

Für mehr Sprachbewusstheit im Fach. Analyse einer Geschichtsunterrichtseinheit aus sprachbildender Perspektive

Damaris Borowski & Doreen Bryant

1. Einführung

Dieser Beitrag analysiert eine Unterrichtssequenz der Klasse 6b aus dem Fach Geschichte und nimmt dabei konkrete sprachliche Handlungen in den Blick. Der Übergang in die Sekundarstufe mit erhöhten sprachlichen Anforderungen und den Erwartungen, im Fachunterricht die alltägliche Umgangssprache durch ein formelles Sprachregister, durch die sogenannte Bildungssprache zu ersetzen, liegt für die Sechstklässler*innen noch nicht lange zurück. In der Sekundarstufe werden die Schüler*innen konfrontiert mit einer Vielzahl verschiedener Darstellungsformen, die ein hohes Maß an sprachlicher Ausdifferenzierung und literalen Prozeduren verlangen (Riebling, 2013). Um die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen und um das bildungssprachliche Repertoire sukzessive auszubauen, benötigen die Schüler*innen Unterstützung. Da die Bildungssprache konzeptionell schriftsprachlich ist, beinhalten insbesondere die medial schriftlichen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens Unterstützungspotenziale. Daher liegt der Fokus unserer Analyse auf den textbezogenen Arbeitsphasen der Doppelstunde. Die für das Lesen und Schreiben gegebenen Aufgabenstellungen sollen auf ihre sprachlichen Unterstützungspotenziale hin untersucht werden. Im Anschluss daran illustrieren Optimierungsvorschläge, wie im Rahmen eines sprachbewussten / sprachsensiblen Fachunterrichts das Erschließen von Texten gefördert werden kann und wie sich Diskrepanzen zwischen lehrerseitig Erwartetem und schülerseitig Erbrachtem minimieren lassen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75407>



2. Forschungsstand

2.1. Relevanz textueller Kompetenzen im Fachunterricht

In Darstellungen, in denen es um die Bedeutung des konzeptionell schriftsprachlichen Registers Bildungssprache für den Erfolg schulischen Lernens (u. a. Gogolin & Lange, 2011) und/oder um die Einsicht in die Notwendigkeit von Sprachbildung in allen Fächern (u. a. Beese et al., 2014) geht, wird nahezu einvernehmlich die Relevanz schriftbezogener beziehungsweise textueller Fähigkeiten betont. „Die Fähigkeit zur Textanalyse und zum eigenständigen Verfassen monologischer [...] Texte, kennzeichnet den Typus schulischer Literalität und damit zugleich eine bestimmte Form des Lernens durch die Rezeption und Produktion von Texten“ (Feilke, 2015, S. 50). Die Fähigkeit, einen Fachtext zu rezipieren, versetzt die Schüler*innen in die Lage, sich selbständig Fachwissen anzueignen und das konzeptionelle Schreiben eröffnet ihnen Möglichkeiten einer tieferen, Gedanken und Wissensbausteine strukturierenden Auseinandersetzung mit den Inhalten. Für das Fach Geschichte formuliert Hartung den Vorrang der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit wie folgt: „Gerade das Erkennen und Begreifen komplexer geschichtlicher Ursachen- und Wirkungszusammenhänge erfordert zumeist kognitive Operationen auf einem Abstraktionsniveau, die durch konzeptionell schriftliche Bearbeitung eher und präziser durchgeführt werden können als durch eine ‚nur‘ mündliche Besprechung“ (Hartung, 2015, S. 203). Das Beherrschen textueller Fähigkeiten wird von den Lehrkräften nur allzu oft stillschweigend vorausgesetzt (Hartung, 2015, S. 202). Die Textkompetenz, verstanden i.w.S. als „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 5) muss aber auch im Verlauf der Sekundarstufe den steigenden Anforderungen entsprechend schrittweise ausgebaut werden. Der Fachunterricht sollte mit Bezugnahme auf fachspezifische Textsorten und Operatoren hierbei Unterstützung leisten.

Während von forschungsnahen, sich am Diskurs um Sprachbildung im Fachunterricht beteiligenden Fachdidaktiker*innen eine stärkere Gewichtung schriftlicher Anteile im Unterricht gefordert wird (für das Fach Geschichte u. a. Hartung, 2015; Sieberkrob, 2018) und auch Rahmenpläne entsprechende Vorgaben machen, zeigt sich in stichprobenartigen Untersuchungen der Unterrichtspraxis ein gegenteiliges Bild: Hier dominieren mündliche Sprachhandlungen (Thürmann et al., 2015). Die Autorinnen wählten für ihre Stichprobe zur Schreibpraxis im Fachunterricht insgesamt 40 Unter-

richtsstunden von 40 verschiedenen Lehrkräften aus – jeweils 20 für die Fächer Biologie und Geschichte. Der für schriftliche Arbeitsphasen ermittelte Zeitanteil betrug im Fach Biologie ca. 15% und im Fach Geschichte ca. 6% (Thürmann et al. 2015). Die Potenziale literaler Arbeits- und Lernformen (u. a. Langer & Applebee, 2007) bleiben damit weitgehend ungenutzt (Thürmann et al., 2015, S. 32).

Nach den vorherigen Ausführungen könnte der Eindruck entstanden sein, dass ein hoher Anteil an Schriftlichkeit schon per se als positiv zu bewerten wäre. Dem ist zu widersprechen. Wie wir im Rahmen dieses Beitrages zeigen möchten, entfalten textbezogene Aufgabenstellungen ihre Unterstützungspotenziale erst dann, wenn sie sprachsensibel konzipiert sind.

2.2. Förderung textueller Kompetenzen im sprachsensiblen Fachunterricht

Sprachsensibler Fachunterricht ist „der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen, 2013, S. 3). Der sprachensible Fachunterricht soll bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund fördern. Hierfür bietet er Lehrkräften eine Bandbreite verschiedener Methoden und Werkzeuge für die Umsetzung im Schulalltag (Leisen, 2013).

Im Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg (o. D.) wird in Bezug auf sprachsensiblen Fachunterricht treffend ausgeführt:

- » Sprachsensibler Fachunterricht vermittelt mit den fachlichen Inhalten und Kompetenzen eines Unterrichtsfaches auch bewusst und geplant die fachsprachlichen Kompetenzen, die notwendig sind, um die Unterrichtsgegenstände dieses Faches zu verstehen, zu reflektieren und aktiv anzuwenden. Im sprachsensiblen Fachunterricht wird nicht davon ausgegangen, dass sich diese sprachlichen Kompetenzen von alleine ausbilden.“ « (Abs. 1)

Zum sprachsensiblen Fachunterricht gehört demnach auch die Förderung textueller Kompetenzen – wie etwa des Leseverstehens. Dass sich das Leseverstehen durch die explizite Vermittlung und das Einüben von Lesestrategien effektiv fördern lässt, konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (u. a. Philipp, 2012).

Aufgabe der Lehrkraft ist es, für den jeweiligen Sachtext geeignete Lesestrategien zu wählen, die den Schüler*innen den Zugang zum Text erleichtern (Leisen, 2013). Zum Repertoire der Lesestrategien gehört auch die eigene Verschriftlichung der rezipierten Inhalte, denn die Erstellung eines „Leseprodukts“ (Leisen, 2013, S. 134) bewirkt eine intensivere, tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Fachtext.

3. Beschreibung der analysierten Unterrichtssequenz

Die Schüler*innen bearbeiten zunächst eine Aufgabe zur Aktivierung des Vorwissens. Sie notieren in Einzelarbeit auf einem Zettel ihre Antwort auf die Frage: „Was zeichnet für dich einen guten beziehungsweise erfolgreichen Herrscher aus?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_02:04–06:58). Die Zettel werden gefaltet und beiseitegelegt. Dann führt der Lehrer Herr Happel ins Stundenthema ein:

- © Das Thema der heutigen Stunde ist nämlich der ägyptische Herrscher und wir wollen uns mal darüber informieren, erstens wie der Herrscher heißt, zweitens welche Aufgaben und welche Eigenschaften er hatte und drittens mal vergleichen, ob vor 5.000 3.000 Jahren die Leute ähnliche Ansprüche an ihren Herrscher hatten, wie wir jetzt notiert haben. Okay? (Geschichte_Lehrkraftkamera_06:59–07:33)

Im Anschluss erteilt er den Arbeitsauftrag:

- © Dazu arbeiten wir zu zweit zusammen. Erkundigen uns über verschiedene Fragen zum Thema ‚Herrscher in Ägypten – der Pharao‘. Dazu schlagen wir unser Buch auf Seite [...] 46 auf. Ich habe für euch schon mal ne Tabelle vorgefertigt mit verschiedenen Fragen, die ihr dann beantworten könnt, wenn ihr den Verfassertext durchgearbeitet habt durchgelesen. Ihr könnt das zu zweit zusammen dann könnt ihr über mögliche Antworten diskutieren. Okay? Wir arbeiten zu zweit. (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 07:34–08:49)

Die beiden Schulbuchseiten zum Thema umfassen acht kurze Teiltexthe: einleitender Absatz, „Die Entstehung der Alleinherrschaft“, „Die Aufgaben des Pharao“, „Die Herrschaftszeichen des Pharao“, „Die göttliche Stellung des Pharao“, „Die Pharaonin Hatschepsut“, „Der ägyptische Staat ist eine Monarchie“ und einen erklärenden Text zu den Begriffen „Herrschaft“, „Monarchie“ und „Staat“. Das Arbeitsblatt beziehungsweise die Tabelle trägt den Titel „Der Pharao – ein göttlicher Herrscher“. In die Tabelle sollen Antworten auf die folgenden Fragen eingetragen werden: „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“, „Welche Aufgaben hat der Pharao?“, „Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie?“ und „Welche Stellung hat der Pharao?“

Um den Arbeitsauftrag zu erfüllen, erhalten die Schüler*innen keinerlei zusätzliche Unterstützung. Der Lehrer geht also davon aus, dass sie die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen erfüllen können. Dass dem nicht so ist, zeigt sich zum einen

an den Inhalten der Antworten und zum anderen an ihrem Umfang (siehe Kapitel 4). So kommentiert der Lehrer, während er durch die Reihen läuft, in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeit sichtlich überrascht gleich bei zwei Schülern die nur spärlich ausgefüllten Arbeitsblätter: „Felizian, des ist aber nicht alles, oder? Ist des alles was du hier gefunden hast an Antworten?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 33:28) Der zweite Schüler erhält dann immerhin den Hinweis, dass die Fragen sich auf einzelne Absätze beziehen (Geschichte_Lehrkraftkamera 35:43_35:52).

© L: Des ist aber auch schmal Jochen.

T: Ich weiß.

L: Mhh... Hast nicht durchgelesen?

T: Doch, ich hab alles einmal durchgelesen.

L: Ja, aber wenn du des Absatz für Absatz abgearbeitet hättest, immer die Frage die sich auf den Absatz bezieht.

Die Arbeitsphase dauert ca. 28 Minuten. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Herr Happel informiert: „Wir brauchen ein Exemplar, das wir dann unter die Dokumentenkamera legen können“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 35:20_35:26). Amelie meldet sich. Mit dieser Schülerin hat Herr Happel im Vorfeld bereits über den geplanten Einsatz eines Schülerexemplars bei der Ergebnissicherung gesprochen (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 34:20_34:41). Nachdem Amelies Arbeitsblatt für alle auf dem Whiteboard zu sehen ist, beginnt die 14-minütige Phase der Ergebnissicherung. Herr Happel erklärt: „Wir gehen jetzt einfach nach und nach die verschiedenen Fragen durch und schauen mal, was wir herausgefunden haben“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 37:36_37:44). Amelie beginnt und liest die erste Frage (Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?) sowie ihre Antwort vor. Herr Happel kommentiert die Antwort mit: „Okay. Ähm das ist mehr ähm das ist vielleicht mehr ein Punkt, den man zu den Aufgaben da zählen sollte. Ah mal gucken, was die Milena da noch als Ergänzung hat“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 37:55_38:09). Nun trägt Milena ihre Antwort vor und wiederholt diese nach Aufforderung durch Herrn Happel noch einmal langsamer. Zuletzt diktiert Herr Happel die Musterantwort von seinem Arbeitsblatt. Auf diese Weise werden alle Fragen besprochen: Zunächst schlagen Schüler*innen eigene Antworten vor. Herr Happel kommentiert die Antworten und diktiert zuletzt jeweils eine Musterantwort. Das Exemplar von Amelie mit Antworten, die die Erwartungen des Lehrers nur zum Teil erfüllen, kommt hierbei nicht mehr zur Sprache, bleibt aber über die gesamte Phase der Ergebnissicherung für alle sichtbar. Während die Schüler*in-

nen also auf der Dokumentenkamera eine nicht zu übernehmende „Lösungsskizze“ sehen, müssen sie sich auf die mündlich zusammengetragenen Lösungen konzentrieren und ihre Aufgabenblätter gegebenenfalls ergänzen. Folgender Auszug aus einem Schülerarbeitsblatt gibt einen Eindruck davon, welche Probleme auftreten, wenn neue Fachbegriffe allein auf rezeptiver Basis verschriftlicht werden. Während bekannte Wörter (z. B. *Schmuck*) normgerecht geschrieben werden, sehen wir bei den unbekannteren Wörtern (*Geißel, Krummstab, künstlicher Zeremonialbart*) markante Abweichungen in der Schreibung:

- © Ein Pharaon ist an vielen Sachen zu erkennen zum Beispiel doppelkronen, gestreiftes Königskopftuch, Geier oder Schlangen auf seiner Stirn. Zeichen der Herrschaft: Geißel Krummstab Kunstlicher, Bart, Schmuck, Königsschurz brachen machte und Würde (Arbeitsblatt Mika)

Deutlich wird, dass diese Form der Ergebnissicherung (mündlicher Abgleich und Diktat) nicht allen Schüler*innen gerecht wird und zumindest in Bezug auf die neu einzuführenden Fachbegriffe zu modifizieren ist. Für einen entsprechenden Vorschlag siehe Kapitel 5.2. In der nun folgenden Fallanalyse werfen wir zunächst einen Blick auf den Einsatz von Lesestrategien und schauen uns dann zwei ausgewählte Aufgabenstellungen vom Arbeitsblatt etwas genauer an.

4. Fallanalyse

4.1. Lesestrategien

Leisen (2013, S. 130–131) führt in einem tabellarischen Überblick bewährte *Strategien zur Erschließung von Sachtexten* auf (siehe Tab. 1), wobei der Leseprozess als *doppelt* zyklischer Prozess (Bottom-Up und Top-Down) verstanden wird (Leisen, 2013). Er unterscheidet die Strategien dabei einerseits nach dem Zeitpunkt des Einsatzes: vor, während und nach der Textrezeption. Andererseits unterscheidet er sie nach fünf Typen: erarbeitende, markierende/ordnende/organisierende, wiederholende, metakognitive und affektive/motivationale Strategien. So wäre beispielsweise *Textstellen hervorheben* eine *markierende* Strategie, die *während* der Textrezeption zum Einsatz kommt.

Ein Überblick über wichtige Lesestrategien			
	vor der Textrezeption	während der Textrezeption	nach der Textrezeption
erarbeitende Strategien	das Vorwissen aktivieren (z. B. im Gespräch, durch Mind-Map, Begriffsnetz); Vermutungen über den Textinhalt anhand der Überschrift, der Textsorte, des Kontextes äußern	Fragen zum Text beantworten ; Fragen an den Text stellen; Textteile kategorisieren und den Text sinnvoll strukturieren; den Text mit dem Bild lesen; (Fach-)Begriffe farbig markieren; den Text in eine andere Darstellungsform übertragen; den Text expandieren; verschiedene Texte zum Thema vergleichen; Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen; das Fünf-Phasen-Schema anwenden	eine Anschlusskommunikation im Plenum veranlassen; (das Gelernte) zum Weiterlernen nutzen; weiterführende Fragen notieren; den Text bewerten; den Text mit anderen Texten bzw. Informationen aus anderen Quellen vergleichen
markierende, ordnende, organisierende Strategien		Textstellen hervorheben; Textstellen unterstreichen; Schlüsselwörter markieren; (den Text) in Abschnitte gliedern; Teil- bzw. Zwischenüberschriften formulieren; Kernaussagen oder Oberbegriffe formulieren; Verknüpfungen von Informationen (z. B. durch Zeichen von Verbindungslinien) markieren	zusammenfassende Notizen machen; eine Stichwortliste erstellen; exzerpieren; eine Zusammenfassung/ Inhaltsangabe schreiben
wiederholende Strategien		mehrmaliges Lesen; Informationen/ Textabschnitte sinngemäß wiedergeben	abschreiben; heraus-schreiben (z. B. wesentlicher Textstellen); memorieren/leises und lautes Wiederholen; Memotechniken anwenden; Stichworte aus dem Gedächtnis notieren; Fragen beantworten; eine Skizze (aus dem Gedächtnis) anfertigen

metakognitive Strategien	die Lese-Intention festlegen; Erwartungen an den Text formulieren; sich das Vorwissen sowie etwaige Informationslücken bewusstmachen; Zeit- und Arbeitsplanung erstellen	die zweck- und textangemessene Lesetechnik festlegen; das Textverständnis laufend überprüfen; Ursachen für Verständnisprobleme klären; Lesegeschwindigkeit und die Nutzung von Hilfsmitteln (z. B. Nachschlagewerke) an die Textschwierigkeit anpassen; die Aufmerksamkeit steuern	
affektive und motivationale Strategien	eine Lese-Intention aufbauen; eine geeignete Lesesituation/-atmosphäre aufbauen	die Leseaktivität und die Aufmerksamkeit aufrechterhalten; gegen Störungen abschirmen die Leseatmosphäre sichern; bei Leseschwierigkeiten die Selbstmotivation stärken; sich die Emotionen beim Lesen bewusstmachen; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des Lesens bzw. Lernens aufbauen	

Tabelle 1: „Ein Überblick über wichtige Lesestrategien“ nach Leisen (2013, S. 130–131)

In dem hier betrachteten Unterricht werden von dem Lehrer einige der oben beschriebenen Lesestrategien eingesetzt. Es fällt zunächst auf, dass es sich ausschließlich um erarbeitende Strategien handelt: *Vor* der Textrezeption gibt der Lehrer eine Aufgabe zur *Aktivierung des Vorwissens*. *Nach* der Textrezeption veranlasst der Lehrer eine *Anschlusskommunikation im Plenum*. Anhand des Arbeitsblattes sollen die Schüler*innen *während* der Textrezeption scheinbar zwei Strategien in Kombination anwenden – nämlich *Fragen zum Text beantworten* und den Text *in eine andere Darstellungsform übertragen*. Die gewählte Tabellenform erfüllt allerdings für die Beantwortung der Fragen nicht die intendierte Funktion der Übertragungsstrategie. Mit dem Transfer in eine andere Darstellungsform sollen die Lesenden eigentlich herausgefordert werden, Sachverhalte von einer anderen Seite/Ebene her zu betrachten und sich aktiv und eigenständig mit dem Text auseinanderzusetzen (Leisen, 2013). In dem hier betrachteten Unterricht fungiert die Tabelle jedoch lediglich als Rahmen, um dort an jenen

Stellen, wo die Fragen stehen, die Antworten zu notieren. Die Tabellenform erfüllt also keinen tieferen Sinn, sie ist sogar unangemessen, weil durch die Spaltenenge das Entstehen von Antworttexten sowie das Ergänzen, Modifizieren und Korrigieren während der Phase der Ergebnissicherung erschwert wird.

4.2. Arbeitsblatt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse des Arbeitsblatts präsentiert. Dabei werden zwei Fragen genauer betrachtet sowie die Antworten von zwei Schüler*innen, dem Lehrer und zwei Testpersonen. Die Schülerantworten wurden zwei Schülerarbeitsblättern entnommen. Es handelt sich zum einen um das während der Ergebnissicherung im Plenum an die Wand projizierte Arbeitsblatt von Amelie. Zum anderen wurde von einer*m Schüler*in ein Arbeitsblatt anonym zur Verfügung gestellt. Zur besseren Lesbarkeit wird hier von Mikas Arbeitsblatt gesprochen. Die Antworten des Lehrers wurden dem Transkript zur Unterrichtssequenz entnommen. Darüber hinaus haben zwei Testpersonen (Studierende der Universität Tübingen) das Arbeitsblatt ausgefüllt und ihre Ergebnisse zur Verfügung gestellt.

Zunächst müssen zwei Fragetypen unterschieden werden: Die Frage „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“ zielt auf die Sprachhandlung beziehungsweise den Operator *erklären* ab – alle weiteren Fragen (z. B. „Welche Aufgaben hat der Pharao?“) auf die Sprachhandlung *nennen*. Um die Fragen beantworten zu können, müssen sprachliche Mittel verwendet werden, die dem jeweiligen Operator entsprechen. Dabei kommen bei dem Operator *erklären* komplexere sprachliche Strukturen zum Einsatz als bei dem Operator *nennen*.

So ist es in Bezug auf den (Fach-)Spracherwerb relevant im Blick zu haben, dass deskriptive Sprachhandlungen (*nennen*) früher erworben werden als stärker kognitive Sprachhandlungen (*erklären*).

Wie bei dem hier betrachteten Arbeitsblatt sind in konkreten Unterrichtssituationen Aufgabenstellungen häufig nicht so formuliert, dass der entsprechende Operator explizit benannt wird. Um eine Aufgabe erwartungsgemäß zu erfüllen, müssen Schüler*innen zunächst den jeweiligen Operator identifizieren. Dann müssen sie die an den Operator geknüpften fachspezifischen Anforderungen abrufen und mit den angemessenen sprachlichen Mitteln umsetzen.

Operator „nennen“

Der Operator nennen ist im Operatorenkatalog der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer dem Anforderungsbereich I zugeordnet, das heißt dem „Wiedergeben und Beschreiben von Inhalten und Materialien (Reproduktionsleistungen)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 49). Die Schüler*innen sollen verschiedene „Sachverhalte in knapper Form anführen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50).

„Welche Stellung hat der Pharao?“

Diese Frage bezieht sich auf den Textabschnitt „Die göttliche Stellung des Pharao“. Im Grunde ließe sich die Frage bereits durch diesen Abschnittstitel beantworten. Wie in Tab. 2 zu sehen ist, führen sowohl die beiden Testpersonen wie auch Mika die „göttliche Stellung“ in ihren Antworttexten auf. Herr Happel hingegen nicht.

	Lehrer	Testperson 1	Testperson 2	Mika	Amelie
Abstammung von den Göttern	X	X	X	X	X
Sohn des Sonnengottes	X				
Vertreter Gottes auf Erden	X	X	X		X
Oberster Priester	X		X	X	X
göttliche Stellung		X	X	X	
Bewahrer der Weltordnung „Maat“		X			
allwissend und vollkommen		X	X		X

Tabelle 2: Welche Stellung hat der Pharao?

Tab. 2 lässt zudem erkennen, dass die Antworten der fünf Personen bei dieser Frage recht unterschiedlich ausfallen. Lediglich die „Abstammung von den Göttern“ kommt in allen fünf Antworttexten vor. Ein Grund für die verschiedenen Antworten ist sicherlich, dass das Wort „Stellung“ in diesem Kontext mehrere Bedeutungen haben kann: Amt/Posten, Grad des Ansehens beziehungsweise der Bedeutung, Rang. Ein

weiterer Grund wird in Mikas Antwort sichtbar: „Die Ägypter dachten das der Pharaos von Göttern abstammt. Der Pharaos wird auch als Gottlicher priester benannt. Also wird er als Göttlicher dargestellt.“ Mika scheint davon auszugehen, dass hier nach der „Darstellung“ des Pharaos gefragt wird. Es ist allgemein bekannt, dass *-ung*-Nominalisierungen (ein typisches Merkmal von Bildungssprache) Verstehensschwierigkeiten verursachen können, was sich auch in den Lehrwerken niederschlägt, die am Anfang der Sekundarstufe signifikant weniger *-ung*-Nominalisierungen aufweisen als in den höheren Klassenstufen (Bryant et al., 2017). Erschwerend hinzu kommt, dass das aus der gleichen Wortfamilie stammende Wort „Darstellung“ im schulischen Kontext fachübergreifend und damit häufiger gebraucht wird als „Stellung“, sodass Mika beim Lesen der Frage das ihr vertrautere Wort und dessen Bedeutung aktiviert. Dieses Beispiel zeigt anschaulich, dass auch vermeintlich einfache Operatoren von Schüler*innen nicht in der erwarteten Weise bedient werden können, wenn auf der Wortebene Unklarheiten bestehen.

Nicht nur auf inhaltlicher Ebene sind Unterschiede in der Beantwortung der Frage feststellbar, sondern auch in Bezug auf die gewählte Darstellungsform: Mika wie auch die beiden Testpersonen verfassen einen kurzen Text zur Frage. Der Lehrer hingegen benutzt Stichpunkte und Amelie formuliert drei einzelne Sätze, die sie mit Spiegelstrichen versieht.

Operator „erklären“

Bei *erklären* handelt es sich um einen Operator aus dem Anforderungsbereichs II, welcher „das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisations und Transferleistungen)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50) umfasst. Die Schüler*innen sollen „Sachverhalte schlüssig aus Kenntnissen in einen Zusammenhang stellen (zum Beispiel [...] Funktions-, Entwicklungs- und/oder Kausalzusammenhang)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50).

Mit dem Wort *erklären* werden in der Alltagssprache recht unterschiedliche Sprachhandlungen bezeichnet (Klein, 2009, S. 25). Um diesem Bedeutungsspektrum gerecht zu werden, schlägt Klein (2009, S. 26) für den schulischen Kontext eine Präzisierung von Fragen anhand einer gezielten Verwendung der Fragewörter „was“, „wie“ und „warum“ vor. So entstehen drei Fragetypen: erklären-was, erklären-wie und erklären-warum.

„Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“

Diese Frage bezieht sich auf den Textabschnitt „Die Entstehung der Alleinherrschaft“. Im Gegensatz zur bereits betrachteten Frage und allen weiteren Fragen des Arbeitsblattes wird in der Frageformulierung hier kein zentrales Wort aus dem Abschnittstitel verwendet. Darüber hinaus zielt sie – wie oben bereits beschrieben – auf eine komplexere Sprachhandlung ab.

Tatsächlich haben Mika und Amelie Schwierigkeiten hier die Erwartungen des Lehrers zu erfüllen. Aber auch die Antworten der studentischen Testpersonen stimmen nur zum Teil mit den Vorgaben des Lehrers überein (siehe Tab. 3). Mika notiert zunächst: „Ab jar 3000 v. Chr. Regierte ein König über ganz Ägypten“, löscht diesen Satz dann aber wieder, obwohl er Teil der Musterantwort ist, die im Plenum besprochen wurde. Die Unsicherheit gegenüber der Frage bleibt bestehen, sodass Mika auch in der Phase der Ergebnis-sicherung keine weiteren Eintragungen in der entsprechenden Spalte vornimmt. Amelie antwortet auf die Frage: „Weil nur der Pharao ein geregeltes Leben mit Ordnung und Gerechtigkeit sicherstellen konnte.“ Damit gibt sie eine vollkommen akzeptable Antwort – allerdings entspricht diese nicht den Erwartungen des Lehrers. Der Lehrer erwartet, obgleich die Formulierung seiner Frage dies nicht vorgibt, dass mit Bezug auf den oben genannten Textabschnitt die Entwicklungen beschrieben werden, die zur Alleinherrschaft geführt haben (*erklären-wie*). Die zu den Erwartungen des Lehrers passende Frage müsste lauten: Wie kam es zur Alleinherrschaft? Amelie dagegen begründet die Legitimität der Alleinherrschaft aus der Perspektive der Ägypter (*erklären-warum*). Die Formulierung der Frage mit dem Fragepronomen „warum“ hat Amelie veranlasst einen Kausalzusammenhang zu versprachlichen und nach einer entsprechenden Textpassage Ausschau zu halten. Sie zeigt damit ein angemessenes Sprachgefühl. Der Lehrer hingegen verunsichert die Schüler*innen mit einem nicht zur Frage passenden Erwartungshorizont und gefährdet damit den Ausbau fachspezifischer Sprachhandlungskompetenz.

	Lehrer	Testperson 1	Testperson 2	Mika	Amelie
Zusammenschluss wegen Nilschwemme	X		X		
Verdrängung schwächerer Herrscher	X	X	X		
ab 3000 v. Chr. nur noch ein König	X			X	
Leben in Ordnung und Gerechtigkeit					X

Tabelle 3: Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?

4.3. Zusammenfassung

Die Analyse der verschiedenen Antworten hat gezeigt, dass Unklarheit darüber herrscht, in welcher Form die Antworten zu geben sind: Sollen Stichpunkte, einzelne Sätze oder kurze Texte verfasst werden? Welchen Umfang sollen die Antworten haben? Soll wörtlich zitiert, minimal abgewandelt oder selbstständig formuliert werden? Durch die fehlenden Vorgaben werden wertvolle Potenziale für das Einüben verschiedener Darstellungsformen verschenkt.

Auch inhaltlich zeigen sich bei der Beantwortung gravierende Unsicherheiten, die zum Teil auf den unreflektierten Sprachgebrauch in den Formulierungen der Fragen zurückzuführen sind. So ist dem Lehrer scheinbar nicht bewusst, dass es in Bezug auf die Semantik und die sprachlichen Mittel Subtypen des Erklärens zu unterscheiden gilt. Aber auch bei der Aufgabe mit dem fachlich wie sprachlich weniger komplexen Operator *nennen* treten aufgrund der Verwendung des Wortes „Stellung“ Schwierigkeiten auf. In den Antworten von Mika zeigen sich besonders deutlich fachsprachliche Lernbedarfe. Diese werden im Unterricht allerdings nicht aufgegriffen.

5. Handlungsalternativen und Fazit

Im Folgenden sollen einige Handlungsalternativen für einen sprachbewussten beziehungsweise sprachsensiblen Fachunterricht am Beispiel der analysierten Unterrichtssequenz aufgezeigt werden.

5.1. Arbeit mit dem Konkretisierungsraster

Für den sprachsensiblen Fachunterricht liegen inzwischen zahlreiche Materialien vor, die von Lehrkräften genutzt werden können. Ein Beispiel ist das Konkretisierungsraster von Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 77–82), das in der Reihe „FörMig Material“ veröffentlicht wurde. Dieses Instrument kann zur Unterrichtsvorbereitung bei allen Aufgaben eingesetzt werden, die einen Operator enthalten – so auch bei dem Arbeitsblatt aus dem Geschichtsunterricht der Klasse 6b. Im Folgenden soll die Arbeit mit dem Konkretisierungsraster skizziert werden:

Zunächst wird eine konkrete Aufgabenstellung gewählt, die analysiert werden soll. In diesem Fall sind das die Fragen des Arbeitsblattes.

Im nächsten Schritt wird die Sprachhandlung beziehungsweise der Operator explizit benannt. Hierbei kann es hilfreich sein, eine Liste der Operatoren des jeweiligen Fa-

ches zur Hand zu haben. Durch diesen Schritt wird eine Reflexion der Aufgabenstellung mit Blick auf die Operatoren und die entsprechenden Anforderungen angestoßen. Diese Reflexion birgt das Potential, unklare Aufgabenstellungen zu identifizieren und zu optimieren. In unserem Beispiel würde nun deutlich werden, dass es sich bei den Fragen um zwei unterschiedliche Operatoren – nämlich *nennen* und *erklären* – handelt, die mit jeweils unterschiedlichen fachlichen und sprachlichen Anforderungen verknüpft sind. Bei der Frage „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“ könnte an dieser Stelle auffallen, dass nicht klar ist, ob hier nach einem Entwicklungs- oder einem Kausalzusammenhang gefragt wird. Vor diesem Hintergrund könnte die Frage optimiert werden: „Erkläre: Wie kam es in Ägypten zu der Alleinherrschaft?“ oder „Erkläre: Wie entstand die Alleinherrschaft in Ägypten?“

Anschließend wird zu jeder Frage eine möglichst authentische Schülerantwort vollständig ausformuliert, die eine angemessene Lösung der Aufgabe wäre (Erwartungshorizont). An dieser Stelle wird eine Reflexion darüber angestoßen, welche Form (Stichpunkte, einzelne Sätze, zusammenhängender Text) und welchen Umfang die Antworten haben sollen. Wahrscheinlich hätte eine solche Reflexion in unserem Beispiel dazu geführt, dass der Lehrer seine Erwartungen konkretisiert hätte. Diese Erwartung hätte entweder schriftlich auf dem Arbeitsblatt oder als zusätzliche mündliche Information zur Bearbeitung gegeben werden können. Beispielsweise hätte die Anweisung hinzugefügt werden können: *Schreibe einen kurzen Antworttext (3 bis 4 Sätze)*. Zu den Aufgabestellungen, die auf den Operator *nennen* abzielen, hätte auch die Anweisung gegeben werden können: *Schreibe eine Liste mit Stichpunkten*.

In einem letzten Schritt wird der ausformulierte Erwartungshorizont analysiert. Dabei werden die sprachlichen Mittel auf der Wortebene sowie auf der Satz- und Textebene identifiziert. Zur Veranschaulichung wird hier die Musterantwort des Lehrers zur (modifizierten) Aufgabe „Erkläre: Wie kam es in Ägypten zu der Alleinherrschaft?“ analysiert: Lehrer: „Die Ägypter schlossen sich zusammen, um die Nilschwemme zu bewältigen. [...] Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere Herrscher und dehnten dadurch ihr Herrschaftsgebiet aus. [...] Ab 3000 v. Chr. regierte ein König über ganz Ägypten“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 39:05–41:30).

Auf der Wortebene werden die im Erwartungshorizont verwendeten Worte (z. B. Nomen, Verben und Adjektive) gesammelt und mit morphologischen Informationen versehen (siehe Tab. 4). Auf der Satz- und Textebene werden syntaktische Strukturen (z. B. Präpositionalphrasen, Satztypen, Elemente des Textaufbaus) gesammelt (siehe Tab. 4).

Sprachliche Mittel	Wortebene	der/die Ägypter/in, die Ägypter/innen; die Nilschwemme; der/die Herrscher/in, die Herrscher/innen; das Herrschaftsgebiet, die Herrschaftsgebiete; der/die König/in, die Könige/innen; Ägypten (kein Artikel, kein Plural) sich zusammenschließen (-schloss, -geschlossen), bewältigen, verdrängen, ausdehnen, regieren stark, erfolgreich, schwach (schwächer)
	Satz- und Textebene	..., um etw. (Akkusativ) zu bewältigen. (Verbendstellung im Nebensatz, um ... zu + Infinitiv) ... und ... (Verknüpfung von Hauptsätzen, Aufzählung) jmd. (Akkusativ) verdrängen dadurch ein Herrschaftsgebiet (Akkusativ) ausdehnen ab 3000 v. Chr. über ganz Ägypten (Akkusativ) regieren

Tabelle 4: Auszug eines Konkretisierungsrasters

Durch diese Analyse werden der Lehrkraft die (fach)sprachlichen Anforderungen bewusst. Es wird deutlich, an welchen Stellen spezieller Fachwortschatz und komplexere sprachliche Strukturen verwendet werden müssen. Einerseits kann die Lehrkraft auf dieser Grundlage sprachliche Stützen – Scaffolds – (z. B. Beese et al., 2014, S. 32–43) vorbereiten, die im Unterricht angeboten werden können. In diesem Fall hätte die Lehrkraft beispielsweise vor der Bearbeitung der Aufgabe einige Worte (z. B. Nilschwemme, Herrschaftsgebiet, zusammenschließen) gemeinsam klären können. Eine weitere Option wäre die Vorbereitung von Hilfefkarten mit Worterklärunen, morphologischen und syntaktischen Informationen sowie Strukturmustern gewesen. Komplexere Aufgaben hätten optional in Form von kleineren Arbeitsschritten angeboten werden können (z. B. Leisen, 2013, S. 89). Derartige Unterstützungsangebote wären für Schüler*innen wie Mika besonders hilfreich gewesen. Andererseits hätte die Lehrkraft nach einer solchen Analyse in der spontanen Unterrichtsinteraktion sprachbewusster beziehungsweise sprachsensibler handeln und (fach)sprachbezogene Lernchancen nutzen können. Die gemeinsame Reflexion von sprachlichen Strukturen im Fachunterricht ist ein zentrales Prinzip des sprachbewussten Unterrichts und unterstützt die Textrezeption und -produktion aller Schüler*innen (z. B. Michalak et al., 2015, S. 142–144).

5.2. Gezielte Anwendung von Lesestrategien

Dem gezielten Einsatz von Lesestrategien liegen einige zentrale Leseprinzipien zugrunde (Leisen, 2013, S. 132) – so auch das *Prinzip der zyklischen Bearbeitung*. Diesem Prinzip folgend hätten die Schüler*innen der Klasse 6b „mit immer anderen

Aufträgen in Zyklen zur erfolgreichen produktiven Bearbeitung des Textes angeleitet“ (S.132) werden können. Wie oben bereits beschrieben, setzte Herr Happel ausschließlich erarbeitende Lesestrategien ein. Bei einer zyklischen Bearbeitung könnten in den einzelnen Aufträgen gezielt verschiedene Lesestrategien angewendet werden, wie in Tab. 5 exemplarisch dargestellt wird.

Auftrag	Lesestrategie
<p>Auf diesem Arbeitsblatt bekommst du einige Aufgaben zu dem Text auf den Seiten 46 und 47 im Schulbuch. Bearbeite die Aufgaben in der vorgegebenen Reihenfolge. Lies dir immer erst die Aufgabe durch und überlege, welche Lesetechnik du verwenden möchtest:</p> <ul style="list-style-type: none"> überfliegen (orientierendes Lesen) schnell grob durchlesen (kursorisches Lesen) bestimmte Informationen suchen (selektives Lesen) detailliert lesen (detailliertes Lesen) 	<p>metakognitive Strategie: die zweckangemessene Lesetechnik festlegen</p>
<p>Markiere (mit Bleistift) am Textrand, wo die Antworten zu den folgenden Fragen zu finden sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten? Welche Aufgaben hat der Pharao? Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie? Welche Stellung hat der Pharao? <p>Tipp: Die Zwischenüberschriften verraten dir, wo die Antworten zu finden sind.</p>	<p>markierende Strategie: Textstellen hervorheben (Lesetechnik: orientierendes Lesen)</p>
<p>Kreise (mit Bleistift) die Schlüsselwörter zu den Fragen 2 und 3 in den passenden Textabschnitten ein.</p>	<p>markierende Strategie: Schlüsselwörter markieren (Lesetechnik: selektives Lesen)</p>
<p>Schau dir deine markierten Schlüsselwörter an. Welche Wörter verstehst du nicht? Kläre die Bedeutung dieser Wörter: Schau dir die Abbildungen an. Helfen sie dir die Wörter zu verstehen? Tauscht euch über die Wörter aus. Könnt ihr euch die Bedeutung gegenseitig erklären? Schlagt die Wörter in einem Wörterbuch nach. Fragt euren Lehrer.</p>	<p>Metakognitive Strategie: Ursachen für Verständnisprobleme klären</p>
<p>...</p>	<p>...</p>

Tabelle 5: Aufträge zur zyklischen Textarbeit



Abbildung 1: Herrschaftszeichen des Pharaos (Quelle: eigene Abbildung, Doreen Bryant, in Anlehnung an Kopiervorlage 10 aus Projekt G Team, Ernst Klett Verlag, 2015)

Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 4) beabsichtigt der Lehrer die erarbeitende Strategie *den Text in eine andere Darstellungsform bringen* einzusetzen. Auch wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Tabelle diese Funktion nicht erfüllt. Da sich die Übertragung in eine andere Darstellungsform allerdings als „besonders geeignet zur Unterstützung des Leseverstehens“ (siehe Leisen, 2013, S. 132) erwiesen hat, soll an dieser Stelle ein alternativer Vorschlag gemacht werden:

- ▶ Zur Frage „Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharaos und welche Bedeutung haben sie?“ könnte ein Arbeitsblatt mit einer Abbildung verwendet werden. Auf dieser Abbildung müssten die Herrschaftszeichen gut zu sehen sein. Hier könnte auf bereits vorliegendes Material zurückgegriffen werden, wie beispielsweise die Kopiervorlage aus dem „Projekt G“ vom Klett Verlag (siehe Abb. 1).
- ▶ Die Schüler*innen könnten dann diese Abbildung anhand des Textes mit den entsprechenden Bezeichnungen für die Herrschaftszeichen beschriften und die Bedeutungen zuordnen. Hierdurch wäre zusätzlich eine Veranschaulichung und Verständnissicherung dieses speziellen Fachwortschatzes gegeben. Auch den auffälligen Fehlschreibungen („Krumra Stab“ statt Krummstab), die oben dargestellt wurden (siehe Kapitel 3), hätten auf diesem Weg entgegengewirkt werden können.

6. Fazit

Abschließend sei noch einmal herausgestellt, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte ein Problembewusstsein für die sprachlichen Handlungen im Fach entwickeln. In der hier betrachteten Unterrichtseinheit waren die Schüler*innen bei der Erarbeitung des Themas anhand zweier Lehrbuchseiten weitgehend auf sich allein gestellt. Es wurden weder beim Leseverstehen noch beim Verschriftlichen des Gelesenen potenzielle Schwierigkeiten antizipiert. Die gestellten Fragen zum Text, möglicherweise gedacht als Unterstützungssystem, konnten ohne Anleitung und Einbindung in ein Strategienpaket nicht von allen Schüler*innen zum Erschließen der Textinhalte genutzt werden. Zudem zeigte sich, dass einige der gestellten Fragen nicht geeignet waren, um die erwarteten Antworten zu elizitieren.

Wir sehen an dieser Unterrichtseinheit, dass auch zwanzig Jahre nach dem PISA-Schock und der längst in Rahmenplänen festgeschriebenen Forderung nach einem sprachsensiblen Fachunterricht ein entsprechendes Handeln in der Unterrichtspraxis noch längst keine Selbstverständlichkeit geworden ist. Hier ist auch die gymnasiale Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in der Verantwortung, sich dieses Themas noch stärker anzunehmen, um angehenden Lehrkräften die vielfältigen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie auch sie einen Beitrag zur Sprachbildung leisten können. Gerade in den ersten Jahren der Sekundarstufe benötigen die Schüler*innen ein breites Unterstützungsangebot, um dann ausgerüstet mit einem soliden Fundament an Strategien und Textkompetenzen den weiteren Bildungsweg bestreiten zu können.

Literatur

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Niederhaus, C., Hinrichs, B., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern: Buch mit DVD* (Aufl. 16): Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Bryant, D., Berendes, K., Meurers, D., & Weiß, Z. (2017). Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe. In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* (S. 281–306). Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, H. (2015). Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmölder-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47–71): Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127): Springer.
- Hartung, O. (2015). Geschichte schreibend lernen. In S. Schmölder-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 201–216): Waxmann Verlag.
- Klein, J. (2009). Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welter-schließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Aufl. 2, S. 25–36). Tübingen: Stauffenberg.
- Langer, J., & Applebee, A. (2007). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.

- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis (Grundlagenteil). In: Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*: Narr Francke Attempto Verlag.
- Philipp, M. (2012). *Evidenzbasierte Leseförderansätze – ein internationaler Forschungsüberblick. Ein Gutachten für das wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung*: Externe Expertise.
- Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölder-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39(1), 5–16.
- Riebling, L. (2013). Heuristik Bildungssprache In I. Gogolin, et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert* (S. 106–153): Waxmann Verlag.
- Sieberkrob, M. (2018). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht – Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In K. Grannemann, et al. (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 121–136). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*: Waxmann Verlag.
- Thürmann, E., Pertzel, E., & Schütte, A. U. (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In S. Schmölder-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 17–45): Waxmann Verlag.