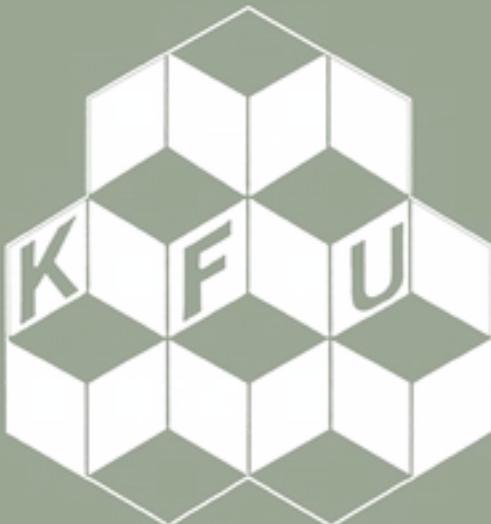


Susanne Staschen-Dielmann

Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht



1. Einführung

„WRITING IS IT“ ist der Titel eines Plädoyers von Wolfgang Zydatiß für eine sprachen- und fächerübergreifende Literalität als Bildungsaufgabe an unseren Schulen. Mit der Anspielung an „Rhythm is it“ als Projekt und Film will er darauf hinweisen, dass ohne eine hohe individuelle wie gruppenbezogene Anforderung und ohne eine verinnerlichte Disziplin, Anstrengung und Identifizierung mit einer Vielzahl komplexer Aufgaben seitens der Lehrkräfte sich die sprachen- und fächerübergreifenden Probleme mit den literalen Kompetenzen, die in Deutschland seit den Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums 2001 offenbar geworden sind, nicht beheben lassen (Zydatiß 2008: 213).

Die vorliegende Arbeit will dieses Plädoyer aufgreifen und für das Fach Geschichte didaktische Ansätze entwickeln, die die schriftliche Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht in englischer Sprache im Sinne eines Ausbaus der narrativen Kompetenz fördern. Denn für den bilingualen Sachfachunterricht beklagt Hallet die Trennung zwischen fremdsprachlicher und sachfachlicher Bildung bei der Formulierung von Bildungsstandards: „Die Kompetenzen, die im bilingualen Unterricht entwickelt werden, werden in den Bildungsstandards der Fremdsprachen und in denen der Sachfächer weder abgebildet noch verlangt“ (Hallet 2007: 17). Die narrative Kompetenz mit ihrem Potential als Brückenkompetenz könnte diese Trennung für den bilingualen Geschichtsunterricht aufheben helfen. Deshalb soll in dieser Arbeit versucht werden, sowohl die geschichtsdidaktische als auch die sprachlich-diskursive Dimension der narrativen Kompetenz auszuleuchten.

Narrative Kompetenz kann in Anlehnung an den Kompetenzbegriff Kliemes (Klieme 2003: 65) als die erworbene und der lebenslangen Verfeinerung zugängliche Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte sowie die „Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung von historischen Narrationen“ definiert werden, was in der Geschichtsdidaktik auch als „reflektiertes historisches Erzählen“ (SenBJS 2006: 11) bezeichnet wird. Es geht hier also nicht um die Fähigkeit, eine historische Begebenheit möglichst eindrucksvoll zu schildern, sondern vielmehr um die Fähigkeit, Vorstellungen von einem vergangenen Geschehen mit dem Anspruch der Wahrhaftigkeit zu konstruieren und in reflektierter Weise mit eigenen und fremden Vorstellungen von einem vergangenen Geschehen umzugehen, d. h. sie zu dekonstruieren, um sich so in der Zeit zu orientieren und ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln (Hasberg / Körber 2003: 187). Diese Fähigkeit soll einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, indem die narrative Kompetenz die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen soll, über die Schulzeit hinaus am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen, d. h. eigene Vorstellungen von vergangenem Geschehen angemessen artikulieren zu können, so dass eine Auseinandersetzung über unterschiedliche

Deutungen und Werturteile stattfinden kann. Die narrative Kompetenz stellt damit eine zentrale fachliche Zielsetzung des Geschichtsunterrichts dar, die gleichzeitig auch eine starke sprachlich-diskursive Dimension beinhaltet. Barricelli beschreibt sie daher als „linguistische und kognitive Kompetenz, welche die für die historische Sinnbildung benötigten qualifizierten Befähigungen bündelt“ (Barricelli 2008b: 143).

Das Potential, das in der Zweidimensionalität des Begriffs der narrativen Kompetenz für den Geschichtsunterricht generell liegt, ist noch nicht in allen Rahmenlehrplänen und Kompetenzmodellen, die seit 2001 entwickelt wurden, berücksichtigt worden. Am Beispiel des bilingualen Geschichtsunterrichts in englischer Sprache soll daher in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, wie fachliches und sprachliches Lernen so miteinander verzahnt werden können, dass Synergieeffekte sowohl für die fachliche als auch für die sprachlich-diskursive Dimension der narrativen Kompetenz erreicht werden können. Die Schwierigkeiten, die ein solcher Ansatz mit sich bringt, hat Zydatiß als „Paradox des bilingualen Unterrichts“ bezeichnet:

Wie soll man ein abstraktes Potential an fachgebundenen kognitiven Strukturen und Prozessen in kommunikativen Sprachgebrauch [...] umsetzen, wenn man diese Form von Kompetenz noch nicht hat? [und] Wie kann man aus [...] einzelnen Texten die fach- und themengebundenen Kognitionen und zum Teil auch den linguistischen Kode inferieren, wenn man über die kognitiven Strukturen und Prozesse des Fachs noch nicht verfügt? (Zydatiß 2002b: 49).

Das Konzept des integrierten Sach- und Sprachlernens oder *content and language integrated learning (=CLIL)* (Marsh 2002: 58) bietet eine Lösung für dieses Dilemma an, indem es neben den fachlichen Inhalten auch die fremdsprachlichen Erfordernisse des Faches explizit berücksichtigt und den Schülern zugänglich macht. Dadurch wird die Trennung von Sprach- und Sachlernen aufgehoben und fremdsprachlichen Lernzielen Raum gegeben, ohne den Fachunterricht in Frage zu stellen. Da Denken sprachlich vermittelt ist (Vygotsky 1962: 17), lassen sich über die Sprachstrukturen des Fachs auch die Denkstrukturen des Fachs transparent machen. Auf diesem Wege könnte auch das sachfachliche Lernen in Form einer Verbesserung der narrativen Kompetenz gefördert werden, denn integrierter Sach- und Sprachunterricht könnte stärker noch als der traditionelle Geschichtsunterricht die Möglichkeit bieten, auf die Schärfung der sachfachlichen Denk- und Sprachmuster hinzuarbeiten. Der bilinguale Geschichtsunterricht bietet mit seiner verstärkten Stundenzahl und der grundsätzlichen Offenheit der Schülerinnen und Schüler für zweckgebundene Spracharbeit die ideale Plattform für eine solche Vorgehensweise bei der Förderung der narrativen Kompetenz.

Ein solcher Unterricht muss allerdings in einer Weise konzipiert sein, „dass ‚parallel‘ (sei es zeitgleich oder im zeitlichen Wechsel) die transferfähigen kognitiven Prozesse und die transferfähigen kognitiven Ausdrucksmittel transparent werden“ (Zydatiß 2002b: 44). Im Zentrum der Untersuchung stehen daher die fachrelevanten akademischen Diskursfunktionen (nach Zydatiß: 2005c) als integrative Einheit von Inhalt, Sprache und Denken, die hier sowohl als Analyseeinheiten als auch als Schlüsselkonzept für eine integrative Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts dienen sollen. Die Ergebnisse der Analysen der sprachlichen Realisierungen von Diskursfunktionen in Schülertexten veranschaulichen insgesamt das Potential einer stärker sprachorientierten Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts.

Die vorliegende Arbeit wurde motiviert durch meine Arbeit als bilinguale Lehrkraft an einem Berliner Gymnasium, und zwar vor allem durch die Wahrnehmung eigener Defizite in der Spracharbeit eines fast nur fachlich ausgerichteten bilingualen Geschichtsunterrichts. Die hier vorgelegte Analyse zeichnet im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (z. B. Dalton-Puffer 2007) kein wirklich mangelhaftes Bild von der narrativen Kompetenz der Schüler, was u. a. auf eine tendentiell leistungsstarke Schülerschaft aus bildungsnahen Schichten zurückzuführen ist (vgl. Kap. 4.1.3.1). Demographische Veränderungen im Ostteil der Stadt nach 1989 führen allerdings dazu, dass in Zukunft mit einer sehr viel heterogeneren Schülerschaft gerechnet werden muss, die es notwendig machen wird, weitauß gezielter als bisher Spracharbeit zu betreiben. Auch im Sinne einer Demokratisierung des Konzepts des bilingualen Unterrichts, der einen Teil seines Erfolges auch auf die selektive Aufnahme von Schülern aus bildungsnahen Schichten in die bilingualen Züge zurückführen muss (DESI 2008: 454), erscheint ein solcher Sprach- und Sachlernen integrierender Ansatz sinnvoll, der auch Schüler in die Sprache der historischen Diskurse einführt, die nicht durch ein bildungsnahes Elternhaus privilegiert oder mit einer besonderen Leistungsfähigkeit ausgestattet sind. Eben weil der bilinguale Geschichtsunterricht als fremdsprachlich geführter Fachunterricht nicht selbstverständlich funktioniert und an einer unzureichenden narrativen Kompetenz auch scheitern kann, sollen hier strukturierte Beobachtungen zur Natur der narrativen Kompetenz angestellt werden und auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse didaktische Ansätze entwickelt werden, die aufzeigen, wie die bisherige Unterrichtsplanung revidiert werden müsste, um auch in leistungsheterogenen Gruppen erfolgreich zu sein. Im Sinne von Zydatiß (2008) soll also mit Disziplin, Anstrengung und Identifizierung die komplexe Aufgabe angegangen werden, den literalen Sprachgebrauch im bilingualen Geschichtsunterricht zu verbessern.

Als Bestandsaufnahme meines Unterrichts und als Grundlage für eine eingehende Untersuchung der im bilingualen Unterricht ablaufenden Entwicklun-

gen wurden jeweils sechs Unterrichtsstunden in der 10. Klasse und in einem Grundkurs „Politische Weltkunde“ in der Jahrgangsstufe 12 zum Thema: „*Division of Europe 1945 -1947*“ auf Tonband aufgenommen, dann wurde von den Schülerinnen und Schülern jeweils eine Klausur bzw. ein Test zu dem englischen Quellentext „*Truman Doctrine*“ geschrieben. Anschließend wurden die Schüler zu ihrer Wahrnehmung des bilingualen Unterrichts befragt. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die schriftlichen Daten, da hier das Ziel verfolgt wird, Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit zu finden. Die Schülerbefragung schließlich liefert interessante Einblicke in das Problembeusstsein der bilingualen Lerner hinsichtlich ihrer Beteiligung am Unterricht, der fachspezifischen Methoden sowie grammatischer und lexikalischer Schwierigkeiten.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik werden die Fachsprachenforschung und die Lerntheorie mit ihrem Potential für den bilingualen Unterricht beleuchtet. Auf dieser theoretischen Grundlage werden sprachliche, fachliche und kognitive Indikatoren für narrative Kompetenz entwickelt, die sich in den Schülerarbeiten beobachten lassen. Die Schülertexte werden dann qualitativ im Hinblick auf die Probleme der Schüler bei der Umsetzung narrativer Kompetenz bei der Leistungsmessung im Schulalltag analysiert. Hierbei interessiert besonders, welche Kompetenzmerkmale für den erfolgreichen Diskurs über Geschichte bedeutsam sind. Im Hinblick auf ausgewählte gruppenunabhängige Merkmale werden außerdem quantitative Vergleiche zwischen den Klassenstufen 10 und 12 angestellt und auf dieser Grundlage heuristische Kompetenzniveaus formuliert, die eine Orientierung bezüglich der erforderlichen didaktischen Weichenstellungen liefern sollen.

Die hier vorgenommene Analyse der Schülertexte ist insgesamt heuristischer Natur und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Der quantitative Vergleich der beiden Klassenstufen sagt tatsächlich nur etwas über das Verhältnis dieser beiden Klassen zueinander aus, weil die Stichproben mit 21 Klausuren und 21 Tests sehr klein sind. Es wird aber angenommen, dass eine größere Studie zu ähnlichen Ergebnissen kommen würde. Da es sich bei den Probanden um meine eigenen Schüler handelt, liegt hier auch keine Blindstudie vor, so dass auch die qualitativen Ergebnisse nur als Wegweiser, nicht aber als Beweis für die gezogenen Schlussfolgerungen dienen können. Trotz der oben genannten Einschränkungen werden die Daten statistisch ausgewertet, um die Muster aufzudecken, nach denen sich narrative Kompetenz in diesen Schülertexten manifestiert hat. Die statistische Auswertung der Daten wurde mit Ausnahme der Häufigkeitsuntersuchung der *SOLO-Level* von Viola Vockrodt-Scholz durchgeführt.

Als Schlussfolgerungen aus dieser Untersuchung werden die Umrisse eines kompetenzorientierten Schreibcurriculums mit Hilfe von Unterrichtsmodulen zum Thema *Division of Europe 1945 - 1947* aufgezeigt, das sich didaktisch am Genreansatz der Schreibdidaktik und an den Methoden des *Scaffolding* orientiert. Es werden zudem Vorschläge für eine integrierte Leistungsmessung im bilingualen Geschichtsunterricht gemacht, die sprachliche und fachliche Kriterien gleichermaßen berücksichtigen.