L: Jetzt tragt ihr in euren Ordner alle Aufgaben ein, die richtig waren.

Schüler arbeiten mit ihrem Ordner. L korrigiert Schreibfehler.

L: Achtet auf Einhalten der Zeit.

Nicole: Wie hoch war denn das Bußgeld?

L: Das kann ich euch wirklich nicht sagen? Und auch nicht, was das in Euro ist. Wer nicht fertig ist, weiß, was er zuhause zu tun hat.

Teilergebnis 4, monolingual Sparta Klasse 6

Die Schüler überprüfen ihre Partnerarbeit, indem sie ihre Lösungen mit den Angaben auf einer Overhead-Folie vergleichen und sie als richtig oder falsch erkennen. Die Frage nach dem Bußgeld betrifft Strafen, welche in Sparta der Bevölkerung auferlegt wurden, wenn ein Fehlverhalten auftrat. Entsprechende Ergebnisse, die richtig oder falsch sein können, werden in Satzform mit einer Overhead-Folie gezeigt. Die Schüler sollen gegebenenfalls korrigieren. Sie können die richtigen Sätze finden und sollen diese in ihren Ordner eintragen. Jetzt tauchen die richtigen Termini, z. B. Stadt-Staat, Hoplitin usw. auf. Inhaltlich können sie in dem von ihnen erwarteten Umfang das Ergebnis feststellen. An der Reaktion der Schüler ist ersichtlich, dass sie bemerken, es gibt Unterschiede zwischen den antiken spartanischen Kriegern und Soldaten

der Bundeswehr. Sie finden den Vergleich amüsant. Sie zeigen auch, dass sie mit dem Begriff Bußgeld umgehen können und möchten Genaueres dazu wissen.

5)

Sara: Warum wurden Säuglinge auf einem Hügel ausgesetzt?

Lea: Weil sie schwach waren

Melanie: Woher wussten sie, dass die Säuglinge schwach waren?

L nennt Beispiele für schwache Säuglinge.

Duigu: Was war, wenn ein Mädchen geboren wurde?

L: Mädchen durften weiterleben, aber - natürlich - war ein spartanischer Soldat mehr Wert.

Nicole: Wie hoch war denn das Bußgeld?

L: Das kann ich euch wirklich nicht sagen. Und auch nicht, was das in Euro ist.

Teilergebnis 5, monolingual Sparta Klasse 6

An zwei Stellen fragen Schüler die Lehrkraft, während sie ihre schriftlichen Aufgaben erledigen. Die Antworten darauf werden von Schülern aus derselben Gruppe gegeben. Sara fragt nach, warum Säuglinge auf einem Hügel ausgesetzt wurden. Einmal will sie damit wissen, warum diese ausgesetzt wurden, zum anderen interessiert sie der Hügel als Ort dieses Geschehens. An dieser Stelle könnten einige Hinweise auf die Quellenlage gegeben werden. Damit wäre dem methodischen Vorgehen in Geschichte Rechnung getragen. Die Lehrkraft entscheidet sich vor Ort vielleicht auch, weil sie die emotionale Gestimmtheit der Fragenden erkennt, nur auf die möglichen körperlichen Mängel einzugehen. Das ist für die Schüler eine sehr fremde Welt. Sie erkennen sie und fragen nach.

Die andere Situation, für welche mehr Details gewünscht werden, ist die Frage nach dem Bußgeld für Unverheiratete. In der Antwort der Lehrkraft kreuzen sich zwei Gedankenstränge. Im Hintergrund steht, dass die Informationsbeschaffung schwierig ist. Damit wird klar, dass für das historische Lernen Informationen wichtig sind. Inhaltlich spielt die Antwort der Lehrkraft auf die Umrechnung in Euro an, welche zeigt, dass Zahlenangaben nicht genügen, weil man in moderne Zahlungsmittel umrechnen muss.

6)

L: Jetzt habe ich noch eine kleine Aufgabe. Schreibt auf die Rückseite vom Arbeitsblatt. Stellt euch bitte vor, ihr trefft jetzt einen Hopliten. Was würde er über sein Leben sagen? Das, was ihr heute erfahren habt, das würde er erklären.

Schüler: Sollen wir ihm einen Namen geben?

L: Das darfst Du selber auf dem Blatt machen und nachher vorlesen.

Die Schüler bearbeiten die Aufgabe. Darauf folgt die Besprechung.

Duigu: Ich bin Ramson. Ich lebe, lebte in Sparta und bin in eine der besten Schule gegangen. Geschwister hatte ich keine. Mein Bruder - ich hatte einen Bruder, aber der war zu schwach und wurde ausgesetzt. Ich bin ein guter Krieger, aber trotzdem fand ich die Schule nicht leicht. Ich habe einen krummen Rücken, weil ich auf dem Boden schlafen musste.

Ülcin: Ich wurde mit 7 Jahren zu einem Krieger ausgebildet. Mit 20 war ich mit der Ausbildung fertig. Ich wohne in einer Baracke. Das Leben ist hart. Wenig Schlaf und Essen. Und hartes Training. Mit 20 Jahren musste ich heiraten. Es ist wichtig, dass man viele Söhne bekommt. Mit 60 Jahren durfte ich nach Hause.

L: Und wie hieß dein Krieger?

Ülcin: Ramson

Sara: Hallo, mein Name ist Hans. Ich habe 7 Kinder, 2 davon sind Mädchen. Ich bin 32 Jahre alt und bin natürlich verheiratet. Meine Frau ist eine Nette. Leider habe ich nicht soviel zu essen, deshalb habe ich nicht soviel Kraft.

L: Das war es dann für heute, vielen Dank.

Teilergebnis 6, monolingual Sparta Klasse 6

Zum Schluss der Stunde erfolgt eine Transferleistung. Die Schüler werden aufgefordert, in einer fiktiven Begegnung einen Hopliten über dessen Leben erzählen zu lassen. Dieses Gespräch sollen sie aufschreiben. Die Informationen dafür haben sie sich in dieser Geschichtsstunde erarbeitet.

Manche Schüler möchten ihrem Hopliten einen Namen geben. Er stellt sich dann in der fiktiven Situation auch vor. Als Namen werden Ramson und Hans genannt. Der letztgenannte Name ist allerdings ein Bruch im historischen Verständnis, denn Hans ist kein griechischer Name. Es werden Teilgebiete aus der Unterrichtsstunde genannt: Schule, Geschwister, Aussetzen eines Babys, Konsequenzen aus der körperlich strengen Erziehung zum Krieger, Alter und eigene Familie. Alle drei aufgeführten Beispiele zeigen Empathie für die historische Situation.

6.2 Discoveries / „Entdeckungen“ in den achten Klassen, erste Untersuchung, 2011

Organisation der Stunden und Unterrichtsmaterial

Das Datenmaterial zum Geschichtslernen für die achten Klassen wurde in zwei Durchgängen erstellt. Die Autorin hielt diese Unterrichtsstunden selbst (vgl. *Action Research*). Die Untersuchungen wurden 2011 in zwei achten Klassen und 2013 ebenfalls in zwei achten Klassen durchgeführt mit demselben Unterrichtsmaterial und von derselben Lehrkraft. In jedem Untersuchungsdurchgang befanden sich eine bilinguale und eine monolinguale Klasse. Da in den achten Klassen der bilinguale Geschichtsunterricht im Unterschied zu der sechsten Klasse während des Schuljahres in Modulen stattfand, schien es notwendig, die Ergebnisse des ersten Durchgangs nochmals zu überprüfen. Das Forschungsinteresse bestand darin, einmal einen weiteren Ausgangspunkt für die gesamte Untersuchung zu erhalten und zweitens, dasselbe Unterrichtsmaterial daraufhin zu überprüfen, ob und wie geschichtliches Lernen durch Unterrichtsmaterial befördert oder verhindert werden kann und drittens wurden im Untersuchungszeitraum 2013 an die Klassen Fragebögen ausgeteilt, um die persönliche Einstellung der Schüler zu analysieren und die eigenen Analyse Kriterien zu überprüfen. Diese Fragebögen sind inhaltlich und formal gleich aufgebaut wie die der Klassen 9 mit dem Thema *Trench Warfare / „Stellungskrieg (Erster Weltkrieg)“*.

Da in den bilingualen Klassen der Geschichtsunterricht innerhalb des Regelunterrichts in Modulen durchgeführt wurde, konnten sich die Schüler nicht für den bilingualen Unterricht entscheiden oder ablehnen. Damit wurde ausgeschlossen, dass im Vorfeld eine Positivauswahl von Schülern stattfand, welche für den bilingualen Geschichtsunterricht besonders begabt wären oder von Elternseite speziell gefördert würden. Selbstverständlich ist nicht auszuschließen, dass trotzdem außerschulische Motivationskräfte wirken, welche die Lernhaltung der Schüler positiv oder negativ beeinflussen könnten. Die Entscheidung für dieses Thema war dem Forschungsinteresse des Fremdverstehens geschuldet, da für diese historische Erscheinung eine

fremde Welt und die Entscheidungen der Handelnden, in die Fremde zu gehen, maßgeblich sind.

Das Unterrichtsmaterial bestand aus geeigneten Seiten eines Schüleratlanten, welcher in deutscher und englischer Sprache seiten- und inhaltsidentisch vorliegt (Grant / Morter 1992, 1997). Auf diesen Seiten wurden nur zum besseren Verstehen im Unterricht die einzelnen Paragraphen mit Buchstaben versehen. Sie sollten erlauben, Textstellen im Unterricht schneller aufzufinden. Schulbücher zu diesem Thema wurden nicht eingesetzt, da diese didaktisch und methodisch speziell für den Geschichtsunterricht aufbereitet sind. Die Lehrkraft hat für diese Experimentalstunden authentische Texte vorgezogen. Unter authentisch ist in diesem Fall zu verstehen, dass sie für englischsprachige und deutsche Schüler außerhalb eines Unterrichtsgebrauchs hergestellt wurden. Die Einteilung bei der Transkription in die verschiedenen Unterrichtsschritte erfolgt in den bilingualen und monolingualen Kohorten in gleicher Weise.

Bilinguale Experimentalstunde der achten Klassen: *Discoveries*, Untersuchung 2011

1)

L (Lehrkraft): Good morning class. Are you ready? What's today's topic?

Mehrere Schüler melden sich.

Karoline: Discoveries.

L: Do you know the German for "discoveries"?

Mehrere Schüler melden sich.

Karoline: Entdeckungen

L: When you hear this word "discoveries", what comes to your mind?

Einige Sekunden Ruhe.

Rainer: What was this?

L: Right. That's what you want to know?

Mehrere Wortmeldungen.

Jana: Who find it? What did they discovery?

L: What did they discover?

Jana: Yes.

L: Exactly

Patrick: What did they discover?

Teilergebnis 1, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird von der Lehrkraft festgestellt, ob die Schüler das Thema kennen und was sie dazu wissen wollen. Es entwickelt sich ein „Minigespräch“ darüber, was die Schüler wissen wollen.

Inhaltlich bestimmen die Schüler selbst, welche Richtung das Unterrichtsgeschehen nehmen soll. Die Autorin hat sich für diese offene Art des Unterrichts entschieden, da in diesem Fall der Schwerpunkt der Beobachtung auf den Befindlichkeiten und der Initiative der Schüler beim historischen Lernen lag. Mögliche Bedenken darüber, ob die Schüler das Thema verstehen, werden zerstreut, indem die Lehrkraft das deutsche Wort für *Discoveries* von den Schülern einfordert. Ein weiteres methodisch relevantes Vorgehen zeigt sich darin, dass fremdsprachliche Fehler in der Form korrigiert werden, dass die Lehrkraft signalisiert, ob sie die Schülerantwort richtig verstanden hat.

2)

L: Shall we try and answer a few questions?

Laura: How did they know what's happened?

Keine weiteren Wortmeldungen. L wartet.

L: I think we could start with your question.

L deutet auf Laura.

Schüler: Keine Antwort

L: Can you repeat your question?

Laura: How did they know what's happened?

Patrick (meldet sich): We know by books.

L: Zustimmung.

Laura: Maybe by pictures?

L: Thank you. Books, pictures, diaries ...

Eisi: (unverständlich) Founds. (Verbessert sich): Funde.

L: Finds.

Eisi: Ja.

Mehrere Wortmeldungen.

Karoline: Peoples ... They tell other peoples what happened.

Teilergebnis 2, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Lehrkraft möchte das Unterrichtsgespräch auf die Beantwortung der Schülerfragen lenken, jedoch sind die Schüler noch nicht bereit, ihre eigenen Fragen zu beantworten. Laura nennt stattdessen eine weitere Frage, die ihr wichtig ist: „How did they know what's happened?“ Es kommt zu einem Stillstand des Unterrichtsgesprächs, der erst überwunden wird, als die Lehrkraft direkt auf die Logik des Stundenverlaufs eingeht, die die Schüler selbst vorgeben. Daher fordert die Lehrkraft die Schülerin auf, ihre Frage nochmals zu nennen. Erst danach sind die Schüler bereit, den Fragemodus zu beenden und Antworten zu finden.

Den Schülern wird erlaubt, die Logik des Unterrichtsgesprächs weitgehend selbst zu bestimmen. Dabei verhandeln Lehrkraft und Lerner über die Bedeutung der Unterrichtsschritte, was in diesem Fall durch Gesten oder auch durch Schweigen geschieht, wenn eine Gesprächspartei nicht weiß, welcher Weg bei der Unterrichtsgestaltung eingeschlagen werden soll. Von der Lehrkraft wird verlangt, dass die Gelenkstellen erkannt und benützt werden oder gegebenenfalls ein Unterrichtsschritt zurückgegangen werden muss.

3)

L: Any other ideas?

Jasmin: (unverständlich) Histories.

L: Stories? Did you say "histories" or "stories"?

Jasmin: "Histories".

L: Do you know the differences between "stories" and "history"?

Jasmin: Ja. "Histories".

L: You wanted to say "histories"?

Jasmin: "Histories".

L: Kennt ihr den Unterschied zwischen "history" und "story" - "stories"?

Schüler melden sich.

L: Karoline, can you repeat, what you said?

Karoline: People tell other people what happened.

L: This is "stories"?

Zustimmendes Gemurmel.

L: And what we are doing is "history". That is our school subject.

Teilergebnis 3, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler werden aufgefordert, weitere Ideen beizubringen. Es entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch über *stories* und *history*, welches von der Schülerin Jasmin angeregt und von der Lehrkraft aufgenommen wurde.

Um den Beitrag von Jasmin zu verstehen, fragt die Lehrkraft nach, was die Schülerin wirklich sagen wollte. Zunächst werden die verschiedenen Bedeutungen von *stories* und *history* nicht weiter verfolgt. Hier genügt es *stories* (Karoline: „People tell other people what happened.“) und *history* als *school subject* zu benennen. Um sicher zu stellen, dass der Gedankengang nachvollzogen werden kann, geht die Lehrkraft auf *code-switching* über und fragt in einem deutschen Satz: „Kennt ihr den Unterschied zwischen *history* und *story* - *stories*?“ Bei der Schüleräußerung ist unverständlich, ob *stories*, *story*, *history* oder *histories* gemeint ist.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist das Erkennen von „Geschichten“ und „Geschichte“ ein wichtiges Lernergebnis und wird von der Lehrkraft daher auf

Deutsch thematisiert. Es ist jedoch zu überlegen, ob hier nicht eine unnötige Hilfe eingesetzt wurde. Im nächsten Satz von Karoline und den nonverbalen Äußerungen zeigt es sich, dass auch die Fremdsprache hätte beibehalten werden können. Den Schülern ist dieser Aspekt des Geschichtslernens bekannt, allerdings wird dies erst deutlich, als zwischen *history* und *stories* unterschieden wird. Für diesen Teil des Unterrichts wurde *history* als Schulfach festgestellt, welches zwar auch *stories* enthält, jedoch seine eigene Methodik hat, die in diesem Fall nicht thematisiert wurde.

4)

L: And now ...

Regine: Höhlenmalerei.

L: Well, these cave paintings were 20,000 years ago. And what's the time frame we are discussing?

Patrick: Thousand five hundred.

L: Probably. Thousand years ago?

Patrick: Maximal thousand years ago.

L: Now we are discussing two things: How do we know and the time frame. Let's discuss the time frame first. Can we be more precise?

Vincent: 500 years ago.

Teilergebnis 4, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler diskutieren über die Zeit, welche in dieser Stunde behandelt wird und mögliche Arten der Überlieferung. Regines Beitrag „Höhlenmalerei“ lässt in dieser Lernsituation den Schluss zu, dass sie weitere Belege zu „Funde“ angeben will, die jedoch zu einem zurückliegenden Unterrichtsschritt gehören. Trotzdem greift die Lehrkraft diesen Beitrag auf, um auf die „Zeitvorstellung“ für das historische Ereignis einzugehen. Die Diskussion hat jetzt zwei Themen aufgegriffen: historische Zeit und die Art und Weise der Überlieferung. Ebenfalls wird präzisiert, wie dieser Gedanke im Unterrichtsverlauf zustande kam. Gleichzeitig ist die Art und Weise, wie wir von dem Geschehen Kenntnis erhalten, von Bedeutung.

5)

L: And now let's discuss: How do we know? If people tell stories to other people.

Einige Sekunden Ruhe.

Mehrere Wortmeldungen.

Jasmin: Maybe the others understand it wrong.

L: And now let's say, it's about more than one year ago. 500 years ago.

Schüler melden sich.

Karoline: Die erfinden noch was dazu.

L: Probably they find new stories. That's what you wanted to tell us?

Eisi: Geschichte verändert sich.

L: Are you saying the stories change or history changes?

Eisi: The stories.

L: The stories change. Good answer.

Jasmin: The story is at the beginning...

Vincent: Vielleicht vergessen die Leute, was erzählt wurde.

L: People forget things and invent things. So what we know, changes. Can you keep that in mind. What we know, changes. I think this is very important and you should write that down.

Schüler schreiben in ihren Folder auf die Rückseite des entsprechenden Textblatts.

Teilergebnis 5, bilingual *Discoveries* Kasse 8, Untersuchung 2011

Das Unterrichtsgespräch wendet sich dem zweiten, oben erwähnten Gedankengang zu, nämlich, woher wir Kunde von der Vergangenheit haben und wie sich die Informationen zum geschichtlichen Geschehen verändern können.

Die Schüler beschreiben die möglichen Veränderungen in der Kette der Überlieferung: „Maybe the others understood it wrong. Die erfinden noch was dazu. The story is at the beginning, Vielleicht vergessen die Leute, was erzählt wurde. Geschichte verändert sich.“ An diesen Stellen wird deutlich, dass Schüler Geschichte als Konstrukt begreifen können, das von zeitlicher Veränderung und persönlichen Einstellungen geprägt ist. Diese Beiträge gehen über die Anfangsdefinition von Geschichte als Schulfach hinaus. Auch erscheint wieder der Gedanke, dass Geschichte und Erzählen zusammenhängen.

Die Schülerbeiträge sind nicht auf die Fremdsprache beschränkt. Wenn sich jemand auf Englisch nicht ausdrücken kann, kann er sich auf Deutsch zur Sache äußern. In diesen Fällen versichert sich die Lehrkraft, ob sie die Beiträge richtig verstanden hat. Sie bedient sich dabei der englischen Sprache.

6)

L: I would like you to take your texts. Can anyone read the heading? And the first paragraph?

Ein Schüler liest laut vor.

L: Would you go on an expedition if you didn't know where to? Michael, would you go?

Michael: Ne.

L: Ah, why did you say "Ne"?

Michael: Es hat Vor- und Nachteile.

L: Yes, advantages and disadvantages.

Meldungen der Schüler.

L: Let's talk about advantages.

Michael: Dass man vielleicht Geld ... Maybe you become money.

L: Yes, you get money.

Michael: Yes.

L: Or you become ... rich.

Michael: Ehre.

L: Or you become famous. That's what you wanted to say?

Michael: Yes (nickt deutlich).

Jana: And you have food on the ship.

L: So you would say this is an advantage.

Jana: Ja (nickt deutlich).

L: And disadvantages?

Vincent: Dangers.

L: Vincent, can you elaborate? Can you tell me more about dangers?

Vincent: The ships are destroyed.... And ah, storms.

L: Exactly. And the ships are destroyed.

Regine: The people are sick.

Laura: People say that the earth was flat, they could fall down.

L: Would you go if you knew you could fall off?

Laura: No,

L: You wouldn't.

Laura: No.

L: But you are a girl, you are not a man.

Laura (lacht) Yes.

L: What about the boys. Would you go?

Some boys: No, no.

L: Nobody would go? Vincent?

Patrick: I would go.

L: You would go? And you?

Eisi: It's adventure.

L: So you are the adventurous kind. You would go.

Karoline: Kann ich das auf Deutsch sagen? Wenn man kein Geld hat. Also, wenn man jetzt nichts mehr hat, kein Geld, keine Familie ...

L: No money, no family.

Karoline: auch keine gute, keine Zukunft.

L: And no future. Then you would go? It is easy to say it in English. Can you try? I have no money ...

Karoline: I have no money, no family. Then I would go.

Weitere Schüler: Then I would go.

Martin: I would go.

L: What were the dangers, actually? Take a look at your text. There is one.

Schüler melden sich.

Vincent: Monsters.

L: Right. Monsters could eat you. Right. And still they went.

Teilergebnis 6, bilingual Discoveries Klasse 8, Untersuchung 2011

Eine Lehrerfrage veranlasst die Schüler, sich darüber zu unterhalten, ob sie auf eine Expedition gehen würden, wenn sie das Ziel nicht wüssten. Sie überlegen, warum sie vielleicht eine solche Fahrt unternehmen würden. Die Schüler versetzen sich in die Situation, auf solche Entdeckungsreisen zu gehen, zeigen aber dennoch einen gedanklichen Abstand, woraus zu

schließen ist, dass sie sich kognitiv damit auseinandersetzen. Michael erwähnt, dass es Vor- und Nachteile hätte. Die Lehrkraft ergänzt: *advantages and disadvantages*. Als Vorteile sehen sie: Geld und Ehre. Janas Beitrag „And you have food on the ship“ ist zunächst verwirrend, wird jedoch verständlich, wenn man versucht, ihre Aussage in einen sozialen Zusammenhang dieser Zeit zu stellen. Offenbar kommt sie zu dieser Haltung, dass die Besatzung eines Schiffes mit Essen versorgt würde, vor dem Hintergrund, dass arme Leute kein Auskommen auf dem Land hätten. Als Nachteile sehen die Schüler: „The ships are destroyed ... And ah, storms, The people are sick, monsters.“ Die Beschreibung einer Sache auf der Grundlage von Vor- und Nachteilen erfordert eine Bewertung und somit einen geistigen Abstand. Dieser ermöglicht auch eine Einordnung in die von den Schülern gedachten geografischen Vorstellungen der damaligen historischen Zeit.

Laura teilt mit: „People say that the earth was flat, they could fall down[off].“ Sie greift damit die Narration auf, dass zu Zeiten der Entdeckungen die Vorstellung von der Erde als einer Scheibe vorherrschte. Tatsächlich war in weiten Kreisen bekannt, dass die Erde rund ist (vgl. Lindgren 1990). An dieser Stelle wird Laura nicht von der Lehrkraft korrigiert, um den Redefluss nicht zu beeinträchtigen. Die Korrektur erfolgte in der darauffolgenden Stunde. Für Laura ist ihr Beitrag ein Erklärungsmodell für die Angst der Menschen, in die Fremde aufzubrechen. Schüleräußerungen erfordern in manchen Fällen von der Lehrkraft vor Ort Ad-hoc-Interpretationen, die aber nicht immer zur Sprache gebracht werden müssen. Fallen diese Schüleräußerungen in der Fremdsprache, sind sie auf einer einfachen Sprachebene und somit leichter erkennbar.

Schwerwiegende fremdsprachliche Fehler, welche den Gedankengang beeinträchtigen, werden durch korrekte Äußerungen der Lehrkraft korrigiert, jedoch mit Vorsicht und im Zusammenhang des Unterrichtsgesprächs. L: „Yes, you get money“, statt „you become money“. Die Schüler zeigen auch ansatzweise ein Verständnis für gesellschaftliche Rollenverteilung und soziale Verhältnisse.

7)

L: Martin, if you were a rich man. Would you go?

Martin: (nickt) Yes.

Karoline: If I was a rich man, I would bought sailors and they would go for me ...
 L: Yeah?
 Karoline: ... and I become ..
 L: And you would get ...
 Karoline: Also, das größte von dem Fund.
 L: And you would get the ...
 Karoline: Money. Und die anderen bekommen halt etwas.
 L: And the sailors would get the rest?
 Karoline: Und ich bezahl die, dass die für mich gehen.
 L: I see. You would pay money, so they could go.
 Vincent: Ich würde investieren und danach halt noch mehr raus bekommen.
 L: The English word is to invest. What would you do?
 Vincent: I would invest in this thing, in the travel and ...
 L: And you would get more money and become rich.
 Martin: Also, wenn jemand bezahlt und die anderen dann mit dem Schatz abhauen?
 L: So your question is: What would happen, if someone stole the treasure?
 Martin (nickt)
 Klasse und L warten.
 L: But that means you must find gold. Right? Then you have the gold and you just disappear. I don't know...Hm.
 Klasse schweigt. Überlegt.
 L: I don't know (betont leise und fragend). I can only guess. What is your guess? What could happen?
 Patrick: I don't know. I would take it.
 Schüler lachen.
 L: Too bad. The treasure is gone. But where would you go to?
 Patrick: I would go back, sail to the harbour, and search a ship and ...Kopfgeldjäger.
 L: A bounty hunter
 Patrick: Get a bounty hunter and get the money back.
 L: Hm. So some of you – I think you are pirates at heart!

Teilergebnis 7, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler versetzen sich in die Situation derer, welcher die Expeditionen finanzieren und überlegen sich, welche finanziellen Ergebnisse die Folge sein könnten. Sie können sich gut in verschiedene Rollen der Personen, welche im Zeitalter der *discoveries* vorkommen, hineinversetzen. Wahrscheinlich wurden diese auch von Filmen oder Fernsehen beeinflusst, denn die Vorstellungen der Schüler sind größtenteils von Abenteuern geprägt (vgl. *bounty hunter*), welche aber auch von realen wirtschaftlichen Ideen unterstützt werden, z. B. *to invest*. Vincent benützt zuerst das deutsche Wort „investieren“. Im folgenden Satz fällt es ihm leicht, das englische Wort dafür zu verwenden, zumal in diesem Fall kaum Unterschiede zwischen den Sprachen bestehen.

Die Schüler erwarten Reichtum und Goldschätze. Vincent würde nur investieren. Patrick würde mit dem Goldschatz verschwinden. Jedoch sieht er auch die Gefahr, dass er dann von „Kopfgeldjägern“ verfolgt würde. Er wechselt die Perspektive vom Räuber zum Beraubten, der einen *bounty hunter*

beschäftigen würde, um das Geld wiederzubekommen. Wenn sie ein für die Situation notwendiges Wort nicht wissen, benützen sie es entsprechend den *Code-switching*-Prozessen auf Deutsch, die Lehrkraft gibt das englische Wort bekannt, und es wird selbstverständlich im weiteren Zusammenhang verwendet (vgl. Patrick: *Kopfgeldjäger* und Vincent: *invest*). Allerdings tritt die Situation auf, dass eine Schülerin bevorzugt Deutsch sprechen will.

8)

Patrick: I would flee to another country.

L: If you had lived in Spain, where would you have gone?

P: I would go to England because it is a long way and overseas.

L: Right.

Vincent: I would go to Italy.

L: Why Italy?

Vincent: They have the same interests.

L: Are you thinking of Columbus?

Vincent: Yes.

L: But Columbus, he wasn't Spanish.

Vincent: He was Italian.

L: Now I think the important question is: Why did they sail to the west? We have already read this paragraph.

Patrick: Columbus knew, the earth was a globe. So he said he could go to the west to come to the east.

L: Unfortunately for him ...

Patrick: He wanted to go to India. And he came to America.

L: Did he know it was a new continent?

P: He thought he was in India.

Teilergebnis 8, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Schüleräußerungen über wirtschaftliche Zusammenhänge führen zu einer Gelenkstelle, an der historisch-geografisches Wissen über Staaten gefordert wird. Die Frage wird aufgegriffen, warum die damaligen Eroberer nach Westen fuhren.

Den Schülern sind wichtige geografische Namen für Länder dieser Zeit bekannt. Aus der Textarbeit können sie Informationen über geografische Vorstellungen, z. B. *globe, India oder America* finden. Patrick greift den Gedanken auf, dass es bekannt war, dass die Erde eine Kugel ist: „Columbus knew, the earth was a globe. So he said he could go to the west to come to the east.“ Damit sieht er auch, dass die eigentliche Zielrichtung der Weg nach Osten war. Er kann auch den angesprochenen Gedankengang vervollständigen: „Unfortunately for him ...“ Patrick: „He wanted to go to India.

And he came to America.“ Patrick teilt auch mit, dass Columbus glaubte, er sei in Indien.

9)

Laura: I have got a question.

L: Yes?

Laura: About the sea monster. I try to speak in English. No one has seen the sea monster. But they talk about it. Why?

L: That's a good question.

Patrick: Maybe they saw nur the waves. And they thought it was a sea monster.

L: Is that an answer?

Laura: Yes.

L: Has anyone got another idea?

Klasse überlegt, Schüler schauen sich um.

L: Think of ...

Karoline: Maybe that is because nobody goes, z. B. das sagen die Hausfrauen, damit ihre Männer nicht gehen.

L: You think it is an invention?

Karoline: Yes.

L: This is an interesting idea. Did you all understand what she said? Housewives said there were sea monsters and then told the sailors: Don't go.

L: Is this an idea for you?

Laura: Maybe the parents told the child so stories and because the child wasn't ...

L: ... nice.

Laura: ... wasn't nice.

L: Could be.

Patrick.: Maybe they were afraid ...

L: Mhm ... Now, nowadays we know there are monsters, huge fish living in the sea.

Vincent: Sharks.

L: Another big one? "Whales" comes to my mind. And sometimes big fish from the deep seas.

Karoline: Vielleicht war das alles auch ein Missverständnis. Man hat einen Wal oder einen Fisch gesehen, der hat ein paar Algen dran oder so. Und hat dann mit der Flosse geschlagen und da hingen die Algen dran ...

Schüler macht entsprechende Handbewegung.

L: She is saying it was a misunderstanding. That's the word you are looking for.

Misunderstanding. Mhm. But ...

Vincent: Vielleicht sind sie gereist, haben etwas gefunden und wollten nicht, dass es die anderen auch wissen und haben dann Gerüchte erfunden, dass die nicht zur See fahren.

L: Perhaps it was only a tall story. It wasn't true. Tall story meaning a story that wasn't true. As far as I know sailors all over the world have always liked to tell tall stories.

That's what I read....Nevertheless they went.

Teilergebnis 9, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Laura stellt eine Frage zum *sea monster*. Daran knüpft sich eine Diskussion um die Gefahren der Seefahrt und mögliche Begründungen, warum die Seefahrer trotzdem diese Reisen antraten, schließen sich an. Laura ist selbst eine Akteurin in dieser Geschichtsstunde. Sie gestaltet den Unterricht durch eigenständige Fragen. Die Schüler kennen Frage- und Hypothesenbildung.

Sie finden Erklärungen dafür, warum die Menschen sich auf diese Abenteuer eingelassen bzw. Geschichten erzählt haben, um andere von den Reisen abzuhalten. Ihnen fallen auch Fehlinterpretationen von sog. gefährlichen Erscheinungen auf. Die Beiträge gründen sich nicht auf Alteritätserfahrungen für die geschichtliche Zeit, sondern auf ihre eigene Lebenswelt in Gestalt von Abenteuererzählungen.

Auch hier entsteht ein Grundprinzip bei der Verwendung der Fremdsprache: Fehlendes fremdsprachliches Vermögen ist kein Hinderungsgrund für historisches Lernen. Fragen und Hypothesen können auch auf Deutsch geäußert werden, allerdings in geringem Maße und auch dann nur, wenn die Schüler sich nicht in der Fremdsprache ausdrücken können oder wollen. Vincent geht auf diese Weise vor, obwohl er bisher die englische Sprache vorgezogen hat: „Vielleicht sind sie gereist, haben etwas gefunden und wollten nicht, dass es die anderen auch wissen und haben dann Gerüchte erfunden, dass die nicht zur See fahren.“ Möglicherweise ist es ihm in der fortgeschrittenen Unterrichtsstunde zu anstrengend, sich in der Fremdsprache zu äußern. Aber Laura strengt sich besonders an, sich auf Englisch auszudrücken. Sie betont ausdrücklich: „I try to speak in English.“ Vincents Narration entspricht im Allgemeinen den Anforderungen der historischen Triftigkeit, denn er bezieht sich auf politisch-wirtschaftliche Zusammenhänge. Karolines Beiträge lassen sich weniger in Barricellis Raster der historischen Narrationen einordnen, denn sie sind eher der privaten Sphäre zuzuordnen. Es ist auffallend, dass diese Schülerin dabei im Vergleich zu anderen Schülern mehr Deutsch spricht. Offenbar fehlen ihr für ihre doch fantasievollen Äußerungen die notwendigen Fremdsprachenkenntnisse. Die sprachlichen Muster für dieses Register wurden auch nicht im Geschichtsunterricht davor angesprochen, so dass sie darauf nicht zurückgreifen konnte. Zusätzlich ist anzumerken, dass Karoline sich in dieser Geschichtsstunde insgesamt eher auf Deutsch äußern wollte. Aber ihr Bemühen, Erklärungsmuster zu finden, ist jedoch anzuerkennen.

10)

L: Have another look at the text "Henry the Navigator".

Schüler lesen den Text leise.

L: What's the most important thing that comes to your mind when you read about Henry the Navigator?

Schüler überlegen, melden sich zögernd.
 L macht Rednerliste: One, two, three, four.
 Karoline: (one): He comes from Portugal.
 L: Mhm.
 Laura: Maybe he knows all about navigation.
 L: Maybe, yeah.
 Martin: (Spricht undeutlich).
 L: (leise) Louder, please.
 Martin (lauter): Maybe he knows all about the sea.
 L: Aha.
 Patrick: (leise)
 L: Can you say that again for me?
 Patrick: Maybe he knows about the compass.
 L: That's what you think, because of the "Navigator".
 Patrick: Yes.
 L: Do you remember how many expeditions he paid for?
 Jasmin: Twenty.
 L: That's what we know. And first his boats sailed around ...
 Jasmin: Along the West-Coast of Africa.

Teilergebnis 10, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler lesen den englischen Textteil zu „Henry the Navigator“. Bei der Besprechung der Textarbeit lenkt die Lehrkraft nur insofern, als sie fragt: „What's the most important thing that comes to your mind when you read about Henry the Navigator?“ Ausgehend vom Text nennen die Schüler das Land und sein Wissen.

Die Schüler finden Informationen aus dem Text über die Finanzierung und den Weg der Reisen. Das englische Wort *navigation*, davon abgeleitet *navigator* macht ihnen keine Schwierigkeiten. Eine Analogiebildung zu Navigationsgerät oder „Navi“ liegt nahe. Sie können Hypothesen bilden, warum *Henry* das Attribut *the navigator* beigefügt wird. Patrick meint, „maybe he knows about the compass“. Er kann also *compass* und *navigation* in einen kognitiven Zusammenhang bringen.

11)

L: So they knew the way to the east. And they could find the riches of the East, silk, spices. Why the heck did they go to the West?
 Klasse überlegt. Schüler melden sich.
 Martin: They want to know what was there.
 Laura: Maybe it's unknown.
 L: So they are adventurous? They wanted to know.
 Die Schüler schweigen.
 Karoline: They feared other peoples knew about the West.
 L: Yeah. Could be.
 Eisi: Maybe they think the West, around the West, is faster.
 L: Mhm. Do you remember, there was one accident, that prevented people to go east

on land. What could have happened?

Laura: There were pirates.

L: I don't think we should say "pirates" when we talk about going east on land. I think we should talk about criminals, or robbers or war. Do you agree? Pirates - as we understand - usually are on the sea.

Schüler melden sich.

Jasmin: Because they must pay when they go over a next country?

L: That's a good idea.

Karoline: Die haben Angst.

L: They were afraid of what?

Karoline: They were afraid of, umh, Robin Hood.

L: (lacht) Robin Hood – that's a new idea.

Karoline: Der klaut von den Reichen ...

L: He steals ...

Karoline gibt keine Antwort.

L: ... and then he distributes, gives the wealth to the poor. Is this your idea?

K: Yes.

L: But Robin Hood? That is in England.

Karoline: Ich meine nicht Robin Hood, sondern so ähnlich.

L: OK. I see.

Teilergebnis 11, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

In diesem Teilabschnitt des Unterrichts geht es darum, zu überlegen, warum man nach Westen fuhr, wenn das eigentliche Ziel die Handelsgüter des Ostens waren. Das ist ein Topos, der wiederholt auftritt. Als Ergebnis ihrer Gedankengänge nennen sie grundlegende menschliche Charakteristika wie Neugier, Rivalität und auch wirtschaftliche Gründe. Sie erkennen auch, dass der Landweg nach Osten blockiert war, allerdings tauchen unübliche Nennungen auf, wie *pirates*, die den Weg blockierten - eine Ausdrucksweise, die noch leicht zu entschlüsseln ist, obwohl Piraten üblicherweise mit Meeresstraßen verbunden werden. Darüber hinaus zeigt Laura eine gewisse Flexibilität in der Wortwahl, denn das Tertium Comparationis von *pirate*, *robber* oder *criminal* ist in diesem Zusammenhang, dass dem Eigentümer Waren geraubt werden. Karoline bringt dieses Vorgehen auf den Punkt: „They were afraid of, umh, Robin Hood.“ Karoline: „Ich meine nicht Robin Hood, sondern so ähnlich.“ Zunächst erscheint dieser Redebeitrag historisch unzeitgemäß und wird erst verständlich, wenn man den etwas gewagten Zusammenhang mit dem Tertium Comparationis „Waren wegnehmen“ herstellt. Im Unterrichtsgeschehen erfordert diese Art der Interpretation von fantasievollen Schülerleistungen auch von der Lehrkraft Flexibilität und das Erkennen von Überbegriffen. Auch hier fällt auf, dass die Schülerin bei ihren Narrationen die deutsche Sprache benützt. Sie lässt sich eher von Assoziationen als von den

Erfordernissen der historischen Trifftigkeit leiten. Dieses Verfahren zeigt Karoline in der gesamten videografierten Geschichtsstunde.

12)

L : So. What have we learned today?

Klasse schweigt. Überlegt

L: Or would you like to know more?

Jasmin: We learned that they go to the west because the way, the landway to the east was closed.

Julia: We learned that the trip to America was very dangerous. We learned that the sailors in old times ... ahh. Sie hatten es nicht immer einfach.

L: It wasn't easy for them.

Laura: We talk about the situation.

L: Yes, right, That's what we did.

Karoline: Life was not beautiful. Life, it was hard.

L: That's true. But Columbus wasn't a poor man. He needed money, yes. And people who paid for the expeditions weren't poor. So what made them tick?

Karoline: They want more.

L: Let me explain something. The money for the expedition of Columbus came from the King and Queen of Spain. So, what question comes to your mind, when you hear the money came from the King and Queen of Spain?

Eisi: Maybe they want slaves.

L: And the question you want to ask?

Jasmin: Why did they pay the money?

L: Yeah. Exactly. That's a good question. Now, Till, you are the king of Spain...

Schüler amüsieren sich.

L wendet sich an Schüler: Your Majesty. And you are going to pay money for this expedition.

Schüler melden sich zögernd.

L: This is difficult. Why would you want to pay?

Martin: Because they want to know about things, other people

Karoline: They would be bad with Indian peoples und dann zeihen sie die über den Tisch.

Klasse und L lachen.

Patrick: They have money and want more.

Isabel: Maybe they want more land?

Eisi: Vielleicht andere Länder, wo andere Sachen haben, wo sie dann verhandeln können.

L: Funny, hmh? So they invested money to get more money. And Columbus wanted to have money, too. And the title and the fame. Right. I think we should stop here.

Time is up. Thank you very much for your cooperation.

Teilergebnis 12, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler fassen das Resultat dieser Unterrichtsstunde zusammen. Als wichtigstes Ergebnis nennen sie einen kognitiv erfassbaren Grund: „The landway to the East was closed.“ Danach wenden sie sich den Lebensbedingungen der Seeleute zu. Hier leitet die Lehrkraft an, über die Gründe der Finanzierung nachzudenken.

Beim Geschichtslernen sind diese Schüler vorwiegend an Menschen und ihren Lebensbedingungen interessiert. Sie folgen im Unterrichtsgespräch der Leitung durch die Lehrkraft, auf wirtschaftliche Gründe einzugehen. In einfacher Sprache können sie grundlegende Motivationen für Expansion darstellen.

Auch hier ist festzustellen, dass der Gebrauch der Fremdsprache das historische Lernen nicht behindert. Im Gegenteil: Die Anstrengungen der Schüler, sich in geeigneter Form auszudrücken, erfordert, dass sie sich auf das Thema fokussieren.

Monolinguale Experimentalstunde der achten Klassen: „Entdeckungen“, Untersuchung 2011

1)

L: Guten Morgen miteinander. Bleibt sitzen. Wir fangen an. Letztes Mal haben wir eine kurze Einführung gehabt. Ihr sagt mir jetzt das Thema?

Franziska: Handelswege.

Jan: Entdeckungsreisen.

L: Er sagt „Entdeckungsreisen“. Sie sagt „Handelswege“. Wie passt denn das zusammen?

Anna: Alle, die was entdeckt haben und aus anderen Ländern mitgebracht haben, die damit gehandelt.

Jan: Manche Händler sind auch Entdecker, z. B. Kolumbus oder so. Der wollte nach Indien und da handeln. Dabei hat er Amerika entdeckt.

L: Jetzt habt ihr ganz kurz gehört, um was es geht. Jetzt will ich, dass ihr euch vorstellt, ihr lebt in dieser Zeit.

Ruhe in der Klasse.

L: Wir können es auch so machen. Ich bin jetzt ein Entdecker. Wir befinden uns in einer Zeitmaschine 500 Jahre zurück und ihr könnt mich fragen. Als Kolumbus müsste ich ja ...

Jan: Spanisch reden.

Alexander: Er war ein Italiener und ist für Spanien gesegelt.

L: Es ist sehr schwierig, mich als Kolumbus vorzustellen. Was würdet ihr denn den Kolumbus fragen?

Anna: Warum wollte er Entdecker werden.

Jan: Warum weiß er nicht, dass er Amerika entdeckt hat.

Ruhe in der Klasse.

L: Könnt ihr da mal weiterdenken?

Rebecca: Wusste er später, dass er Amerika entdeckt hat?

L: Könnt ihr das beantworten?

Jan: Der wusste bis zu seinem Tod nicht, dass er Amerika entdeckt hat. Der wusste also gar nicht, dass er ein großer Entdecker von einem Kontinent ist.

L: Also, war er blöd?

Jan: Nein. Die Landkarten waren anders. Da war Amerika gar nicht drauf. Und deshalb hat er gedacht, er ist in Indien.

Anna: Wenn auf den Karten Amerika nicht drauf war und er trotzdem in die Richtung

von Indien gefahren ist, dann hat er ja gedacht, er ist in Indien. Weil er ja nicht wusste, dass ein Kontinent dazwischen kommt.

Teilergebnis 1, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler beschreiben das Unterrichtsthema als „Handelswege“ und „Entdeckungen“. Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, sich vorzustellen, in dieser Zeit zu leben. Die wirtschaftlichen Hintergründe der Entdeckungsreisen werden von den Schülern erkannt und gleich von Anfang an in die Diskussion eingebracht. Jan geht auf die Sprache von Kolumbus ein und meint, er müsse Spanisch geredet haben. Alexander ergänzt, dass dieser Seefahrer Italiener war. Die Fragen der Schüler gehen gezielt auf die Entdeckungen von Kolumbus ein, bzw. darauf, dass Kolumbus offenbar nicht wusste, dass er einen neuen Kontinent entdeckte. Sie können auch begründen, dass er dies gar nicht wissen konnte, denn der neue Kontinent ist nicht auf den Karten verzeichnet.

2)

L: Ja, und seine Matrosen?

Klasse schweigt.

Jan: Ja, die Matrosen haben auch nicht gewusst, dass die einen Kontinent entdeckt haben. Weil, die wussten ja nicht mal, wie man Landkarten liest.

L: Ja, warum gehen sie dann fort? Sollen sie doch zu Hause bleiben.

Jan: Um Geld zu verdienen.

Klasse schweigt.

L: Also, wenn du Matrose wärest, würdest du dann dahingehen?

Jan: Ja.

Franziska: Vielleicht hofft man auch, dass man dadurch ein bisschen bekannt wird.

Alexander: Dass man später seinen Kinder erzählen kann, eine abenteuerliche Geschichte.

L: Trotzdem würde ich denken, bei diesen großen Gefahren und den abenteuerlichen Geschichten, die man mir erzählt, - als Matrose - bleibe ich zu Hause.

Jan: Wusste eigentlich irgendeiner von den Matrosen, dass sie Amerika entdeckt haben? Wusste irgendjemand auf dem Schiff, dass sie einen neuen Kontinent entdeckt haben?

Franziska: Ja, wie denn? Die wussten ja nicht mal, wo es genau hingeht.

Stefan: Also, wenn es der Kapitän nicht weiß, wo es hingeht, ist es eigentlich klar, dass es die Matrosen auch nicht wissen.

L: Ich stocke ein bisschen, weil du so sagst, die Matrosen wussten es auch nicht.

Anna: Wenn manche Matrosen schon mal in Indien waren, hätten sie es sich zusammenreimen können, weil es dort [i.e. in Amerika] ganz anders aussah.

L: Das finde ich jetzt sehr interessant. Wenn die Entdecker Matrosen gehabt hätten, die sich auskennen. Aber wir gehen davon aus, dass die Matrosen das noch nicht wissen.

Teilergebnis 2, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Daran anlehnend gehen sie - auf Anregung der Lehrkraft - auf die Befindlichkeiten der Matrosen ein. Sie beschäftigen sich mit deren Wissen, Ideen oder Ängsten. Jan kann sich gut vorstellen, dass die Matrosen weniger über Karten Bescheid wussten als ein Kapitän. Trotzdem, so meint er, sind sie zu den Entdeckungsreisen aufgebrochen, weil sie Geld brauchten, bekannt werden und der Nachwelt, vor allem ihren Kindern, von ihren Abenteuern erzählen wollten. Die Schüler diskutieren, welches Vorwissen die Matrosen hätten haben können. Jan zeigt, dass er mehr über die Fähigkeiten der Matrosen von damals wissen will. Franziska spricht den Matrosen ab, dass sie über Amerika als neuen Kontinent Bescheid wissen konnten, da der Kapitän es auch nicht wusste. Hier zeigt es sich, dass trotz des unbekanntem Umfelds Schüler imstande sind, gesellschaftliche Unterschiede zu erkennen, denn Matrosen sind einem Kapitän auch im Wissen untergeordnet. Dem widerspricht Anna, denn auch Matrosen können mehr Erfahrung haben. Wenn sie schon vorher in Indien gewesen wären, würden sie sich auskennen.

3)

L: Trotzdem fahren die mit ihren relativ kleinen Booten weg.

Ruhe in der Klasse.

L: So, wie ich euch sehe, würdet ihr das nicht tun. Was würdet ihr denn wissen wollen, bevor ihr weggeht?

Schüler melden sich.

Alexander: Wie weit das entfernt ist?

Franziska: Was für Gefahren gibt es und wer garantiert mir, dass ich wieder zurückkomme?

Anna: Wie viele Tage man unterwegs ist?

Stefan: Ob es da richtige Menschen gibt?

L: Wir kennen ja Karten mit Bildern, die so sind, als ob die Menschen auf dem Kopf gehen.

Schüler imitiert „Kopffüßler“.

Bemerkungen der Schüler: Hm?

Anna: Die wollten bestimmt auch wissen, wo es überhaupt hingehet?

Julian: Wie es da aussieht?

L: Mit Sicherheit. Aber so kleine Schiffe?

Alexander: Was man da noch entdecken kann?

L: War da noch eine Wortmeldung? Bitteschön.

Alexander: Die kleinen Schiffe. Die wussten ja nicht, ob die untergehen oder stabil bleiben.

L: Also, wenn ich euch recht verstehe, würdet ihr euch diesen Schiffen anvertrauen?

Schüler schütteln den Kopf.

Alexander: Die sind total unsicher. Solche Holzschiffe.

L: Was braucht ihr denn noch? Die Situation habt ihr ja geschildert.

Jan: Man braucht genug Nahrung. Bei so einer langen Reise kann das knapp werden.

Teilergebnis 3, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Lehrkraft leitet die Klasse an, sich mit den Booten zu beschäftigen und fragt, ob sie selbst in diesen Booten zu Entdeckungen aufbrechen würden. Die Schüler denken nach, bevor sie sich zu Wort melden. Erst auf die persönliche Frage, was sie denn wissen wollten, bevor sie weggehen, finden sie Äußerungen über Entfernung, Gefahren und Dauer der Expeditionen. Auch grundlegende Bedenken werden erwähnt. Überlegungen zur Garantie, ob man zurückkommt, ob es dort Menschen gibt oder was man noch entdecken könnte werden geäußert. Fragen nach Details werden hier nicht gestellt. Großes Interesse, ersichtlich an den Imitationen in der Klasse, finden die Vorstellungen von „Kopffüßler“. Technische Bereiche interessieren nur nach Aufforderung der Lehrerin: Die Schiffe sind klein, unsicher; man braucht auch Nahrung. Aber keiner fragt danach, wie die Nahrung aussieht.

4)

Rebecca: Man braucht etwas, woran man sich orientieren kann.

L: Ein Navi?

Jan: Gab es damals noch nicht.

Julian: Jakobsstab.

L: Gut. Du kennst das schon. Erklär' das doch.

Julian: Das ist ein Stab, der ...

Gelächter. Schüler melden sich.

Franziska: Also ich würd' sagen auch an den Sternen, etwas zum Orientieren.

L: Wenn man den Sternenhimmel kennt.

Alexander: Kompass

L: Jetzt hat er einfach gesagt: Kompass.

Julian: Den Kompass gab es da noch gar nicht.

L: Wie wollen wir das jetzt rauskriegen?

Keine Wortmeldung

Alexander: Jakobsstab.

L: OK. Du willst wissen oder erklären, wie ein Jakobsstab funktioniert. Also los.

Alexander: Das ist ein Stab. Der geht so und so ... Alexander macht vertikale und horizontale Bewegung mit der Hand ... Dann hält man ihn an das Auge, dann kommt die Sonne. Oder an das Schiff.

Jan: Also, das ist wie so ein Kreuz. Das hält man sich an das Auge. Da guckt man zu Sonne. Dann kann man sich da an dem Schiff orientieren. [Jan erzählt von seinen Vorstellungen über die Funktion eines Jakobstabs].

L: Also, ob man so was an Land braucht?

Alexander: Ja, also ... nein ... eigentlich nicht ...

Melea: Auf See gibt es keinen Horizont.

L: Ich hätte so gesagt, einen Horizont gibt es schon auf See, aber ...

Klasse schweigt.

Anna: Auf See ist der so ein bisschen rund, wie die Erde.

Jan: Beim Horizont auf See, wenn man da an der Küste steht und man sieht ein Boot ankommen, dann sieht man das hochfahren wie bei einem Aufzug ...

Teilergebnis 4, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Diskussion um Boote führt zur Navigation und Orientierung, wobei die Schüler die Notwendigkeit erkennen, sich auf See zu orientieren. Die etwas provokante Frage der Lehrkraft nach einem Navi lehnt Jan kühl ab. Er kann sich eine Orientierung an den Sternen vorstellen. Alexander erklärt mithilfe von Handbewegungen den Jakobsstab und Jan hilft verbal. Informationen dazu können sie mehr oder weniger aus dem Textblatt, das auch Zeichnungen enthält, herauslesen. Sie unterhalten sich auch über die mögliche Orientierung am Horizont an Land im Vergleich zur See. Jan vergleicht das Erscheinen eines Schiffes am Horizont mit seinen modernen Erfahrungen eines Aufzugs. Daraus ist zu schließen, dass Schüler Lernerfahrungen mit gedanklichen Bildern vergleichen, welche ihnen in ihrer eigenen Lebenswelt begegnen.

5)

L: Aber, was ist denn jetzt eure gedankliche Aufgabe?

L wartet ab. Klasse schweigt.

L: Also, jetzt machen wir mal weiter.

Alexander: Auf den Schiffen gab es immer eine Aussichtsplattform oben. Da konnte er gucken.

Anna: Auf See sieht alles ziemlich gleich aus und auf dem Land da gibt es Berge und so.

Teilergebnis 5, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Klasse wird aufgefordert, selbstständig den nächsten Gedankenschritt zu bestimmen. Den Schülern gelingt es nicht, den Gedankengang zu formulieren, der den weiteren Verlauf des Unterrichts bestimmen soll. Stattdessen bleibt Alexander im gegenwärtigen Unterrichtsteil befangen und macht noch detaillierte Angaben zur Orientierung auf See, indem er auf die Aussichtsplattform der Schiffe hinweist. Anna stellt noch fest, dass es auf See im Vergleich zum Land keine Orientierungspunkte gibt. Dabei strengen sich Schüler an, sich in die andere Geografie und historische Zeit zu versetzen. Unter dem Gesichtspunkt der Empathie erreichen sie gute Ergebnisse.

6)

L: Aber es sind immerhin 500 Jahre vorher. Und wir behaupten, die wussten so und so, sie konnten das und das ...

Klasse schweigt.

L: Möchtet ihr mich dazu nicht etwas fragen?

Klasse schweigt.

L: Ich hätte gedacht, ihr fragt mich jetzt, woher wir das wissen?

Schüler melden sich.

Alexander: Woher wissen wir, dass das nicht gelogen ist oder erfunden?

Jan: Wir wissen es aus Büchern, aber nicht, ob das wirklich ist. Also, ob die uns nicht irgendwelche Lügengeschichten auftischen.

Klasse schweigt.

L: Also wir wissen, dass der Kolumbus ein Logbuch geschrieben hat. Und wir wissen, dass er in diesem Logbuch die Entfernungen für seine Mannschaft geringer gemacht hat, als sie im Original waren ... Hhm ...

Jan: Vielleicht wollte er, dass es im Logbuch ziemlich schnell geht, aber er ...

L: Du bist jetzt – ihr alle seid jetzt – Matrosen und ihr habt Angst, ihr fallt von der Erde runter. Je länger ihr unterwegs seid, desto ...

Melea: Desto größer ist die Angst, dass man runterfällt.

L: Richtig. Folglich will man ...

Franziska: Umkehren und zurück.

L: Aber, der Kolumbus wollte nicht. Andere Entdecker wollten auch nicht. Die haben weitergemacht.

Alexander: Der Ehrgeiz hat sie angetrieben.

L: Ehrgeiz? Wonach?

Jan: Nach Bekanntheit.

L: Das, was wir schon sagten ...

Jan: Ruhm, Ehre, Geld.

L: Und? ... Da gibt es doch auch ganz neue Länder und die will man natürlich auch haben.

Teilergebnis 6, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

In diesem Unterrichtsschritt werden die historische Zeit und die Möglichkeiten der Quellen diskutiert und in diesem Zusammenhang wiederholen Schüler die ihnen bekannten Antriebskräfte für die Entdecker. Die Klasse nimmt den Hinweis der Lehrkraft auf die 500 Jahre Zeitdifferenz zu uns heute sehr zögerlich auf. Die Schüler benötigen deutliche Hinweise, einen möglichen weiteren Unterrichtsverlauf selbst zu gestalten. Die Lehrkraft bestimmt den weiteren Verlauf selbst, indem sie auf mögliche Fragen hinweist, welche gestellt werden könnten. Alexander und Jan fragen nach dem Wahrheitsgehalt der Überlieferungen und ob wir es nicht überhaupt mit Lügengeschichten zu tun haben. An dieser Stelle ist zu überlegen, woher diese kritische Einstellung hinsichtlich der Quellen und Überlieferung kommt. Als Antwort ergeben sich zwei Wurzeln. Zum einen ist festzustellen, dass die Autorin selbst in dieser Klasse in den Vorjahren unterrichtet hatte, wobei quellenkritische

Überlegungen öfters angeregt und durchgeführt wurden. Zum anderen scheint es angebracht, das gesellschaftliche mediale Lernumfeld der Schule anzusprechen. Offensichtlich erfahren Schüler auch außerhalb des Unterrichts, dass ein Leser den veröffentlichten Informationen nicht unbedingt Glauben schenken kann. Ob das gesellschaftliche Umfeld oder die Unterrichtsmethoden prägender sind, kann hier nicht festgestellt werden.

Den Hinweis auf die Art der Überlieferung, nämlich das Logbuch, nimmt die Klasse nicht auf. Erst der direkte Bezug zu den damals handelnden Menschen wird gedanklich verarbeitet. Die Wiederholung darüber, welche Kräfte die Seefahrer motivieren könnten, gelingt, allerdings erst nach direkter Aufforderung der Lehrkraft.

7)

L: Jetzt schaut euch euren Text über die Entdecker an.

Klasse liest Text durch.

L: Die, die fertig sind, denen empfehle ich, die Karte oben anzuschauen. Seid ihr soweit? Der Jan möchte schon etwas sagen.

Jan: Dort steht Nordamerika und Südamerika. Der Kolumbus hat Amerika entdeckt und hat gedacht, es wäre Indien.

L: Gut, ja, stimmt. Wir haben auch noch andere Entdecker.

Franziska: Vasco da Gama (radebrecht beim Namen). Der ist um Afrika herum. Heinrich der Seefahrer.

L: Guck mal auf der Karte. Ob du die Reise von Heinrich dem Seefahrer findest. Hat denn jemand seine Reiseroute gefunden?

Alexander: Da steht noch, Heinrich der Seefahrer ist um Afrika herum nach Indien gefahren.

L: Bist du dir sicher? Heinrich der Seefahrer sei um Afrika herumgefahren. Selber? Guck den Text an.

Franziska: Das war nicht Heinrich der Seefahrer, sondern ... Franziska radebrecht den Namen: Vasco da Gama.

L: Sucht mal nach Informationen über Heinrich den Seefahrer.

Alexander: Der hat's finanziert.

L: Steht da drin, dass er Geld gibt?

Melea: Er hat sie überredet.

L: Hört mal: Der hat sie überredet.

Franziska: Er hat sie überzeugt, dass es einen Weg um Afrika rum nach Indien gibt.

L: Also, ich halte mich jetzt an dem Wort „überredet“ auf.

Melea: Sie haben geglaubt, da wären Ungeheuer.

Jan: Hier steht gar nicht, dass er sie überredet hat. Hier steht, dass er 20 Reisen finanziert hatte.

L: Also, wie ist das jetzt? Hat er Geld gegeben? Sein eigenes?

Anna: Es war bestimmt das von den Leuten aus dem Land. Also, es war ...

L: Wen meinst du?

Anna: Es waren Steuern. Steuergelder.

L: Der heißt: Prinz Heinrich von Portugal. Prinz.

Jan: Der war ja hochrangig.

Franziska: Der hatte ja eh mehr Geld und die Steuern.

L: Das wäre eine Möglichkeit. Mit anderer Leute Geld kann man ...

Klasse schweigt.

L: Hat er es verdient, selber?

Alexander: Nein.

L: Jetzt muss ich euch noch etwas erzählen. Dieser Heinrich der Seefahrer hat eine Art Schule eingerichtet. Im Süden von Portugal für Seefahrer, für die besten Gelehrten der damaligen Zeit, und die haben geholfen ...

L wartet. Klasse schweigt.

L: Na? Um Expeditionen auszurüsten, braucht man ...

Anna: Personal.

L: Das soll ja auch Profit bringen. Also, was braucht man noch?

Anna: Beweise.

L: Ja. Man muss alles sammeln, was man schon weiß.

Teilergebnis 7, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

In diesem Unterrichtsschritt unterhalten sich die Schüler über den vorliegenden Text. Dieser Text beinhaltet Informationen über historische Karten, verschiedene Entdecker und die Bedeutung von Heinrich dem Seefahrer für die damalige Grundlagenforschung und Finanzierung der Entdeckungsreisen.

Die Schüler erkennen auf den Karten die damals bekannten Länder und Reiserouten der Entdecker. Die Diskussion entzündet sich daran, ob Heinrich der Seefahrer selbst zur See gefahren ist. Wichtig wird, ob er „finanziert“, „überredet“ oder „überzeugt“ hat. Die zunächst abrupt erscheinende Äußerung Meleas: „Sie haben geglaubt, da wären Ungeheuer“ wird dann sinnvoll für das Unterrichtsgespräch, wenn man den Zusammenhang betrachtet. Man kann dann den Gedankengang Meleas feststellen, dass durch die Angst vor Ungeheuern die Seeleute überredet werden müssen, auf die Entdeckungsfahrten zu gehen. Sofort einsichtig ist der Gedankengang bei der Vielfältigkeit des Unterrichtsgeschehens möglicherweise nicht. Jan greift Alexanders Idee von der Finanzierung auf, die nicht mit eigenem Geld, sondern durch Steuergelder ermöglicht wird. Jan erkennt, dass es sich um einen Prinzen handelt und bezeichnet ihn als „hochrangig“. Die kurze Erzählung der Lehrkraft über die Akademie, welche Heinrich der Seefahrer eingerichtet hat, bringt die Schüler nicht auf den Gedankengang, dass technische oder wissenschaftliche Neuerungen für die Entdeckungen und Seefahrt bedeutend werden.

8)

Jan: Man braucht auch Sachen, um zu handeln.

L: Würdest du auf einer solchen Expedition von vornherein gleich Handelsware mitnehmen?

Jan: Ja.

L: Du würdest das machen?

Jan: Ja, weil, wenn man nach China reist, und dort Waren kauft, muss man ja auch die gegen was eintauschen. Man kann ja nicht hinfahren, nichts dabei haben, heimfahren und dann wieder hinfahren. Das wäre ja dann unnötig.

L: Mhm.

Jan: Man muss ja irgendetwas an Bord haben – wie wir ja auch gelesen haben, dass die unwertvolle Sachen geschenkt haben, um Handel zu machen. Auf See.

L: Auf See?

Jan: Nein, als sie schon da waren.

L: Also, du meinst, als sie angekommen waren?

Jan: Die Eingeborenen halt, da haben die ihnen unwertvolle Sachen gegeben, gerade von Columbus.

L: Und wollten dafür?

Melea: Sie wollten auch Gold und Silber.

L: Das war ein wesentlicher Punkt.

Teilergebnis 8, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung

2011

Hier greifen Schüler wieder die Idee der Handelsgüter und deren Verwendung auf. Diese billigen Waren wurden, so stellt Jan fest, „an die Eingeborenen verschenkt, um Handel zu machen.“ Dabei verweist er auf die damaligen Handelsrouten, die von den Schiffseignern wirtschaftliches Handeln bei der Beladung der Schiffe verlangen. Jan nennt diese Waren „unwertvolle Sachen“. Er findet seine eigene Lösung dafür, dass ihm das Wort „wertlos“ nicht einfällt. Er setzt das Präfix „un“ vor das Adjektiv. Im Deutschen ist diese Konstruktion eine übliche Form der Verneinung eines Adjektivs. Allerdings ist „unwertvoll“ eine sprachliche Neuschöpfung, die jedoch situativ richtig eingesetzt wird. Melea ergänzt: „Sie wollten auch Gold und Silber.“ Im Grunde bewegt sich der Unterricht an dieser Stelle in einer Schleife, da er wiederholt, was vorher gesagt wurde.

9)

L: Jetzt gehen wir mal zum Kolumbus.

Klasse wendet sich dem Text zu. Schülermeldung.

L: Möchtest du etwas dazu sagen oder erst lesen?

Melea: Ich wollte sagen, dass man Länder erkennen kann.

Zurufe aus der Klasse: Man sieht Europa relativ gut. Italien, Spanien. Und die Nordküste von Afrika kann man finden.

Jan: Portugal auch.

Franziska: Schweden und Norwegen sieht man auch.

Melea: Nord- und Südpol fehlt.
 L: Jetzt gehen wir ... Noch etwas?
 Melanie: Ich wollte lesen.
 L: Ja, such dir etwas raus. Was findest du wichtig?
 Melanie: Ahm, das oben über Kolumbus.
 L: Also, fang an.
 Schülerin liest Text vor.
 L: Jetzt denke ich, dass ihr einen Highlighter nehmt und die wichtigsten Dinge in diesem Text zu Kolumbus markiert.
 Schüler arbeiten mit dem Text.
 L: Ich sehe, das klappt schon. Dann könnte ich schon jemanden drannehmen. Wie wäre es mit dir, Melanie? Was sind denn deine wichtigen Begriffe?
 Melanie: „Die Erde sei eine Scheibe“, weil die Menschen haben halt früher gedacht, die Erde sei eine Scheibe und haben dann festgestellt, dass es doch keine Scheibe ist. Sie glaubten es nur. Dann ... habe ich nichts mehr. Ich habe erst grad angefangen.
 L: Das genügt, wenn dir das das Wichtigste ist.
 Schüler melden sich.
 L: Und bei dir, Franziska?
 Franziska: Dass die Erde eine Scheibe ist.
 L: Das hat Melanie schon gesagt. Sag was Neues.
 Franziska: Dass Kolumbus ein italienischer Kapitän war und dass er behauptet hat, nach China auf dem Weg nach Westen zu kommen.
 L: Und dann höre ich jetzt noch von dir etwas, Rebecca?
 Rebecca: Ich hab noch, dass er das spanische Königspaar überredet hat, die Reise zu finanzieren.

Teilergebnis 9, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Die Schüler möchten sich noch nicht dem zu bearbeitenden Textteil über Kolumbus zuwenden, sind zuallererst an den Karten interessiert und benennen die Länder, welche sie erkennen können. Melanie meldet sich freiwillig zum Lesen und entscheidet sich dafür, den Textteil über Kolumbus zu lesen. Für den Unterrichtsverlauf ist die Phase des lauten Lesens unbedeutend. Es hätte auch genügt, diesen Teil selbstständig leise durchzulesen. Die Schüler markieren die Textstellen, welche für sie am wichtigsten sind. Einzelne werden schon aufgerufen und teilen ihre Ergebnisse mit.

Für die Methode des Unterrichts ist an dieser Gelenkstelle des Verlaufes von Bedeutung, dass die Schüler selbst feststellen, was ihnen wichtig ist. Sie nennen die Vorstellung, dass die Erde eine Scheibe sei, die Herkunft von Kolumbus, seine Absicht nach China auf dem Weg nach Westen zu kommen und dass er das spanische Königspaar überredet hat, die Reise zu finanzieren.

Damit finden sie die wichtigsten Lernziele dieser Unterrichtsphase selbst. Sie werden dadurch aufgefordert, Geschichte selbst zu erzählen auf der Grundlage dessen, was sie bereits wissen, erschließen oder wissen möchten.

10)

L: Jetzt müsst ihr weiterdenken.

Schweigen

L: Ich vermiss da noch was. **Ein** italienischer Kapitän glaubte. Diesen Satz halte ich für wichtig. Betonung. **Ein**. Könnt ihr verstehen, warum mir das wichtig ist oder soll ich es euch erklären?

Jan: Ja, ein Kapitän und nicht mehrere.

L: Und das bezweifle ich. Wenn ihr den Satz so hört, was schließt ihr daraus?

Franziska: Dass es nur ein Kapitän gab und Matrosen. Aber wenn es nur ein Kapitän gab, ist die Gefahr, wenn ihm etwas zustößt ...

L: Ein Kapitän glaubt, die Erde sei rund.

Dominik: Es war nur einer, man konnte andere schwer überzeugen, wenn man allein ist.

L: Ich sehe deine Position. Gibt es noch eine andere, um diesen Satz anders zu sehen?

Alexander: Dass der nur alleine war und keiner hinter ihm stand. Dass er alleine daran geglaubt hat.

L: Wenn das so wäre, hätte der kein Geld gekriegt von den spanischen Königen.

Anna: Das spanische Königspaar hat vielleicht gedacht, wenn es nur einer ist und es trotzdem stimmt, dann haben wir als erstes die neue Seeroute entdeckt.

L: Und wenn ihr jetzt wisst, dass er vorher in Portugal war und die Portugiesen gesagt haben, von uns gibt es kein Geld?

Klasse schweigt.

Jan: Dass die Spanier sagen, ha ha, wir haben das Geld investiert, jetzt haben wir Amerika entdeckt.

L: Gibt es noch eine andere Lösung? Wenn die Portugiesen sagen, nein, von uns gibt es kein Geld.

Rebecca: Dann muss er halt woanders hingehen.

L: Das hat er gemacht. Was könnten die Motive des portugiesischen Königshofes sein, wenn die sagen, von uns gibt es kein Geld?

Melanie: Sie haben eigene Seefahrer.

L: Und jetzt kommt die Sache, da steht „einer glaubte ...“

Melea: Die anderen Seefahrer glauben nicht, dass die Erde rund ist.

Teilergebnis 10, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Dieser Unterrichtsschritt hat eine Textinterpretation zum Inhalt. Die Schüler wurden aufgefordert, schärfer nachzudenken. Im Text wird genannt „**Ein** italienischer Kapitän glaubte usw.“ Zu erwarten gewesen wäre, dass die Klasse erkennen würde, dass damit nicht Grundzahl eins gemeint sein könnte, sondern einer von vielen, von denen man nichts mehr weiß.

Die Hinterfragung des Textes gelang nicht, jedoch setzten sich die Schüler mit möglichen Alternativen und Folgen auseinander, wenn es nur einer und kein

anderer gewesen wäre. Der Hinweis, dass Kolumbus in Portugal bei seinem Finanzierungsvorhaben gescheitert war, bringt die Schüler dazu, Vor- und Nachteile für den portugiesischen und spanischen Königshof zu diskutieren.

11)

L: Das wäre eine Möglichkeit. Aber ihr solltet doch noch schärfer nachdenken.

Franziska: Vielleicht glaubten das die portugiesischen Seefahrer und sind schon finanziert worden.

L: Also, du sagst, vielleicht glaubten die Portugiesen das auch. Das heißt, einer allein war das nicht.

Franziska: Nein.

L: Da haben wir mal einen Punkt. Einer allein, das kann ja gar nicht sein.

Jan: Vielleicht haben die Portugiesen schon gewusst, dass die Erde rund ist und die Spanier haben gedacht, dass die Erde flach ist. Und weil die Portugiesen das schon wussten, haben sie keine Seefahrer mehr geschickt. Aber die Spanier wussten das nicht.

L: Was denkst du, wussten die Portugiesen?

Jan: Dass die Erde rund ist.

L: Und?

Rebecca: Dass man China auch dem Weg nach Westen erreichen kann.

L: Aber da ist doch Amerika dazwischen.

Anna: Die hatten vielleicht auch andere Seefahrer. Dass sie den portugiesischen Seefahrern eher etwas zugetraut haben.

L: Waren dann die Portugiesen klug oder unklug?

Jan: Klug.

L: Ich versteh euch recht. Ihr sagt, die Portugiesen haben eigene Seefahrer. Richtig? Zustimmung aus der Klasse

L: Wir werden nächstes Mal daran weitermachen. Noch ein Wort?

Alexander: Vielleicht wussten es die spanischen Seefahrer schon, aber sagten es dem König nicht, weil sie Angst hatten, bestraft zu werden.

L: Vielleicht kannten die Portugiesen den Weg schon. Jetzt ist die Zeit vorbei für heute. Vielen Dank. Bis zum nächsten Mal.

Teilergebnis 11, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2011

Der Teilabschnitt 11 der Unterrichtsstunde beschäftigt sich mit dem Wissen der beteiligten Seefahrer und Seemächte. Besonderes Interesse findet die Tatsache, dass die Portugiesen Kolumbus abgewiesen haben. Die Gründe dafür sehen sie darin, dass die Portugiesen eigene Seefahrer hatten und vielleicht auch den Weg schon kannten.

Im Anschluss daran kommt Franziska auf die Idee, dass die portugiesischen Seefahrer vielleicht glaubten, dass die Erde nicht flach sei. Außerdem könnten sie schon finanzielle Unterstützung haben. Die Ablehnung der Portugiesen zeige, dass am portugiesischen Hof Südamerika schon bekannt war, aber dieses Wissen aus wirtschaftlichen Gründen verschwiegen wurde.

Franziska zeigt damit eine scharfsinnige Überlegung beim Geschichtslernen. Die Schüler gehen auf diese Weise mit verschiedenen Geschichtskonstruktionen um, die den Schluss zulassen, dass sie bereits gelernt haben, kontrovers zu diskutieren und traditionelle Geschichtsbilder zu hinterfragen.

Discoveries / „Entdeckungen in den achten Klassen, zweite Untersuchung 2013

Bilinguale Experimentalstunde *Discoveries*

1)

Begrüßung

L: I hope you have all done your homework and read the text. What is today's topic?

Fidel: Columbus and the new world.

L: What is the most important sentence for you? In paragraph A?

Jessica: "While the Portuguese were trying to find a sea route to Asia by sailing around Africa, Genoese sailor named Christopher Columbus thought of a different way of getting there."

L: Has anybody got the same sentence? So, it mentions a name and a state.

Jessica: Ich weiß nicht, wie man das ausspricht.

L: Never mind: Asia. That's a continent.

Jessica: Asia

Alexander: Spain

L: That's another state. Did I hear the word Portuguese?

Jessica: Yes

L: That's two states now: Alexander said Spain and you said Portugal. Now we have three players Columbus, Spain and Portugal.

Teilergebnis 1, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Geschichtsstunde beginnt damit, dass Themen und die wichtigsten Akteure genannt werden, welche im Text eine Rolle spielen. Diese sind den Schülern aus ihrer Hausaufgabe bekannt. Die Schüler stellen fest, was für sie die wichtigste Aussage im Abschnitt vier darstellt.

Sie benennen Orte und Akteure der Handlung, die in dieser Unterrichtsstunde zum Thema wird. Die Lehrkraft lässt den Schülern selbst die Möglichkeit, den Unterricht zu bestimmen, indem sie nach dem Satz fragt, welcher den Schülern am wichtigsten ist. Damit sollen Schwerpunkte und Gedankengänge möglichst von den Schülern selbst festgelegt und in die Wege geleitet werden. Die Rolle der Lehrkraft besteht zu großen Teilen in der Moderation der

Schüleräußerungen. Erkenntnis leitend ist dabei das Forschungsinteresse, eigene Lernprozesse der Schüler zu beobachten. Jessica findet die Seewege interessant, auf denen man nach Indien kommen könnte. Sie sieht auch daran eine mögliche Konkurrenz zwischen Portugal und Spanien. Es handelt sich um den Seeweg nach Indien, welchen die Portugiesen bevorzugen, und die Absicht Spaniens, nach Westen zu segeln, um Indien zu erreichen. Sie beschreibt das Phänomen der unterschiedlichen Seereisen auf einem gewissen Abstraktionsniveau. Die Aussprache des englischen Wortes *Asia* bereitet ihr Schwierigkeiten und sie fragt danach. Im weiteren Verlauf nimmt sie die Korrektur selbstständig auf.

2)

L: Another important sentence, please.

Julia: "He made four voyages across the Atlantic."

L: And this sentence tells us what he wanted. What did he want?

Julia: He want a new we world, also ... (silence).

L: Is this right? Did he really want a new world?

Julia: No, he had found a new world.

L: What did he really want?

Alexander: He want to find a new way to India, to Asia.

L: What questions would you like to ask now?

Fidel: Why did he want to go and find another way?

L: That is a good question. Can you keep that in mind? I need s. o. to repeat the question. Anyone? Can you do it?

Sabine: Why did he want to find a way to India or Asia?

L: Shouldn't you add an adjective?

Susanne: A way on sea?

L: What about a "new" way? If we talk about a "new" way? Well?

L: Is there an old way?

Teilergebnis 2, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

In diesem Unterrichtsschritt haben die Schüler die Möglichkeit, sich über die Motivation der Seefahrer, hier besonders von Kolumbus, zu verständigen, vor allem warum er einen neuen Weg nach Indien oder Asien finden will. Die Schüler werden dazu aufgefordert, eigene Fragen zu stellen.

An dieser Stelle treten Verständnisschwierigkeiten auf, die Julia jedoch selbst auflösen kann. Sie korrigiert sich. Aus: Kolumbus „want a new world“, wird nach Schweigen und Nachfragen der Lehrkraft „he had found a new world.“ Julia zeigt, sie kann die Unterschiede zwischen Motivation und Resultat erkennen und in der Fremdsprache darstellen. Die Schüler verfolgen den Gedankengang weiter, indem sie Fragen finden, welche nach Gründen für

diesen Kurs nach Westen suchen. Die Fremdsprache stellt dabei keine Barriere dar. Auf fremdsprachlicher Ebene findet Susanne eine bessere Lösung für diesen „neuen“ Weg, indem sie eine weitere Gedankenleistung erbringt und das Adjektiv *new* im Zusammenhang mit „*a new way*“ ergänzt durch eine inhaltlich genauere Beschreibung von „*a way on sea*“. Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, nach den Dingen zu fragen, welche die Schüler an dieser Stelle für wichtig halten. Sie gibt keine Meistererzählung an, sondern der mögliche Verlauf der Geschichte wird aus Einzelfragen der Schüler und deren Beantwortung konstruiert.

3)

Dominick: Yes, there was an old way to Asia but the Moslems ...

L: Can anyone help? What happened to the old way? Call a name, Dominick.

Fidel: It was blocked by the Turks, the Osmans.

Luisa: It was also very long.

Susanne: I think they must pay something.

L: We will keep that in mind. Now that's the old way. East or west?

Class: East.

L: Land or sea?

Class: Land

L: And the new way could be?

Robin: To the West by sea.

L: Now, isn't that strange. You want to go to the East and actually you go to the West.

Charlotte: He wanted to sail around the world.

L: Sailing around the world. What does that imply?

Fidel: The earth is small.

L: Did he know that?

Fidel: No, he was thinking that.

L: You are making the distinction between knowing and thinking. Is it OK if I say he thought it was small?

Fidel: Yes.

Teilergebnis 3, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Schüler können die Gründe nennen, welche zu der Suche nach einem neuen Weg nach Westen geführt haben. Der alte Weg führte über Land nach Osten, während die Entdecker tatsächlich zunächst nach Westen segelten, um nach Osten zu gelangen, denn die Landwege waren blockiert und Kolumbus stellte sich die Erde kleiner vor, als sie tatsächlich war.

Bei der Vorstellung „You want to go to the East and actually you go to the West“ finden Charlotte und Fidel interessante Gedankengänge. In Charlottes Äußerung „He wanted to sail around the world“ wird Kolumbus zu einem „Weltumsegler“. Bei erster Betrachtung wäre dies inhaltlich falsch. Eine

weitere Interpretation, die den unterrichtlichen Kontext betrachtet, lässt auch die Erklärung zu, dass Kolumbus „um die Welt segeln kann, um damit Indien von einer anderen Seite zu erreichen“. Damit sind Äußerungen, an welchen Geschichtslernen festgestellt werden kann, von dem Kontext des Unterrichts abhängig und von der Interpretation der Lerner und Lehrenden. In diesem Fall war es anscheinend ein stillschweigendes Übereinkommen, Charlottes Äußerung in dieser Weise zu interpretieren. Bei Fidels Beitrag „The earth is small“ zeigt er, dass er den bedeutungstragenden Unterschied zwischen *knowing* and *thinking* erkannt hat. Kolumbus dachte, die Erde sei kleiner, denn der neue Kontinent Amerika war nicht bekannt.

4)

L: Now, what did he do?

Sabine: He go to a king and said he needed money.

L: Exactly, now, what king?

Robin: To he king of Italy

Class: No

Schüler melden sich.

Robin: And the king of Italy say no, then he go to Spain and the king of Spain say yes, for the exploring

L: Why did anyone say “no”? Can you help?

Alexander: Columbus go to the Portuguese.

L: But Robin said “The king of Italy” ... Was there a king of Italy at that time?

Sabine: I don't know.

L: We should do some research.

Die Schüler schweigen.

L: Where did he come from?

Luisa: Genoa, Italy. He was a sailor.

L: What gave him the idea?

Julia: Because he wants more money. He would be famous.

L: You think, that was his character?

Jessica. Maybe he want to be popular? For all people to know him.

L: Do you think he wanted to be written about in history books?

Fidel: No.

Sabine: Yes.

Fidel: I think he just want to find the sea route west and not a new continent a new world. So he don't want to be in history books.

Sabine: I think everybody will be in history books. It is cool and you are famous.

L: OK. Two opinions. Why not?

Teilergebnis 4, bilingual Discoveries Klasse 8, Untersuchung 2013

Diese Unterhaltung hat die Finanzierung der Expedition und mögliche Motivationen von Kolumbus zum Inhalt. Sie sehen sein Bestreben, Geld und Ruhm zu erwerben. Die Schüler erwähnen die Herrscher, welche von Bedeutung sein könnten. Außerdem werden sie darauf hingewiesen, dass

mehr Forschungsarbeit für ihre Fragestellungen nötig ist. Sie gehen allerdings nicht darauf ein, in welchen Formen diese Arbeit stattfinden könnte.

Mitschüler können Robins Fehler bei *king of Italy* erkennen und sofort korrigieren, welche Königshäuser beteiligt waren und woher das Geld für die Expedition kommt. Luisa kann *Genoa, Italy* als Geburtsort von Kolumbus verorten. Die Schüler können anlässlich der Lehrerfrage „What gave him the idea?“ kontrovers über mögliche Motivationen von Kolumbus diskutieren. Fidel bleibt auf einer sachlichen Ebene in dem Sinne von „he just want to find the sea route west“, während Sabine eher gefühlsmäßig berichtet „I think everybody will be in history books. It is cool and you are famous.“ Sabine beschreibt hier ihre eigenen Maßstäbe, welche sie auf das Ereignis in der historischen Zeit überträgt. Der fremdsprachliche Fehler, welcher bei „will“ (Englisch: werden) und wollen (Deutsch) auftritt, fällt in diesem Kontext nicht ins Gewicht, da Sabine auch inhaltlich redundante Informationen anbringt. Dies zeigt jedoch, dass zwischen deutschem und englischem Sprachsystem Interferenzen auftreten.

5)

L: And what did he do? You are saying he went to the Portuguese king. And he said “No, thank you”. Can you find any reasons, why he didn’t say “oh, yes, let’s go and spend some money”?

Jessica: Columbus travel was too expensive.

L: Probably,

Alexander: Columbus just thought there was a sea route to India. But there was no ... Was heißt “Beweis” ?

L: proof.

Alexander: There was no proof to this.

L: Why would the Spanish Kings - it is a king and a queen, so they are two - agree. Actually, they did agree. We know that. We have documents.

Alexander: Probably they have a lot of money.

L: Or they could think they could organize the money? ... If I had a lot of money it doesn’t necessarily mean I would want to spend it.

Fidel: I think they just want to invest some money.

L: Good idea. Now think of the relations between Portugal and Spain.

Fidel: I think they were rivals.

L: Could be. One country said “No” the other one said

Fidel: “Yes”.

L: I think you should have a very close look at B and C.

Sabine: He make a plan.

L: And? B (Verweis auf Textstelle B)?

Alexander: He had a wrong map to America.

L: Do you think this is his map?

Fidel: No. This is a map of his voyages.

L: And who made this map?

Robin: People of history made the map.

L: Yes, people who wrote the history books. It would be very good if we had a map which Columbus had. So we have to do some in-depth research again.

Teilergebnis 5, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Frage nach der Finanzierung der Reise ist noch nicht geklärt und gibt auch Möglichkeiten die Rivalität zwischen Spanien und Portugal zu diskutieren. Hilfen dazu, diese Fragen zu beantworten, könnten die Schüler aus den Informationen finden, welche der vorliegende Text bietet, nämlich eine Skizze der Reisen von Kolumbus verbunden mit dem Bild einer Landkarte.

Jessica denkt an die unnötigen Ausgaben; Fidel äußert sich sachlich-wirtschaftlich: „I think they just want to invest some money, they were rivals.“ Antworten, wie man bestimmte Vorstellungen zu den Reisen verifizieren könnte, finden sie in den Texten, in diesem Fall Karten und Skizzen, welche die Reisen von Kolumbus darstellen. Die Schüler erkennen, dass es keine zeitgleichen Karten sind, sondern wie Robin sagt, sie sind von „people of history“ gemacht worden. Er greift damit die vorhergehende Äußerung von Fidel auf: „This is a map of his voyages.“ Das lässt den Schluss zu, dass sie damaliges Geschehen von der Darstellung des Geschehens im Fach Geschichte unterscheiden können. An dieser Stelle zeigen die Schüler auch, dass sie aufeinander hören, gegenseitig Inhalte aufgreifen und sich dazu äußern können, wobei es durchaus erlaubt ist, nach einem Begriff zu fragen. Auch im monolingualen Geschichtsunterricht tritt dieses Vorgehen auf, wenn ein Schüler einen deutschen Begriff nicht kennt, aber sich in dieser Sache äußern möchte. Alexander geht mit dieser Methode souverän um, indem er situationsgerecht nachfragt, was „Beweis“ auf Englisch heißt. Er gibt sich nicht damit zufrieden, nur das deutsche Wort zu verwenden, obwohl *code-switching* gängige Praxis ist.

6)

L: Any volunteers for Text C? Reading?

Charlotte reading the headline: The Atlantic Voyages.

L: Any questions?

Jessica: Why did Columbus die so young? With 55?

L: How do we know he was 55 when he died? When did he die? Can we find out from the text?

Sabine: Da steht es.

L: Good. Can you give me the paragraph?

Jessica: There is a picture from Columbus. There are ...

L: The dates. Did you all hear her question? They did not. Can you repeat?
 Jessica: Why did Columbus die so young? With 55?
 Fidel: It's not his exact dates. The people at this time did not live so long.
 L: That might be one reason. The average lifespan wasn't so long. Very good idea.
 What could have happened to them?
 Sabine: He could die on sea?
 L: Is there anything that tells us how he died - in our text?
 Sabine: We must do research in other books or on the internet.
 L: Do you trust the books? ... Another idea. Let's say: One book says he died at sea, the other book says he was killed in a fight. What would you ask?
 Dominik: Where would they want to know how he died?
 Julia: Was there a fight?
 L: So you need proof. Rednerliste: one, two, three.
 Robin: He can't die in a fight, while his last voyage was at 1504. He died in Spain after his last voyage. The text says his last voyage was 1502 – 1504 he died.
 Fidel: Two things 1) Maybe he was killed in a fight but not on one of his voyage. 2) And one book says he was killed in a fight, one book says he died at sea, we should look in a 3rd book.
 Dominik: He didn't die at sea because he came back from his last voyage.
 L: Who could tell us about it?
 Fidel: Maybe one of the men on one of the voyages.
 L: But they are dead, too.
 Die Schüler schweigen.
 Julia: Columbus notebook?
 L: Perhaps Columbus wrote a diary or a log and he suddenly stopped. What could that mean?
 Charlotte: Maybe he was killed?
 Die Schüler schweigen.

Teilergebnis 6, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Das Interesse am Tod von Kolumbus gibt Anlass zur Textarbeit, in dem Sinn, dass Informationen aus dem Text gesucht werden, welche helfen können, eine Frage beantworten. Zunächst wird die Frage diskutiert, wie zuverlässig solche Informationen sind und wie man damit umgehen sollte. Am Schluss dieses Unterrichtsabschnittes ergeben sich Fragen zur Quellenlage.

Die Schüler haben ein Interesse an den Erlebnissen einer historischen Person. Daran anschließend ist festzustellen, dass sich Fragekompetenz nicht allein theoretisch aufbauen lässt, sondern auf dem Interesse der Lernenden beruht. Sabine ist in einer Weise positiv involviert, dass sie ohne Rücksicht auf die zu verwendende Unterrichtssprache auf Deutsch hinweist: „Da steht es“. Allerdings genügen ihr die Informationen, welche sie aus dem Text herauslesen kann, nicht: „We must do research in other books or on the internet.“ Das ist ein Hinweis, welcher auch vorher an anderen Stellen von der Lehrkraft in dieser Stunde eingebracht wurde, wenn die Diskussion der Schüler auf Informationswünsche traf, welche aus dem Text heraus nicht

beantwortet werden konnten. Sabine sieht in diesem Fall die Notwendigkeit, selbst forschend tätig zu werden und greift das Beispiel der Lehrkraft auf. Der Text lässt Möglichkeiten der Interpretation oder auch Spekulation über die Todesursache von Kolumbus zu, welche wiederum zur Schulung der Fragekompetenz benützt werden kann und von den Schülern in dieser Weise eingesetzt wird. Es werden Fähigkeiten bei Fragebildung, Informationsbeschaffung, auch Suche nach möglichen Quellen und Textanalyse geschult. Bei Fidel ist auch feststellbar, dass er logische Denkprozesse einsetzt.

7)

L: Where do we go from here? What must we do now? We discussed where he came from, the money problems, why the Spanish kings funded the voyages, the crew. What's the next item on our agenda, now?

Die Schüler schweigen.

L: What do you suggest? Do you have any questions now?

Fidel: How do we know that Columbus had a diary on his voyages?

L: That's what we need to discuss. We have to do research on the sources.

Max: How do we know how Columbus died?

Jessica: How did Columbus know navigation and other people not?

L: What about navigation?

Sabine: It was not very good at that time.

Alexander: They had things like the astrolabe or a compass. Things to navigate their ships.

Fidel: Maybe someone taught him.

L: Are we all agreed on that point: He couldn't just get on board and say: "Good bye". He needed help and preparation. And he needed to learn navigation. You wanted to talk about navigation. You mentioned a few instruments. Why don't we talk about his ships? Anyone for reading? Paragraph G?

Emily: Reading the text Columbus's ships.

L: Does that answer your questions about the ships?

Die Schüler schweigen.

Teilergebnis 7, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Nach einer kurzen Wiederholung werden die Schüler aufgefordert, den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde zu bestimmen. Sie formulieren nur zögerlich ihr Interesse daran, wie sich das Unterrichtsgespräch weiter entwickeln soll. Die Frage nach der Überlieferung wird nochmals aufgegriffen und danach richtet sich die Diskussion nach den Teilgebieten „Navigation“ und „Schiffe“. Aus dem Text ergeben sich dazu einige Informationen.

Innerhalb des Unterrichtsgeschehens lässt die Lehrkraft auch Phasen des Nachdenkens auftreten, in denen die Schüler die Möglichkeit haben sollen,

ihre Gedanken zu fassen, damit den weiteren Weg des Gesprächs festlegen können. In solche Zeiten des Unterrichtsgeschehens können auch bisher formulierte Teilgebiete wiederholt werden, z. B. *research, how do we know* usw. Das Interesse an Schiffen oder Navigation wird zwar angesprochen, jedoch nicht vertieft. Konkrete Fragen über die Art der Schiffe treffen auf kein großes Interesse, obwohl die entsprechende Textstelle vorgelesen wird.

8)

L: If you could meet Columbus what would you ask him?

Jessica: Must your crew come with you?

L: So you are asking about my crew, if I were Columbus.

Die Schüler schweigen.

L: What about the crew? ... If you could go with Columbus, would you go?

Jessica: It was too dangerous.

Fidel: People don't know what comes, or how long the journey is.

L: What were they afraid of?

Fidel: that they fell off the world.

L: But how could they fall off?

Fidel: They were not sure the earth was a globe.

Jessica: They were afraid of sea monsters. They were afraid of ... Was heist unbekannte Krankheiten?

L: Unknown illnesses.

Jessica: They were afraid of unknown illnesses.

Luisa: They must leave their families.

L: But still he had 40 crew on the Santa Maria. The other two were smaller.

Verena: I think they don't do that "freiwillig".

L: Deliberately. So, you think they were kidnapped? They were dangerous? If you were Columbus, would you sail with a dangerous crew?

Verena: No. They – ich weiß nicht, was das auf Englisch heißt.

L: Try it in German.

Verena: They "meutern".

L: There could be a mutiny. That's the word you are looking for.

Jessica: Maybe when people die on the boat, they think it was Columbus's Schuld.

L: You think Columbus had a bad conscience?

Jessica: Yes.

Robin: When there is a mm ...

L: mutiny

Robin: When there is a mutiny the crew has no captain for the voyage to go to Spain back home.

L: Nobody knew navigation, except him.

Susanne: I think when the crew is kidnapped, Columbus didn't trust them, because there was three ships they can go away with the ships.

L: We discussed the ships. What is next on our agenda?

Die Schüler schweigen.

Teilergebnis 8, bilingual Discoveries Kl. 8 Klasse, Untersuchung 2013

Die Schüler bleiben bei ihrem Gedankengang, sich mit Kolumbus als Person zu beschäftigen. Gleichzeitig interessiert sie seine Mannschaft, deren Situation

und Motivation: „Gingen diese Matrosen freiwillig mit oder wurden sie gezwungen? Vielleicht meuterten sie sogar“.

Die Welt der Entdeckungen ist für die Schüler fremd. Sie brauchen Zeit, um sich hineinzufinden. Dann jedoch ist ihr Interesse stärker auf die handelnden Menschen gerichtet als auf Hintergründe, wirtschaftliche Zusammenhänge oder wissenschaftlich-technische Entwicklungen. Aber der Wunsch nach größerem Verstehen der Menschen in ihrer historischen Situation bietet auch Anlass, das menschliche Handeln in die eben genannten Zusammenhänge zu stellen. Die Diskussion kommt erst in Gang, als sie die Situation gedanklich erfahren: „If you could go with Columbus, would you go?“ Sie finden Erklärungen aus der Textarbeit und aus ihrer eigenen Lebenswelt oder virtuellen Welt der Medien. Für das Letztgenannte trifft Jessicas Einwand einer gefährlichen Crew zu; dafür, dass sie ihre eigene Lebenswelt einbringen, spricht Luisas Einwand: „They must leave their families.“

Die Schüler zeigen wieder einen selbstverständlichen Umgang mit Sprache bzw. Fremdsprache, indem sie nach Wörtern fragen, welche sie in diesem Zusammenhang für notwendig erachten und sie dann auch anwenden. Sie erbringen eine mehrstufige Gedankenleistung: das Erkennen der Situation, die Suche nach einem geeigneten Ausdruck, die Frage nach dem Terminus und schließlich wird dieser Terminus sachgerecht verwendet. Einfaches Nachsprechen oder Imitieren wird durch Reflexion ersetzt.

9)

L: He came back. He didn't stop after his first voyage. What should we discuss in our next lesson?

Verena: Why he did four voyages?

L: I think we need to know what his cargo was, what he brought back. Actually we don't know what he really looked like. We have one painting. But we do not know if it is correct. We have to do some research.

Die Schüler schweigen.

L: That's it. Thank you very much. We can stop here. Good-bye.

Teilergebnis 9, bilingual *Discoveries* Klasse 8, Untersuchung 2013

Es kommt zum Abschluss der Unterrichtsstunde, wobei die Lehrkraft fragt, welche Inhalte in der nächsten Stunde besprochen werden sollen. Allerdings sind die Schüler am Ende der Stunde nicht mehr sehr mitteilungsfreudig.

Sie können Zusammenhänge mit den weiteren Reisen von Kolumbus feststellen und die auftretende Informationslücke erkennen. Jedoch tauchen

detaillierte Fragen dazu nicht auf, sondern werden von der Lehrkraft angeregt, damit diese in der folgenden Unterrichtsstunde aufgegriffen werden können.

Ergebnisse der Fragebögen und Schülerinterviews der bilingualen achten Klasse *Discoveries* zur zweiten Untersuchung, 2013

Im Folgenden werden die Fragebögen und Schülerinterviews zusammengefasst und die dabei erhaltenen Daten als Korrektiv für die Analyse der Unterrichtsstunden eingesetzt. Sie sind wesentlich, da die Autorin bei den Themen „Entdeckungen / *Discoveries*“ im Sinne der *Action Research* selbst auch als Forscherin auftritt.

Den Schülern wurden folgende Fragen vorgelegt: 1) Um welchen Zeitabschnitt handelt es sich? 2) Wo fand dieses Geschehen statt? 3) Was hast Du über die Entdeckungen gelernt? 4) Was hast Du Dir dabei gedacht, als Du die Bilder gesehen / die Texte gelesen hast? 5) Was möchtest Du noch über das Geschehen wissen? 6) Wo könntest Du eine Antwort auf Deine Fragen bekommen?

Bei den Schülerinterviews werden die Aspekte aufgegriffen, welche die Darstellungen im Fragebogen erklären oder Äußerungen des betreffenden Schülers im Unterricht erweitern können. Erkenntnis leitend ist, wie Schüler ihr eigenes Geschichtslernen inhaltlich, methodisch und sprachlich beobachten und beschreiben. Der Fragebogen bildet für das Interview einen formlosen Leitfaden als Grundgerüst, welches auch neu auftretende Gedanken aufnehmen kann. Die Schülerinterviews fanden eine Woche nach dem Geschichtsunterricht statt. Sie wurden ebenfalls videografiert. Die Inhalte des Fragebogens und der Interviews werden in der Form wiedergegeben, die eine bessere Lesbarkeit ermöglicht. Dabei werden Wiederholungen, unangemessene Rechtschreibung oder sehr falsche Satzkonstruktionen in der Wiedergabe vermieden.

Robin

a) Fragebogen

Robin sieht den bearbeiteten Zeitabschnitt als weiteren Teil der Eroberungen und Besiedelungen „des Globus“ ab den Seefahrten der Wikinger nach

Westen bis Kolumbus. Dementsprechend ordnet er auch die Gegenden der Erde zu: Nord- und Mitteleuropa, Atlantik, Grönland, Nord- und Mittelamerika. Über die Entdeckungen hat er gelernt, wie die Wikinger gelandet sind und welche Absichten Kolumbus verfolgte. Er nennt auch die machtpolitischen Zusammenhänge, welche bei dem Weg nach Osten über Land wichtig werden, damit der damalige Wunsch, sich auf dem Seeweg dem Westen zuzuwenden, begründbar wird.

Aufschluss über Textarbeit erhält man bei Robins Ideen zu den Texten. Sie waren für ihn als Informationsquelle wichtig. Seine Absicht drückt er folgendermaßen aus: „Mal nachschauen, was für Informationen man herausfiltern kann.“ Da er die Texte auf Englisch erhielt, ergibt sich die Frage, ob auch die sprachliche Form einen Filter darstellt. Weiterhin möchte er mehr über Wikinger, andere Seewege und Mannschaften für die Schiffe der Entdecker wissen. Robin will mehr über das Leben der Menschen erfahren.

b) Interview

Neues aus dem Interview ergibt sich daraus, wie Robin Kolumbus einschätzt. Er sei „wissensbegierig“ und „geldgierig“. Er wollte beim spanischen König und als Gouverneur „Geld machen“. Aber er will auch den christlichen Glauben durchsetzen.

Robin kann die Haltung von Kolumbus in dessen Zeit verstehen. Für heutige Verhältnisse findet er sie unverständlicher, „denn die Menschen sind heute toleranter geworden.“ Robin hat jedoch genaue Vorstellungen über die Kirche. Die zunehmende Toleranz sieht er daran, dass bei der Papstwahl auch nichteuropäische Kardinäle teilgenommen haben. Der christliche Glaube sei zwar weitverbreitet, aber es gibt noch andere Religionen. Die Haltung der Kirche zu Zeiten von Kolumbus sieht er kritisch; da „hatte die Kirche die Oberhand.“ „Die Menschen mussten etwas glauben und die Kirche setzte es [sic] ihnen vor, was sie wollte“. Robin kann verstehen, dass sich „Kolumbus nicht gegen die Kirche auflehnt. Er kann damit Ruhm von der Kirche bekommen.“

Robin bringt bei seiner Befragung Vergleiche zu anderen historischen Situationen. Er will auch etwas über „Kreuzzüge, was sich noch entwickelt“ wissen. Offenbar sind ihm kirchliche Konflikte innerhalb der Machtstrukturen wichtig. Außerdem interessieren ihn Menschen und ihre Handlungen.

Er würde Geologen und Archäologen nach weiteren Informationen fragen, da es ihm gefallen würde, mit ihnen zusammenarbeiten und vor Ort zu sein. Die Unterrichtssprache Englisch hat ihm kaum Schwierigkeiten bereitet.

Dominik

a) Fragebogen

Zu Zeit und Ort des Geschehens nennt Dominik „1448 bis 1506 in Spanien bis Mittelamerika“. Kolumbus war für ihn die wichtigste Person, „denn ohne ihn hätten wir wahrscheinlich viel später Amerika entdeckt.“ Bei den Texten und Bildern erkennt er, dass „Vieles eine wichtige Rolle gespielt hat.“ Dominik möchte mehr über das Privatleben von Kolumbus wissen. Nachforschen würde er in Museen oder Internet.

b) Interview

Das Wichtigste war für Dominik das Leben von Kolumbus. Aber er „kann Kolumbus nicht wirklich verstehen, warum er so gehandelt hat.“ Dieses „So-Handeln“ bedeutet für ihn, dass „Kolumbus einen Seeweg nach Indien wollte, nach Westen, weil im Landweg im Osten Osmanen waren, die den Weg blockierten.“ Dominik kann sich nicht in die Rolle von Kolumbus hineinversetzen. „Ich weiß nicht, wie es damals war.“

Es würde für ihn lange dauern herauszubekommen, „was er wissen möchte, weil es Texte mit verschiedenen vielen Inhalten gibt, die unterschiedlich sind. Das Denken der Menschen ist schlecht zu verstehen. Man weiß nicht genau, warum er so gedacht hat.“ Er erwähnt, „dass die Texte auf Englisch sind, was mir nichts ausmacht. Die Texte sind verständlich.“ Informationen würde er sich aus Fachbüchern oder im Internet besorgen.

Jessica

a) Fragebogen

Die zeitliche Einordnung des Unterrichtsgeschehens verbindet Jessica mit den Daten von Kolumbus, ebenso die Orte Portugal und Spanien. Nach ihrer Meinung hat sie über Kolumbus gelernt, dass er „Könige und Crew überzeugen“ kann, wenn die Leute nicht gezwungen wurden. Er besaß genügend Bildung, um die Aufgaben der Mannschaft zu regeln und auch

Kriegswaffen herzustellen und natürlich mit seinem Hab und Gut zu handeln. Auch denkt er logisch, z. B. bei Benennung der Ureinwohner „Indianer“. Er dachte ja, er wäre in Indien und gab ihnen deshalb diesen Namen. Clever.“

Damit spricht Jessica die Fähigkeiten von Kolumbus an, die sie ihm aus seinen Handlungen, welche in der Stunde besprochen wurden, zuerkennt. Allerdings wurde im Unterricht nicht davon gesprochen, dass Kolumbus Kriegswaffen herstellt oder sein eigenes Hab und Gut zum Handeln einsetzt. An dieser Stelle fällt auf, dass Schüler - auch solche die gute Leistungen zeigen - Geschichtsinterpretationen entwickeln können, die im Unterricht nicht vorbereitet wurden. Damit könnte man deren Schlussfolgerungen für das Geschichtslernen als kontraproduktiv betrachten. Im Interview wird darauf näher eingegangen.

Die Bilder der Navigationsinstrumente beurteilt Jessica als „ziemlich schwierig“. Daraus schließt sie, dass auch die Navigation schwierig war. Die Texte auf Englisch konnte sie gut verstehen.

b) Interview

Das Wichtigste für Jessica es, was Kolumbus als Navigation gelernt hat und von wem? „Weshalb waren es drei Schiffe? Und warum lehnen die Portugiesen ab? Was bringt er mit?“ Die Informationen waren für sie nicht ausreichend und sie möchte mehr Details erfahren. Jessica kann Kolumbus verstehen, weil er einen anderen Weg finden wollte, um an Gewürze zu kommen, da die Seidenstraße von den Osmanen blockiert war und diese Zölle verlangten. Sie würde auch nicht bezahlen wollen.

Charakterlich beurteilt sie Kolumbus als „nicht so gut, weil er die Mannschaft gezwungen hat, mitzugehen, von zu Hause weg zu gehen. Auf die Lehrerfrage: „Woher wissen wird, dass er seine Mannschaft gezwungen hat?“ folgt ihre Antwort: „Es war damals so, dass jede Familie einen Vater hatte. Vielleicht droht er, dass irgendetwas passiert, war vielleicht brutal.“

Jessicas Geschichtsvorstellungen basieren auf einer Projektion von persönlichen, modernen Ideen, wie das Leben zu sein hat. Jedoch ist sie bereit, dies durch Geschichtslernen zu ändern, vor allem durch Forschen nach neuen Ergebnissen. Da wir nicht wissen, ob die damalige Wirklichkeit unseren Vorstellungen entspricht, würde Jessica bei „Wikipedia“ nachschauen, ist sich

aber durchaus bewusst, dass es „nicht stimmen kann, weil jeder dort schreibt. Vielleicht hat man noch ältere Geschichtsbücher auf dem Dachboden. Da muss man vergleichen und den Mittelwert suchen. Dann muss man möglicherweise seine eigene Einstellung verändern.“

Wenn Jessica könnte, würde sie ihn fragen, „warum er, nicht ein anderer; warum gleich drei Schiffe; hat er seine Mannschaft gezwungen; was hat er mitgebracht?“ Dies war eine Wiederholung der Inhalte, welche ihr eingangs am wichtigsten waren. Die Antworten möchte sie von der Person haben, welche ein wichtiger Entscheidungsträger war.

Sie würde mit Kolumbus italienisch sprechen, da er in Genua geboren war. „Möglicherweise würde ich dann denken, dass er nicht ganz so brutal war, vielleicht sind seine Leute freiwillig mitgegangen, erhofften einen Beutezug.“ Brutalität misst Jessica an einem möglichen Kriegsgeschehen. „Damals war viel mehr Krieg um Kleinigkeiten, wem das Land gehört oder so. Bildung fehlt, trotzdem waren sie schlau genug, Kriegswaffen herzustellen; heute sind wir mehr theoretisch. Alles ist maschinell hergestellt. Damals hatten sie bessere Waffen.“

Zunächst mag Jessicas Äußerung, dass es damals mehr Krieg gab, Erstaunen erregen. Erklärbar wird sie, wenn man den Geschichtsunterricht betrachtet, der öfters Geschichte als kriegerische Auseinandersetzung zwischen Staaten zum Thema hat, jedoch weniger über Einstellungen historischer Personen berichtet. Sie möchte mehr Details über handelnde Menschen wissen.

Aber auch Jessicas Ideen über Kriegswaffen sind beachtenswert. „Bessere Waffen“ bedeutet für sie zunächst handwerklich hergestellte Waffen. Sie denkt nicht an Reichweite oder Wirkung. Insofern ist auch ihre Äußerung im Fragebogen verständlicher, dass Kolumbus seine Waffen selber hergestellt habe. Sie schreibt ihm offensichtlich diese Fähigkeit zu. Andererseits kann sie - Jessica ist eine gewissenhafte Schülerin - auch in ihrer Vorbereitung auf diese Unterrichtsstunde auf Informationen gestoßen sein, dass die Schiffsbesatzungen, als sie an Land gingen, Palisaden zur Befestigung ihres Lagers gebaut haben.

Die Qualität der Waffen misst Jessica an der verwendeten Handarbeit. „Man, weiß, was drin ist, damals wurde Eisen gegossen. Man hatte weniger Geld. Heute braucht man einen Waffenschein. Damals jagten sie und wussten

besser mit Waffen umzugehen. Heute geht man zum Metzger. Die Leute waren cleverer und praktischer.“ Hier zeigt sich, dass die Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart betrachtet wird. Nicht zu vergessen ist Jessicas Vorstellung von Bildung, die offenbar für sie ein wesentlicher Bestandteil des Geschichtslernens ist. Darüber hinaus ist sie sehr ausführlich und gründlich in ihren Äußerungen.

Angelique

a) Fragebogen

Angelique kennt Zeit, Ort und Ziele der Entdeckungen. Als sie die Texte und Bilder betrachtet, meint sie dazu: „Ich habe mir ungefähr ein Bild im Kopf gemacht, wie das alles so abgelaufen ist. Auch über die Gefahren, die ihnen in den Weg gekommen sind, habe ich nachgedacht.“

Sie will wissen, ob sich Kolumbus mit seiner „Crew“ verstanden hat und wie die Reisen organisiert waren. Dazu würde sie in Büchern und im Internet suchen.

Angelique rekonstruiert Geschichte „im Kopf“. Sie stellt sich vor, wie es gewesen ist. Dabei helfen ihr die Materialien.

b) Interview

Das Wichtigste war für Angelique, warum die Reisen gemacht wurden und wie sich die Menschen verhielten. Aber sie kann die Leute nicht wirklich verstehen. „Es bringt nichts, dass sie diese Reise gemacht haben. Es war vielleicht umsonst. Aus heutiger Sicht gesehen wurde daraus Weltgeschichte.“ Wenn sie könnte, würde Angelique Kolumbus über möglichen Streit fragen. Sie erhofft sich Informationen aus dem Internet und alten Büchern über Geschichte.

Angelique erkennt zwar die weltgeschichtliche Bedeutung der Entdeckungsreisen, meint aber trotzdem, dass diese Reisen keinen Erfolg hatten. Sie konnte diesen Widerspruch nicht auflösen. Außer, dass man im Nachhinein untersuchen müsste, ob Geschichte eine Rolle spielt. Es bleibt ein mögliches Merkmal für das Geschichtslernen, dass zwar vorgeblich über ein Geschichtsverständnis geredet wird, aber kein tatsächliches Interesse vorhanden ist.

Alexander

a) Fragebogen

Alexander hat gelernt, wie die Menschen damals gedacht haben. Jedoch konnte er aus den Unterrichtsmaterialien herauslesen, dass „die Technik noch nicht die beste war.“ Texte und Bilder geben ihm auch Anlass zu bemerken, „dass die Menschen nicht wussten, was sie denken sollen. Sie haben nämlich vieles noch nicht gewusst. Er will noch mehr Details über die Reisen wissen, über den Tod von Kolumbus, Kosten der Fahrten und Essen auf den Reisen. Für Alexander ist bei der Beschaffung von Informationen, um seine Fragen zu beantworten, das Internet „nicht so zuverlässig.“ Er würde auch in Geschichtsbüchern nachsehen.

Die Ergebnisse der Geschichtsbücher, also traditionelle Texte werden von Alexander nicht hinterfragt. Alexander hat eine kritische Vorstellung von dem „damaligen Denken der Menschen“. Er findet heraus, was sie gedacht haben. Dazu verhelfen ihm die Unterrichtsmaterialien. Aber gleichzeitig bemerkt er, dass die Handelnden damals „nicht wussten, was sie denken sollten“, da sie vieles noch nicht wussten, im Sinne von „kannten“. Er betrachtet die damalige Zeit aus der wissenschaftlich-technischen Perspektive seiner jetzigen Zeit. Das ist eine Perspektive, die der Vergangenheit nur bedingt Rechnung trägt.

b) Interview

„Kolumbus war eine wichtige Person. Wenn es Kolumbus nicht gegeben hätte, gebe es vielleicht Amerika nicht.“ Alexander relativiert die Entdeckung der neuen Welt von Kolumbus nicht, denn er sieht keine weiteren historischen Zusammenhänge zu anderen Entdeckungsfahrten, obwohl diese Informationen der videografierten Unterrichtsstunde vorausgegangen sind. Es gelingt ihm aber, sich Kolumbus in seiner Zeit vorzustellen. „Damals haben vielleicht die Leute gedacht, Kolumbus war ein Spinner, neues Land zu entdecken. Tatsächlich wollte er Geld schöpfen. Die spanischen Könige geben ihm Geld, damit er Schätze findet.“

Alexander wundert sich, dass die spanischen Könige so viel Vertrauen in Kolumbus hatten. Geld brauchten sie, denn die Könige haben viel Geld ausgegeben und können „den Staat in die Pleite bringen. Sie geben für sich Geld für Schlösser aus und müssen auch Geld geben für die Menschen, die in

dem neuen Land leben.“ Die Reisen unter den damaligen Bedingungen und „das Glück, das Kolumbus hatte“ findet er beeindruckend. Wenn er könnte, würde er Kolumbus aus einer Situation am Ende seiner Reisen herzoomen, „weil er dann mehr wusste.“ Er würde Spanisch mit ihm sprechen, da er diese Sprache können müsste, „denn er ist in spanischem Auftrag gereist, obwohl er in Italien geboren ist.“

Alexander sieht im Interview die Expeditionen von Kolumbus vor allem unter finanziellen Aspekten. Er nennt die Gefahr einer Staatspleite, wenn kein Geld im Staat vorhanden ist. Diese Ideen laden dazu ein, Parallelen zu modernen Zeiten zu ziehen, in denen von Staats wegen mehr ausgegeben als eingenommen wird. Der Schluss liegt nahe, dass Alexander Geschichte lernt, indem er moderne Kriterien an die Vergangenheit anlegt. Für Erkenntnisse der wirtschaftlichen Interessen ist das ein vernünftiges Interpretationsmuster.

Fidel

a) Fragebogen

Für Fidel war der Mut, „den die Entdecker aufbrachten“, neben deren Einstellungen und Erfindungen das Wichtigste. Er möchte wissen, „wie es alles zu dem geführt hat, dass Kolumbus auf Reisen geht“. Internet und Bücher würden ihm dabei helfen, Informationen zu erhalten. Erfahren hat er es das für ihn Wichtigste aus den Texten, welche meist „sehr informativ“ waren. „Aber da sie auf Englisch waren, hat man nicht alles auf Anhieb verstanden.“ Fidel gibt einen Hinweis auf den Umgang mit englischen Texten, demzufolge Texterschließungsstrategien notwendig werden.

b) Interview

Im Interview erwähnt Fidel wiederholt den Mut, den Kolumbus brauchte: „Er glaubte an seine Vermutungen und verfolgt seinen Traum. Er hätte bei den Schwierigkeiten aufgeben können, aber er hält an seinem Ziel fest. Die Fähigkeiten hätten auch andere haben können. Aber diese Personen werden nicht erwähnt.“ Man müsste seiner Meinung nach andere Seefahrer fragen können. „Auch heutige Nachforschungen sind Vermutungen.“

Auf die Texte angesprochen, welche er im Fragebogen erwähnt, meint Fidel: „Auf Englisch war das in Ordnung, weil ich Englisch lernen will. Für das

Geschichtslernen haben die englischen Texte geholfen wegen Fremdwörter und englischer Erfahrungen.“ Wenn er mit Kolumbus sprechen könnte, würde Fidel mit ihm Englisch sprechen, aber Kolumbus müsste auch Italienisch, Portugiesisch und Spanisch können.

Für Fidel ist Kolumbus fast ein Held, der seinen eigenen Traum verfolgt: „Obwohl es auch andere Seefahrer gibt, von denen wir nichts wissen.“ Er erkennt, dass Überlieferungen von der Kontinuität des Erzählten abhängen. Bei der Überprüfung der Aufnahmen dieser Experimentalstunde ist festzustellen, dass Kolumbus im Unterricht nicht als Held, der seinen Traum verfolgt, dargestellt wurde. Zwar stand Kolumbus im Zentrum des Geschichtslernens, war jedoch nur ein Fokus von mehreren, auf den sich die geschichtlichen Zusammenhänge konzentrierten. Daher kann man bei der Betrachtungsweise von Fidel auch an Einflüsse populärer Kultur denken.

Sabine

a) Fragebogen

Sabine teilt mit, dass sie ihre Fragen nach Schiffen, Weg und Finanzierung beantwortet bekam. Bei der Frage, was sie sich bei den Bildern und Texten gedacht hat, erhält der Leser eine offene Antwort: „Eigentlich interessiert mich dieses Thema nicht so sehr und deshalb habe ich mir nicht soviel dabei gedacht. Ich frage mich nur, woher man alle diese genauen Fakten hat.“ Ihre Fragen würde sie von Lehrkraft, Büchern und Internet beantwortet bekommen. Dafür, dass sich Sabine nicht für dieses Thema interessiert, hat sie im Unterricht gut mitgearbeitet. Sie stellt auch noch eine für das Geschichtslernen wertvolle Frage nach der Herkunft der Fakten. Ihre Skepsis beinhaltet auch, dass sie den Eindruck hat, es könnte auch ganz anders gewesen sein. Für den Geschichtsunterricht hat Sabines Äußerung zur Folge, dass Quellen für die Narrationen genannt werden müssten. Geschichte darf dann nicht als Geschehen dargestellt werden, welches nicht hinterfragt werden darf.

b) Interview

Sabine ist mit den Ergebnissen der Unterrichtsstunde zufrieden. Wiederholt jedoch: „Woher weiß man das?“ Eine andere Geschichtsschreibung wäre für sie möglich, „wenn man, wenn man mehr herausfindet, Genaueres weiß.“ Im

Interview ist sie mehr bereit, ihre Vorstellungen preiszugeben. Wenn sie Kolumbus herzoomen könnte, sollte das aus einer Situation auf See geschehen, denn „auf See ist es viel interessanter. Man kann mehr erzählen über Wetter, Weg, Essen und Angst, das Ziel nicht zu finden.“ Bei der Navigation wundert sie sich, dass sie mit den damals bescheidenen Mitteln den Weg finden konnten.

Sabine will nichts Neues mehr wissen. Sie ist zufrieden. Die Bilder waren für sie interessant. Auch hier fragt sie sich: „Woher weiß man das?“ Bei der Analyse von Sabines Beiträgen fragt man sich, wie Sabine zu ihrer Einschätzung kommt, das Thema würde sie nicht interessieren. Möglicherweise braucht sie erst ein Forum, um sich zu äußern, denn sie ist eine sehr kooperative Schülerin. Ihr Hauptinteresse liegt auf einer Metaebene des Geschichtslernens, nämlich, wie man zu Wissen über geschichtliche Vorgänge kommt.

Verena

a) Fragebogen

Verena hat über die Entdeckungen gelernt, „dass Kolumbus bis zu seinem Tod dachte, den Weg nach Indien gefunden zu haben.“ Als besonders bemerkenswert sieht sie die Gefahren, die Kolumbus einging. Er hat „das Ganze aber freiwillig getan.“

Sie will mehr über das Leben der Schiffsbesatzung und das Privatleben von Kolumbus wissen. „Ob Kolumbus eine Familie hatte, was aus ihnen geworden ist.“ Informationen darüber erhofft sie sich aus Sachbüchern, Internet oder von Fachleuten.

b) Interview

Sie findet „dass es in Geschichte interessant ist. Auf Englisch ist ein bisschen anstrengend, aber es ging. Englisch stört nur zum Teil. Die meisten Wörter wurden übersetzt.“ Sie kann die Wörter auch ohne Übersetzung verstehen. Gibt es Nachteile, wenn man Englisch spricht? „Auf Englisch liest man genauer durch; muss sich erst mit Text beschäftigen. Das hilft für Geschichtslernen, weil man sich intensiver beschäftigen muss.“

Verena ist nicht damit zufrieden, dass sie nur Texte und Bilder für Kolumbus und seine Zeit bekommen hat. Sie möchte die Texte genauer interpretieren, dafür möchte sie mehr Informationen. Am meisten interessiert sie die Situation auf dem Schiff: „War das Essen knapp? Wer bekommt was zu essen? Gab es eine Meuterei?“

Wenn Verena mit Kolumbus sprechen könnte, würde sie mit ihm Italienisch sprechen: „Weil er aus Genua kommt, das liegt, glaube ich, in Italien.“ Damals möchte sie nicht leben, „weil es zu unhygienisch ist.“

Auch hier bestätigt sich, dass Schüler mehr Detailwissen möchten. Verena hat klare Vorstellungen darüber, wie sie Geschichte durch die Unterrichtssprache Englisch lernt: sie muss sich mit dem Text und seiner Aussage genauer beschäftigen. Das hilft beim Geschichtslernen.

Monolinguale Experimentalstunde „Entdeckungen“ in der achten Klasse, zweite Untersuchung, 2013

Die Unterrichtsschritte sind in der gleichen Weise eingeteilt wie in der bilingualen Kohorte.

1)

Begrüßung

L: Wer sagt mir das heutige Thema?

Schüler: Entdeckungen

L: Warum behandeln wir es?

Dominik K.: Weil die etwas Neues entdeckt haben.

Celine: Vielleicht, weil wir viele Fragen dazu haben.

Dennis: Weil wir mehr über Kolumbus herausfinden wollen.

Pascal: Weil Kolumbus ausgelacht wurde.

Vanessa: Wir wollen die Erfahrungen, die die gemacht haben, erforschen.

Frank: Wir wollen natürlich auch etwas über die Navigation erfahren.

L: Satellit-Navigation?

Dominik K.: Nein, wie sie es früher gemacht haben.

L: Und dazu habe ich Euch einen Text gegeben und gebeten, ihn zu lesen. Könnt Ihr bitte den ersten Teil nehmen und ihn nochmals durchlesen. Was war für Euch der wichtigste Satz?

Dennis: „So war das Unternehmen von Kolumbus eines der größten Missverständnisse in der Erforschung der Erde.“

Marvin: „Er wusste, dass die Erde eine Kugel ist und war überzeugt davon.“

L: Hat jemand diese zwei Sätze auch als wichtig empfunden?

Mehrere Schüler melden sich

L: Warum hast du die herausgesucht?

Dominik K.: Er sollte eigentlich einer der besten sein und es sollte kein Missverständnis sein, dass er Amerika entdeckte.

L: Kann jemand dazu etwas ergänzen? Zu dem Missverständnis?
 Frank: Er dachte, er wäre in Indien. Weil Amerika noch nicht entdeckt war.
 L: Jetzt höre ich, er dachte, er wäre in Indien. Müsst ihr da nicht etwas überlegen?
 Ramona: Wieso dachte er, er wäre in Indien?
 Marvin: Weil Amerika noch nicht entdeckt war. Deshalb kam er dort hin.
 L: Ich störe mich an dem Begriff „Amerika“.
 Dominik F: Amerika war schon entdeckt. Es wurde nicht bekannt gegeben. Die Wikinger wussten schon davon, es war aber geheim.
 L: Kannst du das genauer sagen?
 Dominik F: Ja, die Wikinger gab es schon früher. Sie haben Amerika entdeckt. Sie haben aber nichts aufgeschrieben. Es wurde nicht freigegeben. Es wusste nie jemand, dass es das gibt.
 L: Also, wir könnten sagen, dass Kolumbus nicht der Entdecker von Amerika war.
 Erstens: Er wusste nicht, dass es ein neuer Kontinent war, zweitens: Andere haben es auch schon entdeckt.
 Dominik K: Die Wikinger wussten davon.

Teilergebnis 1, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Zu Unterrichtsbeginn nennen die Schüler das Thema und begründen, warum es ausgewählt wurde. In der folgenden Textarbeit sollen die Schüler feststellen, welche Information für sie am wichtigsten ist. Als Begründung zur Themenauswahl geben die Schüler an, sie haben viele Fragen und wollen mehr über Kolumbus herausfinden. Neben dem Interesse an der Person des Entdeckers wird auch ein technisches Problem der Seefahrt aufgeführt, nämlich die Navigation, wie sie damals war. Die Schüler sollten den Gedankengang möglichst selbst bestimmen, da zu erwarten war, dass sie damit deutlicher zeigen, wie Geschichte gelernt wird.

Bei der Aufgabe, den für sie wichtigsten Satz auszuwählen, entschied sich Dennis für den Satz über die Expedition als größtes Missverständnis; für Marvin ist der Satz über die geografischen Kenntnisse von Kolumbus am wichtigsten. Beide Sätze führen zum Kern der Diskussion um die Entdeckung Amerikas. Dominik begründet seine Auswahl damit, dass Kolumbus einer der Besten wäre und es daher kein Missverständnis geben dürfe. Offensichtlich sieht er eine Diskrepanz zwischen seiner erwarteten Bedeutung von Kolumbus und der Beschreibung, die im Text von dessen Expedition gegeben wird. Die Schüler kennen Absicht dieser Expedition. Auch die Wikinger als vorherige Entdecker wurden schon besprochen. Dominik F. meint dazu: „Sie haben aber nichts aufgeschrieben. Es wurde nicht freigegeben. Es wusste nie jemand, dass es das gibt.“ Dominik kennt die Bedeutung schriftlicher Berichte für die Geschichte, nimmt es jedoch mit den Menschen, welche davon wussten, nicht

sehr genau. Sein Geschichtsbild für diese Zeit scheint geprägt zu sein von der Vorstellung geheimer Seefahrten, die außer den Beteiligten niemand kannte oder nachvollziehen konnte. Man kann annehmen, dass er sich folgendermaßen ausdrücken wollte: „nie jemand außer den Beteiligten“.

2)

Frank: Als die Spanier nach Amerika segelten, da wussten sie schon von Kolumbus, dass es das gibt?

L: Das müssen wir aber jetzt klar kriegen. Die Spanier erfahren von Kolumbus, dass es Amerika gibt?

Nachdenken in der Klasse.

Celine: Der spanische König hat ihm Boote zur Verfügung gestellt.

L: In wessen Auftrag ist Kolumbus gesegelt?

Frank: Er wollte es selber machen. (Frank liest im Text): „Spanischer König.“

L: Ja, das müsst ihr genauer sagen.

Sinan: Weil der spanische König die Fahrt bezahlt hat.

Dominik K.: Kolumbus wusste noch nicht, dass es Amerika gibt. Wie sollten dann die Spanier es von ihm wissen?

Ramona: Vielleicht gab es damals schon Gerüchte, dass da noch Land ist. Die Spanier wollten es nachforschen.

Tobias: Der Kolumbus hatte den Auftrag, nach Indien zu segeln, nicht nach Amerika

L: Ich frage mit, wieso will der nach Indien? Jetzt wollen wir mal eine Rednerliste machen:

Ramona: Die guten Waren handeln.

Celine: Sachen verkaufen oder neue entdecken

Marvin: Er wollte Gewürze, Pfeffer, Curry. Er will über das Meer, weil über Land da verlangten sie Steuern.

L: Mit Gewürzen bin ich einverstanden, mit Curry nicht ganz. Curry ist eine Gewürzmischung.

Dominik K: Wegen dem Handel.

L: Deshalb segelt er nach Westen?

Celine: Er wusste, dass die Erde rund ist und wenn er dann nach Westen segelt, kommt er dann wieder in Indien raus.

Vanessa: Er musste ja auch dem spanischen König zeigen, dass es sich lohnt, was er mitbringt, die Waren und so ...

Teilergebnis 2, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Diskussion beschäftigt sich damit, wer die Expedition finanziert, welches Ziel sie hatte und ob die spanischen Könige von der Existenz dieses Kontinents wussten. Die Textarbeit zeigt, dass die Schüler Auftraggeber, Ziel und wirtschaftliche Absicht der Expedition herausfinden. Erklärungsbedarf gibt es darüber, ob es schon Kenntnisse über diesen neuen Kontinent gab. Ramona nennt Gerüchte, welche die Spanier klären wollten. Vanessa denkt voraus, was Kolumbus wohl an Warenproben mit nach Spanien bringen würde. Für Celine ist der Gedanke, nach Westen zu segeln, um in den Osten

zu kommen, nicht sehr abwegig: „Er wusste, dass die Erde rund ist und wenn er dann nach Westen segelt, kommt er dann wieder in Indien raus.“
Offensichtlich fügt sich diese Idee in ihr Geschichtsbild.

3)

L: Ich höre spanischer König. Es waren ja zwei ...

Vanessa: Ja, der portugiesische und der spanische.

L: Von den Spaniern spricht man als von zwei Königen, die Königin und der König, deshalb spricht man von den spanischen Königen, Plural. Jetzt hat Vanessa portugiesisch gesagt. Wie hängt denn das zusammen?

Ramona: Kolumbus ist erst zum portugiesischen König gegangen. Er konnte ihn aber nicht davon überzeugen. Der wollte das auch nicht bezahlen. Deshalb ist er zum spanischen gegangen.

Frank: Der wollte dann auch zu den spanischen Königen. Erstens, weil die Länder, also die zwei Könige neben einander lagen und vielleicht wollte der Kolumbus den Portugiesen eins auswischen.

L: Interessant. Wir reden jetzt über die Motive, warum die spanischen Könige Geld gegeben haben.

Madeleine: Vielleicht wusste der portugiesische König schon, dass da Amerika ist und der spanische nicht.

L: Das ist eine interessante Überlegung.

Marvin: Vielleicht wollte der portugiesische König einfach kein Risiko eingehen. Er war sich nicht sicher, dass der Kolumbus wirklich ankommt. Der hätte dann alles umsonst gezahlt: Fahrt, Verpflegung, die Leute und alles.

Celine: Falls die Portugiesen das schon wussten, konnten die in dem Land handeln und mehr Geld verdienen.

Lilli: Die haben doch gar nicht gehandelt, die hatten doch keine Ware aus dem Land. Warum haben sie dann das gemacht?

L: Sollten wir jetzt der Frage nachgehen, womit gehandelt wurde? Oder wollt ihr der Idee nachgehen, warum die Portugiesen, wenn sie von dem Land wussten, nichts gesagt haben?

Celine: Warum die Portugiesen nichts gesagt haben: Wenn die Portugiesen das Land gekannt haben, dann müssten sie auch gewusst haben, dass da noch andere Länder sind.

L: Jetzt haben wir aber wirklich Schwierigkeiten, woher wir wissen, dass die Portugiesen es gewusst haben?

Schweigen

Frank: Vielleicht wollte der portugiesische König nicht, weil Kolumbus schon mehrere Male angefragt hat.

L: Jetzt muss ich aber nochmal nachfragen, wenn der Kolumbus das will, er will ja nach Westen fahren?

Mehrere Schüler: Ja

L: Warum macht er es dann nicht selber?

Frank: Weil das Schiff und die Passagiere Geld gekostet haben.

L: Was ist mit den Passagieren?

Dominik K.: Das waren keine Passagiere.

Teilergebnis 3, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Schüler unterhalten sich über mögliche Begründungen für die Finanzierung aus portugiesischer und spanischer Sicht. Ebenfalls von Interesse ist die Art der Waren, welche die spanische Expedition mitführte. Sie können sich in die Rivalitäten unter den Königshäusern hineinversetzen, ebenso die finanziellen Risiken benennen. Madeleine hat die Idee, ob nicht der portugiesische König schon wusste, dass es Amerika gab.

Es gibt im Unterricht Schnittstellen, an denen Schüler entscheiden sollen, in welche Richtung die Diskussion weitergeführt werden soll. An dieser Stelle stand die Entscheidung an, ob Handelswaren oder die mögliche Geheimhaltung des portugiesischen Königshofes besprochen werden soll. Beides sind für diese Situation historisch wertvolle Teilgebiete. Offensichtlich war den Schülern die Frage des möglichen Geheimwissens wichtiger als Handelsbeziehungen. Infolgedessen musste darüber diskutiert werden, woher die Nachwelt von einer möglichen Entdeckung Kunde hat. Darauf gehen die Schüler nicht weiter ein. Stattdessen wird wieder direkt über Absicht oder Motivation der Expedition von Kolumbus geredet. Frank macht einen historischen Fehler, indem er von Passagieren spricht. Er wird jedoch von Dominik korrigiert: „Das waren keine Passagiere.“ Er hätte von „Mannschaft“ sprechen müssen. Er hat die Unterrichtssituation und das dafür benötigte Wort nicht überlegt.

4)

L: Jetzt wollen wir uns aber doch anschauen, wie er gesegelt ist. (Text und Karte)

Antonia liest den Text.

L: War er auf dem Festland?

Dominik F.: Nein, er war immer auf den Inseln und Mittelamerika.

L: Zeigt euch die Karte, dass er in Mittelamerika war

Kartenarbeit und vergleich mit dem Text.

L: Wie erscheint euch diese Karte?

Frank: Verwirrend.

L: Was machen wir jetzt, wenn wir wissen wollen, „War er auf dem Festland oder nicht?“

L: Fragen können wir ihn nicht.

Marvin: Googeln, aber das ist auch nicht so genau.

L: Jetzt wollen wir uns mal ideale Bedingungen vorstellen. Wo kriegen wir die Information her?

Dominik K.: Vielleicht aus dem Text irgendwo.

Christos: Aus alten Büchern.

L: Vielleicht, dass die genauer wären?

Ramona: Man hat bestimmt seine Logbücher gefunden. Da könnte man nachschauen.

L: Ja, die Logbücher.

Marvin: Alte Sagen, die wurden zwar immer wieder leicht verändert. Da stimmt immer wieder ein Teil, meistens.

L: Mit Sagen, meinst Du die alten Geschichten, z. B. von den Wikingern?

Marvin: Ja, genau.

L: Ich muss sagen, mir sind keine Sagen über Kolumbus bekannt. Aber vielleicht gibt es welche.

Pascal: Aber, der Kolumbus hat seine Logbücher gefälscht. Der ist doch ganz woanders hingesegelt. Die Zeit hat er irgendwie anders gemacht.

Celine: Er hat den Weg gekürzt.

L: Weil?

Celine: Damit andere Leute nicht den Weg wissen.

L: Wer wären diese andern Leute, die daran interessiert waren?

Ramona: Andere Länder.

Dominik: Die, wo Handel treiben wollen.

L: Wisst ihr, wann ein Logbuch geschrieben wird?

Frank: auf den Fahrten.

L: Wenn das den Weg anscheinend kürzer macht, aus welchem Grund?

Dominik K: Er will zeigen, dass er das entdeckt hat.

Dominik F: Wenn das jetzt andere nachmachen wollen, später, dass er die dann in die Irre führt.

Teilergebnis 4, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Aufgabe, Informationen aus Text und Karte über die Reisen zu erhalten, führt zur Diskussion über mögliche Quellen und deren Zuverlässigkeit. Die Fragestellung ist: „War Kolumbus in Mittelamerika auf dem Festland?“ Frank findet die Karten „verwirrend“. Jedoch finden sich die Schüler unter der Fragestellung: „War Kolumbus in Mittelamerika auf dem Festland?“ auf der Karte zurecht. Sie sehen mehrere mehr oder weniger zuverlässige Methoden, Informationen über die historische Situation zu erhalten: andere Texte oder Bücher.

Marvin steht dem Internet skeptisch gegenüber. Er nennt jedoch eine interessante Möglichkeit: Er möchte Sagen zu Hilfe nehmen: „Da stimmt immer wieder ein Teil, meistens.“ Damit zieht er Parallelen zu nordischen Sagen der Wikinger. Das scheint für ihn eine Arbeitshypothese zu sein. Die Lehrkraft muss feststellen, dass ihr keine Sagen aus dem 15. Jh. über die Entdeckungen von Kolumbus bekannt sind. Im Nachhinein lässt sich jedoch eine mögliche Verbindung zu den mittelamerikanischen Sagen der Götter herstellen. Denn die Götter seien laut Sage nach Osten gesegelt und sollten zu der Zeit wiederkommen, als tatsächlich Cortez anlandete. In den Sekunden

der Entscheidung im Unterrichtsgeschehen fand diese Überlegung keinen Platz. Auf etwas sicherem Boden befindet sich die Diskussion, als sich die Schüler dem Wahrheitsgehalt von den Logbüchern, welche Kolumbus führte, zuwendet. Die Schüler zeigen bei der Skepsis gegenüber den Quellen, dass sie Kenntnis von historischen Arbeitsmethoden haben und diese anwenden. Auch sehen sie die wirtschaftliche Bedeutung und damit eine notwendige Geheimhaltung der Handelswege.

5)

Marvin: Ich habe da eine Frage. Wie weiß man überhaupt, dass er nach Amerika gekommen ist?

L: Meinst du, wir könnten einem riesengroßen Irrtum aufgesessen sein?
Zeit zum Nachdenken.

Schüler: Bücher

L: Vielleicht schreiben die Bücher voneinander ab?

Celine: Ich habe auch noch eine Frage: Wer hat denn Amerika den Namen gegeben? Auch Kolumbus? Oder wer war das. Weil, er hat es ja entdeckt.

L: Steht in unserem Text etwas drüber?

Schüler: Nein.

Ramona: Ich hab auch noch eine Frage.

L: Warte bitte, merk dir deine Frage, sonst geht es durcheinander. Zuerst der Name. Kann es sein, dass schon jemand etwas darüber weiß?

Pascal: Am Anfang wurde es nicht Amerika genannt, sondern Indien oder irgend so etwas.

L: Wenn wir jetzt zurzeit von Kolumbus über Amerika sprechen, könnten wir ernsthaft nicht Amerika sagen.

Frank: Kolumbus hat die Leute in Amerika gesehen, da hat er gedacht, er wäre in Indien, deshalb hat er sie Indianer genannt.

L: Nicht allein wegen den Leuten, sondern wegen seiner Fahrtstrecke. Er hat gedacht, er kommt nach Indien. Da gibt es ein kleines Gedicht von Erich Kästner:

„Irrtümer haben ihren Wert,
jedoch nur hie und da.
Nicht jeder, der nach Indien fährt,
entdeckt Amerika.“

Das war ja sein Missverständnis. Jetzt ganz schnell zu dem Namen. Der Name Amerika kommt von einem, der Karten gemacht hat und beschrieben hat, der mit einem Schiff an der Küste entlang gesegelt ist und beschrieben hat, dass das ein eigener Kontinent ist: Amerigo Vespucci. Daher der Name. Jetzt gehen wir zu dem, was der Marvin gesagt hat. Was war sein Problem?

Ramona: Ob der wirklich in Amerika war.

L: Was wolltest du jetzt sagen?

Ramona: Man sieht auf der Karte, dass er Fahrten gemacht hat. Dann ist er zurück und hat vielleicht ein paar Waren zurückgebracht. Er hat vielleicht Waren von Spanien mitgenommen und sie dort eingetauscht. Dann sieht man, dass er dort war.

Teilergebnis 5, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Verschiedene Gedankenstränge beschäftigen die Schüler an dieser Stelle des Unterrichts, denen sie ungeordnet nachgehen. Die Aufgabe der Lehrkraft

besteht darin, diese zu sammeln, zu sortieren und zu einem Ergebnis zu bringen.

Marvin bringt die Idee in die Diskussion, ob Kolumbus wirklich in Amerika war. Das verblüfft zunächst, denn aus Text und Karte ist ersichtlich, dass er nicht das Festland betreten hatte. Vor Ort im Unterrichtsgeschehen ist daher diese Frage in dem Sinn zu interpretieren, ob Kolumbus wirklich auf seiner Expedition und auf Inseln war, die Amerika vorgelagert sind. Sein Einwurf wird verständlich und legitimiert auch die eben genannte Interpretation, wenn man die Sätze betrachtet, welche Schüler am Anfang der Unterrichtsstunde wichtig fanden: „So war das Unternehmen von Kolumbus eins der größten Missverständnisse in der Geschichte der Erforschung der Erde ...“. Bei der Analyse von Marvins Beitrag fällt eine Verbindung zu seinem in anderem Zusammenhang geäußerten Zweifel an der Echtheit der amerikanischen Mondlandung auf. Dieser Zusammenhang kann ihn durchaus beschäftigen und er würde seine Weltklugheit in das Geschichtslernen einbringen. Marvins Gedankenarbeit wäre demnach folgende: Die Entdeckung Amerikas war ein Missverständnis, der Weg nach Indien war falsch, also kann es sein, dass die Information insgesamt falsch ist. Er greift damit eine Möglichkeit auf, sich durch sprachliche Beispiele auffordern zu lassen, Geschichte zu lernen. Seine Vorstellung von Geschichte ist dann als mehr oder minder belegte Erzählung von Vorkommnissen zu verstehen.

Die Lehrkraft fügt als Bonmot das Gedicht von Erich Kästner bei. Jedoch ignorieren die Schüler die Ironie des Gedichts. Da das Unterrichtsgeschehen weitgehend von den Schülern bestimmt wurde, ging auch die Lehrkraft darauf nicht weiter ein. Für die Schüler war es lediglich ein Impuls, die Diskussion wieder zu dem Namen Amerika und Amerigo Vespucci zurückzuführen. Die Information kommt jetzt von der Lehrkraft. Ramona findet eine für diese Stelle des Gedankenganges mögliche Lösung, indem sie auf die Waren eingeht, welche Kolumbus von dem neuen Kontinent mitgebracht haben könnte. In manchen Fällen sind die Ideen der Schüler spekulativ, sie bilden jedoch Grundlagen für Hypothesen, welche das Geschichtslernen weiterführen kann.

6)

L: Was hättest du erwartet, das er zurückbringt für den spanischen Königshof?

Ramona: Nicht so wertvolle Gegenstände.

L: Was wäre denn etwas Wertvolles gewesen?

Dominik K.: Gold

L: Das hat er nicht gefunden. Was hätte er mitbringen können, um zu zeigen, dass er dort war.

Schüler: Gewürze, neue Sachen, Sklaven.

L: Aus Indien. Das hätte er mitbringen sollen. Aber ...?

Frank: Waren allgemein.

L: Hätte er können. Neue Sachen, neue Gewächse.

Marvin: Sklaven.

L: Was müssen wir jetzt herausfinden?

Dominik K: Was hat er mitgebracht?

L: Ich glaube nicht, dass wir in unserem Text etwas finden, was er mitgebracht hat.

Steht da irgendwas darüber drin?

Frank: War der Name „Amerika“ bevor oder nachdem Kolumbus Amerika entdeckt hat.

L: Danach. Jetzt würde ich mir wünschen, die Daten von Amerigo Vespucci herauszufinden. Sucht doch jetzt danach.

Schüler: Steht nicht drin.

Textarbeit, Text vorlesen.

Dominik: Er findet jetzt Früchte, Pflanzen, die es in Europa nicht gab.

L: Kann er Ananas mitbringen? Denk mal daran, wie lange die unterwegs waren.

Marvin: Ananas wird er nicht mitbringen können, aber den Tabak kann man haltbar machen.

Den Tabak kann er dann verkaufen.

L: Wenn den keiner will, weil er ihn nicht kennt?

Lili: Aber Indien war ja bekannt, man wusste, was es da gab, also konnte er damit rechnen, dass er nicht in Indien ist.

L: Das ist eine gute Überlegung.

Celine: Der kann ja wahrscheinlich die amerikanische Sprache nicht, er kann die amerikanische und indische Sprache nicht auseinanderhalten.

Frank: Wenn die spanischen Könige ihm nicht geglaubt hätten, hätten sie keine Expeditionen gemacht.

L: Hätten die spanischen Könige selber Expeditionen gemacht?

Schüler: Nein

L: Warum sagt ihr einfach nein?

Frank: Vielleicht werden sie überfallen?

Dominik F.: Selber nicht, aber sie hätten andere losgeschickt.

L: Andere als Kolumbus?

Pascal: Botschafter.

L: Wenn ich Botschafter ausschicke, dann muss ich doch schon wissen, was es dort gibt, oder?

Teilergebnis 6, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Schüler suchen nach Handelswaren, die Kolumbus aus der neuen Welt oder Indien hätte mitbringen müssen. Lili nimmt Kolumbus ins Gericht: Er hätte wissen müssen, dass er nicht in Indien war, denn Indien war bekannt und er wusste, was es auf diesem Kontinent gab. Folglich müsste er an den anderen Gütern oder Pflanzen feststellen können, dass er nicht in Indien ist. Celine führt auch die Sprache an, die anders sei. Jedoch ist sie sich in der Sache unsicher, da sie den Begriff „amerikanische Sprache“ verwendet. Die

Unterrichtssituation oder ihre mangelnde Ausdrucksfähigkeit verhindern, dass sie das angemessene Wort „Eingeborenensprache“ benützt. Auch Celine erwartet von Kolumbus mehr Wissen. Frank führt die Glaubwürdigkeit von Kolumbus an, welche seiner Meinung nach eine Rolle bei der Auftragsvergabe oder Finanzierung seiner Reise spielte, denn - da sind sich die Schüler einig - selber wären die spanischen Könige nicht auf diese Reisen gegangen.

7)

Dominik F.: Oder andere Entdecker.

L: Wir wissen von einem Mann, Heinrich der Seefahrer, ein Portugiese. Der kam aus der königlichen Familie, war aber ein nachgeborener Sohn. Man nennt ihn Heinrich den Seefahrer, der ist aber nie selber zur See gefahren, hat aber im Süden von Portugal eine Akademie für Schifffahrt eingerichtet. Und nun ratet mal, warum das? Ein Portugiese.

Dominik F.: Weil es vielleicht in Portugal die besten Schiffe gibt.

Dominik K.: Da steht im Text, das war in Italien, Genua.

Ruhe in der Klasse.

L: Wer kommt aus Italien, Genua?

Dominik K.: Kolumbus, aber hier steht noch, dass die für ihre geschickten Seefahrer berühmt waren.

L: Also, waren nicht nur die Portugiesen gute Seefahrer, wir haben auch noch die Genuesen. Und der Kolumbus war aus Genua. Welche Sprache hat er denn gesprochen?

Frank: Italienisch.

Vanessa: Wahrscheinlich Spanisch, weil er ja für die Spanier segelt.

L: Und seine Muttersprache?

Vanessa: Portugiesisch.

L: Tatsächlich, er kommt doch aus Genua?

Dominik K.: Im Text steht, eine norditalienische Stadt Genua, deshalb italienisch.

L: Deshalb meinst du, er muss Italienisch sprechen?

Dominik F.: Ja, aber was ist, wenn sie in dem bestimmten Teil eine andere Sprache sprechen?

L: Es könnte auch eine eigene Sprache sein, in Genua. Das müssen wir nachforschen. Es könnte sein. Wir könnten sagen, Kolumbus hat als seine Muttersprache die Sprache gesprochen, die in Genua gesprochen wurde. Und am spanischen Königshof? Und in Portugal?

Schüler: Spanisch. Portugiesisch.

Tobias: Lateinisch.

L: Wie kommst du da drauf?

Tobias: Das haben früher so fast die ganzen adligen Leute gesprochen, also die Klugen halt.

Celine: Lateinisch war ja früher so wie jetzt Englisch, also konnte das jeder.

L: Mit dem Wort „jeder“ habe ich da meine Schwierigkeiten.

Dominik K.: Der Martin Luther hat ja die Tafel [gemeint sind die Thesen] auch auf Lateinisch geschrieben. Das konnten ja auch nur die wenigsten lesen.

L: Also, du möchtest sagen, dass nicht alle Lateinisch könnten?

Pascal: Die Adligen.

L: Die Adligen?

Tobias: Die Gelehrten.

L: Jetzt sind wir an einem Punkt angelangt, wo wir uns über die Seefahrt unterhalten müssen. Über die Schiffe. Kann jemand den Text lesen? (Teil G, die Schiffe von Kolumbus)

Teilergebnis 7, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Diese Stelle des Unterrichts ist ein Versuch der Lehrkraft, grundlegende Errungenschaften dieser Zeit, die für die Seefahrt wichtig waren, zu diskutieren. Sie führt dazu Heinrich den Seefahrer ein. Die Absicht der Schüler ist nach wie vor, sich über Kolumbus zu unterhalten. Heinrich der Seefahrer ist nur im Zusammenhang mit portugiesischen Schiffen wichtig, wobei Dominik F. feststellt: „Weil es vielleicht in Portugal die besten Schiffe gibt.“ Aber Dominik K. widerspricht ihm und führt Belege an: „Da steht im Text, das war in Italien, Genua.“ Um das Schülerinteresse an der Person von Kolumbus wieder aufzugreifen, führt die Lehrkraft das Thema ein: „Welche Sprache hat Kolumbus gesprochen?“ Dominik F. macht eine genaue Unterscheidung, was dessen Muttersprache gewesen sein könnte: Dominik F.: „Ja, aber was ist, wenn sie in dem bestimmten Teil eine andere Sprache sprechen?“ Er kann sich durchaus vorstellen, dass in einem Teil, der heute zu Italien gehört, damals eine andere Sprache gesprochen wurde. Damit zeigt er ein Verständnis für Alterität in der Geschichte. Schüler erwähnen auch die Gelehrtensprache Latein, welche sie in ihrer Funktion mit dem heutigen Englisch gleichsetzen. Dominik K. zeigt in seinem Hinweis auf die Thesen Luthers in lateinischer Sprache, dass auch durch Vergleiche historisches Lernen sichtbar werden kann. Dominik K.: „Der Martin Luther hat ja die Tafel [gemeint sind die Thesen] auch auf Lateinisch geschrieben. Das konnten ja auch nur die wenigsten lesen.“

8)

Text vorlesen.

L: Würdet ihr mit Kolumbus mitgehen?

Schüler: Ja, klar

L: Und warum?

Marvin: Weil man halt mehr Geld kriegt. Mehr Gold, mehr Essen.

L: Das wundert mich aber, wenn ich das höre: mehr Essen auf dem Schiff?

Marvin: Dass er mich einfach verpflegen sollte. Wenn ich auf dem Land lebe, muss ich zahlen.

L: Ach so, sehr optimistisch, oder?

Schüler lachen.

L: Ja, nee, ne eine Luxusreise war das nicht.

Dominik K.: Dass der berühmt wird, der mitgeht.

L: Könnt ihr euch vorstellen, dass jemand mitgeht, wenn er berühmt werden will?

Frank: Man kann ja auch neue Sachen probieren.

Ramona: Wenn man von der Berühmtheit ausgeht, dann war Kolumbus mehr im Mittelpunkt, weil sonst würden wir die anderen jetzt auch kennen.

Dominik K.: Marvin hat vorhin was gesagt, ob es stimmt, dass er nach Amerika gegangen ist. Wenn Kolumbus es nicht weiß, dann muss es die Besatzung wissen, die mitgesegelt ist.

Marvin: Die weiß es doch dann erst recht nicht, weil der Kolumbus war ein so guter Seefahrer.

L: Ja, also jetzt müsst ihr mir mal weiterhelfen.

Marvin: Wo hakt's?

L: Du sagst, der Kolumbus müsste das wissen. Und Du sagst, die Besatzung müsste das wissen. Und du sagst, der Kolumbus war so ein guter Seemann. Die Besatzung weiß gar nichts.

Dominik F.: Der Kolumbus weiß das, er hat ja die Karten gemacht für die anderen Seefahrer.

L: Aber wisst ihr, diese ganzen Sachen haben die nicht weiter erzählt.

Dominik F.: Die Besatzung war dumm wie ein Strohsack.

L: Was ist jetzt für dich dumm in dieser Zeit? ... Das kann man sagen, aber dann muss man sagen, was ist für dich dumm in dieser Zeit?

Dominik F.: Die wussten doch gar nicht, wo die hinfahren wollten.

L: Aber das weiß doch der Kolumbus auch nicht.

Celine: Aber so dumm konnten die doch nicht gewesen sein, wenn die Navigationsgeräte hatten und die Wellen lesen konnten.

L: Du machst jetzt eine Voraussetzung, dass das alle von der Besatzung konnten.

Celine: Aber es mussten welche dabei gewesen sein, die das konnten. Es kann doch nicht sein, dass der Kolumbus alles machen musste. Dafür hat er doch auch seine - wie heißt man das -

L: Mannschaft. Was denkst du, hat seine Mannschaft gemacht?

Ruhe

Teilergebnis 8, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung

2013

Dieser Unterrichtsteil wirft einen Blick auf die Situation der Mannschaft. Die Schüler überlegen sich, wie es der Mannschaft erging und ob sie klug genug für eine solche Reise waren. Da die Schüler ein großes Interesse an handelnden Menschen in der historischen Zeit zeigen, sollte neben der Beschreibung der Mannschaft auch das persönliche Engagement der Schüler Erkenntnis leitend für die Analyse sein. „Würdet ihr mitgehen?“ Marvin fühlt sich direkt angesprochen und bestätigt, er würde mitgehen, weil ihn dann Kolumbus verpflegen müsste; er würde Essen bekommen, an Land müsste er für sich selber sorgen. Das ist eine Einschätzung der Situation auf den Schiffen, welche von den anderen Schülern als nicht sehr wahrscheinlich angesehen wird. Sie schmunzeln über Marvins optimistische Vorstellung einer Luxusreise.

Marvins Beitrag ein Hinweis darauf, dass sich die Lerngruppe jetzt mit dem Thema und seiner Bearbeitung vertraut gemacht hat. Auch die Lehrkraft wird in dieses gemeinsame Lernen in der Klasse miteinbezogen. Als viele unterschiedliche diskussionswürdige Gedankenstränge genannt werden,

fordert die Lehrkraft die Schüler zur Hilfe beim Sortieren der Gedanken auf. Marvin fragt jetzt: „Wo hakt’s?“, womit er ein kollegiales Verständnis für die Diskussionsleitung zeigt. Die Zusammenfassung der unterschiedlichen Gedanken gelingt, nicht zuletzt durch die Bereitschaft der Schüler, sich auf den Unterricht und die damalige Situation einzustellen.

Domikik F. hält die Mannschaft für dumm: „Die Besatzung war dumm wie ein Strohsack.“ Diese Bewertung, die durchaus ihre Begründung hat, muss in der historischen Situation betrachtet werden. Für Dominik F. sind sie deshalb dumm, weil sie nicht wussten, wohin sie gefahren sind. Das trifft auch auf Kolumbus selber zu. Hier liegt ein Teilergebnis vor, das nicht vorauszusehen war. Diese Diskussion berührt einen Bereich der Mentalitätsgeschichte unter dem Aspekt, was in einer bestimmten historischen Situation als „dumm“ gilt.

Anlass für diese Äußerung ist ein Beitrag von Dominik K., der auf Marvins vorherige Äußerung eingeht, ob Kolumbus in Amerika war. Wenn Kolumbus es nicht wüsste, hätte es die Besatzung wissen müssen. Auch Celine hält die Besatzung nicht für dumm, „da sie Navigationsgeräte hatten und die Wellen lesen konnten.“ Sie bezieht sich mit dem „Wellenlesen“ auf vorhergehende Unterrichtsstunden über Seefahrer anderer Nationen, von denen es heißt, sie hätten an der Art der Wellen erkennen können, ob sich das Schiff Land nähert. Die Motivation der Seefahrer sehen die Schüler in der Suche nach Ruhm oder Neugier, wobei Ramona eine unterschiedliche Bedeutung von Kapitän und Besatzung sieht. „Wenn man von der Berühmtheit ausgeht, dann war Kolumbus mehr im Mittelpunkt, weil sonst würden wir die anderen jetzt auch kennen.“ Sie sieht im sozialen Unterschied die Bedeutungslosigkeit möglicher Ruhmestaten der Besatzung, da nichts davon überliefert wurde. Damit sieht sie auch, dass Geschichte von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann.

Celine stellt fest, dass die Mannschaft bei der Navigation nicht so dumm gewesen sein kann. „Es kann doch nicht sein, dass der Kolumbus alles machen musste. Dafür hat er doch auch seine - wie heißt man das - L: Mannschaft.“ Beim Wort „Mannschaft“ braucht Celine sprachliche Hilfe. Beim Inhalt greift sie auf eigene Erfahrungen und Wertungen zurück.

9)

L: Navigation?

Celine: Vielleicht einer davon. Man kann doch nicht sagen, dass alle dumm waren.

L: Wenn ich das jetzt recht verstehe, ist jetzt die Frage, wie definieren wir „dumm“ für diese Zeit? ... Ist dumm, keine Navigation können, nicht lesen können?

Marvin: Die mitgefahren sind waren bestimmt nicht die Kügsten. Da gab es bestimmt viele, die mehr wussten, als der Kolumbus selbst.

Zeitwächter: Noch 5 Minuten.

L: Wer kommt jetzt?

Schüler: War was anderes.

Celine: Ich wollte sagen, wegen dem „berühmt Sein“. Man wusste ja erst, als Kolumbus zurück war, von der ganzen Geschichte. So berühmt wurde man dann auch wieder nicht.

L: Wollt ihr nicht mehr weiterdiskutieren, was damals „dumm“ war oder was ihr denkt, was „dumm“ war?

Frank: Da steht auch, dass der Kolumbus in Hispaniola abgesetzt wurde.

L: Wie meinst du, der Kolumbus war gar nicht so klug, oder?

Frank: Nee, der wollte alles für sich haben, da steht, dass er als Gouverneur unfähig war.

L: Also fällt dir jetzt eine ganz andere Sache für klug ein. Dominik, du sollst aufpassen, du hast uns das eingebrockt. Aber wir brauchen Belege,

Marvin: Die haben wir leider nicht.

L: Wie könnten wir das jetzt rausfinden? Unter idealen Bedingungen?

Celine: Vielleicht stand auch etwas im Logbuch drin. Er hat ja geschrieben und nicht seine Leute.

Dominik K.: Das Logbuch und das Schiff gibt es nicht, weil der Kolumbus hat mit seinem Schiff Santa Maria einen großen Unfall gehabt.

L: Jetzt müssten wir das Original oder eine gute Übersetzung haben.

Marvin: Die gibt es aber nicht.

L: Ich wollte gerade sagen, ich bin überfragt.

Celine: Ich wollte noch sagen, dumm waren wahrscheinlich die Leute, wo an sich selbst gedacht haben, ob sie alleine überleben können. Also alleine können wir auch nicht überleben.

L: Ja, das ist auch noch eine Lösung. Wir würden dann für heute aufhören. Vielen Dank

Teilergebnis 9, monolingual „Entdeckungen“ Klasse 8, Untersuchung 2013

Die Diskussion, was damals „dumm“ war, wird fortgesetzt. In den letzten fünf Minuten unterhalten sich Schüler darüber, ob Kolumbus nicht auch einer derer war, die nicht so klug waren. Celine fügt noch einen abschließenden Kommentar zu „berühmt Sein“ an. Wäre Kolumbus zu seiner Zeit sehr berühmt gewesen, hätte man vor seiner Reise von ihm gewusst. Der Gedankengang des Unterrichts wird an verschiedenen Stellen neu verhandelt: Was steht jetzt im Mittelpunkt? Wie geht die Diskussion jetzt weiter? Was wollt ihr diskutieren? Die Lehrkraft führt moderierend den Unterricht. Frank lenkt den Gedanken „Dummheit“ auf Kolumbus und belegt ihn durch einen Textverweis. „Da steht auch, dass der Kolumbus in Hispaniola abgesetzt wurde. L: „Wie meinst du,

der Kolumbus war gar nicht so klug, oder?“ Frank: „Nee, der wollte alles für sich haben, da steht, dass er als Gouverneur unfähig war.“ Frank sieht die Dummheit bei Kolumbus in seiner Unfähigkeit und Gier. Celine verweist auf das Logbuch, in dem wir Belege für das Handeln von Kolumbus finden können. Jedoch findet Dominik K. im Text eine Stelle, die zeigt, dass das Logbuch bei einem Schiffbruch verloren ging. Marvin betont mehrmals, dass er es für unmöglich hält, Belege zu finden. Diese Frage kann hier im Unterricht nicht gelöst werden.

Die Schüler gehen mit Argumenten aufeinander ein, welche sie auch aus Textstellen belegen, und ergänzen ihre Ideen darüber, ob Beteiligten dumm waren oder nicht. Offensichtlich findet das Thema „Dummheit“ große Aufmerksamkeit in der Diskussion. Celine schließt mit einer Äußerung ab, die ihre Begründung im philosophisch-anthropologischen Bereich hat: „Ich wollte noch sagen, dumm waren wahrscheinlich die Leute, wo an sich selbst gedacht haben, ob sie alleine überleben können. Also alleine können wir auch nicht überleben.“ Damit ist die Beurteilung von Erzählungen, die Geschichte ausmachen, über den historischen Bereich hinausgewachsen und wird in allgemein menschlicher Dimension verankert.

Ergebnisse der Fragebögen und Schülerinterviews der monolingualen achten Klasse „Entdeckungen“ zur zweiten Untersuchung, 2013

Den Schülern der monolingualen Kohorte wurde derselbe Fragebogen vorlegt wie der bilingualen. Da alle Probanden einen ähnlichen Zeitraum und Ort des Geschehens nannten, wird dies nicht mehr aufgeführt. Die Befragung fand ebenfalls eine Woche nach Durchführung der Experimentalstunde statt. Die Interviews wurden videografiert und zusätzlich mit einem externen Mikrofon aufgezeichnet danach transkribiert und analysiert.

Celine

a) Fragebogen

Celine hat gelernt, „dass Kolumbus Amerika entdeckt hat und der portugiesische König nicht zahlen wollte, aber die spanischen Könige waren dazu bereit.“ Bei Nummer vier fragt sie kritisch: „Stimmt das alles so?“ Sie will wissen, „was die spanischen Könige bekommen haben? War es wirklich nur

Zufall, dass Kolumbus Amerika entdeckte?“ Auskunft erwartet sie durch Nachforschen in Büchern und im Internet.

Für Celine sind Finanzierung und Ertrag der Reisen wichtig. Sie ist sich aber nicht schlüssig, ob die Berichte über diese Zeit auch stimmen. Ein grundlegender Gedanke taucht hier zum ersten Mal auf, nämlich der, welche Rolle der Zufall spielte. Ob man die von Zufall erzählt wird oder aber andere Kenntnisse dahinter stehen können? Das kann auf eine Lücke in der Gestaltung dieses Unterrichtsteils schließen lassen oder auf ihre grundsätzliche Kritik an nicht vermittelten Hintergründen der Geschichtsdarstellung hinweisen. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass Celine erfahren hat, dass man Darstellungen über Geschichte auf ihre Wahrscheinlichkeit hin prüfen muss.

b) Interview

Celine findet dieses Thema sehr interessant aber, sie ist sich nicht sicher, ob es stimmt, oder ob „falsch ermittelt“ wird. „Der portugiesische „König sagt nein. Der spanische König sagt ja. Vielleicht hat der Kolumbus ihm was anderes erzählt.“ Sie fährt fort: „Man sieht die Menschen vor sich. Man weiß nicht genau, was die Menschen früher gedacht haben. Es ist lang her. Der Unterschied zu heute ist groß. Heute ist die Seefahrt anders. Die Handlungsweise der Menschen ist unterschiedlich, früher haben sie eher auf sich geachtet, dass sie weiter kommen.“

Die Stunde fand sie gut aufgebaut und will mehr darüber wissen: „Es ist doof, wenn man mittendrin aufbrechen muss.“ „Geschichte gefällt mir. Man erfährt, wie Menschen früher gelebt und was sie getan haben. Man lernt, wie man das herausfindet. Wenn fremde Begriffe verwendet werden, möchte man gern wissen, was sie bedeuten. Logbuch kannte ich aus Filmen. Die Texte waren recht verständlich, sind gut, steht viel drin, nicht alles. Man kann nicht immer alles schreiben. Es stimmt nicht immer alles. Es hat Fehler, wird falsch weitererzählt.“

Celine vertieft die Beschreibung der Ideen, welche sie im Fragebogen dargestellt hat. Der Gedanke, dass in Geschichte „ermittelt“ wird, ist zu Beginn des Schuljahres bei einer Einführung der Themen von der Lehrkraft eingebracht worden, da „alle Schüler Geschichtsdetektive sind“. Offensichtlich

fallen die verschiedenen Betrachtungsweisen eines historischen Sachverhalts bei Celine auf fruchtbaren Boden, da sie lernt, „wie man das herausfindet.“ Celine ist an Menschen interessiert, daher gefällt ihr das Fach Geschichte, wenn von Menschen berichtet wird. Sie bedauert, wenn der Geschichtsunterricht „mittendrin“ aufhört. Sie drückt sich sehr deutlich aus: Es ist sogar „doof“.

Celine will die vergangene Wirklichkeit finden, stellt Unterschiede fest und sieht andere Handlungsweisen. Offensichtlich ist für sie, dass in der Vergangenheit das Erfolgsstreben der Menschen größer war. Für das Geschichtslernen ist an dieser Stelle fest zu halten, dass Celine gefilterte Informationen über die Vergangenheit bemerkt. Einmal kommen vergangene Wirklichkeiten über Berichte und Forschungen zu uns, die durch Fehler, Mängel der Darstellung gefiltert sind. Andererseits wird die Vergangenheit von uns aus durch Filter gesehen, denn Unterschiede können dann erkannt werden, wenn man Vergleiche ziehen kann. Damit findet man unterschiedliche Darstellungen, selten jedoch die Wirklichkeit. Celine misst das Streben der Menschen in der Vergangenheit an ihrer jetzigen Wirklichkeit, in der das Erfolgstreben der Menschen als kritikwürdig angesehen wird. Celine zeigt eine naturgegebene historische Wissbegier. Sie hat den Unterricht wesentlich mitgestaltet und hätte gern weiterdiskutiert.

Pascal

a) Fragebogen

Pascal gibt im Fragebogen an, er hat gelernt, dass „Kolumbus eigentlich gar nicht Amerika entdecken wollte, sondern nach Indien wollte.“ Vor dem Unterricht wusste er nicht viel darüber und hat sich gefragt: „Warum wollte er diesen Plan ausführen?“ Er ist jedoch mit den Ergebnissen nicht zufrieden, denn „auf den Blättern standen nur die wichtigsten Punkte und es gibt viel mehr zu erfahren.“ Dazu würde er die Lehrerin fragen und mithilfe von Internet und Büchern weiterforschen.

b) Interview

Pascal hat dieses Thema gefallen. „Man kann viel daraus lernen, Schiffe, Handel. Kolumbus wollte Amerika gar nicht entdecken.“ Pascal will wissen, warum er diesen Plan ausführte; den Plan, nach Indien unbedingt über See zu

kommen. „In der Stunde konnte ich es nicht sagen, aber ich weiß nicht warum. Am Schluss war die Stunde rum.“

Er kritisiert die Zuverlässigkeit der zeitgleichen Texte: „Ich glaub` nicht, dass man alles glauben kann, weil Kolumbus selbst gefälscht hat, die Zeit für die Fahrt, damit die Seeleute ihm nicht misstrauen.“ Die Lebensweise heute ist anders: „Überall, Schiffe sind anders. Es gibt keine Holzschiffe mehr. Kolumbus wollte in Indien Gewürze und Gold. Das Missverständnis ist schwierig zu verstehen.“

Pascal kritisiert: „Das Thema ist für die Zeit O. K., aber es ist nicht ausreichend behandelt, man möchte von früher mehr erfahren. Ich habe Geschichtsbücher zuhause zum Nachforschen.“ Pascal hat Freude am Recherchieren, hat aber im Unterricht nicht immer Gelegenheit, seinen Ideen nachzugehen. Er steht wie andere Mitschüler seiner Klasse den Berichten kritisch gegenüber und kann auch mögliche Geschichtsfälschungen situationsbedingt erkennen. Er sieht Missverständnisse, die er schwer erklären kann. Auch Pascal lernt Geschichte, indem er historische Vorkommnisse mit seinen Kenntnissen der heutigen Zeit verknüpft. Seine Erkenntnisse führen ihn zu einer anthropologisch-philosophischen Betrachtung: „Gleich ist, dass Menschen sich heute wie früher über den Tisch ziehen lassen.“

Marvin

a) Fragebogen

Marvin hat über die Entdeckungen gelernt, dass „Spaniens König die Fahrt von Kolumbus finanziert hat.“ Was er sich bei den Bildern und Texten gedacht hat, beschreibt er: „Ich hab mir viele Fragen gestellt.“ Wissen will er noch: „Wie viel Geld er mit der Entdeckung von den Rohstoffen gemacht hat und ob er Probleme mit anderen Schiffen hatte.“ Informationen zu seinen Fragen holt er sich aus dem Internet.

b) Interview

Marvin findet es spannend über Kolumbus etwas rauszufinden, was er entdeckt hat; wer er war. Im Unterricht hat er nichts gesagt, „weil es mir nicht eingefallen ist.“ Er stellt sich viele Fragen. Er nennt „Wie viel Geld er gemacht hat? Wie Goldmünzen aussahen? Geschichte bei manchen Themen interessiert mich, z. B. Entdeckungen.“

Marvin nennt Zwänge, in denen die Menschen gefangen waren: „Die Menschen haben früher so gehandelt, weil sie nicht anders konnten. Es hat sich viel geändert. Es fällt schwer zu verstehen, wie sie gehandelt haben.“ Durch die Veränderungen, welche sich in der Zeit ergaben, haben sich heute andere Betrachtungsweisen herausgebildet. „Ich würde den Kolumbus fragen, wie lange er unterwegs war, was geschehen ist. Es ist schwer, herauszufinden, ob er Spanisch oder vielleicht Lateinisch gesprochen hat. Das ist schwer.“ Seine einzige Informationsquelle ist das Internet. Marvin meint: „Das Internet ist verlässlich: Manchmal hat es richtige Seiten.“

Trotz seiner Zurückhaltung im Unterricht hat Marvin Geschichte gelernt. Er hätte Fragen an Kolumbus, aber es ist für ihn beschwerlich, seine Gedanken im Unterricht darzulegen. So nützt er jedoch das Interview, um sich zu äußern. Diesem zurückhaltenden Schüler kann der Unterricht in der Gruppe einer Schulklasse wenig zusagen. Er muss an sich arbeiten, um in einem solchen Forum bestehen zu können, vor allem weil ihn Geschichte nur in einzelnen Bereichen interessiert.

Dominik F.

a) Fragebogen

Dominik F. schreibt nur von einem einzigen Gedanken, nämlich, dass Kolumbus Amerika fälschlicherweise entdeckt hat. Da er aber dem Unterricht maßgebliche Impulse gab, wurde er für das Interview ausgewählt.

b) Interview

Dominik hat keine großen Fragen mehr: „Ich weiß, was ich wissen wollte, und finde es gut, dass ich jetzt mehr Bescheid weiß, z. B. Amerigo Vespucci. Meine Neugier ist zufriedengestellt.“ Es war früher eine andere Zeit. „Manche Begriffe haben eine andere Bedeutung. Die Sprache ist schwierig. Sie haben Latein gesprochen und in historischen Büchern geschrieben. Die Bauern nicht, eher Adlige. Die Armen müssen richtig arbeiten. Die konnten kein Latein lernen. Verstehen können wir das, weil Wissenschaftler, Historiker noch Latein lernen.“ Die Unterschiede zwischen heute und früheren Zeiten beschreibt er folgendermaßen: „Heute ist es nicht schlecht, aber es war früher vielleicht besser, z. B. Atomkraftwerke gab es nicht, umweltschädliche Probleme auch nicht. Autos, das ist o.k. Aber die Ozonschicht wird zerstört. Die Geschichte

hat dazu beigetragen.“ Menschen aus ihrer Zeit heraus zu verstehen, „geht, wenn man sich genügend, damit auseinandersetzt“.

Dominik F. sieht seine Wissbegier für dieses Teilgebiet der Geschichte als gestillt an und er ist zufrieden, dass er jetzt Bescheid weiß. Er denkt aber nicht darüber nach, dass im Unterricht nur ein Teilaspekt bearbeitet wurde. Er nennt auch sprachliche Barrieren, welche das Verstehen vergangener Zeiten erschweren, zumal die genannten Begriffe unbekannt sein könnten. Damit nennt er einen wichtigen Punkt des Geschichtslernens, nämlich die sprachlichen Filter, durch die Geschichte überliefert wird. An der Gelehrtensprache Latein zeigt sich sein soziales Bewusstsein, indem er von den „Armen“ spricht, die keinen Anteil an dieser Sprache hatten und möglicherweise in der Überlieferung nicht erwähnt werden, zumindest sich nicht äußern konnten. Aber man muss sich heute anstrengen, um vergangene Welten zu verstehen, welche im Vergleich mit heute vielleicht von technischem Fortschritt weniger bedroht waren. Dominik F. müsste die Gefahren in der Vergangenheit für die damaligen Menschen überdenken.

Dominik K.

a) Fragebogen

Dominik K. hält Kolumbus für einen „sehr schlaunen Mann“ und will wissen, „wie er drauf kommt.“ Außerdem interessiert ihn, „Wer war noch auf dem Schiff oder wie kam er [Kolumbus] auf Spanien?“

b) Interview

Das Thema fand Dominik gut. Es war für ihn spannend zu forschen. Er möchte noch wissen, „warum Kolumbus das durchziehen wollte“. Er würde Kolumbus fragen, warum er Amerika nicht erkennt. Wahrscheinlich hat er Italienisch gesprochen, denn er kommt aus Genua und auch Spanisch, denn „er muss mit dem spanischen König kommunizieren.“ Das Wichtigste war, dass er den spanischen König gefragt hat, ob er Geld für die Entdeckungen leihen kann. Er hat viel entdeckt, z. B. „Ananas“ [sic]. Dominik kann Kolumbus verstehen, „dass er Gold wollte“. Der Unterschied zu heute ist, „die meisten Leute haben Geld, früher nicht.“ Meist findet er es glaubhaft, was von den Erfahrungen berichtet wird. „bei Gold ja.“ Dominik will Menschen verstehen „wie sie handeln.“

Dominik sieht Kolumbus im Mittelpunkt seines Geschichtslernens. Ersichtlich ist, dass Dominik mehr über ihn wissen will. Vor allem interessiert ihn dessen Streben nach Gold: „Aber reich wollte Kolumbus werden. Mit Gold. Gold heute? Das ist schwer, soviel Gold findet man heute nicht mehr.“ Dominik würde Kolumbus fragen, warum er immer wieder weitergemacht hat. In der Stunde hat er „ein bisschen herausgefunden: Kolumbus war kein Mensch, der etwas anfängt, aber nicht durchzieht.“

Offensichtlich hat Dominik Spaß daran, ein Thema von verschiedenen Seiten zu betrachten und Hypothesen darüber zu äußern. Dadurch kann er verstehen, wie die Menschen handelten. Er zeigt sein Bemühen, Geschichte aktiv zu rekonstruieren, indem er sich mit der Person und ihrem Handeln auseinandersetzt. Er macht sich auch Gedanken darüber, welche Sprachen Kolumbus gesprochen hat, weil er die Handlungsweise der Menschen verstehen will. Dominik zieht Vergleiche zur heutigen Zeit, in der es den Menschen besser geht, weil sie meistens mehr Geld haben.

Frank

a) Fragebogen

Frank hat gelernt, dass „Kolumbus um Geld betteln musste.“ Bei den Texten und Bildern fragt er sich, „wieso kam Kolumbus nicht selber drauf, dass er einen neuen Kontinent entdeckte?“ Eine für ihn wichtige Frage ist: „Was dachten sich die Könige / Königinnen dabei, Kolumbus zu finanzieren?“

b) Interview

Es ist ihm wichtig, „dass Kolumbus nicht selber drauf kam, dass er nicht in Indien ist. Mehrere Seeleute waren schon in Indien. Kolumbus hat keine gute Sicht auf die Welt, er ist aber nicht blöd. Er wusste, dass die Erde eine Kugel war, konnte nicht verstehen, dass noch Land dazwischen ist. Ich würde ihn fragen, warum er nicht drauf kam. Seine Sprache war wahrscheinlich Portugiesisch, Italienisch. Spanisch müsste er auch gekonnt haben.“

Forschen würde er im Internet. „Es ist nicht, sicher, dass das stimmt. Es steht auch ein Haufen Scheiß [sic] drin von Leuten, die keine Ahnung haben. Die Quellen sind wichtig, auch von glaubhaften Leuten.“ Frank kann sich schlecht vorstellen, warum die Menschen früher so gehandelt haben. „Vielleicht hatten

die auch Angst. Alle wussten das nicht, dass die Erde eine Kugel ist. Ich hätte auch Angst. Kolumbus hatte auch Angst. Er wusste nicht, ob es klappt. Als Mensch ist er schwierig einzuschätzen.“

Frank findet Interesse daran, dass Kolumbus nicht wusste, dass er einen neuen Kontinent entdeckt hatte, da doch andere Seeleute schon in Indien waren und das neue Land durch Vergleich hätten erkennen müssen. Das wäre von Kolumbus auch zu erwarten gewesen. Frank zeigt damit, dass er auch andere Teilnehmer an den Entdeckungsfahrten im Blick hat. Seine Ausdrucksweise ist recht deutlich: „Kolumbus ist doch nicht blöd“. Zu den Texten, die heute im Internet zur Verfügung stehen, bemerkt er: „Es steht auch ein Haufen Scheiß drin“. Zum einen wird daraus ersichtlich, dass er historische Vorgänge aus seiner Welt heraus beschreibt, zum andern steht auch dahinter, dass er sich durchaus um kritisches Verstehen bemüht, ihm jedoch seine eigene Sprache leichter fällt. Denn sich in der Sprachform, welche Geschichte verlangt, auszudrücken, scheint ihm nicht gelegen zu sein.

Dennis

a) Fragebogen

Dennis hat gelernt, „dass Kolumbus Amerika entdeckt hat, aber kein reiches [sic] und dass die spanische Königsfamilie alles finanziert hat.“ Zu den Bildern und Texten bemerkt er, „dass Kolumbus ‚willensstark‘“ war. Über den Tod von Kolumbus möchte er noch mehr wissen. Darüber will er im Internet und in Büchern nachforschen.

b) Interview

Das Thema ist für Dennis spannend. „Kolumbus war willensstark, hat viel entdeckt, aber hatte auch viel Schlamassel. Er wollte Indien finden; er will handeln [Handel treiben], kann es aber nicht.“ Dennis beschreibt Kolumbus als „mit Hut“, da er auf den Bildern einen Hut aufhat. Zu seinem Charakter meint er: „Auf dem Schiff ist er ehrgeizig, auf Land energisch. Man konnte vielleicht nicht so gut mit ihm umgehen. Er guckt auf den Bildern nicht so freundlich.“

Er beurteilt die schriftlichen Quellen, welche auf unsere Zeit überkommen sind, mit Vorsicht: „Er hat nur in das Logbuch geschrieben und es versteckt, hat sich gelobt. Er hat geschrieben, was war, kriegt aber nicht alles mit.“ Dennis sieht

die Entdeckungen von Kolumbus in größeren Zusammenhängen: „Das Original ist nicht wichtig. Wir wissen über das Logbuch von anderen Entdeckern. Scott für Südpol hat auch ein Logbuch geschrieben.“

„Nordpol und Südpol zu entdecken ist anstrengender als Seefahrt. Seefahrt vor 500 Jahren im Vergleich mit neueren Entdeckungen? Zu Zeiten Kolumbus gab es keine Schneemobile. Scott hatte Hunde.“ Die Grundbedingung, sich auf Entdeckungsfahrten einzulassen ist für Dennis: „Entdeckungen waren wegen dem Willen zum Handeln.“ Dennis will noch wissen, wie Kolumbus gestorben ist und er möchte nachforschen.

Er äußert sich deutlich zu Kolumbus. Er meint Kolumbus hatte viel „Schlamassel“. Offensichtlich braucht Dennis eine bildhafte Vorstellung von den Personen, denn er benützt die Beschreibung eines Bildes von Kolumbus und nennt ihn Kolumbus „mit Hut“. Sehr freundlich findet er ihn nicht. Für den Geschichtsunterricht bedeutet es, bildhafte *scaffolding*-Elemente einzusetzen und daran anschließend sollte die Bedeutung der Bilder erklärt werden. Es ist für den Geschichtsunterricht nicht ausreichend, Bilder oder Gemälde als pädagogischen Stimulus zu benützen (vgl. Pandel, 2008). Dennis zieht bei den Entdeckungen von Kolumbus auch Vergleiche zu Nord- und Südpolexpeditionen. Damit zeigt Dennis, dass er ein Thema in einen größeren Kontext stellen kann. Er sieht die individuelle Leistung eines Eroberers oder Entdeckers. Das hat allerdings für den Geschichtsunterricht zur Folge, dass an dieser individuellen Handlungsweise grundlegende Strukturen, z. B. Finanzierung oder Absichten aufgezeigt werden sollten.

6.3 Trench Warfare (*The Great War*) - Stellungskrieg (Erster Weltkrieg) in den neunten Klassen

Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmaterial

Beide Klassen wurden von der Autorin unterrichtet. Unterrichtsmaterial und Planung waren identisch. Das Unterrichtsmaterial wurde von der Autorin aus Briefen und Berichten von Soldaten und Bildern zu Stellungskrieg zusammengestellt. Zunächst wird hier der Aufbau der Unterrichtsstunde dargestellt, daran schließt sich eine Analyse der Einzelsequenzen an, die sich eng an der Transkription der videografierten Unterrichtsstunden orientiert. Nach den jeweiligen Unterrichtsstunden werden die Meinungen der Schüler als Experten des Unterrichts dargestellt.

Diese Geschichtsstunden sind Teil des Unterrichts, der sich mit dem Ersten Weltkrieg befasst. Im Vorfeld der videografierten Experimentalstunden wurden in beiden Klassen behandelt: Aspekte des Anlasses, der Ursachen und des Verlaufs. Die zu analysierenden Experimentalstunden behandeln Teile des Kriegsgeschehens an der Westfront. Die Entscheidung, sich in einer Schulstunde speziell mit diesem Thema zu beschäftigen, wurde von den Interessen der Schüler bestimmt. Sie wünschten sich an dieser Stelle des Gedankengangs detaillierte Informationen zum Kriegsgeschehen, vor allem war ihnen die Situation der Soldaten in den Schützengräben ein Anliegen.

Das Unterrichtsmaterial wurde dementsprechend von der Lehrkraft ausgewählt. Im Sinne eines Geschichtsunterrichts, der auf Bildmaterial, Quellen und Erzählungen beruht, wurden hauptsächlich bildliche Darstellungen und Briefe von Frontsoldaten als schriftliche Quellen ausgewählt. Sie sollten von den Schülern analysiert und interpretiert werden. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, dass Alteritätserfahrungen, Multiperspektivität und Prozesse des Fremdverstehens möglich, beobachtbar und beschreibbar werden könnten. Deshalb wurden Bild- und Textquellen von deutschen und englischen Soldaten gewählt. Um die Schüleraussagen in ihrem Unterrichtskontext einordnen zu können, wird zunächst der Verlauf der gesamten Unterrichtsstunde dargestellt.

Es kam bei diesen Unterrichtsstunden sehr darauf an, die Lenkung und Richtung des Lernens von den Schülern bestimmen zu lassen. Es sollte nur eingegriffen werden, wenn Gelenkstellen sichtbar wurden, die Aspekte erkennen ließen, welche im weiteren Verlauf relevant waren und von den Schülern nicht aufgegriffen wurden. Das Hauptziel war, die Schüler selbst zeigen zu lassen, wie sie „Geschichte lernen“.

Das Codieren und Interpretieren von Bildmaterialien ist ein wesentliches Gütekriterium der *visual literacy* (vgl. Paul 2006, Hamann 2007, Pandel 2008, Sauer 2009), die in allen Fächern entwickelt werden muss, aber im Fach Geschichte eine besondere Bedeutung hat, da Bildquellen zum Verstehen von vergangenen und gegenwärtigen Kulturen hilfreich sind und nicht nur als „Einstieg“ oder „Impulse“ zum Tragen kommen sollten. Zudem können sie Wertmaßstäbe der dargestellten Epochen enthalten, welche oft verdeckt auftreten und mit kritischer Distanz zu entschlüsseln sind. Bilder können als Zeitquellen emotionale und kognitive Elemente des Lernens ansprechen, sollten jedoch hinterfragt werden (Pandel 2008).

Visual literacy ist keine moderne Forderung der Didaktiken. Auf bildgestütztes Lernen weist schon Comenius hin. Er verlangt in seinem Vorwort zu „Welt im Bild“, „dass die sinnlich wahrnehmbaren Dinge auch den Sinnen richtig präsentiert werden, damit es unmöglich ist, sie nicht zu begreifen. Denn im Verstand ist „[...] nichts, wenn es nicht vorher in den Sinnen gewesen ist“ (zit. nach Haß 2012: 1).

Zuerst sehen die Schüler ein Foto von der Westfront mit einem deutschen Soldaten im Schützengraben, der ein Gewehr im Anschlag hält. Dahinter steht ein junger Mann mit Mütze und Feldstecher. Dass es sich um deutsche Soldaten handelt, ist an der typischen Form des Helms erkennbar. Für den Unterricht wird der Helm wichtig, denn es soll den Schülern ermöglicht werden zu erkennen, welcher Nationalität die Soldaten angehören, die sich in den Schützengräben gegenüberstehen. Die Lerner werden im Laufe des Unterrichts Bilder von Soldaten in den Schützengräben sehen, die sie in den historischen Kontext einordnen sollen. In diesem Fall heißt das, zu erfragen und erkennen, auf welcher Seite diese Soldaten gekämpft haben.

Als zweiten Schritt betrachten und analysieren die Schüler eine moderne didaktisierte Zeichnung eines englischen Soldaten im Schützengraben mit

entsprechendem Kriegsmaterial. Diese Darstellung stammt aus einem englischen Geschichtsbuch. Beide bildnerischen Elemente geben den Schülern die Möglichkeit, die Situation eines Soldaten im Schützengraben zu beschreiben, wobei die Bildquelle und der Darstellungswert zu interpretieren sind.

Nach diesen mehr oder weniger idealen Darstellungen des *trench warfare* folgen Fotos von Schützengräben an der Somme im Juli 1916 und Guedecourt im Dezember 1916. Sie zeigen eine andere Seite der Schützengräben im Vergleich zu idealtypischen Darstellungen der beiden ersten Bilder. Das historische Lernen verlangt in dieser Unterrichtssituation, dass die Schüler Kompetenzen hinsichtlich ihrer *visual literacy* zeigen und anwenden, denn es wird erwartet, dass sie die verschiedenen Darstellungen vergleichen und daraufhin nachfragen, welcher Nationalität diese Soldaten sind, oder bereits anhand der Helme erkennen, dass es sich um englische Soldaten handelt. Das Aussehen der Schützengräben und der Soldaten hat sich gewandelt zur Schlammschlacht des realen Krieges während des schlechten Wetters im Winter 1916.

Kontrastierend und ergänzend dazu werden danach Briefe der Soldaten behandelt. Der erste Brief stammt von dem deutschen Gefreiten Karl Fritz aus den Schützengräben vor Verdun an seine Eltern und Schwestern im August 1916. Er berichtet von Granatlöchern, der allgegenwärtigen Todesgefahr und den Kampf- oder Lebensbedingungen im Schützengraben. Für Karl Fritz war das Schlimmste die Ablösung, wenn sie von anderen Einheiten bei ihrem Dienst im Schützengraben ersetzt werden. Für ihn war der Weg zurück in die Unterkünfte deshalb so schlimm, da sie durch das Sperrfeuer bei Fort Douaumont gehen mussten, ein Gebiet, das von toten - auch verwesenden Soldaten - übersät war. Er führte des Weiteren aus, dass er seinen Eltern nicht noch mehr von dem Elend berichten wolle, das er an der Front erlebt habe.

Der zweite Brief stammt ebenfalls von einem deutschen Soldaten: Anton Holzmann aus Dächingen, im Biwak bei Manukurt an der Somme vom 11. Dezember 1916. Er berichtet vom sich etwas verbessernden Regenwetter, welches jedoch die Schützengräben in Dreck- und Wasserlöcher verwandelt, in denen sie jetzt herumliegen müssen. Die Soldaten verlieren ohne eigenes Zutun ihre Stiefel im Schlamm und werden deshalb von den

Kommandierenden gerügt, denen es besser als den kämpfenden Soldaten geht, da sie nicht vorne in den eingefallenen Gräben stehen, aber sich Kritik erlauben.

Soldaten und Ausrüstung gehen zugrunde, Verletzungen oder Krankheiten können nicht angemessen im Lazarett behandelt werden, da die betroffenen kranken Soldaten sonst als Drückeberger bezeichnet werden und Urlaub gestrichen wird. Dreck, Krankheiten, schlechte und fehlende Uniformteile bezeichnet er als ihr Los, das sie aushalten müssen. Drei Tage werden sie von der Front nach hinten verlegt, sechs Tage sind sie dann wieder „in Stellung“. Er hofft auf bessere Tage.

Beim dritten Text handelt es sich um ein Zitat eines englischen Soldaten, welches von J. Ellis in *Eye Deep in Hell*, 1976 erwähnt wird. Diese Textquelle ist auf Englisch. Allen englischen Texten wurden englisch-deutsche Worterklärungen angehängt, da angenommen wurde, dass Schüler der bilingualen und der monolingualen Klasse diese zum besseren Textverständnis benötigen. In diesem Text berichtet ein englischer Soldat in zwei Sätzen von der Kameradschaft der kämpfenden Männer, die für den anderen ihre letzte Zigarette, den letzten Rest ihres Essens und auch ihren letzten Atemzug hingeben. Er bewertet das Geschehen, nur in dem Punkt als positiv, dass nämlich diese Kameradschaft das einzig Saubere sei, das von der Grausamkeit und dem Dreck übrig bleibt.

Die vierte Briefstelle befasst sich wieder mit einem englischen Text, *a private's view of warfare*, 1916, in welcher der englische Soldat vor allem die Art und Weise kritisiert, wie mit der Ehrung von Soldaten nach Schlachten umgegangen wird. Der Marschall oder Divisionsgeneral, welcher die Soldaten ehrt, spricht nicht zu den Teilnehmern an der vergangenen Schlacht, da diese entweder gefallen oder verletzt sind. Die Mannschaftslücken sind zwischenzeitlich wieder mit neuen Soldaten aufgefüllt worden. Auch diesem Text wurden englisch-deutsche Worterklärungen angehängt.

Der fünfte Text, *Memories of the Somme. A British soldier interviewed by the Sunday Times for an article published in 1986 - the 70th anniversary of the Battle of the Somme*, erzählt von Erinnerungen eines britischen Soldaten an der Somme: Er beschreibt die gefährliche Situation, in der ein Soldat geraten konnte, wenn er sich auch aus ehrenhaften Gründen vom Gefecht entfernt und

die zurückliegenden Stellungen aufsucht, um sich am Verbandsplatz behandeln oder verbinden zu lassen. Der eigene britische Offizier hatte die Aufgabe, dieses Vorgehen zu überwachen und auch mögliche Deserteure zu erschießen. Der Soldat fragt sich, was denn das für eine Aufgabe sei, denn jeder hätte an diesem Tag die Nerven verlieren und davonlaufen können. Darin schwingt der Vorwurf mit, dass Befehle vorgesetzter Dienststellen den tatsächlichen Vorkommnissen nicht gerecht werden. Auch diesem Text wurden englisch-deutsche Worterklärungen angehängt.

Der Text vom sechsten Brief gibt in zwei Sätzen die Meinung des britischen Soldaten Billy Congreve zu den Fähigkeiten deutscher Soldaten wieder. Er berichtet davon in seinem Tagebuch, wobei er sich mit der Unterlegenheit deutscher Soldaten im Vergleich zu britischen auseinandersetzt. Konträr zur veröffentlichten Meinung sagt er, der deutsche Soldat sei besser. Sie, die britischen Soldaten, seien verbissener und unmöglich zu schlagen, jedoch seien die Deutschen in hohem Maße diszipliniert. Dieser Text ist ebenfalls auf Englisch.

Bilinguale Experimentalstunde *Trench Warfare (The Great War)* in der neunten Klasse

a) Begriffsbildung und Erkennen einer fremden Welt durch das Betrachten von Bildern

1) Bild 1

L: And here is a picture of one of the soldiers in the trenches. It's your first sheet of paper. What comes to your mind when you see this photo?

Vincent: It's a sniper, it has a very large scope

Leo: It's a soldier.

Patrik: The soldier stands in a (macht die Bewegung eines Grabens) ...

L: In a trench.

Patrick: Just his head.

L: wartet.

Teilergebnis 1, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Die Schüler analysieren ein Bild von Soldaten im Schützengraben. Sie werden aufgefordert, ihre Gedanken dazu zu äußern. Vincent meldet sich als erster. Er erkennt *a sniper*. Es ist ihm nicht wichtig, ob Deutsch oder Britisch. Er gibt auch gleich an: „It has a very large scope.“ Allerdings ist er damit inhaltlich

nicht eindeutig. *Sniper* ist ein Scharfschütze oder Heckenschütze. *Scope* setzt er hier mit Reichweite gleich. Man könnte auch denken, er meint die Reichweite des Gewehrs.

Die Antwort ist mehrdeutig, wird aber an dieser Stelle von der Lehrkraft nicht hinterfragt, um den Rede- und Gedankenfluss zu erleichtern. Vincents Vorgehen zeigt, wie sich Schüler einer historischen Situation nähern. Er hatte eine gewisse Vorstellung von einem Wort und seiner Bedeutung und wollte dies auf eine Situation anwenden, wie ungenau diese *notion* auch ist, denn es handelt sich hier um einen regulären Soldaten und nicht um einen Heckenschützen, es sei denn, er würde diesen Soldaten als illegal betrachten. Die Besprechung dieses Begriffes folgte in der nächsten Unterrichtsstunde, welche nicht Gegenstand der Untersuchung ist, jedoch hier zur Klärung der Sachlage erwähnt wird. Vincent kennt den Begriff *a sniper* von Computerspielen. Es handelt sich um Kriegsspiele verschiedenster Art, in denen Scharfschützen vorkommen. Er wollte *sniper* als „Scharfschütze“ verstanden wissen.

Eine weitere Art der Annäherung an Begriffe zeigt Patrick. Er kennt das Wort *trench* nicht, kann sich aber durch eine entsprechende Handbewegung verständlich machen. „The soldier stands in a“ Er macht eine entsprechende Handbewegung, aus welcher der Begriff „Graben“ ersichtlich ist. Das Fachwort *trench* wird von der Lehrkraft ergänzt. Der deutsche Begriff „Graben“ gehört zur Alltagssprache. Zum Fachbegriff wird er durch seine historische Verwendung im Zusammenhang mit „Schützengraben“ im Ersten Weltkrieg an der Westfront.

Vincent hat den Begriff *sniper* nicht im Unterricht erfahren, sondern lernt ihn in außerschulischen Tätigkeiten kennen, welche seine Begrifflichkeit und damit auch sein Weltbild beeinflussen. Folglich zeigt sich an dieser Stelle, dass sein Geschichtsbild nicht primär von institutionalisiertem Unterricht geprägt wird. Es könnte der Verdacht auftreten, dass sich seine Vorstellung von Geschichte als vergangener Wirklichkeit an den Ideen orientiert, die ihm die Computerkriegsspiele zeigen, d. h., institutionelles Geschichtslernen spielt eine untergeordnete Rolle.

Die Einordnung in diesen historischen Kontext des *trench warfare* fällt ihm nicht schwer; er wollte als Erster seinen Beitrag zum Unterricht an dieser Stelle

leisten. Offensichtlich fiel es ihm leicht vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit Computerspielen, den Begriff *sniper* in einem anderen Kontext anzuwenden. Danach folgen die Gedankenoperationen Erkennen, Transfer und Einsatz (vgl. hier und im Folgenden Alavi 2009). Vincent erklärt dazu später, dass er das Wort *sniper* nicht nachgeschlagen hat, sondern es in seinem Zusammenhang erschlossen hat.

Diese Gedankenoperation und auch das Verwenden des Wortes in anderen historischen Zusammenhängen erfordert eine gewisse Abstraktionsfähigkeit, die bei ihrer Anwendung auch jeweils geschult wird, da Ort und Zeit, für welche der Begriff verwendet wird, unterschiedlich sind. Im Prozess des historischen Lernens wird durch verschiedene Anwendungsbereiche die Begrifflichkeit erweitert. Wenn Vincent als muttersprachlich Deutscher einen englischen Begriff, den er in anderen Kontexten erfahren hat, verwendet, ist zu vermuten, dass die dafür notwendigen Gedankenoperationen erschwert sind, da dieser Begriff nicht in seinem Alltagsvokabular vorkommt. Zunächst muss die Situation erkannt werden, die daraufhin sprachlich ausgedrückt wird. Dies geschieht in einem weiteren Schritt in der Fremdsprache, die eine Hürde darstellt, es sei denn, man könnte vermuten, dass er so in der Fremdsprache bewandert ist, um sie nahezu fließend sprechen zu können. Nach den Erfahrungen mit diesem Schüler im Fremdsprachenunterricht ist dies nicht der Fall.

Eine weitere Vermutung könnte sein: Der Schüler vertieft sich so stark in die Welt der computerisierten Kriegsspiele, dass ihm dieser Begriff sofort präsent ist. Das würde bedeuten, dass er vorwiegend in der virtuellen Welt zuhause wäre und weitgehend den Bezug zur Realität verloren hätte. Sein Unterrichtsverhalten zeigt, dass Vincent nicht ausschließlich in der virtuellen Computerwirklichkeit lebt. Jedoch wird seine „Weltklugheit“ von ihr beeinflusst, da sein Wissen von diesen Kriegsspielen herrührt. Den fremdsprachlichen Begriff hat er soweit präsent, dass er bestrebt ist, ihn auch als Erster anzuwenden. Er weiß also, dass sein Vorwissen für diese historische Situation von Bedeutung ist. Ob dieser Begriff *sniper* für ihn eine historisch konkrete Bedeutung hat, scheint fraglich, denn er nennt den Kontext dieser bildlichen Darstellung nicht. Man hätte erwartet, dass er das Bild im Sinne einer

gestellten Aufnahme interpretiert, entweder die Kriegsführung zu erklären oder eine gewisse Propagandafunktion haben könnte.

Patrick kennt die historische Situation; ihm fehlt nur das englische Wort *trench*. Es handelt sich um ein einfaches Wort. Folglich ist eine unterrichtliche Kommunikation auch durch Gesten möglich, die sich damit nicht von einer außerunterrichtlichen Verständigung in einem klaren Zusammenhang unterscheidet. Sehr unterschiedlich ist der historische Zusammenhang, in welchem bei Patrick das Wort „Graben“ eingebettet ist, nämlich die schon erwähnte Kriegssituation. Die Historisierung eines Alltagsbegriffs macht hier keine Schwierigkeiten, da er eindeutig von einem einfachen Begriff abgeleitet wird und damit verständlich ist.

2)

L: Can you look at his uniform.

Regine: It's a helmet.

L: What can you see, when you look at the helmet? This is a rather large helmet. ...

Now, who were the enemies?

Julia: The Britain were the German enemies.

L: Now, this is a German soldier. And this kind of helmet is a typical German helmet.

Teilergebnis 2, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Gütekriterien der *visual literacy* erfordern beim Betrachten der Ausrüstung des Soldaten, dass Einzelheiten im Zusammenhang mit dem Gesamtbild zu sehen und zu interpretieren sind. Fachlich heißt das, dass der Helm deutscher Soldaten von dem Helm der englischen zu unterscheiden ist. Diese Tatsache stellt ein wichtiges Merkmal für die Interpretation von den später zu bearbeitenden Bildern vier und fünf dar.

3) Bild 2

L: And here you have got another picture. What comes to your mind when you see this picture?

Patrick: It is drawn. But it is nearly the same.

L: Yes, it is a drawing.

Thomas: It is very small.

Vincent: It is a British soldier. You can see it on the helmet.

Laura: It is safer than the other.

L: Can you give me a reason? What you are saying is very interesting.

Julia: Because the enemy can't see him in the second picture.

Patrick: Picture is a real picture.

Vincent: It is a real soldier and not a drawing.

Teilergebnis 3, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

An diesem Bild sollen die Schüler formale Unterschiede zur Bild 1 feststellen und die möglichen Aufgaben dieser Darstellungen erkennen. Patrick beschreibt den formalen Unterschied zwischen Darstellung eins als Foto und zwei als Zeichnung, geht aber nicht auf den möglichen Zweck der Bilder ein. Die Idee, dass bildliche Darstellungen einen bestimmten Zweck in einem historischen Zusammenhang verfolgen, fällt ihm nicht von selbst ein und wird von der Lehrkraft auch nicht weiterverfolgt. Vincent wendet sein neues Wissen über die Ausrüstung von Soldaten an: Er erkennt am Helm einen britischen Soldaten. Es fällt ihm auch nicht schwer, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Julia findet Bild zwei „safer, because the enemy can't see him in the second picture“. Sie zeigt, dass sie die Situation verstehen will. Sie erkennt den Schutz des Soldaten durch das *parapet*. Zusätzlich hat im Bild zwei der englische Soldat ein *wooden periscope*, das ihm erlaubt, über den Rand des Schützengrabens den Gegner zu sehen, ohne selbst in das Gesichtsfeld und damit in einen möglichen Beschuss des Gegners zu kommen. Julia kann die bildliche Darstellung in ihrer historischen Situation erklären, die sie als Wirklichkeit erkennt, und daraus ihren Schluss ziehen. Sie kann sich auch in der Fremdsprache ausdrücken.

Die Diskussion zeigt, dass den Schülern bei den Bildern nicht die Form, sondern der Inhalt wesentlicher ist. Nur Patrick bleibt bei seinem Gedankengang, die Art der Darstellungen zu vergleichen, jedoch niemand erwähnt, zu welchem Zweck diese unterschiedlichen Darstellungen dienen könnten. Bei der Betrachtung der Bilder werden die notwendigen Begriffe und Kontexte verwendet, die zum Verstehen der Situation *trench warfare* notwendig sind. Vorwissen, bzw. im Unterrichtsverlauf erworbenes Wissen wird eingebracht (vgl. die Bemerkungen von Vincent zu *helmet*).

4) Bild 3

Patrick: There is a wooden ...

L: Plank

Patrick: plank and under it is water.

L: So, you are thinking of the weather conditions.

Julia: I think, it is raining.

Teilergebnis 4, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Bild drei zeigt im Unterschied zu den vorhergehenden Darstellungen die Bedingungen bei schlechtem Wetter. Patrick sieht in der Zeichnung, dass am Boden des Schützengrabens ein Brett liegt. Gleichzeitig erkennt er die Notwendigkeit, einen Holzboden einzuziehen, denn ohne dieses Brett wäre der Boden ein Sumpf. Aber das Wort *plank* kennt er nicht. Er könnte als *code-switching* „Brett“ sagen. Er zögert jedoch und in dieser Situation der „Sprachnot“ gibt ihm die Lehrkraft das englische Wort *plank*. Patrick versteht sofort, wendet es an und zeigt, dass er die Notwendigkeit, ein Brett am Boden des Schützengrabens einzusetzen, erkannt hat. Es liegt auch der Gedanke nahe, dass Patrick das deutsche Wort „Planke“ kennt. Die Wettersituation wird von der Lehrkraft weiterverfolgt: „So, you are thinking of the weather conditions.“ Julia greift wieder ein und sieht den Zusammenhang des schlechten Zustands der Schützengräben mit dem Wetter: „I think it is raining“. Verstehensprozesse gestalten sich demnach folgendermaßen: Ausgehend von der bildlichen Situation, die hier durch Wetterbedingungen Parallelen zum Alltagsleben zeigt, ist Verstehen und Verständigung gut möglich, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind. Von Vorteil ist dabei auch, dass sie nahezu beiläufig eingeführt werden können.

5)

L: Do you have any other ideas?

Julia: I would like to know where they ate or where they get their ate.

L: What else would you like to know? At the moment I am collecting your questions.

Vincent: I know that the helmet of the German soldier was used in the Second World War, too.

L: So it must be good?

Vincent: Yes, it was good.

Marie: I would like to know where they went to the toilet.

L: This really is a problem in the trench.

Paul: I would like to know how long they must be in the trench.

Friederike: I would like to know how much food they get in one day. How much they eat in one day.

Teilergebnis 5, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Die Schüler werden aufgefordert, weiter eigene Ideen zu den Darstellungen anzugeben. Man hätte erwarten können, dass sie nach allgemeineren Hintergründen fragen, jedoch sind sie speziell am direkte Tagesgeschehen oder auch Lebensvollzug interessiert. Nach diesem im Vorfeld geäußerten Interesse wurde auch das Unterrichtsmaterial ausgesucht. Die Offenheit der

Gesprächsführung lässt ebenfalls Schüleräußerungen zu, die über den Unterrichtsschritt hinausgehen.

Da das Unterrichtsziel dieser Stunde eher auf der Metaebene liegt, nämlich die Verstehensprozesse der Schüler zu erkennen, greift die Lehrkraft nur bedingt ein: „What else comes to your mind? Do you have any other ideas?“ Die Schüler sollten damit die Möglichkeit haben, den Verlauf der Gedankenprozesse, deren Rahmen durch das Unterrichtsmaterial festgelegt ist, in großen Teilen selbst zu bestimmen. Diese Möglichkeit nehmen die Schüler auch wahr, denn Vincent lenkt das Unterrichtsgespräch wieder auf den *helmet of the German soldier* und berichtet: „I know that the helmet of the German soldier was used in the Second World War, too.“

Schüler wollen wissen, was und wie viel die Soldaten zum Essen bekamen, woher es kommt, wo sie zur Toilette gingen, wie lange sie im Schützengraben Stellung beziehen mussten. Folglich liegt der Schluss nahe, dass die Schüler im Detail verstehen wollen, was tatsächlich geschehen ist. Glücklicherweise ist ihnen dieses Geschehen fremd. Es handelt sich um einen Unterrichtsgegenstand, der in ihrem Leben nicht vorkommt. Ihr historisches Interesse ist in ihrem eigenen Alltagsleben begründet. Sie brauchen nur einen Hinweis der Lehrkraft, der ihnen zeigt, dass ihr Gedankengang akzeptiert ist, um auf diese Zusammenhänge einzugehen. Dazu gehört auch, dass Wortschöpfungen der Schüler, auch wenn sie falsch, jedoch im Kontext verständlich sind, nicht ausdrücklich verbessert werden.

6)

L: Let's not forget, there was enemy fire. They were shot at. There were grenades.

No questions?

Silence.

Friederike: I would like to know where they go when there are wounded.

L: When a soldier was wounded, they lost a lot of blood.

Vincent: There are medical soldiers.

L: Doctors?

Vincent: No.

Silence.

L: Medical personnel?

Vincent: Yes.

L: Do you think, doctors are needed?

Vincent: Yes, maybe

Silence.

L: Hopefully, they have bandages ...

Teilergebnis 6, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Hier wird die Diskussion um den Beschuss und die möglichen Folgen daraus begonnen. Vincent überlegt, ob Ärzte nötig sind: „Yes, maybe.“ Nach dem Einwand der Lehrkraft: „Hopefully, they have bandages“ ergibt sich ebenfalls eine Denkpause.

Immer wieder treten Phasen auf, in denen nichts gesagt - aber wie an den darauffolgenden Äußerungen erkenntlich - Gedankenarbeit stattfindet, sei es, dass die historische Situation betrachtet wird oder dass nach Begriffen oder Satzmustern gesucht wird. Allerdings brauchen die Schüler Ermutigung, damit sie ihre eigenen Gedankengänge weiterverfolgen und ausformulieren.

Wahrscheinlich lässt sich ausschließen, dass die hier auftretende Pause am Unverständnis des Wortes *bandages* liegt, da die Schüler daran gewöhnt sind, durch besondere Handzeichen kenntlich zu machen, wenn sie eine Worterklärung brauchen. Zudem ist auch eine Analogie zu dem deutschen Wort „Bandage“ möglich. Das Wort *bandages* wird stillschweigend an die Tafel geschrieben, die englische oder deutsche Bedeutung dazu gefügt und in das „glossary“ eingetragen. Hier trat kein Wunsch nach Worthilfe auf.

7)

L: Well, there is one means of warfare we haven't discussed yet. ...

L: There's bombs, grenades, attacks, rifles ... we forgot one ...

Eisi: What they could do with their soldiers.

L: What they could do when one of their mates died.

Eisi: They could bring them to their hospitals

L: Do you really think they had hospitals?

Marvin: Far away from their lines ... They had hospitals to bring their soldiers.

Teilergebnis 7, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Die Lehrkraft will den Unterrichtsprozess auf das Kriegsgerät lenken. Jedoch wollen die Schüler diese Gedankenrichtung nicht nachvollziehen. Sie sind nach wie vor an den Menschen interessiert. Sie gehen auch nicht speziell auf gefallene Soldaten ein, die im Schützengraben sterben, sondern wenden sich Krankenhäusern zu, in die man Gefallene oder Verwundete bringen könnte.

8) Bilder 3 und 4

L: Right, can we go on now? I think, to answer at least a few questions, you need to take a closer look at your next pictures. Can anyone describe the situation for me, first?

Marvin: In picture A, there is a trench and the soldiers ...

Marvin macht Handbewegung, die zeigt „are dead“.

L: Are they still O.K? Look at the trench. What do you think of the weather conditions?

Nebensitzer hilft Marvin, die richtige Seite zu finden.

Marvin: They are very small and wet.

Laura: I think they wait for the enemy attack.

Eisi: They lie on the Boden.

Klasse schweigt.

L: And the battle is on the Somme. And the date is July 1916. And the problem is the gas attacks. The soldiers really were gassed.

Silence

L: The gas was first used by German soldiers.

Silence

L: And it was invented by a German scientist. His name was Fritz Haber. He was a German Jew.

Klasse schweigt.

L: Look at the next picture.

Tim: It looks very dirty and small. And very bad.

Teilergebnis 8, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

In den Bildern drei und vier werden die Schüler direkt auf die Situation der Gefallenen hingewiesen, die jetzt in einem Schützengraben unter sehr schlechten Wetterbedingungen kämpfen müssen. Die Lehrkraft verweist auf Gasangriffe und die Erfindung eines Kampfgases (Chlorgas) von Fritz Haber. Darauf gehen sie jedoch nicht ein. Die Schüler können erkennen, in welcher Situation sich die gefallenen Soldaten und Schützengräben befinden, aber sie nennen nicht von sich aus die Hintergründe, nämlich schlechtes Wetter und Beschuss durch den Feind. Laura meint, die Soldaten warten auf den Angriff des Feindes.

Auf den Bericht der Lehrkraft zu *gas attack* und einer der Hintergründe erfolgt keine Reaktion. Ein Kommentar der Schüler ist jedoch nicht immer nötig, wenn Lerner die Notwendigkeit sehen, zunächst das Neue zur Kenntnis zu nehmen und zu verarbeiten, denn manche historische Situationen sind für Schüler schwer zu verstehen. An dieser Stelle sind sie nicht bereit, auf den Einsatz von Gas einzugehen. Dem bilingualen Geschichtsunterricht wird man hier vorwerfen können, den Schülern fehle das Wortmaterial, um sich zu äußern.

Dem ist entgegenzuhalten, dass Lernende sich durchaus in der deutschen Sprache verständlich machen können oder nach Begriffen fragen, die zum Verstehen der historischen Situation nötig erscheinen. Wenn jemand ein Wort nicht auf Englisch weiß, greift er zu *code-switching* und nennt das deutsche Wort. (Vgl. dazu „They lie on the Boden“). Es ist durchaus möglich, dass ihnen auch die notwendige Begrifflichkeit im Deutschen und damit die Einsicht in die

historische Situation fehlt. Es wäre zu wünschen gewesen, dass die Schüler auch auf die Nationalität der Soldaten eingegangen wären. In diesem Fall handelt es sich um britische Stellungen.

Trotz Hinleitung durch die Lehrkraft zeigen sich Schüler wenig an Kriegsgerät oder Munition interessiert. Ihre Verstehensprozesse kreisen um die Menschen, die dieser Situation ausgeliefert sind. Niemand fragte danach, ob sie hätten weglaufen können oder wollen. Die Schüler zeigen sich an der fremden Lebenswelt sehr interessiert, deren Tätigkeiten sie partiell durchaus selbst betreffen, wie Essen, Toilette, Krankenhaus. Dass die gefallenen Soldaten nicht in geordneter Form in ein Krankenhaus kommen und im Schützengraben liegen bleiben, erwähnen sie nicht. Die heutige Schülerwelt ist heute - man möchte hinzufügen glücklicherweise - anders.

Des Weiteren ist festzustellen, dass das Verstehen einer fremden, historischen Welt von den Schülern durchaus gewünscht und angestrebt wird, jedoch - soweit an den auftretenden Äußerungen erkennbar - vor der Folie der modernen in der Jetztzeit verhafteten psychischen Situation beurteilt wird. Beiträge, welche auf Alteritätserfahrungen schließen lassen, sind bis jetzt im Unterrichtsgeschehen nicht aufgetreten.

b) Begriffsbildung und Erkennen einer fremden Welt durch Arbeit mit Texten

9) Brief Nr. 1

L: And to answer your questions I think we should take a look at the letters. This is a letter from a German soldier. This is not from the Battle of the Somme, but ... Can you find out the name of the battle?

Till: Verdun (!)

L: Verdun.

Till: Verdun.

L: What is the most important point for you?

Vincent: The letter comes to his parents.

Julia: Why did he wrote the letter to his parents?

L: That is your question?

Julia: Why did he wrote the letter to his parents? He was in danger to die. He talk about that he haven't got enough water, and there are many dead people. I think he want to go home.

Teilergebnis 9, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Fragen, welche die Schüler bewegen, sind mehrmals eingefordert und gestellt worden. Um Antworten zu finden, werden Textquellen herangezogen. Beide

Briefe, die im Unterrichtsverlauf folgen, stammen von deutschen Soldaten und sind auf Deutsch. Die Unterrichtssprache ist vorwiegend Englisch trotz der deutschen Texte. Wenn die Schüler den Eindruck haben, sie können sich auf Englisch nicht ausdrücken, sprechen sie Deutsch.

Von einer Übersetzung der deutschen Briefe ins Englische wurde bewusst Abstand genommen, um die Authentizität der Quellen nicht zu gefährden. Es kam im Wesentlichen darauf an zu erforschen, wie Lernende mit „Geschichte umgehen“. Darunter ist hier zu verstehen, wie sie historischen Situationen begegnen und wie sie diese in ihren eigenen Erfahrungshorizont integrieren. Dieser könnte sich dadurch verändern. Ebenso sollte sich das Augenmerk darauf richten, wie sich Schüler ihre Begrifflichkeit erarbeiten und damit für sich eine Bedeutung aus dem historischen Kontext erschließen. Gleichzeitig war das Forschungsinteresse daraufhin ausgerichtet, wie die Schüler untereinander über ihre Gedanken kommunizieren. An die Unterrichtssprache Englisch sind die Schüler seit der sechsten Klasse gewöhnt. Inwieweit sie sich auf Deutsch oder Englisch verständlich machen wollen, bleibt den Schülern überlassen.

Es wirkt überraschend, dass der Adressat des Briefes (die Eltern) als wichtigster Punkt genannt wird, nicht die Umstände, in der dieser Brief geschrieben wird. Diese werden erst diskutiert, als das Unterrichtsgespräch von der Lehrkraft darauf gelenkt wird.

Für Julia ist diese Situation beeindruckend oder sogar erschreckend. Aber oder gerade deshalb kann sie sich fließend - mit einigen Fehlern - in der Fremdsprache dazu äußern. Sie nennt folgende Gedanken: Julia fragt sich, warum er den Brief an seine Eltern schreibt und gibt auch die Antwort auf ihre Frage, denn sie sieht, dass sein Leben bedroht ist. Sie kann die Situation auch in der Fremdsprache beschreiben. Sie geht jedoch nicht auf Hintergründe oder Zusammenhänge ein, zumal die Absicht der Schüler darin bestand, das Leben an der Front genauer zu betrachten.

Grammatische Fehler werden zugunsten des Sprachflusses von der Lehrkraft zur Kenntnis genommen, jedoch an dieser Stelle von ihr nicht kommentiert. Der Aussprachefehler bei *Verden* wurde wegen des historisch wichtigen Ortes Verdun korrigiert.

10)

Fredrick: You get the mandate from your leader and you can't do ...

Silence

L: Could you run away?

Julia: No, because it is dangerous to run away.

L: Why?

Julia: Because of the enemies.

L: One reason.

Julia: And the own soldiers who are dangerous.

L: The commanding officers who would shoot you.

Silence.

L: So it is a dangerous situation. It's not a good situation. Don't you agree?

Class: Yes.

Teilergebnis 10, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Fredrick geht die Interpretation des Textes von einer anderen Seite an, wobei er Hilfen erhält. Fredrick betrachtet die Befehlsstruktur in einer Armee. *Mandate* benützt er im Sinn von „Befehl“. Verständlich wird die Bedeutung des Begriffs im Zusammenhang von „and you can't do ...“ Aber er führt diesen Satz nicht zu Ende, weil er entweder sprachlich oder inhaltlich auf Schwierigkeiten stößt. Hier liegt ein Beispiel für Zusammenarbeit von Schüler, Mitschüler und Lehrkraft im bilingualen Unterricht vor: Die Lehrkraft stellt als Hilfe eine Frage, welche auf den angefangenen Satz inhaltlich und situationsgerecht folgt. Eine Mitschülerin, hier Julia, nimmt jetzt an dem Gespräch Teil und ergänzt.

Fredrick benützt *mandate* in einer unüblichen Kollokation, worauf die Lehrkraft aus dem Kontext schließt, dass er „Befehl“ meint, der dem Soldaten verbietet wegzulaufen bzw. zu desertieren. Daher die Lehrerfrage: „Could you run away?“ Julia beantwortet die Frage nur teilweise: Sie sieht die Gefahr, die von Feinden ausgeht, aber nicht die Strafe, die auf Desertieren steht und von den eigenen Soldaten oder Vorgesetzten durchgeführt werden könnte, eine Fragestellung, die einen für diese Situation höheren Abstraktionsgrad verlangt, jedoch auch nicht von Frederick weiterverfolgt wird. Einig sind sich die Lernenden: „It is not a good situation.“

Im fremdsprachlichen Bereich zeigen sich in dieser Sequenz folgende Ergebnisse. Der Terminus „mandate“ erscheint nicht im Englischunterricht, allerdings wird er in EWG und Geschichte benützt. Der Schüler will seine Gedanken zu dieser geschichtlichen Situation mitteilen. Dafür sind mehrere Gedankenoperationen nötig. Neben der grundsätzlichen Bereitschaft, sich

mitzuteilen, ist eine Analyse notwendig d. h., er muss die Befehlsstruktur einer Armee erkennen. Daraufhin benötigt er entsprechendes Wortmaterial, welches er aus anderen Zusammenhängen herauslösen muss. Er spricht *mandate* auf Englisch aus und bringt damit sein Vorwissen in angebrachter Form in den Geschichtsunterricht ein. Dass ihm dies semantisch nicht ganz gelingt, liegt an der Vielfältigkeit der Bedeutungen von „Mandat“. Jedoch sind seine Gedankenoperationen durchaus komplex und führen zu einem verständlichen Resultat. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, dies unscharf verwendete englische Wort in seiner situativen Bedeutung zu erkennen und Beiträge anderer Schüler einzufordern, die zu einem Gespräch innerhalb des Unterrichtsgesprächs führen.

Der Fachterminus *to desert*, welcher in diesem Kontext in der Fachsprache angebracht wäre, wird durch „to run away“ ersetzt, der einer einfacheren Sprachebene angehört und auch in anderen umgangssprachlichen Registern verwendet wird. Dadurch soll die Verständlichkeit erleichtert werden. Auch die Kenntnis des deutschen Begriffs „desertieren“ kann nicht vorausgesetzt werden und würde einen erläuternden Kommentar benötigen. Die Einführung der Begriffe *to desert*, *deserter* u. ä. wäre an dieser Stelle ein Leichtes und auch möglich gewesen. Jedoch wird auf Begriffe der Schüler eingegangen. Von der Sache her macht es keinen Unterschied, ob ein Soldat wegläuft oder desertiert, wohl aber ist der Kontext unterschiedlich. Julia erkennt die gefährliche Situation für einen Soldaten, der von der Front im Kampfgeschehen freiwillig oder durch den Zwang der Umstände weggeht.

11) Brief Nr. 2

Marcel: They are in the trench at the Somme and it is raining. He lost his boots and they cannot go to ... Maybe there were dirt?

Vincent: They must walk for hours and then his officers talk about bad things.

Teilergebnis 11, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Marcel und Vincent beschreiben die Situation in den Schützengräben, die den Soldaten wegen Regen und Dreck zu schaffen macht. Bei der Diskussion des zweiten Briefes des deutschen Soldaten Anton Holzmann, der auf Deutsch verfasst ist, fällt auf, dass die Lerner neben den beschreibbaren Situationen im Schützengraben auch an weitere Zusammenhänge denken. So nimmt Vincent Bezug auf die Situation, dass die Frontsoldaten trotz ihrer Erschöpfung von

den Offizieren weitere Befehle zum Kämpfen erhalten oder auch wegen unsoldatischen Verhaltens gemäßregelt werden.

Diese Argumentationsweise geht über Betroffenheit hinaus und sucht Zusammenhänge. Der Gebrauch der Fremdsprache erzwingt eine Ausdrucksweise, deren Begrifflichkeit im Bezugsrahmen der Schüler liegt. Sie müssen sich anstrengen, ihre Gedanken in Begriffen auszudrücken, die sie kennen und auch verstanden haben.

12) Brief Nr. 3

Marvin: J. Ellis. He is English. He is writing about comradeship and that comrades give the respect and help his friends. And it was 1976.

L: So he was young or old at that time?

Marvin: Old.

L: Let's say he was 20 in 1916. So he is a lot older now. Right?

Friedericke: Maybe he is a grandfather now.

Vincent: He thinks it's cruelty.

Teilergebnis 12, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Kontrastiv zu diesen beiden vorhergehenden deutschen Briefen folgt die Betrachtung von Briefen englischer Soldaten. Sie sind auf Englisch. Brief Nr. 3 befasst sich mit zwei Aspekten, zum einen mit der zeitlichen Bestimmung des Textes, zum anderen mit der Perspektive, aus welcher er betrachtet wird. Der Text berichtet über den Ersten Weltkrieg rückblickend aus der Zeit von 1976. J. Ellis hat am Krieg teilgenommen. Er erzählt davon, was ihn am meisten betroffen hat.

Die Schüler können diesen Text zeitlich richtig einordnen: Sie erkennen, dass 1976 über Ereignisse von 1916 berichtet wird. Was den Inhalt betrifft, so können sie feststellen, welche Rolle die Kameraden in den Schützengräben spielen. Sie nennen jedoch nicht die Freundschaft als das einzig Anständige, das aus diesem Schmutz und der Grausamkeit der Schützengräben Bestand hat.

13) Brief Nr. 4

L: What is this field marshal doing? Is he at home?

Vincent: He is in the field.

L: And what does he do? Is he fighting like the soldiers.

Patrick: No, he gives them a talk.

L: What does he say, are they good or are they bad?

Schweigen

L: Let me help you. "... after a battle a field marshal or general comes down to a

battalion to thank them." What does he say?
 Marvin: The general was good.
 L: What happened to the soldiers who fought the battle?
 Schüler schweigen.
 L: Are they still alive?
 Marvin: No, they died.

Teilergebnis 13, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Text vier befasst sich mit weiteren Aspekten der Kriegsführung, nämlich mit den Unterschieden zwischen offizieller Darstellung und tatsächlichem Erleiden der Situation der Truppe. Der *field marshal* ehrt die Soldaten nach einer Schlacht, jedoch handelt es sich nicht mehr um die Kämpfer der Schlacht, weil die Meisten gefallen sind und das *battalion* mit neuen Soldaten aufgefüllt wurde. Der *field marshal* müsse seine Glückwünsche auf dem Friedhof abgeben. Diesen Zusammenhang zwischen Kriegsführung und Propaganda zu erkennen, macht den Schülern Mühe. Sie benötigen viel Hilfe und können die Hintergründe nicht erkennen. Sie erwähnen lediglich die Rede des *field marshal* und die getöteten Soldaten.

14) Brief Nr. 5

Vincent: They talk about they not go back.
 L: If the soldier had the chance to go away, to go back from the front, what would happen?
 Silence
 L: He says "he stood in my way with a pistol in his hand". Who was this "he"?
 Patrick: His officer.
 L: Yes, his officer.
 Frederick: He shoted .

Teilergebnis 14, bilingual *Trench Warfare*, Klasse 9

Text fünf greift wieder das Thema auf, was mit Soldaten geschieht, die hinter die kämpfenden Linien zurückgehen - ein Motiv, das im vorhergehenden Teil bereits auftrat. Hier soll überprüft werden, ob die Schüler das Wissen oder auch die Einstellungen, die sie im Brief des deutschen Soldaten erworben haben, anwenden können.

Vincent sieht den Punkt. „They talk about they not go back“.Die Schüler können die Situation, welche vorher in der Diskussion auftrat, erkennen und in einfachen Worten beschreiben. Ihre englischen Sätze erfordern vom Lehrer selbst einige Fehlertoleranz, aber die Schüler finden zum Kern der Aussage,

dass Kämpfende hinter der Linie von den eigenen Offizieren hätten erschossen werden können. Sie erwähnen nicht, warum ein Soldat in der Schlacht die Nerven verlieren konnte. Das kann wie in allen Unterrichtssituationen mehrere Gründe haben. Davon sind in diesem Zusammenhang zwei wesentlich. Zum Ersten könnten sie die historische Situation nicht erfasst haben, was für manche Schüler zutreffen mag. Zum Zweiten könnten sie der Meinung sein, dass von der *cruelty* des Krieges schon gesprochen wurde und daher eine weitere Ausführung nicht mehr nötig sei. Im Zusammenhang mit den oben genannten Schüleräußerungen ist Punkt zwei als Erklärung vorzuziehen.

15) Brief Nr. 6

Marvin: The German soldiers are more highly disciplined, more than they [the English] are. They are not so good than the German soldiers.

Vincent: He thinks, they have no chance.

L: Who has no chance?

Vincent: The English.

L: But who won the war?

Vincent: The English.

Teilergebnis 15, bilingual *Trench Warfare Klasse 9*

Der letzte Text lässt einen englischen Soldaten zu Wort kommen, welcher von der Fähigkeit deutscher Soldaten spricht. Er widerspricht der gängigen Meinung, die deutschen Soldaten seien unterlegen. „ ... the German is the better, for though we are undoubtedly the more dogged and impossible to beat, they are the more highly disciplined.“

Den *twist*, dass der zugegebenermaßen bessere, weil der diszipliniertere Soldat, geschlagen wird, da der Gegner verbissener ist und unmöglich geschlagen werden kann, erkennen die Schüler nicht. Jedoch wundern sie sich über das Lob eines englischen Soldaten über seinen Gegner, was in den schriftlichen Äußerungen der Schüler über diese Stunde deutlich zum Ausdruck kommt. Einstellungen der Lerner zu Inhalt und Lernen zeigen sich in den Fragebögen, die sie unmittelbar nach der Stunde ausfüllten.

Ergebnisse der Schülerfragebögen und Schülerinterviews der bilingualen neunten Klasse *Trench Warfare*

Das gesamte Vorgehen zur Datenerhebung war wie bei den achten Klassen des zweiten Durchgangs (vgl. S. 154). Das Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die Beweggründe der Schüler zu erkennen, welche für historisches Lernen konstitutiv sind. Gleichzeitig dienten diese Daten zur Triangulation der Codierungen.

Jana

a) Fragebogen

Jana hat sich gut beteiligt und qualitative Beiträge geleistet. Bei der Frage 3) „Was hast Du über den Stellungskrieg gelernt?“ ging sie auf Schmutz, schlechte Bedingungen, Regen und die Situation der Soldaten ein. Ihr inhaltlicher Lernerfolg hängt eng mit ihren Äußerungen im Unterricht und auch mit den Erwartungen, welche die Klasse an den Unterrichtsteil stellte, zusammen. Ihr Augenmerk liegt vorwiegend auf den direkten Lebensbedingungen der Soldaten. Sie nannte im Unterricht und auch im Fragebogen nicht politische oder wirtschaftliche Hintergründe.

Die Frage vier: „Was hast Du Dir dabei gedacht, als Du die Bilder gesehen / die Texte gelesen hast?“ zielt auf persönliche Befindlichkeit und Geschichtsbewusstsein ab. Jana gibt eine persönliche Stellungnahme ab: Ihr erster Punkt ist, sie ist froh, dass es keinen Krieg mehr gibt. Ihre eigene Betroffenheit steht für sie im Vordergrund. Sie identifiziert sich mit den Soldaten: „Die mussten Dinge leisten, an die man heute nicht mal mehr denkt.“ Jana fährt in diesem Sinn fort, da sie äußert, sie möchte mehr über die Bedingungen des Soldatenlebens wissen. Ihre Interessen sind sehr konkret: „Was haben sie gegessen, wie viel gab es zu essen“. Sie will wissen, ob sie Tagebuch geführt und welche Gefühle sie hatten.

Sie zeigt somit ein tiefes Interesse und auch eine deutliche Empathie mit den Menschen, welche in dieser historischen Situation handelten oder welche dieses Geschehen erlitten. Dabei fragt sie nach Situationen, die ihr aus ihrem Leben bekannt sind, aber in einer fremden historischen Welt auftreten. Die Frage sechs zielt auf Methoden des Wissenserwerbs ab: „Wo könntest Du

eine Antwort auf Deine Fragen bekommen?“ Jana würde Filme, Dokumentationen und auch den Unterricht zurate ziehen.

b) Interview

Jana wiederholt im Interview die Inhalte, welche sie im Fragebogen erwähnt hat. Sie zeigt sich sehr schockiert über die Umstände, denen die Soldaten ausgesetzt waren. Neu ist, dass sie ihre Informationen auch von Freunden bekommt, denn von einer Freundin hat sie erfahren, dass die Soldaten „auch Schuhe aßen“. Sie wird sehr konkret und möchte wissen: „Wo sie aufs Klo gingen?“ Sie beurteilt die Situation folgendermaßen: „Der Krieg war sinnlos, viel kam aufeinander; es gab viele Verursacher.“ Sie hätte nie gedacht, dass ein britischer Soldat positiv über deutsche Soldaten reden würde, denn er war ja der Feind.

Sie sieht Vorteile bei der Verwendung der englischen Sprache im Geschichtsunterricht, und zwar vornehmlich für das Lernen der englischen Sprache und auch für das Verständnis der Quellen: „Man kann besser verstehen, wenn man die Sprache kann“. Die Originalquellen erscheinen ihr glaubwürdiger. Sie wägt die deutschen Texte gegenüber den englischen ab.

Mark

a) Fragebogen

Mark hat sich gut beteiligt und den Fragebogen gut ausgefüllt. Er berichtet, dass er schon viel vorher von seinem Opa gehört hat, der ihm Geschichten von seinem Vater (Marks Urgroßvater) erzählt hat. Marks Wissen zu diesem Thema stammt nicht allein aus dem Unterricht. Er lebt in einer Familie, in der über Geschichte geredet wird. Er bringt zum Ausdruck, dass Geschichte mit Geschichten erzählen zusammenhängt. Er hat auch schon viel im Fernsehen darüber gesehen (Frage drei).

Mark findet, dass der Krieg der größte Feind des Menschen ist (Frage vier). „Es muss schrecklich sein.“ Diese Antwort thematisiert Reflexionen und Urteile über das historische Geschehen. Die Art und Weise, wie er Geschichte lernt, zeigt eine größere Tiefe. Er bewegt sich in seinen Vorstellungen auf einer Metaebene, die daraus ersichtlich wird, dass er über das bloße Wissen hinaus Werturteile finden und diese in seine eigene Vorstellungswelt einbinden will.

Mark lernt Geschichte, indem er sich auch der kontrafaktischen Geschichtsschreibung zuwendet, denn er überlegt sich, „was wäre passiert, hätte Deutschland gewonnen.“ Dieser Denkansatz ermöglicht neue Wege, Geschichte zu lernen. Das zeigt eine tiefere Reflexion als nur Fragen nach den Zusammenhängen des Verlaufs. Seine Selbstständigkeit zeigt sich auch bei Frage fünf: „Könnte vielleicht Lehrer fragen.“ Mark findet andere Möglichkeiten, Geschichte zu lernen, als im institutionellen Schulbetrieb. In der Schule Geschichte zu lernen ist für ihn nur eine weitere Möglichkeit.

b) Interview

Mark betont, dass ihm die Bilder sehr gut gefallen haben, weil sie anschaulich sind. Die Situation der Soldaten sieht er vor allem - und erwähnt dies wiederholt - unter dem Aspekt der „Pflicht zum Kämpfen“. Sein Opa war im Ersten Weltkrieg unversehrt zurückgekommen. Besonders berichtet er davon, dass sein Opa ihm vom Trommelfeuer in den Schützengräben erzählt hat. Er informiert sich auch durch Dokumentation in Fernsehen. „Es gibt nicht Schlimmeres [als Krieg]“. Auch im Interview wendet er sich der Frage zu, was passiert wäre, wenn die Deutschen gewonnen hätten. Marc ergänzt seinen Fragebogen mit der Überlegung, ob der Zweite Weltkrieg damit vielleicht verhindert worden wäre? „Hitler wurde gewählt, weil es den Deutschen schlecht ging“. Mark stellt fest, „dass es schon immer so war, dass auch die Ägypter mehr Land wollten“. Des Weiteren hält er es für ungewöhnlich, dass ein englischer Soldat gut über deutsche Soldaten redet.

Zur Verwendung der englischen Sprache als Unterrichtssprache meint er, wenn im Englischen einfache Wörter verwendet würden, sei das O. K., aber dass deutsche Wörter auch möglich seien. Für Mark ist Geschichte lernen vom Thema abhängig und sein Interesse liegt darin begründet, dass Opa und Oma davon erzählen. „Es interessiert mich, daher habe ich viel gelernt. Dann streng ich mich auch sehr an. Man kann fragen, wenn man etwas nicht versteht. Es war sehr interessant und verständlich.“

Laura

a) Fragebogen

Laura reagiert ähnlich wie Jana: Sie lernt über die „dreckigen Umstände“ in den Schützengräben, „wie sie sich helfen mussten“ und „sie bekamen selten etwas zu essen“. Darüber hinaus erkennt sie, „verschiedene Beispiele“, in denen „Gefühle, Ängste und Wünsche“ geäußert werden. Neben dem konkreten Lernen nimmt sie eine Verallgemeinerung vor, indem sie Kategorien findet: unterschiedliche Menschen, Gefühle usw. Also erkennt sie auch unterschiedliche Perspektiven des Erzählten. Sie zeigt auch eine gewisse Reife in der Verarbeitung des Gelernten, denn sie äußert sich dahin gehend (Frage vier), dass sich die Einstellung der Beteiligten ändert: „... dass sich die Soldaten das alles ganz anders vorgestellt haben. Sie dachten nicht, dass der Krieg so lange geht.“ Von der Zahl der Toten ist sie persönlich betroffen. Sie sieht auch die unterschiedlichen Beurteilungsmöglichkeiten des Geschehens und wundert sich darüber, „dass ein britischer Soldat so positiv über die deutschen Soldaten redet / berichtet.“

Obwohl Laura Empathie äußert, zeigt sie eine gewisse Distanz zum Ereignis. Diese Lernstrategie ermöglicht ihr kognitives Verarbeiten, denn sie kann Kategorien finden und Beispiele erkennen. Zusätzlich ist sie sich auch ihrer eigenen Betroffenheit bewusst: „Ich habe mich gewundert ...“ Kognitive Leistung zeigt sie auch bei Frage fünf. Sie will auch noch wissen, „wie die Soldaten das Erlebte verarbeiteten, als sie wieder zuhause waren und ob sie sich veränderten.“ Jana reflektiert ihre Einstellung und ihr Lernen und verankert das neue Geschichtserleben in ihrem eigenen Weltverständnis, welches sich hier mit „zuhause“ ausdrückt, wohl wissend, dass viele nicht „nach Hause“ kommen (vgl. Frage vier). Damit erweitert sie auch ihr eigenes Geschichtsbild. Sie zeigt somit ein hermeneutisches Verfahren beim Geschichtslernen und eine Erweiterung des eigenen Lernhorizonts.

Ihre Fragen will sie mithilfe von Recherchen (Internet, Filme, Bücher, Zeitungen) und Interviews beantworten. Daraus kann man schließen, dass die Schülerin die Grundformen geschichtlichen Lernens kennt.

b) Interview

Im Interview bestätigt Laura, wie wichtig ihr das Kennenlernen der Lebensbedingungen im Schützengraben ist. „Es hat mich voll interessiert. Außerhalb des Geschichtsunterrichts erfährt man nichts.“ Sie spricht über die Leistungen der Soldaten. „Das kann man sich heute gar nicht mehr vorstellen. Im eigenen Dreck liegen würde heute keiner mehr machen.“ Wie andere Schüler auch wundert sie sich darüber, dass ein englischer Soldat gut über deutsche Soldaten redet. „Sie sind schon Gegner, Land gegen Land, aber sie sind eigentlich die gleichen Menschen.“

Die Briefe findet sie sehr interessant und will mehr darüber wissen, vor allem über die Personen und deren Gefühle. „Es ist schwer, Gefühle zu beschreiben. Ich war nicht dabei.“ Sie denkt an Gefühle wie Heimweh, das Vermissen der Liebsten, Todesangst, in Verbindung mit der Angst um das Leben der anderen. Sie kann sich in Anlehnung an den Brief eines Soldaten gut vorstellen, „dass seine Kameraden ihn aufrecht halten, weil sonst keiner da ist. Sie verstehen ihn und machen das Gleiche durch.“

Die Unterrichtssprache Englisch war „ein bisschen schwer, wegen neuen Wörtern [sic]. Aber gut, da das Thema für uns neu war.“ Insgesamt hat sie den Unterricht gut verstanden. Englisch oder Deutsch findet sie „gleich gut, es schadet nie; man kann sich einlesen. Es ist eher gut für Englisch.“ Antworten möchte sie aus Filmen erfahren, aber am besten findet sie es, „wenn es einem die Lehrerin erklärt.“ Auf die Frage, ob die Filme glaubhaft sind, antwortet sie: „Bilder und Reportagen schon, aber vielleicht wurde auch [etwas] dazu erfunden.“ Zwischen der deutschen und der englischen Sicht sieht Laura keine Unterschiede. „Es sind alles Menschen unter den gleichen schlechten Bedingungen.“

Patrick

a) Fragebogen

Patrick hat sich im Unterricht gut beteiligt, hat jedoch den Fragebogen wenig ausführlich beantwortet. Die Frage drei beantwortet er sehr sachlich: „Es hat sich dort einige Zeit nichts bewegt und beide Seiten haben sich festgebissen.“ Er erklärt den Begriff „Stellungskrieg“ - *trench warfare*. Zunächst erscheinen seine Antworten oberflächlich, eine genauere Betrachtung ergibt jedoch, dass

sie sich im Rahmen der Kriterien bewegen, welche dieser Begriff in seiner historischen Situation verlangt. Damit genügt er den Kriterien der Alteritätserfahrung. In diesem Fall kann er die Begriffe des englischen Geschichtsunterrichts adäquat auf Deutsch verwenden.

Frage vier beantwortet er ebenfalls in einer angemessenen Sachlichkeit, die kognitives Verarbeiten ermöglicht: „Ich habe mir überlegt, wie es dort in Wirklichkeit aussah. Und wie es wäre, selbst dort zu sein.“ „Überlegt“ lässt darauf schließen, dass er die vergangene Wirklichkeit mit Verstand erschließen will. Selbstverständlich wird man bei Betrachtung einer historischen Situation eigene Kriterien, die zeitgebunden sind, einfließen lassen, jedoch mehr oder weniger. Ein bewusstes Abstandnehmen vom Geschehen lässt mehr Beurteilungsmöglichkeiten zu. Patrick erkennt, dass die „Wirklichkeit“, welche im Unterricht nachzeitlich festgestellt wird, nicht die Wirklichkeit der historischen Situation ist. Auch bei der Beantwortung der Frage fünf bleibt er bei den Kriterien, welche der historischen Situation angemessen sind, denn wer will wissen: „Was entscheidet die Situation?“ Damit fragt er nach historischen Hintergründen. Antworten auf seine Fragen findet er im „Internet“.

b) Interview

Patrick sagt von sich, dass er nicht sehr gut im Schreiben sei, dafür aber mehr „im Kopf denkt“. Reden würde ihm auf Deutsch und Englisch gut gelingen. Er meint, er habe erst durch die Bilder erfahren, wie es im Krieg war. Aber er sieht die Bilder nicht als Wirklichkeit, da manche nachgestellt oder gezeichnet seien und seiner Meinung nach die schlimmsten Bilder damals und heute nicht veröffentlicht wurden. Damals hätten sie nicht genug Kameras gehabt und die Regierung wollte das nicht, „sonst würden keine mehr nachkommen“. Damit meint er, die Soldaten wollen nicht mehr kämpfen. Auch die Feldpost kommt ihm unecht vor. Des Weiteren führt er aus, dass die Soldatenbriefe verändert wurden, damit man sie nicht so gut lesen könnte. Sogar später seien sie auch von den Herausgebern oder von irgendwelchen hohen Leuten, die sie angeschaut haben, umgeschrieben worden, damit die Bevölkerung und die Frauen, die noch in der Heimat sind, nicht so sehr verunsichert wurden. Alles sollte nicht so schlimm aussehen. Patrick will noch wissen, was am Schluss

entscheidend ist, damit eine Seite gewinnt. Dies ist ihm im Unterricht nicht genügend besprochen worden.

Wenn der Unterricht auf Englisch ist „lernt man ein bisschen anders. Ich sehe aber keinen großen Unterschied.“ Patrick erklärt diese andere Art zu lernen damit, dass man im deutschsprachigen Unterricht denkt: „Ja so war´s.“ Im Unterricht auf Englisch muss man „mehr nachdenken und auch übersetzen.“

Weitere Informationen würde er sich aus dem Internet, z. B. Wikipedia, oder Foren holen, jedoch glaubt er nicht daran, dass die Fakten - darunter versteht er „Details“ - zu hundert Prozent stimmen. Letztendlich kann er sich daraus „selber Geschichte bilden“,

Leonie

a) Fragebogen

Leonie ist eine Schülerin, die sich im Unterrichtsgespräch sehr zurückhält, jedoch in anderen Kommunikationsformen ihre Stärken im Fach Geschichte beweist. Das wichtigste Lernergebnis bei der Frage drei, stellen für sie die Bedingungen dar, die „im Englischen und im Deutschen gleich waren.“ Sie erklärt damit ihre Interpretation der englischen und deutschen Soldatenbriefe. Sie kann vergleichen und Schlüsse daraus ziehen wobei sie Kenntnisse von den Methoden zeigt, welche im Geschichtsunterricht von Bedeutung sind.

Ihre eigene Befindlichkeit (Frage vier) äußert sie folgendermaßen: „That the situation was very dangerous. They must live in cruelty and filth - the weather situation. That I don´t want to be a soldier because you are died so near [sic]“.

Leonie ist die einzige der Befragten, welche auf Englisch und Deutsch antwortet. Sie beschreibt die Situation und kann sich trotz englischer Satzfehler, die man aus Gründen einer angemessenen Fehlertoleranz akzeptieren kann, so ausdrücken, dass man versteht, was sie meint. Sie möchte kein Soldat sein, da man sehr schnell getötet werden kann. Sie nennt hier von sich aus den ursächlichen Zusammenhang zwischen Situation und Folgen, auf den sie im Unterrichtsgespräch nicht einging. Leonie fährt fort: „Auf den Bildern hab ich mir gedacht, dass ich viel Respekt vor diesen Leuten habe, da sie in einer so schweren Situation noch die Nerven behalten.“ Sie zeigt Empathie mit den „Leuten“ und zieht persönliche Konsequenzen in ihrer Beurteilung. An diesem Punkt kann man feststellen, dass Geschichtsunterricht

Auswirkungen auf die Einstellung der Lernenden hat, jedoch sollten dafür zumindest Ansätze für Empathie vorhanden sein. Im Unterricht kam nicht ausdrücklich zur Sprache, dass die Soldaten in vielen Fällen *shell-shocked* und zerstört von der Front zurückkamen. Auf den Gedanken, wie schwer die Situation war, kam Leonie von allein. Sie erklärt, dass sie manchmal davon auch außerhalb des Unterrichts erfahren hat.

Sie möchte weiterhin wissen: „When is the war ending?“ Es ist fraglich, ob ihr der progressiv-intensive Aspekt der *Continuous Form* bekannt ist oder ob sie nur eine ihr bekannte grammatische Struktur verwendet. Bei ihrer Frage, warum der Krieg begann „Why the trench warfare is start?“ treten grammatische Fehler auf, die vermuten lassen, dass ihr die Frageformen nicht geläufig sind. Die Fehlerhäufigkeit in der Fremdsprache mögen für manchen Englischlehrer eine Begründung darstellen, einen bilingualen Sachfachunterricht abzulehnen. An dieser Stelle soll nur am Rande darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch bei deutschen Äußerungen – mündlich und schriftlich – grammatische Fehler zu beanstanden sind. Auch für Leonie war es erstaunlich, dass ein englischer Soldat gut über deutsche Soldaten spricht. Sie möchte wissen, warum er das tut: „Why the English soldier talk good about the German.“ Um Antworten auf ihre Fragen zu finden, würde sie „Internet, books, our teacher“ zurate ziehen.

b) Interview

Leonie zeigt sich von den Bildern und den Informationen aus den Briefen beeindruckt. Sie wiederholt ihre Ansichten: „Sie mussten im Dreck liegen. Es gab cruelty and filth. I don't want to be a soldier, because you might die. Ich hätte nicht die Kraft. Frauen waren nicht dabei.“ Leonie antwortet in deutscher und englischer Sprache.

Sie möchte mehr Details über die Soldaten wissen, z. B. über die Familie. Leonie wiederholt, dass sie sich mithilfe von Büchern und Internet informieren oder die Geschichtslehrerin fragen will. Sie möchte über die Geschichte und Sprache lernen, und zwar den Kontrast zwischen den Inhalten der englischen Bücher im Vergleich zu den deutschen. Dabei ist es ihr wichtig, wie die Wörter auf Englisch heißen und „die anderen Interpretationen“ [d. h. weitere Bedeutungen der Begriffe]. Sie haben es wahrscheinlich anders verstanden.

Ich habe es vielleicht falsch verstanden. Englische Bücher sind eine Hilfe für Geschichte für die Information.“ Sie erklärt weiter: „Ich habe auf Englisch geantwortet, weil ich ausprobieren und üben wollte. `Krieg` auf Englisch wusste ich vorher nicht. Es ist gut, dass man auf Englisch und Deutsch antworten konnte. Die englischen Briefe auf Englisch waren O. K. Es gibt Unterschiede, aber ich bin mir nicht sicher. Müsste sie nochmal durchlesen.“

Michael

a) Fragebogen

Michael hat sich im Unterricht kaum beteiligt, beleuchtet aber im Fragebogen einige neue Aspekte. Seine eigenen Gedanken zu Bildern und Texten widersprechen den gängigen Vorstellungen, dass Soldaten gern in den Krieg gezogen waren: „Ich dachte mir, dass es damals sehr schwer für die Soldaten [war], ihr Heim und vor allem ihre Familien zu verlassen, um in eine ungewisse Zukunft zu blicken.“ Er zeigt, dass er die Kriegspropaganda zu diesem historischen Ereignis aus damaliger und heutiger Sicht hinterfragen kann. Er würde gern mehr darüber wissen: „... was mit den unzähligen toten Leichen [sic] passierte, die dort auf dem Schlachtfeld lagen. Und ob ihre Familien eine Entschädigung oder Ähnliches erhalten haben.“ Zunächst könnte man an ein unangemessenes, in der Gegenwart des Schülers verankertes Verständnis von „Entschädigung“ denken. Das wäre in diesem Fall ein falscher Begriff. Er stammt aus der modernen Zeit und wird auf ein historisches Ereignis projiziert. Jedoch wird dieser Begriff relevant, wenn man an die Kriegsversehrten denkt, die nach dem Krieg keine Arbeit mehr fanden und als Bettler oder Hausierer zu Geld kommen mussten. Schüleräußerungen werden in dem komplexen Fach Geschichte oft erst bei zweiter Betrachtung verständlich und können daher im Unterrichtsgeschehen verloren gehen.

b) Interview

Das Thema Erster Weltkrieg hat Michael schockiert: „Die Leute wurden ausgenutzt, damit die da oben sich durchsetzen können.“ Beim Vergleich der Briefe stellt er fest, dass die Deutschen Heimweh hatten und es bei den Engländern nicht anders war. Weiterhin wünscht er sich „Entschädigung für die Familie, die einen Teil ihres Lebens verloren haben und auch für die

Verletzten eine Entschädigung.“ Er vermisst einen Trost für die Familien. Zusätzlich hätte er noch wissen wollen, was mit den Menschen passierte, die auf dem Schlachtfeld gefallen sind. „Gab es eine Feier oder eine Bestattung mit der Familie?“ Michaels Äußerungen zeigen die grundsätzlich andere Lebenswelt der Schüler. Auf dem Hintergrund der sozialen Ordnung ihrer Welt mag es schwierig sein, die Alterität der behandelten geschichtlichen Epoche zu verstehen. Dennoch ist festzustellen, dass Michael ein Interesse an dieser Zeit zeigt. Er will noch mehr und Genaueres wissen: „Wie es auf dem Schlachtfeld war.“ Unterschiede zwischen englischen und deutschen Soldaten stellt er nicht fest.

Den Unterricht auf Englisch findet er „nicht schlecht; es waren auch englische Soldaten.“ Was die mündliche Mitarbeit anlangt, so meint er: „Ich wusste nicht, wie ich es gescheit formulieren sollte, schreiben liegt mir mehr.“ Damit bezieht er sich auf die Möglichkeit, sich nach der Experimentalstunde schriftlich zu äußern. Michael kann ein Beispiel dafür sein, dass ein Schüler Formulierungshilfen benötigt, um am historischen Diskurs teilzunehmen. Im bilingualen Geschichtsunterricht würde er - vorausgesetzt er findet häufiger statt - diese Hilfen erhalten. Des Weiteren ist hier ersichtlich, dass historisches Lernen zwar stattfindet, jedoch im Unterricht kaum einen geeigneten Ausdruck finden und auch nicht die notwendigen Hilfen erhält, denn es wäre zwingend notwendig, die unterschiedlichen Bedingungen der damaligen Kriegssituation darzustellen. Diesen Mangel stellt auch Michael fest, wenn er sich darum bemüht, Genaueres zu erfahren.

Marvin

a) Fragebogen

Marvin hat sich im Unterricht beteiligt, konnte sich aber im Fragebogen nicht gut äußern. Er lernte, dass der Stellungskrieg „... für die Soldaten ermüdend war. Es gab kaum Platz. Sie konnten Tote nicht wegbringen.“ Zu seinem eigenen äußert er sich kaum. Er dachte: „Dass der Krieg schrecklich war.“ Was er noch wissen wollte, beschränkte sich darauf: „Wie lange hockten sie maximal in einem Schützengraben?“ Den Begriff „im Schützengraben hocken“ wird man in diesem Zusammenhang ablehnen müssen, obwohl er umgangssprachlich gebraucht wird.

b) Interview

Bei der Frage, was für ihn wichtig war, nannte Marvin, die Helme seien wichtig. „Man sieht, welche Soldaten es sind.“ Zu den Bildern meint er: „Der Krieg war schrecklich. Sie konnten nicht raus, die Toten lagen drin, lagen wochenlang drin, dann die Granaten und der Stellungskrieg.“ Zu den Briefen gefragt, stellt keine Unterschiede fest, außer dass in einem englischen Brief von „Generälen“ gesprochen wird, vom Lob eines Generals. „Aber es sind nicht mehr dieselben Soldaten“. Er findet die Unterrichtssprache Englisch verständlich. „Man konnte auch ein bisschen übersetzen“. Außerdem sind damit seine Englischnoten besser. „Auch für Geschichte ist es ganz gut.“ Jedoch erklärt er nicht, was daran „ganz gut“ ist. Des Weiteren betont er, er würde Seiten im Internet zur Recherche benutzen.

Tilla) Fragebogen

Till beteiligte sich nicht im Unterricht und sein Fragebogen war nicht ausreichend. Er lernte, „dass sie teilweise tagelang unter Beschuss im Schlamm gelegen sind. Dass die Briten besser geschützt waren, aber dafür kein so gutes Schussfeld [hatten].“ Er will nur noch wissen: „Wann sich die Fronten festgefahren haben.“ Das ist wenig erhellend. Er hat die Bedeutung des Begriffs „Stellungskrieg“ zu diesem Zeitpunkt nicht verstanden. Es wäre wünschenswert gewesen, Till hätte im Unterricht darüber nachgefragt.

b) Interview

Till fallen die Lebensverhältnisse auf. Er meint: „Es war die Hölle auf der Erde, Dreck, Tote überall.“ Die Situation in den Schützengräben war für ihn für die deutsche und englische Seite ähnlich. Auch die Inhalte der Briefe beurteilt er auf diese Weise.

Von sich sagt er: „Im Unterricht sage ich wenig, habe aber trotzdem gelernt. Ich kann nicht genau sagen, was mir das Wichtigste war.“ Zusätzlich will er wissen, wann der Stellungskrieg begann. Die Antworten dazu findet er im Internet und Bücher. Aber: „Man muss vergleichen.“ Zur Unterrichtssprache Englisch meint er, dass er es gut findet, die Begriffe auch auf Englisch zu

lernen. „Eigentlich ist das für Geschichte und Englisch gleich. Englisch lernt man nebenbei.“

Amanda

a) Fragebogen

Amanda hat über den Stellungskrieg gelernt: „Dass die Soldaten haben damals Krieg geführt [! originale Wortstellung, Rechtschreibung verbessert]. Sie hatten eine schwere Zeit. Sie hatten sich in kleinen Löchern vor den Feinden versteckt.“ Soldaten führen Krieg - das ist eine Banalität, welche jederzeit ohne Unterricht gesagt werden kann. Die „Löcher“, welche sie erwähnt, beziehen sich auf die *dugouts*. Jedoch bestehen Schützengräben aus weiteren Komponenten als nur *dugouts*. Hier zeigen sich bei Sprache und Inhalt manches Unverständnis und eine gewisse Oberflächlichkeit. Ihre eigene Befindlichkeit (Frage vier) drückt Amanda so aus: „Dass sie es damals nicht leicht hatten und es sehr gefährlich war.“ Auch hier ist festzustellen, dass der Unterricht nicht sehr tief gegriffen hat. Versatzstücke und oberflächliche Äußerungen lösen einander ab. Sie will nur noch wissen: „Wie lange dauerte der Krieg?“ Die Antwort darauf war schon in den vorausgehenden Unterrichtsstunden behandelt worden.

Sie will ihre Fragen beantwortet wissen von: „Internet, Bücher, Google, Schule.“ Oberflächliche Äußerungen bei dieser Fragestellung (Frage sechs) traten auch bei anderen Schülern auf, mit dem Unterschied, dass sie nicht Google als Teil des Internets nochmals erwähnten. Ein grober Rundumschlag findet auch bei dieser Antwort statt.

b) Interview

Amanda stellt wiederholt fest: „Dass sie es damals nicht leicht hatten. Es war gefährlich. Sie mussten „in Löchern stehen und hätten vom Gegner erschossen werden können. Ich habe nicht gedacht, dass es so war.“ Sie will wissen, wie lange der Krieg dauerte. Unterschiede zwischen den Briefen englischer und deutscher Soldaten sieht sie keine.

Den Geschichtsunterricht auf Englisch findet sie „ganz gut. Man versteht manche Wörter nicht, aber den Inhalt schon. Man lernt Englisch besser. Die

Briefe der Deutschen habe ich verstanden.“ Es scheint ihr sinnvoll die englischen Briefe auf Englisch zu lesen.

Sie sieht in der Unterrichtssprache Englisch keinen Nachteil für das Geschichtslernen, da ihr Englischlernen wichtiger ist. Das impliziert einen Nachteil für das Geschichtslernen, das für Amanda anscheinend nicht dieselbe Bedeutung wie das Erlernen der Fremdsprache hat. Weitere Informationen würde sie sich aus Büchern oder Internet beschaffen. „Aber es stimmt nicht immer alles.“ Sie würde englische und deutsche Bücher zum Thema lesen, um Englisch zu lernen.

Alessandro

a) Fragebogen

Alessandro hat bei Frage drei gelernt: „Es ist lange nichts passiert und beide Seiten haben sich festgebissen.“ Er saß neben Patrick, der dieselbe Antwort geschrieben hat. Patrick hat sich im Unterricht gut bewährt, Alessandro nicht. Der Gedanke liegt nahe, es handelt sich bei Alessandro um ein Plagiat. Antworten auf seine Fragen bekommt Alessandro vom Internet und „Geschichtslehrer/in“.

b) Interview

Zuerst teilt Alessandro mit, dass ihm diese Unterrichtsstunde „besser als normale Geschichtsstunden gefallen hat, weil sie auf Englisch war.“ Er betont: „Ich habe auch etwas gelernt; wie es wäre, wenn ich dort wäre.“ Das Wichtigste war ihm, dass so viele Menschen sterben. Alessandro ist 14 Jahre und will wissen, wie alt die Männer waren. Informationen dazu erhält er dafür aus dem Internet. Am meisten wundert er sich darüber, „dass englische Soldaten gut über deutsche Soldaten reden. Vom Gegner erwartet man das nicht.“ Die englische Unterrichtssprache macht ihm mehr Spaß. Er lernt gleichzeitig für Englisch und für Geschichte. Er „lernt es auch von der englischen Seite, von verschiedenen Seiten“ kennen.

Monolinguale Experimentalstunde „Stellungskrieg“ in der neunten Klasse

Diese Unterrichtsstunde ist geplant und durchgeführt worden wie die parallele Stunde in der bilingualen Klasse neun. Unterrichtsmaterial und Aufnahmen sind ebenfalls gleichlaufend. Das Ziel war, den Schülern weiten Raum zu geben, um dabei ihre Lernvorgänge, die sie möglichst selbst bestimmen sollten, zu beobachten. Der anschließende Fragebogen und das Schülerinterview sind gleichermaßen wie bei der bilingualen Kohorte geplant worden.

a) Begriffsbildung und Erkennen einer fremden Welt durch Betrachten von Bildern

1) Bild 1

Timo: Die Leute, die Soldaten im Graben, die erschießen die Gegner von ganz weitem.

Jan: Beim Stellungskrieg da bewegt man sich nicht, sondern da tut man manchmal Tage von einem Ort zum anderen schießen.

Anna: Der [Helm des englischen Soldaten] ist ganz herum (macht eine Kreisbewegung).

L: Was ist das in der Bewegung?

Anna: Ganz rund, Kreis.

Teilergebnis 1, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Die Schüler beschreiben den Stellungskrieg und den Helm des englischen Soldaten. In der Bildbeschreibung nähern sich die Schüler dem Thema an. Die Qualität des mündlichen Ausdrucks richtet sich nach der Umgangssprache der Schüler. Fachbegriffe, welche in die historische Zeit gehören, z. B. die Begriffe „Stellungskrieg“ oder „Helm“ werden zwar unscharf beschrieben, allerdings im Kontext richtig verwendet.

Anna benützt Gesten, wenn notwendige Begriffe fehlen.

2)

L: Welches kommt euch echter vor?

Klasse ist ruhig.

Stephanie: Das obere kommt mir echter vor, weil im unteren noch alles vorbereitet wird.

L: Stichwort „Bild“, „Foto“.

Stephanie: Das obere wurde ja echt fotografiert und das untere wurde gemalt.

L: Du sagst jetzt „echt fotografiert“.

Stephanie: Oder nachgestellt.

L: Das wissen wir nicht.
 Klasse ist ruhig, Lehrkraft wartet.
 L: Welche Frage stellt Ihr also an diese Bilder?
 Stephanie: Ob es wirklich so aussah.
 Lehrkraft wartet.

Teilergebnis 2, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Auf Anregung der Lehrkraft entwickelt sich ein Gespräch über die Unterschiede der beiden bildlichen Darstellungen. Kein Schüler erwähnt von sich aus die Unterschiede in der Darstellung der beiden Bilder. Erst als die Lehrkraft Hilfen gibt, werden einige Ideen genannt. Stephanie greift allerdings die dahinterliegende Idee sofort auf und erkennt, dass das Foto auch nachgestellt sein könnte. Auf deutlichen Hinweis der Lehrkraft kann sie die Echtheit des Bildes hinterfragen, allerdings gelingt ihr der Bezug zur möglichen Propagandawirkung nicht. Die Lehrkraft wartet ab, ob Schüler selbstständig diese Zusammenhänge erkennen, was ein Hinweis auf historisches Lernen wäre. Das ist nicht der Fall, allerdings sind Ansätze zum historischen Lernen bei der Frage „ob es wirklich so aussah“ erkennbar. Damit taucht auch ein geschichtstypisches Verfahren auf. Jedoch wird diese Lernleistung ohne Hilfe der Lehrkraft nicht erreicht.

3) Bild 2

L: Um etwas weiter zu kommen, schauen wir uns jetzt das „dugout“ – das Ausgegrabene an. Wofür?
 Jan: Zum Schutz.
 L: Und die „sandbags“?
 Jan: Da geht keine Kugel durch.
 L: Querschläger?
 L wartet.

Teilergebnis 3, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Die Absicht war, dass die Schüler formale Unterschiede zu Bild 1) feststellen und die möglichen Aufgaben dieser Darstellungen erkennen. Die englischen Begriffe werden ohne Weiteres benützt und verstanden, obwohl es sich um eine monolinguale Geschichtsklasse handelt. Das lässt den Schluss zu, dass die Unterrichtssprache Englisch für diesen Unterrichtsteil nicht zu schwierig sein kann. Auf die formalen Unterschiede der bildlichen Darstellungen und deren Funktionen gehen die Schüler nicht ein.

4) Bild 3 und 4

L: So, jetzt gehen wir mal zum nächsten. In welchem Jahr sind wir jetzt?

Felix: Im Sommer 1916.

L: Nicht Sommer 1916, sondern der Ort.

Felix: Somme 1916

L: Und die Somme ist ein Fluss in Nordfrankreich. Versuchen wir herauszukriegen, wie es jetzt aussieht. Wo sind die ordentlichen „dugouts“?

Felix: Kaputt.

Teilergebnis 4, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Der Unterrichtsgegenstand betrifft in dieser Phase die Zeit und den Ort des Stellungskriegs. Die Schützengräben sind durch schlechtes Wetter im Dezember 1916 und durch Beschuss zerstört. Die Beschreibung der bildlichen Darstellung gelingt. Eine bemerkenswerte Interferenz tritt auf zwischen „Somme“ (französischer Fluss) und „Sommer“ (deutsch für Jahreszeit). Erst durch die Berichtigung der Lehrkraft wird der Irrtum beseitigt.

Die Aufmerksamkeit beim Textlesen ist bei den monolingualen Schülern geringer als bei den bilingualen, möglicherweise bedingt durch die vorgebliche Sicherheit des Ausdrucks im Deutschen. Das ist auch hirnpfysiologisch erklärbar: Das Gehirn ergänzt offensichtlich bei der eigenen Sprache stärker. Dadurch ist weniger Konzentration nötig (vgl. Spitzer 2002).

b) Begriffsbildung und Erkennen einer fremden Welt - Arbeit mit Texten

5) Brief 1

L: Was schreibt er?

Jan: Er beschreibt die Situation, dass halt, sie haben keinen Tropfen Wasser. Die ganze Zeit schlagen halt Granaten ein und überall stinkt's, weil halt Leichen herumliegen. Also, ziemlich schlechte Situation.

Timo: Da steht auch, dass er weiß, dass er sterben wird. Also „Drei Tage lang lagen wir etc.“ Er erwartet, dass er sterben wird.

Alexander: Dass er immer nächtelang wach bleiben muss und dass es sehr kalt draußen ist. Viele Tote.

L: Was fällt euch denn an diesem Brief am meisten auf? Euer eigenes Bild von der Geschichte.

Timo: Da gibt's nichts Gutes, über das er berichten könnte. Also, das ist alles nur negativ.

L: Und das Schlechte? Was fällt dir da am meisten auf?

Alexander: Dass halt überall Tote herumliegen.

L: Allein in seinem Abschnitt 40 Tote.

Alexander: Am Anfang haben sich alle gefreut, dass es Krieg gibt und jetzt ist es nicht so gut.

Stephanie: Das beschreibt die ganze Situation, wie es sich entwickelt hat und dass es einfach nicht mehr geht. Kein Ausweg eigentlich mehr.

L: An was siehst Du, wie es sich entwickelt hat?

Klasse schweigt.

L: Seid Ihr damit einverstanden, was sie gesagt hat?

Klasse schweigt.

L: Hört mal, was könnte denn im nächsten Moment passieren, nachdem er seinen Brief geschrieben hat?

Alexander: Dem hätte ja etwas passieren können? Z. B. könnte eine Granate einschlagen.

Teilergebnis 5, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Fragen, welche die Schüler bewegen, sind mehrmals eingefordert und gestellt worden. Um Antworten zu finden, werden Textquellen herangezogen. Dazu sollen die Schüler Aussage, Ursache und Folge dieses Briefes in seinen historischen Kontext stellen. Sie nennen den Inhalt und den Schreiber des Briefes. Daraufhin werden die Schüler gefragt, was ihnen selber auffällt. Sie sollen ihr eigenes Bild von der Geschichte feststellen. Ihre Antworten bestehen darin, dass sie die Meinung des Schreibers bestätigen, „da gibt es nichts Gutes“. Sie erkennen die Situation und erklären sie, wie sie im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung zustande kam. Wiederholt schweigen die Schüler bei der Bearbeitung des Textes. Man kann den Eindruck gewinnen, dass sie Zeit benötigen, um die Beschreibung der historischen Situation zu verarbeiten und sich dazu zu äußern. Alexander sieht einen Zusammenhang mit dem Verlauf des Krieges, währenddessen sich die Einstellung der Soldaten geändert hat: „Am Anfang haben sich alle gefreut, dass es Krieg gibt und jetzt ist es nicht so.“

An dieser Stelle hätte die Lehrkraft in Bezug auf den bisherigen Unterricht eine etwas kritischere Stellungnahme erwartet, z. B. hätte ein Beitrag lauten können, dass zwar von dieser Kriegsfreude berichtet wurde, ob dies allerdings stimme, fraglich sei. Stefanie bestätigt Alexander: „Kein Ausweg eigentlich mehr.“ Beiträge der Schüler zu einem möglichen Ausweg erfolgen nicht. Zu einer politischen oder militärischen Lösung können sie sich nicht äußern. Man wird auch in Betracht ziehen müssen, dass den Schülern die sprachlichen Fertigkeiten fehlen, um ihre Gedanken adäquat auszudrücken. Allerdings kommt der Redefluss wieder zustande, als die Lehrkraft auf mögliche direkte Folgen für den Briefschreiber in dieser Kriegssituation hinweist.

6) Brief 2

L: Lest jetzt den zweiten Brief durch. Ich lasse Euch ein paar Minuten Zeit. Findet das für euch Wichtige heraus, macht es so, wie wir es beim ersten Brief besprochen haben. Jetzt seid ihr dran.

Schüler haben 5 Minuten Zeit.

Anna: Ich finde, er hat den Brief nicht so schlimm geschrieben wie der erste. In dem ersten ist es viel schlimmer geschrieben.

L: Könnt Ihr erklären, warum?

Klasse schweigt.

L: Oder glaubt Ihr, dass es so war?

Anna: Vielleicht will er, dass die Familie sich nicht so große Sorgen macht.

L: Kann sich noch einer einen Grund denken, warum er so schreibt?

Anna: Vielleicht ist es da noch nicht so schlimm, denn der ist ja vom 13. August und der andere Brief später vom 12. Dezember.

Jan: Und es liegt auch an den Stätten Verdun und Somme. Das sind zwei verschiedene Schlachten. Das kann man nicht miteinander vergleichen.

L: Könntet Ihr Euch noch einen Grund denken?

Jan: Er will sich selber schön reden, dass es nicht ganz so schlimm ist. Vielleicht hat er wirklich noch ein bisschen Hoffnung, dass er dann heil rauskommt.

Teilergebnis 6, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Anhand dieses Briefes sollen sich die Schüler selbstständig über die Situation informieren, diese analysieren und die Textstellen, welche für sie am wichtigsten sind, herausfinden. Anna stellt fest, dass dieser Brief „nicht so schlimm geschrieben ist, denn „er [der Briefschreiber] will vielleicht, dass sich die Familie nicht so große Sorgen macht; oder: „Vielleicht ist es da wirklich noch nicht so schlimm.“ Jan stellt dazu fest: „Er will sich selber schön reden, dass es nicht so schlimm ist.“ Sprachlich ist der Ausdruck: „Er will sich selber schön reden“ unglücklich gewählt. Dieser Satz wird erst durch den Nachsatz verständlich. Jan meinte, der Briefschreiber wolle die Situation vor sich selber beschönigen, da die Wirklichkeit schlimm sein muss. Mangelnde Ausdrucksfähigkeit der Lerner muss von den Lehrkräften immer wieder interpretiert und auf ihren Sinngehalt im jeweiligen Kontext überprüft werden. Dabei sind auch Fehlinterpretationen möglich.

Die Schüler können Interpretationsmethoden anwenden und erkennen den Inhalt des Briefes. Nach der Bedeutung des Wortes „Biwak“ fragt keiner. Entweder ist der Begriff bekannt oder wird überlesen. Die Schüler finden Vergleiche mit dem ersten Brief und interpretieren die von ihnen wahrgenommenen Unterschiede. Sie nennen in ihrer Analyse zu dem Inhalt dieses Briefes folgende Interpretationen: Die Familie soll nicht beunruhigt werden, die Schlacht war vielleicht nicht so schlimm, der Briefschreiber will es

selber nicht wahrhaben, da er auf eine Besserung der Lage hofft. Die Schüler bleiben in ihrer Beschreibung auf der persönlichen, für sie nachvollziehbaren Situation verhaftet. Eine Interpretation, welche die der politische Lage mit einbezieht, wäre der Hinweis, dass die Feldpost zensiert wurde (vgl. unten, Teilergebnis 8) und daher die Frontsoldaten manches nicht geschrieben haben.

7)

L: Aber er sagt, „wenn sich einer krankmeldet, dann heißt es, du drückst dich und die andern müssen sich erschießen lassen.“ Vor wem fühlt er sich denn verantwortlich?

Jan: Vor dem Staat.

L: Wer sind denn „die Andern“?

Dominik: Seine Kameraden in der Schlacht.

L: Wisst Ihr, manche Soldaten haben gar nicht so schlimm geschrieben, wie es war, weil sie dachten, dann wird ihr Brief nicht zugestellt.

Klasse schweigt.

L: Mit der Feldpost. Sie mussten ja nichts bezahlen. Die Briefe wurden ohne Porto zugestellt.

Klasse schweigt.

L: Wer könnte denn ein Interesse haben, dass nicht alles geschrieben wird?

Aus der Klasse heraus: Der Staat.

Dominik: Vielleicht der Kaiser. Damit die anderen jungen Leute trotzdem in den Krieg gehen. Weil, wenn die die Briefe lesen, denken sie vielleicht: Na, das ist doch nichts. Da geh ich nicht hin.

L: Ich frag mich jetzt, ob der Kaiser persönlich diese Briefe liest?

Klasse schweigt.

L: Das könnte man auch schwärzen, damit niemand die Stellen liest.

Anna: Was heißt „schwärzen“?

L: Das heißt, man macht die Stellen schwarz, die nicht gelesen werden sollen.

Keine Äußerung der Klasse

Teilergebnis 7, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Im Teilabschnitt 7 diskutieren die Schüler weiter über die Situation der Soldaten, welche im Brief beschrieben wird und über eine mögliche Zensur. Die Möglichkeit einer Zensur erkennen sie nicht oder nur mithilfe der Lehrkraft. In eigenständiger Leistung können sie diese geschichtlich politischen Zusammenhänge nicht erfassen. Nach dem Wort „schwärzen“, das in diesem Kontext von Bedeutung ist, wird gefragt, obwohl die Schüler diese Art der Zensur erkennen könnten, da die Lehrkraft hinzufügt, „damit niemand die Stellen liest“. Offensichtlich sind die Schüler nicht fähig oder bereit, diese sprachliche Analyse durchzuführen. Möglicherweise haben sie auch diese Information nicht aufgreifen können, da sie mit dem Lesen oder Verstehen des Textes beschäftigt waren. Die Gründe dafür, dass manche Briefstellen

geschwärzt wurden, werden von den Schülern nicht angesprochen. Auch wird nicht nach den Personen, die diesen Vorgang durchführen können, gefragt. Sie können jedoch erkennen, dass sich die Soldaten vor ihren Kameraden verantwortlich fühlen. Der persönliche Aspekt hat für sie demnach Vorrang vor dem politisch-strukturellen.

8)

L: Wie alt, schätzt ihr, sind die meisten Soldaten an der Front, in diesem Stellungskrieg?

Aus der Klasse: Zwischen 20 und 30. Zwischen 17 und 25.

L: Da müssten wir jetzt genau nachforschen, wie alt die sind.

Schweigen in der Klasse.

Anna: Mein Uropa ist 100 Jahre älter wie ich und der war im 1. WK.

L: Du kannst ja dann herausfinden, wie alt er war, als der 1. WK begann. Dann hätten wir einen Anhaltspunkt.

Anna: Ich weiß, er ist 1898 geboren. Ich weiß nicht, wie alt er war, als er in den Krieg ging.

L: Was würdet Ihr denn einen Soldaten fragen, wenn Ihr könntet?

Alexander: Warum die in den Krieg wollten?

Jan: Der Krieg wurde Ihnen schön geredet.

L: Und was würdest Du den Soldaten fragen?

Jan: Warum er das macht. Was macht ihm daran so viel Spaß.

L: Woher denkst Du, dass es ihm Spaß macht.

Jan: Nein, aber warum ging er dort hin?

L: Wir sollten uns mal um die folgende Situation bemühen: Die Soldaten sind im Schützengraben. Granaten fliegen um sie herum. Würde man dann noch fragen: Warum bist Du da?

Aus der Klasse: Wie sie das aushalten können? Wenn daneben sein toter Kamerad ist.

Aus der Klasse: Was für Ängste man hat.

L: Würdet Ihr ihn in der Situation unter Beschuss das fragen?

Jan: Ich würde fragen, wie er seine Situation einschätzt.

Alexander: Ich würde ihn fragen, ob er nicht manchmal daran denkt, abzuhaufen.

Besser als im Schützengraben zu hocken.

Teilergebnis 8, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Im Teilabschnitt 8 diskutieren die Schüler über die Situation der Soldaten und besinnen sich auf Fragen, welche sie den Soldaten stellen könnten. Diese Klasse geht nicht von sich aus auf die Situation der Soldaten ein, sondern wird von der Lehrkraft danach gefragt. Aber, nachdem sie merken, dass sie sich dafür interessieren dürfen, fragen sie nach, vor allem dann, wenn ein persönlicher Bezug zum Vorschein kommt. Sie können auch Propagandamaßnahmen heranziehen. Jan sagt, er würde fragen: „Was macht ihm daran so viel Spaß?“ Jan verwendet ein falsches Register, verbessert sich aber nachdem nachgefragt wurde. Der persönliche Aspekt tritt wieder auf, als

Anna von ihrem „Uropa“ erzählt. Das stellt im Unterricht eine Situation dar, an welcher historisches Lernen beginnen könnte, hier in dem Sinn von Nachforschen über die Zeit. Aber es wird von der Lerngruppe nicht aufgenommen. Folgende Gründe können dafür maßgeblich sein: Entweder die Mitschüler interessieren sich nicht für die Familiengeschichte Annas, oder sie lehnen die Tätigkeit des Nachforschens ab. Man muss auch die historische Situation, über die gelernt wird, in Betracht ziehen. Man könnte vermuten, dass die Darstellungen über den Stellungskrieg eine Betroffenheit erzeugte, welche einen Lerner zunächst zum Schweigen bringen kann, möglicherweise sogar zur Abwehr. Diese Interpretation liegt nahe, da die Schüler an mehreren Stellen im Unterrichtsgespräch schwiegen.

9) Brief eines englischen Soldaten auf Englisch.

L: Beim ersten Soldaten könnte ich Euch nochmal helfen?

Klasse schweigt und beschäftigt sich mit dem Brief.

L: Meine erste Frage: Wer schreibt?

Aus der Klasse: Die „J. L.“

L: Die?

Melea: Der.

L: Warum nicht „die“?

Melea: Weil früher die Soldaten Männer waren.

L: Wo hätten Frauen sein können?

Melea: Als Köche, in der Versorgung, als Krankenschwester.

L: Das müsste man jetzt nachforschen. Oder ob das nicht auch Sanitäter waren.

L wartet. Schweigen in der Klasse.

Teilergebnis 9, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Ein Lesefehler führt zur Erwähnung von Frauen als Soldaten. Hier zeigt sich eine Alteritätserfahrung. Zur Zeit des Ersten Weltkrieges waren Frauen keine Kombattanten. Erfahrungen aus der Gegenwart wären, dass Frauen auch in der Truppe Dienst tun. Anregungen der Lehrerin zum Weiterforschen werden nicht aufgegriffen.

10) Text 4

Alexander: He comes down und gratuliert.

Klasse schweigt.

L: Nun, da helfe ich Euch. Sind das dieselben Soldaten, die 14 Tage vorher die Schlacht geschlagen haben?

Jan: Die sind tot.

L: Das sind nicht dieselben. Müsst Ihr mich da nicht etwas fragen?

Klasse schweigt.

L: Ich hätte gefragt, wo kommen jetzt die frischen Soldaten her?

Jan: Die wurden vielleicht neu hergeschickt.

L: Aber es sind nicht die, die die Schlacht geschlagen haben. Und wen müsste der dann fragen, wo die Soldaten sind?

Jan: Die toten, oder?

L: Das Wort steht drin: „the chaplain“ – der Pfarrer. Den könnte er fragen. Klasse schweigt.

Teilergebnis 10, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Der englische Soldatenbrief, der hier zu bearbeiten ist, erwähnt den Besuch eines *field marshalls*. Der Wortlaut des Textes ist auf Englisch. Er beschreibt die offizielle Version und das tatsächliche Geschehen, wie es von Frontsoldaten empfunden wurde. Zu erkennen, dass der Soldat als Briefschreiber Kritik an der Veranstaltung übt, ist den Schülern nicht möglich. Nach Hilfen der Lehrkraft erkennt Jan, dass die Soldaten, die gekämpft haben, tot sind und vielleicht an die Front verlegt wurden. Er ist jedoch sehr skeptisch, wen er fragen sollte. Jan: „Die toten, oder?“ Das fragt er leise und sehr ernsthaft. Daraus kann man schließen, dass er sich mit der Situation auseinandersetzt. Zu erwarten wäre, dass die Schüler auf Jans Äußerung eingehen und fragen, was ein Pfarrer dabei zu tun hat. Dazu kommt es nicht. Eine Erklärung ist, dass ihnen die Situation, die Jan vorschlägt, absurd vorkommt und die Anwesenheit eines Pfarrers unverständlich erscheint. Eine andere Erklärung ist die, dass die englische Sprache, insbesondere das Wort *chaplain* eine Hürde zum Verstehen darstellen könnte.

11) Brief eines verletzten Soldaten

L: Denkt dran. Vorher hat einer ganz vernünftig gesagt, er würde fragen, warum der Soldat nicht wegrennt. Lest einmal, was der Engländer sagt.

Dominik: Er schreibt, dass es gefährlich war, oder noch gefährlicher, zurückzugehen, weil da auch viele waren mit Waffen, irgendwie. Damals war es so, dass wenn man unverletzt aus dem Krieg zurückkam, wurde man erschossen.

L: Wer hätte ihn denn erschießen können. Der Feind?

Melea: Ne, die halt gesehen haben, dass er nicht verletzt ist.

L: Dass seine Kameraden ihn hätten erschießen können? Da steht drin, wer das gewesen wäre.

Jan: Ein officer.

L: Warum würden denn Soldaten zurückgehen?

Jan: Weil sie ihre Familie vermissen.

L: Was verstehst Du jetzt unter „zurückgehen“?

Jan: Also, ganz zurückziehen.

Anna: Zurückgehen vom Krieg, dass man Abstand hat.

L: Wisst Ihr, wie man das nennt, wenn man ohne Erlaubnis von der Front weggeht?

Dominik: Fahnenflucht.

L: Und so ein Soldat, der Fahnenflucht begeht, was würde mit dem passieren?

Dominik: Der würde vor's Kriegsgericht kommen.

L: Wenn ein Soldat zurückgeht, was meint man dann?

Melea: In Deckung gehen.

L: Nicht ganz. Versuch's nochmal. Er schreibt: I missed my footing and fell on the floor.

Anna: Er ist ausgerutscht und hingefallen.

L: Und dann war er „stunned“. Und dann kommt er zu sich und wo würde er jetzt hingehen? Er kann nicht in die Heimat zurückgehen.

Jan: Zum Verbandsplatz.

L: Und es könnte jetzt sein, dass ...

L wartet.

Melea: Er erschossen wird.

L: Von?

Jan: Einem officer. (Schlägt leise die Hände zusammen.)

L: Weil er glaubt ...

L wartet.

Jan: Der hat sich versteckt. Der ist abgehaut [sic].

L: Könnt Ihr Euch den letzten Satz nochmal anschauen?

Jan: Der hat die Nerven verloren.

Teilergebnis 11, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Dieser Text gibt Anlass über die Strafe von Soldaten zu diskutieren, wenn sie sich von den Kämpfen an der Front zurückziehen. Die Schüler brauchen Hilfen, um die Situation beim Beschuss in dem englischen Schützengraben zu beschreiben. Diese Hilfen bestehen darin, dass die Lehrkraft als Denkanstoß Sätze beginnt und wartet, ob diese von den Schülern fortgeführt werden. Dominik erkennt die Lage, zieht aber den hier falschen Schluss, dass Soldaten, welche unverletzt aus dem Krieg zurückkamen, erschossen wurden. Hier verwechselt er „Krieg“ mit „Schlacht“. Theoretisch ist ihnen die Situation „Fahnenflucht“ bekannt. Sie stellen Vermutungen an, können jedoch selbstständig nicht erkennen, dass ein in der Schlacht verletzter, zurückweichender Soldat in Verdacht gerät und vom eigenen Offizier erschossen werden könnte. Darüber ist Jan so entsetzt, dass er die Hände zusammenschlägt. Es ist eine leise Gebärde, welche erst bei der Analyse der Videoaufnahme auffällt. Im weiteren Unterrichtsgespräch meint er auch, dass der Soldat die Nerven verloren hat, was in dieser Situation aus dem Text nicht herauszulesen ist, denn der Soldat ist verletzt worden und will zum Verbandsplatz. Jan sieht hier neben den körperlichen auch die möglichen psychischen Verletzungen.

Die kleine Geste Jans, als er die Hände zusammenschlägt, führt zu einem selbstkritischen Gedanken hinsichtlich mancher Inhalte des Geschichtsunterrichts, auch wenn die Schüler es wünschten, über diesen geschichtlichen Inhalt im Detail zu erfahren. Die Realität vergangener Epochen führt den Lernern Situationen vor Augen, die sie betroffen machen oder auch

erschrecken könnten. Das mag für das historische Lernen von Vorteil sein. Es bleibt aber dem Schüler überlassen, sich damit auseinanderzusetzen, vor allem, wenn im Unterricht dieses Erschrecken nicht zur Sprache kommt. Jedoch bleibt auch zu beachten, welchen Situationen sich Schüler freiwillig bei ihrem täglichen Medienkonsum aussetzen.

12) Tagebucheintrag eines englischen Soldaten

L: Jetzt noch zum letzten Brief. Da wissen wir, wer es geschrieben hat. Und zwar ist das kein Brief, sondern ...

L wartet.

Stefanie: Ein Tagebucheintrag.

L: Lest das durch und sagt mir, was euch am meisten auffällt.

Ali: Er sagt, dass die Deutschen besser sind als die Engländer.

L: Und? Ihr nehmt das so zur Kenntnis? Das ist doch der Feind, die Deutschen? Oder seh' ich das falsch? Wer stand sich denn an der Somme gegenüber?

Ali: Deutschland und England.

L: So. Und jetzt redet ein Engländer über deutsche Soldaten. Er sagt ...

Ali: Weil die Deutschen besser sind, weil die Engländer unterliegen.

L: Überlegen wir uns mal, was er sagt, in welchem Bereich die Deutschen besser sind?

Ali: Sie sind disziplinierter.

L: Ist Disziplin bei einem Soldaten wichtig?

Aus der Klasse: Ja.

L: Der Engländer sagt tatsächlich „the German is better.“ Aber, wo sind die Engländer besser?

Dominik: Die sind verbissener.

L: Wie würdet Ihr Euch vorstellen, wenn er sagt: „We are impossible to beat.“

Ali: Die sind unmöglich zu schlagen.

L: Wir sind unmöglich zu schlagen, aber die Deutschen sind bessere Soldaten. Das sagt ein englischer Soldat. Kein Kommentar?

Ali: Der denkt vielleicht, dass die Deutschen schlecht sind, weil die haben ja ihre ganzen Kameraden umgebracht.

L: Umgebracht? Wer hat wen umgebracht? Der Deutsche bringt seinen eigenen Kameraden um?

Jan: Nein. Er hat Respekt vor den Deutschen, obwohl die vielleicht seine Kameraden umgebracht haben.

L: Wie kommt Euch das vor?

Stephanie: Als ob der gar nicht den Krieg haben will. Als ob der eigentlich kein Problem mit uns Deutschen hat. Nur dass die Regierung entscheidet und normale Menschen, also Soldaten, müssen das jetzt ausbaden. Weil jeder meint, er muss was Besseres sein, z. B. beim Wettrüsten. Wenn er sich aussprechen würde und nicht mal nachlassen kann, muss die normale Bevölkerung darunter leiden.

Teilergebnis 12, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Im Tagebucheintrag des englischen Soldaten wird der deutsche Soldat als besser beschrieben. Aber er meint, dass die Engländer trotzdem siegen werden. Der englische Text wird auch von den monolingualen Schülern gut verstanden. Sie sehen, dass es sich um einen Tagebucheintrag handelt. Die

Lehrkraft gibt auch hier Denkanstöße und wartet, ob Schüler darauf eingehen können. Die Absicht dahinter ist, wie schon erwähnt, die, dass der Unterrichtsverlauf und die Lerntätigkeit soweit wie möglich von den Schülern selbst bestimmt werden. Am meisten fällt ihnen auf, dass ein englischer Soldat die deutschen Soldaten lobt und sie meinen, er lobt sie wegen ihrer Disziplin. Das Unterrichtsgespräch kommt ins Stocken, als Ali, ein Schüler türkischer Muttersprache, das Register im Sprachgebrauch verwechselt. Die Bedeutung zwischen „töten“ und „umbringen“ ist den Schülern nicht geläufig, vgl. „Kameraden umbringen“ für eine militärische Schlacht. Dieser Gebrauch des Wortes „umbringen“ ist im Deutschen mit anderen Assoziationen als mit regulärem Kampf im Feld verknüpft. Man könnte denken, dass dies an Alis mangelnder deutschen Sprachfertigkeit liegt, jedoch benützt auch Jan, ein deutscher Schüler, dasselbe Wort in demselben Zusammenhang. Offensichtlich ist den Schülern eine sprachliche genaue Ausdrucksfähigkeit in dieser Situation nicht möglich, obwohl im Unterrichtsgespräch die Lehrkraft dieses Thema anschnidet, allerdings in einer Form, welche den Schülern die Möglichkeit lässt, eigene Antworten zu finden.

Auf ihre Frage der Lehrkraft: „Wie kommt Euch das vor?“ findet Stephanie eine Antwort, die zeigt, dass historisches Lernen stattfindet. Stephanie sieht Hintergründe und Zusammenhänge. Sie sieht ein Klassenproblem zwischen Herrschenden und den „normalen Menschen“. Die Regierung bestimmt die Situation und „normale Menschen, also Soldaten müssen das jetzt ausbaden.“ Sie kann die Tatsache des „Wettrüstens“ zur historischen Analyse heranziehen, allerdings verwendet sie Begriffe, wie z. B. „etwas Besseres sein“, aus dem zwischenmenschlichen Bereich, woraus zu schließen ist, dass politisch-historische Begriffe Schwierigkeiten bereiten, obwohl die Situation entsprechend analysiert wird.

13)

Alexander: Ich hätte eine Frage. Bedeutet der Brief nicht, dass etwas davon geschwärzt wird?

L: Ich kann Dir die Frage nicht beantworten, weil ich die Originale nicht gesehen habe. Wo müsstest Du hingehen, um das rauszukriegen?

Stephanie: Ich wollte sagen, das ist ein Tagebucheintrag.

L: Ah, ja stimmt. Vielleicht weiß das außer ihm gar niemand. Wenn man jetzt aber Originale sehen wollte, wo müsste man hin?

Ali: Kriegsarchiv.

L: Vielleicht ein Museum? Imperial War Museum in London? Und man müsste wissen,

ob es noch Angehörige gibt. So. Wolltet Ihr mir jetzt noch etwas sagen?

Alexander: Aber, wenn das ein Tagebucheintrag war, jemand muss das gefunden haben.

L: Wenn ich Dich richtig verstanden habe, fragst Du, wo ist das Tagebuch jetzt? Wir haben ja nicht nur Primärquellen, sondern auch Sekundärquellen, Quellen aus zweiter Hand.

Jan: Der Soldat hat es geschrieben und nach Hause genommen und dann veröffentlicht.

L: Das ist ein Szenario. Das andere:...

Lehrkraft wartet, Klasse schweigt.

L: Der Soldat ist gefallen, ein Kamerad hat es gefunden und an seine Familie gegeben. Dann wurde es veröffentlicht.

Teilergebnis 13, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Die Diskussion um den englischen Tagebucheintrag wird fortgesetzt. Die Schüler beschäftigen sich mit der Authentizität des Briefes und der Art der historischen Quelle. Diese Vertiefung der Diskussion erlaubt Alexander nach weiteren Zusammenhängen zu fragen, nach einer möglicher Zensur. Er greift damit vorher genannte Ergebnisse dieser Stunde auf und kann auch das Wort „schwärzen“ richtig anwenden. Es ergibt sich jetzt die Möglichkeit, Quellen und Orte der Archivierung von Dokumenten der Kriegszeit zu diskutieren. Auf den im Verlauf des Unterrichtsgesprächs von der Lehrkraft benützten Termini Primär- und Sekundärquellen als historische Überlieferung gehen die Schüler nicht ein. Wünschenswert wäre gewesen, dass eine Frage dazu auftaucht, wenn ihnen diese Begriffe nicht geläufig sind.

14)

Jan: Wenn ein Soldat ... aber die [sic] Kaiser und die Obersten, die haben ja den Krieg angezettelt, die haben ja gar nicht richtig mitgekämpft. Warum haben die nicht mal an die gedacht oder so?

L: Der Kaiser Wilhelm II. von Deutschland, hat gesagt, als der Krieg um war: „Das habe ich nicht gewollt.“

Jan: Die haben selber nicht gedacht, dass es so ausartet. Wenn er das nicht gewollt hat, warum hat er dann nichts unternommen, eine Einigung mit England oder Frankreich zu schließen? Also das Rüsten. Und sich einfach überlegt, ich hab Scheiße gebaut.

Teilergebnis 14, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Dieser Teil behandelt in Kürze den Unterschied zwischen Soldaten und den „Obersten“, d. h. hier den Herrschenden und Regierenden, an die sich die Frage stellt, warum sie den Krieg nicht verhindert haben. Da den Schülern die Freiheit gelassen wird, ihre Gedankengänge zu den Unterrichtsmaterialien selbst zu verfolgen, zeigt Jan, dass er Interesse an Ursachen und Folgen des

Krieges hat, allerdings aus der Perspektive der leidenden Menschen, mit denen er sich offensichtlich identifiziert. Er rekurriert auf Herrschaft- und Machtverhältnisse: „Die Obersten haben den Krieg angezettelt, die haben ja gar nicht richtig mitgekämpft. Warum haben die nicht mal an die gedacht oder so?“ Diese „die“ sind für ihn eine unspezifische Menge, welche die Herrschaft im Staat ausübt. Seinen Betrag „die Kaiser“ sind mit „die Monarchen“ zu übersetzten. Seine Ideen sind deutlich, aber er benützt unscharfe historische Begriffe. Er beantwortet seine Frage selbst und stellt mit Bedenken fest: „Die haben selber nicht gedacht, dass es so ausartet.“

15)

L: Wisst Ihr, dass versucht wurde, den Krieg aufzuhalten?

Jan: Ja, von England.

L: Und von den Deutschen, z. B. Flottenverträge. Ab wann gibt es denn Deutschland?

Ali: 1961.

L: Du bist etwas zu weit, wir sind vor dem 1. WK. Ab 1871. Und die Engländer hatten Kolonien, ein großes Weltreich und die Deutschen nicht. Das war eine der Rivalitäten. Wobei Ihr nicht vergessen dürft, der Kaiser Wilhelm war mit dem englischen König verwandt. Seine Mutter war eine Engländerin gewesen. Hättet Ihr mir noch etwas sagen wollen? Vielen Dank. Dann würde ich Euch jetzt bitten, den letzten Zettel auszufüllen.

Teilergebnis 15, monolingual „Stellungskrieg“ Klasse 9

Dieser Teil des Unterrichts befasst sich mit den Versuchen, den Krieg aufzuhalten, den Kolonien und Verwandtschaftsverhältnissen der englischen und deutschen Königshäuser. Versuche, den Krieg aufzuhalten, sind Jan bekannt. Da Ali die zeitliche Einordnung nicht gelingt, werden die Informationen von der Lehrkraft bereitgestellt. Die Schüler haben keine Fragen mehr an die Lehrkraft.

Ergebnisse der Schülerfragebögen und Schülerinterviews der monolingualen neunten Klasse „Stellungskrieg“

Zum angesetzten Termin für das Schülerinterview waren einige der ausgewählten Probanden erkrankt. Daher konnten nur sieben Interviews durchgeführt werden und deshalb werden auch nur die Fragebögen dieser beim Interview anwesenden Schüler bearbeitet. Fragen eins nach der Zeit und

zwei nach dem Ort wurden von allen Schülern richtig beantwortet und finden daher keine besondere Erwähnung.

Anna

a) Fragebogen

Besonders wichtig fand Anna die Belastungen, denen die Soldaten ausgesetzt waren: Dreck, Beschuss, wenig Essen und wenig Schlaf. Die Betrachtung der Bilder veranlasst sie zur Interpretation: „bei den Menschen dort es gab es deswegen auch bestimmt viele psychische Probleme.“ Bei der Frage Nr. 2: „Was möchtest Du noch über das Geschehen wissen?“ stellt Anna explizit vier Fragen, nämlich: 1) Warum hat man nicht dafür gesorgt, dass es den Menschen im Krieg wenigstens ein bisschen besser ging? 2) Warum mussten so viele Menschen sterben? 3) Woher haben wir unsere Informationen? 4) Wie konnten Menschen sich gegenseitig so schlimme Dinge antun? Informationen möchte sie im Internet, in Büchern oder Fachzeitschriften, in Museen und Archiven finden.

b) Interview

Beim Nachfragen, wie sie sich die psychischen Schäden vorstellt, stellt sie diese in den Zusammenhang mit dem „ständigen Beschuss“, dessen Folgen „Alpträume“ seien. Danach erwähnt sie auch weitere körperliche Schäden und Amputationen.

Im Einklang mit den Nennungen im Fragebogen bleibt sie bei dem Thema „Versorgung im Krieg“, die sie als Aufgabe des Staates ansieht, welcher hier versagt. Sie ist sich über das Ausmaß der staatlichen Hilfe jedoch unsicher und fragt sich, ob die Berichte zuverlässig sind. „Kann man alles glauben?“

Sehr nachdrücklich betont sie ihre Betroffenheit: „Wie konnten sich Menschen das antun. Es hätte keinen Krieg gegeben, wenn die Menschen nicht geschossen hätten. Aber die Soldaten hatten ja keine Möglichkeit, außer Massenstreik. Ich weiß nicht, warum sie das nicht tun, vielleicht aus Angst: Die Soldaten hatten ja einen Schießbefehl.“ Anna meint, dass es Engländern oder Deutschen im Krieg gleichermaßen schlecht ging.

Stefanie

a) Fragebogen

Das Wichtigste, was sie über den Stellungskrieg gelernt hat, war, „dass es ein moderner Krieg war und er war blutrünstig und kostete vielen Soldaten das Leben.“ An vorderster Stelle steht bei ihr der Eindruck „wie verzweifelt die Menschen damals gewesen sind“ und die Frage „warum die Politiker und der Kaiser nichts dagegen unternahmen.“ Deshalb möchte sie wissen „was genau der Kaiser gedacht und gemacht hat.“ Ihre Informationen möchte sie dazu aus dem Internet, einem Geschichtsbuch und von „unserer Geschichtslehrerin“ haben.

b) Interview

Stefanie betont im Interview, wie sie die Leiden der Soldaten empfindet, und sucht Fehler und Verantwortung dafür. Sie hätte erwartet, dass die Kriegsführenden eine Klärung suchen oder nachgeben, „damit es aufhört.“ Sie wiederholt: „Warum macht der Kaiser nichts dagegen? Wer hätte beim Wettrüsten zurückstecken müssen? Warum haben die Soldaten nicht aufgehört?“ Stefanie beantwortet ihre Fragen selbst: „Sie haben sich gegenseitig angestachelt. Niemand hat gesagt ‚Stopp‘. Die Soldaten hätten ja gar nichts machen können. Die wären Vaterlandsverräter gewesen. In den Briefen kam das aber nicht genau raus, was die hätten machen sollen.“ Sie meint, im Unterricht hätte deutlich werden sollen, „was der Kaiser gedacht hat.“ Den Soldaten ging es überall schlecht, englischen oder deutschen. „Eventuell hätten sich englische und deutsche Soldaten zusammentun sollen. Das ist schwierig, müsste aber gehen.“

Dominik

a) Fragebogen

Über den Stellungskrieg hat er gelernt, dass „nicht gelaufen wurde, deshalb der Name Stellungskrieg. Die Soldaten mussten oft tage- oder wochenlang in den schmutzigen Gräben liegen und dem eigenen Tod ins Auge sehen.“

Er hat sich gedacht, „dass die Soldaten wahrscheinlich nicht gewusst haben, was sie an der Front erwartet. Wer würde denn sonst freiwillig so etwas durchstehen wollen. Außerdem hat es mich natürlich traurig gestimmt, dass

die Soldaten so leiden müssen.“ Er will noch genau wissen, „wie die Soldaten ihren Alltag in den Gräben verbracht haben“ und fragt: „Wieso sind die Soldaten von ihrem Zuhause weggegangen?“ Informationen darüber erwartet er vom Internet, von Museen und Archiven und von seinen Eltern und Großeltern.

b) Interview

Ergänzend zum Fragebogen stellt Dominik fest, die Soldaten hätten in den Krieg ziehen müssen. „Es gab Freiwillige, aber es war Pflicht. Sie hatten keine Wahl.“ Sehr bestürzt zeigt er sich über das „Leid der Soldaten. Sie konnten jede Sekunde tot sein.“ Seiner Meinung nach beschreiben die Frontsoldaten den Krieg als „qualvoll. Sie fanden es nicht so toll.“

Die Briefe und Bilder sind für ihn deshalb glaubhaft, „weil sie Quellenangaben haben.“ Die Briefe der englischen Soldaten waren auf Englisch. Das war für ihn „O. K.“. Er kann sie „gut übersetzen und interpretieren. Es sind Originale.“ Ihm fällt es schwer zu bestimmen, ob sie die Wahrheit sagen. Er würde sie mit dem Internet vergleichen, aber „das ist auch schwierig, weil der Soldat vor Ort nur das mitkriegt, was er selber erlebt.“

Tim

a) Fragebogen

Was er über den Stellungskrieg gelernt hat, beantwortet er wie folgt:

„Dass man als Soldat Todesängste hat. Dass es auf die Psyche geht. Dass es ziemlich dreckig ist und stinkt in den Schützengräben.“ Er dachte beim Bearbeiten des Unterrichtsmaterials „wie konnte man sich so überzeugen lassen, Menschen zu töten und in den Krieg zu gehen. Ich selber würde nie in den Krieg ziehen wollen.“

Tim bleibt in demselben Gedankengang, wenn er aufschreibt, was er noch wissen will: „Wie viele Menschen im Durchschnitt ein Soldat am Tag getötet hat. Ob ein Mensch, auch wenn er wüsste, wie schlimm es in [sic] der Front ist, trotzdem in den Krieg gezogen wäre.“ Informationen würde er sich im Internet oder in einem „Kriegsmuseum“ besorgen.

b) Interview

Tim erinnert sich an einen Film, in dem ein Lehrer „Jugendliche angestiftet hat, in den Krieg zu ziehen.“ Aus diesem Grund fragt er sich: „Wie konnten sie sich überreden lassen?“ Der Film war „nachgespielt“. Zu seiner eigenen Einstellung sagt er: „Ich würde nie Menschen töten.“ Er nennt allerdings auch die „Pflicht, in den Krieg zu ziehen.“

Zu den Informationen gefragt, die er benötigte, überlegt sich Tim: „Die Menschen kann man nicht mehr fragen. Aber ich würde sie fragen, ob sie in den Krieg gegangen wären, wenn sie das vorher gewusst hätten?“ An die Briefe erinnert er sich nicht mehr. Für ihn ist der Film maßgebend für seine Meinungsbildung. Tim bezweifelt den Wahrheitsgehalt der Soldatenbriefe, denn „sie sind kontrolliert worden. Die Wahrheit konnten sie nicht schreiben.“ Seine Vorinformationen hat er aus Gesprächen mit seinem Großvater über den Zweiten Weltkrieg. Unterschiede zwischen der Fremdsprache Englisch und Deutsch beim Geschichtslernen sieht er keine.

Raphaelaa) Fragebogen

Zum Thema Stellungskrieg hat sie gelernt, „dass es nicht einfach war und man viele Tote gesehen hat und so viele auch einfach so rumliegen.“ Sie hat sich gedacht, „dass es früher im Krieg sehr schwer sein musste, wenn man tagelang im Schlamm lag und keine gescheiterten Schuhe und keinen sicheren Schutz hatte.“ Sie will noch wissen: „Warum mussten diese Leute in den Krieg?“ „Ob man das Tagebuch von dem Soldaten noch finden würde?“ Zur Beantwortung ihrer Fragen würde sie das Internet, Geschichtsbücher oder Lehrer heranziehen.

b) Interview

Raphaela wiederholt ihre Angaben im Fragebogen über die Schwierigkeiten der Soldaten im Schützengraben. Besonders erwähnt sie die schlechten „Schuhe“. Zusätzlich meint sie, dass immer jüngere Männer in den Krieg geschickt wurden, jedoch weiß sie nicht, wer die jüngeren waren. Allerdings findet sie, dass die Deutschen jünger waren. Zwischen der Verwendung der Unterrichtssprache Deutsch und den Briefen der englischen Soldaten auf

Englisch sieht sie keinen Unterschied. Zu dem Tagebuch eines englischen Soldaten als Textquelle kann sie feststellen, „dass es heute nichts Genaues ist, damals war es genau so, denn ein Soldat weiß aber auch nicht alles, nur das, was er erlebt.“ Um weitere Informationen zu bekommen, würde sie Lehrer fragen, im Internet nachforschen oder Geschichtsbücher zurate ziehen.

Mayleen

a) Fragebogen

Über den Stellungskrieg hat Mayleen gelernt, „dass die Leute immer vor dem Tod standen. Sie lagen in Granatlöchern. Hatten mangelndes Essen und Trinken.“ Ihre Überlegungen bei der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien gibt sie an: „Dass der Krieg sehr schwer sein musste, dass viele Leute umgekommen sind, man hatte keinen sicheren Schutz.“

Bei Frage fünf „Was möchtest Du noch über das Geschehen wissen“, nennt sie mehrere eigene Fragen: „Warum mussten / wollten diese Leute in den Krieg? Wo fand man das Tagebuch und wo ist es heute?“ Informationen möchte sie „in der Schule bei Lehrern nachfragen“ oder aus dem Internet beschaffen.

b) Interview

Im Interview nennt Mayleen - neben der Wiederholung der Gedanken, welche sie im Fragebogen schon beschrieb - einen neuen Bereich: „Die Soldaten wurden für das Vaterland eingesetzt, es war egal, wie es ihnen geht. Der Mensch war egal. Wichtig war für die, die entscheiden, dass der Krieg gewonnen wird. Selber mussten die nicht in den Krieg gehn. Die Soldaten informierten sie nicht.“ Für sie ist ein wesentlicher Punkt „warum die Soldaten in den Krieg gezogen sind“. Zwischen den englischen und deutschen Soldaten sieht sie, außer in Ausrüstungsteilen, keinen Unterschied. „Sie hatten moderne Waffen.“ Das Tagebuch des englischen Soldaten, welches in einem kleinen Auszug behandelt wurde, erkennt sie als Quelle und will das Original sehen. Daran stellt sich ihr die Frage: „Wie konnte ein Soldat ein Tagebuch schreiben?“ Sie würde in Museen recherchieren.

6.4 *The Blitz* / „Blitzkrieg“ („Luftschlacht um England“) in den zehnten Klassen

Planung und Unterrichtsmaterial

Die Lehrerin hat das Unterrichtsmaterial selbst erstellt. Die bilinguale Klasse 10 B ist in einem bilingualen Zug. Das Arbeitsmaterial besteht aus Folien zu Churchills Person, der Karikatur von Churchill als Bulldogge, Arbeitsblättern und einer Audioaufnahme von Churchills Rede „We Shall Fight on the Beaches etc.“. Die Bezeichnung „Blitzkrieg“ für dieses Ereignis ist irreführend. In der deutschen Geschichtsschreibung wird es „Luftschlacht um England“ (vgl. dtv-Atlas zur Weltgeschichte (1966) in der englischen Geschichtsschreibung wird es *The Blitz* genannt. Im Penguin Atlas of World History, volume two (1974) erscheint dafür die Überschrift „Battle of Britain“.

Bilinguale Experimentalstunde *The Blitz* in der zehnten Klasse

1)

L: Begrüßung

Betrachtung: Bild von Churchill (transparency).

L: Let's have a look. Any idea? What comes to your mind, when you look at this picture? You could start by giving this man a name.

Daniel: Is it Winston Churchill?

L: It is. Is there anything you know about him?

Marcus: I think he was the first man who built a defence against Germany.

L: Yes, moral defence, you mean?

Philip: I thought he was also a British Prime Minister.

L: Yes, that's right. Can you guess in what year he became Prime Minister? Because when we were talking about appeasement and all the steps towards war, it wasn't him, was it. It was someone else.

Dominik: In 1940.

L: What do you think is meant by this (Caption) ? Can someone read it out?

Marc: If you are going to hell, keep going.

L: What do you think is meant by this?

Mark: Maybe you don't have to give up. When times are very hard, say I will go against it. Keep going. Fight for a better world.

Dominik: When you stay in hell it gets worse.

L: What is meant by hell, in this context?

Schüler: I think the World War.

Marcus: Because of Germany.

L: We will see in this lesson.

Teilergebnis 1, bilingual *The Blitz* Klasse 10

Die Schüler sollen nach der Begrüßung und dem Cartoon Churchill als Bulldogge interpretieren. Sie erkennen Churchill wieder, da er in vorhergehenden Stunden schon erwähnt wurde. Sein Name und seine Aufgaben werden genannt. Sie können auch seine Bedeutung als einen Politiker nennen, welcher bei der britischen Bevölkerung *a moral defence against Germany* aufbaut. Marcus nennt zunächst *a defence*. Die Lehrkraft erweitert diesen Begriff zu *moral defence*. Die zeitliche Einordnung gelingt. Dominik nennt das Jahr 1940. Die Gütekriterien der *visual literacy* werden erfüllt. Der Untertitel „If you are going to hell, keep going“ kann von den Schülern entschlüsselt werden. Marc zeigt in seiner Aufzählung, was er darunter versteht: eine rhetorische Steigerung, welche in dem Satz gipfelt *fight for a better world*. Damit zeigt er, er kann diese Metapher sprachlich und inhaltlich aufschlüsseln. Das Thema dieser Stunde ist erfolgreich eingeführt. Das fremdsprachliche Niveau dieser Lerngruppe ist hoch trotz einiger Grammatikfehler erfolgt die Kommunikation reibungslos.

2)

L: Step one. Look at these key questions. Take some notes. As usual, if you don't know any words, just come forward to complete your dictionary. 5 minutes.

Schüler unterhalten sich und bearbeiten Aufgabe: Can you get me some paper und andere Sätze zur Verständigung sind zu hören, die unbestimmt, jedoch meistens auf Englisch sind.

L: When you are sure you understood everything, compare your notes with your neighbour. Take 5 minutes or so to do this.

Schüler besprechen Text auf Englisch. Englische Sprachwendungen sind zu hören: When, Where, Why. England was attacked by Germany. Hitler wanted, one moment, Britain, to surrender. Finished, OK.

L: Gibt ein akustisches Signal, welches das Ende der Gruppenarbeit bezeichnet. Thank you.

Teilergebnis 2, bilingual *The Blitz* Klasse 10

Die Schüler erhalten Texte zu *The Blitz*. Ihre Aufgabe besteht in dieser Phase darin, sich aus den Texten der Arbeitsblätter zu informieren, ihr *dictionary* zu vervollständigen und die eigenen Ergebnisse mit denen ihres Nachbarn zu vergleichen.

Das hier zu behandelnde historische Ereignis erscheint unter den Überschriften: *The Blitz, Battle of Britain* oder „Luftschlacht um England“. Der Beobachter hätte sich an dieser Stelle des Unterrichtsverlaufs gewünscht, dass diese hinterfragt und interpretiert werden. Ein wichtiger methodischer

Aspekt ist zu erwähnen, nämlich dass die Lerner angehalten werden, ein *glossary* (hier *dictionary* genannt) zu führen. Ihnen unbekannte fremdsprachliche Begriffe werden selbstständig nachgeschlagen und in ihr persönliches *dictionary* eingetragen. In der Partnerarbeit sprechen die Schüler teilweise Englisch. Auf diese Weise kommen neben inhaltlichen und methodischen Fertigkeiten auch *communicative skills* zum Tragen.

3)

L: Explain what he meant.

Janik: In England it was the hell. I mean all is destroyed, and yes ...

Eva: All British cities were destroyed by bombs, times were hard.

Phillip: With the hell Churchill meant the Blitz. But he says OK, We can't accept it. We must go on

L: Last question on your paper: Why?

Marcus: Hitler wanted to break the morale of the British people and cause Britain surrender.

L: Explain 'to break the morale'.

Marcus: He wanted, Germany wanted to beat them.

Dominick: Churchill wanted to keep up hope.

L: Really it is about giving up hope. Did they do that? Let's have a look.

Teilergebnis 3, bilingual *The Blitz* Klasse 10

In dritten Phase werden die Lösungen der Schüler im Plenum besprochen. Eva drückt sich fremdsprachlich gewandt aus, indem sie eine korrekte Passivkonstruktion verwendet, macht aber einen inhaltlichen Fehler. Statt *all British cities* ist *many* zu verwenden oder *cities in the South*. Für das Geschichtslernen ist dieser Unterschied wichtig, da er die mögliche Reichweite deutscher Bomber betrifft. Sie war nicht so groß, dass „alle“ britischen Städte zerbombt werden konnten. Phillip wiederholt das Ergebnis für *hell*. Er verwendet es in einem für ihn wichtigen Zusammenhang, den er selbst bestimmt. Marcus geht gleichermaßen vor. „Hitler wanted to break the morale of the British people and cause Britain surrender.“ Man kann auch argumentieren, dass es sich um eine einfache Wiederholung handelt. Dabei sollte bedacht werden, dass Schüler erst dann bereits Gesagtes wiederholen könnten, wenn sie die Bedeutung dessen für sich erkannt haben. Der Begriff *to break the morale* ist inhaltlich und sprachlich schwierig zu fassen. Er wird von Dominik so erklärt, dass er bereits die Folge davon sieht, wenn Deutschland die Kampfmental von England brechen wollte: „Churchill wanted to keep up hope.“ Das ist zwar logisch, aber dennoch ein Gedankensprung, welcher bei

Zuhörern vor Ort nachvollzogen werden muss, um adäquat verstanden zu werden.

4)

L: Another paper for you with two tasks at the back. Task 1 “written form”, task 2 discuss it with your neighbour. It’s all eye witness reports. What is “eye witness”?

Schüler: A report from someone who sees that.

L: Task 1: (Vorbereitete Untertitel, denen die Bildern zuordnet werden sollen.) “Study the pictures and sources” – find a caption and find your headline for each one.

Task 2: What effect did the German attacks have on the morale in British society?

Which consequences did they have for the German people? 5 minutes.

Schüler arbeiten selbstständig. L hilft. Anweisungen und Fragen sind auf Englisch.

L: Stop working on number one. Task number 2. You don’t have to write now. Work with your partner now. You could also compare your headlines.

Schüler unterhalten sich und besprechen die Aufgabe. Sehr diszipliniert und leise.

Unterrichtssprache ist vorwiegend Englisch.

Teilergebnis 4, bilingual *The Blitz* Klasse 10

In diesem Arbeitsschritt sollen die Schüler vorbereitete *captions* oder auch Überschriften den Bildern auf dem Arbeitsblatt zuordnen und danach die Lösungen, welche individuell gefunden werden, mit dem Nachbarn vergleichen. Die Lehrkraft stellt sicher, dass der Begriff *eye witness* bekannt ist. Ein Schüler kann eine fremdsprachliche Definition beibringen: „A report from someone who sees that“, wobei er den *eye witness report* erklärt und nicht den, der das Geschehen sieht. Da sich der Schüler mit dem *report* auf dem Arbeitsblatt beschäftigt, ist diese Angabe zu verstehen, aber inhaltlich nur bedingt richtig.

Auffallend ist, dass sich die Schüler während der Partnerarbeit vorwiegend auf Englisch unterhalten. Das liegt z. T. an der Art der Aufgaben, die bei der Besprechung eine englischsprachige Lösung verlangen.

5)

L: Glocke. Let’s have some of your captions or results now.

Fabian: Picture 1 fire fighters

Sarah: Underground for safety, shelter.

Jannik: After the attack of Germany. Picture b.

Alex Everything is destroyed.

Schüler: Picture b People without parents.

Eva: Text number 5 food problem.

L: What are your ideas for task number 2.

Marcus: People want revenge on Germany, because their homes were destroyed, now they have nothing to lose.

Lea: All is destroyed, they want “rächen”.

L: He just said it, what is the word?

Schüler: Revenge.

Dominik: They had to keep up the hope.

Teilergebnis 5, bilingual *The Blitz* Klasse 10

Die Schüler werden aufgefordert, ihre Lösungen anzugeben und ihre eigenen Gedanken zu äußern. Sie nennen ihre *captions*. Eine visuelle Darstellung wird damit versprachlicht und dabei gleichzeitig Geschichte gelernt. Ein Beispiel für eigene Ideen liefert Marcus. Er nennt einen Blickwinkel auf die historische Situation, welcher sich gegen Deutschland ausrichtet: „People want revenge on Germany, because their homes were destroyed, now they have nothing to lose.“ Ein weiterer britischer Gesichtspunkt wäre, wie die Bevölkerung mit der Kriegssituation umgeht. Wäre eine solche Antwort erfolgt, hätte der Beobachter auf ein tieferes von anderen Perspektiven geprägtes Geschichtsbild der Schüler schließen können.

Für die Fremdsprache gibt Lea ein Beispiel zum Wortgebrauch. Sie fragt in ihrem Satzzusammenhang nach dem englischen Wort für „rächen“. Ein Schüler gibt die Lösung an.

6)

L: Have a look at this transparency. Read the text and the picture. Can you describe the cartoon?

Yannik: Winston Churchill as a dog. He said “Holding the line”, gives advices. He is strong.

L: What kind of a dog? Would you like to have a dog like that?

Dominik: A muscular dog.

Fabian: A bullying dog.

Teilergebnis 6, bilingual Klasse 10, *The Blitz*

Die Schüler sehen ein *cartoon* von Churchill als englische Bulldogge. Die Lehrkraft knüpft durch ihre Frage: „Would you like to have a dog like that?“ an die Erlebniswelt der Schüler an. Die Lerner können die Stärke der Bulldogge erkennen und damit zeigen, dass sie die *message* verstehen. Fabian nennt den inhaltlich stärksten Begriff: *a bullying dog*. Die englische Bezeichnung *bully* als jemanden, der andere schikaniert, ist den Schülern im Zusammenhang mit Mobbing bekannt. Die Gedankenverbindung von *bulldog - bullying* und Churchill lässt bei dem Schüler auf eine Geschichtsinterpretation schließen, die Churchill als einen Politiker sieht, welcher deutlich anderen seine Meinung aufdrängt und diese zum Handeln zwingen will. Hier liegt ein Ansatz vor, welcher Geschichtslernen über den Einsatz der Fremdsprache begünstigt.

7)

L: Tape. Rede von Churchill (Unterlegt mit Jubel): We will fight in France. Fight with confidence etc. Defend our island. Fight in the field, in the hill. We will never surrender etc.

L: We will listen again ... What does he say, how does he say it, what effect on people's feeling does it have? Get together in a small group and discuss it.

Schüler handeln sehr diszipliniert und besprechen ihre Aufgabe. Die Unterrichtssprache ist auch in der Gruppe vorwiegend Englisch.

L: Daniel, the question was: What, how and the effect. What can you say about it?

Daniel: His voice has force in it, want to keep the force in the people, want to make people aggressive too,

Phillip: The voice full of energy, people also think we have a chance, also positive.

Dominik: He mentioned fight with growing confidence and fight in the air. We should never surrender.

L: Next lesson you will hear what will happen.

Schüler: Can we hear that again?

L: Unfortunately I can't turn the volume up any more.

Schüler: It's OK

L: Brilliant speeches, we know, who won and lost in the end. Have a look at this extract from one of Churchill's speeches just read it through.

Teilergebnis 7, bilingual *The Blitz* Klasse 10

In diesem Unterrichtsabschnitt wird die Rede von Churchill: „We will never surrender.“ bearbeitet. Die Rede wird in ihrer Audioform von einer CD abgespielt. Die Schüler beschäftigen sich damit, indem sie ihre Eindrücke unter der Fragestellung: „What, how what effect on people does it have?“ in kleinen Gruppen diskutieren.

In den Arbeitsgruppen sprechen die Schüler vorwiegend Englisch. In gutem Wortschatz können sich die Schüler zu Aussagen und Wirkung der Rede äußern. Dominik erkennt die Kernaussage der Rede. Daniel sieht in Churchills Sprache dessen Absicht, die Zuhörer aggressiv zu machen. Phillip geht darauf ein, dass das Volk denkt, wir haben auch eine Chance. Beide Schüler finden, dass diese Wirkung von der Stimme Churchills ausgeht. Sie nennen jedoch nicht Begriffe, welche eher auf der Interpretations- und Metaebene vorzufinden sind, wie *propaganda* oder *radio speech*. Aber sie erkennen die Zielrichtung der Rede, den *effect* als Aufforderung an die englische Bevölkerung *to make people aggressive, too*. Damit sind an dieser Stelle Kriterien für das Geschichtslernen erfüllt, denn die möglichen Absichten einer Aussage werden interpretiert.

Monolinguale Experimentalstunde „Blitzkrieg“ („Luftschlacht um England“) in der zehnten Klasse

1)

Begrüßung und Vorstellung

L: Schaut euch jetzt mal die Folie an. Was fällt euch dazu ein?

L zeigt Folie mit Winston Churchill. Wer ist es?

Lucas: Winston Churchill. Habt ihr von ihm schon mal was gehört? In irgendeinem Zusammenhang.

L: Er war der englische Premier nach Chamberlain ab 1940. Aber das Zeichen, das er da macht, das sagt euch doch was.

Schüler: Er macht das „Peace“ Zeichen.

L: Nicht ganz

Schüler: Er macht das „victory“ Zeichen.

L: Sein Markenzeichen. Sozusagen. Lies doch vor, was da steht. Das Zitat.

Björn: If you are going to hell, keep going.

L: Was ist damit gemeint? Oder, dann übersetzt es einmal.

Max: So weitermachen, wenn man in die Hölle kommt.

Marcus: Wenn du in der Hölle bist, sozusagen, wenn du ganz unten bist, mach weiter.

L: Was bedeutet das in unserem Zusammenhang?

Patrik: Das sind Kriegszeiten.

L: Inwiefern kann der englische Premier die Zeit als Hölle bezeichnen?

Schweigen.

L: Das ist jetzt eine reine Vermutung. Das wisst ihr noch nicht.

Schweigen.

L: Dann werdet ihr das jetzt erfahren.

Teilergebnis 1, monolingual „Blitzkrieg“ Klasse 10, („Luftschlacht um England“)

In der Einführungsphase besprechen die Schüler eine Folie von Churchill mit englischer Beschriftung. Der Zusammenhang zwischen Churchill und Kriegszeiten wird von den Schülern erkannt. Unklarheiten bestehen in der Zuordnung des Begriffs *hell* zur Kriegssituation für Großbritannien, obwohl die Übersetzung des englischen Untertitels gelingt.

2)

L: Eure Aufgabe für die nächsten 5 Minuten: Macht euch kurze Notizen oder markiert den Text zu den Aufgaben.

L: Jetzt haben das alle gelesen und wir können anfangen. Was ist denn jetzt hier „hell“?

Nina: Hitler hat den Luftangriff gestartet. Auf ganz England.

L: Auf London und andere große britische Städte. Das ist natürlich die Hölle. Die wichtigste Frage „Warum“?

Apostolos: Hitler wollte die Moral der Briten brechen. Zu Kapitulation bringen.

L: Was meint ihr denn? Ist diese Rechnung aufgegangen?

Florian: Glaube nicht, Amerika hat die unterstützt.

L: Ist ihm das gelungen? Die Moral der Bevölkerung, die Leute klein zu kriegen? Was meint ihr? Keine Vermutung?

Teilergebnis 2, monolingual „Blitzkrieg“ Klasse 10, („Luftschlacht um England“)

Schüler erhalten den Text zu *The Blitz* auf Deutsch mit der Aufgabe, ihn zu lesen und sich darüber Notizen zu machen. Jetzt gelingt die Interpretation von *hell* für diesen Kontext als Bombardierung der großen Städte. Zunächst liegt bei Nina eine falsche geografische Einschätzung vor, denn sie spricht von „ganz England“. Die Bomber der damaligen Zeit hatten keine derartige Reichweite. Das Ziel der Luftangriffe wird als „die Moral der Briten brechen“ erkannt. Apostolos gibt die Bedeutung des Begriffs „Moral“ in diesem Zusammenhang an: „Zu Kapitulation bringen“. Die geschichtlichen Zusammenhänge um den möglichen Erfolg dieses Vorgehens werden erkannt: „Amerika hat die unterstützt.“

3)

L: Dann schaut mal die Quellen von Augenzeugenberichten an. Es sind zwei Aufgaben. Aufgabe 1 in 5 Minuten, schriftlich, Aufgabe 2 diskutiert die Ergebnisse mit einem Partner.

Texte werden ausgeteilt. Aufgabe 1: Überschriften zu Bildern und Sätzen zu finden.

L: Lest euch die Aufgabe erst durch, dann könnt ihr gezielt lesen.

Schüler arbeiten und konzentriert mit den Texten.

L: Wir können jetzt zu Aufgabe 2 kommen.

Schüler arbeiten mit Partner. Disziplinierte Arbeitsweise. Leises Reden. Gegenseitige Hilfe.

Teilergebnis 3 monolingual „Blitzkrieg“ Klasse 10, („Luftschlacht um England“)

Die Aufgabe für die Schüler besteht darin, Vermutungen darüber anzustellen, warum es möglicherweise gelang oder nicht gelang, die Moral der Briten zu brechen. Als Unterstützung gibt die Lehrkraft Quellen und Bilder von Augenzeugenberichten aus, welchen Untertitel und eigene Überschriften zuzuordnen sind. Die Schüler arbeiten selbstständig und diszipliniert mit ihren Partnern, wobei sie sich gegenseitig bei der Erfüllung der Aufgaben helfen.

4)

L: Jetzt schauen wir uns erst mal ein paar Antworten an für die Aufgabe 1. Muss nicht in der Reihenfolge sein.,

Schüler nennen Überschriften, die sie selbst gefunden haben: Schulalltag, Medien, Lebensmitteleinkäufe, Schlafenszeit, Sicherheitsmaßnahmen, Flucht in den Untergrund.

L: Wo ist denn das?

Schüler: In der U-Bahn,

Schüler nennen weitere Überschriften: Armut, Angriff, mit dem Tod, Verhalten in der

Schule, Lebensmittelversorgung.

Jeweils Bestätigung durch die Lehrkraft.

L: Was für Maßnahmen wurden getroffen?

Schüler nennen: Gasmasken immer dabei haben, Fenstervorhänge vorziehen, damit man sie nicht sehen kann.

L: Wie nennt man das? Verdunkelung. Das haben die Deutschen später auch machen müssen.

Weitere Meldungen: Proben in der Schule für Kriegsalltag, wie man schnell in die Schutzräume geht.

Aufgabe 2

Schüler liest Aufgabe vor: Welchen Effekt hatten die deutschen Luftangriffe auf die Haltung der Briten. Was bedeuteten sie für Deutschland?

Semi: Deutschland wollte die Moral der Leute angreifen, damit sie gegen die Regierung sind. Damit sie kapituliert. Aber die haben das Gegenteil gemacht.

Philip: Briten haben Schutzmaßnahmen. Die Deutschen konnten nicht mehr bombardieren.

L: Die Deutschen haben trotzdem weiter bombardiert, auch wenn die Briten in Schutzräumen waren. Wie war am Ende die Einstellung der Engländer?

Philip: Die wollten auf keinen Fall kapitulieren. Der Spruch von dem Mann, wo wir vorher gehört haben, der hat ja gemeint: Wenn du in die Hölle gehst, dann geh weiter. Man soll nicht aufgeben.

Nina: Sie haben beschlossen, dass sie nicht aufgeben.

L: Wie hat sich das auf Deutschland ausgewirkt? Das könnt ihr jetzt auch nur vermuten. Nina wiederhol` das nochmal, du hast es ja fast schon gesagt.

Nina: Gegenangriff auf Deutschland.

L: Wie sah denn dieser Gegenangriff aus? Welche deutschen Städte waren denn betroffen? Wisst ihr darüber schon etwas? Vielleicht, welche deutschen Städte betroffen waren?

Schüler: Hamburg, Dresden Mannheim.

L: Das waren dann im Endeffekt die Auswirkungen auf Deutschland.

Teilergebnis 4, monolingual „Blitzkrieg“ Klasse 10, („Luftschlacht um England“)

Die Lösungen der Schüler werden im Plenum besprochen und mögliche Folgen der Luftangriffe für Großbritannien und Deutschland diskutiert. Als wichtigste Folge der Luftangriffe der deutschen Luftwaffe nennen die Schüler, dass die Briten nicht aufgeben, sich nicht gegen ihre Regierung stellen. Sie erkennen auch die Konsequenzen für Deutschland. Damit zeigen sie, dass sie für den politischen Bereich Konsequenzen eines historischen Handelns nachvollziehen können.

5)

L: Schaut euch mal die Karikatur an. (Churchill als Bulldogge). (Audio Churchill) Rede: "We will fight them on the beaches ..." Das ist der Originalauszug. Um wen geht es?

Was sagt er?

Semi: Um Churchill, um den Krieg mit Deutschland.

L: Der ist hier auch abgebildet. Wie ist denn der dargestellt?

Patrick: Er ist als Kampfhund dargestellt.

L: Kennt ihr diese Hunderasse?

Schüler: Als Bulldogge.

L: Also, als Kampfhund, aggressiv. Was sagt er denn jetzt?

Mark: Kämpfen um ihre Insel, dass sie nie aufgeben werden.

L: Wie sagt er das denn?

Semi: Dass sie nie aufgeben werden.

L: Welche Wirkung hat denn das, so wie er das sagt?

Schüler: Das war lustlos.

L: Wenn man mal das mit Hitler vergleicht?

Valentin: Hitler war aufbrausend und Churchill war eher zurückhaltender.

L: Aber nichtsdestotrotz er hat mit seinen Reden doch die Leute zur Begeisterung gebracht, dass sie den Mut nicht verlieren.

L: Damit beenden wir die Stunde und machen daran in der nächsten Stunde weiter.

Ende der Stunde

Teilergebnis 5, monolingual „Blitzkrieg“ Klasse 10, „Luftschlacht um England“

An dieser Stelle sollen die Schüler die Karikatur von Churchill als Bulldogge betrachten und gleichzeitig die seine Rede „We will fight them on the beaches etc.“ anhören. Das Ziel ist, den Politiker in Bild und Wort zu verstehen. Die Schüler erkennen die Hunderasse. Die Lehrkraft gibt den dieser Rasse zugeschriebenen Charakter an. Diese Zuordnung zu Churchill sollen die Schüler mit der Art, wie er seine Rede hält, vergleichen. Ein Schüler meint dazu, sie sei „lustlos“. Durch einen weiteren Vergleich mit dem Auftreten Hitlers bei seinen Reden als aufbrausend wird verständlich, was der Schüler mit der ungeschickten Wortwahl meint, nämlich „unaufdringlich“, „passiv“. Valentin bezeichnet Churchills Redestil als „zurückhaltend“. Die Lehrkraft beschreibt die Wirkung von Churchills Reden auf die Bevölkerung und die Schüler hören sie ein zweites Mal. Trotz der englischen Sprache können die Schüler Churchills Rede gut verstehen und dessen Redestil ansatzweise analysieren.

7 Schlussfolgerungen

7.1 Historisches Lernen - Geschichtslernen - in den Experimentalstunden

Die hier vorliegende Studie hat sich zum Ziel gesetzt, das historische Lernen bei bilingualen und monolingualen Geschichtsklassen an einer nicht-gymnasialen Schulform (Realschule) zu untersuchen. Im Verlauf der Forschungsarbeiten zeigte sich, dass der Schwerpunkt v. a. auf Verstehensprozesse zu konzentrieren ist. Daher wird historisches Lernen insgesamt mit Geschichtslernen gleichgesetzt. Als ein wesentliches Ergebnis war für beide Kohorten festzustellen, dass sprachliches Lernen von Verstehensprozessen nicht zu trennen ist.

In den sechsten Klassen: Sparta

Sprache

Die Schüler äußern sich klar und deutlich zu den Aufgaben. Sowohl die Schüler der bilingualen als auch die der monolingualen Klasse benützen einfache Sprachstrukturen, welche ihrem Alter angemessen sind. In beiden Klassen werden fachspezifische Begriffe in ihren Zusammenhängen richtig verwendet. Die Befürchtungen, dass durch die Fremdsprache die begriffliche Klarheit in der bilingualen Kohorte vernachlässigt würde, bestätigt sich für dieses Untersuchungsbeispiel nicht (vgl. Hasberg 2004c, Alavi 2004a: 39, Bonnet 2006a, b, Vollmer 2007). Ebenso kann ausgeschlossen werden, dass die bilingualen Schüler durch den Gebrauch der Fremdsprache im Sachfachunterricht benachteiligt wären (vgl. auch Bonnet 2006a, b, Vollmer 2007).

In der monolingualen Kohorte sind die Fachbegriffe nicht unbedingt präsent. Wortschatzarbeit und somit Arbeit an der Klarheit der Begriffe tritt bei der bilingualen Klasse stärker auf. Diese Schüler fragen nach ihnen unbekanntem Wörtern, fremdsprachlichen und geschichtlichen, wobei sie selbstständig ihr eigenes *glossary* führen. Damit kommen sie der Vorstellung von

Lernautonomie im bilingualen Unterricht näher. Sie haben gelernt, dass die Verantwortung des Lernens bei ihnen liegt.

Dabei zeigt die bilinguale Kohorte insgesamt ein komplizierteres Vokabular in der Fremdsprache als die monolinguale in der deutschen Sprache. Außerdem übersteigt in der bilingualen Klasse das aktive Vokabular, welches die Schüler verwenden, die englischsprachigen Fertigkeiten der Klasse sechs. Ihr passives Vokabular, welches sie an den Reaktionen auf Äußerungen der Lehrkraft zeigen, ist ebenfalls deutlich besser ausgeprägt.

Sprachliche Äußerungen der Schüler orientieren sich an den gestellten Aufgaben. Die Schüler der monolingualen und bilingualen Klasse können sich aktiv am historischen Diskurs beteiligen: In textorientierten Tätigkeiten benützen sie vorgegebene sprachliche Muster. Freie sprachliche Sequenzen verlangen von den Schülern, dass sie ihre sprachlichen und gedanklichen Ergebnisse aus den streng geleiteten Anweisungen lösen und Transfertätigkeiten durchführen. Diese bestehen aus Narrationen, die in Gruppenarbeit vorbereitet werden. In der Phase der Gruppenarbeit verwenden Schüler der bilingualen Kohorte z. T. deutsche Sprachsequenzen oder auch *code-switching*. Wann der Wechsel der Sprachsysteme stattfindet oder auch statthaft ist, lässt sich nicht vorausbestimmen (vgl. Helbig 2001: 14). Die Sprachen sind nicht „in watertight compartments“ (vgl. Butzkamm 1989: 83ff.) eingeschlossen. Über den Gebrauch der unterschiedlichen Sprachen entscheiden die Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten und Zielsetzungen. Auffallend ist, dass sie die Fremdsprache sofort benützen, wenn ihnen in den vorhergehenden Unterrichtssequenzen entsprechende Sprach- und Denkmuster zur Verfügung gestellt werden. Das trifft auch dann zu, wenn für die Schüler die neue geschichtliche Situation der Kindsaussetzung zur Sprache kommt. Die Darstellungen ihres selbst gefundenen *plots* zu diesem Vorgehen gelingt auch in der Fremdsprache. Die Frage, welche Narration bei Erstellung eines eigenen *plots* auftaucht, ist die nach der historischen Referentialität. Folgt man der Argumentation Whites (vgl. White 1978 / 2001: 223), dann ist dieses Vorgehen gerechtfertigt, denn: „Auch Clio dichtet“ (White 1991: 101 - 122). Die Gefahr, in bloße Textualität zu verfallen (Spiegel 1994: 180), besteht nicht, da den Schülern historisch relevante Inhalte für ihr eigenes Gestalten vorgelegt werden. Ein zu starkes Entfernen von der

historischen Triftigkeit, welches als Folge eines freien Umgangs mit historischen Ereignissen auftreten könnte, wird dadurch eingeschränkt. Da die Lerner eigene Erzählungen zu einem historischen Sachverhalt finden, haben sie die Möglichkeit, zu einer eigenen gedanklichen Leistung zu kommen, denn dieses Vorgehen verlangt von ihnen, selbstständig Deutungen vorzunehmen (vgl. Pandel 2010: 11, Barricelli 2011: 72f.).

An dieser Stelle zeigt sich ein psychologischer Aspekt der Sprache für das Lernen von Geschichte. Die Fachsprache, vor allem auch die Fremdsprache, kann als schützende Barriere für einen als befremdlich oder auch unangenehm empfundenen geschichtlichen Sachverhalt dienen. Die Schülerin Mia, deren Muttersprache Englisch ist, benützt in dem Zusammenhang der Kindsaussetzung Deutsch als Unterrichtssprache. Es gibt keinen sachlichen Grund, an dieser Stelle die deutsche Sprache zu verwenden, da sie sich durchaus auf Englisch ausdrücken kann. Die Annäherung an eine Lösung ergibt sich aus den weiteren Äußerungen der Schülerin zur Kindsaussetzung. Mia gibt an, sie habe diese Stelle im englischen Text nicht gefunden. Man könnte daraus schließen, dass die Schülerin zu viel Empathie entwickelt und dieses Geschehen ablehnt. Wenn sie die deutsche Sprache benützt, erreicht sie dadurch eine größere Distanz.

Verstehen

In beiden Kohorten zeigen die Schüler, dass sie das Fremde und Andere, welches ihnen in Geschichte begegnet, sowohl verstehen wollen als auch verstehen können (zu dieser Forderung vgl. Müller-Schneck 2005: 15). Dem Vorwurf von Borries (2008: 17ff.), dass den Schülern unter anderem Empathie fehle, kann somit für dieses Beispiel widersprochen werden. Aber der oben genannte Unterrichtsausschnitt zeigt auch, dass es Schülern sehr schwer fallen kann, das Handeln der Menschen zu verstehen oder ihre Wertmaßstäbe zu erkennen. Immanent ist bei den Lernenden der Gegenwartsbezug ständig vorhanden, da sie von ihren eigenen, von der Gegenwart geprägten Wertvorstellungen ausgehen. Diese werden von den Schülern als Vor-Urteile benützt und können als Wahrheiten gelten (vgl. Gadamer 1990, Gehlen 2013).

Das Hinterfragen vorhandener Einstellungen kann bei Schülern zu dem Versuch führen, sich mental zu distanzieren (vgl. o. g. Beispiel).

In der monolingualen Klasse erscheint diese Situation in folgender Form: In der Phase der Partnerarbeit benützen Schüler die Möglichkeit, Fragen über dieses Thema an die Lehrkraft zu stellen. Ihre Fragen zum Aussetzen von schwachen Babys sind sachlich und von Interesse geprägt. Eine türkische Schülerin fragt nach der Situation der Mädchen. Ihre Frage gibt einen Anlass dafür, in weiteren Stunden über andere Lebens- und Sozialisationsformen in der Geschichte zu diskutieren.

Beim Vergleich des geschichtlichen Inhalts kann man feststellen, dass beide Klassen ähnlich sind. Legt man die Messlatte des Sprachgebrauchs im historischen Kontext an, zeigt sich, dass durch das höhere Sprachniveau der bilingualen Kohorte ein besseres historisches Lernen auftreten kann.

Beim Vergleich der einzelnen Unterrichtsschritte ergibt sich, dass der Unterricht in beiden Kohorten nahezu identisch war, außer bei dem Zusammenhang, in dem eine Karte eingesetzt wurde, welche den geografischen Ort des antiken Spartas zeigt. Dies wird nur bei der bilingualen Klasse beobachtet. Folgende Erklärungsmöglichkeiten bieten sich dafür an: In der bilingualen Kohorte legt die Lehrkraft Wert auf genaue historisch-geografische Vorstellungen. In der monolingualen Kohorte fehlte dafür die Unterrichtszeit, was darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler mehr Redezeit zu den einzelnen Unterrichtsphasen beansprucht haben. Die Schüler kommen in der bilingualen Klasse schneller zur Sache (vgl. Lalla 2002: 228). Die monolinguale Klasse benötigte außerdem mehr Zeit beim Beschreiben und Wiederholen der vorhergehenden Stunde. Dies war eine schriftliche Phase, welche bei der bilingualen Kohorte fehlte.

Am Beispiel eines *warriors in Sparta* suchte die Lehrkraft einen Zugang zu der Welt der Schüler. Sie verglich die Härte des Soldatenlebens auf humorvolle Weise mit den schweren Aufgaben der Schüler. Das Tertium Comparationis war die Schwierigkeit der Aufgaben, welche die beteiligten Personen durchzuführen haben. Von den Schülern wurde dieser Vergleich akzeptiert und sie führten ihre Arbeit problemlos aus. Die Lehrkraft konnte somit das historische Lernen der Schüler erleichtern, da die Erfahrung des Fremden auf Bekanntes trifft (vgl. Spitzer 2002).

In der monolingualen Kohorte fand eine derartige Anbindung an die eigene Erlebniswelt der Schüler nicht statt. Offensichtlich geht die Lehrkraft im bilingualen Unterricht stärker darauf ein, dass aus lernpsychologischer Sicht Verknüpfungen zwischen Neuem und Bekanntem als notwendig erachtet werden. Im monolingualen Unterricht wurde dieser Unterrichtsschritt nicht beobachtet. Eine vorsichtige Verallgemeinerung erlaubt den Schluss, dass sich Lehrkräfte - bewusst oder unbewusst - im bilingualen Unterricht stärker an Lernvorgängen orientieren und bei monolingualem Unterricht voraussetzen, dass weniger Lehrerhilfen in dieser Sache nötig wären. Eingeforderte Transferleistungen gelangen in beiden Experimentalstunden dieser Klassenstufe. Die Schüler zeigen Empathie und nähern sich altersgemäß der fremden Welt an.

In den achten Klassen: *Discoveries* / „Entdeckungen“.

Sprache

Die bilingualen Schüler der achten Klassen äußern sich bei Wortschatz- und Textarbeit, Frage- und Hypothesenbildung sowie bei Erklärungen für geschichtliche Sachverhalte selbstsicher und selbstständig in der Fremdsprache. Sie benützen - im Sinne eines bilingualen Unterrichts - auch Deutsch um sich auszudrücken, wenn sie den Eindruck haben, ihre Fremdsprachenkenntnisse genügen nicht, um ihre Gedanken deutlich zu machen. In dieser Absicht wird auch *code-switching* verwendet. Zusätzlich ist festzustellen, dass Schüler durchaus die entsprechenden fremdsprachlichen Fertigkeiten besitzen, jedoch von der Lehrkraft in diesen Fähigkeiten manchmal unterschätzt werden. Ähnliches kann auch auf das Selbstbild der Schüler zutreffen.

Fehlende fremdsprachliche Wörter stellen keine Hürde zum Verständnis dar, da sie in ein intensives *glossary* eingebettet werden, welches durch Sprach- und Wortschatzarbeit zum historischen Lernen beiträgt. In den beobachteten bilingualen Experimentalstunden der achten Klassen trat die Arbeit mit dem *glossary* nicht auf, da sie von den Schülern nicht eingefordert wurde. Sie wurde jedoch von der Lehrkraft in den vorausgehenden und weiteren Stunden eingebracht. In manchen Fällen erfordert das fremdsprachliche Vorgehen eine

gewisse Fehlertoleranz bei Aussprache und Wortwahl, jedoch sind die gedankliche Anstrengung und das Bemühen, sich in der Fremdsprache auszudrücken, auffallend. Beide Lernstrategien dienen dem historischen Lernen. Die bilingualen Lerner erwerben eine erhöhte Flexibilität für den historischen Diskurs in dem Sinne, dass sie die sprachlichen Kontexte erkennen und darauf reagieren und zwar auch dann, wenn sie über den Unterrichtsgegenstand erzählen, z. B. über die Motivationen der Entdecker.

Die beobachteten Erzählformen entsprechen denen, die Barricelli beschreibt (vgl. S. 139). Sie kommen allerdings nicht in ihren idealtypischen Formen vor, sondern enthalten auch Elemente, welche über die beschriebenen Erzählkriterien hinausgehen (vgl. Klassen acht, insbesondere die Untersuchung 2011). In einem solchen Fall benützte die Schülerin Karoline die deutsche Sprache, nicht die Fremdsprache. Ihre eher von der Fantasie geprägten Narrationen überschreiten die von der Geschichte geforderte Triftigkeit. In der Fremdsprache können die Lerner genauer ausdrücken, was sie sagen möchten, möglicherweise auch deshalb, weil ihnen fehlendes Wortmaterial durch ausführliche Arbeit an ihrem *glossary* angeboten wird. Sie erreichen eine zielgerechte Strukturierung der Gedanken, die sie sich zum historischen Inhalt machen. Beim Erzählen wie bei der Wortwahl tritt ein verstärktes Bemühen um Klarheit auf.

Die Lernaktivität der Schüler zeigt ein autonomes Vorgehen, denn sie fragen selbstständig nach den entsprechenden fremdsprachlichen Begriffen, obwohl sie auch das deutsche Fachwort verwenden könnten. Andererseits gehen sie kreativ mit ihren eigenen Wortschöpfungen um, und zwar in einer Weise, die auch den Mitschülern ermöglicht, sie zu verstehen. Die Aufgabe des Lehrers ist in solchen Fällen, den richtigen Begriff im folgenden Unterrichtsgespräch zu verwenden.

Die monolingualen Schüler gehen mit dem Vokabular in der deutschen Sprache in ähnlicher Weise um. Sie finden neue Wortschöpfungen, wenn ihnen ein deutsches Wort, das sie zur Darstellung ihrer Gedanken benötigen, nicht geläufig ist. Andererseits benützen sie Wörter, welche in dem entsprechenden Unterrichtsschritt falsch sind. Das könnte für eine unscharfe Denkstrategie sprechen oder ein anderes Erklärungsmuster erlauben, nämlich

dass die Geläufigkeit in der gewohnten Muttersprache nur ein Erkennen vortäuscht und möglicherweise eine klare Denkweise beeinträchtigt.

Eine Sensibilisierung für die Sprache findet jedoch auch bei der monolingualen Kohorte statt. Die Sprache in Amerika ist von Interesse, allerdings fehlen klare Begriffe, um auszudrücken, in welcher Form diese fremde Sprache in Amerika vorliegt. Auch welche Sprache Kolumbus gesprochen hat, ist für die Lerner diskussionswürdig. Das führt dazu, dass Überlegungen angestellt werden, welche Sprache die historischen Akteure, in diesem Fall Kolumbus, gesprochen haben. Die Schüler finden eine Metaebene, welche die Erkenntnis erlaubt, dass mit der Änderung der Sprache auch Geschichte in anderer Form als das historische Geschehen überliefert wird. Geschichte kann in ihren Brüchen und als Konstrukt erkannt werden.

An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass sich die bilingualen Lerner am historischen Diskurs beteiligen können, wobei sie u. U. auch auf Gesten ausweichen oder diese zur Unterstützung einsetzen. Die Lerner erreichen in ihren Äußerungen eine gewisse Spannweite, die von Alltagsgesprächen bis zum Einsatz fachlicher Begriffe führt. Bei der bilingualen Kohorte tauchen Gespräche oder Diskussionen auf der Alltagsebene seltener auf.

Laut Kuhn (2009: 8ff.) wird dem bilingualen Geschichtsunterricht besondere Wirksamkeit hinsichtlich Wortschatzerwerb, Begrifflichkeiten und erweitertem Zugang zur Geschichtskultur des Ziellandes zugeschrieben. In der Auswertung der hier stichprobenartig erhobenen Daten kann dem letzten Punkt nur bedingt zugestimmt werden, da das Unterrichtsmaterial nicht dafür ausgelegt ist. Allerdings behandelt das Unterrichtsthema einen Aspekt der Kultur des Ziellandes, der jedoch mit den historischen Erscheinungen Europas eng verknüpft ist.

Im Umgang mit Wortschatz und Begrifflichkeiten zeigen sich Situationen, welche Erkenntnismöglichkeiten des bilingualen Geschichtsunterrichts betonen, z. B. den Unterschied zwischen *thinking* und *knowing* im geeigneten Kontext festzustellen. Das erweiterte Bemühen um begriffliche Klarheit in der Fremdsprache verlangt von den Lernern ein kontinuierliches Abgleichen der verwendeten Sprachsysteme, um geschichtliche Sachverhalte auszudrücken. Durch diese geistige Tätigkeit erweitern sie ihre Weltanschauung (vgl. Völkel 2014: 61). Aber auch in der monolingualen Kohorte ist durch die Teilnahme

am historischen Diskurs eine Erweiterung der Wirklichkeitsauffassung feststellbar.

Die Befürchtung, mangelnde Fremdsprachenkenntnisse würden die Ausdrucksfähigkeit der Schüler im historischen Diskurs behindern (vgl. Hasberg 1995, 2004a, b, c, 2007), kann durch die hier erhobenen Daten nicht bestätigt werden. Jedoch ist in der bilingualen als auch in der monolingualen Kohorte eine Fehlertoleranz im Umgang mit den Sprachsystemen vorauszusetzen.

Auch in der monolingualen Kohorte tauchen Fragen nach der Sprache der historischen Personen auf. Eine Antwort finden die Lerner in den historischen Kontexten, in denen von der Sprache berichtet wird, z. B. Kolumbus stammt aus Genua und erscheint am Hof der spanischen Könige. Daher erwarten die Lerner, er müsste Italienisch und Spanisch gesprochen haben. In diesem Fall bringen sie ihr Vorwissen in die Textarbeit mit ein. Sie sehen auch Latein als *lingua franca* für diese Zeit. Auch sind - wie bei den bilingualen Schülern - unterstützende Handbewegungen zu beobachten. Eine weitere Ähnlichkeit zeigt sich in Wortneuschöpfungen, z. B. „unwertvoll“ für minderwertige Handelswaren. Diese Wortneuschöpfungen werden situationsgerecht eingesetzt und von der Lerngruppe verstanden. Falsche Wortwahl für einen historischen Kontext wird selbstständig von einem Mitschüler korrigiert: „Mannschaft“ statt dem falschen Wort „Passagiere“. Aber es fehlt auch der richtige Begriff für das angemessene Wort „Eingeborenensprache“. Der Ersatz „amerikanische Sprache“ ist allerdings situationsgerecht und verständlich. Auch in der monolingualen Kohorte bemühen sich die Lerner um klare Begrifflichkeiten, wie aus dem Teilaspekt um Heinrich der Seefahrer zu erkennen ist, der entweder „finanziert“, „überzeugt“ oder „überredet“ hat.

Als ein Ergebnis für die achten Klassen ist für die Verwendung der Fremdsprache und der Unterrichtssprache Deutsch festzustellen, dass im Grunde kaum Unterschiede bestehen. Wenn diese auftreten, sind sie in der Regel auf die individuellen Zusammensetzungen der Lerngruppen zurückzuführen. Allerdings tritt ein wesentlicher Unterschied auf: Die bilingualen Schüler fassen sich kürzer und kommen schneller zu einem sprachlich feststellbaren Ergebnis (vgl. Lalla 2002).

Verstehen

Um die genuinen Verstehensprozesse bzw. das Geschichtslernen der Schüler zu beobachten, lag es bei beiden Kohorten in der Hand der Schüler, die einzelnen Unterrichtsschritte zu initiieren. Lehrkraft und Lerner mussten zu diesem Zweck das Vorgehen oder die Fragestellungen jeweils neu verhandeln. Bei beiden Kohorten konnten die Fähigkeiten zur Hypothesen- und Fragebildung beobachtet werden. Die bilinguale Klasse in der Untersuchung von 2011 zeigte schon zu Beginn ein Geschichtsbewusstsein über die Unterschiede bei den sprachlichen Konzepten von *history* und *story*, das Wesen von Zeit, die Art- und Weise der Überlieferung und die Vorstellung, dass Geschichte ein Konstrukt ist.

Einerseits können die bilingualen Lerner *advantages* und *disadvantages* in einem angemessenen geistigen Abstand von dem historischen Inhalt diskutieren, andererseits zeigen sie auch Empathie für die Situation derer, welche in die Fremde gehen, wobei zu bemerken ist, dass sich ihre Ideen an ihrer eigenen Wirklichkeit orientieren, deren Abenteuerlichkeit eher von Filmen oder anderen Medien vermittelt wird, obwohl auch soziale und wirtschaftliche Motivationen zur Sprache kommen.

Das Interesse der untersuchten Kohorten reicht von wirtschaftlichen Grundlagen der Entdeckungsreisen bis zu möglichen persönlichen Motiven der Akteure. Auffallend ist, wie stark die Wissbegierde der Lerner von ihrer persönlichen Gestimmtheit abhängt. In diesem Zusammenhang gehen sie kritisch mit dem Wahrheitsgehalt der historischen Überlieferung um. Wie bereits bei den Teilergebnissen festgestellt wurde, ist nicht festzustellen, ob diese kritische Einstellung durch das gesellschaftliche Umfeld, eigene Weltklugheit oder durch Unterricht hervorgerufen wurde. Das Interesse an historischen Inhalten dann am größten, wenn die Lerner persönlich beteiligt sind. Sie zeigen ein deutliches Bemühen, Gedanken, Motivationen und das Fremde zu verstehen. Sehr deutlich wird diese Einstellung der Lerner bei folgendem Beitrag eines Schülers: „Die Besatzung war dumm wie ein Strohsack“. Das Engagement des Schülers hat eine Diskussion zur Folge, welche in der Mentalitätsgeschichte verankert ist, nämlich die Frage, was in den verschiedenen Kontexten als „dumm“ zu beurteilen sei. Belege über die

Fähigkeiten von Kolumbus finden die Schüler aus dem zu bearbeitenden Text. Ihre Argumentation geht bei der Beurteilung von Erzählungen über den historischen Kontext hinaus und berührt allgemein philosophisch-antropologische Bereiche, die ihrerseits Parallelen zu der eigenen Weltsicht der Schüler erlauben.

Allgemein ist in diesen Kohorten festzustellen, dass das Verstehen des Fremden deutlich daran geknüpft ist, welcher persönliche Wert den Dingen zugemessen wird (vgl. Zwenger 2003). Die Erkenntnisleistung der Lerner liegt darin, dass sie die Ziele der historisch Handelnden nach deren eigenen Maßgabe erkennen. Welche geistigen Lernvorgänge dabei vonstatten gehen, läßt sich nur annähernd von außen beschreiben. Im Unterricht kam nicht zur Sprache, was den Schüler dazu bewegte, sich über die „Dummheit“ der Besatzung zu erregen.

Zu dem Zweck wurde das Modell der Ko-Präsenz von gegensätzlichen Vorstellungen von „wir“ und „die Anderen“ zurate gezogen. In diesem Fall ist „wir“ die Gruppe die weiß, „was dumm ist“. Als „die Anderen“ erscheint hier die „Besatzung“. Zur genaueren Kontrolle wurden die Einstellungen der Schüler in Fragebögen und Interviews erforscht. Zur Transdifferenz (vgl. Lösch 2005: 252f. Sparr 2008: 12) konnte Folgendes festgestellt werden. Die Schüler nähern sich zwar der historischen Alterität an, verstehen sie jedoch auf der Grundlage ihrer eigenen individuellen Wertungen, bzw. ihres Weltverständnisses (vgl. Müller-Schneck 2005: 37ff., Schildt 2008, Ernst et. al. 2008: 19ff.). Offensichtlich sind sie durch die Ungewissheit des Fremden und der Fremde beunruhigt, da sie sich in ihrem eigenen Verständnis mehr Sicherheit wünschen würden. Dennoch erhöht sich ihr Wissensgewinn und sie gewinnen neue Zugänge zu ihrem Weltverständnis. Im Übrigen ist das Fremde nicht so fremd, dass es nicht mehr vom Verstehen erfasst werden könnte. Es bleibt anscheinend aber immer ein Teil von Unverständnis übrig. In diesem Einzelfall tritt zeigt es sich an einem Geschichtsbild, welches die starke Einbindung der Menschen in ihr historisches Umfeld beschreibt, jedoch wird eine Parallele zu modernen Menschen in ihren historischen Zwängen nicht gezogen. Das umgekehrte Verfahren, nämlich Schlüsse aus jetzigen Zeiten auf historische Handlungsweisen zu ziehen, tritt bei den Schülern öfters auf.

Beim Vergleich der Daten aus den Analysen der Experimentalstunden mit den Ergebnissen der Schülerinterviews kann man einen wesentlichen Unterschied feststellen. Äußerungen zum Konstruktcharakter von Geschichte treten in den Interviews öfters auf. Ebenfalls stellen die Schüler fest, dass die Quellenlage unsicher ist und durch verschiedene Filter zu uns gelangen. Sogar das Unvermögen der heutigen Menschen, die historisch Handelnden zu begreifen, wurde erwähnt. Dass dieses Geschichtslernen oder dessen Ergebnisse in den Experimentalstunden nicht zu beobachten war, lag nach Meinung der Lerner entweder daran, dass es ihnen nicht eingefallen ist oder dass sie sich gar nicht äußern wollten. Es bleibt daher festzustellen, dass Geschichtslernen auch bei den weniger mittelungsbereiten Schülern auftreten kann. Wie dies dann festzustellen wäre, bleibt eine offene Frage.

Es wäre für diese Art des historischen Lernens daher nötig, die handelnden Akteure in ihren Zwängen und Auswegen genauer aufzuzeigen. Damit würde auch das logisch-schlüssige Geschichtsbild, das von Geschichtsbüchern vorwiegend dargestellt wird, durchbrochen. Auf diese Weise könnten größere Handlungsmöglichkeiten gezeigt werden, auch wenn sie in der historischen Zeit möglicherweise nicht wahrgenommen wurden. Offensichtlich finden in den Verstehensprozessen auch individuelle Neubewertungen der Lerner statt die erlauben, in den Vermittlungsprozess einzutreten (vgl. Alavi 2004a: 31). Bei den bilingualen Schülern scheint allerdings dabei mehr Reflexion und weniger Emotion aufzutreten. Erklärbar wird dieser Befund, wenn man die Fremdheit der Fremdsprache selbst betrachtet. Diese kann zu Verfremdungseffekten führen, welche einen genaueren Blick auf die historischen Inhalte möglich machen. Dies kann dem historischen Lernen dienlich sein, da ein Lerner seine üblichen Betrachtungsweisen hinterfragen muss. (Vgl. dazu Pirner 2013: 327).

In den neunten Klassen: Trench Warfare / „Stellungskrieg“ (Erster Weltkrieg)

Sprache

In den Bereichen des Worterwerbs und außerunterrichtlich bedingter Einflüsse auf das individuelle Weltbild sind die Schüler der neunten Klassen mehr Herausforderungen ausgesetzt als die Lerner der vorausgehenden

Klassenstufen. Diese Erweiterung des Lernumfelds zeigt sich in ihren Beiträgen zu den Themenbereichen des *Trench Warfare* / Stellungskriegs.

In der bilingualen Klasse werden die Begriffe *sniper* und *scope*, welche aus Computerspielen bekannt sind, im Unterricht an entsprechender Stelle von einem Schüler zur Beschreibung eines Bildes eingebracht. Jedoch ist der Begriff *sniper* mehrdeutig und zum Verstehen des Inhalts ist er in seiner Bedeutung als „Scharfschütze“ notwendig. Diese Wortwahl erfordert eine Intervention von der Lehrkraft, damit sich die Situation der fremden Welt des Kriegsgeschehens außerhalb von Computerspielen beschreiben lässt (vgl. dazu Körber 2010). Der sprachliche und gedankliche Transfer von der außerschulischen und virtuellen Welt der Computerspiele zur vermittelten Realität im Geschichtsunterricht erfordert eine gewisse Abstraktionsfähigkeit für fremdsprachliches und geschichtliches Lernen, damit die Gedankenoperationen Erkennen, Transfer und Einsatz eines Wortes gelingen können (vgl. Alavi 2009), zumal die hier genannten Beispiele nicht im Vokabular der Alltagssprache oder des Englischunterrichts auftreten. Im Idealfall wären solche Begriffe im Glossar festgehalten worden, um sie für weiteren Gebrauch in der Kommunikation zu festigen.

Gesten dienen ebenfalls der Kommunikation und Erklärung der Bilder. Die Schüler setzen sie bei leichter zu verstehenden Begriffen wie *trench* oder *plank* ein. Im Sinne der *visual literacy* (vgl. Pandel 2008) können sich die Schüler der bilingualen Kohorte in der Fremdsprache gut verständlich machen. Sie setzen ihr Vorwissen, auch kürzlich Gelerntes, adäquat ein, z. B. *helmet*, denn zur Entschlüsselung der weiteren Bilder ist es notwendig, an den Uniformteilen zu erkennen, ob es sich um deutsche oder britische Soldaten handelt. Der Wunsch nach Worthilfen, der von einer auftretenden „Sprachnot“ der Lerner verursacht wird, kann auch durch *code-switching* oder *prompting* erfüllt werden.

Die Lerner können einfache Erkenntnisse aus der Analyse eines Bildes auf die folgenden übertragen, wenn die Situationen in den Darstellungen individuelle Interessen und eher Alltagssituationen betreffen. Einfache Beschreibungen gelingen, jedoch werden Zusammenhänge, welche bei denen die Schüler historische Hintergründe oder Ziele und Wirkungen der bildlichen Darstellung erkennen sollten, nur teilweise genannt. Dieses Defizit kann entweder durch

eine mangelnde Fremdsprachenkenntnis oder durch fehlendes methodisch-historisches Verständnis verursacht werden. Der Vergleich mit der monolingualen Kohorte legt den Schluss nahe, dass letzteres der Fall ist.

Im Umgang mit den vorgelegten Textquellen zeigt sich ein ähnliches Bild. Die persönliche Betroffenheit ist groß und wird auch oder vor allem deshalb in der Fremdsprache adäquat dargestellt. Es ist in den Schülerbeiträgen nicht festzustellen, dass eine zu große Betroffenheit zum Verstummen führen würde. In diesem Zusammenhang könnten die oben erwähnten Verfremdungseffekte wirksam werden. Zudem werden ebenfalls Begriffe verwendet, die außerhalb des Englischunterrichts erworben werden, jedoch in weiteren Sachfächern auftreten, z. B. *mandate* im Fach Gemeinschaftskunde bei der Behandlung des Wahlrechts. Die Bedeutung dieses Wortes sollte folglich in seinem erweiterten Kontext erklärt werden. Daraus ergibt sich geschichtliches Lernen, denn das Begreifen der Kontexte erfordert, sich weiterhin mit den historischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen. In der bilingualen Kohorte zeigt sich, dass sich (fremd-) sprachliches Lernen öfters mit inhaltlichem historischen Lernen verbindet.

Auch in der monolingualen Kohorte treten sprachliche Fehler auf. Die Qualität des mündlichen Ausdrucks richtet sich häufig nach der Umgangssprache der Lerner. Fachbegriffe werden zwar verständlich, aber öfters unscharf verwendet oder sie sind unbekannt. Dabei kann es sich um einfache im Kontext zu erschließende Begriffe wie „schwärzen“ (eines Wortes oder Satzes in einem Feldpostbrief) handeln. In manchen Fällen verwenden Schüler in der Kommunikation bewusst oder auch unbewusst Gesten. Diese Methode unterscheidet sich nicht wesentlich von der, welche in der bilingualen Kohorte in Erscheinung trat. Die englischen Texte, welche der monolingualen Kohorte vorgelegt wurden, bereiten kaum fremdsprachliche Probleme. Die Lerner greifen einzelne englische Satzteile auf und verwenden sie im Unterrichtsgespräch.

Bemerkenswert ist die Interferenz, welche bei dem Wort „Somme“ auftritt und zunächst mit dem deutschen Wort „Sommer“ verwechselt wird. Man könnte erwarten, dass diese Verwechslung ihre Ursache in der mangelnden Aufmerksamkeit hat, welche die Schüler beim Lesen der Bildunterschriften aufwenden. In diesem Fall würde eine hirnhysiologische Erklärung zutreffen,

nämlich die, dass das Gehirn ergänzt, wenn scheinbar Mängel an Informationen auftreten (vgl. Spitzer 2002). Wenn es sich nicht um eine Zufälligkeit handelt, lässt sich feststellen, dass offenbar diese Ergänzungen in der eigenen Sprache stärker auftreten, da die Lerner in ihrem eigenen Sprachsystem größere Kenntnisse haben, die eine vorgebliche Vertrautheit mit der Sprache vorspiegeln. Auffallend ist ebenfalls ein Bruch in der Verwendung des Sprachregisters: Nach „Spaß“ zu fragen, scheint in diesem Zusammenhang unangemessen. Ein weiteres Beispiel für ein unangebrachtes Sprachregister tritt im Zusammenhang mit kriegerischen Handlungen auf: Die Verben „umbringen“ und „töten“ sind im deutschen Sprachgebrauch nicht gleichbedeutend.

Verstehen

Wie oben erwähnt, fällt es den Lernern schwer, die Hintergründe oder Absichten eines Bildes oder Textes zu erkennen. Diese Metaebene wird zugunsten der historischen Akteure vernachlässigt. Das Interesse an Alltagssituationen der handelnden Menschen überwiegt deutlich. Die Schüler möchten im Detail verstehen, was tatsächlich geschehen ist. Die bilinguale Kohorte hat genügend fremdsprachliche Fertigkeiten, um danach zu fragen. Die Denkvorgänge, welche dafür notwendig sind, erfordern ein genaues Abwägen, was für sie historisch von Bedeutung ist.

Es treten immer wieder Phasen auf, welche als Denkpausen bedeutend sind, sei es, dass sie nach entsprechenden Ausdrucksmöglichkeiten suchen oder dass sie versuchen, die fremde historische Situation zu verstehen. Das historische Denken verlangt im Grunde, die Fremdheit der eigenen Kultur zu betrachten (vgl. Körber 2010). In manchen Fällen gehen die Argumentationen der Lerner über ihre eigene Betroffenheit hinaus. Dabei wird eine Gedankenarbeit verlangt, welche zur Folge hat, dass sie verstärkt die historischen Begriffe und Zusammenhänge anwenden müssen, zumal die dargestellten Situationen über die direkte Erfahrungswelt der Lerner hinausgehen.

Beide Kohorten ähneln sich ebenfalls in der Fähigkeit, die Briefe der Soldaten in ihren historischen Kontexten zu analysieren. Die monolinguale Kohorte zeigt

dieselben Vorgehensweisen beim historischen Lernen wie die bilinguale. Auch die Lerner dieser Gruppe sind im Allgemeinen stärker an den Akteuren als an den politisch-historischen Hintergründen interessiert. Unterschiede sind in der Regel auf die individuellen Zusammensetzungen der Lerngruppen zurückzuführen, deren Teilnehmer verschieden ausgebildete Abstraktionsgrade und Lernstrategien im Sinne des Angebot-Nutzungsmodell aufweisen (vgl. dazu Göbel 2007, Helmke 2009: 71ff.). Als Beispiel für diese Art der Unterschiede mag eine Schülerin der monolingualen Kohorte gelten, die aktiv am Unterricht teilnahm und deutlich die Herrschaftsverhältnisse der historischen Zeit zur Sprache brachte, indem sie zwischen „die oben“ und den Soldaten, „die das ausbaden mussten“ unterschied.

Außerdem scheinen manche Situationen emotional so belastend zu sein, dass eine mündliche kognitive Verarbeitung beeinträchtigt wird und nur durch eine Geste des Entsetzens darstellbar ist. Ein Schüler führte eine unauffällige Geste bei der Erfahrung aus, dass englische Soldaten von ihren vorgesetzten Offizieren erschossen wurden, wenn sie von der Front zurückwichen, selbst wenn sie zum Verbandsplatz gehen mussten. Diese Geste war erst bei der Analyse der Videodaten aufgefallen. Für das historische Lernen wird man daher fragen, welche Inhalte den Schülern zugemutet werden bzw. sie sich selbst zumuten, denn in beiden Kohorten kam der Wunsch nach detaillierten Informationen zum Stellungskrieg von der Schülerseite.

In den zehnten Klassen *The Blitz* / „Blitzkrieg“ („Luftschlacht um England“)

Sprache

Das fremdsprachliche Niveau der bilingualen Kohorte ist im Wortgebrauch und bei der Verwendung grammatischer Strukturen hoch. Der Satzbau greift kommunikative Elemente auf, wie sie bei BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) beschrieben werden. Auch ist die Arbeitssprache in den Phasen der Partner- und Gruppenarbeit vorwiegend Englisch. Jedoch sollte auch hier auf eine notwendige Fehlertoleranz verwiesen werden, z. B. hat die Lehrkraft den fremdsprachlich fehlerhaften Schülerkommentar: „It gets

worser.“ zugunsten der flüssigen Kommunikation und des ungestörten Geschichtslernens nicht korrigiert, zumal die Bedeutung des Kommentars in diesem Kontext deutlich war. Der Umgang mit unbekanntem Begriffen liegt zum größten Teil in der Verantwortung der Schüler. *Code-switching* erlaubt zunächst eine einfache Annäherung an unbekannte Wörter. Wenn solche Situationen auftreten, führen die Schüler selbstständig ihr *glossary*. Zur Hilfestellung liegen dafür Wörterbücher aus.

Diese Vorgehensweise unterstützt die Entwicklung zu einem autonomen Lerner, welcher eigenverantwortlich seine Aufgaben erkennt und durchführt. Da das Fremdwort eine Übersetzung ins Deutsche verlangt, ist der Beschäftigungsgrad mit dem Terminus höher als nur beim Lesen auf Deutsch. Übersetzungen verlangen außerdem eine Auswahl aus den im Wörterbuch angegebenen Nennungen zu einem Wort. Diese Gedankenarbeit hat wiederum eine kognitive Schärfung zur Folge. Der vertiefte Umgang beim Wortschatzerwerb kommt dem historischen Lernen zugute, da auch hier Begriffe richtig verwendet werden müssen. Der metaphorische Sprachgebrauch der Rede Churchills wird erkannt und adäquat beschrieben, obwohl z. B. der Begriff *to break the morale* inhaltlich und sprachlich schwierig zu fassen ist. Dem Kontext angemessen wird er von einem Schüler als *to keep up hope* erklärt.

Das Vorgehen im Klassenzimmer - selbst wenn es dem Lernen dient - kann auch dieses Lernen beeinträchtigen. Ein Hindernis zeigt sich bei dem Wort *eyewitness*. Dabei handelt es sich nicht um einen wesentlichen Aspekt, es erklärt jedoch manche Lernsituationen: Die Lehrkraft möchte sicher stellen, dass der Begriff *eyewitness* bekannt ist; der aufgerufene Schüler erklärt *eyewitness report*. Diese Interpretation geschieht möglicherweise in Folge seiner Tätigkeit, denn er beschäftigt sich in diesem Augenblick mit dem *report* auf dem Arbeitsblatt.

Neben *visual literacy* werden in beiden Experimentalstunden auch *listening skills* gefördert. Sowohl der bilingualen als auch der monolingualen Kohorte wird die Rede Churchills „We will never surrender, we will fight them on the beaches etc.“ von einer CD vorgespielt. Beide Gruppen erkennen die Kernaussage und die angestrebte Wirkung dieser politischen Rede. Bedeutend ist dabei für die Schüler die Stimmlage des Redners. Auch die

monolingualen Schüler können Churchills Rede gut verstehen und seinen Redestil ansatzweise analysieren. Das sprachliche Vorgehen weist in den beiden Kohorten Ähnlichkeiten auf. Auch monolinguale Schüler zeigen Mängel im Wortschatz, vgl. „Verdunkelung“. Bei dem Begriff *to break the morale* hat der bilinguale Schüler dies mit *to keep up hope* erklärt, während der monolinguale die Konsequenz der Handlung zeigt. Die genauere Interpretation lieferte der bilinguale Schüler. Auffallend ist, dass die Lehrkraft im bilingualen Unterricht verstärkt klare Begriffe einfordert, z. B. *eyewitness* wird verbalisiert, „Augenzeuge“ nicht.

Insgesamt zeigt sich ein wesentlicher Unterschied: Die Schüler der bilingualen Kohorte kommen sprachlich und inhaltlich schneller zum Ziel dessen, was sie ausdrücken wollen. Das ist an der Zahl der bearbeiteten Lernabschnitte ersichtlich. Die monolingualen Schüler erreichen nur fünf Teilergebnisse, während auf der bilingualen sieben zu Buche schlagen. Einmal könnte man daraus schließen, dass den bilingualen Lerner mangels Fremdsprachenkenntnisse die Fähigkeiten zum Erzählen fehlen. Zum andern stellt man bei der Transkription jedoch fest, dass sie genauer formulieren und ihre inhaltlichen Ergebnisse präzise darstellen können. Die monolingualen Schüler nehmen sich dafür mehr Zeit, um zum selben Ergebnis zu kommen (vgl. Teilergebnis 4). Für die Präzision des Ausdrucks und der Zeitökonomie stellt dieses Ergebnis einen Nachteil dar.

Verstehen

Die beobachtbaren Gedankengänge zum historischen Lernen sind bei beiden Kohorten ähnlich. Sie zeigen annähernd gleiche Leistungen bei Text- und Hörverstehen, Kontextualisierung der Informationen und auch beim Erkennen, welche Konsequenzen historische Handlungen hatten. Allerdings zeigt sich, dass die bilinguale Kohorte weniger zu Paraphrasen neigt, sondern die Inhalte genauer aufschlüsselt. Als Beispiel dient hier der Teilabschnitt eins der bilingualen und monolingualen Kohorten (vgl. S. 269, 275). Die zeitliche Einordnung, die Interpretation des *cartoons* und somit die Analysemöglichkeiten, welche die *visual literacy* verlangt, gelingen in beiden Kohorten gleich gut. Jedoch die Analyse zu der Metapher *if you go to hell*,

keep going gelingt in der bilingualen Kohorte besser. Unter der Prämisse, dass ein stringenter sprachlicher Ausdruck Rückschlüsse auf die Denkleistung ermöglicht (vgl. Dalton-Puffer 2013), ist festzustellen, dass das historische Lernen in der bilingualen Kohorte besser gelingt. Andere Teilabschnitte zeigen jedoch, dass manche Denkleistungen zu fehlerhaften Verallgemeinerungen führen, die dem historischen Lernen abträglich sind. Diese geistigen Vorgänge sind in beiden Kohorten zu beobachten.

In diesen beiden Experimentalstunden stand die britische Perspektive der Ereignisse im Mittelpunkt. Es liegt daher in der Logik der Sache, dass weitere Perspektiven nicht in erster Linie zum Tragen kamen.

7.2 Historisches Lernen - Geschichtslernen aus der Sicht der Beteiligten

Die Schülerperspektive

Ergebnisse aus den Einzelinterviews

An dieser Stelle werden die Erkenntnisse zum mono- und bilingualen Geschichtslernen aus der Sicht der Schüler dargestellt. Sie stützen sich auf die Schülerantworten in den Fragebögen und videografierten Interviews. Zunächst werden die Schüleraussagen der achten Klassen zusammengefasst. Die monolingualen und die bilingualen Probanden sind mit den Informationen, welche sie im Unterricht erhalten oder sich auch erarbeiten, nicht zufrieden. Sie seien zu allgemein und nicht detailliert genug. Des Weiteren wird kritisiert, dass die Informationen in den vorgelegten Texten nicht auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden können. Die im Interview befragten bilingualen und monolingualen Schüler zeigen, dass sie gleichermaßen mit geschichtstypischen Kategorien umgehen können.

Der Ursprung der historischen Narration ist ebenfalls von Interesse. Vor allem bilinguale Schüler sehen eher diese Metaebene des Geschichtslernens. In der bilingualen Kohorte wird auch erwähnt, dass andere historische Personen ebenfalls in dieser Zeit gehandelt haben, aber dass darüber nichts berichtet wird. Für ihre Recherche würden die Schüler neben Fragen an die Lehrkraft

weitere Bücher oder das Internet benutzen. Sie sehen jedoch auch, dass die Informationen aus dem Internet nicht immer den Wahrheitsgehalt haben, den sie erwarten.

Beschreibende Erzählungen zu den angesprochenen Problemkreisen treten zwar auf, jedoch wird bemängelt, dass es zu lange dauert, um Texte mit kontrastierenden Inhalten zu entschlüsseln. Zudem würden diese nicht erklären, warum die Menschen in der beschriebenen Form gedacht oder gehandelt hätten. Daher sei die historische Situation kaum nachvollziehbar, geschweige denn zu verstehen. Daraus könnte man schließen, dass Unterrichtsmaterialien detailliert Kontexte darstellen sollten, um das Ziel der Alterität zu erreichen.

Für die bilingualen Schüler liegt das Unverständnis, die historisch Handelnden zu verstehen, nicht an den englischen Texten, sondern an den bereits oben erwähnten vielseitig zu interpretierenden Inhalten, obwohl auch die Arbeit mit den fremdsprachlichen Texten auf Schwierigkeiten stoßen kann. Allerdings scheinen sie beim historischen Lernen nur „zum Teil zu stören“. Andererseits müssen die Lerner bei den fremdsprachlichen Texten genauer Lesen und mit den Inhalten daher stärker auseinandersetzen. Diese Art des Lernens ist anstrengender, jedoch hat es bessere Resultate zur Folge, da man sich mehr merken muss.

Trotz einer gewissen emotionalen Grundeinstellung kann das Geschichtslernen gleichzeitig auch Selbstkritik zeigen. Weitergehende Informationen könnten die eigene Einstellung verändern, vor allem dann, wenn ein Lerner sich bewusst ist, dass die Informationsquellen selbst auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen sind. Manche Einstellungen der Schüler zeigen sich nicht im Unterricht, sondern werden erst in den Interviews deutlich, da sie im Unterricht keine Gelegenheit fanden, sich zu äußern oder es ihnen nicht eingefallen war.

Es zeigt sich auch, dass das Geschichtsbild der Lerner von der Art des Unterrichts und der Inhalte, welche dargestellt werden, beeinflusst ist. So wird die Betrachtungsweise, es hätte in historischen Zeiten mehr Kriege gegeben als heute, wahrscheinlich von den Unterrichtsinhalten geprägt, welche öfters notwendigerweise kriegerische Auseinandersetzungen aufzeigen als friedliche Zeiten. Historische Sachurteile werden demnach auf der Grundlage der

Unterrichtsinhalte und persönlichen Einstellungen getroffen. In diesen Bereichen zeigen bilinguale Schüler kaum einen Unterschied zu den monolingualen. Individuelle Sach- und Werturteile der Lerner bestimmen die unterschiedlichen Schwerpunkte in den beiden Kohorten.

Persönliche Lernstrategien finden ebenfalls ihren Niederschlag beim Geschichtslernen. Die Schüler können sich dem Unterrichtsgegenstand auf kognitive Weise nähern, indem sie sich über die Denkweisen der historisch Handelnden mithilfe der Unterrichtsmaterialien informieren. Die Schüler berichten auch, dass sie darüber nachdenken oder sich „ungefähr ein Bild im Kopf“ machen, wie diese Vorgänge abgelaufen sein könnten. Im Unterricht waren diese Aspekte nicht beobachtbar. Sie wurden erst innerhalb der Interviews verbalisiert. Es erscheint legitim, daraus zu folgern, dass historisches Lernen bei den Schülern auch durch andere methodische Vorgehensweisen stattfindet als durch jene, welche im Unterricht zu beobachten sind. Auch lassen sich Einschätzungen der Schüler, wie sie mit den Informationen umgehen, eher in den Interviews ermitteln. Sie könnten dann fruchtbar für den Unterricht gemacht werden, wenn Schüler die gesamte Lerngruppe daran teilnehmen ließen.

In beiden Kohorten ist eine deutliche Empathie und auch Sympathie für die fremden historischen Personen zu beobachten. Das Interesse der Schüler richtet sich auf Motivationen, Gedankengänge oder auch Handlungen der historischen Personen. Es ist ihnen ein Anliegen, diese zu verstehen, obwohl ihnen manches unverständlich bleibt. Dabei formulieren Schüler Werturteile, welche an Verurteilung grenzen. Das wird vor allem dann deutlich, wenn sie ihre Werturteile in umgangssprachlichen Formen ausdrücken. Dieses Vorgehen kam vereinzelt im Unterricht und in den Interviews zur Sprache. Offensichtlich sind manche Schüler derartig persönlich involviert, dass es ihnen in dieser Situation nicht möglich ist, sich in angemessenen geschichtsrelevanten Termini auszudrücken.

Eine andere Interpretationsmöglichkeit ergibt sich aus der Erkenntnis, dass es für Schüler einfacher sein kann, eine angemessene sprachliche Ausdrucksweise zu vermeiden. Diese Art der Beiträge erscheint ausschließlich bei den monolingualen Schülern. Diese zeigen auch Überlegungen zu der geschichtsspezifischen Sprache der deutschen Texte. Die Schüler empfinden

diese sie als schwierig. Ihre Begründungen stützen sich auf die Begriffe, welche im Laufe der Zeit andere Bedeutungen erwerben können und damit das Verstehen erschweren. Außerdem erkennen sie, dass die Sprache der historischen Personen sich von der Sprache unterscheidet, in der heute Geschichte gelernt wird. Erkennbar wird diese Einsicht am Beispiel von Kolumbus, mit dem die Schüler ein fiktives Gespräch führen sollten. Zunächst war festzustellen, welche Sprache er selbst gesprochen hat. Die Schüler nennen Italienisch, da er aus Genua stammte, Spanisch, denn er musste mit dem spanischen Hof verhandeln oder Latein, da die gebildeten Leute Latein sprachen. Wenn sie ihm heute Fragen stellen würden, würden sie Deutsch sprechen. Dies könnte eine Verständigung erschweren. Die Aufforderungen der Lehrkraft, was die Schüler Kolumbus fragen würden, ist als Impuls zu verstehen, die Unterschiede zwischen der Wirklichkeit des Geschehens von seiner Darstellung in der Geschichte ansatzweise zu begreifen.

Das Thema in den Experimentalstunden der neunten Klassen, von denen einige Schüler schriftlich und mündlich zum Geschichtslernen befragt wurden, lag der heutigen Zeit näher (*Trench Warfare* / „Stellungskrieg“). Die befragten Schüler beider Kohorten zeigen sich stark am alltäglichen Lebensvollzug der Soldaten interessiert. Die Situationen, nach denen sie fragen, orientieren sich an ihrer eigenen Lebenswelt. Die Frage nach der Echtheit der Informationen bzw. Informationsbeschaffung erscheint bei beiden Kohorten. Sie können auch Beispiele aus den eigenen Familien beibringen.

Ebenfalls gleichlaufend sind die Schüleräußerungen zu den geschichtlichen Kontexten, in denen die Inhalte dieser Experimentalstunde stehen. Wirtschaftliche oder politische Zusammenhänge tauchen allerdings nur rudimentär auf. Jedoch werden bestehende Herrschaftsverhältnisse angesprochen.

Insgesamt fühlen sie sich betroffen von den Erfahrungen und Zwängen, welche in diesen Situationen auftreten. Sie sind auch in der Lage, Schlussfolgerungen zu ziehen und die Auswirkungen der Belastungen des Stellungskrieges zu erkennen. Die Bilder und Briefe der Soldaten rufen starke Gefühle hervor. Eine erste Stufe der Verarbeitung stellt sich so dar, dass sich Schüler sachlich in angemessener sprachlicher Form dazu äußern. Einem Lerner der bilingualen Kohorte gelingt diese Darstellungsweise im Interview.

Vertreter der monolingualen Kohorte zeigen sachliche Reaktionen in der Mehrzahl im Zusammenhang mit ihrer emotionalen Gestimmtheit. Die Probanden beider Kohorten sind gleichermaßen erstaunt über die positiven Äußerungen über die deutschen Soldaten in dem Brief eines englischen Soldaten. Die Briefe der englischen Soldaten waren auf Englisch. Auch die monolingualen Schüler empfinden die englische Sprache für die Briefe der englischen Soldaten als angemessen. Die Schüler der bilingualen Kohorte betrachten ebenfalls die Fremdsprache als Unterrichtssprache als dem Thema angemessen, da es sich um englische Soldaten handelte. Ein Schüler meinte, es sei für die Fremdsprache und auch „für Geschichte ganz gut“. Die Schüler der bilingualen Experimentalstunde waren an englischen Geschichtsunterricht in Modulen gewöhnt. Gleichzeitig konnten sie den monolingualen Geschichtsunterricht einschätzen. Die Beurteilung der Lerner dieser Kohorte nach dem englischsprachigen Geschichtsunterricht gipfelte in der Antwort eines Schülers, dass ihm dieser Unterricht besser gefalle, „weil er auf Englisch war“.

Neben den Fragebögen und Einzelinterviews haben auch die Äußerungen der Schüler in den Gruppeninterviews zu Erkenntnissen beigetragen, wie die Lerner den bilingualen Geschichtsunterricht beurteilen. Da sich die beiden Gruppen in ihrer Einstellung unterscheiden, werden die Beiträge nach den Gruppen getrennt dargestellt. Im Übrigen wurden die Gruppeninterviews auch nach den Gruppen getrennt durchgeführt und gleichzeitig videografiert.

Ergebnisse aus den Gruppeninterviews: die erste Gruppe

Der bisherige Untersuchungsblickwinkel betraf mögliche Unterschiede zwischen mono- und bilinguaem Geschichtsunterricht. Auch bei den Gruppeninterviews wurde diese Betrachtungsweise beibehalten. Es ergab sich durch einen Zufall, dass die erste Interviewgruppe aus vier Mädchen bestand. Sie besuchten zur Zeit des Interviews eine neunte Klasse und hatten während ihrer Schullaufbahn monolingualen und bilingualen Sachfachunterricht in Erdkunde und Geschichte erhalten. Der bilinguale Geschichtsunterricht war in Modulen gehalten worden. Zur Zeit des Interviews fand für sie kein bilingualer Sachfachunterricht mehr statt. Die Schülerinnen meldeten sich auf Nachfrage

der Lehrkraft selbstständig für dieses Interview und waren damit einverstanden, dass dieses videografiert wurde. Die Videodaten wurden transkribiert. Inwieweit die Ergebnisse der Interviews geschlechtsspezifisch geprägt sein könnten, kann hier nicht entschieden werden.

Dieses und das folgende Gruppeninterview sind für die hier vorliegende Studie relevant, da sie zeigen, dass trotz einer annähernd gleichen Schullaufbahn unterschiedliche Einschätzungen des bilingualen Geschichtsunterrichts auftreten. Da die Schüler in dieser Untersuchung als Experten für den Unterricht gelten, sollen auch ihre unterschiedlichen Meinungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in dessen Beurteilung einfließen.

Diese Gruppe übte deutliche Kritik am bilingualen Geschichtsunterricht. Einerseits war den Schülerinnen die Zeit, welche zur Behandlung der Themen zur Verfügung stand, zu kurz, andererseits konnten sie die thematischen Zusammenhänge nicht begreifen. Unerfreulich war für sie vor allem, dass sie selbstständig übersetzen, nachfragen und sich melden mussten. Diese Lernaktivitäten wären zwar auch im Geschichtsunterricht auf Deutsch nötig, aber das würden sie nicht machen. Im bilingualen Geschichtsunterricht müsse man sich zu sehr konzentrieren, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können. Sie hätten daher mehr Hilfen auf Deutsch erwartet. Zurzeit wäre der Geschichtsunterricht anders. Er wäre auf Deutsch. Sie würden kaum Texte bearbeiten, sondern sich mehr mit Lückentexten befassen.

Der bilinguale Geschichtsunterricht wäre effektiv, wenn er nicht durch Phasen, in denen die Unterrichtssprache Deutsch sei, unterbrochen würde. Allerdings sollte man das *glossary* beibehalten, denn es würde für die Fremdsprache und für „das Geschichtslernen helfen“. Geschichte könne man auch „auf bilingual lernen“. „Die Themen sollten alle ein bisschen Bili und dann Deutsch sein.“ Allerdings käme dies auf die Schüler an. Wenn die Lerner Spaß an der englischen Sprache hätten, wäre es für sie leichter. Für das Lernen der englischen Sprache wäre der bilinguale Geschichtsunterricht von Vorteil.

Ergebnisse aus den Gruppeninterviews: die zweite Gruppe

Die Zusammensetzung der zweiten Gruppe war ebenfalls durch Zufall entstanden. Sie setzte sich aus Jungen zusammen, welche als Schüler

dieselbe bilinguale Schullaufbahn durchlaufen hatten wie die Probanden der ersten Gruppe. Diese Schüler kamen zu anderen Ergebnissen als die erste Gruppe.

Ihnen war ihre Selbstständigkeit im bilingualen Geschichtsunterricht sehr wichtig. Als Beispiele führten sie an, dass sie die Fragen, die an sie gestellt wurden, beantworten wollten und auch bei der Textarbeit eigene Fragen nach Ursachen, Zusammenhängen, Inhalten und Wörtern stellen konnten. Hilfen, falls nötig, bekamen sie von der Lehrkraft. Auf dieser Weise würde sich der bilinguale Geschichtsunterricht deutlich von dem unterscheiden, den die Schüler in den monolingualen Unterrichtsformen erfahren haben. Des Weiteren sahen sie ihre Arbeit mit den *cuecards*¹ als sehr positiv.

Besondere Aufmerksamkeit zeigten sie für die Arbeit mit dem *glossary*, welche sie zum selbstständigen Lernen aufforderte. Sie mussten die Wörter auf Englisch, auf Deutsch und auch die „weiteren Bedeutungen“ lernen, d. h. die Bedeutungen der Wörter, welche das Wörterbuch für weitere Kontexte nennt. Dieses Lernen sehen sie als effektiv und belegen es mit ihren Englischnoten. Kein Schüler, der im bilingualen Geschichtsunterricht mitlernt, habe eine schlechtere Englischnote als drei.

Im Geschichtsunterricht auf Deutsch, den sie jetzt in der neunten Klasse haben, sehen sie sich stärker an den Text gebunden, aus dem sie lediglich Antworten auf „vorgefertigte Fragen“ finden sollen. Vor allem schätzen sie, dass sie im bilingualen Geschichtsunterricht mehr Spielraum für eigene Gedanken hätten und jeder „seine eigene Kreativität [habe]. Man versteht nicht alles; man muss sich etwas dazudenken.“ Dennoch würden sie sich über kontroverse Texte lieber auf Deutsch unterhalten. Sie würden zwar die Aussagen verstehen, könnten sich aber nicht „so richtig“ ausdrücken.

Sie könnten aber damit gut umgehen, wenn sie Hilfen von der Lehrkraft bekommen und auch deutsche Wörter benützen dürfen.

Der Einsatz von Fremd- und Muttersprache hängt für sie davon ab, ob sie den Text als schwierig einschätzen. Die fremdsprachlichen Texte empfinden sie als „bildlicher“, da sie von Bildern ergänzt werden.

¹ Die Arbeit mit „cuecards“ ist eine innovative Methode, welche von der Autorin für den bilingualen Geschichtsunterricht entwickelt wurde und zur Begriffsbildung, zum Auffinden historischer Zusammenhänge, eigener Fragebildung und dem Aufbau von Texterarbeitungsstrategien dient.

Grundsätzlich kritisieren sie an den englischen Texten, sie seien zu oberflächlich oder die Themen nicht umfassend genug betrachtet. Allerdings würden sie durch die Fremdsprache als Arbeitssprache mehr gefordert. Sie müssten die fremdsprachlichen Texte genauer, öfter und richtig durchlesen. Im Unterricht könnten sie nicht „abschalten“ - das sei eine Verhaltensweise, welche im monolingualen Geschichtsunterricht mehrmals auftreten würde.

Auch wenn in derselben Stunde der Unterricht auf Deutsch sei, würden sie weniger aufpassen. Ist er dann in der Fremdsprache, wären sie wieder bei der Sache. Zusätzlich sind neue Lernstrategien zur Texterschließung erforderlich, vor allem würden sie nicht an einzelnen Wörtern hängenbleiben, sondern könnten Satzzusammenhänge erforschen, um den Sinn zu verstehen. Darin sehen sie eine bedeutende Fertigkeit innerhalb der *history skills*.

Dadurch, dass sie sich im bilingualen Geschichtsunterricht mehr anstrengen müssten, könnten sie Geschichte besser lernen und sich merken. „Da hat man mehr im Kopf.“ Das würden sie auch bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten feststellen, denn sie müssten die behandelten Themen auf Englisch und auf Deutsch lernen. Beim Geschichtsunterricht auf Deutsch würden sie für die Klassenarbeit lernen und danach alles vergessen.

Den größten Unterschied zwischen monolingualen und bilingualen Geschichtsunterricht sehen sie in dem nötigen Zeitaufwand. Im bilingualen Geschichtsunterricht würden sie „mehr Zeit zum Denken brauchen“. Auch nütze es wenig, nur ab und zu diesen Unterricht zu erhalten. Als Minimum des Zeitlimits nennen sie ein Jahr, „damit es etwas nützt“.

Bei dem Aspekt des Geschichtslernens haben sie deutliche Vorstellungen entwickelt. Neben der Idee, dass Geschichte „etwas Großes“ sei, verlangen sie Informationen über das Alltagsleben der Menschen. Allgemein gelte die Idee, „dass man aus Geschichte lernen soll“. Im bilingualen Geschichtsunterricht scheint ihnen das ermöglicht zu werden. Sie finden, sie können dadurch die Konflikte zwischen Deutschland und England besser verstehen und auf die Gegenwart übertragen.

Einen Vorschlag, den die Schüler machen, betrifft ihr gesamtes schulisches Lernen, nämlich dass Themen aus dem Bereich des bilingualen Geschichtsunterrichts aller Klassen bei der EuroKom-Prüfung² zugelassen werden. „Man sollte diese Themen fächerübergreifend machen“.

Im Geschichtsunterricht erwarten sie dazu fachrelevante Informationen und im Englischunterricht sollte dann Grammatik unterrichtet werden.

Ebenfalls zeigen die Schüler in ihren Beiträgen klare Abgrenzungen zwischen ihren und den Aufgaben der Lehrkraft. Sie würden die Fragen beantworten und lernen und die Aufgabe des Lehrers sei der Bereich der Methoden. Insbesondere müsse er erkennen, wann welche Unterrichtssprache verwendet wird. Dazu müsse er feststellen, ob und wann eine Klasse gut genug sei, um bilingualen Geschichtsunterricht zu erhalten.

Daher ziehen sie erfahrene Lehrer vor. Auch bei der Beurteilung ihrer Mitschüler haben sie genaue Vorstellungen. Diese müssten sich mehr anstrengen und sollten nicht „so schnell aufgeben“.

Die Einstellungen der Schüler zum bilingualen Geschichtsunterricht sind in den beiden Gruppen unterschiedlich. Die Jungengruppe ist in ihren Aussagen deutlich positiv dazu eingestellt und in ihrem Urteil genauer. Man kann den Eindruck gewinnen, dass sie den erforderlichen Denkprozessen für den Geschichtsunterricht und besonders den bilingualen Geschichtsunterricht aufgeschlossen gegenüberstehen. Inwieweit dies der Tatsache zuzuschreiben ist, dass es sich in der ersten Gruppe um Mädchen und in der zweiten Gruppe um Jungen handelt, kann hier nicht beurteilt werden.

Die Zusammensetzung der Gruppen war - wie oben erwähnt - zufällig. Die Teilnehmer stammten jeweils aus verschiedenen Klassen und waren zeitlichen Zwängen unterworfen, welche von der Schulorganisation und den jeweiligen Stundenplänen diktiert wurden.

² Die EuroKom-Prüfung ist in Baden-Württemberg eine fächerübergreifende mündliche Prüfung in der zehnten Klasse der Realschule. Sie zählt mit zur Abschlussprüfung.

Die Lehrerperspektive

Erkenntnisse über die Sicht von Lehrkräften auf das historische Lernen stützen sich auf die Analyse der Fragebögen (siehe Anhang). Im Folgenden werden die Meinungen der Lehrer zu den verschiedenen Aspekten des bilingualen Lehrens und Lernens in der Reihenfolge aufgeführt, die das Format des Fragebogens vorgibt. Lehrer als Experten des Geschichtsunterrichts waren eher mit den Kriterien des historischen Lernens vertraut. Daher wird bei den Analysen ihrer Beiträge der Terminus „historisches Lernen“ verwendet, der jedoch auch die im Geschichtslernen der Schüler auftretende Verstehensprozesse umfasst.

Historisches Lernen

Im ersten Teil des Fragebogens wird in den Items a) und b) nach der Einschätzung zu möglichen Unterschieden im historischen Lernen zwischen bilingualem und monolinguaalem Geschichtsunterricht gefragt. Die Kriterien, an welchen historisches Lernen bei Schülern festgestellt werden sollte, sind aufgeführt in der Reihenfolge der Items auf dem Fragebogen: c) Bewertung historischer Vorgänge, d) Reflexion eigener Wertvorstellungen, e) Multiperspektivität, f) Erklärung von Lebenszusammenhängen von Menschen vergangener Zeiten, g) historisches Werturteil, h) Orientierungsmuster für Zeit, i) Erkennen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, j) Erkennen der Veränderbarkeit wirtschaftlich-sozialer Ordnung, k) Erkennen von Funktion und Ziel eines historischen Textes und l) Geschichte als Konstrukt aus Interpretationen erkennen. Item m) fragt nach fremdsprachlichen oder kognitiven Schwierigkeiten beim fehlenden Geschichtslernen.

Nach Einschätzung der Experten unterscheidet sich Geschichtslernen im bilingualen Unterricht nicht wesentlich von dem im monolingualen. Positive Einschätzungen treten bei den Items c), e), f), h) und i) auf. Negative Nennungen sind bei den Items g), k) und l) zu beobachten.

Demnach werden für das historische Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht in folgenden Bereichen gute Ergebnisse erreicht: Bewertung historischer Vorgänge, Multiperspektivität, Erklärung von

Lebenszusammenhängen von Menschen vergangener Zeiten, Orientierungsmuster für Zeit, Erkennen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Beim letztgenannten Item erzielt der bilinguale Geschichtsunterricht sehr gute Ergebnisse. Weniger gute Leistungen sehen die Experten bei den bilingualen Schüler in den Bereichen: ein historisches Werturteil fällen, Erkennen von Funktion und Ziel eines historischen Textes und Geschichte als Konstrukt aus Interpretationen erkennen.

Unterschiede zwischen bilingualem und monolinguaalem Geschichtsunterricht

Im zweiten Teil wird nach Unterschieden zwischen bilingualem und monolinguaalem Geschichtsunterricht gefragt: Item a) fragt, ob es überhaupt Unterschiede gibt. Die folgenden Items nennen die Unterschiede genauer. Sie erfordern Aussagen über: b) Konzentration bei Schülern, c) Strukturierung des Unterrichts, d) Zeit, um die geschichtlichen Inhalte zu bearbeiten, e) Tiefe der Inhalte, f) sprachliches Verständnis bei Inhalten, g) sprachliche Förderung, h) Unterrichtsmaterial, i) Unterstützung durch Lehrkraft, j) allgemein sprachliches Verständnis.

Die befragten Experten sehen Unterschiede zwischen dem bilingualen und monolingualen Sachfach Geschichte. Diese Unterschiede werden im Folgenden durch die Hinweise auf die entsprechenden Items des Fragebogens erläutert. Große Unterschiede im positiven Sinn treten bei dem Item b) Konzentration auf: Die Lerner konzentrieren sich im bilingualen Geschichtsunterricht mehr. Die Experten bescheinigen dem bilingualen Geschichtsunterricht eine deutlichere Strukturierung (Item c). Ebenfalls stellen sie fest, dass dafür mehr Unterrichtszeit benötigt wird.

Dem bilingualen Geschichtsunterricht wird oft vorgeworfen, dass die geschichtlichen Inhalte mangels fremdsprachlicher Kenntnisse oder Ausdrucksfähigkeit nur oberflächlich behandelt werden. Die Beantwortung des Items (e) zeigt, dass die Experten größtenteils anderer Meinung sind, obwohl sie die Problematik erkennen. Darüber hinaus ist die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte der Meinung (vgl. Item f), dass auch im Geschichtsunterricht auf Deutsch sprachliche Schwierigkeiten auftreten, welche das Verstehen und

Lernen von Geschichte erschweren. Schüler brauchen in diesen Fällen ebenfalls eine sprachliche Förderung, welche von den Experten mehrheitlich so eingeschätzt wird, dass diese im monolingualen Geschichtsunterricht in geringerem Maße angenommen werden (Item g).

Eine eindeutige Mehrheit zeigt sich beim Unterrichtsmaterial (Item h), dessen Anforderungen so gestaltet sind, dass dies in deutlich anschaulicher Form vorgelegt werden muss. Hier erhebt sich die Frage, ob ähnlich oder gleich gestaltetes Unterrichtsmaterial auch dem monolingualen Geschichtsunterricht dienen würde. Item i) sucht Antworten auf die Frage, inwieweit Lehrkräfte die Schüler beim Geschichtslernen unterstützen. Eindeutig sehen die Experten, dass Schüler ihre Hilfe im bilingualen Unterricht in einem stärkeren Maße benötigen. Die Experten erkennen die Bedeutung der Sprache beim Geschichtslernen. Sprachliche Probleme können das Verstehen und Lernen von Geschichte deutlich beeinflussen. Im bilingualen Unterricht kann man diese Mängel nicht monokausal einem ungenügenden Kenntnisstand in der Fremdsprache zuschreiben (Item j).

Verwendung der englischen oder der deutschen Sprache

Der dritte Teil betrifft Aussagen über die Verwendung der Fremdsprache Englisch im Vergleich zur Muttersprache Deutsch. Den befragten Experten sind die Themen wichtig (Item a), bei denen sie den Unterricht in bilingualer Weise gestalten. Unwichtig ist dabei, ob diese Themen in den Ländern der Zielsprache eine Rolle spielen (Item b).

Für die Mehrzahl trifft *code-switching* zu. Bei der Einschätzung über die Verwendung der Fremdsprache unter der Voraussetzung, dass geeignetes Unterrichtsmaterial vorhanden ist (Item d), zeigt sich ein etwas weiter gestreutes Meinungsbild. Das weist auf die gängige Praxis hin, Unterrichtsmaterial selbst zu erstellen, welches für das Thema, die Klasse und den persönlichen Unterrichtsstil geeignet ist. Daraus könnte man schließen, dass die befragten Experten das vorhandene Unterrichtsmaterial als nicht sehr geeignet einschätzen. Man wird auch hier bedenken müssen, dass selbst erstelltes Unterrichtsmaterial mehr Aufwand für den Lehrer bedeutet. Zu überprüfen bleibt, ob damit die Wirksamkeit des Unterrichts verbessert wird.

Perspektivenvielfalt durch englische Texte oder weitere Möglichkeiten der Geschichtsbetrachtung stehen ebenfalls nicht an erster Stelle, um sich für die Verwendung der Fremdsprache zu entscheiden (Item e).

Ein klares Meinungsbild ergibt sich bei Item f). Für die Mehrzahl der Experten trifft es zu, dass im bilingualen Geschichtsunterricht das geschichtliche Lernen im Bereich „Verständnis für Fachtermini“ erleichtert wird. Item g) zeigt, dass die Befragten eine Wiederholung der Themen auf Deutsch nur selten durchführen. Entweder erlaubt die Unterrichtszeit dies nicht oder sie stellen fest, dass die Schüler die Themen adäquat verstanden haben und eine Wiederholung unnötig ist. Item g) zeigt, dass es nicht zutrifft, dass Schüler bei komplexen Themen auf die Muttersprache ausweichen. Auch bei Äußerungen persönlicher Art benutzen Schüler weiterhin in größerem Ausmaß die Fremdsprache (Item i). Item j) erhebt die Einschätzung der Experten für die Konzentration der Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht. Für die Mehrheit der Befragten trifft zu, dass Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht aufmerksamer sind.

Anteil der Fremdsprache

Dieser Teil des Fragebogens erhebt Aussagen zu den Anteilen der Fremdsprache am bilingualen Geschichtsunterricht, eingedenk der Tatsache, dass bilingualer Geschichtsunterricht nicht als Geschichtsunterricht auf Englisch aufgefasst wird, sondern dass der Geschichtsunterricht teilweise auch auf Deutsch stattfindet. Es wird sowohl Schüler- als auch Lehrersprache im mündlichen und schriftlichen Bereich betrachtet.

Die Mehrzahl der Experten schätzt den Anteil der Fremdsprache bei der mündlichen Unterrichtssprache bei Lehrkraft und Schülern zwischen 90% und 100% ein. Einschätzungen bei schriftlicher fremdsprachlicher Schüleräußerung variiert zwischen 50% bis 100%, wobei die Mehrheit zwischen 90% und 100% liegt. Bei den schriftlichen Teilen des Unterrichts, den die Lehrkraft vorgibt, liegt eine eindeutige Mehrheit zwischen 90% und 100% vor.

Bedenken zum bilingualen Geschichtsunterricht

Der fünfte Teil befasst sich mit den Bedenken der Experten zum bilingualen Geschichtsunterricht. Die Mehrzahl der Experten sieht die geschichtlichen Inhalte im bilingualen Geschichtsunterricht als genauso gut vermittelt an wie im monolingualen (Item a). Auch Schülern mit schlechteren Englischkenntnissen, aber Freude am Geschichtslernen, werden im bilingualen Geschichtsunterricht gut gefördert (Item b). Bedenken hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Schüler werden von den Befragten nicht geteilt (Item c). Außerdem können die Lerner nach mehrheitlicher Auffassung dem Unterricht in der Fremdsprache gut folgen. Auch die Bedenken, dass der bilinguale Geschichtsunterricht zu viel Zeit auf den Erwerb der Fremdsprache legt, werden mehrheitlich von den Experten widerlegt (Item e). Allerdings empfindet die Mehrheit der Experten einen Zeitmangel bei dem für das Fach Geschichte zugewiesenen Wochendeputat (Item f). Aus Item f) lässt sich schließen, dass Fachbegriffe im bilingualen Geschichtsunterricht deutlicher erklärt werden. Daher sehen die Experten keinen Handlungsbedarf, wenn der nachfolgende Geschichtsunterricht wieder monolingual erteilt wird (Item g). Mangelnde Englischkenntnisse der Schüler können auftreten, sind jedoch als marginal einzuschätzen (Item h).

Nicht bei allen Kollegen findet der bilinguale Geschichtsunterricht Zustimmung. Hier ist das Meinungsbild breit gefächert (Item i). Bei Item j) stellen die Experten kaum einen Widerstand der Elternschaft gegen den bilingualen Geschichtsunterricht fest. Item k) greift nochmals mögliche mangelnde Englischkenntnisse der Schüler auf. Wenn diese auftreten, sind sie kaum ein Hinderungsgrund für die Mitarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht. Item k) zeigt, dass die Experten die Arbeitsbelastung für die Lehrkraft für groß, jedoch machbar einschätzen.

7.3 Wie also soll eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts gestaltet sein, die sich am Geschichtslernen orientiert?

Aus den hier analysierten Experimentalstunden lässt sich diese Frage nicht in ihrer Gesamtheit beantworten. Sie berührt auch die grundsätzlichen Überlegungen zu einem „guten Geschichtsunterricht“ (vgl. Gautschi 2009, 2011, Thünemann 2011 Zülsdorf-Kersting 2011). Der Ansicht von Müller-Schneck (2006: 285), keine in sich geschlossene bilinguale Didaktik anzustreben, schließt sich die Autorin dieser Untersuchung an. Jedoch zeigen sich im Vergleich der bilingualen mit den monolingualen Kohorten unter Berücksichtigung der theoretischen Diskussion Aspekte einer *best practice*, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

Nach anfänglich verhaltener Akzeptanz scheint der bilinguale Sachfachunterricht etabliert und wird auch trotz Vorbehalten mancher Didaktiker in den Sachfachdidaktiken kaum mehr kontrovers diskutiert (vgl. Hallet 2005: 1, vgl. Mentz 2010: 29, Doff 2010: 11). Allerdings trifft der bilinguale Geschichtsunterricht seitens der Fachdidaktik auf Kritik (Heimes 2013: 346). Nachteile des bilingualen Sachfachunterrichts werden vor allem darin gesehen, dass sich Schüler in der Fremdsprache mangels Sprachkenntnissen nicht ausdrücken und die sachlichen Inhalte nicht verstehen können: „Das Dilemma des bilingualen Fachunterrichts lässt sich kurz und knapp identifizieren als Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Lernenden in den Sachfächern.“ (Thürmann 2007: 110, vgl. dazu Heine 2010). Jedoch ist festzustellen, dass auch dann, wenn das Fach Geschichte auf Deutsch unterrichtet wird, die Fachsprache in diesem Unterrichtsfach für die Schüler ein Hindernis darstellt (vgl. Borries 2008).

Allerdings gibt es keine einfache Antwort, wie sachfachliche Methoden im bilingualen Unterricht zu gestalten sind (Thürmann 2013). Der Begriff „Methoden“ wird hier in dem Sinn gebraucht, dass die Lehr- und Lernmethoden dem Lerngegenstand und autonomen Lernen der Schüler angepasst sind, nicht als "[...] Schematismus und Dogmatismus angesichts ‚vorgeschriebener‘ oder ‚nahegelegter‘ Methoden des Unterrichtsaufbaus“ (Helmke 2009: 23).

In seinem Bericht 2013 stellt Thürmann eine Kluft zwischen Inhalts- und Sprachkompetenz im bilingualen Unterricht fest. Er nennt vier in der Praxis verwendete Strategien, um dieses Defizit auszugleichen: schulorganisatorische Maßnahmen, Verwendung von beiden Sprachsystemen (bei Thürmanns Darstellung deutsch und französisch), „didaktisch defensive Strategien“ - darunter ist eine zeitweise oder dauerhafte Senkung des Unterrichtsniveaus zu verstehen - und „didaktisch offensive Strategien“ mit Beibehaltung des Leistungsniveaus und funktionalen Hilfen bei sprachlicher Unterstützung (*scaffolding*) (Thürmann 2013: 230ff.).

Fehlende methodische Grundlagen für den bilingualen Unterricht verurteilt Thürmann als „fachpädagogisches laissez - faire“ und „Negation einer Unterrichtsmethodik“ (Thürmann 2007: 113.). Er schließt sich *expressis verbis* der Position Ottens an, der unmissverständlich eine Methodik des bilingualen Fachunterrichts fordert. Otten nimmt Bezug auf kanadische, australische und amerikanische Immersionsprogramme, die zwar zeigen, dass sie dann erfolgreich sind, wenn die Lernenden viel Kontakt mit der Fremdsprache haben, aber wenig Erfolg aufweisen, wenn die Schüler ungenügenden oder unzureichenden fremdsprachlichen Umgang außerhalb der Schule haben. Bilinguales sachfachliches Lernen erfordere mehr Fremdsprachenkenntnisse, als sie im Unterricht erworben werden könnten (vgl. Otten 1993: 50). Zu fragen bleibt, ob diese Erkenntnisse auch für den bilingualen Geschichtsunterricht zutreffen.

Erfolgreicher bilingualer Unterricht wird sich am forschenden, handelnden und selbstständigen Lernen orientieren, die den Lernenden die Aneignung von natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten innerhalb der Institution Schule ermöglicht (vgl. Meyer 2007). Im Geschichtsunterricht begegnen Schüler Wirklichkeiten, welche ihnen fremd sind. Zudem sind diese Narrationen tradiert und können das tatsächliche historische Geschehen lückenhaft oder sogar falsch darstellen. Die Lerner selbst betrachten diese „gefilterten“ historischen Wirklichkeiten und erschaffen neue Narrationen. Bei diesen komplexen Gedankenoperationen sind die Handlungen der Lerner und Unterrichtenden kaum genau vorhersagbar. Sie erfordern daher Handlungskompetenz von allen Beteiligten (vgl. Thürmann 2007: 114). „Das hat zur Folge, dass die Komplexität des Sprachhandelns in einem modern

geführten Fachunterricht wie Geschichte im Prinzip nicht auf die Progression des Fremdsprachenunterrichts abgestimmt werden kann, auch nicht wenn beide Fächer in der Hand derselben Lehrerin bzw. desselben Lehrers liegen.“ (Thürmann 2003: 115).

Für die Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts kann sich daraus die Vorstellung ergeben, dass das Fach Geschichte erst in der Fremdsprache unterrichtet werden könnte, wenn die grammatische Form des Präteritums und der Frageform in der entsprechenden grammatischen Zeit behandelt wurde. Diese Idee wird durch die Experimentalstunde Sparta widerlegt.

Sprachfehler, die ein Englischlehrer verbessern möchte, werden wegen des Inhaltes und Diskurses im Klassenzimmer toleriert werden, um das Prinzip der Handlungskompetenz nicht zu beeinträchtigen. Eine vorschnelle Fehlerkorrektur könnte Synergieeffekte bei der Integration von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen beeinträchtigen. Die Korrektur fremdsprachlicher Fehler wird nötig, wenn diese Fehler eine sachliche Verständigung beeinträchtigen. Ansonsten wird das sprachliche Vorbild der Lehrkraft und der entsprechenden Materialien wichtig. Darüber hinaus nützen sprachliche Voraussetzungen, Lern- und Arbeitsformen, welche im Fremdsprachenunterricht eingeübt werden, dem bilingualen Sachfachunterricht (Lamsfuß-Schenk 2013: 264).

Aber auch eine Änderung des Methodencurriculums kann notwendig sein. Methodentraining ist ein wichtiger Unterrichtszweig geworden (vgl. Realschule Enger 2005). Er befasst sich mit dem Erwerb von Lernkompetenzen, die in Einführungswochen oder in Unterrichtsstunden, die in der Kontingenzstundentafel verankert sind und während des Schuljahres erworben werden. „Lernen lernen“ soll innerhalb eines fächerübergreifenden Konzepts einen unmittelbaren und plausiblen Anwendungsbezug für die Sachfächer bereitstellen. Da konsequente Förderung von Lern- und Handlungskompetenz einen integrativen Bestandteil des bilingualen Unterrichts darstellt, ist es sinnvoll, Methoden nicht isoliert in zusätzlichen Unterrichtsstunden zu vermitteln, sondern dieses Training in den bilingualen Unterricht einzubauen. Das beinhaltet wiederum, dass die Zusatzstunden, die dafür verwendet werden, dem bilingualen Unterricht gewidmet werden sollten.

History skills

History skills können im weitesten Sinn der Methodenkompetenz zugeordnet werden (vgl. Heimes 2007). Allerdings fällt zunächst auf, dass der Begriff „Methode“ verschiedene Deutungen erfahren hat (Heimes 2007: 214). Auch der Terminus „Methodenkompetenz“ ist nicht eindeutig fassbar. Sie manifestiert sich in verschiedenen Bereichen, die das historische Lernen beschreiben, welches im kritischen Umgang mit Medien, in der sachgerechten Dokumentation von Ergebnissen und auch u. a. im Erkennen des Konstruktcharakters von Geschichte auftreten kann (ibid.).

Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass inhaltliches Lernen im Geschichtsunterricht von sprachlichem Lernen nicht zu trennen ist (vgl. Vollmer 2013: 125). Eine spezifisch bilinguale Herausforderung für den Geschichtsunterricht liegt in der Veranschaulichung und einer angemessen einfachen Sprache bei komplexen Themen. Lexikalische Vereinfachung und doppelt-didaktische Reduktion inhaltlicher, sprachlicher als auch kultureller Art werden als Hilfen bei Lernoperationen betrachtet (Schlemminger / Balzereit 2013: 117). Für das Fach Geschichte ist dieses Vorgehen auch bei monolingualen Lernern wünschenswert. Es trifft jedoch auf fachimmanente Schwierigkeiten, denn historische Fragestellungen lassen sich in ihrer Mehrzahl nur bedingt vereinfachen.

Die Lehrkräfte, die bilingualen Geschichtsunterricht in nicht-gymnasialen Schulformen (Realschule) unterrichten, sind in besonderem Maße an der Herstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial beteiligt. Das Ziel dabei ist, es so zu gestalten, dass es für den Geschichtsunterricht, die Lerngruppen und den persönlichen Unterrichtsstil geeignet ist (vgl. Fragebögen für die Lehrer). Aus dieser Tätigkeit könnte man schließen, dass sich als Besonderheit der bilingualen Lehrer eine größere Professionalität entwickelt. Dieser Aspekt des bilingualen Geschichtsunterrichts konnte hier allerdings nicht weiter untersucht werden.

Wildhage weist ebenfalls auf die Gestaltung der Materialien hin: „Sprachliche Unterstützung ist idealerweise in die Materialien und Aufgabenapparate zu integrieren, damit Anwendungs- und Übungsbezüge gegeben sind.“ (Wildhage 2007:10). Vorstrukturierte Formulierungs- und Denkhilfen sind dafür

methodisch gut geeignet, wobei (fremd)-sprachliche und inhaltliche Fertigkeiten zusätzlich geübt werden. Bei Lehrern und Schülern entsteht dadurch eine weitere Reflexionsebene, welche historische Lernprozesse begünstigen kann.

Denkoperationen, welche beim historischen Lernen gefordert werden (vgl. Günther-Arndt 2007b: 41), wie Vergleichen, Ordnen, Verallgemeinern oder Zusammenfügen haben Gemeinsamkeiten mit den kognitiven Leistungen, welche beim Erwerb von *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) gefördert werden, z. B. *describing, explaining, concluding oder evaluating*. Inhaltliche und sprachliche Leistungsbereiche können auch methodischen Textverarbeitungsstrategien zugeordnet werden. Sie betreffen ebenfalls Lernprozesse, welche sachfachliches und sprachliches Lernen verknüpfen. Wenn sich ein Lerner verstärkt um eine semantische Verarbeitung bemüht, wird das sachfachliche Lernen einer größeren Verarbeitungstiefe unterzogen werden. Dieses Bemühen um eine semantische Verarbeitung wird durch den Gebrauch der Fremdsprache automatisch gefördert. Im bilingualen Geschichtsunterricht genügt es dann nicht, gelerntes Wissen nur zu reproduzieren, was manchen Lernern in der Muttersprache gelingt.

Nach eigener Erfahrung der Autorin aus dem Realschulunterricht können Lerner historische Vorgänge sogar in der Fachsprache gut reproduzieren, jedoch stellt man bei Nachfragen öfters fest, dass das Verständnis für die Begrifflichkeit und den historischen Sachverhalt fehlt. In der Fremdsprache kann diese automatische Reproduktion nicht ohne Weiteres gelingen, da Begriffe in der Fremdsprache in ihrer Mehrdeutigkeit verstanden und in die historischen Kontexte richtig eingearbeitet werden müssen.

Lerner, welche Kompetenzen in der Fremdsprache erwerben und anwenden, setzen sich zwangsläufig mehr mit der Selbstreflexion ihrer eigenen sprachlich-kognitiven Lernprozesse auseinander. Sie werden demnach eher über die einfache Stufe der Reproduktion geschichtlicher Inhalte in der Muttersprache hinauswachsen und ihre Lernprozesse zunehmend selbstständig strukturieren und sprachlich gestalten können (Wildhage 2007: 92). Zusätzlich unterstützt *scaffolding* sprachliche und inhaltliche Leistungen (vgl. Thürmann 2013).

Wildhage nennt fünf mögliche Planungsfelder, in denen geschichtliches und sprachliches Lernen verzahnt werden: *content, notions, methods, materials / media, cognitive operations* und *discourse functions*, in denen Schülern das notwendige Rüstzeug vermittelt werden muss (Wildhage 2007: 92).

Laut Wolff (2004, 2007, 2009, 2011) haben die Lernenden im bilingualen Unterricht nahezu keine andere Möglichkeit als den Lernprozess effektiv zu gestalten. Er vertritt die Hypothese, dass CLIL Lernerautonomie besser fördert als Sachfachunterricht in der Muttersprache. Der bilinguale Unterricht im Sachfach Geschichte wird automatisch eine komplexere Lernsituation bieten als der traditionelle muttersprachliche, da er zusätzliche semantisch-kognitive Lernprozesse in der Fremdsprache anstößt. Zudem leistet er eine relevante sinnhafte Kommunikation im Klassenzimmer in unterschiedlichen Sozialformen. Vollmer (2013: 126) betont, dass der bilinguale Sachfachunterricht semiotische, generische und diskursive Kompetenzen mit einschließt.

Demnach handelt es sich beim Geschichtsunterricht in einer Fremdsprache tatsächlich nicht nur um Zwei- sondern um Mehrsprachigkeit. Die Sprache des Faches Geschichte stellt durch ihre eigene Begrifflichkeit eine Fremdsprache dar: Die Muttersprache als Fachsprache enthält andere Wortfelder als die Umgangssprache der Schüler. Die Fremdsprache in den hier untersuchten Beispielen ist ein in der Tat fremdes Sprachsystem. Zusätzlich werden Kompetenzen in der fachspezifischen Diskursfähigkeit verlangt und letztlich soll eine Versprachlichung semiotischer Bedeutungsträger erfolgen.

Unterstützende Lernsysteme

Spezifisch für bilingualen Sachfachunterricht sind unterstützende Lernsysteme, die Lernen im Sachfach und die Aneignung methodischer Kompetenzen ermöglichen (Wolff 2009, 137f., Lamsfuß-Schenk 2013: 259). Alle denkbaren Hilfeleistungen, die einem Lerner bei der Bewältigung seiner Aufgaben angeboten werden, fasst Thürmann unter dem Begriff *scaffolding* zusammen (Thürmann 2013: 236ff.). Zur Gefahr für Lernerautonomie können sie dann werden, wenn die Hilfsmittel einen zu großen Stellenwert einnehmen. Eine solche Gefahr könnte für den bilingualen Geschichtsunterricht dann

auftreten, wenn durch Lehreranweisungen, z. B. die Arbeit am *glossary*, die individuelle Denkleistung der Lerner eingeschränkt würde.

Die Bedeutung von *scaffolding* im engeren Sinn beinhaltet Hilfen eines Tutors für ein Kind, um dessen Interesse und Ziele beim Lösen einer Lernaufgabe beizubehalten. In der Schulpädagogik hat *scaffolding* eine „dienende Funktion für den Erwerb von selbstgesteuerter Problemlösefähigkeit und ist abhängig von individuellen Lernbedarfen [sic]. Die Unterstützung ist befristet angelegt und wird zurückgenommen, wenn die Lernenden ihrer nicht mehr bedürfen“ (Thürmann 2013: 237).

Die gegenseitige Durchdringung dieser Angebote in möglichst vielen unterrichtlichen Bereichen, sei es kognitiv-inhaltlich, sprachlich oder sozial, macht laut Thürmann *scaffolding* für den bilingualen Unterricht relevant. Für den nicht-gymnasialen bilingualen Geschichtsunterricht wird es daher hilfreich sein, z. B. Worterklärungen auf Englisch und Deutsch anzubieten, diese auch kontrastiv in ihren verschiedenen Bedeutungen in den Sprachsystemen darzustellen (vgl. *Tennis Court Oath*, Macht, Herrschaft, Volk) und gleichzeitig Sprachmaterial für die fachlichen und sozialen Diskurse einzuüben.

Auffallend ist bei allen bilingualen Experimentalstunden dieser Studie, dass keine Vorentlastung der fremdsprachlichen Texte stattfindet, wie sie in der Praxis des Englischunterrichts üblich ist (vgl. Timm 2005). Stattdessen wird an der Klarheit der Begriffe mithilfe von Lexika und *glossary* gearbeitet. Dabei sind die Lerner aufgefordert, selbstständig an der Wortschatzarbeit teilzunehmen. Infolgedessen kann ein gewünschter Effekt auftreten: Die Fragekompetenz der Schüler wird gefordert und gefördert und somit kann eine Methode zum Erreichen der Lernautonomie geübt werden.

Die Arbeitsweise des bilingualen Unterrichts beruht im Grunde auf *comprehensible linguistic input* (vgl. Krashen 1982), der zunächst die Lernenden überfordert. Die anfängliche Überforderung wird jedoch durch *scaffolding* und Einüben von Lernstrategien ausgeglichen. Unter Lernstrategien werden hier psychologische mehr oder weniger bewusste Verhaltensweisen eines Lerners verstanden, der sich fachliche Inhalte und Diskursfähigkeit aneignen will (vgl. O'Malley 1990). Zusätzlich ist zu bedenken, dass *comprehensible input* für die korrekte Sprachproduktion nicht ausreicht (vgl. Cummins / Swain 1986). Sachfachliche Texte werden demnach

im bilingualen Geschichtsunterricht so gestaltet sein, dass inhaltliche und sprachliche Wiederholungen in verschiedenen Formen auftreten, damit Lernende mehrere Möglichkeiten haben, neue Informationen immer wieder zu entdecken und in ihre vorhandene Wissensstruktur einarbeiten zu können.

Visuelle Hilfen als methodische Unterstützung für den Erwerb von Lesekompetenzen haben die Funktion, das Verständnis der inhaltlichen Konzeption zu fördern (vgl. Hamann 2007). Sie werden von Lehrkräften, die zum Schulversuch bilingualer Zweige in Baden-Württemberg für den Geschichtsunterricht befragt wurden, bevorzugt (Schlemminger / Balzereit 2013: 119). Danach folgt der Einsatz von Karten und an vierter Stelle steht die Arbeit mit Quellen. An letzter Stelle steht das Lehren und Lernen mit dem Schulbuch. Auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht erscheint der Einsatz von Quellen an untergeordneter, nämlich erst an dritter Stelle, obwohl Quellen als methodisch-didaktisches Prinzip bei den Lehrkräften einen hohen Stellenwert besitzen (vgl. Schlemminger / Balzereit 2013). Verstärkt findet man Quellenarbeit des Faches Geschichte in der Oberstufe der Gymnasien mit bilingualen Bildungsgängen. In der Sekundarstufe I wird man sich stattdessen vor allem auf Erschließungs-, Bereitstellungs- und Verarbeitungsstrategien konzentrieren (vgl. Helbig, 1998: 141 - 145).

Es bleibt Professionalität der Lehrkraft anheimgestellt, wann Hilfen, z. B. in der Form von *bridging* oder *prompting* methodisch notwendig sind, um den Lernenden zu befähigen, das zu sagen, was er in der Fremdsprache sagen will. Bei problembezogenen Diskussionen wird auch das oben beschriebene *code-switching* als funktionale Unterstützung eingesetzt werden können. Außer in der zehnten bilingualen Klasse trat diese Form der Unterstützung in unterschiedlichem Ausmaß auf. Möglicherweise ist dies auf Gewöhnungseffekte in der Fremdsprache zurückzuführen oder auf die besonders leistungsstarke Gruppe eines bilingualen Zuges. Auch bei der bilingualen Klasse sechs war *code-switching* selten wahrzunehmen. Auch hier handelte es sich um eine Klasse in einem bilingualen Zug. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass nach Einschätzung der zweiten Gruppe bei dem Leitfadeninterview die volle Wirksamkeit des bilingualen Geschichtsunterrichts erst auftreten kann, nachdem dieser Unterricht mindestens ein Jahr durchgeführt wurde.

Darüber hinaus ist auch an andere Methoden zu denken, z. B. an verstärkte Handlungsorientierung oder *activities*, wodurch die zentrale Funktion der Textarbeit aufgebrochen wird. Sprachlichkeit wird durch Anschaulichkeit ergänzt. Gleichmaßen gilt - in der Formulierung von Butzkamm: „It has been stated that people learn what they practise, i.e. by actually doing the thing that has to be learned. People become free in the use of a language only through the free use of the language. In other words: one learns to discuss through discussing.“ (Butzkamm 1998: 97)

Fachsprachlichkeit ist zwar unumgänglich notwendig, jedoch kann „Verstehen“ im Fach Geschichte kaum dadurch erreicht werden, wenn ein Lerner nur die Fachsprache imitiert. Beim „Verstehen“ geht es vor allem darum, eine Kompetenz aufzubauen, die dem Lerner erlaubt, Sachverhalte in einer anderen Sprache darzustellen, um schließlich zu einer fachrelevanten Ausdrucksweise zu gelangen (vgl. Thürmann 2007: 121). Man kann davon ausgehen, dass Redemittel, welche der bilingualen Geschichtsunterricht für den *classroom discourse* bereitstellt, einen autonomen Lerner dazu befähigen, den Sachverhalt kognitiv besser zu durchdringen, metasprachliche Kompetenzen zu erwerben und zu sinnhaft aufgabenbetonter Eigentätigkeit zu gelangen (vgl. Thürmann 2007: 124).

Der Erfolg des bilingualen Sachfachunterrichts mag auch darin begründet sein, dass er kontinuierlich auf den Erwerb von BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) hinarbeitet. Die bereitgestellten Redemittel schließen die Lücke zwischen Können und Wollen der Lernenden. Man kann schließen, dass diese nicht nur eine Hilfe für die Schüler beim Erlernen der Fachterminologie in Geschichte bereitstellen, sondern auch kognitive Funktionen bei den Denkprozessen komplexer Informationsaufnahme und -verarbeitung fördern. In Blooms Lernzieltaxonomie zu *higher order thinking skills* wird ebenfalls auf komplexe kognitive Denkprozesse hingewiesen, welche sich mit denen treffen, die im Sprachsystem von CALP und dem historischen Lernen gefordert werden.

Thürmann / Otten (1992) legen ein Modell des bilingualen Lernens vor, das auf den Komponenten *Language Across the Curriculum* (LAC), *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) beruht (vgl. dazu Helbig 2001: 30f.). Das Konzept des LAC

reagiert auf die Einsicht, dass sprachliches Lernen in einer Fremdsprache oder in der Muttersprache Deutsch nicht allein in „Sprachfächern“ geschieht, sondern auch in den sog. „Sachfächern“ stattfindet und daher auch gezielt gefördert werden sollte, denn die Bewältigung von fachspezifischen Problemstellungen hängt mit sprachlichen Kompetenzen zusammen und findet in allen Fächern statt.

Nach diesem Konzept kann das Niveau der Lerner in kommunikativen (vgl. BICS) und akademisch-fachlichen (vgl. CALP) Bereichen des Englisch- und Geschichtsunterrichts erheblich differieren, denn sie erfordern jeweils andere Fertigkeiten. CALP verlangt komplexere Fähigkeiten als BICS, nämlich Analysieren, Interpretieren, Bewerten oder Sortieren von Informationen und Aufbau eines geistigen Bezugsrahmens. Im Geschichtsunterricht müssen Inhalte analysiert und interpretiert, Aussagen bewertet, Informationen sortiert und Bewertungssysteme aufgebaut werden. Demgegenüber erscheinen die Kompetenzen, die für BICS gefordert werden, von geringerem kognitiven Niveau. Jedoch wird das Basiswissen für CALP im Fremdsprachenunterricht gelegt. Die Innovation und damit auch der Mehrwert des bilingualen Unterrichts liegt in dem kontinuierlichen Bemühen um den Aufbau einer kognitiv-akademischen Komponente von Sprachkompetenzen. Quer durch den Fächerkanon kann dieser Aufbau geleistet werden, denn, wie LAC zeigt, findet in allen Sachfächern sprachliches Lernen statt und die Lösung von sachfachlichen Problemstellungen hängt mit sprachlicher Kompetenz zusammen.

Es gibt bisher keine einheitliche Position über die Chancen des Sachfachs Geschichte in nicht-gymnasialen Schulen, wenn der Unterricht in einer Fremdsprache stattfindet, denn dieses Sachfach gilt wegen seiner kontextarmen Lernumgebung, seiner zentralen Funktion der Textarbeit als kognitiv anspruchsvolles bilinguales Sachfach, das eng an Sprachhandlungen gebunden ist. „Folglich ist davon auszugehen, dass das Fach Geschichte einer stärkeren muttersprachlichen Unterstützung bedarf, als es bei anderen Fächern mit größerem konkreten Handlungsbezug der Fall ist.“ (Rymarczyk 2002: 53)

Inhalte des bilingualen Geschichtsunterrichts

Das Spektrum der Inhalte, welche im Fach Geschichte in der Fremdsprache unterrichtet werden, ist breit gefächert (vgl. KMK 2013). Fraglich ist, ob sich der sachfachliche bilinguale Geschichtsunterricht in Englisch und Deutsch verstärkt auf Themenkreise, welche die Zielländer betreffen, wie z. B. „die Amerikanische Revolution“ beschränken soll. Ist es nicht auch sinnvoll, den Schülern ein breites inhaltliches Spektrum im Sachfach Geschichte bilingual anzubieten, zumal der sachfachliche bilinguale Geschichtsunterricht auf demselben Kompetenzerwerb ausgerichtet wie der muttersprachliche? Die Experimentalstunde zum Thema „Sparta“ in der sechsten Klasse ist ein Beleg dafür, dass auch Inhalte, welche außerhalb des Themenbereichs der Zielsprache liegen, mit Erfolg für das historische Lernen unterrichtet werden können.

Laut Wildhage (2007) ist es nicht angemessen, das Curriculum des muttersprachlichen Unterrichts unreflektiert in den bilingualen Geschichtsunterricht zu übernehmen. Genauso wenig ist es angebracht, den Unterricht ungeprüft nach den Curricula der Zielkulturen auszurichten. Bisher gelten als Themen des bilingualen Geschichtsunterrichts die Geschichte englischsprachiger Kulturen und Gesellschaften, universalhistorisch bedeutsame Ereignisse und globale Phänomene. Die Berechtigung deutsche Geschichte bilingual zu unterrichten sei dann gegeben, wenn die historischen Ereignisse in der Schnittmenge zum Bezugfeld englischsprachiger Kulturen und universalhistorischer Ereignisse liegen (Hallet 1998, 2005). Dieser Meinung kann die Autorin nicht zustimmen.

Der bilinguale Geschichtsunterricht kann innerhalb des vorgegebenen Curriculums andere Akzente setzen: Die Inhalte der deutschen Geschichte könnten auch aus der Perspektive der Zielsprache betrachtet werden. Beispiele aus englischsprachigen Bezugskulturen, die der Bildungsplan vorsieht und die sich daher in ein bilinguales Geschichtscurriculum eingliedern lassen, sind unter anderem *The American Revolution* oder *The Industrial Revolution*, deren Bearbeitung der Lehrplan bis Klasse 8 der Realschule vorsieht. Der Feudalismus des Mittelalters kann als Thema für gesamteuropäische Strukturen dienen, das universalhistorisch bedeutsame

Thema Französische Revolution könnte auch anhand englischer Beispiele behandelt werden (vgl. Wildhage 2007: 85). Curriculare Freiräume, die sich auftun, wenn man das Kompetenzspektrum des Bildungsplans betrachtet, können verstärkt für Beispiele der englischsprachigen Welt genutzt werden. „Warum etwa sollte im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum 1. Weltkrieg nicht auch der ANZAC DAY in Australien und Neuseeland in seiner historischen Bedeutung für diese beiden Länder thematisiert werden?“ (Wildhage 2007: 85) Eine Herausforderung für den bilingualen Geschichtsunterricht ist der Themenkreis der deutschen Geschichte. Eine Position verteidigt den Geschichtsunterricht in deutscher Sprache, um Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts zu stärken (vgl. Wildhage 2007: 87). Dabei wird der Vorteil des bilingualen Geschichtsunterrichts, nämlich der Perspektivenwechsel, der die Betrachtung aus einer anderen Bezugskultur erlaubt, nicht genutzt.

Die Gegenseite verteidigt die didaktische Relevanz des bilingualen Ansatzes, auch z. B. den Nationalsozialismus mithilfe geeigneter englischsprachiger Quellen in der Fremdsprache zu bearbeiten. Wildhage (2007: 85) gibt als Beispiel dafür eine englische Anweisung für britische Besatzungssoldaten im Mai 1945 an. Der Perspektivenwechsel, der die Thematik der Besetzung Deutschlands aus britischer Sicht zeigt, erfüllt die Forderung des bilingualen Geschichtsunterrichts nach inter- und intrakultureller Kompetenz anhand einer authentischen Quelle, weil Schüler auf diesem Wege einer fremden Sichtweise gegenüber den Deutschen und ihrer Geschichte begegnen.

Bildungsbegriff und Kompetenzen

Sachfachunterricht in der Schule vermittelt den Schülern Weltverstehen und damit verbundene methodische Fähigkeiten, dieses Weltverstehen zu erwerben. Innerhalb der gesellschaftlichen Institution Schule wird Heranwachsenden die Gelegenheit geboten, den Anforderungen der Lebenswelt, die in zunehmendem Maße von Fertigkeiten zur muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kommunikation bestimmt wird, gerecht zu werden. Hallet sieht im bilingualen Lernen verstärkte Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung, „denn nicht nur ihre Fähigkeit zur Teilhabe an

fachlich begründeten wissenschaftlichen Diskursen wird erhöht, sondern sie sind auch befähigt, an den immer größere Bedeutung erlangenden globalen Diskursen aktiv teilzuhaben“ (Hallet 2005: 4). Gerade der bilinguale Geschichtsunterricht wird durch eine andere Sichtweise zur Bildung personaler Kompetenz beitragen können. Es geht um gesellschaftliche, kulturhistorische und politische Themen, deren bilinguale historische Aufarbeitung den Erfahrungshorizont der Schüler erweitert.

Ein solches Vorgehen erfordert gut ausgearbeitete sachfachliche und fremdsprachliche didaktische Reduktion, die bildliche Darstellung, Hilfen bei kognitiver Verarbeitung und Verknüpfung, Lexikonarbeit, Integrieren von Fachtermini und Sachverhalte mit einschließen. Im Grunde wird man das angebotene Unterrichtsmaterial kritisch daraufhin überprüfen müssen, ob es zum Erwerb der geforderten fachlichen- und methodischen Kompetenzen beitragen kann oder eher nur Detailwissen fördert. Das Ziel sollte in Abkehr von nur sprachlicher Reproduktion des Sachinhaltes ein möglichst breit gefächertes Kompetenzspektrum sein, welches sich im Fach Geschichte an *history skills* orientiert (vgl. Heimes 2011). Synergieeffekte ergeben sich aus der Zusammenarbeit zwischen fremdsprachlichen und fachspezifischen Arbeitsweisen in den Bereichen des interkulturellen Lernens, des fachlichen Diskurses und des fachspezifischen Lexikons (vgl. CALP).

Die vorgebliche „Hürde“ der Fremdsprache, die überwunden werden muss, erweist sich als Vorteil, da die Fremdsprache den Inhalt „verfremdet“ und ihn dadurch „begreifbar“ macht. Für die Lernenden erfordert dies eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Sachinhalt. Das bilinguale Lernen führt gerade wegen der notwendigen gezielten Durchdringung von Sprache zu einem besseren Verständnis von Inhalt und zu einem höheren Grad methodischer Bewusstheit (vgl. Lamsfuß-Schenk 2002). Hierzu führt Hallet aus: „Man muss annehmen, dass dieses Zusammenwirken zweier Sprachen beim Weltverstehen auch zur Ausbildung metakognitiver Strategien führt, mit deren Hilfe die Konzepte in beiden Sprachen reflektiert und vernetzt werden.“ (Hallet 2005: 5)

Im Rahmen der reflexiven Kompetenz zeigt sich die besondere Leistung des bilingualen Lernens und Lehrens darin, dass interkulturelle Differenzen oder Fremdheitserfahrungen mit den eigenen Sinnentwürfen kontrastiert und

vernetzt werden. Die dadurch angestoßenen Distanzierungs- oder Identifikationsstrategien tragen zur Bildung personaler Kompetenz bei, da die reflexive Kompetenz „die Verknüpfung der sachfachlichen Weltsicht mit persönlichen Deutungen und dem Alltagsleben leistet“ (Hallet 2005: 5). Zwar weist Müller-Schneck die Annahme zurück, dass die Verwendung einer anderen Sprache automatisch eine unterschiedliche Weltsicht mit sich bringt. Jedoch diene sie dazu, unterschiedliche kognitive Konzepte und Diskurse kennenzulernen (vgl. Müller-Schneck 2007: 55).

Zur Beantwortung der in dieser Studie aufgeworfenen Forschungsfragen

Ausgehend davon, dass man historisches Lernen oder Denken als abendländische Kulturerrungenschaft betrachten kann (vgl. Pandel 2006: 126), wird man feststellen, dass diese Denkform vor allem im Geschichtsunterricht gefördert wird. Die Beobachtung zeigt, dass Teilaspekte dieses Denkstils in den bilingualen und monolingualen Experimentalstunden vorkommen. Sie erscheinen in unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen Altersstufen, allerdings sind die geistigen Operationen in den mono- und bilingualen Klassen als sehr ähnlich zu beschreiben. Im Allgemeinen lassen sich die hier beobachtbaren geringen Unterschiede beim Anwenden von *history skills* auf die heterogene Zusammensetzung der Kohorten zurückführen. Individuelle Einstellungen der Lerner spiegeln sich in deren persönlichen Äußerungen wider. Dabei zeigt es sich, dass (fremd)sprachliches und sachfachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind. Besonders wird das deutlich, wenn Lerner sich um korrekten sprachlichen Ausdruck bemühen, dem sachfachliche Ereignisse zugrunde liegen.

Die *history skills*, welche in allen Klassenstufen anzutreffen sind, lassen sich in den mono- und bilingualen Kohorten gleichermaßen den folgenden übergeordneten Kategorien zuordnen: der Beschreibung von Ergebnissen, der Erforschung von Ursache und Wirkungen, der Kontextualisierung von Ereignissen, dem Auffinden von Argumentationszusammenhängen und dem Vergleichen mit anderen Situationen (vgl. *historical thinking skills* o. J., Lesh 2011). Auch in den sechsten Klassen sind in der monolingualen und bilingualen Kohorte ähnliche Lernvorgänge festzustellen, obwohl das Thema

„Sparta“ nicht zu den Inhalten gehört, welche speziell den Unterrichtsgegenständen der englischsprachigen Zielländer zugesprochen werden. Im Allgemeinen wird diesen eine besondere Eignung für den bilingualen Unterricht zuerkannt.

Hinweise auf Geschichtsbewusstsein treten in beiden Kohorten kaum in den im theoretischen Teil beschriebenen sprachlichen Mustern auf, vor allem dann, wenn Lerner ihre individuellen Narrationen vortragen. Man findet sie eher in den Einzelinterviews der Lerner. Die angeführten Vergleiche in den Experimentalstunden entsprechen vielmehr der persönlichen altersgemäßen Erfahrungswelt der Lerner, als dass man sie eindeutig adäquaten historischen Ereignissen zuordnen könnte. Diese Beobachtung trifft auch auf die Kriterien Analyse, Sachurteil und Wertung zu, welche von Jeismann (1980) als notwendige geistige Operationen angeführt werden, damit Geschichtsbewusstsein entstehen kann.

Eine Grundlage zum Erwerb der dafür notwendigen Fertigkeiten sind auch die den Schülern zur Bearbeitung vorgelegten Materialien. Lerner der mono- und bilingualen Kohorten finden zu kognitiv nachvollziehbaren Sachurteilen dann, wenn die Unterrichtsmaterialien adäquat sind. Mit diesem Ziel haben die beobachteten Lehrkräfte die Unterrichtsmaterialien selbst erstellt bzw. außerhalb der Lehrbücher gesucht. Mangelndes Textverstehen tritt sehr selten auf. In den Experimentalstunden der neunten Klassen war es an derselben Stelle des Unterrichtsgeschehens festzustellen. In den hier beobachtbaren Experimentalstunden trifft der Vorwurf von Borries (2008: 3) nicht zu, dass „sehr viele Lernende ihre Geschichts-Schulbücher in einem ganz banalen Sinne beim Lesen nicht verstehen können.“

Allerdings beeinflusst auch das Vorwissen der Lerner ihre geistigen Operationen beim Geschichtslernen. Die bilingualen Lerner lassen sich beim geistigen Wechselspiel zwischen deutendem Subjekt und Ereignis (vgl. Rösen 2008: 41) von der Verwendung der Sprachsysteme leiten. Wenn ihre Interpretationen von den Ereignissen, welche den historischen Inhalt des Unterrichts zum Thema haben, stark abweichen, verlassen sie den Bereich der Fremdsprache und benützen Deutsch als Kommunikationsmedium. In solchen Fällen werden ihre Narrationen weniger von historischen Sachurteilen als von zumindest unüblichen Assoziationen geprägt, die weniger der

historischen Triftigkeit verpflichtet sind. Sie sind eher von der inneren Einstellung der Lerner beeinflusst (vgl. Borries 2008: 14, Viebrock 2010). Historische Werturteile, welche in diesen Äußerungen auch auftreten, erschließen sich nicht auf den ersten Blick. Sie können jedoch für das historische Lernen wirksam sein (vgl. Kattman 1997, 2015 online).

Wenn die Fremdsprache benützt wird, wenden die Schüler diese assoziativen Narrationen weniger an, sondern analysieren die historische Situation. Dieses Vorgehen wird letztlich dem Erkennen der Alterität nützen. Eine höhere Geläufigkeit beim Verwenden eines Sprachsystems, wie es beim Gebrauch der deutschen Sprache im Geschichtsunterricht vorliegt, hat demnach nicht automatisch eine Betrachtungsweise zur Folge, die dem historischen Lernen dienlich ist (vgl. Rüsen 2008: 62). Der „sprachliche Unsinn“, wie Koselleck (2000: 116) formuliert, kann auch inhaltliche Auswirkungen haben, die im Unterrichtsverlauf diskutiert werden sollten. Allerdings wird auch in den Experimentalstunden in den verschiedenen Altersstufen deutlich, dass sich die Kompetenzen zur Deutung historischer Ereignisse altersgemäß weiterentwickeln (vgl. Rüsen 2008: 61). Insofern gibt es durchaus Möglichkeiten, Geschichte elaboriert und reflexiv beizubringen (vgl. Borries 2008: 17), vor allem unter der Prämisse, dass die Lerner ihre eigenen Ideen oder Assoziationen beitragen können, welche in der Praxis von der vorgegebenen Deutung abweichen.

Laut Zülsdorf-Kersting können solche Denkleistung von Lernern nicht in der Geschichtsdidaktik beschrieben werden, da keine „validierten Instrumente dafür vorliegen“ und es auch an „teilnehmender empirischer Unterrichtsforschung“ fehle (2012: 11). Als eine Lösungsmöglichkeit, die sich aus der vorliegenden Studie für den bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht ergibt, wird hier vorgeschlagen, weniger das Resultat des Geschichtsunterrichts als Gesamtleistung einer Lerngruppe zu bewerten, sondern die individuellen Denkleistungen der Lerner in den Blick zu nehmen. Unabhängig von Zülsdorf-Kersting müssten daher die Vorgaben des historischen Lernens neben den sachfachlichen Anforderungen auch auf der Metaebene der geistigen Leistungen verankert sein, welche historisches Lernen ermöglichen. Ebenfalls ist es wünschenswert, dass sich die verwendeten Unterrichtsmaterialien von der *master narrative* abwenden und

Formen entwickeln, welche über *activities* hinaus historisches Denken initiieren.

Dem bilingualen Geschichtsunterricht käme in diesem Zusammenhang ein größerer Stellenwert zu, da seine Grundstrukturen den konstruktivistischen Ansatz begünstigen, das eigene Geschichtsbild des Lerners zu fördern (vgl. Müller-Schneck 2006). Um die Eigenleistung der Denkweisen eines Lerners zu fördern, sollten im bilingualen wie auch im monolingualen Geschichtsunterricht den Schülern sprachliche Elemente zur Verfügung gestellt werden, die sie in geeigneten Kontexten anwenden können, um ein historisches Ereignis zu analysieren. Im bilingualen Geschichtsunterricht werden in verschiedenen *scaffolding*-Prozessen die adäquaten Termini und Sprachmuster *expressis verbis* zur Verfügung gestellt. Diese erlauben einem Lerner auf sprachliche und somit inhaltliche Hilfen zurückzugreifen, wenn nach Erklärungen und Verständnis gesucht wird. Gleichzeitig stellen sie *study* und *history skills* zur Verfügung (vgl. Mehisto et al. 2010: 11). Begriffliches Lernen und genaue Fachtermini erscheinen somit für den bilingualen Geschichtsunterricht als Grundvoraussetzungen für historisches Lernen und erleichtern gleichermaßen den Erwerb von Textverarbeitungsstrategien (vgl. Hasberg 2009).

Die hier beobachteten Experimentalstunden sind Ausschnitte eines Unterrichtsgeschehens, welches sich über mehrere Jahre erstreckte. Es zeigt sich wiederholt, dass sprachliches Lernen nicht von fachlichem Lernen getrennt werden kann. Auch für den monolingualen Geschichtsunterricht werden Textverarbeitungsstrategien gefordert (vgl. Helbig 2001: 319). Infolge solcher Lernprozesse im bilingualen Geschichtsunterricht sind auch positive Rückwirkungen auf einen monolingualen Geschichtsunterricht zu erwarten, gerade weil er sich nicht als „erweiterter Fremdsprachenunterricht“ darstellt (vgl. Staschen-Dielmann 2012: 31), sondern als Geschichtsunterricht mit der Betonung auf Verständnis und Klarheit in der sprachlichen Verwendung, welche auch dem Erwerb einer Fremdsprache dienen kann.

Dem Ergebnis von Lamsfuß-Schenk (2001a: 201), dass bilinguale Schüler vermeiden, dem Text moderne Bedeutungen zu verleihen, kann durch die hier vorliegenden Daten nur begrenzt zugestimmt werden. Vor allem bei der Betrachtung von stark emotionsbehafteten historischen Situationen sind die beobachtbaren Denkleistungen von gegenwartsbezogenen Interpretationen

geleitet. Allerdings unterscheiden sich dabei die beiden Kohorten nicht. Bei den bilingualen Lernern fällt dabei - wie oben schon erwähnt - auf, dass sie sich häufig der deutschen Sprache bedienen, wenn sie den stringenten historischen Gedankengang verlassen. Man kann auch argumentieren, dass dadurch ein größeres Bewusstsein für die historische Erzählung erzeugt würde, denn die über die Quelle hinausgehende Interpretation verlässt die bisherige Unterrichtssprache und bringt eine persönliche Perspektive zum Ausdruck, welche durch Analysen im Unterricht aufgezeigt werden kann. Damit würde in der Versprachlichung der Interpretationsergebnisse eine bessere Ausdifferenzierung der historischen Erzählung stattfinden (vgl. Lamsfuß-Schenk 2002: 202ff.).

Wenn die Klarheit der historischen Begriffe im bilingualen Geschichtsunterricht Teil des historischen Lernens wird, erscheinen die Fremdsprache und die Muttersprache Deutsch selbst als Gegenstand der Geschichte. Seit der Diskussion um den *linguistic turn*, der davon ausgeht, dass die Sprache „den Erkenntnisprozess von Anfang bis Ende“ beherrsche (Goertz, 2001: 13), wird die Rolle der Sprache in der Geschichtswissenschaft untersucht. Eine Schwerpunktsetzung auf (fremd)sprachliche Elemente in der Kommunikation und der historischen Erkenntnis befördert auf diese Weise für den Geschichtsunterricht die Einsicht, welche infolge des *linguistic turn* in die Geschichtswissenschaft einging, nämlich „dass die Sprache konstituiert, was unter Wirklichkeit verstanden wird [...]“ (ibid.).

Es bleibt jedoch eine offene Frage, inwieweit monolinguale oder bilinguale Lerner die Wirklichkeit, welche in den Texten dargestellt wird - auch in ihrer didaktischen Reduktion - verstehen können. Die hier vorliegenden Daten zeigen, dass sich Schüler an ihrer eigenen Wirklichkeit orientieren und daher Vorstellungen von Alterität nur bedingt nachvollziehen können. Um eine gewisse Annäherung an das Geschichtslernen im Sinne einer Alterität zu erreichen, wird es daher nötig sein, in den Unterrichtsmaterialien entsprechende Informationen über den Kontext einer historisch handelnden Person zur Verfügung zu stellen, ohne jedoch ein zu großes Detailwissen zu verlangen. Dieses Vorhaben könnte sich als eine schwierige Gratwanderung erweisen.

In manchen Fällen mag das historische Ereignis Emotionen hervorrufen, welche die Lerner im Unterrichtsgeschehen ohne Kenntnis von adäquaten Sprachmustern kaum ausdrücken können. Im bilingualen Geschichtsunterricht haben sie durch die Arbeit an ihrem individuellen *glossary* eher die Möglichkeit, danach zu fragen, wie sie ihre eigene Befindlichkeit ausdrücken könnten, diese dafür als notwendig erachteten Satz- und Begriffsmuster zu erlernen, zu erweitern und selbstständig auf andere historische Situationen anzuwenden. Einer „Verstummung“ der Schüler oder auch der Lehrer im Geschichtsunterricht, welche durch den Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten angesichts eines erschreckenden historischen Themas hervorgerufen wird, könnte somit Einhalt geboten werden.

Eine Arbeit am *glossary*, welches dieses Ziel anstrebt, könnte sich demnach folgendermaßen darstellen: Ein Schüler muss zunächst seine Befindlichkeit erkennen; daraufhin sucht er nach einem für ihn passenden fremdsprachlichen Wort oder Satzteil. Er geht an die Tafel und schreibt dieses Wort auf Deutsch an die entsprechende Stelle, an der das *glossary* bearbeitet wird. Das möglicherweise falsche deutsche Wort wird schriftlich korrigiert und das englische dann ergänzt. Der Schüler hat die Möglichkeit, sich mündlich zu äußern. Jeder neue Eintrag wird von allen Schülern selbstständig in ihren eigenen *folder / binder* übertragen.

Welche Inhalte die Narrationen der Lerner annehmen, sollte den individuellen Denkprozessen vorbehalten bleiben, denn „there is no single right answer to the really significant questions in history.“ (Shemilt 2000: 98, vgl. Barricelli 2011: 73). In beiden Kohorten der beobachteten Experimentalstunden zeigen die Lerner in ihren Narrationen, dass sie „*Ereignisbeschreibung* und *Ereigniserörterung*“ (Pandel 2010: 9, Hervorhebung im Original) durchführen können. Außerdem sollte die Gestaltung des Unterrichts Narrationen, auch evtl. wenig triftige, erlauben. Wie oben schon erwähnt, haben die Lehrer dieser Experimentalstunden ihr Lehrmaterial selbst erstellt und derartige Denkleistungen auch durch die Unterrichtsführung ermöglicht. Jedoch ist festzustellen, dass anspruchsvollere Formen des Erzählens, wie z. B. generisches, kritisches oder rezensierendes Erzählen (vgl. Barricelli 2008, Staschen-Dielmann 2009: 24) in den beobachteten Stunden bei beiden Kohorten seltener auftraten. Die Lerner waren mehrheitlich eher an den

historischen Ereignissen und weniger an den Analysen interessiert. Allerdings sind auch die bilingualen Lerner durchaus in der Lage, am historischen Diskurs teilzunehmen.

Die Befürchtung, dass Lerner im bilingualen Geschichtsunterricht den Ansprüchen des historischen Diskurses nicht genügen würden, hat sich in diesen Experimentalstunden als unbegründet erwiesen. Inwieweit dieses positive Ergebnis auch durch die Professionalität der Lehrer erklärbar wäre, konnte in dieser Studie nicht weiterverfolgt werden. Es lässt sich auch nicht durch eine vermehrte „Kleinschrittigkeit in kognitiver und sprachfunktionaler Hinsicht“ (Lalla 2002: 228) erklären. In beiden Kohorten verlief der Unterricht nahezu gleich, abgesehen von den unterschiedlichen Zusammensetzungen der Lerngruppen. Die von Lalla erwähnte Kleinschrittigkeit (ibid.) kann sich in den Denkopoperationen der Lerner manifestieren, welche dann von den Bemühungen um einen korrekten sprachlichen Ausdruck begünstigt werden. Dies zeigt sich jedoch nicht in den Lernschritten.

Folgende Ereignisse in den Experimentalstunden können diese Erklärung belegen: Einmal neigen bilingualer Lerner dazu, die deutsche Sprache zu benutzen, wenn ihre Narrationen stark von der historischen Triftigkeit abweichen. Um mit den Worten Lallas zu reden, legen die monolingualen Schüler einfach los und schütteln eine Interpretation aus dem Ärmel (vgl. Lalla 2002: 228). Diese mentalen Operationen scheinen einem genauen historischen Denkprozess zu widersprechen.

Auch erreichte z. B. die monolinguale Kohorte in den zehnten Klassen weniger Lernziele, da sich die Schüler verbal länger an den einzelnen Lernschritten aufhielten. In beiden Fällen können die Äußerungen als weitschweifig und auch unnötig aufgefasst werden, da sie das Verstehen einschränken (vgl. Theis 2010: 47). Im bilingualen Unterricht halten sich die Lerner stärker an die historische Triftigkeit und an ihre erworbenen *history skills* (vgl. Heimes 2011, Lalla 2002, Helbig 2001).

Zusätzlich sind auch die Forschungsergebnisse von Heine und Gruner hinzuzuziehen, welche feststellen, dass die linguistische Verarbeitung in der Fremdsprache zu einer tieferen semantischen Durchdringung und einem vertieften Verständnis der dargestellten Konzepte führt (vgl. Heine 2010: 183ff., Gruner 2009). Im bilingualen Geschichtsunterricht sind die Lerner

ständig dazu aufgefordert, ihre Sprache der Fachsprache anzugleichen. Dazu erhalten sie in der Wortschatzarbeit mit Lexika und *glossary* die entsprechenden *terms* und *notions*. Die üblichen Formen der umgangssprachlichen Verständigung zu sachfachlichen Vorgängen greifen nicht, da sie den Lernern nicht *expressis verbis* zur Verfügung gestellt werden. Dieses „Balancieren“ der Sprachsysteme von Fachsprache, CALP und der Begrifflichkeit in der Muttersprache ist im Kontext von Geschichte ein Denkvorgang, welcher das historische Lernen begünstigt. Um mit den Worten der Schüler zu reden: Sie konzentrieren sich besser.

Für Heine trifft das auch dann zu, wenn die Verwendung der Fremdsprache - wie hier in den Experimentalstunden zu beobachten - Fehler aufweist (Heine 2010: 186). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass monolinguale Lerner bei auftretender Sprachnot eigene deutsche Wörter finden, welche zwar im bearbeiteten historischen Kontext verständlich sind, aber der historischen Korrektheit nicht dienen. (Zu der Forderung nach historisch korrekten Begriffen vgl. Hasberg 2009).

Ein in der europäischen gegenwärtigen Befindlichkeit sehr fremdes Konzept betrifft bei dem Thema „Sparta“ die Kindesaussetzung bzw. das Nichtannehmen von Neugeborenen. In der bilingualen Kohorte wird das von einer Schülerin auf Deutsch angesprochen. Sie ist von Hause aus englischsprachig, allerdings sehr gut in der deutschen Sprache sozialisiert und es wäre zu erwarten, dass sie sich diesem Thema in ihrer Muttersprache Englisch äußert. Sie benützt jedoch die ihr weniger zugängliche Sprache Deutsch. Ihr sprachliches Verhalten könnte man so deuten, dass sie eine „Distanzierung und damit die Identifikation von Selbstverständlichkeiten, die sonst nicht als solche erkannt werden können“ (Alavi 2004: 30) zeigt. Eine aus heutiger Sicht selbstverständliche Verhaltens- und Denkweise, nämlich der Schutz von Kleinkindern, wird durch den Kontrast mit dem Fremden deutlich und gleichzeitig wird die fremde Verhaltensweise hinterfragt. Die Idee, Kleinkinder nicht anzunehmen, ist bei der Schülerin möglicherweise auch mit Abneigung oder sogar Angst belegt. Die Darstellung, dass das Fremde erkannt wurde, erfolgt für sie in der Fremdsprache. Dieses Vorgehen könnte man als einen Versuch deuten, Distanz herzustellen.

In der monolingualen Kohorte wurde das Thema von einer türkischsprachigen Schülerin aufgegriffen. Inwieweit ein individueller Schutz vor eigenen Emotionen durch die Benützung der Fremdsprache aufgebaut wurde, konnte in dieser Untersuchung nicht weiterverfolgt werden. Dieses Beispiel dient jedoch dazu, festzustellen, dass die Fremdsprache als ein Effekt der Distanzierung dienen kann, um emotional belastende Situationen darzustellen. Diesen Situationen sind Lerner im Fach Geschichte häufig ausgesetzt. Die Auswirkungen sind im Unterricht nicht sofort erkennbar (vgl. die monolinguale Kohorte der neunten Klasse), zumal wenn den Lernern das Sprachmaterial nicht zur Verfügung steht, um sich adäquat - und sei es auch in einer rudimentären Form - auszudrücken. Es scheint eine Besonderheit des bilingualen Geschichtsunterrichts zu sein, dass Lehrer und Lerner in solchen Situationen die notwendigen sprachlichen Ausdrucksformen verwenden können, um einem bereits oben erwähnten „Verstummen“ zu begegnen.

In beiden Kohorten ist das Bemühen festzustellen, sich mit den fremden Werten auseinanderzusetzen (vgl. Rössler 2002: 86, vgl. Sauer 2005: 64f.). Da diese Experimentalstunden nur einen Ausschnitt aus dem Spektrum des Geschichtslernens am Beispiel „Spartas“ zeigen, bleibt anzumerken, dass in den Folgestunden das Thema wieder aufgegriffen und das dafür notwendige Sprachmaterial erarbeitet werden sollte. Der Komplexität des Unterrichts ist allerdings geschuldet, dass Denkopoperationen, welche für das historische Lernen wesentlich erscheinen nicht immer in ihrer Bedeutung vor Ort bemerkt werden können.

Forschungsdiesiderate

Die Datengrundlage für die Analysen dieser Untersuchung besteht aus der Beobachtung von Einzelstunden in den verschiedenen Klassenstufen an Realschulen als einer nicht-gymnasialen Schulform. Notwendigerweise wird mit den Einzelstunden nur ein Ausschnitt der Leistungen zum historischen Lernen möglich sein. Jedoch lassen diese Experimentalstunden Rückschlüsse auf den allgemeinen mono- oder bilingualen Geschichtsunterricht zu. Eine breitere Datenbasis würde erreicht werden, wenn Langzeitstudien durchgeführt werden könnten. Schüler selbst sehen eine Notwendigkeit, den

bilingualen Geschichtsunterricht mindestens für ein Jahr durchzuführen, um einen adäquaten Erfolg vorweisen zu können (vgl. die zweite Gruppe der Schülerinterviews). Eine Langzeitstudie könnte auch die Kriterien zur Beurteilung des historischen Lernens der Schüler erweitern, da möglicherweise andere Lernvorgänge zu beobachten wären.

An dieser Stelle erhebt sich die Frage, ob der bilinguale Geschichtsunterricht ausschließlich für positiv selektierte Schüler erteilt werden sollte. Bei den achten und neunten Klassen dieser Studie wurde der bilinguale Unterricht in Modulen durchgeführt, wobei zu betonen ist, dass es sich um nicht positiv selektierte Schüler handelte. Ihre Ergebnisse für das historische Lernen standen den monolingualen Schülern nicht nach. Hier wird als Folge dieser Beobachtungen die These aufgestellt, dass kontinuierlich durchgeführter bilingualer Geschichtsunterricht für alle Lerner gute Ergebnisse zur Folge hat.

Um diese Erfolge messen und vergleichen zu können, müssten jedoch in der Praxis erprobte und beschreibbare Formen des historischen Lernens entwickelt werden, welche für den bilingualen und monolingualen Geschichtsunterricht Gültigkeit haben sollten. Dabei könnte gleichzeitig festgestellt werden, ob die theoretischen Überlegungen zu Kompetenzen oder Anforderungen an das historische Lernen Bestand haben. Wesentlich scheint, dass Diskursfunktionen in das historische Lernen mit einbezogen werden, vor allem wird der Fokus auf einen Erwerb von Diskursfunktionen im Geschichtsunterricht auszurichten sein (vgl. Staschen-Dielmann 2012: 31).

Diese hier vorgelegte Untersuchung weist darauf hin, dass Erfahrungen bei der Analyse des bilingualen Geschichtsunterrichts dem monolingualen ebenfalls positive Impulse geben kann. Die Zusammenhänge zwischen sprachlichen, auch fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen bzw. deren Erwerb, sollten folglich für auch für nicht-gymnasiale Schularten erforscht werden, denn wie Dalton-Puffer zusammenfasst:

„Der Weg des Wissens in das Denken (intraindividuelle Kognition) verläuft also immer über die interindividuelle Kognition und bedarf des Mediums Sprache. Der Art und Weise, wie Lehrende dieses Medium an die Lernenden richten und welche Sprachanlässe sie für die Lernenden generieren, kommt daher grundlegende Bedeutung zu. Sprechen und Denken sind zwar nicht dasselbe, aber die Entwicklung höherer Denkprozesse ist auf Versprachlichung angewiesen.“ (Dalton-Puffer 2013: 139).

Unter der Prämisse, dass ein bilingualer Geschichtsunterricht für alle Schüler angeboten werden sollte, wird die Erforschung dieser Prozesse auch für nicht-gymnasiale Schularten relevant. Für einen Beobachter könnte sich fehlende sprachliche Kompetenz in mangelnden Denkprozessen niederschlagen (vgl. Dalton-Puffer 2013: 143). Daraus kann eine Forschungsfrage entstehen, welche sich mit den Möglichkeiten auseinandersetzt, diese fehlenden sprachlichen Fertigkeiten zu schulen. Im bilingualen Geschichtsunterricht wird dieser Aufgabe ständig erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet.

Da Dalton-Puffer die interindividuellen Aktionen zwischen Lernen und Lehrenden anspricht, sollte auch eine mögliche verstärkte Professionalisierung der bilingual unterrichtenden Lehrer erforscht werden (vgl. Breidbach 2002: 15, Dallinger 2015: 8, Theis 2010: 44). Dieser Aspekt konnte hier nicht berücksichtigt werden. Er wird jedoch bedeutend, wenn man die Situation bedenkt, dass die in dieser Untersuchung unterrichtenden Lehrkräfte das zu verwendende Unterrichtsmaterial selbst erstellt oder zusammengestellt haben. Der Schluss mag naheliegen, dass durch diese eigene Forschungsarbeit individuelle Kompetenzen erweitert und vertieft werden können, die in Praxis und Alltagstheorien einfließen (vgl. Viebrock 2010).

Zu guter Letzt sollte auch ein Blick auf das Unterrichtsmaterial geworfen werden. „Jedes Fach hat spezifische Formen entwickelt, um ‚seine‘ Sachverhalte darzustellen.“ (Leisen 2013: 143). Das Unterrichtsmaterial der in dieser Untersuchung beteiligten Lehrer war den speziellen Anforderungen des fachlichen und sprachlichen Inhaltes, des didaktisch-methodischen Vorgehens und den Erfordernissen der Lernenden und Lehrenden verpflichtet. Da der Einfluss des Unterrichts auf Lernprozesse bedeutend sein kann (vgl. Zülsdorf-Kersting 2010: 47), sollten die Konzepte, welchen den individuell erstellten bilingualen Unterrichtsmaterialien und den allgemein verwendeten Schulbüchern zugrunde liegen, erforscht werden. Bei den von den bilingualen Lehrkräften selbst erstellten Materialien konnte in dieser Untersuchung festgestellt werden, dass die Schüler Geschichte verstehen (vgl. Borries 2008: 3).

An dieser Stelle können sich auch Aspekte der Fremdsprachendidaktik hilfreich für das Unterrichtsfach Geschichte erweisen. So befasst sich „generisches Lernen“ mit kulturellen Interaktionsmustern, welche auch für den

Geschichtsunterricht Hinweise für textkulturelle Beschreibungen geben können (vgl. Hallet 2011). Außerdem könnten sich Überlegungen aus der Fremdsprachendidaktik zum Literaturunterricht fruchtbar zeigen, denn, so wie Hayden White feststellt: „Auch Klio dichtet.“ (White 1991 / 1986). Des Weiteren könnten auch fremdsprachendidaktische Positionen zu Lese- und Fremdverstehen von Bedeutung sein (vgl. Nünning / Surkamp 2006, Hallet 2007, Nünning, 2007, Appel 2009, Hollm 2009, Schubert 2013).

Wegen der geforderten Vergleichbarkeit wurde den bilingualen und monolingualen Kohorten dasselbe Unterrichtsmaterial vorgelegt, wobei es sich größtenteils nur durch die Verwendung der Fremdsprache unterschied. Im regulären monolingualen Geschichtsunterricht sind die Unterrichtsmaterialien in der Regel nicht in dieser Weise aufgebaut. Sie richten sich eher nach den eingeführten Geschichtsbüchern. Ein Vergleich zwischen den bilingualen Kohorten mit mehr- oder weniger innovativem Material und den eher nach den vorhandenen Schulbüchern unterrichteten monolingualen Kohorten würde mehr der Realität des Unterrichts entsprechen. Daraus könnten sich wertvolle Hinweise auf den monolingualen Geschichtsunterricht ergeben, allerdings würde das Forschungsdesign eine Herausforderung darstellen.

Ausblick

Die hier vorliegenden Daten lassen den Schluss zu, dass auch in nicht-gymnasialen Schulformen bilingualer Geschichtsunterricht mit Erfolg und Gewinn für das Sachfach Geschichte durchgeführt werden kann. Der Vergleich zwischen mono- und bilingualen Kohorten zeigt, dass er in Teilen bessere Ergebnisse aufweisen kann, da er zum genaueren sprachlichen und somit historischen Lernen Anlass gibt. Dabei ist in beiden Kohorten bei (fremd)sprachlichen und muttersprachlichen Aspekten eine gewisse Fehlertoleranz anzustreben.

In den bilingualen Kohorten können sich die Schüler adäquat ausdrücken, zeigen ein größeres Verständnis für Begrifflichkeiten und können sich gezielter zu den Unterrichtsinhalten äußern, da das dafür notwendige Sprachmaterial für den Spracherwerb von BICS und CALP *expressis verbis* erarbeitet wird.

Das erlaubt positive Rückschlüsse auf ein wirkungsvolles konsequenteres historisches Lernen und die dafür notwendige kommunikative Kompetenz. Dies trifft für bilinguale Züge stärker zu als für bilingualen Geschichtsunterricht, der in Modulen unterrichtet wird. Jedoch legen die dokumentierten Unterrichtsergebnisse die Einschätzung nahe, dass auch dieser in Modulen erteilte bilinguale Geschichtsunterricht im Bereich des historischen Lernens dem monolingualen ebenbürtig ist, wenn er diesen nicht sogar in der Klarheit der Begriffe übertrifft. Das ist vor allem deshalb zu beachten, wenn man bedenkt, dass es sich im modulartigen bilingualen Geschichtsunterricht nicht um positiv selektierte Lerngruppen handelt.

Am Anfang dieser Untersuchung thematisierten Befürchtungen, dass Schüler nicht am historischen Diskurs teilnehmen können, haben sich für die mono- und bilingualen Schüler nicht bestätigt. Vor allem der sachfachliche Diskurs der bilingualen Schüler zeigt positive Resultate. Die Kritik am bilingualen Geschichtsunterricht, dass das historische Lernen zugunsten der Fremdsprache vernachlässigt würde, konnte bei der Analyse der Experimentalstunden entkräftet werden. Die Lernprozesse der Schüler, welche Geschichtslernen initiieren oder begünstigen, sind in beiden Kohorten der jeweiligen Experimentalstunden annähernd gleich und in der Regel von der Heterogenität der Klassen bestimmt. Ein wesentlicher Unterschied ist zu erkennen, nämlich dass die bilingualen Lerner zielgerichteter auf die Darstellung ihrer Ergebnisse hinarbeiten.

Aber in jedem Fall werden von Lehrer und Lerner gewisse Bedingungen verlangt. Von der Seite der Lerner sollte man erwarten, dass sie motiviert sind, um im Sinne des Angebot-Nutzungsmodells die Angebote des Unterrichts anzunehmen und historisches Lernen auch selbst zu initiieren. Das würde ebenfalls von den Schülern ein modifiziertes Rollenverhalten erfordern, um das Ziel eines autonomen Lerners zu erreichen.

Von der Lehrerseite möchte man wünschen, dass neben der Beherrschung der doppelten Sachfachlichkeit auch erkannt wird, in welchen Formen historisches Lernen und im weitesten Sinne Geschichtslernen stattfindet und wie Schüler die Resultate ihrer Denkleistungen ausdrücken. Auf diese Weise ist einzuschätzen, in welche gedankliche Richtung Schüleräußerungen gehen können oder welche Leistungen von Lernern erbracht werden. Die

Beobachtung, dass Schüler den Verlauf der Unterrichtsstunde verstärkt selbst bestimmen können, verlangt jedoch auch die Bereitschaft von Schülern und Lehrern, solche Narrationen zu ermöglichen. Wie die Analysen der Experimentalstunden zeigen, ist diese Aufgabe vor Ort im Rahmen des Unterrichts in manchen Fällen schwer zu lösen, weil sie durch die Vielfalt des Unterrichtsgeschehens erschwert wird. An dieser Stelle wird man auch die Rolle des Lehrers überdenken. Die Methoden des bilingualen Geschichtsunterrichts können zu einer Integration von Wissensvermittler und Moderator beitragen.

Ein letzter hier zu erwähnender Punkt, der Geschichtslernen begünstigen oder beeinträchtigen kann, verweist auf die Richtlinien, die dem Unterrichtsfach Geschichte vorgegeben werden. „Seit Erich Weniger kennen wir die Dominanz staatlich-administrativer Normen vor didaktisch-curricularen Begründungen in der Lehrplanarbeit.“ (Mayer 2004: 45). Meine Daten lassen den Schluss zu, dass Geschichtslernen, historisches Lernen, historisches Denken oder auch historische Bildung - wie immer man diese Lernvorgänge bezeichnen möchte - individuellen Lernprozessen zuzuordnen sind. Es bleibt zu wünschen und auch der weiteren Forschung überlassen, das Spannungsfeld zwischen administrativen Vorgaben und individuellem Geschichtslernen auszuloten.

8 Literatur:

Abendroth-Timmer, Dagmar (2007). *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt / M.: KFU / Peter Lang.

Andrew Abbott, Andrew (2007). „Story, Plot, and Narration“. In: Herman, David (Hrsg.). (2007). *Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 39-51.

Aebli, Hans (1985). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.

Alavi, Bettina (2004a). „Begriffsbildung im Geschichtsunterricht“. In: Uffelmann, Uwe / Seidenfuß, Manfred (Hrsg.). (2004). *Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 39 - 61.

Alavi, Bettina (2004b). „Migration und Fremdverstehen - eine geschichtsdidaktische Einführung“. In: Alavi, Bettina / Henke-Bockschatz, Gerhard (2004). *Migration und Fremdverstehen*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 23 - 35.

Alavi, Bettina (2009). „Begriffslernen“. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau. S. 32-33.

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. / Airasian, Peter W. / Cruikshank, Kathleen A. / Mayer, Richard E. / Pintrich, Paul R. / Raths, James / Wittrock, Merlin C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Appel, Joachim (2009). „Fremdsprachendidaktische Positionen zum Lesen von Literatur“. In: Hollm, Jan (Hrsg.) (2009). *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 63 - 74.

Arendt, Hannah (1958 /1998). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.

Arendt, Hannah (2012). „Gedanken zu Lessing: Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten“. In: Lutz, Ursula (Hrsg.). (2012). *Menschen in finsternen Zeiten*. München: Piper, S. 11 - 45.

Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.

Austin, John L. (1986). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.

Bach, Gerhard (2000). „Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen“. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.). (2000). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis. Perspektiven*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 11 - 26.

Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.

Barricelli, Michele / Sauer, Michael (2006). „Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57 (2006). Seelze: Friedrich, S. 4 - 26.

Barricelli, Michele / Schmieder, Ulrich (2007). „Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen und Geschichtsdidaktik im Dialog“. In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydariß, Wolfgang (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 205 - 220.

Barricelli, Michele (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (2008). *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe*. Ludwigsfelde, S. 7 - 12.

Barricelli, Michele (2011). „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“. In: Hartung, Olaf / Steininger, Ivo / Fuchs, Thorsten (Hrsg.). (2011). *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: Springer, S. 61 - 82.

Barricelli, Michele (2012). „Narrativität“. In: Barricelli, Michele / Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach: Wochenschau, S. 255 - 280.

Baumert, Joachim / Stanat, Peter / Demricher, Anke (2001). „PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 15 – 68.

Berger, Peter / Luckmann, Thomas (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt / M.: Fischer.

Bergmann, Klaus (2008) *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau.

Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.

Blell, Gabriele / Klose, Dagmar (2002). „Fremdsprachen im Spannungsfeld von Geschichte und Fremdsprachen: Forschungsgegenstand und Methodik“. In: Krück, Brigitte/ Loeser, Christiane (Hrsg.). (2002). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 61 - 72.

Bloom, Benjamin S. (1956, 1984) (Ed.). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I The Cognitive Domain*. New York: Addison Wesley Publishing Company / Longman.

Bloom, Benjamin et al. (Hrsg.). (1994). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz Studienbuch.

Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.). (2006). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Eine dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.

Bongartz, Christiane M. / Dziak-Mahler, Myrtle (2007). „Soll ich Bili-Lehrer(in) werden? Student action reseach zum bilingualen Sachfachunterricht Geschichte“. In: Bösenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.). (2007). *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 85 - 104.

Bonnet, Andreas (2012). „Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research“. In: *International CLIL Research Journal*, 4, (2012), S. 66 - 78. Online: <http://www.icrj.eu/14/article7.html> (eingesehen am 01. Feb. 2016)

Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet Wolfgang (2013). „Fremdsprachliches Handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Stuttgart: UTB, S. 172 - 198.

Bonnet, Andreas / Breidbach, Stefan (2013). „Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlagen“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S. 26 - 32.

Borries, Bodo von (1986). „Historisches Lernen und historische Identität im Spiegel von Autobiografien. Über Geschichtssozialisation vom Zweiten bis zum Dritten Reich“. In: Kirchhoff, Hans Georg (Hrsg.). (1986). *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik*. Bochum: Brockmeyer, S. 175 - 197.

Borries, Bodo von (1988). „Geschichtsbewußtsein, Lebenslauf und Charakterstruktur. Auswertung von Intensivinterviews“. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.). (1988). *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 163 – 181.

Borries, Bodo von (1990). „Geschichtsbewußtsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interviews“. In: Goebel, Klaus / Hoffmann, Johannes / Lampe, Klaus / Tsiemann, Dieter (Hrsg.). (1980). *Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben. Festschrift für Hans-Georg Kirchhoff zum 60. Geburtstag*. Bochum: Brockmeyer, S. 21 - 33.

Borries, Bodo von (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim / München: Juventa.

Borries, Bodo von. (2007). „Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte)“. In: Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una, S. 653 – 673.

Borries, Bodo von (2008): *Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick*. Opladen: Barbara Budrich.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Brauch, Nicola (2014). „Geschichtsbewusstsein revisited?“ In: *Tagungsbericht Geschichtsbewusstsein revisited 2014*, Berlin. In: *H-Soz-u-Kult*, 10.05.2014. Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5358> (eingesehen am 4. Okt. 2014).

Brede Ricart, Julia / Knap, Werner / Gasteiger-Klicpera, Barbara / Kucharz, Dietmut (2010): „Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten“. In: Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 257 – 275.

Bredella, Lothar / Meissner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rössler, Dietmar (Hrsg.). (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.

Bredenbröker, Winfried (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht - Empirische Untersuchungen*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Breidbach, Stephan (2002). „Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld.“ In: Breidbach, Bach, Wolff (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 11 – 27.

Breidbach, Stephan (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.

Breidbach, Stephan (2013). „Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S. 11 -17.

Brenner, Peter J. (1999). „Kulturanthropologie und Kulturhermeneutik: Grundlagen interkulturellen Verstehens“. In: Freese, Peter (Hrsg.). (1999).

Paderborner Universitätsreden, Paderborn: Universität-Gesamthochschule, S. 4 - 47.

Bruner, Jerome (2003). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brüning, Ludger / Saum, Tobias (2006). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Bühner, Markus (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

Burke, Peter (2015) *The French Historical Revolution: The Annales School, 1929-2014*. Stanford: University Press.

Butzkamm, Wolfgang (1980). *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, Wolfgang (1998). „Code-switching in a bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant.“ In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1:2, S. 81 - 99. Online: http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/47_bilhistory.html (eingesehen am 20. Jan. 2016).

Chatman, Seymour (1990). *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.

Christ, Herbert (1991). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.

Christ, Herbert (2000). „Zweimal hinschauen - Geschichte bilingual lernen“. In: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.). (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr und lernbar?* Tübingen: Narr, S. 43 - 83.

Christ, Ingeborg (1996). „Bilinguales Lehren und Lernen in Deutschland“. In: Frühauf, Gianna / Coyle, Do / Christ, Ingeborg (Hrsg.). (1996). *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern. Praxis und Perspektiven des Bilingualen Lehrens und Lernens in Europa*. Alkmaar (NL), Sticing Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs. S. 85 - 106.

Clark, Elizabeth (2004). *History, Theory, Texts. Historians and the Linguistic Turn*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Clarke, Emanuelsson / Jablonka, Eva / Mok, Ida A. C. (2006). *Making Connections: Comparing Mathematics Classrooms around the World*. Rotterdam: Sense Publishers.

Clarke, David / Mitchell, Cameron / Bowman, Peter (Reggie) (2009). „Optimising the Use of Available Technology to Support International

Collaborative Research in Mathematics Classrooms". In: Janík, Tomáš, Seider Tina (eds.) (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster / New York: Waxmann, S. 39 - 60.

Clausen, Marten / Reusser, Kurt / Klieme, Eckhardt (2003). „Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz“. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (2003) 2, S. 122 - 141. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6775/pdf/UnterWiss_2003_2_Clausen_Reusser_Klieme_Unterrichtsqualitaet.pdf (eingesehen am 31. August 2015).

Cohn, Dorrit (2000). *The Distinction of Fiction*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Conrad, Jan Christian (o. J.). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher* (Dissertation). Online: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14848/Lernstrategien.pdf> (eingesehen am 10. Jan. 2016).

Conrad, Franziska (2007). „Diagnostizieren im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte lernen, Heft 26, März 2007*. Seelze: Friedrich, S. 2 -11.

Corbin, Juliet M. / Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.

Cowley, Robert (ed.). (2003). *What ifs of American History. Eminent Historians Imagine what Might Have Been*. New York: Putnam.

Cube, Felix von (2005). *Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnis der Verhaltensbiologie in der Erziehung*. München: Piper.

Cummins, James (1979). „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children“. In: *Review of Educational Research* 49/79, S. 222 - 251.

Cummins, James (1980). „The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education“. In: Alatis, James. E. (ed.). (1980). *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, S. 81-103.

Cummins, James / Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in Education*. London, New York: Longman.

Cummins, Jim (1991). „Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts“. In: Hulstijn, J. H. & Matter, J. F. (eds.) (1991). *Reading in Two Languages*. Aila-Review 8/9, Oxford: Routledge, S. 75-89.

Dalehefte, Inger Marie et al. (2009). „Observing Instruction 'nextdoor'“. In: Janík, Tomáš, Seider Tina (eds.) (2009). *The Power of Video Studies in*

Investigating Teaching and Learning in the Classroom. Münster / New York: Waxmann, S. 83 - 101.

Dallinger, Sara (2011). *Die Einstellung der Eltern zum bilingualen Sachfachunterricht. Eine quantitative Studie im Rahmen des Schulversuchs „Bilinguale Züge an Realschulen“ (BiliReal 2012) in Baden-Württemberg*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Dallinger, Sara (2013). „Die Einstellung der Eltern zum bilingualen Sachfachunterricht. Eine quantitative Studie an Realschulen in Baden-Württemberg“. In: Hollm, Jan / Hüttermann, Armin / Keßler, Jörg-U. / Schlemminger, Gérard & Ade-Thurow, Benjamin (Hrsg.). (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Empirische Pädagogik, S. 268 - 286.

Dallinger, Sara (2015). *Die Wirksamkeit bilingualen Sachfachunterrichts. Selektionseffekte, Leistungsentwicklung und die Rolle der Sprachen im deutsch-englischen Geschichtsunterricht*. (Dissertation). Online: urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-677 und : urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-677 (eingesehen am 15. September 2015).

Dallinger, Sara et al. (2016) The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences - Killing two birds with one stone? In: *Learning and Instruction* 41 (2016), S. 23 - 31. Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruct.2015.09.003> (eingesehen am 2. Feb. 2016)

Dalton-Puffer, Christiane (2013). „Diskursfunktionen und generische Ansätze“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.: *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Friedrich, S. 138 - 145.

Daniel, Angelika (2001). *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Danto, Arthur C. (1974). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.

Daumüller, Markus (2014). „Geschichtsbewusstsein revisited?“ In: *Tagungsbericht Geschichtsbewusstsein revisited? 2014, Berlin*, in: *H-Soz-u-Kult*, 10.05.2014. Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5358> (eingesehen am 4. Okt. 2014).

Decke-Cornill, Helene (1999). „Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 53 (3) / 1999. München: Oldenbourg, S. 164 - 170.

Defrance, Corinne / Pfeil, Ulrich (Hrsg.). (2005). *Der Élysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen 1945 - 1963 - 2003*. Berlin: De Gruyter.

Demant, Alexander (2001). *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage : Was wäre geschehen, wenn ... ?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Derrida, Jacques (1992). *Grammatologie*. Berlin: Suhrkamp.
Der fremdsprachliche Unterricht. *Content and language integrated learning. Bilingualer Unterricht*. Jahrgang 39, Heft 78, Nov. 2005. Seelze: Friedrich.

Deutscher, Guy (2011). *Through the Language Glass: Why The World Looks Different in other Languages*. London: Picador.

Diehr, Bärbel (2012). „What’s in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht“. In: Diehr, Bärbel & Schmelter, Lars (Hrsg.). (2012). *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 17 - 36.

Dilthey, Wilhelm (Erstdruck in: Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch - Historische Klasse, Jg. 1910, Berlin 1910, S. 1-123.) (1979). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Dittmar, Norbert (2009): *Transkription. Ein Leitfaden mit Angaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Doff, Sabine (Hrsg.). (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr.

Donath, Friedrich (1962). *Begriffsbildung im Geschichtsunterricht*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Droysen, Gustav Johann (1868). *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit.
Online: urn:nbn:de:kobv:b4-200905191022 (eingesehen am 5. April 2015).

Duby, George / Lardreau, Guy (1982). *Geschichte und Geschichtswissenschaft*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Dutt, Carsten / Laube, Reinhardt (Hrsg.). (2013). *Zwischen Sprache und Geschichte. Zum Werk Reinhart Kosellecks*. Göttingen: Wallenstein.

Edelhof, Christoph / Candlin, Christopher (1978). *Kommunikativer Englischunterricht: Prinzipien und Übungstypologie / Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen*. Hrsg. von der Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts e.V. München: Langenscheidt-Longman.

Eisler, Rudolf (1961). *Kant-Lexikon*. Hildesheim: Georg Olms.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Elsner, Daniela / Keßler, Jörg-U. (eds.) (2013). *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr. *Elysée-Vertrag*. Online: <http://www.lpb-bw.de/elysee-vertrag.html> (eingesehen am 1. März 2014).

Erel, Unmut (2004). „Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität“. In: Alavi, Bettina / Henke-Bochsatz, Gerhard (Hrsg.). (2004). *Schriften zur Geschichtsdidaktik: Migration und Fremdverstehen*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 56 - 68.

Ernst, Christoph / Sparn, Walter / Wagner, Hedwig (Hrsg.). (2008). *Kulturhermeneutik*. München: Fink (Wilhelm).

Evans, Richard J. / Barth, Richard (Hrsg.). (2014). *Veränderte Vergangenheiten. Über kontrafaktisches Erzählen in der Geschichte*. München: Deutsche Verlagsanstalt.

Faber, Karl-Georg (1972). *Theorie der Geschichtswissenschaft*. München: Beck.

Faulbaum, Frank / Prüfer, Peter / Rexroth, Margit (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.

Febvre, Lucien (1988). *Das Gewissen des Historikers*. Berlin: Wagenbach.

Fehling, Sylvia (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Fenn, Monika (2014). „Public History Weekly. Blogjournal for History and Civic Education“ 2 (2014) 12 . In: *Mythen ade! - Conceptual Change im Geschichtsunterricht*. Online: <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/2-2014-12/mythen-ade-conceptual-change-im-geschichtsunterricht/> (eingesehen 15. Januar 2015).

Flick, Uwe (2000). „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.). (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 309 - 318.

Forster, Edward, Morgan (1927 / 2005). *Aspects of the Novel*. London: Penguin.

Frings, Andreas / Marx, Johannes (2008). *Erzählen, Erklären, Verstehen: Beiträge zur Wissenschaftstheorie und Methodologie der Historischen Kulturwissenschaften*. Berlin: Oldenbourg Akademieverlag.

Fröhlich, Michael. (2004). „Geschichte - History - Histoire - Gistoire?“ Anmerkungen zum bilingualen Sachfachunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3, 2004, S. 171 - 183.

Früh, Werner / Frey, Felix / Blümmler, Jette (2014). *Narration und Storytelling. Theorie und empirische Befunde*. Köln: Herbert von Halem.

Fulda, Daniel (2009). „Formen des Erzählens in der Zeitgeschichte: Gegenläufige Trends und ihr Zusammenhang“. In: Stopka, Katja / Saupe, Achim / Kirsch, Jan-Holger. *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History. Themenheft Populäre Geschichtsschreibung*. Online-Ausgabe 6 (2009), H. 3. Online: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Fulda-3-2009> (eingesehen am 5. April 2015).

Gadamer, Hans-Georg (1990). *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode*. Tübingen: UTB Mohr Siebeck.

Gajo, Laurent (2007). „Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?“ In: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 10 Nr. 5*, S. 563 - 581.

Garcia, Ofelia (1997). „Bilingual education.“ In: Florian Coulmas (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, S. 220 - 405.

Gautschi, Peter (2009). *Guter Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.

Gautschi, Peter (2011). „Beurteilung von Geschichtsunterricht - Aspekte und Forderungen.“ In: *GWU 62* (2011) H. 5 / 6. Seelze: Friedrich, S. 316 - 324.

Gehlen, Arnold (2013). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiebelsheim: Aula.

Geldsetzer, Lutz (2003). „Hermeneutik“. In: Rehfus, Wulff D. (Hrsg.). (2003). *Handwörterbuch der Philosophie*. Stuttgart: UTB. Online: <http://www.philosophie-woerterbuch.de/> (eingesehen am 14. April 2015).

Gipper, Helmut (1972). *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese*. Frankfurt / M.: S. Fischer.

Gies, Horst (1998). *Geschichte Geschichtslehrer Geschichtsunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Glaserfeld, Ernst von (2013). *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl Auer.

Gnutzmann, Claus (2006). „Zu den Funktionen des Englischen im bilingualen Sachfachunterricht“. In: Timm, Johannes R. (Hrsg.). (2006). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr, S. 179 -196.

Golay, David (2005). *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch -*

französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I. Nürnberg: Hochschulverlag für Geographie und ihre Didaktik e.V. (Selbstverlag).

Göbel, Kerstin (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.

Göbel, Kerstin (2010). „Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr- und Lernprozessen“. In: Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). (2010): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen evaluieren*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 277 –305.

Goertz, Hans-Jürgen (1995). *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Reinbek: Rowohlt.

Goertz, Hans-Jürgen (2001). *Unsichere Geschichte*. Stuttgart: Reclam.

Goertz, Hans-Jürgen (2009). „Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute“. In: Rohlfes, Joachim / Sauer, Michael / Schulze, Winfried (Hrsg.). (2009). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12 (2009)*. Stuttgart / Seelze: Friedrich, S. 692 - 706.

Grant, Neil / Morter, Peter (1992). *The Collins Great Atlas of Discovery. Pictorial Atlas of the World Explorations*. London: Dorling Kindersley, S. 24 - 25.

Grant, Neil / Morter, Peter (1997). *Bildatlas der Entdeckungen. Entdecken-Vergleichen-Wissen erweitern*. Augsburg: (Lizenzausgabe) Bechtermann / Weltbild, S. 24 - 25.

Green, Norm / Green, Kathy (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer.

Grießhaber, Wilhelm (2005). *Zu Cummins (1980): BICS vs. CALP*. Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg.html> (eingesehen am 30. August 2014).

Gruner, Carola (2009). „Kompetenzorientiertes Lernen im bi-lingualen Geschichtsunterricht?“ In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Jahresband 2009. Schwalbach: Wochenschau, S. 40 - 51.

Grzesik, Jürgen (1992). *Begriffe lernen und lehren*. Stuttgart: Klett.

Gudjons, Herbert (2006). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gumperz, John J. / Levinson, Stephen C. (1996). (Hrsg.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: University Press.

Günther-Arndt, Hilke (2007a). „PISA und der Geschichtsunterricht.“ In: Günther-Arndt, Hilke (2007): *Geschichtsdidaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 254 - 262.

Günther-Arndt, Hilke (2007b). „Historisches Lernen und Wissenserwerb“. In: Günther-Arndt, Hilke (2007): *Geschichtsdidaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 23 - 44.

Häder, Michael (2009). *Delphi-Befragungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Habermas, Jürgen (1973). „Wahrheitstheorien“. In: Fahrenbach, H. (Hrsg.). (1973). *Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag*. Pfullingen: Neske, S. 211 - 265.

Hallet, Wolfgang (1998): „The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Bd. 45, Nr. 2, 1998*, S. 115 -123.

Hallet, Wolfgang (2003). Bilingualer Unterricht: „Qualifikation, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachliche Konstruktion wissenschaftlichen Wissens“. In: Hoffmann, Reinhard (Hrsg.). (2003). *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte - Praxis - Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik, S. 45 - 64.

Hallet, Wolfgang (2005). „Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. Content and Language Integrated Learning - Bilingualer Unterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Jg. 38 Heft 78, S. 2 - 8. Seelze: Friedrich.

Hallet, Wolfgang (2007). „Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz.“ In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.).(2007). *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 31 - 47.

Hallet, Wolfgang (2010). „Romane lesen lernen“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2010), H. 107. Seelze: Friedrich, S. 2 - 9.

Hallet, Wolfgang (2011). „Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Jg. 45, November 2011. Seelze: Friedrich, S. 2 - 7.

Hamers, Josiane F. / Blanc, Michael H. A. (2008). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamburger Abkommen (1964). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971)*. KMK Erg.-Lfg. Nr. 18 vom 9. Februar 1973. In: *kmk.org*. KMK, 22. August 1978. Online: <http://web.archive.org/web/20121015152131/http://www.kmk.org/fileadmin/ver>

oeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf.
(eingesehen am 10. Feb. 2015).

Hamann, Christoph (2007). *Visual History und Geschichtsdidaktik*.
Herbolzheim: Centaurus.

Hartung, Olaf / Steininger, Ivo / Fuchs, Thorsten (Hrsg.). (2011). *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: Springer.

Hasberg, Wolfgang (1995). „Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret“. In: *Geschichte, Erziehung, Politik*. 6. Jg. Teil 1: H. 3, S. 145 - 159.
Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Hasberg, Wolfgang / Körber, Andreas (2003). „Geschichtsbewusstsein dynamisch“. In: Körber, Andreas (2003 (Hrsg.)). *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach: Wochenschau, S. 179 - 2003.

Hasberg, Wolfgang (2004a). „Rezension: Helbig, Beate (2001): Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-) Texten“. Tübingen: Stauffenberg. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historische Bildung* 1, 2 (2004), S. 50 - 52. Münster: Aschendorf,

Hasberg, Wolfgang (2004b). „Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?)“. In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.). (2004). *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 221- 236.

Hasberg, Wolfgang (2004c). „Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 26. Braunschweig: Georg Eckert Institut, S. 119 - 139.

Hasberg, Wolfgang (2007). „Historisches Lernen - bilingual? Vorgaben für den englischsprachigen Geschichtsunterricht kritisch gelesen“. In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.). (2007). *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Sachfachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 37 - 63.

Hasberg, Wolfgang (2009). „Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2009, S. 52-72. Schwalbach: Wochenschau.

Haß, Frank (2009). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.

Haß, Frank (2012). „Mit Bildern lernen“. In: *Englisch Nr. 19, 3. Quartal*. Stuttgart: Klett.

Haudeck, Helga (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr.

- Heimes, Alexander (2011). *Psycholinguistic Thought Meets Sociocultural Theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-) Unterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang.
- Heimes, Alexander (2007). „Die Bedeutung und Förderung der methodischen Kompetenz vom Schülerinnen und Schülern im bilingualen Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte Politik und ihre Didaktik* (2007), H. 3 / 4. Münster: Aschendorf, S. 213 - 220.
- Heimes, Alexander (2013). „Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer: Geschichte“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S. 345 - 352.
- Heine, Lena (2010). *Problem Solving in a foreign language*. Berlin: De Gruyter.
- Heine, Marcella / Riccò, Antonio / Schoof-Wetzing, Dieter (Hrsg.). (2003). *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig: Westermann.
- Heinen, Sandra / Sommer, Roy (Hrsg.). (2009). *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*. Berlin: De Gruyter.
- Helbig, Beate (2001). *Das bilinguale Sachfach Geschichte: eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-) Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Helmke, Andreas / Renkl, Alexander (1992). „Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülersaufmerksamkeit im Unterricht“. In: *Diagnostica*, 38 (1992). Göttingen: Hogrefe, S. 130-141.
- Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hempel, Carl Gustav (1942). „The Functions of General Laws in History“. In: *The Journal of Philosophy*, 39. 1942, S. 35 - 48; und in: Gardiner, Patrick (Hrsg.). (1967). *Theories of History. Readings from Classical and Contemporary Sources*. New York: Free Press, S. 354 - 356.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2011). „Guter Geschichtsunterricht aus fachdidaktischer Perspektive“. In: *GWU* 62 (2011). H. 5 / 6. Seelze: Friedrich, S. 298 - 315.
- Herr, Kathryn / Anderson, Gary L. (Hrsg.). (2015). *The Action Research Dissertation*. London: Sage.
- Herman, David / Jahn, Manfred (2005) (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London / New York: Routledge.
- Herrman, David (Hrsg.). (2007). *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: University Press.

Hettlage, Robert (o. J.). *Fremdheit und Fremdverstehen. Ansätze zu einer angewandten Hermeneutik*. Online: <http://epub.uni-regensburg.de/27615/1/hettlage5.pdf> (eingesehen am 15. April 2015).

Heuer, Christian (2007). „Kompetenzraster im Geschichtsunterricht“. Erstellung und Einsatz einer Diagnosehilfe. In: *Geschichte lernen 116*, (2007). Seelze: Friedrich, S. 28 - 33.

Heuer, Christian (2011). *Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens*. Schwalbach: Wochenschau.

Historical Thinking Skills. Online: <https://77advancesinap.collegeboer.org/englisch-history-and-social-science/historical-thinking-skills> (eingesehen am 30. Sept. 2015).

Höcker, Arne / Moser, Jeannie / Weber, Philippe (Hrsg.). (2006). *Wissen. Erzählen. Narrative der Humanwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Hollm, Jan (2003). „‘What did really happen?’ History in Peter Shaffer’s *Lettice and Lovage*“. In: Schlote, Christiane / Zenzinger, Peter (eds.) (2003). *New Beginnings in Twentieth-Century Theatre and Drama*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 37 - 48.

Hollm, Jan (2009). „Curriculare Rahmenbedingungen der Literaturvermittlung im Englischunterricht“. In: Hollm (Hrsg.). (2009). *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 41 - 61.

Hollm, Jan et al. (2010). *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Schulversuch „Bilinguale Züge an Realschulen“ in Baden-Württemberg. Projekttitle: BiliReal 2012*. Online: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/Bili/Zwischenbericht_Schulversuch_BLLZuege_RS_Ba-Wue.pdf (eingesehen am 24. Nov. 2015).

Hollm, Jan (2011). „Wortschatzarbeit im bilingualen Sachfachunterricht“. In: Schäfer, Patrick / Showalter, Christine (Hrsg.). (2011). *In mediam linguam. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 229 - 329.

Hollm, Jan (2013). „Bilinguales Lernen als schulische Innovation aus der Sicht der Beteiligten“. In: *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 167 - 192.

Hollm, Jan / Hüttermann, Armin / Keßler Jörg- U. / Ade-Thurow, Benjamin (Hrsg.). (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Honner, Anne (2006). „Interview“. In: Bohnsack, Ralph / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.). (2006). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich, S. 94 -99.
- Hu, Adelheid (2008). „Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens“. In: Fredeking, Volker (Hrsg.). (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11- 35.
- Huber, Anne A. (Hrsg.). (2007). *Kooperatives Lernen - kein Problem*. Stuttgart: Klett.
- Hug, Wolfgang (1977). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven*. Seelze: Friedrich.
- Hühn, Peter / Pier, John / Schmid, Wolf / Schönert, Jörg (Hrsg.). (2009). *Handbook of Narratology*. Berlin / New York: De Gruyter .
- Humboldt, Wilhelm. *Studienausgabe: Werke in fünf Bänden*. Flitner, Andreas / Giel, Klaus (Hrsg.). (2010). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, Wilhelm: *Schriften zur Sprachphilosophie I, II. Sämtliche Werke Bd. 4, 5*. Stahl, Wolfgang (Hrsg.). (1999). Neu zusammengestellt und herausgegeben nach der Gesamtausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften (1903 - 1920) und der Ausgabe der J. G. Cotta´schen Verlagsbuchhandlung (1964) mit allen wichtigen und wirksamen Werken sowie dem Vorwort von Alexander von Humboldt und den poetischen Teilen aus der Ausgabe Reimer, Berlin (1841ff.). Essen: Mundus.
- Humboldt, Wilhelm. *Schriften zur Sprache*. (2008). Frankfurt / M.: zweitausendundeins.
- Husbands, Chris / Kitson, Alison / Pendry, Anna (2003). *Understanding history teaching*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Jacobs, George / Power, Michael A. /, Wan, Inn Loh (2002). *The Teacher´s Sourcebook for Cooperative Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988). „Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik“. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.). (1988): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1, 1988). Pfaffenweiler: Centaurus. S. 1- 24.
- Jordan, Stefan (2009). „Historische Objektivität“. In: Jaeger, Friedrich (Hrsg.). (2009). *Enzyklopädie der Neuzeit*. Stuttgart: Metzler, S. 291-293.
- Kallenbach, Christiane (1996). *Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kapsch, Edda (2007): *Verstehen des Anderen*. Berlin: Prodos.

Kattman, Ulrich / Duit, Reinders / Gropengießer, Harald / Komorek, Michael. (1997). „Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3(3) (1997). Heidelberg: Springer, S. 3-18. Online: <https://www.uni-oldenburg.de/diz/promotionsprogramme/prodid-didaktische-rekonstruktion/> (eingesehen am 10. Oktober 2015).

Keßler, Jörg-U. / Schlemminger, Gérard (2013). „Babylonisches Sprachengewirr: Wie benennen wir unseren Untersuchungsgegenstand?“ In: Hollm, J. et al. (Hrsg.). (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 15 - 26.

Keßler, Jörg-U. / Plessner, Anja (2011). *Teaching English Grammar*. Paderborn: Schöningh.

Kiesow, Rainer Maria / Simon, Dieter (2000). *Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit: zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft*. Frankfurt / M.: Campus.

Kinder, Hermann / Hilgemann, Werner (1966). *Dtv-Atlas zur Weltgeschichte, Bd. 2*. München: dtv.

Kinder, Hermann / Hilgemann, Werner (1974). *Atlas of Word History, volume 2*. Middlesex: Penguin.

Kindt, Tom / Müller, Hans-Harald (Hrsg.). (2003). *What Is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Berlin: De Gruyter .

Klein, Christian / Martínez, Matias (Hrsg.). (2009). *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler.

Klein, Christian (2011). „Erzählen und personale Identität“. In: Martínez, Matias (Hrsg.). (2011). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 83 - 89.

Klette, Kirste (2008). „Didactics meet Classroom Studies“. In: Meyer, Meinert A. et al. *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 9/2008. S. 101 - 114. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Klette, Kirste (2009). „Challenges in Strategies for Complexity Reduction“. In: Janík, Tomáš / Seider Tina (eds.) (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann, S. 62 – 82.

Klieme, Eckhard (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf (eingesehen am 20. August 2014).

Klippert, Heinz (2004). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.

KMK: Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Konzepte zur Weiterentwicklung vom 17. 10. 2013.“ Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf (eingesehen am 15. Januar 2015).

Kocka, Jürgen (1972). „Wozu noch Geschichte?“ In: *Die Zeit*. Nr. 09 - 03. März 1972, S. 52. Online: <http://www.zeit.de/1972/09/wozu-noch-geschichte> (eingesehen am 30. August 2014).

Kölbl, Carlos (2004). *Geschichtsbewußstein im Jugendalter*. Bielefeld: Transkript.

Kollenrott, Anne, Ingrid (2008). *Sichtweisen auf Deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Königs, Frank G. (2013). „Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-switching“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.: *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Friedrich, S. 174 - 180.

Körper, Andreas (2001). „Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/6. Seelze: Friedrich, S. 292 - 304.

Körper, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.

Körper, Andreas / Borries, Bodo von (2008). „Historisches Denken - Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards“. In: Meyer, Meinert A. / Prenzel, Manfred / Hellekamps, Stephanie (Hrsg.). (2008). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 9/2008 S. 294 - 311. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Körper, Andreas (2010a). *Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht*. Online: <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpressmu/historischdenkenlernen/2010/07/26/fremdverstehen-und-perspektivitat-im-geschichtsunterricht/> (eingesehen am 26. August 2014).

Körper, Andreas (2010b): „Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens“. In: Ventzke, Marcus / Mebus, Sylvia / Schreiber, Waltraud (Hrsg.). (2010). *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut. S. 25-48.

Körber, Andreas (2014). *Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen*. Online: urn:nbn:de:0111-opus-91880
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9188/pdf/Koerber_2014_Ruesens_Sinnbildungslehre.pdf (eingesehen am 30. August 2014).

Koschorke, Albrecht (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt / M.: S. Fischer.

Koselleck, Reinhart (1970 / 2014). „Wozu noch Historie?“ In: Koselleck, Reinhart (2014). *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte*. Berlin: Suhrkamp, S. 32 - 51.

Koselleck, Reinhart (1977). „Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt“. In: Koselleck, Reinhart / Mommsen, Wolfgang J. / Rüsen, Jörn (Hrsg.). (1977). *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft*. München: dtv, S. 17-46.

Koselleck, Reinhart (Hrsg.). (1979). *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*. Stuttgart: Klett-Kotta.

Koselleck, Reinhart (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhart (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhart (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Kötter, Ludwig (1991). *Zur Optimierung unterrichtlicher Begriffsvermittlung*. Regensburg: Roderer.

Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Elsevier.

Krechel, Hans-Ludwig (1996). „Einige Anmerkungen zum Thema ‚Regionalgeschichte im bilingualen Geschichtsunterricht‘“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 S. 232 - 236. München: Oldenbourg,.

Krechel, Hans-Ludwig (2013). „Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer. S. 74 - 80.

Kühberger (Hrsg.). (2012). *Historisches Wissen*. Schwalbach: Wochenschau.

Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 Kuhn, Bärbel (2009). „Themenschwerpunkt: Geschichte bilingual. Einführung“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 8, S. 6-11.

Küppers, Almut (2001). „Von Harry Potter lernen heißt: Lesen lernen“. Online: <http://artbitter.de/akueppers2/download/harry.rtf> (eingesehen am 6. Jan. 2016).

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

Online: www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/realschule/real.bili/

Lalla, Claudia (2002). „Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen“. In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 223 - 233.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002a): „Geschichte und Sprache - Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?“ In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 191 - 206.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002b). Bilingualer deutsch-französischer Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus einer Fallstudie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 2. S. 109 - 118. Seelze: Friedrich.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002c). „Bilingualer Sachfachunterricht: Die Perspektive des Sachfaches“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2/ 2002, S. 87 - 96. Berlin: Cornelsen.

Lamsfuß-Schenk (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2013). „Lehrmethoden, -techniken und -strategien im Bilingualen Unterricht“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Friedrich, S. 258 - 264.

Landtag von Baden-Württemberg. *Drucksache 14 / 693*. 08. 12. 2006.

Landwehr, Achim (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt / M.: 2008.

Legutke, Michael (Hrsg.). (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.

Leisen, Josef (2013). „Darstellungs- und Symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S.152 - 160.

Lemke, Jay L. (2000). „Across the scales of time: Artifacts, Activities, and Meanings in ecosocial Systems“. In: *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), S. 273 - 290.

Lesh, Bruce (2011). *Why Won't You Just Tell Us the Answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7 - 12*. Portsmouth: Stenhouse.

- Lindgren, Uta (1990). „Warum wurde die Erde für eine Kugel gehalten? Ein Forschungsbericht“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 41 (1990), S. 562 - 574. Seelze: Friedrich.
- Little, David (1991). *Learner autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic Language Learning Resources.
- Lohmann, Christa (2009). „Ein Erfolgsmodell“. In: *Praxis Englisch* 6 / 2009, S. 46 - 48. München: Westermann.
- Lotherington, Heather (2004). „Bilingual Education“. In: Davis, Alan / Elder, Catherine (eds.). (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA.: Blackwell, S. 695 - 718).
- Macnamara, John (1971). „How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency“. In: Kelly, Louis G. (Hrsg.). (1971). *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar (Description et mesure du bilinguisme: un colloque international)*. University of Moncton: University of Toronto Press. S. 79 - 97.
- McAdams, Dan P. (2011). „Narrative Identity“. In: Schwartz, Seth J./ Luyckx, Koen / Vignoles, Vivian L. (Hrsg.). (2011). *Handbook of Identity. Theory and Research*. New York: Springer, S. 99 -115.
- Maingueneau, Dominique (2015). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Hachette / Armand Colin.
- Malotki, Ekkehart (1983). *Hopi Time. A Linguistic Analysis of the Temporal Concepts in the Hopi Language*. Berlin: De Gruyter.
- Marsh, David / Mehisto, Peeter / Wolff, Dieter / Frigols, Martin Maria-Jesús (2010). *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*. Online: <http://clilcd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=1OP6lOu3oxA%3d&tabid=2254&language=en-GB>. (eingesehen am 1. Januar 2015).
- Martin, Beth (2012). „Coloured Language: Identity Perception of Children in Bilingual Programmes“. In: *Language Awareness* 21 (1 - 2). Abingdon: Taylor and Francis, S. 33 - 56.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2012). *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck.
- Mäsch, Nando (1989). „Bilingualer Sachfachunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 280 - 283.
- Mäsch, Nando (1996). „Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht“. In: Buchloh, Ingrid / Christ, Herber / Klein, Erwin / Mäsch, Nando (Hrsg.). (1996). *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ* Tübingen: Narr. S. 1 - 16.

Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht*. Stuttgart: Klett.

Mayer, Ulrich (2004). „Wie viel Geschichte braucht der Geschichtsunterricht?“ In: Flemming, Jens et al. (Hrsg.). (2004). *Lesarten der Geschichte. Ländliche Ordnungen und Geschlechterverhältnisse. Festschrift für Heide Wunder zum 65. Geburtstag*. Kassel: Kassel University Press, S. 45 - 64.

Mayer, Ulrich (2005). „Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens“. In: Hansmann, Wilfried / Hoyer, Timo (Hrsg.). (2005). *Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar*. Kassel: Kassel University Press, S. 223 - 243.

Mehisto, Peeter et al. (2012). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Mentz, Oliver (2010). „Alle Fächer eignen sich - oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon“. In: Doff, Sabine (Hrsg.). (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr, S. 29 - 43.

Meyer, Hilbert (2007). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michler, Andreas (2010). „Einführung zum Themenschwerpunkt: Historisches Lernen in Haupt-, Real- und Gesamtschulen“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2010). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 5 - 12.

Middell, Matthias / Gibas, Monika / Hadler, Frank (2000). „Sinnstiftung und Systemlegitimation durch historisches Erzählen“. Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen. In: dies. *Comparativ 10* (2000), H. 2, S. 7-35;

MK-BW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. (Kultusministerium). *Verordnung über die Notenbildung vom 5. Mai 1983 (GBl. S. 324; K.u.U. S. 449)* und Änderungen.

MK-BW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Dieterle, Rudolf *Drucksache 14/693, Schreiben vom 04. Jan. 2007*.

MK-BW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. *Pressemitteilung Nr. 09/2007*.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. *Bildungsplan 2004*. Online: http://www.bildungstaerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (eingesehen am 30. Okt. 2013).

Multhaupt, Uwe (1995). *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Hueber.

Moller, Sabine (2014). „Geschichtsbewusstsein revisited?“ In: *Tagungsbericht Geschichtsbewusstsein revisited? 2014, Berlin*. In: H-Soz-u-Kult, 10.05.2014. Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5358> (eingesehen am 4. Okt. 2014).

Morgenstern, Kathrin „All sorrows can be borne if you put them in a story“. Funktionen der Narrativität für das politische Denken bei Hannah Arendt. In: Hofmann, Wilhelm / Renner, Julia / Teich, Katja (2014) (Hrsg.). *Narrative Formen der Politik. Perspektiven der Politikwissenschaft und angrenzende Disziplinen*. Berlin: Springer, S. 191- 207.

Mühlmann, Horst / Otten, Edgar (1991). „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion methodisch-didaktischer Probleme“. In: *Die Neueren Sprachen, 90/1*, S. 2-23. Braunschweig: Diesterweg.

Müller, Alexander. *Bilingualer Sachfachunterricht Geschichte im Rahmen des Interkulturellen Lernens*. Online: www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/guk_professuren/didaktik_geschichte/Dateien/Tagung_Bilingualer_GU/Vortrag_Mueller_Bilingual.ppt (eingesehen am 1. August 2014).

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth, Maria (2011). *Teaching English: Task-supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

Müller, Natascha (2011): *Code-switching. Spanisch, Französisch, Italienisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Müller-Schneck, Elke (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Nagl-Docekal, Herta / Wimmer, Franz Martin (1984) (Hrsg.). *Neue Ansätze in der Geschichtswissenschaft*. Wien: VWGÖ, S. 153-162. Online: <http://www.univie.ac.at/WIGIP/wimmer/1984Metahistory.html#fn100> (eingesehen 1. April 2005).

Nold, Günther / Haudeck, Helga / Schnaitmann, Gerhard W. (1997). „Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1) 1997. Hohengehren: Schneider, S. 27 - 50.

Niemeier, Susanne (2000). „Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht“. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.). (2000). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 27 - 49.

Norden, Jörg van (2009). „Lob eines narrativen Konstruktivismus“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 /09. Seelze: Friedrich, S. 734 - 741.

- Nünning, Ansgar (1995). *Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten*. Seelze: Friedrich.
- Nünning, Ansgar (2007). „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.). (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 123 - 142.
- O'Malley, J. Michael / Uhl Chamot, Anna (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Otto, Albert (1993). „The night of the Broken Glass - das komparatistische Prinzip aus lernpsychologischer Sicht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 46 / 1 München: Oldenbourg, S.34 - 39.
- Otten, Edgar (1999). *Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache in der inhaltsbezogenen Arbeit*. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/otten5.htm> (eingesehen am 10. Sept. 2014).
- Otten, Edgar / Wildhage, Manfred (2007). „Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer ‚kleinen‘ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“. In: *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.12 - 45.
- Otten, Edgar (2007). „Towards a whole School Policy“. In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.). (2007). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 217 - 244.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987). „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“. In: *Geschichte lernen, Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*. Bd. 12, H. 2, 1987. Seelze: Friedrich, S. 130 - 142.
- Pandel, Hans-Jürgen (1993). „Geschichtsbewusstsein“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jg. 44 (1993) S. 725 - 729.
- Pandel, Hans-Jürgen (1994). „Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen“. In: Borries, Bodo von / Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.). (1994). *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 99 - 121.
- Pandel, Hans-Jürgen (1997). „Geschichtsunterricht in der Haupt- und Realschule“. In: Bergmannö, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhardt (Hrsg.). (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze: Kallmayer, S. 526 - 530.

- Pandel, Hans-Jürgen (2000). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau, S. 110 - 124.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005). *Geschichtsunterricht nach Pisa*. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006): *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2008): *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2009a). „Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik. Viel zu wissen ist zu wenig“. In: Oswalt, Vadim / Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2009): *Geschichtskultur*. Schwalbach: Wochenschau, S. 19 - 31.
- Pandel, Hans-Jürgen (2009b). „Dekonstruktion“. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schönemann, Bernd (Hrsg.). (2009). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau, S. 43f.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013). *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau.
- Paradies, Liliane / Wester, Franz / Greving, Johannes (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paul, Gerhard (2006). „Von der Historischen Bildkunde zur Visual History“. In: Paul, Gerhard (Hrsg.). (2006). *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7 - 36.
- Pelz, Manfred (1977). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Peschke, Hans-Peter von (2014). *Was wäre wenn: alternative Geschichte*. Stuttgart: Konrad Theiss.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg - Frickhofen: Frankonius.
- Plett, Heinrich F. (2001). *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg: Buske.
- Pirner, Manfred L. (2013). „Didaktiken und Methodiken bilingualer Fächer: Religion“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013) *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S. 324 - 331.
- Popp, Susanne (2009). „Historische Bildungs- und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte“. In: Popp, Susanne / Schönemann, Bernd (Hrsg.). (2009). *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 24 -35.

- Praxis Geschichte. „Bilingualer Unterricht.“* Braunschweig: Westermann, Januar 1/2002.
- Przyborski, Aglaja / Wohrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Ranke, Leopold von (1874). *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Raphael, Lutz (2003). *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Rautenhaus, Heike (2000). „Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte.“ In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.). (2000). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 115 - 126.
- Reeken, Dietmar von (2009): *Mit Vielfalt umgehen lernen - Interkulturelle Bildung als Herausforderung für Unterricht und Schulalltag*. Online: <http://www.bpb.de/files/UCBI5N.pdf> (eingesehen am 4. Dezember 2013).
- Realschule Enger (Hrsg.). (2005). *Lernkompetenz I, II*. Berlin: Cornelsen - Scriptor.
- Ricart Brede, Julia / Knapp, Werner / Gasteiger-Klicpera, Barbara / Kucharz, Diemut (2010). „Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachförderereinheiten“. In: *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 257 - 275.
- Richter, Norbert (2002). „Bilingualer deutsch-englischer Geschichtsunterricht. Probleme und Erfolge“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2* (2002), S. 87 -108. Seelze: Friedrich.
- Ricœur, Paul (1986). *Zufall und Vernunft in der Geschichte*. Tübingen: Konkursbuch.
- Ricœur, Paul (1983 / 1988). *Zeit und Erzählung (Band 1): Zeit und historische Erzählung*. München: Fink.
- Ricœur, Paul (1984 / 1989). *Zeit und Erzählung (Band 2): Zeit und literarische Erzählung*. München: Fink.
- Ricœur, Paul (1985 / 1991). *Zeit und Erzählung (Bd. 3): Die erzählte Zeit*. München: Fink.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Rohlfes, Joachim (2009). „Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie.“ In: Rohlfes, Joachim / Sauer, Michael / Schulze, Winfried (Hrsg.).

(2009). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (2009), Seelze: Friedrich. S. 707 - 719.

Rorty, Richard (1967). *Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.

Rorty, Richard M. (1992). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method. With two Retrospective Essays*. Chicago: University of Chicago Press.

Rössler, Andrea (2002). „Mehr Fremdverstehen? - Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch.“ In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 85 –100.

Roth, Gerhard (2008). „Homo neurobiologicus - ein neues Menschenbild?“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44 - 45 (2008). Online: <http://www.bpb.de/apuz/30879/homo-neurobiologicus-ein-neues-menschenbild?p=4> S. 1 - 6 (eingesehen am 02. Jan. 2016).

Rüsen, Jörg (1982). „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“. In: Quandt, Siegfried / Süßmuth, Hans (Hrsg.). (1982). *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 129 - 170.

Rüsen, Jörn (1994). „Erfahrung, Deutung, Orientierung - drei Dimensionen des historischen Lernens“. In: Rüsen, Jörn (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln: Böhlau, S. 64 – 73.

Rüsen, Jörn (2003). *Vorwärts in die Vergangenheit*. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/vorwaerts-in-die-vergangenheit-1106002-p2.html> (eingesehen am 10. Okt. 2015).

Rüsen, Jörn (2008a). *Historische Orientierung*. Schwalbach: Wochenschau.

Rüsen, Jörn (2008b). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt / M.: Fischer Taschenbuch.

Rüsen, Jörn (2012). *Historisches Lernen*. Schwalbach: Wochenschau.

Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.

Rymarczyk, Jutta (2003). *Kunst auf Englisch. Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.

Sacher, Werner (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sapir-Whorf Hypothesis. In: Matthews, Peter H. (1997): *Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press, 1997.

Sapir-Whorf Hypothese. In: Ulrich Winfried (2002). *Wörterbuch der Linguistik*. Stuttgart: Borntraeger.

Sapir-Whorf Hypothese und sprachlicher Determinismus. In: Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Sauer, Michael (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze: Kallmeyer.

Sauer, Michael (2004). „Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik“. In: Rohlfes, Joachim / Sauer, Michael / Schulze, Winfried (Hrsg.). (2004). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Jg. 55, S. 212-232. Seelze: Friedrich.

Sarasin, Philipp (2003). „Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse“. In: Sarasin, Philipp (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt / M. : Suhrkamp, S. 10 - 60.

Sauer, Michael (2005). *Geschichte unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.

Sauer, Michael (2007). „Geschichtsunterricht beobachten. Kategorien für die Diagnose historischen Lehrens und Lernens“. In: *Geschichte lernen 116* (2007), S. 12 –13. Seelze: Friedrich.

Sauer, Michael (2012). „Putsch´ oder ‚Revolution´? Die verschlungenen Wege einer Unterrichtsstunde zur Russischen Revolution“. In: Meyer-Hamme, Johannes / Thünemann, Holger / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.). (2012). *Was heißt guter Geschichtsunterricht?* Schwalbach: Wochenschau, S. 55 - 72.

Saupe, Achim (2009). *Der Historiker als Detektiv - der Detektiv als Historiker. Historik, Kriminalistik und der Nationalsozialismus als Kriminalroman*. Bielefeld: Transcript.

Saupe, Achim / Wiedemann Felix (o. J.). *Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft*. Online: <https://docupedia.de/zg/Narration> (eingesehen am 2. April 2015).

Savignon, Sandra J. (2007). „Beyond Communicative Language Teaching“. In: *Science Direct, Journal of Pragmatics* 39 (2007). S. 2007 - 220. Online: <http://www.sanjeshserv.ir/Hamgam/Files/file/Beyond%20communicative%20language%20teaching.pdf> (eingesehen am 15. Mai 2015).

Savignon, Sandra J. (2013). „Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century“. In: Celce-Murcia, Marianne (ed.) (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Andover: Cengage Learning, S. 13 - 28.

Schaff, Barbara (2011). „Erzählen und kollektive Identität“. In: Martínez, Matías (Hrsg.). (2011). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 89-97.

Schiffer, Werner (1980). *Theorien der Geschichtsschreibung und ihre erzähltheoretische Relevanz. Danto, Habermas, Baumgartner, Droysen*. Stuttgart: Metzler.

Schildt, Judith (2008). *Kulturverständnis und Verhältnissetzung - Zur individuellen Lebenswelt als Methodenproblem in der interkulturellen Hermeneutik*. Online:
http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/08-1_Schildt.pdf (eingesehen am 22. Dez. 2013).

Schlemminger, Gérard / Balzereit, Birgit (2013). „Englischsprachiger Sachfachunterricht Geschichte“. In: Hollm, Jan et al. *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe 1: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 110 -128.

Schlemminger, Gérard / Witzigmann, Stéfanie (2013). „Ein Plädoyer für den Kunstunterricht in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen“. In: Hollm, J. et al. (Hrsg.). (2013). *Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 129 - 144.

Schörken, Rolf (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Schramm, Karen / Aguado, Karin (2010). „Videographie in den Fremdsprachendidaktiken - Ein Überblick“. In: *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S.185 - 214.

Schrandt, Cornelia (2003). *Evaluierung des bilingualen Unterrichts an Berliner Realschulen: Leistungsmessungen in der Zielsprache Englisch*. Berlin: Freie Universität Berlin (Dissertation).

Schreiber, Waltraud et al. (2007). „Historisches Denken“. In: Körber, Andreas et al. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens*. Neuried: Ars Una, S. 17 - 53.

Schulversuch zu bilingualen Zügen in Nordrhein-Westfalen. Online:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/BerichtRL.pdf>
 (eingesehen am 15. Jan. 2015).

Scholl, Armin (2003). *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung*. Konstanz: UKV.

Schröder, Helge (2010). „Bilingualer Geschichtsunterricht“. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschland (Hrsg.). (2010): *Geschichte für heute*. Schwalbach: Wochenschau, S. 23 - 31.

Schubert, Anke (2013). *Fremdverstehen durch amerikanische Jugendliteratur. Ein Beitrag zu einem authentischen Englischunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Schulversuch zu bilingualen Zügen in Bayern. Online: <http://www.bayern-bilingual.de/realschule/index.php?Seite=4668&> (eingesehen am 15. Jan. 2015).

Schulversuch zu bilingualen Zügen in Baden-Württemberg. Online: <http://www.kultusportal-bw.de/770309> (eingesehen am 15. Jan. 2015).

Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen - Abschlussbericht - Juni 2001. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/BerichtRL.pdf> (eingesehen am 13. Dez. 2015).

Schwab, Götz (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Empirische Pädagogik.

Schwab, Götz (2014). *BiLi für alle?! Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojekts zur Einführung bilingualer Module in der Hauptschule*. Online: http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion8_Schwab.pdf (eingesehen am 20. August 2014).

Schwab, Götz / Keßler; Jörg-U. / Hollm, Jan (2014). „CLIL goes Hauptschule“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25: 1, (2014). S. 3 - 37.

Searle, John R. (1983). *Sprechakte*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Shemilt, Denis (2000): "The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching". In: Peter N. Stearns et al. Hrsg.). (2000). *(Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, S. 83-101.

Siepmann, Dirk (2006) (Hrsg.). *Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9*. Landau: Empirische Pädagogik.

Sökefeld, Martin (2004). „Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz“. In: Alavi, Bettina / Henke-Bochschatz, Gerhard (Hrsg.). (2004) *Schriften zur Geschichtsdidaktik: Migration und Fremdverstehen*. Idstein: Schulz-Kirchner. S. 47 - 55.

Sommer, Roy (2009): „Kollektiverzählungen. Definition, Fallbeispiele und Erklärungsansätze“. In: Klein, Christian / Martínez, Matias (Hrsg.). (2009). *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, S. 229-244.

Spiegel, Gabriele M. (1994). „Geschichte, Historizität und die soziale Logik von mittelalterlichen Texten“. In: Conrad, Christoph / Kessel, Martina (Hrsg.).

- (1994). *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion*. Stuttgart: Reclam, S. 180.
- Spiegel, Gabriele M. (2005). *“Practicing History. New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn”*. New York: Psychology Press.
- Spitzer, Manfred (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg / Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stanzel, Franz K. (2008). *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Uni-Taschenbücher.
- Staschen-Dielmann (2012). *Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang.
- Stone, Lawrence (1986). „Die Rückkehr zur Erzählkunst. Gedanken zu einer neuen alten Geschichtsschreibung“. In: Raulff, Ulrich (Hrsg.). (1986). *Vom Umschreiben der Geschichte: Neue historische Perspektiven* (1986). Berlin: Wagenbach, S. 88 -102.
- Strohmaier, Alexandra (Hrsg.). (2013). *Kultur - Wissen - Narration: Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Timm, Johannes-P. (1996). „Neue Perspektiven: Konsequente Schülerorientierung“. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-P. (1996). *Englischunterricht Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Timm, Johannes-P. (Hrsg.). (2005). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, Johannes-P. (2005). „Entscheidungsfelder des Englischunterrichts“. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.). (2005). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 7 - 14.
- Theis, Rolf (2010). „Bilingualer Geschichtsunterricht“. In: Doff, Sabine (Hrsg.). (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr, S: 44 - 57.
- Thünemann, Holger (2011). „Aber gerade das war ja historisches Denken“. In: *GWU* 62 (2011). H. 5 / 6. Seelze: Friedrichs, S. 271 - 283.
- Thunich, Martin: Rezension zu: Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. *Forum Historisches Lernen*. Schwalbach 2005, in: H-Soz-Kult, 05.09.2006. Online: <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-6850> (eingesehen am 17. März 2015).

Thürmann, Eike / Otten, Edgar (1992). „Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2(3). Baltmannsweiler: Schneider. S. 39-55.

Thürmann, Eike (2000a). „Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?“ In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.). (2000). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis. Perspektiven*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 75 - 95.

Thürmann, Eike (2000b). „Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland“. In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank (Hrsg.). (2000). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg. S. 473 - 497.

Thürmann, Eike (2007). „Eine eigenständige Methode für den bilingualen Fachunterricht?“ In: Heine, Marcella / Riccò, Antonio / Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.). (2007): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig: Westermann, S. 110 – 126.

Thürmann, Eike (2013). „Scaffolding“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer, S. 236-243.

Ullrich, Marck / Splitt, Marco (2014) Tagungsbericht Geschichtsbewusstsein revisited? 2014, Berlin. In: *H-Soz-u-Kult*, 10.05.2014. Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5358> (eingesehen am 4. Okt. 2014).

Van Norden, Jörg (2009). „Lob eines narrativen Konstruktivismus“. In: Rohlfes, Joachim / Sauer, Michael / Schulze, Winfried (Hrsg.). (2009). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (2009). Seelze: Friedrich, S. 734 - 741.

Viebrock, Britta. (2010) „Alltagstheorien, methodisches Wissen und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht“. In: Doff, Sabine (Hrsg.). (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr. S. 107 - 123.

Völkel, Bärbel (2007). „Steinzeitmänner gingen auf die Jagd, die Frauen wuschen Wäsche. Kategorien und Prinzipien des historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen“. In: *Geschichte lernen* 116, (2007). Seelze: Friedrich, S. 46 – 52.

Völkel, Bärbel (2009). „Was wahr ist, ist doch wahr, oder?“ In: Rohlfes, Joachim / Sauer, Michael / Schulze, Winfried (Hrsg.). (2009). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (2009). Stuttgart / Seelze: Friedrich, S. 720 - 733.

Völkel, Bärbel (2014). *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau.

- Volkman, Laurenz (2002). „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. In: Volkman, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang (Hrsg.). (2002) *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 11 - 48.
- Vollmer, Helmut J. (2000). „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen“. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.). (2000). *Bilingualer Unterricht* (2000). Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 51 – 73.
- Vollmer, Helmut J. (2002). „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum“. In: Breidbach, Stefan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 101 -125.
- Vollmer, Helmut J. (2007). „Zur Modellierung und empirischen Erfassung von Fachkompetenz am Beispiel der Geographie“. In: Vollmer, Helmut J.: *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* Frankfurt / M.: Lang, S. 270 - 298.
- Vollmer, Helmut J. (2009). „Diskursfunktionen und monolingualen Geografielernern“. In: Dietze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.). (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 165 - 185.
- Vollmer, Helmut J. (2011). „Einfluss, Relevanz und Fortschritt in der Fremdsprachenforschung?“ In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2011). *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Tübingen: Narr, S. 235 - 248.
- Vollmer, Helmut J. (2013). „Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Friedrich, S. 124 -130.
- Watson, John B. (1913). „Psychology as the Behaviorist Views it“. In: *Psychological Review* 20, 158 - 177. Online: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm> (eingesehen am 6. Jan. 2016).
- Weber, Max (1925 / o. J.) *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn: Voltmedia.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wehler, Hans-Ulrich (2006): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Band I. 4. Auflage. München: C. H. Beck.
- Weniger, Erich (1926). *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*. Leipzig: Teubner.
- Werlen, Iwar (2002). *Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung*. Tübingen: Francke.

Widdowson, Henry G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

White, Hayden (1974). *Metahistory: Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore, Maryland: Hopkins University Press.

White, Hayden (1978 / 2001). *The Historical Text As Literary Artifact*. Reprinted in: Roberts, Geoffrey (ed.). (2001). *The History and Narrative Reader*. London: Routledge.

White, Hayden (1991 / 1986). *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Stuttgart: Klett-Cotta, Greif-Bücher.

White, Hayden (2015). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jh. In Europa*. Frankfurt / M.: Fischer.

Whorf, Benjamin Lee (1984). *Sprache - Denken - Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hamburg: Rowohlt.

Wildhage, Manfred (2002). „Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts“. In: *Praxis Geschichte* 1/2002 Braunschweig: Westermann, S. 4 - 11.

Wildhage, Manfred (2007). „History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht“. In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.). (2007). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 77 - 114.

Witte, Arnd (2007). „Ontogenetische Entwicklung des Verstehens und seine Implikationen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht“. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen. Narr, S. 31 - 39.

Wittenbrock, Rolf (1995). „Geschichte als bilinguales Sachfach? Erfahrungen und Überlegungen aus einer binationalen Schule“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 48 / 2 (1995). München: Oldenbourg, S. 107 - 115.

Wittram, Reinhard (1958). *Das Interesse an der Geschichte*. Frankfurt / M.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wode, Henning (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Wode, Henning (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein, Bd. II: Analytische Auswertungen*. Kiel: 1&f Verlag.

Wode, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Woidt, Hans (2002). „Plädoyer für einen bilingualen Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 2 (2002), S. 76 - 86.

Woidt, Hans (2010). „Bilingualer Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung.* (2010), S. 5. Schwalbach: Wochenschau.

Wolff, Dieter (o. J.). „Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie“. Online: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> (eingesehen am 26. Nov. 2013).

Wolff, Dieter (1994). „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“ In: *Die neueren Sprachen* 93 (1994), S. 4 - 11. Frankfurt / M.: Diesterweg.

Wolff, Dieter (1996). *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung (Vortrag am 21. 11. 1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal)*. Online: http://ww2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstsheit.htm. (eingesehen am 30. Jan. 2006).

Wolff, Dieter (2004). „Bilingualer Sachfachunterricht und Lernerautonomie“. In: *Altmann, Werner (Hrsg.). (2004). Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland - Aktuelle Situation und methodische Ansätze. Berlin: Edition Tranvia, S. 112-128.*

Wolff, Dieter (2007). „Bridging the gap between school and working life“. In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2007). *Diverse Contexts - Converging Goals*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Wolff, Dieter (2009). „Content and Language Integrated Learning“. In: Knapp, Karlfried / Seidelhofer, Barbara (eds.). (2009). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: De Gruyter, S. 545 - 572.

Wolff, Dieter (2011). *CLIL and Learner Autonomy: relating two educational Concepts*. Education et Sociétés Plurilingues 30, 69-80. Online: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/wolff_clil_and_learner_autonomy.pdf (eingesehen am 20. August 2014).

Woodward, Tessa (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wuttke, Eveline (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2009. Schwalbach: Wochenschau.

Zwenger, Thomas (2003). „Verstehen“. In: Rehfus, Wulff D. (Hrsg.). (2003). *Handwörterbuch der Philosophie*. Stuttgart: UTB. Online: <http://www.philosophie-woerterbuch.de/> (eingesehen am 14. April 2015).

Zülsdorf-Kersting, Meik (2010). „Kategorien historischen Denkens und Praxis der Unterrichtsanalyse“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9. Jahrgang (2010), S. 36 - 56. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zülsdorf-Kersting, Meik: (2011). „Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse. Eine Einführung“. In: *GWU* 62 H. 5/6/ (2011). Seelze: Friedrich, S. 261 - 270.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2012): „Was ist guter Geschichtsunterricht? Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage“. In: Meyer-Hamme, Johannes / Thünemann, Holger / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.). (2012): *Was heißt guter Geschichtsunterricht?* Schwalbach: Wochenschau, S. 7 - 20.

Zydati, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Zydati, Wolfgang (2002). „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm“. In: Breitbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.). (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang, S. 31 - 61.

Zydati, Wolfgang (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: „Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen“*. Frankfurt / M.: Peter Lang.

Anhang - Von den Lehrkräften ausgefüllter Fragebogen

Die Gesamtzahl der ausgefüllten Fragebögen ist $n = 11$. Wenn die Quersumme der ausgefüllten Items nicht „n“ entspricht, wurden Items nicht ausgefüllt. Wird bei Item n) „sonstige“ keine Antwort angegeben, haben die befragten Lehrkräfte keine Bemerkung dazu niedergeschrieben.

1. Treffen folgende Aussagen für das historische Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht für Sie zu?

Aussage	1 trifft voll zu	2 trifft größten- teils zu	3 trifft etwas zu	4 trifft nicht zu
a) Historisches Lernen findet in gleicher Weise wie im monolingualen Geschichtsunterricht statt.	1	5	3	1
b) Der bilinguale Geschichtsunterricht fördert historisches Lernen besser.	0	3	5	2
c) Schüler können historische Vorgänge bewerten und deuten.	1	6	3	0
d) Schüler zeigen, dass sie ihre eigenen Wertvorstellungen reflektieren.	2	3	4	2
e) Schüler können mehrere Seiten eines geschichtlichen Phänomens erkennen.	3	7	1	0
f) Schüler können Lebenszusammenhänge der Menschen vergangener Zeiten erklären und verstehen.	4	7	0	0
g) Schüler können sich ein historisches Werturteil bilden.	1	3	6	0
h) Schüler entwickeln ein Orientierungsmuster für Zeit.	2	7	2	0
i) Schüler erkennen Macht- und Herrschaftsverhältnisse.	2	9	0	0
j) Schüler können erkennen, dass sich wirtschaftlich-soziale Ordnungen ändern.	4	3	3	0
k) Schüler können die Absicht und den Wert eines historischen Textes diskutieren.	2	2	5	1
l) Schüler können erkennen, dass Geschichte aufgrund der Quellen und ihrer Interpretation konstruiert wird.	2	2	6	0
m) Wenn Schwierigkeiten beim historischen Lernen auftreten, dann liegen diese nicht in fremdsprachlichen, sondern im kognitiven Bereich.	2	6	2	1
n) Sonstige (Rückseite):				

2. In welcher Weise unterscheidet sich bilingualer Geschichtsunterricht von monolingualem?

Unterschiede	1 trifft voll zu	2 trifft größten -teils zu	3 trifft etwas zu	4 trifft nicht zu
a) Es sind keine Unterschiede im Sachfach festzustellen.	0	4	3	3
b) Schüler konzentrieren sich im bilingualen Geschichtsunterricht besser.	3	6	0	2
c) Der bilinguale Geschichtsunterricht braucht eine deutlichere und klarere Strukturierung.	9	2	0	0
d) Der bilinguale Geschichtsunterricht benötigt mehr Zeit für dieselben Inhalte.	7	4	0	0
e) Im bilingualen Geschichtsunterricht bleiben die geschichtlichen Inhalte oberflächlich.	0	3	3	5
f) Auch im monolingualen Geschichtsunterricht verstehen Schüler aus sprachlichen Gründen manche Inhalte nicht.	6	3	2	0
g) Schüler nehmen sprachliche Förderung im monolingualen Geschichtsunterricht weniger an als im bilingualen.	4	5	1	1
h) Man benötigt mehr anschauliches Unterrichtsmaterial.	9	1	1	0
i) Die Schüler benötigen mehr Unterstützung durch den Lehrer.	7	3	1	0
j) Schwierigkeiten beim historischen Lernen liegen nicht nur im fremdsprachlichen Bereich, sondern allgemein beim fehlenden sprachlichen Verstehen.	3	5	3	0
k) Sonstige (Rückseite):				

3. Welche Aussagen über die Verwendung der englischen oder der deutschen Sprache treffen für Sie im bilingualen Geschichtsunterricht zu?

Aussage	1 trifft voll zu	2 trifft größtent eils zu	3 trifft etwas zu	4 trifft nicht zu
a) Die Verwendung der englischen Sprache ist von den behandelten Themen abhängig.	0	7	3	1
b) Nur ausgewählte Themen, die auch in der Geschichte des englischsprachigen Landes eine Rolle spielen, werden auf Englisch behandelt.	0	3	1	7
c) Wechsel von Englisch zu Deutsch ist erlaubt, wenn Schülern in einer bestimmten Unterrichtssituation ein fremdsprachliches Wort nicht geläufig ist.	8	2	1	0
d) Nur Themen, für die es genügend einsatzbereites englischsprachiges Material gibt, werden auf Englisch behandelt.	3	4	2	3
e) Die Fremdsprache wird dann verwendet, wenn durch englische Texte eine andere Geschichtsbetrachtung gezeigt werden kann.	1	3	4	2
f) Wortschatzarbeit und Begrifflichkeit in der Fremdsprache erleichtern Schülern das historische Lernen.	3	5	1	2
g) Inhalte werden einmal in der Fremdsprache und dann auch auf Deutsch behandelt, damit sichergestellt wird, dass sie verstanden haben.	0	0	3	8
h) Schüler benützen bei komplexen geschichtlichen Inhalten die deutsche Sprache.	1	3	5	2
i) Schüler benützen bei persönlichen Äußerungen die deutsche Sprache.	1	0	8	2
j) Schüler sind durch die Verwendung der Fremdsprache aufmerksamer.	3	7	1	0
k) Sonstige (Rückseite):				

4. Anteil der Fremdsprache

a) Welchen Anteil hat die Fremdsprache in Ihrem bilingualen Geschichtsunterricht bei der Sprache der Schüler (mündlich)?

1: bis 50% **3:** bis 75% **4:** bis 90% **2:** bis 100% **1:** andere: Ich unterrichte nur einzelne Stunden, nicht das ganze Schuljahr.

b) Welchen Anteil hat die Fremdsprache in Ihrem bilingualen Geschichtsunterricht bei der Lehrersprache (mündlich)?

0 bis 50% **1:** bis 75% **6:** bis 90% **3:** bis 100% **1:** andere: Ich unterrichte nur einzelne Stunden, nicht das ganze Schuljahr.

c) Welchen Anteil hat die Fremdsprache in Ihrem bilingualen Geschichtsunterricht bei den schriftlichen Schüleräußerungen?

3: bis 50% **1:** bis 75% **4:** bis 90% **2:** bis 100% **1:** andere: Ich unterrichte nur einzelne Stunden, nicht das ganze Schuljahr.

d) Welchen Anteil hat die Fremdsprache in Ihrem bilingualen Geschichtsunterricht bei den von der Lehrkraft vorgegebenen schriftlichen Teilen des Unterrichts?

0 bis 50% **1:** bis 75% **4:** bis 90% **5:** bis 100% **1:** andere: Ich unterrichte nur einzelne Stunden, nicht das ganze Schuljahr.

5. Inwieweit haben Sie folgende Bedenken zum *bilingualen Geschichtsunterricht*?

<i>Bedenken</i>	<i>1 trifft voll zu</i>	<i>2 trifft größtent eils zu</i>	<i>3 trifft etwas zu</i>	<i>4 trifft nicht zu</i>
a) Die geschichtlichen Inhalte kommen zu kurz.	0	3	4	4
b) Schüler mit schlechten Englischkenntnissen, die aber das Fach Geschichte mögen, kommen zu kurz.	1	1	3	6
c) Für Schüler ist die Arbeitsbelastung durch die Fremdsprache zu groß.	0	1	5	5
d) Schüler können dem Unterricht in der Zielsprache nicht folgen.	0	1	4	6
e) Es wird zu viel Zeit für die Fremdsprache verwendet.	0	0	4	7
f) Für den bilingualen Geschichtsunterricht reichen die vorhandenen Wochenstunden nicht aus.	5	4	0	2
g) Wenn der Geschichtsunterricht wieder monolingual erteilt wird, fehlen die Fachbegriffe.	0	0	6	5
h) Die Englischkenntnisse der Schüler sind unzureichend.	0	2	4	5
i) Kollegen sind gegen den bilingualen Geschichtsunterricht.	1	2	4	1
j) Die Eltern der Schüler fördern den bilingualen Geschichtsunterricht nicht.	0	0	5	6
k) Schüler arbeiten wegen schlechter Englischkenntnisse nicht genügend mit.	0	1	5	5
l) Die Arbeitsbelastung wird für die Lehrkraft zu groß.	0	4	5	2
m) Sonstige (Rückseite):	*			

* Günstige Bedingungen müssen erst geschaffen werden.