

Zwei Sprachen in einer Klasse im bilingualen Geschichtsunterricht?
Stand der Forschung, Probleme und Perspektiven
(Dr. Bernd Bühlbäcker)

1. Geschichte und Sprache

Geschichte und Sprache bedingen sich wechselseitig. Sprache ist permanenten Wandel unterlegen und über diese stellen wir soziale Wirklichkeit her.¹ In dem Spannungsverhältnis von „Erfahrungsraum“ und dem „Erwartungshorizont“ der Zeitgenossen entsteht begriffsgeschichtlicher Wandel, bilden sich Identitäten, Generationen und soziale Räume heraus.² Die Sprache der Zeitgenossen ist niemals lediglich Abbild gegenwärtiger Begriffsverwendungen, sondern zwischen historischer und gegenwärtiger Semantik herrscht Nähe und Distanz zugleich. Es ist die Aufgabe des Historikers dieses Spannungsverhältnis zu dekodieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszustellen, das Unsagbare sagbar zu machen und zwischen den Zeilen den Mentalitäten sowie den kulturellen Dispositionen vergangener Zeiten und Gesellschaften nachzuspüren. Begriffe sind kulturell determiniert, gelegentlich auch politisch kontaminiert, stiften Identität, bieten Orientierung im Alltag, organisieren letztlich soziale Wirklichkeit, die vergangen ist, die bis zur Gegenwart andauert beziehungsweise zukünftig erwartet werden kann. Damit kommt der Sprache im Prozess der Ausbildung eines (dynamischen, selbstreflexiven) Geschichtsbewusstseins³ - immerhin das vornehmste Ziel des Geschichtsunterrichts - eine wesentliche Rolle zu. Über die De- und Rekonstruktion nicht nur schriftlicher Quellen stellen Historikerinnen und Geschichtslehrerinnen Sinnzusammenhänge her, deren Stellenwert, Beziehungen, Zuschreibungen und Kausalitäten transparent und überprüfbar gemacht werden können. Dies ist die Basis für historische Urteilsbildung, die dem Dogma der kurzfristigen Gegenwartsdiagnostik der Sozialwissenschaften, aber auch der Fremdsprachen historische Tiefenschärfe verleiht, indem sie alternative Erfahrungen, Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche in den Fokus der Öffentlichkeit rückt. In der Trias von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsbezug und Zukunftserwartung“ (Karl-Ernst Jeismann) trägt die Geschichtswissenschaft und ihre Didaktik damit erheblich zum Selbstverständnis sozialer, kultureller und politischer Identitäten bei, indem sie Vergangenes permanent selbstreflexiv in die Sprache der Gegenwart übersetzt. Dieses Verfahren ist per se multiperspektivisch und -lingual angelegt. Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht mit seiner starken Ausrichtung auf die interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit überwiegt im Geschichtsunterricht, bei allen konjunkturellen Moden der letzten Jahre, der problemorientierte Zugriff auf Vergangenheit, der Schülerinnen und Schüler zur historischen Urteilsbildung befähigen soll.

Sprache ist sowohl im Geschichtsunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht ein wesentlicher Baustein der Erkenntnis. Für den Geschichtsunterricht ist Sprache Voraussetzung, im Fremdsprachenunterricht ist ihre permanente Erweiterung, Vertiefung und Reflexion maßgeblich. Idealtypisch gesehen, sensibilisiert Fremdsprachenunterricht für den Sprachgebrauch in der fremden, aber auch in der eigenen Sprache. Geschichtsunterricht eröffnet Zugänge für die Vertrautheit und Fremdheit sprachlicher Artefakte in Vergangenheit und Gegenwart und sollte, Peter Geiss zufolge, im bilingualen Geschichtsunterricht Schülerinnen

¹ Vgl. hierzu grundlegend Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Sprache, Münster 2010 sowie das Schwerpunktheft Sprache und historisches Lernen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2015) 14.

² Vgl. Reinhart Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979; Ders.: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt/M. 2006; siehe auch Kirsten Gerland/Benjamin Möckel/Daniel Ristau (Hrsg.): Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft, Göttingen 2013 (= Göttinger Studien zur Generationsforschung, Bd. 12).

³ Wolfgang Hasberg: Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht, in: Andreas Bonnet/Stephan Breidbach (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht, Frankfurt/M. 2004, S. 221-236, hier: S. 223-227.

und Schüler „in besonderem Maße für die Sprachgebundenheit des politisch-sozialen Wahrnehmens, Denkens und Urteilens“ sensibilisieren.⁴ Im Idealfall „führt [dies] auch in der Begegnung mit muttersprachlichen Texten zu einer aufmerksameren Lesehaltung und fördert das begriffsgeschichtliche Problembewusstsein.“⁵ Bilingual ausgebildete Lehrkräfte scheinen dafür im besonderen Maße prädestiniert zu sein, weil im Studienverlauf immer das Unterrichtsfach Geschichte mit einer Fremdsprache gekoppelt wird und sprachsensibler Unterricht wichtiger Bestandteil des Bildungsprozesses bilingual geschulter Lehrerinnen und Lehrer sein sollte.⁶ Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass es sich letztlich um eine Grundforderung an jedweden Geschichtsunterricht handelt, das sprachliche Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler durch den Erwerb und den kontinuierlichen Gebrauch der Fachsprache zu erweitern. Offensichtlich gelingt aber genau dies in Zeiten kompetenzorientierter Lehrpläne immer seltener, wie die katastrophalen Ergebnisse einer empirischen Studie über die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Abiturienten für den muttersprachlichen Geschichtsunterricht belegen.⁷

2. Empirische Befunde für den (deutschsprachigen) Geschichtsunterricht in NRW

Erste Orientierungspunkte für die von Wolfgang Hasberg zurecht geforderte „Spezifik“⁸ des bilingualen Geschichtsunterrichts liefert eine vor einigen Jahren erschienene, qualitativ-empirische Auswertung von 238 monolingualen Leistungskurs-Abiturarbeiten im Fach Geschichte aus dem Jahr 2008 von 40 Gymnasien und 25 Gesamtschulen in 47 Städten Nordrhein-Westfalens.⁹ Offensichtlich wurden erhebliche Mängel bei den historischen Denkleistungen und beim sprachlichen Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler festgestellt: Die Paraphrase als Instrument der Texterschließung, die fehlende Distanz zu den Quellen, der unzureichende Gebrauch der Fachsprache, der vergleichsweise niedrige Reflexionsgrad und, am schwerwiegendsten sicherlich hinsichtlich der Ziele des Geschichtsunterrichts, die „unreflektierte Wiedergabe angelernter und sozial erwünschter Urteilsartikel“.¹⁰ Außerdem konstatieren die Verfasser erhebliche Defizite bei der „Fähigkeit zur analytischen Distanzierung“¹¹ und bei „Kontextualisierungen“¹². Entsprechend schließt die Studie mit folgendem Urteil: „Die Analyse der Schülerleistungen (aber auch der Lernleistungserwartung) hat *en gros* gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler zu wenig in der Lage waren, elementare historische Denkleistungen kontrolliert und reflektiert durchzuführen bzw. in Sprache zu fassen.“¹³ Zwar ist die Förderung der deutschen Sprache in den kompetenzorientierten Lehrplänen inzwischen de jure eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer, aber die Ergebnisse sind nicht nur sprachlich, sondern inhaltlich durchaus meilenweit davon entfernt, was Hasberg als reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch Re- und De-Konstruktion

⁴ Peter Geiss: Vom Nutzen und Nachteil des bilingualen Geschichtsunterrichts für das historische Lernen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1/2009, S. 25-39, hier: S. 35.

⁵ Ebd., S. 35.

⁶ Vgl. beispielsweise den bilingualen Lehramtsstudiengang an der Bergischen-Universität Wuppertal (www.bilingual.uni-wuppertal.de/), indem auf die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden besonderen Wert gelegt wird.

⁷ Vgl. Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte, 2. Aufl., Münster 2011 (= Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4).

⁸ Wolfgang Hasberg: Historisches Lernen – bilingual? Vorgaben für den englischsprachigen Geschichtsunterricht kritisch gelesen, in: Petra Bosenius/Jürgen Donnerstag/Andreas Rohde (Hrsg.): Der bilinguale Unterricht aus der Sicht der Fachdidaktiken, Trier 2007, S. 37-63, hier: S. 54.

⁹ Vgl. Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten?

¹⁰ Ebd., S. 39.

¹¹ Ebd., S. 49.

¹² Ebd., S. 57-58.

¹³ Ebd., S. 124.

von Geschichte begreift.¹⁴ Vielmehr lassen sich die Befunde nicht nur als Versäumnisse des muttersprachlichen Unterrichts lesen, sondern böten Anlass genug, über sprachliche Sensibilisierungsstrategien in Fremd- und Muttersprache(n) intensiver nachzudenken. Schließlich wären Bilingualität und die Potentiale einer Biperspektivität auch kein Widerspruch zu einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Geschichtsdidaktik, mit ihrer Vorstellung eines multilingualen und multiperspektivischen Geschichtsunterrichts,¹⁵ sondern lediglich ein notwendiger und wünschenswerter Zwischenschritt auf dem Weg zum echten historischen Lernen.

3. Empirische Befunde zum bilingualen Geschichtsunterricht

Bislang sind die existierenden Untersuchungen zum bilingualen Lernen im Unterrichtsfach Geschichte, die zumeist von den Fremdsprachendidaktiken ausgehen, in ihren Ergebnissen als ambivalent zu beurteilen: Elke Müller-Schneck zum Beispiel behauptet bei ihrer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, die bilingualen Geschichtsunterricht in Englisch erteilen, dass „die Lernenden im bGU nicht nur zusätzliche sprachliche Kenntnisse erwerben, sondern auch hinsichtlich ihrer sachfachlichen Fähigkeit besonders profitieren. Zudem seien eine höhere Motivation, Leistungsbereitschaft und eine bessere Arbeitshaltung bei bilingualen Lernern zu beobachten.“¹⁶ Nach Meinung der Untersuchungsgruppe könne die Behauptung, „bGU führe bei den Schülerinnen und Schülern zu Mängeln im Sachwissen als weitgehend haltlos angesehen werden.“¹⁷ Leider kann die Studie nicht zufrieden stellend erklären, ob nicht ohnehin in den bilingualen Kursen die kognitiv und sprachlich stärkeren Schülerinnen und Schüler überproportional häufig vertreten sind und ob nicht die Auswahl der Untersuchungsgruppe aus „bilingualen Überzeugungstätern“ zu erheblichen Verzerrungen der Ergebnisse führt. Tragfähiger erscheint mir lediglich der Befund, „dass der bilinguale Geschichtsunterricht aufgrund seiner besonderen Herausforderungen bewusster geplant und strukturiert wird“¹⁸ als der muttersprachliche Geschichtsunterricht. Möglicherweise führt die bessere, d.h. gezieltere Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte zu einer erhöhten Kommunikationsbereitschaft im Geschichtsunterricht, bahnt durch differenziertere und kontroversere Lernarrangements eine ausgewogenere Urteilsbildung an und kann letztlich die Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler steigern.¹⁹

Bei Beate Helbig, die sich in ihrer empirischen Studie zum Umgang mit französisch-sprachigen (Quellen-)Texten im (bilingualen) Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Sprachlehrforschung beschäftigt hat, findet sich leider keine geschichts-didaktisch begründete, inhaltliche Einschätzung der von den Schülerinnen und Schülern geleisteten Quellenarbeit.²⁰ Hierbei verweist sie lediglich hinsichtlich der Verringerung der Defizite und der Potentiale beim sachfachlichen Lehren und Lernen auf die curriculare Nähe sowie Ähnlichkeiten zum deutschsprachigen Geschichtsunterricht, wie sie sich zum Beispiel im Bereich der „Ziele und [der] Erarbeitung der sachbezogenen Inhalte bei der Quellenarbeit“²¹ zeigen. Ihres Erachtens scheint der Einsatz einer deutsch-französischen Quellentext-Vorlage einen Mehrgewinn für das Unterrichtsfach Geschichte zu versprechen, der insgesamt ein wenig nebulös bleibt, wenn sie mutmaßt, dass insbesondere von der „funktionalen Zwei-

¹⁴ Vgl. Hasberg: Historisches Lernen – bilingual? S. 39-43.

¹⁵ Vgl. Hasberg: Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?), S. 231.

¹⁶ Elke Müller-Schneck: Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven, Frankfurt/M. 2006, S. 302 (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 3).

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd. S. 303.

¹⁹ Inwieweit nicht ohnehin bilingual geschulte Lehrpersonen wegen eines positiven professionellen Selbstkonzeptes motivierter und engagierter sind, kann hier nicht entschieden werden und bedarf weiterer empirischer Forschungen.

²⁰ Beate Helbig. Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten, Tübingen 2001 (= Forum Sprachlehrforschung, Bd. 3).

²¹ Vgl. ebd., S. 322f.

sprachigkeit“ die größten Erfolge auch für das sachfachbezogene Lernen erwartet werden können.²²

Des Weiteren konzentrieren sich in den letzten Jahren einige Studien auf den möglichen Ertrag des bilingualen Geschichtsunterrichts für das historische Lernen und mögliche Synergieeffekte zwischen dem Fremdsprachen- und dem Geschichtsunterricht. Diese werden bislang vornehmlich im Bereich des Fremdverstehens, der Multiperspektivität und der Perspektivübernahme gesehen. Grundlegend sind hier insbesondere die Studien von Stefanie Lamsfuß-Schenk,²³ die Schülergruppen der Sekundarstufe I im bilingualen Geschichtsunterricht in Französisch insbesondere zu ihren Fähigkeiten zum diachronen und synchronen Fremdverstehen untersucht hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die bilingualen Schülerinnen und Schüler über ein höheres Sprachwissen verfügen, das Lamsfuß-Schenk zufolge einem präziseren Umgang mit Texten und Begriffen geschuldet sei. Die Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler an einen höheren Erschließungsaufwand bei fremdsprachlichen Quellen führe zu konsequenterer Begriffserschließung unter Einbeziehung eines fremden kulturellen Bezugssystems. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch die Autorinnen einer qualitativen Untersuchung von Aufsätzen von monolingual und bilingual auf Englisch unterrichteten Schülergruppen, insofern, als dass im bilingualen Geschichtsunterricht anhand von authentischen Quellen „multiperspektivisches Sehen, Hören, Lesen und Sinnerfassen“ systematischer und kontinuierlicher geschult werde.²⁴ Allerdings finden sich in den bislang genannten Studien keine Hinweise auf die soziale Zusammensetzung der Lerngruppen, die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, bevor überhaupt bilingualer Geschichtsunterricht erteilt wurde, und mögliche eindimensionale Trainingseffekte durch einen lediglich quantitativ intensivierten Gebrauch der Fremdsprache.

In der geschichtsdidaktischen Forschung deuten Franziska Clemen und Michael Sauer in ihrer qualitativ-exploratorischen Studie zwar auch eine etwas „stärkere Perspektivendifferenzierung der bilingualen Gruppe“²⁵ an und bestätigen damit tendenziell die Ergebnisse von Lamsfuß-Schenk, sehen die Gründe dafür aber eher im zeitlich intensiveren Französischunterricht mit seiner Ausrichtung auf synchron-kulturelles Fremdverstehen und damit einhergehender Trainingseffekte. Interessanter erscheint mir im Hinblick auf die Studie aber ein weiteres Ergebnis, nämlich die deutlich erkennbaren „qualitativen Unterschiede in der erzählerischen Ausgestaltung der Perspektivenübernahme“ in der bilingualen Klasse, die sich „stärker am historisch Möglichen“ orientiere und der eine „bessere Einbeziehung des vorhandenen Kontextwissens“ sowie „eine intensivere Einfühlung in das Referenzsubjekt“ und damit eine höhere Identifikation mit dem historischen Akteur gelänge.²⁶

Zumindest auf der Ebene der inhaltlichen Erschließungsleistung gelangt neben Lamsfuß-Schenk auch der Geschichtsdidaktiker Markus Bernhardt auf Grundlage zweier kleinerer Untersuchungsgruppen zum bilingualen Geschichtsunterricht auf Englisch zu dem Ergebnis,

²² Ebd., S. 323.

²³ Stefanie Lamsfuß-Schenk: Didaktik des Fremdverstehens im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine qualitative Longitudinal-Studie im bilingualen Klassenzimmer, in: Dagmar Abendroth-Timmer/Stephan Breidbach (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten, Frankfurt/M. 2000, S. 161-174.

²⁴ Vgl. Petra Beetz/Gabriele Blell/Dagmar Klose: Den Anderen ein Stück näher. Fremdverstehen im bilingualen Lehr- und Lernkontexten Geschichte-Englisch, in: Gabriele Blell/Rita Kupetz (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Forschung und Praxisberichte, Frankfurt/M. 2005, S. 15-50, hier: S. 15.

²⁵ Franziska Clemen/Michael Sauer: Förderung von Perspektivendifferenzierung und Perspektivenübernahme? Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen – eine empirische Studie, in: GWU, Jg. 58 (2007). S. 708-723, hier: S. 723.

²⁶ Ebd.

dass das Textverständnis der bilingual unterrichteten achten Gymnasialklasse besser sei.²⁷ Aber sowohl in dieser als auch in der monolingual unterrichteten Vergleichsklasse zeigten sich anders als bei Clemen und Sauer Defizite beim historischen Denken.²⁸ Die Tendenz einer Beurteilung nach einem modernen Wertesystem sei in beiden Gruppen gleich stark ausgeprägt.²⁹ Allerdings waren die Schülerinnen und Schüler des deutschsprachigen Geschichtsunterrichts hinsichtlich der Frage der Perspektivität zu deutlich „differenzierten und reflektierten Aussagen“ fähig, ihre Antworten enthielten mehr narrative Elemente und sie verfügten letztlich über eine bessere sprachliche Ausdrucksfähigkeit bei der Formulierung differenzierter historischer Urteile.³⁰ Auch zwei sozial heterogenere Lerngruppen in der 11. Jahrgangsstufe eines beruflichen Gymnasiums in Nordhessen scheinen diese Befunde zu bestätigen: „Die Schülerinnen und Schüler der Monolingualklasse konnten in der Regel die ausführlicheren und differenzierteren Antworten geben.“³¹ Vor dem Hintergrund, dass offensichtlich in beiden Untersuchungsgruppen nur eine kurze Zeit bilingualer Geschichtsunterricht erteilt wurde, an dem Gymnasium in etwa eineinhalb Jahre und an dem beruflichen Gymnasium ein Jahr, überraschen die Ergebnisse nicht. Hier konnten sich möglicherweise in so kurzer Zeit nicht die Erträge des bilingualen Unterrichts manifestieren, wie bei den Untersuchungsgruppen von Helbig oder Clemen/Sauer. Das Erreichen eines bestimmten sprachlichen Standards in der Fremdsprache scheint hierfür unverzichtbare Voraussetzung zu sein.³² Die Erträge stellen sich häufig wohl erst in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe ein.³³ Dies gilt in gewisser Weise auch für die Untersuchungsergebnisse von Bernhardt, zumal nicht geklärt ist, ob tatsächlich bilingualer Geschichtsunterricht unterrichtet wurde, in dem beide Sprachen Verwendung finden sollten oder lediglich ein um die Fremdsprache erweiterter Geschichtsunterricht. Letztlich ändert dies nichts an der wichtigen Forderung von Bernhardt, bei zukünftigen Studien stärker die Bildungsbiographien der bilingualen Schülerinnen und Schüler und die Distinktionsprozesse bei der Wahl bilingualer Kurse in den Blick zu nehmen, denn es ist längst nicht geklärt, woher die Fähigkeiten dieser Schülergruppe stammen.³⁴

Monika Ziegelwagners qualitative Befragung von Lehrkräften über die Praxis des bilingualen Geschichtsunterrichts auf Englisch in Österreich kommt hinsichtlich der Frage eines möglichen Substanzverlustes des Sachfachs Geschichte durch bilingualen Unterricht zu dem meines Erachtens bei Geschichtsdidaktikern mit langjährigen Erfahrungen im Schulgeschichtsunterricht plausiblen Ergebnis, dass in etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte einen solchen feststellen kann.³⁵ Als Gründe für den Substanzverlust werden sprachliche und zeitliche Faktoren genannt. Insbesondere der „Einsatz komplexerer Quellentexte in der Fremdsprache sei kaum möglich und oft würde eine sprachliche Tiefenschärfe, die aber gerade bei der kritischen

²⁷ Markus Bernhardt: Bilingualität und historisches Lernen. Förderung von historischen Kompetenzen oder soziales Differenzkriterium?, in: Jan Hodel/Beatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 09, bern 2011“, S. 214-223.

²⁸ Ebd., S. 218.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd. S. 219.

³¹ Julia Horst: Tieferes Textverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht? Eine qualitative empirische Untersuchung zum historischen Lernen mit fremdsprachlichen Texten, Kassel (Manuskript) 2007, zit. nach ebd.: S. 219f.

³² Vgl. hierzu die „Threshold Hypothesis“ These von Cummins, die besagt, dass kognitiv-konzeptuelle Fortschritte gewisse sprachliche Mindeststandards voraussetzen. James Cummings: The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses, in: Working Papers on Bilingualism, Issue no. 9, (April) 1976, S. 1-43, hier: S. 23, S. 37.

³³ Vgl. Geiss: Vom Nutzen und Nachteil, S. 35.

³⁴ Vgl. Bernhardt: Bilingualität, S. 222.

³⁵ Vgl. Monika Ziegelwagner: Chancen und Probleme des CLIL-Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnen-Praxis, in: Christiane Dalton-Puffer/Ute Smit (Hrsg.): Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse, Frankfurt/M. 2007, S. 291-325, hier: S. 309.

Behandlung geschichtlicher Phänomene notwendig sei, fehlen.“³⁶ Dies gelte besonders für den Anfängerunterricht und in der Mittelstufe. Auch in der Oberstufe würden politische Debatten durch den Gebrauch der Fremdsprache leiden. Allerdings konstatiert sie, dass durch die Hürde der Fremdsprache die Schülerinnen und Schüler konzentrierter und präziser arbeiten würden und die „Lehrkräfte (...) überlegen genauer, was unerlässlich scheint, straffen die Inhalte, entrümpeln den Lehrstoff und bereiten die Themen gründlicher auf.“³⁷ Nicht zuletzt durch die systematische Vernetzung mit dem Englischunterricht ergebe sich eine intensivere Behandlung der Themen der Bezugskultur. Ihrem Plädoyer, einen möglichen Substanzverlust des muttersprachlichen Geschichtsunterrichts in gewissen Bereichen durch die besonderen Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts zu kompensieren,³⁸ wird für Geschichtsdidaktiker letztlich kaum akzeptabel sein, da inhaltliche Tiefe keinen Selbstzweck darstellt, sondern unmittelbarer Bestandteil der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist.

Michele Barricelli und Falk Zwicker zeigen mit ihrer kleinen Studie zum „code-switching“ im bilingualen Geschichtsunterricht, dass „die instinktive Meidung der Fremdsprache, wenn es darum geht, historische Erkenntnisse sinnhaft auf die je eigene Gegenwart und Lebenswelt zu beziehen, zumindest den hypothetischen Rückschluss zu(lässt), dass historische Orientierungsleistungen (...) im bGU eher schwerer zu erbringen sind“, zumal die Nutzung der Muttersprache „als für historische Sinnbildung unerlässliche Autonomiestütze“ dient.³⁹ Zwar lassen sich im Sinne von Bärbel Diehr idealtypisch drei Grundtypen bilingualen Lernens im Hinblick auf den Einsatz von Fremd- und Muttersprache identifizieren,⁴⁰ aber in der Praxis überwiegt offensichtlich die Vorstellung, wie es zum Beispiel die Fremdsprachdidakterin Sylvia Fehling formuliert hat, „dass der ausschließliche Einsatz der Fremdsprache in vielen Fällen bilingualen Unterricht charakterisiert“ und damit per se dem fremdsprachlichen Lernen Vorrang vor dem historischen Lernen, dessen konstituierendes Element im Hinblick auf den Aufbau von Geschichtsbewusstsein der Gebrauch der Muttersprache ist, gegeben wird. Des Weiteren musste Fehling feststellen, dass sich „im Allgemeinen sehr leistungsstarke und leistungshomogene Schülerinnen in den bilingual unterrichteten Gruppen“ konzentrieren,⁴¹ diese bereits „zu Beginn des bilingualen Unterrichts in einigen Bereichen von Language Awareness bessere Leistungen erbringen“⁴² und sich letztlich die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden zwischen den bilingual und monolingual unterrichteten Gruppen erheblich unterscheiden.⁴³ Zu Recht verweist Fehling auf die Gefahr, dass die Einrichtung bilingualer Klassen von den Lernenden und Lehrenden als sozialer Selektionsprozess gesehen werden kann.⁴⁴ Diese Fragestellung müsste jedoch die bislang vornehmlich von Fremdsprachendidaktikern geführte Diskussion nach dem (vermeintlichen oder tatsächlichen) Potential des bilingualen Sachfachunterrichts in eine ganz andere Richtung lenken - nämlich zu den Voraussetzungen historischen Lernens im sozialen System Schule. Insbesondere muss der Frage nach den Konzepten, Programmen und letztlich den Strategien von Schulen durch (fremdsprachliche) Bildungszertifikate in Zeiten einer demographisch schrumpfenden Schü-

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd., S. 310.

³⁸ Ebd.

³⁹ Michele Barricelli/Falk Zwicker: Different worlds, possible words. Zum Problem des code-switching im bilingualen Geschichtsunterricht, in: ZfGD, Jg. 8 (2011), S. 12-24, hier: S. 22.

⁴⁰ Bärbel Diehr: What's in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht, in: Dies./Lars Schmelter (Hrsg.): Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven, Frankfurt/M. 2012, S. 17-36.

⁴¹ Sylvia Fehling: Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie, 2. überarb. Aufl., Frankfurt/M. 2008, S. 198 (= Language Culture Literacy, Bd. 1).

⁴² Ebd., 200f.

⁴³ Ebd., S. 199.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 206.

lerschaft die sozialer Exklusivität des Standortes zu bewahren, nachgegangen werden, wie im Folgenden hier lediglich skizzenhaft aufgeführt werden kann.

4. Überlegungen zu sozialer Exklusivität von Schulstandorten, homogenen Lerngruppen und der Rekrutierung von Lehrern

Schulen unterliegen, wie alle Institutionen, erheblichen historischen Veränderungsprozessen, sind Motor, Katalysator und auch Filter sozialen Wandels. Das Gymnasium als Leuchtturm bürgerlichen Bildungsverständnisses ist längst nicht mehr auf einen kleinen Kreis bildungs- und wirtschaftsbürgerlicher Eliten beschränkt, sondern inzwischen in vielen Großstädten die am häufigsten gewählte Schulform. Anstelle der an sich wünschenswerten Bildungsexpansion, das immer mehr Jugendliche einen höheren Bildungsabschluss erwerben, tritt die zunehmende Inflation von Bildungszertifikaten, deren soziales Prestige bedroht zu sein scheint. Dementsprechend kann man die Einführung bilingualer Bildungsangebote zunächst an den Gymnasien, später aber auch an einzelnen Gesamtschulen in privilegierter Wohnlage als einen Versuch verstehen, die soziale Exklusivität bestimmter Schulformen und -typen zu bewahren, also im Sinne Bourdieus durch Distinktionsgeschehen den Abstand zu den unteren sozialen Klassen und vor allem zu konkurrierenden Schulen im selben Einzugsgebiet zu vergrößern.⁴⁵ In dieser Lesart wäre die Ursache für boomende bilinguale Bildungsangebote letztlich in der Ökonomisierung der Bildung im Rahmen von diffusen und ambivalenten Globalisierungsprozessen und daraus resultierend auch in den zunehmend schärfer werdenden Verteilungskämpfen zwischen Schulen um die demographisch schrumpfende Schülerschaft zu suchen. Soziale Exklusivität der Schülerschaft, homogene Lerngruppen, ein sozial erwünschtes Einzugsgebiet und elitäre Förderkonzepte sollen die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern aus ohnehin schon privilegierten Elternhäusern garantieren.

Bilinguale Unterrichtsangebote boomen und sind für Schulen ein erheblicher Standortfaktor im lokalen und regionalen Bildungswettbewerb um die jeweils sozial erwünschte Schüler- und letztlich auch Lehrerschaft. Leider verfügen wir (immer noch) nicht über Studien, die Auskunft darüber erteilen, wie Schulen ihr Personal rekrutieren. Dementsprechend wäre zunächst zu prüfen, ob im Gegensatz zu dem früheren Listenverfahren in NRW das sogenannte „schulscharfe Einstellungsverfahren“ die soziale Herkunft der Lehrerschaft aus dem (gehobenen) bürgerlichen Milieu begünstigt? Wie verhält sich der Faktor soziale Herkunft im Referendariat bei der Verteilung von Absolventen von (vermeintlich) renommierten Schulen auf die (vermeintlich) besseren Schulen im jeweiligen Ausbildungsbezirk? Spielt möglicherweise bei der Rekrutierung von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur die von den Lehrkräften besuchte Schule, sondern jenseits der an sich legitimen Rekrutierung von eigens ausgebildeten Referendaren ein Prozess der Habitualisierung eine größere Rolle? Wie verhält sich diese Einstellungspraxis bei den bilingualen Lehrkräften, auch wenn dies häufig sehr pragmatischen Überlegungen vor Ort („die Kollegin hat doch ohnehin die Fakultas für Englisch“) geschuldet sein sollte. Auf diese Fragen wird es keine einfachen Antworten geben. Stellen sollte sie man aber durchaus. Bei der Durchsicht der Biographien der Verfasserinnen und Verfasser der hier analysierten Studien könnte man jedenfalls schließen, dass Lehrer und Lehrerinnen bilingualer Zweige, aber auch Fremdsprachen- und Fachdidaktikerinnen mit vergleichbaren Bildungsbiographien (Alt- oder Neusprachliches Gymnasium mit relativ homogener Schülerschaft, Geschichtsstudium mit einer Fremdsprache) dem bilingualen

⁴⁵ Vgl. hierzu die klassische Studie für das französische Bildungswesen von Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Stuttgart 1971 sowie Pierre Bourdieu: Über die Beziehungen zwischen Geschichte und Soziologie in Frankreich und Deutschland. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Lutz Raphael, in: Geschichte und Gesellschaft, 22 (1996) 1, S. 62-89 und das Hauptwerk von Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 8. Aufl., Frankfurt/M. 1996, S. 277-354.

Unterricht besonders positiv gegenüberstehen. Indes sehen Lehrkräfte, aber auch Fremdsprachen- und Fachdidaktikerinnen mit den Unterrichtsfächern Geschichte, Sozialwissenschaften und Deutsch mit Erfahrungen an heterogeneren weiterführenden Schulformen, bilinguale Unterrichtsangebote deutlich kritischer.

5. Fazit: Konsequenzen für das (bilinguale) historische Lernen

Letztlich ist es nötig, wenigstens den eigentlichen Kern des bilingualen Geschichtsunterrichts zu bestimmen und auch auf mögliche Defizite des muttersprachlichen Geschichtsunterrichts hinzuweisen. Bilingualer Geschichtsunterricht kann nicht die Antwort auf sämtliche Defizite monolingualen Geschichtsunterrichts sein. Seine Vorzüge liegen in seinem Beitrag zum fachsprachlichen Lernen. Hierbei lassen sich vier Felder identifizieren, in denen der bilinguale Unterricht für das Unterrichtsfach Geschichte möglichst große Potentiale bietet.

Zunächst bietet die Möglichkeit der erweiterten Materialerschließung in der Fremdsprache unzweifelhaft Vorteile für die authentische Quellenauswahl, in der Biperspektivität durch die vertiefte Auseinandersetzung mit zwei Texten in Mutter- und Fremdsprache zu einem historischen Sachverhalt als ein Zwischenschritt zu Multiperspektivität gesehen werden kann. Da Übersetzungen letztlich Interpretationen sind, sollten diese für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar gemacht werden. Zweitens ist die Sensibilisierung für begriffsgeschichtlichen Wandel und die damit verbundene „Sprachgebundenheit des politisch-sozialen Wahrnehmens, Denkens und Handelns“ in Mutter- und Fremdsprache eine zentrale kognitive Leistung des Geschichtsunterrichts. Drittens ermöglicht der bilinguale Geschichtsunterricht eine differenzierte Betrachtung der eigenen Fachkultur. Traditionelle nationale Meistererzählungen, historiographische Besonderheiten und Eigenarten werden bewusster gewürdigt, wenn man unterschiedliche Wissenschaftssysteme und -schulen sowie mögliche alternative Erzählungen und ihre Konstruktionsprinzipien analysieren kann. Auch der Vergleich unterschiedlicher Unterrichtskulturen bietet Perspektiven, relativiert und bestätigt er möglicherweise die (scheinbare) Selbstverständlichkeit (erfolgreichen) historischen Lernens auf nationalstaatlicher Ebene. Nicht zuletzt intensiviert bilingualer Geschichtsunterricht die persönliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Zielkultur, deren geschichtskulturelles Erbe und ihre permanente mediale Stereotypisierung verständlicher gemacht werden können. Schließlich sind das Bewusstmachen der Bedeutung der eigenen Sprache und der Erwerb einer weiteren (Wissenschafts-)Sprache wichtige Voraussetzungen des historischen Lernens. Dafür muss man gar nicht in die Rhetorik europäischer Bildungswunschlisten und der Globalisierung verfallen, wenn die Bedeutsamkeit des Französischen für das 18., des Deutschen für das 19. und des Englischen für das 20. Jahrhundert herausgestellt werden soll.

Bilingualer Geschichtsunterricht muss sich als inklusiver Unterricht verstehen, nicht als Refugium einer vermeintlichen Begabtenförderung an einzelnen Schulstandorten. Bilingualer Unterricht bedeutet, dass Fremd- und Muttersprache gleichrangig benutzt werden können. Funktionale Zweisprachigkeit sollte den bilingualen Unterricht prägen, bei dem der Bildungsgehalt und die Ziele des Fachs wesentlich sind. Für den Aufbau von Geschichtsbewusstsein ist dies unabdingbar. Der Anteil der Fremdsprache kann im Laufe der Zeit je nach Leistungsstand und Lernfortschritt der Lerngruppe sukzessive erhöht werden. Zielkonflikte zwischen Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik müssen im bilingualen Geschichtsunterricht immer zugunsten des Aufbaus von Geschichtsbewusstsein entschieden werden. Im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen an weiterführenden Schulen muss der bilinguale Geschichtsunterricht noch stärker binnendifferenzierende Angebote bilingualer und monolingualer Natur machen.⁴⁶ Bilinguale Unterrichtsangebote sollten einen sinnvollen Bezug zu

⁴⁶ Optimistisch im Hinblick auf den Sachfachunterricht an Hauptschulen die Studie von Götz Schwab/Jörg-U. Keßler/Jan Hollm: CLIL goes Hauptschule – Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, (2014)

den jeweiligen kulturellen Referenzräumen aufweisen und nicht gekünstelt muttersprachliche Besonderheiten in der Fremdsprache verschleiern. Bilingualer Geschichtsunterricht sollte stärker als Strukturprinzip historischen Lernens verstanden werden und die daraus resultierende zusätzliche Unterrichtszeit verstärkt sprachliche Defizite in Mutter- und Fremdsprache in den Blick nehmen. Formen der Modularisierung, in der bilinguale Angebote eher die Ausnahme und nicht die Regel darstellen, sollten abgeschafft werden, da ein kontinuierlicher Wissensaufbau in Mutter- und Fremdsprache nicht garantiert werden kann. Bilinguale Angebote in den Gesellschaftswissenschaften haben erheblichen Einfluss auf die Einstellungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen, da in der Regel bei grundständigen, fortlaufenden bilingualen Unterrichtsangeboten bestimmte Fächerkombinationen mehrfach seitens der Schulleitung vorgehalten werden müssen. Eine stärkere Entlastung ohnehin schon stark beanspruchter Lehrerinnen und Lehrer im Fremdsprachenbereich ist unabdingbare Voraussetzung, zumal die derzeit ungünstige Ausstattung mit Lehrmaterialien für den bilingualen Geschichtsunterricht zu vergleichsweise intensiver Vorbereitungs- und Recherchezeit führt. Ein Mehraufwand, der sich im Hinblick auf die Kommunikationsbereitschaft und Motivation der Schülerschaft sicherlich lohnt. Der Wechsel von Fachlehrerinnen zwischen Unter-, Mittel- und Oberstufe muss im bilingualen Geschichtsunterricht gewährleistet bleiben, da unterschiedliche Herangehensweisen, Unterrichtsstile, aber auch die Variation der Aussprache in der Fremdsprache größere Lernpotentiale bietet. Der sogenannte „doppelte Durchlauf“ durch die Geschichte, der in Nordrhein-Westfalen mit der Reduzierung des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I auf zwei Unterrichtsstunden ohnehin nur noch in Ansätzen verfolgt werden kann, bedarf der dringenden Revision. Die starke Ausrichtung auf die deutsche Nationalgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in der Qualifikationsphase widerspricht grundsätzlich neueren historiographischen Bestrebungen in transnationaler, europäischer und/oder globaler Absicht. Die Dominanz der Politikgeschichte in den Lehrplänen ist grundsätzlich, nicht nur für den bilingualen Geschichtsunterricht, durch sozial-, alltags-, wirtschafts-, kultur-, ideen- und geschlechtergeschichtliche Perspektiven zu erweitern. Dies sollte sich auch in den Aufgabenstellungen des Zentralabiturs widerspiegeln. Die Reduzierung der elementaren Unterrichtseinheiten der bilingualen Grundkurse in der Qualifikationsphase auf die Nachkriegsgeschichte seit 1945 bedarf der dringenden zeitlichen Erweiterung und verletzt eigentlich eine bilinguale Perspektivierung und damit letztlich auch eine multiperspektivische Geschichtsbetrachtung. Das permanente Ausspielen des Fachunterrichts gegenüber dem Fremdsprachenunterricht widerspricht dem gemeinsamen Ziel des Aufbaus von kritischer Diskursfähigkeit, in der Sprache naturgemäß eine zentrale Rolle einnimmt. Entsprechend muss sich der monolinguale und bilinguale Geschichtsunterricht folgende Fragen gefallen lassen:⁴⁷ Wie kann historisches Denken im Geschichtsunterricht der unterschiedlichen Schulformen gefördert werden? Welche historischen Lese-, Schreib- und Denkstrategien im Rahmen von Lern- und Leistungsaufgaben sind notwendig, um das historische Denken zu fördern? Welche Feedbackformate und Kompetenzen sind im Geschichtsunterricht zentral, um die Schülervorstellungen und alltagsgebundene Denkgewohnheiten über „Geschichte“ zu fachlich angemessenen Konzepten zu

1, S. 3-37, in der die historischen Gegenstände, Steinzeit und das antike Ägypten, allenfalls am Rande berücksichtigt werden. Des Weiteren gilt es auch hier zu berücksichtigen, „that there may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to affect his cognitive functioning.“ Cummings: Influence of Bilingualism, S. 37. Weiterführend diesbezüglich auch Martin Schlutow: Historisches Denken in der Fremdsprache. Bilingualer Geschichtsunterricht aus funktional-linguistischer Perspektive, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, (2015), S. 121-135.

⁴⁷ Anregend diesbezüglich Michael Maset: Bilingualer Geschichtsunterricht. Didaktik und Praxis, Stuttgart 2015, S. 200-202. Siehe auch sein kritisches Gesamturteil hinsichtlich des historischen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. Michael Maset: Bilingualer Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 69 (2018) H. 7/8, S. 457-471.

transformieren? Über welche kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten müssen Schülerinnen und Schüler verfügen, um komplexe Operationen wie Sach- und Werturteile in Mutter- und Fremdsprache überhaupt durchführen zu können? Welche ausschließlich deutschsprachigen Quellen und Materialien sollte der bilinguale Geschichtsunterricht bereithalten, um den Prozess der Sinn- und Identitätsstiftung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen? Letztlich werden die Antworten auf diese Frage entscheiden, ob wir weiterhin paradoxerweise das Potential einer Sprache für zwei Klassen und nicht zwei Sprachen für eine Klasse im bilingualen Geschichtsunterricht nutzen.

Dr. Bernd Bühlbäcker, AOR

Lehrstuhl: Geschichte und ihre Didaktik

Bergische-Universität Wuppertal

e-mail: berndbuehlbaecker@web.de

zur Person: www.geschichte-uni-wuppertal.de/personen/geschichte-und-ihre-didaktik/dr-bernd-buehlbaecker/