pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sieberkrob, Matthias

Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung

Göttingen : V&R unipress - Brill Deutschland GmbH 2023, 409 S. - (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik; 29) - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2022)

Quellenangabe/ Reference:
Sieberkrob, Matthias: Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung. Göttingen : V&R unipress - Brill Deutschland GmbH 2023, 409 S. - (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik; 29) - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2022) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261413 - DOI: 10.25656/01:26141

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261413
https://doi.org/10.25656/01:26141

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

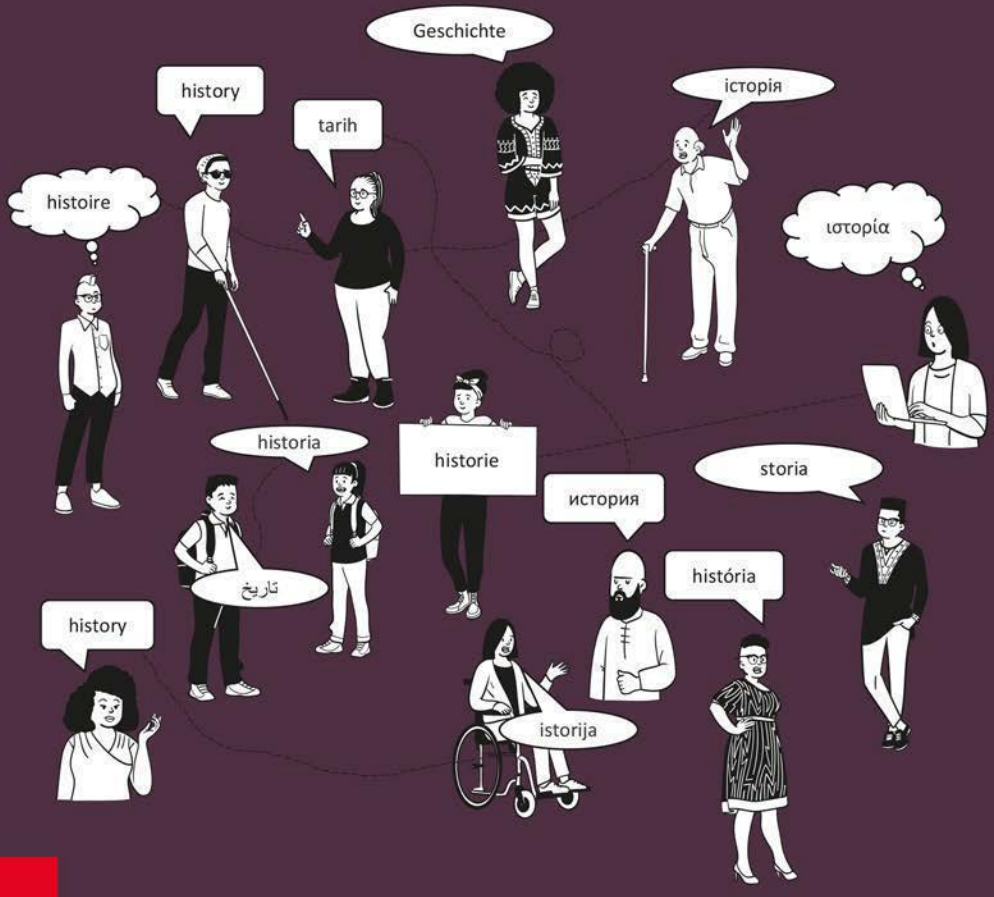
Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Sieberkrob

Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie?



V&R unipress

unipress

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 29

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli, Martin Lücke, Christine Gundermann, Martin Schlutow und Lale Yildirim

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Matthias Sieberkrob

Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie?

Ziele, Professionalisierung, Umsetzung

Mit 12 Abbildungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.de abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Die vorliegende Publikation wurde an der Fakultät für Geschichts- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrads vorgelegt und erfolgreich verteidigt.
Tag der Disputation: 14. Juli 2022
Gutachter*innen: Prof. Dr. Martin Lücke und Prof. Dr. Daniela Caspari

© 2023 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wageningen Academic.
Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) und unter dem DOI 10.14220/9783737015394 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Matthias Sieberkrob

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391
ISBN 978-3-7370-1539-4

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Inhalt

Danksagung 11

Tabellenverzeichnis 13

Abbildungsverzeichnis 15

Abkürzungsverzeichnis 17

I. Einleitung: Sprachbildung – eine Erfolgsgeschichte? 19

II. Durchgängige Sprachbildung: Zum Stand der Diskussion 27
1. Was bedeutet »durchgängige Sprachbildung«? Begriffsdefinitionen und Konzepte 27
1.1 Sprachbildung und Sprachförderung 28
1.2 Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache 33
1.3 Sprachbildender und sprachsensibler Fachunterricht 41
2. Was kann die Sprachbildung leisten? Leere Versprechen des deutschen Bildungssystems 42
3. Forschungsstand: Durchgängige Sprachbildung und historisches Lernen 45

III. Zielsetzung: Sprachbildung als emanzipatorisches Konzept 55
1. Wie wird über Schüler*innen gesprochen? Kritik einschlägiger Begriffe 58
2. Sprache im Machtgefüge der Institution Schule – intersektional betrachtet 63
3. Neue Perspektiven und Potenziale der durchgängigen Sprachbildung: Förderung von Agency 72
4. Durchgängige Sprachbildung, Agency und historisches Lernen: Ein Ausblick 76

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

IV. Durchgängige Sprachbildung: Lehre oder Leere zwischen den Disziplinen? 85
1. Rahmenbedingungen: Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung 86
2. Sprachbildung als Herausforderung für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen 88
2.1 Professionalisierung von Lehrer*innen 89
2.2 Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen 94
2.3 Professionalisierung von Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung 97
2.4 Und die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung? 101

V. Student*innen planen sprachbildenden Geschichtsunterricht: Erkenntnisinteresse, Methodik und Forschungsprozess 105
1. Kontextualisierung der empirischen Studie 105
1.1 Studentische (Geschichts-)Unterrichtsplanung: Forschungsstand 106
1.2 Das Praxissemester: Eine Phase der Professionalisierung? . 108
2. Vorstudie 109
3. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen 113
4. Untersuchungsdesign 117
4.1 Die Proband*innen: Auswahl und relevante Aspekte ihres Studiums 118
4.2 Für die Studie relevante universitäre Lehrveranstaltungen . 120
5. Datenerhebung 122
5.1 Planungsgespräche von sprachbildendem Geschichtsunterricht 122
5.2 Der Einsatz von Videografie 124
5.3 Flankierende Daten 125
5.4 Erfassung von Lerngelegenheiten: Interviews mit den Dozent*innen 125
6. Auswertung 126
6.1 Transkription 126
6.2 Vorstellung und Begründung des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse 127
6.3 Annäherung an das Material, Entwicklung des Kategoriensystems und Codierung 134
7. Reflexion und Gütekriterien 141

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

VI. Ergebnisse der Empirie 147
1. Interviews mit den Dozent*innen: Deskriptive Darstellung der Lerngelegenheiten und Einschätzungen 147
1.1 Geschichtsspezifische Seminare Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung 148
1.2 Geschichtsdidaktische Seminare 151
2. Theoretische Rahmung der Analyse 154
3. Analyse der Planungsgespräche: Sprachbildende Aspekte in den Unterrichtsplanungen 160
3.1 Sprachbildende Aspekte in den studentischen Unterrichtsplanungen im Überblick 161
3.2 Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption* 164
3.2.1 Konkretisierung der theoretischem Rahmung für Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption* 165
3.2.2 Analyse der Kategorie *K1.1 Verständlichkeit des Texts/Textanalyse* 175
3.2.3 Analyse der Kategorie *K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens* 177
3.2.4 Analyse der Kategorie *K1.3 Ziel: Textentlastung* 182
3.2.5 Analyse der Kategorie *K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses* 188
3.2.6 Analyse der Kategorie *K1.5 Ziel: (Zu-)Hören* 192
3.2.7 Analyse der Kategorie *K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte* 193
3.3 Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion* 194
3.3.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion* 195
3.3.2 Analyse der Kategorie *K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation* 199
3.3.3 Analyse der Kategorie *K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung* 201
3.3.4 Analyse der Kategorie *K2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale* 203

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.3.5 Analyse der Kategorie *K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit* 204
3.4 Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung* 205
3.4.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung* . . . 206
3.4.2 Analyse der Kategorie *K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung* 207
3.4.3 Analyse der Kategorie *K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe* 209
3.4.4 Analyse der Kategorie *K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenstellung* 210
3.5 Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit* 210
3.5.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit* 211
3.5.2 Analyse der Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit* 212
3.6 Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte* 213
3.6.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte* 214
3.6.2 Analyse der Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte* 214
3.7 Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen* 215
3.7.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen* 215
3.7.2 Analyse der Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen* 216
3.8 Kategorie *K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten* 218
3.9 Kategorie *K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung* 221
3.10 Kategorie *K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens* 223
3.11 Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte: Beantwortung von Forschungsfrage 1 und Diskussion der Ergebnisse 225

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4. Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte zu den Erhebungszeitpunkten 237
4.1 Team K1_T1: Julian und Andreas 240
4.2 Team K1_T2: Vera und Paola 243
4.3 Team K1_T3: Kristina und Steffen 248
4.4 Team K2_T1: Berkan und Sadi 255
4.5 Team K2_T2: Hanna und Florian 259
4.6 Team K2_T3: Nouria und Patrick 264
4.7 Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte: Beantwortung von Forschungsfrage 2 und Diskussion der Ergebnisse 267
5. Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten 275
5.1 Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption* 278
5.2 Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion* 280
5.3 Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung* 282
5.4 Kategorie *K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens* 282
5.5 Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten: Beantwortung von Forschungsfrage 3 und Diskussion der Ergebnisse 288

VII. Was folgt? Die Notwendigkeit einer geschichtsdidaktischen Profilierung sprachbildenden Geschichtsunterrichts 293

VIII. Geschichte, Sprache und historisches Lernen 297
1. Der sogenannte »linguistic turn« in der Geschichtswissenschaft . 298
2. Das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik 303

IX. Sprachbildender Geschichtsunterricht: Ein theoretischer Entwurf . 309
1. Rahmenmodell für sprachbildenden Geschichtsunterricht 313
1.1 Lernaufgaben als Organisationsprinzip sprachbildenden Geschichtsunterrichts 315
1.2 Generisches Geschichtslernen 319
2. Förderansätze und Methoden 326
2.1 Unterstützung der Leseprozesse 327
2.2 Unterstützung der Schreibprozesse 333
3. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wertschätzen und als Bildungsressource nutzen 349

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

X. Fazit 355
1. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse 355
2. Reflexion und Grenzen der Untersuchung 360
3. Diskussion und Implikationen 363

Literaturverzeichnis 371

Softwareverzeichnis 411

Der Anhang ist verfügbar unter:
http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/sieberkrob_sprachbildung
(unter Downloads)
Passwort: pDcurX5kAh

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Danksagung

Ich danke Prof. Dr. Martin Lücke und Prof. Dr. Daniela Caspari herzlich für die äußerst hilfreiche Betreuung der vorliegenden Forschungsarbeit. Auch an alle weiteren ehemaligen und aktuellen Kolleg*innen, die mich auf ganz unterschiedliche Art und Weise während der Promotionsphase unterstützt haben, geht ein großer Dank. Ihr seid toll!

Ohne die Bereitschaft der Proband*innen zur Teilnahme an der empirischen Studie wäre die vorliegende Forschungsarbeit nicht möglich gewesen. Auch dafür bedanke ich mich!

Darüber hinaus danke ich dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für die Unterstützung im Rahmen der »Nachwuchsakademie sprachliche Bildung« sowie dem Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik für die Aufnahme in die Reihe »Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik« und den großzügigen Druckkostenzuschuss. Für die Finanzierung der Open-Access-Gebühren bedanke ich mich bei der Freien Universität Berlin.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Intersektionale Mehrebenenanalyse sprachlicher Verhältnisse in der Institution Schule als Heuristik	67/68
Tabelle 2:	Relevante Kompetenzbereiche für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung	102/103
Tabelle 3:	Übersicht über die Proband*innen	119
Tabelle 4:	Zweitfächer der Proband*innen	120
Tabelle 5:	Relevante universitäre Lehrveranstaltungen während des Untersuchungszeitraums	121
Tabelle 6:	Erhebungszeitpunkte und Arbeitsaufträge	123
Tabelle 7:	Die Datenerhebung im Überblick	124
Tabelle 8:	Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 68)	129
Tabelle 9:	Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit induktiv-deduktivem Vorgehen	133
Tabelle 10:	Beispiele für die Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion zur Bildung der Hauptkategorien	137/138
Tabelle 11:	Das Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse	140/141
Tabelle 12:	Codierte Segmente in der Kategorie »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens«	177
Tabelle 13:	Codierte Segmente in der Kategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung«	182
Tabelle 14:	Codierte Segmente in der Kategorie »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses«	188
Tabelle 15:	Codierte Segmente in der Kategorie »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation«	199
Tabelle 16:	Codierte Segmente in der Kategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung«	201
Tabelle 17:	Codierte Segmente in der Kategorie »K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung«	207
Tabelle 18:	Codierte Segmente in der Kategorie »K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe«	209

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 19: Durchschnitt der Anzahl der Segmente und der Anzahl codierter Kategorien in den Planungsgesprächen der drei Erhebungszeitpunkte 237
Tabelle 20: Durchschnittliche Anzahl an Segmenten in den Kategorien pro Planungsgespräch nach Erhebungszeitpunkt 238/239
Tabelle 21: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T1 240
Tabelle 22: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T1 240/241
Tabelle 23: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T2 244
Tabelle 24: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T2 244/245
Tabelle 25: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T3 248
Tabelle 26: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T3 248–250
Tabelle 27: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen des Teams K2_T1 255
Tabelle 28: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T1 256/257
Tabelle 29: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K2_T2 259
Tabelle 30: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T2 260/261
Tabelle 31: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen des Teams K2_T3 264
Tabelle 32: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T3 264/265
Tabelle 33: Durchschnittliche Anzahl an Segmenten in den Kategorien pro Planungsgespräch nach Untersuchungskohorte 276/277
Tabelle 34: Überschneidungen der Kategorien K1 bis K3 mit der Kategorie K9 in Gesprächen der Untersuchungskohorte I 284
Tabelle 35: Überschneidungen der Kategorien K1 bis K3 mit der Kategorie K9 in Gesprächen der Untersuchungskohorte II 286
Tabelle 36: Häufigste Erzählvarianten im Geschichtsunterricht nach Barricelli (2008a, S. 10) 311/312

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung nach Jostes et al. (2017, S. 33)	100
Abbildung 2:	Untersuchungsrichtungen, Untersuchungskohorten und Erhebungszeitpunkte	117
Abbildung 3:	Anzahl der codierten Segmente in den Hauptkategorien insgesamt	162
Abbildung 4:	Anzahl der codierten Segmente in den Hauptkategorien nach Planungsgesprächen	163
Abbildung 5:	Codierte Segmente in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption«	165
Abbildung 6:	Codierte Segmente in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion«	195
Abbildung 7:	Codierte Segmente in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung«	206
Abbildung 8:	Codierte Segmente in der Kategorie »K9 Prinzipien historischen Lernens«	223
Abbildung 9:	Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts	314
Abbildung 10:	Unterstützung der Leseprozesse im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts	328
Abbildung 11:	Unterstützung der Schreibprozesse im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts	338
Abbildung 12:	Mehrsprachigkeit als Bildungsressource im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts	352

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Abkürzungsverzeichnis

K Untersuchungskohorte
T Planungsteam
P Planungsgespräch

Lesebeispiel: K1_T2_P1 = Untersuchungskohorte 1, Planungsteam 2, Planungsgespräch 1

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

I. Einleitung: Sprachbildung – eine Erfolgsgeschichte?

Die durchgängige Sprachbildung zieht seit einigen Jahren eine erstaunliche Aufmerksamkeit im gesamten Bildungsbereich auf sich. Die Geschichte dieses Konzepts wird meistens als Erfolgsgeschichte erzählt, die mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001) beginnt. In dieser Erzählung führte der sogenannte PISA-Schock, bei dem insbesondere die schlechten Ergebnisse von einem knappen Viertel der untersuchten 15-jährigen Schüler*innen im Bereich der Lesekompetenz sowie der große Abstand zwischen den schwächsten und stärksten Leser*innen hervorgehoben werden, zu der Erkenntnis, dass sozial benachteiligte Schüler*innen im deutschen Bildungssystem weniger Chancen als andere hätten. Dies gelte umso mehr, wenn sie Deutsch als Zweitsprache sprechen. Hieraufhin wurde die Bedeutung von Sprache für jegliches Lernen grundsätzlich durchdacht, was als Ausgangspunkt für die Implementierung der durchgängigen Sprachbildung gesetzt wird.

Die enge Verknüpfung von Herkunft und Bildungserfolg von Schüler*innen konnte in der Tat in der ersten PISA-Studie wie auch in anderen internationalen Schulvergleichsstudien belegt werden (vgl. z. B. Baumert & Schümer, 2001; OECD, 2006; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007). In Deutschland wurden in den Studien vor allem große Disparitäten zwischen Lernenden mit und ohne einem sogenannten Migrationshintergrund festgestellt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, beispielsweise ist an soziale und ökonomische Lebensumstände, an Klassenverhältnisse, rechtliche Rahmenbedingungen und/oder kulturelles Kapital zu denken, aber auch an individuelle Merkmale.

In der Folge der Ergebnisse der ersten PISA-Studie gab die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein Gutachten in Auftrag, das sich mit Möglichkeiten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund befassen sollte (Gogolin, Neumann & Roth, 2003). Das Gutachten unterstrich die Bedeutung der sprachlichen Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund, wodurch ein konkreter Ansatzpunkt gegeben war, um auf die Ergebnisse der Schulvergleichsstudien zu

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

reagieren. In der Folge wurde das BLK-Programm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ins Leben gerufen.

Das im FörMig-Programm entwickelte Konzept der durchgängigen Sprachbildung ist zentrales Thema der vorliegenden Arbeit. Mit »Durchgängigkeit« wird hierbei bekanntlich eine umfassende, alle Bildungsaufgaben betreffende Perspektive zum Ausdruck gebracht, die sich auf die gesamte Bildungsbiografie (vertikale Dimension) und auf alle Schulfächer, unterrichtsergänzende und außerschulische Bildungsangebote sowie die Eltern- und Familienarbeit (horizontale Dimension) bezieht (Gogolin et al., 2011, S. 27). Damit einhergehend wird zunächst »von außen« eine Beschäftigung der Schulfächer und der jeweiligen Fachdidaktiken mit Fragen der Sprache im jeweiligen fachlichen Lernkontext eingefordert.

Mittlerweile ist die Implementierung vorangeschritten. Fragen der Sprachbildung werden in allen Phasen der Lehrer*innenbildung behandelt und es wird umfangreich zum Thema geforscht. Auch in der Didaktik der Geschichte sind in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen in diesem Themenfeld erschienen und die Bedeutung von Sprache für das historische Lernen wurde auf mehreren Konferenzen diskutiert (vgl. z. B. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Bertram & Kolpatzik, 2019; Gogolin et al., 2011; Sandkühler & Bernhardt, 2020). Die Bezeichnung »Erfolgsgeschichte« scheint daher angebracht zu sein. Zu Recht?

Die durchgängige Sprachbildung, die Bildungserfolg – was immer das im Detail heißen mag – für alle Schüler*innen verspricht, begleitet mich seit einigen Jahren. Während meines Masterstudiums an der Universität Hamburg begegnete ich ihm, soweit ich mich erinnere, in einem Seminar von Joana Duarte im Jahr 2011 zum ersten Mal. Schnell war ich damals von seiner Sinnhaftigkeit überzeugt.

Nach dem Studium wurde ich auf mehrere Stellenausschreibungen aufmerksam, in denen wissenschaftliche Mitarbeiter*innen für das Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt« (Laufzeit: 2014–2017) gesucht wurden und mein Interesse weckten. So wurde ich wissenschaftlicher Mitarbeiter im besagten Projekt an der Freien Universität Berlin, wo es in der Zusammenarbeit mit fach- und sprachdidaktischen Kolleg*innen meine Aufgabe war, Ansätze für die universitäre Lehre zur Sprachbildung in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe weiterzuentwickeln. So kam ich über die Projektarbeit auch in engen Kontakt mit dem Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, wo ich nach Ablauf des Projekts eine neue Anstellung fand. Im Zuge der Projektarbeit, aber auch in der universitären Lehre, in Fortbildungen für Lehrer*innen, auf Konferenzen und in Publikationen, beschäftigte ich mich seitdem immer tiefgehender mit Fragen der durchgängigen Sprachbildung.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Wie beschrieben, zielt die durchgängige Sprachbildung darauf, dass auf allen Ebenen des Bildungssystems Sprachbildung umgesetzt werden soll, also auch in allen Schulfächern. Dabei wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Fächer je eigene sprachliche Anforderungen stellen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fragen der Sprachbildung im Kontext historischen Lernens und ist primär aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive geschrieben. Jedoch ist es in der Forschung zur durchgängigen Sprachbildung unerlässlich, auch die Perspektiven anderer Disziplinen einzubeziehen, insbesondere der Sprachdidaktik, der (interkulturellen) Erziehungswissenschaft und der Soziologie. Daher ist die vorliegende Dissertationsschrift in verschiedener Hinsicht eine interdisziplinäre Arbeit.

Nun gehört es zum Wesen der Geschichte, dass sie erzählt wird – wie sich auch die Geschichte der durchgängigen Sprachbildung erzählen lässt. Doch wo eine Geschichte besteht, können auch andere Perspektiven eingenommen und dabei andere Geschichten erzählt werden. Welche anderen Geschichten werden neben der Erfolgsgeschichte der durchgängigen Sprachbildung also über das sprachliche Lernen im deutschen Schulsystem erzählt? Welche Geschichten können erzählt werden?

Es wurde in den letzten Jahren immer wieder, aber doch eher am Rande von kundigen Fachleuten, darauf hingewiesen, dass es auch vor FörMig umfangreiche Bemühungen um das sprachliche Lernen von Schüler*innen gab. So finden sich etwa im Handbuch »Sprache in der Bildung« Übersichten, die Fragen der Sprache in der Bildung beispielsweise von der Antike bis zur Frühen Neuzeit (Kuhlmann, 2016) oder das Verhältnis von Sprache und Schule seit der Reformation behandeln (Oelkers, 2016). Auch ist dort ein Beitrag zu finden, der sich in einer historischen Perspektive mit der Rolle von Sprache in Bildungstheorien und der Vermittlungspraxis auseinandersetzt (Karg, 2016).

Diese Beiträge zeigen eindrücklich, dass eine Fokussierung von sprachlichen Aspekten bei Fragen der Bildung von jeher zentral war. Zwar sollen diese Perspektiven hier nicht weiter ausgeführt werden. Sie machen aber deutlich, dass die Bedeutung von Sprache für Bildung keineswegs eine neue Erkenntnis in der Folge von PISA war. Allerdings wurde sie zumindest bis dahin zu wenig in der Lehrer*innenbildung und in der Schulpraxis beachtet.

Entscheidender für die weitere Argumentation ist jedoch die jüngere Geschichte. Die Entwicklungen der Nachkriegszeit, die weitgehend hinsichtlich kultureller und sprachlicher Vielfalt restriktiven oder ignorierenden 1960-Jahre, die ebenfalls diese Fragen restriktiv angehende Politik in der DDR, die »Ausländerpädagogik« ab den 1970er-Jahren sowie die in den 1980er-Jahren allmählich einsetzende Wendung weg von der Defizitorientierung hin zu einer Pädagogik der Vielfalt und die Anfänge der interkulturellen Pädagogik können als langer Weg beschrieben werden, auf dem Schritt für Schritt (auch) sprachliche

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Diversität in der Betrachtung vom Sonder- zum Normalfall wurde.[1] Erst im Verlauf der 1990er- und in den 2000er-Jahren änderte sich der Fokus von der Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen zu Veränderungen der Schule als Institution, wovon auch die Grundideen der durchgängigen Sprachbildung zeugen. Denn neben der Förderung im Deutschen werden hier auch die Herkunfts- und Fremdsprachen in den Blick genommen (Krüger-Potratz, 2015a, 2015b; Mecheril, 2010a, S. 56–58).

Dennoch sind die Auswirkungen dieser Ideen auf die Schulpraxis und die Lehrer*innenbildung bis heute begrenzt. Krüger-Potratz (2015a, S. 125) sieht als Ursachen hierfür, dass erstens die in Projekten generierten wissenschaftlichen Erkenntnisse nach Projektende oftmals nicht in die Praxis transferiert werden, da die personellen und finanziellen Mittel fehlen würden. Zweitens seien Fragen von Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Rassismuskritik in der Lehrer*innenbildung über lange Zeit vernachlässigt und nicht systematisch einbezogen worden. Insgesamt sei

> »die überkommene Idee kultureller, ethnischer und sprachlicher Homogenität als ›eigentlichen Normalfall‹ in vieler Hinsicht nicht nur in den Vorstellungen von Akteuren, sondern auch in institutionellen Arrangements oder in rechtlichen Vorschriften noch präsent […]. Die Bildungspolitik beginnt sich zwar allmählich aus der Tradition der Ausgrenzung des und der sprachlich, kulturell, ethnisch und national als ›fremd‹ Markierten zu lösen, doch in absehbarer Zukunft bleibt *Migration* als Teil von Globalisierung und auch europäischer Integration *eine Herausforderung für die Bildungspolitik* (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.)« (Krüger-Potratz, 2015a, S. 137).

Mit Blick auf das hier vorliegende Thema ist festzuhalten, dass diese Tradition der Ausgrenzung sich insbesondere im sprachlichen und im historischen Lernen manifestiert. Beide Lernbereiche sind wesentlich für die Konstruktion und Selbstvergewisserung von Nationen, wozu die national gedachte Schule einen erheblichen Beitrag leistet – trotz der sicherlich festzustellenden Entwicklungen zu einer Öffnung und Diversifizierung des Lernens. Denn nicht nur in historischer Perspektive, sondern auch heutzutage fungiert Schule (auch) als sprachliche Normierungsanstalt für die deutsche Sprache (Gogolin, 2008), die zugleich Sprachen sanktioniert, denen ein nur geringes Prestige zugesprochen wird (Dirim, 2016; Dirim & Khakpour, 2018). Und der Geschichtsunterricht ist auch heutzutage deutlich entlang der Kategorie Nation und eurozentristisch ausge-

1 Jedoch wurde auch in diesen Jahren bereits deutliche Kritik geübt. So benennen Meyer-Ingwersen, Neumann und Kummer (1977, S. 5–6) das Schulversagen von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund in dieser Zeit als »im Grunde ein Versagen unseres Bildungssystems, das ungerechterweise den Schülern angelastet wird. […] Für die Fähigkeitsentwicklung ausländischer Kinder ist es zentral, dass der Erwerb von Muttersprache und Zweitsprache im Zusammenhang gesehen und als einheitlicher Prozess gefördert wird.«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

richtet. Das zeigt sich beispielsweise in Analysen von Schulbüchern (Marmer, Marmer, Hitomi & Sow, 2011; Niehaus, Hoppe, Otto & Georgi, 2015).

Wie ist es nun aber um den Erfolg der durchgängigen Sprachbildung bestellt? Zunächst erscheint in dieser weiteren Perspektive die Erfolgsgeschichte über die durchgängige Sprachbildung lediglich als ein erneuter Anlauf, das sprachliche Lernen in der Lehrer*innenbildung und der schulischen Praxis zu stärken. Sie sensibilisiert dafür, aufmerksam darauf zu achten, ob es sich tatsächlich um eine Erfolgsgeschichte handelt, oder ob auch dieser Anlauf einer deutlich erhöhten Aufmerksamkeit für die Sprache im Bildungssystem der Gefahr ausgesetzt ist, seine Wirkung zu verfehlen.

In diesem Zusammenhang steht die Professionalisierung von Geschichtslehramtsstudent*innen für die Sprachbildung im Kontext historischen Lernens im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Die Fragen, wie Student*innen für die Sprachbildung professionalisiert werden, wie aber auch eine phasenübergreifend aufeinander aufbauende Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung organisiert und strukturiert werden kann, sind derzeit noch weitgehend offen. Das gilt auch für die Frage, welche Ziele sprachbildender Geschichtsunterricht verfolgt und wie er gestaltet werden kann, auch wenn hierzu in den letzten Jahren viele Anstrengungen in Forschung und Lehre unternommen wurden (vgl. z. B. Bertram & Kolpatzik, 2019; Grannemann, Oleschko & Kuchler, 2018; Sandkühler & Bernhardt, 2020). Da die Frage nach der Professionalisierung von Geschichtslehramtsstudent*innen aber nicht losgelöst von Fragen der Umsetzung betrachtet werden kann, spielen sie ebenfalls eine zentrale Rolle.

Daher wird in dieser Arbeit im Kern drei Aspekten nachgegangen, die miteinander verschränkt sind. Erstens ist von Interesse, welche Ziele mit der durchgängigen Sprachbildung verfolgt werden. Während kundige Leser*innen auf den ersten Blick womöglich schnell antworten würden, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen gefördert werden sollen, sind in Forschung, Lehre und Praxis unterschiedliche Zielsetzungen zu beobachten, die nicht immer unter einem gemeinsamen Dach subsumierbar sind. Das gilt auch in der Didaktik der Geschichte und der Praxis des Geschichtsunterrichts.

Zweitens wird die Frage nach der Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung herausgegriffen. Diese Frage wird empirisch untersucht, indem auf der Grundlage von Planungsgesprächen sprachbildenden Geschichtsunterrichts von Berliner Geschichtslehramtsstudent*innen untersucht wird, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen bedenken, welche Unterschiede hierbei im Verlauf des Masterstudiums sowie zwischen zwei Untersuchungskohorten, von denen eine einen Schwerpunkt in ihrem geschichtsdidaktischen Studium auf das Thema »Narrativität« gelegt hat, erkennbar sind. Diese empirische Studie ist sowohl für die Didaktik der Geschichte, für die Forschung zur Sprachbildung allgemein als

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

auch für andere Fachdidaktiken von Interesse. Denn im Bundesland Berlin herrschen im Vergleich zu den meisten anderen Bundesländern gute Bedingungen für die Professionalisierung im Bereich Sprachbildung, da hier zum einen vergleichsweise viele Leistungspunkte für das Thema im Studium vorgesehen sind und da in Berlin vergleichsweise früh damit begonnen wurde, die angehenden Lehrer*innen für Fragen von Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung zu professionalisieren.

Drittens wird auf der Grundlage der ersten beiden Aspekte die Frage nach der Umsetzung sprachbildenden Geschichtsunterricht betrachtet. Diesen Überlegungen kommt eine doppelte Bedeutung zu. Denn sie sind sowohl für die Forschung und Lehre in der Geschichtslehrer*innenbildung relevant als auch für die Praxis des Geschichtsunterrichts, da sprachbildender Geschichtsunterricht so in einem kohärenten Konzept lehr- und umsetzbar wird. Zudem halten diese Überlegungen auch Anregungen für andere Fächer und Fachdidaktiken bereit.

Zur Bearbeitung dieser Aspekte werden in Kapitel II zunächst Grundlagen der durchgängigen Sprachbildung herausgestellt, über ihren Kontext reflektiert und der Forschungsstand zu sprachbildendem historischen Lernen dargelegt. Hieran schließt ein weiteres Kapitel an, in dem die Sprachbildung als normativ emanzipatorisches Konzept betrachtet wird (Kap. III). Dabei wird aufbauend auf einer Kritik einschlägiger Begriffe, die das Sprechen und Denken über die Schüler*innen im Kontext der Sprachbildung in Forschung, Lehre und Praxis determinieren, die Sprache im Machtgefüge der Institution Schule analysiert. Dies führt zu einer weiteren Präzisierung des emanzipatorischen Anspruchs, bei der Agency als Ziel der Sprachbildung ausgearbeitet wird, was sodann mit historischem Lernen in einen Zusammenhang gebracht wird. Diese auf den ersten Aspekt abzielende Zielvorstellung des sprachbildenden historischen Lernens ist in einem Zusammenhang mit der oben benannten Tradition der Ausgrenzung gerade durch das sprachliche und historische Lernen zu sehen.

Kapitel IV führt zur empirischen Untersuchung in dieser Arbeit hin, indem die Rahmenbedingungen der Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung dargestellt und die Sprachbildung als Herausforderung für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen anhand von Lehrer*innenkompetenzmodellen betrachtet werden. Dabei wird aus einer kompetenztheoretischen Perspektive die Komplexität der Anforderung sprachbildenden Geschichtsunterrichts an die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen aufgezeigt. Hiermit ist der Rahmen beschrieben, in dem die empirische Untersuchung stattfindet. Ihr Kontext, ihre Entwicklung, ihr Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen sowie das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung und -auswertung werden in Kapitel V beschrieben.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lege ich in Kapitel VI dar. Hierbei werden zum einen die Forschungsfragen nacheinander bearbeitet. Zum anderen ist es in

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

diesem Kapitel für die Analyse der empirischen Daten notwendig, eine theoretische Rahmung auszuarbeiten. Diese basiert auf drei im Diskurs weitgehend akzeptierten theoretischen Vorüberlegungen (das Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung, die Fachspezifik der Sprachbildung sowie das Ziel eines systematischen und kumulativen Aufbaus der bildungssprachlichen Kompetenzen) (vgl. Kap. VI-2) und ermöglicht eine theoretische Sensibilität (Scherr, 2020), ohne die die Daten kaum analysiert, sondern lediglich deskriptiv dargestellt werden könnten. Dies ist notwendig, da derzeit keine theoretische Vorstellung über sprachbildendes historisches Lernen besteht. Dieses Vorgehen bestimmt wesentlich den Aufbau der Arbeit von einer normativen Zielvorstellung zur Empirie, deren Ergebnisse zum Anlass und Grund für eine Theorieentwicklung genommen werden, und ist zum Abschluss dieser Arbeit zu reflektieren. Diese drei Hauptkapitel nehmen den zweiten Aspekt der Arbeit in den Blick.

Die angesprochene Theorieentwicklung zielt auf den dritten Aspekt in dieser Arbeit. Zur Hinführung werden zunächst in Kapitel VII Forschungs- und Entwicklungsbedarfe benannt, die die empirische Untersuchung offengelegt hat. Hiervon wird die Notwendigkeit eines geschichtsdidaktisch begründeten Entwurfs für die Umsetzung sprachbildenden Geschichtsunterrichts als eine zentrale Notwendigkeit herausgegriffen, für die in Kapitel VIII zunächst theoretische geschichtswissenschaftliche und -didaktische Grundlagen zum Zusammenhang von Sprache, Geschichte und historischem Lernen referiert werden. Diese sind der Ausgangspunkt für einen theoretischen Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts, der in Kapitel IX entwickelt wird. Im Fazit (Kap. X) werden abschließend zentrale Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, ihr Zustandekommen reflektiert und ihr Ertrag diskutiert.

Die Arbeit spricht damit neben der Disziplin Didaktik der Geschichte und den an historischem Lernen interessierten sprachdidaktischen Kolleg*innen auch andere Fachdidaktiken an, da sie grundlegende Ziele der durchgängigen Sprachbildung ausarbeitet und konkretisiert. Auch werden mit ihr tiefgehende Einblicke in die Professionalisierung von Lehramtsstudent*innen für Fragen von Sprache im Fachunterricht erlangt. Zudem könnte auch der theoretische Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts insbesondere für Wissenschaftler*innen in der Disziplin Deutsch als Zweitsprache von Interesse sein, da hiermit auch der Aufruf verbunden ist, für die Weiterentwicklung der Sprachbildung im Fach mit den fachdidaktischen Kolleg*innen intensiv zu kooperieren – und vice versa – und nicht sprachdidaktische Ansätze den Fächern gewissermaßen überzustülpen. Gerade in den theoretischen Abschnitten ist die Arbeit ferner ebenso für Geschichtslehrer*innen und -student*innen von Interesse.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

II. Durchgängige Sprachbildung: Zum Stand der Diskussion

Obwohl die durchgängige Sprachbildung in der Lehrer*innenbildung und in der Schule ein bekanntes Stichwort ist, sind immer wieder auch Unklarheiten darüber zu beobachten, was genau hiermit gemeint ist, wie sie von anderen sprachbezogenen Konzepten abgegrenzt werden kann und was ihre Hintergründe sind. Daher werden in diesem Kapitel zunächst zentrale Begriffe definiert und das Konzept wie auch angrenzende Konzepte vorgestellt (Kap. II-1). Im Anschluss werden die Grundlagen in einen größeren Zusammenhang eingeordnet, indem umrissen wird, dass es nur mit einer diversitätssensiblen und antidiskriminierenden Lehrer*innenbildung und Praxis in den Schulen seine Wirkung entfalten kann (Kap. II-2). Schließlich wird das Thema auf die Sprachbildung beim historischen Lernen verengt, indem der Forschungsstand dargelegt wird (Kap. II-3).

1. Was bedeutet »durchgängige Sprachbildung«? Begriffsdefinitionen und Konzepte

Der für diese Arbeit zentrale Begriff Sprachbildung ist seit einigen Jahren in der Forschung, den Phasen der Lehrer*innenbildung, der Unterrichtspraxis und auch in bildungspolitischen Diskussionen omnipräsent. Jedoch ist auf allen diesen Ebenen häufig eine Vermischung oder Gleichsetzung dieses Begriffes mit ähnlichen Begriffen wie »Sprachförderung« oder »Sprachsensibilität« zu beobachten. Gleichwohl diese Begriffe vor allem der analytischen Trennung von Aufgaben und Zielen dienen, haben derartige Ungenauigkeiten auch Unklarheiten auf allen benannten Ebenen zur Folge.

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist auch bei manchen Dozent*innen und Student*innen dieser undifferenzierte Begriffsgebrauch zu beobachten. In der Unterrichtspraxis ist die Folge, dass weder Zuständigkeiten noch Zielgruppen stets klar bestimmt werden. Bildungspolitische Diskussionen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

verengen den Diskurs oftmals auf Fragen der Förderung bei festgestellten oder vermuteten Defiziten, statt Sprachbildung als durchgängige Aufgabe zu begreifen. Neben der wissenschaftlichen Pflicht, zentrale Begriffe einer Arbeit zu definieren, verfolgt dieses Kapitel daher die Absicht, ein höheres Maß an Klarheit in diesem Feld zu erlangen.

Dazu werde ich erstens die Begriffe »Sprachbildung« und »Sprachförderung« voneinander abgrenzen. Zweitens gilt es, die in diesem Zusammenhang zentralen Begriffe zur Bezeichnung sprachlicher Register »Alltagssprache«, »Bildungssprache« und »Fachsprache« zu erläutern. Drittens werde ich eine Neudefinition des »sprachsensiblen Fachunterrichts« vorschlagen, um diesen Begriff von »Sprachbildung« und »Sprachförderung« zu trennen.

1.1 Sprachbildung und Sprachförderung

Die im Modellprogramm FörMig entwickelte durchgängige Sprachbildung fordert sprachbildende Maßnahmen auf allen Ebenen des Bildungssystems. Die Durchgängigkeit bezieht sich dabei auf eine vertikale (durch die Bildungsbiografie, wobei vor allem die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen ins Auge gefasst werden) und eine horizontale Dimension (in allen Schulfächern, weiteren Schulaktivitäten und in Kooperationen mit außerschulischen Lebensbereichen) (Gogolin et al., 2011, S. 25–51).

Begriffsgeschichtlich für den aktuellen Diskurs ist dabei wichtig zu erwähnen, dass im FörMig-Programm zunächst von durchgängiger Sprachförderung gesprochen wurde. Im Laufe des Projekts wurde aufgrund der gemachten Erfahrungen der Begriff durch durchgängige Sprachbildung ersetzt (Jostes, 2017a, S. 113). Diese Entwicklung

> »beruht auf dem Gedanken, dass Sprache wirkungsvoller angeeignet wird, wenn die unterstützenden Angebote mit der Entwicklung und dem Lernen der Kinder und Jugendlichen insgesamt verbunden sind. Dies gilt im Besonderen für die Verbindung des fachlichen und des sprachlichen Lernens in der Schule. Durchgängige Sprachbildung in diesem Sinne ist eine zentrale Aufgabe des *gesamten* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) Unterrichts (und nicht nur einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung): die Aufgabe nämlich, dafür zu sorgen, dass in der Bildungslaufbahn die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und den Lernzielen der Schule Schritt halten« (Gogolin et al., 2011, S. 17).

Dieses Verständnis für die durchgängige Sprachbildung lege ich auch dieser Arbeit zugrunde. Hiermit verbunden ist der Fokus auf die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit, die als Ressource für Bildungsprozesse genutzt werden soll.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Zwar zielt die durchgängige Sprachbildung hiernach auf alle Schüler*innen, aber dennoch bedarf es weiterer Maßnahmen, um tatsächlich allen Schüler*innen die (Weiter-)Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen. Hieran schließt sich die Unterscheidung der Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung an, weiterhin sind aber auch der Begriff Sprachtherapie sowie Ansätze der Leichten Sprache zu reflektieren.

In der Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)« wurde zunächst der etablierte Begriff »Sprachbildung« durch »sprachliche Bildung« ersetzt, dieser gleichzeitig der »Sprachförderung« gegenübergestellt und weiterhin von »Sprachtherapie« abgegrenzt. So werden diese Begriffe in der Expertise folgendermaßen definiert:

> »**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.
>
> **Sprachförderung** bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet **Sprach**förderung (Hervorh. im Orig., d. Verf.) in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. **Lese**- und **Schreib**förderung (Hervorh. im Orig., d. Verf.) bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.
>
> **Sprachtherapie** wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen (sic!) und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen (sic!))« (Schneider et al., 2012, S. 23).

Jostes (2017a, S. 113–116) weist darauf hin, dass den hier gemachten begrifflichen Unterscheidungen als oberstes Kriterium die Zielgruppe zugrunde liegt. Während sich sprachliche Bildung an alle Kinder und Jugendlichen richte, seien die Zielgruppen von Sprachförderung und Sprachtherapie Teilgruppen hiervon, die

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

diagnostisch zu bestimmen seien. Wichtig hierbei herauszustellen sei erstens, dass in dieser begrifflichen Differenzierung Sprachförderung kompensatorische Ziele verfolge und additiv oder unterrichtsintegriert stattfinden könne. Anders als sprachtherapeutische Maßnahmen, die in den Zuständigkeitsbereich von Fachkräften fallen, lasse sich hieraus also ableiten, dass alle Lehrer*innen auch für Sprachförderung zuständig seien, wenn wohl auch in der Regel mit Unterstützung von speziell qualifiziertem Personal.

In einer differenzierenden Tabelle zeigt Jostes (2017a, S. 117) weiterhin die mit dieser Definition verbundenen Überschneidungen von Sprachbildung und Sprachförderung auf. Demnach seien Zielgruppe von sprachlicher Bildung alle Schüler*innen. Hierunter fallen also auch jene mit einem diagnostizierten Förderbedarf, weiterhin Schüler*innen ohne einen diagnostizierten Förderbedarf, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sowie Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf, die Deutsch als Erstsprache (sonderpädagogischer Förderbedarf, soziokulturell bedingter Förderbedarf) oder als Zweitsprache lernen (mangelnde Erwerbsgelegenheiten, Seiteneinsteiger*innen nach Übergang in die Regelklassen). Daher

> »wird deutlich, dass sich ausgehend vom Kriterium der Zielgruppe, wie es im BISS-Projekt ins Zentrum gestellt wurde, differenzierte sprachliche Unterstützungsangebote als ein Merkmal von ›Sprachbildung‹ einerseits und unterrichtsintegrierter ›Sprachförderung‹ andererseits kaum voneinander unterscheiden lassen« (Jostes, 2017a, S. 117).

Während sich die Begriffsdefinitionen aus dem BISS-Projekt zunächst auf den Elementarbereich beziehen, aber auch auf den Schulbereich angewendet werden können, wandeln Morris-Lange, Wagner und Altinay (2016, S. 9) die BISS-Definitionen ab und beziehen sie auf den schulischen Bereich:

> »**Sprachbildung** (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z. B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.
>
> **Sprachförderung** bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012: 23).
>
> **Bildungssprache** bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung. Bei Bildungssprache handelt es sich um ein formales Sprachrepertoire, das über die Alltagssprache hinausgeht und dessen Beherrschung für den schulischen Erfolg essenziell ist. Hierzu zählen u. a. ein großer

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> Wortschatz mit viel Fachvokabular und die Beherrschung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie z. B. das Halten eines Referats. Während Kinder aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, sind sozial benachteiligte Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird. Dies ist bislang aber nur teilweise der Fall (vgl. Gogolin 2009: 268–271; Tajmel 2012: 9).«

Hier wird Sprachbildung nicht mehr in Abgrenzung zur Sprachförderung definiert, sondern als ein Oberbegriff gesetzt. Sprachförderung sei demnach »eine spezielle Form von Sprachbildung«, wobei festgehalten wird, dass diese unterrichtsintegriert stattfinden solle. Es lässt sich also eine Verschiebung der Begriffsbedeutungen feststellen. Denn in der BISS-Definition ist noch von »können« die Rede, dort wird die unterrichtsintegrierte Sprachförderung als optional gesehen. Das Erlernen der Bildungssprache wird derweil als Ziel beider Konzepte ausgegeben (Jostes, 2017a, S. 118–119).

Wiederum Jostes (2017a, S. 119) formuliert mit Blick auf diese Unterscheidung die These,

> »[w]ährend bei ›Sprachbildung‹ als allgemeindidaktischem Prinzip die sprachliche Unterstützung des fachlichen Lernens im Zentrum steht, fokussiert ›Sprachförderung‹ (als spezielle Form von ›Sprachbildung‹) die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und nimmt fachliches Lernen auch zum Anlass für individuell abgestimmtes sprachliches Lernen bei sprachlichen Schwierigkeiten.«

Diese Unterscheidung von Sprachbildung als Oberbegriff und Sprachförderung als spezielle Form der Sprachbildung lege ich auch für diese Arbeit zugrunde. Denn im Sinne einer inklusiven Schule müssen auch die spezifischen Förderbedarfe Einzelner berücksichtigt werden, weshalb es neben der Sprachbildung für alle auch spezifischer Angebote für diejenigen Schüler*innen bedarf, die sie benötigen.

Unter anderem Rösch (2016, S. 294) weist auf die Gefahr hin, dass Schüler*innen, die eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache brauchen, bei einem eher allgemeinen Fokus wie in der durchgängigen Sprachbildung aus dem Blick geraten können und sich der Unterricht an den eher Privilegierten orientieren könne. Ähnlich fordert auch Reich (2013, S. 58–59) eine Differenzierung der Begriffe:

> »Es ist nicht ratsam, durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung einfach gleichzusetzen, wie es zum Teil geschieht. Die Gefahr dabei wäre, dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Aufmerksamkeit zugewendet würde, dass denen, die am meisten darauf angewiesen sind, zu wenig Wege oder zu wenig für sie gangbare Wege zur Aneignung der sprachlichen Fähigkeiten gewiesen würden, die Unterrichtsthema und Bildungsstufe von ihnen erfordern. Die curricularen Normen hören ja auch bei einem differenzierten Unterricht nicht einfach auf zu existieren. Schüler und Schülerinnen,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> deren sprachliche Möglichkeiten im Deutschen noch *sehr* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) weit von dem entfernt sind, was Thema und Bildungsstufe erfordern, haben ein Recht darauf, bei der Überwindung dieser sprachlichen Distanz zusätzlich unterstützt zu werden; Schülerinnen und Schüler, die neu zuwandern, haben ein Recht darauf, mit der deutschen Sprache bekannt gemacht zu werden und auch in ihre alltäglichen Verwendungsweisen eingeführt zu werden. Sprachförderung ist daher als *Teil* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat.«

Dass es notwendig ist, dieses Recht der Schüler*innen als Pflicht der Schule deutlich zu formulieren, zeigen unter anderem politische Forderungen, Schüler*innen zu exkludieren, deren Sprachkompetenzen im Deutschen noch nicht den curricularen Anforderungen entsprechend ausgeprägt sind, wie sie etwa der CDU-Politiker Carsten Linnemann im August 2019 äußerte (Bröcker, 2019).[2]

Es ist jedoch auffällig, dass es weiteren begrifflichen Klärungsbedarf zu Fragen des Zusammenhangs von Sprache und Bildung gibt. Denn zum Beispiel werden sonderpädagogische Förderbedarfe und Ansätze wie die Leichte Sprache hier weitgehend ausgeblendet. Doch auch diese fallen meines Erachtens unter eine als Oberbegriff verstandene Sprachbildung, wobei sie dann ebenfalls eine spezielle Form sein würden. Denn es sollen ja alle Schüler*innen (auch) sprachlich dazulernen. Nur auf Vereinfachung der Sprache, ohne auf das Ziel des sprachlichen Lernens zu setzen, ist nicht förderlich, auch wenn die Schüler*innen von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus starten. So stellt auch Degner (2020, S. 378) fest,

2 Ähnliche Forderungen kommen im (bildungs-)politischen Diskurs immer mal wieder vor, zum Teil auch trotz entsprechender Kritik aus den jeweils eigenen Parteien. Erinnert sei hier daher auch an den Leitantragsentwurf der CSU aus dem Jahr 2014, in dem zum Thema »Integration und Sprache« gefordert wurde, dass Menschen, die auf Dauer in Deutschland leben möchten, im öffentlichen Raum und in Familien ausschließlich Deutsch sprechen sollten. Nicht nur zahlreiche Wissenschaftler*innen haben hieran schnell Kritik geübt (vgl. z. B. Riehl, Woerfel & Meyer, 2014). Grundsätzlich ist an solchen Forderungen jedoch der von Gogolin herausgearbeitete »monolinguale Habitus« (Gogolin, 2008) zu erkennen, der nach wie vor gerade in vielen Schulen evident ist. Solche Formen von Diskriminierung können mit dem Begriff Linguizismus bzw. Neo-Linguizismus gefasst werden. Linguizismus bezeichnet nach Dirim (2010, S. 91) »eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.« Da Linguizismus heutzutage, anders als etwa noch in der Zeit des Nationalsozialismus, kaum offen praktiziert werde, schlägt Dirim den Begriff Neo-Linguizismus vor. Er sei »subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus ›hinterhältig‹ und schwer aufzudecken« (Dirim, 2010, S. 96).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> »dass es [zwar] Schüler*innen gibt, für die das Erlernen der Leichten Sprache keine Option ist – die Leichte Sprache ist also nicht voraussetzungsfrei. Für einige Schüler*innen ergibt sich [aber] von der Basis der Leichten Sprache aus die Möglichkeit, eine positive Lesespirale zu beschreiten und sukzessive ihre sprachlichen Fähigkeiten, aber auch fachliches Wissen auszubauen (Lernfunktion). Hier zeigt sich, dass bei der Leichten Sprache die Hinführung zu sprachlich komplexen Versionen mitgedacht wird, was bei einigen Schüler*innen bis hin zur Bildungssprache reichen kann (Brückenfunktion).«

Dieser Begriffsdiskussion folgend beziehe ich mich nachfolgend zwar in erster Linie auf Sprachbildung als Oberbegriff. Jedoch werden die didaktischen Implikationen dieser Arbeit (vgl. Kap. IX) auch Möglichkeiten für sprachfördernde Maßnahmen und den Einsatz von Leichter Sprache ermöglichen, was dort jedoch aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Arbeit nicht ausgearbeitet wird. Das primäre Ziel ist es jedoch, Schüler*innen das Erlernen der Bildungssprache zu ermöglichen, welche im folgenden Kapitel in Abgrenzung zur Alltags- und zur Fachsprache näher beschrieben wird. Hierbei wird zugleich die Bedeutung der Bildungssprache nicht nur für den Bildungserfolg – und konkret für den Erwerb von Bildungszertifikaten – betrachtet, sondern auch ihre eminente Rolle für die Teilhabe am von verschiedenen Ungleichheiten geprägten gesellschaftlichen Zusammenleben.

1.2 Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache

Im untrennbaren Zusammenhang mit der durchgängigen Sprachbildung steht der Fokus des pädagogisch-didaktischen Handelns auf die sogenannte Bildungssprache. Dieser in FörMig wieder aufgegriffene Begriff ist für den Diskurs bestimmend, weswegen auch ich ihn in dieser Arbeit verwende. Dennoch gilt es, genauer zu bestimmen, was hiermit eigentlich gemeint ist.

Der Begriff »Bildungssprache« ist zunächst uneindeutig. Wer den entsprechenden Diskurs nicht kennt, ist oft verwundert, irritiert oder zeigt vielleicht auch eine ablehnende Haltung. Das konnte ich in den vergangenen Jahren in zahlreichen Gesprächen mit Student*innen, Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Vertreter*innen von Bildungsverwaltungen häufig feststellen. Gleichzeitig hat er aber seit der Jahrtausendwende eine beachtliche und auch für Roth, der den Diskurs wesentlich mit angeschoben und geprägt hat, überraschende Erfolgsgeschichte geschrieben. So berichtet Roth (2015, S. 37) freimütig, dass der Begriff Bildungssprache

> »neu gefunden wurde und in den darauffolgenden Jahren eine Dynamik entfaltet hat, die die drei Anstifter in der Binderstraße Anfang dieses Jahrtausends wohl kaum für möglich gehalten hatten. Dort nämlich begann der Erfolgszug des Konzepts Bil-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dungssprache. Als Ursula Neumann, Ingrid Gogolin und ich die Entwurfslinien für das spätere BLK-Programm ›Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‹ (FörMig) überlegten, saßen wir in der den Hamburger Kolleginnen und Kollegen wohlbekannten Küche in der Binderstraße 22 und diskutierten über die Notwendigkeit einprägsamer Begriffe: Zunächst wurden alle möglichen Begriffe intensiv diskutiert und auf ihr Für und Wider hin befragt. Wir wussten, was wir meinten, suchten aber nach dem passenden Ausdruck. ›Sprache der Schule‹ wurde in Betracht gezogen, aber auch relativiert, da damit die Bildungsanteile des Elementarbereichs nicht eingeschlossen schienen. Nach einigem Hin und Her wurde auch der Ausdruck ›Bildungssprache‹ für geeignet befunden, als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung zu dienen, das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung.«

Dieser Einblick in den Beginn des aktuellen Diskurses offenbart, dass bei der Setzung des Begriffs durchaus darauf spekuliert wurde, dass er eingängig ist und somit eine hohe Wirkmächtigkeit erzielen kann. Gleichzeitig zeigt sich auch an dieser begrifflichen Setzung der emanzipatorische Charakter der durchgängigen Sprachbildung, erklärt Roth doch die Handlungsfähigkeit von Individuen zum Ziel. Denn mit Handlungsfähigkeit ist ja zumindest potenziell auch die Möglichkeit zur Veränderung der eigenen Lebensumstände gemeint. Hierauf werde ich in Kapitel III noch genauer eingehen.

Dass dies aber keine Selbstverständlichkeit war, offenbaren historisch-systematische Perspektiven auf die Begriffsgeschichte. Diese sollen hier nicht entfaltet werden, ich verweise lediglich auf entsprechende Publikationen (Roth, 2015, 2017). Doch sei zumindest darauf hingewiesen, dass der Begriff bereits im 19. und 20. Jahrhundert verwendet wurde, jedoch mit einer gänzlich anderen Bedeutung, als dies heute (zumindest) im wissenschaftlichen Diskurs der Fall ist.

So wurde hierunter etwa in einem Artikel in einem pädagogischen Lexikon der 1920er-Jahre eine »hohe« und »reine« Sprache verstanden (Gogolin & Duarte, 2016, S. 480).[3] Genau dieses wohl im Alltagsgebrauch noch geläufige Verständnis des Begriffs mag Ursache für manche der erwähnten skeptischen Haltungen sein. Daher gilt es, die heute etablierte wissenschaftliche Begriffsverwendung genauer zu konturieren.

Roth weist bereits darauf hin, dass der Begriff »Sprache der Schule« bewusst verworfen wurde, obwohl er in der englischsprachigen Forschung als »language

3 Weiterhin verweist Roth (2015, S. 48) auf Ewald Geißler, NSDAP-Mitglied und in den 1930er- und 40er-Jahren Professor für deutsche Sprechkunst in Erlangen, der den Begriff »Bildungsdeutsch« zur Herabwürdigung »nichtvölkischer« Literatur verwandte. Hieran ist zu sehen, dass der Begriff auch gegensätzlich zum im Konzept der durchgängigen Sprachbildung entwickelten Verständnis semantisiert wurde.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

of schooling« (Schleppegrell, 2004) geläufig ist.[4] Ebenso wurde der Begriff »academic language« (Cummins, 1979) in FörMig nicht aufgegriffen, da er sich in der deutschen Übersetzung auf den tertiären Bildungsbereich beziehe (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483), während »academic« im Englischen eine umfassendere Bedeutung hat (Gogolin & Lange, 2011, S. 110). In seiner aktuellen Verwendung wurde vielmehr auf den von Habermas entwickelten Begriff von Bildungssprache zurückgegriffen, der hierunter jene Sprache versteht,

> »die überwiegend in den Massenmedien, im Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können« (Habermas, 1977, S. 39).

Demgegenüber beschreibt Habermas (1977, S. 37–38) Umgangssprache als »die Sprache, die der Angehörige einer Sprachgemeinschaft ›im Alltag‹, eben im täglichen Umgang mit seinen Sprachgenossen benutzt. Mindestens *eine* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) natürliche Sprache bildet die Umgebung, in der das Kind sprechen lernt. Die Umgangssprache wird ›naturwüchsig‹ gelernt.« Fachsprache hingegen bringt Habermas in einen Zusammenhang mit der Aneignung spezieller Kenntnisse, zum Beispiel in Berufsfeldern. »Fachsprachen erlauben für spezielle Lebensbereiche eine größere Präzision der Rede; diese beruht aber nicht immer darauf, daß die Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke explizit geregelt wird« (Habermas, 1977, S. 38).

Diese grundlegende, aber noch recht unscharfe Unterscheidung wird mittels verschiedener Ansätze aus verschiedenen Disziplinen genauer gefasst, die in die Konzeptionierung der Begriffstrias Alltagssprache – Bildungssprache – Fach-

4 Auch im deutschsprachigen Diskurs arbeiten einige Autor*innen mit dem Begriff »Schulsprache«, z. B. Feilke (2012) oder Vollmer und Thürmann (2010). Nach Feilke (2013, S. 113) werde Schulsprache schulisch und didaktisch hergestellt und gemacht, wobei dieser Aspekt im Diskurs über Bildungssprache mehr Beachtung verdiene, weshalb er das Verhältnis von Bildungssprache und Schulsprache näher bestimmen möchte. Ortner (2009, S. 2228–2229) hält fest, dass die Bildungssprache mit vielen Varietäten in enger Beziehung steht. Demnach sei etwa die »alltägliche Wissenschaftssprache« (Ehlich, 1999) Teil der Bildungssprache. Im schulischen Kontext existiere die Bildungssprache demnach vor allem als Schulsprache. Gogolin und Lange (2011, S. 112) verstehen Schulsprache als einen Ausschnitt der Bildungssprache. Derartige Ausdifferenzierungen des Begriffs beziehungsweise die Abgrenzung von ähnlichen Begriffen sind linguistisch sicherlich sinnvoll. Auch mit Blick auf das Handlungsfeld Schule wird die Sprache dadurch genauer beschrieben. Aufgrund der mittlerweile weiten Verbreitung des Begriffs Bildungssprache verwende ich aber ausschließlich diesen, auch da ein zu großer Begriffsapparat zu Uneindeutigkeiten führt. Ferner geht es nicht lediglich darum, eine spezifisch schulische Sprachvarietät zu erlernen, sondern gesellschaftlich handlungsfähig zu werden (vgl. Kap. III), was bei allen pädagogischen und didaktischen Bemühungen nicht aus dem Blick geraten sollte.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sprache eingeflossen sind beziehungsweise einfließen. Denn die Interdisziplinarität des Diskurses wie auch die Entwicklung eines konsistenten theoretischen Modells sind nach wie vor herausfordernd (Riebling, 2013, S. 108).

Während Alltagssprache als allgemeine, für alltägliche Kommunikation verwendete Sprache verstanden wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 110), in der sich die Sprecher*innen in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext beziehen, ist der Gebrauch der Bildungssprache gefordert, wenn die Kommunikationssituation nicht unmittelbar und durch einen gemeinsamen Kontext charakterisiert ist. In der Bildungssprache müssen die gebrauchten sprachlichen Mittel in der Folge präziser sein, um eine gemeinsame Bedeutung zu konstruieren. Fachsprache dient im Vergleich dazu zur präzisen und effizienten Kommunikation unter Fachleuten, beinhaltet dabei aber stets auch Elemente der Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011, S. 112).

Mit Fokus auf den Begriff Bildungssprache soll das Grundverständnis dieser drei Begriffe im Folgenden vertieft werden, indem unter Einbezug einschlägiger Literatur (Gantefort, 2013; Gogolin & Duarte, 2016; Gogolin & Lange, 2011; Ortner, 2009; Riebling, 2013; Vollmer & Thürmann, 2013, S. 42–45) nur die in meinen Augen wichtigsten Möglichkeiten der Beschreibung dessen, was unter Bildungssprache verstanden wird, nachgezeichnet werden.

Aus soziolinguistischer Perspektive kann Bildungssprache mit der von Basil Bernstein getroffenen Unterscheidung eines elaborierten und eines restringierten Codes beschrieben werden. Bernstein untersuchte Zusammenhänge zwischen Sozialisation und Chancen auf Bildungserfolg (vgl. z. B. Bernstein, 1972), wobei er die Bedeutung sozio-ökonomischer Bedingungen für die Entwicklung des elaborierten Codes herausstellte.

Die beiden Codes unterscheiden sich in der Breite der Auswahlmöglichkeiten syntaktischer Alternativen und im Vokabular. Sie werden aber nicht durch Begriffe des Vokabulars definiert. So ist ein beschränktes Vokabular kein eindeutiges Merkmal des restringierten Codes. Jedoch können die Absichten, Vorhaben und Erfahrungen der Sprechenden mit dem elaborierten Code in einer unmissverständlichen Form in Worte gefasst werden. Er erfordert ein höheres Maß der Planung des Sprechverhaltens. Diese beiden Codes werden durch soziale Beziehungen erzeugt, sind also keine Resultate etwa der Intelligenz (Bernstein, 1970, S. 102–103). Manche Schüler*innen seien demnach durch ihre Sozialisation bereits mit dem elaborierten Code vertraut, weshalb sie größeren Erfolg im Bildungssystem hätten. Bildungssprache fungiere in dieser Perspektive als Distinktionsmerkmal.

In FörMig wurde diese Perspektive mit der von Bourdieu (1995, S. 43–65) getroffenen Unterscheidung legitimer und illegitimer Sprachen erweitert. Fürstenau und Niedrig (2011) zeigen die Bedeutung dieser Unterscheidung in der Schule auf. Im Zuge der Nationalstaatsbildung entstand demnach erst ein na-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

tionaler »Sprachmarkt«, auf dem nur eine Sprache als legitime Sprache anerkannt wurde, was sich in offiziellen Räumen wie den Schulen, öffentlichen Verwaltungen und politischen Institutionen zeige. »Diese […] obligatorische Staatssprache wird zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden« (Bourdieu, 2015b, S. 50). So gesehen kann Bildungssprache mit Bourdieu (2015a) als kulturelles Kapital verstanden werden (Gantefort, 2013, S. 72; Gogolin & Duarte, 2016, S. 481). Schüler*innen, die diese legitime Sprache nicht sprechen, wird in der Schule mittels Sanktionen und Noten verdeutlicht, wie weit ihr Sprachgebrauch hiervon entfernt ist. Doch in dieser Perspektive Bourdieus liegen auch Möglichkeiten, die mit der durchgängigen Sprachbildung aufgegriffen werden. Denn sie legt offen, dass es nicht so sehr um die Begabung der Schüler*innen geht, sondern um gesellschaftliche Machtverhältnisse, die in der Schule reproduziert werden. Schule wird diese Machtverhältnisse nicht vollends auflösen können, aber durch explizite Vermittlung der legitimen Sprache oder der Bildungssprache, durch die Anerkennung ihrer Erlernbarkeit, kann Schule potenziell die Aussichten der Schüler*innen auf ein selbstbestimmtes, weniger determiniertes Leben verbessern (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 79–83).

In der Erziehungswissenschaft wurde die von Cummins getroffene und sich stärker auf die kognitive Funktion der Bildungssprache beziehende Unterscheidung von *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 1979, 2000, S. 57–85, 2008) häufig aufgegriffen, die er wie folgt definiert:

> »BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school« (Cummins, 2008, S. 71).

Mit dieser Unterscheidung einhergehend formulierte Cummins die Interdependenzhypothese, nach der es eine *common underlying proficiency* gebe, die bei Zweitspracherwerbsprozessen als metasprachliche Fähigkeiten auf eine andere Sprache übertragen werden könne. Ziel dieser Unterscheidung ist es, die Herausforderungen von Zweitsprachlernenden genauer in den Blick zu nehmen, die sich ihnen gerade in Schulen stellen. In diesem Zusammenhang verweist er auf mehrere Studien, die zeigen konnten, dass es in der Regel mindestens fünf Jahre braucht, häufig auch länger, bis Zweitsprachler*innen zu Erstsprachler*innen in der CALP aufholen (Cummins, 2000, S. 34–37).

Diesem Modell ähnlich ist das aus linguistischer Perspektive von Koch und Oesterreicher entworfene Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit (Sprache der Nähe) und konzeptioneller Schriftlichkeit (Sprache der Distanz). Dabei zeigen sie, dass die Kommunikationsbedingungen (z. B. Dialogizität/Monologizität, keine Öffentlichkeit/Öffentlichkeit, Spontaneität/Reflektiertheit)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

und die Versprachlichungsstrategien (z. B. Vorläufigkeit/Endgültigkeit, geringere/größere Informationsdichte, geringere/größere Planung) Affinitäten der jeweiligen Konzeption zur medialen Äußerungsform haben. Jedoch können auch konzeptionell schriftliche Äußerungen medial mündlich getätigt werden und vice versa, etwa bei einem abgedruckten Interview (konzeptionell mündlich, medial schriftlich) oder beim Verlesen der Nachrichten im öffentlich-rechtlichen Rundfunk (konzeptionell schriftlich, medial mündlich) (Koch & Oesterreicher, 1985).

Vor allem im englischsprachigen Diskurs wird oftmals die systemisch-funktionale Linguistik (Halliday, 2004; Halliday & Hasan, 1989) der Beschreibung der »language of schooling« (Schleppegrell, 2004) zugrunde gelegt. Diese Überlegungen flossen ebenfalls in die begrifflichen Überlegungen zur Bildungssprache mit ein (Gogolin & Duarte, 2016, S. 484–487; Riebling, 2013, S. 108). In der Perspektive der systemisch-funktionalen Linguistik wird Sprache als eine Fülle von Optionen aufgefasst, mit denen unterschiedliche Bedeutungen konstruiert werden können. Zentral ist dabei die Überlegung, ob eine sprachliche Äußerung zur Thematik (field), der Kommunikationssituation (tenor) und der medialen Form (mode) passt. Die mediale Form ist dabei nicht auf die Unterscheidung einer phonischen oder grafischen Realisierungsform beschränkt, sondern bezieht sich vor allem auf strategische Konzeptionsmöglichkeiten, die in verschiedenen Abstufungen wie auch Mischformen umgesetzt werden (Riebling, 2013, S. 113). Mit diesen drei Bausteinen werden in der Perspektive der systemisch-funktionalen Linguistik Register beschrieben, worunter Halliday (2004, S. 27) Sprachvarietäten versteht, die nach Funktionen bestimmt werden. Dieser Ansatz wurde bereits mit Blick auf die Sprache des Geschichtsunterrichts fruchtbar gemacht (vgl. z. B. Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2004, 2006a; Schleppegrell, Achugar & Oteíza, 2004).

Unter Einbezug der bis hierhin erörterten Perspektiven differenzieren Morek und Heller (2012) in einem viel beachteten Artikel Bildungssprache im Sinne einer Heuristik nach drei Funktionen, die meist nicht isoliert voneinander vorkommen. Diese Funktionen sind:

- Bildungssprache als *Medium von Wissenstransfer* (Kommunikative Funktion)
- Bildungssprache als *Werkzeug des Denkens* (Epistemische Funktion)
- Bildungssprache als *Eintritts- und Visitenkarte* (Sozialsymbolische Funktion) (Morek & Heller, 2012, S. 70).

Für die kommunikative Funktion der Bildungssprache gelte es demnach zu ergründen, durch welche sprachlichen formalen Strukturen und Mittel Bildungssprache für das kommunikative Handeln in Bildungszusammenhängen funktional wird. Dies ist ein Aspekt, der weiterhin differenziert nach Fächern zu

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

erforschen ist. Hierbei verweisen Morek und Heller auf die Registertheorie Hallidays und darauf aufbauende Forschung. Denn in einem solchen Zugriff können die verwendeten sprachlichen Mittel auf die jeweilige kommunikative Funktion rückbezogen werden. Dabei handelt es sich meist um kognitiv anspruchsvolle Inhalte, die im Moment der Sprachproduktion an nichtanwesende beziehungsweise fremde Leser*innen oder Zuhörer*innen adressiert werden. Die Erwartungshaltung der Rezipient*innen determiniere die Bildungssprache in den Parametern der Unabhängigkeit des Textverständnisses von der unmittelbaren Kommunikationssituation, der referenziellen Eindeutigkeit und textstrukturellen Transparenz, der inhaltlichen Kondensiertheit und der Ausgewogenheit der Darstellung beziehungsweise der argumentativen Klarheit. Zudem spielen oftmals sicherlich auch pragmatische Überlegungen in Bezug auf den zur Verfügung stehenden Platz auf einer Seite oder die zur Verfügung stehende Zeit eine Rolle. Register können aber neben diesem funktionalen Ansatz auch über Wortfrequenzen beschrieben werden. So können beispielsweise Kataloge mit sprachlichen Merkmalen der Bildungssprache erstellt werden – ein Ansatz, der ebenfalls fachspezifisch gedacht werden kann.

Insgesamt denkt dieser Ansatz erkennbar primär vom Gegenstand beziehungsweise einer Fachdisziplin aus, deren Inhalte nachvollziehbar in Sprache gefasst werden sollen beziehungsweise in der – gerade in Geschichte – durch die sprachliche Konstruktion Inhalte erzeugt werden. Zugleich ist Bildungssprache in diesem Sinne nicht ausschließlich in Bildungskontexten zu finden, sondern auch in alltäglichen Situationen (Morek & Heller, 2012, S. 71–74).

Doch gerade in Bildungskontexten sind auch die anderen Funktionen der Bildungssprache evident. In Bezug auf die epistemische Funktion als »Werkzeug des Denkens« betonen Morek und Heller die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen gerade auch in Bildungskontexten. Denn »[w]er Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z. B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität)« (Morek & Heller, 2012, S. 75).

Diese Funktion wird mit Verweis auf den oben beschriebenen Terminus CALP und die Zweitspracherwerbsforschung profiliert. Doch auch in der systemischfunktionalen Linguistik wird dieser Zusammenhang untersucht. Demnach ermögliche der Erwerb der Bildungssprache erst die wissenschaftlich orientierte Auseinandersetzung sowie die Kommunikation über Fachinhalte (Morek & Heller, 2012, S. 74–76). Aus fachdidaktischer Perspektive, auch über den Fokus auf Fachunterricht in der Schule hinaus, ist also gerade diese Funktion der Bildungssprache zu beachten, da durch sie auch eine Disziplin mit ihren je eigenen Denk- und Arbeitsweisen kennengelernt wird.

Mit Verweis auf die oben angeführten Arbeiten Bourdieus beschreiben Morek und Heller (2012, S. 76–82) die sozialsymbolische Funktion der Bildungssprache

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

anhand zweier Subfunktionen. Zum einen, das ist in Anbetracht des Verständnisses von Bildungssprache als kulturellem Kapital naheliegend, weisen die rezeptiven und produktiven Anforderungen der Bildungssprache soziale Positionen zu. Der ungleichheitsreproduzierenden Subfunktion »Eintrittskarte« liegt also ein Mittelklasse-Bias zugrunde. In der Schule werden daher (immer noch) sprachliche Anforderungen zu selten explizit gemacht und keine entsprechenden didaktischen Maßnahmen ergriffen. So bleibt Bildungssprache ein geheimes Curriculum in der Schule, gleichwohl diese als Institution Bildungs- und Lebenschancen zuweist (Vollmer & Thürmann, 2010, S. 109).

> »Somit führen nicht eigentlich die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen zu Bildungsungleichheit, sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht. Erst dadurch kann das Verfügen über bildungssprachliche Kompetenzen als Eintrittskarte zu Lerngelegenheiten und Bildungsabschlüssen innerhalb der Schule *als gate-keeping*-Institution (Erickson/Shultz 1982) fungieren« (Morek & Heller, 2012, S. 78).

Zum anderen wirke Bildungssprache jedoch auch sozialsymbolisch in der Subfunktion »Visitenkarte«. Hierbei sei der Beitrag bildungssprachlicher Kommunikation bei der Identitätskonstruktion von Individuen zu bedenken. Durch Prozesse der Selbst- und Fremddarstellung positionieren sich Individuen als gebildet und definieren dadurch auch die Kommunikationssituation als eine, in der Bildungssprache angemessen für die Teilhabe am Gespräch sei. So diene Bildungssprache eben auch als Mittel der sozialen Positionierung, während auch umgekehrt der Nichtgebrauch von Bildungssprache als bewusste Markierung der Nichtzugehörigkeit eingesetzt werde, wodurch soziale Identität zum Ausdruck komme (Morek & Heller, 2012, S. 78–82).

Gerade diese Funktion der Bildungssprache ist im schulischen Kontext nicht zu unterschätzen. Denn während nichtexplizite und häufig unreflektierte sprachliche Normvorstellungen seitens der Lehrer*innen beziehungsweise der Institution Schule erheblichen Einfluss auf Lehr-Lern-Situationen ausüben, indem dem Sprachgebrauch eine Wertigkeit zugemessen wird, kann eben dieser umgekehrt identitätsbildend aufseiten der Schüler*innen wirken (Oleschko, 2018b, S. 46–49).

Erkennbar ist, dass der Gebrauch von Bildungssprache nicht per se wünschenswert ist. Vielmehr ist der Nutzen der Bildungssprache auch über den Rahmen schulischer Bildung hinaus zu betrachten. Denn wenn Bildungssprache (auch) kulturelles Kapital ist, kann sie eingesetzt werden, um individuelle und gruppenbezogene gesellschaftliche Handlungsspielräume zu erweitern. Das gilt

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

umso mehr, da sich Merkmale der Bildungssprache nicht auf eine Einzelsprache beschränken (Gogolin & Duarte, 2016, S. 486).

Auf solche Merkmale der Bildungssprache werde ich an dieser Stelle nicht umfassend eingehen, gleichwohl diese in den letzten Jahren zunehmend erforscht werden. Denn im Interesse dieser Arbeit steht vor allem die Sprache des Geschichtsunterrichts beziehungsweise der Geschichte, worauf ich später eingehen werde (vgl. Kap. VIII). Hier sei daher nur auf die Übersicht an lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Merkmalen verwiesen, die Gogolin und Duarte (2016, S. 489–490) aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen zusammenfassend erstellt haben.

1.3 Sprachbildender und sprachsensibler Fachunterricht

Im Zuge der Forderung nach durchgängiger Sprachbildung ist auch der Begriff der Sprachsensibilität beziehungsweise des sprachsensiblen Fachunterrichts in die Diskussion eingegangen, der aus der Fremdsprachendidaktik übernommen wurde. Vor allem das Werk Leisens wird dabei sowohl in der Forschung als auch in der Praxis breit rezipiert.

Nach ihm sei sprachsensibler Fachunterricht »der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach« (Leisen, 2013, S. 3). Es sei Grundanliegen des sprachsensiblen Fachunterrichts, »sprachliche Misserfolge möglichst zu vermeiden und alles zu tun, um das fachliche und sprachliche Könnensbewusstsein beim Lernen zu stärken« (Leisen, 2013, S. 32). Hierfür seien zwei Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts zu benennen, nämlich:

1. »Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um *sprachbezogenes Fachlernen* (Hervorh. im Orig., d. Verf.).
2. Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um *fachbezogenes Sprachlernen* (Hervorh. im Orig., d. Verf.).«

Häufig werden die Begriffe sprachsensibel und sprachbildend synonym verwendet, auch innerhalb einzelner Publikationen alternierend. Das ist inhaltlich auch weitgehend vertretbar, bezieht sich doch auch Leisen auf die Förderung der Bildungssprache mit direktem Verweis auf FörMig (Leisen, 2013, S. 6–7).

Dennoch erkenne ich in Leisens Formulierungen einen grundsätzlich defensiveren Ansatz als im emanzipatorischen Grundgedanken der durchgängigen Sprachbildung in FörMig. Weiterhin ist der Begriff »sprachsensibel« in meinen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Augen auch irreführend. Denn er verdeckt zunächst einmal, worum es bei dieser Fokussierung geht, da »sprachsensibel« vieles bedeuten kann, der Fokus auf Bildungssprache einem dabei allerdings nicht unbedingt als Erstes in den Sinn kommt. Gleichwohl ist eine Sensibilisierung für sprachliche Aspekte des Unterrichts sinnvoll, was jedoch weit über die bildungssprachlichen Anforderungen des Unterrichtsfachs hinausgehen kann. Daher schlage ich vor, den Begriff »sprachsensibel« im Sinne eines diskriminierungssensiblen Umgangs mit Sprache in einem von Diversität geprägten Raum umzudeuten. Eine Definition könnte lauten:

Sprachsensibles pädagogisch-didaktisches Handeln bezeichnet den diskriminierungsfreien Sprachgebrauch in der Schule und darüber hinaus. (Angehende) Lehrer*innen müssen ebenso wie die Schüler*innen für die potenziell exkludierende und diskriminierende Wirkung von Sprache (z. B. durch die Verwendung des generischen Maskulinums, durch diskriminierende Gruppenbezeichnungen oder durch die aus migrationspädagogischer Perspektive »faktische und symbolische Schlechterstellung von ›Migrationsanderen‹ in der nationalen Schule« (Dirim, 2016, S. 311) sensibilisiert werden und ihr eigenes sprachliches Handeln sowie das anderer diesbezüglich reflektieren. Ein Teil der Reflexion des Sprachgebrauchs im Handlungsfeld Schule umfasst die Sensibilisierung für die sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsfächer, wie zum Beispiel die sprachlichen Anforderungen von historischen Quellen. Für Unterrichtskontexte sind Lehrer*innen weiterhin zu sensibilisieren für die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen in Anbetracht ihrer Erstsprachen, möglicher Mehrsprachigkeit, ihrer familiären und gesellschaftlichen Sozialisation und möglicher sprachlicher Entwicklungsverzögerungen.[5]

Aufgrund dieser Ausführungen verwende ich in dieser Arbeit stets den Begriff Sprachbildung mit dem Ziel der Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen.

2. Was kann die Sprachbildung leisten? Leere Versprechen des deutschen Bildungssystems

Der zweite Teil des Kompositums Sprachbildung weist auf einen umfassenden Anspruch hin, nämlich auf Bildung in und durch Sprache(n) (Jostes, 2017a, S. 113). »Bildung« ist jedoch ein Wort mit unklarer Bedeutung, das dennoch als Allheilmittel für vielfältige gesellschaftliche Missstände gilt (vgl. z. B. El-Mafaalani, 2020, S. 21–56; Hafeneger, 2012, S. 27–31).

5 Dieser Abschnitt wurde bereits publiziert unter Sieberkrob (2020a, S. 255). Für die vorliegende Arbeit wurde er nur leicht überarbeitet.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Zudem ist Bildung ein Versprechen, mit dem der Gedanke transportiert wird, dass wir in einer (zumindest weitgehend) gerechten Gesellschaft leben würden, in der Anstrengungen in der eigenen Bildungsbiografie dazu führen würden, etwa als Erwachsene mehr Geld zu verdienen oder mehr Freiheiten bei der Berufswahl zu haben, mithin gleiche Chancen auf gesellschaftliche Positionen hätten. »Bildungsgerechtigkeit« (Stojanov, 2011; Wegner & Dirim, 2016) oder »Chancengleichheit« (El-Mafaalani, 2020, S. 57–98) werden als Ziel formuliert – meist ohne dass explizit gemacht wird, was damit gemeint ist.

Besonders deutlich formuliert ist dieses Versprechen in dem Qualifizierungsprogramm »Aufstieg durch Bildung«, das von der Bundesregierung und der Ministerpräsident*innenkonferenz 2008 beschlossen wurde:

> »Für persönliche Lebenschancen und Chancengerechtigkeit in einer Wissensgesellschaft ist Bildung der Schlüssel. ›Aufstieg durch Bildung‹ ist die Strategie, damit die Herkunft nicht über ihre Zukunft entscheidet« (MPK, 2008, S. 4).

Die Grundidee der durchgängigen Sprachbildung folgt der Vorstellung, dass es möglich sei, durch Bildung die Lebenschancen in der Gesellschaft zu erweitern. Entsprechende Bemühungen zielen darauf ab, Bildungschancen weniger abhängig von der Herkunft zu machen. Doch zahlreiche Studien belegen, dass es hierfür mehr braucht als den kompetenten Umgang mit der Bildungssprache. Nur einige Forschungsergebnisse sollen diesbezüglich exemplarisch referiert werden.

Bonefeld und Dickhäuser (2018) zeigen in einer Studie mit 203 Lehramtsstudent*innen, dass trotz gleicher Anzahl an Fehlern ein Diktat von einem Drittklässler, der mit einem türkischen Migrationshintergrund assoziiert wird (»Murat«), schlechter bewertet wird als von einem Schüler, der nicht mit einem Migrationshintergrund assoziiert wird (»Max«).

Weichselbaumer (2016) untersuchte die Einladungsquote zu Vorstellungsgesprächen für Arbeitsstellen als Sekretär*innen und Buchhalter*innen. Dabei wurden insgesamt 1.474 Bewerbungen an verschiedene Firmen verschickt. Als Model für das Bewerbungsfoto fungierte stets die gleiche Person. Lediglich der Name der fiktiven Bewerberin wurde variiert. Obwohl die fiktiven Bewerberinnen auf die Stellenausschreibungen in der Untersuchung sich also mit dem gleichen Lebenslauf sowie einem Foto der gleichen Person bewarben, erhielt die fiktive Bewerberin Sandra Bauer deutlich mehr Einladungen zum Bewerbungsgespräch (18,8 %) als die fiktive Bewerberin Meryem Öztürk (13,5 %). Wenn Meryem Öztürk auf dem Bewerbungsfoto ein Kopftuch trug, erhielt sie noch weniger Einladungen (4,2 %).

Eine Studie von Beicht (2011) zeigt Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt bei Bewerbungen auf eine Berufsausbildung. Auch konnte in einer Studie mit 306 Proband*innen unter anderem gezeigt werden, dass Lehrer*innen bei

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

gleichen Ausgangsleistungen und -fähigkeiten kürzere Interaktionen mit Schüler*innen mit einem türkischen Migrationshintergrund haben als mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und sie auch seltener aufgerufen werden (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017, S. 33–34). Es ließen sich weitere Studien anführen, die Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens – und häufig im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt – belegen (vgl. z. B. Fereidooni, 2016; Foroutan, 2019, S. 73–109; Gomolla & Radtke, 2009; Hormel & Scherr, 2010).

Im vorliegenden Kontext ist der entscheidende Punkt, dass diese Zustandsbeschreibungen der Gegenwartsgesellschaft und des deutschen Bildungssystems belegen, dass (auch) mit der durchgängigen Sprachbildung gerade keine gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation möglich ist, und zwar auch dann nicht, wenn das Konzept dazu beiträgt, dass alle Schüler*innen bestmögliche Bildungszertifikate erreichen.

Daraus folgt selbstverständlich nicht, dass die durchgängige Sprachbildung nicht sinnvoll wäre. Aber die aufgezeigten Zustände weisen deutlich darauf hin, dass das Konzept seine Wirkung nur entfalten kann, wenn es Hand in Hand mit Diskriminierungskritik am Bildungssystem und der Gesellschaft (strukturelle Ebene) wie auch mit Diversitätssensibilität aufseiten der Lehrer*innen (individuelle Ebene) geht. Diesbezüglich fragen Wegner und Dirim (2016, S. 12) zu Recht,

> »ob ein Bildungssystem überhaupt […] gerecht sein kann, oder, genau genommen, ob ›ein Bildungssystem gerechter sein [kann] als die Gesellschaft, die es umgibt‹ (Ladenthin 2008: 6). Im Bewusstsein darüber, dass der Bezug von Gerechtigkeit auf die Schule ein anderer ist als derjenige des Bezuges auf die Gesellschaft, muss gegenwärtig aus unserer Sicht davon ausgegangen werden, dass die Schule in ihren vorfindlichen Strukturen, Organisationsformen und pädagogischen und didaktischen Grundfesten die Gewährung von gleichen Zugängen zu Bildung kaum leisten kann. Es muss unseres Erachtens ebenfalls konstatiert werden, dass die Schule und alle an der Gestaltung von Schule und Unterricht Beteiligten politische, soziale und ökonomische Ungleichheiten, ›Benachteiligungen‹, die nicht nur den Zugang zu Bildung, sondern auch die Ermöglichung von Bildungschancen und das Erreichen je gewünschter Bildungsabschlüsse betreffen, grundsätzlich nicht beheben können. Zudem ist nicht zu erwarten, dass die Schule die von ihren Strukturen und Lehrpersonen selbst ausgehende (sic!) ›Verstrickungen‹ und Diskriminierungen auf einen Schlag aus der Welt schaffen kann, um eine interne Basis für Gerechtigkeit herzustellen.«

Für die Praxis in den Schulen und die Phasen der Lehrer*innenbildung kann hieraus nur folgen, alle Bemühungen konsequent diversitätssensibel und antidiskriminierend auszurichten und diese Ausrichtung als festen Bestandteil

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

pädagogischer Professionalität zu verstehen. Es geht dabei um eine pädagogische Professionalität im Sinne des Konzepts »Social Justice und Diversity«, das nach Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit strebt und auf Verbündet-Sein als zentrales Handlungsmoment setzt (Perko, 2015; Perko & Czollek, 2014). Erst dadurch kann der Lernort Schule, zu dem die Schüler*innen gehen müssen, auch ein Ort für alle Schüler*innen werden. Zugleich ist aber die Vorstellung, dass die bessere Schule von heute die bessere Gesellschaft von morgen sei, blauäugig. Denn sie überschätzt den schulischen Einfluss. Entsprechende Maßnahmen, die auf die Gesamtheit der heutigen Gesellschaft abzielen, sind daher unerlässlich. Nur so kann auch die durchgängige Sprachbildung ihre Wirkung entfalten.

3. Forschungsstand: Durchgängige Sprachbildung und historisches Lernen

Die zu Beginn des Jahrtausends entwickelte durchgängige Sprachbildung fand erst mit einiger Verzögerung Eingang in umfangreichere geschichtsdidaktische Debatten. Theoretische Forschungen zum Zusammenhang von Sprache und Geschichte[6] sowie Forschungen über Sprache im Zusammenhang mit historischem Lernen werden jedoch nicht erst seit der Entwicklung des Konzepts angestrengt. Doch standen in früheren Forschungsbemühungen gänzlich andere Aspekte im Mittelpunkt, so etwa die Sprache in Geschichtsschulbüchern bei Lucas (1985).[7]

Bei einem Blick in geschichtsdidaktische Handbücher ist bemerkenswert, dass der Sprache im »Handbuch der Geschichtsdidaktik« von Bergmann, Fröhlich, Kuhn, Rüsen und Schneider (1997) ein eigener Artikel gewidmet ist. Becher (1997, S. 293) stellt in ihrem Artikel über den Sprachgebrauch beim historischen Lernen heraus, dass »[h]istorisches Lernen […] in hohem Maße sprachlich

6 Vgl. für einen Überblick der Auseinandersetzung der Geschichtswissenschaft mit (ihrer) Sprache Bernhardt (2020, S. 32–34), Günther-Arndt (2010, S. 17–25) und Handro (2013, S. 321–323). Insbesondere im Bereich der Begriffsgeschichte (Koselleck, 2006) und im Zuge des sogenannten »linguistic turn« in den Kulturwissenschaften wurde das Verhältnis von Geschichte und Sprache umfangreich diskutiert.

7 Lucas untersuchte Abschnitte aus einschlägigen Geschichtsschulbüchern seiner Zeit ideologiekritisch, weist aber auch auf für die Sprache der Geschichte typische Sammelbegriffe und Abstraktionen hin. Zudem führt er aus, was auch heute teilweise herausgestellt wird: »Die in der Schule notwendig geraffte Geschichtsdarstellung bietet durch ihre Abstraktionshöhe und die fast durchgängige Verwendung von Gruppenbegriffen *methodisch* keineswegs eine Vereinfachung des Zugangs zur Geschichte, *didaktisch* (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.) das Lernen fertiger Urteile bei Gefahr der Gewöhnung an Stereotype – an Stelle des Verstehens und Begreifens von Geschichte« (Lucas, 1985, S. 114). Vgl. weiterhin bspw. auch die Beiträge in Becher und Jeismann (1982).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

vermittelt [wird]. In welcher Weise dies geschieht und mit welchen Auswirkungen, ist eine wichtige, noch zu wenig erforschte Frage.«[8] Zudem stellt Rüsen in diesem Handbuch in seinem Artikel zum historischen Erzählen heraus, dass sich die

> »Phänomene des Geschichtsbewußtseins […] als narrative Sprachhandlungen identifizieren, erforschen und bestimmen [ließen]. […] Die Einheit des Geschichtsbewußtseins läßt sich als innere Kohärenz der mentalen Operationen des historischen Erzählens begreifen, und historisches Lernen läßt sich als Bildung von Geschichtsbewußtsein durch Erzählen thematisieren« (Rüsen, 1997, S. 62).

Die Handbücher »Methoden im Geschichtsunterricht« (Mayer, Pandel & Schneider, 2013) und »Praxis des Geschichtsunterrichts« (Barricelli & Lücke, 2012) beinhalten hingegen, abgesehen von Aufsätzen zum narrativen Paradigma der Geschichtsdidaktik, keine Einträge, die sich explizit mit der Bedeutung und Rolle von Sprache im Kontext des historischen Lernens auseinandersetzen.

Sehr wohl ist dies aber im »Wörterbuch Geschichtsdidaktik« (Mayer, Pandel, Schneider & Schönemann, 2014) der Fall, in dem Günther-Arndt (2014b, S. 181) feststellt, dass sich die Didaktik der Geschichte erst in jüngster Zeit der Sprache zuwende. Im Handbuch »Diversität im Geschichtsunterricht« (Barsch, Degner, Kühberger & Lücke, 2020) widmen sich gleich mehrere Artikel verschiedenen Aspekten der Sprache im Kontext historischen Lernens. So stellt Handro (2020) die zentrale Funktion der Sprache heraus, der in Anbetracht der gesellschaftlichen Diversität mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse, was »weit mehr als eine Methodenfrage heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts« (Handro, 2020, S. 93) sei. Darüber hinaus diskutiert Degner (2020) Potenziale der Leichten Sprache im Geschichtsunterricht. Sieberkrob und Lücke (2020) beschreiben Möglichkeiten der Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben.

Insgesamt lässt sich an diesen Publikationen eine Entwicklung des Diskurses über die Bedeutung von Sprache im Kontext historischen Lernens festmachen, die im Folgenden näher beschrieben werden soll. Dabei sollen die Forschungsbemühungen seit der Jahrtausendwende im Mittelpunkt stehen.

Der Diskurs über Sprache und historisches Lernen hat über die letzten ca. 20 Jahre Schritt für Schritt erheblich an Fahrt aufgenommen. Die Bedeutung, die Herausforderungen und die Chancen einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Sprache beim historischen Lernen werden insbesondere von Handro (2013, 2015, 2018b) betont.

Es ist charakteristisch für den aktuellen Diskurs, dass die Diskussion nicht auf die durchgängige Sprachbildung und das Ziel des Erwerbs bildungssprachlicher

8 Darüber hinaus reflektiert Rohlfes (1997) in besagtem Handbuch Probleme der Begriffsbildung beim historischen Lernen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Kompetenzen verengt wird, sondern verschiedene Ansätze und Konzepte gleichzeitig diskutiert werden, die mit dem Komplex Sprache und Geschichte in Verbindung stehen.

Das ist nachvollziehbar, da theoretische Fragen zur Sprache im Kontext historischen Lernens für alle diese Ansätze und Konzepte relevant sind und zudem die Unterscheidung von Konzepten zum Teil analytisch sinnvoll ist, sie sich aber in der praktischen Umsetzung überschneiden können (vgl. Kap. II-1.1). Doch vermischen sich hierbei auch verschiedene Zielsetzungen und Zielgruppen, was für die weitere Erforschung und Implementierung der Konzepte hinderlich ist. Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf Forschungsergebnisse, die explizit Fragen der durchgängigen Sprachbildung behandeln.

In dieser fokussierten Perspektive sind in der Zeit nach der ersten PISA-Studie zunächst Publikationen augenscheinlich, die große Herausforderungen beim Schulbuchverständnis (Borries, Fischer, Leutner-Ramme & Meyer-Hamme, 2005) oder beim Lesen von Textquellen (Beilner, 2002; Langer-Plän, 2003) aufzeigen und über die Bedeutung der Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studie für das historische Lernen reflektieren (Günther-Arndt, 2003).

Handro (2007) betrachtet das Lesen im Geschichtsunterricht aus einer historischen Perspektive, um aufzuzeigen, dass sich nicht die Lesekompetenz, sondern das Verständnis vom Lesen geändert habe. Sie reflektiert die Modellierung der Lesekompetenz in der PISA-Studie aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive, um dafür zu plädieren, das »Kind als aktiven Leser in den Horizont der geschichtsdidaktischen Forschung zurückzuholen« (Handro, 2007, S. 147–148).

Neben diesem Fokus auf das Lesen im Geschichtsunterricht nehmen verschiedene Studien auch die Sprachproduktion der Schüler*innen in den Blick, darunter die Dissertationen von Barricelli (2005) zum historischen Erzählen von Schüler*innen sowie von Memminger (2007) zum kreativen Schreiben im Geschichtsunterricht, welche allerdings nicht stringent mit Fragen der Sprachbildung verknüpft sind.

Günther-Arndt (2010) konstatiert im Sammelband von Handro und Schönemann (2010) mit einem weiteren Blick zurück insgesamt eine Hinwendung zur Sprache in der Didaktik der Geschichte. Sie stellt fest, dass diese Hinwendung zwar in den 1970er- und 1980er-Jahren begonnen habe, dies allerdings am wenigsten damit zu tun gehabt hätte, »dass in der Geschichtsvermittlung historische Probleme oder Lernprobleme auch eminent sprachliche Probleme sind. Dieser Aspekt nimmt erst gegenwärtig an Bedeutung zu« (Günther-Arndt, 2010, S. 25).

Die weiteren Artikel in diesem Sammelband zeigen eine beachtliche Bandbreite auf, in der die Bedeutung von Sprache beim historischen Lernen untersucht wird, darunter den Zusammenhang von Geschichte lernen und Geschichte schreiben (Hartung, 2010), Reflexionen zur Darstellung von Geschichte im In-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ternet (Schwabe, 2010) oder zur Begriffs- und Strukturierungskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht (Gruner, 2010).

Während die meisten Geschichtsdidaktiker*innen ihre Forschung auf das historische Lernen beziehen, ist es vor allem Oleschko, der Fragen der Sprachbildung in der Fächergruppe der Gesellschaftswissenschaften untersucht, sich dabei aber auch mehrfach explizit auf das historische Lernen bezieht. So untersucht er den Einsatz von Bildern im Geschichtsunterricht als Quellen und Darstellungen, um aufzeigen, wie hiermit sowohl die historischen als auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen erweitert werden können (Oleschko, 2013). Auch untersucht er Herausforderungen der Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens anhand schriftlicher Schaubildbeschreibungen von Schüler*innen (Oleschko, 2015) und plädiert für den Einsatz von Lernaufgaben zur Sprachbildung in den Gesellschaftswissenschaften (Oleschko, 2014, 2016; Oleschko, Altun & Günther, 2015).

In der Forschung der letzten ca. zehn Jahre lassen sich einige Schwerpunktsetzungen und Trends erkennen. Diese sind zwar miteinander verwoben, werden aber im Folgenden zur Erlangung eines Überblicks voneinander getrennt dargestellt. Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass das historische Erzählen der Schüler*innen der zentrale und geschichtsspezifische Aspekt der Sprachbildung im Geschichtsunterricht ist (Barricelli, 2015, S. 25; Bernhardt & Wickner, 2015, S. 288; Handro, 2013, S. 323, 2015, S. 5; Sieberkrob & Lücke, 2017).

Erstens wurde dem Lesen im Geschichtsunterricht eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. So erforschte Köster (2013) das historische Textverstehen in der multiethnischen Gesellschaft. Dabei entwickelte er aufbauend auf Schnotz (1994) ein geschichtsspezifisches Modell des Textverstehens (Köster, 2013, S. 41–51). Seine empirischen Ergebnisse zeigen Muster über Zusammenhänge der Identität von Schüler*innen mit dem Lesen von Darstellungstexten über den Holocaust auf. Neben Überlegungen von Hirsch (2015) ist vor allem das von Handro (2018a) entwickelte Modell zum Einsatz von Lesestrategien im Geschichtsunterricht weiterführend (vgl. hierzu genauer Kap. VI-3.2.1).

Zweitens wird ein Fokus auf das geschichtsspezifische Schreiben gelegt. So verfolgt Hartung in seiner Habilitationsschrift »das Ziel, das Schreibhandeln von Schüler/innen und dessen Bedingungen als ein wesentliches Werkzeug des historischen Lernens im Geschichtsunterricht theoretisch zu fundieren und empirisch zu beschreiben« (Hartung, 2013a, S. 14). Als Charakteristikum der Sprache des Geschichtsunterrichts stellt er Diskursfunktionen heraus, weshalb sie sich nicht auf Fachbegriffe begrenzen lasse. In der Folge geht er der Frage nach, wie Schüler*innen zu und über Geschichte schreiben, wie sie hierbei lernen und welchen Einfluss Aufgabenformate und Textsorten auf Schreibprodukte haben. Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen die Bedeutung von (Schreib-)Aufgaben auf. Sie hätten einen erheblichen Einfluss darauf, wie gut Schüler*innen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

konzeptionell über Geschichte schreiben können, wie sie sich am kommunikativen Zweck des zu schreibenden Texts ausrichten und wie sie selbstständig Wissensstrukturen über historische Zusammenhänge generieren. Jedoch unterschieden sich die geschriebenen Texte von leistungsschwächeren und -stärkeren Schüler*innen erheblich (Hartung, 2013a, S. 401). Andere Studien belegen den Nutzen geschichtsspezifischer Schreibhilfen (De La Paz, 2005; Drie, Braaksma & Boxtel, 2015; Waldis, Nitsche & Gollin, 2020). Sowohl Wickner (2018) als auch Sieberkrob und Lücke (2017) plädieren für die Förderung der narrativen Kompetenz der Schüler*innen durch eine Unterstützung des Schreibens mit dem Teaching-Learning Cycle (vgl. hierzu genauer Kap. VI-3.3.1).

Drittens wird verschiedentlich die Bedeutung von Aufgaben und der Aufgabenkultur für die Sprachbildung im Geschichtsunterricht herausgestellt. Dabei fokussieren manche Studien die Operatoren von Aufgaben als handlungsinitiierende Verben beziehungsweise die Diskursfunktionen[9] und profilieren sie als geschichtsspezifische Sprachhandlungen. Brauch, Heine und Bramann (2020) modellieren das historische Erklären so, dass sie hierfür ein Scaffolding-Tool entwickeln können, das sie in einer explorativen empirischen Untersuchung erproben. Husemann (2020) fokussiert die diskursiven Operatoren Beschreiben, Erklären und Begründen, wobei zwar »die Verortung narrativer Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts […] unbestritten bleiben« soll. Jedoch reiche »eine Fokussierung allein auf historische Narrationen nicht aus, um Geschichtsunterricht sprachbildend zu gestalten« (Husemann, 2020, S. 191–192). Die benannten Sprachhandlungen werden als konstitutiv für historische Sachurteile, verstanden als Textsorten, betrachtet. So wird es möglich, diese Sprachhandlungen in historischen Sachurteilen von Schüler*innen zu untersuchen und in der Folge gezielt didaktisch zu unterstützen.

Andere Autor*innen untersuchen Möglichkeiten, mit (Lern-)Aufgaben Sprachbildung im Geschichtsunterricht umzusetzen. Hartung (2015a) zeigt, dass unterschiedliche Aufgabenstellungen und angezielte Genres die historischen Sinnbildungen in den Lernergebnissen der Schüler*innen bedingen. Er plädiert, auch aufbauend auf oben benannter Habilitationsschrift, für eine schreiborientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht (Hartung, 2015b). Die Bedeutung von Aufgaben als zentrales Steuerungsinstrument sprachbildenden Geschichtsunterrichts stellen auch Oleschko und Grannemann (2018) heraus.

Trotz der intensiven Forschungsbemühungen der letzten Jahre müssen auch manche zentrale Forschungsdesiderate benannt werden. So gibt es noch wenige

9 Vollmer und Thürmann (2010, S. 116) verstehen eine Diskursfunktion »als integrative Einheit von Inhalt, Denken und Sprechen, die mit Makrostrukturen des Wissens sowie mit basalen Denkoperationen und deren Versprachlichung in elementaren Texttypen in Beziehung gesetzt werden können und in denen sich dieses Wissen und Denken sozial wie sprachlich vermittelt ausdrückt.«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Erkenntnisse darüber, was die Unterrichts- und Fachsprache im Geschichtsunterricht sowie die (Bildungs-)Sprache der Geschichte charakterisiert. Pandel (2010a, S. 85) spricht der Geschichtswissenschaft eine eigene Fachsprache ab, geht hingegen von einem »alltagssprachlich geprägten Jargon« aus. Nach Sellin (1995, S. 126) bleibt

> »[d]ie Sprache des Historikers […] in hohem Maße die allgemeine alltägliche wie außeralltägliche Sprache, und die Geschichtswissenschaft wird ihren Gegenständen um so eher gerecht, je umfassender sie sich der Fülle der Ausdrucks- und Differenzierungsmöglichkeiten der Gemeinsprache bedient.«

Redder (2012) widerspricht dieser Annahme und verweist auf eine fachspezifisch funktionalisierte, aber alltagssprachlich erscheinende Form einer Wissenschaftssprache.

Über die Sprache des Geschichtsunterrichts kann von der Forschung aus der Perspektive der funktionalen Grammatik im englischsprachigen Raum gelernt werden. Hier wurde bisher unter anderem der Geschichtsunterricht in den Blick genommen und dabei ausgehend von der schulsprachlichen Praxis der Blick auf das historische Denken gelenkt (Coffin, 2006a, 2006b; Oliveira, 2010; Schleppegrell, 2004). Bisher ist es in dieser Forschungsrichtung unter anderem gelungen, historische Genres zu systematisieren (recount, account, explanation, argument) und genrespezifische sprachliche Mittel (z. B. time-constructs, cause-effects, nouns) zu beschreiben (Coffin, 2006a). Sieberkrob und Lücke (2017) haben diese Forschungsergebnisse für den geschichtsdidaktischen Diskurs anschlussfähig gemacht, indem sie sie mit Varianten des historischen Erzählens von Schüler*innen in Verbindung gebracht haben.

Insgesamt gelingt es dieser Forschungsrichtung, die Sprache der Geschichte genauer zu beschreiben sowie aufzuzeigen, wie sie abstrahiert, Verbindungen herstellt und Interpretationen konstruiert. Nach Handro (2013, S. 327) ist das Außerachtlassen von Quellenarbeit jedoch ein Manko aus hiesiger geschichtsdidaktischer Perspektive. Weiterhin weist sie darauf hin, dass sich die affektive Dimension des Geschichtsbewusstseins einer linguistischen Beschreibung entziehe.

Während bisherige Forschungen immer stärker den Nutzen geschichtsspezifischer Unterstützungen des rezeptiven und produktiven sprachlichen Handelns aufzeigen, fehlt es noch an einem etablierten Konzept zur Umsetzung der Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Auch weitgehend offen sind Fragen der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung. Mit diesen beiden Aspekten wird sich die vorliegende Arbeit weitergehend auseinandersetzen.

Zudem merkt Bernhardt (2020, S. 42) zu Recht an, dass der Aspekt der Mehrsprachigkeit »in der geschichtsdidaktischen Diskussion bislang noch un-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

terbelichtet ist«. Ein Blick in die einschlägigen geschichtsdidaktischen Publikationen zum Thema Sprache und historisches Lernen der letzten Jahre offenbart, dass weder in der von Handro herausgegebenen Zeitschrift für Geschichtsdidaktik von 2015 noch in den Sammelbänden von Handro und Schönemann (2010), Grannemann et al. (2018) oder Sandkühler und Bernhardt (2020) Beiträge zu finden sind, die sich explizit dem Thema Mehrsprachigkeit widmen. Hierzu sind dringend umfangreichere Forschungsbemühungen zu unternehmen, denn (auch) dieses Land ist nicht monolingual und ist es auch nie gewesen. Der Forschungsstand zu diesem Teilaspekt der durchgängigen Sprachbildung soll gerade daher ausführlicher dargestellt werden.

Die gegebene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen kann pragmatisch als Anlass genommen werden, alle von den Kommunikationspartner*innen in einer Gruppe geteilten Sprachen zu benutzen, wie es etwa mit dem Ansatz des Translanguaging (Gantefort & Maahs, 2020) verfolgt wird. Auch wird die Bedeutung der Anerkennung der Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung betont (Krumm, 2020). Zudem sind einige methodische Vorschläge zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu finden (vgl. z. B. Schader, 2013). Insgesamt werden Fragen der Mehrsprachigkeit in der Schule zwar in vielen Facetten erforscht. Einen Überblick bietet das Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch, 2020). Doch insgesamt ist die Einbindung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in den (Fach-)Unterricht noch ein Feld mit Entwicklungsbedarf, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis (Fürstenau, 2020, S. 90).

So wurden bislang kaum Studien über mehrsprachige Praxen im Fachunterricht durchgeführt. Interessante erste Befunde liefert die als Pilotstudie konzipierte LiMA-Videostudie LiViS[10], in der im Wesentlichen erstens untersucht wurde, ob es überhaupt möglich ist, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu beobachten, wofür eine aufwendige Erhebungsmethode mit individuellen Aufnahmegeräten für alle Schüler*innen erprobt wurde. Es konnte gezeigt werden, dass zwar der Großteil der identifizierten Äußerungssequenzen in deutscher Sprache vonstattenging (96 %), aber immerhin 4 % der Äußerungssequenzen in einer anderen Sprache oder gemischtsprachig stattfanden. Diese kamen sowohl in unterrichtsbezogenen und öffentlichen, also an die Klassenöffentlichkeit gerichteten, als auch in nicht unterrichtsbezogenen und privaten, also nicht an die Klassenöffentlichkeit gerichteten Äußerungen vor (Gogolin, Siemon & Duarte, 2013).

10 LiMA steht für das von 2009–2013 gelaufene Projekt »Linguistic Diversity Management in Urban Areas«. Im dazugehörigen Pilotprojekt LiViS (»LiMA Video Study«) wurden mehrsprachige Praxen im Fachunterricht beispielhaft an unterschiedlichen Sekundarschulen in den Fächern Mathematik, Geschichte, Gesellschaft und Lernen für die Arbeitswelt untersucht. Zur Projektbeschreibung vgl. Gogolin, Siemon und Duarte (2013).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In einer qualitativen Auswertung dieser Daten zeigen Bührig und Duarte (2013) exemplarisch anhand der Sprachwahl zweier Schüler*innen, wie sie bei einer Aufgabenbearbeitung im Geschichtsunterricht sowohl Deutsch als auch Russisch verwenden. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass die Redebeiträge in verschiedenen Sprachen miteinander verzahnt werden. Insbesondere eine Schülerin reflektiere den Ausgangstext auf Russisch auf einem hohen Niveau. Insgesamt verwenden beide Schüler*innen beide Sprachen in funktionaler Form, und zwar sowohl produktiv als auch rezeptiv. Gerade nichtbildungssprachliches Handeln in beiden Sprachen leiste dabei einen wesentlichen Beitrag für die Textbearbeitung. Obwohl diese Studie auch Geschichtsunterricht in den Blick nimmt, findet eine genuin geschichtsdidaktische Auswertung allerdings nicht statt.

Fachdidaktische Studien zum Thema Mehrsprachigkeit gibt es insgesamt nur wenige. Diese kommen zum Beispiel aus der Mathematikdidaktik (vgl. z. B. Prediger & Redder, 2020). Ein geschichtsdidaktisches Teilprojekt wurde im Projekt SchriFT[11] durchgeführt, in dem das Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen erforscht wurde. Im Projekt sollten gemeinsame und unterschiedliche sprachliche Anforderungen der beteiligten Fächer lokalisiert, Zusammenhänge von sprachlichen, fachlichen und fachsprachlichen Fähigkeiten untersucht und Förderkonzepte entwickelt und erprobt werden. In der Untersuchung wurde ein Gesamtpaket an Testinstrumenten entwickelt, um sprachliche und fachliche Fähigkeiten zu korrelieren. Zudem wurde ein C-Test zur Messung allgemeinsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und im Türkischen eingesetzt. Im geschichtsdidaktischen Teilprojekt wurden zudem ein Test zum Fachwissen sowie eine Schreibaufgabe eingesetzt, die auf ein historisches Sachurteil abzielt, das als Textsorte entworfen wurde. Hiermit wurden die epistemischen Funktionen des Beschreibens und Erklärens beim historischen Lernen untersucht. In einer quantitativen Untersuchung von 632 Schüler*innentexten aus der 7. und 8. Jahrgangsstufe konnten mittlere Zusammenhänge zwischen fachlichen und fachübergreifenden Textsortenfähigkeiten und allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gezeigt werden. Jedoch konnten die Schüler*innen ihre allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen nicht ohne weitere Unterstützung auf den Fachunterricht übertragen. Es zeigten sich aber Zusammenhänge zwischen fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten im Deutschen und im Türkischen wie auch zwischen allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten. Hieraus wurde die Hypothese abgeleitet, dass die Textsortenfähigkeiten und

11 SchriFT bezeichnet das Projekt »Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I«. Der Internetauftritt des Projekts findet sich unter https://www.uni-due.de/schrift/ (zuletzt geprüft am 15.06.2021).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

die allgemeinen Sprachfähigkeiten der mehrsprachigen Schüler*innen vernetzt seien.

Um die quantitative Studie zu überprüfen, wurde zudem qualitativ untersucht, ob erstens entwickelte Unterrichtskonzepte und -materialien für Geschichtsunterricht zur Entwicklung fachlicher Textsortenfähigkeiten geeignet sind. Zweitens wurde untersucht, ob sie auch in Koordination mit dem Türkischunterricht genutzt werden können und einen Mehrwert darstellen. Hier weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Koordination von Türkisch- und Fachunterricht das Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen erhöht. Die deutsch- und türkischsprachigen Schüler*innen schrieben nach einer textsortenbasierten Schreibförderung, realisiert mit dem Teaching-Learning Cycle (Wickner, 2018), längere Texte und berücksichtigten dabei erforderliche sprachliche Mittel stärker (Roll et al., 2020; Wickner, 2018, 2019).

Das aufwendige Studiendesign beider hier beschriebenen Projekte zeigt unabhängig von den Ergebnissen die Komplexität, Fragen der Mehrsprachigkeit im Fachunterricht zu untersuchen. Die insgesamt wenigen Forschungserkenntnisse weisen aber insgesamt darauf hin, dass in der Berücksichtigung und dem Einbeziehen der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Fachunterricht Potenziale liegen, die es weiter zu erforschen gilt und die auch für das historische Lernen der Schüler*innen im Sinne fachsprachlicher Fähigkeiten von Vorteil sein können.

Zudem vom Diskurs über Sprachbildung im Geschichtsunterricht weitgehend vernachlässigt sind Erkenntnisse aus der Forschung zum *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), obwohl das Verhältnis von Sprache und Fach hier offensichtlich zentraler Bestandteil ist. Gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist CLIL weit verbreitet, was jedoch auch Kritik nach sich zieht. So wird befürchtet, dass der Fachunterricht zugunsten des Fremdsprachenlernens instrumentalisiert werde und gleichzeitig wenig Mehrwert entstehe, da Lernziele wie beispielweise Multiperspektivität auch ohne CLIL Bestandteile des Fachunterrichts seien (vgl. z. B. Hasberg, 2004).

Nichtsdestoweniger konnte eine Erweiterung des Wortschatzes durch CLIL sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache gezeigt werden (Otten & Wildhage, 2003). Weiterhin bietet die andere Semantik zahlreicher Begriffe des Fachunterrichts Anknüpfungspunkte für das Bewusstsein über die eigene historische, politische und kulturelle Verortung. Insgesamt bietet CLIL die Möglichkeit »zu einem höheren Differenzierungs- und Reflexionsgrad auf den Ebenen der Wahrnehmung, der Deutung und der Orientierung« (Kuhn, 2012, S. 330) und somit auch Zugänge zur Aushandlung der Frage nach dem Verhältnis von historischem und sprachlichem Lernen an.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

III. Zielsetzung: Sprachbildung als emanzipatorisches Konzept

In Kapitel II ist bereits deutlich geworden, dass die durchgängige Sprachbildung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven betrachtet und bearbeitet wird. Gerade durch die dem Konzept von Anfang an inhärente soziologische und soziolinguistische Perspektive wird deutlich, dass sprachliches Lernen und Sprachgebrauch – unabhängig davon, ob es um eine Zweitsprache und/oder die Bildungssprache geht – nicht nur Fragen des Spracherwerbs betreffen, sondern diese Fragen auch in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet bearbeitet werden. Diesen gesellschaftlichen Kontext betrachte ich im Folgenden als einen von Diversität geprägten Raum, in dem Macht und damit Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe – auch über Fragen der Bildung hinaus – ungleich verteilt sind.

Das deutsche Schulsystem ist traditionell davon geprägt, Schüler*innen nach ihrem vermeintlichen Leistungsvermögen zu trennen und ihnen hierarchisch geordnete Bildungszertifikate zu verleihen. Dabei sind bereits strukturell gesehen verschiedene Exklusionsmechanismen dem System eingeschrieben und sowohl im Schulsystem als auch in einzelnen Lerngruppen wird die Fiktion homogener Lerngruppen angestrebt (Tillmann, 2008).

Seit einigen Jahren sind allerdings vermehrt Bemühungen um Diversität und Inklusion zu beobachten, oftmals gegen erheblichen Widerstand. In diesem Zusammenhang ist herauszustellen, dass auch die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung im Sinne eines nicht nur intendierten oder implementierten, sondern auch eines erreichten Curriculums (Cramer, König & Grimm, 2020, S. 773) schleppend verläuft, obwohl schon seit den 1970er-Jahren und damit lange vor PISA auf den engen Zusammenhang von sprachlicher Bildung und Schulerfolg hingewiesen wird (Benholz & Siems, 2016). Weder die Bedeutung noch die Komplexität der sprachlichen Bildung wird in diesem Zusammenhang ausreichend reflektiert.

Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältig. Wie leider so oft im Bildungsbereich sind auch Fragen der Ressourcenzuteilung und -vergabe anzuführen. Doch sind meines Erachtens die Professionalisierung von Lehrer*innen für eine

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

inklusive Schule wie auch die Diversitätssensibilität von Wissenschaftler*innen und Bildungspolitiker*innen weitere Ursachen.

Diesem Gedanken folgend skizziere ich in Kapitel III-1 zunächst, mit welchen Begriffen über Schüler*innen (nicht nur) bei Fragen der durchgängigen Sprachbildung gesprochen wird und was daran problematisch ist. Denn durch einschlägige, in der Schulrealität, in wissenschaftlichen Studien und in Schulbehörden verbreitete Begriffe wie sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache und nichtdeutsche Herkunftssprache wird Differenz markiert und hergestellt. In Anbetracht der Fiktion homogener Lerngruppen erscheint die Differenz als Problem und trägt zur schleppenden Umsetzung des Konzepts bei.

Statt sich der permanenten Ausgrenzung mancher Schüler*innen endlich zu stellen und das Handeln nicht mehr an der fiktiven Homogenität auszurichten, ermöglicht die schon sprachliche Markierung von Schüler*innen als »die Anderen« die Aufrechterhaltung der Fiktion und damit eines imaginierten, von einem weißen Mittelklasse-Bias aus konstruierten »Normalzustands«. Dieser dient in der Folge stets zur Markierung von Diversität als Problem.

Dass die diesem Mechanismus zugrunde liegenden Herrschafts- und Ausgrenzungsformen auch im Schulsystem wirken, ist hinlänglich belegt und bedarf keiner grundsätzlichen Diskussion. Vielmehr müssen sich alle am System Beteiligten der Verantwortung für die Schüler*innen und die Überwindung dieser ausgrenzenden Mechanismen stellen. Die Kritik an den diskutierten Begriffen ist hierfür nur ein Anfang.

Darauf aufbauend nehme ich in Kapitel III-2 die Bedeutung der Sprache in der Institution Schule genauer in den Blick. Dabei ist ein erstes Ziel, ein analytisch treffenderes Vokabular zu entwickeln, mit dem die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Schüler*innen beschrieben werden können. Zweitens stelle ich hierbei heraus, dass die durchgängige Sprachbildung grundsätzlich auf eine Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen und sprachlichen Varietäten zielt, die situationsangemessen verwendet werden können. Dadurch wird ein Beitrag dazu geleistet, es Schüler*innen zu ermöglichen, in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben durch erhöhte sprachliche auch höhere gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, da sie sich in verschiedenen sozialen Situationen unterschiedlich verhalten und positionieren können. Denn Sprache ist immer auch ein Instrument des Handelns und der Macht (Bourdieu, 2015b, S. 41).

Dieser Gedankengang greift einen unterrepräsentierten Aspekt der durchgängigen Sprachbildung auf. Denn insbesondere in Anbetracht der in die Konzeption der durchgängigen Sprachbildung eingegangenen soziologischen und soziolinguistischen Perspektiven (vgl. Kap. I) wird deutlich:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> Es »besteht die Notwendigkeit eines ›durchgängigen‹ kumulativen Auf- und Ausbaus als normativ-emanzipatorischer Charakter: Bildungssprache soll als Gegenstand der Bildung einbezogen werden und damit Chancen öffnen« (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 22).

Dabei ist jedoch weitgehend ungeklärt oder zumindest nicht explizit gemacht, worauf sich der normativ-emanzipatorische Charakter bezieht, also wer sich wie von was emanzipieren kann oder soll, wenn über Bildungssprache verfügt wird.

Zum einen ist hierbei auf einer Lebensrealitäten bestimmenden Oberflächenebene an den Erwerb von Bildungszertifikaten zu denken. Diese weisen potenziell Lebenschancen zu, auch wenn die diskriminierenden Strukturen und Praktiken im Bildungssystem dafür überwunden werden müssen (vgl. Kap. II-2). Zum anderen, darauf habe ich in Kapitel II-1.2 bereits verwiesen, ist Bildungssprache »ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung« (Roth, 2015, S. 37). Handlungsfähigkeit und Welterschließung, vielleicht auch Weltaufschließung, sind somit abstrakte Zielvorstellungen der durchgängigen Sprachbildung, die über den Aspekt der formalen Bildung hinausweisen.

Diesen Gedanken vertiefe ich in Kapitel III-3 und expliziere, worin die Handlungsfähigkeit als Ziel der durchgängigen Sprachbildung meines Erachtens besteht. Dabei positioniere ich Agency (Emirbayer & Mische, 1998; Scherr, 2012) als konkretes Ziel der durchgängigen Sprachbildung, dass das Potenzial in sich trägt, sich den in der Schule wie in der Gesellschaft wirkmächtigen Herrschaftsverhältnissen entgegenzustellen und die eigene Lebensrealität zu verändern. Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache wird so als Ansatz der Selbstpositionierung in der Welt gestärkt.

In Kapitel III-4 ist es mein Ziel, die bis dorthin ausgeführten Überlegungen auf historisches Lernen zu beziehen, also die durchgängige Sprachbildung inklusive der Zielsetzung der Förderung von Agency mit historischem Lernen zu verknüpfen. Dabei greife ich auf emanzipatorische Ansätze zum historischen Lernen zurück und konkretisiere diese hinsichtlich der Bedeutung von Sprache. Historisches sowie geschichtskulturelles Handeln betrachte ich dabei in Anlehnung an Bourdieus Überlegungen zum sprachlichen Markt (Bourdieu, 2015b) als Praktiken, die sich in einem von Hierarchie- und Machtverhältnissen geprägten Raum entwickeln und behaupten müssen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

1. Wie wird über Schüler*innen gesprochen? Kritik einschlägiger Begriffe

Gerade in Anbetracht der umfassenden Aufgaben der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Kap. II-1.1) ist fraglich, wie über Schüler*innen (nicht nur) im Kontext der durchgängigen Sprachbildung gesprochen werden kann, wie also die Spezifika ihre jeweiligen Lebensumstände analytisch und begrifflich gefasst werden können. Denn die im Sprachbildungsdiskurs (und darüber hinaus) zentralen gebräuchlichen Begriffe sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache und nichtdeutsche Herkunftssprache sind ungenau, ihre statistische Erhebung fragwürdig und/oder sie sagen kaum Relevantes (z. B. über sprachliche Kompetenzen oder einen frühen/späten Zweitspracherwerb) über die Schüler*innen aus.

Gleichzeitig ist es bezeichnend für den Diskurs wie auch für die Schulpraxis, dass die Kritik an diesen (und weiteren) Begriffen seit Langem besteht und entsprechend schon oft geäußert wurde. Die Reproduktion der Begriffe führt dabei dazu, dass die Kritik an ihnen als etwas Neues erscheint und eine Weiterentwicklung verhindert oder zumindest verlangsamt wird. Diese Praxis kann als dominanzkulturelles Verhalten gedeutet werden und führt zur Notwendigkeit einer erneuten Kritik.

Ich markiere daher an dieser Stelle, dass das Folgende bereits bekanntes und mehrfach publiziertes, mithin leicht zu findendes Wissen ist. Ich reproduziere es erneut, um meine weitergehende Argumentation zu verdeutlichen. Gleichzeitig skizziere ich dabei meinen Umgang mit den etablierten Begriffen in dem Bewusstsein, dass damit nicht alle Probleme gelöst sind.

sozioökonomischer Status

Der »sozioökonomische Status« wird zum Beispiel in den Schulleistungsstudien IGLU, TIMMS und PISA über den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI; Ganzeboom, Graaf und Treiman (1992)) erfasst. Hier werden Berufe nach dem zu erwartenden Einkommen hierarchisch geordnet. Zum einen können hierbei jedoch zum Messzeitpunkt Arbeitslose nicht gut zugeordnet werden, da dafür Angaben über frühere Berufe notwendig wären. Auch andere Faktoren wie etwa die Frage nach selbstständiger oder abhängiger Beschäftigung, befristeter oder unbefristeter Tätigkeit oder nach vererbten Vermögen bleiben außer Acht (Schimpl-Neimanns, 2004, S. 157). Zum anderen ist grundsätzlich fraglich, ob die unterschiedlichen, differenten Lebensrealitäten hierdurch überhaupt treffend abgebildet werden können.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Migrationshintergrund

Für die im Jahr 2005 im Mikrozensus eingeführte Kategorie »Migrationshintergrund« gilt im Statistischen Bundesamt seit 2016 die Definition: »Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt« (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 4). Der seitdem in den amtlichen Statistiken aufgeführte Begriff tauchte bereits Ende der 1990er-Jahre in pädagogischen Diskursen auf, beispielsweise im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesrepublik im Jahr 1998. Dort wurde er in guter Absicht mit dem Ziel der Sichtbarmachung der entsprechenden Schüler*innen von Ursula Boos-Nünning geprägt (Stošić, 2017, S. 83–85).

In der Schulstatistik der Kultusministerkonferenz hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn eines der folgenden drei Merkmale zutrifft: »1) Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2) Nichtdeutsches Geburtsland, 3) Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)« (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 32). In der PISA 2000-Studie hingegen wurde der Migrationshintergrund definiert, indem Familien unterschieden wurden, »in denen beide Elternteile, ein Elternteil oder kein Elternteil in Deutschland geboren wurden.« Weiterhin wurden die Schüler*innen nach »Kindern aus deutschen und gemischten Ehen und Kindern, deren beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind« (Baumert & Schümer, 2001, S. 373), unterteilt. Dass die Autor*innen ihre Wortwahl dabei nah an den kolonialistisch und nationalsozialistisch besetzten Begriff »Mischehe« rücken, wurde entweder nicht reflektiert, als unerheblich bewertet oder ist beabsichtigt (vgl. zum Begriff »Mischehe« Dietrich, 2015). Weiterhin wird eine vermeintliche Norm gesetzt, nach der Kinder stets aus Ehen hervorgehen würden. Obwohl in den PISA-Studien ab 2003 Schüler*innen, von denen mindestens ein Elternteil im Inland geboren wurde, nicht mehr zur Kategorie »Migrationshintergrund« gezählt wurden (OECD, 2007, S. 384), hielt das deutsche PISA-Konsortium an dieser Kategorisierung fest (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 204).

Insgesamt zeigt sich, dass »Migrationshintergrund« ein unterschiedlich definierbarer Begriff ist. Grundsätzlich gilt, dass er eine Fremdbezeichnung bleibt. Auch ist die Kategorie je nach Definition ungenau. Es können Menschen darunter subsumiert werden, bei denen ein Elternteil vor Jahren etwa von Wien nach München migriert ist oder Menschen, die erst vor Kurzem aus Syrien geflüchtet sind. Auch sagt die Kategorie nichts über Diskriminierungserfahrungen aus. Zudem kommt es zu unzulässigen Vergleichen zwischen verschiedenen Erhebungen auf der Grundlage unterschiedlicher Begriffsdefinitionen. Daher lässt sich insgesamt konstatieren:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> »Die Festsetzung bleibt künstlich, von Fußnote zu Fußnote änderbar – wie Politiken und Interessen. Der Begriff selbst, von solchen Festsetzungen vielleicht nicht unbeeinflusst, schreibt seine eigene Geschichte. Ein Wort, einmal geschrieben oder gesprochen, kann niemals zurückgenommen werden. Fortan und für immer bleibt die Möglichkeit bestehen, dass es in den Sprachgebrauch aufgenommen wird. Mit welchem Sinn es sich dann füllt, also zu was für einem Begriff es wächst, kann sicher beeinflusst werden – von Schriftstellerin_innen, Zeitungen, Wissenschaftler_innen, Politiker_innen, Institutionen – gänzlich kontrollierbar ist es nicht. Von Mund zu Mund, von Gebrauch zu Gebrauch, in Schule, in Medien, am Stammtisch, auf Vorträgen, unter Freunden, in der Familie wird bei jeder Reproduktion des Wortes sowohl der Begriff als auch der Gegenstand variiert« (Utlu, 2015, S. 445).

Umso mehr braucht es einen reflektierten Umgang mit Begriffen in diesem Feld. Doch zugleich bedarf es auch analytischer Begriffe, um zum Beispiel Analysen von Diskriminierungen vorzunehmen und in der Folge Repräsentationen einzufordern. Es ist ein Dilemma, dass hierdurch gleichzeitig Differenz reproduziert wird (Foroutan & İkiz, 2016, S. 139–140).

Dennoch ist der hier diskutierte Begriff meines Erachtens in der deutschsprachigen Diskussion nicht mehr tragfähig. Denn im gesellschaftlichen Diskurs wird er meist stigmatisierend zur Markierung von »Problemen« verwendet. Es bedarf neuer Begriffe – gerade auch in Anbetracht des wiedererstarkten Rechtsextremismus und weit verbreiteter rechtspopulistischer Einstellungen. So wurden als Alternativen zum »Migrationshintergrund« in den letzten Jahren zahlreiche Vorschläge in die Diskussion eingebracht, etwa »autochthone/allochthone Deutsche«, »Menschen aus eingewanderten Familien«, »Migrationsvordergrund« oder »People of Color« (Neue deutsche Medienmacher*innen, 2019).

Deutsch als Zweitsprache

Mit Blick auf den Begriff »Deutsch als Zweitsprache« ist zunächst zu spezifizieren, ob ein Zweitspracherwerb, das Unterrichtsfach oder die wissenschaftliche Disziplin gemeint ist (Jostes, 2017a, S. 112). Weiterhin ist bei Zweitspracherwerbsprozessen festzustellen, wie weit dieser fortgeschritten ist, sprich wie weit die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache entwickelt sind. Bezeichnungen wie »DaZ-Schüler*in« sind daher wenig aussagekräftig.

Davon unberührt bleibt, dass es sprachliche Förderbedarfe in der Zweitsprache geben kann, die im Bildungssystem berücksichtigt werden müssen. Die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache sollten dabei diagnostisch ermittelt werden (vgl. Kap. II-1.1). Jedoch beklagt Reich (2014, S. 420–421) diesbezüglich erstens eine mangelhafte Kooperation zwischen Pädagogischer Psychologie und Linguistik und stellt zweitens fest, dass in der Praxis subjektive

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Urteile oder die willkürliche Setzung von Grenzwerten eine verlässliche Diagnose ersetzen würden.

Weiterhin trägt der Begriff nach Miladinović (2016) dazu bei, Gruppen von »wir« und »nicht wir« zu festigen. Dabei würden Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, fortwährend als homogene Gruppe konstruiert. Ein vermeintlich »perfektes« Deutsch – was auch immer das sein mag und wer auch immer das bestimmt – könne dabei nie erreicht werden. Eine »bessere« Beherrschung der Sprache werde dabei erst im Vergleich zu anderen erdacht, welche ferner qua Geburt geerbt werde. Zweitsprachler*innen dürfen demnach nie ganz zu Erstsprachler*innen werden, da die eigene Überhöhung die »Wir-Gruppe« konstituiere, woraus eine permanente Förderbedürftigkeit der Zweitsprachler*innen abgeleitet werde.

Diesen Konstruktionsprozessen wohne ein postkoloniales Denken inne, da diese Abwertung vor allem diejenigen Menschen betreffe, deren Erstsprachen wenig Prestige besäßen. Menschen, deren Erstsprachen hingegen ein hohes Prestige auf dem sprachlichen Markt beigemessen wird, werden eher als Teil des »Wir« akzeptiert. Dies verweist wiederum auf eine Verschränkung mit dem Begriff »Migrationshintergrund«. Folglich werden Zweitsprachler*innen »nicht als autonome Individuen gesehen, die in der Lage sind sich zu entwickeln, sondern als von Geburt an determinierte Zweitsprachler_innen, die lediglich in *ihrem* sozialen Status bleiben können, und ihre Lebenssituationen sind aufgrund der *minderwertigen* (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.) Erstsprachen als prekär einzustufen« (Miladinović, 2016, S. 314).

nichtdeutsche Herkunftssprache

Die dichotome Kategorisierung mittels des Begriffs »nichtdeutsche Herkunftssprache« (vs. »deutsche Herkunftssprache«) bringt vergleichbare Probleme mit sich. Zunächst lässt sich auch hiermit der sprachliche Kompetenzerwerb nicht ausreichend erfassen (Lengyel, 2010, S. 599). Die Kategorisierung sagt lediglich aus, dass noch mindestens eine weitere Sprache als Deutsch in der Familie gesprochen wird.

In dem Zusammenhang zeigt Dean (2018) exemplarisch anhand eines Auszugs aus einem umfangreicheren Datenkorpus, dass diese Kategorisierungen oftmals von Schulsekretär*innen vorgenommen, dabei auch Selbstauskünfte der Eltern korrigiert beziehungsweise übergangen werden und bei der Einschätzung zum Teil auch ein geschätzter sozioökonomischer Status in die Kategorisierung mit einbezogen wird. Die »Überlagerung von sozioökonomischer Benachteiligung und (zugeschriebenem) ›Migrationshintergrund‹ erhöht damit die Wahrscheinlichkeit als Schüler*in ›nichtdeutscher Herkunftssprache‹ definiert zu werden« (Dean, 2018, S. 45).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Aus der Perspektive der Schulen ist hierbei ein Dilemma festzustellen. Denn zum einen werden Schulen durch einen hohen Anteil von als ndH-kategorisierten Schüler*innen mehr Fördermittel zugewiesen. Zum anderen gilt unter bildungsprivilegierten Eltern ein niedriger Anteil an als ndH-kategorisierten Schüler*innen oftmals als Merkmal von Schulqualität. Dabei sei zu sehen, dass die Schulleitungen ein Interesse daran haben, diese Eltern dazu zu bewegen, ihre Kinder auf ihre Schule zu schicken (Dean, 2018, S. 45–46).

Ferner wird durch diese Zuschreibungspraktiken verkannt, dass auch mehrere Sprachen Herkunftssprachen sein können, wodurch wiederum »Migrationsandere« (Mecheril, 2010b, S. 17) konstruiert werden. Auch gilt, dass wenn in wertschätzender Absicht herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird, dieser im Vergleich zum Deutsch- und auch zum Fremdsprachenunterricht keine große Rolle einnimmt. Die Herkunftssprachen werden hierdurch zwar sichtbar, aber dabei zugleich marginalisiert und in ihrer Bedeutung abgewertet (Dirim, 2015, S. 67–68). Der Anspruch der durchgängigen Sprachbildung, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wertzuschätzen und als Ressource zu begreifen, wird auf diesem Wege also letztlich unterwandert. Vielmehr setzt sich der monolinguale Habitus (Gogolin, 2008) fort.

Insgesamt sind die (nicht nur) im Diskurs über die durchgängige Sprachbildung gebräuchlichen Begriffe zur Bezeichnung von Schüler*innen aufgrund ihrer Ungenauigkeit wissenschaftlich ungeeignet. Auch können sie mit diskriminierenden Zuschreibungen verbunden sein. Das ist wichtig zu reflektieren, denn Begriffe beschreiben nicht nur soziale Wirklichkeiten, sondern erzeugen und formen diese auch. Das ist nichts Neues, die Kritik an diesen Begriffen besteht wie oben bereits angemerkt seit Jahren. Erstaunlich ist dennoch ihr scheinbar gegen jede Kritik resistenter Fortbestand und anhaltende Gebrauch, auch unter professionellen Akteur*innen im Bildungsbereich.

Es entsteht der Eindruck, diese Begriffe würden eine bestimmte Funktion erfüllen, nämlich die bewusste oder unbewusste Markierung einer Abweichung von der oben beschriebenen fiktiven Homogenität. Es zeigt sich, dass die Zuschreibungspraktiken gerade im Zusammenhang mit den Sprachen in der Institution Schule zumindest potenziell (und oft wohl auch real) Othering-Prozesse zur Folge haben, die mit weiteren Differenzkategorien zusammenspielen. Wie nun mit diesen Befunden und dieser Perspektive umgegangen werden kann, thematisiere ich im nächsten Kapitel.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

2. Sprache im Machtgefüge der Institution Schule – intersektional betrachtet

Gerade da die durchgängige Sprachbildung, wie oben beschrieben, einen normativ-emanzipatorischen Charakter hat, bietet sich meines Erachtens nicht nur analytisch die Perspektive eines intersektionalen Zugangs an, um die pädagogischen Potenziale und Herausforderungen in den Blick zu nehmen. Denn der Ansatz ist nicht ohne seine aktivistische Geschichte in der feministischen Bewegung Schwarzer Frauen in den USA und die Kämpfe um politische Anerkennung zu denken (Crenshaw, 1989; Lücke & Messerschmidt, 2020, S. 57–59; Winker & Degele, 2010).

In diesem Ansatz werden hauptsächlich die drei mittlerweile als kanonisch zu bezeichnenden Kategorien *race*, *class* und *gender* verwendet, mit denen große Teile gesellschaftlich ungleicher Machtverteilungen beschrieben werden können. Der Ansatz ist aber offen für das Einbeziehen weiterer Kategorien. Im vorliegenden Kontext ist *language*, aber beispielsweise auch *nationality* oder *religion*, relevant. »Intersektionalität« bezieht sich dabei auf die Überschneidungen und Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien. Im Kontext dieser Arbeit ist insbesondere zu bedenken, dass Sprache(n) eine zentrale Rolle bei allen diesen Kategorisierungen zukommt, da mit Sprache(n) machtvoll gehandelt wird (Bourdieu, 2015b, S. 41).

Im Diskurs über die durchgängige Sprachbildung werden die pädagogischen und didaktischen Herausforderungen vor allem in den Kategorien *race* und *class* und ihrer Überschneidung diskutiert. Die Kategorie *gender* kann dabei weiterhin mit einbezogen werden, was bislang aber selten geschieht. In diesen Kategorien und ihren Überschneidungen wird Ungleichheit in der Sprache sichtbar, aber auch durch Sprache konstruiert. Im Folgenden skizziere ich, wie dies in diesen drei zentralen Kategorien geschieht, um anschließend die *intersections* in den Blick zu nehmen.

Die Ungleichheiten in der Kategorie *race* sind durch die Zuschreibungen »deutsch«/»nichtdeutsch« beziehungsweise »weiß«/»nicht-weiß« beobachtbar. Hier zeigt sich auch der monolinguale Habitus (Gogolin, 2008) der Schulen, dessen Grundlage in der nationalstaatlichen Prägung der Institution liegt (Dirim, 2010, S. 96–97; Gogolin, 2008, S. 41–103).

Ferner wird auch hier die Wirkmächtigkeit des Prestiges von Sprachen deutlich. Denn Mehrsprachigkeit wird in europäischen Bildungssystemen typischerweise dann als positiv angesehen, wenn diese etwa Französisch, Spanisch oder Englisch umfasst, während Mehrsprachigkeit zum Beispiel in den Sprachen Arabisch oder Türkisch problematisiert wird (vgl. hierzu genauer z. B. Aygün-Sagdic, Bajenaru & Melter, 2015; Niedrig, 2015; Springsits, 2015). Erkennbar ist

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

hier ein Prozess der »racialization of language« (Blackledge, 2006), durch den natio-ethno-kulturelle »Wir«- und »Nicht-Wir«-Gruppen konstruiert werden (vgl. zum Begriff »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit« Mecheril, 2010b, S. 14).

Während mittels der Kategorie *race* durch den Ausschluss der »Anderen« erst das »Eigene« konstituiert wird, differenziert die Kategorie *class* die innere Struktur einer Gesellschaft. Gleichwohl diese Kategorie durch den Begriff »sozioökonomischer Status« dem Diskurs über durchgängige Sprachbildung eingeschrieben ist, findet sie insgesamt in erziehungswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Forschung nur selten Beachtung (Emmerich & Hormel, 2013, S. 10; Heuer, 2020, S. 136–140).

Während die Untersuchung der Kategorie *class* zunächst durch intersektionale Ansätze ihre in den 1960er-Jahren dominante Stellung in wissenschaftlichen Diskursen verlor (Wellgraf, 2013, S. 40), überlebte sie zugleich in der Trias *race*, *class* und *gender*, »deren beiden andere Komponenten eigentlich erst in und seit dieser Zeit ein eigenes Profil und Gewicht gewinnen. Denn erst jetzt befreien sich Rasse und Geschlecht allmählich von dem Anschein ihrer […] ›Natürlichkeit‹« (Klinger & Knapp, 2007, S. 33).

Die Analyse der Kategorie *class* nimmt zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder zu (Heuer, 2020, S. 136), war jedoch in intersektionalen Perspektiven stets vertreten. So waren es zunächst lesbische Feministinnen in den USA (»The Furies«), die auf Klassenunterschiede in der Frauenbewegung hinwiesen und *class* in die Analyse und politische Praxis mit einbezogen.[12] Nach Pasuchin (2014, S. 144–146) finde in intersektionalen Ansätzen das marxistische Zwei-Klassen-Modell keine Zustimmung, da durch die Ausweitung des Dienstleistungssektors die vielgestaltigen sozialen Strukturen hiermit nicht mehr adäquat beschrieben und zudem subtile Machtbeziehungen nicht analysiert werden könnten (Pasuchin, 2014, S. 144–145).

Es lassen sich durch diese Kategorie Zuschreibungen im Bereich Sprache in den Blick nehmen. Zum einen lässt sich hier die der durchgängigen Sprachbildung inhärente Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache anführen, wobei es Ziel ist, das »geheime Curriculum« (Vollmer & Thürmann, 2010, S. 109) Bildungssprache explizit zu machen und somit allen Schüler*innen den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Doch da erst die Institution Schule die bildungssprachlichen Anforderungen an die Schüler*innen stellt, versetzt sie Schüler*innen potenziell in eine Situation, in der ihr Sprachgebrauch nicht mehr funktional und passend, sondern in der Fremd- und zunehmend auch in der Selbstwahrnehmung fehl am Platz ist. Eine zügige Akkulturation an die neue soziokulturelle Umgebung ist dabei aufgrund der Prägung primärer Sozialisation nur bedingt möglich (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 74). Hierbei

12 Vgl. hierzu Bunch und Myron (1974), ferner hooks (2021) und Meulenbelt (1988).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

lässt sich also die Zuschreibung einer unterschiedlichen Wertigkeit feststellen, wodurch Lehrer*innen zunächst in einem Dilemma zwischen (sinnvoller) Förderung und gleichzeitiger Nichtanerkennung stecken, gleichwohl dieses mit Blick auf die oben beschriebenen Funktionen der Bildungssprache (Morek & Heller, 2012, S. 70) (vgl. Kap. II-1.2) zumindest argumentativ lösbar ist.

Die Kategorie *gender* wird im Diskurs über durchgängige Sprachbildung bislang selten mitgedacht. Eine Ausnahme ist dabei ein Aufsatz von Peuschel, die konstatiert,

> »dass sich wenige Einzelpersonen ausgewählter Fragestellungen rund um Aspekte von Gender annehmen, Forschungsergebnisse und Praxismodelle entwickeln, diese jedoch kaum breit rezipiert werden und von anderen Themen und Fragestellungen auf eine Randposition im Fachdiskurs verwiesen werden« (Peuschel, 2018, S. 345).

Diese Publikationen stammen meist aus der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. z. B. Decke-Cornill & Volkmann, 2007; Schmenk, 2002). In umgekehrter Blickrichtung stellt Peuschel (2018, S. 345) fest, dass zwar in den Gender Studies eine intensive Auseinandersetzung mit Sprache und *gender* stattfände, diese aber nur geringe Auswirkungen auf die Forschung in der Disziplin Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und zum Thema Sprachbildung hätte.

Ein umfangreicher Einbezug dieser Kategorie in zukünftige Forschung (auch) zu Fragen der Sprachbildung lohnt sich jedoch. Denn zumindest auf zweierlei Weise dürfte diese Kategorie wirkmächtig sein. Die einer binären Geschlechterordnung folgende These, dass Sprachen und Sprachen lernen vor allem etwas für Mädchen sei (vgl. hierzu Schmenk, 2007, S. 121), konstruiert zum einen vermeintliche Affinitäten. Diese These wurde aber in Bezug auf den Lernerfolg sowie auf Fragen der Motivation und Einstellungen widerlegt (Schmenk, 2016, S. 254–255). Zum anderen konstruiert eine solche These – wie etwa auch die These, Jungs hätten eine höhere Affinität zu den MINT-Fächern – aber auch Genderidentitäten. Deswegen ist – auch mit Blick auf die in Kapitel II-1.3 vorgeschlagene Umdeutung des Begriffs »sprachsensibel« – Peuschel zuzustimmen, dass es grundsätzlich möglich ist, »genderneutral, gendersensibel, genderkritisch oder genderreflexiv sprachlich zu handeln und dieses Handeln zu erlernen« (Peuschel, 2018, S. 350). Gerade bei der Fokussierung auf die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen gilt es zumindest zu reflektieren, welche bewussten oder unbewussten Zuschreibungen vorgenommen werden, welche Bewertungen (bildungs-)sprachliches Handeln erfährt und welche sprachbildenden didaktischen Maßnahmen wie, warum und für wen konzipiert werden.

Auf dieser Grundlage und dem intersektionalen Ansatz folgend, stellt sich für die weitergehende Forschung die Aufgabe, diese Kategorien nicht in erster Linie isoliert voneinander zu untersuchen. Denn sie sind aufeinander bezogen, ver-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

weben sich in sozialen Prozessen immer wieder neu miteinander und werden so auf unterschiedlichen Herrschaftsebenen wirksam. Diese Kategorien sind nie »natürlich«, sondern immer konstruiert. Der Sprache kommt dabei eine zentrale Rolle zu, denn durch sie werden alle Menschen in diesen (und weiteren) Kategorien positioniert und positionieren sich selbst. Entsprechend muss der Fokus in der Forschung wie auch in der Praxis auf jeweils nur eine Kategorie überwunden werden. Die Entscheidung darüber, welche Kategorien in der Analyse wie miteinander verbunden werden, ist dabei stets eine Herausforderung (Winker & Degele, 2010, S. 15–18).

Um diese anzunehmen, beziehe ich mich auf den Mehrebenenansatz von Winker und Degele, der erstens auf einer Makro- und Mesoebene gesellschaftliche Sozialstrukturen inklusive Organisationen und Institutionen und zweitens auf einer Mikroebene Prozesse der Identitätsbildung berücksichtigt. Drittens wird auf der Ebene symbolischer Repräsentation die Verbindung von Phänomenen und Prozessen mit Normen und Ideologien untersucht (Winker & Degele, 2010, S. 18–24).

Zwar ist dieser Ansatz vor allem für die empirische Erforschung sozialer Ungleichheit gedacht. Ich verwende ihn hier jedoch als Heuristik, um ein genaueres Bild der Wirkungsweisen von Sprache in der Institution Schule zu erhalten. Im Detail stellt sich auf der Makro- und Mesoebene dabei die Frage,

> »welche Sozialstrukturen die zu untersuchenden Phänomene und das damit verbundene Handeln einrahmen. […] [S]ozialstrukturelle Ungleichheiten in Bezug auf Bezahlung, Zugangschancen und Anerkennung haben Methode, sie sind in gesellschaftliche Organisationen strukturell eingeschrieben. Gemeint sind damit all jene institutionellen Regulative, in denen die Verteilung und Organisation der gesamtgesellschaftlich notwendigen Arbeit und des gesellschaftlichen Reichtums erfolgt sowie auch langlebige und veränderungsresistente Entscheidungsstrukturen verankert sind« (Winker & Degele, 2010, S. 19).

Die Prozesse der Entstehung der Ungleichheitsstrukturen in sozialen Interaktionen hingegen werden auf der Identitätsebene untersucht (Mikroebene), wobei die Frage bearbeitet wird, wie Identitäten konstruiert werden, und nicht die Fragen, was konstruiert wird und warum das geschieht.

> »Im Fokus stehen erstens Prozesse des Klassifizierens (und nicht ihre Ergebnisse) und zweitens Interaktionen auf der Mikroebene (und keine gesellschaftlichen Strukturen auf der Makroebene). Dabei ist Geschlecht neben u. a. Rasse, Nation, Religion, Beruf eine Kategorie, über die sich Menschen definieren, an der sie ihre Identität, verstanden als Verhältnis zu sich selbst, festmachen. Im Vergleich zu Religion oder auch Beruf zeichnet sich Geschlecht als Identitätskategorie dadurch aus, dass es wie Rasse als naturgegeben erscheint. Identität ist aber nichts Gegebenes, sondern etwas sozial Gemachtes« (Winker & Degele, 2010, S. 20).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Auf der Ebene der symbolischen Repräsentation kann – aufbauend auf den Arbeiten Judith Butlers, die zeigen konnte, dass »Geschlecht« diskursiv erzeugt wird und folglich dekonstruiert werden kann (Butler, 2015) – aufgedeckt werden, dass das »Subjekt erst über sprachliche Handlung (Anrufung) konstruiert [wird], es ist ein Effekt von Handlungen« (Winker & Degele, 2010, S. 21). Im Fokus dieser Ebene steht also die Analyse, wie Gesellschaften durch gemeinsame Werte, kulturelle Ordnungen und Überzeugungen Integrationsleistungen bereitstellen. Damit sind Bilder, Ideen, Gedanken, Vorstellungen oder Wissenselemente gemeint, die in einer Gesellschaft oder Gemeinschaft kollektiv geteilt werden (Winker & Degele, 2010, S. 20–21). Deutlich wird also, dass es von konkreter Bedeutung für die Schüler*innen ist, mit welchen Begriffen über sie und mit ihnen gesprochen wird.

Wie kann dieser Ansatz nun zur Analyse der Herstellung von Ungleichheit durch Sprache in der Institution Schule verwendet werden? In Tabelle 1 zeige ich, auf welche Weise Sprachen auf den drei Ebenen und in den drei Kategorien denkbare Wirkungen erzeugen.

Tabelle 1: Intersektionale Mehrebenenanalyse sprachlicher Verhältnisse in der Institution Schule als Heuristik. Vgl. Winker und Degele (2010).

	Sozialstrukturebene	**Identitätsebene**	**Repräsentationsebene**
race	Bewertungen und Bildungszertifikate auf Grundlage der Höherbewertung alltags- und bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen; gleichzeitige Geringschätzung anderer Sprachen, v. a. von Sprachen mit geringem Prestige, ggf. schlechtere Bewertungen und Verweigerung von Bildungszertifikaten	natio-ethno-kulturelle Identität durch Soziolekte (z. B. »Kiezdeutsch«, vgl. Wiese (2012)); evtl. durch Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch in der sozialen Umgebung	kollektive Vorstellung, Deutsch sei (zumindest in der Schule) wichtiger als andere Sprachen (monolingualer Habitus); kollektive Vorstellungen über das Prestige von Sprachen
class	Bewertungen und Bildungszertifikate auf Grundlage der Höherbewertung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen; ggf. schlechtere Bewertung und Verweigerung von Bildungszertifikaten	Klassenidentität durch Soziolekte; funktionaler Gebrauch von Alltags- bzw. Bildungssprache	kollektive Vorstellung, der Gebrauch von Bildungssprache sei per se besser und/oder ein Anzeichen von Intelligenz; Bildungssprache als Habitus

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

	Sozialstrukturebene	Identitätsebene	Repräsentationsebene
gender	Bewertungen und Zuweisung von Bildungsgängen auf der Grundlage von Affinität/Aversion zu Sprache; dabei langfristig gesellschaftliche Positionierung in geringer/höher bezahlten Berufen	Genderidentität durch ein Kontinuum zwischen Affinität und Aversion zu Sprache(n)	kollektive Vorstellung, weiblich gelesene Personen seien per se mehr an Sprache interessiert und hätten hierfür eine natürliche höhere Begabung

Diese Grundlage ermöglicht es, intersektionale Verflechtungen zwischen den hier verwendeten Diversitätskategorien auf jeweils einer Ebene in den Blick zu nehmen, zugleich aber auch Wechselwirkungen über die drei Ebenen hinweg zu analysieren.

Hierfür seien nach Winker und Degele (2010, S. 25, 27) in der intersektionalen Mehrebenenanalyse zwei Überlegungen grundlegend. Erstens folgen sie der Grundannahme einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft, die den kontextuellen Rahmen vorgibt. Zweitens sehen sie eine Verbindung der drei Ebenen im Anschluss an Bourdieus praxeologischen Ansatz (Bourdieu, 1979) durch soziale Praxen aller Beteiligten.

Die Grundannahme der kapitalistisch strukturierten Gesellschaft bestimmt die konkreten Herrschaftsverhältnisse. Dies ist mit der weltweit verbreiteten kapitalistischen Akkumulationslogik und der Notwendigkeit, dass Lohnabhängige ihre Arbeitskraft als Ware verkaufen müssen, begründet. Daher steht sie »vor der Klammer« bei der Analyse. Hiervon ausgehend gelte es dann, die Bedeutungen und Funktionen der Kategorien zur Herstellung von Ungleichheit in verschiedenen Kontexten sowie die hiermit verbundenen Herrschaftssysteme zu analysieren (Winker & Degele, 2010, S. 37–38).

Durch soziale Praxen entwerfen sich ferner Individuen als Subjekte selbst, wobei sie den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen verstärken oder vermindern und gesellschaftliche Strukturen dadurch reproduzieren oder infrage stellen. Das geschehe wesentlich über soziales Handeln und Sprechen. Die drei Ebenen stellen dabei den Rahmen für soziale Praxen, wobei sowohl die drei Ebenen als auch die Kategorien miteinander verbunden werden (Winker & Degele, 2010, S. 27).

Bei einer Analyse der Sprache in der Institution Schule lässt sich nun aufbauend auf Tabelle 1 erkennen, wie die Kategorien auf den drei Ebenen miteinander verwoben sind. Grundsätzlich stehen die Ebenen dabei jeweils in reziproken Verhältnissen zueinander, wobei die Richtungen zwischen den Ebenen sich auch widersprüchlich zueinander verhalten können. Diese Wirkungen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

können also verstärkend, neutral oder abschwächend sein. So stellt etwa die Sozialstrukturebene den Rahmen für die Konstruktion und Inszenierung von Identitäten, die Identitäten können sich jedoch widersprüchlich oder kongruent zu den Strukturen verhalten.

Mit Blick auf Sprache(n) in der Institution Schule könnte das bedeuten, dass die Schule zum Beispiel den Rahmen vorgibt, dass auf dem Schulgelände nur Deutsch gesprochen werden dürfe (mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts), Schüler*innen sich diesem Rahmen aber widersetzen, indem sie in Unterrichtssituationen (z. B. Partner*innen-/Gruppenarbeit) oder in den Pausen andere Sprachen verwenden und dadurch ihre Identität konstruieren.

Die Repräsentationsebene stellt weiterhin einen Rahmen für die Identitätsebene, durch den Anerkennung und Ausgrenzung definiert werden. Die Repräsentationen haben folglich begrenzendes Potenzial. Das kann sich auf die Identitäten bestärkend, aber auch abgrenzend und subversiv auswirken. Umgekehrt sind die Identitäten die Grundlagen der Repräsentation, sie positionieren sich aber auch zu ihnen. Die Repräsentationen können also durch die Identitäten legitimiert, reproduziert und verfestigt, aber auch hinterfragt, dekonstruiert und unterlaufen werden. Wenn also beispielsweise auf der Repräsentationsebene die kollektive Vorstellung vorherrscht, der Gebrauch von Bildungssprache sei per se besser (unabhängig vom kommunikativen Kontext) oder Schülerinnen hätten per se eine höhere Affinität zu Sprache(n) als Schüler, können diese auf der Identitätsebene angenommen und damit reproduziert oder aber durchbrochen werden (Winker & Degele, 2010, S. 75–76). Erkennbar ist ein solches Verhältnis auch mit Blick auf kollektive Vorstellungen von »richtigem Deutsch«, dessen Gebrauch auch als Merkmal einer gelungenen oder nicht gelungenen Integration gedeutet wird. Diese Vorstellung wird auf der Identitätsebene zum Beispiel durch die Entwicklung eines neuen Soziolekts »Kiezdeutsch« durchbrochen, der sich aus vielsprachigen Kompetenzen der Sprecher*innen speist, auch dadurch sprachlich innovativ und weiterhin funktional sowie mit einer eigenen Grammatik ausgestattet ist (Wiese, 2010, 2012).

Struktur- und Repräsentationsebene schließlich verhalten sich so zueinander, dass sich die Strukturen in den Repräsentationen ausdrücken beziehungsweise dadurch konstruiert werden, während die Repräsentationsebene die Strukturebene nicht einfach abbildet, sondern die Legitimität und Legitimation der Strukturebene in einem normativen Möglichkeitsraum zur Verfügung stellt. Dabei kann das Verhältnis zueinander in beide Richtungen bestätigend oder kritisch, also kongruent oder inkongruent, sein. Zugleich lässt sich hier eine Verschiebung von der Struktur- zur Repräsentationsebene beschreiben. So sind Diskriminierungen zwar auf der Strukturebene oftmals nicht mehr gegeben, finden aber dennoch auf der Repräsentationsebene weiterhin statt (Winker & Degele, 2010, S. 68–79).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Diese Verhältnisse zeigen sich etwa darin, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in der Schule Wertschätzung erfahren sollte, dies aber in den kollektiven Vorstellungen in den Schulen kaum angekommen ist. Vielmehr wird hier explizit auf einem Vorrang des Deutschen beharrt und Mehrsprachigkeit – abhängig vom Prestige der jeweiligen Sprachen – teilweise sanktioniert. Auch die nur schleppend vorangehende Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung bei oftmals zu beobachtender Ablehnung (»bei uns nicht so wichtig«, »dafür habe ich keine Zeit«, »Deutsch ist nicht mein Fach«) trotz der Verankerung in den Curricula kann als Ausdruck hiervon interpretiert werden.

Bei der Analyse der Verwobenheit der Kategorien rückt in den Blick, wie sich Erfahrungen gegenseitig negativ verstärken, aber auch abschwächen können. Winker und Degele stellen daher die Identitätsebene bei der Analyse der Diversitätskategorien an den Beginn. Denn so wird erkennbar, dass sich Diskriminierungen nicht immer akkumulieren müssen, sondern auch sich überschneidende, gesellschaftlich niedrige Positionierungen in spezifischen Kontexten neue Möglichkeiten hervorbringen können, zum Beispiel durch die Vernetzung in einer Community, die sich gegenseitig stützt und bestärkt.

In forschend-analytischer Hinsicht ist daher eine Offenheit für verschiedene Zusammenhänge wichtig. Da Identitätskonstruktionen durch die individuellen Subjekte auf vielfältige Weise vorgenommen werden können, ist auch hier grundsätzlich ein offener Umgang ratsam, der nicht vorschnell auf die drei hier verwendeten Kategorien beschränkt ist. Mit diesen kann aber dennoch oftmals eine große Spannweite gesellschaftlicher Phänomene beobachtet werden. Daher ist es legitim, sie in der hier vorliegenden heuristischen Absicht weiterhin zu betrachten (Winker & Degele, 2010, S. 86–91).

So lassen die eingangs angesprochenen Verflechtungen zwischen den Kategorien *race* und *class* erkennen, dass sich diese mit Blick auf Sprache(n) in der Institution Schule auf besondere Weise zueinander verhalten. Denn wer nicht durch die Sozialisation über bildungssprachliche Kompetenzen verfügt (Kategorie *class*) und gleichzeitig nicht dem monolingualen Habitus der Schule gerecht wird – sei es durch die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch oder eines migrantisch gelesenen Soziolekts (Kategorie *race*) –, ist beispielsweise auf der Repräsentationsebene benachteiligt. Gleichzeitig können die Schüler*innen zwar auf der Strukturebene offiziell Unterstützung erfahren (Diskriminierungsverbot, Verankerung der durchgängigen Sprachbildung im Curriculum), dennoch kann sich die Benachteiligung auf der Repräsentationsebene in den Schulnoten und möglicherweise in der Verleihung von Bildungszertifikaten zeigen.

Diese Ausgrenzungserfahrungen können sich weiterhin auf die Identitätsebene auswirken. Das könnte sich etwa zeigen, wenn die Kategorie *gender* in diesen Gedankengang mit einbezogen (»als Junge bin ich eh nicht gut in Spra-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

chen«) und dadurch das Versagen der staatlichen Institutionen in einer biologistischen Denkweise auf individuelle Merkmale bezogen wird – und zwar durch das individuelle Subjekt selbst wie auch durch Fremdzuschreibungen (»der wird das eh nicht lernen«).

Insgesamt ermöglicht der mehrebenenanalytische Ansatz also, vielfältige Zusammenhänge und Verflechtungen beim Thema Sprache in der Institution Schule zu betrachten. Der intersektionale Blick auf die Kategorien ermöglicht zum einen ein analytisch treffenderes Vokabular zu finden, als es die in Kapitel III-1 kritisierten Begriffe sind.

Zum anderen zeigt sich, dass die Institution Schule und Lehrer*innen in antinomische Strukturen verstrickt sind und zugleich an diesen mitstricken. Denn auch wenn es zum professionellen Selbstverständnis von Lehrer*innen gehört, Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen, sie keinen Exklusionsmechanismen und Diskriminierungserfahrungen auszusetzen, ist die Schule dennoch eine Ausleseinstitution, die Berufs- und damit auch mögliche Lebenswege zuweist. Wie oben gezeigt, wirken sich hierbei diskriminierende Strukturen und Praktiken nachteilhaft für manche Schüler*innen aus (vgl. Kap. II-2).

Zwar bedarf es sicherlich einer Reflexion der hier aufgezeigten Zusammenhänge von Diversität und Sprache in der Institution Schule, die einer defizitorientierten Sichtweise mit potenziell exkludierenden und diskriminierenden Auswirkungen entgegensteht. Doch sind die Möglichkeiten der Institution Schule, diesen Erfahrungen entgegenzuwirken, auch begrenzt. So sind gesellschaftliche Bewertungen sprachlicher Fähigkeiten nicht in erster Linie oder ausschließlich durch das Bildungssystem bestimmt und veränderbar. Weiterhin ist zu sehen, dass das Verfügen über eine hohe Anzahl an Varietäten einer Sprache auch gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten mit sich bringt. Die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Sprachen und Varietäten schließt daher nicht aus, Schüler*innen die Aneignung verschiedener, funktional differenzierter Varietäten zu ermöglichen (Gogolin & Duarte, 2016, S. 482–483).

Folglich muss durchgängige Sprachbildung diese Aneignung – also die Entwicklung auch bildungssprachlicher Kompetenzen bei allen Schüler*innen – unterstützen. Es bedarf aber dafür einer Reflexion der Sprache in der Institution Schule im Sinne des skizzierten intersektionalen Ansatzes. Gerade die Erkenntnis der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Sprachen und Varietäten ist ja ein Gewinn für die Schule – zum Beispiel in Anbetracht des immer wieder reproduzierten Mythos der »doppelten Halbsprachigkeit« (vgl. Wiese et al., o. J.).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine Perspektive auf die durchgängige Sprachbildung, die deutlich über die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Deutschen und/oder die Entwicklung des Zweitspracherwerbs hinausgeht, was ich im Folgenden ausführen werde.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3. Neue Perspektiven und Potenziale der durchgängigen Sprachbildung: Förderung von Agency

Die bis hierhin skizzierte Betrachtungsweise des Diskurses über durchgängige Sprachbildung ist dezidiert diversitätssensibel und machtkritisch. Gerade der intersektionale Ansatz ermöglicht es, vielfältige Wirkungsweisen gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse rund um Fragen der Sprache(n) in der Institution Schule zu analysieren. Hierdurch wird es möglich, dem zu Beginn dieses Kapitels bereits benannten emanzipatorischen Charakter der durchgängigen Sprachbildung eine bislang kaum herausgearbeitete Kontur zu geben.

Vorweg sei dabei klargestellt, dass diese Perspektive auf durchgängige Sprachbildung keine Lösung für sämtliche mit den Herrschaftsverhältnissen verbundenen Probleme und der in der Institution Schule beobachtbaren antinomischen Strukturen sein kann. Zu bedenken ist, dass soziale Differenzierungen asymmetrische, mit ungleichen Handlungsressourcen verbundene soziale Beziehungen begründen können, wodurch aus sozialer Differenzierung soziale Ungleichheit wird. Diese können als ungleicher Zugang zu sozialen Positionen verstanden werden, die systematisch mit vor- oder nachteilhaften Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind (Solga, Berger & Powell, 2009, S. 15).

Da aber durchgängige Sprachbildung, wie oben geschildert, Chancen eröffnen und das Erlernen der Bildungssprache die Individuen handlungsfähig machen soll (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 22; Roth, 2015, S. 37), kann die Förderung von Agency als Aufgabe des Konzepts betrachtet werden. Unter Agency kann in einem ersten Zugriff Handlungsmächtigkeit oder Handlungsfähigkeit verstanden werden. Jedoch ist der Begriff in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften so weit verbreitet, dass er sehr unterschiedliche Dinge bezeichnet, die hier nicht einzeln entfaltet werden sollen (vgl. für einen Überblick Helfferich, 2012). Ich expliziere im Folgenden lediglich, wie ich den Begriff verwende. Anschließend bringe ich ihn in einen Zusammenhang mit der durchgängigen Sprachbildung.

In der vor allem in den Sozialwissenschaften geführten structure/Agency-Debatte (vgl. für einen Überblick Raithelhuber, 2008) über das Zusammenspiel und die reziproken Verhältnisse von strukturalistischen Determinierungen und individuellen Freiheiten und Handlungen ermöglicht der Begriff Agency eine Überwindung der dichotomen Positionen von Struktur und Subjekt. Um diesen Begriff näher zu bestimmen, folge ich dem Ansatz von Emirbayer und Mische, die Agency definieren als

> »the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in in-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

teractive response to the problems posed by changing historical situations« (Emirbayer & Mische, 1998, S. 970).

Agency wird hierbei als ein zeitlich eingebetteter Prozess gefasst, das Verhältnis von sozialer Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit wird also verzeitlicht. Emirbayer und Mische unterscheiden dabei drei konstitutive Elemente von Agency, nämlich das iterative[13], das projektive und das praktisch-evaluative Element. Jedes Element bezieht sich dabei primär auf eine Zeitebene, sekundär aber auch immer auf die beiden anderen Ebenen. So bezieht sich das iterative Element primär auf die Vergangenheit, das projektive auf die Zukunft und das praktisch-evaluative auf die Gegenwart. Mit dem iterativen Element ist die selektive Reaktivierung vergangener Denk- und Handlungsmuster gemeint, die durch ihre Überführung in praktische Aktivitäten der sozialen Umwelt Stabilität und Ordnung verleihen und so Identitäten, Interaktionen und Institutionen über die Zeit hinweg stabilisieren. Das projektive Element hingegen meint die Generierung von Vorstellungen möglicher Zukunftsszenarien, in denen auch bisherige Erfahrungen in Einklang mit Zukunftshoffnungen, -ängsten und -wünschen gebracht werden können. Auf die Fähigkeit, gegenwärtige Herausforderungen praktisch und normativ zu beurteilen und alternative Wege aufzuzeigen, bezieht sich letztlich das praktisch-evaluative Element (Emirbayer & Mische, 1998, S. 971–972).

Scherr (2012, S. 109) schlussfolgert hieraus, dass von Agency in dem Maße gesprochen werden könne, in dem biografische Prozesse zur Formierung individueller beziehungsweise kollektiver Dispositionen geführt haben und wie aktuelle situative Bedingungen nicht alternativlos determinieren, was zukünftig geschehe. Dabei werde vorausgesetzt,

»dass habituelle Dispositionen keine Regeln und Routinen bereitstellen, die immer schon festlegen, welche Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen in der jeweiligen Situation angemessen sind. Denn nur dann können Handlungspfade in den Blick treten, die nicht in der bloßen Variation von Regeln, Routinen und Gewohnheiten und damit der Reproduktion von Strukturen bestehen, sondern diese potenziell überschreiten« (Scherr, 2012, S. 110).

Hinsichtlich der Formierung der Dispositionen kann Agency also als analytisches Werkzeug verwendet und hinsichtlich der Veränderbarkeit der situativen Bedingungen als Ziel von Bildung gesehen werden. Diese Erkenntnis führt zu der Frage, wie die Förderung von Agency ermöglicht werden kann. Aufgrund der Gleichzeitigkeit von sozialer Bestimmtheit und Selbstbestimmungsfähigkeit muss dabei auch danach gefragt werden, welche Ausprägungen sie annehmen

13 Scherr (2012, S. 109) übersetzt dieses Element als »habituellen Aspekt«.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

kann, wenn doch soziale Bestimmtheit und Selbstbestimmungsfähigkeit jeweils miteinander verschränkt sind.

Scherr (2012, S. 112–116) benennt hierfür zwei Bedingungen. Erstens bedürfe es Forschung über die sozialen Bedingungen, die die Blockierung oder Entfaltung von Fähigkeiten in individuellen Sozialisations- und Bildungsprozessen untersucht. Hierdurch würde es möglich, Sozialisations- und Lebensbedingungen in den Blick zu nehmen, die die Handlungsfähigkeit darauf reduzieren, unter den gegebenen Bedingungen das alltägliche Leben zu bewältigen. Zwar seien Individuen stets handlungsfähig, jedoch würde diese Forschung dazu beitragen, nicht primär an die individuelle Eigenverantwortlichkeit zu appellieren. Agency sei in dieser Perspektive als graduierte Qualität zu verstehen, könne also in unterschiedlichem Ausmaß in verschiedenen sozialen Konstellationen vorliegen. Obige Heuristik zu den sprachlichen Verhältnissen in der Institution Schule (vgl. Tabelle 1) bietet hierfür einen theoretisch begründeten und zumindest in Teilen empirisch abgesicherten Ausgangspunkt für weitergehende Forschung.

Zweitens sei es notwendig, Merkmale sozialer Strukturen und Prozesse zu bestimmen, die die projektive Handlungsfähigkeit freisetzen oder aber stilllegen. Hierfür sei es zentral, Handlungen nicht lediglich individuell, sondern als soziales Ereignis zu untersuchen. Es wird also ein Primat des Sozialen gegenüber Einzelhandlungen angenommen, Einzelhandlungen seien also als Elemente sozialer Prozesse zu betrachten. Um zu verstehen, unter welchen Bedingungen nun Handlungen über das Erwartbare hinausgehen, womit erst von Agency gesprochen werden könne, dürfe das Soziale nicht als geschlossenes, in sich konsistentes System imaginiert werden, in dem alles bereits festgelegt sei.

Scherr benennt hierfür vier soziale Bedingungen – und hier nun sehe ich den entscheidenden Punkt, die durchgängige Sprachbildung als Potenzial zur Stärkung der Agency der Schüler*innen zu begreifen. Denn nach Scherr (2012, S. 116–118) sei erstens zu bedenken, dass soziale Regeln einen gewissen Grad an Vagheit haben, wodurch ein nicht klar begrenzter Möglichkeitsraum entstehe, in dem nicht festgelegt sei, was in ihm geschehe. Zweitens sei Handeln in modernen Gesellschaften stets in heterogene Kontexte eingebunden. Es müsse daher über die Fähigkeit verfügt werden, heterogene Rahmungen zu erkennen, heterogene Repertoires zu kennen und diese situationsangemessen zu aktualisieren. Agency bestehe hierbei darin, sich in und zwischen heterogenen sozialen Kontexten bewegen zu können. Drittens können hierfür jeweilige Regeln und Normen zueinander in Beziehung gesetzt werden, also die Regeln und Normen eines sozialen Kontexts im Vergleich zu denen eines anderen sozialen Kontexts gesehen werden. Und letztlich viertens sei zu berücksichtigen, dass Kommunikation Individuen nicht umfassend einschließen könne und keinen umfassenden Zugriff auf das Erleben und Denken der Individuen habe. Vielmehr sei in der Kommunikation auch immer Nichtverstehen, Dissens und Widerspruch möglich.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Daher bestehe Handeln nicht darin, eindeutigen sozialen Regeln und Normen zu folgen, sondern vielmehr darin, an sozialer Kommunikation zu partizipieren.

> »Insofern stellt Kommunikation ein soziales Geschehen dar, das Individuen voraussetzt und hervorbringt, die sich an Kommunikation als Akteure beteiligen und eigensinnig und kreativ an vorgängige Kommunikation anschließen können. Agency wird so betrachtet in dem Maße ermöglicht, wie in soziale Prozesse sozial nicht determinierte Entscheidungsmöglichkeiten in einem mehr oder [weniger] großen Ausmaß eingelassen sind« (Scherr, 2012, S. 117–118).

Übertragen auf die durchgängige Sprachbildung und die dabei angezielte Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen lässt sich hieraus ableiten, dass das Erkennen der Vagheit sozialer Regeln als Möglichkeitsraum gerade dann genutzt werden kann, wenn Individuen über Bildungssprache verfügen. Denn das Handeln in heterogenen Kontexten ist ja gerade zu einem großen Teil sprachlich geprägt. Das Verfügen über Bildungssprache – wie auch über andere Sprachen und Varietäten – ist ein Aspekt, der die Möglichkeit eröffnet, sich zwischen verschiedenen Kontexten zu bewegen und durch den Vergleich der Regeln und Normen verschiedener sozialer Kontexte die eigenen Handlungen situationsangemessen anzueignen. Denn nicht nur, aber eben wesentlich sind diese an Sprache gebunden. Insbesondere die vierte von Scherr benannte soziale Bedingung zeigt dies. Die Fähigkeit, in der sozialen Situation angemessen eigensinnig und kreativ kommunikativ zu handeln, verringert den Anteil an sozial nicht determinierten Entscheidungsmöglichkeiten beziehungsweise erweitert die Möglichkeiten des Handelns. Das Verfügen über Bildungssprache ermöglicht also das eigensinnige und kreative Anschließen an vorgängige Kommunikation. Eigene Sichtweisen können eingebracht werden, wodurch sich die individuellen Subjekte sichtbar machen. Wer über Bildungssprache verfügt, ist also in seinen Entscheidungsmöglichkeiten weniger determiniert.

Die Wirkweisen der Herrschaftsverhältnisse sind damit selbstredend nicht aufgelöst, aber zumindest potenziell ist das eigene Handeln in ihnen in höherem Maße selbstbestimmt. Durchgängige Sprachbildung wird so zu einem Konzept, mit dem den Wirkungsweisen der in Tabelle 1 aufgezeigten, an der Kreuzung von sozialen Differenzierungen und Herrschaftsverhältnissen entstehenden sozialen Ungleichheiten entgegengewirkt werden kann.

Bildungssprache ist in dieser Perspektive ein Element, mit dem Subjekte ihre möglicherweise nachteilhaften Handlungs- und Lebensbedingungen verändern können. Das Subjekt wird also gesellschaftlich handlungsfähig(er), die Stärkung seiner Agency durch die bildungssprachlichen Kompetenzen ist ein Gegengewicht zur unverschuldet benachteiligten sozialen Positionierung. Durchgängige Sprachbildung bekommt durch diese Perspektive einen explizit gesellschafts-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

politischen Charakter, der den bislang lediglich angedeuteten emanzipatorischen Charakter des Konzepts inhaltlich füllt.

In der Folge ergibt sich hieraus eine gedankliche Klammer, die eine Konkretisierung des historischen Lernens erfordert. Denn der so explizierte emanzipatorische Charakter der durchgängigen Sprachbildung stellt durch die horizontale Dimension des Konzepts auch an den Geschichtsunterricht die Aufgabe, das emanzipatorische Potenzial des historischen Lernens auf der sprachlichen Ebene herauszuarbeiten. Emanzipatorische Ansätze sind der geschichtsdidaktischen Theorie nicht fremd (vgl. v. a. Kuhn, 1977), in gegenwärtigen Diskussionen aber unterrepräsentiert. Wird aber auch historisches Lernen als zumindest potenziell emanzipatorisch verstanden, ist es in umgekehrter Blickrichtung notwendig, die Bedeutung der Sprache beim historischen Lernen mit dem Ziel der Emanzipation stärker herauszuarbeiten. Dafür müssen die bisherigen Ausführungen auf historisches Lernen bezogen werden.

4. Durchgängige Sprachbildung, Agency und historisches Lernen: Ein Ausblick

Es ist geschichtstheoretisch unbestritten, dass Geschichte in der Gegenwart für die Zukunft erzählt wird. Doch werden die in jeder historischen Erzählung angelegten Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht immer offengelegt. Zudem ist es nicht voraussetzungsfrei, von wem Geschichte(n) gehört und anerkannt werden, auch wenn alle Menschen potenziell Geschichte(n) erzählen können und wollen.

Deutlich wird dieser Aspekt in Spivaks Unterscheidung von Sprechen (»speak«) und Reden (»talk«) (Spivak, 2008). Hieran zeigt sich, dass die Frage zu stellen ist, wessen Geschichten überhaupt erzählt, gehört und anerkannt werden. Dies ist zwischen Handlungsfähigkeit und sozialer Struktur eine Frage der Agency der Erzähler*innen von Geschichte(n) (vgl. Chmiel, 2021; Chmiel & Sieberkrob, 2021; Heyer, 2018; Lücke & Zündorf, 2018, S. 39; Yildirim, 2021b). Wie kann also die Agency der Erzähler*innen von Geschichte beschrieben werden?

Diese Frage kann mit Bourdieus sprachlichem Markt betrachtet werden. In seinen Überlegungen zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs führt er aus, dass Sprache einerseits durch den sprachlichen Habitus bestimmt sei, darunter die Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge, sowie die sprachliche Fähigkeit als soziale Fähigkeit, in bestimmten Situationen Sprache adäquat zu verwenden. Andererseits ist Sprache aber auch den Strukturen eines sprachlichen Markts ausgesetzt, der aus einem System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgängen besteht (Bourdieu, 2015b, S. 41). Weiterhin stellt Bourdieu fest:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> »Nicht die ›Sprache‹ zirkuliert auf dem sprachlichen Markt, sondern Diskursformen, die stilistisch zugleich von Seiten der Produktion bestimmt sind, soweit sich nämlich jeder Sprecher einen Idiolekt mit der gemeinsamen Sprache schafft, als auch von Seiten der Rezeption, soweit jeder Empfänger dazu beiträgt, die Mitteilung zu *erzeugen* (Hervorh. im Orig., d. Verf.), die er wahrnimmt und bewertet, indem er alles in sie hineinträgt, woraus seine Erfahrung individuell und kollektiv besteht« (Bourdieu, 2015b, S. 43).

Die Unterscheidung von illegitimen und legitimen Sprachen (Bourdieu, 1995, S. 43–56), mit der auch die Bildungssprache beschrieben wird (vgl. Kap. II-1.2) und zu deren Konstruktion die Institution Schule einen erheblichen Beitrag leiste (Bourdieu, 2015b, S. 50–55), führe zu einer symbolischen Herrschaft, die ein gewisses Einverständnis aufseiten der Beherrschten voraussetze. Dabei sei die Anerkennung der Legitimität bestimmter Sprachen

> »als Praxis bereits in den Dispositionen angelegt, die in einem langen Prozess der allmählichen Aneignung über die Sanktionen des Sprachmarktes unmerklich eingeübt werden und daher, jenseits von zynischem Kalkül oder bewusst empfundenem Zwang, auf die Chancen des materiellen und symbolischen Profils abgestimmt sind, den sich die Besitzer eines bestimmten Sprachkapitals nach den für einen bestimmten Markt charakteristischen Gesetzen der Preisbildung objektiv versprechen können« (Bourdieu, 2015b, S. 56).

Dies führe dazu, dass sämtliche Sprachpraxen an den legitimen Sprachpraxen gemessen werden. Es reiche daher nicht mehr aus, über Sprachkompetenz zu verfügen, mit der Sätze gebildet werden können, sondern es komme darauf an

> »Sätze zu bilden, *auf die gehört wird*, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als *rezipierbar* (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.) anerkannt werden können. […] Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt« (Bourdieu, 2015b, S. 60).[14]

Erzählte Geschichten können mit Bourdieus Annahmen zum sprachlichen Markt betrachtet werden. Welche Geschichten Anerkennung finden, ist wesentlich, wenn auch nicht ausschließlich durch ihre sprachliche Verfasstheit determiniert. Über je mehr auf Geschichte bezogene Sprachkompetenz ein Individuum verfügt, umso mehr Potenzial haben diese Geschichte(n) daher auch gehört zu werden – wenn auch fraglos andere Machtstrukturen hier mitwirken. Was bedeutet das nun für den Kontext historischen Lernens?

Grundlegend für die theoretische Konzeptionierung des historischen Lernens sind die Arbeiten Rüsens (Rüsen, 2008b, 2013). Kritik an seiner Theorie (vgl. z. B.

14 Davon unberührt bleibt – diesen Aspekt klammert Bourdieu aus –, dass Bildungssprache mehrere Funktionen hat, nämlich neben der hier im Fokus stehenden sozialsymbolischen Funktion auch eine kommunikative und eine epistemische (vgl. Kap. II-1.2).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Völkel, 2016) wird kaum rezipiert und alternative Konzeptionierungen historischen Lernens (vgl. z. B. Kuhn, 1977) spielen bestenfalls am Rande eine Rolle. Meyer-Hamme (2018, S. 78) hält zudem fest, dass es überhaupt nur wenige Publikationen gebe, die sich explizit mit einem geschichtsspezifischen Lernbegriff auseinandersetzen.

Rüsen (2008c) leitet seinen Lernbegriff aus seiner Theorie des historischen Denkens ab. Er unterscheidet die Sinnbildungsmuster traditional, exemplarisch, kritisch und genetisch und weist diese als Lernformen aus (vgl. hierzu ausführlicher Kap. VIII-2 sowie kritisch Meyer-Hamme, 2018, S. 78–80). Durch historisches Erzählen als Sinnbildung über Zeiterfahrung würden sich Menschen sinnhaft in ihrer Lebenspraxis orientieren, die einem dauerhaften Erfahrungsdruck des zeitlichen Wandels ausgesetzt sei (Rüsen, 2008c, S. 75). Im historischen Erzählen manifestiert sich demnach das Geschichtsbewusstsein (Rüsen, 1997, S. 57).

Andere Geschichtsdidaktiker*innen wenden das historische Lernen hingegen emanzipatorisch. So deklariert etwa Pandel es als die »vornehmste Aufgabe des Geschichtsunterrichts […], Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen« (Pandel, 2010b, S. 10), worin bereits ein emanzipatorischer Gedanke erkannt werden kann.

Deutlich früher und sehr viel deutlicher arbeitete Kuhn historisches Lernen emanzipatorisch aus. Aufbauend auf die Frankfurter Schule positionierte sie Emanzipation als Ziel des gesamten historischen Lernprozesses. Schüler*innen würden so zu größerer Mit- und Selbstbestimmung befähigt werden (Kuhn, 1977, S. 13). Hinsichtlich des historischen Lernens konkretisiert sie, dass

> »gerade die emanzipatorische Komponente des historischen Lernens, d. h. die Möglichkeit des Schülers, aus der eigenen Erfahrung eines gesellschaftlichen Mangels heraus Geschichte anders zu interpretieren und damit neue Lösungen anzustreben, Alternativen zu den bestehenden Gegebenheiten zu entwickeln, kurzum: die Chance des Schülers, selbst ›seine‹ Geschichte zu machen« (Kuhn, 1977, S. 59),

der zentrale Aspekt sei. Schulz-Hageleit (2004, S. 104–112) möchte Geschichtsbewusstsein und Emanzipation vereint wissen:

> »Die eigentliche Vitalität und didaktische Leuchtkraft dieser Begriffe kommt im Medium je besonderer reflektierter und durchgearbeiteter *Erfahrungen* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) zur Geltung, die das Dissoziative der Nachkriegszeit überwinden und dabei gleichzeitig das konstituieren, was unsere Zukunft braucht: emanzipatorisches Geschichtsbewusstsein« (Schulz-Hageleit, 2004, S. 112).

Den emanzipatorischen Gedanken greift auch Lücke auf, wenn er historisches Lernen als die »produktiv eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

als selbst erzählte und selbst imaginierte[15] Geschichte« definiert. Den Eigen-Sinn expliziert er dabei in Anlehnung an Alf Lüdtke »als subjektive Handlungsfähigkeit in gesellschaftlichen Diskursen, konkret als *agency* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) in pluralen Geschichtskulturen« (Lücke & Zündorf, 2018, S. 39).

Agency wird also hier mit geschichtsdidaktischen Kernbegriffen verknüpft und als ein Aspekt des historischen Lernens positioniert. Doch wie genau kann Agency – im Sinne der Ausführungen in Kapitel III-3 – in der Theorie historischen Lernens verankert werden? Und welche Bedeutung kommt dabei der Bildungssprache respektive der durchgängigen Sprachbildung zu?

In der oben bereits beschriebenen Konzeptionierung von Agency ist diese in einen zeitlichen Prozess eingebettet. Die konstitutiven Elemente von Agency – das iterative, das projektive und das praktisch-evaluative – ermöglichen die Beschreibung des Verhältnisses von sozialer Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit (Emirbayer & Mische, 1998, S. 970–972). Da diese Elemente primär auf jeweils eine Zeitebene bezogenen sind (iterativ – Vergangenheit/projektiv – Zukunft/praktisch-evaluativ – Gegenwart), können sie Bezugspunkte des emanzipatorischen historischen Lernens sein, und zwar sowohl zur Analyse von Agency als auch als Ansatzpunkte zur Förderung von Agency im Sinne von Handlungspfaden, »die nicht in der bloßen Variation von Regeln, Routinen und Gewohnheiten und damit der Reproduktion von Strukturen bestehen, sondern diese potenziell überschreiten« (Scherr, 2012, S. 110).

So wäre mit Blick auf das iterative Element erstens die Überführung vergangener Denk- und Handlungsmuster in praktische Aktivitäten der sozialen Umwelt mit dem Ziel der Stabilität und Ordnung von Identitäten, Interaktionen und Institutionen über die Zeit hinweg möglich (Emirbayer & Mische, 1998, S. 971). Zweitens ist potenziell auch durch Analyse und Kritik die Destabilisierung und Neuordnung von Denk- und Handlungsmustern möglich.

Völkel (2016, S. 59–60) zeigt etwa auf, dass der geschichtsdidaktischen Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein und auch der an das Geschichtsbewusstsein gebundenen Geschichtskultur Elemente ethnozentrischer Grundüberzeugungen innewohnen. Der Ethnozentrismus führe dazu, dass kollektive Identitäten durch die Unterscheidung der eigenen von anderen Gruppen gewonnen werden, wobei diese Unterscheidung mit Werten aufgeladen werde. Diese Werte würden dabei

15 Im Anschluss an Arbeiten von Schörken geht es nach Lücke (2015, S. 201) bei historischer Imagination darum, »in einem dialektischen Prozess bereits bestehende Vorstellungsbilder über die Vergangenheit durch eine Auseinandersetzung mit neuen Informationen zu verändern. Im Zuge historischen Lernens kann die Zielvorstellung dann lauten, solche Vorstellungen überhaupt erst einmal zu evozieren oder auch bereits vorhandene Vorstellungen zu verändern, etwa indem man im Unterricht empirisch triftige Quellen bearbeitet, die alternative Imaginationsangebote bereit stellen (sic!) und die mit den bereits evozierten Vorstellungsbildern in Konkurrenz treten.«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ein positives Selbst und ein negatives Anderes bestimmen. Dabei entfalte eine genetisch-chronologische Meistererzählung ihre Wirkung, indem die Inhalte dieser Erzählung an der Geschichte eines dominanzkulturellen Kollektivs ausgerichtet werden. Dazu leiste gerade der schulische Geschichtsunterricht einen erheblichen Beitrag.

Während Völkel dem Geschichtsbewusstsein damit eine nationalistische, ethnizistische und rassistische Prägung attestiert, lässt sich die in ihrer Argumentation nachvollziehbare Praxis, Zugehörigkeit und Abgrenzung zu konstruieren, auch hinsichtlich weiterer Kategorien annehmen. So werde nach Lücke (2012a, S. 138–142) über die Kategorie *race* die Abgrenzung eines Kollektivs nach außen konstruiert, während die Kategorien *class* und *gender* das Innere des Kollektivs strukturieren würden (vgl. auch Kap. III-2), wobei der Geschichtsunterricht und die weitere Geschichtskultur zu einer (Re-)Produktion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen beitragen.

Historisches Lernen zur Förderung des iterativen Elements von Agency kann daher in diesen Kategorien und an ihren Schnittstellen die Identitäten, Interaktionen und Institutionen nicht nur stabilisieren und ordnen, sondern genau diese Ordnungen auch durch Dekonstruktion, durch kritische Gegenerzählungen und andere Erzählungen destabilisieren. Dazu bräuchte es zunächst eine Abkehr von der nationalen, größtenteils genetisch-chronologisch strukturierten Meistererzählung.[16] Dadurch entsteht ein Möglichkeitsraum, der »Geschichten ohne Zentrum« und im Sinne der Subjektorientierung für die einzelnen Schüler*innen relevante Vergangenheiten thematisiert, die sie sich durch historisches Erzählen aneignen können (Lücke, 2012a, S. 145–146).

In Anbetracht der anhaltenden Dominanz der Meistererzählung im Geschichtsunterricht weist dieser Gedankengang auf die zentrale Relevanz der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen hin. Denn wenn sie nicht über die professionelle Kompetenz verfügen, um die Macht der Meistererzählung zu erkennen und ihren Unterricht entsprechend kritisch anzulegen, sind die Schüler*innen diesem ausgeliefert und werden womöglich nur selten in der Lage sein, kritische Gegenerzählungen einzubringen, obwohl etablierte Prinzipien historischen Lernens wie Problemorientierung, Gegenwarts- und Zukunftsbezug oder Multiperspektivität hierzu – zumindest theoretisch – den Geschichtslehrer*innen notwendiges Handwerkszeug bereitstellen.

Werden Vorstellungen möglicher Zukunftsszenarien generiert, in denen bisherige Erfahrungen in Einklang mit Zukunftshoffnungen, -ängsten und -wünschen

16 Dass dies leichter gesagt als trotz valider Argumente implementiert ist, zeigte einmal mehr die Diskussion über den Berliner Rahmenlehrplan im Jahr 2015. Vgl. u. a. https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-8/alle-jahre-wieder-lehrplanrevision-in-berlin-und-brandenburg/ (11. Februar 2021).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

gebracht werden, gerät das projektive Element von Agency in den Blick (Emirbayer & Mische, 1998, S. 971).

Bernhardt (2018) legt eine für den vorliegenden Zusammenhang interessante Neujustierung des Zukunftsbezugs vor. Dabei konstatiert er zunächst, dass die Kontrahent*innen der Debatte über den Zukunftsbezug aus den 1970er-Jahren – Klaus Bergmann und Thomas Nipperdey werden exemplarisch angeführt – letztlich auf beiden Seiten eine Fortschrittsgeschichte für alle erzählt und mit deren prognostiziertem Ziel eine erwartbare Zukunft formatiert hätten. Mit Bezug auf den Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke[17] stellt Bernhardt weiterhin heraus, dass es in der gegenwärtigen postmodernen Situation hingegen darum gehe, vielstimmige Ansichten über den Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft vorzutragen. Denn es würden viele Zukünfte existieren und der ehemals gemeinsame Erwartungshorizont sei durch verschiedene Erzählungen in zahlreiche Möglichkeitshorizonte aufgefächert worden. Zudem bewahre die Auffassung eines gemeinsamen Zukunftsraums koloniale Spuren in sich, soweit sie auf ein einheitliches und normatives Entwicklungsziel hin ausgelegt bleibt. Diese Entwicklungen seien im Geschichtsunterricht jedoch noch nicht angekommen. Vielmehr bestehe dieser nach wie vor aus einem eindimensionalen europäischen Fortschrittsnarrativ, das die Vielzahl von Entwicklungen in der Vergangenheit und der Gegenwart nicht erfasse (Bernhardt, 2018, S. 135–137).

Hieran anschließend diskutiert Bernhardt die Frage nach der Kontingenz der Zukunft und ihre Bedeutung für das historische Lernen. Denn von der Art und Weise, wie in historischen Erzählungen retrospektiv Entwicklungen oftmals so dargestellt werden, als hätten sie nicht anders kommen können, würden andere in der vergangenen Gegenwart noch mögliche Entwicklungen verdeckt. Vielmehr werde, gerade in den Narrativen des Geschichtsunterrichts, Kohärenz hergestellt. Wird ein Ereignis aber in einer Kausalkette aus einem vorhergehenden abgeleitet, drohen hieraus kanonische Meisterzählungen zu werden. Hieraus leitet Bernhardt die Schlussfolgerung ab, in Anbetracht der Vielstimmigkeit an Prognosen, multiplen Zukunftsräumen und zahlreichen Zukunftspfaden Kontingenz in historischen Situationen sichtbar zu machen. Dies könne dazu beitragen, im Hinblick auf die Zukunft mit verschiedenen Optionen zu rechnen und damit handlungsfähig zu bleiben. Ferner könne die Befassung mit Kontingenz auch die Gelegenheit bieten, die Fixierung auf Kontingenzbewältigung zu lösen. Die Didaktik der Geschichte könne damit anerkennen, dass Geschichten eben auch Kontingenz hervorbringen können. So bestehe die Möglichkeit, etwa hegemo-

17 Bernhardt bezieht sich auf Koschorkes Buch »Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie«, vgl. Koschorke (2012).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

niale Sinnbildungen zu demontieren und abzubauen (Bernhardt, 2018, S. 138–142).

Für die Frage nach dem projektiven Element von Agency beim historischen Lernen lässt sich hieraus zum einen in pragmatischer Hinsicht ableiten, dass die Thematisierung der Kontingenz vergangener Gegenwarten zu der Erkenntnis führen kann, dass ein bestimmter Sachverhalt oder bestimmte Strukturen auch ganz anders sein könnten und folglich prinzipiell auch in der Gegenwart für die Zukunft veränderbar sind. Zum anderen sind die Determinierungen des projektiven Elements aus den bisherigen Lebenserfahrungen von Individuen und Kollektiven in den Blick zu nehmen, die die Generierung von Vorstellungen möglicher Zukunftsszenarien möglicherweise begrenzen. Agency besteht hier dann also darin, über die Dekonstruktion und Demontage hegemonialer Erzählungen hinauszugehen und den Erzählungen neue Geschichten entgegenzusetzen. Denkbar sind etwa Geschichten über Selbstermächtigung, Widerstand und Befreiung, die im Sinne von Empowerment eine andere Zukunft einfordern und kreieren.[18]

Im Anschluss hieran lässt sich hinsichtlich des auf die Gegenwart bezogenen praktisch-evaluativen Elements einerseits gerade im Geschichtsunterricht die pragmatische Frage nach dem Gegenwartsbezug überdenken. Denn da es hier auf die Fähigkeit ankommt, die Gegenwart praktisch und normativ zu beurteilen und alternative Wege aufzuzeigen (Emirbayer & Mische, 1998, S. 971), wird es nicht ausreichen, lediglich die Gegenwärtigkeit von Relikten der Vergangenheit, den einfachen Umstand, dass alles eine Geschichte hat, als Ausgangspunkt von Lernprozessen zu nehmen, wie Bergmann (2013, S. 92–93) es vorschlägt. Entscheidend ist vielmehr – das betont Bergmann selbst –, dass die Lebensperspektiven der Schüler*innen konsequent einbezogen werden.

Folglich ist auch hier an der Weiterentwicklung und konsequenten Umstrukturierung des Geschichtsunterrichts im Sinne der Subjektorientierung zu arbeiten. Hieraus ergäbe sich zunächst die Aufgabe, bestehende historische Erzählungen und geschichtskulturelle Praktiken zu dekonstruieren. Über die Dekonstruktion hinausweisen würde das eigen-sinnige historische Erzählen sowie geschichtskulturelles Handeln, das im Sinne der Handlungsorientierung (Völkel, 2013) im Geschichtsunterricht probeweise geübt werden kann.

Welche Rolle kommt dabei der durchgängigen Sprachbildung zu? Es konnte gezeigt werden, dass, wenn Agency als ein Teilaspekt historischen Lernens be-

18 Was sich nach einem großen Anspruch anhören mag, ist in unserer Gegenwart wie auch in der Vergangenheit mehrfach zu beobachten. Black Lives Matter und in dem Zuge der Abriss von Statuen, die an kolonialrassistische Verbrecher*innen erinnern, kann dabei ebenso beispielhaft angeführt werden wie die Frauengeschichte der 1960er und 1970er Jahre, die die Fokussierung der Geschichtsschreibung auf Männer kritisierte und der his-story eine herstory entgegensetze (vgl. Lücke, 2014).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

trachtet wird, die Förderung von Agency in allen seinen konstitutiven Elementen, mithin auf allen Zeitebenen, möglich ist. Da diese Elemente stets aufeinander verweisen, spielen durchgehend verschiedene sprachliche Fertigkeiten eine Rolle. Gemeint sind hiermit sowohl rezeptive als auch produktive sprachliche Fertigkeiten, die als Teile einer bildungssprachlichen Kompetenz zu verstehen sind. Das ist in Anbetracht der grundsätzlich anerkannten Bedeutung der Sprache für historisches Lernen (vgl. Kap. II-3) – sowohl im Sinne des Lesens als auch der produktiven Tätigkeit des historischen Erzählens – zunächst nicht überraschend.

Doch ist hierdurch deutlich konturiert, dass der emanzipatorische Charakter der durchgängigen Sprachbildung und emanzipatorische Konzeptionierungen des historischen Lernens eng miteinander verwoben sind und vor allem im Zusammenspiel die Agency der Schüler*innen im Sinne des eigen-sinnigen historischen Erzählens und des geschichtskulturellen Handelns fördern können. Damit wird historische Agency zu einem zentralen Ziel des historischen Lernens in Gesellschaften, in denen *conflicting memories* ausgehandelt werden und nicht primär angestrebt wird, *divided memories* zu *shared memories* (Barricelli & Sebening, 2015; Lücke, 2016) zu machen.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde der schleppende Verlauf der Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung als Problem benannt. Dabei habe ich kritisiert, dass dies auch deswegen schleppend verläuft, weil der normativ-emanzipatorische Charakter des Konzepts unscharf ist und das deutsche Schulsystem zugleich zur Fiktion der Homogenität neigt. Dem wurde nun eine Explikation der Ansprüche und Ziele der durchgängigen Sprachbildung entgegengestellt und Bezüge zum historischen Lernen herausgearbeitet.

Diese Perspektive auf Sprachbildung und historisches Lernen soll grundlegend für die vorliegende Arbeit sein. Zugleich ist hiermit eine Zielvorstellung herausgearbeitet, auf die die Professionalisierung von (Geschichts-)Lehrer*innen zulaufen sollte. Im Folgenden nehme ich mich diesem Aspekt an. Dafür arbeite ich im nächsten Kapitel IV zunächst Probleme und Herausforderungen der universitären Lehre zur durchgängigen Sprachbildung mit Blick auf die Professionalisierung vor allem von Geschichtslehrer*innen heraus.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

IV. Durchgängige Sprachbildung: Lehre oder Leere zwischen den Disziplinen?

Die durchgängige Sprachbildung ist in verschiedenen Disziplinen verankert und ihre Weiterentwicklung kann nur mit kooperativer Forschung und durch die Mitwirkung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen gelingen. Die Umsetzung des Konzepts wird in der Lehrer*innenbildung unterschiedlich gehandhabt. Fraglich sind dabei die Zuständigkeiten in der Lehre und in dem Zusammenhang auch die Anzahl von Leistungspunkten in den jeweiligen Studiencurricula. Auch ist zwischen einer fakultativen oder obligatorischen Verankerung der durchgängigen Sprachbildung in den Curricula zu unterscheiden. Dabei ist ferner die Frage zu beachten, für welche Studienfächer entsprechende Studienanteile jeweils wie verankert sind. In der Forschung unterscheiden sich die Forschungszugänge und die damit verbundenen Prämissen sowie die Art und Weise der anzustrebenden Kooperationen zwischen den Disziplinen. Dieses Kapitel steht somit unter der grundsätzlichen Frage, wie die durchgängige Sprachbildung in die erste Phase der Lehrer*innenbildung implementiert wurde und wird sowie welche Herausforderungen hiermit verbunden sind.

Nach Cramer et al. (2020, S. 773) kann zwischen intendierten, implementierten und erreichten Curricula unterschieden werden. Intendierte Curricula umfassen demnach etwa die in Studien- und Prüfungsordnungen zu findenden Vorgaben. Mit implementierten Curricula sind die Interpretationen und Umsetzung seitens der Lehrenden unter Einbezug ihrer Erfahrungen und Einschätzungen gemeint. Die den Lernenden vermittelten Inhalte und die von ihnen erworbenen Kompetenzen werden schließlich als erreichtes Curriculum bezeichnet.

Im Anschluss an diese Unterscheidung werde ich in Kapitel IV-1 einen deutschlandweiten Überblick über die intendierten Curricula geben, um damit zu zeigen, welche curricularen Vorgaben als Rahmenbedingungen für die durchgängige Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gelten. Doch auch wenn das Konzept in den Curricula verankert ist, ist die Frage nach dem implementierten Curriculum inklusive der Kooperation zwischen den Disziplinen damit noch nicht beantwortet.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Da diese Ebene häufig noch vom individuellen Engagement der Dozent*innen abhängt, lohnt es sich, grundsätzliche Ziele und Herausforderungen bei der Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung aufzuzeigen (Kap. IV-2). Hiermit thematisiere ich die Komplexität der Thematik im Gesamtkontext der Lehrer*innenbildung.

1. Rahmenbedingungen: Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

In einer Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014), die auf einer Dokumentenanalyse aus dem Jahr 2013 basiert und die aufgrund weitergehender Entwicklungen nochmals mit aktualisierten Daten aus dem Jahr 2015 ergänzt wurde (Baumann, 2017), wurden die Qualifizierungsvorgaben der Bundesländer zu den Themen Sprachförderung[19] und Deutsch als Zweitsprache sowie die Umsetzung in Hochschulcurricula untersucht.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebungen bestanden in zehn Bundesländern entsprechende Vorgaben. Die jeweiligen Regelungen in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sahen obligatorisch für die Studiengänge aller Lehramtstypen und aller Fächer Studienbestandteile für das Thema vor, wobei es in Baden-Württemberg zusätzlich Schwerpunktregelungen für das Fach Deutsch gab. In Bayern galten die Regelungen nur für das Grundschullehramt und das Lehramt der Sekundarstufe I, in beiden Fällen jedoch auch für alle Fächer. Das Land Bremen machte Vorgaben für das Grundschul-, das Gymnasial- und das sonderpädagogische Lehramt, dabei aber jeweils nur für das Fach Deutsch. Beim Gymnasiallehramt war diese Regelung zudem fakultativ. In Hessen galt die Regelung nur für das Lehramt der Sekundarstufe I und war fakultativ für alle Fächer. In Mecklenburg-Vorpommern galt die Regelung für das Grundschul- und das Gymnasiallehramt, in Sachsen für alle Lehramtstypen. In beiden Bundesländern waren die Studieninhalte jedoch nur für das Fach Deutsch obligatorisch (Baumann, 2017, S. 19).

Bei der Analyse der Hochschulcurricula (Baumann, 2017, S. 20–22) zeigte sich, dass die Studienanteile zum Teil über die gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer hinausgehen. Weiterhin fanden sich auch an Hochschulen in Bundes-

19 In der Studie werden »Sprachförderung«, »sprachliche Bildung« und »Sprachbildung« synonym verwendet (Baumann, 2017, S. 9; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 10). Das ist im Kontext der Studie auch sinnvoll, sollen ja die verschiedenen Vorgaben und Regelungen erfasst werden, wofür eine Einschränkung auf einen der Begriffe nicht zielführend wäre. Die Differenzierung der Begriffe, wie sie in Kap. II-1.1 dargestellt ist, bleibt davon unberührt.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ländern ohne gesetzliche Vorgaben Studienangebote. Festgestellt werden konnte ferner, dass entsprechende Studienanteile vor allem im Grundschullehramt und für das Fach Deutsch vorgesehen sind und dass obligatorische Studienanteile häufiger sind als fakultative. Erkennbar ist, dass dem Thema grundsätzlich eine hohe Bedeutung beigemessen wird, wenn es einmal in die Curricula implementiert wird (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 45).

Jedoch zeigte die Analyse auch, dass selbst die intendierte Implementierung entsprechender Studienanteile für alle Lehramtsstudiengänge und für alle Fächer noch schleppend vorangeht. So sind an den untersuchten Hochschulen die Studienanteile für andere Fächer als Deutsch in den Lehramtsstudiengängen für die Primar- und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I, Gymnasium, Berufsschule und Sonderpädagogik in lediglich 33 bis 42 Prozent der Fälle obligatorisch. Fakultativ sind die Studienanteile in diesen Studiengängen für andere Fächer lediglich zwischen 7 und 30 Prozent. Baumann (2017, S. 22) konstatiert diesbezüglich, »[e]s wäre wünschenswert, dass künftig alle Hochschulen für alle Lehrämter und alle Fächer entsprechende Qualifizierungsangebote einrichten.«

Mit Blick auf die durchgängige Sprachbildung (vgl. Kap. II-1) und hier insbesondere dem Aspekt, dass Sprachbildung für alle Schüler*innen in allen Fächern stattfinden soll, sehe ich das kritischer. Denn die Studie zeigt, dass zumindest auf der Grundlage der dort untersuchten Dokumente die meisten Student*innen anderer Fächer als Deutsch mit dem Thema nicht in Berührung kommen. Das ist in Anbetracht der beachtlichen Forschungs- und Entwicklungsarbeit ernüchternd. Ferner begannen die Bemühungen um das sprachliche Lernen im deutschen Schulsystem bekanntlich nicht erst nach der ersten PISA-Studie mit FörMig, denn dem Thema wird schon seit mehreren Jahrzehnten nachgegangen (vgl. z. B. Reich, 2017; Steinmüller, 2017).

Im Bundesland Berlin gilt für die Frage der Integration der Querschnittsaufgabe durchgängige Sprachbildung in die Fachdidaktiken eine besondere Regelung. Da die empirische Studie in dieser Arbeit in der ersten Phase der Berliner Lehrer*innenbildung angesiedelt ist, beschreibe ich dies noch ausführlich in Kapitel V-4.2. An dieser Stelle sei jedoch bereits darauf hingewiesen, dass auch Baumann (2017, S. 18) die Regelungen in Berlin hervorhebt. Denn in Berlin sind im Bachelor und im Master of Education jeweils fünf Leistungspunkte für das Thema DaZ/Sprachbildung vorgesehen. Von den fünf Leistungspunkten im Master of Education sind drei Leistungspunkte in dem Modul »Lernforschungsprojekt« verortet, das zwar den Erziehungswissenschaften zugeordnet, in dem aber ein eigener Bereich DaZ/Sprachbildung ausgewiesen ist. Die beiden anderen Leistungspunkte sind auf die beiden Fachdidaktiken im Studium der Student*innen aufgeteilt (vgl. exemplarisch an der Freien Universität Berlin hierzu die Studien- und Prüfungsordnung, 2015, S. 575–576 sowie

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

exemplarisch für Geschichte S. 527–532). Wieder Baumann (2017, S. 18) stellt hierzu fest:

> »Bildungspolitik und Hochschullandschaft werden aufmerksam verfolgen, ob damit die von vielen angestrebte Verbindung von Sprachlichkeit und fachlichem Lernen gelingt […] und Berlin so zum Vorbild für andere Bundesländer wird oder ob der Versuch scheitert: Tragisch wäre, wenn in der Realität nur fünf Leistungspunkte im Bachelor erhalten blieben und die anderen 50 Prozent aufgrund mangelnder Verbindlichkeit und anderweitigen Schwerpunktsetzungen in den Fachdidaktiken sowie Erziehungswissenschaften nicht umgesetzt würden.«

Die Bedenken, dass Sprachbildung nur noch im Bachelor thematisiert werden könnte, haben sich zwar, das kann heute gesagt werden, als falsch herausgestellt. Die Frage nach der Verbindlichkeit der Studieninhalte zur Sprachbildung in den Fachdidaktiken ist aber nach wie vor berechtigt.

Zu dieser Frage werde ich im empirischen Teil dieser Arbeit einen Beitrag leisten. Dabei geht es aber in meinen Augen weniger um die Frage, wie die Umsetzung gelingt, sondern eher um die Frage, wie sie gelingen kann. Ich stelle also die Frage, welche Voraussetzungen es in Forschung und Lehre braucht, um Fragen der durchgängigen Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ertragreich zu behandeln, womit ich also die Voraussetzungen für die Ebenen des implementierten und erreichten Curriculums in den Blick nehme.

2. Sprachbildung als Herausforderung für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen

Bis hierhin zeigen die Ausführungen die momentanen Rahmenbedingungen, unter denen die Implementierung der durchgängigen Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vonstattengeht. Jedoch können die zu implementierenden Studieninhalte und die zu erreichenden Ziele der Lehrer*innenbildung im Bereich Sprachbildung aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Das sind zum einen die Perspektiven der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen. Zum anderen kommt hierbei auch die Frage auf, von welchem generellen Ansatz die Lehrer*innenbildung aus gedacht wird.

Da die Querschnittsaufgabe durchgängige Sprachbildung verschiedene wissenschaftliche Disziplinen berührt und in verschiedenen Disziplinen erforscht wird, kann es zielführend sein, diesen Forschungen einen Rahmen zu geben. Hierdurch wird es möglich, sich über Disziplingrenzen hinweg darüber zu verständigen, wer für welche Fragen der durchgängigen Sprachbildung zuständig ist und welche Ziele gemeinsam verfolgt werden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Auffällig ist, dass nicht zuletzt durch die internationalen Vergleichsstudien die Rolle der Lehrer*innen in der theoretischen und empirischen Forschung stärkere Aufmerksamkeit erfährt als etwa die externen Bedingungen, unter denen gelernt wird – auch wenn diese teils in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik im Vordergrund stehen (z. B. Ausstattung mit Smartboards, Klassengrößen). Sofern diese Forschungsrichtung der richtigen Annahme folgt, dass vor allem die Lehrer*innen entscheidend für den Lernerfolg sind – bei allen Fragen, die damit verbunden sind, was hierunter eigentlich genau verstanden wird –, ist damit auf weitere grundlegende Probleme verwiesen. Denn erstens sind die Schulbehörden und die Schulen auf eine bedarfsgerechte Versorgung mit neu ausgebildeten Lehrer*innen angewiesen, wobei gerade in Zeiten des Lehrer*innenmangels die Qualitätsfrage – wie auch immer diese beantwortet werden mag – eine untergeordnete Rolle spielt (Terhart, 2016, S. 286). Zweitens konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen, deren Lehrer*innen nicht die regulären Qualifikationsphasen durchlaufen haben, meist geringere Lernerfolge erzielen. Das verweist darauf, dass die Kompetenzen der Lehrer*innen ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg der Schüler*innen sind. Jedoch werden gerade die sogenannten Quereinsteiger*innen überproportional häufig an Schulen eingesetzt, in denen viele Schüler*innen aufgrund sozialer und ökonomischer Lebenslagen besonders gute Lehrer*innen brauchen würden (American Educational Research Association, 2005; Laczko-Kerr & Berliner, 2002).

Umso mehr stellt sich die Frage, unter welchem Blickwinkel die Qualität von Lehrer*innen eigentlich betrachtet und wie sie gefördert wird. Dafür ist wiederum die Frage grundlegend, was eigentlich gute Lehrer*innen ausmacht. Um mich dieser Frage mit Blick auf das hier im Fokus stehende Thema Sprachbildung in der (Geschichts-)Lehrer*innenbildung anzunähern, werde ich im Folgenden zunächst allgemein auf Fragen der Professionalisierung von Lehrer*innen eingehen (Kap. IV-2.1). Im Anschluss nehme ich die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen (Kap. IV-2.2) sowie Fragen der Professionalisierung von Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung (Kap. IV-2.3) in den Blick, um abschließend die vorherigen Überlegungen zusammenzuführen und nach der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung zu fragen (Kap. IV-2.4).

2.1 Professionalisierung von Lehrer*innen

Der Terminus »Professionalität« verweist auf einen spezifischen Diskurs, in den ich auch den empirischen Teil dieser Arbeit einschreibe. Daher ist zu klären, was hiermit gemeint ist und worauf das Interesse an der Professionalisierung von Lehrer*innen basiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Professionalisierung als Prozess hat die Professionalität zum Ziel und bezieht sich in diesem Kontext auf Berufe, die als Professionen gelten. Professionen sind nach Mieg (2016, S. 27) berufliche Tätigkeiten, denen in Wissensgesellschaften eine hohe Bedeutung zukommt. Sie erfordern hoch qualifizierte Wissensarbeit, wofür der jeweiligen Berufsgruppe ein gewisses Maß an Autonomie zugestanden wird. Daher sind »Professionen […] privilegierte Berufsgruppen, sie zeichnen sich durch Macht, Ansehen und eine gewisse Selbstbestimmung gegenüber anderen Berufsgruppen aus. Als Leitprofessionen gelten Ärzte und Juristen« (Mieg, 2016, S. 27).

Diese klassischen Professionen werden als eben solche nicht infrage gestellt. Unter anderem in Bezug auf den Lehrer*innenberuf wird jedoch durchaus diskutiert, ob es sich um eine Profession handelt. Je nachdem, welche Aspekte des Berufs näher betrachtet werden, schwanken die Positionen zu dieser Frage zwischen vollkommener Zustimmung bis zur vollkommenen Ablehnung (Ortenburger, 2016, S. 559).

Diesen divergierenden Einschätzungen liegen unterschiedliche mögliche Charakteristika von Professionen zugrunde. Wiederum Mieg (2016, S. 28–29) beleuchtet die Einschätzung von Berufen als Professionen anhand 1) des Grades an Autonomie (selbstbestimmte Berufe), 2) des Grades an Abstraktheit (wissen(schafts)-basierte Berufe), 3) des Grades an Altruismus (Gemeinwohlorientierung) und 4) des Grades an Autorität (Zuständigkeit, Verbandsmacht). Weiterhin stellt er fest, dass Professionen gegenwärtig vor allem anhand des zweiten Charakteristikums, also des Grades der Abstraktheit beziehungsweise der Wissens-/Wissenschaftsorientierung, bestimmt werden. Inwiefern kann in dieser Perspektive der Lehrer*innenberuf als Profession verstanden werden? Worin besteht also gegebenenfalls das für eine Profession Lehrer*in wesentliche Wissen oder worin die Wissenschaftsorientierung?[20]

Seit den Diskussionen über die schlechten Ergebnisse in den Schulleistungsvergleichsstudien zu Beginn des 21. Jahrhunderts, dem dabei thematisierten Zusammenhang von Schüler*innen- und Lehrer*innenleistungen sowie der in der Folge geforderten Reform der Lehrer*innenbildung, erfahren Fragen der Professionalisierung von Lehrer*innen verstärkt Aufmerksamkeit (Schreiber & Zabold, 2015, S. 32–36). Hiermit einhergehend wurden in den letzten Jahren zunehmend Standards sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen wie auch eine Überprüfung des Lehrer*innenhandelns etwa durch Inspektionen und

20 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die gegenwärtige Diskussion um die Professionalisierung von Lehrer*innen. Für eine historische Betrachtung der Entwicklung des Lehrer*innenberufs sowie den dabei verhandelten Fragen nach (Aus-)Bildung und Professionalität vgl. Kintzinger, 2011; Lundgreen, 2011; Ortenburger, 2016; Sauer, 2013, S. 20–22.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Evaluationen eingeführt (Niermann, 2016, S. 26). Eine anders gelagerte Folge dieser Entwicklungen ist die Annahme,

> »dass erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird und dass diese Wissensbasis im Rahmen der strukturierten Lehreraus- und Weiterbildung vermittelbar ist,« sodass »der Lehrerberuf als Profession verstanden werden [kann], also als ein Berufsfeld, das sich unter anderem durch eine intensive spezialisierte Ausbildung, eine Tätigkeit in autonomen und nichtroutine-basierten Situationen, eine gemeinsame theoretische Wissensbasis und spezialisierte Fertigkeiten sowie systematische Qualitätssicherung und Wissenserweiterung innerhalb des Feldes auszeichnet« (Baumert & Kunter, 2011, S. 30).

Der Lehrer*innenberuf wird damit also einerseits als Profession etabliert und andererseits als erlernbar verstanden. Diese grundsätzliche Perspektive auf die Erlernbarkeit des Berufes – was keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist und (nicht nur) in Teilen der Öffentlichkeit anders bewertet wird, wenn etwa die Rede von »geborenen Lehrer*innen« ist – wird mit unterschiedlichen Ansätzen zur Bestimmung der Professionalität untersucht.

So werden drei unterschiedliche Bestimmungsansätze zur Professionalität von Lehrer*innen unterschieden, nämlich der strukturtheoretische, der berufsbiografische und der kompetenztheoretische, die Terhart (2011, S. 205–210) in einer Überblicksdarstellung zusammenfasst. Demnach charakterisiere sich der strukturtheoretische Bestimmungsansatz (vgl. z. B. Combe & Kolbe, 2004; Helsper, 2007, 2017; Oevermann, 2002, 2008) durch in sich widersprüchliche Anforderungen an die Lehrer*innen, etwa wenn Lerninhalte einerseits nach curricularen Vorgaben unterrichtet werden sollen, aber gleichzeitig die individuellen Besonderheiten und Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen seien. Auch sollen die Schüler*innen Entwicklungen hin zu mehr Autonomie durchlaufen, sind aber zugleich zum Schulbesuch verpflichtet. Derartige Antinomien gelte es in der Ausübung des Lehrer*innenberufs sachgerecht zu handhaben. Ein kompetenter und reflektierter Umgang mit ihnen ist in diesem Bestimmungsansatz das Kernstück der Professionalität. Die Antinomien können zwar seitens der Lehrer*in nicht aufgelöst werden, doch gerade die Selbstreflexion über das Handeln in den antinomischen Strukturen erachtet Terhart (2011, S. 207) als zentrales Moment der (Weiter-)Entwicklung der professionellen Fähigkeiten.

Im berufsbiografischen Bestimmungsansatz (vgl. z. B. Hericks, 2006; Herzog, 2011) steht die berufsbiografische Entwicklung der Lehrer*innen im Mittelpunkt. Hierzu gehört beispielsweise die Verknüpfung von Privatem und Beruf, Kontinuitäten und Brüche in der Berufsbiografie oder der allmähliche Aufbau beruflicher Kompetenzen. In der Perspektive dieses Ansatzes werden somit einerseits stärker die individuellen Entwicklungen von Lehrer*innen betrachtet, andererseits wird auch in höherem Maße die Komplexität möglicher Lebensläufe

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

berücksichtigt. Der berufsbiografische Ansatz stärkt somit die Perspektive auf dynamische sowie außerschulische private Entwicklungsprozesse, die für die Professionalität im Beruf bedeutsam sind. Er ist aber auch mit den beiden anderen Ansätzen vereinbar.

Ausgehend von einer Aufgabenbeschreibung des Lehrer*innenberufs werden im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Kunter & Pohlmann, 2015) für den Beruf relevante Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die sowohl theoretisch als auch auf der Basis empirischer Forschung festgelegt werden. In der Folge wird eine Perspektive eingenommen, in der die Kompetenzen der Lehrer*innen zu einem empirisch nachweisbaren Lernerfolg bei den Schüler*innen führen.[21] Die Professionalität der Lehrer*innen kann also einerseits anhand einer aus verschiedenen Feldern (z. B. Unterrichten und Erziehen, Beurteilen und Beraten oder kollegiale Schulentwicklung) bestehenden professionellen Handlungskompetenz bestimmt werden. Andererseits drückt sich in dieser Perspektive die professionelle Handlungskompetenz auch stets im gemessenen Lernerfolg der Schüler*innen aus – auch wenn anerkannt wird, dass das Lehrer*innenhandeln und der Lernerfolg der Schüler*innen grundsätzlich kontingent sind. Deutlich wird die Annahme der Erlernbarkeit erfolgreichen Lehrer*innenhandelns, die Fokussierung auf die empirische Erforschung des unterrichtlichen Geschehens und die damit einhergehende Optimierbarkeit des Lehrer*innenhandelns zugunsten des Lernerfolgs der Schüler*innen im kompetenztheoretischen Ansatz. Terhart (2011, S. 209) beurteilt das Nebeneinander der drei vorgestellten Ansätze bei aller erkennbaren Differenz positiv, da sie zumindest zum Teil ergänzende und auch bestätigende Erkenntnisse generiere – wenngleich manche Differenz (bislang) nicht überwunden werden konnte.

Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz, auch wenn die mit diesem Zugang einhergehende Fixierung auf empirisch nachweisbaren Lernerfolg als alleinige Perspektive zu kurz greift. Denn dafür ist der Beruf Lehrer*in zu facettenreich und auch das Lernen an sich und die mit ihm verbundenen mentalen Strukturen zu komplex. Ein Vorteil dieses Ansatzes besteht jedoch darin, analytische Klarheit über die zu erwer-

21 »Hinsichtlich der Wirkungsfrage [der Lehrer*innenbildung] ist grundsätzlich von einer komplexen, mehrgliedrigen Einflusskette auszugehen: Lehrerbildung hat Einfluss auf die berufliche Kompetenz; Kompetenz ist Hintergrund für das spätere Handeln der Lehrkräfte; Lehrerhandeln im Unterricht hat Einfluss auf das Lernen bzw. breiter: die schulische Erfahrungsbildung der Schüler. Es handelt sich um hintereinander geschaltete Angebot-Nutzungs-Prozesse, in deren Rahmen Einflüsse und Wirkungen – etwa von der Lehrerbildung der Lehrer zum Handeln der Lehrer und dann über dieses Handeln zum Lernen der Schüler – sehr schwierig empirisch nachzuhalten sind. Eine Art vollständige Erkenntnis dieser komplexen Prozesse mit Wechsel- und Rückwirkungen wird man vermutlich niemals erreichen« (Terhart, 2013, S. 53).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

benden Kompetenzen und die Zuständigkeiten in der Lehrer*innenbildung zu gewinnen sowie hier konkret darin, die Komplexität der Implementierung und Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung herauszustellen.

In der Forschung, die sich auf den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz bezieht, hat vor allem das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, S. 482) große Verbreitung gefunden. Dieses unterscheidet vier Kompetenzfacetten, nämlich *Überzeugungen und Werthaltungen*, die *motivationale Orientierung*, *selbstregulative Fähigkeiten* und *Professionswissen*. Letzteres unterteilt sich in mehrere Wissens- und Könnensbereiche, wobei die auf Shulman (1986) zurückgehenden zentralen Kompetenzfacetten *pädagogisches Wissen*, *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* noch in Anlehnung an Shulman (1987) und Fried (2002) um das *Organisationswissen* beziehungsweise in Anlehnung an Rambow und Bromme (2000) sowie Bromme und Rambow (2001) um das *Beratungswissen* ergänzt wurden.

Heuer und Seidenfuß (2021, S. 244) merken kritisch an, dass dieses Modell »in erster Linie durch diskursive Praktiken der Reproduktion und des Agenda Settings« seine Beweiskraft entfalte und dass es derzeit kaum möglich sei, die Professionalisierung von Lehrer*innen nicht »im Rahmen der ›Dreiteilung‹ des Professionswissens« zu erforschen, wodurch diese Wissensordnung durch die Forschenden stabilisiert werde. Im Bewusstsein dieser Problematik verwende ich im Weiteren dennoch dieses Modell in den folgenden Kapiteln, um die für sprachbildenden Geschichtsunterricht erforderlichen Kompetenzen zu verorten und in einen Zusammenhang zu stellen.

Mit Bezug auf dieses Modell konnte in groß angelegten Studien die Relevanz fachdidaktischen Wissens und Könnens herausgearbeitet werden. So zeigen die Ergebnisse des COACTIV-Programms, das begleitend zu PISA 2003 durchgeführt wurde, dass sich Lehrer*innen abhängig von ihrem jeweiligen Studiengang stark in ihrem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen unterscheiden. So haben unter den untersuchten Mathematiklehrer*innen gerade die Gymnasiallehrer*innen große Leistungsvorteile, auch wenn die kognitiven Eingangsvoraussetzungen statistisch kontrolliert werden. Doch zeigt sich auch,

> »dass Unterschiede im fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte eine größere Bedeutung in Klassen mit niedrigem Leistungsniveau zu haben scheinen. Insgesamt bestätigen die COACTIV-Ergebnisse somit die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für qualitätsvollen Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern« (Kunter & Baumert, 2011, S. 347).

In Anknüpfung an COACTIV wurden im Projekt FALKO (Fachspezifische Lehrerkompetenzen) erstmals vergleichende Analysen des Professionswissens von Lehrer*innen sieben unterschiedlicher Fächer vorgenommen. Ein zentrales Ergebnis ist, »dass das Fachwissen von Lehrkräften transdisziplinär eine äußerst

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

bedeutsame Determinante des fachdidaktischen Wissens ist« (Lindl & Krauss, 2017, S. 406). Das Fachwissen kann demnach als »eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für den Aufbau einer umfassenden fachdidaktischen Beweglichkeit« (Lindl & Krauss, 2017, S. 418) gesehen werden. Es handelt sich »um zwei zu trennende, aber nicht völlig disjunkte Wissenskonstrukte« (Lindl & Krauss, 2017, S. 422).

Die Erfassung des Verhältnisses von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen ist derzeit noch eine Herausforderung, eine Unterscheidung aber möglich (König et al., 2018). Doch hat sich gezeigt, dass dem fachdidaktischen Wissen auch empirisch nachweislich eine zentrale Bedeutung für die Qualität des Lehrer*innenhandelns zukommt. Es wird weiterhin grundsätzlich davon ausgegangen, dass vor allem eine gute Vernetzung der Wissensbereiche das professionelle Handeln von Lehrer*innen ausmacht. Im Folgenden werden daher Modelle für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen sowie die Professionalisierung von Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung betrachtet, um im Anschluss erste Überlegungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung darzulegen.

2.2 Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen

Die in den Erziehungswissenschaften verbreiteten Bestimmungsansätze der Professionalität wurden in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik erst in den letzten Jahren verstärkt diskutiert, mit Blick auf Geschichtslehrer*innen angewendet und weiterentwickelt. Deutlich wird dies bei Sauer (2012) sowie im Sammelband zur 19. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) (Popp, Sauer, Alavi, Demantowsky & Kenkmann, 2013), in dem ebenfalls Sauer (2013) die Einführung in das Thema vornimmt.[22]

Dabei setzt er die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen mit ihrer Ausbildung gleich und skizziert in dem Zuge die historische Entwicklung der (Aus-)Bildung von Geschichtslehrer*innen. Weiterhin kritisiert er die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrer*innenbildung und stellt eine Zunahme der Berufsfeldorientierung im Lehramtsstudium fest, auch wenn die Fachdidaktiken gegenüber den jeweiligen Fachwissenschaften nach wie vor in wesentlich geringerem Umfang zu studieren sind. Zudem wurden Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen gestärkt, indem in den meisten Bundesländern ein Praxissemester eingeführt wurde (ein Überblick findet sich in

22 Die beiden Beiträge von Sauer ähneln sich inhaltlich stark, da sein Vortrag auf der 19. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik zu weiten Teilen auf seinem Beitrag aus dem Jahr 2012 basiert (Sauer, 2013, S. 19).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Kultusministerkonferenz, 2017, S. 54–59). Zwar begrüßt Sauer (2013, S. 23) die stärkere Berufsfeldorientierung grundsätzlich, warnt aber auch zu Recht davor, »die Lehrerausbildung an der Universität nicht allzu voreilig an einem gleichsam auratisch aufgeladenen, zugleich aber naiven und kurzschlüssigen Begriff von ›Praxis‹« auszurichten.

Mit Blick auf die Ziele in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stellt er weiterhin fest, dass eine Debatte über einschlägige zu erwerbende Kompetenzen in der Didaktik der Geschichte bislang ausgeblieben sei. Zweifellos sei von Standort zu Standort genauer zu differenzieren, jedoch wurde insgesamt »bei der Einführung der neuen Studiengänge, so scheint es, eher Bekanntes und vermeintlich Bewährtes fortgeschrieben und damit die Chance für intensivere konzeptionelle Überlegungen verpasst« (Sauer, 2013, S. 26).

In besagtem Sammelband ist zu erkennen, dass die verschiedenen Bestimmungsansätze zur Professionalisierung von Lehrer*innen allesamt diskutiert und angewendet werden, auch wenn sich viele der Beiträge auf den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz beziehen.[23] Doch zeigt er auch, dass kaum eine deutlich umrissene, in der Disziplin geteilte Vorstellung von der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen existiert. Eine grundlegende Debatte über das Verständnis des Professionalisierungsbegriffs in der Disziplin ist nicht zu erkennen. Das mag auch an der in einigen Beiträgen geäußerten Skepsis oder Ablehnung gegenüber den Veränderungen in der universitären Lehrer*innenbildung durch die Bologna-Reform, den Folgen des (immer noch) sogenannten »PISA-Schocks« und dem bildungspolitischen Agieren der OECD liegen. So resümiert etwa Kenkmann (2013, S. 204–205): »Die unverzichtbare Kreativität für den Gang durch die Welt kann […] nur Schaden nehmen. Dass aus dem Trichter der passgenaue angehende Geschichtslehrer fällt, das kann nicht das Ziel universitärer Lehre sein.«

Die noch von Sauer (2013, S. 27–35) diskutierten Vorschläge aus der Disziplin von Pandel (2005, S. 45–48) und das Modell von Jung und Thünemann (2007), welches auf den Vorschlägen von Pandel basiert, vermögen insgesamt nicht zu überzeugen und sind als erste Annäherungen innerhalb der Disziplin an diesen Diskurs zu lesen.

Doch hat diese Diskussion seit dem Erscheinen dieses Sammelbandes merklich an Fahrt aufgenommen. Überblicksdarstellungen über aktuelle Forschungen in diesem Bereich sind bei Waldis (2020) und Resch (2021) zu finden. Heuer, Körber, Schreiber und Waldis (2019) betonen, dass Fragen der geschichtsdidaktischen Professionalisierung nicht nur die Geschichtslehrer*innenbildung

23 Hingegen wird der berufsbiographische Bestimmungsansatz z. B. von Sperisen und Schär (2013) verfolgt. Unter anderem Hensel-Grobe (2013) kombiniert verschiedene Bestimmungsansätze miteinander.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

betreffen, sondern auch für die Arbeit in anderen geschichtsdidaktischen Handlungsfeldern wie etwa Gedenkstätten, Archiven und Museen relevant seien, um historische Bildung zu ermöglichen. Die Autor*innen entwickeln derzeit daher ein Rahmenmodell geschichtsdidaktischer Kompetenzen (GeDiKo), »das für alle geschichtskulturellen Akteure und Institutionen gelten kann« (Heuer, Körber et al., 2019, S. 99). Als Kern geschichtsdidaktischer Kompetenz wird dabei die Reflexion und (Selbst-)Reflexivität gesehen.[24]

Bislang vorliegende Modelle, erarbeitet von Autor*innen, die zum Teil gemeinsam am GeDiKo-Modell arbeiten, weisen manche systematische Unterschiede auf. So legen Heuer, Resch und Seidenfuß (2017a, 2017b, 2019) in Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell aus COACTIV ein Modell von Geschichtslehrer*innenkompetenzen vor, in dem sie den Versuch einer theoretisch begründeten Ausarbeitung der geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Wissensbereiche unternehmen. Für den geschichtswissenschaftlichen Bereich unterteilen sie in die Wissensfacetten *nature of history*, *geschichtstheoretisches Wissen*, *Grammatik des Historischen* und *vertieftes »Schulbuchwissen«*. Das geschichtsdidaktische Wissen unterteilen sie in die Wissensfacetten *nature of historical learning*, *geschichtskulturelles Wissen*, *Wissen über Methoden historischen Lernens*, *Wissen über geschichtsdidaktisches Potenzial von Quellen und Darstellungen*, *Wissen über Schülervorstellungen und individuelle Sinnbildungsleistungen* sowie *Wissen über das Verständlichmachen von historischen Inhalten.*

Waldis (2019) weist darauf hin, dass in den bislang vorliegenden Modellen die Frage nach der Konzeption des fachdidaktischen Wissens nicht abschließend geklärt sei und kritisiert an der Wissensfacette vertieftes »Schulbuchwissen« bei Heuer et al. (2017a) die Fokussierung des Wissensaspekts. Sie betont auch für das Fachwissen das Konzept der Kompetenz in dem Sinne, dass auch Geschichtslehrer*innen »selbst historisch kompetent Denkende und Handelnde sind und somit über historische Kompetenz bzw. narrative Kompetenz verfügen« (Waldis, 2019, S. 224). In der Folge unterteilt sie die Fachkompetenz in die Facetten *Historische Kompetenzen bzw. narrative Kompetenz*, *geschichtstheoretisches Wissen* sowie *Historiographisches Wissen und Kenntnis des akademischen und geschichtskulturellen Diskurses.* Das geschichtsdidaktische Wissen unterteilt sie in die Facetten *Wissen über instruktionale Aktivitäten und Inszenierungsformen*, *Wissen über Bedingungen und Ausprägungen historischen Denkens und Kompetenz zu dessen Diagnose* und *Curriculares Wissen* (Waldis, 2019; Waldis, Nitsche & Wyss, 2019, S. 113–114).

24 Das in dem Beitrag angekündigte Modell soll nach meinem Kenntnisstand bei Waxmann erscheinen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Neben dem grundsätzlichen Unterschied im Verständnis des Geschichtswissens beziehungsweise der geschichtswissenschaftlichen Kompetenz oder den Unterschieden im geschichtsdidaktischen Wissensbereich lassen sich auch Gemeinsamkeiten etwa bezüglich der Auswahl und Bereitstellung von Lernmaterialien, dem Stellen von Aufgaben oder einer Diagnosekompetenz für historisches Denken erkennen (Resch, 2021, S. 3–4).

Für den vorliegenden Kontext ist jedoch vor allem relevant, dass Fragen der Sprache und der Sprachbildung im Kontext historischen Lernens sowohl den geschichtswissenschaftlichen als auch den geschichtsdidaktischen Bereich berühren. Diese liegen gewissermaßen quer zu diesen Wissensfacetten und sind konkret bei Heuer et al. (2017a) im geschichtswissenschaftlichen Bereich etwa in der *Grammatik des Historischen* oder der *nature of history* und im geschichtsdidaktischen Bereich im *Wissen über individuelle Sinnbildungsleistungen*, im *Wissen über geschichtsdidaktisches Potenzial von Quellen und Darstellungen* oder in der *nature of historical learning* zu verorten. Bei Waldis (2019) ist dies in der geschichtswissenschaftlichen Kompetenz deutlich bei der Facette der narrativen Kompetenz, aber auch im geschichtstheoretischen Wissen. Beim geschichtsdidaktischen Wissen gilt dies konkret vor allem für das *Wissen über instruktionale Aktivitäten und Inszenierungsformen*, umfasst dieses doch unter anderem die

> »Zugänglichmachung von historischen Narrativen […], Wissen zu Medien (Quellen, Darstellungen) und deren Nutzung in Lernaufgaben und weiteren Lernarrangements, Wissen über (kompetenzorientierte) Lernaufgaben und deren Potential für das historische Lernen, […] Kenntnis von Kommunikationsformen und deren Anwendung unter Berücksichtigung diverser Bedürfnisse von Lernenden wie dies in Ansätzen des inklusiven oder sprachsensiblen Geschichtsunterrichts vorgeschlagen wird« (Waldis, 2019, S. 225).

2.3 Professionalisierung von Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung

Durch die Implementierung der durchgängigen Sprachbildung in die Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. IV-1 sowie Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 14–17; Baumann, 2017; Witte, 2017) ist auch die Frage nach der Professionalisierung von Lehrer*innen in diesem Bereich verstärkt aufgekommen. Dabei kann auch für diesen Bereich festgehalten werden, dass unterschiedliche Ansätze verfolgt werden. So bezieht sich beispielsweise Wegner (2014) auf den berufsbiografischen Bestimmungsansatz. Sie greift unter Rückbezug auf Havighurst (1981) das Konzept der Bearbeitung und Lösung von Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006, S. 59–64; 2009) auf, stellt aber die Kanonisierung von Entwicklungsaufgaben infrage. Sie argumentiert, dass Student*innen sich durchaus selbst Entwicklungsaufgaben stellen, was sie beispielhaft anhand zweier Interviews mit

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Lehramtsstudent*innen zum Thema Mehrsprachigkeit und migrationsbedingte kulturelle Pluralität aufzeigt (Wegner, 2014, S. 161–166).

Wenn auch nicht explizit benannt, könnte man Arbeiten aus der migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril, 2016; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz zuordnen, etwa wenn Dirim und Pokitsch in Anlehnung an Messerschmidt (2011) von »involvierter Professionalität« sprechen und darauf hinweisen, dass DaZ-Lehrer*innen einerseits Schüler*innen fördern wollen, dabei aber oftmals zugleich Zuschreibungen vornehmen. Wie schon in Kapitel III-1 genauer ausgeführt, wird beispielsweise mit dem Ausdruck »DaZ-Schüler*in« eine Hierarchie ausgedrückt, die »eine symbolische, soziale, politische und subjektivierende Dimension enthält, die jeder Handlung in diesem Feld auf mannigfache Weise innewohnt« (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 97). Somit hat der Begriff »DaZ« einerseits eine didaktische Nützlichkeit, denn es ist wichtig, Förderbedarfe zu benennen und entsprechende Angebote zu schaffen. Andererseits markiert der Begriff auch stets eine Nichtzugehörigkeit, womit Fragen verbunden sind, die vor allem aus migrationspädagogischer Perspektive thematisiert werden (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 95–101).

Wesentlich häufiger wird jedoch auch bei Fragen der Professionalisierung im Bereich Sprachbildung der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz gewählt (vgl. z. B. Avalos, Zisselsberger, Langer-Osuna & Secado, 2015; Benholz & Siems, 2016; Darsow, Wagner & Paetsch, 2017a; Gültekin et al., 2016; Hachfeld, 2012; Michalak, 2012; Ohm, 2009).

Es wurden bereits verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die an dieser Stelle nicht einzeln diskutiert werden sollen. Vielmehr beziehe ich mich im Folgenden auf das im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt« entwickelte »phasenübergreifende Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung« (Jostes, 2017b), wofür zumindest drei Gründe sprechen:

1. Im Bundesland Berlin wurde früh die Notwendigkeit erkannt, Lehrer*innen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu qualifizieren. Seit 2007 waren DaZ-Module als verpflichtender Studienanteil in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung verankert. 2015 wurde der Studienanteil von sechs auf zehn Leistungspunkte erhöht, wovon jeweils fünf Leistungspunkte auf den Bachelor und den Master entfallen. Außerdem wurden im Zuge dessen die Module auch inhaltlich erweitert, nämlich von DaZ zu Sprachbildung (vgl. vertiefend Lütke & Börsel, 2017). Dabei wurden im Land Berlin im Vergleich zu manchen anderen Bundesländern umfangreichere Erfahrungen mit der Implementierung von DaZ/Sprachbildung in der Lehrer*innenbildung gemacht, die in die Entwicklung des Ausbildungskonzepts eingeflossen sind (vgl. zur Entwicklung des Ausbildungskonzepts Jostes & Darsow, 2017). Auch

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

konnte bei der Weiterentwicklung der DaZ-Module zu DaZ-/Sprachbildungsmodulen auf Ergebnisse der Evaluation der alten Berliner DaZ-Module zurückgegriffen werden (Darsow & Lütke, 2018; Darsow, Wagner & Paetsch, 2017b; Paetsch, Wagner & Darsow, 2017).

2. Grundlagen für die Entwicklung des Ausbildungskonzepts waren bereits vorhandene elaborierte Ausbildungskonzepte und Modelle zu Kompetenzen von Lehrer*innen im Bereich DaZ/Sprachbildung, nämlich erstens das im Rahmen des Projekts »Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek. 1) im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)« entwickelte Kompetenzmodell DaZKom (Köker et al., 2015), zweitens das Curriculum »Inclusive Academic Language Teaching« (IALT) aus dem Comenius-Projekt »European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education« (EUCIM-TE) und seine Adaption für Nordrhein-Westfalen (Roth, 2012) sowie drittens das für den Elementarbereich entwickelte Modell »Sprachförderkompetenz für Pädagogische Fachkräfte (SprachKoPF)« (Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Somit ist das Ausbildungskonzept ein sowohl theoretisch als auch empirisch begründetes Modell (vgl. genauer hierzu Jostes & Darsow, 2017, S. 295–299).
3. Ein für die vorliegende Untersuchung besonders interessanter Aspekt ist, dass das Ausbildungskonzept als dritten von insgesamt sieben Kompetenzbereichen den Bereich »Sprache der Bildung« mit den Unterbereichen »Sprache der Schule« und »Sprache der Fächer« ausweist (Jostes, Sieberkrob, Schallenberg & Darsow, 2017, S. 43–57; vgl. das Modell in Abbildung 1). Soweit ich sehe, gibt es kein anderes Kompetenzmodell, das einen vergleichbaren Bereich beinhaltet, womit dies ein Alleinstellungsmerkmal wäre. Weiterhin weist der Unterbereich »Sprache der Fächer« auch alle (im Projekt bearbeiteten) Fächer einzeln aus. Für Geschichte ist hier die »Fähigkeit, den Anforderungen der Geschichtswissenschaft gemäß selbst historisch erzählen zu können sowie das Erkennen historischen Erzählens als zentrale fachliche Sprachhandlung« und die »Kenntnis verschiedener historischer Erzählvarianten und ihrer sprachlichen Anforderungen sowie die Fähigkeit, diese Erzählvarianten in sprachlicher Hinsicht zu dekonstruieren« (Jostes et al., 2017, S. 51), vermerkt. Dieser Kompetenzbereich unterscheidet sich weiterhin von einem sechsten didaktisch-methodischen Kompetenzbereich »sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht« (Jostes et al., 2017, S. 65–79). Hier ist für Geschichte die »Fähigkeit [vermerkt], die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auch mittels sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen zu fördern, indem insbesondere Quellen und Darstellungen unter Berücksichtigung fachlicher Prinzipien sprachlich aufbereitet und mit sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen versehen werden« (Jostes et al., 2017, S. 75). Diese Konzeptionierung der von (angehenden) Geschichtslehrer*innen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

im Bereich Sprachbildung zu erwerbenden Kompetenzen greift also das für die Disziplin Didaktik der Geschichte konstitutive narrative Paradigma auf.[25]

Berlin		B.A.	M. Ed.	Vorbereitungs-dienst	(Fort- und) Weiterbildung allgemein	Weiterbildung SB-KoordinatorInnen	Weiterbildung der MultiplikatorInnen, SeminarleiterInnen
Kompetenzbereiche	Unterbereiche						
1: Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung							
2: Sprache *(differenziert nach Studierenden)*	2.1 Kommunikation / Sprache allgemein 2.2 Varietäten / Strukturen der deutschen Sprache						
3: Sprache der Bildung	3.1 Sprache der Schule 3.2 Sprache der Fächer						
4: Sprachaneignung / Mehrsprachigkeit *(differenziert nach Studierenden)*							
5: Sprachstandsdiagnose							
6: Sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht	6.1 übergreifend 6.2 lehramts- und fachspezifisch						
7: Schulorganisation							

Abbildung 1: Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung nach Jostes et al. (2017, S. 33)

Mit diesem Rahmenmodell ist ein Überblick gegeben, über welche Kompetenzen Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung verfügen sollten. Dabei ist eine Progression in der Kompetenzentwicklung über die Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg angelegt, die sich auch auf die Fort- und Weiterbildung erstreckt sowie Spezialisierungen zum Beispiel zu Sprachbildungskoordinator*innen mitdenkt.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass nicht alle Kompetenzbereiche in allen Phasen explizit behandelt werden müssen. So ist etwa in den Kompetenzbereichen drei und sechs zwischen der Bachelor- und der Masterphase eine auf die Unterrichtsfächer zulaufende Konkretisierung angedacht, während der Kompetenzbereich sieben im Bachelor noch keine Rolle spielt. Damit ist zumindest angedeutet, wie sich die Kompetenzen in den in diesem Modell vorgesehenen Bereiche über die Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg weiterentwickeln können.

Insgesamt kann dieses Ausbildungskonzept als ein Versuch gesehen werden, ausgehend von theoretischen und empirischen Vorarbeiten einen wünschenswerten Grad zwischen Realismus und Idealismus für die Qualifikation von Lehrer*innen im Bereich Sprachbildung in ein Kompetenzmodell zu überführen

25 Es ist kein Zufall, dass dieses grundlegende Verständnis von Sprachbildung im Geschichtsunterricht im Ausbildungskonzept so nah an meinen Überlegungen ist, habe ich doch selbst, damals in Kooperation und Rücksprache mit Martin Lücke, an der Entwicklung des Ausbildungskonzepts mitgearbeitet.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Jostes & Darsow, 2017, S. 293). Es gibt einen Eindruck davon, welchen Grad an Professionalisierung im Sinne des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes Student*innen bis zum Ende der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erreichen können.

Dieses Modell denkt also fachdidaktische Aspekte mit, die auch für einzelne Fächer jeweils in den Kompetenzbereichen »3.2 Sprache der Fächer« und »6.2 lehramts- und fachspezifische sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht« konkretisiert werden. Doch ist damit die Aufgabe der Vernetzung der Wissensbereiche nur angedeutet.

2.4 Und die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung?

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Fragen der fachintegrierten Sprachbildung komplexe Anforderungen an (angehende) Lehrer*innen stellen. Denn Sprachbildung ist eine Aufgabe, die alle drei Wissensbereiche berührt und ihre Vernetzung erfordert. Ein Modell, das gerade diese Vernetzungen für Fragen der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung in den Blick nimmt, wurde bislang nicht entwickelt. Zudem dürfte eine empirische Messung gerade dieser Vernetzung der Wissensbereiche auch auf der Grundlage eines solchen Modells äußerst schwierig sein.

Als Diskussionsvorschlag veranschaulicht Tabelle 2, welche kompetenztheoretischen Anforderungen die Aufgabe Sprachbildung im Geschichtsunterricht an (angehende) Geschichtslehrer*innen stellt und welche Wissensfacetten davon berührt werden. Sie stellt die diskutierten Modelle professioneller Kompetenz von Geschichtslehrer*innen (Heuer et al., 2017a; Waldis, 2019) und für den Bereich Sprachbildung (Jostes et al., 2017) gegenüber.

Relevante pädagogische Wissensfacetten sind bereits in das Modell von Jostes et al. (2017) integriert. Manche Facetten wurden mehreren Wissensbereichen zugeordnet (z. B. Sprache der Fächer). Das Fach- und das fachdidaktische Wissen ist jeweils in Geschichts- und Sprachwissen beziehungsweise in geschichts- und sprachdidaktisches Wissen unterteilt. Aus den geschichtsdidaktischen Modellen sind nur die Wissensfacetten in die Tabelle aufgenommen, bei denen ein Zusammenhang mit Fragen der Sprachbildung theoretisch angenommen werden kann. Wissensfacetten aus den drei Modellen, die vermutlich in einem engen Zusammenhang stehen, sind jeweils nebeneinander vermerkt.

Es wird zum einen deutlich, dass die hier im Raum stehenden Fragen in allen drei Wissensbereichen zu verorten sind und auf multiple Weise miteinander vernetzt sein dürften. Zum anderen wird die Komplexität der Professionalisierung für Fragen der fachintegrierten Sprachbildung deutlich. Es ist dringend

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

anzuraten, die identifizierten Wissensfacetten und ihre Zusammenhänge genauer zu untersuchen sowie Lehr- und Lernprozesse inter- und transdisziplinär sowie über die drei Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg abzustimmen – wie es das Modell von Jostes et al. (2017) bereits intendiert.

Tabelle 2: Relevante Kompetenzbereiche für die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung

	Jostes et al. (2017)	**Waldis (2019)**	**Heuer et al. (2017)**
pädagogisches Wissen	– Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung – Sprache der Schule – Sprachstandsdiagnose – Schulorganisation		
geschichtsdidaktisches Wissen	– Sprachstandsdiagnose (geschichtsspezifisch) – Sprache der Fächer	– Wissen über Bedingungen und Ausprägungen hist. Denkens und Kompetenz zu dessen Diagnose	– nature of historical learning – Wissen über geschichtsdid. Potenzial von Quellen und Darstellungen – Wissen über S*S-Vorstellungen und individuelle Sinnbildungsleistungen
	– sprachbild. Unterstützung/ Förderung lehramts- und geschichtsspezifisch	– Wissen über instruktionale Aktivitäten und Inszenierungsformen	– Wissen über Methoden hist. Lernens – Wissen über das Verständlichmachen von hist. Inhalten
sprachdidaktisches Wissen	– Sprachaneignung/ Mehrsprachigkeit – Sprachstandsdiagnose – sprachbild. Unterstützung/ Förderung im Fachunterricht übergreifend		

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

	Jostes et al. (2017)	Waldis (2019)	Heuer et al. (2017)
Geschichtswissen	– Sprache der Fächer	– historische Kompetenz bzw. narrative Kompetenz – geschichtstheoretisches Wissen	– nature of history – Grammatik des Historischen – geschichtstheoretisches Wissen
Sprachwissen	– Sprachaneignung/ Mehrsprachigkeit		

Weiterhin wird auch die Komplexität der Professionalisierung im Bereich Sprachbildung für die Student*innen deutlich. Denn aufgrund der in der universitären Lehre oftmals nur gering miteinander vernetzten und aufeinander abgestimmten Wissensbereiche sind Student*innen gefordert, diese Denkleistung ohne weitere Unterstützung selbstständig zu erbringen. Zugleich zeigt sich aber auch, welche Anknüpfungspunkte es in der Lehre der verschiedenen Disziplinen für die angestrebte Kompetenzentwicklung gibt.

Die in den nächsten Kapiteln im Fokus stehende empirische Untersuchung steht stets unter dem hiermit herausgearbeiteten Blickwinkel der Komplexität sprachbildenden Geschichtsunterrichts. Die Untersuchung der Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts durch die Student*innen verspricht interessante Einblicke darüber, wie sie unter den im Berliner Lehramtsstudium (vgl. Kap. V-4) gegebenen Bedingungen mit der Komplexität dieser Aufgabe umgehen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

V. Student*innen planen sprachbildenden Geschichtsunterricht: Erkenntnisinteresse, Methodik und Forschungsprozess

Das vorherige Kapitel zeigt, dass Sprachbildung im Geschichtsunterricht von den Geschichtslehrer*innen Entscheidungen in den drei Wissensbereichen professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1987) erfordert, die jeweils auf vielfältige Weise miteinander verflochten sind. Dadurch ist auch die Komplexität der Aufgabe nicht nur, aber insbesondere für angehende Geschichtslehrer*innen in der Spätphase ihres Studiums herausgearbeitet.

Im Fokus der folgenden empirischen Studie steht nun die Frage, welche Aspekte sprachbildenden Geschichtsunterrichts Student*innen bedenken, während sie im Kontext des Moduls »Schulpraktische Studien« sprachbildenden Geschichtsunterricht planen. Die Studie fokussiert also nicht das Planungshandeln selbst, sondern nimmt in den Blick, wie die Student*innen versuchen, Sprachbildung in den Geschichtsunterricht bei dessen Planung zu integrieren. Dennoch ist die Studie durch die Aufgabe der Unterrichtsplanung und das Praxissemester in einen Kontext eingebunden, der in Kapitel V-1 zunächst näher betrachtet wird. In Kapitel V-2 lege ich die Ziele und Ergebnisse einer Vorstudie für die empirische Untersuchung dar, mit der ich mich dem Forschungsgegenstand angenähert habe und aus der ich in Kapitel V-3 das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen ableite. Hiermit ist der Weg zur empirischen Untersuchung nachgezeichnet, sodass es nachfolgend darum geht, das Untersuchungsdesign (Kap. V-4), die Datenerhebung (Kap. V-5) und die Auswertung der Daten (Kap. V-6) zu beschreiben. Abschließend wird das Vorgehen reflektiert und die Güte der Studie abgewogen (Kap. V-7).

1. Kontextualisierung der empirischen Studie

Für das empirische Forschungsvorhaben sind zwei zentrale Aspekte zu beleuchten, vor deren Hintergrund die Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts durch Student*innen während des Besuchs des Moduls »Schulpraktische Studien« zu betrachten ist. Das ist erstens der Forschungsstand zur Planung

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

von Geschichtsunterricht durch Student*innen (Kap. V-1.1) und zweitens die Frage, welche Rolle das Praxissemester in der Professionalisierung von angehenden (Geschichts-)Lehrer*innen spielt (Kap. V-1.2).

1.1 Studentische (Geschichts-)Unterrichtsplanung: Forschungsstand

Zentrale Erkenntnisse über die Planung von (Geschichts-)Unterricht durch Student*innen sind, dass diese meist weniger langfristig planen als erfahrene Lehrer*innen, auch wenn es große interindividuelle Unterschiede gibt. Erfahrene Lehrer*innen brauchen weniger Zeit, da sie über Routinen, oftmals tiefergehende Sachkenntnisse sowie mehr Unterrichtsmaterial verfügen, sodass sie nicht mehr danach suchen müssen (Borko & Livingston, 1989; Seel, 1996, S. 5; Tebrügge, 2001, S. 192).[26] Student*innen orientieren sich zudem wesentlich stärker an curricularen Richtlinien als erfahrene Lehrer*innen, die wiederum die Bedürfnisse der Schüler*innen stärker im Blick haben und das Curriculum in deren Sinne interpretieren (Westerman, 1991, S. 296).

Insbesondere wenn Student*innen beginnen, Unterricht zu planen, schätzen sie das fachbezogene Inhaltswissen als besonders relevant ein. Bei einer Beobachtung über ein Jahr änderten sich diese Überzeugungen in einer Studie von John (1991) erheblich. Vor allem Wissen über die Fähigkeiten der Schüler*innen und deren individuelle Bedürfnisse wurden hier zunehmend als wichtig eingeschätzt. Mit Blick auf den Prozess der Unterrichtsplanung durchliefen die Teilnehmer*innen der Untersuchung drei Schritte, nämlich erstens inhaltliche Überlegungen inklusive dem Suchen nach Materialien und möglichen Ansätzen, wofür sie vor allem zu Beginn des Untersuchungsjahres viel Zeit aufbrachten. Zweitens folgte darauf eine Phase, in der die Planungsarbeit geordnet und strukturiert wurde. Drittens wurde die Endversion der Unterrichtsplanung erstellt. Mit zunehmender Erfahrung wurden die Student*innen dabei schneller im Durchlauf dieser Planungsphasen.

Auch bei den von Seel je zweimal untersuchten sechs Student*innen des Hauptschullehramts standen inhaltliche Entscheidungen vor allem zu Beginn der Unterrichtsplanung im Vordergrund, bei den meisten unter Verwendung des Schulbuchs. Darauf folgten methodische Entscheidungen, die jedoch oft eher spontan getroffen und nicht didaktisch begründet wurden. Die meisten dieser Student*innen planten den Unterricht mit einem genetisch-chronologischen Darstellungskonzept. Es fiel den Student*innen weiterhin schwer, Ziele ihres Unterrichts zu benennen. Diese wurden eher implizit gewählt. Rahmenbedin-

26 Für eine umfangreiche Darstellung des Forschungsstands zur Planung von Geschichtsunterricht vgl. Litten (2017, S. 25–117).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

gungen, etwa die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, wurden nur selten berücksichtigt (Seel, 1996, S. 89–96, 1997).

Die Untersuchung von Kagan und Tippins (1992) zeigte, dass die Unterrichtsplanung von Sekundarschullehramtsstudent*innen im Laufe des Untersuchungszeitraums von einem Semester detaillierter wurden, während die Unterrichtsplanungen von Primarschullehramtsstudent*innen im gleichen Zeitraum gerade umgekehrt weniger detailliert wurden. So beinhalteten die Unterrichtspläne der Sekundarschullehramtsstudent*innen beispielsweise zunehmend die genauen Worte, die sie sagen wollten, während die Primarschullehramtsstudent*innen eben solche vorbereiteten wörtlichen Aussagen zu Beginn des Untersuchungszeitraums formulierten, dies später aber nicht mehr machten. Auch planten die sieben Sekundarschullehramtsstudent*innen, von denen fünf neben Englisch auch Geschichte unterrichteten, vor allem stofforientiert. Gerade in der Vorbereitung von Geschichtsstunden bezogen diese Student*innen in großem Umfang historische »Fakten«, die aus dem Schulbuch generiert wurden, und insgesamt eine große Informationsfülle mit ein (Kagan & Tippins, 1992, S. 480–482).

Demgegenüber spielten die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsziele in der Studie von Knorr zur studentischen Unterrichtsvorbereitung in kooperativen Planungsgesprächen von Englischunterricht in den Klassenstufen 5–8 gerade keine Rolle – was jedoch in dieser Untersuchung auch durch Vorgaben der betreuenden Lehrer*innen determiniert sein könnte. Im Wesentlichen beschäftigten sich die Student*innen jedoch mit methodischen Fragen bezüglich der Durchführung einzelner Unterrichtsaktivitäten. Diese Aktivitäten wurden dabei auf drei Ebenen fokussiert – allerdings nicht in einer linearen Abfolge –, nämlich erstens auf der Ebene der Auswahl von Aktivitäten, zweitens auf der Ebene der konkreten Ausgestaltung der Aktivitäten und drittens auf der Ebene der Umsetzung der Ideen im Unterricht, etwa in Bezug auf die Aufgabenformulierungen oder die Interaktion mit den Schüler*innen. Weiterhin von Interesse war, welche Faktoren auf welcher Planungsebene von Bedeutung waren. Es zeigte sich, dass unterrichtspraktische Erfahrungen für die Student*innen eine zentrale Bedeutung erlangten, sobald die Unterrichtsplanung konkreter wurde. Fachdidaktisches Wissen wurde hingegen eher auf der ersten und zweiten Ebene in die Planungsgespräche mit einbezogen (Knorr, 2015, S. 404–406). Zudem standen fachdidaktische Konzepte eher im Mittelpunkt von Aushandlungsprozessen der Unterrichtsplanung, wenn sich die Vorstellungen über diese Konzepte zwischen den Planenden unterschieden beziehungsweise wenn diesbezügliche Unklarheiten bestanden (Knorr, 2015, S. 409).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

1.2 Das Praxissemester: Eine Phase der Professionalisierung?

Seit der Einführung von längeren Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen, was meistens durch ein Praxissemester mit universitären Begleitveranstaltungen realisiert wird, nehmen auch die Forschungsbemühungen zu diesem Thema zu. Insbesondere wird dabei die Kompetenzentwicklung und die Reflexionsfähigkeit der Student*innen untersucht (Ulrich et al., 2020, S. 10–13).

Während der Einführung von Praxissemestern die Annahme einer zielführenden Theorie-Praxis-Verzahnung zugrunde liegt, ist über die Wirkung von Praxissemestern recht wenig bekannt. Eine bloße Einführung beziehungsweise Verlängerung von Praxisphasen führt jedoch eher zur Übernahme von Praktiken aus den Praktikumsschulen und nicht automatisch zu einer Verbesserung der Kompetenzentwicklung der Student*innen (König & Rothland, 2018, S. 20).

In einem systematischen Review bisheriger Studien stellten Ulrich et al. (2020, S. 46–47) unter anderem fest, dass die universitären Begleitseminare wie auch die Betreuung an der Praktikumsschule relevant für die selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung der Student*innen waren und dass sich die universitäre Begleitung der Student*innen positiv auf deren Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken konnte, wenn die Begleitung als gut wahrgenommen wurde. Zudem waren die universitären Begleitseminare förderlich für die Kompetenz der Student*innen, Theorien auf Situationen beziehen zu können und Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden zu können. Unter anderem kritisieren Pufke, Schirner, Höldrich, Kirr und Stöger (2019) allerdings die Erfassung von Kompetenzen durch Selbsteinschätzungen durch die Student*innen. Zudem weisen sie auf empirische Befunde hin, die auf eine verstärkte Distanz von Theorie und Praxis durch schulpraktische Erfahrungen hindeuten.

In der Didaktik der Geschichte wurden bislang nur wenige Studien zu Fragen der Wirkung von Praxisphasen durchgeführt. Dennoch wird die Theorie-Praxis-Verzahnung überdacht und das geschichtsdidaktische Lernen von Student*innen im Praxissemester untersucht. So merken etwa Hartung, Krebs, Fastlabend und Meyer-Hamme (2021, S. 66) an, dass angehende Geschichtslehrer*innen Theorie allzu häufig als eine wirklichkeitsferne Spekulation diskreditieren würden, der eine idealisierte Praxis gegenübergestellt werde. In der Folge skizzieren sie ein Konzept für die geschichtsdidaktische Betreuung von Praxissemestern, in dem die Anbahnung von Reflexivität sowie durch studentische Forschungsarbeiten eine Forschungsperspektive auf die Schulpraxis eingenommen werden kann (Hartung et al., 2021).

Barsch und Plessow (2020) fragen in ihrem Sammelband danach, ob universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte Wege zur Verbesserung der Lehrer*innenbildung seien. Dabei zeigt sich in den einzelnen Beiträgen ein differenziertes Bild, das theoretische und empirische Beiträge umfasst. So stellt etwa Yildirim

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(2020) die Frage, ob sich Theorie und Praxis für Student*innen in Praxisphasen einander annähern oder voneinander entfernen. Sie beklagt, dass die häufige Berufstätigkeit vieler Student*innen in Schulen dazu führe, dass »die universitären Zielvorstellungen für Geschichtsunterricht als unrealistisch und praxisunmöglich« deklariert würden und »Lehrer*innen […] im Verständnis dieser Studierenden vor allem allgemeindidaktische Alleskönner*innen (sind). Dies offenbart ein Fachverständnis, welches die Fachdidaktik auf eine Subdisziplin der Allgemeindidaktik reduziert und Fachdidaktik mit Methodik und Classroom-Management verwechselt« (Yildirim, 2020, S. 57). Diese Perspektive wird durch eine explorative Studie zum Selbstkonzept von Geschichtsstudent*innen vor und nach dem Praxissemester gestützt (Yildirim, 2021a). Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wird ein Vorschlag unterbreitet, der die geschichtsspezifische Professionalisierung, die Entwicklung eines fachlichen Selbstkonzepts sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch Empirie im Sinne forschenden Lernens unterstützen soll (Yildirim, 2020).

Barsch (2020) untersuchte hingegen mittels Vignetten, die von Student*innen vor und nach dem Praxissemester reflektiert wurden, ob das Praxissemester Einfluss auf Formen der fachlichen Reflexion hat. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass

> »[e]in Einfluss einer theoretisch vorbereiteten und begleiteten Praxisphase auf fachliche Argumentationen […] nicht umfassend nachgewiesen werden (kann). Lediglich für die Reflexionen von Subjektorientierung gibt es einen Hinweis darauf, dass die Praxisphase bei der hier untersuchten Gruppe allgemeinpädagogische gegenüber geschichtsdidaktischen Reflexionen begünstigen könnte. Insgesamt werden die Reflexionen eher auf einer allgemeinpädagogischen denn auf einer fachdidaktischen Ebene durchgeführt« (Barsch, 2020, S. 162).

Damit weist der Forschungsstand zur Unterrichtsplanung und zu frühen Praxisphasen insgesamt darauf hin, dass die Planung von Geschichtsunterricht während des Besuchs des Moduls »Schulpraktische Studien« für Student*innen eine äußerst komplexe Tätigkeit ist, bei der geschichtsdidaktische Aspekte in einem eher geringen Umfang einbezogen werden.

2. Vorstudie

Um mich meinem Forschungsgegenstand anzunähern, führte ich zusammen mit Kristina Peuschel zu Beginn des Jahres 2015 mit zwölf Student*innen des Master of Education an der Freien Universität Berlin ein leitfragengestütztes Gruppeninterview durch (Peuschel & Sieberkrob, 2017). Das Gruppeninterview fand im Anschluss an eine Sitzung eines Seminars »Deutsch als Zweitsprache in den

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

gesellschaftswissenschaftlichen Fächern« statt, das von Kristina Peuschel geleitet wurde. Das fünfundfünfzigminütige Gruppeninterview wurde von mir durchgeführt, die Vorbereitung der Leitfragen erfolgte gemeinsam. Die Teilnahme der Proband*innen war freiwillig. Alle Student*innen dieser Untersuchung studierten mindestens ein gesellschaftswissenschaftliches Fach. Neben Geschichte waren dies Politik, Ethik oder Religion. Diese Untersuchung diente für mich als Vorstudie, um meine hier im Mittelpunkt stehende Untersuchung zu entwickeln.

Im Fokus der Untersuchung standen Reflexionen von Student*innen für das Lehramt an Sekundarschulen über das Thema »Sprache im Fach«. Dabei war von Interesse, über welche Inhalte die Student*innen reflektierten und in welcher Form sie dies taten. So konnten Erkenntnisse darüber generiert werden, was die Student*innen in diesem Themenfeld und zu diesem Zeitpunkt ihres Studiums bewegte. Die Auswertung des Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Die Kategorien wurden dabei induktiv gebildet (Peuschel & Sieberkrob, 2017, S. 90–92).

Bei der Auswertung konnten drei Hauptkategorien identifiziert werden, in denen die Student*innen über das Thema Sprache im Fach reflektierten (vgl. für eine ausführliche Darstellung Peuschel & Sieberkrob, 2017, S. 92–98):

1. ***Rolle von Sprache und Fach abwägen*** **(hierzu gehören Äußerungen mit Reflexionen über das Verhältnis von Sprache und Sprachunterricht zu Fachinhalten und Fachunterricht)**

   Auf diese Kategorie entfielen knapp 25 % der insgesamt vorgenommenen Codierungen, wobei die am häufigsten codierten Unterkategorien »Bezug zum eigenen Fach herstellen«, »Positionierung zur Sprache im Fach« und »Reflexion über Sprachgebrauch im Unterricht« waren. Die Student*innen stellten insgesamt heraus, dass das Ziel von Sprachbildung im Fachunterricht sei, das jeweils fachliche Lernen zu unterstützen, indem die Sprachbildung an fachlichen Lernzielen oder den Spezifika der jeweiligen Unterrichtsmaterialien auszurichten sei. Texte, die zu kompliziert seien, sollten demnach eher vermieden werden. Gleichzeitig hielten es die Student*innen für notwendig, sich Wissen über fachlich relevante Textsorten anzueignen. Jedoch offenbarten sich auch Unsicherheiten in Bezug auf die konkrete Umsetzung von sprachbildendem Fachunterricht und hierfür geeignete spezifische Methoden. Zum Teil zeigte sich auch eine potenzielle Überforderung mit den selbst gestellten Ansprüchen, wie sich anhand einer Äußerung illustrieren lässt: »Ich habe immer noch den Eindruck, oh Gott, ich muss eigentlich alles abdecken, und das möglichst inhaltlich.« Weiterhin wurden vor allem sehr geringe sprachliche Kompetenzen der Schüler*innen als große Herausforderung gesehen, wobei Erfahrungen aus dem Praxissemester beispielhaft angeführt wurden. Auch stellten die Student*innen die Diskrepanz zwischen überwiegend mündlichem Unterrichtsgeschehen in den gesellschaftswissenschaftli-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

chen Fächern und den zu großen Teilen auf Schriftlichkeit fokussierten Inhalten der DaZ-Module in der universitären Lehre heraus. In diesem Zusammenhang stellten die Student*innen die Notwendigkeit auch mündlicher sprachlicher Scaffolds heraus und wiesen auf oftmals hohe Redeanteile der Lehrer*innen im Unterricht hin, die den Kompetenzerwerb der Schüler*innen verhindern würden. Schriftliches Sprachhandeln wurde von den Student*innen allgemein als schwieriger eingeschätzt, gerade auch für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Hier fehlte es den Student*innen an guten Praxisbeispielen, woraus Unsicherheiten bezüglich der Umsetzung resultierten.

2. ***Überlegungen zu Methodik »Sprache im Fach«*** **(hierzu gehören Äußerungen mit Reflexionen zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis und Kommentaren zu konkreten sprachlich-fachlichen Themen)**
   Mit 52 % entfiel der Großteil aller Codierungen auf diese Hauptkategorie. Darunter waren Codierungen, die Reflexionen über die Umsetzung sprachlich-fachlichen Lernens, über Methoden, Hilfestellungen, Prinzipien und Prozesse sowie Reflexionen über Vor- und Nachteile von Spracharbeit im Fachunterricht enthielten. Unterrichtsaktivitäten wurden entsprechend auf ihr fachliches und sprachliches Potenzial hin reflektiert. Am häufigsten bezogen sich die Codierungen auf die Unterkategorien »Reflexionen, die das Lesen fokussieren« und »Reflexionen, die sich auf die Unterstützung mündlicher Interaktionen beziehen«. Die meisten Codierungen im Bereich des Lesens umfassten eine vorbereitende oder begleitende Wortschatzarbeit. Eine prozessorientierte Unterstützung der Textrezeption durch geeignete Aufgabenstellungen thematisierten die Student*innen hingegen kaum. Mit Blick auf mündliche Interaktionen zeigten die Student*innen große Unsicherheiten, wie zum Teil auch schon in den Codierungen zur ersten Hauptkategorie zu erkennen war. Methodische Möglichkeiten, auf diese Herausforderung zu reagieren, wurden vor allem in verschiedenen Sozialformen gesehen. In der Diskussion wurden aber auch Ideen wie das Bereitstellen von Plakaten oder Ordnern, die den Schüler*innen für das Fach passende Redemittel zum Beispiel zum Diskutieren in einer Pro-Kontra-Debatte im Politikunterricht bereitstellen, entwickelt. Auch stellten die Student*innen heraus, dass es ihnen wichtig sei, die Schüler*innen in ihren mündlichen Äußerungen zu unterstützen und sie auch hier an das bildungssprachliche Register heranzuführen. Weiterhin fielen den Student*innen diesbezüglich Möglichkeiten des mündlichen Scaffolding ein wie etwa das Reformulieren, das Stellen von Rückfragen oder Aufforderungen zum Umformulieren. Die Datenanalyse zeigte als dritte Unterkategorie Äußerungen, die »Möglichkeiten der Unterstützung der Textproduktion« thematisierten. Hier wurden Möglichkeiten zu textsortenspezifischen Formulierungs- und Strukturie-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

rungshilfen benannt und abgewogen, ob punktuelle Grammatikarbeit bei schwierigen Texten sinnvoll sei. Dabei wurde festgehalten, dass diese an die Inhalte und Materialien des Fachunterrichts gebunden sein sollte, wenn sie in den jeweiligen Fachunterricht integriert werde. Auch reflektiert wurde über Möglichkeiten der individuellen Unterstützung bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben, über die Formulierung von Aufgabenstellungen sowie die Rolle von Binnendifferenzierung für die sprachliche Unterstützung und als Mittel zur individuellen Diagnose.

3. ***Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung*** **(hierzu gehören Äußerungen mit Reflexionen über allgemeine Bezüge zu größeren didaktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Themen)**
   Knapp 23 % der Codierungen entfielen auf die dritte Hauptkategorie, davon über die Hälfte direkt auf die Hauptkategorie. Dabei waren Reflexionen über Möglichkeiten der Binnendifferenzierung unter Beachtung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen und die Erhöhung des Redeanteils gerade von Schüler*innen mit geringen sprachlichen Kompetenzen am häufigsten. Auch Fragen einer möglichst hierarchiearmen Unterrichtsgestaltung wurden reflektiert. Gleichzeitig konnten die Student*innen in ihren Unterrichtshospitationen im Praxissemester nur selten wechselnde Sozialformen und sprachbildende Elemente beobachten, weshalb sie ihnen auch wenig realistisch erschienen. Als wichtig erachteten die Student*innen weiterhin eine ausgeprägte sprachliche Diagnosekompetenz der Lehrer*innen, damit gezielte Unterstützungen angeboten werden können. Die Hauptkategorie beinhaltete weiterhin drei Unterkategorien, nämlich erstens »Reflexionen über Zuschreibung(en)«. Hier wurde herausgestellt, dass das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache nicht gleichzusetzen sei mit einem allgemeinen Kompetenzniveau und dass – gerade mit Blick auf das im Jahr 2015 hochaktuelle Thema der Neuzuwanderungen nach Deutschland – Sprachkompetenzen der Schüler*innen nicht voreilig einer bestimmten Klassenstufe zuzuordnen seien. Zweitens wurden in der Unterkategorie »Reflexionen über individuelle Merkmale« Äußerungen codiert, in denen nochmals das häufig mündliche Unterrichtsgeschehen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern aufgegriffen und dahingehend problematisiert wurde, dass diesem Vorgehen die sprachliche Überforderung einiger Schüler*innen inhärent sei, da diese sich »dann einfach komplett eher rausnehmen« würden. Drittens thematisierten die Äußerungen in der Unterkategorie »Reflexionen über Kooperationen im Kollegium« eine mangelnde Kooperationsbereitschaft bei gleichzeitiger Unmöglichkeit, die Herausforderung insbesondere bei einer hohen Anzahl an Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, alleine zu bewältigen. Diesbezüglich hofften die Student*innen vor allem auf sich selbst: »Ich ver-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

mute, dass das so mit unserer Generation, die DaZ auch […] in der Uni hat, das […] dann auch wirklich möglich wird.«

In der Zusammenschau zeigt diese Vorstudie somit gerade im Hinblick auf geschichtsspezifische Herausforderungen sprachbildenden Geschichtsunterrichts, dass die Student*innen zwar vom Fachunterricht ausgehend denken, ihnen aber Wissen über fachspezifische sprachliche Anforderungen des Geschichtsunterrichts sowie auch spezifische Möglichkeiten der sprachbildenden Unterstützung der Schüler*innen fehlen. Der Großteil der Codierungen in der zweiten Hauptkategorie zur methodischen Umsetzung ist wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt gegen Ende des Praxissemesters zu sehen, verweist aber auch auf die Herausforderung, dem von den Student*innen selbst gestellten Ziel der sprachbildenden Unterstützung der fachlichen Lernprozesse gerecht zu werden. Dazu zählen vor allem eine geschichtsspezifische Textsortenorientierung, die prozesshafte Unterstützung geschichtsspezifischer Sprachhandlungen und die Frage nach Möglichkeiten der Unterstützung im mündlichen Unterrichtsgeschehen.

Diese Beobachtungen waren für mich grundlegend in der Entwicklung der Untersuchung, die ich im Folgenden näher beschreibe. Im Mittelpunkt steht dabei, welche Anwendungsmöglichkeiten sprachbildender Aspekte Student*innen bei der Planung von sprachbildendem Geschichtsunterricht diskutieren sowie Veränderungen, die bei der Unterrichtsplanung von sprachbildendem Geschichtsunterricht vor, während und nach dem Praxissemesters potenziell erkennbar werden. Ferner ist von Interesse, wie es den Student*innen dabei gelingt, die geschichtsdidaktische universitäre Lehre mit den Inhalten aus dem DaZ-/Sprachbildungsmodul sowie den praktischen Erfahrungen in den Schulen zusammenzudenken beziehungsweise welche Schwierigkeiten hierbei auftreten. Weiterhin ist von Interesse, einen realistischen Blick dafür zu erhalten, was die Student*innen eigentlich gegen Ende ihres Studiums im Themenkomplex sprachbildender Geschichtsunterricht können.

3. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Aufgrund des Forschungsstands zu Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht (vgl. Kap. II-3), den in Kapitel IV-1 beschriebenen Bedingungen und Kontexten der Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie den Ergebnissen der Vorstudie (vgl. Kap. V-2) verfolge ich in der hier vorliegenden Studie das Ziel, zu untersuchen, welche Aspekte sprachbildenden Geschichtsunterrichts Student*innen im Master of Education und dabei vor allem während des Absolvierens des Moduls »Schulpraktische Studien« inklusive des

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Praxissemesters bedenken. Da wie dargelegt sprachbildender Geschichtsunterricht in verschiedener Hinsicht eine Herausforderung für die Didaktik der Geschichte ist – trotz zahlreicher Publikationen in den letzten Jahren existieren derzeit noch wenige theoretische Konzeptionierungen, empirische Untersuchungen und pragmatische Umsetzungen –, zielt meine Forschung auf eine Verbindung dieser drei Arbeitsfelder der Disziplin. Die empirische Untersuchung über studentische Unterrichtsplanungen sprachbildenden Geschichtsunterrichts wird in der Folge also die Funktion erfüllen, Anlass und Grund für eine vertiefte Theoriebildung zu sein, die in einem Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts münden.

Grundidee dieses Vorgehens ist, dass Student*innen gegen Ende ihres Studiums auch mit den im Vergleich zu anderen Bundesländern hohen Studienanteilen für DaZ/Sprachbildung in Berlin (vgl. Kap. IV-1; Baumann, 2017; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 14–17; Witte, 2017) selbstredend keine Expert*innen für sprachbildenden Geschichtsunterricht sein können. Es ist daher von Interesse, wie sie – gerade in Anbetracht der derzeit noch mangelhaften theoretischen und empirischen Fundierung, woraus Herausforderungen für die Konzeption der universitären Lehre zu diesem Thema resultieren – sprachbildenden Geschichtsunterricht überhaupt planen und welches Verständnis der Thematik sie dabei zeigen. Wie gelingt es ihnen, Geschichts- und Sprachdidaktik als weitgehend voneinander abgekoppelte Studieninhalte miteinander zu verknüpfen, wie denken sie also über Sprachbildung im Geschichtsunterricht? Um dieses Erkenntnisinteresse zu untersuchen, liegen der Studie folgende Forschungsfragen zugrunde:

Forschungsfrage 1

Die erste Forschungsfrage fokussiert die Möglichkeiten für die geplante Umsetzung von Sprachbildung, die die Student*innen in Planungsgesprächen erkennen. Bedenkt man die in Kapitel V-1.1 dargestellten Herausforderungen, die sich gerade Student*innen bei der Unterrichtsplanung stellen, sowie die Erkenntnis aus der Vorstudie, dass sich ein Großteil der dort vorgenommenen Codierungen auf die Kategorie *Überlegungen zu Methodik »Sprache im Fach«* beziehen, insgesamt aber wenig fachdidaktisch argumentiert wurde (vgl. Kap. V-2), lohnt sich ein vertiefender Blick hierauf. Denn zum einen wird hierdurch, anders als in der Vorstudie, das Fach Geschichte gezielt in den Blick genommen. Zum anderen ist von Interesse, welche theoretisch zahlreichen Möglichkeiten die Student*innen überhaupt wahr- und in ihre Unterrichtsplanungen aufnehmen.

Insgesamt ist also vor allem von Interesse, wie die Student*innen die Aufgabenstellung der Planung von sprachbildendem Geschichtsunterricht angehen, welchen Fokus sie setzen (z. B. historisches oder sprachliches Lernen), welche geschichtsdidaktischen und sprachdidaktischen Ansätze und Konzepte sie

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

während der Planung thematisieren, welche Rolle solche spielen und welche sprachlichen Bereiche dabei in den Blick geraten. Auch werden diese Beobachtungen in einem Zusammenhang mit den methodischen Entscheidungen auszuwerten sein. Die Forschungsfrage konkretisiert sich daher in Unterfragen. So wird danach gefragt, welche Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte die Student*innen in Planungsgesprächen sprachbildenden Geschichtsunterrichts nennen, welche sprachlichen Aspekte sie dabei thematisieren und welchen sprachlichen Aspekten sie besondere Aufmerksamkeit geben.

Forschungsfrage 1:
Welche Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte nennen Student*innen in Planungsgesprächen von sprachbildendem Geschichtsunterricht, während sie das Modul »Schulpraktische Studien« (inkl. Praxissemester) absolvieren?
Zur Erfassung dieser Frage sind folgende Unterfragen relevant:
- Welche sprachlichen Aspekte thematisieren Student*innen in den Planungsgesprächen?
- Welchen sprachlichen Aspekten geben die Student*innen in ihrer Unterrichtsplanung besondere Aufmerksamkeit?

Forschungsfrage 2
Über die erste Frage hinausgehend fragt die zweite Forschungsfrage nach möglichen Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte während des Untersuchungszeitraums. Wie ich in Kapitel V-4 noch darlegen werde, planen die Student*innen zu verschiedenen Zeitpunkten während des Besuchs des Moduls »Schulpraktische Studien« sprachbildenden Geschichtsunterricht. Von Interesse sind mögliche Unterschiede, die sich zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten ergeben sowie welche Rolle die schulpraktischen Erfahrungen inklusive des Kontakts mit realen Lerngruppen spielen. Da die Student*innen durch das Modul »Schulpraktische Studien«, aber auch durch ein weiteres in diesem Zeitraum zu belegendes geschichtsdidaktisches Modul und das DaZ-/Sprachbildungsmodul die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen in diesen Disziplinen im Rahmen der universitären Lehre zu erweitern, sind mit dieser Fragestellung auch weiterführende Überlegungen zur Organisation des Studiums verbunden.

Forschungsfrage 2:
Welche Veränderungen hinsichtlich der Anwendung sprachbildender Aspekte lassen die Student*innen bei der Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts während des Moduls »Schulpraktische Studien« erkennen?
Hiermit einhergehende spezifische Fragen sind:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

- Welche Veränderungen in der Auswahl und Erläuterung von Unterrichtsmethoden lassen sich zwischen früheren und späteren Unterrichtsplanungen erkennen?
- Wie werden die schulpraktischen Erfahrungen in den Unterrichtsplanungen thematisiert?

Forschungsfrage 3

Wie ich ebenfalls im nachfolgenden Kapitel V-4 noch darlegen werde, unterteilen sich die Proband*innen in zwei Untersuchungskohorten, wovon sich eine in der geschichtsdidaktischen Lehre vertiefend mit dem Thema »Narrativität« auseinandersetzte. Auf mögliche Unterschiede zwischen diesen beiden Untersuchungskohorten zielt die dritte Forschungsfrage ab. Sie konkretisiert sich in Unterfragen, mit denen untersucht wird, ob die Student*innen dieser Untersuchungskohorte auf das narrative Paradigma stärker Bezug nehmen als die andere Untersuchungskohorte, die dieses Thema nicht als Schwerpunkt in der geschichtsdidaktischen Lehre behandelte, wenngleich es auch in ihrer Lehre thematisiert wurde.

Neben der Frage, ob sich überhaupt eine stärkere Bezugnahme hierauf beobachten lässt, ist weiterhin von Interesse, ob sich hierauf aufbauend Unterschiede in Bezug auf das Verständnis von sprachbildendem Geschichtsunterricht zeigen. Hiermit liegt der Formulierung der Forschungsfrage eine theoretisch begründete Vorannahme zugrunde, nämlich die Ausrichtung der Sprachbildung im Fach Geschichte am narrativen Paradigma, die aus geschichtsdidaktischer Perspektive unhintergehbar ist (Barricelli, 2015, S. 25; Handro, 2015, S. 5; Sieberkrob & Lücke, 2017, S. 217–220).

Forschungsfrage 3:
Welche Unterschiede sind zwischen den Untersuchungskohorten vor dem Hintergrund des Schwerpunktthemas »Narrativität« zu erkennen?

Diese Forschungsfrage konkretisiert sich in folgenden Unterfragen:

- Welche Zusammenhänge von historischem und sprachlichem Lernen sind in den Gesprächen erkennbar?
- Nehmen die Student*innen aus der Untersuchungskohorte mit dem Schwerpunktthema »Narrativität« hierauf in ihren Unterrichtsplanungen stärker Bezug als die andere Untersuchungskohorte?
- Auf welche Art und Weise nehmen die Student*innen der Untersuchungskohorte mit dem Schwerpunktthema »Narrativität« ggf. hierauf in ihren Unterrichtsplanungen stärker Bezug als die andere Untersuchungskohorte?
- Welche Unterschiede in Bezug auf das Verständnis sprachbildenden Geschichtsunterrichts lassen sich hieraus erkennen?

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4. Untersuchungsdesign

Die Untersuchung der Forschungsfragen erfolgte auf der Grundlage von studentischen Planungsgesprächen sprachbildenden Geschichtsunterricht, die jeweils in Zweierteams durchgeführt wurden. Diese Planungsgespräche führte die erste Untersuchungskohorte dreimal, die zweite Untersuchungskohorte zweimal durch. Durch die drei (bzw. zwei) Erhebungszeitpunkte der beiden Untersuchungskohorten konnten potenzielle Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte untersucht werden. Zudem wurden die beiden Untersuchungskohorten auch miteinander vergleichend betrachtet (vgl. Abbildung 2).

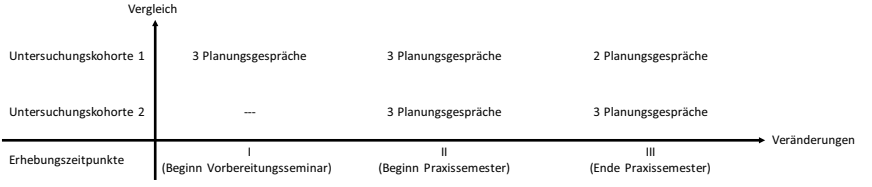


Abbildung 2: Untersuchungsrichtungen, Untersuchungskohorten und Erhebungszeitpunkte

Anzumerken ist, dass die zwei Untersuchungskohorten nicht von Anfang an geplant waren, sondern ursprünglich nur eine Untersuchungskohorte beforscht werden sollte. Da sich jedoch während des Forschungsprozesses herausstellte, dass mehrere Student*innen aufgrund privater Umstände nicht mehr bis zum Ende an diesem ursprünglich geplanten Untersuchungsdesign teilnehmen konnten, vergrößerte ich die Anzahl der Proband*innen durch den Einbezug von Student*innen aus dem nachfolgenden Studienjahrgang und verzichtete auf eine vorher geplante und das Forschungsvorhaben abschließende Gruppendiskussion (vgl. zum ursprünglich geplanten Vorgehen Sieberkrob, 2019b). Hieraus resultierte auch, dass eine Datenerhebung zum ersten Erhebungszeitpunkt mit der zweiten Untersuchungskohorte nicht durchgeführt werden konnte, da dieser Zeitpunkt bereits verstrichen war, als sich zeigte, dass das ursprünglich geplante Untersuchungsdesign nicht mehr durchführbar war.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich nur auf das durchgeführte Untersuchungsdesign. Dieses stelle ich nachfolgend dar, indem ich zunächst die Auswahl der Proband*innen beschreibe sowie für die Untersuchung relevante Aspekte ihres Studiums darstelle (Kap. V-4.1). Im Anschluss zeige ich auf, welche universitären Lehrveranstaltungen im Zeitraum der Untersuchung für das Thema relevant waren und in welchem Umfang diese angeboten wurden (Kap. V-4.2).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4.1 Die Proband*innen: Auswahl und relevante Aspekte ihres Studiums

Die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Student*innen erfolgte durch Teilnahmen meinerseits an Sitzungen in der geschichtsdidaktischen Lehre, in der die*der jeweilige Dozent*in eine Diskussion über die Bedeutung des Themas Sprachbildung im Geschichtsunterricht initiierte. Dabei beobachtete ich, welche Student*innen sich in besonderer Weise äußerten, sich etwa besonders interessiert oder besonders ablehnend zeigten, oder wer der Thematik etwa aufgrund eigener biografischer Erfahrungen eine höhere Aufmerksamkeit schenkte. Diese Student*innen sprach ich nach den jeweiligen Seminarsitzungen darauf an, ob sie Interesse hätten, an der hier vorliegenden Studie teilzunehmen. Von 15 angesprochenen Student*innen konnten so zwölf für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

Die Teilnahme war freiwillig und losgelöst vom Seminarkontext. Auch klärte ich die Student*innen zu diesem Zeitpunkt über den geplanten zeitlichen und organisatorischen Ablauf und die Erhebungsmethode auf. Weiterhin sicherte ich ihnen die Anonymisierung ihrer Daten zu. Die Student*innen zeigten sich auch vor dem Hintergrund der neuen Studienordnung mit dem erhöhten Anteil an Leistungspunkten für das Thema DaZ/Sprachbildung inklusive des einen Leistungspunkts in den jeweiligen Fachdidaktiken und der damit verbundenen curricularen Verknüpfung der relevanten Disziplinen durchaus interessiert. Im Nachgang dieser ersten Kontaktaufnahme klärten wir letzte Fragen per E-Mail miteinander und die Student*innen sagten ihre Teilnahme final zu. Sie bildeten dabei selbstständig Zweierteams. Meistens kannten sich die so zusammengesetzten Teams bereits aus dem Seminarkontext und teilweise privat.

Diese Suche nach Proband*innen erfolgte zu Beginn des Sommersemesters 2016 in zwei Seminaren sowie in einem weiteren Seminar während des Sommersemesters 2017. Die geschichtsdidaktische Lehre war zum damaligen Zeitpunkt in Kohorten organisiert. Das bedeutet, dass die Student*innen im zweiten Mastersemester ein Schwerpunktthema im Modul »Ausgewählte Themen« wählten, das ein vierstündiges Seminar umfasst. Bei der*dem jeweiligen Dozent*in absolvierten die Student*innen auch das Modul »Schulpraktische Studien«, was im Sommersemester ein Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester beinhaltet und im Wintersemester das Praxissemester selbst sowie ein Nachbereitungsseminar umfasst. Die so gebildeten Gruppen blieben also in der Regel über den gesamten Untersuchungszeitraum in denselben Lehrveranstaltungen.

In den so gewonnen Untersuchungskohorten (je einmal aus den Sommersemestern 2016 und 2017) waren jeweils sechs Student*innen, die in den Zweierteams den Auftrag bekamen, sprachbildenden Geschichtsunterricht zu planen. Die Unterscheidung dieser beiden Untersuchungskohorten ist wie angemerkt

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

inhaltlich begründet. Denn während die Untersuchungskohorte aus dem Sommersemester 2016 »globalgesellschaftliche Handlungsfelder im Geschichtsunterricht« beziehungsweise »Bilder und historisches Lernen« als Schwerpunktthemen im Modul »Ausgewählte Themen« wählte, war das Schwerpunktthema der Untersuchungskohorte aus dem Sommersemester 2017 »Narrativität: Über die Selbstreferenzialität einer Disziplin«. Damit hatte diese Untersuchungskohorte also mit dem narrativen Paradigma den aus geschichtsdidaktischer Perspektive zentralen sprachlichen Kern historischen Lernens zum Thema, was einen Vergleich zwischen den beiden Untersuchungskohorten interessant machte (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Übersicht über die Proband*innen

Proband*innen[27] N=12	**Untersuchungskohorte**	**geschichtsdidaktisches Schwerpunktthema**
K1_T1: Julian und Andreas	Untersuchungskohorte 1 SoSe 2016-WiSe 2016/2017	globalgesellschaftliche Handlungsfelder im Geschichtsunterricht
K1_T2: Vera und Paola	Untersuchungskohorte 1 SoSe 2016-WiSe 2016/2017	Bilder und historisches Lernen
K1_T3: Kristina und Steffen	Untersuchungskohorte 1 SoSe 2016-WiSe 2016/2017	Bilder und historisches Lernen
K2_T1: Berkan und Sadi	Untersuchungskohorte 2 SoSe 2017-WiSe 2017/2018	Narrativität – über die Selbstreferenzialität einer Disziplin
K2_T2: Hanna und Florian	Untersuchungskohorte 2 SoSe 2017-WiSe 2017/2018	Narrativität – über die Selbstreferenzialität einer Disziplin
K2_T3: Nouria und Patrick	Untersuchungskohorte 2 SoSe 2017-WiSe 2017/2018	Narrativität – über die Selbstreferenzialität einer Disziplin

Eine Evaluation der Berliner DaZ-Module im Jahr 2015 zeigte, dass Student*innen, die Deutsch oder eine Fremdsprache studieren, vor Besuch der DaZ-Module über höhere DaZ-Kompetenzen verfügen als Student*innen anderer Fächer. Jedoch zeigen nur Student*innen einer Fremdsprache auch einen höheren Kompetenzzuwachs als Student*innen anderer Fächer, während dies für Student*innen des Faches Deutsch nicht nachgewiesen werden konnte (Paetsch, Darsow, Wagner, Hammer & Ehmke, 2019, S. 69–70). Allerdings studierten lediglich zwei Student*innen ein sprachliches Fach, davon nur eine Person eine Fremdsprache (vgl. Tabelle 4).

27 Die Namen der Proband*innen wurden zur Wahrung ihrer Anonymität pseudonymisiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 4: Zweitfächer der Proband*innen

Untersuchungskohorte 1		Untersuchungskohorte 2	
Student*in	**zweites Fach**	**Student*in**	**zweites Fach**
Julian	Musik	Berkan	Arbeitslehre
Andreas	Biologie	Sadi	Arbeitslehre
Vera	Kunst	Hanna	Biologie
Paola	Italienisch	Florian	Philosophie
Kristina	Biologie	Nouria	Kunst
Steffen	Biologie	Patrick	Deutsch

4.2 Für die Studie relevante universitäre Lehrveranstaltungen

Für die Untersuchung sind die geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen sowie die Lehre im Bereich DaZ/Sprachbildung relevant. Die Student*innen beider Untersuchungskohorten hatten während des Untersuchungszeitraums, abgesehen vom bereits angesprochenen Schwerpunktthema, inhaltlich weitgehend gleiche Lehrveranstaltungen zu besuchen, die von unterschiedlichen Dozent*innen angeboten wurden.

Jeweils im Sommersemester belegten die Student*innen in der geschichtsdidaktischen Lehre ein vierstündiges Seminar mit dem jeweiligen Schwerpunktthema sowie ein zweistündiges Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester. Das Praxissemester, welches in Berlin jeweils im Wintersemester von Anfang September bis Ende Januar andauert, wird außerdem von einem geschichtsdidaktischen Nachbereitungsseminar sowie zwei Unterrichtsbesuchen von Dozent*innen aus der Didaktik der Geschichte begleitet. In diese geschichtsdidaktische Lehre ist dabei curricular ein Leistungspunkt für Sprachbildung integriert. Die Dozent*innen sind dazu angehalten, das Thema im Modul »Ausgewählte Themen« und/oder im Modul »Schulpraktische Studien« aufzugreifen. So heißt es in den Qualifikationszielen in der Studien- und Prüfungsordnung, die Student*innen »haben ein Bewusstsein für die spezifischen sprachlichen Herausforderungen von Geschichtsunterricht und kennen Möglichkeiten, diesen mit DaZ-spezifischen und generellen sprachbildenden Maßnahmen zu begegnen« (Studien- und Prüfungsordnung, 2015, S. 527) beziehungsweise die Student*innen »können konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts schulformbezogen benennen, analysieren und zum Gegenstand fachdidaktischer Reflexion machen. Sie wenden sprachbildende/DaZ-Prinzipien des Fachunterrichts in Unterrichtsentwürfen an« (Studien- und Prüfungsordnung, 2015, S. 528).

Der größere Teil der Lehre zum Thema DaZ/Sprachbildung wird vom gleichnamigen Arbeitsbereich getragen. Dort besuchten die Student*innen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

parallel zum Praxissemester zunächst ein in ein erziehungswissenschaftliches Modul (»Lernforschungsprojekt«) eingebundenes fachübergreifendes Seminar zum Thema DaZ/Sprachbildung zwischen Anfang September und Mitte Oktober. Im Anschluss besuchten sie weiterhin ein fachspezifisches Seminar in einem ihrer Fächer (je nach Wahl bzw. Angebot) bis Anfang Dezember. Beide Seminare bestanden aus insgesamt neun Zeitstunden, die von einem Blended Learning-Konzept begleitet wurden (vgl. hierzu genauer Peuschel, 2017). Darüber hinaus sind auch im Praktikum an den Schulen jeweils Zeiten für die am Praxissemester beteiligten Disziplinen eingerechnet, etwa für Beobachtungsaufgaben, Hospitationen oder eigenständigen Unterricht (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Relevante universitäre Lehrveranstaltungen während des Untersuchungszeitraums

	Modul/Seminar	Semesterwochenstunden/ eingeplante Zeit		Zeitraum
Didaktik der Geschichte	– Ausgewählte Themen/Seminar mit Schwerpunktthema	4 SWS	inkl. 1 LP für Sprachbildung im Geschichtsunterricht	Sommersemester
	– Schulpraktische Studien/ Vorbereitung auf das Praxissemester	2 SWS		Sommersemester
	– Schulpraktische Studien/ Nachbereitung des Praxissemesters	2 SWS		Wintersemester
DaZ/ Sprachbildung	– Lernforschungsprojekt/fachübergreifendes Seminar DaZ/SB	6 Termine à 90 Minuten + 180 Minuten Bearbeitungszeit für Blended-Learning-Aufgaben		Anfang September bis Mitte Oktober
	– Lernforschungsprojekt/fachspezifisches Seminar	3 Termine à 180 Minuten + 180 Minuten Bearbeitungszeit für Blended Learning-Aufgaben		Mitte Oktober bis Anfang Dezember
Praxissemester	– Schulpraktische Studien (inkl. Unterrichtsbesuche)	Geschichte: 160 Stunden DaZ/SB: 40 Stunden (2. Fach: 160 Stunden)		Anfang September bis Ende Februar

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

5. Datenerhebung

Im Laufe der Forschung wurden verschiedene Daten erhoben, deren Entstehung und Merkmale ich im Folgenden beschreibe. Die für die Untersuchung wesentlichen Daten sind dabei die transkribierten Videoaufzeichnungen der Planungsgespräche sprachbildenden Geschichtsunterrichts (Kap. V-5.1). Da das Videografieren große Vorteile etwa gegenüber teilnehmenden Beobachtungen hat, aber auch gewissen Einschränkungen unterliegt, reflektiere ich diese in Kapitel V-5.2. Bei den Planungsgesprächen sind weiterhin Daten durch Aufzeichnungen und Notizen der Student*innen »nebenbei« entstanden, die ich als flankierende Daten in meine Analyse einfließen lasse (Kap. V-5.3). Um die Lerngelegenheiten der Student*innen zum Thema Sprachbildung im Geschichtsunterricht zu erfassen, führte ich weiterhin Interviews mit den Dozent*innen der Lehrveranstaltungen, in denen das Thema Bestandteil der Seminare war (Kap. V-5.4).

5.1 Planungsgespräche von sprachbildendem Geschichtsunterricht

Die Unterrichtsplanung in (Zweier-)Teams ist zwar unter Lehrer*innen wenig verbreitet (Knorr, 2015, S. 109–110), doch besteht die begründete Hoffnung, dass gemeinsames Planen von Unterricht nicht nur Lernprozesse anregen kann. Denn so müssen Planungsentscheidungen artikuliert und begründet sowie subjektive Vorstellungen von Unterricht hinterfragt werden (Seel, 2011, S. 41). Die hier beforschten Planungsgespräche ermöglichten Einblicke in die Planungen der Student*innen während der Planungsprozesse. Durch die Erhebungssituation konnten die Austausch- und Entscheidungsprozesse der Student*innen beobachtet werden, auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass manche Gedankengänge nicht artikuliert wurden.

Den Planungsteams stand jeweils ein Raum in der Universität ohne Zeitbegrenzung zur Verfügung. Die Student*innen bekamen den Arbeitsauftrag, eine (Doppel-)Stunde sprachbildenden Geschichtsunterricht zu planen. Die Planungsgespräche wurden videografiert, jedoch nur die Audiodaten transkribiert. Das Video diente der leichteren Zuordnung der Sprecher*innen sowie dem Erkennen anderer Handlungen wie etwa Internetrecherchen oder dem Sichten von Unterrichtsmaterialien.

Dieses Vorgehen wurde mit der ersten Untersuchungskohorte dreimal durchgeführt, nämlich erstens zu Beginn des Sommersemesters und damit zu Beginn des Vorbereitungsseminars auf das Praxissemester (Erhebungszeitpunkt I), zweitens am Ende des Sommersemesters zu Beginn des Praxissemesters (Erhebungszeitpunkt II) sowie drittens gegen Ende des Praxissemesters (Erhe-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

bungszeitpunkt III). Beim ersten Erhebungszeitpunkt dieser ersten Untersuchungskohorte war dabei der Arbeitsauftrag leicht abweichend. Da die Student*innen zu diesem Zeitpunkt zwar bereits das Bachelormodul »DaZ/Sprachbildung« absolviert, aber hierzu noch keine Lehre im Master hatten, sollten sie hier Sprachbildung bei der Planung lediglich berücksichtigen. Die zweite Untersuchungskohorte plante aufgrund der oben bereits benannten Änderung des Untersuchungsdesigns nur zweimal sprachbildenden Geschichtsunterricht, nämlich einmal zu Beginn und einmal gegen Ende des Praxissemesters (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Erhebungszeitpunkte und Arbeitsaufträge

Untersuchungskohorte 1	**Arbeitsauftrag**
Erhebungszeitpunkt I Beginn SoSe 2016	Stellen Sie sich vor, Sie müssten nächste Woche Geschichte unterrichten. Planen Sie eine (Doppel-)Stunde Geschichtsunterricht, bei der Sie Sprachbildung berücksichtigen.
Erhebungszeitpunkt II Ende SoSe 2016	Stellen Sie sich vor, Sie müssten nächste Woche Geschichte unterrichten. Planen Sie eine (Doppel-)Stunde sprachbildenden Geschichtsunterricht.
Erhebungszeitpunkt III Ende WiSe 2016/2017	Stellen Sie sich vor, Sie müssten nächste Woche Geschichte unterrichten. Planen Sie eine (Doppel-)Stunde sprachbildenden Geschichtsunterricht.
Untersuchungskohorte 2	**Arbeitsauftrag**
Erhebungszeitpunkt I	- - -
Erhebungszeitpunkt II Ende SoSe 2017	Stellen Sie sich vor, Sie müssten nächste Woche Geschichte unterrichten. Planen Sie eine (Doppel-)Stunde sprachbildenden Geschichtsunterricht.
Erhebungszeitpunkt III Ende WiSe 2017/2018	Stellen Sie sich vor, Sie müssten nächste Woche Geschichte unterrichten. Planen Sie eine (Doppel-)Stunde sprachbildenden Geschichtsunterricht.

Bis auf einen Erhebungszeitpunkt, nämlich dem dritten in der ersten Untersuchungskohorte, an dem ein Planungsteam leider nicht teilnehmen konnte, liegen die so gewonnenen Daten vollständig vor. Die Student*innen nahmen die Möglichkeit der frei wählbaren Zeitlänge der Planungsgespräche sehr unterschiedlich wahr. Auch thematisch war den Student*innen nichts vorgegeben und sie wählten ein Unterrichtsthema nach ihren Wünschen oder nach den ersten Erfahrungen im Praxissemester (vgl. Tabelle 7).

Die Durchführung der geplanten Unterrichtsstunden war nicht gefordert, wodurch die Komplexität des Planungsprozesses reduziert war. Denn passend zu den Forschungsfragen mussten die Student*innen nicht mit Blick auf reale Schüler*innen planen. Jedoch taten sie dies teilweise im Zuge des Praxissemesters.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 7: Die Datenerhebung im Überblick

Untersuchungskohorte 1	**Team 1** Julian und Andreas	**Team 2** Vera und Paola	**Team 3** Kristina und Steffen
Erhebungszeitpunkt I Beginn SoSe 2016	Länge: 65 Minuten Thema: Einführung ins Thema Haiti	Länge: 120 Minuten Thema: Widerstand gegen den Nationalsozialismus	Länge: 134 Minuten Thema: Demokratie (Längsschnitt)
Erhebungszeitpunkt II Ende SoSe 2016	Länge: 88 Minuten Thema: Der Sklavenaufstand in Haiti	Länge: 72 Minuten Thema: Absolutismus/Ludwig XIV.	Länge: 97 Minuten Thema: Der Versailler Vertrag
Erhebungszeitpunkt III Ende Praxissemester/ WiSe 2016/2017	Länge: 32 Minuten Thema: Die »Volksgemeinschaft« – Zur Ideologie der NSDAP	- - -	Länge: 70 Minuten Thema: Der Übergang zum Kalten Krieg
Untersuchungskohorte 2	**Team 1** Berkan und Sadi	**Team 2** Hanna und Florian	**Team 3** Nouria und Patrick
Erhebungszeitpunkt I	- - -	- - -	- - -
Erhebungszeitpunkt II Ende SoSe 2017	Länge: 50 Minuten Thema: Aufbruch in eine neue Welt – die Entdeckungsfahrten	Länge: 59 Minuten Thema: Kunst in der Renaissance	Länge: 226 Minuten (mit 70 Minuten Pause) Thema: Die Ständegesellschaft
Erhebungszeitpunkt III Ende Praxissemester/ WiSe 2017/2018	Länge: 19 Minuten Thema: Die Französische Revolution – Erklärung der Menschenrechte	Länge: 67 Minuten Thema: Die antiken Wurzeln Europas	Länge: 124 Minuten Thema: Absolutismus

5.2 Der Einsatz von Videografie

Die Videografie der Planungsgespräche erleichterte es, die Gesprächssituation, die Handlungen und die Interaktionen in den Planungsgesprächen nachvollziehen zu können. Gegenüber einer teilnehmenden Beobachtung hat dieses Verfahren zudem den Vorteil, dass ich als Forscher während der Gespräche nicht anwesend war, die Situation somit nicht gestört habe und dennoch durch mehrmaliges Anschauen der Videos keine Informationen und Daten verloren gegangen sind (Bortz & Döring, 2006, S. 268). Weiterhin wurde den Stu-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dent*innen zugesagt, dass die Möglichkeit besteht, im Nachhinein bestimmte Passagen aus den Videos rauszuschneiden, sollte hierzu der Wunsch bestehen. Hiervon wurde jedoch kein Gebrauch gemacht.

Jedoch ist zu bedenken, dass die Planungsgespräche nicht in einer natürlichen Situation im Sinne alltäglicher Interaktionen der Akteur*innen (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S. 13) stattfanden. Zwar wurden die Termine nach den Wünschen der Student*innen vereinbart und es bestand auch die Möglichkeit, die Planungsgespräche an einem anderen Ort als der Universität zu führen. Hiervon wurde jedoch kein Gebrauch gemacht.

Wesentlich ist allerdings, dass die Planungsgespräche wohl nicht ohne mein Forschungsvorhaben stattgefunden hätten. Sie sind also gerade keine alltäglichen Interaktionen. Mit Blick auf das Kontinuum zwischen »natürlichen« und »künstlichen« Arten der Datengewinnung mittels Videografie von Tuma et al. (2013, S. 36) sind die Daten durch den an die Student*innen gestellten Arbeitsauftrag deutlich in einem eher »künstlichen« Raum entstanden.

Da sich die Student*innen aber zum einen ohnehin regelmäßig in der Universität aufhielten, zum anderen im Rahmen des Praxissemesters auch regelmäßig Unterricht planten sowie weiterhin zusammen studierten, war die Situation für sie nicht allzu ungewohnt. Dennoch ist zu bedenken, dass Videos stets eine gewisse Öffentlichkeit herstellen, es zu Verunsicherungen und Verzerrungen kommen kann und die Äußerungen womöglich weniger spontan sind (Kuckartz, 2014, S. 134).

5.3 Flankierende Daten

Neben den durch die Videografie der Planungsgespräche gewonnenen Daten wurden zum Teil auch angefertigte Notizen, Skizzen, Arbeitsaufträge und Unterrichtsmaterialien erfasst. Sofern solche Daten überhaupt existieren, ist ihre Ausführlichkeit sehr unterschiedlich und reicht von wenigen Stichwörtern über Notizen auf Materialien bis zu tabellarischen Stundenverlaufsplänen. Insbesondere bei Unklarheiten in der Videoaufnahme zog ich diese Daten zur Explikation heran, wertete sie aber nicht systematisch aus.

5.4 Erfassung von Lerngelegenheiten: Interviews mit den Dozent*innen

Um die Lerngelegenheiten der Student*innen zum Thema Sprachbildung im Geschichtsunterricht zu erfassen, wurden mit den Dozent*innen der geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen sowie der geschichtsspezifischen Seminare DaZ/Sprachbildung leitfragengestützte Interviews über ihre Perspektive auf das

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Thema, die aus ihrer Sicht relevanten fachspezifischen Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht, zentrale Inhalte des Seminars sowie ihre Einschätzung darüber, was die Student*innen zum Thema minimal und maximal gelernt haben könnten, geführt. Auch Bestandteil dieser Interviews war die Frage, ob das Thema Unterrichtsplanung spezifisch angesprochen wurde sowie eine Einschätzung der Dozent*innen, wie gut es den Student*innen im Praxissemester gelingen werden würde, Sprachbildung im Geschichtsunterricht mitzudenken.

Aufgrund verschiedener Lehraufträge sowie Personalwechsel wurden insgesamt sieben Interviews geführt. Drei Interviews wurden mit drei Personen geführt, die das geschichtsspezifische Seminar DaZ/Sprachbildung anboten. Vier Interviews wurden mit drei weiteren Personen geführt, die die geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen leiteten. Die so erfassten Lerngelegenheiten der Student*innen werden in Kapitel VI-1 deskriptiv dargestellt.

6. Auswertung

In diesem Kapitel lege ich dar, wie ich die Auswertung der Daten vorgenommen habe. Dabei stelle ich das gewählte Analyseverfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse vor und begründe seine Wahl (Kap. V-6.2). Zudem zeige ich die Entwicklung des Kategoriensystems und die Vorgehensweise bei der Codierung der Daten (Kap. V-6.3). Vorab lege ich zudem offen, wie die Planungsgespräche transkribiert wurden (Kap. V-6.1).

6.1 Transkription

Die Planungsgespräche der Student*innen und die Interviews mit den Dozent*innen wurden allesamt von mir transkribiert, wofür ich die Transkriptionssoftware f4transkript verwendete. Dabei habe ich jedoch, wie bereits gesagt, lediglich die Audiodaten transkribiert, was diesen Vorgang erheblich erleichterte, ohne dass dabei allzu wichtige Informationen verloren gingen. Wichtig ist zu erkennen, dass bereits das Transkribieren der Planungsgespräche ein Akt der Interpretation ist, weshalb die Offenlegung des Transkriptionsvorgangs unabdingbar ist (Dresing & Pehl, 2010, S. 723–724).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen erachtete ich eine einfache Transkription für ausreichend. Im Fokus der Analyse standen die inhaltlichen Aussagen der Student*innen, weshalb ich eine möglichst vollständige und wörtliche Transkription anstrebte. Aufgrund teilweise vorkommender Unzu-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

länglichkeiten der Tonaufnahme war dies jedoch nicht durchgängig möglich, was in solchen Fällen in den Transkripten vermerkt ist (»unv.«).

Weiterhin wurden Unvollständigkeiten und Wiederholungen mittranskribiert. Auf die Transkription von Mimik und Gestik wurde weitestgehend verzichtet, es sei denn, dass diese für das Verständnis der Situation entscheidend waren (z. B. »hier« (zeigt auf Arbeitsblatt)). Verzögerungslaute und ähnliches (»äh«, »ähm«) wurden ebenfalls transkribiert, Dialektfärbungen wurden geglättet (»nech« = »nicht«; »ma machen« = »mal machen«). Echte Dialektausdrücke, sofern vorhanden, wurden jedoch beibehalten. Abgebrochene Wörter wurden mit einem Bindestrich abgeschlossen (»ich glau-«) und Pausen mit Punkten in runden Klammern gekennzeichnet. Pausen von mehr als drei Sekunden Länge wurden im Transkript vermerkt. Weitere Geräusche wurden in Klammern vermerkt (z. B. (lacht), (klopfen)). Alle nonverbalen Merkmale, die für das Verständnis erforderlich waren, wurden ebenfalls transkribiert und falls notwendig mit einem Kommentar versehen (»Hmm«; »Mhm (zustimmend)«).

6.2 Vorstellung und Begründung des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Analyse der Planungsgespräche erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse. Hiermit wird das Ziel verfolgt, die Daten einer methodisch kontrollierten, systematischen und regelgeleiteten Analyse zu unterziehen. Jedoch stellt die qualitative Inhaltsanalyse keinen Anspruch auf ein gänzlich objektives Verfahren. Denn dem grundlegenden Gedanken der Grounded Theory folgend ist ein Forschungsprozess stets interpretierend, Forscher*innen also stets Subjekte im Forschungsprozess. Vielmehr ist es Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, den Forschungsprozess intersubjektiv überprüf- und nachvollziehbar zu machen. Dabei bietet diese Auswertungsmethode den Vorteil, auch größere Datenmengen systematisch erfassen und auswerten zu können (Barsch, 2016, S. 207–208).

Die einschlägigen Einführungen in die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2015) und Kuckartz (2014) benennen wesentliche mögliche Verfahren, jedoch sind auch andere denkbar. Darüber hinaus lesenswert ist der verschiedene Verfahren vergleichende und über Mayring und Kuckartz hinausgehende Überblick bei Schreier (2014). Stamann, Janssen und Schreier (2016) bieten weitergehend eine Systematisierung verschiedener qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren innerhalb der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an – und schlagen dabei auch die hier von mir übernommene begriffliche Unterscheidung von der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (im Singular) und verschiedenen möglichen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren vor, die in der Forschungspraxis zur Anwendung kommen können (Stamann et al., 2016, S. 6).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sowohl Kuckartz (2014, S. 29–34) als auch Mayring (2015, S. 29–32) sehen die qualitative Inhaltsanalyse in einer hermeneutischen Tradition. Mayring (2015, S. 13–16) grenzt die qualitative Inhaltsanalyse von anderen inhaltsanalytischen Verfahren wie Frequenzanalysen, Valenz- und Intensitätsanalysen oder Kontingenzanalysen ab. Anders als bei diesen wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse vor allem das Verstehen und Interpretieren eines Texts angestrebt (Kuckartz, 2014, S. 39). Mit qualitativen Inhaltsanalysen werden nach Mayring (2015, S. 22–25) im Wesentlichen sieben Aufgaben verfolgt, nämlich

1. die Hypothesenfindung und Theoriebildung,
2. die Durchführung von Pilotstudien,
3. von Vertiefungsstudien,
4. von Einzelfallstudien,
5. von Prozessanalysen,
6. das Vornehmen von Klassifizierungen und
7. die Theorie- und Hypothesenprüfung.

Wie in der quantitativen Inhaltsanalyse ist ein Kategoriensystem ein wesentliches Merkmal auch der qualitativen Inhaltsanalyse. Dieses ist das Herzstück des Verfahrens, denn im Kategoriensystem konkretisiert sich das Ziel der Analyse. Zugleich ermöglicht gerade dieses die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Kuckartz, 2014, S. 76; Mayring, 2015, S. 51; Schreier, 2014, 2).

Verbunden mit dem Kategoriensystem ist die Frage, wie die Kategorien entwickelt werden. Dabei lassen sich grundlegend zwei Möglichkeiten unterscheiden, die deduktive und die induktive Vorgehensweise. Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien ausgehend von einer bereits vorhandenen Theorie über den Gegenstandsbereich und auf der Grundlage von Hypothesen gebildet. Die induktive Kategorienbildung erfolgt hingegen ausschließlich am Material (Kuckartz, 2014, S. 59). Auf Mischformen der Kategorienbildung gehe ich später noch ein.

Mayring (2015, S. 65–114) unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalysen, die mit Blick auf geschichtsdidaktische (Unterrichts-)Forschung auch von Barsch (2016, S. 212) aufgegriffen werden. Diese sind nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte, sondern als voneinander unabhängige Vorgehensweisen zu verstehen, die je nach Forschungsfrage(n) und Material auszuwählen sind (Mayring, 2015, S. 67).

Diese Grundformen des Interpretierens sind erstens die zusammenfassende Inhaltsanalyse, mit der das Ziel verfolgt wird, »das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und] durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist« (Mayring, 2015, S. 67). Zweitens gehört hierzu die Explikation, bei der »zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, …) zusätzliches Material«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

herangetragen wird, »das das Verständnis erweitert, das die Textstellen erläutert, erklärt, ausdeutet« (Mayring, 2015, S. 67). Drittens verfolgt die Grundform der strukturierenden Inhaltsanalyse das Ziel, »bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen« (Mayring, 2015, S. 67). Diese Grundformen des Interpretierens differenziert Mayring noch weiter aus, sodass er insgesamt acht Analyseverfahren benennt (vgl. Tabelle 8). Diese sind jedoch vor allem als eine erste Annäherung zu sehen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie sind vielmehr Ausgangspunkte für die systematische Erprobung und Weiterentwicklung von Analysetechniken in der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 68).

Tabelle 8: Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 68)

Grundform	Analyseverfahren
Zusammenfassung	1) Zusammenfassung
	2) induktive Kategorienbildung
Explikation	3) enge Kontextanalyse
	4) weite Kontextanalyse
Strukturierung	5) formale Strukturierung
	6) inhaltliche Strukturierung
	7) typisierende Strukturierung
	8) skalierende Strukturierung

Kuckartz (2014, S. 72–131) unterscheidet drei Basismethoden der qualitativen Inhaltsanalyse, die ich im Folgenden ebenfalls als Analyseverfahren bezeichne, nämlich das inhaltlich strukturierende, das evaluative und das typenbildende Analyseverfahren. Diese entsprechen weitgehend den Analyseverfahren inhaltliche Strukturierung, skalierende Strukturierung und typisierende Strukturierung nach Mayring.[28]

Das mag auf den ersten Blick verwundern, bedient Kuckartz damit doch lediglich strukturierende Verfahren nach der Differenzierung von Mayring. Jedoch ist fraglich, ob es sich bei der Zusammenfassung tatsächlich um ein eigenständiges inhaltsanalytisches Verfahren handelt, wie Mayring es vorschlägt (Schreier, 2014, 9). Denn unter anderem sieht Kuckartz (2014, S. 65–66) in der Zusammenfassung mit den Schritten Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion nach Mayring (2015, S. 71–84) beziehungsweise Paraphrasierung, gegebenenfalls abstraktere Zusammenfassung und Kategorienbildung nach Kuckartz (2014, S. 65–66) eine Technik zur induktiven Kategorienbildung.

28 Auch andere Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse werden in der Literatur benannt. Alleine Schreier (2014, S. 3) diskutiert in ihrem Überblicksartikel elf verschiedene.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Obwohl Mayring in der Zusammenfassung ein eigenständiges inhaltsanalytisches Verfahren sieht, beschreibt auch er sie als eine Technik zur induktiven Kategorienbildung im Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 85–86). Das den Prozess der induktiven Kategorienbildung beschreibende Prozessmodell (Mayring, 2015, S. 86) wurde von Kuckartz (2014, S. 63–65) ausgeweitet und konkretisiert. Gläser-Zikuda (2008, S. 70) nennt dieses Verfahren eine induktive qualitative Inhaltsanalyse.

Die verschiedenen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse erfordern es daher, ein Verfahren nicht lediglich zu benennen. Denn die verschiedenen Bezeichnungen schaffen vor allem Unklarheit. Unterm Strich steht, wie Schreier (2014, S. 2) anmerkt: »›Die‹ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht.«

Jedoch heben Mayring (2015, S. 97) das strukturierende und Kuckartz (2014, S. 77) das inhaltlich strukturierende Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse als zentral und bewährt hervor. In Mayrings (2015, S. 103) Vorstellung ist im inhaltlich strukturierenden Verfahren ausschließlich eine theoriegeleitete, also deduktive Kategorienbildung möglich. Gerade dieses Verfahren beschreibt er jedoch nur äußerst knapp.

Kuckartz (2014, S. 77) hält im inhaltlich strukturierenden Verfahren hingegen das ganze Spektrum, also sowohl die vollständig induktive als auch die weitgehend deduktive Kategorienbildung, für möglich. In der Regel werden nach ihm aber Mischformen angewendet. Eine induktive Kategorienbildung muss es aber in den Augen der meisten Autor*innen geben, um tatsächlich die Bedeutungen des Materials erfassen zu können (Schreier, 2014, S. 4).

Neben den Unterschieden lassen sich aber vor allem Gemeinsamkeiten verschiedener Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse finden, die allesamt dem Grundgedanken des inhaltlich strukturierenden Verfahrens folgen. In diesem geht es darum, »am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben« (Schreier, 2014, S. 3).

Bis hierhin wurde wesentlich zwischen der deduktiven und der induktiven Kategorienbildung unterschieden. Häufig werden in der Forschungspraxis allerdings gemischte, das heißt in der Regel deduktiv-induktive Verfahren angewandt (vgl. z. B. Gläser & Laudel, 2013; vgl. auch die Beiträge in Mayring & Gläser-Zikuda, 2008).

Diese deduktiv-induktive Mischform der Kategorienbildung findet sich auch bei Kuckartz. Er hält fest, dass bei dieser Vorgehensweise die deduktiven Kategorien aus einer Theorie entstammen, sich aus dem Leitfaden eines Interviews ableiten lassen oder sich aus den Forschungsfragen ergeben können. Sie dienen in der Folge als Raster, mit dem das Material durchsucht und grob kategorisiert

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

wird. Hierauf aufbauend erfolgt dann induktiv die Bildung von Unterkategorien (Kuckartz, 2014, S. 69).

Die Diskussion der Grundlagen und wesentlichen, am häufigsten gebrauchten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt, dass die verschiedenen Verfahren und Bezeichnungen unübersichtlich sind und einer weitergehenden Systematisierung bedürfen (Stamann et al., 2016). Das bedeutet aber nicht, dass die qualitative Inhaltsanalyse beliebig ist, denn

- sie folgt stets einer systematischen und regelgeleiteten Vorgehensweise,
- sie klassifiziert und kategorisiert das Material,
- sie basiert auf der Hermeneutik,
- sie verwendet zentral ein Kategoriensystem,
- das Kategoriensystem basiert auf dem Einsatz von Techniken der Kategorienbildung am Material und
- sie erkennt Gütekriterien an (Kuckartz, 2014, S. 39; Mayring, 2015, S. 50–54).

Das von mir durchgeführte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse weicht jedoch von den in der einschlägigen Literatur vorgeschlagenen Verfahren zum Teil ab. Denn ich habe, wie ich im Folgenden beschreiben werde, die Hauptkategorien zum Großteil induktiv, die Unterkategorien hingegen zum Großteil deduktiv gebildet.

Von der Erprobung einer solchen induktiv-deduktiven Vorgehensweise berichtet Reinhoffer (2008). Er befragte 29 Grundschullehrer*innen in Leitfadeninterviews danach, welche Bedeutung sie dem Fach Sachunterricht in der ersten und zweiten Klassenstufe beimessen (Reinhoffer, 2000). Bei der gleichzeitigen Anwendung induktiver und deduktiver Kategorien lässt sich hiernach die deduktive Kategorienbildung in der didaktischen Forschung dadurch unterstützen, dass diese aus didaktischen Metatheorien abgeleitet werden. Als didaktische Metatheorien benennt er beispielhaft das Berliner Modell (Heimann, Otto & Schulz, 1979) und das Hamburger Modell (Schulz, 1980) zur Unterrichtsplanung.

Beide bestehen aus einem Kernbereich, in dem Entscheidungen getroffen werden müssen. Hierzu zählen im Berliner Modell Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts. Das Hamburger Modell benennt Unterrichtsziele (Intentionen und Themen), Vermittlungsvariablen (Methoden, Medien, schulorganisatorische Hilfen), die Ausgangslage der Lehrer*innen und Schüler*innen und die Erfolgskontrolle. Dieser Kernbereich ist jeweils eingelagert in weitere Bedingungsfelder. Das Hamburger Modell benennt dabei soziokulturelle und anthropologisch-psychosoziale Voraussetzungen. Das Berliner Modell weist hingegen zunächst auf institutionelle Bedingungen und weiterhin auf das Selbst- und Weltverständnis der schulbezogen Handelnden sowie die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft hin.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Nach Reinhoffer (2008, S. 130) beschreiben solche Modelle eine Grundstruktur von Unterricht, wodurch das Untersuchungsfeld systematisch (vor-) strukturiert sei, was sich auch auf die Kategorienbildung auswirken könne. Neben den oben bereits benannten Möglichkeiten der deduktiven Kategorienbildung aus der Theorie, aus dem Leitfaden eines Interviews oder aus den Forschungsfragen (Kuckartz, 2014, S. 69) sieht Reinhoffer in den Metatheorien daher einen weiteren Ausgangspunkt für die deduktive Kategorienbildung.[29] Weiterhin kann festgehalten werden, dass sich in der qualitativen Inhaltsanalyse durch ein Verfahren, das sowohl induktiv als auch deduktiv vorgeht, eine Verbindung von Offenheit gegenüber dem Material und Systematik anstreben lässt (Reinhoffer, 2008, S. 125).

In diesem Sinne ist auch die in dieser Studie durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse angelegt. Grundsätzlich wurde dabei das Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 78) befolgt, wobei ich jedoch aus den genannten Gründen in Schritt zwei primär induktiv vorgegangen bin, in Schritt fünf hingegen primär deduktiv. Bei der induktiven Kategorienbildung wurde weiterhin die Technik der Zusammenfassung angewendet (vgl. zum Vorgehen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse insgesamt Tabelle 9).

Die Kategorienbildung erfolgte dabei also im Wesentlichen in zwei Schritten (2 und 4). Zunächst wurden vor allem induktiv Kategorien aus dem Material heraus entwickelt (und durch deduktive Kategorien ergänzt). Das im ersten Schritt induktive Vorgehen ist dabei in meinen Augen aus drei Gründen angemessen:

1. Es eignet sich für die Beantwortung der Forschungsfragen, denn Welche-Fragestellungen weisen immer auf eine induktive Kategorienbildung hin (Mayring, 2015, S. 88).
2. Die Erhebung des Materials erfolgte nicht, wie in der Literatur oftmals diskutiert, mittels eines (leitfadengestützten) Interviews, sondern in einer im Vergleich hierzu sehr offenen Situation (vgl. Kap. V-5), was die induktive Kategorienbildung nahelegt.
3. Es war erwartbar, dass die Student*innen in den Planungsgesprächen auf ganz unterschiedliche Aspekte eingehen, also zum Beispiel sprachdidaktische, geschichtsdidaktische und unterrichtspragmatische Überlegungen anstellen. Die Aufgabenstellung für die Student*innen in der Erhebung (vgl. Kap. V-5.1) legt also eine offene Herangehensweise nahe.

29 Reinhoffer (2008, S. 131–132) unterscheidet weitergehend noch mit Verweis auf Mayrings Verfahren der formalen und der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zwischen formalen und materialen Kategorien. Das ist aber für meine weitere Argumentation unerheblich.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 9: Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit induktiv-deduktivem Vorgehen

	Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	Technik der Zusammenfassung zur induktiven Kategorienbildung
Forschungsfragen ↔	1) Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Memos 2) (primär) induktive Entwicklung der Hauptkategorien mittels Technik der Zusammenfassung	2.1) Festlegung des Analyseziels 2.2) Grad der Differenziertheit der Kategorien bestimmen und Abstraktionsniveau festlegen 2.3) Durcharbeitung von fünf Planungsgesprächen, Kategorienformulierung, Subsumption, Überlegungen zu Unterkategorien in Memos 2.4) Besprechung der Kategorien mit anderen Forscher*innen 2.5) Revision der Kategorien, Überarbeitung (5x) 2.6) Festlegung der finalen Hauptkategorien 2.7) Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien
Forschungsfragen ↔	3) Zusammenstellen der Textstellen einer Hauptkategorie 4) Festlegung der (primär) deduktiven Unterkategorien auf der Grundlage der Memos und der Besprechungen mit anderen Forscher*innen 5) Codierung des kompletten Materials mit dem finalen Kategoriensystem 6) Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung	

Anschließend wurden in einigen der so gebildeten Hauptkategorien deduktiv Unterkategorien gebildet. Diese bestehen, passend zu Reinhoffers Überlegungen der deduktiven Kategorienbildung aus einer Metatheorie, vor allem aus Kategorien, die die Intentionen der Student*innen sowie methodische und mediale Überlegungen der Student*innen systematisieren. Diese zwei Schritte der Kategorienbildung gilt es im Folgenden noch näher zu beschreiben und dabei auch zu erklären, warum ich in den Schritten nicht jeweils nur induktiv beziehungsweise deduktiv vorgegangen bin.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

6.3 Annäherung an das Material, Entwicklung des Kategoriensystems und Codierung

Als Ausgangsmaterial der Untersuchung wurden alle transkribierten Äußerungen der Student*innen in allen Planungsgesprächen festgelegt. Diesem Ausgangsmaterial näherte ich mich Schritt für Schritt an, wobei zunächst an fünf Planungsgesprächen erste Eindrücke formuliert, Zusammenfassungen geschrieben und erste Überlegungen zum Kategoriensystem angestellt, erprobt und weiterentwickelt wurden. Hierbei wurde noch keine Analysesoftware verwendet, sondern ich markierte verschiedene Textsegmente per Hand, schrieb Notizen und ordnete so die ersten Leseeindrücke. Dabei wurde beispielsweise markiert, wo in den Planungsgesprächen überhaupt sprachbildende Aspekte diskutiert wurden und worauf dabei Bezug genommen wurde.

Bei der Formulierung erster Hauptkategorien sowie bei der mehrmaligen Revision und Überarbeitung des Kategoriensystems erwies sich der kontinuierliche Austausch mit anderen Forscher*innen als vorteilhaft, um nicht allzu vorschnell eigene theoretische Vorannahmen an die Planungsgespräche der Student*innen heranzutragen.[30]

Mit diesen ersten Analyseschritten und nachdem wie oben beschrieben erste Kategorien gebildet wurden, setzte ich die Software MAXQDA zur weiteren Analyse der Daten ein. Hierbei erwies sich das Schreiben von Memos als zielführend, um etwa Bezugnahmen innerhalb eines Planungsgespräches oder Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Planungsgesprächen zu vermerken sowie um eine gemeinsame Metaebene verschiedener Segmente zu erkennen. Das entstehende Kategoriensystem wurde dabei wiederum mehrfach mit anderen Forscher*innen diskutiert. Änderungen im Kategoriensystem hatten jeweils zur Folge, dass die Analyse des Materials von vorne begonnen werden musste. Dieser Prozess ermöglichte es, die Kategorien zunehmend klar voneinander abzugrenzen und einen Codierleitfaden zu erstellen.

Während dieser Arbeit konnte ein Eindruck des Materials dazu gewonnenen werden, wie die Student*innen die an sie gestellte Aufgabe der Planung von sprachbildendem Geschichtsunterricht angingen und wie sie versuchten, sprachbildende Aspekte in ihre Planungen zu integrieren. Daraufhin konnten kleinst- und größtmögliche Bestandteile der Gesprächsausschnitte definiert werden, die codiert werden konnten (Textsegmente bzw. Codiereinheiten und Kontexteinheiten; vgl. Codierleitfaden im Anhang).

Es erwies sich als ein zwar kleinschrittiges, aber vorteilhaftes Vorgehen, die Textsegmente zunächst den Hauptkategorien zuzuordnen. Denn so wurde ein

30 Ich danke allen Kolleg*innen für diesen Austausch, insbesondere den Teilnehmer*innen des Kolloquiums der Didaktik der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Überblick gewonnen, wozu sich die Student*innen häufiger äußerten. Dabei wurde auch erkennbar, bei welchen Hauptkategorien eine weitere Ausdifferenzierung in Unterkategorien gewinnbringend war. Erst in einem weiteren Schritt wurde das Kategoriensystem daher weiter ausdifferenziert.

Die Software MAXQDA erwies sich als hilfreich, um die Kategorien und Codes zu sortieren und zu systematisieren sowie um einen Überblick über das umfangreiche Material zu behalten und es systematisch bearbeiten zu können.

Im ersten Schritt der Kategorienbildung wurden die Hauptkategorien (primär) induktiv gebildet. Die initiierende Textarbeit zu Beginn zeigte, dass die Forschungsfragen mit dem Material wohl beantwortet werden können, da die Student*innen durchaus nach Möglichkeiten suchten, sprachbildende Aspekte in die Unterrichtsplanungen zu integrieren, da es weiterhin Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Untersuchungskohorte zu geben schien sowie erste Veränderungen im zeitlichen Verlauf wie etwa eine Textsortenorientierung in späteren Planungsgesprächen erkennbar waren. Hieraufhin notierte ich zunächst wesentliche Elemente der einzelnen Planungsgespräche und begann mit der induktiven Kategorienbildung mithilfe der Analysetechnik der Zusammenfassung.

Sowohl Mayring (2015, S. 85–90) als auch Kuckartz (2014, S. 63–66) betonen den Nutzen dieser Analysetechnik bei der induktiven Kategorienbildung. An ihren Vorschlägen orientiert sich mein Vorgehen in diesem Schritt der Kategorienbildung, das ich zunächst mit fünf Planungsgesprächen durchführte.[31]

Das dabei entstandene Kategoriensystem erwies sich zunächst als zu ausdifferenziert, sodass ich das Abstraktionsniveau anheben musste. In einem nächsten Schritt erwiesen sich die Hauptkategorien hingegen als zu grob. Auch in dieser Phase erwies sich der mehrmalige Austausch mit anderen Forscher*innen als produktiv und führte zu einer Präzisierung und klareren Abgrenzung der Kategorien voneinander. Hierbei zeigte sich auch, dass ich mich als Forscher nicht gänzlich von meinen theoretischen Vorannahmen lösen konnte, sondern diese vielmehr während des Dreischritts der zusammenfassenden Inhaltsanalyse aus Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (Mayring, 2015, S. 72), also der Abstraktion der codierten Äußerungen, mit einbezogen habe.

Insbesondere bei den Gesprächssegmenten, in denen die Student*innen auf verschiedene Art und Weise und mit unterschiedlichen Zielen die Rezeption von Unterrichtsmaterialien und die Produktion von sprachlichen Produkten unterstützen wollten, erwies sich die Kategorienbildung als schwierig und dieses Verfahren als hilfreich. Insbesondere brauchte es hier mehrere Versuche, um ein angemessenes Abstraktionsniveau festzulegen.

31 Dabei handelte es sich um die Planungsgespräche K1_T1_P1, K1_T2_P2, K1_T3_P3, K2_T1_P1 und K2_T2_P2.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

So wurde beispielsweise ursprünglich die Hauptkategorie »Austausch methodischer Ideen« und »Entscheidungen über methodische Ideen« gebildet. Jedoch zeigte sich, dass in diesen Hauptkategorien einerseits sehr viele Gesprächsausschnitte zu codieren gewesen wären, die ferner kaum klar in verschiedene Methoden unterteilt werden konnten. Auch war nicht stets klar zu unterscheiden, welche Methoden lediglich angedacht und welche tatsächlich auch in den Planungsgesprächen umgesetzt wurden.

Es erwies sich als zielführend, das Abstraktionsniveau in den Hauptkategorien so zu setzen, dass zwischen verschiedenen Segmenten, die sich auf die Sprachrezeption und die Sprachproduktion sowie ferner auf Aufgabenstellungen beziehen, unterschieden werden konnte. Hierbei zeigen sich zugleich theoretische Vorannahmen meinerseits, ist diese Unterscheidung doch gängig in einschlägigen Einführungen zu Fragen der Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht (vgl. z. B. Leisen, 2013). Zudem war eine solche Fokussierung auch Bestandteil der Arbeit im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen«, was auch in den dort entwickelten Produkten (vgl. Caspari, 2017b) erkennbar ist.

Insbesondere lehnte ich nach einigen Versuchen die Bildung dieser Kategorien an die Methodenauswahl aus besagtem Projekt an (Kraft, Meissner et al., 2017), die zwischen »Methoden zur Unterstützung des Leseverstehens bei Sachtexten«, »Methoden zur Unterstützung produktiver Aktivitäten« und »Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung« unterscheidet, auch wenn ich die finalen Hauptkategorien etwas weiter fasste (z. B. »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption«).

Bei der probeweisen Bearbeitung der bereits benannten fünf Planungsgespräche zeigte sich, dass mit diesen Kategorien ein großer Teil, jedoch nicht alle Textsegmente erfasst werden konnten, in denen Aspekte von Sprachbildung thematisiert werden. Mit der Technik der Zusammenfassung wurden daher auch weitere Hauptkategorien induktiv gebildet. Tabelle 10 zeigt hierfür Beispiele. Insbesondere aus dem Schritt von der Generalisierung zur Reduktion ist erkennbar, dass hier verschiedene Methoden durch Anhebung des Abstraktionsniveaus in Hauptkategorien subsumiert wurden. In den ersten Durchläufen der Kategorienbildung waren manche Hauptkategorien kleiner gefasst.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 10: Beispiele für die Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion zur Bildung der Hauptkategorien

Textsegment	Paraphrasierung / Beschreibung	Generalisierung	Reduktion
K2_T1_P1, #100–105	In der Lehre im DaZ-/ Sprachbildungsmodul wurden Möglichkeiten benannt, wie ein Text entlastet werden könne. Benannt wurden Glossare, die Bereitstellung von Synonymen, Erklärungen durch Bilder, Visualisierungen und das Paraphrasieren. Diese fünf Methoden reichen zur Umsetzung von Sprachbildung, denn es müsse ja auch nicht so viel sein.	Möglichkeiten zur Textentlastung: – Glossare – Synonyme – Erklärungen durch Bilder – Visualisierungen – Paraphrasieren Hiermit sind ausreichende sb. Maßnahmen geplant.	**K1** Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption
K1_T3_P3, #82–91	Ein*e Student*in bietet an, Beispiele für Sprachbildung im Geschichtsunterricht aus der Schulerfahrung im Praxissemester weiterzugeben. Diese beziehen sich auf Bildimpulse, mit denen die S* bspw. ein Interview oder einen Zeitungsartikel verfassen sollen. Als Unterstützungsmaßnahmen sind hierfür Fragen an einen Text angedacht. Die betreuende Lehrerin schätzt diese Aufgabe als sprachlich umfangreich ein, denn die S* sollen »einen kompletten Text« verfassen.	Zur Unterstützung von sprachlichen S*-Produkten bieten sich Fragen an den Text an. Dies ist notwendig, da die Aufgabe hohe sprachliche Anforderungen stellt.	**K2** Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

Textsegment	Paraphrasierung / Beschreibung	Generalisierung	Reduktion
K1_T1_P2, #40–46	Für die Überarbeitung der Aufgabenstellung wollen sich die Student*innen in die S*-Perspektive hineinversetzen, um sprachbildende Aspekte zu berücksichtigen. Denn oft würden Aufgaben gestellt, die den S* nicht klar seien. Die zu der Aufgabe gehörenden Quellen sind in englischer Sprache verfasst. Hierin wird ein Aspekt von Sprachbildung erkannt, denn die Fremdsprache sei eine sprachliche Herausforderung.	Damit die Aufgabenstellung klar verständlich ist, muss sie überarbeitet werden. Hierfür soll sich in die S*-Perspektive versetzt werden. Die zugehörige Quelle liegt in englischer Sprache vor, was eine Herausforderung, aber im Sinne der Sprachbildung auch gut ist.	**K3** Überarbeitung der Aufgabenstellung **K4** Aspekte von Mehrsprachigkeit
K2_T2_P2, #134–135	Es wird überlegt, in welcher Form die S* verschiedene Ansichten darüber, was zu Europa gehört, schriftlich festhalten sollen. Vorgeschlagen wird, Stichpunkte oder eine Mindmap anfertigen zu lassen, wobei die Entscheidung zugunsten einer Mindmap ausfällt.	Überlegung: Sollen die S* Stichpunkte oder eine Mindmap anfertigen? Entscheidung für Mindmap.	**K5** Überlegungen zur Form geplanter SuS-Produkte

Es ist insgesamt nicht verwunderlich, dass die gebildeten Hauptkategorien erkennbar Aspekte abbilden, die im Diskurs über die durchgängige Sprachbildung diskutiert werden. Denn einerseits haben die Student*innen zu den verschiedenen Zeitpunkten der Datenerhebung bereits mindestens ein Modul DaZ/Sprachbildung absolviert und absolvieren meistens gerade das DaZ-/Sprachbildungsmodul im Master-Studiengang. Andererseits werden sie in der Aufgabenstellung bei der Datenerhebung explizit dazu aufgefordert, sprachbildenden Geschichtsunterricht zu planen. Es ist naheliegend, dass sie hierbei versuchen, die Inhalte aus dem DaZ-/Sprachbildungsmodul abzurufen.

Mit Blick auf die Hauptkategorien K1 bis K3 verwendete ich diese Methodenauswahl, um die hier codierten Segmente feingliedriger zu erfassen. Diese Vorgehensweise führte insgesamt zur Bildung von acht Hauptkategorien, mit denen die angestrebten sprachbildenden Maßnahmen der Student*innen erfasst werden konnten.

- K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption
- K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

- K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung
- K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit
- K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte
- K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen
- K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten
- K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung

Diese acht sprachbezogenen Hauptkategorien ergänzte ich um eine neunte Hauptkategorie, in der explizit geschichtsdidaktische Überlegungen der Student*innen erfasst wurden.

- K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens

Nach mehreren Runden des Ausprobierens und der Diskussionen mit anderen Forscher*innen zeigte sich, dass keine weiteren Hauptkategorien mehr hinzukamen, sodass das gesamte Material mit ihnen codiert wurde. Im Anschluss stellte ich die in diesen Hauptkategorien codierten Textstellen zusammen und legte vor allem an die Hauptkategorien, in denen besonders viele Textstellen codiert waren, deduktive Unterkategorien an.

In diesem zweiten Schritt der Bildung von (primär) deduktiven Unterkategorien erwies sich die bereits angesprochene Methodenauswahl zur Sprachbildung (Kraft, Meissner et al., 2017) als nützlich, um die codierten Stellen in den Hauptkategorien K1 bis K3 weitergehend zu systematisieren, sodass ich auch die Unterkategorien in diesen drei Hauptkategorien in Anlehnung an die Methodenauswahl entwickelte. Die Methodenauswahl basiert auf einer Sichtung einschlägiger Methodenübersichten und der Expertise der beteiligten Wissenschaftler*innen. Es systematisiert mögliche sprachbildende Maßnahmen bereits nach ihrem Ziel und ihrer Funktion (Kraft, Shure & Caspari, 2017).

In der Hauptkategorie K1 legte ich so die in der Methodenauswahl nach den Zielen der didaktischen Maßnahmen differenzierten Methoden als deduktive Unterkategorien an. Das gilt für die Unterkategorien »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens«, »K1.3 Ziel: Textentlastung« und »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses«. Zudem ergänzte ich induktiv die Unterkategorien »K1.1 Verständlichkeit des Texts/Textanalyse (durch Student*innen)«, »K1.5 Ziel: (Zu-)Hören« und »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte«.

Ebenso in Anlehnung an die Methodenauswahl legte ich zur Systematisierung der codierten Textsegmente deduktiv Unterkategorien in den Hauptkategorien K2 und K3 an. Um die Segmente in der Hauptkategorie K9 zu systematisieren, orientierte ich mich an etablierten Prinzipien historischen Lernens (vgl. z. B.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Kap. III in Barricelli & Lücke, 2012), sofern solche von den Student*innen in den Planungsgesprächen angesprochen wurden (K9.1 bis K9.5).

Auch in diesem Prozess erfolgte mehrmals eine Diskussion über die Angemessenheit der Unterkategorien mit anderen Forscher*innen. Da sich beim Codieren zeigte, dass in den Unterkategorien K1.2 bis K1.4, K2.1 und K2.2 sowie K3.1 bis K3.2 besonders viele Segmente zu codieren waren, wurden diese nochmals weiter ausdifferenziert. Auch hier wurden die weiteren Unterkategorien deduktiv aus der Methodenauswahl an das Material angelegt, wobei diese Unterkategorien nach den konkreten Zielen der hier jeweils angedachten Methoden geordnet sind. Das auf diese Weise entstandene Kategoriensystem zeigt Tabelle 11.

Tabelle 11: Das Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse

Hauptkategorie	Unterkategorien
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption	K1.1 Verständlichkeit des Textes/ Textanalyse (durch Student*innen) K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens K1.2.1 Vermutungen über den Text anstellen lassen K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur K1.3 Ziel: Textentlastung K1.3.1 optische Maßnahmen K1.3.2 sprachliche Ergänzungen K1.3.3 Textergänzungen K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses K1.4.1 Lesestrategien anwenden K1.4.2 kooperatives Lernen K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden K1.5 Ziel: (Zu-)Hören K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion	K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation K2.1.1 Organisation von Inhalten K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung K2.2.1 Formulierungshilfen K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen K2.2.3 Grammatikhilfen K2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

Hauptkategorie	Unterkategorien
K3 Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung	K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung K3.1.2 klare Gliederung K3.1.3 schlüssiger Aufbau K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe K3.2.1 Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen K3.2.3 Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit	
K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen	
K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten	
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung (Restkategorie)	
K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens	K9.1 Narrativität K9.2 Multiperspektivität K9.3 historische Urteilsbildung K9.4 Problemorientierung K9.5 Lebenswelt- und Gegenwartsbezug

7. Reflexion und Gütekriterien

Die bis hierhin beschriebene Anlage und der Aufbau der Studie war als ein vorsichtiges Herantasten daran geplant, wie die Student*innen unter den beschriebenen Studienbedingungen die Aufgabe Sprachbildung im Geschichtsunterricht bewältigen. Ziel war es, eine Analyse der Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts durch Student*innen vorzunehmen, die sowohl in der Tiefe als auch in der Breite über bisherige Erkenntnisse hinausgeht. Um ein erstes Verständnis davon zu erhalten, welche Themen und Aspekte Student*innen im Masterstudium überhaupt im Themenbereich »Sprache im Fach« thematisieren

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

und wie sie sich hierzu jeweils äußern, erwies sich die Vorstudie als Gewinn. Sie ermöglichte es, eine erste Vorstellung sowie einen Erwartungshorizont zu generieren. Auch konnten hieraus die Forschungsfragen der eigentlichen Untersuchung entwickelt und präzisiert werden.

Die Entscheidung, die Datenerhebung außerhalb der Seminarkontexte und somit auch unabhängig von Studien- und Prüfungsleistungen sowie mittels Videografie durchzuführen, erwies sich als hilfreich, um Einblicke zu erhalten, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen diskutierten, wenn sie keinem Bewertungsdruck ausgesetzt sind. Die Länge der meisten Planungsgespräche weist zudem darauf hin, dass die Student*innen die an sie gestellte Aufgabe sehr ernst nahmen und es ihnen ein Anliegen war, sich auch selbst bezüglich Fragen des sprachbildenden Geschichtsunterrichts weiterzuentwickeln. Dabei ist allerdings auch das Sampling zu bedenken, denn die Student*innen zeigten sich in der initiierten Diskussion, nach der die Proband*innen bezüglich einer Teilnahme an der Studie angesprochen wurden (vgl. Kap. V-4.1), auf verschiedene Art und Weise am Thema interessiert. Da alle Planungsgespräche in der Universität stattfanden und es die Student*innen in dem Studienabschnitt, in den die Untersuchung eingebettet war, gewohnt sind, Unterricht zu planen, war die Erhebungssituation nicht allzu unnatürlich – trotz der in Kapitel V-5.2 benannten Einschränkungen.

Allerdings ist das Praxissemester für viele Student*innen eine Phase im Studium, die sie zeitlich und oft auch mental als stark belastend empfinden (vgl. z. B. Jantowski, Bartsch, Limmer & Gumz, 2010). Insbesondere zu den Erhebungszeitpunkten II und III war es daher manchmal schwierig, einen Termin mit den Student*innen zu vereinbaren, auch trotz des Angebots, das Planungsgespräch außerhalb der Universität zu führen. Zumindest diesbezüglich wäre eine Anbindung an den Studienverlauf der Student*innen sinnvoll gewesen, was jedoch vermutlich bezüglich ihrer Offenheit in den Planungsgesprächen auch Nachteile gehabt hätte.

Bei der Datenerhebung erwies sich für die Transkription und zum Teil auch zum Verständnis der Absprachen und Aktivitäten der Student*innen die Entscheidung für die Videografie anstatt lediglich einer Tonaufnahme als hilfreich. Zwar war durchaus erkennbar, dass sich die Student*innen zum Teil durch die mit einem Laptop durchgeführte Bildaufnahme »beobachtet« fühlten. So lösten sie sich zum Teil aus der Situation des Planungsgesprächs und sprachen direkt in die Kamera, um ihr aktuelles Vorgehen zu erklären oder zu präzisieren, wenn es ihnen unverständlich erschien. Jedoch kam dies nur selten vor.

Als ungünstig erwies es sich allerdings insbesondere bei den ersten Erhebungen, dass die Bildaufnahme während der Planungsgespräche auch auf dem Bildschirm des Laptops zu sehen war. Die Student*innen konnten sich also selbst sehen, was sie zum Teil als unangenehm empfanden und leicht hätte verhindert

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

werden können. In späteren Erhebungen der Untersuchung wurde das Aufnahmeprogramm minimiert, sodass keine bewegten Bilder vom Bildschirm angezeigt wurden.

Für die Tonaufnahme wurde ferner ein Tischmikrofon benutzt, was die Qualität der Tonaufnahme im Vergleich zur Verwendung des Mikrofons des Laptops erheblich verbesserte. Leider war es nicht möglich, hierfür ein qualitativ hochwertigeres Mikrofon zu verwenden, weswegen dennoch immer wieder einzelne Wörter in der Tonaufnahme nicht zu verstehen sind. Die Transkripte vermitteln aber insgesamt nicht den Eindruck, als seien hierdurch wesentliche Inhalte verloren gegangen. Zudem erwies es sich gerade auch hierbei als hilfreich, wenn die Student*innen Notizen angefertigt hatten, die sie im Nachhinein zur Verfügung stellten. Zum Teil konnte hierdurch zunächst Unverstandenes rekonstruiert werden.

Die Aufgabenstellung an die Student*innen, sprachbildenden Geschichtsunterricht zu planen, ermöglicht wie angestrebt einen umfangreichen Einblick in ihren Umgang mit dem Thema Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Die Entscheidung, die Komplexität dieser Aufgabe zu reduzieren, indem sie nicht für reale Klassen und Schüler*innen beispielsweise aus dem Praxissemester planen sollten oder gar den geplanten Unterricht auch durchführen sollten, war einerseits organisatorisch erheblich leichter umsetzbar. Denn ich war nicht der Dozent der Student*innen und es ist zudem kaum möglich, frühzeitig mit den Praktikumsschulen Unterrichtsthemen abzusprechen. Andererseits ist diese Komplexitätsreduktion auch dem Professionalisierungsgrad der Student*innen angemessen, da sie zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine praktische Ausbildung erhalten hatten. Zudem geben bisherige Studien zur Professionalisierung im Praxissemester (vgl. Kap. V-1.2) Anlass zu der Annahme, dass durch eine stärkere Anbindung der Erhebung an die Schulpraxis die Student*innen Routinen und Herangehensweisen in den Praktikumsschulen übernommen hätten, wodurch sprachbildende Aspekte, die sie bedenken, verdeckt oder zumindest weniger ausführlich diskutiert worden wären.

Die Entscheidung, die gewonnenen Daten mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten, war grundsätzlich zielführend. Denn sie ermöglicht den angestrebten Blick in die Tiefe und in die Breite gleichermaßen, sodass insgesamt ein umfangreicher Überblick erreicht werden konnte, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen unter den in Berlin gegebenen Voraussetzungen bedenken. Wie sich bei der Darstellung der Ergebnisse noch zeigen wird, ist es allerdings der aus dem Forschungsstand resultierenden Gesamtanlage der vorliegenden Arbeit geschuldet, dass die Analyse der Daten nur in einem begrenzten Maß auf einer Theorie aufbauen konnte. Jedoch ist eine theoretische Grundlage für die Analyse unerlässlich, da die Ergebnisse sonst rein deskriptiv dargestellt

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

werden könnten. Den Umgang mit dieser Herausforderung reflektiere ich noch im Fazit.

Das für die qualitative Inhaltsanalyse entwickelte Kategoriensystem besteht weitgehend aus sprachdidaktischen Kategorien. Das war auch notwendig, da die bisherige geschichtsdidaktische Forschung keine Grundlage bietet, um für die Beantwortung der Forschungsfragen passende Kategorien deduktiv zu bilden. Die induktive Kategorienbildung hätte eventuell punktuell auch auf geschichtsdidaktische Begriffe gebracht werden können. Jedoch zeigte sich insgesamt, dass die Student*innen eher in sprachdidaktischen und -methodischen Kategorien bei der Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts denken. Zudem wurden die geschichtsdidaktischen Aspekte als eigene Kategorien gesondert codiert, was es bei der Analyse gerade ermöglichte, die Schnittpunkte von sprach- und geschichtsdidaktischen Aspekten in den Gesprächen in den Blick zu nehmen. Insgesamt wurde gerade durch die lange Entwicklungsphase des Kategoriensystems, in der dieses mehrmals überarbeitet und verfeinert wurde, ein für das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen passendes Analysetool gefunden.

Gütekriterien qualitativer Forschung werden nach wie vor kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Caspari, 2016, S. 16–18; Flick, 2019; Schmelter, 2014, S. 41–43; Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Kuckartz (2014, S. 167–169) unterscheidet zwischen externer (Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse) und interner (Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit) Studiengüte. Die externe Studiengüte könne in der qualitativen Forschung demnach durch eine sorgfältige Auswahl der Proband*innen sowie unter anderem durch den regelmäßigen Austausch mit kompetenten Personen erreicht werden. Bezüglich der Auswahl der Proband*innen ist hier anzumerken, dass sich zwar alle Student*innen am Thema interessiert, aber zum Teil durchaus auch skeptisch zeigten. Der regelmäßige Austausch mit und die kritische Begleitung von anderen Forscher*innen sowohl im geschichtsdidaktischen Kolloquium des Arbeitsbereichs Didaktik der Geschichte als auch im fremdsprachdidaktischen Kolloquium des Arbeitsbereichs Didaktik der romanischen Sprachen erwies sich hierbei als äußerst gewinnbringend für die gesamte Durchführung der Untersuchung.

Für die interne Studiengüte schlägt Kuckartz nicht nur, aber gerade für qualitative Inhaltsanalysen eine Checkliste in Form von 23 Fragen vor. Neben allgemeinen Kriterien (z. B. Fixierung der Daten, Einsatz von Transkriptions- und Analysesoftware, Transkriptionsregeln) beziehen sich davon 16 Fragen spezifisch auf die Durchführung von qualitativen Inhaltsanalysen (z. B. Ausarbeitung des Kategoriensystems, Entwicklung eines Codierleitfadens, Berücksichtigung sämtlicher Daten, Beachtung abweichender Fälle, Arbeit mit Originalzitaten aus den Daten) (Kuckartz, 2014, S. 167–168). Mit nur einer Ausnahme

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

können alle 23 Fragen weitgehend bejaht beziehungsweise als offengelegt und erfüllt angesehen werden.

Lediglich eine der dort aufgeführten, aber durchaus wesentlichen Fragen ist kritisch zu diskutieren. Denn da die Studie nicht, wie zumindest diesbezüglich zu empfehlen ist, in einem Verbund aus mehreren Forscher*innen entstanden ist, sondern die Datenerhebung, die Transkription, die Datenanalyse und die -darstellung von mir durchgeführt wurde, war es nicht möglich, das Material von mehreren Forscher*innen unabhängig voneinander zu codieren und eine Intercoder-Reliabilität zu berechnen. In der Diskussion der Kategorien und des codierten Materials mit anderen Forscher*innen entstand zwar nicht der Eindruck, dass hier allzu große Abweichungen zu erwarten wären. Zudem weist Kuckartz (2014, S. 83) darauf hin, dass es gerade bei Qualifikationsarbeiten wie der vorliegenden nicht immer möglich sein wird, mit wenigstens zwei Forscher*innen zu codieren. Doch wäre ein solches Vorgehen sicherlich gewinnbringend gewesen. Auch da die Ergebnisse, wie sich noch zeigen wird, durchaus zu anderen Studienergebnissen passen, gehe ich von einer angemessenen Güte der Codierung trotz dieses Mangels aus.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

VI. Ergebnisse der Empirie

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der zuvor vorgestellten empirischen Studie dargelegt werden, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Dafür werden zunächst die Lerngelegenheiten der Student*innen in der universitären Lehre sowie die Einschätzungen der Dozent*innen der geschichtsspezifischen Seminare DaZ/Sprachbildung und der geschichtsdidaktischen Seminare auf der Grundlage der mit ihnen geführten Interviews deskriptiv dargestellt (Kap. VI-1).

Bevor die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zu den sprachbildenden Aspekten in den Unterrichtsplanungen ausführlich und jeweils mit Blick auf die drei Forschungsfragen in den Kapiteln VI-3, VI-4 und VI-5 vorgestellt werden, wird dieser Darstellung eine theoretische Rahmung vorangestellt, mit der die sprachbildenden Aspekte in den Unterrichtsplanungen analysiert werden können (Kap. VI-2). Auf diese Rahmung wird jeweils bei der Beantwortung der drei Forschungsfragen Bezug genommen.

1. Interviews mit den Dozent*innen: Deskriptive Darstellung der Lerngelegenheiten und Einschätzungen[32]

Aus den für den Kontext der Studie relevanten universitären Lehrveranstaltungen (vgl. Kap. V-4.2) sollen vor allem in den geschichtsspezifischen Seminaren DaZ/Sprachbildung sowie in geringerem Umfang auch in den geschichtsdidaktischen Seminaren Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden. Die Lerngelegenheiten der Student*innen in diesen Seminaren

32 Es haben nicht alle Dozent*innen der Veröffentlichung der Transkripte zugestimmt. Um die Anonymität der Dozent*innen zu wahren, sind daher sämtliche Transkripte der Interviews mit den Dozent*innen nicht Bestandteil des Anhangs. Aufgrund der geringen Anzahl an interviewten Dozent*innen wäre die Anonymisierung der Daten ansonsten nicht mehr gewährleistet gewesen. Damit die Positionen der Dozent*innen trotzdem deutlich werden, habe ich, wo es für die Argumentation notwendig erschien, manche Passagen aus den Interviews dennoch direkt zitiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

und die Einschätzung des Lernerfolgs durch die Dozent*innen dieser Seminare sollen hier vorgestellt werden.

Über diese Lehrveranstaltungen hinaus war ein fächerübergreifendes Seminar DaZ/Sprachbildung zu besuchen, das mit einem Blended Learning-Konzept umgesetzt wurde, das Grundlagenwissen aus dem Bachelor wiederholte und in dem migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Kontext Schule, die Analyse bildungssprachlicher Elemente in schulischen Fachtexten, die Fehleranalyse und Korrekturstrategien schriftlicher Lerner*innentexte, die Weiterentwicklung eines Schreibauftrags aus dem Fachunterricht zur Förderung der Textproduktion sowie mündliches Fehlerfeedback im Unterricht behandelt wurden (Peuschel, 2017, S. 282–284).

1.1 Geschichtsspezifische Seminare Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung

Die drei Dozent*innen der geschichtsspezifischen Seminare DaZ/Sprachbildung, die im Folgenden »Dozent*in Sprachbildung 1–3« genannt werden, waren zum Zeitpunkt der Erhebung allesamt im Schuldienst tätig und führten die universitäre Lehre im Rahmen eines Lehrauftrags durch. Sie wurden jeweils zu fünf Themenkomplexen interviewt, nämlich

1) zu ihrer Perspektive auf und ihre Herangehensweise an Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht (z. B. praktische Herangehensweise, wissenschaftliches Interesse oder Perspektive der Zweitsprachförderung vs. der (allgemeinen) Sprachbildung),
2) nach in ihren Augen zentralen geschichtsspezifischen Fragestellungen zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache/der Sprachbildung,
3) nach den zentralen Inhalten und Schwerpunkten des Seminars,
4) nach einer Einschätzung des (maximalen) Lernerfolgs der Student*innen bezüglich der Planung und Umsetzung von Sprachbildung im Geschichtsunterricht und
5) danach, ob das Thema Unterrichtsplanung im Seminar behandelt wurde.

Die Dozent*innen Sprachbildung 1 und 2 leiteten Seminare, die die Student*innen der ersten Untersuchungskohorte besuchen konnten (Wintersemester 2016/2017). Dozent*in Sprachbildung 3 bot hingegen ein Seminar für Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte an (Wintersemester 2017/2018). Es ist den Student*innen in der Studienordnung freigestellt, zu welchem ihrer Fächer sie das fachspezifische Seminar besuchen. Welche dieser Möglichkeiten die Student*innen wahrgenommen haben, wurde nicht systematisch erfasst. Jedoch zeigte sich in den Planungsgesprächen, dass die meisten der Pro-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

band*innen auch ein geschichtsspezifisches Seminar besuchten. Die Seminare umfassten drei Sitzungen à 180 Minuten (vgl. Kap. V-4.2).

Die Dozent*innen Sprachbildung 1 und 2 betonten im Interview mehrfach, dass sie sich dem Thema aus der Erfahrung ihrer Berufspraxis angenähert haben und beschrieben die sprachlichen Kompetenzen vieler Schüler*innen als entwicklungsbedürftig. Die Seminare aller drei Dozent*innen waren stark praktisch ausgerichtet, was auch der Grundidee des Moduls entsprach und meistens durch die Analyse und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien realisiert wurde.

Jedoch stellten die Dozent*innen die Bedeutung der Praxis unterschiedlich stark heraus. Während Dozent*in Sprachbildung 3 angab, Schnittmengen und Anknüpfungspunkte zum fachübergreifenden Seminar DaZ/Sprachbildung und zur Didaktik der Geschichte im Rahmen der Möglichkeiten thematisiert zu haben, in denen stärker theoretisches Wissen fokussiert wurde, benannte Dozent*in Sprachbildung 2 als Ziel, »das nicht nur eben theoretisch mit dem Trichter […] ins Köpfchen reingehämmert zu bekommen, sondern es eben halt auch mal an[zu]wenden.« Darüber hinaus äußerte Dozent*in Sprachbildung 1 ein höheres Maß an Theorieskepsis (»Ich kann nicht universitär-didaktisch theoretisch […]. Ich glaube, ich sollte ihnen wirklich mal erzählen, […] wie man das alles ganz praktisch machen kann«; »ein theoretisches Fundament brauchen sie nicht wirklich«).

Neben dieser Unterscheidung von Theorie und Praxis beschrieben die Dozent*innen ihre Perspektive auf das Thema eher aus der Perspektive der Sprachbildung als aus der Perspektive einer spezifischeren DaZ-Förderung. Jedoch nahmen die Dozent*innen Sprachbildung 1 und 2 in ihren Ausführungen meistens doch beispielhaft eher solche Schüler*innen in den Blick, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, was in Formulierungen wie »immer mal wieder Kinder mit Migrationshintergrund, die der deutschen Sprache nicht so mächtig sind« (Dozent*in Sprachbildung 1) oder »Migrantenkinder, die riesige Lücken haben« (Dozent*in Sprachbildung 2) erkennbar war (vgl. zur Kritik an einem solchen Sprechen über Schüler*innen Kap. III-1). Dozent*in Sprachbildung 1 sah in der Unterscheidung von DaZ-Förderung und Sprachbildung vor allem eine Frage der Binnendifferenzierung und betonte die Schnittmengen der beiden Konzepte. Dozent*in Sprachbildung 3 betonte die Perspektive Sprachbildung zudem stärker als die anderen beiden Dozent*innen, auch da es in diesem Seminar wenig Bedarf für die Behandlung expliziter DaZ-Förderung seitens der Student*innen gab.

Bezüglich geschichtsspezifischer Fragestellungen der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Sprachbildung äußerte Dozent*in Sprachbildung 1 Unverständnis für die Frage und wies darauf hin, dass die Operatoren in allen Fächern gleich wären, auch wenn es »fachspezifische Sachen« gäbe. Es wurde weiterhin geschildert, dass Fragen der Sprachbildung von der Fachdidaktik

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

»entkoppelt« zu betrachten wären und »was das Methodische hinsichtlich der Sprachsensibilisierung angeht, also, das ist ja sozusagen erst mal ein Basic, also worauf dann die Fachdidaktik eigentlich draufsattelt.« Im Seminar sollten diesem Verständnis von Sprachbildung im Fach folgend am Beispiel von Geschichte Anwendungsmöglichkeiten sprachbildender Methoden gezeigt werden, aber »im Grunde hätten sie das auch am Beispiel von Physikunterricht zeigen können.«

Dozent*in Sprachbildung 2 äußerte sich nicht konkret zu geschichtsspezifischen Fragestellungen, sondern betonte, dass die Student*innen für die Thematik sensibilisiert werden müssten. So wäre Sprachbildung auch für den Geschichtsunterricht relevant und »nicht irgendwie so eine Sache […], die […] jetzt von oben aufoktroyiert [wird]. Das müssen wir jetzt machen. So ein Mist. Wir haben aber gar keinen Bock da drauf. Das hat auch mit Geschichte nichts zu tun. Ich will doch nicht Deutschlehrer sein.« Betont wurde zudem die Notwendigkeit einer methodischen Vielfalt. Dozent*in Sprachbildung 3 stellte heraus, dass die Vertiefung im Fach Geschichte stärker behandelt wurde als eine Wiederholung fachübergreifender Aspekte. Dabei wurden als geschichtsspezifische Fragestellungen das Lesen von Quellen sowie ohne nähere Ausführung das Schreiben benannt.

Als zentrale Inhalte der Seminare beschrieben alle drei Dozent*innen die Behandlung von drei thematischen Blöcken entsprechend der Anzahl an Sitzungen, die auch der Grundidee des Moduls entsprachen und durch die hauptberuflich an der Universität Lehrenden vorgegeben wurden. Die drei Sitzungen hatten erstens eine Hinführung zu fachlichen Gegenständen aus sprachlicher Perspektive zum Inhalt, wobei etwa Scaffolding und Wortschatzarbeit behandelt und eine Sensibilisierung für sprachliche Herausforderungen von Lernmaterialien aus dem Geschichtsunterricht vorgenommen wurde. Die zweite Sitzung fokussierte jeweils das Lesen im Geschichtsunterricht, wobei verschiedene methodische Möglichkeiten zur Unterstützung des Lesens von Quellen und Darstellungen vor, während und nach dem Lesen thematisiert wurden. Dozent*in Sprachbildung 1 benannte hier als konkrete Methoden Wortlisten, -gitter, Lückentexte und eine fragengeleitete Textanalyse. Außerdem wurden explizit auch Karikatur- und Bildbeschreibungen behandelt. In der dritten Sitzung stand in allen Seminaren das Schreiben im Geschichtsunterricht im Fokus. Hierzu wurden bei Dozent*in Sprachbildung 1 Korrekturverfahren, der Einsatz von Formulierungsbeispielen, vorstrukturierte Tafelbilder als Gerüst für eine Schreibaufgabe sowie »enge Fragen stellen, wo in der Frage zum Teil schon vorgegeben ist, was sie in der Antwort auch verwenden können«, behandelt. Bei Dozent*in Sprachbildung 2 stand die Analyse von Lernprodukten im Mittelpunkt, um Probleme und Herausforderungen der Schüler*innen beim Schreiben herauszuarbeiten. Dozent*in Sprachbildung 3 benannte das Schreiben von Quellenanalysen sowie die Urteilsbildung als Themen, die im Seminar in der

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sitzung zum Schreiben behandelt wurden, ohne genauer zu erklären, was hierzu hinsichtlich der Sprachbildung thematisiert wurde.

Als Einschätzung, was die Student*innen in ihrem Seminar bestenfalls gelernt hätten, wies Dozent*in Sprachbildung 1 darauf hin, dass dies sehr unterschiedlich gewesen wäre, je nach Engagement der Student*innen. Sie hätten sich allerdings sehr dankbar für »praktische Dinge« gezeigt, »die sie dann wirklich auch verwenden können, eins zu eins.« Der Tenor der Student*innen wäre gewesen, »je praktischer das durchgeführt wird, desto besser ist es für sie.« Zudem wurde das Praxissemester als latente Überforderung beschrieben, weswegen die Student*innen viele praktische Fragen gehabt hätten. Die meist theoretisch ausgelegten universitären Begleitveranstaltungen wurden in dem Zusammenhang als nicht zielführend charakterisiert. Dozent*in Sprachbildung 2 stellte heraus, dass die Student*innen Möglichkeiten zur Bewältigung der Aufgabe Sprachbildung kennengelernt hätten, wobei »aus der Praxiserfahrung ja auch immer dann gesagt« wurde, »ganz ruhig bleiben, das kann man nicht in jeder Stunde durchziehen.« Zudem wäre »das Theoretische« angekommen, aber bezüglich der praktischen Umsetzung wären »bestimmt noch ganz viele Bauchschmerzen […] bei den Studierenden.« Geschlossen wurden diese Ausführungen damit, dass die Student*innen »für sich erkannt [haben], dass das wichtig ist, [sie] haben aber die große Hoffnung, dass sie es nie machen müssen.« Dozent*in Sprachbildung 3 stellte heraus, dass die Student*innen für »Baustellen« sensibilisiert wurden, was sich auch auf Schüler*innen bezog, »die am Gymnasium sind und […] Erstsprache Deutsch haben.« Die Student*innen hätten ein »waches Auge« für mögliche Probleme beim Textverständnis bekommen, einige Methoden kennengelernt und ein »bewussteres Umgehen vielleicht mit Texten. Mit Quellen.«

Das Thema Unterrichtsplanung wurde von allen drei Dozent*innen nicht ausführlich behandelt. Dozent*in Sprachbildung 1 berichtete jedoch davon, dass manche Student*innen nach Rat zu konkreten Unterrichtsplanungen außerhalb der Seminarsitzung gefragt hätten.

1.2 Geschichtsdidaktische Seminare

Die drei Dozent*innen der geschichtsdidaktischen Seminare, die nachfolgend »Dozent*in Geschichtsdidaktik 1–3« genannt werden, waren zum Zeitpunkt der Erhebung allesamt hauptberuflich in der universitären Lehre beschäftigt. Die Dozent*innen Geschichtsdidaktik 1 und 2 leiteten die geschichtsdidaktischen Seminare der ersten Untersuchungskohorte. Dozent*in Geschichtsdidaktik 2 begleitete die Student*innen der ersten Untersuchungskohorte zudem im Praxissemester (Nachbereitungsseminar und Unterrichtsbesuche) und leitete weiterhin das Seminar mit dem Themenschwerpunkt Narrativität der zweiten Un-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

tersuchungskohorte. Aus diesem Grund wurden mit Dozent*in Geschichtsdidaktik 2 zwei Interviews geführt, je einmal zur Lehre für die Student*innen der beiden Untersuchungskohorten. Dozent*in Geschichtsdidaktik 3 begleitete die Student*innen der ersten Untersuchungskohorte im Praxissemester. Die Dozent*innen wurden zu folgenden Themenblöcken interviewt:

1) Wie wurde Unterrichtsplanung im Seminar behandelt?
2) Wie gelingt es den Student*innen, sprachliches und historisches Lernen zusammenzudenken?
3) Wurde das Thema Sprachbildung in den geschichtsdidaktischen Seminaren behandelt? Ggf. wie?

Die Planung von Geschichtsunterricht wurde von allen Dozent*innen insbesondere in den Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester behandelt. Die Inhalte dieser Seminare waren unter den Dozent*innen abgesprochen, sodass hier nur wenige Unterschiede bestanden. Es wurden verschiedene Planungsmodelle vorgestellt und exemplarisch ausprobiert. Außerdem waren Prinzipien historischen Lernens zentraler Bestandteil der Lehre. In Verbindung mit den Seminaren im Modul »Ausgewählte Themen« (vgl. Kap. V-4.2) wurde die Planung von Geschichtsunterricht zudem geübt, wobei die Student*innen teilweise recht umfangreiche Materialien entwickelten.

Zudem betonten die einzelnen Dozent*innen manche Aspekte darüber hinaus. So wies Dozent*in Geschichtsdidaktik 1 darauf hin, dass sich die Student*innen im Praxissemester vor allem ausprobieren sollten und kein vermeintlich perfekter Unterricht erwartet wurde. Dozent*in Geschichtsdidaktik 1 und 2 erwähnten zudem einen Fokus darauf, dass die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten sollten, eigene Geschichte(n) zu erzählen. Dozent*in Geschichtsdidaktik 3 wies darauf hin, dass die Phasierung von Geschichtsunterricht, Einstiege, aber auch über die Planung von Unterrichtsreihen sowie verschiedene Planungsmodelle von (Geschichts-)Unterricht behandelt wurden. Jedoch wäre es für die Student*innen schwer gewesen, diese auch umzusetzen.

Zur Frage des Zusammendenkens des sprachlichen und historischen Lernens betonte Dozent*in Geschichtsdidaktik 1 zunächst, dass die Student*innen Sprachbildung als wichtiges Thema wahrnahmen und hierfür bereits vor, aufgrund der praktischen Erfahrung aber umso mehr während des Praxissemesters sensibilisiert wurden. Dass in der geschichtsdidaktischen Lehre an der Freien Universität Berlin seit Jahren ein Schwerpunkt auf die Diversität der Schüler*innen und in der Gesellschaft gelegt wurde, wurde hierbei als vorteilhaft auch für dieses Thema beschrieben.

Jedoch betonten die Dozent*innen in der Didaktik der Geschichte, dass sie sich zum Thema Sprachbildung auch noch selbst weiterbilden müssten. So erkannten die Student*innen zwar das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

an und kritisierten in der Folge oftmals die Praxis, wenn dies nicht konsequent umgesetzt wurde. Doch sollten demnach in der geschichtsdidaktischen Lehre viel stärker die Zusammenhänge des narrativen Paradigmas mit Fragen der Sprachbildung behandelt werden.

Dieses Defizit der eigenen Lehre stellte auch Dozent*in Geschichtsdidaktik 2 heraus. Es wurden Zusammenhänge zum Zweitfach der Student*innen und zu persönlichen Erfahrungen vermutet, weswegen es sehr unterschiedlich gut gelungen wäre, historisches und sprachliches Lernen zusammenzudenken. Auch in diesem Interview wurde betont, dass es auch diesbezüglich wichtig wäre, dass die Schüler*innen im Geschichtsunterricht die Möglichkeit erhalten würden, selbst Geschichte(n) zu erzählen. Zudem wurde die Umsetzung von Sprachbildung als eine Frage von Sorgfalt und Perfektionismus in der Planung und Durchführung von Unterricht beschrieben.

Dozent*in Geschichtsdidaktik 3 erläuterte, dass es den Student*innen in den Stunden, in denen sie besucht wurden, nicht gelungen wäre, Sprachbildung umzusetzen. Zwar legten die Student*innen sehr wohl Wert darauf, dass die Schüler*innen Geschichte(n) hätten erzählen können, doch wurden keine Zusammenhänge zur Sprachbildung erkannt.

In allen geschichtsdidaktischen Seminaren wurde nach Aussage der Dozent*innen das Thema Sprachbildung nicht oder nur am Rande behandelt.[33] Zwar wurden die Bedeutung und die Thematisierung des narrativen Paradigmas im Vorbereitungsseminar in allen Interviews betont, doch wurden nur von Dozent*in Geschichtsdidaktik 3 Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht im Rahmen der Unterrichtsbesuche behandelt.

Darüber hinaus wurde Dozent*in Geschichtsdidaktik 2 im zweiten Interview mit Blick auf die zweite Untersuchungskohorte zusätzlich gefragt,

1) wie und in welchem Umfang das Thema Narrativität behandelt wurde,
2) wie die Student*innen in den Unterrichtsplanungen historisches Erzählen bedachten und umsetzten,
3) ob und gegebenenfalls wie die Student*innen eine Verbindung der Sprachbildung mit dem Prinzip Narrativität herstellten und
4) wie sich das Verständnis des Prinzips Narrativität auch im Zusammenhang mit Fragen der Sprachbildung im Praxissemester veränderte.

33 Zu bedenken ist erstens, dass die Studienordnung, die die Behandlung des Themas Sprachbildung in den fachdidaktischen Seminaren vorsieht, zum Zeitpunkt der Erhebung erst seit Kurzem in Kraft getreten war. Zweitens wurde zum Teil darauf hingewiesen, dass geplant wäre, das Thema Sprachbildung in einem weiteren Modul im vierten Mastersemester zu behandeln. Zu erkennen ist, dass zumindest zum damaligen Zeitpunkt Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre in Anlehnung an Cramer, König und Grimm (2020, S. 773) als ein intendierter, aber noch nicht implementierter Bestandteil des Curriculums beschrieben werden konnte.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Das Thema Narrativität wurde im Seminar, in dem hierauf der Schwerpunkt lag, demnach nicht so umfangreich behandelt, wie es ursprünglich geplant war, was mit einer dreiwöchigen Erkrankung des*der Dozent*in während des Semesters erklärt wurde. Thematisiert wurden aber theoretische Grundlagen des narrativen Paradigmas sowie die Frage, inwiefern das historische Erzählen an Sprache gebunden, wo dies aber aufgrund anderer Darstellungsformen (z. B. in Bildern) weniger der Fall wäre.

In den Unterrichtsplanungen dieses Seminars wurde das historische Erzählen unterschiedlich mitgedacht und umgesetzt. Berichtet wurde, dass in den Planungen der Student*innen beispielsweise die Aufgabe gestellt wurde, eine historische Erzählung in eine andere Darstellungsform zu bringen (z. B. Bilder in schriftliche historische Erzählungen oder Erzählungen in Diagramme). Eine Verbindung von Sprachbildung und den historischen Erzählungen wurde dabei aber nicht explizit hergestellt. Eine hierzu geplante Sitzung musste aufgrund der Erkrankung von Dozent*in Geschichtsdidaktik 2 ausfallen. Mit Blick auf das Praxissemester wurde betont, dass hierbei die Theorie oftmals in den Hintergrund rückte und andere, oft pädagogische Fragen von den Student*innen fokussiert wurden, weshalb nicht erkennbar gewesen wäre, dass sich das Verständnis des narrativen Paradigmas wesentlich weiterentwickelt hätte.

2. Theoretische Rahmung der Analyse

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, bedarf es einer theoretischen Rahmung, um einen analytischen Zugang zu den Planungsgesprächen zu finden. Aus zwei Gründen fehlt diese jedoch bislang. Erstens fehlt es an einer ausgearbeiteten geschichtsdidaktischen Theorie, die Sprachbildung als integralen Bestandteil mitdenkt. Auch eine entsprechende allgemeindidaktische Theorie kann nicht herangezogen werden. Vielmehr ist es eine Zielstellung des aktuellen Diskurses, eine solche theoretische Grundlage zu finden, wozu nicht zuletzt diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte. Zweitens ist diese Arbeit so aufgebaut, dass die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Anlass und Grund für eine Theorieentwicklung genommen werden. Dies ist auch aufgrund des Forschungsstands zur Frage der integralen Betrachtung historischen und sprachlichen Lernens (vgl. Kap. II-3) notwendig.

Da die Analyse der Planungsgespräche ohne eine theoretische Rahmung jedoch einen vor allem deskriptiven Charakter hätte, behelfe ich mir an dieser Stelle mit im Diskurs weitgehend akzeptierten Grundlagen, die ich als vorläufige Heuristik im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Scherr, 2020) für die Auswertung der Planungsgespräche explizit mache. Zentral sind meines Erachtens folgende drei Punkte, die auch in einschlägigen Einführungen zu Fragen der

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sprachbildung im Fach (vgl. z. B. Beese et al., 2014; Leisen, 2013) thematisiert werden:

1. Als lerntheoretische Grundlage dient das von Lev Vygotsky (1978) entwickelte Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung (Zone of Proximal Development; ZPD) und die hiermit assoziierte Metapher des Scaffolding (Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005).
2. Bei der Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht gilt es, das fachliche und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. z. B. Schmölzer-Eibinger, 2013; Thürmann & Vollmer, 2017). Nicht nur in der Didaktik der Geschichte wird dabei verschiedentlich die Fachspezifik der Sprachbildung im Fachunterricht betont (vgl. z. B. Barricelli, 2015, S. 25; Handro, 2013, S. 323).
3. Insgesamt verfolgt die durchgängige Sprachbildung das Ziel eines systematischen und kumulativen Aufbaus der bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen. Folglich kann Sprachbildung nicht lediglich punktuell erfolgen. Auch sollten die sprachbildenden Maßnahmen nicht nur für einzelne Schüler*innen oder bestimmte Gruppen konzipiert werden (vgl. Kap. II-1.1).

Diese drei Aspekte setze ich als grundsätzliche Entscheidungsfelder, die bei Fragen der Sprachbildung im Fach zu berücksichtigen sind. Zudem wurden sie in der universitären Lehre behandelt. Im Folgenden führe ich sie weiter aus.

1. Die Zone der nächsten Entwicklung und das Scaffolding

Grundlegend für Überlegungen zur durchgängigen Sprachbildung ist das von Lev Vygotsky entwickelte Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung (Zone of Proximal Development; ZPD), welches einer soziokulturellen Vorstellung des Lernens entspringt (Vygotsky, 1978, S. 84–91). Als Zone der nächsten Entwicklung beschreibt Vygotsky

> »the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers« (Vygotsky, 1978, S. 86).

In dieser Zone ist das Lernen dieser Theorie zufolge besonders effektiv. Die Zusammenarbeit mit kompetenteren Anderen ermöglicht demnach den Lernzugewinn. Aufgabe von Lehrer*innen ist es daher, das Niveau etwas über dem Kompetenzstand der Schüler*innen anzusiedeln und eine solche Zusammenarbeit einzuplanen, um das Lernen anzuregen.

Die Metapher des Scaffolding ist in Vygotskys Werken nicht zu finden. Sie wurde als erstes von Wood, Bruner und Ross (1976) verwendet. Auch sie gehen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

von einer sozial eingebetteten Lernsituation aus, in der ein*e kompetentere*r Lernpartner*in dabei hilft, eine Aufgabe zu bewältigen.

> »More often than not, [the intervention of a tutor] involves a kind of ›scaffolding‹ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ›controlling‹ those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. We assume, however, that the process can potentially achieve much more for the learner than an assisted completion of the task. It may result, eventually, in development of task competence by the learner at a pace that would far outstrip his unassisted efforts« (Wood et al., 1976, S. 90).

Der Ansatz des Scaffolding zielt also ebenfalls auf das Problemlösen der Lernenden in einem sozialen Kontext ab, in dem die Lernenden von kompetenteren Peers oder der*dem Lehrer*in unterstützt werden. Entscheidend am Scaffolding ist vor allem, dass es sich nicht um eine beliebige Form der Unterstützung handelt, sondern diese darauf abzielt, die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu erhöhen. Die Metapher drückt also eine vorübergehende Hilfestellung aus, die nur so lange zur Verfügung steht, wie sie von den Schüler*innen gebraucht wird.

> »It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing a learner's autonomy« (Gibbons, 2015, S. 16).

Entscheidend ist also, dass die Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben herausgefordert werden. Zur Bewältigung erhalten sie vorübergehende Unterstützung, um in der Zukunft autonom agieren zu können. Unterschieden werden kann dabei zwischen Makro-Scaffolding (Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung) und Mikro-Scaffolding (Unterrichtsinteraktion) (Hammond & Gibbons, 2005; Kniffka, 2010).

Während das Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung und das Scaffolding im Diskurs über die durchgängige Sprachbildung oft als sehr ähnlich beschrieben, auch synonym verwendet werden, offenbart ein genauerer Blick auch Unterschiede. Xi und Lantolf (2020) weisen darauf hin, dass beim Scaffolding die soziale Interaktion stets als Interaktion mit anderen gedacht werde, während in Vygotskys Perspektive die soziale Interaktion auch aus der Interaktion mit sich selbst durch metakognitive Prozesse bestehen könne. Da sich Scaffolding auf die Interaktion mit anderen beziehe, vernachlässige die Metapher die »soziale Situation der Entwicklung«, wie Vygotsky die Beziehung zwischen Individuen und dem sie umgebenden Kontext bezeichnet. Die soziale Positio-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

nierung und die Erwartungen an ein Individuum würden dabei nicht in den Blick geraten. Weiterhin sei nicht klar, welches Ziel mit Scaffolding verfolgt werde. Denn während schon die Bezeichnung »Zone der nächsten Entwicklung« ein Ziel beschreibe, könne sich Scaffolding auf die selbstständige Aufgabenbearbeitung, das Lernen oder auch auf die Kompetenzentwicklung beziehen. Letztlich liege den beiden Ansätzen eine unterschiedliche Idee zugrunde. Die mechanische Metapher Scaffolding ziele vor allem auf einen vorab festgelegten Output ab, also zum Beispiel auf Lernprodukte, die dann in der Regel nur geringfügig voneinander abweichen würden. Was bei Vygotskys Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung aus einem Entwicklungsprozess herauskomme, sei hingegen weniger vorherbestimmt.

An dieser Stelle entscheidend ist das Ziel der Autonomie der Schüler*innen, die ausgehend vom Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung aus der Interaktion mit anderen resultiert. Diese sozialkonstruktivistische Perspektive wird in Teilen der Zweitspracherwerbsforschung auch mit der Agency der Lerner*innen assoziiert, wobei die Aktivität und Interaktion der Lernenden statt des Inputs betont wird (Lantolf & Poehner, 2014, S. 172; Lier, 2008).

2. Fachliches und sprachliches Lernen zueinander in Beziehung setzen

Im Diskurs über Sprachbildung in den einzelnen Unterrichtsfächern besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass den sprachlichen Fächern, insbesondere dem Deutschunterricht, zwar eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zukommen sollte. Doch da die weiteren Fächer je eigene spezifische sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen stellen, ihre Inhalte sprachlich vermittelt und das Unterrichtsgeschehen in der Regel auf sprachliche Produkte in verschiedenen medialen Formen abzielt, ist eine fachspezifische Sprachbildung unerlässlich.

Für die Planung und Durchführung von sprachbildendem Fachunterricht ist es daher zentral, die notwendigen fachbezogenen Sprachfähigkeiten herauszuarbeiten, explizit zu machen und gezielt zu entwickeln (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 7). Damit einher geht die Notwendigkeit, sprachliche Herausforderungen des fachlichen Lernens offensiv aus dem Fach beziehungsweise der jeweiligen Fachdidaktik heraus in den Blick zu nehmen und die Verantwortlichkeit für das sprachliche Lernen nicht ausschließlich den Sprachfächern und ihren jeweiligen Fachdidaktiken zuzuschreiben.

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur Sprachbildung im Fachunterricht sind den Student*innen zumindest durch die Lehre in den DaZ-/Sprachbildungsmodulen bekannt, auch wenn manche Dozent*innen den Seminaren einen eher allgemeinen Zugang zugrunde legten (vgl. Kap. VI-1), sodass sie in ihren Planungsgesprächen einerseits das Verhältnis von historischem und sprachlichem Lernen bedenken sollten. Andererseits besteht hierin auch eine der für die

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Untersuchung zentralen Herausforderungen, insbesondere da bislang keine etablierten Konzepte für Sprachbildung und historisches Lernen entwickelt wurden, die die Student*innen in der Lehre hätten kennenlernen können. Vielmehr speisten sich die Inhalte der Lehre zu Fragen der Sprachbildung im Fach aus allgemeinen sprachdidaktischen und -methodischen Elementen und wurden auf die Anforderungen der Fächer übertragen (vgl. Kap. VI-1). Auch in den letzten Jahren oftmals rezipierte Werke wie etwa das Handbuch Sprachförderung im Fach von Leisen (2013), das auf den dringenden Handlungsbedarf reagiert, sind vor allem aus der Sprachdidaktik heraus entwickelt und explizieren diese Überlegungen an einzelnen fachlichen Unterrichtssituationen, Aufgabenstellungen oder Texten aus dem Fachunterricht.

Die zur Entwicklung der hier beschriebenen Untersuchung durchgeführte Vorstudie (vgl. Kap. V-2) weist darauf hin, dass Student*innen genau diese Fragen des Abwägens von sprachlichem und fachlichem Lernen als herausfordernd empfinden. Wie oben bereits erwähnt, wird in der geschichtsdidaktischen Forschung verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sprachbildender Geschichtsunterricht fachspezifisch sein müsse, wobei inzwischen häufig auf das narrative Paradigma verwiesen wird (vgl. z. B. Barricelli, 2015, S. 25; Bernhardt & Wickner, 2015, S. 288; Handro, 2013, S. 323; Handro & Kilimann, 2020, S. 657; Sieberkrob & Lücke, 2017).

Bezüglich der Beziehung des historischen und sprachlichen Lernens müssen die Student*innen folglich Entscheidungen darüber treffen, wie und in welchem Maße sie sprachbildende Maßnahmen in ihre Unterrichtsplanungen integrieren. Dabei ist weiterhin zu beobachten, wie sie diese Entscheidungen begründen. Denn nur die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten bietet Gelegenheit zur Weiterentwicklung der schulischen Bildungssprache, nur »in gegenseitiger Bezugnahme von sprachlichem und fachlichem Lernen kann die Fähigkeit zur sprachlichen Durchdringung in einer Weise ausgebildet werden, die den Sachverhalten gerecht wird, ohne die Rückbindung an das persönliche Denken und Sprechen aufzugeben« (Gogolin et al., 2011, S. 57).

*3. Der kumulative und systematische Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen*

Das in Kapitel II-1 bereits hinreichend beschriebene Konzept der durchgängigen Sprachbildung zielt auf den kumulativen und systematischen Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen (Gogolin & Lange, 2011, S. 118). Der Fokus auf die Bildungssprache impliziert dabei, dass sich die Sprachbildung nicht primär beziehungsweise ausschließlich auf den Zweitspracherwerb einiger Schüler*innen bezieht. Vielmehr sind alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren Erstsprachen, Zielgruppe des

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Konzepts. Wird Sprachbildung als Oberbegriff verstanden (vgl. Kap. II-1.1), werden spezifische Bedarfe einzelner Schüler*innen hierunter subsumiert.

Die Möglichkeiten der Student*innen, den Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in den Planungsgesprächen tatsächlich kumulativ und systematisch zu planen, sind begrenzt. Denn hierfür wäre es erforderlich, die Schüler*innen besser zu kennen und langfristig zu begleiten. Ferner wäre auch eine tiefergehende Einbindung in die pädagogischen und didaktischen Konzepte der jeweiligen Schule im Praxissemester notwendig, die im beziehungsweise vor dem Praktikum nicht im hierfür notwendigen Umfang gegeben ist.

Dennoch leitet sich aus diesen grundlegenden Überlegungen der durchgängigen Sprachbildung ab, dass einerseits zu überlegen ist, welche sprachbildenden Maßnahmen für welche Schüler*innen angemessen und zielführend sind, beispielsweise in Anbetracht der Klassenstufe. Andererseits ist auch zu überlegen, ob der Geschichtsunterricht der richtige Ort für eine bestimmte sprachbildende Maßnahme ist. Denn während etwa der Fokus auf Leseprozesse in Anbetracht der leseintensiven Unterrichtsrealität im Geschichtsunterricht systematisch auch im Geschichtsunterricht erfolgen sollte, ist die Frage, wie der Konjunktiv gebildet wird, eher nicht als primäre Aufgabe der Sprachbildung im Geschichtsunterricht zu sehen.[34]

Eine andere Frage, die die Student*innen in diesem Kontext reflektieren könnten und zu entscheiden haben, ist, welche Begriffe langfristig und systematisch in den passiven, aktiven oder potenziellen Wortschatz der Schüler*innen überführt werden sollten und welche nur punktuell verstanden werden müssen. Ein weiterer Aspekt, der sich aus dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung ableitet, ist, dass die sprachbildenden Maßnahmen nicht für einzelne Schüler*innen konzipiert werden, sondern dass grundsätzlich alle Schüler*innen bedacht werden.

Insgesamt lässt sich hieraus schlussfolgern, dass die hier durch die Student*innen in den Unterrichtsplanungen zu treffenden Entscheidungen darauf abzielen sollten, nicht alle denkbaren sprachlichen Aspekte zu beachten. Vielmehr sind die Entscheidungen mit Argumenten der Weiterentwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Bereich des historischen Lernens zu begründen.

Um nun im Folgenden die Planungsgespräche der Student*innen zu analysieren, konkretisiere ich die theoretische Rahmung der Analyse für die Haupt-

34 Jedoch könnte argumentiert werden, dass aufgrund des häufigen Vorkommens des Konjunktivs in einem Text oder des ratsamen Gebrauchs des Konjunktivs bei der Textproduktion (vgl. hierzu das Beispiel bei Handro, 2013, S. 328) diese Frage im Geschichtsunterricht wiederholend aufgegriffen werden sollte. Hierin könnte dann eine unterrichtsintegrierte Sprachförderung gesehen werden (vgl. Kap. II-1.1 und Jostes, 2017a, S. 119).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

kategorien K1 bis K6 vor der jeweils eigentlichen Analyse. Da in den Kategorien K1 und K2 besonders viele Segmente codiert wurden (vgl. Kap. VI-3.1) und hier zugleich mehrere Unterkategorien angelegt sind, sind die Konkretisierungen der theoretischen Rahmung für diese Kategorien umfangreicher als die nachfolgenden. In der Analyse der Kategorien K7 bis K9 ist eine Konkretisierung der theoretischen Rahmung hingegen nicht sinnvoll möglich.

Insgesamt ist hierdurch jeweils ein konkreter Rahmen für die Hauptkategorien gegeben, mit dem die Planungsgespräche der Student*innen analytisch gefasst werden können. Die theoretische Rahmung der Analyse und ihre Konkretisierung in den Kategorien dient daher der Interpretation der Ergebnisse in den Diskussionen, die ich jeweils am Ende der sich auf die Forschungsfragen beziehenden Kapitel VI-3, VI-4 und VI-5 führe.

3. Analyse der Planungsgespräche: Sprachbildende Aspekte in den Unterrichtsplanungen

Dieser erste Teil der Analyse der studentischen Unterrichtsplanungen fokussiert die Anwendung sprachbildender Aspekte in den Planungsgesprächen. Hierbei betrachte ich die Planungsgespräche entlang der Hauptkategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse. Denn in ihnen bilden sich die sprachbildenden Aspekte ab, die die Student*innen in den Planungsgesprächen als Möglichkeiten für sprachbildenden Geschichtsunterricht diskutierten. Die Segmente in den einzelnen Kategorien wurden jeweils zusammen betrachtet und inhaltlich systematisiert. Für die Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die Anzahl der codierten Segmente in den einzelnen Haupt- und Unterkategorien dargestellt sowie im Anschluss qualitativ betrachtet, wobei einzelne prototypische Beispiele aus dem Material zitiert werden (vgl. hierzu Kuckartz, 2014, S. 94).

Dies geschieht mit Blick auf die Forschungsfrage 1 (vgl. Kap. V-3). Sie fragt danach, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen thematisierten und welchen dieser Aspekte die Student*innen besondere Aufmerksamkeit schenkten.

Im Folgenden gebe ich zunächst einen Überblick über die in den studentischen Unterrichtsplanungen vorkommenden sprachbildenden Aspekte insgesamt, indem ich die Anzahl an Segmenten in den einzelnen Kategorien darstelle (Kap. VI-3.1). Hiermit werden ein erster Eindruck und eine Orientierung für die weitergehende Darstellung der Ergebnisse in den einzelnen Kategorien gegeben. Anschließend gehe ich nacheinander auf die Hauptkategorien ein, um die von den Student*innen in ihren Planungen bedachten sprachbildenden Aspekte

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

differenziert darzustellen (Kap. VI-3.2 bis Kap. VI-3.10). Abschließend beantworte ich auf dieser Grundlage die erste Forschungsfrage (Kap. VI-3.11).

3.1 Sprachbildende Aspekte in den studentischen Unterrichtsplanungen im Überblick

Es wurden insgesamt 566 Textsegmente codiert. Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, wurden hiervon 266 Segmente in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« codiert (=47 %). Bereits deutlich weniger Segmente, nämlich 106, entfielen auf die am zweithäufigsten codierte Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« (=18,7 %). Hier sind bereits wesentliche Aspekte erkennbar, die von den Student*innen in den Planungsgesprächen bedacht wurden.

Die Anzahl der Segmente in den restlichen Kategorien ist dem gegenüber wesentlich geringer. So entfielen 40 Segmente auf die Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« (=7,1 %) und 39 Segmente auf die als Restkategorie angelegte Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« (=6,9 %). In der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« wurden 35 Segmente codiert (=6,2 %), in »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« weitere 27 Segmente (=4,8 %). Von den Kategorien, die sich explizit auf Fragen der Sprachbildung beziehen, sind die Kategorien »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit« mit 15 Segmenten (=2,7 %) und »K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte« mit sechs Segmenten (=1,1 %) die am seltensten codierten. Weitere 32 Segmente entfielen auf die Kategorie »K9 Prinzipien historischen Lernens« (=5,7 %).

Wie in Abbildung 4 zu erkennen ist, bestätigte sich dieser erste Befund zu der Frage, welche Aspekte die Student*innen hauptsächlich diskutierten, durch die Betrachtung der Anzahl der codierten Segmente in den Hauptkategorien nach Planungsgesprächen. Mit Ausnahme des ersten Planungsgesprächs des zweiten Teams aus der zweiten Untersuchungskohorte (=K2_T2_P1) wurde in allen Planungsgesprächen die Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« (mit) am häufigsten codiert, auch wenn es deutliche Unterschiede in der Häufigkeit pro Planungsgespräch gab. Auch zeigt sich in dieser Darstellung, dass die Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« in vielen Planungsgesprächen häufiger codiert wurde als andere Kategorien. In manchen Gesprächen wurden allerdings nur wenige oder sogar keine Segmente in dieser Kategorie codiert.

Ferner zeigte sich, dass die Anzahl der codierten Segmente in den einzelnen Planungsgesprächen stark variierte. Während der Durchschnitt der Anzahl der

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

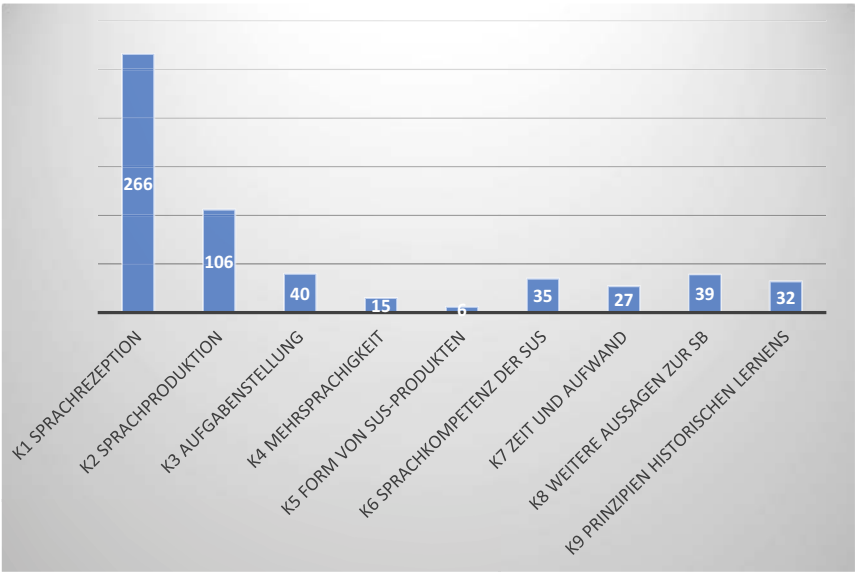


Abbildung 3: Anzahl der codierten Segmente in den Hauptkategorien insgesamt

codierten Segmente pro Planungsgespräch bei 40,4 lag, wurden lediglich 15 Segmente im zweiten Planungsgespräch des ersten Teams aus Kohorte zwei codiert (=K2_T1_P2), hingegen aber 71 Segmente im ersten Planungsgespräch des dritten Teams aus der ersten Untersuchungskohorte (=K1_T3_P1). Dabei waren sowohl deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten als auch zwischen den einzelnen Planungsteams erkennbar.

So fiel etwa beim ersten Planungsteam der zweiten Untersuchungskohorte auf, dass hier im Planungsgespräch, das gegen Ende des Praxissemesters stattfand (=K2_T1_P2), deutlich weniger Segmente codiert wurden als im Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters (=K2_T1_P1). Hingegen wies die Anzahl der codierten Segmente im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte in den anderen Planungsgesprächen der zweiten Untersuchungskohorte einen annähernd ähnlich hohen Wert auf (K2_T2_P1 und K2_T2_P2 bzw. K2_T3_P1 und K2_T3_P2).

Beim Blick auf die erste Untersuchungskohorte ließen sich ebenfalls deutliche Unterschiede in der Anzahl der codierten Segmente feststellen, wobei die im Vergleich zur zweiten Untersuchungskohorte zusätzlichen Planungsgespräche und der Ausfall des dritten Planungsgesprächs des zweiten Teams zu beachten waren (vgl. Kap. V-5.1). Dabei ließen sich jedoch keine Regelmäßigkeiten erkennen. Denn während beim ersten Team der ersten Kohorte deutlich mehr Segmente codiert wurden als im zweiten, wurden beim zweiten und dritten Team

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

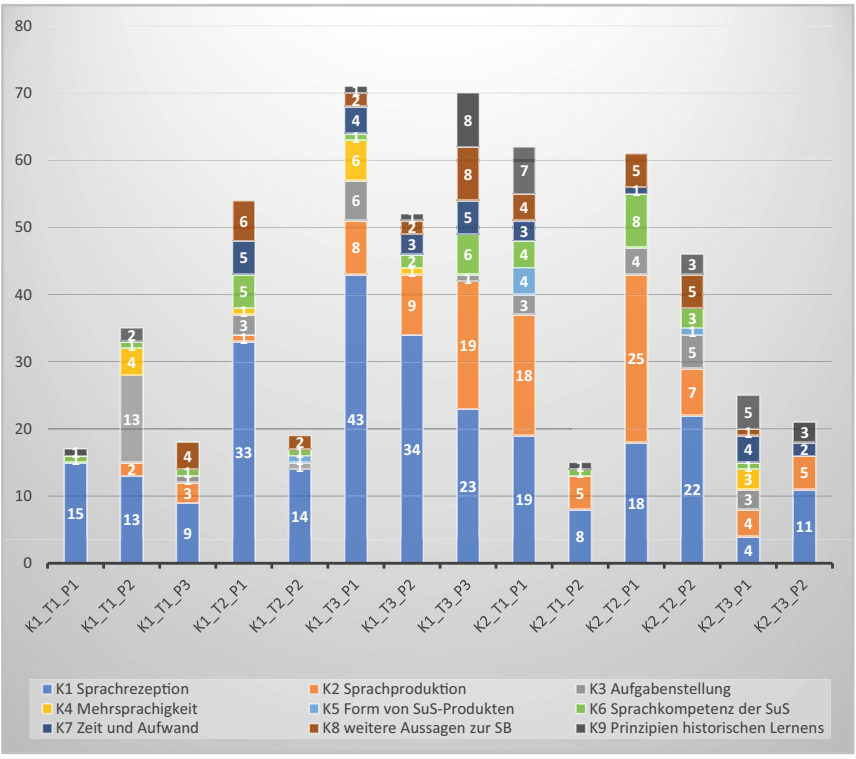


Abbildung 4: Anzahl der codierten Segmente in den Hauptkategorien nach Planungsgesprächen
Lesehilfe: K=Untersuchungskohorte, T=Team, P=Planungsgespräch; K1=Kategorie 1 usw.

dieser Kohorte jeweils die wenigsten Segmente im zweiten Planungsgespräch codiert.

Der Vergleich der Anzahl codierter Segmente zwischen den einzelnen Planungsteams war aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Erhebungen mit den beiden Untersuchungskohorten sowie der fehlenden Daten des ursprünglich angestrebten dritten Planungsgesprächs mit dem zweiten Team aus der ersten Kohorte nur in eingeschränktem Maß sinnvoll. Dennoch ließen sich einige Auffälligkeiten festhalten. So wurden die beiden Planungsgespräche mit den meisten Segmenten vom dritten Team der ersten Kohorte geführt (=K1_T3_P1 und K1_T3_P3), wobei auch das zweite Planungsgespräch dieses Teams einen überdurchschnittlichen Wert aufwies. Auch in den Planungsgesprächen des zweiten Teams der zweiten Kohorte wurden zweimal überdurchschnittlich viele Segmente codiert (=K2_T2_P1 und K2_T2_P2). Das erste Team der ersten Kohorte führte hingegen zwei der vier Planungsgespräche, in denen am wenigsten Segmente codiert wurden (=K1_T1_P1 und K1_T1_P3). Auch das dritte Team

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

der zweiten Kohorte wies in beiden Planungsgesprächen eine unterdurchschnittliche Anzahl an codierten Segmenten auf (=K2_T3_P1 und K2_T3_P2).

Dieser Überblick über die Häufigkeiten der codierten Segmente in den Hauptkategorien gab erste Hinweise darauf, mit welchen Aspekten sich die Student*innen in den Planungsgesprächen hauptsächlich beschäftigten und wie oft die verschiedenen Aspekte in den Planungsgesprächen eine Rolle spielten. Doch ist die Aussagekraft dieser Quantifizierungen der Ergebnisse begrenzt, sie dienen lediglich als Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen. Über die tatsächlich besprochenen Inhalte der von den Student*innen in den Planungsgesprächen beachteten sprachbildenden Aspekte sagen sie nichts aus.

3.2 Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption*

Geschichte begegnet Schüler*innen zu großen Teilen in schriftlichen Texten und Geschichtsunterricht basiert häufig auf dem Lesen von Quellen und Darstellungstexten. Zwar ist die Rezeption von Geschichte auch in anderen medialen Formen denkbar. So sind etwa Filme oder Computerspiele mit historischen Bezügen in der Lebensrealität vieler Schüler*innen womöglich präsenter. In der Praxis des Geschichtsunterrichts kommen sie aber seltener vor. Daher liegt in dieser Kategorie der Fokus auf dem Lesen medial schriftlicher Texte. Weitere sprachrezeptive Auseinandersetzungen mit Geschichte spielen eine untergeordnete Rolle. Zugleich ist die Unterstützung von Leseprozessen wesentlicher Bestandteil der Lehre in den DaZ-/Sprachbildungsmodulen (vgl. Kap. VI-1) und auch in der Forschung zur Sprachbildung im Geschichtsunterricht erfährt das Lesen eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Handro, 2018a; Hirsch, 2015; Reisman, 2012).

Entsprechend der Bedeutung der Sprachrezeption im Geschichtsunterricht ist zunächst festzustellen, dass mögliche Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption die Student*innen in den Planungsgesprächen am meisten beschäftigten. Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, gehörten hierzu vor allem Textsegmente, in denen sich die Student*innen über Unterstützungsmaßnahmen zur didaktischen Unterstützung angedachter Leseprozesse austauschten (K1.2–K1.4).

Weiterhin gehören zu dieser Kategorie Segmente, in denen sich die Student*innen über die Verständlichkeit des vorliegenden Texts für die Schüler*innen austauschten beziehungsweise den vorliegenden Text hinsichtlich seiner sprachlichen Schwierigkeiten analysierten (K1.1). Wenn auch nur selten wurden hier ebenfalls Überlegungen der Student*innen dazu codiert, wie sie die Schüler*innen darin unterstützen könnten, gut zuzuhören (K1.5). Segmente, in denen die Student*innen Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte planten, wurden in dieser Unterkategorie ebenfalls gesondert

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

erfasst (K1.6). Im Folgenden konkretisiere ich zunächst die theoretische Rahmung der Analyse (vgl. Kap. VI-2) für diese Kategorie. Im Anschluss gehe ich auf die Unterkategorien im Einzelnen ein.

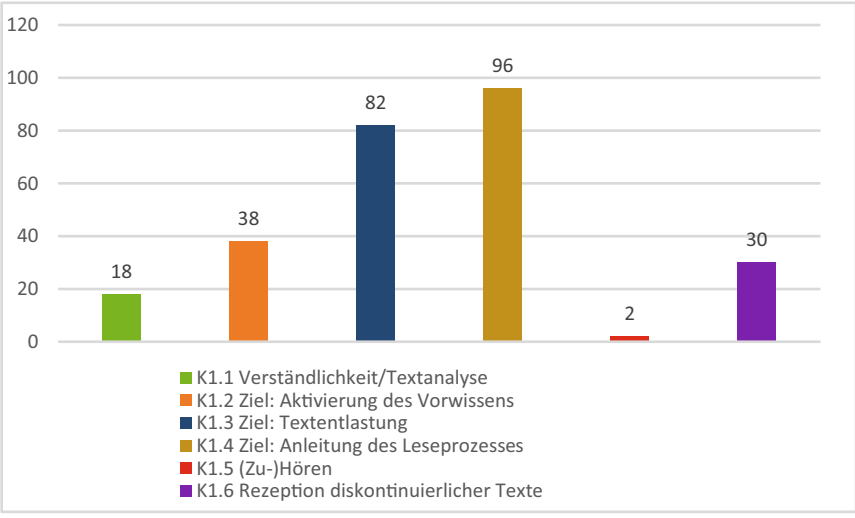


Abbildung 5: Codierte Segmente in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption«

3.2.1 Konkretisierung der theoretischem Rahmung für Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption*

Vor allem das Lesen von (kontinuierlichen) Texten ist im Bereich der Sprachrezeption charakteristisch für den Geschichtsunterricht. Die geschichtsdidaktische Forschung zu geschichtsspezifischen Leseprozessen betont die Bedeutung des Lesens immer wieder zu Recht.

In der kognitionspsychologischen Leseforschung wird das Konstrukt Lesekompetenz als komplexe Fähigkeit beschrieben, die sich in einzelne Teilfähigkeiten untergliedern lässt. Das Zusammenspiel dieser Teilfähigkeiten miteinander macht die Lesekompetenz aus (Ehlers, 2014, S. 215–216). So unterscheidet etwa das Modell von Artelt et al. (2005, S. 12) vier Determinanten der Lesekompetenz, nämlich

1) leser*innenseitige Merkmale (Vorwissen, lexikalischer Zugriff, Wortschatz, Motivation, Einstellungen, Kenntnis von Textmerkmalen, Lernstrategiewissen),
2) Leser*innenaktivitäten (adaptiver Einsatz von Lesestrategien, Verstehensüberwachung, Selbstregulation),

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3) die Beschaffenheit des Texts (Inhaltsorganisation und Strukturierung, darunter Kohärenz, Bilder/Diagramme, sequenzielles Arrangieren, Vorwissensaktivierung) und
4) die Leseanforderung (verstehendes Lesen, kritisches Lesen, reflexives Lesen, involviertes Lesen).

Im didaktisch orientierten Modell der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32) wird eine Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene des Lesens unterschieden. Damit geht das Modell über die Kognitionspsychologie hinaus. Es veranschaulicht, dass sowohl das linguistische als auch das Welt- und Fachwissen als leser*innenseitige Merkmale das Leseverstehen positiv beeinflussen – und zwar sowohl auf hierarchieniedrigen (Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenz) als auch auf hierarchiehöheren Ebenen (globale Kohärenz, Superstrukturen, Darstellungsstrategien) des Leseprozesses. Zu erkennen ist an diesen Modellen, dass Leseprozesse einerseits kognitive Anforderungen an die Leser*innen stellen, andererseits aber auch die Leser*innen, der Text und die soziale Umgebung zueinander in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.

Für die Konkretisierung der theoretischen Rahmung ist daher grundlegend, dass sich lesedidaktische Maßnahmen erstens auf die*den Leser*in, den Text und die soziale Umgebung beziehen können. Zweitens können lesedidaktische Maßnahmen vor, während und nach dem Lesen eingesetzt werden. So können beispielsweise nach Leisen (2013, S. 130–131) Lesestrategien als Leser*innenaktivitäten vor, während und nach dem Lesen zum Einsatz kommen, womit jeweils verschiedene didaktische Ziele verfolgt werden. Drittens umfasst das Verstehen eines Texts drei Ebenen, nämlich die Wort-, Satz- und Textebene, auf die sich die Strategien vor, während und nach dem Lesen beziehen können.

Mit Blick auf die von den Student*innen zu treffenden grundsätzlichen Entscheidungen (vgl. Kap. VI-2) ist bei der Sprachrezeption zu überlegen, auf welchem Stand die Fertigkeiten der Schüler*innen bei der Sprachrezeption sind beziehungsweise sein könnten und wie sie diese Fertigkeiten weiterentwickeln können. Weiterhin ist dabei das Verhältnis zwischen sprachbildenden Maßnahmen zur Sprachrezeption und den angestrebten historischen Lernprozessen zu reflektieren und zueinander in Beziehung zu setzen.

Dass die Weiterentwicklung der Lesekompetenzen der Schüler*innen systematisch und kumulativ gedacht werden muss, zeigen nicht nur die einschlägigen Schulleistungsvergleichsstudien. Hierauf weisen auch verschiedene geschichtsdidaktische Studien hin, die teils erhebliche Probleme der Schüler*innen beim Lesen von Darstellungstexten und historischen Quellen zeigen (vgl. für einen Überblick hierzu Köster, 2013, S. 16–22; Reisman & McGrew, 2018).

Dies konkretisiert sich bereits in den mit den Unterkategorien erfassten sprachbildenden Aspekten der Planungsgespräche in der Analyse von zu lesenden

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Texten beziehungsweise der Prüfung ihrer Verständlichkeit für die Schüler*innen (K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit des Texts). Die Analyse sprachlicher Herausforderungen und Anforderungen einer Unterrichtsstunde inklusive der in ihr verwendeten Materialien ist Voraussetzung für den gezielten Einsatz sprachbildender Maßnahmen.

Dass eine solche Analyse für Student*innen herausfordernd ist, konnte in einer Studie zur sprachbildenden Materialaufbereitung von Berliner Lehramtsstudent*innen gezeigt werden (Darsow & Lütke, 2018, S. 236–240). Die in dieser nicht repräsentativen Stichprobe untersuchten Student*innen verschiedener Fächer und Schulformen zeigten große Unterschiede im Umfang der sprachlichen Analysen. Am häufigsten wurden Fachbegriffe, alltägliche Begriffe mit anderen Bedeutungen im Fachkontext und Kollokationen als sprachliche Herausforderungen benannt. Dabei gaben die Student*innen in lediglich knapp der Hälfte der untersuchten Arbeiten Begründungen für verschiedene sprachliche Anforderungen an. Hierbei wurde häufig auf der Basis subjektiver Theorien argumentiert. Nur selten wurden wissenschaftliche Erkenntnisse mit einbezogen. Dieser ernüchternde Befund relativiert sich jedoch auch dadurch, dass eine umfangreiche empirische Erforschung der sprachlichen Anforderungen der einzelnen Fächer noch aussteht (Ahrenholz, 2017, S. 22), sodass die Student*innen hierauf nicht zurückgreifen konnten.

Etablierte Planungshilfen, die die Student*innen aus der DaZ-/Sprachbildungslehre kennen könnten, sind hierfür nur wenig geeignet. So beziehen sich die »Stolpersteine der deutschen Sprache« (Rösch, 2003) sehr stark auf den Wortschatz und die Formenbildung. Tajmels Planungsrahmen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 74–76) greift zwar die fachlichen Themen auf und ermöglicht es, begründete Entscheidungen darüber zu treffen, welche sprachlichen Aktivitäten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), Sprachhandlungen (Sprachfunktionen, Mitteilungsbereiche), Sprachstrukturen (Satzanfänge, Satzstrukturen, …) und welches Vokabular relevant ist. Doch sind hier keine fachdidaktischen Prinzipien und Konzepte integriert. Der Planungsrahmen von Quehl und Trapp (2013) fokussiert die angestrebten Sprachhandlungen der Schüler*innen, um hierfür passende Sprachstrukturen und passendes Vokabular bereitzustellen. Er vernachlässigt jedoch gerade die Sprachrezeption.[35] Das im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen« entwickelte »Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach« (isaf) (Caspari, Andreas, Schallenberg, Shure & Sieberkrob, 2017) war zum Erhebungszeitpunkt noch in der Entwicklung. Ferner ist es sehr umfangreich und als Lerninstrument in der Lehrer*innenbildung zu verstehen.

35 Die zusammenfassende Kritik an diesen Instrumenten folgt einem Vortrag, den Daniela Caspari am 26. Januar 2018 an der Universität Potsdam im Rahmen eines Workshops des Projekts PSI-Potsdam hielt.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Zudem ist hier zwar die fachdidaktische Analyse der Ausgangspunkt, das Instrument ist aber nicht geschichtsdidaktisch ausgearbeitet.[36] Die Analyse der Texte ist also durchaus eine Herausforderung in der Unterrichtsplanung, die auch hinsichtlich des systematischen und kumulativen Aufbaus der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen relevant ist, etwa wenn möglicherweise unbekannten Wörtern eine geringere oder größere Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf zugesprochen wird.

Bereits in diesem Schritt ist daher die theoretische Rahmung der Analyse mit den dort herausgearbeiteten Entscheidungsfeldern (vgl. Kap. VI-2) für die Unterrichtsplanung relevant. Zu analysieren ist zunächst, worauf die Student*innen in ihren Analysen der Unterrichtsmaterialien eingehen, und insbesondere, ob sie dabei Überlegungen zur Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen anstellen. Auch ist zu bedenken, wo die Zone der nächsten Entwicklung der fiktiven oder nur wenig bekannten Schüler*innen liegen könnte. Hierfür könnten sich die Student*innen zum Beispiel auf eine alterstypische Sprachentwicklung berufen. Auch ist zu reflektieren, ob und inwiefern die jeweiligen sprachlichen Anforderungen tatsächlich das historische Lernen betreffen, damit das historische und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Während die Textanalyse durch die Student*innen der Sprachrezeption der Schüler*innen vorausgeht, ist die Aktivierung des Vorwissens der Schüler*innen (K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens) für die Sprachrezeption von großer Bedeutung. Dies zeigt insbesondere die kognitionspsychologische Leseforschung. Denn wie gut ein Leseprozess gelingt, hängt, wie oben beschrieben, unter anderem von den leser*innenseitigen Voraussetzungen ab, zu denen das Vorwissen zählt.

Junk-Deppenmeier und Schäfer (2010, S. 71) betonen, dass Leser*innen ihr Vorwissen beim Lesen mit einbeziehen, wodurch sie stets über das Gedruckte und Gesagte hinausgehen. Lesen zeichnet sich also durch eine (Neu-)Konstruktion der Bedeutung eines Texts aus, wobei Inferenzen, also die von den Leser*innen beigesteuerten Informationen, dazu beitragen, eine kohärente Struktur herzustellen. Inferenzen können sowohl auf linguistischem Wissen über Merkmale eines Texts als auch auf allgemeinem Welt- und Fachwissen basieren (Ehlers, 2014, S. 218). Auch das lesedidaktische Modell der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32) betont die Bedeutung des Vorwissens, und zwar auf der Prozess- und auf der Subjektebene. Das von Handro (2018a, S. 288) entwickelte Modell zum Einsatz von Lesestrategien im Geschichtsunterricht greift die Vorwissensaktivierung als Lesestrategie vor dem Lesen auf und schlägt

36 Es findet sich jedoch, auch als Beispiel für eine eventuelle Adaption für andere Fächer, eine physikdidaktische Weiterentwicklung bei Jostes und Meiners (2019).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

geschichtsspezifische Aktivitäten zur Leseerwartung, zur Aktivierung von Vorwissen und -urteilen sowie zur Bestimmung des Leseziels vor.

Die Aktivierung des linguistischen und/oder des Welt- und Fachwissens der Schüler*innen kann also durch unterschiedliche sprachbildende Methoden erfolgen, mit denen jeweils unterschiedliche Ziele verfolgt werden (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 48–49). So ist es etwa für die Lektüre von Quellen und Darstellungen hilfreich, auf der Grundlage der Überschrift eines Texts oder aufgrund des Layouts Hypothesen über die Textsorte und die Intention des Texts zu formulieren (Handro, 2018a, S. 288). Zugleich sind hierbei die epistemologischen Überzeugungen der Schüler*innen zu beachten beziehungsweise können diese hierbei offenbart werden, etwa wenn, wie Wineburg (1991b) zeigen konnte, Schüler*innen Schulbuchtexten eine autoritative Glaubwürdigkeit zuschreiben.

Auch die Einführung des notwendigen Wortschatzes ermöglicht es, neue Inhalte in das Vorwissen einzubetten. Sowohl Inhalts- (Substantive, Verben, Adjektive) als auch Funktionswörter (Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, …) können dabei entscheidend sein. Mit Blick auf typische Texte des Geschichtsunterrichts wird in diesem Zusammenhang verschiedentlich nicht nur auf das häufige Vorkommen beispielsweise von Fachtermini, Fremdwörtern, Nominalisierungen und Komposita hingewiesen, sondern im Zusammenhang mit der Textkohärenz und -kohäsion auch die Bedeutung von Kohäsionsmitteln herausgestellt (vgl. z. B. Altun, Bernhardt & Günther, 2017; Beese et al., 2014, S. 113–119). Gerade hier ist es also eine Herausforderung, das historische und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung zu setzen. Der Einsatz entsprechender sprachbildender Methoden könnte folglich mit dem angestrebten historischen Lernen der Schüler*innen begründet werden.

Letztlich wird mit der Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur didaktisch das Ziel verfolgt, den Inhalt oder die Struktur eines Texts vor dem Lesen transparent zu machen, um so eine Verknüpfung der neuen Informationen zu vereinfachen. Hierfür typische Methoden sind zum Beispiel Advance Organizer oder Concept Maps (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 48–49). Diese Methoden bieten auch die Möglichkeit, die Strukturen historischer Erzählungen oder Quellen herauszuarbeiten (vgl. hierzu z. B. Sieberkrob & Lücke, 2017) und so das fachliche und das sprachliche Lernen auf der Textebene miteinander zu verknüpfen. Auch können Charakteristika, Funktionen und sprachliche Mittel der historischen Erzählungen und Quellen explizit gemacht werden. Langfristig gesehen sind derlei sprachbildende Maßnahmen eine Möglichkeit, die in der Domäne der Geschichte gebräuchlichen Textstrukturen rezeptiv zu erfassen, zum Beispiel indem Argumente, zeitliche Anordnungen und Perspektiven erkannt und dekonstruiert werden. Mit Blick auf diese Aspekte kann in diesem Bereich auch die individuelle Zone der nächsten Entwicklung der einzelnen Schüler*innen bestimmt werden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Auf dieser Grundlage konkretisiert sich die theoretische Rahmung zu diesem sprachbildenden Aspekt darin, zu berücksichtigen, welches Vorwissen die Schüler*innen bereits mitbringen, das für das Lesen des Texts relevant ist. Diese Überlegungen betreffen sowohl die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen als auch das Ineinandergreifen des sprachlichen und historischen Lernens. Das zeigen zudem die Bemühungen um geschichtsspezifische Modellierungen von Lesemodi und -strategien (vgl. z. B. Handro, 2018a; Hirsch, 2015).

Auch Merkmale des Texts determinieren im Modell der Lesekompetenz von Artelt et al. (2005, S. 12) den Leseprozess. Die Textkohärenz, aber auch sinnunterstützende Grafiken oder eine explizite Leser*innenführung sind Textmerkmale, die hierbei zum Tragen kommen können (Junk-Deppenmeier & Schäfer, 2010, S. 71–72). Zugleich können die Textmerkmale auch durch textentlastende Maßnahmen vereinfacht, transparent oder ergänzt werden.

Mit Blick auf das Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32) würden textentlastende Maßnahmen auf die Prozessebene des Lesens abzielen, in der fünf Dimensionen unterschieden werden. Die Wort- und Satzidentifikation und die lokale Kohärenz sind dabei auf einem hierarchieniedrigeren Level zu sehen. Die Herstellung globaler Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifizierung von Darstellungsstrategien sind hingegen auf einem hierarchiehöheren Level angesiedelt.

Zwar mag es auf den ersten Blick sinnvoll sein, umfangreiche Textentlastungen wie optische Maßnahmen, sprachliche Ergänzungen zum Text (z. B. Worterklärungen, Glossare) oder Ergänzungen des gesamten Texts (z. B. Paralleltext, Abbildungen) vorzunehmen, um so textseitige Determinanten zum Verstehen eines Texts zu beeinflussen. Jedoch sind solche textentlastenden Maßnahmen grundsätzlich ein defensiver Ansatz, mit dem die Texte für Leser*innen zugänglicher gemacht werden sollen, statt die Leser*innen an den Text heranzuführen. Was an einem Text schwierig ist, lässt sich jedoch nicht objektiv bestimmen, sondern ist von der Lesekompetenz der Leser*innen abhängig (Leisen, 2013, S. 121–122).

Zudem hebt die Leseforschung die Bedeutung von leser*innenseitigen Determinanten stärker hervor, darunter vor allem lesebezogene Selbstkonzepte (z. B. als Nichtleser*in), die Lesemotivation und die Lesesozialisation (Junk-Deppenmeier & Schäfer, 2010; Rosebrock & Nix, 2020, S. 20–32). Handro (2018a, S. 292) weist daher zu Recht die Vereinfachung von Texten vor allem als Differenzierungsmöglichkeit aus.

Werden textentlastende sprachbildende Maßnahmen ergriffen, kann auch dies durch unterschiedliche Methoden erfolgen, die sich nach ihren Zielen unterscheiden lassen. So kann das Ziel verfolgt werden, die Informationskomplexität zu reduzieren, Leseprozesse können auf der Wort- und Satzebene unterstützt werden und es können alternative Zugänge zum Text (z. B. Paralleltext,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

themengleicher Text in anderer Sprache, Hörfassung) geschaffen werden, um so das Verstehen zu begünstigen (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 49–50).

Es ist also zu bedenken, dass manche Texte zwar für manche Leser*innen ungeeignet sind. Doch unterwandert ein Übermaß an textentlastenden Maßnahmen das Ziel, dass Schüler*innen ihre Lesekompetenzen weiterentwickeln. So können optische Maßnahmen zur Veränderung des Textdesigns beispielsweise dazu führen, dass Schüler*innen nicht lernen, mit authentischen Texten zurechtzukommen. Worterklärungen und Glossare halten Schüler*innen nicht dazu an, Lesestrategien zu entwickeln. Und Textergänzungen wie Paralleltexte oder Abbildungen fordern von den Schüler*innen nicht, sich mit den sprachlichen Strukturen zu befassen, sie zu durchdringen und die Inhalte des Texts zu erschließen (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 49–50). Durchaus bieten gerade Textergänzungen aber die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen aufzugreifen und auch andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht mit einzubinden, wie es die durchgängige Sprachbildung neben der Förderung der Bildungssprache vorsieht.

Die grundsätzlich von den Student*innen in ihre Entscheidungen einzubeziehenden Überlegungen könnten sich folglich in dieser Unterkategorie darin konkretisieren, Textentlastungen eher sparsam beziehungsweise punktuell einzusetzen und sie auf die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen abzustimmen. Zwar mag bei der Planung von Fachunterricht das gut gemeinte Ziel bestehen, durch Textentlastungen allen Schüler*innen das Verstehen des Texts zu ermöglichen – und das kann punktuell sehr effektiv sein. Doch wird so eine Weiterentwicklung der Lesekompetenz und damit auch der kumulative Aufbau der Bildungssprache nicht auf optimale Weise ermöglicht. Daher sind eher offensive Ansätze zu bevorzugen, die den*die Leser*in an den Text anpassen (Leisen, 2013, S. 121–122).

Im Bereich der Textergänzungen (Worterklärungen, Glossare) ist eine differenzierte Betrachtung vonnöten. Denn hierbei geht es vor allem darum, den Schüler*innen vermutlich unbekannte Wörter und Ausdrücke zugänglich zu machen. Folglich hängen die hier diskutierten Maßnahmen mit dem Wortschatz der Schüler*innen zusammen und zielen aus sprachdidaktischer Sicht auf die Wortschatzentwicklung.

In der Forschung zum Wortschatzerwerb dient die Vorstellung eines mentalen Lexikons, in dem Wörter und Äußerungen decodiert und codiert werden, als theoretische Grundlage (Apeltauer, 2014, S. 239; Köster, 2010, S. 1022–1023). Es reichen schon 3–5 % an Wörtern aus, die beim Lesen nicht verstanden werden können, um das Textverstehen zu blockieren (Apeltauer, 2014, S. 241). Um den Wortschatz genauer zu bestimmen, wird zwischen rezeptiven, produktiven und potenziellen Wortschatzbeständen unterschieden (vgl. z. B. Peuschel & Burkard, 2019, S. 74).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Der Wortschatz ist ein wesentlicher Faktor für das Leseverstehen, da (grob betrachtet) auf der Prozessebene des Lesens Buchstaben und Wörter wahrgenommen, die Bedeutungen der Wörter abgerufen und die Wörter eines Satzes zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen (Rosebrock & Nix, 2020, S. 17–20).[37] Die einzelnen Verarbeitungsschritte in Leseprozessen verlaufen dabei nicht nacheinander, sondern parallel und asymmetrisch (Ehlers, 2014, S. 215–218).

Bei der Auswahl zielführender Methoden ist zudem zu beachten, dass zwei Arten unterschieden werden können, mit denen neue Wörter gelernt werden, nämlich intentionales (zielgerichtetes) und inzidentelles (beiläufiges) Lernen. Intentionales Lernen von Wörtern ist zwar zunächst effektiv, aber die neuen Wörter werden auf diese Weise auch wieder schnell vergessen und es kommt oftmals zu Schwierigkeiten bei ihrer Anwendung. Inzidentelles Lernen von Wörtern führt hingegen zu einer besseren Speicherung. Ferner können Wortbedeutungen auch leichter erschlossen werden und die Anwendung neuer Wörter fällt später leichter. Jedoch braucht es auf diese Weise mehr Wiederholungen und folglich auch mehr Zeit. Das eigenständige Erschließen von Wörtern führt weiterhin dazu, dass diese tiefer verarbeitet und stärker vernetzt werden, als wenn Bedeutungen vorgegeben werden. Die gute Vernetzung und die Anwendung von neuen Wörtern führt dazu, dass sie Eingang ins Langzeitgedächtnis finden (Apeltauer, 2014, S. 245–246).

Vor diesem Hintergrund wäre aus sprachbildender Perspektive zu überlegen, welche der den Schüler*innen vermutlich unbekannten Wörter mittel- bis langfristig in den rezeptiven und den produktiven Wortschatz überführt werden sollten und welche sich im potenziellen Wortschatz befinden. Diese Fragen können dabei im Kontext historischen Lernens nur mit Blick auf die angestrebten mittel- und langfristigen historischen Lernprozesse entschieden werden. Zentral sollte also die Überlegung sein, ob das jeweilige Wort nur in dem Moment verstanden werden muss, um das Textverständnis zu sichern – und ob dafür tatsächlich eine Erklärung notwendig ist –, oder ob das jeweilige Wort zum Fachwortschatz der Sprache der Geschichte beziehungsweise zum Wortschatz der Bildungssprache gehört.

Bei manchen Textergänzungen besteht schließlich die Gefahr, dass sie das historische Lernen erschweren. Wenn etwa ein Paralleltext zu einer historischen Erzählung eingesetzt wird, ist fraglich, ob dabei der Sinn der Erzählung nicht

37 Genauer unterteilt Ehlers (2014, S. 216) die einzelnen Verarbeitungsschritte in Leseprozessen in die visuelle Erkennung von Buchstabenmerkmalen, Buchstabenidentifikation, Graphem-/Phonemzuordnung, Worterkennung, Zuordnung von Bedeutungen zu Wörtern, Bildung propositionaler Einheiten sowie in die höherstufigen Verarbeitungsschritte wie Herstellen anaphorischer Beziehungen, Integration von propositionalen Einheiten in satzübergreifende Zusammenhänge, das Auflösen semantischer Ambiguitäten, die Bildung übergeordneter Einheiten und das Herstellen von Textkohärenz.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

verändert wird beziehungsweise noch zu verstehen ist. Da historisches Lernen zudem in der etablierten geschichtsdidaktischen Theoriebildung darauf hinausläuft, dass Schüler*innen dazu in die Lage versetzt werden, eigene Geschichte(n) zu erzählen, ist auch zu hinterfragen, ob dies nicht gerade durch Paralleltexte erschwert wird. Denn potenziell nehmen sie Schüler*innen auch Möglichkeiten zur eigenen Sinnbildung.

Mit der Anleitung von Leseprozessen (K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses) wird das Ziel verfolgt, dass Schüler*innen lernen, sich aktiv mit dem Text vor, während und nach dem Lesen auseinanderzusetzen, was gute Leser*innen von weniger guten unterscheidet. Hierfür steht eine Vielzahl an Strategien und Techniken zur Verfügung (vgl. z. B. Leisen, 2013, S. 130–131 und 142; Rosebrock & Nix, 2020, S. 77–82).

Sprachbildende Maßnahmen zu diesem Aspekt zielen im Modell der Determinanten von Lesekompetenz nach Artelt et al. (2005, S. 12) auf leser*innenseitige Aktivitäten ab. Im Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32) ist die Anwendung von Lesestrategien sowohl auf der Prozessebene als auch auf der Subjektebene verortet. Kooperative Lernformen und die Verbindung von Lesen und Schreiben stehen hingegen stärker mit der Subjekt- und der sozialen Ebene in Verbindung. Handro (2018a, S. 288) verbindet eine Vielzahl von Lesestrategien für den Einsatz vor, während und nach dem Lesen mit Schritten historischer Lernprozesse. Hierdurch kann es gelingen, die jeweilige Lesestrategie geschichtsdidaktisch zu verorten und im Planungsprozess eine geschichtsdidaktisch begründete Auswahl zu treffen.

Die Anleitung des Leseprozesses kann im Gegensatz zu textentlastenden Maßnahmen als offensiver Ansatz beschrieben werden, mit dem die Leser*innen an den Text angepasst werden (Leisen, 2013, S. 121–122), wobei der Einsatz von Lesestrategien geschichtsspezifisch zu denken ist (Handro, 2018a; Wineburg, 1991b). In didaktischer Hinsicht kann die erfolgreiche Unterstützung von Leseprozessen zur Verbesserung der lesebezogenen Selbstkonzepte der Schüler*innen führen sowie dazu, dass sie sich nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv auf den Text einlassen, sie also ihr Weltwissen einbringen, die Erfahrungen anderer auf sich reflektieren und sie so mit der Konstruktion der Lektüre verstrickt sind (Rosebrock & Nix, 2020, S. 20–22).

Auch in den von Handro (2018a, S. 289–290) herausgearbeiteten Prinzipien der Leseförderung im Geschichtsunterricht zeigen sich diese Möglichkeiten zur Anleitung von Leseprozessen, nämlich im Prinzip der Leseprozesssteuerung, im Prinzip des diskursiv-kooperativen Lesens und im Prinzip der Schreiborientierung. Die Leseprozesssteuerung unterstütze demnach den Aufbau fachlicher Konzepte, das diskursiv-kooperative Lesen entspreche dem konstruktivistisch-diskursiven Verständnis historischen Lernens und die Schreiborientierung fördere potenziell die narrative Kompetenz.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sprachbildende Maßnahmen mit dem Ziel der Anleitung der Leseprozesse können nach der Anwendung von Lesestrategien, kooperativen Lernformen sowie der Verbindung von Lesen und Schreiben unterschieden werden. Hiermit werden unterschiedliche Funktionen erfüllt, nämlich die Überwachung und Begleitung der Phasen der Leseprozesse, die Förderung des Textverstehens durch ko-konstruktive Aktivitäten sowie die Verbesserung des Textverstehens durch schriftliche Weiterverarbeitung oder die Überführung von deklarativem Wissen in Handlungswissen (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 50–52).

Die diesen sprachbildenden Aspekt betreffenden Entscheidungen könnten sich mit Blick auf die theoretische Rahmung darin konkretisieren, umfangreiche Maßnahmen zur Anleitung der Leseprozesse einzuplanen, um so auf die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen im Bereich der Lesekompetenz zu zielen. Insbesondere die Anwendung von Lesestrategien, die den Student*innen aus der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul bekannt sein könnten (vgl. Kap. VI-1.1), ist hierbei naheliegend. Sie bauen auf Lesezielen und -stilen auf (Beese et al., 2014, S. 46–49) und können bestenfalls im Sinne der Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen geschichtsdidaktisch begründet werden.

Doch auch der Einsatz kooperativer Lernformen und die Verbindung von Lesen und Schreiben sind zur Anleitung der Leseprozesse geeignet. Denn Handro (2018a, S. 285–291) zeigt, dass solche sprachbildenden Maßnahmen auch den Kern des historischen Lernens berühren, sodass gerade hier eine enge Verbindung von sprachlichem und historischem Lernen erkannt werden kann. In Handros Modell sind die Anwendung von Lesestrategien wie auch kooperative Lernformen als leseprozesssteuernde und Leseergebnisse systematisierende sprachbildende Maßnahmen während des Lesens zu sehen, die Verbindung von Lesen und Schreiben hingegen als Leseergebnisse sichernde und reflektierende sprachbildende Maßnahme nach dem Lesen. Eine so systematisierte Anleitung der Leseprozesse veranschauliche, »welche Lesestrategien in einzelnen Phasen des Leseprozesses eingesetzt werden können, und welche epistemisch-methodischen Funktionen die strategiebasierte Steuerung des Leseprozesses im Anschluss an den historischen Lehr- und Lernprozess hat« (Handro, 2018a, S. 289). So gesehen sei der Einsatz von Lesestrategien keine fachfremde zusätzliche Aufgabe, sondern Lesestrategien würden durch methodische Reflexion und lernzielorientiertem Einsatz zu geschichtsspezifischen Lernwerkzeugen.

Andere Aspekte der Sprachrezeption (K1.5 Ziel: (Zu-)Hören und K1.6 Rezeption diskontinuierlicher Texte) spielten in den Überlegungen der Student*innen eine untergeordnete Rolle. Doch ist erstens zu bedenken, dass Geschichtsunterricht häufig zu großen Teilen mündlich gestaltet wird und zudem auch der Einsatz verschiedener Medien denkbar ist, für die das (Zu-)Hören relevant ist (z. B. dokumentarische Filme, Zeitzeug*inneninterviews, Tonauf-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

nahmen von historischen Ereignissen und Reden, Musik; vgl. hierzu Barsch & Kühberger, 2020, S. 395–399).

Grundsätzlich ist es beim (Zu-)Hören möglich, ähnliche sprachbildende Maßnahmen zu ergreifen wie bei der Rezeption medial schriftlicher Texte (z. B. Vorwissensaktivierung, Vorentlastung, alternative mediale Zugänge, Anschlusskommunikation) (Mörs, 2020, S. 4–5). Daher könnte sich die Umsetzung der in Kapitel VI-2 herausgearbeiteten Entscheidungsfelder auf vergleichbare Weise konkretisieren, wie ich es für das Lesen kontinuierlicher Texte ausgeführt habe. Allerdings spielte das (Zu-)Hören in der Lehre kaum eine Rolle (vgl. Kap. VI-1).

Zweitens können auch zur Unterstützung der Rezeption diskontinuierlicher Texte, analog zum Lesen von kontinuierlichen Texten, sprachbildende Maßnahmen vor, während und nach dem Lesen eingesetzt werden (Oleschko, 2018a, S. 10). Ebenso kann auch zwischen leser*innenseitigen Merkmalen und der Beschaffenheit der diskontinuierlichen Texte (Artelt et al., 2005, S. 12) wie auch zwischen eher defensiven und eher offensiven Ansätzen zum Lesen (Leisen, 2013, S. 121–122) der diskontinuierlichen Texte unterschieden werden.

Daher können sich auch diesbezüglich die in Kapitel VI-2 genannten Entscheidungsfelder auf ähnliche Weise konkretisieren wie beim Lesen kontinuierlicher Texte. Die Schüler*innen bräuchten also Strategien, um die diskontinuierlichen Texte lesen zu können, wobei ihre jeweilige Zone der nächsten Entwicklung im Fokus stehen sollte. Diese können sich auch hier auf Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen beziehen. Auch das würde zu einem systematischen und kumulativen Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen beitragen, und zwar insbesondere dann, wenn bei der Anleitung der Leseprozesse bedacht wird, welche epistemisch-methodische Funktion die sprachbildenden Maßnahmen für die historischen Lernprozesse haben.

3.2.2 Analyse der Kategorie *K1.1 Verständlichkeit des Texts/Textanalyse*

Die in dieser Unterkategorie codierten Textsegmente zeigten, dass die Student*innen in vorliegenden Texten vornehmlich Wörter identifizierten, die sie als für die Schüler*innen schwer zu verstehen einschätzten. Sie vermuteten also, dass die jeweiligen Wörter nicht zum Wortschatz der Schüler*innen gehören würden. Mögliche Herausforderungen auf der Satz- und Textebene wurden hingegen nur selten angesprochen. In den meisten Fällen benannten die Student*innen ausschließlich Substantive, andere Wortarten fanden kaum Beachtung. Die Einschätzung, warum diese Wörter für die Schüler*innen schwer zu verstehen sein könnten, wurde in keinem Fall begründet.

Als typisch für das Vorgehen der Student*innen bei der Analyse von Texten kann das folgende Segment angesehen werden:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

SADI: Dann noch mal, also (notiert) Auswahl (…) von (…) keine Ahnung, also, lass mich mal schauen, was kann man denn hier nehmen? Ähm (…) (liest aus dem Schulbuchtext vor) Europa war im Mittelalter von Norden und Westen vom Meer, im Süden und Südosten von islamischen Mächten umgeben. Als die Türken 1453 Byzanz (Ostrom) erobert hatten, beherrschten sie den Landweg und die alte Handelsstraße nach Osten. Die europäischen Kaufleute konnten Gewürze und Seidenstoffe, Parfüme und Farben, Elfenbein, Silber und Gold nicht mehr direkt besorgen. Hohe Zölle (bis hierhin Schulbuchtext), Zoll kann man zum Beispiel.
BERKAN: Ja, genau.
SADI: (Liest weiter im Schulbuchtext) und Handelsgewinne der Türken und Araber trieben die Preise für die Luxuswaren nach oben. War dies zu ändern? Zwar gelang es, die Araber zum Beispiel aus Spanien hinauszudrängen. Der Zugang zu den Schätzen Asiens jedoch blieb den Europäern versperrt. Gab es eine Möglichkeit, die arabischen Herrschaftsgebiete zu umsegeln und mit den »Indern« (so nannte man die Völker Asiens) direkt ins Geschäft zu kommen? Konnte man vielleicht über die offene See um Afrika herum Indien erreichen? Seeleute erzählten zwar Schauergeschichten wie (…): Im Weltmeer hausten schreckliche Ungeheuer, es gäbe Magnetberge, die alle Nägel aus den Planken zögen (Unterbrechung des Vorlesens), Planken zum Beispiel,

K2_T1_P1, #236–238

In diesem Segment aus dem ersten Planungsgespräch von Team K2_T1 wurde die Analyse während des Vorlesens eines Schulbuchtexts vollzogen, sodass deutlich erkennbar war, wie die Student*innen vorgingen. Warum die benannten Wörter als »mögliche schwierige Wörter« identifiziert wurden, war nicht zu erkennen, da die Auswahl nicht begründet wurde.

Ob die identifizierten Wörter jeweils für das Textverstehen tatsächlich relevant waren oder ob sie für den Aufbau des Fachwortschatzes wichtig sein könnten, wurde nicht diskutiert. Die hierin erkennbaren Unsicherheiten darüber, was einen Text möglicherweise generell und aus fachlicher Sicht herausfordernd machen könnte, zeigten sich auch, wenn allgemein festgehalten wurde, dass ein vorliegender Text schwierig gewesen wäre. Denn in diesen Fällen wurde diese Feststellung nicht oder nur wenig begründet.

FLORIAN: […] Man könnte versuchen, diese diese diese diese viel-, diese vielschichtigen Interessen, die hier sozusagen angesprochen werden, zu thematisieren. Aber ich halte den für ein bisschen zu komplex für sprachbildenden Unterricht. Da finde ich die Kunst und äh Menschenbild, also, da sind die einfachen Texte schon wieder sehr gut dafür.

K2_T2_P1, #58

Der hier in der Planung thematisierte Text wurde als »zu komplex für sprachbildenden Unterricht« eingeschätzt. Diese Aussage ließ vermuten, dass von besonders geringen sprachlichen Kompetenzen bei den Schüler*innen ausgegangen wurde, weshalb einfacher zu verstehende Texte präferiert wurden. Die anderen Arbeitsblätter zu den in der Planung angedachten Teilthemen zur Kunst

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

und zum Menschenbild in der Renaissance wurden hingegen auch deswegen als »klar und einfach strukturiert« (K2_T2_P1, #62) angesehen, da auf ihnen mit nur wenigen Texten gearbeitet werden musste.

In den Analysen wurden weiterhin selten Adjektive thematisiert (»homöopathisch«; K1_T3_P2, #244–253; »kommunistisch«; K1_T2_P1, #129–136). In lediglich drei Segmenten in dieser Kategorie bezogen die Student*innen darüber hinaus die Satzebene eines Texts in ihre Analyse mit ein. Hierbei stellten sie heraus, dass der vorliegende Text vor allem aus Haupt- und kaum aus Nebensätzen bestanden hätte (K2_T2_P1, #156–164), wiesen auf Kohäsionsmittel hin (K1_T3_P2, #479–480), die gerade in Texten aus dem Geschichtsunterricht schon häufig als Herausforderung beschrieben wurden (vgl. z. B. Beese et al., 2014, S. 118–119; Jostes et al., 2019, S. 23), und verwiesen allgemein darauf, dass es nicht nur um womöglich nicht verstandene Wörter gehen würde, »sondern es ist zum Beispiel der Satzbau« (K2_T1_P1, #236–270).

3.2.3 Analyse der Kategorie *K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens*

Die Verteilung der Textsegmente in dieser Kategorie auf die weiteren Unterkategorien zeigt Tabelle 12. Von den insgesamt 38 in dieser Kategorie codierten Segmenten konnte nur eines nicht einer der weiteren Unterkategorien zugeordnet werden (K1_T3_P2, #417). Nur einmal wurde die Kategorie »K1.2.1 Vermutungen über den Text anstellen lassen« codiert. Hier wurde vorgeschlagen, das Stundenthema zu nennen und daraufhin nach Ideen zum zu lesenden Text zu fragen (K1_T3_P2, #164–169). Da die meisten Segmente auf die Unterkategorien »K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes« und »K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur« entfallen, gehe ich im Folgenden auf diese näher ein.

Tabelle 12: Codierte Segmente in der Kategorie »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens«

K1.2	Ziel: Aktivierung des Vorwissens	1
K1.2.1	Vermutungen über den Text anstellen lassen	1
K1.2.2	Einführung des notwendigen Wortschatzes	19
K1.2.3	Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	17

K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes

In dieser Unterkategorie wurden 14 Segmente in Planungsgesprächen des Teams K1_T3 codiert, die restlichen fünf in lediglich zwei anderen Planungsgesprächen (K1_T1_P3 und K1_T2_P1). Alle Textsegmente kamen also aus Planungsgesprächen der ersten Untersuchungskohorte. In den meisten Gesprächen stellten die Student*innen folglich keine Überlegungen zur Einführung des notwendigen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Wortschatzes an und die folgende Analyse der codierten Textsegmente bezieht sich nur auf wenige Planungsgespräche.

Auffällig war, dass die Student*innen in den meisten Segmenten Inhaltswörter beachteten, darunter fast nur Substantive. In methodischer Hinsicht diskutierten die Student*innen am häufigsten den Einsatz einer Mindmap beziehungsweise ein Brainstorming, darüber hinaus beispielsweise das mündliche oder schriftliche Definieren von Begriffen oder den Einsatz eines Glossars, das vor dem Lesen eines Texts gelesen oder besprochen werden sollte.

> KRISTINA: Du kannst es natürlich auch so machen, dass du einfach ähm von der Klasse ein (unv.) machst, so gesehen. Also, dass du an die Tafel erst mal halt schreibst, was ist denn Demokratie, und dann, halt dass jeder sich meldet. Und dann kommt da ein bisschen mehr zusammen. Und dann machst du erst mal so eine Mindmap oder keine Ahnung, ne einfach nur so eine
>
> K1_T3_P1, #963

Der hier unterbreitete Vorschlag, den Begriff Demokratie mündlich im Unterricht einzuführen und das Vorwissen der Schüler*innen über die Begriffsbedeutung in einer Mindmap zu sammeln, war typisch für das Vorgehen der Student*innen. Dies diente in der Planung der Student*innen als Vorbereitung auf die Thematisierung verschiedener Demokratiebegriffe in einem Längsschnitt, in dem zu den jeweiligen einzelnen historischen Themen entsprechende Quellen und Darstellungen gelesen werden sollten.

Konkreter auf das Lesen eines bestimmten Texts bezogen sich die Student*innen im folgenden Textsegment, in dem auf Inhalte aus der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul verwiesen wurde:

> STEFFEN: […] Äh, was mir jetzt spontan für sprachbildende, also *Name DaZ-Dozent*in* hat, *Name DaZ-Dozent*in* hat noch mal ganz stark betont pre-phase, äh pre-reading-Phase, while-reading-Phase, post-reading-Phase. Wenn du Texte machst. Aber das kannst du ja dann auch für Mathematik verarbeiten. Und das ist eigentlich sehr interessant, noch mal darüber nachzudenken. Also praktisch nicht so, ich gebe den Text rein und dann läuft das. Sondern wirklich so sagen wir arbeiten den Text vor. Die und diese Wörter werden äh, also wirklich, also unabhängig davon, was jetzt der Text ist oder, an die Tafel zum Beispiel eine Mindmap machen.
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Und dann sind so schwere Begriffe, die ich schon vorher aus dem Lernthema identifiziert habe oder so was, vorbearbeitet, sodass wirklich alle Schüler irgendwie mitgenommen werden können. Jetzt hat *Name DaZ-Dozent*in* immer den DaZ-Fokus und sagt halt, ja, hm, Kinder kommen damit nicht weiter und so was. Finde es aber auch, also ich, ich glaube, dass es niemandem schadet, das zu machen.
> KRISTINA: Ne, finde ich auch.
>
> K1_T3_P2, #15–18

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Steffen beschrieb die Einführung des notwendigen Wortschatzes als eine sprachbildende Maßnahme, die vor dem Lesen eines Texts stets sinnvoll wäre. Dabei sah er diese Maßnahme unabhängig vom jeweiligen Fach. Weiterhin wurde die Maßnahme pauschal als gut für alle Schüler*innen bewertet, wobei der Frage nach möglichen DaZ-spezifischen Bedarfen trotz des Hinweises aus der DaZ-Lehre nicht weiter nachgegangen wurde.

Wenn die Student*innen planten, bestimmte Begriffe vor dem Lesen eines Texts zu definieren, sollte dies meistens durch sie als Lehrer*innen erfolgen. Nur selten sollten die Schüler*innen sich selbst eine Definition zu dem jeweiligen Begriff erarbeiten. Es handelte sich hierbei in der Regel um zentrale Begriffe der jeweiligen Stunde (»Widerstand«, »Demokratie«).

> VERA: Also für so was wie Widerstand oder so sollte man vielleicht erst mal eine Definition (…)
> PAOLA: Hm genau. Ich glaube
> VERA: Eine Wortdefinition. Aber das hier ist ja keine Definition, also für Widerstand. (…)
> PAOLA: Ne, also ja. Also wir können auch eine allgemeine Definition geben und das ist aber sehr, sie vertiefen es und das liegt an (unv.). Aber wir können die ja auch hier mit einer äh Definition.
>
> K1_T2_P1, #95–98

In diesem Planungsgespräch sollte der Begriff Widerstand (gegen den Nationalsozialismus) am Anfang noch mit einer Mindmap eingeführt werden. In diesem Segment wurde hingegen geplant, den Schüler*innen »eine allgemeine Definition« zur Verfügung zu stellen.

In einem Fall planten die Student*innen die etymologische Herleitung eines Begriffs, wobei erkennbar war, dass sich die Student*innen an die eigene Schulzeit erinnerten und ihre Erfahrungen als Schüler*innen auf die Planung des Unterrichts übertrugen (»wenn ich so einen Fremdbegriff etymologisch erklärt habe, dann war er für mich klar«, K1_T3_P1, #137–140).

Die beiden hauptsächlich von den Student*innen diskutierten methodischen Optionen – die Einführung des Wortschatzes durch eine Mindmap und das Erklären beziehungsweise Definieren von einzelnen Wörtern – waren in 16 der 19 Textsegmente der Unterkategorie K1.2.2 zu erkennen. Auch wenn nicht alle Segmente eindeutig auf eine Methode abzielten oder ausschließlich einer Methode zugeordnet werden konnten, wurden andere Möglichkeiten in lediglich vier Segmenten diskutiert. In drei dieser Segmente tauschten sich die Student*innen über den Einsatz eines Glossars aus.

> STEFFEN: Ja, also genau, Quellenarbeit würde ich jetzt einfach dann so (…), würde ich danach, (…) Mindmap würde ich jetzt wahrscheinlich nicht mehr machen. Jetzt würde ich wahrscheinlich ein Glossar angeben.
> KRISTINA: Hm (bejahend).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

STEFFEN: Und das mit den Schülern durchlesen (…) (tippt in PC), ausgeben, Glossar ausgeben mit (…) Artikeln.

K1_T3_P3, #479–481

Insgesamt diskutierten die Student*innen durchaus verschiedene Möglichkeiten zur Einführung des notwendigen Wortschatzes, ihr methodisches Repertoire war allerdings begrenzt. Sie thematisierten ausschließlich Inhalts-, aber keine Funktionswörter. Dabei lag der Fokus auf Begriffen, deren fachspezifische Verwendung kaum bedacht wurde.

K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur

Die 17 Textsegmente in dieser Unterkategorie wurden in Planungsgesprächen von drei Planungsteams codiert, die meisten davon (8) in Planungsgesprächen des Teams K1_T3. Weitere sieben Segmente wurden in Planungsgesprächen des Teams K2_T2 codiert, zwei weitere in Planungsgesprächen des Teams K1_T2. Insgesamt wurde also auch diese Möglichkeit sprachbildender Maßnahmen nur von wenigen Planungsteams überhaupt bedacht.

Die Student*innen waren meistens darum bemüht, das zu Lesende inhaltlich zu veranschaulichen. So wollten sie Begriffe zueinander in Beziehung setzen oder verschiedene Perspektiven auf eine Fragestellung offenlegen. Hierfür diskutierten sie unterschiedliche Möglichkeiten, etwa das Clustern an einer Tafel oder wiederum Mindmaps.

HANNA: Also, sie haben jetzt festgestellt, was für sie Europa ist. Wir haben das Ganze an der Tafel dann geclustert nach ähm Oberkategorien ähm.
FLORIAN: Also wir haben sozusagen Vorwissen aktiviert (…). Jetzt (…).

K2_T2_P2, #247–248

Hanna und Florian planten, unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie Europa definiert werden könnte (z. B. geografisch, kulturell, politisch), an der Tafel zu clustern. Dies sollte der Vorwissensaktivierung dienen, um anschließend verschiedene historische Quellen und einen Darstellungstext aus einem Schulbuch zu lesen. Das vorab angefertigte Cluster sollte die verschiedenen Perspektiven auf das Thema ordnen.

Den Einsatz einer Mindmap als Tafelbild zur Vorbereitung auf das Lesen plante hingegen das Team K1_T3. Dabei hielt Kristina diesen Vorschlag für zielführend, da die Schüler*innen ihre Vorstellungen von Demokratie aktivieren müssten. Hierfür sollten die von den Schüler*innen genannten Begriffe vernetzt werden. Erst darauf aufbauend wollte sie den Schüler*innen Texte zum Lesen geben (K1_T3_P1, #191–202).

Zum Teil überschnitten sich die Segmente in dieser Kategorie mit Segmenten in der Kategorie K1.2.2. Die Veranschaulichung des zu Lesenden zielte in diesen Fällen auf thematische beziehungsweise inhaltliche Aspekte ab. Hierbei sollten

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

meistens Zusammenhänge von Begriffen visualisiert werden, wobei den Student*innen bewusst war, dass die jeweiligen Begriffe beim Lesen der nachfolgenden Texte erneut aufgetaucht wären, die jeweilige sprachbildende Maßnahme also auch im Sinne der Einführung des notwendigen Wortschatzes fungiert hätte. Meistens wurde auch in diesen Segmenten der Einsatz einer Mindmap vorgeschlagen, wie im folgenden Beispiel.

> KRISTINA: Also, vielleicht, Differenzierung vielleicht noch mal des Texts für
> STEFFEN: Also, zuerst noch mal pre-
> KRISTINA: DaZ-Lernende.
> STEFFEN: pre-reading-Phase.
> KRISTINA: Ja, genau.
> STEFFEN: Sag ich jetzt einfach mal mit einer Mindmap. In der Mitte ist äh, steht, steht Versailler Vertrag. (…) Drum herum werden Begriffe aus dem Text erklärt und kurz mit den SuS besprochen. Danach werden die Texte ausgeteilt äh und, ja, was? Von einem Schüler vorgelesen oder (unv.)?
>
> K1_T3_P2, #728–733

Kristina und Steffen planten, einen abgeänderten Darstellungstext zu den Auswirkungen des Versailler Vertrages in der Weimarer Republik zu behandeln.[38] Mit der geplanten Mindmap sollten die Begriffe geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt, zugleich aber auch erklärt werden.

Die Veranschaulichung der Struktur eines zu lesenden Texts wurde nur selten diskutiert. In Ansätzen war dies im folgenden Segment der Fall.

> STEFFEN: Hm (bejahend). Sich gegenseitig, also ich überlege gerade so, Aufgabe reingeben, also so bla bla, Vortextentlastung, heute das und das. Wir machen jetzt mal richtig sprachbildenden Unterricht.
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Ähm und ich würde jetzt voll das Thema *Name DaZ-Dozent*in* durchziehen sozusagen.
> KRISTINA: Ja.
> STEFFEN: So ein Advance Organizer äh, sagen heute haben wir die und die Themen, was fällt euch dazu ein, bla bla bla. Dann geht es los. Der Text wird ausgeteilt, die lesen den äh, müssen eine Aufgabe bearbeiten ähm, ich habe währenddessen den Text schon so bearbeitet, dass die einzelnen ähm while-reading-Entlastungen da sind. Und jetzt könnte ich mir vorstellen, dass die Schüler danach ähm mit ihren Texten, wenn sie Textprodukte gemacht haben, die untereinander austauschen und selber versuchen sollen, das zu kontrollieren. Das fände ich gerade eine sehr geile Sache, das wäre wahrscheinlich mega- sprachbildungsfördernd. Das ist nur die Frage, ob ich das in meinem Geschichtsunterricht machen muss. Wo die Schüler dann sagen, oh, warum machen wir das denn hier, wir haben doch eigentlich Geschichte. Das könnte dann

38 Aus den Materialien und Mitschriften der Student*innen kann geschlossen werden, dass es sich hierbei um den Darstellungstext »Vertrag von Versailles – Friede mit fatalen Folgen« aus dem Schulbuch »Geschichte und Geschehen«, Bd. 3, handelt (vgl. Sauer, 2009, S. 70).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

nämlich auch passieren. Aber

K1_T3_P2, #117–121

Wie bereits oftmals zuvor bezog sich das Team K1_T3 hier explizit auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul und versuchte, das dort Gelernte in der Unterrichtsplanung anzuwenden. Um »richtig sprachbildenden Unterricht« zu machen, sollte mit dem Advance Organizer das Lesen eines Texts vorbereitet werden. Welche thematischen Aspekte das genau beinhalten sollte und welcher Mehrwert sich davon versprochen wurde, wurde allerdings nicht expliziert. Denn Steffen sah seine Vorschläge in einem größeren Zusammenhang und dachte bereits weiter an eine nachfolgende Textproduktion. Insgesamt markierte er die von ihm gemachten Vorschläge dabei als »mega-sprachbildungsfördernd«[39], stellte aber zugleich die Frage, ob das Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei.

3.2.4 Analyse der Kategorie *K1.3 Ziel: Textentlastung*

In dieser Kategorie wurden insgesamt 82 Textsegmente codiert. Acht Segmente konnten nicht eindeutig einer der weiteren Unterkategorien zugeordnet werden. Zum Teil wurden diese Textsegmente doppelt in einer der weiteren Unterkategorien codiert, wenn sie verschiedene Aspekte beinhalteten. In einem Fall merkten die Student*innen an, dass ein Text aus einem Schulbuch entlastet werden müsste, ohne weiter auszuführen, wie sie das machen würden (K1_T3_P2, #532–536). In den anderen Textsegmenten planten die Student*innen, den Umfang eines zu lesenden Texts zu reduzieren. Dabei kamen sie entweder zügig darin überein, um welche Textstellen der jeweilige Text gekürzt werden sollte, ohne dies zu begründen, oder sie ließen diese Frage offen.

18 Segmente wurden in »K1.3.1 optische Maßnahmen«, 46 Segmente in »K1.3.2 sprachliche Ergänzungen« und zehn Segmente in »K1.3.3 Textergänzungen« codiert (vgl. Tabelle 13). Auf diese Unterkategorien gehe ich im Folgenden wieder im Einzelnen ein.

Tabelle 13: Codierte Segmente in der Kategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung«

K1.3	Ziel: Textentlastung	8
K1.3.1	optische Maßnahmen	18
K1.3.2	sprachliche Ergänzungen	46
K1.3.3	Textergänzungen	10

39 Es handelt sich hierbei um eine vermutlich unbewusste, aber dennoch interessante Begriffsbildung, die ausdrückt, dass die angedachten didaktischen Maßnahmen förderlich für die Sprachbildung seien. Das Kompositum Sprachbildung zielt aber ja bereits auf die »Bildung in und durch Sprache(n)« (Jostes, 2017a, S. 113) ab. Es scheint hier also eine Unsicherheit über die analytische Unterscheidung zwischen Sprachbildung und Sprachförderung zu bestehen (vgl. Kap. II-1.1).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

K1.3.1 optische Maßnahmen

Wenn die Student*innen optische Maßnahmen zur Textentlastung einsetzen wollten, planten sie am häufigsten, den jeweiligen Text in Abschnitte zu untergliedern und/oder Zwischenüberschriften einzufügen. Wie genau diese Unterteilungen des jeweiligen Texts vorgenommen werden sollten, wurde dabei meistens nicht expliziert.

> JULIAN: Genau. Ähm, genau, also ich finde, wir sollten recherchieren nach möglichen Bildern, die wir nehmen können, und äh meinetwegen konkrete Aufgaben für den Text, den ich, wie gesagt, nicht kenne, aber na ja.
> ANDREAS: Ok. Dann (…) überlege ich mir doch jetzt erst noch mal kurz vielleicht, wie (…), ja, wie man hier, also, welche Worte hier vielleicht problematisch sein könnten und wie man das irgendwie gut einteilen könnte in Abschnitte, um daraus dann Aufgaben zu ähm suchen oder Aufgaben zu stellen. Und du kannst nach Bildern gucken, oder so.
>
> K1_T1_P1, #203–204

Als optische Maßnahmen zur Textentlastung plante das Team, den zu lesenden Text in Abschnitte zu unterteilen. Zu diesen sollten dann jeweils Aufgaben gestellt werden. Die Einteilung des Texts in Abschnitte ging hier also über das Ziel der Textentlastung hinaus. Allerdings zeigte sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass die ursprüngliche Idee der Textentlastung durch optische Maßnahmen wieder verworfen wurde und stattdessen Aufgaben zur Überprüfung des Textverständnisses geplant wurden (K1_T1_P1, #220).

Auch Sadi und Berkan diskutierten im folgenden Textsegment optische Maßnahmen:

> SADI: Und meine Lerngruppe war halt eine eher schwache Lerngruppe, auch das Sprachniveau. Und da habe ich das kurzgehalten, die Texte.
> BERKAN: Stimmt.
> SADI: Vieles habe ich selbst geschrieben. Also, ich habe alle meine Arbeitsblätter selbst geschrieben. Umgeschrieben. Ähm vereinfacht. Also waren schon einige Texte im Buch schwer.
> BERKAN: Schwer, echt, ja? Ok.
> SADI: Das war schon schwer. Und das ist eigentlich fast schon idiotensicher, also ich habe jetzt nur noch die Fachbegriffe oder die Begriffe, die gekannt werden sollten, unterstrichen und da drunter halt, ne, ähm ein Glossar geschrieben. Und halt die Textstruktur, ne? Die ist ja auch ganz wichtig. Also, zum Beispiel
> BERKAN: Ja, auf jeden Fall. Ja.
> SADI: die Absätze, Überschriften
> BERKAN: Größe
> SADI: Zeilenangaben, Größe. Ja, genau.
>
> K2_T1_P2, #45–53

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Über die Untergliederung von Texten in Abschnitte hinaus planten die Student*innen beispielsweise einzelne Wörter aus dem jeweiligen Text hervorzuheben, um ihre Bedeutung daraufhin zu klären (vgl. z. B. K2_T1_P2, #45–57).

K1.3.2 sprachliche Ergänzungen

In den 46 Textsegmenten in dieser Unterkategorie wurden vor allem zwei Möglichkeiten von sprachlichen Ergänzungen diskutiert, nämlich punktuelle Worterklärungen und der Einsatz von textbegleitenden Glossaren. Nur selten planten die Student*innen, das jeweilige Wort zu paraphrasieren oder Synonyme bereitzustellen. In diesen Fällen blieb offen, ob diese didaktischen Maßnahmen etwa in ein Glossar integriert werden sollten oder ob das eine weitere Idee zur Textentlastung war. Häufig ging es dabei um nicht näher bestimmte »schwierige Wörter« oder »Fachwörter«.

> SADI: […] also gestern hat *Name DaZ-Dozent*in* gesagt, dass man, dass man ähm schwierige Wörter beziehungsweise Fachwörter oder, oder Wörter, von denen man ausgeht, dass die (…), dass die nicht von den Schülern verstanden werden, dass man sie paraphrasiert, dass man sie umschreibt.
>
> K2_T1_P1, #16

Zur Erklärung von möglicherweise unbekannten Wörtern diskutierten die Student*innen das mündliche Erklären durch die*den Lehrer*in, Erklärungen im Material, Fußnoten, das gezielte Erarbeiten von Begriffen vor dem Lesen eines Texts und Wortlisten. Auf mögliche Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden wurde nicht eingegangen.

> PAOLA: Hm (bejahend). (…) Und ich meine, auch (unv.) kann immer sein, sprachlich jetzt gesehen, Kasten zu schreiben, also Kasten mit schwierige Wörter, Stichwörter auch zu.
> VERA: Und dann so was zum Beispiel finde ich gar nicht schlecht, da zum Volksempfänger, dass da ein Bild dazu da ist.
> PAOLA: Hm (bejahend). Genau. Ein Bild. […].
>
> K1_T2_P1, #494–496

Vera und Paola planten hier für das Lesen eines biografischen Texts über den Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus Walter Klingenbeck, die Schüler*innen herausarbeiten zu lassen, welche Formen des Widerstands eigentlich möglich waren. Die »schwierige[n] Wörter« wollten sie in einem Kasten erklären und mit Bildern visualisieren. Auf diese methodische Idee kam dieses Planungsteam in diesem Planungsgespräch mehrmals zurück.

> VERA: Und was mache ich jetzt damit? Also, ich finde, da sind wir irgendwie, also wir hatten da diese Idee gemacht, da so eine Liste mit Begriffen. Aber ich finde, eigentlich sind wir noch nicht wirklich weitergekommen.
>
> K1_T2_P1, #586

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Vera zeigte sich bezüglich der Begriffsliste unzufrieden. Zuvor sagten beide Studentinnen, dass ihnen auch vor dem Besuch der DaZ-/Sprachbildungsmodule bewusst gewesen wäre, dass die Sprache für viele Schüler*innen beim Lernen eine Herausforderung wäre. Paola begründete das mit eigenen biografischen Erfahrungen (K1_T2_P1, #582–583). Aber offenbar fehlte es beiden Student*innen an didaktischem und methodischem Wissen, wie sie auf die konkreten sprachlichen Herausforderungen an dieser Stelle hätten eingehen können. Denn obwohl das Planungsgespräch an dieser Stelle schon seit über eineinhalb Stunden geführt wurde, waren sie »noch nicht wirklich weitergekommen.« Diese Unzufriedenheit mit den eigenen Fähigkeiten führte vor allem Vera noch mal kurz vor Ende des Planungsgesprächs aus (K1_T2_P1, #630–637).

Auch in anderen Planungsgesprächen waren solche Unsicherheiten erkennbar. Zum Teil wurde auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul oder auf Beobachtungen im Praxissemester verwiesen. Beispielsweise diskutierte Team K1_T1, wie Julian in einer während des Praxissemesters gehaltenen Stunde mit Wörtern umging, die den Schüler*innen unbekannt waren. Als textentlastende Maßnahme vor dem Lesen eines Darstellungstexts über die nationalsozialistische Ideologie, der leicht abgeändert einem unterrichtspraktischen Heft entnommen wurde, wurden einzelne Wörter in Fußnoten erklärt.

Der mir vom Planungsteam überlassene Darstellungstext umfasste insgesamt vier Seiten und behandelte die Themen Rassenlehre, Lebensraum, Volksgemeinschaft und Führerprinzip. Er wurde von einigen bildlichen Quellen begleitet und beinhaltete auch Ausschnitte aus nationalsozialistischen schriftlichen Quellen, darunter Auszüge aus »Mein Kampf«. Der Text behandelte also ein komplexes Thema und bezog schriftliche und bildliche Quellen mit ein.

Die vorgenommenen Worterklärungen bezogen sich auf die Wörter »Ideologie« und »Arier«. Hierzu kommentierte Julian, dass dies im Prinzip sprachbildend wäre. Andreas stimmte dem ohne weitere Ergänzungen zu. Überlegungen, ob nicht genau die hier herausgegriffenen Wörter im Geschichtsunterricht ausführlicher behandelt werden müssten und ob sie in den aktiven Wortschatz der Schüler*innen überführt werden sollten, waren nicht erkennbar (K1_T1_P3, #96–113).

Weiterhin war auffällig, dass die Student*innen in den meisten Fällen, wie auch schon zuvor, Substantive als »schwierige Wörter« identifizierten. Nur in Planungsgesprächen des Teams K1_T2 wurden auch andere Wortarten diskutiert, die erklärt werden sollten. In diesen Fällen ging der Impuls hierzu stets von Paola aus. Sie bezog beispielsweise Überlegungen zur temporalen Konjugation unregelmäßiger Verben und zur Komparation von Adjektiven mit ein (K1_T2_P2, #410–418). Auch wenn es nicht explizit gemacht wurde, zeigten sich hierbei auch Unsicherheiten darüber, was unter fachintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zu verstehen ist (vgl. Kap. II-1.1).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Die von den Student*innen angedachten Glossare wurden besonders häufig und von allen Planungsteams mindestens in einem Planungsgespräch diskutiert. Diese Methode scheint den Student*innen aus der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul besonders im Gedächtnis geblieben zu sein. Glossare und Wortlisten wurden auch von den Dozent*innen im DaZ/Sprachbildungsmodul in den Interviews erwähnt. In den Planungsgesprächen wurden Glossare häufig lediglich als Möglichkeit erwähnt, ohne dass diskutiert wurde, welche Wörter und Ausdrücke in das angedachte Glossar mit aufgenommen werden sollten, wie das Glossar gestaltet werden könnte oder mit welchem Ziel es eingesetzt werden sollte.

> NOURIA: Für mich war immer der Punkt wichtig (…), und ich meinte auch schon Glossar, das ist einfach wichtig.
>
> K2_T3_P1, #1123

Zum Teil benannten die Student*innen einige der Wörter, die sie in das angedachte Glossar aufnehmen wollten.

> PAOLA: […] [G]enau, aber in Sicht auf Sprachbildung, ne, da kommen jetzt in diese Texte, in diese an dem Arbeitsblatt, wo wir die (unv.) verteilen, die wir dann verteilen können (…), kommen da Wörter drin wie Amtsrat, Wahrzeichen, Dynastie (…) königliche Insignien, Zepter, Symbol des Ordens des Heiligen Geistes, Ordensmitglieder, (unv.) oder vielleicht auch nicht. Muss ich mir auch so, müssen wir uns was aussuchen (…) und ähm genau, das Gute ist, vielleicht kann man schon ein Glossar erstellen in dem Arbeitsblatt.
> VERA: Hm (bejahend).
> PAOLA: Wo erklärt, was ein Zepter ist (…), was ähm eine Dynastie ist und da können die aus dem Arbeitsblatt verstehen, ach Lilie ist das Zeichen (…) von der Familie (…).
> VERA: Na, da kommen ja super viele komische Wörter vor. Also, wie ähm (…), weiß ich nicht, Baldachin oder so was, ist halt, also.
> PAOLA: Ja, das ist
> VERA: Du brauchst ja nicht Zweitsprachler sein, um das nicht zu verstehen, also das ist wie so, ne, das sind halt so voll, das ist ja, die werden ja, das sind ja Begriffe, die man überhaupt nicht mehr ähm nicht benutzt.
>
> K1_T2_P2, #183–188

In dem Text, den Paola und Vera im Unterricht einsetzen wollten, kamen gleich mehrere Begriffe vor, die zum Fachwortschatz der Sprache der Geschichte, zum Teil auch thematisch sehr spezifisch, gezählt werden können. Diese von Vera als »komische Wörter« bezeichneten Begriffe wurden wohl zu Recht als solche identifiziert, die viele Schüler*innen nicht kennen würden.

Da nicht näher expliziert wurde, wie das Glossar gestaltet werden sollte, kann nicht abschließend beurteilt werden, ob nur die Bedeutungen der Begriffe erklärt werden sollten oder ob die Student*innen auch vorsahen, dass diese Begriffe in den passiven oder aktiven Wortschatz der Schüler*innen überführt werden

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sollten. Eine solche Entscheidung wäre zumindest bei einigen Begriffen zu hinterfragen (z. B. Baldachin), bei anderen hingegen nachvollziehbar gewesen (z. B. Dynastie).

Nur selten ließen sich Überlegungen finden, in denen die Student*innen darüber reflektierten, ob ein Wort nur an der entsprechenden Stelle hätte verstanden werden müssen oder ob das Wort in den Wortschatz der Schüler*innen hätte überführt werden sollen. Meistens schien es so, als wären Glossare den Student*innen als erstes eingefallen, um die Bedeutung von Wörtern zu klären (z. B. K2_T3_P1, #50–51; K1_T3_P3, #501–511).

Ein weiterer Aspekt, der zum Teil diskutiert wurde, war die Frage, wie die angedachten Glossare gestaltet und eingesetzt werden sollten. Diesbezüglich diskutierten die Student*innen, ob sie Synonyme verwenden sollten (K2_T1_P1, #426–427; K2_T2_P1, #151–168; K2_T1_P1, #274–275), ob das Glossar in Form eines Hefts dauerhaft angelegt und stetig erweitert werden sollte, wie grammatikalische Angaben zu den Wörtern im Glossar gemacht werden könnten (K1_T3_P2, #769–800) und ob das Glossar für alle Schüler*innen gleich sein oder ob es individuell angefertigt werden sollte (K1_T3_P1, 695–702; K1_T3_P2, #43–45).

Insgesamt fiel auf, dass die Student*innen sehr darum bemüht waren, es den Schüler*innen durch sprachliche Ergänzungen zu ermöglichen, den Text zu verstehen. Das zeigte schon die Häufigkeit, in der die Student*innen sprachliche Ergänzungen einplanten. Sie ließen dabei eine Sensibilität dafür erkennen, dass nicht alle Schüler*innen über den gleichen Wortschatz verfügen würden.

K1.3.3 Textergänzungen

In fast allen der zehn Textsegmente in dieser Unterkategorie diskutierten die Student*innen den Einsatz eines Paralleltexts. Meistens erwähnten sie dabei diese Möglichkeit lediglich, zum Teil auch in Kombination mit anderen textentlastenden Maßnahmen.

> STEFFEN: Eventuell mit Paralleltext, aber dann, also gibt es ja auch, dass du einmal einen Text hast und dann hast du daneben einen, der ist ganz leicht geschrieben (…), dann musst du aber noch mal eine Aufgabenstellung geben, dass die (…), also es ist, es darf nicht so sein, dass der kleine Text ausreicht.
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Der kleine Text darf nicht alle Informationen enthalten dann. Der Paralleltext muss zum Grundverständnis anregen und dann
> KRISTINA: Ja, so.
> STEFFEN: muss so ein Vergleich angeregt werden, damit die auch sich mit dem, sonst liest jeder
> KRISTINA: Ja.
> STEFFEN: macht (unv.) der sich einfach dann um die einfache Arbeit und liest den

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> kurzen Text dann (…) und danach dann diskutiert, so ungefähr (…). Das sind jetzt so Sachen, die mir jetzt erst mal in Erinnerung einfallen.
>
> K1_T3_P3, #485–491

Über mögliche Verbindungen oder Konflikte mit den geplanten historischen Lernprozessen wurde dabei nicht reflektiert. So wurde etwa nicht überlegt, ob durch den Paralleltext der Sinn der Erzählung verändert worden wäre oder ob er für die Schüler*innen noch erkennbar gewesen wäre. Wie die Paralleltexte aussehen könnten oder ob sie tatsächlich geeignet wären, wurde zudem nur selten angesprochen. Solche Überlegungen ließen sich in lediglich zwei Textsegmenten erkennen (K1_T3_P3, #485–491; K1_T1_P2, #173–179).

In drei Textsegmenten in dieser Unterkategorie diskutierten die Student*innen eine andere Maßnahme als einen Paralleltext. In diesen Fällen wollten sie wesentliche Inhalte des zu lesenden Texts mit Schlagworten oder Kernaussagen am Rand leichter erfassbar machen (K1_T3_P3, #493–501; K2_T1_P1, #306–307; K2_T1_P1, #68–78).

So ist festzuhalten, dass die Student*innen nur wenige methodische Möglichkeiten diskutierten, mit denen durch Textergänzungen alternative Zugänge zum Text geschaffen werden sollten. Möglichkeiten wie etwa der Einsatz anderer medialer Formen oder eines themengleichen Texts in einer anderen Sprache zum Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nahmen sie nicht in den Blick. Durchaus war aber erkennbar, dass die Student*innen Textergänzungen als Differenzierungsmöglichkeit sahen.

3.2.5 Analyse der Kategorie *K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses*

Die Kategorie »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses« ist die am häufigsten codierte Kategorie auf der zweiten Ebene des Kategoriensystems. Insgesamt sind hier 96 Segmente codiert. Die Verteilung der codierten Segmente in dieser Kategorie zeigt Tabelle 14. Lediglich ein Segment konnte keiner der weiteren Unterkategorien zugeordnet werden. Im Folgenden gehe ich auf die drei Unterkategorien wieder im Einzelnen ein.

Tabelle 14: Codierte Segmente in der Kategorie »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses«

K1.4	Ziel: Anleitung des Leseprozesses	1
K1.4.1	Lesestrategien anwenden	58
K1.4.2	kooperatives Lernen	16
K1.4.3	Lesen und Schreiben verbinden	21

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

K1.4.1 Lesestrategien anwenden

Diese Unterkategorie wurde nur in drei Planungsgesprächen nicht codiert (K1_T1_P3, K2_T2_P1, K2_T3_P1). In den codierten Segmenten hatten die Student*innen fast immer Aktivitäten im Sinn, die die Schüler*innen während des Lesens unterstützen sollten. Der gesamte Leseprozess wurde nicht in den Blick genommen. In keinem der Textsegmente wurden Maßnahmen zur Unterstützung vor dem Lesen diskutiert.

Besonders häufig als sprachbildende Maßnahmen während des Lesens diskutierten die Student*innen das Unterstreichen von Wörtern durch die Schüler*innen, nämlich in 41 der 58 Textsegmente. Meistens sollten als wichtig bewertete und/oder unbekannte Wörter unterstrichen werden.[40]

Diese Maßnahmen waren nicht zur Einführung des notwendigen Wortschatzes angedacht (K1.2.2), sondern wurden zur Begleitung des Leseprozesses konzipiert, wodurch der Text erarbeitet und das Verstehen des Texts gesichert werden sollte.

> ANDREAS: Je nachdem, wie man es machen will. Aber dann könnte ähm man vielleicht in einem Fall sagen, unterstreicht alle Worte, die ihr nicht kennt oder zu denen ihr Fragen habt. Genau, dann könnte man damit halbwegs sicherstellen, dass die Schüler den Text ähm ganz gut verstehen.
>
> K1_T1_P1, #142

Mit der oft zu erkennenden Vorstellung, dass die Bedeutungsklärung unbekannter Wörter zum Verstehen des Texts führen würde, verkannten die Student*innen die Bedeutung hierarchiehoher Ebenen des kognitiven Textverständnisses wie die Herstellung globaler Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifizierung von Darstellungsstrategien. Ohne ein Leseziel kann auf diesem Weg kein Verstehen erreicht werden (Rosebrock & Nix, 2020, S. 72–75). Im Gegensatz etwa zu den Empfehlungen von Leisen (2013, S. 132) setzt ein solches Vorgehen weiterhin beim Nichtverstehen an und fragt nicht danach, was bereits verstanden wurde.

Daneben fiel auf, dass die Student*innen kein Ziel bei der Auswahl ihrer sprachbildenden Maßnahmen verfolgten. Sie gingen weder vom Thema der Stunde aus, noch dachten sie an die Entwicklung der Lesekompetenz der

40 Es kann überdacht werden, ob das Unterstreichen unbekannter Wörter als Lesestrategie verstanden werden sollte. Denn es ist fraglich, ob dies bereits eine Strategie im Sinne einer mentalen Aktivität ist, die zum Verständnis des Texts führt, oder lediglich eine Technik, mit der Wortbedeutungen geklärt werden sollen, ohne dass dies weitergehend zum Textverständnis beiträgt (Rosebrock & Nix, 2020, S. 72–75). Erkennbar ist, dass diese Tätigkeit nur in Verbindung mit anderen Lesestrategien, die über die Überwachung des Leseprozesses hinausgehen und zu einer aktiven leser*innenseitigen Auseinandersetzung mit dem Text führen, ihre Wirkung entfalten kann. Vgl. bspw. die Einteilung verschiedener Lesestrategien in kognitive, metakognitive und Stützstrategien bei Philipp (2017a, S. 69).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Schüler*innen. Vielmehr stand das ausgewählte Material im Mittelpunkt, wobei versucht wurde, alle möglichen denkbaren Schwierigkeiten der Schüler*innen zu antizipieren. Wie auch zuvor war dabei die Vorstellung von Schüler*innen mit nur sehr gering ausgeprägten Sprachkompetenzen im Deutschen leitend.

Daneben planten die Student*innen in sechs Segmenten, bestimmte Textpassagen markieren zu lassen. Nach Rosebrock und Nix (2020, S. 78) gehört eine solche Maßnahme zu ordnenden Lesetechniken, die den Text strukturieren und auf die wesentlichen Kernaussagen reduzieren sollen.

> KRISTINA: Jaja. Demnächst so. Ähm, also, ich habe, jetzt suche im Artikel 231 des Versailler Vertrags die Textstellen, die die Aussage treffen, Deutschland und seine Verbündeten sind alleine am Kriegsausbruch schuld gewesen. Markiere sie farblich.
> STEFFEN: Ja.
> KRISTINA: So als ersten Schritt. Weil, das macht man ja ähm, wenn man jetzt ein Zitat sucht, macht man das ja auch erst mal so, dass man sich das markiert.
> STEFFEN: Hm (bejahend).
> KRISTINA: Dann im zweiten Schritt ähm, suche und schreibe in Stichpunkten die Reparationen aus dem Text heraus, die Deutschland leisten musste.
> STEFFEN: Hm (bejahend).
> KRISTINA: Und dann als dritte Aufgabe, schreibe in Stichpunkten die Nachteile heraus, die Deutschland aufgrund des Versailler Vertrags erfuhr.
>
> K1_T3_P2, #676–682

Weitere sechs Mal planten die Student*innen, Fragen zum jeweiligen Text zu stellen. Das waren typischerweise W-Fragen beziehungsweise solche, die auf eine Informationsentnahme abzielten. Kritische oder vergleichende Fragen, etwa zur Perspektivität oder zur Triftigkeit (Handro, 2018a, S. 288), waren in diesen Textsegmenten hingegen nicht zu erkennen.

> VERA: Na ja, aber vielleicht würde das wirklich Sinn machen, da so einen kleinen Fremd-(unv.) zu machen, also so sagen so (…), wann ist der geboren? Wie ist er aufgewachsen? Was ist sein, was für eine Ausbildung hat er gemacht? Und so was. Also, dass man so was dann irgendwie so tabellenartig oder stichpunktartig hat. Und dann hat man ja eigentlich auch schon (…) so diese Biografien. Also, weil, weißt du? Ich finde das hilft immer manchmal so ein bisschen zu wissen, ok, mit wie, wie alt ist er, als er das und das macht. Und wann ist das? Also wann passiert das?
>
> K1_T2_P1, #207

Darüber hinaus wurden noch das mehrmalige Lesen (z. B. K1_T1_P1, #235–238) oder die explizite Angabe von Lesestilen wie überfliegendes Lesen (z. B. K1_T3_P2, #751–759) diskutiert.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Student*innen vor allem an Lesestrategien dachten, die während des Lesens zum Einsatz kommen sollten. Sie waren darum bemüht, das Verstehen der Texte auf der Wortebene zu sichern, wofür sie den

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Schüler*innen möglichst kleinschrittige Hilfestellungen anbieten wollten. Dabei gingen sie von einer geringen Lesekompetenz der Schüler*innen aus.

K1.4.2 kooperatives Lernen

Mit kooperativen Lernformen wird beim Lesen beispielsweise das Ziel verfolgt, durch wechselseitiges Lesen oder den Einsatz kooperativer Lesestrategien alle Schüler*innen an der Texterschließung zu beteiligen (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 51). In den 16 Textsegmenten, in denen die Student*innen zur Anleitung der Leseprozesse kooperative Lernformen einplanten, waren in den meisten Fällen Plenumsaktivitäten oder Gruppenarbeiten angedacht. In neun von 16 Segmenten wurde zudem ein Ziel benannt, das erreicht werden sollte. In acht dieser Segmente fokussierten die Student*innen wiederum Begriffsbedeutungen beziehungsweise unbekannte Wörter.

> SADI: So. Sie könnten hier den Text lesen, gemeinsam im Plenum lesen wir den Text.
> BERKAN: Ja.
> SADI: Unbekannte Wörter werden erst mal unterstrichen. Und dann wird das gemeinsam geklärt, genau.
>
> K2_T1_P2, #37–39

Die kooperativen Lernformen waren nicht auf wechselseitiges Erklären von Bedeutungen angelegt. Dies wäre jedoch aufgrund des konstruktivistisch-diskursiven Verständnisses von historischem Lernen vorteilhaft, weswegen Handro (2018a, S. 290) das diskursiv-kooperative Lesen zum Prinzip des Geschichtsunterrichts erklärt. Vielmehr wurde sich erhofft, Unverständliches vor allem auf der Wortebene direkt klären zu können.

K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden

Das Verbinden von Lesen und Schreiben soll dazu führen, das Textverstehen durch schriftliche Weiterverarbeitung des Texts zu verbessern. Hierbei können auch deklarative Wissensbestände über Textsorten in prozedurales Wissen überführt werden. Möglich wären etwa das Einfügen von Zwischenüberschriften, das Verschieben von Absätzen oder das Einfügen von Textabschnitten (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 52). Nach Rosebrock und Nix (2020, S. 78–80) können hiermit sowohl ordnende als auch elaborierende Ziele verfolgt werden.

Die Student*innen planten diesbezüglich meistens die Anfertigung von Stichpunkten beziehungsweise Notizen, zum Teil in Verbindung mit vorgefertigten ordnenden Tabellen. Auch wurde der Einsatz von Lückentexten diskutiert, allerdings nur in den Planungsgesprächen K1_T3_P1 und K2_T3_P2. Nur selten wurde das Schreiben von Zusammenfassungen und das Einfügen von Überschriften durch die Schüler*innen erwogen. Unabhängig von der Methode war auffällig, dass wenn ein Ziel der sprachbildenden Maßnahme erkennbar war,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

die Student*innen vor allem das Textverständnis sicherstellen wollten (z. B. K2_T3_P2, #54–56).

Zudem nutzten die Student*innen das Lesen und Schreiben nicht dazu, Bedeutungskonstruktionen herauszuarbeiten und verschiedene Lesarten von Texten im Unterricht offenzulegen. Es ging ihnen vor allem um die Sicherung von Informationen, die den Texten entnommen werden sollten.

> KRISTINA: […] Und dann kann man ja im Endeffekt (Räuspern) die ähm Fragestellung (…) ähm was was jetzt die Alliierten dort mit Deutschland dann oder für Deutschland beschlossen haben (…), oder? Dass sie den Text noch mal komplett ab-, dann haben die so Überschriften.
> STEFFEN: am Schluss dann?
> KRISTINA: Hm (bejahend). Dass sie so einen Zusammenhang davon haben. Die müssen ja auch ein Ergebnis haben.
> STEFFEN: Ach, viertens praktisch so (…) (tippt), schreibe eine Zusammenfassung.
> K1_T3_P3, #550–553

Lese- oder geschichtsdidaktische Überlegungen waren also auch hier nicht zu erkennen. Auch hier war die Vorstellung einer geringen Lesekompetenz der Schüler*innen der Ausgangspunkt, um möglichst kleinschrittig vorzugehen. Die innere Beteiligung der Schüler*innen beim Lesen (Rosebrock & Nix, 2020, S. 20–22) wurde nicht erkennbar mitbedacht. Das Schreiben im Anschluss an das Lesen zur Elaboration und Integration von Wissensbeständen, wie es von Handro (2018a, S. 290) vorgeschlagen wird, spielte keine Rolle.

3.2.6 Analyse der Kategorie *K1.5 Ziel: (Zu-)Hören*

Die Aufmerksamkeitssteuerung kann grundlegend als Gelingensfaktor für das (Zu-)Hören betrachtet werden (Gibbons, 2015, S. 182–205; Mörs, 2020, S. 6). Jedoch fiel auf, dass die Student*innen keine methodische Idee hatten, wie sie die Aufmerksamkeit der Schüler*innen hätten steuern können. Denn in den Textsegmenten in dieser Kategorie planten die Student*innen erstens, dass die Schüler*innen beim gegenseitigen Vortragen von Argumenten »tatsächlich genau zuhören« sollten, indem sie das Gehörte noch einmal notieren sollten (K1_T1_P3, #154–155). Zweitens ging es um Arbeitsaufträge, die die Schüler*innen beim Hören einer Präsentation bekommen sollten. Diese Idee wurde jedoch lediglich erwähnt, in der Folge aber nicht weiter ausgearbeitet (K1_T1_P2, #320–334). Es ging also in beiden Fällen um eine konkrete Unterrichtssituation, in der nur wenige Schüler*innen reden, während die Mehrheit der Lerngruppe zuhören sollte.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.2.7 Analyse der Kategorie *K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte*

Diskontinuierliche Texte kommen im Geschichtsunterricht häufig vor, etwa in Form von Diagrammen oder Karikaturen. Auch in der geschichtsdidaktischen Forschungsliteratur lassen sich zahlreiche Publikationen zu diskontinuierlichen Texten finden (vgl. z. B. Hamann, 2019; Pandel, 2015), auch wenn diese nicht systematisch mit Fragen der Sprachbildung verknüpft sind.

Es wurden 30 Textsegmente in dieser Kategorie codiert, in denen die Student*innen vor allem die Rezeption von Symbolen, Landkarten und Gemälden aus der Renaissance diskutierten. Nur selten verwendeten die Student*innen Fotografien, Karikaturen oder Filmausschnitte.

In allen Segmenten planten die Student*innen sprachbildende Maßnahmen zur Unterstützung während der Rezeption der diskontinuierlichen Texte. Dabei zielten die geplanten Methoden vor allem darauf ab, die diskontinuierlichen Texte zu beschreiben oder zu erklären. Mehrmals diskutierten die Student*innen, den Schüler*innen zur Beschreibung der diskontinuierlichen Texte verschiedene Formulierungshilfen (Satzanfänge, Textbausteine, Wortgeländer, …) als Hilfestellung zur Verfügung zu stellen.

> HANNA: Und wenn man, wenn man für die Bildbeschreibung statt in vorgefertigten Sätzen beziehungsweise Lückentext, Satzanfänge gibt und eine Checkliste machen würde, was beschrieben werden kann. So was wie Farben, Realität, Anzeige, Person, besondere Gegenstände. Und das daran dann abarbeiten lässt.
> FLORIAN: Hm, wie meinst du das?
> HANNA: Also, wir hatten ja eben schon gesagt, auf Bild eins ist zu erkennen Komma. Offengelassen. Und dass man daneben dann halt am Rand eine Checkliste hat, Bildvergleich Doppelpunkt. Ähm Farben. Realität, also sind die Menschen irgendwie echt oder sind das nur Zeichnungen? Ähm
>
> K2_T2_P1, #91–93

Es war typisch, dass die Student*innen ihre Ideen nicht vollständig ausarbeiteten. Vielmehr deuteten sie diese meist an und konkretisierten sie mit einigen Beispielen. Möglicherweise explizit für den Kontext des diskontinuierlichen Texts oder für das historische Lernen relevante Formulierungshilfen wurden dabei nicht reflektiert.

Mehrmals planten die Student*innen zudem, dass Bilder zu Begriffen zugeordnet werden sollten, womit sie den Wortschatz der Schüler*innen erweitern wollten. So war es in einem Planungsgespräch des Teams K1_T2 Paola ein Anliegen, dass die Schüler*innen die Bedeutung der Wörter »Amtsrat«, »Zepter«, »Wahrzeichen« sowie die symbolische Bedeutung von Lilien (als Herrschaftssymbol der Bourbonen) lernen sollten (K1_T2_P2, #50–58). Dabei wurde nicht reflektiert, ob diese Wörter nur in der Unterrichtssituation hätten verstanden

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

werden müssen oder ob sie in den aktiven Wortschatz der Schüler*innen hätten überführt werden sollen.

Weitere, aber nur selten vorkommende methodische Ideen, die von den Student*innen diskutiert wurden, waren mündliche Erklärungen durch den*die Lehrer*in oder durch erklärende Kurztexte, der Einsatz von Tabellen zur Systematisierung der Rezeption, der Einsatz von Lückentexten und Mindmaps, Satzpuzzles oder Fragen, die an den jeweiligen Text hätten gestellt werden sollen.

3.3 Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion*

Historisches Lernen zielt aufbauend auf dem narrativen Paradigma der Geschichtsdidaktik darauf ab, dass Schüler*innen Geschichte(n) erzählen – und zwar in der hier vorliegenden Arbeit im Sinne der »eigen-sinnige[n] Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte […] Geschichte« (Lücke & Zündorf, 2018, S. 39). Daher sind Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion gerade in diesem Sinne, also der Unterstützung des historischen Erzählens, zentral für sprachbildenden Geschichtsunterricht (vgl. z. B. Barricelli, 2015; Bernhardt & Wickner, 2015; Sieberkrob & Lücke, 2017).

Die Analyse der Planungsgespräche zeigte, dass in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« mit insgesamt 106 die zweitmeisten Segmente im Vergleich der Hauptkategorien codiert wurden. Die Student*innen fokussierten also öfter die sprachbildende Unterstützung sprachproduktiver Aktivitäten als die meisten anderen Aspekte. Zugleich waren dies jedoch weniger als die Hälfte der codierten Segmente in Kategorie K1.

Wie in Abbildung 6 zu sehen ist, verteilte sich die Anzahl codierter Segmente auf die wiederum in Anlehnung an die Methodenauswahl von Kraft, Meissner et al. (2017, S. 53–57) angelegten Unterkategorien in unterschiedlichen Größenordnungen. So wurden mit 62 Segmenten mehr als die Hälfte in der Unterkategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« sowie mit 28 Segmenten ein gutes Viertel in der Unterkategorie »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« codiert. Um hier eine detailliertere Analyse vornehmen zu können, wurden in diesen Kategorien weitere Unterkategorien angelegt. In den beiden anderen Unterkategorien »K2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale« und »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« wurden hingegen im Vergleich hierzu nur wenige Segmente codiert.

Im Folgenden wird wiederum zunächst die theoretische Rahmung aus Kapitel VI-2 konkretisiert. Hierauf aufbauend werden die codierten Segmente in den einzelnen Unterkategorien analysiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

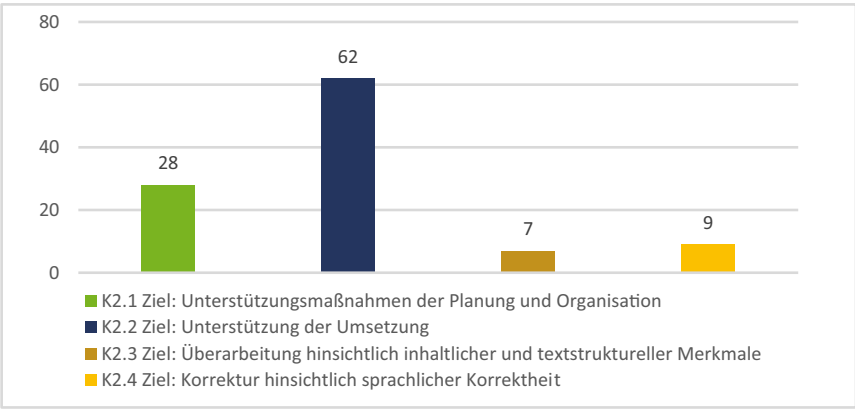


Abbildung 6: Codierte Segmente in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion«

3.3.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion*

Das Erzählen von Geschichte(n) ist in vielfältigen medialen Formen denkbar, auch im Geschichtsunterricht, und kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. In Anbetracht der Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985) (vgl. Kap. II-1.2) ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive jedoch zu bedenken, dass Geschichtsschreibung nach Pandel (2005, S. 38) ein »Erkenntnisverfahren von hoher Produktivität« ist, was auf die epistemische Funktion von Bildungssprache verweist.

Nach Hartung (2008, S. 156) müsse »Geschichtslernen auch und besonders als ein textbasierter Konstruktionsprozess aufseiten der Lernenden definiert werden«, was jedoch weder in der Praxis noch in der geschichtsdidaktischen Forschung angemessen berücksichtigt werde. Das gilt zwar grundsätzlich für alle medialen Formen, also unter Anwendung eines weiten Textbegriffs, aber insbesondere für Texte in konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit.

Die in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« angelegten Unterkategorien entsprechen den in der Schreibforschung unterschiedenen Teilprozessen des Schreibens. Dabei ist es grundlegend, zwischen Schreibprodukten und Schreibprozessen zu unterscheiden. Unterteilt werden können Schreibprozesse in die Phasen der Planung, der Verschriftlichung und der Überarbeitung, die als Teilprozesse beispielsweise auch im weitverbreiteten Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980, S. 11) benannt werden. Sie laufen allerdings stets miteinander vernetzt ab.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Im Geschichtsunterricht wird jedoch, soweit aus empirischen Studien bekannt, wenig geschrieben beziehungsweise sind die Schüler*innen kaum gefordert, konzeptionell schriftliche Geschichte(n) zu erzählen. In einer nicht repräsentativen Studie, in der 20 Geschichtsunterrichtsstunden analysiert wurden, konnten beispielsweise Thürmann, Pertzel und Schütte (2015) zeigen, dass schriftliche Arbeitsphasen lediglich einen Anteil von sechs Prozent an der Unterrichtszeit hatten. In zwölf der untersuchten Geschichtsunterrichtsstunden wurde keine schriftliche Aktivität der Schüler*innen registriert. Die durchschnittliche Dauer der schriftlichen Arbeitsphasen betrug vier Minuten. In den meisten Fällen ging es dabei um die Sicherung von Lernergebnissen, kaum aber um epistemische Zwecke. Textsortenbasiertes Schreiben spielte keine Rolle.

Auch andere Studien deuten darauf hin, dass anspruchsvolle Schreibaufgaben im Geschichtsunterricht kaum vorkommen. So konnte Thünemann (2010) zeigen, dass Aufgaben im Geschichtsschulbuch oftmals lediglich Reproduktionsleistungen oder deklaratives Wissen erfordern. Hodel und Waldis (2007, S. 115–119) zeigten in einer quantitativen Studie, dass in 20 Einzel- und 21 Doppelstunden im Geschichts- und Politikunterricht in der Schweiz zur Bearbeitung von Aufgaben nur etwas mehr als sieben Minuten zur Verfügung standen. Diese Studienergebnisse konterkarieren das empirisch nachgewiesene Potenzial des Lernens durch (vor allem analytisches) Schreiben (vgl. z. B. Klein, Boscolo, Kirkpatrick & Gelati, 2014).

Mit zunehmenden Jahrgangsstufen wachsen die bildungssprachlichen Herausforderungen für die Schüler*innen an und die geforderten Texte sind zunehmend von fachunterrichtlichen sprachlichen Konventionen geprägt. Sie können von den Schüler*innen am ehesten durch das Schreiben erschlossen werden. Die zu schreibenden historischen Erzählungen müssten dafür zunächst geplant, dann verfasst und schließlich überarbeitet werden (Thürmann et al., 2015, S. 32–34).

Die Didaktik der Geschichte hat hierzu in den letzten Jahren verschiedene pragmatische Ansätze diskutiert, zum Beispiel die Schreibförderung mit dem Teaching-Learning Cycle (Sieberkrob & Lücke, 2017; Wickner, 2018). Auch sind Studien zum konzeptionellen (Hartung, 2013a) und kreativen (Memminger, 2007) Schreiben der Schüler*innen im Geschichtsunterricht erschienen. Hartung (2013b, S. 348–349) schlussfolgert aus seiner Studie, »dass Geschichtsunterricht dann besonders effizient sein kann, wenn auch die Funktionen und Strategien des Schreibens sowie die möglichen Vertextungsmuster Arbeitsgegenstand – Ausgangspunkt und Endpunkt – des Lernens sind.« Hierfür sei bei der Aufgabenformulierung und -bearbeitung ein stärkeres Augenmerk auf die Bedingungen des sprachlichen Handelns zu legen.

Erkennbar ist, dass das Schreiben im Geschichtsunterricht ein zielführender Schwerpunkt der sprachbildenden Bemühungen sein kann. Das Schreiben sollte

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dabei den in der Schreibforschung betonten Zusammenhang von Schreiben und Lernen aufgreifen. Hierfür sind Schreibaufgaben erforderlich, die historische Denkprozesse bei den Schüler*innen evozieren und sie zum Erzählen von Geschichte(n) anregen. Dabei müsste dann die Planung, die Verschriftlichung sowie die Überarbeitung der Schüler*innentexte sprachbildend unterstützt werden.

Hinsichtlich der Planung ist aus der Schreibforschung bekannt, dass gute Schreiber*innen effektive und komplexe Schreibstrategien für das Planen von Texten nutzen (Philipp, 2015, S. 143 u. 164–165). In geschichtsdidaktischen Studien zum Schreiben konnte zudem der Nutzen von Planungs-, Umsetzungs- und Überarbeitungshilfen gezeigt werden. Beispielsweise zeigen Drie et al. (2015) positive Effekte auf das historische Argumentieren auf, wenn genau hierauf vorher auch der Unterrichtsfokus mit Hilfe von Modelltexten gelenkt wurde. Keine positiven Effekte konnten allerdings durch einen fachunspezifischen Fokus auf argumentative Modelltexte erzielt werden, auch nicht auf die allgemeine Textqualität. Auch aus anderen Studien kann abgeleitet werden, dass gerade fachspezifische Schreibhilfen zum historischen Argumentieren wirksam sind (De La Paz, 2005; De La Paz & Felton, 2010). Mierwald (2020, S. 231) vermutet positive Effekte eines Essay-Plans auf die Struktur der von ihm untersuchten Schüler*innentexte. Auf den Nutzen weiterer Unterstützungsangebote weisen Drie, Boxtel und Braaksma (2014, S. 118–119) hin, wenn diese zielgerichtet eingesetzt werden, wie beispielsweise ein Zeitstrahl, Diagramme oder Concept Maps.

In einer acht Doppelstunden umfassenden Schreibinterventionsstudie an Schweizer Gymnasien von Waldis et al. (2020), an der 378 Schüler*innen aus 19 Klassen der Jahrgangsstufen 10 und 11 teilnahmen, wurden der Experimentalgruppe umfangreiche Hilfestellungen zur Planung und Umsetzung der anzufertigenden Texte bereitgestellt, darunter ein Merkblatt zum Aufbau historischer Argumentationen, Mustertexte und Gliederungshilfen. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen ihre narrative Kompetenz, die in dieser Studie in Anlehnung an das FUER-Kompetenzmodell konzeptualisiert wurde, deutlich verbessern konnten, vor allem hinsichtlich der Kriterien Medienbezug, Quellenkritik, dem Aufbau der Argumente und der Argumentationsstruktur, allerdings kaum hinsichtlich der Begriffsverwendung.

Zum Sprechen beim historischen Lernen liegen hingegen kaum Studien vor. Zu unterscheiden ist einerseits zwischen konzeptionell schriftlichen, aber medial mündlichen Vorträgen von Schüler*innen, wie etwa beim Halten einer Rede oder bei Referaten. Hierfür könnten ähnliche Hilfestellungen zur Planung und Organisation zielführend sein wie beim Schreiben. Andererseits ist die Realität des Geschichtsunterrichts, den Forderungen nach einer umfangreicheren Schreibpraxis zum Trotz, überwiegend medial (und in der Tendenz oft auch konzeptionell) mündlich. Sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen zur Planung und

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Organisation könnten hier dabei ansetzen, die Schüler*innen in höherem Maße sprachlich zu aktivieren (Murmelphasen, think-pair-share, …), die Unterrichtskommunikation zu verlangsamen oder gezielt als sprachliches Vorbild zu wirken (Böing, Grannemann & Lange-Weber, 2017, S. 92–95).

Es ist mit Blick auf die Sprachproduktion daher zu überlegen, wie die Fertigkeiten im Schreiben und Sprechen insbesondere in der konzeptionellen Schriftlichkeit ausgeprägt sind und wie diese Fertigkeiten weiterentwickelt werden können, wo diesbezüglich also jeweils die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen liegt. Gerade hinsichtlich des in Kapitel III explizierten normativ-emanzipatorischen Charakters der durchgängigen Sprachbildung spielen hierbei Fragen von Agency eine Rolle, die über die Entwicklung der Bildungssprache hinausweisen.

Die im Planungsprozess zu bedenkenden Entscheidungsfelder (vgl. Kap. VI-2) können sich in dieser Kategorie insgesamt darin konkretisieren, umfangreiche sprachbildende Maßnahmen zur Unterstützung der Planung, Umsetzung und Überarbeitung konzeptionell schriftlicher Lernprodukte zu ergreifen. Ziel ist es, den Schüler*innen schrittweise dabei zu helfen, in höherem Maße selbstständig Geschichte(n) zu erzählen (K2.1–K2.3). Dieses historische Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ist dann besonders effektiv, wenn die jeweiligen Maßnahmen geschichtsspezifisch sind.

Gerade wenn es gelingt, die sprachbildenden Maßnahmen auf historische Erzählungen auszurichten, wird das historische und das sprachliche Lernen zueinander in Beziehung gesetzt. Entscheidend ist, dass die Schüler*innen vor allem hier mittel- und langfristig lernen können, historisch so zu erzählen, dass sie in erhöhtem Maße ihre eigene(n) Geschichte(n) in den Geschichtsunterricht und in die außerschulische Geschichtskultur einbringen können. Werden sprachbildende Maßnahmen in den Unterricht integriert, die auf die Planung, Umsetzung und Überarbeitung von sprachproduktiven Aktivitäten abzielen, wird das Erstellen von (konzeptionell) schriftlichen historischen Erzählungen als Prozess ernst genommen. Zudem bietet insbesondere das Schreiben die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit einem historischen Thema.

Weiterhin ist das Verhältnis von sprachlichen und historischen Lernprozessen gerade hier dahingehend zu reflektieren, dass es zentral ist, dass die sprachbildenden Maßnahmen spezifisch auf die angestrebten historischen Erzählungen der Schüler*innen ausgerichtet werden. Es braucht dafür konkrete Lernwege und »eine fachspezifisch ausbuchstabierte Textpragmatik, die […] auch textproduktive Kompetenzen zu vermitteln in der Lage ist« (Hartung, 2008, S. 157). Insbesondere dieser Aspekt ist systematisch und kumulativ zu denken.

Hinsichtlich der Korrektur der Sprachprodukte (K2.4) ist grundsätzlich zu überlegen, in welchem Ausmaß dies Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein sollte. Denn die Entwicklung des metasprachlichen Wissens der Schüler*innen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ist zwar Aufgabe aller Schulformen und -fächer. Doch gilt auch hier, dass grundsätzlich das historische Lernen im Vordergrund stehen sollte. Zudem sollten Korrekturen auch immer auf die Förderung der Schüler*innen abzielen, wofür ein fächerübergreifend koordiniertes Vorgehen zielführend sein kann (Benholz & Lipkowski, 2008).

3.3.2 Analyse der Kategorie *K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation*

Die Textsegmente in dieser Unterkategorie verteilten sich zu fast gleichen Teilen auf zwei Unterkategorien auf der dritten Ebene des Kategoriensystems. 13 Segmente wurden in der Unterkategorie »K2.1.1 Organisation von Inhalten« und 15 in der Unterkategorie »K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus« codiert (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Codierte Segmente in der Kategorie »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation«

K2.1.1	Organisation von Inhalten	13
K2.1.2	Hilfen zur Planung des Aufbaus	15

Bei der Organisation von Inhalten war vor allem das Bemühen der Student*innen zu erkennen, den Schüler*innen Hilfestellungen zu geben, Informationen aus Texten festzuhalten, um sie in einem mündlichen oder schriftlichen Lernprodukt weiterzuverarbeiten. Hierfür wurden im Kern drei Möglichkeiten thematisiert. Erstens planten die Student*innen, dass die Schüler*innen Inhalte herausschreiben sollten, ohne dass hierfür eine weitere methodische Hilfestellung geplant wurde (z. B. K1_T3_P2, #652–660; K2_T1_P1, #291–295). Mit dem gleichen Ziel planten die Student*innen zweitens, dass herausgeschriebene Inhalte in einer vorstrukturierenden Tabelle festgehalten werden sollten.

> PATRICK: Hm (bejahend). Ja, ich glaube (unv.). Da ist die Frage, wie würden wir denn da eine Auswertung machen? Ich dachte gerade an so was wie schriftliche Fiktion, ach, Fixierung noch mal, dass sie das aus der eigenen Rolle noch mal raus. Also dass sie selber ähm ja, dass sie selber ähm erzählerisch tätig werden.
> NOURIA: Hm (bejahend). Ja, da würde ich auch noch mal so ein ein Arbeitsblatt rausgeben, wo sie einfach so eine Tabelle haben. So ähnlich wie hier, stehendes Heer, Verwaltung, Kirche. Und dann sollen sie da reinschreiben, wer was wie gemacht hat. Was ist hier passiert? Was ist da passiert? Und was ist da passiert? Was war meine Rolle? Einfach so eine Art Reflexion. Und dann kannst du ja dann schon vielleicht durch den kleinen offenen Text, kannst du ja wahrscheinlich auch schon irgendwie ganz gut ähm überprüfen, ob sie das begriffen haben. Das tatsächlich, dieses Modell. Was sagst du?
> K2_T3_P2, #411–412

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Drittens sollte eine Checkliste dabei helfen, wesentliche Aspekte von Bildern zu erfassen und sie strukturiert festzuhalten. Die diesbezüglichen Textsegmente waren alle in einem Planungsgespräch zu finden und wurden bereits in Kapitel VI-3.2.7 beispielhaft angeführt (K2_T2_P1, #91–93). Dass die angedachte Checkliste tatsächlich als Vorbereitung auf das Schreiben eines Texts dienen sollte, wurde im weiteren Verlauf des Planungsgesprächs deutlich (K2_T2_P1, #353).

Mit Hilfen zur Planung des Aufbaus zielten die Student*innen meistens auf die Strukturierung der Schüler*innentexte ab. Hierfür wurden am häufigsten die Verwendung von Beispieltexten zur Orientierung bei der Planung und die Einführung von beziehungsweise der Verweis auf Diskussionsregeln diskutiert. Allerdings wurde die Verwendung von Beispieltexten nur von einem Planungsteam in zwei Planungsgesprächen geplant (K2_T1_P1; K2_T1_P2), die Diskussionsregeln wurden nur in einem Planungsgespräch diskutiert (K1_T3_P3).

> SADI: [W]ie fördern wir denn (…) die Sprachbildung? (…) Die Aufgabe ist klar, die ist jetzt da (…), die ist ja schon förderlich, fördernd, aber jetzt explizit die Sprachförderung oder (nuschelt stark) Sprachbildung.
> BERKAN: Man könnte vielleicht so (…) Vorgaben machen oder ein Beispiel geben.
> SADI: Beispiel.
> BERKAN: Ein Beispiel, wie ein Befehl aussehen könnte.
>
> K2_T1_P1, #302–305

Die Idee, Beispieltexte einzusetzen, wurde vom Planungsteam K2_T1 explizit als sprachbildende Maßnahme entwickelt. Konkret ging es hierbei darum, dass ein (nicht benannter) König dem Kapitän seiner Seeflotte einen Brief mit dem Befehl schreiben sollte, auf Entdeckungsreisen zu gehen. Der Beispieltext sollte hierfür als Planungshilfe für die Schüler*innen dienen. Die Beispieltexte wurden jedoch nicht ausgearbeitet (vgl. hierzu weiterhin Kap. VI-3.10).

Den Einsatz von Diskussionsregeln diskutierte das Team K1_T3. Es ging den Student*innen dabei um die generelle Etablierung einer Diskussionskultur. Beispielhaft erläuterten sie, was sie hiermit meinten.

> STEFFEN: Ja, also, das überlege ich ja sogar. Das wären so meine Gedanken, wenn ich überlege, wie möchte ich Diskussionskultur entwickeln. Und ich stell mir das sehr schwierig vor, jetzt an
> KRISTINA: Ne, es ist also.
> STEFFEN: an einem Thema das auszuarbeiten, weißt du, was ich meine? Oder kannst du dir das eher vorstellen?
> KRISTINA: Ja, man kann, joa man kann ja trotzdem eine Regel aufstellen irgendwie und sagen, wie die Diskussionsrunde halt abläuft. Dass erst der eine redet und dann halt der andere. Und ähm, welche Sprache. Und dann kann man ja Sätze vorgeben. Dann kann man ja sagen ähm (…)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

STEFFEN: Wir machen das wie im Bundestag. Jeder hat eine Redezeit.
K1_T3_P3, #263–267

Mehr als einmal wurden darüber hinaus der Einsatz von Wortvorgaben, die den Aufbau einer Bildbeschreibung unterstützen sollten, und von Fragen, die im zu schreibenden Text beantwortet werden sollten, diskutiert (z. B. K2_T2_P1, 70–74; K1_T3_P3, #82–91).

3.3.3 Analyse der Kategorie *K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung*

Die Unterstützung der Umsetzung geplanter sprachlicher Produkte der Schüler*innen wurde von den Student*innen innerhalb der Kategorie K2 am häufigsten diskutiert. Die 62 Textsegmente verteilten sich auf drei Unterkategorien. In der Kategorie »K2.2.1 Formulierungshilfen« wurden 20 Textsegmente codiert, in der Kategorie »K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen« 26 und in der Kategorie »K2.2.3 Grammatikhilfen« 16 (vgl. Tabelle 16). Sie werden im Folgenden wieder einzeln betrachtet.

Tabelle 16: Codierte Segmente in der Kategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung«

K2.2.1	Formulierungshilfen	20
K2.2.2	Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	26
K2.2.3	Grammatikhilfen	16

K2.2.1 Formulierungshilfen

In nahezu allen Textsegmenten in dieser Kategorie planten die Student*innen den Einsatz von Formulierungshilfen in Form von Satzanfängen oder -bausteinen. Typischerweise formulierten sie dabei keine konkreten Hilfestellungen oder nannten nur wenige exemplarisch, um ihre Idee zu veranschaulichen.

KRISTINA: […]. Und ähm, welche Sprache. Und dann kann man ja Sätze vorgeben. Dann kann man ja sagen ähm (…)
STEFFEN: Wir machen das wie im Bundestag. Jeder hat eine Redezeit.
KRISTINA: Ja, irgendwie so. Also, dass jeder halt so Sätze, dass die so Sätze vorgegeben bekommen.
STEFFEN: Hm (bejahend).
KRISTINA: Dass sie wissen, wie.
STEFFEN: Ach so, so so, ja, das geht natürlich auch, ja.
KRISTINA: Und dann weiß nicht so Anf-
STEFFEN: Oder so Wörter oder so was.
KRISTINA: Hm, genau.
STEFFEN: Ja, das ist cool. Das ist cool. Ähm Vorgaben, also so (tippt in PC) nutzt folgende Wörter (…) oder (…) diese (…) Satzanfänge geben euch Hilfestellungen.
K1_T3_P3, #266–275

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Wie auch in anderen Segmenten diskutierten die Student*innen verschiedene Vorschläge (»Sätze vorgeben«, »Wörter oder so was«, »Satzanfänge«), deren Vor- und Nachteile sowie die hiermit verfolgten jeweiligen Ziele jedoch nicht explizit gemacht wurden.

K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen

Planten die Student*innen eine Wortschatzarbeit oder Wortschatzhilfen mit dem Ziel der Unterstützung der Umsetzung von sprachlichen Produkten ein, bezogen sie sich auf verschiedene Wortarten und Methoden. Wenn die Student*innen eine Wortschatzarbeit oder -hilfe zu bestimmten Wörtern planten, bezogen sie sich meistens auf einen Wortschatz zum Diskutieren oder auf (Fach-)Begriffe.

> STEFFEN: Also die, wenn die dann halt irgendwie was sprachlich produzieren müssen, schriftlich zum Beispiel.
> KRISTINA: Ja, schon allein die Anleitung, wie diskutiere ich. Das kriegen die ja auch schon nicht auf die Reihe. Also, ja, manchmal haben die sich so ein bisschen was angeworfen und dann auch angefangen zu diskutieren, aber dann wissen die auch nicht, worauf geben die acht, worauf diskutieren die jetzt. Aber dafür musst du ja auch schon an dieses, ist ja auch schon sprachlich, welche Wörter verwende ich dort, wie ich diskutieren soll. Also, wenn ich sage, man muss, da gibt es ja gewisse Regeln, und die muss man ja auch schon lernen.
>
> K1_T3_P3, #183–184

Wie auch in diesem Segment, machten die Student*innen kaum explizit, welche Wörter sie genau in ihre Planungen einbezogen. Dies geschah, wenn überhaupt, nur exemplarisch. Zudem waren auch kaum geschichtsspezifische Überlegungen zu beobachten, außer mit Bezug auf Fachbegriffe. Eine interessante Ausnahme war eine Diskussion darüber, ob das Diskutieren anhand eines fachlichen Themas geübt werden sollte oder ob das nicht themenunabhängig geschehen könnte (»theoretisch kannst du dann auch über das Wetter diskutieren lassen«, K1_T3_P3, #381). Hierbei wurde sich explizit für das Üben des Diskutierens anhand eines fachlichen Themas entschieden (K1_T3_P3, #392–417).

Hinsichtlich möglicher Methoden wurde in den Segmenten mehrmals der Einsatz von Lückentexten, Glossaren, Wortgeländern und Wortlisten diskutiert.

> HANNA: Man könnte das natürlich mach- nutzen und gibt Worte vor, die mit eingebracht werden müssen. Oder Begriffe.
> FLORIAN: Genau. Hm (bejahend).
> HANNA: Dass du dann an den Rändern Erklärungen stehen hast, was die Begriffe bedeuten. Und die müssen dann halt eingebaut werden, dass du halt sozusagen Fachtermini nutzt. Und die haben die einfache Erklärung danebenstehen.
>
> K2_T2_P1, #65–67

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Das Wortgeländer wurde an dieser Stelle recht kleinschrittig gedacht. Denn die Bildbeschreibung, für die diese Hilfestellung gedacht war, sollte nur drei bis fünf Sätze umfassen.

K2.2.3 Grammatikhilfen

In den Segmenten in dieser Unterkategorie wurden zwei Grammatikhilfen mehrfach diskutiert. Erstens handelte es sich um den Hinweis an die Schüler*innen, dass sie »in ganzen Sätzen« sprechen beziehungsweise schreiben sollten (z. B. K1_T1_P3, #166–168, K2_T1_P1, #106–108; K2_T1_P2, #18–25). Zweitens wurde der Einsatz eines Satzpuzzles diskutiert, das als grammatikalische Hilfestellung dienen sollte. Die entsprechenden Segmente wurden allerdings alle im selben Planungsgespräch codiert.

> FLORIAN: Obwohl ich mit dem Satzpuzzle noch nicht ganz glücklich bin. Oder, na wobei, ja.
> HANNA: Satzpuzzle war dieses, auf Bild eins ist zu erkennen und dann kommt der nächste Schritt, wie zwei Menschen traurig, wie auch immer, na durch die, was auch immer, geschickt werden.
> FLORIAN: Hm (bejahend).
> HANNA: Ok.
> FLORIAN: Ja, ich meine, man müsste so, bei diesen Hilfsmitteln müsste man jetzt ähm, also ich habe das mal gemacht bei Geografie, da habe ich dann eigentlich auch so Satzpuzzle gemacht. Aber ich habe so ganz viele grammatikalische Optionen, also sozusagen geliefert.
> HANNA: Wird, wurde, war?
> FLORIAN: Also, befindet sich, befinden sich auf, befinden sich auf dem, befindet sich auf dem, äh befinden sich auf denen. Also, und dann sollten sie sich das so ganz, also es war wirklich Bildungssprache schon, in Geografie dann, und dann sollten sie sich das so zusammenbauen. Und sie konnten auch freischreiben.
>
> K2_T2_P1, #120–126

Im angedachten Satzpuzzle sollten stets mehrere Optionen möglich sein. Jedoch rekurrierten die Student*innen nicht auf geschichtsspezifische grammatikalische Phänomene wie beispielsweise auf Zeitformen.

3.3.4 Analyse der Kategorie *K2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale*

In dieser Unterkategorie wurden lediglich sieben Segmente codiert, also deutlich weniger als in den vorherigen. Die Art und Weise der geplanten Überarbeitung blieb dabei stets sowohl hinsichtlich der Aspekte, die überarbeitet werden sollten, als auch hinsichtlich hierfür geeigneter Methoden vage (z. B. »dass man so mal

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ein bisschen dazu vielleicht Feedback gibt«, K1_T1_P2, #475; »Ok (…). Und dabei vielleicht Verbesserungsvorschläge« K2_T1_P1, #201).

In fünf Textsegmenten waren reflexive Ansätze zur Überarbeitung zu erkennen, die sich entweder auf sprachliche oder auf inhaltliche Aspekte bezogen. Auch diese Überlegungen blieben im Ungefähren.

> PATRICK: Also, bei der Inschrift, die wir dann haben, vor allem um die Sprache dabei geht es, ne. Also nicht nur irgendwie darum, wie schön ist das Ding jetzt gezeichnet. Sondern darum, wie sieht dieser Text aus? Auch wenn wir, die äh Schülerinnen und Schüler das arbeiten, dass das immer darauf gucken, wenn wir dann rumgehen und uns das angucken, dass sie sich dann auch darüber Gedanken machen, wie ist der Text? Macht das Sinn? Ist das relevant so? Ist das gut? Und ja. Das wir da irgendwie die Sprache im Vordergrund haben, ne?
>
> K2_T3_P1, #1130

Die Schüler*innen sollten hier mögliche Grabinschriften verfassen, die etwas über das Leben ausgewählter Personen erzählen sollten. Die geplante Überarbeitung zielte sowohl auf den Inhalt (»Macht das Sinn?«) als auch auf die Sprache (»Wie ist der Text?«, »Ist das gut?«) ab.

3.3.5 Analyse der Kategorie *K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit*

In dieser Unterkategorie wurden neun Segmente codiert, also ebenfalls deutlich weniger als in K2.1 und K2.2. In diesen Segmenten planten die Student*innen meistens eine Korrektur des Texts durch den*die Lehrer*in, nur selten eine Korrektur durch Peers (»Also die Gründe, die ja herausgearbeitet werden sollen, sollen in sinnvollen und vollständigen Sätzen wiedergegeben werden. Gegebenenfalls grammatikalisch oder vom Satzbau her durch den Lehrer korrigiert werden«, K2_T1_P1, #274). Dabei diskutierten die Student*innen meistens eine Korrektur sämtlicher grammatikalischer und orthografischer Fehler, die nach dem Schreiben eines vermeintlich fertigen Texts erfolgen sollte.

In zwei Segmenten aus demselben Planungsgespräch wurde jedoch mit Verweis auf die Inhalte der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul beispielhaft über verschiedene Arten der Korrektur reflektiert.

> STEFFEN: Ne? Und dann ähm, dann hast du jetzt verschiedene Arten, wie du darangehen kannst. Du kannst zum Beispiel immer die richtige Satzkonstruktion darüberschreiben. Dann lernt er das eventuell. Er weiß aber äh, also gut, er sieht schon mal die richtige Form, er weiß dann aber nicht, dass er einen Kasusfehler macht oder er immer wieder Probleme da und da hat oder so was. Dann ist das andere, das du machen kannst, du äh arbeitest dir richtig so ein didaktisches System heraus, dass du immer, also das muss man ja auch selber erst mal irgendwie wieder raufkriegen. Das ist ja auch nicht so einfach. Wenn die dann so vorne sitzen und sagen, ja, das ist der

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Genus. Und du so (sagt beabsichtigt nichts).

K1_T3_P2, #91

Insgesamt zielten die Maßnahmen vor allem darauf ab, sprachlich korrekte Texte zu produzieren. Auf möglicherweise typische Fehler in Texten des Geschichtsunterrichts (z. B. Tempus, Konjunktiv; vgl. das Beispiel bei Handro, 2013, S. 328) gehen die Student*innen nicht ein.

3.4 Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung*

Aufgaben können als Dreh- und Angelpunkt des Lernens im Unterricht betrachtet werden. Die Bedeutung von Aufgaben wird im Diskurs über durchgängige Sprachbildung oft betont. Dabei werden, häufig mit Verweis auf gute Erfolge und Erfahrungen in der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. z. B. Ellis, 2018; Long, 2015), insbesondere Lernaufgaben in den Fokus gestellt (vgl. z. B. Oleschko, 2014; Sieberkrob, 2018; Sieberkrob & Lücke, 2020; Vollmer & Thürmann, 2013).

In der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« wurden insgesamt 40 Segmente codiert, also deutlich weniger als in den zuvor dargestellten Hauptkategorien. Aufgaben standen also deutlich weniger im Fokus der Überlegungen der Student*innen als die von ihnen geplanten sprachrezeptiven und -produktiven Aktivitäten.

Wie auch zuvor wurden in dieser Hauptkategorie Unterkategorien in Anlehnung an die Methodenauswahl von Kraft, Meissner et al. (2017, S. 58–61) angelegt. Die Textsegmente verteilten sich ungleich auf die drei Unterkategorien »K3.1 Verständlichkeit der Aufgabenstellung«, »K3.2 Transparenz der Aufgabe« und »K3.3 Systematisierung der Aufgabenbearbeitung«, wie Abbildung 7 zeigt. In den Unterkategorien K3.1 und K3.2 wurden weitere Unterkategorien angelegt (vgl. Kap. V-6.3). Die Unterkategorien greifen wesentliche Kriterien guter Aufgaben auf (Sieberkrob & Caspari, 2017, S. 9). Im Folgenden konkretisiere ich zunächst wieder die theoretische Rahmung aus Kapitel VI-2 für diese Kategorie. Im Anschluss analysiere ich die Segmente in den Unterkategorien.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

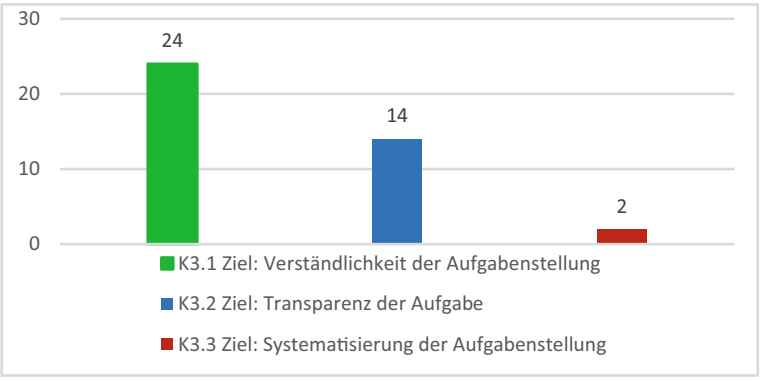


Abbildung 7: Codierte Segmente in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung«

3.4.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung*

Hinsichtlich der Überarbeitung und Gestaltung von Aufgaben kann als Konkretisierung der theoretischen Rahmung herausgestellt werden, dass sich diese dafür eignen, dass Schüler*innen in der Zone der nächsten Entwicklung lernen, wie auch Hammond und Gibbons (2005, S. 8) betonen:

> »The most effective learning […] is that which occurs within the ZPD, that is when the challenge presented by a task is ahead of learners' actual or current development. It is only *when* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) support is required that new learning will take place, since the learner is then likely to be working within the ZPD. It is this task-specific support, designed to help the learner independently to complete the same or similar tasks later in new contexts, which we understood to be scaffolding. We therefore argued, as do others, that for classroom learning to be most effective, teaching and learning tasks should be ahead of students' abilities to complete alone, but within their ability to complete when scaffolding is provided.«

Für Aufgaben, die historische Lernprozesse evozieren sollen, ist es zentral, dass sie einen Bezug zu den Lernenden anbieten und die Schüler*innen zu historischen Erzählungen anregen (Gautschi, 2011, S. 254). Auch wird so der systematische und kumulative Ausbau der bildungssprachlichen Kompetenzen auf eine Weise ermöglicht, die die historischen Lernprozesse in den Vordergrund stellt.

Mit Blick auf die sprachliche Gestaltung der Aufgaben ist darauf zu achten, dass die Aufgaben verständlich, klar gegliedert und im Aufbau schlüssig sind (K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung). Dies ist eine Voraussetzung für das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung, da die Schüler*innen so

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

zunehmend selbstständig an den Aufgaben und damit auch mit Sprache in einem fachlich relevanten Kontext umgehen können.

Zudem können die historischen Lernprozesse und die Anforderungen an zu erstellende Lernprodukte den Schüler*innen transparent gemacht sowie das Verständnis der Aufgabenstellung mit sprachbildenden Maßnahmen gesichert werden (K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe). Dies ist insbesondere wichtig, um das historische und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung zu setzen, etwa indem auch die sprachlichen Anforderungen an historische Erzählungen explizit gemacht werden. Dies öffnet zudem den Raum für einen geschichtsspezifischen systematischen und kumulativen Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen.

Um diese Prozesse zu unterstützen, kann die Aufgabenbearbeitung durch die Aufgabenstellung weiterhin systematisiert werden (K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung). Hierzu können Unterstützungen und Hinweise für die selbstständige Bearbeitung der Aufgabe gegeben werden, die sowohl das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen als auch historisches und sprachliches Lernen zueinander in Beziehung setzen. Gerade hierdurch kann der systematische und kumulative Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen ermöglicht werden.

3.4.2 Analyse der Kategorie *K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung*

Die meisten Textsegmente in der Kategorie K3 wurden in dieser Unterkategorie codiert. In 24 Segmenten überlegten die Student*innen, wie sie die Aufgabenstellung für die Schüler*innen verständlich(er) gestalten könnten. Die Segmente verteilten sich dabei sehr ungleich auf die Unterkategorien, denn fast alle sind in der Unterkategorie »K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung« codiert (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Codierte Segmente in der Kategorie »K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung«

K3.1.1	verständliche Aufgabenformulierung	21
K3.1.2	klare Gliederung	1
K3.1.3	schlüssiger Aufbau	2

Im Segment in der Unterkategorie K3.1.2 sollte eine Aufgabe in mehrere kleinere Aufgaben unterteilt werden (K1_T1_P2, #202–205). In den beiden Segmenten in der Unterkategorie K3.1.3 wurde diskutiert, welche der einzelnen Aufgaben die Hauptaufgabe sein sollte (K1_T1_P2, #196) und es sollte ein Grund für die Bearbeitung der Aufgabe zum Aufgabentext hinzugefügt werden (K1_T1_P2, #405–415).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In den Segmenten in der Unterkategorie K3.1.1 hielten die Student*innen häufig generell fest, dass die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen wichtig wäre und beachtet werden sollte.

> VERA: Was hier steht und dann ähm finde ich aber, die Aufgabenstellung müsste irgendwie auch so sein, dass man sicherstellt, dass jeder diese Aufgabenstellung versteht, halt.
> PAOLA: Hm (bejahend). Das ist ganz wichtig.
>
> K1_T2_P1, #153–154

Es zeigte sich ein Bewusstsein dafür, dass schon das Verstehen der Aufgabenstellung eine Hürde sein könnte und es daher wichtig wäre, diese verständlich zu formulieren. Deutlich seltener diskutierten die Student*innen, was an den jeweiligen Aufgaben schwer verständlich war und wie sie alternativ hätten formuliert werden können.

Wenn die Student*innen konkreter die Formulierung der Aufgaben diskutierten, zielten sie erstens auf einen möglichst präzisen Ausdruck ab. Beispielsweise wurde diskutiert, ob als Operator besser »gestalten« oder »entwerfen« verwendet werden sollte (K2_T3_P1, #990–996). Zweitens vermieden die Student*innen Schachtelsätze oder unnötig schwierige Ausdrücke. Dies geschah beispielsweise durch den expliziten Hinweis, solche Satzkonstruktionen nicht zu verwenden (»Nicht so in verschachtelten Sätzen«, K1_T1_P2, #380), oder sie bemühten sich darum, die Aufgaben auch entsprechend zu formulieren.

> PATRICK: Einen Arbeitsauftrag.
> NOURIA: Ja. Ich würde diesen Satz einfach einmal gerne so schön durchformulieren. Weil, das ist der Aufhänger. Das ist irgendwie, das klingt alles noch so (unv.).
>
> K2_T3_P1, #649–650

Typisch war dennoch, dass die Aufgaben auch in diesen Fällen nicht konkret ausformuliert wurden. Zudem beruhte die Einschätzung der Verständlichkeit der Aufgabe in der Regel auf subjektiven Einschätzungen ohne Begründungen.

In wenigen Textsegmenten reflektierten die Student*innen ferner die Verständlichkeit des gewählten Operators für Schüler*innen. Im folgenden Segment wurde diese Frage explizit mit Sprachbildung in einen Zusammenhang gebracht.

> ANDREAS: Also, wobei, wenn wir jetzt hier noch mal die Operatoren thematisieren, ob den Schülern klar ist, was mit den einzelnen Operatoren gemeint ist. Formulieren, begründen, berichten
> JULIAN: Hm (bejahend).
> ANDREAS: (unv.) Hm, wo ist es? Hier, hier, ja.
> JULIAN: Ja.
> ANDREAS: Klärung der Operatoren (…) (tippt) der Operatoren (unv.) der Sprachbildung verbessern.
>
> K1_T1_P3, #131–135

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.4.3 Analyse der Kategorie *K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe*

Auch die in der Kategorie »K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe« codierten Segmente verteilten sich ungleich auf die drei Unterkategorien (vgl. Tabelle 18). Kein Textsegment wurde in der Kategorie K3.2.3 codiert und nur eines in der Kategorie K3.2.1. Hier wurde darauf hingewiesen, dass das Ziel der Bearbeitung eines Arbeitsblatts in der Aufgabe deutlich werden sollte. Dies sollte im Unterricht mündlich besprochen werden (K1_T2_P2, #454–463).

Tabelle 18: Codierte Segmente in der Kategorie »K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe«

K3.2.1	Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	1
K3.2.2	Formulierung sprachlicher Erwartungen	13
K3.2.3	Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe	0

In den 13 Segmenten in K3.2.2 wurde meistens geplant, den Schüler*innen knappe Hinweise auf eine Anzahl zu nennender Aspekte, zu schreibender Sätze oder zur Bearbeitungszeit für das Schreiben eines Texts zu geben. Letzteres war ein indirekter Hinweis auf die zu erwartende Textlänge. Auch waren Erwartungen zur Art und Weise, wie eine Aufgabe bearbeitet werden sollte (z. B. in Stichpunkten), in den Planungsgesprächen zu finden. Diese Erwartungen wurden zum Teil zwischen den Student*innen ausgehandelt, aber kaum begründet.

KRISTINA: Fünf.
STEFFEN: Das ist viel.
KRISTINA: Meinst du? Da fällt einem schon viel ein.
STEFFEN: Vier? Drei? Vier?
KRISTINA: Vier.
STEFFEN: Vier. Ok.

K1_T3_P1, #165–170

Die Mindestangabe diente hier zur Anregung, genauer nachzudenken, bot aber keine Hilfestellung, in welche Richtungen hätte gedacht werden können. Das war anders im folgenden Textsegment, in dem die beiden Student*innen eine Angabe zur Art und Weise der Bearbeitung der Aufgabe machten.

BERKAN: Hier könnte man auch statt vielleicht stichpunktartig, könnte man das auch ausschreiben lassen.
SADI: Genau. In vollständigen Sätzen.

K2_T1_P1, #33–34

Später im Gespräch planten die Student*innen, den Schüler*innen für die Bearbeitung dieser Aufgabe einen Beispieltext als Hilfestellung zu geben (K2_T1_P1, #428–432) (vgl. hierzu auch Kap. VI-3.10).

Weiterhin diskutierten die Student*innen noch explizite Hinweise zur Perspektive, die ein Text haben sollte (»Reisedoku in Ich-Form«, K2_T2_P2, #636),

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

und den Einsatz einer Checkliste für eine Bildbeschreibung, die als Material zur Verfügung gestellt werden sollte und sowohl zur Überprüfung als auch als Erwartungshorizont hätte fungieren können (K2_T2_P1, #91–98).

3.4.4 Analyse der Kategorie *K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenstellung*

In dieser Kategorie wurden keine weiteren Unterkategorien angelegt und es wurden lediglich zwei Segmente in ihr codiert. Dabei diskutierten die Student*innen erstens, ob vor der eigentlichen Aufgabe Hinweise zur Vorgehensweise gegeben werden sollten, die auf die Bedeutungsklärung von unbekannten Wörtern durch die Schüler*innen abzielten (K1_T3_P3, #532–541). Zudem stand die Frage des Verhältnisses eines »Oberauftrags« und verschiedenen Unteraufgaben im Raum (K1_T1_P2, #184–206).

3.5 Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit*

Die Wertschätzung und Einbeziehung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ist ein leitender Gedanke der durchgängigen Sprachbildung. Die Mehrsprachigkeit wird als Ressource für den Unterricht betrachtet (vgl. Kap. II-1). Zentral hierbei ist das Aufbrechen des von Gogolin (2008) aufgezeigten monolingualen Habitus der multilingualen Schule, mit dem die Vorstellung von Einsprachigkeit als vermeintlicher Normalfall konstruiert wird.

Mehrsprachigkeit im Handlungsfeld Schule ist ein vielschichtiges Thema. Hierzu gehören unter anderem Fragen zum herkunftssprachlichen Unterricht, zum Fremdsprachenunterricht, zu Deutsch als Zweitsprache und zur Wertschätzung und Anerkennung (aller) mehrsprachigen Kompetenzen. Im Fokus der folgenden Ausführungen steht die lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2004) der Schüler*innen, wobei die Frage zentral ist, in welchem Zusammenhang diese mit dem historischen Lernen steht.

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist von normativen Grundannahmen geprägt, die der Mehrsprachigkeit per se Vor- oder Nachteile für das Lernen zusprechen. Das zeigte sich insbesondere in der Bilingualismus-Kontroverse (Gogolin, 2010, S. 539–542; Gogolin & Neumann, 2009). Charakteristisch für das Forschungsfeld ist zudem, dass sich viele Studien auf den Spracherwerb in der frühen Kindheit beziehen. Zudem liegen einige Studien zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule vor, jedoch kaum welche, die in Sekundarschulen durchgeführt wurden.

Konsens besteht nach Gogolin (2010, S. 537–538) über folgende Forschungsergebnisse:

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

- Bis zu einem Alter von drei bis vier Jahren eignen sich Kinder bei zweisprachiger Entwicklung syntaktische Grundstrukturen beider Sprachen sehr ähnlich wie einsprachig Aufwachsende an. Wird erst später mit der Aneignung einer zweiten Sprache begonnen, kann sich dies auf der Oberflächenebene durch Abweichungen von grammatischen Formen der Zielsprache zeigen. Zudem werden die Strukturen der zweiten Sprache langsamer gelernt.
- Der Wortschatz von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist geringer, wenn die Sprachen getrennt voneinander betrachtet werden, jedoch größer, wenn alle Sprachen zusammen betrachtet werden. Das ist gerade für Bildungssysteme mit einem monolingualen Selbstverständnis relevant. Der Wortschatz der Sprache aus dem privaten Umfeld kann sich deutlich von dem Wortschatz der Sprache unterscheiden, die in Bildungseinrichtungen gesprochen wird.
- Positive Auswirkungen von Mehrsprachigkeit lassen sich auf die kognitive Entwicklung im Kindesalter und den Erhalt kognitiver Fähigkeiten im hohen Alter erkennen.

In der geschichtsdidaktischen Forschung findet das Thema der Mehrsprachigkeit bislang kaum Beachtung (vgl. Kap. II-3). Die folgende Konkretisierung der theoretischen Rahmung stellt daher vor allem erste grundsätzliche Überlegungen an.

3.5.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit*

Jeder Fachunterricht ist nicht nur ein Ort des fachlichen, sondern immer auch des sozialen Lernens. Fragen der Mehrsprachigkeit im Geschichtsunterricht können daher auch mit Blick auf das soziale Lernen betrachtet werden. In der erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschung werden als Vorteile mehrsprachiger Schul- und Unterrichtskonzepte etwa die Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler*innen betont. Dabei können unter anderem, aufbauend auf dem Konzept der Language Awareness, die Sprachreflexion und Sprachvergleiche angeregt werden (Fürstenau, 2020, S. 89–90). Mit Blick auf die oben beschriebenen Ansprüche, die mit dem Einbeziehen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen verbunden sind, würde durch Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen der pädagogischen Herstellung illegitimer Sprachen entgegengewirkt und stattdessen die Gleichwertigkeit aller Sprachen im Kontext Schule gelebt werden.

Im Folgenden sollen jedoch Fragen des historischen Lernens im Fokus stehen. Hinsichtlich der in Kapitel VI-2 herausgearbeiteten Entscheidungsfelder können sprachbildende Entscheidungen, die sich auf Fragen der Mehrsprachigkeit be-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ziehen, in der Unterrichtsplanung darauf zielen, dass auch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Möglichkeit zum Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung genutzt wird. Niedrigschwellig ist etwa die Bereitstellung von mehrsprachigen Wörterbüchern oder die Nutzung aller Sprachen der Schüler*innen in Partner*innen- oder Gruppenarbeit. Dies kann die Schüler*innen ebenso dabei unterstützen, Quellen und Darstellungen zu verstehen, wie es auch ermöglichen, über die Materialien zu diskutieren, über die Vergangenheit Sinn zu bilden und plurale Geschichten zu erzählen. Neben dem Verstehen der Quellen und Darstellungen lässt sich auch Potenzial für das Erkennen der Perspektivität in Quellen und Darstellungen sehen (Peuschel & Burkard, 2019, S. 99–100).

Zudem ist denkbar, Materialien in verschiedenen Sprachen bereitzustellen, gleichwohl das hinsichtlich einer zeitlich realistischen Unterrichtsplanung und den nicht immer zur Verfügung stehenden Materialien in den verschiedenen Sprachen der Schüler*innen nicht immer möglich sein wird. Dennoch könnte dies sowohl ergänzend als auch im Zusammenhang mit multiperspektivischem historischem Lernen zum Vergleich von historischen Erzählungen genutzt werden. So zeigt etwa eine Metaanalyse von 63 Studien unter anderem, dass Mehrsprachigkeit zu höherer Sprachbewusstheit führt (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Es ist daher eine plausible Annahme, dass Materialien, die in verschiedenen Sprachen zur Verfügung stehen, gerade für mehrsprachige Schüler*innen Reflexionsanlässe beispielsweise über die sprachliche Konstruktion von historischen Erzählungen sein und hieraus Vorteile für das individuelle Lernen und die gesamte Lerngruppe entstehen können.

Zu bedenken sind aber auch nachgewiesene Nachteile mehrsprachiger Schüler*innen vor allem im Bereich des Wortschatzes der einzelnen Sprachen (Bialystok, 2009, S. 55–56). Für das historische Lernen ist insgesamt wichtig, dass der diskursive Charakter, die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Form pluraler Erzählungen im Klassenraum und darüber hinaus, auch unter Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen erhalten bleibt.

Die vorgeschlagenen Ansätze bieten die Möglichkeit, historisches und sprachliches Lernen eng miteinander zu verbinden und das fachsprachliche Lernen im Geschichtsunterricht umso mehr auch als Weg und nicht nur als Ziel zu begreifen, auf dem auch durch mehrsprachiges historisches Erzählen und mehrsprachiger Reflexion über historische Erzählungen Potenziale sowohl für die Förderung der Bildungssprache als auch für das historische Lernen liegen.

3.5.2 Analyse der Kategorie *K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit*

In dieser Kategorie, die keine Unterkategorien enthält, wurden 15 Segmente codiert. In diesen geht es jedoch nur zweimal um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In diesen beiden Textsegmenten wurden keine Überlegungen angestellt, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Ressource eingesetzt und ihre sprachlichen Kompetenzen im Arabischen beziehungsweise im Türkischen und Russischen in den Unterricht integriert und wertgeschätzt hätten werden können. Vielmehr wurde die Beobachtung, dass ein Großteil der Schüler*innen einer Klasse Arabisch sprach, als Anlass gesehen, Begriffe, trennbare Verben oder Komposita zu erklären, »um in die Thematik überhaupt reinzukommen«. Denn ansonsten hätte die Gefahr bestanden, dass die Schüler*innen »überhaupt keine Lust« mehr gehabt hätten (K1_T2_P1, #278).

Im zweiten Segment wurde darauf hingewiesen, dass in der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul der Anspruch der durchgängigen Sprachbildung auf das Einbeziehen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen diskutiert wurde. Dies stieß jedoch im Gespräch auf Ablehnung, da es nicht zu leisten wäre (K1_T3_P2, #72–83).

In den meisten Textsegmenten, in denen Fragen der Mehrsprachigkeit thematisiert wurden, stellten die Student*innen ausgehend vom Unterrichtsgegenstand oder -material Überlegungen zum Einbezug von beziehungsweise zum Umgang mit modernen (Englisch, Französisch) oder klassischen (Latein, Griechisch) Fremdsprachen an.

In einem Planungsgespräch (K1_T3_P1) planten die Student*innen mehrmals, den Begriff »Demokratie« in seinem zeitlichen Wandel und dabei auch in verschiedenen Sprachen (Griechisch, Latein, Französisch) zu thematisieren. In einem Planungsgespräch sollte eine englische Quelle zum Einsatz kommen, wobei die Student*innen über den sprachlichen Schwierigkeitsgrad diskutierten (K1_T1_P2, #40–46 und #355–377). In einem anderen Planungsgespräch ging es um das Verstehen einer lateinischen Inschrift (K2_T3_P1, #98–101, #110–115 und #214–219).

3.6 Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte*

Geschichtsdidaktische Studien deuten darauf hin, dass Schüler*innen im Geschichtsunterricht nur wenig Zeit für eigene sprachliche Äußerungen haben (Hodel & Waldis, 2007) und die Aufgabenqualität im Geschichtsunterricht und in Schulbüchern defizitär ist (Thünemann, 2013). Doch erkennt Günther-Arndt (2014a, S. 173) im Schreiben den »Königsweg der Erkenntnis, die Genauigkeit historischen Denkens erwerben Lernende nur durch eigenes Schreiben.« Hierfür sind Aufgaben zentral, die konzeptionelle (und mediale) Schriftlichkeit erfordern. Hartung konnte zudem zeigen, dass Schüler*innen beider Sekundarstufen schreibend Sinn bilden können, wenn sich die Aufgaben und die Planung der

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Unterrichtsreihe an Erkenntnissen der Schreibforschung orientieren (Hartung, 2013a, 2013b).

Daher sind Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte von Bedeutung. Durch entsprechende Aufgabenstellungen könnten die Student*innen bewusst entscheiden, konzeptionell schriftliche Produkte von den Schüler*innen einzufordern. Wie könnte hierzu die theoretische Rahmung konkretisiert werden?

3.6.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte*

Entscheidungen für konzeptionell schriftliche Schüler*innenprodukte berühren alle drei Entscheidungsfelder, an denen die Student*innen ihre Planungen grundsätzlich ausrichten können (vgl. Kap. VI-2). Gerade in Anbetracht der epistemischen Funktion des Schreibens ist hierdurch historisches und sprachliches Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung möglich, denn

> »[i]m Unterschied zur Mündlichkeit unterstützt das schreibende Lernen bestimmte kognitive Fähigkeiten für die Verarbeitung von Wissensinhalten, wie z. B. distanzierte Betrachtung und Multiperspektivität, Abstraktion, Klassifikation und kategoriales Denken sowie komplexe Schlussfolgerungen und Sinnbildungen«, weswegen »es einen Unterschied [macht], ob Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsaufträge nur mündlich durchsprechen oder aber in Form eigenständiger Textproduktion erledigen« (Hartung, 2018, S. 68).

Auf diese grundlegende Perspektive auf das Schreiben im Geschichtsunterricht wurde oben bereits hingewiesen. Demnach lässt sich durch konzeptionelles Schreibhandeln historisches und sprachliches Lernen zueinander in Beziehung setzen, weshalb es ein Kernelement der Sprachbildung im Geschichtsunterricht sein sollte. Gerade hierdurch wird ein systematischer und kumulativer Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen aller Schüler*innen möglich. Das Schreiben im Fachunterricht bietet Möglichkeiten, Schüler*innen individuell(er) zu fördern, etwa indem sie unterschiedliche Unterstützungsangebote erhalten, Feedback-Verfahren eingesetzt werden und ein Umdenken im Geschichtsunterricht vom Lehren zum Lernen vollzogen wird.

3.6.2 Analyse der Kategorie *K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte*

Es wurden lediglich sechs Segmente in dieser Kategorie codiert. Dabei stand stets die Frage im Raum, ob die Schüler*innen ein Ergebnis in Stichpunkten oder in einer anderen Form festhalten sollten. Begründet wurden die Überlegungen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

hierzu aber kaum. Lediglich in einem Planungsgespräch waren in Ansätzen reflektierte Entscheidungen dazu zu erkennen, die Schüler*innen bewusst konzeptionell und medial schriftliche Texte anfertigen zu lassen, die »in ganzen Sätzen« hätten geschrieben werden sollen (K2_T1_P1, #30–34, #50–65 und #184–200).

In einem Segment wurde eine Mindmap als Zielprodukt zur Bearbeitung einer Aufgabe benannt, auch hier als Alternative zu Stichpunkten (K2_T2_P2, #134–135). Einmal wurde die Besprechung von Ergebnissen im Plenum vorgeschlagen, wofür die vorherige Bearbeitung der Aufgabe in Stichpunkten als Vorteil angesehen wurde (K2_T1_P1, #184–200). Konkrete Überlegungen, etwa zur angezielten Textsorte, wurden von den Student*innen nicht angestellt.

3.7 Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen*

Die Förderung der (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen ist ein Ziel der sprachbildenden Unterrichtsplanung. Es ist naheliegend, dass die Student*innen hierbei Überlegungen dazu anstellen, von welchem sprachlichen Kompetenzniveau der Schüler*innen ausgehend sie planen.

Im Folgenden stehen Überlegungen der Student*innen im Fokus, in denen sie zum Beispiel aufgrund des Alters der Schüler*innen oder aufgrund möglicher Zweitspracherwerbsprozesse über die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Deutschen – und womöglich auch in anderen Sprachen – diskutierten.

Da dies eine Grundlage für die methodischen und didaktischen Entscheidungen der Student*innen ist, ist zu analysieren, ob sie über die Sprachkompetenzen der Schüler*innen eher defizit- oder potenzialorientiert reflektierten, wie sie zu ihren Einschätzungen kamen, wie die Einschätzungen begründet wurden und welche Rolle diese Überlegungen in den Planungsgesprächen einnahmen.

3.7.1 Konkretisierung der theoretischen Rahmung für Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen*

Zu den verschiedenen Aspekten und Ansätzen, die mit dem Begriff Scaffolding und somit auch mit der Zone der nächsten Entwicklung verbunden sind (vgl. Kap. VI-2), gehört auch die Unterscheidung von Mikro- und Makro-Scaffolding. Von den zum Makro-Scaffolding gehörenden Planungsschritten sind bezüglich dieser Kategorie vor allem die Bedarfsanalyse und die Ermittlung des Lernstands relevant (Beese et al., 2014, S. 34–35; Kniffka, 2010). Denn um das Niveau so zu

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

wählen, dass es für die Schüler*innen eine Herausforderung ist, die leicht über ihrem Kompetenzniveau liegt, ist diese Einschätzung unabdingbar.

Diese grundsätzliche Perspektive wirkt sich sowohl auf das Verhältnis des historischen und sprachlichen Lernens als auch auf das Ziel eines systematischen und kumulativen Aufbaus der bildungssprachlichen Kompetenzen aus. Für Sprachbildung im Geschichtsunterricht ist dabei insbesondere relevant, die allgemeinen wie auch spezifisch für historisches Lernen relevanten sprachlichen Kompetenzen einzuschätzen.

Dazu könnten Überlegungen der Student*innen gehören, in denen sie die geschichtsspezifische Lesekompetenz der Schüler*innen einschätzen, aber auch ihre Fähigkeiten zur sprachlichen Produktion historischer Erzählungen, insbesondere in konzeptioneller Schriftlichkeit. Rezeptiv und produktiv könnten dabei Überlegungen zu Kenntnissen von Fachbegriffen, dem Erkennen von Perspektivität, Intentionen, Temporalität und Kausalität in Quellen und Darstellungen oder die Prüfung beziehungsweise Herstellung von Triftigkeiten von den Student*innen thematisiert werden.

3.7.2 Analyse der Kategorie *K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen*

Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen wurden 35-mal codiert. Bei der Analyse dieser Textsegmente ließen sich verschiedene Aspekte herausarbeiten. So war festzustellen, dass – ähnlich wie auch im Vergleich der Kategorien K1 und K2 – deutlich häufiger über sprachrezeptive als über sprachproduktive Kompetenzen der Schüler*innen diskutiert wurde. Grundlegende Fragen, die sich die Student*innen hierbei stellten, bezogen sich auf das Verständnis der Schüler*innen von Materialien oder Aufgaben.

Dabei waren vor allem Segmente zu finden, in denen die Student*innen die Sprachkompetenzen der Schüler*innen als gering einschätzten, ohne dass hierfür ein spezifischer Grund benannt wurde (z. B. »das würden die halt auch nicht hinkriegen«, K1_T3_P3, #572).

Gleichermaßen häufig wurde weiterhin ein Nichtverstehen aufgrund von Zweitspracherwerbsprozessen und aufgrund des Alters der Schüler*innen beziehungsweise der Jahrgangsstufe vermutet. Seltener wurde hingegen ein Konnex zur Schulart (Gymnasium, Integrierte Sekundarschule) hergestellt. Bezüglich der Zweitspracherwerbsprozesse war auffällig, dass diese mehrmals als Problem für das Lernen im Unterricht markiert wurden.

> PAOLA: Ja. Oder zum Beispiel, ich war jetzt letzte Woche in meiner Schule, in einem Gymnasium, wo so was behandelt wird und die, da gab es nur ein Mädchen, der, die Deutsch als Muttersprache hat. Und der Rest der Klasse war, ist äh, spricht Arabisch.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> Arabisch ist auch ähm die Sprache, die am meisten gesprochen ist unter den Kindern.
> VERA: Hm (bejahend)
> PAOLA: Und äh, Deutsch sprechen nur als Fachsprache dann benutzt. Und da könnte ich mir vorstellen, also dass dann so Begriffe wie (unv.) oder diese trennbare Verben oder Komposita dann erklärt sollten, werden sollten, um in die Thematik überhaupt reinzukommen und zu verstehen, weil, wenn ich dann erst mal so was lese und dann nichts verstehe oder die Hälfte davon verstehe, dann habe ich natürlich überhaupt keine Lust. Weil das schon an sich so trocken ist und dann (…) so viele Hindernisse und Schwierigkeiten ich einfach finde. (…) Das sind, ich glaube, wir müssen davon ausgehen, ja, dass ähm alles, was jetzt nicht so ähm, diese Begriffe, diese Sprache, die jetzt nicht so äh im Alltag benutzt wird, schwierig sein kann.
>
> K1_T2_P1, #276–278

Hier wurde gerade bei den Schüler*innen eine geringe Sprachkompetenz vermutet, die Arabisch sprachen und Deutsch »nur als Fachsprache« verwendet hätten. Für diese Schüler*innen sollten daher verschiedene Hilfestellungen vorbereitet werden. Sie wurden als besonders hilfsbedürftig beschrieben, da hiernach alles an der Sprache, die nicht im Alltag benutzt werde, schwierig sein könnte.

Bei den Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen kam es zum Teil zu einer Aushandlung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril, 2010b, S. 14) der Schüler*innen. So wurde beispielsweise mit Bezug auf Veränderungen des Menschenbilds in der italienischen Renaissance diskutiert, ob Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprachen, diesen Wandel verstehen könnten.

> FLORIAN: Menschenbild, genau. So, die Sache ist die. Hier, hier ist das Problem, das Thema ist sehr abstrakt. Und das, ich glaube, das ist schwierig, wenn das Leute, die Deutsch als Zweitsprache haben ähm, also jemand, der natürlich einen christlichen Background hat, einen protestantischen oder irgendwie auch einen katholischen, der wird das denke ich viel, viel besser checken. Vielleicht jemand, der aus Polen kommt. Aber jemand, der aus der Türkei kommt, der also einen türkischen Background hat, das (lacht) weiß ich nicht, inwieweit das für den so zugänglich ist, ähm, diese diese diese Texte. Diese Inhalte vor allem dann. Das ist ja beides bedingt, also das sind so mit die einfachsten Texte. Menschenbild und Kunst.
>
> K2_T2_P1, #26

Die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch wurden hier nicht als alleiniger Grund für ein möglicherweise erschwertes Verstehen angeführt. Denn die Sprache wurde mit den Kategorien christliche/nichtchristliche Sozialisation verbunden. Die Konstruktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zeigte sich dann noch verstärkt dadurch, dass der christlichen Sozialisation der »türkische Background« gegenübergestellt wurde, also eine nationale Kategorie und nicht eine religiöse zum Vergleich herangezogen wurde. Die hier konstru-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ierten »nichtchristlichen«, »türkischen« Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprachen, hätten sich demnach besonders schwer damit getan, die zu lesenden Texte zu verstehen.

Diskutierten die Student*innen die Sprachkompetenz der Schüler*innen im Zusammenhang mit der Alters- beziehungsweise Jahrgangsstufe, war häufig zu erkennen, dass die Student*innen ein Sprachniveau imaginierten, von dem ihre Beobachtungen der Sprachkompetenz der Schüler*innen abwichen. Auch dadurch zeigte sich eine defizitorientierte Betrachtungsweise der Sprachkompetenz der Schüler*innen.

> KRISTINA: Ja, so habe ich halt auch in der Zeit gedacht, aber ich bin da halt nicht weitergekommen bei denen, weil, die haben schon Propaganda, das Wort, haben sie auch wieder gefragt, was soll Propaganda heißen? Da dachte ich, das ist ja so grundlegend in der 10. Klasse, dass man das schon weiß, oder Gestapo, wo irgendwie so Sachen abgekürzt sind. Aber (…) ähm
> STEFFEN: (flüsternd) Das ist ja ein Unterschied.
> KRISTINA: Ja, nicht, also echt krasse Sachen da. Also da merkt man schon
> STEFFEN: Was war das also, ne ISS oder
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Ehemals Hauptschule und dann ISS geworden?
> KRISTINA: Ne, ehemals Real-, aber jetzt eher Haupt-, weil die ähm, na ja, nicht so gut bewertet worden ist, die Schule von von dieser Schulinspektion und jetzt kriegen die halt natürlich nur noch im Endeffekt scheiße raus [lacht]. So kommt man wieder, also, das heißt eigentlich eine Hauptschule.
>
> K1_T3_P3, #148–154

Seltener waren Überlegungen zur Sprachkompetenz zu erkennen, die sich um Einschätzungen der Schüler*innen mit Bezug zur Jahrgangsstufe oder zu ihrem Alter bemühten (»Also, ähm (…) ich weiß nicht, ob das die 9. so hinkriegen kann. Wenn sie gut in dem Text lesen, dann kriegen sie das hin«, K2_T1_P1, #362). Dabei war erkennbar, dass die Student*innen potenzialorientiert dachten und die Sprachkompetenz der Schüler*innen nicht per se als zu gering einschätzten.

3.8 Kategorie *K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten*

Oftmals sind Berichte darüber zu hören, dass Bemühungen (nicht nur) um Sprachbildung daran scheitern, dass zu wenig Zeit zur Verfügung stehen würde. Doch die Einplanung von Zeit für den Umgang mit Sprache ist ein bedeutender Aspekt für Sprachbildung (Gogolin, Lengyel et al., 2020, S. 30–31). Ähnliches gilt grundsätzlich für das Abwägen des Aufwands bei didaktischen oder methodischen Entscheidungen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Eine Konkretisierung der theoretischen Rahmung (vgl. Kap. VI-2) ist für die Kategorie K7 nicht sinnvoll möglich, denn es handelt sich hierbei um einen generellen Aspekt, sprachliches Lernen prozesshaft zu verstehen und vom Lernstand der Schüler*innen ausgehend zu denken. Jedoch ist analytisch zu betrachten, wofür und für wen mehr oder weniger Zeit eingeplant wurde, welche Argumente zur Verwendung kamen und welche didaktischen Ziele dabei von den Student*innen verfolgt wurden. Zentral ist dennoch die grundlegende Einsicht, dass die Sprache im Fachunterricht mehr Aufmerksamkeit erfahren sollte und das (auch) sprachliche Lernprozesse, etwa von der Alltags- zur Bildungssprache, Zeit benötigen. Gerade die regelmäßige Fokussierung von sprachlichen Aspekten des historischen Lernens ermöglicht den systematischen und kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen. Im Folgenden analysiere ich daher ohne weitere Konkretisierung der theoretischen Rahmung die in der Kategorie K7 codierten Segmente mit Bezug auf die formulierten Fragen.

In dieser Kategorie wurden 27 Segmente codiert. Am häufigsten warfen die Student*innen dabei ein, dass für eine angedachte sprachbildende Maßnahme die Zeit in der Unterrichtsstunde nicht ausreichen würde oder sie im Unterricht zu aufwendig wäre.

> VERA: Aber, aber schreibe ich dann, schreibe ich nur rein, Biografie ähm Zuchthaus, Flugblatt. Oder schreibe ich dazu, was ist das? Also, schreibe ich, schreibe ich nur den Begriff hin und sage, sucht, könnt ihr diese Begriffe klären? Könnt ihr die erklären? Wisst ihr, was das ist? Versucht das in der Gruppe zu klären. Und ihr habt hier von mir aus Internetzugang und ein Lexikon oder was auch immer. […]
> PAOLA: Ja, sinnvoll wäre, dass die das machen. Aber die Zeit dafür gibt es nicht. […]
> K1_T2_P1, #634–635

In manchen Segmenten entschieden sich die Student*innen aber auch für eine sprachbildende Maßnahme, obwohl sie ihnen aufwendig erschien.

> STEFFEN: Na, einfacher ist es (…), würde ich jetzt behaupten (…), sich einen Text zu nehmen, den Text zu analysieren und zu sagen, wo sind denn die Schwierigkeiten und dann zu sagen (…), das sind die Schwierigkeiten in diesem Text, wir schauen uns vorher die schwierigen Wörter an, ihr lernt die Artikel mit dazu, Glossar und so, hmh, schwierige Wörter kennen wir jetzt, dann machen wir vorher noch eine Mindmap und fragen, was fällt euch denn dazu, oder ein Brain-Storming oder so was, was fällt euch denn dazu ein, zu dem Thema?
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Und wenn du das alles vorgemacht hast und vorentlastet hast, dann können sie den Text nehmen und so weiter und dann ist fertig. Das ist, glaube ich, ein relativ einfaches und strukturiertes Vorgehen.
> KRISTINA: Ja, das stimmt.
> STEFFEN: So, wie ich das auch gelernt habe in dem Dings.
> KRISTINA: Hm (bejahend).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

STEFFEN: Und allein das ist schon aufwendig genug.

K1_T3_P3, #243–249

In einem Planungsgespräch, aber in mehreren Textsegmenten aus diesem Gespräch, fanden sich zudem Überlegungen dazu, dass es an einer bestimmten Stelle wichtig wäre, mehr Zeit einzuplanen.

NOURIA: Ja. Ich überlege gerade, das ist ja auch so eine Geschmackssache oder halt auch eine Frage von Zeit einfach, wie du selbst gesagt hast irgendwie, was man macht. Ich finde auch, im Fokus sollte diese Inschrift stehen, (unv.). Ähm deswegen würde ich lieber einer guten Inschrift mehr Zeit [einräumen].

K2_T3_P1, #843

Darüber hinaus fanden sich vereinzelt Segmente, in denen die Student*innen überlegten, wieviel Zeit die Schüler*innen für eine bestimmte Aufgabe benötigen würden (z. B. »Dann wahrscheinlich so 35 Minuten Textarbeit oder brauchen die noch länger?« […] »Ja, schon so 45 Minuten«, K1_T3-P3, #559–562). In einem Segment wurde zudem herausgestellt, dass Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, mehr Zeit benötigen würden, da ihnen zunächst »superviele Sachen« erklärt werden müssten (K1_T2_P1, #551–555).

Insgesamt ist herauszustellen, dass die Student*innen, gemessen an der Anzahl der codierten Segmente, selten die benötigte Zeit und den Aufwand für Sprachbildung thematisierten. Dies mag auch mit ihrem Grad an Professionalisierung zu tun haben, in dem die zeitliche Einschätzung für die Planung und Durchführung von Unterricht oftmals schwerfällt. Doch kann dieser Befund auch als Indiz dafür gelesen werden, dass die Student*innen zur Umsetzung von Sprachbildung gewillt sind und das Argument des Aufwands daher nicht in den Vordergrund stellen.

Wenn die benötige Zeit und der Aufwand thematisiert wurden, bezogen sich die Student*innen meistens auf konkrete Lese- oder Schreibaufträge. Dabei stand häufig im Raum, dass eine bestimmte diskutierte sprachbildende Maßnahme viel Zeit in Anspruch nehmen würde oder ihre Vorbereitung sehr aufwendig wäre. Dabei wurde teilweise das Vorankommen mit dem Unterrichtsverlauf als gefährdet angesehen. Überlegungen, die vom aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen ausgingen und diesen als Begründung verwendeten, um mehr Zeit einzuplanen, fanden sich hingegen seltener. Zudem waren die Überlegungen in der Regel auf die gesamte Lerngruppe bezogen, nicht auf einzelne Schüler*innen und bestimmte Gruppen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.9 Kategorie *K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung*

Die Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« wurde als Restkategorie angelegt. Die Student*innen thematisierten in den hier codierten Segmenten das Thema Sprachbildung, die Segmente konnten aber keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden. Entsprechend gingen die Segmente in dieser Kategorie inhaltlich weit auseinander. Daher ist es auch nicht sinnvoll möglich, die theoretische Rahmung der Analyse für diese Kategorie zu konkretisieren.

Die Segmente gaben allerdings interessante weitergehende Einblicke, wie die Student*innen das Thema Sprachbildung verhandelten. Im Wesentlichen ließen sich in den 39 Textsegmenten in dieser Kategorie vier Oberthemen identifizieren, zu denen sich die Student*innen über die bisherigen Kategorien hinaus äußerten.

Erstens und in dieser Kategorie deutlich am häufigsten diskutierten die Student*innen über ihr grundsätzliches Verständnis der durchgängigen Sprachbildung. Typisch waren dabei Überlegungen dazu, ob eine bestimmte methodische Idee sprachbildend wäre, pauschale Aussagen darüber, was hinsichtlich der Sprachbildung angemessen wäre oder Aussagen darüber, wo Sprache im Unterricht eine Rolle spielen würde.

So ließen sich beispielsweise bezüglich des Lesens von Texten divergierende Aussagen finden. So wurde mal herausgestellt, dass es per se sprachbildend wäre, einen Text zu lesen (K2_T1_P1, #195–200). Auch wurde die Ansicht vertreten, dass es für sprachbildenden Unterricht stets Texte zum Lesen geben müsste (K2_T2_P2, #182). Im selben Planungsgespräch wurde jedoch auch geäußert, dass viel Text »für Sprachbildung erst mal immer blöde ist« (K2_T2_P2, #122).

In mehreren Textsegmenten wurde die Tätigkeit des Schreibens weiterhin per se als förderlich für die Sprachbildung angesehen. So äußerte ein*e Student*in, »diese Sätze zu schreiben […], das fördert eigentlich am meisten sozusagen« (K2_T2_P1, #74). An anderer Stelle wurde über das Abschreiben von der Tafel die Ansicht vertreten, das »ist auch eine gute Sache« (K2_T1_P1, #81). (Mediale) Schriftlichkeit wurde zudem als geeigneter Ausgangspunkt für Sprachbildung angesehen, denn »das macht sich ja gut bei sprachbildendem Unterricht« (K1_T3_P3, #49). Auch das Lernen neuer Wörter wurde als Kernelement der Sprachbildung beschrieben (»Es geht doch darum, dass sie auch neue Wörter oder Fachwörter lernen«, K1_T1_P3, #82). In anderen Überlegungen fragten die Student*innen danach, ob Sprachbildung tatsächlich für alle Schüler*innen notwendig wäre, oder ob das Konzept nicht vor allem für Schüler*innen auf Integrierten Sekundarschulen, nicht aber auf Gymnasien wichtig wäre (K1_T3_P3, #164–171).

Insgesamt zeigten sich auch Unsicherheiten bei den Student*innen bezüglich des Umfangs (»muss denn jetzt jede Aufgabe sprachbildend sein?«, K2_T1_P1, #378) und des Ziels von Sprachbildung (K1_T3_P3, #234–240) sowie, ob be-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

stimmte methodische Hilfestellungen wie Wortgeländer oder Satzanfänge als Sprachbildung verstanden werden könnten (K1_T3_P3, #372).

Zweitens, aber deutlich seltener als die vorherigen Ausführungen, beklagten die Student*innen, dass Unterrichtsmaterialien meistens nicht sprachbildend wären (K1_T2_P1, #576–612 und #616–622; K1_T3_P2, #390–402). Dazu passend wurde Sprachbildung als eine Herausforderung beschrieben, für die es noch nicht die »richtigen Rezepte« gäbe und mit der die Lehrer*innen erst mal »alleine gelassen« würden (K1_T2_P1, #641).[41] Hierbei wurde auch festgestellt, dass viele Lehrer*innen mit dem Thema Sprachbildung (noch) nicht umgehen könnten, auch da sie, anders als die Student*innen, das Thema oftmals nicht im Studium behandelt hätten. Zugleich wurde der eigene Kompetenzstand nach dem DaZ-/Sprachbildungsmodul im Bachelor als »es ist ja gar nichts klar« (K1_T2_P1, #668) beschrieben.

Drittens stellten die Student*innen ihre Unsicherheit darüber heraus, wie sie Sprachbildung umsetzen beziehungsweise wo sie ansetzen könnten. Die Aussage »Aber mir ist überhaupt nicht klar, wie« (K1_T2_P1, #628), brachte diese Unsicherheit auf den Punkt. Die Student*innen wünschten sich mehr Wissen darüber, welche Methoden wofür geeignet wären (K1_T2_P1, #630), beschrieben aber auch die Lehre in den DaZ-/Sprachbildungsmodulen trotz der fachspezifischen Seminare als zu allgemein. Hier wünschten sie sich mehr Fachspezifik, aber auch eine verstärkte Thematisierung von Sprachbildung in der geschichtsdidaktischen Lehre (K1_T2_P1, #667–686).

Viertens ließ sich als Thema in den weiteren Aussagen zur Sprachbildung erkennen, dass die Student*innen sich darum bemühten, sprachliches und historisches Lernen zusammenzudenken, etwa wenn sie überlegten, ob eine Schreibkonferenz »in meinem Geschichtsunterricht« stattfinden sollte, obwohl »die Schüler dann sagen, oh, warum machen wir das denn hier, wir haben doch eigentlich Geschichte.« Eine solche Situation »wäre dann natürlich mein Ideal. Dass ich dann argumentieren könnte, ich habe einerseits sprachbildend gearbeitet, aber gleichzeitig auch Wissen, was in meinem Text produziert werden soll, mitbearbeitet« (K1_T3_P2, #121–123).

Eine Verbindung von sprachlichem und historischem Lernen nahm dieses Planungsteam auch in seinem letzten Planungsgespräch in den Blick (K1_T3_P3, #474–477). Eine Möglichkeit hierzu sah dieses Team in einer Metareflexion der Schüler*innen darüber, ob bestimmte sprachbildende Hilfestellungen ihre sprachlichen Produkte verändert hätten. Dies konnten sich die Student*innen auch unter Sprachbildung im Geschichtsunterricht vorstellen (K1_T3_P3, #441–452).

41 Ähnlich äußerte sich bspw. auch Dozent*in Sprachbildung 2: »Es gibt einfach zu wenig Material, auf das die Studierenden oder jetzt Referendare zurückgreifen können«.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.10 Kategorie *K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens*

Auch für die Analyse der Prinzipien historischen Lernens ist es nicht sinnvoll möglich, die theoretische Rahmung der Analyse (vgl. Kap. VI-2) für diese Kategorie zu konkretisieren. Von Interesse für die Analyse ist jedoch, ob Prinzipien historischen Lernens in der Unterrichtsplanung angewendet und ob sie in einem Zusammenhang mit sprachlichen Aspekten des Unterrichts gedacht wurden.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 32 Segmente codiert, die sich auf die Prinzipien historischen Lernens wie in Abbildung 8 erkennbar verteilten. Dabei fiel auf, dass die Prinzipien Problemorientierung und historische Urteilsbildung nur selten thematisiert wurden, Narrativität und Multiperspektivität auf einem niedrigen Niveau hingegen etwas öfter. Am häufigsten stellten die Student*innen Überlegungen zum Prinzip des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs an.

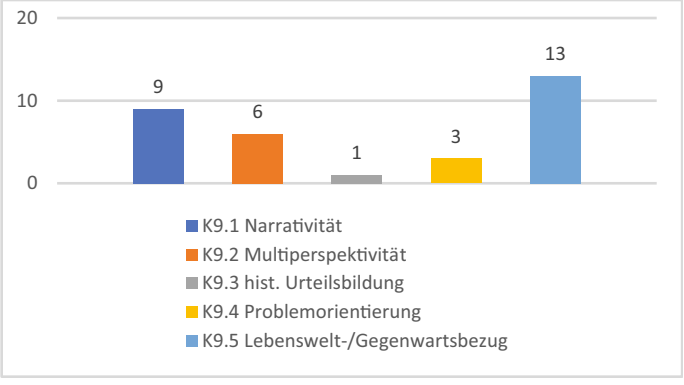


Abbildung 8: Codierte Segmente in der Kategorie »K9 Prinzipien historischen Lernens«

Von Interesse war, ob die Prinzipien in einer erkennbaren Weise mit Fragen der Sprachbildung, zum Beispiel beim Lesen oder Schreiben, zusammengedacht wurden. Nur diese Segmente wurden genauer analysiert.

Dies war bei der Unterkategorie K9.1 in fünf Segmenten der Fall. Diese kamen alle aus demselben Planungsgespräch (K2_T1_P1). Erkennbar war, dass die Student*innen im historischen Erzählen den Kern historischen Lernens sahen. So stellten sie fest: »Geschichte ist Narrativität, ganz klar« (K2_T1_P1, #42). Sie sahen ihre Aufgabe, Geschichtsunterricht zu planen, dann als gut erfüllt an, wenn die Schüler*innen etwas historisch erzählen könnten. Insbesondere dieser Aspekt wird in Kapitel VI-5 noch vertieft.

In den sechs Segmenten in der Kategorie »K9.2 Multiperspektivität« ließen sich in zwei Segmenten aus demselben Planungsgespräch Verbindungen zur Sprachbildung erkennen. In ihnen wurde argumentiert, dass die zum Thema Potsdamer Konferenz zu lesenden Texte, aus denen eine französische und eine

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

US-amerikanische Perspektive herausgearbeitet werden sollten, nicht zu lang sein sollten. Denn »sonst sind die halt überfordert und machen halt nichts« (K1_T3_P3, #284–298). Unklar blieb dabei, ob die Student*innen Quellen oder Darstellungen im Sinn hatten.

Im weiteren Verlauf des Planungsgesprächs thematisierten die Student*innen, dass die Schüler*innen unterschiedliche Positionen in den zu lesenden Texten zunächst erkennen müssten, damit sie die Kontroverse nachvollziehen könnten. Hier wollten sie zunächst »eine Textarbeit, die man auch so pre-Phasen-mäßig irgendwie einbindet und ein Glossar« (K1_T3_P3, #383) im Unterrichtsverlauf durchführen beziehungsweise einsetzen, um eine Wissensbasis zu schaffen. Hierdurch hätten zunächst kontroverse Standpunkte erkannt werden können, die in einem zweiten Schritt jeweils aus der Perspektive eines der Länder, die das NS-Regime besiegten, diskutiert werden sollten (K1_T3_P3, #383–391). Zusammenhänge von Sprachbildung und Multiperspektivität blieben hier also insgesamt vage. Zwar legten die Student*innen Wert darauf, dass die Perspektivität aus den Texten zunächst herausgearbeitet werden müsste und nahmen nicht selbstverständlich an, dass diese von den Schüler*innen erkannt worden wäre. Jedoch erarbeiteten die Student*innen keine Idee, wie genau sie die Perspektivität herausarbeiten lassen wollten, woran diese erkennbar sein könnte und wie die Schüler*innen sie diskutieren könnten.

Ebenfalls aus diesem Planungsgespräch wurde ein Segment in der Kategorie »K9.3 historische Urteilsbildung« codiert. Zum Ende der Unterrichtsstunde wurde geplant, dass die Schüler*innen ein Werturteil fällen sollten, wofür sie »für die Bearbeitung des Texts halt irgendwie so, da würde ich jetzt so pre-Phase-mäßig und so, weil, ich weiß nicht, wo hattest du DaZ?« (K1_T3_P3, #73). Es blieb hier offen, wie genau die Student*innen den Zusammenhang von Urteilsbildung und der sprachbildenden Maßnahme meinten.

In der Kategorie »K9.4 Problemorientierung« wurden drei Segmente codiert, alle aus dem Planungsgespräch K1_T3_P3. In zwei dieser Segmente wurden zwar Fragen der Sprachbildung angesprochen. Jedoch wurden die Problemorientierung und die Sprachbildung dabei nicht in einen Zusammenhang gestellt (K1_T3_P1, #381–400; K1_T3_P3, #55–61).

In keinem der 13 Segmente in der Kategorie »K9.5 Lebenswelt- und Gegenwartsbezug« war ein Zusammenhang zwischen dem Prinzip historischen Lernens und Fragen der Sprachbildung erkennbar.

Insgesamt ist daher zu konstatieren, dass die Student*innen Prinzipien historischen Lernens nur punktuell und in Ansätzen mit Fragen der Sprachbildung bei der Planung von Unterricht zusammendachten. Am ehesten zeigte sich dies bezüglich des Prinzips der Narrativität, was noch in Kapitel VI-5 genauer analysiert wird.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3.11 Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte: Beantwortung von Forschungsfrage 1 und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem bis hierhin die Ergebnisse in den einzelnen Kategorien dargestellt wurden, werden diese im Folgenden zusammen betrachtet und zu anderen Studien in Beziehung gesetzt. Dabei wird auf die theoretische Rahmung der Analyse mit ihren Konkretisierungen Bezug genommen. Zudem wird auf die aus dem Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen« hervorgegangene Studie von Darsow und Lütke (2018) über die Fähigkeit zur sprachbildenden Materialaufbereitung von Lehramtsstudent*innen eingegangen, da in diesem ein ähnliches Erkenntnisinteresse verfolgt wurde.

Durch die umfangreiche Analyse der einzelnen Kategorien kann eine differenzierte Antwort auf die erste Forschungsfrage gegeben werden, die zur Erinnerung lautet (vgl. Kap. V-3):

Forschungsfrage 1:
Welche Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte nennen Student*innen in Planungsgesprächen von sprachbildendem Geschichtsunterricht, während sie das Modul »Schulpraktische Studien« (inkl. Praxissemester) absolvieren?
Zur Erfassung dieser Frage sind folgende Unterfragen relevant:
- Welche sprachlichen Aspekte thematisieren Student*innen in den Planungsgesprächen?
- Welchen sprachlichen Aspekten geben die Student*innen in ihrer Unterrichtsplanung besondere Aufmerksamkeit?

Die quantitative Darstellung der Segmente pro Hauptkategorie zeigte, dass die Student*innen vor allem Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1) besprachen. Fast die Hälfte aller Segmente entfiel auf diese Kategorie. Sprachbildende Aspekte, die die Sprachproduktion der Schüler*innen unterstützen sollten (K2), wurden von den Student*innen zwar mit Blick auf die Hauptkategorien am zweithäufigsten, mit einem Anteil von einem knappen Fünftel an allen codierten Segmenten aber deutlich seltener thematisiert. Eine solche Fokussierung auf die Sprachrezeption zeigte auch die Studie von Darsow und Lütke (2018, S. 239–240), in der dies damit erklärt wurde, dass der Erwartungshorizont von Aufgaben nicht bedacht wurde.

Darüber hinaus ist der Fokus der Student*innen auf die Sprachrezeption auch mit dem Fokus auf das Lesen in der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul erklärbar (vgl. Kap. VI-1), gleichwohl auch die Sprachproduktion dort thematisiert wurde. Geschichtsunterricht ist zudem ein leseintensives Fach, wodurch der Fokus auf Leseprozesse in der Lehre sowohl an die Praxiserfahrungen der Stu-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dent*innen als auch an geschichtsdidaktische Forschung zu geschichtsspezifischen Lesemodi und -strategien (Handro, 2018a; Hirsch, 2015) (vgl. Kap. VI-3.2.1) anschlussfähig ist.

Die demgegenüber geringere Aufmerksamkeit für die Sprachproduktion kann in einem Zusammenhang mit der in empirischen Studien gezeigten selten vorkommenden (epistemischen) Schreibpraxis im Geschichtsunterricht gesehen werden (Thünemann, 2010; Thürmann et al., 2015). Die ebenfalls in empirischen Studien aufgezeigten guten Lernerfolge durch geschichtsspezifische Schreibaufträge und deren didaktische Unterstützung (De La Paz, 2005; Drie et al., 2015; Hartung, 2013a) (vgl. Kap. VI-3.3.1) spiegelte sich in den Überlegungen der Student*innen nicht wider.

Die weiteren Hauptkategorien, mit denen sprachbildende Aspekte erfasst wurden, spielten im Vergleich zu den Kategorien K1 und K2 nur eine geringe Rolle in den Überlegungen der Student*innen. Auf sie entfielen zwischen sechs und vierzig von insgesamt 566 codierten Segmenten.

Bezogen die Student*innen Prinzipien historischen Lernens (K9) in ihre Unterrichtsplanungen mit ein, stand dies kaum in einem Zusammenhang mit sprachbildenden Aspekten. Nur in Ansätzen war dies bei Abwägungen zum Prinzip der Narrativität erkennbar, was bei der Beantwortung von Forschungsfrage 3 noch genauer analysiert wird (vgl. Kap. VI-5).

Vor allem die Analyse der Unterkategorien in den Hauptkategorien »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« und »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« gab genauere Aufschlüsse darüber, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen thematisierten, welche sprachbildenden Maßnahmen sie planten und welchen Aspekten sie besondere Aufmerksamkeit schenkten. Auffällig waren dabei einige Gemeinsamkeiten in den Segmenten der beiden Kategorien, weswegen sie im Folgenden zusammen betrachtet werden.

Sowohl Lese- als auch Schreibprozesse, welche die von den Student*innen am häufigsten geplanten sprachrezeptiven beziehungsweise sprachproduktiven Aktivitäten waren, werden in der Forschung in Phasen vor, während und nach dem Lesen beziehungsweise Schreiben unterteilt (Philipp, 2015, S. 7–30; Rosebrock & Nix, 2020, S. 72–89). Aus sprachdidaktischer Perspektive ist es sinnvoll, alle drei dieser Phasen mit sprachbildenden Maßnahmen zu unterstützen. Mit Blick auf diese Prozessebenen planten die Student*innen besonders häufig sprachbildende Maßnahmen, die die Schüler*innen während des Lesens beziehungsweise Schreibens unterstützen sollten.

Bezüglich des Lesens zeigte sich dies in den 58 Segmenten in Kategorie »K1.4.1 Lesestrategien anwenden«. In diesen wurde häufig die Klärung von Wortbedeutungen angestrebt. Darüberhinausgehende Lesestrategien wurden hingegen kaum bedacht. In der Leseforschung wurde jedoch gezeigt, dass sich gute Le-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ser*innen aktiv mit der Lektüre vor, während und nach dem Lesen auseinandersetzen (Rosebrock & Nix, 2020, S. 77–78). Da jedoch der Großteil der als Lesestrategien geplanten sprachbildenden Maßnahmen lediglich auf die Erklärung von Wortbedeutungen abzielte, kann geschlussfolgert werden, dass die Student*innen das Lesen kaum als Prozess verstanden. Mit dem Fokus auf die Wortbedeutungen nahmen die Student*innen im Modell des Lesens von Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32) die hierarchieniedrige Prozessebene in den Blick. Die höheren Ebenen spielten in den Überlegungen der Student*innen hingegen keine Rolle. Zwar kann bereits ein geringer Anteil von 3–5 % nicht verstandener Wörter das Textverstehen blockieren (Apeltauer, 2014, S. 241), aber es bräuchte weitergehende Maßnahmen zur Unterstützung der Leseprozesse, die beispielsweise auf die Kohärenzbildung, das Erkennen von Strukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien zielen würden (Rosebrock & Nix, 2020, S. 13–32).

Doch nicht nur aus lesedidaktischer Perspektive bestand hier Entwicklungspotenzial. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive sieht Handro (2018a, S. 285–291) Aktivitäten nach dem Lesen wie das Schreiben oder die Anschlusskommunikation in einer engen Verbindung mit historischem Lernen, da so narrative Kohärenz gefördert und das konstruktivistisch-diskursive Verständnis historischen Lernens zur Grundlage der geschichtsspezifischen Leseförderung gemacht werde.

Unterstützungsmaßnahmen während des Schreibens wurden in der Kategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« 62-mal codiert. Hierbei konzentrierten sich die Student*innen auf Wortschatzhilfen, beachteten aber auch Formulierungshilfen wie Satzanfänge und -bausteine sowie Grammatikhilfen in Form von mündlichen Hinweisen und Satzpuzzles.

Die Phase während des Lesens beziehungsweise Schreibens war jeweils die Phase, die die Student*innen hauptsächlich als Möglichkeit zum Einsatz sprachbildender Maßnahmen in Betracht zogen. Damit wurde zum einen das Lesen und Schreiben didaktisch kaum als Prozess begleitet. Zum anderen war diese Vorgehensweise auch angesichts geschichtsdidaktischer Forschungsergebnisse unterkomplex, bezog sie doch beispielsweise weder die subjektgebundenen Identitätsbedürfnisse, noch die Werturteile, noch die Imaginationen der Schüler*innen mit ein (Köster, 2013, 2016). Auch nicht einbezogen wurden geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse zum Schreiben von Schüler*innen, in denen der Nutzen einer Fokussierung des historischen Lernens auf die Funktionen, Strategien und mögliche Umsetzungen der zu schreibenden Texte aufgezeigt wurde (Hartung, 2013b). Gerade hierbei konnten mit geschichtsspezifischen Schreibhilfen gute Lernerfolge nachgewiesen werden (De La Paz, 2005; Drie et al., 2014; Waldis et al., 2020) (vgl. Kap. VI-3.3.1).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Ganz außer Acht ließen die Student*innen die Phasen vor und nach dem Lesen beziehungsweise Schreiben jedoch nicht. So wurden in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« einerseits 82 Textsegmente in der Kategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung« codiert. In diesen planten die Student*innen vor allem mit Glossaren und Worterklärungen textseitige Determinanten des Leseverstehens zu beeinflussen. Sie verfolgten also einen defensiven Ansatz, mit dem die Texte an die Leser*innen angepasst werden sollten (Leisen, 2013, S. 121–122). Die Bedeutung der in der Leseforschung hervorgehobenen leser*innenseitigen Determinanten wurde dadurch nicht berücksichtigt (Junk-Deppenmeier & Schäfer, 2010; Rosebrock & Nix, 2020, S. 20–32). Der Fokus auf einzelne Wörter und insbesondere auf (Fach-)Begriffe fand sich zudem in Kategorie K1 bereits in den Segmenten in den Unterkategorien K1.1 (Textanalyse/ Verständlichkeit des Texts), K1.4 (Anleitung des Leseprozesses) und K1.6 (Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte).

Die leser*innenseitigen Determinanten thematisierten die Student*innen in den 38 Segmenten in der Kategorie »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens«. Hier planten die Student*innen vor allem die Einführung des notwendigen Wortschatzes (K1.2.2) und die Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur (K1.2.3). In beiden Unterkategorien zielten die Maßnahmen der Student*innen darauf ab, den Inhalt der Texte vorab bekannt zu geben, indem das Vorwissen zu bestimmten Begriffen aktiviert oder in das Thema der Texte eingeführt wurde. Diese sprachbildenden Maßnahmen zielten im Sinne eines offensiven Ansatzes darauf ab, die Leser*innen an den Text anzupassen (Leisen, 2013, S. 121–122).

In der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« wurden sprachbildende Maßnahmen, die die Schüler*innen vor dem Schreiben unterstützen sollten, in der Unterkategorie »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« codiert. Hier wurden 28 der insgesamt 106 Segmente in dieser Hauptkategorie codiert. In diesen planten die Student*innen, Textinhalte herausschreiben zu lassen, Textinhalte in vorstrukturierenden Tabellen festhalten zu lassen oder den Einsatz einer Checkliste, die auf zentrale Bestandteile des zu schreibenden Texts hinweisen sollte. Die Student*innen zielten also vor allem auf die Organisation von Inhalten, aber kaum auf die Planung des Aufbaus der Texte. Die Struktur der Texte wurde nur selten bedacht. Jedoch zeigen empirische Studien aus der Schreibforschung einen hohen Nutzen der Vermittlung von Schreib- und insbesondere von Planungsstrategien (Philipp, 2015, S. 143 u. 164–165). Zudem belegen geschichtsdidaktische Studien gute Erfolge bei der Arbeit mit geschichtsspezifischen Modelltexten und Schreibplänen auch für das historische Lernen (De La Paz, 2005; Drie et al., 2015; Waldis et al., 2020).

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass die Phase vor dem Lesen beziehungsweise Schreiben von den Student*innen ebenfalls häufig als Mög-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

lichkeit zum Einsatz sprachbildender Maßnahmen gesehen wurde. Das skizzierte Potenzial dieser Phasen für das historische Lernen schöpften sie jedoch nicht aus.

Sprachbildende Maßnahmen, die nach dem Lesen geplant wurden, wurden in Kategorie K1 in den Unterkategorien »K1.4.2 kooperatives Lernen« 16-mal sowie in »K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden« 21-mal codiert. Sie spielten also eine geringere Rolle als sprachbildende Maßnahmen, die vor oder während des Lesens geplant wurden.

Noch deutlicher fiel dieser Vergleich der sprachbildenden Maßnahmen in der Kategorie K2 aus. Denn in den Unterkategorien »K2.3 Ziel: Überarbeitung« und »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« wurden lediglich sieben beziehungsweise neun Textsegmente codiert. Die Student*innen planten also sprachbildende Maßnahmen nach dem Lesen beziehungsweise Schreiben deutlich seltener als Maßnahmen vor und während der jeweiligen Prozesse.

Auffällig war, dass die Student*innen sowohl bei der Sprachrezeption als auch bei der Sprachproduktion vor allem (Fach-)Begriffe und Fremdwörter beachteten und ihr Verstehen beziehungsweise ihre Verwendung unterstützen wollten. Einen ähnlichen Befund zeigte die Studie von Darsow und Lütke (2018, S. 238), in der die Student*innen ebenfalls besonders häufig (Fach-)Begriffe und alltägliche Begriffe mit einer anderen Bedeutung im Fachkontext fokussierten. In den Segmenten war bezüglich der Unterstützung von Leseprozessen häufig die Vorstellung der Student*innen erkennbar, dass das Verstehen dieser Wörter auch das Verstehen der Texte ermöglicht hätte. Auch dieses Ergebnis ähnelt denen bei Darsow und Lütke (2018, S. 242).

Auf die Satz- oder Textebene gingen die Student*innen sowohl bei der Sprachrezeption als auch bei der Sprachproduktion insgesamt nur selten ein. So ließ sich in den Segmenten, in denen die Sprachrezeption unterstützt werden sollte, nur in den 17 Segmenten in der Unterkategorie »K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur« teilweise eine Beachtung des gesamten Texts erkennen, wenn verschiedene Aspekte vorab tabellarisch aufgezeigt wurden.

In den codierten Segmenten zur Sprachproduktion wurden die Satz- und Textebene von den Student*innen allerdings etwas häufiger berücksichtigt. Die geplanten sprachbildenden Maßnahmen zur Unterstützung der Planung und Organisation (K2.1) zielten meistens darauf ab, die Inhalte eines zu schreibenden Texts vorab zu organisieren, indem sie herausgeschrieben und zum Teil in Tabellen überführt werden sollten. Nur selten wurde dabei jedoch der Aufbau der Texte geplant. Die Organisation der Inhalte war also ein zielführender erster Schritt, der jedoch den in Studien aufgezeigten Nutzen für das historische Lernen von geschichtsspezifischen Aufbau- und Strukturierungshilfen (De La Paz, 2005; De La Paz & Felton, 2010; Drie et al., 2015; Waldis et al., 2020) nicht ausschöpfte.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Nur zum Teil planten die Student*innen, die Schüler*innen durch Formulierungshilfen zu unterstützen, die auf die Satzebene abzielten (K2.2.1). Dabei zeigten sie ein Bewusstsein dafür, nicht nur auf den Wortschatz der Schüler*innen zu achten. Jedoch blieben diese Unterstützungsmaßnahmen meistens vage und wurden nicht mit konkreten Formulierungshilfen ausgearbeitet. Daher war nicht erkennbar, ob die Formulierungshilfen geschichtsspezifisch gedacht wurden. Insgesamt überwog aber auch in den Segmenten zur Unterstützung der Umsetzung der Sprachproduktion (K2.2) der Fokus auf Wortschatzarbeit und -hilfen.

Ein weiterer Befund, der insbesondere in den Segmenten in den Kategorien K1 und K2 sichtbar wurde, war, dass die Student*innen wenig Bezüge zu den erforschten Herausforderungen der Bildungssprache herstellten (vgl. z. B. Gogolin & Duarte, 2016, S. 489–490). Auch auf die Fachsprache der Geschichte (vgl. z. B. Coffin, 2006a; Sieberkrob & Lücke, 2017; Siegmund, 2019) wurde kaum eingegangen, außer im Sinne von Fachbegriffen. Bei den diesbezüglichen Überlegungen zeigte sich zudem, dass einerseits Unsicherheiten darüber bestanden, was eigentlich historische Fachbegriffe wären. Andererseits bestanden Unsicherheiten darüber, ob bestimmte Begriffe nur in der Unterrichtssituation verstanden oder ob sie in den rezeptiven, produktiven oder potenziellen Wortschatz der Schüler*innen überführt werden sollten. Hier offenbarte sich also eine Wissenslücke über Charakteristika der Bildungs- und Fachsprache sowie über Grundlagen der Wortschatzarbeit. Das Wissen hierüber wäre jedoch eine Grundlage, um auch geschichtsspezifische didaktische und methodische Entscheidungen treffen zu können.

Zudem war auffällig, dass die Student*innen mehr Wissen über die sprachliche Konstruktion von historischen Erzählungen und über die Struktur von für das historische Lernen typischen Textsorten hätten gebrauchen können. Denn hiermit hätten sie konkretere und für die Sprachbildung im Geschichtsunterricht zielführendere Entscheidungen für die Unterstützung der Sprachproduktion der Schüler*innen treffen können. Auch wäre hierfür mehr Wissen über Schreibprozesse und die Förderung von geschichtsspezifischen Kompetenzen beim Schreiben, ganz im Sinne Hartungs (2008) also einer geschichtsspezifischen Textpragmatik, hilfreich gewesen.

Insgesamt waren kaum geschichtsspezifische sprachbildende Maßnahmen in den Planungsgesprächen zu erkennen. Die Bemühungen in der Lehre, die DaZ-/Sprachbildungsmodule fachspezifisch auszurichten (vgl. Kap. V-4.2), müssten also weiterhin ebenso wie die geschichtsdidaktische Forschung verstärkt werden, um die Kompetenzentwicklung für die Planung, Durchführung und Reflexion von sprachbildendem Geschichtsunterricht weiter anzuregen.

Bei den hier untersuchten Student*innen war vor allem ein Vorgehen erkennbar, das von den Unterrichtssituationen und -materialien ausging. Auf diese

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

wurden dann den Student*innen bekannte Methoden zur sprachlichen Unterstützung angewendet, ohne dass Überlegungen zur Passung zum historischen Lernen angestellt wurden – ein Vorgehen, das zum Teil auch in den fachspezifischen Seminaren im DaZ-/Sprachbildungsmodul gelehrt wurde (vgl. Kap. VI-1). So konnten die sprachbildenden Maßnahmen zwar in den Geschichtsunterricht integriert werden, wofür die Student*innen häufig, ähnlich wie in der Studie von Darsow und Lütke (2018), dieselben Methoden auch zu unterschiedlichen Zielen vorschlugen. Hierzu zählten insbesondere Glossare und Mindmaps. Jedoch wurden das historische und das sprachliche Lernen kaum funktional miteinander verknüpft.

Wichtiger als die Kenntnis vieler unterschiedlicher Methoden wäre gerade in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, die Entscheidungen zunehmend professionell zu begründen, sich also auf theoretisches und/oder empirisches Wissen über historisches und sprachliches Lernen zu beziehen. Es war wohl auch der Erhebungssituation geschuldet, dass derlei Begründungen in den Planungsgesprächen kaum vorkamen, da es für die Student*innen keine Prüfungssituation war, in der sie es gewohnt gewesen wären, entsprechende Wissensbestände abzurufen. Wenn die Student*innen dennoch Begründungen für ihre Entscheidungen anführten, basierten diese häufig auf subjektiven Theorien, was sich auch in der Studie von Darsow und Lütke (2018, S. 246) zeigte.

Insgesamt ist mit Blick auf die theoretische Rahmung der Analyse festzustellen, dass die Student*innen sowohl im Bereich der Sprachrezeption als auch im Bereich der Sprachproduktion das durch sprach- und geschichtsdidaktische Forschung herausgearbeitete Potenzial sprachbildender Maßnahmen vor, während und nach dem Lesen und Schreiben nicht ausschöpften. Es war deutlich erkennbar, dass sie mehr Wissen über Lese- und Schreibprozesse sowie über die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen gebraucht hätten.

Zwar zeigten sich die Student*innen überwiegend darum bemüht, den Unterricht so zu planen, dass die Schüler*innen die Möglichkeit gehabt hätten, die Inhalte zu verstehen. Doch zielten die Planungen überwiegend nicht darauf ab, ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen. Eine Verbindung von sprachlichem und historischem Lernen erkannten die Student*innen vor allem in dem Erlernen von Fachbegriffen, die durch die zu lesenden Texte an die Schüler*innen herangetragen werden sollten. Überlegungen zur Relevanz für das zukünftige historische Lernen waren dabei kaum erkennbar.

Darüber hinaus achteten die Student*innen kaum darauf, das historische und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung zu setzen. Gerade hier besteht dringender Bedarf, die geschichtsdidaktischen Forschungsergebnisse zum geschichtsspezifischen Lesen und Schreiben in die Lehre zu integrieren. Erst mit diesem sprach- und geschichtsdidaktischen Wissen wäre es möglich, einen systematischen und kumulativen Aufbau der Bildungssprache im Kontext histori-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schen Lernens anzuzielen. Die Student*innen bedienten sich in ihren Entscheidungen vor allem, sofern erkennbar, subjektiven Theorien, bezogen sich auf ihre Unterrichtserfahrungen oder auf das Handeln erfahrener(er) Geschichtslehrer*innen. Potenzial war aber gerade darin zu erkennen, dass sich manche Student*innen in ihren Planungsgesprächen ganz bewusst auf die universitäre Lehre bezogen, die dort kennengelernten Inhalte also durchaus als Grundlage für ihre Unterrichtsplanungen anerkannten.

Auch die Analyse der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« gab interessante Aufschlüsse darüber, welche Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte die Student*innen in den Planungsgesprächen beachteten.

Von den 40 Segmenten in dieser Hauptkategorie entfielen die meisten auf zwei Unterkategorien. 21 Segmente wurden in der Kategorie »K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung« und 13 weitere in der Kategorie »K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen« codiert. Andere Aspekte wie die Gliederung und der Aufbau von Aufgabenstellungen, die Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele oder die Systematisierung der Aufgabenbearbeitung spielten demgegenüber nur eine geringe Rolle.

Bezüglich der Verständlichkeit der Aufgabenformulierung (K3.1.1) wiesen die Student*innen meistens allgemein darauf hin, dass dies zu beachten wäre. Sie konkretisierten aber nur selten, wie die Aufgabenstellung verständlicher formuliert werden könnte. Ebenfalls nur selten thematisierten sie, wie die Aufgabe präziser formuliert werden könnte und schwer verständliche Formulierungen vermieden werden könnten. Operatoren wurden ebenfalls nur selten angesprochen.

Die Formulierung sprachlicher Erwartungen (K3.2.2) bestand meistens aus Angaben etwa zur Anzahl von zu nennenden Aspekten, einer Anzahl von zu schreibenden Sätzen oder einer Zeitvorgabe. Auch formulierten die Student*innen den Hinweis, eine Aufgabe in Stichpunkten zu bearbeiten. Erkennbar war, dass diese Angaben auf eine in den Augen der Student*innen angemessene Bearbeitung der Aufgabe abzielten. Mit Blick auf die angestrebten Lernprozesse wurden sie jedoch nicht begründet. In Ansätzen war zudem in wenigen Planungsgesprächen eine Textsortenorientierung erkennbar.

Qualitative oder inhaltliche Erwartungen, also etwa die Verwendung eines bestimmten sprachlichen Registers, die Darstellung von Perspektiven oder das Gegenüberstellen von Argumenten, wurden jedoch nicht benannt. Eine Fokussierung der Erwartungen auf derlei Aspekte hätte jedoch für das historische Lernen besonders produktiv sein und umso mehr die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen unterstützen können.

Insgesamt zielten die Student*innen vor allem darauf ab, dass die Aufgabenstellung verstanden und in einem für sie angemessenen Umfang bearbeitet

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

worden wäre. Mit Blick auf die Konkretisierung der theoretischen Rahmung für diese Kategorie blieb das Potenzial für das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung weitgehend ungenutzt. Vielmehr war eine Fokussierung der Student*innen auf die Formulierung sprachlicher Erwartungen festzustellen. Die Verdeutlichung sprachlicher und fachlicher Ziele spielte hingegen kaum eine Rolle.

Zur Weiterentwicklung bräuchten die Student*innen daher ein tieferes Verständnis unterschiedlicher Aufgabentypen, um entscheiden zu können, zu welchem Zweck sie welche Aufgaben einsetzen könnten. Denkbar ist, dass ihnen Qualitätskriterien für Aufgaben helfen könnten, genauer zu entscheiden, wie sie gegebene Aufgaben überarbeiten und weiterentwickeln könnten (vgl. hierzu Caspari et al., 2017).

Insbesondere mit Blick auf die Möglichkeit, Sprachbildung mit Lernaufgaben so umzusetzen, dass historisches und sprachliches Lernen ineinandergreifen und dass historisches Lernen auch Anlass zum sprachlichen Lernen sein kann (Oleschko et al., 2015; Oleschko, 2016; Sieberkrob, 2020a), ist Entwicklungspotenzial gegeben. Denn gerade dies würde das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung und so auch den kumulativen und systematischen Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen begünstigen. Diesen Gedanken greife ich in Kapitel IX-1 wieder auf.

Wenig Aufmerksamkeit schenkten die Student*innen der Wertschätzung und Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Die meisten der lediglich 15 Segmente in der Kategorie »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit« bezogen sich auf schulische Fremdsprachen, die bei der Bearbeitung von Unterrichtsmaterialien oder eines -themas mit einbezogen wurden. Hierbei waren in Ansätzen Verbindungen von sprachlichem und historischem Lernen erkennbar, wenn zentrale Begriffe in verschiedenen Sprachen thematisiert wurden. Wurde punktuell doch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in den Planungsgesprächen angesprochen, wurde diese problematisiert oder deren Einbezug in den Unterricht als nicht leistbar angesehen. Der Grundgedanke der Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen spielte also insgesamt in den Planungsgesprächen keine Rolle.

Überlegungen zur Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen im Bereich der Mehrsprachigkeit ließen sich nur in Ansätzen bei der Erarbeitung des Begriffs Demokratie erkennen. Insgesamt jedoch blieben die in der theoretischen Rahmung für diese Kategorie herausgearbeiteten Potenziale für die Sprachbildung und das historische Lernen ungenutzt. Eine stärkere Thematisierung dieses Aspekts in der Lehre wie auch eine geschichtsdidaktische Ausarbeitung dieses Aspekts der durchgängigen Sprachbildung ist eine unabdingbare Voraussetzung, um der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen gerecht zu werden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Die Form der geplanten sprachlichen Produkte der Schüler*innen wurde von den Student*innen kaum thematisiert. Lediglich sechs Segmente wurden in der Kategorie »K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte« codiert. Gerade in Anbetracht der oben bereits beschriebenen Bedeutung konzeptionell schriftlicher Lernprodukte für das historische Lernen sowie der in verschiedenen Studien aufgezeigten Erfolge einer Fokussierung auf die Form dieser Lernprodukte besteht hier deutlicher Entwicklungsbedarf, was sich auch in den Segmenten in Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« zeigte.

Die wenigen Überlegungen der Student*innen zur Form der Produkte bezogen sich beispielsweise auf die Frage, ob die Bearbeitung einer Aufgabe in Stichpunkten erfolgen sollte. Teilweise wurde auf die Bearbeitung in ganzen Sätzen hingewiesen. Doch Begründungen für die Entscheidung für eine bestimmte Form der Schüler*innenprodukte fanden sich kaum. Die Textebene oder die angezielte Textsorte wurde von den Student*innen nicht thematisiert. Ähnlich wie auch in der Studie von Darsow und Lütke (2018, S. 237–240) zeigte sich auch hier, dass die Student*innen vor allem die sprachrezeptiven Herausforderungen in ihre Überlegungen einbezogen. Die durch die Bearbeitung einer Aufgabe zu erwartenden Produkte wurden hingegen kaum bedacht.

Das in der theoretischen Rahmung für diese Kategorie aufgezeigte Potenzial einer stärkeren Fokussierung auf konzeptionelles Schreibhandeln wurde in den Segmenten in dieser Kategorie daher nicht wahrgenommen. Nur in Ansätzen war erkennbar, dass dem Schreiben von Texten eine generelle Bedeutung für das Lernen beigemessen wurde. Die geringe Anzahl an Segmenten in dieser Kategorie legt die Vermutung nahe, dass bewusste Entscheidungen zur Form der Schüler*innenprodukte kaum vorgenommen wurden.

Eine Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen wurde in den wenigen codierten Segmenten nicht diskutiert. Auf der Grundlage der vorliegenden Studien zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht (Hartung, 2013a; Waldis et al., 2020) könnte gerade dieser Aspekt in der geschichtsdidaktischen Lehre und in den geschichtsspezifischen Seminaren zur Sprachbildung umfangreicher behandelt werden.

Die Sprachkompetenz der Schüler*innen war hingegen ein Aspekt, der von den Student*innen häufiger thematisiert wurde. Immerhin 35 Textsegmente wurden in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« codiert. Die Student*innen zeigten sich in diesen Segmenten darum bemüht, die sprachlichen Anforderungen des geplanten Unterrichts an den Sprachkompetenzen der Schüler*innen auszurichten. Jedoch zeigte sich hierbei eine Defizitorientierung. Differenzierte Betrachtungen über das Können der Schüler*innen waren kaum zu erkennen, die Einschätzungen der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen fielen vielmehr in der Regel pauschal und

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

unspezifisch aus, typischerweise verbunden mit einem Verweis auf Zweitspracherwerbsprozesse.

Hinsichtlich spezifisch für das historische Lernen relevanter Sprachkompetenzen gingen die Student*innen vor allem auf Fachbegriffe ein, wie es sich schon in den Segmenten in den Kategorien K1 und K2 zeigte. Dies wurde aber kaum als fachsprachliche Kompetenz verstanden. Vielmehr ergaben sich diese Überlegungen aus der Arbeit mit den Materialien und an den angedachten Aufgaben. Ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung und der systematische und kumulative Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen wäre auf diese Weise nicht möglich gewesen. Für die Lehre bedeutet das, hier einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel der Student*innen auf das Potenzial und das bereits erreichte Können der Schüler*innen zu erreichen, um hiervon ausgehend die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen zu bestimmen.

In einer ähnlichen Größenordnung stellten die Student*innen Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten (K7) an. 27 Segmente wurden in dieser Kategorie codiert. Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Student*innen Sprachbildung umsetzen wollten, da sie die häufig zu hörenden Argumente, dass dafür die Zeit fehle und der Aufwand zu hoch sei,[42] kaum anführten. Doch auch die Erhebungssituation, in der die Student*innen explizit zur sprachbildenden Unterrichtsplanung aufgerufen waren, und der Grad an Professionalisierung der Student*innen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung können als Erklärung angeführt werden.

Wenn dieser Aspekt von den Student*innen thematisiert wurde, zeigten sie dennoch eben diese Argumentationsmuster, die zum Teil eine Stofforientierung beziehungsweise den Wunsch, mit dem geplanten Unterricht voranzukommen, erkennen ließen – was sich ähnlich auch in anderen Studien zeigte (vgl. Kap. V-1.1). Das Lernen der Schüler*innen wurde hingegen kaum als Argument angebracht, um den zeitlichen oder planerischen Aufwand abzuwägen.

Über diese Aspekte hinaus waren in den 39 Segmenten in der Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« unterschiedliche, die Sprachbildung betreffende Punkte zu erkennen, die sich im Wesentlichen in vier Themen zusammenfassen ließen.

Erstens stellten die Student*innen grundsätzliche Überlegungen dazu an, ob eine geplante Unterrichtsmethode oder -aktivität sprachbildend wäre. Auch trafen sie pauschale Aussagen darüber, wo Sprache im Unterricht von Bedeutung wäre. Hier zeigten die Student*innen also über die bisherigen Aspekte hinaus ihr

42 So äußerte sich z. B. Dozent*in Sprachbildung 2: »Während ich dann ja auch letztendlich aus meiner Tätigkeit als Lehrer und aus der Praxiserfahrung ja auch immer dann gesagt habe, ne, ne, ne, ganz ruhig bleiben, das kann man nicht in jeder Stunde durchziehen. Das funktioniert nicht. Das geht nicht. Also dann kommen wir nicht vorwärts.«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

grundsätzliches Verständnis davon, was sie unter Sprachbildung verstanden. Derlei Aspekte machten den Großteil der Segmente in dieser Kategorie aus. Dabei wurde ausgehandelt, ob im sprachbildenden Unterricht per se gelesen werden müsste oder in welchem Umfang Sprachbildung stattfinden sollte. Auch stellten sie heraus, dass die durchgängige Sprachbildung vor allem für Schüler*innen an Integrierten Sekundarschulen wichtig sei, nicht aber für Schüler*innen an Gymnasien. Zudem fragten sie nach den grundsätzlichen Zielen des Konzepts.

Zweitens bemängelten die Student*innen, dass publizierte Unterrichtsmaterialien häufig nicht sprachbildend wären und die Lehrer*innen daher für diese Aufgabe bislang kaum Unterstützung erfahren würden.

Drittens zeigten sich die Student*innen unsicher darin, wie sie Sprachbildung umsetzen könnten. Ihnen fehlten hierfür Punkte, an denen sie ansetzen könnten, weswegen sie teilweise Frustration über den eigenen Kompetenzstand zur sprachbildenden Unterrichtsplanung und -durchführung, aber auch über die universitäre Lehre äußerten. Sie wünschten sich mehr Fachspezifik zum Thema Sprachbildung.

Viertens versuchten die Student*innen, das historische und sprachliche Lernen stärker miteinander zu verbinden, zum Beispiel indem sie Metareflexionen der Schüler*innen über Änderungen in den Lernprodukten durch sprachbildende Hilfestellungen anregen wollten.

Die letztgenannten drei Aspekte kamen in den Planungsgesprächen zwar nur selten vor. Dennoch ließ sich in diesen Textsegmenten ein Bewusstsein für den eigenen Kompetenzstand erkennen. Auch zeigten sich Entwicklungspotenziale und -bedarfe insbesondere zur geschichtsspezifischen Sprachbildung. Gerade der Wunsch der Student*innen nach mehr Fachspezifik beim Thema Sprachbildung war für den vorliegenden Kontext interessant.

In Ansätzen entwickelten einige Student*innen hierzu interessante Ideen, die über den Fokus auf das Erlernen einzelner Wörter oder das Bewältigen einzelner Aufgaben hinausgingen und einen langfristigen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim und für das historische Lernen ermöglichen könnten. Insgesamt zeigten sich die Student*innen aber vor allem unsicher darüber, wie sie Sprachbildung umsetzen könnten und welche didaktisch-methodischen Entscheidungen überhaupt sprachbildend wären.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4. Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte zu den Erhebungszeitpunkten

Die zweite Forschungsfrage (vgl. Kap. V-3) fragt danach, welche Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte die Student*innen in den Planungsgesprächen zu den drei Erhebungszeitpunkten erkennen lassen. Hierzu ist zunächst festzustellen, dass die durchschnittliche Anzahl der codierten Segmente pro Planungsgespräch über die drei Erhebungszeitpunkte kontinuierlich abnimmt. Wurden in den drei Planungsgesprächen des ersten Erhebungszeitpunkts noch 47,3 Segmente pro Gespräch codiert, waren es in den sechs Planungsgesprächen des zweiten Erhebungszeitpunkts nur noch 42,3 und im Durchschnitt der fünf Planungsgespräche des dritten Erhebungszeitpunkts 34. Die Anzahl der durchschnittlich codierten Kategorien pro Planungsgespräch stieg hingegen leicht an. Sie beträgt in den Planungsgesprächen der ersten Erhebung 13,3, bei der zweiten Erhebung 15 und bei der dritten Erhebung 15,8 codierte Kategorien (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Durchschnitt der Anzahl der Segmente und der Anzahl codierter Kategorien in den Planungsgesprächen der drei Erhebungszeitpunkte

Ø der Planungsgespräche pro Erhebungszeitpunkt	**Erhebungs-zeitpunkt I**	**Erhebungs-zeitpunkt II**	**Erhebungs-zeitpunkt III**
Anzahl der Segmente	47,3	42,3	34
Anzahl codierter Kategorien	13,3	15	15,8

Die Durchschnittswerte der Summe der codierten Segmente verteilten sich allerdings sehr unterschiedlich auf die einzelnen Kategorien, wie Tabelle 20 zeigt. So war zwar ein abnehmender Trend in der am häufigsten codierten Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« erkennbar. Doch war bereits in der am zweithäufigsten codierten Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« auf deutlich niedrigerem Niveau zu beobachten, dass in den Planungsgesprächen des zweiten Erhebungszeitpunkts die durchschnittliche Anzahl an codierten Segmenten am höchsten war, beim dritten Erhebungszeitpunkt zudem nur geringfügig kleiner. In den weiteren Hauptkategorien war die Anzahl der codierten Segmente in den Gesprächen aller Erhebungszeitpunkte im Vergleich hierzu deutlich niedriger.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 20: Durchschnittliche Anzahl an Segmenten in den Kategorien pro Planungsgespräch nach Erhebungszeitpunkt.
In Klammern steht die absolute Anzahl an codierten Segmenten.

	Erhebungszeitpunkt I	**Erhebungszeitpunkt II**	**Erhebungszeitpunkt III**
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	30,3 (91)	17 (102)	14,6 (73)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit	1,67 (5)	1,5 (9)	0,8 (4)
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens	0	0,17 (1)	0
K1.2.1 Vermutungen über den Text anstellen lassen	0	0,17 (1)	0
K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes	3,67 (11)	0,5 (3)	1 (5)
K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	1,67 (5)	0,5 (3)	1,8 (9)
K1.3 Ziel: Textentlastung	0	0,67 (4)	0,8 (4)
K1.3.1 optische Maßnahmen	0,33 (1)	2,17 (13)	0,8 (4)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen	5,67 (17)	3,67 (22)	1,4 (7)
K1.3.3 Textergänzungen	0,67 (2)	0,83 (5)	0,6 (3)
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses	0	0	0,2 (1)
K1.4.1 Lesestrategien anwenden	10 (30)	2,5 (15)	2,6 (13)
K1.4.2 kooperatives Lernen	3 (9)	0,17 (1)	1,2 (6)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden	3,33 (10)	0,67 (4)	1,4 (7)
K1.5 Ziel: (Zu-)Hören	0	0,17 (1)	0,2 (1)
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte	0,33 (1)	3,33 (20)	1,8 (9)
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)	3 (9)	9,67 (58)	7,8 (39)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation	0	0	0
K2.1.1 Organisation von Inhalten	0,67 (2)	1,17 (7)	0,8 (4)
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus	0	1,5 (9)	1,2 (6)
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung	0	0	0
K2.2.1 Formulierungshilfen	0	1,5 (9)	2,2 (11)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	1,33 (4)	1,5 (9)	2,6 (13)
K2.2.3 Grammatikhilfen	0,33 (1)	1,83 (11)	0,8 (4)
K2.3 Ziel: Überarbeitung	0,67 (2)	0,67 (4)	0,2 (1)
K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit	0	1,5 (9)	0
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)	3 (9)	4 (24)	1,4 (7)
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung	0	0	0
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung	2 (6)	1,83 (11)	0,8 (4)
K3.1.2 klare Gliederung	0	0,17 (1)	0
K3.1.3 schlüssiger Aufbau	0	0,33 (2)	0
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe	0	0	0
K3.2.1 Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	0	0,17 (1)	0

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

	Erhebungs-zeitpunkt I	Erhebungs-zeitpunkt II	Erhebungs-zeitpunkt III
K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen	1 (3)	1,33 (8)	0,4 (2)
K3.2.3 Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe	0	0	0
K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung	0	0,17 (1)	0,2 (1)
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit	2,33 (7)	1,33 (8)	0
K5 Überlegungen zur Form geplanter SuS-Produkte	0	0,83 (5)	0,2 (1)
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen	2,33 (7)	2,83 (17)	2,2 (11)
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten	3 (9)	1,83 (11)	1,4 (7)
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung	2,67 (8)	2,33 (14)	3,4 (17)
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)	0,67 (2)	2,5 (15)	3 (15)
K9.1 Narrativität	0	1,17 (7)	0,4 (2)
K9.2 Multiperspektivität	0,33 (1)	0,17 (1)	0,8 (4)
K9.3 hist. Urteilsbildung	0	0	0,2 (1)
K9.4 Problemorientierung	0	0	0,6 (3)
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug	0,33 (1)	1,17 (7)	1 (5)

Im Folgenden werden die Veränderungen in den Planungsgesprächen der einzelnen Planungsteams über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg analytisch miteinander verglichen. Dazu wurde zu jedem Planungsteam eine Übersicht über quantitative Veränderungen in der Anzahl codierter Segmente pro Kategorie erstellt. Hierauf aufbauend werden auffällige Veränderungen in der Auswahl und den Erläuterungen der Unterrichtsmethoden zwischen den früheren und den späteren Planungsgesprächen in den Blick genommen. Zusätzlich wird analysiert, wie die Student*innen die schulpraktischen Erfahrungen thematisierten. Diese spielten bei den meisten Planungsteams erst im dritten Erhebungszeitpunkt eine Rolle, nur bei manchen bereits in den Gesprächen des zweiten Erhebungszeitpunkts.

Bereits in der vorherigen Analyse aller Kategorien in Kapitel VI-3 konnte gezeigt werden, dass die Student*innen die sprachbildenden Aspekte und ihre gewählten Methoden nur selten begründeten und abwägten. Insbesondere geschah dies nur selten auf der Basis von geschichts- und/oder sprachdidaktischen Theorien und Wissensbeständen. Nur wenn sich in den vergleichenden Analysen der Planungsgespräche der einzelnen Planungsteams derlei Begründungen in

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

den Erläuterungen zeigten, werden diese im Folgenden beschrieben. Ansonsten werden nur die methodischen Entscheidungen der Student*innen verglichen.

4.1 Team K1_T1: Julian und Andreas

In den Planungsgesprächen des Teams K1_T1 wurden am meisten Segmente im zweiten Planungsgespräch codiert. Die 35 Segmente sind ca. doppelt so viele wie die Anzahl codierter Segmente im ersten und im dritten Planungsgespräch. Sie verteilten sich zudem auf eine unterschiedlich hohe Anzahl an Kategorien. Im ersten Planungsgespräch wurden neun, im zweiten achtzehn und im dritten dreizehn unterschiedliche Kategorien codiert (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T1

K1_T1	**Erhebungs-zeitpunkt I**	**Erhebungs-zeitpunkt II**	**Erhebungs-zeitpunkt III**
Anzahl der Segmente	17	35	18
Anzahl codierter Kategorien	9	18	13

Die Segmente verteilten sich auf die einzelnen Kategorien, wie Tabelle 22 zeigt. Auffällig war, dass in der zweiten Erhebung Kategorien codiert wurden, die in der ersten und dritten Erhebung nicht oder nur selten von Bedeutung waren. Zugleich änderte sich auch die relative Häufigkeit der Anzahl an Segmenten in einer Kategorie über die drei Erhebungszeitpunkte, etwa in den Unterkategorien »K1.4.1 Lesestrategien anwenden« oder »K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung«. Dieser Überblick ermöglicht eine vergleichende Analyse, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen.

Tabelle 22: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T1. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K1_T1	**Erhebungs-zeitpunkt I (=K1_T1_P1)**	**Erhebungs-zeitpunkt II (=K1_T1_P2)**	**Erhebungs-zeitpunkt III (=K1_T1_P3)**
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	15 (88,2 %)	13 (37,1 %)	9 (50 %)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit	2 (11,8 %)	2 (5,7 %)	1 (5,6 %)
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens			
K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes			2 (11,1 %)
K1.3 Ziel: Textentlastung			1 (5,6 %)
K1.3.1 optische Maßnahmen	1 (5,9 %)	3 (8,6 %)	

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K1_T1	Erhebungszeitpunkt I (=K1_T1_P1)	Erhebungszeitpunkt II (=K1_T1_P2)	Erhebungszeitpunkt III (=K1_T1_P3)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen	1 (5,9 %)		2 (11,1 %)
K1.3.3 Textergänzungen		1 (2,9 %)	
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			
K1.4.1 Lesestrategien anwenden	5 (29,4 %)	3 (8,6 %)	
K1.4.2 kooperatives Lernen	2 (11,8 %)		1 (5,6 %)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden	3 (17,6 %)	2 (5,7 %)	1 (5,6 %)
K1.5 Ziel: (Zu-)Hören		1 (2,9 %)	1 (5,6 %)
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte	1 (5,9 %)	1 (2,9 %)	
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)		2 (5,7 %)	3 (16,7 %)
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.1 Formulierungshilfen			1 (5,6 %)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw.Wortschatzhilfen			1 (5,6 %)
K2.2.3 Grammatikhilfen			1 (5,6 %)
K2.3 Ziel: Überarbeitung		1 (2,9 %)	
K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprl. Korrektheit		1 (2,9 %)	
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)		13 (37,1 %)	1 (5,6 %)
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung			
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung		8 (22,9 %)	1 (5,6 %)
K3.1.2 klare Gliederung		1 (2,9 %)	
K3.1.3 schlüssiger Aufbau		2 (5,7 %)	
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe			
K3.2.2 Formulierung sprl. Erwartungen		1 (2,9 %)	
K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung		1 (2,9 %)	
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit		4 (11,4 %)	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen	1 (5,9 %)	1 (2,9 %)	1 (5,6 %)
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung			4 (22,2 %)
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)	1 (5,9 %)	2 (5,7 %)	
K9.1 Narrativität		1 (2,9 %)	
K9.2 Multiperspektivität	1 (5,9 %)		
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug		1 (2,9 %)	

In der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« veränderten sich vor allem die methodischen Überlegungen der Student*innen, die sie zur Textentlastung (K1.3) und zur Anleitung des Leseprozesses (K1.4) planten.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Jedoch wurden in den Planungsgesprächen dieses Teams in der Kategorie K1.3 insgesamt nur wenige Segmente codiert. So planten die Student*innen in der ersten Erhebung einmal und in der zweiten Erhebung dreimal einen Text in Abschnitte zu unterteilen. In allen diesen Segmenten blieb der methodische Ansatz im Ungefähren. Wie genau er umgesetzt werden sollte oder welche Ziele die Student*innen hiermit verfolgten wurde nicht näher erläutert. Auffällig war aber, dass diese Methode in der dritten Erhebung nicht mehr diskutiert wurde.

In dieser standen hingegen die Vorschläge im Raum, den vorliegenden Text zu kürzen und unbekannte Begriffe in Fußnoten (K1_T1_P3, #107) oder in einem Glossar (K1_T1_P3, #163) zu erklären. Anders als die anderen Teams fokussierte dieses Planungsteam insgesamt nur selten die Klärung von Begriffsbedeutungen. Die schulpraktischen Erfahrungen wurden in den Segmenten in der Unterkategorie K1.3 nur einmal als Einschätzung dazu eingebracht, ob die Schüler*innen das Wort »Verunglimpfung« verstehen könnten (K1_T1_P3, #159).

In der Unterkategorie K1.4 wurde eine höhere Anzahl an Segmenten codiert. Dabei wurden die meisten dieser Segmente aus dem ersten Planungsgespräch codiert. In diesen Segmenten plante das Team vor allem die Anwendung von Lesestrategien (K1.4.1). Am häufigsten wurde diskutiert, unbekannte Wörter von den Schüler*innen unterstreichen zu lassen, um ihre Bedeutung zu klären, was dieses Team in der Kategorie K1.3 nicht im Sinn hatte (z. B. K1_T1_P1, #142).

Neben dieser Methode plante das Team in der ersten Erhebung auch das Markieren relevanter Aspekte (K1_T1_P1, #174–180) sowie das Einteilen des Texts in Abschnitte, die zusammengefasst werden sollten (K1_T1_P1, #219–230).

In der zweiten Erhebung plante dieses Team seltener die Anwendung von Lesestrategien. Zur Klärung von Wortbedeutungen diskutierten die Student*innen, ob hierzu in das Material Erklärungen eingefügt werden, ob die Wörter nachgeschlagen werden oder ob die Schüler*innen Vermutungen über die Bedeutungen anstellen sollten, wofür sich letztlich entschieden wurde (K1_T1_P2, #180–193). Außerdem plante das Team das Stellen von Fragen an den Text (K1_T1_P2, #479–487). Im dritten Planungsgespräch plante dieses Team an keiner Stelle die Anwendung von Lesestrategien.

In den weiteren Unterkategorien zur Anleitung des Leseprozesses wurden in allen drei Planungsgesprächen nur wenige Segmente codiert. Es entstand dennoch der Eindruck, dass die Student*innen im DaZ-/Sprachbildungsmodul und/oder während des Praxissemesters neue Methoden kennengelernt hatten. Denn sie planten etwa den Einsatz einer Placemat (K1_T1_P3, #117–123) oder von Satzpuzzles (K1_T1_P2, #255–258), welches Methoden sind, die vorher nicht erwähnt wurden.

Wenige Veränderungen zeigten sich in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion«. In den Segmenten aus dem dritten Planungsgespräch plante das Team beispielsweise die Bereitstellung von Satzan-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

fängen (K1_T1_P3, #148–153) oder die Aufforderung zum Sprechen »in ganzen Sätzen« (K1_T1_P3, #166–168).

Mit Blick auf die Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« war auffällig, dass diese fast nur im zweiten Planungsgespräch codiert wurde. Dabei achteten die Student*innen auf eine verständliche Aufgabenformulierung (K3.1.1). Hierbei überprüften sie beispielsweise die Verständlichkeit der Aufgabe aus der Perspektive von Schüler*innen (K1_T1_P2, #40), fragten sich gegenseitig nach dem Verständnis (K1_T1_P2, #170) oder versuchten die Aufgaben verständlicher zu formulieren (K1_T1_P2, #380; K1_T1_P2, #207). Die schulpraktischen Erfahrungen wurden nicht thematisiert.

Überlegungen zu Aspekten von Mehrsprachigkeit (K4) stellte dieses Team ausschließlich im zweiten Planungsgespräch an, wobei sie sich auf englischsprachiges Unterrichtsmaterial bezogen. In den wenigen Segmenten in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« ging es in allen drei Planungsgesprächen um die Frage, ob die Schüler*innen die Bedeutung bestimmter Wörter kennen würden. Die schulpraktischen Erfahrungen wurden hierbei insofern eingebracht, als dass eingeworfen wurde, dass das Wort »propagieren« nicht »zu einer Alltagssprache von jugendlichen Schülern an einer ISS« (K1_T1_P3, #76) gehören würde.

Die insgesamt wenigen Überlegungen zur Sprachbildung und die nur geringfügigen Veränderungen, die sich in den Planungsgesprächen dieses Teams zeigten, erklärten sich ein Stück weit in den Segmenten in der Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung«. Denn in dieser ausschließlich im dritten Planungsgespräch codierten Kategorie überlegten die Student*innen, was überhaupt Sprachbildung wäre. »Es geht doch darum, dass sie auch neue Wörter oder äh Fachwörter ähm lernen« (K1_T1_P3, #82) oder »Die Schüler sind in der Lage […], eine Definition des Begriffs Ideologie zu geben. […] Ähm wäre also sprachbildend in dem Sinne« (K1_T1_P3, #50) waren charakteristische Äußerungen.

4.2 Team K1_T2: Vera und Paola

In den lediglich zwei Planungsgesprächen dieses Teams (vgl. Kap. V-5) wurden im ersten mit 54 erheblich mehr Segmente codiert als im zweiten (19). Zudem verteilten sich diese Segmente auch auf eine höhere Anzahl an Kategorien (vgl. Tabelle 23).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 23: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T2

K1_T2	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II	Erhebungszeitpunkt III
Anzahl der Segmente	54	19	keine Daten
Anzahl codierter Kategorien	14	8	

Die Textsegmente aus den Planungsgesprächen verteilten sich auf die einzelnen Kategorien, wie Tabelle 24 zeigt. Zu erkennen ist, dass manche Kategorien ausschließlich oder zumindest sehr viel häufiger im ersten Planungsgespräch codiert wurden. Das war vor allem in den Unterkategorien der Kategorie K1 interessant, war dies doch die insgesamt am häufigsten codierte Kategorie. Im zweiten Planungsgespräch diskutierten die Student*innen jedoch über die Rezeption diskontinuierlicher Texte (K1.6), was im ersten Planungsgespräch kein Thema war.

Tabelle 24: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T2. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K1_T2	Erhebungszeitpunkt I (=K1_T2_P1)	Erhebungszeitpunkt II (=K1_T2_P2)	Erhebungszeitpunkt III
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	33 (61,1 %)	14 (73,7 %)	keine Daten
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit	2 (3,7 %)		
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens			
K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes	3 (5,6 %)		
K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	2 (3,7 %)		
K1.3 Ziel: Textentlastung			
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen	12 (22,2 %)	4 (21,1 %)	
K1.3.3 Textergänzungen	2 (3,7 %)		
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			
K1.4.1 Lesestrategien anwenden	8 (14,8 %)	1 (5,3 %)	
K1.4.2 kooperatives Lernen	3 (5,6 %)		
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden	1 (1,9 %)	1 (5,3 %)	
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte		8 (42,1 %)	
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)	1 (1,9 %)		
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.3 Grammatikhilfen	1 (1,9 %)		
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)	3 (5,6 %)	1 (5,3 %)	
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung			

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K1_T2	Erhebungs-zeitpunkt I (=K1_T2_P1)	Erhebungs-zeitpunkt II (=K1_T2_P2)	Erhebungs-zeitpunkt III
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe K3.2.1 Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	3 (5,6 %)	1 (5,3 %)	
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit	1 (1,9 %)		
K5 Überlegungen zur Form geplanter SuS-Produkte		1 (5,3 %)	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen	5 (9,3 %)	1 (5,3 %)	
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten	5 (9,3 %)		
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung	6 (11,1 %)	2 (10,5 %)	

Diese Übersicht dient im Folgenden wiederum zum Vergleich der Segmente in ausgewählten Kategorien. Die meisten Segmente wurden aus dem ersten Planungsgespräch in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« codiert, vor allem in den Unterkategorien K1.2 bis K1.4. Im zweiten Planungsgespräch wurden die meisten Segmente in K1 in den Unterkategorien K1.3 und K1.6 codiert.

In der Unterkategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung« wurden in absoluten Zahlen in der ersten Erhebung deutlich mehr Textsegmente codiert als in der zweiten. Bei Betrachtung der relativen Zahlen fiel aber auf, dass die sprachlichen Ergänzungen (K1.3.2) jeweils ein gutes Fünftel aller codierten Segmente in den beiden Planungsgesprächen ausmachten. Dabei planten die Student*innen im ersten Planungsgespräch meistens den Einsatz einer Wortliste, in der unbekannte Begriffe erklärt werden sollten.

> VERA: Genau. Also, und, also mein Vorschlag wäre jetzt, dass diese Aufgabe jetzt ist, lest diese Biografien. Es gibt daneben einen Kasten, wo schon ein paar Begriffe erklärt sind oder ein paar Begriffe stehen und noch nicht erklärt sind und geklärt werden müssen.
>
> K1_T2_P1, #183

Diese Methode wurde mehrmals im gleichen Kontext diskutiert. Die häufige Anzahl hat hier also nur eine begrenzte Aussagekraft. Erkennbar war, dass die Student*innen mehrmals überlegten, ob dies eine zielführende Hilfestellung für die Schüler*innen hätte sein können. Gegen Ende des Planungsgesprächs stellten die Student*innen jedoch infrage, ob ihre bisherige Planung für die Schüler*innen hilfreich wäre (K1_T2_P1, #630–637).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Im zweiten Planungsgespräch plante das Team den Einsatz eines Glossars (K1_T2_P2, #231–235). Die Erläuterungen hierzu vermittelten jedoch keine Veränderung in dieser Kategorie, denn es bestand kein qualitativer Unterschied zwischen den Glossaren und den vorherigen Wortlisten.

Daneben wollten die Student*innen im ersten Planungsgespräch als Textergänzung (K1.3.3) einen Paralleltext einsetzen, was sie als paraphrasierenden Text umschrieben (K1_T2_P1, #589–593). Im zweiten Planungsgespräch wurde diese Methode nicht in die Planung eingebracht. Weiterhin fand sich in der Kategorie K1.3 ein Hinweis auf schulpraktische Erfahrungen, in dem sich auf eine Einschätzung einer Lehrerin berufen wurde, nach der ein Schulbuchtext für die Schüler*innen zu schwierig wäre (K1_T2_P2, #243).

In der Unterkategorie »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses« wurden zwar im ersten Gespräch deutlich mehr Segmente codiert (12) als im zweiten (2). Inhaltliche Veränderungen waren dabei aber kaum zu erkennen. Auch dieses Team plante vor allem, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Text zu klären. Oftmals überschnitten sich diese Segmente mit dem geplanten Einsatz von Wortlisten (K1.3). Neben dem Klären von Wortbedeutungen plante das Team im ersten Planungsgespräch noch das Beantworten von W-Fragen (K1_T2_P1, #207–220, #287–320) sowie als kooperative Lernform das gemeinsame Lesen von Schüler*innen, die Deutsch als Erst- beziehungsweise Zweitsprache sprechen (K1_T2_P1, #287–320). Darüber hinaus bedachte das Team im zweiten Planungsgespräch lediglich in Ansätzen Arbeitstechniken, die die Schüler*innen erst erlernen müssten (»die [Schüler*innen] wissen ja, die lernen ja gerade erst, wie man einen Text irgendwie analysiert oder wirklich erarbeitet«, K1_T2_P2, #454).

Die Kategorie »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte« wurde nur im zweiten Planungsgespräch codiert. Als Material wurde ein Porträt von Ludwig XIV.[43] ausgewählt, mit dem die Schüler*innen etwas über verschiedene symbolische Bedeutungen lernen sollten. Diskutiert wurde, wie die Schüler*innen auf bestimmte Aspekte des Gemäldes hätten aufmerksam gemacht werden können. Meistens plante das Team dabei, die Schüler*innen durch Fragen auf bestimmte Aspekte hinzuweisen.

> PAOLA: (unv.) und ähm (…) genau, das war der Hofmaler (…) in dieser Zeit und (…), also (…), genau die Kette ist voller Symbole. Das ist ein ganz wichtiger Teil dieser ähm dieses Bildes ähm (…), ja genau. Die Schüler und Schülerinnen fragen, was seht ihr hier? Und dann, wie du gesagt hast, wie könnt ihr erkennen, bestimmt hier die Krone, die Kette, die Lilien.
> VERA: Hm (bejahend).

43 Es handelte sich um das häufig in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien verwendete Gemälde des Malers Hyacinthe Rigaud von 1701.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> PAOLA: Genau. Und dieser Mantel (…), das hat diese ganze, diese ganzen Zeichen haben auch eine, für Sprachbildung wichtig, jede bestimmte Namen.
>
> K1_T2_P2, #45–47

Als weitere methodische Ideen diskutierte das Team noch das Zuordnen von Begriffen zu Bildern (K1_T2_P2, #50–58) sowie das mündliche Erklären durch die*den Lehrer*in (K1_T2_P2, #102–109).

In den wenigen Segmenten in den Kategorien »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion«, »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung«, »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit« und »K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte« ließen sich kaum Veränderungen in der Auswahl und Erläuterung der Methoden feststellen. In den Kategorien »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« und »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« fiel auf, dass diese Aspekte auf niedrigem Niveau im ersten Planungsgespräch häufiger thematisiert wurden als im zweiten.

In den Segmenten in der Kategorie K6 überlegten die Student*innen entweder, ob sich Schüler*innen, die Deutsch als Erst- beziehungsweise als Zweitsprache sprechen, in ihrem Verständnis von Begriffen und Texten unterscheiden würden (K1_T2_P1, #88–90, #115–118), oder sie versuchten, die Sprachkompetenzen einer Klasse allgemein einzuschätzen (K1_T2_P1, #197–203, #271–278). Methodisch plante das Team, eventuell divergierende sprachliche Kompetenzen unter den Schüler*innen dadurch auszugleichen, »diese Gruppen sprachlich irgendwie zu mischen« (K1_T2_P1, #303).

In der Kategorie K7 äußerte das Team im ersten Planungsgespräch recht generell, dass es für Sprachbildung »viel mehr Zeit« (K1_T2_P1, #551) für die Vorbereitung und auch für die Schüler*innen bräuchte, was nicht mit dem Lehrplan vereinbar wäre (K1_T2_P1, #616–622). Derlei Bedenken wurden im zweiten Planungsgespräch nicht geäußert.

In der Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« änderten sich die Äußerungen der Student*innen dahingehend, dass im ersten Planungsgespräch vor allem Bedenken über die Möglichkeiten der Umsetzung von Sprachbildung ausgedrückt wurden, da es kein passendes Unterrichtsmaterial geben würde (K1_T2_P1, #576–612) und Lehrer*innen »auf jeden Fall damit alleine gelassen« (K1_T2_P1, #641) würden. Im zweiten Planungsgespräch äußerte das Team hingegen, dass der Einsatz von Bildern gut wäre, da diese nicht über Sprache funktionieren würden (K1_T2_P2, #5–8). Auch wurde geäußert, dass Sprachbildung nicht nur Schüler*innen zur Zielgruppe hätte, die Deutsch als Zweitsprache sprechen (K1_T2_P2, #48–49).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4.3 Team K1_T3: Kristina und Steffen

In den Planungsgesprächen des Teams K1_T3 wurden deutlich mehr Textsegmente in allen drei Planungsgesprächen codiert als in den Gesprächen der beiden vorherigen Teams. Im zweiten Planungsgespräch dieses Teams wurden zwar weniger Segmente codiert als im ersten und dritten. Dennoch zeigte die Anzahl der Segmente aus allen drei Gesprächen, dass dieses Team häufig über sprachbildende Aspekte in ihren Unterrichtsplanungen diskutierte. Die Segmente in den einzelnen Planungsgesprächen verteilen sich dabei über die drei Erhebungszeitpunkte mit einer leicht ansteigenden Anzahl codierter Kategorien (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K1_T3

K1_T3	**Erhebungs-zeitpunkt I**	**Erhebungs-zeitpunkt II**	**Erhebungs-zeitpunkt III**
Anzahl der Segmente	71	52	70
Anzahl codierter Kategorien	17	20	23

Die Verteilung der Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams auf die einzelnen Kategorien zeigt Tabelle 26. Auffällig viele Segmente wurden in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« in allen drei Planungsgesprächen codiert, allerdings mit abnehmender Tendenz über die Erhebungszeitpunkte hinweg. Auf geringerem Niveau nahm die Anzahl an Segmenten in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« über die drei Erhebungszeitpunkte hingegen zu. In den weiteren Hauptkategorien war die Verteilung der codierten Segmente hingegen unterschiedlich.

Tabelle 26: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T3. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K1_T3	**Erhebungs-zeitpunkt I (=K1_T3_P1)**	**Erhebungs-zeitpunkt II (=K1_T3_P2)**	**Erhebungs-zeitpunkt III (=K1_T3_P3)**
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	43 (60,6 %)	34 (65,4 %)	23 (32,9 %)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit	1 (1,4 %)	3 (5,8 %)	1 (1,4 %)
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens		1 (1,9 %)	
K1.2.1 Vermutungen über den Text anstellen lassen		1 (1,9 %)	
K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes	8 (11,3 %)	3 (5,8 %)	3 (4,3 %)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K1_T3	Erhebungs-zeitpunkt I (=K1_T3_P1)	Erhebungs-zeitpunkt II (=K1_T3_P2)	Erhebungs-zeitpunkt III (=K1_T3_P3)
K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	3 (4,2 %)	3 (5,8 %)	2 (2,9 %)
K1.3 Ziel: Textentlastung		1 (1,9 %)	1 (1,4 %)
K1.3.1 optische Maßnahmen		7 (13,5 %)	2 (2,9 %)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen	4 (5,6 %)	5 (9,6 %)	2 (2,9 %)
K1.3.3 Textergänzungen		1 (1,9 %)	3 (4,3 %)
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			
K1.4.1 Lesestrategien anwenden	17 (23,9 %)	8 (15,4 %)	6 (8,6 %)
K1.4.2 kooperatives Lernen	4 (5,6 %)		1 (1,4 %)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden	6 (8,5 %)	1 (1,9 %)	2 (2,9 %)
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)	8 (11,3 %)	9 (17,3 %)	19 (27,1 %)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation			
K2.1.1 Organisation von Inhalten	2 (2,8 %)	2 (3,8 %)	
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus			5 (7,1 %)
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.1 Formulierungshilfen		1 (1,9 %)	5 (7,1 %)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	4 (5,6 %)	1 (1,9 %)	7 (10 %)
K2.2.3 Grammatikhilfen			1 (1,4 %)
K2.3 Ziel: Überarbeitung	2 (2,8 %)		1 (1,4 %)
K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit		5 (9,6 %)	
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)	6 (8,5 %)		1 (1,4 %)
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung			
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung	3 (4,2 %)		
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe			
K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen	3 (4,2 %)		
K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung			1 (1,4 %)
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit	6 (8,5 %)	1 (1,9 %)	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen	1 (1,4 %)	2 (3,8 %)	6 (8,6 %)
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten	4 (5,6 %)	3 (5,8 %)	5 (7,1 %)
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung	2 (2,8 %)	2 (3,8 %)	8 (11,4 %)
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)	1 (1,4 %)	1 (1,9 %)	8 (11,4 %)
K9.2 Multiperspektivität		1 (1,9 %)	3 (4,3 %)
K9.3 hist. Urteilsbildung			1 (1,4 %)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K1_T3	Erhebungs-zeitpunkt I (=K1_T3_P1)	Erhebungs-zeitpunkt II (=K1_T3_P2)	Erhebungs-zeitpunkt III (=K1_T3_P3)
K9.4 Problemorientierung			3 (4,3 %)
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug	1 (1,4 %)		1 (1,4 %)

In der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« waren vor allem in den Unterkategorien »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens«, »K1.3 Ziel: Textentlastung« und »K1.4 Anleitung des Leseprozesses« Veränderungen erkennbar. In den wenigen Textsegmenten in der Unterkategorie »K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit des Texts« ließen sich hingegen keine wesentlichen Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten ausmachen.

In der Unterkategorie »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens« nahm die Anzahl der Segmente über die drei Erhebungszeitpunkte wie auch insgesamt in der Kategorie K1 ab. Dabei entwickelte das Team in den acht Segmenten in der Kategorie »K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes« aus dem ersten Gespräch die gleiche Idee weiter, nämlich das Sammeln der Vorstellungen der Schüler*innen zur Bedeutung des Begriffs Demokratie. Erst gegen Ende des Planungsgesprächs entschloss sich das Team dazu, diese Idee mit Hilfe einer Mindmap an der Tafel umzusetzen (»Du kannst es natürlich auch so machen […], dass du an die Tafel erstmal halt schreibst, was ist denn Demokratie […]. Und dann machst du erstmal so eine Mindmap oder keine Ahnung […]«, K1-_T3_P1, #963).

Eine solche Idee verfolgte das Team auch im zweiten (K1_T3_P2, #13–18, #728–734) und dritten Planungsgespräch (K1_T3_P3, #243–250). Neben dem Einsatz einer Mindmap diskutierte das Team im ersten Planungsgespräch eine größere Bandbreite an Möglichkeiten, etwa die Arbeit mit Wörterbüchern (K1_T3_P1, #248–249), das Erklären von Begriffen durch eigens dafür bereitgestellte Texte (K1_T3_P1, #102–111) oder die etymologische Herleitung eines Begriffs durch den*die Lehrer*in (K1_T3_P1, #137–140). In der zweiten und dritten Erhebung erwähnten die Student*innen hingegen über die Mindmaps hinaus nur noch den Einsatz eines Glossars (K1_T3_P2, #134–139; K1_T3_P3, #478–483).

Die diskutierten Mindmaps erfüllten häufig eine Doppelfunktion, da sie auch zur Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur (K1.2.3) dienen sollten, weshalb manche dieser Segmente doppelt codiert wurden. Es waren also keine wesentlichen Veränderungen mit Blick auf die Auswahl und die Erläuterungen der Methoden festzustellen. Jedoch fiel auf, dass sich das Team im zweiten und zum Teil auch im dritten Planungsgespräch mehrmals auf die Dozent*innen im DaZ-/Sprachbildungsmodul bezog (z. B. »Aber bei *Name DaZ-*

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

*Dozent*in* halt und da hat die ganz viel auf pre-Phase, das war jetzt Vorentlastung, wir machen eine Mindmap«, K1_T3_P3, #77).

In der Unterkategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung« wurden im zweiten deutlich mehr Segmente codiert als im ersten und etwas mehr als im dritten Planungsgespräch. Während das Team im ersten Planungsgespräch ausschließlich Möglichkeiten zur sprachlichen Ergänzung (K1.3.2) diskutierte (z. B. Glossare, K1_T3_P1, #695–702), wurden im zweiten und dritten Planungsgespräch auch optische Maßnahmen (K1.3.1) und Textergänzungen (K1.3.3) bedacht. Bezüglich optischer Maßnahmen wurde mehrmals die Idee angesprochen, relevante Begriffe hervorzuheben (K1_T3_P2, #769–774). Zudem sollten Teilüberschriften für einzelne Absätze eingefügt (K1_T3_P2, #413–416) und das Layout des Texts verändert werden (K1_T3_P2, #645–651, #661–673). In einem Textsegment wurden die schulpraktischen Erfahrungen eingebracht. Laut einem Mentor in der Schule hätte sich der Einsatz von Glossaren nicht bewährt, da die Schüler*innen hieran »vollkommen desinteressiert« (K1_T3_P2, #36) wären.

Das Hervorheben von Wörtern und die Einteilung in Absätze wurden auch im dritten Gespräch geplant (K1_T3_P3, #483–484, #493–501). Textergänzungen (K1.3.3) planten die Student*innen hingegen nur selten. Wenn doch, ging es meistens um den Einsatz eines Paralleltexts. Die Student*innen kannten diese Methode aus der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul (K1_T3_P2, #717–720) und legten dar, wie so ein Paralleltext eingesetzt werden sollte (»Der kleine Text darf nicht alle Informationen enthalten dann. Der Paralleltext muss zum Grundverständnis anregen«, K1_T3_P3, #487).

An Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption mit dem Ziel der Anleitung von Leseprozessen (K1.4) diskutierte das Team im ersten Planungsgespräch unter anderem kooperative Lernformen (K1.4.2), darunter eine Gruppenarbeit mit der Rollenkarte »Vorleser*in« (K1_T3_P1, #658–673) und die gemeinsame Klärung von Wortbedeutungen (K1_T3_P1, #836–856). Im dritten Planungsgespräch plante das Team als Sozialform eine Partner*inarbeit (»eine komplette Gruppenarbeit kriegst du eh nicht hin, weil da kommt gar nichts bei raus (…), also Partnerarbeit würde ich machen«, K1_T3_P3, #628).

Die Textsegmente, in denen das Team plante, Lesen und Schreiben (K1.4.3) zu verbinden, beinhalteten unterschiedliche Ansätze wie das Notieren von Stichpunkten (K1_T3_P1, #480–500, #821–827) oder einen Lückentext (K1_T3_P1, #739–746) im ersten und das Schreiben einer Zusammenfassung im dritten Planungsgespräch. Es bestand hier also insofern eine Veränderung, als dass die Schüler*innen selbstständig einen kohärenten Text schreiben sollten.

Ein differenzierteres Bild zeigte sich in den Segmenten in der Unterkategorie »K1.4.1 Lesestrategien anwenden«. Zwar nahm deren Anzahl über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg ab. Dabei wurde im ersten Planungsgespräch in den meisten Textsegmenten das Markieren unbekannter Wörter geplant, was über

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

mehrere Textsegmente weiterentwickelt und mit dem Benutzen eines Wörterbuchs, dem Verwenden unterschiedlicher Farben und dem Übertragen in ein Glossar kombiniert wurde (K1_T3_P1, #788–811). Im zweiten und dritten Planungsgespräch diskutierte das Team ähnliche Lesestrategien. Doch bedachten die Student*innen im zweiten Planungsgespräch auch, den Schüler*innen ein konkretes Leseziel (»Dass man halt gezielt denen vorgibt, was sie in dem Text suchen sollen«, K1_T3_P2, #602) und explizite Hinweise zur Arbeit an dem Text zu geben (»Eventuell können wir noch eine Aufgabenstellung machen, wo wir wirklich nochmal aufschreiben, wie man mit einem Text arbeitet«, K1_T3_P2, #737).

In der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« waren vor allem Veränderungen in den Unterkategorien »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« und »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« festzustellen.

In der Unterkategorie K2.2 wurde zwar im zweiten Planungsgespräch nur ein Segment in zwei Unterkategorien codiert, doch änderte sich sowohl die Anzahl als auch der Inhalt der codierten Segmente im Vergleich des ersten und dritten Planungsgesprächs. Im ersten Planungsgespräch wurden Segmente ausschließlich in der Unterkategorie »K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen« codiert. Dabei plante das Team mehrmals den Einsatz eines Lückentexts (K1_T3_P1, #616–620, #816–820, #867). Im dritten Planungsgespräch wurden hingegen in allen drei Unterkategorien Segmente codiert. Als Formulierungshilfen (K2.2.1) plante das Team vor allem, den Schüler*innen bestimmte Wörter und Satzanfänge zur Verfügung zu stellen.

> KRISTINA: Und dann weiß nicht so Anf-
> STEFFEN: Oder so Wörter oder so was.
> KRISTINA: Hm, genau.
> STEFFEN: Ja, das ist cool. Das ist cool. Ähm Vorgaben, also so (tippt in PC) nutzt folgende Wörter (…) oder (…) diese (…) Satzanfänge geben euch Hilfestellungen.
> K1_T3_P3, #272–275

Diese methodische Idee der Bereitstellung von Satzanfängen war neu in den Planungsgesprächen dieses Teams. Bei den angesprochenen Wörtern meinten die Student*innen sowohl bestimmte Begriffe als auch Adverbien.

> STEFFEN: […]. Also verwendet Wörter wie demnach, schließlich und so weiter.
> KRISTINA: Hm (bejahend).
> STEFFEN: Und verwendet Wörter wie (…) Entnazifizierung keine Ahnung, also das würde ich nicht erwarten.
> K1_T3_P3, #355–357

Diese Textsegmente wurden zum Teil auch in der Unterkategorie »K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen« codiert. Das Team plante hier, den

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Schüler*innen einen Wortschatz zur Verfügung zu stellen, der bei einer Diskussion hätte angewendet werden können, ohne dies genauer auszuarbeiten.

Darüber hinaus waren noch zwei Aspekte interessant. Erstens diskutierten die Student*innen im schon in Kapitel VI-3.3.3 zitierten Segment in Ansätzen, was eine spezifisch historische Diskussion ausmachen würde, und entschieden sich bewusst für »einen Diskurs […] auf Fachbasis« (K1_T3_P3, #403). Jedoch erläuterten sie nicht, was sie in sprachlicher Hinsicht hierunter verstehen würden. Zweitens plante das Team eine Reflexionsaufgabe für die Schüler*innen über ihr sprachliches Lernen ein.

> STEFFEN: Kann man sagen, das ist alles Gepüller so, aber ähm wenn wir uns einfach nur uns das von so, von so aus denken können, fände ich es auch spannend, einmal den Input zu geben, ihr habt den Krieg gewonnen, diskutiert gemeinsam, was ihr mit dem Verliererdeutschland macht und danach nochmal, entweder dieselbe Frage, wobei das dann langweilig werden könnte, mit, verwendet nun diese Wörter bei euren Diskussionen oder eine ähnliche Fragestellung, wo die dann lieber (unv.) benutzen müssen. Und ob dann was anderes passiert oder so. Weil dann könnte man glaube ich auch die gegen, zu hinterfragen, also dann könnte man danach gemeinsam hinterfragen, (…) was habt ihr eigentlich gerade gemacht? War etwas anders? Helfen euch diese Wörter, die wir hier haben?
>
> K1_T3_P3, #441

Mit dieser Reflexion brachte das Team einen bislang nicht diskutierten Ansatz ein, der potenziell sowohl das historische als auch das sprachliche Lernen unterstützen könnte. Jedoch wurde er nicht weiter ausgearbeitet.

In der Unterkategorie »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« war auffällig, dass hier ausschließlich Textsegmente aus dem zweiten Planungsgespräch codiert wurden. Dabei bezog sich das Team mehrfach auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul, das die Student*innen zu diesem Erhebungszeitpunkt besuchten (K1_T3_P2, #89, #105, #119). Inhaltlich tauschten sich die Student*innen in den Segmenten über unterschiedliche Korrekturverfahren aus. Sie stellten aber auch in Frage, ob »ich das in meinem Geschichtsunterricht machen muss. Wo die Schüler dann sagen, oh, warum machen wir das denn hier, wir haben doch eigentlich Geschichte« (K1_T3_P2, #121).

Die Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« wurde hauptsächlich im ersten Planungsgespräch codiert, zudem einmal im dritten Gespräch. Im ersten Planungsgespräch probierte das Team verschiedene Formulierungen für Aufgabenstellungen aus (z. B. K1_T3_P1, #829–856) und wies auf eine Anzahl an zu nennenden Aspekten hin (z. B. K1_T3_P1, #160–172). Im Textsegment aus dem dritten Gespräch gaben die Student*innen eine Reihenfolge an Arbeitsschritten in der Aufgabe an (K1_T3_P3, #532–541). Sie legten also den Fokus auf den Bearbeitungsprozess der Aufgabe statt auf die Formulierung eben dieser.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Auch in der Kategorie »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit« wurden im ersten Planungsgespräch Segmente codiert, in denen die oben bereits erwähnte Entwicklung des Begriffs Demokratie in verschiedenen Sprachen thematisiert wurde (z. B. K1_T3_P1, #480–500). Im zweiten Gespräch wurde der Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in den Unterricht abgelehnt (»das kann ich doch gar nicht leisten«, K1_T3_P2, #81).

Die Anzahl der Segmente in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« nahm über die drei Planungsgespräche hinweg zu, wobei auch präzisere Einschätzungen zu erkennen waren. Während im ersten Gespräch die Sprachkompetenz noch recht pauschal eingeschätzt wurden (»das verstehen die alles nicht«, K1_T3_P1, #228), wurde im zweiten Gespräch von einer Schülerin berichtet, die Deutsch als Zweitsprache sprach. Diese hätte »manchmal so einen Artikel vertauscht […]. Das ist mir aufgefallen« (K1_T3_P2, #21). Im dritten Gespräch bezogen die Student*innen ihre Überlegungen zum Teil auf konkrete Schüler*innen beziehungsweise Lerngruppen. Sie berichteten sich gegenseitig von unterschiedlichen Sprachkompetenzen von Schüler*innen eines Gymnasiums und einer Integrierten Sekundarschule (»[…] auf einem Gymnasium fällt es sowieso schwer sprachlich [zu arbeiten], […]. Ich glaube ISS braucht schon eher so sprachlich orientierten [Unterricht]«, K1_T3_P3, #164).

Diese beispielhaft angeführte Einschätzung der Schüler*innen an einer ISS enthielt allerdings keine konkreten Hinweise darauf, was die Schüler*innen sprachlich konnten. Erkennbar war mehrmals, dass sich die Überlegungen im dritten Planungsgespräch auf die schulpraktischen Erfahrungen im Praxissemester bezogen. Dabei berichteten die Student*innen beispielsweise von Unterrichtssituationen, um ihre Ausführungen zu belegen (z. B. K1_T3_P3, #184).

In den Segmenten in der Kategorie »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« zeigten sich vor allem Ähnlichkeiten in den drei Planungsgesprächen. Das Team wies in allen Gesprächen auf den zeitlichen Aufwand für die Umsetzung von Sprachbildung hin.

Im dritten Planungsgespräch wurden nicht nur deutlich mehr Segmente in der Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« codiert, sondern auch weitergehende Aspekte angesprochen. Während im ersten und zweiten Gespräch verschiedene Methoden oder Vorgehensweisen als per se gut für die Sprachbildung beschrieben wurden (z. B. »Arbeiten mit dem Duden ist schon ganz wichtig«, K1_T3_P1, #273), wurde in den Segmenten aus dem dritten Gespräch über das Ziel der Sprachbildung reflektiert (»Also, wollen wir jetzt hm die Deutung von Wörtern fördern oder wollen wir, dass sie sprachlich sich entwickeln«, K1_T3_P3, #238) oder darauf hingewiesen, dass die Diagnose der Sprachkompetenzen der Schüler*innen wichtig wäre (»als Lehrkraft musst du auch diese Diagnosefähigkeit haben«, K1_T3_P3, #253).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« wurden vor allem in der dritten Erhebung mehrere Segmente codiert. Jedoch wurden die Prinzipien historischen Lernens lediglich erwähnt, ohne Zusammenhänge zur Sprachbildung herzustellen.

4.4 Team K2_T1: Berkan und Sadi

Die Planungsteams der zweiten Untersuchungskohorte führten lediglich zu Beginn (Erhebungszeitpunkt II) und gegen Ende des Praxissemesters (Erhebungszeitpunkt III) Planungsgespräche für sprachbildenden Geschichtsunterricht (vgl. Kap. V-4). In den Planungsgesprächen des Teams K2_T1 wurden im Planungsgespräch des zweiten Erhebungszeitpunkts (K2_T1_P1) im Vergleich mit dem Planungsgespräch des dritten Erhebungszeitpunkts deutlich mehr Segmente codiert. Auch verteilten sich die codierten Segmente auf deutlich mehr Kategorien, sodass eine Abnahme an sprachbildenden Aspekten in den Unterrichtsplanungen festgestellt werden konnte (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen des Teams K2_T1

K2_T1	**Erhebungs-zeitpunkt I**	**Erhebungs-zeitpunkt II**	**Erhebungs-zeitpunkt III**
Anzahl der Segmente	keine Daten	62	15
Anzahl codierter Kategorien		20	12

Wie sich die Segmente aus den beiden Planungsgesprächen dieses Teams auf die einzelnen Kategorien verteilten, zeigt Tabelle 28. Im Planungsgespräch des dritten Erhebungszeitpunkts wurden fast ausschließlich Segmente in den Unterkategorien von »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« und »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« codiert, wenn auch jeweils in geringerem Umfang als im vorherigen Gespräch. Mögliche auch inhaltliche Veränderungen können daher vor allem in diesen beiden Hauptkategorien analysiert werden.

In den Hauptkategorien K3 bis K8 wurden hingegen mit nur einer Ausnahme lediglich Segmente aus dem Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters codiert. Vermutet werden kann ein Zusammenhang mit der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul, das die Student*innen zu jener Zeit besuchten, oder eine geringere Motivation für eine umfangreiche Unterrichtsplanung zum Ende des Praxissemesters (vgl. Tabelle 28).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 28: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T1. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K2_T1	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II (=K2_T1_P1)	Erhebungszeitpunkt III (=K2_T1_P2)
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	keine Daten	19 (30,6 %)	8 (53,3 %)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit		1 (1,6 %)	
K1.3 Ziel: Textentlastung		2 (3,2 %)	1 (6,7 %)
K1.3.1 optische Maßnahmen		3 (4,8 %)	1 (6,7 %)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen		7 (11,3 %)	2 (13,3 %)
K1.3.3 Textergänzungen		3 (4,8 %)	
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			
K1.4.1 Lesestrategien anwenden		3 (4,8 %)	1 (6,7 %)
K1.4.2 kooperatives Lernen			2 (13,3 %)
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte			1 (6,7 %)
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)		18 (29 %)	5 (33,3 %)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation			
K2.1.1 Organisation von Inhalten		1 (1,6 %)	1 (6,7 %)
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus		3 (4,8 %)	1 (6,7 %)
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.1 Formulierungshilfen		2 (3,2 %)	1 (6,7 %)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen		3 (4,8 %)	
K2.2.3 Grammatikhilfen		5 (8,1 %)	2 (13,3 %)
K2.3 Ziel: Überarbeitung		1 (1,6 %)	
K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit		3 (4,8 %)	
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)		3 (4,8 %)	
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe			
K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen		3 (4,8 %)	
K5 Überlegungen zur Form geplanter SuS-Produkte		4 (6,5 %)	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen		4 (6,5 %)	1 (6,7 %)
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten		3 (4,8 %)	
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung		4 (6,5 %)	
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)		7 (11,3 %)	1 (6,7 %)
K9.1 Narrativität		5 (8,1 %)	

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K2_T1	Erhebungs-zeitpunkt I	Erhebungs-zeitpunkt II (=K2_T1_P1)	Erhebungs-zeitpunkt III (=K2_T1_P2)
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug		2 (3,2 %)	1 (6,7 %)

In der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« zeigten sich Veränderungen in den beiden Planungsgesprächen vor allem in den Unterkategorien »K1.3 Ziel: Textentlastung« und »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses«. Dabei diskutierte das Team im ersten Planungsgespräch vor allem eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Ideen und Methoden. Darunter fanden sich in der Unterkategorie »K1.3.1 optische Maßnahmen« beispielsweise das Verändern der Schriftgröße (K2_T1_P1, #79–100) oder das Einfügen von Absätzen (K2_T1_P1, #68–78), in der Unterkategorie »K1.3.2 sprachliche Ergänzungen« vor allem Glossare (z. B. K2_T1_P1, #100–105, #132–155, #274–275) sowie Fußnoten (K2_T1_P1, #156–178) und Worterklärungen (K2_T1_P1, #274–275). Zudem wurden bezüglich der Unterkategorie »K1.3.3 Textergänzungen« die Ergänzung von Kernaussagen am Rand des Texts (K2_T1_P1, #306–307) oder das Einfügen von Zwischenüberschriften (K2_T1_P1, #68–78) geplant.

Dabei bezog sich das Team mehrmals auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul (z. B. »also gestern hat *Name DaZ-Dozent*in* gesagt, dass man, dass man ähm schwierige Wörter beziehungsweise Fachwörter […], dass man sie paraphrasiert, dass man sie umschreibt«, K2_T1_P1, #16). Ähnlich plante das Team zur Anleitung der Leseprozesse (K1.4) im ersten Planungsgespräch das Markieren unbekannter Wörter (K2_T1_P1, #132–155).

Im zweiten Gespräch fanden sich manche der Methoden in den Kategorien wieder. So plante das Team auch hier den Einsatz eines Glossars als sprachliche Ergänzung (K2_T1_P2, #35–44, #45–57) oder das Markieren unbekannter Wörter als Lesestrategie (K2_T1_P2, #35–39). Zusätzlich zeigte sich im zweiten Planungsgespräch in der Kategorie K1 lediglich, dass das Team vorsah, einen Text gemeinsam im Plenum zu lesen (K2_T1_P2, #35–39, #60–62). Jedoch wurden in jeder Unterkategorie weniger Methoden diskutiert als im vorherigen Gespräch. Auch ließ sich kaum eine Veränderung in der Erläuterung der jeweiligen Methode feststellen.

Interessant war außerdem, dass die schulpraktischen Erfahrungen in den Segmenten in dieser Hauptkategorie punktuell in das erste Planungsgespräch eingebracht wurden. So wurde etwa davon berichtet, dass ein Lehrer die Schüler*innen gezielt gefragt hatte, welche Wörter sie nicht verstanden hätten (K2_T1_P1, #20). Zudem wurde festgestellt, dass die Schüler*innen »sehr ungerne« (K2_T1_P1, #78) gelesen hätten. Im zweiten Gespräch wurden die

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schulpraktischen Erfahrungen hingegen in den Segmenten in dieser Kategorie nicht mit eingebracht.

In den Segmenten in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« zeigten sich insgesamt nur wenige inhaltliche Veränderungen. So plante das Team in der Unterkategorie »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« in beiden Gesprächen den Einsatz von Beispieltexten. Allerdings wurde diese Idee im ersten Planungsgespräch als Möglichkeit zur Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen verstanden, wodurch ein fachlicher Eindruck einer Textsorte vermittelt werden sollte (K2_T1_P1, #430; vgl. zu diesem Segment auch Kap. VI-5.4). Im zweiten Gespräch sollte ein Beispieltext eingesetzt werden, weil es hilfreich wäre, »wenn man halt die Ergebnisse, also wenn ich als Lehrer zum Beispiel auch so ein Beispielergebnis projiziere« (K2_T1_P2, #81). Hieran hätte »man vielleicht auch die Merkmale einmal nennen [können]« (K2_T1_P2, #82). Zumindest in diesen Segmenten veränderte sich also die Erläuterung des Einsatzes von Beispieltexten weg von einer erkennbaren didaktischen Begründung hin zu einer Erläuterung des Einsatzes und dem Umgang mit Beispieltexten im Unterricht.

Die Textsegmente in der Unterkategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« ähnelten sich in den beiden Gesprächen. Das Team wies etwa auf die Formulierung vollständiger Sätze hin (K2_T1_P1, #312; K2_T1_P2, #21) oder wollte Satzbausteine einsetzen (K2_T1_P1, #310; K2_T1_P2, #29). Die Unterkategorien »K2.3 Ziel: Überarbeitung« und »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« wurden interessanterweise, wenn auch selten, nur im ersten Planungsgespräch codiert.

Darüber hinaus erwähnenswert sind noch die Textsegmente in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen«. Während hier im zweiten Gespräch mit Bezug auf eine konkrete Lerngruppe aus dem Praxissemester festgehalten wurde, »meine Lerngruppe war halt eine eher schwache, auch das Sprachniveau« (K2_T1_P2, #45), wurde im ersten Gespräch konkret(er) benannt, was die Schüler*innen sprachlich (nicht) konnten. So wurde zum Beispiel geschätzt, dass die Schüler*innen Synonyme für bestimmte Begriffe nicht gekannt hätten (K2_T1_P1, #161–163) oder es wurde von einer schulpraktischen Erfahrung berichtet, in der die Schüler*innen den Ausdruck Deutsch-Förder(unterricht) missverstanden hatten (K2_T1_P1, #241–257).

Weitere schulpraktische Erfahrungen ließ das Team noch in zwei Segmenten in die Planungsgespräche einfließen. Erstens wurde davon berichtet, dass ein*e Lehrer*in darauf hinwies, dass die Schüler*innen die Analyse einer Karikatur in der 8. Klasse noch nicht besonders gut beherrschen würden (K2_T1_P1, #15). Zweitens gab es eine Situation, in der die Schüler*innen Inhalte von der Tafel abschreiben sollten, da die Lehrerin »letztes Jahr Blätter […] auf dem Boden«

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

wiedergefunden hatte. »So schreiben sie und setzen sich damit auseinander, hat sie gesagt« (K2_T1_P1, #78–81).

In der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« wurden vor allem Segmente aus dem ersten Gespräch codiert, in denen das Team über die Prinzipien Narrativität (K9.1) und Lebenswelt- und Gegenwartsbezug (K9.5) diskutierte. Dabei wurden zwar Fragen des historischen und sprachlichen Lernens innerhalb dieser Segmente gemeinsam besprochen. Eine integrale Betrachtung der historischen und sprachlichen Bildung fand jedoch nicht statt (K2_T1_P1, #50).

4.5 Team K2_T2: Hanna und Florian

Das Planungsteam K2_T2 tauschte sich in beiden Planungsgesprächen öfter über sprachbildende Aspekte als das vorherige Team aus. Auch wenn der Unterschied deutlich geringer ist, wurden auch bei diesem Team mehr Segmente aus dem ersten als aus dem zweiten Planungsgespräch codiert. Allerdings verteilten sich die Segmente aus dem zweiten Gespräch auf eine höhere Anzahl an Kategorien (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen von Team K2_T2

K2_T2	**Erhebungs-zeitpunkt I**	**Erhebungs-zeitpunkt II**	**Erhebungs-zeitpunkt III**
Anzahl der Segmente	keine Daten	61	46
Anzahl codierter Kategorien		14	19

Auf die einzelnen Kategorien verteilten sich die codierten Segmente, wie Tabelle 30 zeigt. In den Hauptkategorien »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« und »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« wurden zwar in beiden Planungsgesprächen mehrere Segmente codiert. Doch plante das Team im zweiten Gespräch häufiger sprachrezeptive, im ersten Gespräch hingegen häufiger sprachproduktive Unterstützungsmaßnahmen. In der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« wurden insgesamt deutlich weniger Textsegmente in beiden Gesprächen codiert. Eine größere Anzahl an Segmenten wurde zudem in den Kategorien »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« und »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« codiert. Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens (K9) wurden nur im zweiten Planungsgespräch codiert (vgl. Tabelle 30).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 30: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T2. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K2_T2	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II (=K2_T2_P1)	Erhebungszeitpunkt III (=K2_T2_P2)
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)		18 (29,5 %)	22 (47,8 %)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit		3 (4,9 %)	1 (2,2 %)
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens			
K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur			7 (15,2 %)
K1.3 Ziel: Textentlastung		1 (1,6 %)	1 (2,2 %)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen		2 (3,3 %)	
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			1 (2,2 %)
K1.4.1 Lesestrategien anwenden			2 (4,3 %)
K1.4.2 kooperatives Lernen		1 (1,6 %)	1 (2,2 %)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden			1 (2,2 %)
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte		11 (18 %)	8 (17,4 %)
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)		25 (41 %)	7 (15,2 %)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation			
K2.1.1 Organisation von Inhalten	keine Daten	4 (6,6 %)	2 (4,3 %)
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus		4 (6,6 %)	
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.1 Formulierungshilfen		6 (9,8 %)	3 (6,5 %)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen		5 (8,2 %)	2 (4,3 %)
K2.2.3 Grammatikhilfen		6 (9,8 %)	
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)		4 (6,6 %)	6 (13 %)
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung			
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung			3 (6,5 %)
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe			
K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen		4 (6,6 %)	2 (4,3 %)
K5 Überlegungen zur Form geplanter SuS-Produkte			1 (2,2 %)
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen		8 (13,1 %)	3 (6,5 %)
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten		1 (1,6 %)	
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung		5 (8,2 %)	5 (10,9 %)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K2_T2	Erhebungs-zeitpunkt I	Erhebungs-zeitpunkt II (=K2_T2_P1)	Erhebungs-zeitpunkt III (=K2_T2_P2)
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)			3 (6,5 %)
K9.1 Narrativität			1 (2,2 %)
K9.2 Multiperspektivität			1 (2,2 %)
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug			1 (2,2 %)

Im Vergleich der Segmente aus den beiden Planungsgesprächen zeigte sich in Kategorie K1, dass das Team im zweiten Gespräch eine höhere Anzahl an sprachbildenden Methoden diskutierte, mit denen auch mehr und unterschiedliche Ziele verfolgt wurden. Eine solche Veränderung war beispielsweise in der Unterkategorie »K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens« erkennbar, in der aus dem ersten Gespräch keine Segmente codiert wurden. Im zweiten Gespräch diskutierte das Team hingegen verschiedene Methoden, um den Text und seine Struktur zu veranschaulichen (K1.2.3). Hierfür brachten die Student*innen beispielsweise eine Mindmap ein (K2_T2_P2, #57–64), wie bereits häufig in anderen Gesprächen.

In der Unterkategorie »K1.3 Ziel: Textentlastung« zeigten sich keine nennenswerten Veränderungen. Allerdings brachte das Team an einer Stelle seine schulpraktischen Erfahrungen dadurch in das Gespräch ein, dass die Methoden in Anbetracht »meiner schwachen Klasse« (K2_T2_P2, #249) diskutiert wurden.

In der Unterkategorie »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses« wurden kaum Segmente aus dem ersten Gespräch codiert. Lediglich einmal plante das Team, dass die Schüler*innen »mit Hilfe von Glossar und Lehrperson« (K2_T2_P1, #212) lesen sollten. Doch im zweiten Gespräch plante das Team verschiedene Methoden wie das farbliche Markieren relevanter Aspekte (K2_T2_P2, #354–367), Partner*innenarbeit (K2_T2_P2, #426–427) oder die Beantwortung von W-Fragen in einer Tabelle zur Verständnissicherung (K2_T2_P2, #461–475).

Die im Vergleich zu den anderen Unterkategorien höhere Anzahl codierter Segmente in der Kategorie »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte« erklärte sich dadurch, dass das Team im ersten Gespräch ein Gemälde als zentrales Unterrichtsmaterial verwendete und im zweiten Gespräch mit einer Landkarte arbeiten wollte. Dabei diskutierte das Team in beiden Gesprächen eine Vielzahl möglicher Methoden wie beispielsweise Satzanfänge zur Bildbeschreibung (K2_T2_P1, #78–86) oder eine Checkliste mit Aspekten, die zu beachten wären (K2_T2_P1, #91–98), die auch in anderen Gesprächen und Kontexten häufig geplant wurden. An einer Stelle im ersten Gespräch wurden dabei die schulpraktischen Erfahrungen mit Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, eingebracht (»Beim freien Sprechen tun sich

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

diejenigen, die wenige Deutschkenntnisse haben, auf jeden Fall schwerer, weil sie eben nicht wissen, wo sollen sie anfangen«, K2_T2_P1, #79).

In der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« diskutierte das Team in den Unterkategorien »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« und »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« häufiger über sprachbildende Aspekte und über eine größere Bandbreite an Methoden im ersten Planungsgespräch als im zweiten. Im zweiten Gespräch plante das Team zur Planung und Organisation (K2.1) das Festhalten von Informationen in einer Tabelle (K2_T2_P2, #384–402, #461–475) und zur Unterstützung der Umsetzung (K2.2) das Bereitstellen von Satzbausteinen (K2_T2_P2, #491–506) und Wortgeländern (K2_T2_P2, #353). Im ersten Gespräch plante das Team darüber hinaus auch den Einsatz von Checklisten zur Planung und Organisation (K2_T2_P1, #91–98) und machte Längenangaben für die zu schreibenden Texte (K2_T2_P1, #70–74). Zur Unterstützung der Umsetzung schlug das Team mehrmals das Bereitstellen von Satzanfängen (z. B. K2_T2_P1, #212–219), die Arbeit mit einem Lückentext (z. B. K2_T2_P1, #134–150) und einem Satzpuzzle (z. B. K2_T2_P1, #226–236) vor.

In den Segmenten in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« waren Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Gespräch insofern festzustellen, als dass im ersten Gespräch lediglich zwei Aspekte benannt wurden. In diesen verfolgte das Team das Ziel, sprachliche Erwartungen zu formulieren. Hierfür diskutierten die Student*innen die schon zuvor berichteten Längenangaben für einen von den Schüler*innen zu schreibenden Text (K2_T2_P1, #78–86) und den Einsatz einer Checkliste, in der auch inhaltliche Erwartungen an die Bildbeschreibung formuliert werden sollten (K2_T2_P1, #91–98).

Im zweiten Gespräch stellte das Team umfangreichere Überlegungen an, die auch neue Aspekte in den Gesprächen beinhalteten. So bemühte sich das Team um eine verständliche Aufgabenformulierung (K3.1.1) und achtete darauf, dass die Aufgaben nicht zu lang waren (K2_T2_P2, #397–398) und möglichst präzise formuliert wurden (K2_T2_P2, #507–531). Hinsichtlich der Formulierung sprachlicher Erwartungen (K3.2.2) gab das Team eine Anzahl an zu nennenden Aspekten an (K2_T2_P2, #507–531) sowie den Hinweis des Schreibens in der ersten Person Singular (K2_T2_P2, #636).

Während in den Kategorien »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit«, »K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte« und »K7 Überlegungen zur Zeit und zum benötigten Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« keine oder nur wenige Segmente aus beiden Gesprächen codiert wurden, diskutierte das Team im Wesentlichen zwei Aspekte in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen«.

Erstens fragten sich die Student*innen, ob Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, eine bestimmte Aufgabe bewältigen könnten, oder

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schätzten eine Aufgabe für diese Schüler*innen als schwierig ein. Dies kam im ersten Gespräch häufiger vor (z. B. »ich glaube, das ist schwierig, wenn das Leute, die Deutsch als Zweitsprache«, K2_T2_P1, #26). Dieser Fokus auf mögliche Herausforderungen für Zweitsprachlerner*innen zeigte sich aber auch im zweiten Gespräch, wobei deutlich wurde, dass die durchgängige Sprachbildung primär als für diese Zielgruppe relevant angesehen wurde.

> FLORIAN: Ne, ne, ist klar. Aber ich überlege halt schon die ganze Zeit, was wäre etwas, was man hier irgendwie so bringen könnte? Mit so einer, also wenn wir jetzt wirklich mal von Sprachbildung ausgehen, dann ist auch äh jetzt uns überlegen, was ist eben möglich, ähm, vor allem Schüler nicht deutscher Herkunftssprache sind, die wir jetzt hier haben, und dieses Thema irgendwie näherbringen wollen. Dann frag ich mich schon die ganze Zeit, wo man da ansetzen könnte. Und deswegen hatte ich dich ja gefragt, was deine Erfahrungen waren. Geschichte hatte ich jetzt auch noch nicht mit solchen Schülern.
>
> K2_T2_P2, #74

Zweitens bezogen sich die Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen in beiden Gesprächen auf die Klassenstufe (»Und das sollte man eigentlich in einer achten Klasse, ob DaZ oder nicht, schon verstehen«, K2_T2_P1, #235; »Das kriegen meine Zwölftklässler nicht mal hin«, K2_T2_P2, #147). Gerade im zweiten Gespräch war dabei erkennbar, dass sich die Student*innen auf konkrete Schüler*innen aus ihrem Praxissemester bezogen (»also bei meiner schwachen Klasse wäre das hier schon zu viel«, K2_T2_P2, #249).

Weitere Veränderungen waren in den beiden Planungsgesprächen dieses Teams noch in Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« zu erkennen. Im ersten Gespräch waren hier einige pauschale Aussagen darüber zu finden, was im Sinne der Sprachbildung gut wäre. So wurde geäußert, »du müsstest Texte produzieren lassen, damit du überhaupt Sprachbildung was hättest« (K2_T2_P1, #63). Mehrmals wurde zudem die Position vertreten, dass jedes Schreiben förderlich wäre (K2_T2_P1, #74, #90, #134–150) und dass es generell viel Übung bräuchte (»Übung macht den Meister. Und wenn man kein Deutsch übt, dann kann man natürlich auch nicht viel davon verstehen«, K2_T2_P1, #262).

Im zweiten Gespräch überlegten die Student*innen hingegen eher, welche Ansätze und Methoden als sprachbildend gelten könnten und für welche Zielgruppen sie sprachbildende Maßnahmen ergreifen sollten. Dazu gehörten beispielsweise die Feststellungen, dass »so viel Text […] bei Sprachbildung erstmal immer blöde ist« (K2_T2_P2, #122) und »weil wir ja Sprachbildung machen, brauchen wir ja auch einen Text« (K2_T2_P2, #182).

In der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« wurden ausschließlich Segmente aus dem zweiten Gespräch codiert. Jedoch wurden die Prinzipien in diesen Segmenten lediglich erwähnt, ohne eine Verbindung zu Fragen der Sprachbildung zu ziehen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4.6 Team K2_T3: Nouria und Patrick

Die Anzahl codierter Segmente ist in den beiden Planungsgesprächen des Teams K2_K3 ungefähr gleich hoch. Auch verteilen sich die Segmente in den Gesprächen auf eine ähnliche Anzahl an Kategorien (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Anzahl der Segmente und der codierten Kategorien in den Planungsgesprächen des Teams K2_T3

K2_T3	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II	Erhebungszeitpunkt III
Anzahl der Segmente	keine Daten	25	21
Anzahl codierter Kategorien		10	12

Wie Tabelle 32 zeigt, verteilten sich die Segmente aus den beiden Gesprächen allerdings sehr unterschiedlich auf die einzelnen Kategorien. So wurden in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« im ersten Gespräch nur in einer Unterkategorie Segmente codiert, im zweiten Gespräch hingegen in deutlich mehr Unterkategorien. In der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« wurden insgesamt in beiden Gesprächen nur wenige, jedoch ungefähr gleich viele Segmente codiert.

Die Kategorien »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung«, »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit«, »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« und »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« wurden jeweils nur in geringem Ausmaß im ersten Planungsgespräch codiert. In der Kategorie »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« wurden in beiden Gesprächen nur wenige Segmente codiert. In der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« verteilten sich die Textsegmente aus beiden Gesprächen auf die Prinzipien Narrativität (K9.1) und Lebenswelt- und Gegenwartsbezug (K9.5).

Tabelle 32: Überblick über die Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K2_T3. *Nicht dargestellte Kategorien enthalten keine Segmente aus den Planungsgesprächen dieses Teams. Die relativen Zahlen beziehen sich auf die Summe aller Segmente pro Erhebungszeitpunkt und sind jeweils aufgerundet.*

K2_T3	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II (=K2_T3_P1)	Erhebungszeitpunkt III (=K2_T3_P2)
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)		4 (16 %)	11 (52,4 %)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit			1 (4,8 %)
K1.3 Ziel: Textentlastung			
K1.3.1 optische Maßnahmen			1 (4,8 %)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen		4 (16 %)	1 (4,8 %)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

K2_T3	Erhebungszeitpunkt I	Erhebungszeitpunkt II (=K2_T3_P1)	Erhebungszeitpunkt III (=K2_T3_P2)
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses			
K1.4.1 Lesestrategien anwenden			4 (19 %)
K1.4.2 kooperatives Lernen			1 (4,8 %)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden			3 (14,3 %)
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)		4 (16 %)	5 (23,8 %)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation			
K2.1.1 Organisation von Inhalten			1 (4,8 %)
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus		2 (8 %)	
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung			
K2.2.1 Formulierungshilfen			1 (4,8 %)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen			3 (14,3 %)
K2.3 Ziel: Überarbeitung		2 (8 %)	
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)	keine Daten	3 (12 %)	
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung			
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung		3 (12 %)	
K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit		3 (12 %)	
K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen		1 (4 %)	
K7 Überlegungen zur ben. Zeit und zum Aufwand für sprachbild. Aktivitäten		4 (16 %)	2 (9,5 %)
K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung		1 (4 %)	
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)		5 (20 %)	3 (14,3 %)
K9.1 Narrativität		1 (4 %)	1 (4,8 %)
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug		4 (16 %)	2 (9,5 %)

Über sprachbildende Aspekte zur Unterstützung der Sprachrezeption (K1) diskutierte das Team im Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters kaum. Lediglich in Segmenten in der Unterkategorie »K1.3.2 sprachliche Ergänzungen« wurde mehrmals ein Glossar ins Gespräch gebracht. Dieses wurde generell als wichtig erachtet (»Und ich finde es halt wichtig, dass man denen nochmal so ein Glossar mitgibt. […] Das finde ich immer gut«, K2_T3_P1, #494).

Im Gespräch gegen Ende des Praxissemesters diskutierte das Team hingegen deutlich häufiger Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption. Auch hier wurde der Einsatz eines Glossars vorgeschlagen (K2_T3_P2, #57), zudem als optische Maßnahme das Unterstreichen zentraler Begriffe (K2_T3_P2, #440–

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

456). Am häufigsten plante das Team allerdings, dass die Schüler*innen als Lesestrategie unbekannte Wörter unterstreichen und ihre Bedeutung »am Computer recherchieren« (K2_T3_P2, #500) sollten. Das Verständnis einer Quelle sollte zudem mit einem Lückentext gesichert werden (K2_T3_P2, #66–72). Es war außerdem erkennbar, dass das Team an eine bestimmte 8. Klasse bei der Planung dachte, die im Praxissemester unterrichtet wurde (K2_T3_P2, #6–22).

Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2) plante das Team in beiden Gesprächen nur in einem geringen Umfang. Neben einem Beispieltext für einen Nachruf auf eine Person in Form einer Grabinschrift (K2_T3_P1, #379–397) planten die Student*innen im ersten Gespräch eine Reflexion der Schüler*innen über diese Texte ein (»[…], dass sie sich dann auch darüber Gedanken machen, wie ist der Text? Macht das Sinn? Ist das relevant so? Ist das gut?«, K2_T3_P1, #1130).

Im zweiten Gespräch diskutierten die Student*innen zur Unterstützung der Sprachproduktion die Organisation von Inhalten in Tabellen. Dies wurde jedoch als ungeeignet angesehen, da es wichtig wäre, »dass sie selber Text produzieren« (K2_T3_P2, #411–418). Daneben wurden die für die Segmente in dieser Kategorie typischen Maßnahmen benannt (z. B. Satzanfänge, Lückentext, Glossar).

In den Kategorien »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung«, »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit«, »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« und »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung« wurden nur wenige Textsegmente aus dem ersten Gespräch codiert. Dabei wurde, wie auch bei anderen Teams, etwa auf die Wichtigkeit einer genauen Formulierung einer Aufgabenstellung hingewiesen (K2_T3_P1, #637–658) oder überlegt, wie mit Material in lateinischer Sprache umgegangen werden könnte (K2_T3_P1, #110–115). Zudem thematisierten die Student*innen die Klassenstufe in Verbindung mit der Sprachkompetenz der Schüler*innen (K2_T3_P1, #44–52) und überlegten, was Sprachbildung im Geschichtsunterricht überhaupt ausmachen würde.

> PATRICK: […] ich habe erstmal noch kurz überlegt, was wäre denn so ein sprachsensibler Fachunterricht? Hatte überlegt, ok, die wichtigen Kriterien wären, ok, er muss sprachfördernd sein, muss so sein, dass die Sprache irgendwie bewusst in den Fokus gerät. Es muss vielfach mit der Sprache gearbeitet werden. Und man muss immer wieder dazu angeregt werden, neue Sachen zu formulieren. Und daraus soll sich dann ein Sprachbewusstsein entwickeln.
>
> K2_T3_P1, #43

Aspekte sprachbildenden Unterrichts, die in der Kategorie »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« codiert wurden, thematisierte das Team im ersten Gespräch häufiger als im zweiten. Im Vergleich zeigte sich, dass in beiden Gesprächen vor allem mehr Zeit für

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sprachbildende Maßnahmen eingeplant wurde, die Student*innen also die Bearbeitungszeit der Schüler*innen antizipierten.

Weiterhin wurden aus beiden Gesprächen verschiedene Segmente in der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« codiert. Ein Zusammenhang mit Fragen der Sprachbildung war dabei jedoch nicht zu erkennen.

4.7 Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte: Beantwortung von Forschungsfrage 2 und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel des analytischen Vergleichs der Planungsgespräche der einzelnen Planungsteams war es, mögliche Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte in den Unterrichtsplanungen zu erkennen. Die vergleichende Analyse der Gespräche der einzelnen Planungsteams war insofern eingeschränkt, als dass einerseits von den Planungsteams der zweiten Untersuchungskohorte lediglich zwei Planungsgespräche, nämlich je eins zu Beginn und gegen Ende des Praxissemesters, Teil der Erhebung waren. Andererseits fehlte aus der ersten Untersuchungskohorte aus organisatorischen Gründen ein Planungsgespräch des Teams K1_T2 (vgl. Kap. V-5). Dennoch ermöglichte die Analyse einen differenzierten Blick auf die zweite Forschungsfrage und ihre Unterfragen, die zur Erinnerung lauten:

Forschungsfrage 2:
Welche Veränderungen hinsichtlich der Anwendung sprachbildender Aspekte lassen die Student*innen bei der Planung sprachbildenden Geschichtsunterrichts während des Moduls »Schulpraktische Studien« erkennen?
Hiermit einhergehende spezifische Fragen sind:
- Welche Veränderungen in der Auswahl und Erläuterung von Unterrichtsmethoden lassen sich zwischen früheren und späteren Unterrichtsplanungen erkennen?
- Wie werden die schulpraktischen Erfahrungen in den Unterrichtsplanungen thematisiert?

Sowohl die Anzahl codierter Segmente aus den einzelnen Planungsgesprächen als auch die Anzahl codierter Kategorien pro Gespräch deuteten bereits darauf hin, dass die Veränderungen in den Gesprächen der einzelnen Planungsteams nur wenige Parallelen aufwiesen. So war die Anzahl codierter Segmente beispielsweise im ersten Planungsgespräch des Teams K1_T3 mit 71 am höchsten, dagegen im zweiten Gespräch mit 52 am niedrigsten. Im dritten Planungsgespräch wurden fast so viele Segmente codiert (70) wie im ersten. In den Pla-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

nungsgesprächen des Teams K1_T1 wurden hingegen mit 35 Segmenten die meisten im zweiten Gespräch codiert, im ersten aber lediglich 17 und im dritten 18.

Auch variierte die Anzahl codierter Segmente pro Gespräch eines Teams in unterschiedlich hohem Ausmaß. Während in den beiden Planungsgesprächen der Teams K2_T2 und K2_T3 eine zumindest annähernd ähnlich hohe Anzahl an Segmenten codiert wurde, nämlich 61 und 46 beziehungsweise 25 und 21, war dieser Unterschied in den Planungsgesprächen der Teams K1_T2 und K2_T1 mit 54 und 19 beziehungsweise 62 und 15 deutlich größer.

Derlei Veränderungen zeigten sich auch in der Anzahl der codierten Kategorien pro Gespräch, auch wenn die Differenzen kleiner waren. So nahm etwa die Anzahl der codierten Kategorien in den Gesprächen des Teams K1_T3 nur leicht zu, von 17 im ersten Gespräch auf 20 im zweiten und 23 im dritten. In den Gesprächen der Teams K1_T2 und K2_T1 nahm diese Zahl hingegen ab, nämlich von 14 im ersten Gespräch auf acht im zweiten (K1_T2) beziehungsweise von 20 im ersten auf zwölf im zweiten Gespräch (K2_T1).

Diese Zahlen waren jedoch nur eine Annäherung an die Veränderungen in den Gesprächen der einzelnen Teams. Bei der vergleichenden Analyse der Planungsgespräche zeigten sich insbesondere Veränderungen in der Auswahl und Erläuterung von Unterrichtsmethoden, die als Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1) und zur Sprachproduktion (K2) geplant wurden.

Bei einem Vergleich der Veränderungen in den Gesprächen bezüglich der Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption fiel auf, dass die Nennung unterschiedlicher Methoden insgesamt tendenziell zunahm. Das zeigte sich beispielsweise in den Gesprächen der Teams K1_T3 und K2_T2 sowie in geringerem Umfang bei den Teams K1_T1 und K1_T2. Hierbei bezogen sich die Student*innen zum Teil auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul und brachten dort kennengelernte Methoden und ihre Funktionen wie etwa Mindmaps zur Vorwissensaktivierung, Paralleltexte oder Glossare in die Unterrichtsplanungen ein. Auch im Zuge des Praxissemesters schienen die Student*innen neue Methoden kennengelernt zu haben, die sie ebenfalls in die Planungen integrierten.

Dabei verfestigten sich für manche Ziele auch bestimmte Methoden. Sie wurden von den meisten Teams in den Gesprächen immer wieder diskutiert. Hierzu gehörten insbesondere Glossare als sprachliche Ergänzung zum Text, womit meistens die Bedeutung von Fachbegriffen und »schwierigen« Wörtern geklärt werden sollte, und das Unterstreichen von unbekannten Wörtern in einem Text als Lesestrategie. Oftmals wurde beides miteinander kombiniert. Auch die nur seltene Abwägung und Begründung von methodischen Entscheidungen war konstant.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Allerdings gelang es den Student*innen in den späteren Gesprächen häufig schneller, zu gleichen oder ähnlichen methodischen Entscheidungen zu kommen. Dies erklärte die meistens abnehmende Anzahl codierter Segmente in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« im Vergleich der Gespräche (z. B. K1_T2, K1_T3, K2_T1). Zum Teil wurden die Student*innen dabei konkreter in der Ausarbeitung ihrer methodischen Ideen. So überlegten sie in späteren Gesprächen beispielsweise, wie genau unbekannte Wörter erklärt werden sollten, statt dies ohne methodische Idee lediglich festzuhalten (K1_T1).

Auch ließ sich in Ansätzen erkennen, dass manche Student*innen den Fokus in ihren Unterrichtsplanungen erweiterten. So nahm Team K1_T2 im zweiten Gespräch beispielsweise nicht mehr ausschließlich das Erklären einzelner Wörter zur Unterstützung des Leseprozesses in den Blick, sondern zeigte in Ansätzen ein Bewusstsein für das Erlernen von Arbeitstechniken zur Analyse von Texten. Das Team K1_T3 plante zwar in allen drei Gesprächen Lesestrategien, die auf die Klärung von Wortbedeutungen abzielten. Doch achteten die Student*innen im zweiten Gespräch auch darauf, ein konkretes Leseziel auszugeben, und sie wollten mit den Schüler*innen üben, »wie man mit einem Text arbeitet« (K1_T3_P2, #737). Zudem war im dritten Gespräch dieses Teams in Ansätzen eine Hinführung zum konzeptionellen Schreibhandeln als Verbindung von Lesen und Schreiben erkennbar, wenn die Schüler*innen eine Zusammenfassung des Texts schreiben, statt wie in den vorherigen Gesprächen Notizen anfertigen oder einen Lückentext ausfüllen sollten.

Insgesamt waren für die Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« aber nur wenige Veränderungen in der Auswahl und den Erläuterungen von Unterrichtsmethoden erkennbar. Mit Blick auf die Konkretisierung der theoretischen Rahmung für die Sprachrezeption (vgl. Kap. VI-3.2.1) gilt daher auch bezüglich der Veränderungen bei der Anwendung sprachbildender Aspekte, was bereits bei der Beantwortung von Forschungsfrage 1 herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. VI-3.11).

Ein ähnliches Bild zeigte sich in den Segmenten in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion«. Dies lag insbesondere daran, dass dieser Aspekt der Sprachbildung in den Gesprächen der Teams K1_T1, K1_T2 und K2_T3 nur eine geringe Rolle spielte. Nur in Ansätzen waren hier Veränderungen der Art erkennbar, dass etwa im dritten Gespräch des Teams K1_T1 den Schüler*innen Satzanfänge zur Verfügung gestellt werden sollten oder dass im zweiten Gespräch des Teams K2_T3 eine ganze Reihe einzelner Unterstützungsmaßnahmen angesprochen wurden, darunter das Organisieren von Inhalten in Tabellen, das Bereitstellen von Satzanfängen oder der Einsatz eines Lückentexts.

In den beiden Planungsgesprächen des Teams K2_T1 waren weiterhin zwar mehr Segmente codiert, in denen Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachpro-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

duktion geplant wurden, als in den zuvor genannten. Auch umfassten diese Unterstützungsmaßnahmen in beiden Gesprächen jeweils ungefähr ein Drittel der insgesamt codierten Segmente aus diesen Gesprächen. Doch waren auch hier nur wenige Veränderungen zu erkennen. Festzustellen war lediglich erstens, dass Überlegungen zur Überarbeitung (K2.3) und zur Korrektur (K2.4) der sprachlichen Produkte, wenn auch selten, so doch ausschließlich im Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters diskutiert wurden. Zweitens plante das Team in beiden Gesprächen den Einsatz von Beispieltexten. Im ersten Gespräch war es das Ziel der Student*innen, hiermit explizit einen sowohl fachlichen als auch sprachlichen Eindruck einer bestimmten Textsorte zu vermitteln. Im zweiten Gespräch stand eher die Frage im Fokus, wie ein Beispieltext im Unterricht eingesetzt werden könnte und wie daran bestimmte Merkmale einer Textsorte aufgezeigt werden könnten.

Ein differenzierteres Bild zeigte sich jedoch in den Planungsgesprächen der Teams K1_T3 und K2_T2. In den drei Gesprächen des Planungsteams K1_T3 nahm die Anzahl codierter Segmente in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« sowohl in absoluten als auch in relativen Zahlen stetig zu. Dabei waren jedoch nur wenige Veränderungen in den Erläuterungen der methodischen Entscheidungen zu beobachten, die auf die Unterstützung der Planung und Organisation (K2.1) und die Überarbeitung (K2.3) abzielten.

Jedoch zeigten sich die Veränderungen zum Teil in der Unterkategorie »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit«, die ausschließlich im zweiten Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters codiert wurde. Hierbei bezog sich das Team mehrfach auf die Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul und tauschte sich hierauf aufbauend über verschiedene Korrekturverfahren aus. Zudem warf das Team die Frage auf, ob zeitintensive Korrekturverfahren Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein sollten.

Vor allem aber zeigten sich deutliche Veränderungen in den Gesprächen dieses Teams in den Segmenten in der Unterkategorie »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung«. Während im zweiten Planungsgespräch derlei Unterstützungsmaßnahmen nur eine geringe Rolle spielten, fiel im Vergleich der Textsegmente aus dem ersten und dritten Planungsgespräch auf, dass die Student*innen im späteren Gespräch mehr und auch neue Methoden diskutierten, dabei aber auch eine andere Perspektive auf diesen sprachbildenden Aspekt einnahmen. Denn während das Team im ersten Planungsgespräch vor allem eine Wortschatzarbeit mit Hilfe eines Lückentexts umsetzen wollte, wurden im dritten Gespräch Formulierungshilfen in Form von Satzanfängen (K2.2.1) sowie eine Wortschatzarbeit beziehungsweise Wortschatzhilfen zur Unterstützung einer Diskussion (K2.2.2) geplant. Eine weitere Idee des Teams war, das Sprechen in vollständigen Sätzen mündlich einzufordern.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In den Gesprächen des Teams K2_T2 veränderten sich die Planungen dahingehend, dass die Anzahl der Segmente in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« deutlich vom ersten Gespräch zum zweiten Gespräch abnahm. Während in den Unterkategorien »K2.3 Ziel: Überarbeitung« und »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« aus beiden Gesprächen keine Textsegmente codiert wurden, wurden aus dem ersten Gespräch deutlich mehr Segmente in den Unterkategorien »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« und »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« codiert.

Methodisch planten die Student*innen in beiden Gesprächen den Einsatz von Tabellen, Satzbausteinen und Wortgeländern, im ersten Gespräch darüber hinaus weitere Methoden wie ein Satzpuzzle, einen Lückentext oder Satzanfänge. Es war naheliegend, dass die Student*innen dabei darum bemüht waren, die Inhalte der Lehre im DaZ-/Sprachbildungsmodul umzusetzen, das sie zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten. Punktuell bezogen sie sich auch auf diese Lehre (K2_T2_P1, #154). In den Erläuterungen zu den Methoden ließen sich jedoch keine wesentlichen Veränderungen feststellen.

In der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« konnten insgesamt nur wenige Veränderungen zwischen den einzelnen Planungsgesprächen festgestellt werden. Denn in den Gesprächen der meisten Teams war diese Kategorie entweder nicht oder nur selten codiert, oder aber die Segmente aus einem Gespräch bezogen sich auf den gleichen Aspekt, wie etwa Diskussionen über die Verständlichkeit der Aufgabenstellung im Planungsgespräch K1_T1_P2. Auffällig war lediglich, dass diese Kategorie in manchen Gesprächen gar nicht codiert wurde, jedoch in anderen Gesprächen desselben Teams.

Dies war insbesondere in den beiden Gesprächen des Teams K2_T3 der Fall. Denn auch wenn hier im ersten Gespräch lediglich drei Textsegmente codiert wurden, machen diese immerhin 12 % der codierten Segmente aus diesem Gespräch aus. Dabei diskutierten die Student*innen vor allem über die genaue Formulierung der Aufgabenstellung. Im zweiten Gespräch dieses Teams wurden hingegen keine Überlegungen zur Überarbeitung der Aufgabenstellung angestellt.

Darüber hinaus sind lediglich die Planungsgespräche des Teams K2_T2 herauszustellen. Hier waren die Überlegungen im zweiten Gespräch zum Ende des Praxissemesters sowohl in absoluten als auch in relativen Zahlen umfangreicher. Während im ersten Gespräch die sprachlichen Erwartungen durch Längenangaben und einer Checkliste transparent gemacht wurden, diskutierte das Team im zweiten Gespräch die Verständlichkeit der Aufgabenstellung und die Präzision der Formulierung. Zudem gaben sie Hinweise auf eine Anzahl zu nennender Aspekte und die Erzählperspektive, die eingenommen werden sollte.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In den Kategorien »K4 Aspekte von Mehrsprachigkeit«, »K5 Überlegungen zur Form geplanter Schüler*innenprodukte« und »K7 Überlegungen zur benötigten Zeit und zum Aufwand für sprachbildende Aktivitäten« waren insgesamt kaum Veränderungen erkennbar. Zu erwähnen ist lediglich eine neu aufkommende Ablehnung des Einbezugs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im zweiten Gespräch des Teams K1_T3.

In der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« ließen sich teilweise Veränderungen zwischen den Gesprächen feststellen, und zwar in den Gesprächen der Teams K1_T3, K2_T1 und K2_T2. So nahm in den Gesprächen des Teams K1_T3 zunächst die absolute und relative Anzahl an Segmenten in dieser Kategorie im Vergleich der drei Planungsgespräche auf niedrigem Niveau zu. Damit einher ging auch, dass die Überlegungen der Student*innen präziser wurden, wobei sie sich zum Teil auf konkrete Schüler*innen aus dem Praxissemester bezogen.

Inhaltlich ähnlich war es bei den beiden anderen Planungsteams. Auch in ihnen waren die Einschätzungen in den früheren Gesprächen meistens pauschal, etwa wenn die Sprachkompetenz einer Klasse als »eher schwach« eingeschätzt wurde. In den späteren Gesprächen wurden die Einschätzungen präziser, oft mit Verweis auf konkrete Schüler*innen. Dabei wurden die schulpraktischen Erfahrungen sichtbar, wenn beispielsweise überlegt wurde, ob Schüler*innen einer bestimmten Klassenstufe oder solche, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, eine bestimmte sprachliche Anforderung bewältigen könnten.

Interessante Veränderungen zeigten sich weiterhin in der Kategorie »K8 weitere Aussagen zur Sprachbildung«. In den früheren Gesprächen waren eher zweifelnde Aussagen zur Umsetzbarkeit von Sprachbildung erkennbar, etwa weil verfügbares Unterrichtsmaterial nicht sprachbildend bearbeitet wäre oder es bei einer umfangreichen Beachtung sprachbildender Aspekte nicht möglich wäre, den Lehrplan umzusetzen (K1_T1_P1, #576–612, #616–622). Auch wurden pauschale Aussagen darüber getroffen, was für Sprachbildung gut wäre (z. B. K2_T2_P1, #58–64, #74).

In den späteren Gesprächen fokussierten die Student*innen hingegen eher Fragen der Umsetzung von Sprachbildung, etwa wenn sie für Schüler*innen mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen umfangreiche Hilfestellungen vorbereiten wollten (K1_T2_P2, #48–49). Zudem überlegten manche Student*innen in den Gesprächen des dritten Erhebungszeitpunkts, welche Ziele überhaupt mit dem Konzept verfolgt werden sollten (z. B. das Erlernen neuer Wörter, vgl. K1_T1_P3, #81–87; K1_T3_P3, #234–240), oder sie stellten fest, dass Lehrer*innen über umfangreiche Diagnosekompetenzen verfügen müssten (K1_T3_P3, #253–259). Auch reflektierten die Student*innen teilweise, für welche Zielgruppen die durchgängige Sprachbildung gedacht wäre (K1_T3_P3, #164–171).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« wurden insgesamt nur wenige Segmente codiert. Diese verteilten sich zwar ungleich auf die Gespräche der einzelnen Planungsteams. Doch für die hier untersuchte Fragestellung war relevant, dass diese Überlegungen meistens in keinem erkennbaren Zusammenhang mit Fragen der Sprachbildung standen. Eine Ausnahme hiervon war lediglich im Planungsgespräch zu Beginn des Praxissemesters des Teams K2_T1 zu erkennen. In Ansätzen wurden hier Fragen des historischen Lernens und der Sprachbildung zumindest zusammen bedacht. Doch blieben diese beiden Aspekte der Unterrichtsplanung für die Student*innen voneinander getrennt, obwohl sie sicherstellen wollten, dass sie das Prinzip der Narrativität so umgesetzt hätten, dass die Schüler*innen eine Geschichte hätten erzählen können (K2_T1_P1, #50).

Explizite Bezüge auf die schulpraktischen Erfahrungen fanden sich in allen Planungsgesprächen insgesamt nur selten. Wenn diese doch in die Planungsgespräche eingebracht wurden, geschah dies erwartungsgemäß vor allem in den Gesprächen des dritten Erhebungszeitpunkts. Dabei äußerten sich die Student*innen meistens in zwei Richtungen.

Zum einen überlegten sie, ob die Schüler*innen ein bestimmtes Wort verstehen würden, oder sie versuchten, die Sprachkompetenzen der Schüler*innen einzuschätzen. Dies geschah mit Bezug auf die Klassenstufe oder einen Zweitspracherwerb der Schüler*innen im Deutschen, der nicht genauer bestimmt wurde. Dabei bezogen sich die Student*innen häufig auf konkrete Schüler*innen oder Klassen, die sie aus dem Praxissemester kannten. Zum anderen brachten die Student*innen Äußerungen von Lehrer*innen beziehungsweise ihrer Mentor*innen aus dem Praxissemester in die Planungsgespräche ein. Hierbei wurde beispielsweise deren Erfahrung mit der Umsetzung von sprachbildenden Aspekten oder ihre Einschätzung des Schwierigkeitsgrads eines Texts wiedergegeben und tendenziell als gültig anerkannt.

Mit Blick auf die theoretische Rahmung der Analyse (vgl. Kap. VI-2) und ihre Konkretisierungen für die einzelnen Hauptkategorien dieser Untersuchung ist somit festzuhalten, dass nur wenige Veränderungen in den Planungsgesprächen zu den drei Erhebungszeitpunkten in der Anwendung sprachbildender Aspekte erkennbar waren, auch wenn in den Gesprächen einzelner Planungsteams zu manchen Aspekten Veränderungen herausgestellt werden konnten. Insgesamt kann daher auf die Diskussion der Ergebnisse in der Beantwortung von Forschungsfrage 1 (vgl. Kap. VI-3.11) verwiesen werden. Nur wenige Veränderungen in der Anwendung sprachbildender Aspekte sind mit Blick auf die theoretische Rahmung gesondert zu betrachten.

Hinsichtlich der Veränderungen in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« kann festgehalten werden, dass ein größerer Wissenszuwachs über lese- und geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse zur

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sprachrezeption im Verlauf des Masterstudiums angestrebt werden sollte. Denn auch wenn die Methodenkenntnisse der Student*innen zunehmen und sie zügiger zu methodischen Entscheidungen kommen, ist erkennbar, dass die Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption auch in den späteren Planungsgesprächen kaum auf derlei Wissensbeständen aufbauen.

Es zeigte sich insbesondere, dass die Vorgehensweise in den meisten Planungsgesprächen auf die Klärung von Wortbedeutungen abzielte. Die Student*innen fokussierten also konstant die hierarchieniedrigen Prozesse des Lesens im Modell der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2020), jedoch nicht die hierarchiehöheren Prozesse wie auch nicht die Subjekt- und die soziale Ebene. Die Zunahme an Methodenkenntnissen ist zwar durchaus erwähnenswert, doch fehlte es auch in den späteren Planungsgesprächen an geschichtsspezifischen Lesestrategien (Handro, 2018a). Der schrittweise Aufbau einer geschichtsspezifischen Lesekompetenz, ausgehend von der Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen, ist so kaum zu erwarten.

In den Segmenten in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« zeigten sich in den Gesprächen der einzelnen Planungsteams insgesamt ebenfalls nur wenige Veränderungen. Dennoch kann herausgestellt werden, dass in späteren Planungsgesprächen zur Unterstützung der Sprachproduktion zum Teil Formulierungshilfen und die Organisation von Inhalten geplant wurde. Zudem waren vereinzelt der Einsatz von Beispieltexten oder eine gezielte Wortschatzarbeit Aspekte, die die Student*innen in die späteren Planungsgespräche einbrachten. Hier besteht großes Entwicklungspotenzial, um die Schüler*innen bei dem Erzählen von Geschichten in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu unterstützen und dabei das historische und sprachliche Lernen durch konzeptionelles Schreibhandeln miteinander zu verknüpfen. Auch hierfür bräuchten die Student*innen mehr Wissen über Forschungsergebnisse und Möglichkeiten der geschichtsdidaktischen Umsetzung sprachbildender Lernsituationen (Drie et al., 2015; Hartung, 2013a; Waldis et al., 2020; Wickner, 2018, 2019). Dabei kann gerade das Praxissemester als Chance verstanden werden, entsprechende geschichtsspezifische Schreibförderungen zu planen, umzusetzen und zu reflektieren, auch wenn die Entwicklung der geschichtsspezifischen Schreibkompetenz der Schüler*innen nur als langfristiger Prozess gedacht werden kann.

Der Fokus der Student*innen in den Segmenten in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« lag, wenn dieser Aspekt überhaupt beachtet wurde, meistens auch über die Erhebungszeitpunkte hinweg auf einer verständlichen Formulierung der Aufgabenstellung. Nur bei einem Planungsteam (K2_T2) konnten im Gespräch aus dem dritten Erhebungszeitpunkt nennenswerte Veränderungen festgestellt werden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Die dabei geplanten Angaben zu Erwartungen an ein sprachliches Produkt oder zur einzunehmenden Perspektive ließ in Ansätzen eine Textsortenorientierung erkennen. Hierin lag Potenzial, die Schüler*innen spezifischer hinsichtlich ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu unterstützen und das historische und sprachliche Lernen miteinander zu verbinden, um einen kumulativen Aufbau der Bildungssprache beim historischen Lernen zu ermöglichen. Gerade eine zielgerichtete und umfangreiche Analyse der Aufgaben und der zugehörigen Lernmaterialien wäre ein zielführender Weg, damit die Student*innen weitere sprachbildende Aspekte hätten erkennen können, die mit Aufgaben verbunden sind.

Der Bezug auf konkrete Schüler*innen während und nach dem Praxissemester in den Segmenten in der Kategorie »K6 Überlegungen zur Sprachkompetenz der Schüler*innen« beinhaltete auch eine häufig präzisere Einschätzung eben dieser. Auch wenn hier weiteres Entwicklungspotenzial besteht, kann hierin eine Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen gesehen werden.

5. Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten

Die dritte Forschungsfrage (vgl. Kap. V-3) fragt nach möglichen Unterschieden zwischen den beiden Untersuchungskohorten vor dem Hintergrund, dass die zweite Untersuchungskohorte in den geschichtsdidaktischen Seminaren das Schwerpunktthema »Narrativität« wählte (vgl. Kap. V-4.2). Damit wird insbesondere fokussiert, welche Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen in den Planungsgesprächen erkennbar waren, ob die Student*innen in der zweiten Untersuchungskohorte mit dem genannten Schwerpunktthema auf diese Zusammenhänge stärker Bezug nahmen als die Student*innen der anderen Kohorte und auf welche Art und Weise dies gegebenenfalls geschah. Weiterhin ist fraglich, ob dabei Unterschiede im Verständnis sprachbildenden Geschichtsunterrichts erkennbar sind.

Es ist theoretisch plausibel, anzunehmen, dass sich eventuelle Unterschiede vor allem in den Kategorien »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« und »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« zeigen könnten, da beim historischen Lernen erzählte Geschichte rezeptiv erfasst und in sprachproduktiver Hinsicht erzählt werden muss (Pandel, 2010b, S. 10). Es ist zudem anzunehmen, dass sich Zusammenhänge auch bei Fragen der Aufgabenstellungen und damit in den Segmenten in Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« in den Unterrichtsplanungen zeigen könnten, da gerade Aufgaben zur Auseinandersetzung mit Geschichte(n) und zum historischen Erzählen anregen können (Barricelli, 2015; Sieberkrob & Lücke, 2020).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Zudem könnte das geschichtsdidaktische Schwerpunktthema auch in den Segmenten in anderen Kategorien von Bedeutung sein, etwa zu Aspekten von Mehrsprachigkeit (K4) oder zur Form geplanter Schüler*innenprodukte (K5). Doch die bisherigen Analysen haben bereits gezeigt, dass der Großteil der Segmente auf die Kategorien 1 und 2 und in geringerem Umfang auf Kategorie 3 entfiel. Es ist zu erwarten, dass in diesen auch am ehesten über das Verhältnis des historischen und sprachlichen Lernens diskutiert wurde. Daher beziehe ich in die folgende Analyse, neben den Segmenten in der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« und hier insbesondere in »K9.1 Narrativität«, lediglich die Kategorien K1 bis K3 mit ein.

Eine weitere Eingrenzung dieser Analyse leitet sich aus der unterschiedlichen Anzahl an Erhebungszeitpunkten in den beiden Untersuchungskohorten ab, wegen der nur die Planungsgespräche aus den Erhebungszeitpunkten II und III miteinander verglichen werden können. Diese umfassen in der Untersuchungskohorte I fünf und in der Untersuchungskohorte II sechs Planungsgespräche (vgl. Kap. V-5). Eine Übersicht über die so eingegrenzten Kategorien und Planungsgespräche zeigt Tabelle 33, in der die durchschnittliche Anzahl an Segmenten pro Kategorie in den beiden Untersuchungskohorten sowie in Klammern die absolute Anzahl an Segmenten pro Kategorie verzeichnet ist.

Tabelle 33: Durchschnittliche Anzahl an Segmenten in den Kategorien pro Planungsgespräch nach Untersuchungskohorte.
In Klammern steht die absolute Anzahl an Segmenten.

	Untersuchungskohorte I	**Untersuchungskohorte II**
K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (insgesamt)	18,6 (93)	13,7 (82)
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit	1,4 (7)	1 (6)
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens	0,2 (1)	0
K1.2.1 Vermutungen über den Text anstellen lassen	0,2 (1)	0
K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes	1,6 (8)	0
K1.2.3 Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	1 (5)	1,2 (7)
K1.3 Ziel: Textentlastung	0,6 (3)	0,8 (5)
K1.3.1 optische Maßnahmen	2,4 (12)	0,8 (5)
K1.3.2 sprachliche Ergänzungen	2,6 (13)	2,7 (16)
K1.3.3 Textergänzungen	1 (5)	0,5 (3)
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses	0	0,2 (1)
K1.4.1 Lesestrategien anwenden	3,6 (18)	1,7 (10)
K1.4.2 kooperatives Lernen	0,4 (2)	0,8 (5)
K1.4.3 Lesen und Schreiben verbinden	1,4 (7)	0,7 (4)
K1.5 Ziel: (Zu-)Hören	0,4 (2)	0
K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte	1,8 (9)	3,3 (20)

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(Fortsetzung)

	Untersuchungs-kohorte I	Untersuchungs-kohorte II
K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (insgesamt)	6,6 (33)	10,7 (64)
K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation	0	0
K2.1.1 Organisation von Inhalten	0,4 (2)	1,5 (9)
K2.1.2 Hilfen zur Planung des Aufbaus	1 (5)	1,7 (10)
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung	0	0
K2.2.1 Formulierungshilfen	1,4 (7)	2,2 (13)
K2.2.2 Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	1,8 (9)	2,2 (13)
K2.2.3 Grammatikhilfen	0,4 (2)	2,2 (13)
K2.3 Ziel: Überarbeitung	0,4 (2)	0,5 (3)
K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit	1,2 (6)	0,5 (3)
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung (insgesamt)	3,2 (16)	2,5 (15)
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung	0	0
K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung	1,8 (9)	1 (6)
K3.1.2 klare Gliederung	0,2 (1)	0
K3.1.3 schlüssiger Aufbau	0,4 (2)	0
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe	0	0
K3.2.1 Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	0,2 (1)	0
K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen	0,2 (1)	1,5 (9)
K3.2.3 Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe	0	0
K3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung	0,4 (2)	0
K9 Überlegungen zu Prinzipien hist. Lernens (insgesamt)	2,2 (11)	3,2 (19)
K9.1 Narrativität	0,2 (1)	1,3 (8)
K9.2 Multiperspektivität	0,8 (4)	0,2 (1)
K9.3 hist. Urteilsbildung	0,2 (1)	0
K9.4 Problemorientierung	0,6 (3)	0
K9.5 Lebenswelt- & Gegenwartsbezug	0,4 (2)	1,7 (10)

Der Vergleich der durchschnittlichen Anzahl an Segmenten pro Kategorie in den beiden Untersuchungskohorten zeigt, dass die Untersuchungskohorte I häufiger über Unterstützungsmaßnahmen für die Sprachrezeption (K1) diskutierte als die Untersuchungskohorte II. Dieser Unterschied ist insbesondere in den Unterkategorien »K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes«, »K1.3 Ziel: Textentlastung«, »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses« sowie »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte« erkennbar.

Hinsichtlich möglicher Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2) verhält es sich hingegen im Vergleich der beiden Untersuchungskohorten andersherum. In dieser Kategorie wurden durchschnittlich mehr Textsegmente in den Planungsgesprächen der zweiten Untersuchungskohorte codiert als in den

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Planungsgesprächen der ersten. Dieser Unterschied ist vor allem in den Unterkategorien »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« und »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« erkennbar. Während in der Unterkategorie »K2.3 Ziel: Überarbeitung« nur ein geringfügiger Unterschied in der durchschnittlichen Anzahl an codierten Segmenten pro Gespräch zu sehen ist, wurden in der Unterkategorie »K2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« zwar durchschnittlich mehr Segmente in den Planungsgesprächen der ersten Untersuchungskohorte codiert. Jedoch ist die absolute Anzahl an Segmenten in dieser Unterkategorie nur gering.

Über die Überarbeitung der Aufgabenstellung (K3) diskutierten die beiden Untersuchungskohorten durchschnittlich ungefähr gleich häufig. In den Unterkategorien sind lediglich die Unterschiede in der Anzahl an durchschnittlich codierten Segmenten in den Unterkategorien »K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung« und »K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen« auffällig.

Explizit geschichtsdidaktische Aspekte diskutierte die Untersuchungskohorte II in den Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens (K9) häufiger als Untersuchungskohorte I, was sich erwartungsgemäß insbesondere in der Unterkategorie »K9.1 Narrativität«, aber auch in der Unterkategorie »K9.5 Lebenswelt- und Gegenwartsbezug« zeigt.

Im Folgenden werden aufbauend auf dieser quantitativen Betrachtung die Segmente in den benannten Kategorien vergleichend analysiert, um die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten genauer zu verstehen.

5.1 Kategorie *K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption*

Die Unterschiede in der Anzahl der Segmente in der Kategorie »K1 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption« zeigten sich vor allem, wie oben bereits angemerkt, in den Unterkategorien »K1.2.2 Einführung des notwendigen Wortschatzes«, »K1.3 Ziel: Textentlastung«, »K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses« und »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte«.

Es ist bemerkenswert, dass nur die Planungsteams der ersten Untersuchungskohorte über die Einführung des notwendigen Wortschatzes mit dem Ziel der Aktivierung des Vorwissens diskutierten, obwohl der Fokus der Student*innen in allen Planungsgesprächen oftmals auf dem Verstehen von Begriffen lag. Das Begriffslernen spielte zwar auch in den Planungsgesprächen der zweiten Untersuchungskohorte eine Rolle, jedoch in den Überlegungen zur Unterstützung der Sprachrezeption vor allem mit dem Ziel der Textentlastung (K1.3) oder der Anleitung der Leseprozesse (K1.4).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In diesen Textsegmenten waren allerdings nur in Ansätzen Verbindungen von historischem und sprachlichem Lernen erkennbar. Meistens diskutierten die Student*innen methodische Fragen und überlegten, welche Wörter zunächst eingeführt werden müssten. Zwei Segmente können hier jedoch hervorgehoben werden.

Erstens plante ein Team für das Lesen von Quellen, »was so in der Weimarer Republik so für ja Sätze oder Redewendungen« typisch waren, vorzubereiten. Beispielhaft illustrierten sie diese Idee mit dem Ausdruck »die Republik ausrufen«. Zudem wiesen sie darauf hin, dass es in mittelalterlichen Quellen »garantiert auch so Wendungen [gibt], die man heute nicht mehr benutzt«. Jedoch setzte das Team diese Idee nicht um, denn »da stecken wir glaube ich beide nicht genug im Thema, um so was machen zu können«. Zudem wäre es auch »viel zu aufwendig« (K1_T3_P2, #134–139).

Zweitens äußerten sich dieselben Student*innen in einem bereits in Kapitel VI-4.3 angesprochenen Segment über das Verhältnis von sprachlichem und historischem Lernen bei einer Diskussion. Dabei stand die Frage im Raum, ob eine Diskussion unter den Schüler*innen auch ohne fachliche Vorbereitung umgesetzt werden könnte. Hierzu wurde eingewendet, dass es zwar möglich wäre, eine sprachliche Vorbereitung auch ohne historischen Kontext umzusetzen. Jedoch könnte man »dann auch übers Wetter diskutieren lassen und sagen, ich gebe die Wörter vor. Dann mache ich nicht unbedingt Geschichte« (K1_T3_P3, #381). Weiterhin wurde geäußert:

> STEFFEN: Ich habe das Gefühl, da musst du dann schon immer mit einer Frage arbeiten, um ein Problem zu fokussieren. Dann gibt es einen Text oder eine Textarbeit, die man auch so pre-Phasen-mäßig irgendwie einbindet und ein Glossar oder keine Ahnung. (…) Dann haben die halt theoretisch auch schon eine eine (…) Basis, eine Wissensbasis oder keine Ahnung. Also, so Wissen, Fachwissen.
>
> K1_T3_P3, #383

Das Team zog hier also eine Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen über die fachlichen Inhalte. Diese hielten sie für unbedingt notwendig, da die Diskussion sonst beliebig und gerade nicht spezifisch historisch gewesen wäre. Jedoch ließen sie hierbei keine Überlegungen darüber erkennen, welche sprachlichen Charakteristika eine Diskussion über einen historischen Gegenstand haben könnte.

In den Textsegmenten, in denen die Student*innen die Textentlastung thematisierten (K1.3), zeigten sich zwar Unterschiede in der durchschnittlichen Anzahl an codierten Segmenten bezüglich optischer Maßnahmen (K1.3.1) und der Anwendung von Lesestrategien (K1.4.1), jedoch waren weder in diesen noch in der Unterkategorie K1.3.2 inhaltliche Unterschiede erkennbar.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Auch in den Segmenten in der Kategorie »K1.6 Unterstützungsmaßnahmen zur Rezeption diskontinuierlicher Texte« ließen sich keine inhaltlichen Unterschiede zwischen den Kohorten erkennen. Bemerkenswert ist allerdings, dass die durchschnittliche Anzahl an codierten Segmenten in dieser Kategorie in der zweiten Untersuchungskohorte höher war als in der ersten, obwohl Teile der ersten Untersuchungskohorte das Schwerpunktthema »Bilder und historisches Lernen« in ihrem geschichtsdidaktischen Studium behandelte (vgl. Kap. V-4).

5.2 Kategorie *K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion*

Im Vergleich der Segmente in der Kategorie »K2 Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion« ist herauszustellen, dass sich erstens die insgesamt höhere durchschnittliche Anzahl an Segmenten in den Planungsgesprächen der zweiten Untersuchungskohorte insbesondere in den Unterkategorien »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« und »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« zeigte. In den anderen beiden Unterkategorien wurden in beiden Untersuchungskohorten hingegen nur wenige Segmente codiert. In der Unterkategorie »K2.4 Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit« sind für die dritte Forschungsfrage kaum relevante Aspekte zu erwarten.

Zweitens ist anzumerken, dass in der ersten Untersuchungskohorte der Großteil der 28 Segmente in den Planungsgesprächen des Teams K1_T3 codiert wurde. In den Planungsgesprächen des Teams K1_T1 wurden hingegen nur fünf Segmente und im Planungsgespräch des Teams K1_T2 kein Segment in dieser Kategorie codiert. In der zweiten Untersuchungskohorte verteilten sich die Segmente auf die Gespräche aller drei Teams, auch wenn aus den Gesprächen des Teams K2_T3 insgesamt lediglich neun Segmente hier codiert wurden, aus den Gesprächen des Teams K2_T1 hingegen 23 und aus den Gesprächen des Teams K2_T2 32 Segmente.

Die Analyse der Textsegmente zeigte jedoch, dass sich die Student*innen nur selten über Fragen von Zusammenhängen des historischen und sprachlichen Lernens austauschten. In den Gesprächen der ersten Untersuchungskohorte waren hierzu ausschließlich Überlegungen zu finden, mit denen die Umsetzung eines sprachlichen Produkts unterstützt werden sollte (K2.2). Das Team K1_T3 diskutierte in einem oben bereits angesprochenen Segment, wo in ihrer Unterrichtsplanung sprachbildende Aspekte vorkämen, und unterschied dabei in inhaltliche und sprachbildende Aspekte.

> STEFFEN: Die Sprachbildung, also ganz einfach wäre die (…), wir geben ein Thema rein, die sollen diskutieren und wir sagen, verwendet diese Begriffe. Und diese Begriffe können einerseits inhaltlicher Natur sein und andererseits aber auch (…) sprachbil-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dender. Also verwendet Wörter wie demnach, schließlich und so weiter.
KRISTINA: Hm (bejahend).
STEFFEN: Und verwendet Wörter wie (…) Entnazifizierung keine Ahnung, also das würde ich nicht erwarten.

K1_T3_P3, #355–357

Die Student*innen unterschieden zwischen historischen Fachbegriffen (Entnazifizierung) und den genannten Adverbien, die sie als inhaltliche beziehungsweise als sprachbildende Aspekte identifizierten. Beides sollte den Schüler*innen zur Unterstützung zur Verfügung gestellt werden und beides galt dem Team als sprachbildende Maßnahmen. Doch war durch die Unterscheidung von »inhaltlich« und »sprachbildend« erkennbar, dass das historische und das sprachliche Lernen nicht oder nur in Ansätzen zusammengedacht wurde. Dass mit den Adverbien beispielsweise auch kausale Zusammenhänge hergestellt werden könnten, wurde nicht thematisiert.

Die hiermit verbundene Frage, was Sprachbildung im Fach Geschichte ausmache, war auch in zwei weiteren Segmenten aus Gesprächen dieses Teams erkennbar. Dazu gehörte das oben bereits zitierte Segment, in dem die Student*innen überlegten, was das Fachspezifische an einer Diskussion wäre (K1_T3_P3, #381). Etwas später im Gesprächsverlauf griff das Team diese Frage wieder auf und entschied, nicht eine Diskussion »um der Diskussion willen«, sondern um »einen Diskurs […] auf Fachbasis« zu führen. Doch wie die »Fachbasis« in dieser Diskussion erreicht werden sollte, blieb unklar. Hierzu äußerten die Student*innen lediglich, dass hierfür ein nicht näher bestimmter Text eingebracht werden sollte (K1_T3_P3, #392–417).

Erkennbar war, dass zumindest dieses Team der ersten Untersuchungskohorte auf der Suche nach Zusammenhängen des historischen und sprachlichen Lernens war. Jedoch blieben diese beiden Bereiche weitgehend voneinander getrennt.

In der zweiten Untersuchungskohorte fanden sich in den Segmenten, in denen Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion diskutiert wurden, ebenfalls nur wenige, in denen Zusammenhänge des historischen und sprachlichen Lernens thematisiert wurden. Hierunter fielen Segmente, in denen Unterstützungsmaßnahmen zur Planung und Organisation (K2.1) diskutiert wurden. Das Team K2_T1 plante dabei den Aufbau eines »Textpools« mit Beispieltexten, der typische Textsorten des Geschichtsunterrichts beinhalten sollte.

SADI: Wir können das folgendermaßen fördern, indem wir zum Beispiel (…) so einen Textpool aufbauen.
BERKAN: Hm (bejahend).
SADI: So kleine Infotexte, 2, 3, 4 Sätze. Und weißt du Schüler, die Schüler kriegen die so zum Thema (unv.)
BERKAN: Ach, was da drin sein müsste.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

SADI: Genau.

K2_T1_P1, #382–386

Diese Idee wurde im weiteren Gesprächsverlauf ausdrücklich als Zusammenhang von historischem und sprachlichem Lernen verstanden (»Das kann […] erstens den Ausdruck fördern, also wie das sprachlich zum Ausdruck kommen soll. Zweitens aber auch fachlich«, K2_T1_P1, #392) (vgl. hierzu auch Kap. VI-5.4).

Weitere Textsegmente, in denen die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte zumindest in Ansätzen Zusammenhänge des historischen und sprachlichen Lernens thematisierten, bezogen sich auf Unterstützungsmaßnahmen zur Umsetzung sprachlicher Produkte (K2.2). Dabei wurde zum einen explizit auf das Verwenden von »Fachtermini« hingewiesen (K2_T2_P1, #65–74), ohne dies weiter auszuführen. Zum anderen wurde festgehalten, dass »die Fähigkeit, Karten zu lesen und dann sprachlich auch zu bearbeiten […] und auch zu beschreiben […] natürlich total wichtig für Geschichte« wäre, weswegen den Schüler*innen hierfür Vokabular zur Verfügung gestellt und gezielt Fragen gestellt werden sollten (K2_T2_P2, #261–269).

5.3 Kategorie *K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung*

Während in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« insgesamt durchschnittlich ungefähr gleich viele Segmente in den beiden Untersuchungskohorten codiert wurden, zeigten sich zumindest geringfügige Unterschiede in der Anzahl codierter Segmente in den Unterkategorien »K3.1.1 verständliche Aufgabenformulierung« und »K3.2.2 Formulierung sprachlicher Erwartungen«. Jedoch ließen sich kaum inhaltliche Unterschiede erkennen. Angeführt werden kann lediglich das bereits im vorherigen Kapitel angesprochene Segment zur Anlegung eines »Textpools«, da hiermit auch eine sprachliche Erwartung an die Schüler*innenprodukte formuliert werden sollten (K3.2.2).

5.4 Kategorie *K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens*

Während bislang Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten in den drei am häufigsten codierten Hauptkategorien im Fokus standen, sollen im Folgenden geschichtsdidaktische Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens analysiert werden. Jedoch wurde in der Analyse dieser Hauptkategorie in Kapitel VI-3.10 bereits gezeigt, dass über die Prinzipien historischen Lernens insgesamt nur selten in den Planungsgesprächen gesprochen wurde und dass sie nur ansatzweise mit Fragen der Sprachbildung zusammengedacht wurden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Im Folgenden sollen mit Blick auf die dritte Forschungsfrage Unterschiede bei Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens zwischen den Untersuchungskohorten genauer herausgearbeitet werden. Denn wie Tabelle 33 zeigt, bezogen sich die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte durchschnittlich häufiger auf die Prinzipien historischen Lernens, was insbesondere in den Unterkategorien »K9.1 Narrativität« und »K9.5 Lebenswelt- und Gegenwartsbezug« deutlich wurde. Fraglich ist jedoch, ob und in welchem Zusammenhang die Prinzipien mit Überlegungen zur Sprachbildung besprochen wurden.

Zur Annäherung an diese Frage dienen zwei Tabellen (vgl. Tabelle 34 und 35), die mit dem in MAXQDA enthaltenen Code-Relations-Browser erstellt wurden. Sie zeigen die Überschneidungen von Segmenten in den Unterkategorien (auf zweiter Ebene) der Hauptkategorien K1 bis K3 mit Segmenten, die Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens (K9) beinhalteten.

In der Untersuchungskohorte I verteilten sich die Segmente, die Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens beinhalteten, sehr ungleich auf die Planungsgespräche der drei Teams. So wurden neun der elf Segmente aus Planungsgesprächen des Teams K1_T3 und zwei aus Planungsgesprächen des Teams K1_T1 codiert. Aus den Gesprächen des Teams K1_T2 wurde kein Segment in dieser Kategorie codiert.

Die Segmente aus Gesprächen der ersten Untersuchungskohorte in der Kategorie K9 überschnitten sich häufiger mit Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1), nämlich achtmal. Überschneidungen von Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens mit Segmenten, in denen Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2) geplant wurden, kamen hingegen nur dreimal vor. Hier wurde zudem ausschließlich die Problemorientierung (K9.4) thematisiert. Überschneidungen von Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens mit Überlegungen zur Überarbeitung der Aufgabenstellung (K3) gab es keine (vgl. Tabelle 34).

In der Untersuchungskohorte II zeigte sich ein anderes Bild. Von den 19 Segmenten in der Kategorie K9 aus den Planungsgesprächen dieser Untersuchungskohorte wurden jeweils acht in den Gesprächen der Teams K2_T1 und K2_T3 codiert. Drei Segmente wurden in den Gesprächen des Teams K2_T2 codiert.

Hier überwogen die Überschneidungen der Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens mit den Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2). Insbesondere die zehn Überschneidungen zur Narrativität (K9.1) fallen auf. Weitere fünf Segmente, die in der Kategorie »K9.1 Narrativität« codiert wurden, wurden ebenfalls in der Kategorie »K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung« codiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 34: Überschneidungen der Kategorien K1 bis K3 mit der Kategorie K9 in Gesprächen der Untersuchungskohorte I

Codesystem	K9.1 Narrativität	K9.2 Multiperspektivität	K9.3 hist. Urteilsb.	K9.4 Problemorientierung	K9.5 Lebenswelt-/Gegenwartsbezug
K1 Unterstützungsm. zur Sprachrezeption					
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit des Texts					
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens		1	1	1	
K1.3 Ziel: Textentlastung	1	3			
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses		1			
K1.5 Ziel: (Zu-)Hören					
K1.6 Unterstützungsm. zur Rezeption disk. Texte					
K2 Unterstützungsm. zur Sprachproduktion					
K2.1 Ziel: Unterstützung d. Planung u. Organisation				1	
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung				2	
K2.3 Ziel: Überarbeitung					
K2.4 Ziel: Korrektur					
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung					
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung					
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe					
K3.3 Ziel: Systematisierung d. Aufgabenbearbeitung					

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Gemeinsam war den beiden Untersuchungskohorten, dass sich Segmente, die in der Kategorie »K9.2 Multiperspektivität« codiert wurden, ausschließlich mit Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1) überschnitten. Das deutet darauf hin, dass die Pluralität als dritte Ebene des Prinzips nicht bedacht wurde, sondern nur die Rezeption von Quellen (Multiperspektivität) und/oder Darstellungen (Kontroversität). Zudem überschnitten sich Segmente, die in der Kategorie »K9.5 Lebenswelt- und Gegenwartsbezug« codiert wurden, fünfmal mit Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2) und zweimal mit Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1). In der ersten Untersuchungskohorte wurde dieses Prinzip nicht codiert (vgl. Tabelle 35).

Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass eine Überschneidung codierter Segmente nicht bedeutet, dass auch Zusammenhänge des sprachlichen und historischen Lernens erwägt wurden. Zum Teil, das haben bereits die vorherigen Analysen gezeigt, wurden diese Aspekte erwähnt, ohne dass sie in größerem Umfang thematisiert wurden oder gar über Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen nachgedacht wurde. Im Folgenden werden die Segmente näher betrachtet, in denen Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen in den beiden Untersuchungskohorten thematisiert wurden.

In den Planungsgesprächen der ersten Untersuchungskohorte ließ sich lediglich ein Segment finden, in dem ein vager Zusammenhang zwischen dem Prinzip Problemorientierung (K9.4) und Fragen der Sprachbildung erkennbar war. Das Team K1_T3 ging davon aus, dass mit einer problemorientierten Frage gearbeitet werden müsste, zu deren Bearbeitung Texte gelesen werden sollten, »die man auch so pre-Phasen-mäßig irgendwie einbindet und ein Glossar oder keine Ahnung« (K1_T3_P3, #383). Hierauf aufbauend sollte dann eine Diskussion unter den Schüler*innen zur Fragestellung initiiert werden. Hierdurch hätte »man meiner Meinung nach zwei Aspekte. Einmal […] Schriftsprache, einmal Verbalsprache sozusagen, in der Sprachanwendung« (K1_T3_P3, #387). Bei der Planung, Positionen zu einer Problemstellung zunächst zu erarbeiten und dann zu diskutieren, wurden also Aspekte des historischen und des sprachlichen Lernens miteinander verhandelt, auch wenn ihre Zusammenhänge weitgehend offenblieben.

In der zweiten Untersuchungskohorte wurden ebenfalls nur selten, aber doch häufiger als in der ersten Untersuchungskohorte, Zusammenhänge von historischem und sprachlichem Lernen diskutiert, wobei auch eine andere Qualität erkennbar war. Hierunter fielen insbesondere bereits zuvor angesprochene Segmente aus dem Planungsgespräch K2_T1_P1, in der dieses Team einerseits Sprachbildung und Narrativität als zwei voneinander getrennte Aspekte wahrnahm, die die Student*innen beide fördern wollten (»wir müssen Sprachbildung fördern, plus Narrativität sicherstellen«, K2_T1_P1, #50).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Tabelle 35: Überschneidungen der Kategorien K1 bis K3 mit der Kategorie K9 in Gesprächen der Untersuchungskohorte II

Codesystem	K9.1 Narrativität	K9.2 Multiperspektivität	K9.3 hist. Urteilsb.	K9.4 Problemorientierung	K9.5 Lebenswelt-/Gegenwartsbezug
K1 Unterstützungsm. zur Sprachrezeption					
K1.1 Textanalyse/Verständlichkeit des Texts					
K1.2 Ziel: Aktivierung des Vorwissens		1			1
K1.3 Ziel: Textentlastung					
K1.4 Ziel: Anleitung des Leseprozesses					
K1.5 Ziel: (Zu-)Hören					
K1.6 Unterstützungsm. zur Rezeption disk. Texte		1			1
K2 Unterstützungsm. zur Sprachproduktion					
K2.1 Ziel: Unterstützung d. Planung u. Organisation	6				1
K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung	3				3
K2.3 Ziel: Überarbeitung					1
K2.4 Ziel: Korrektur	1				
K3 Überarbeitung der Aufgabenstellung					
K3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung	1				
K3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe	4				
K3.3 Ziel: Systematisierung d. Aufgabenbearbeitung					

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Dabei diskutierten die Student*innen eine Aufgabe, in der ein Befehl eines Königs an seine Seeflotte hätte geschrieben werden sollen. Hiermit »wird die Schreibkompetenz gefördert. […] Schreibkompetenz und Narrativität« (K2_T1_P1, #31–32). Dass das Schreiben eines solchen Befehls gerade nicht (oder nur in einer sehr unwahrscheinlichen Bearbeitung) einen narrativen Charakter gehabt hätte, erkannten die Student*innen dabei nicht.

Zu Beginn des Planungsgesprächs blieben diese zwei Aspekte, die Förderung des historischen Erzählens der Schüler*innen in Form eines Schreibprodukts und die Sprachbildung, voneinander getrennt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs verknüpften die Student*innen diese zwei Aspekte jedoch stärker miteinander, indem sie einen Beispieltext für einen solchen Befehl einplanten (K2_T1_P1, #296–305). Hierin kann eine Textsortenorientierung erkannt werden. Trotz des Fehlkonzepts zur Narrativität entwickelten die Student*innen hier also den Gedanken, historische Erzählungen in bestimmten Textsorten zu realisieren, die wiederum gezielt erlernt werden könnten.

Diese Idee wurde im Verlauf des Gesprächs weiterentwickelt. So wollten die Student*innen einen »Textpool« mit Beispieltexten aufbauen, die von »kleinen Infotexten« ergänzt werden sollten, in denen stehen sollte, »was da drin sein müsste«. Dies könnte »erstens den Ausdruck fördern, also was sprachlich zum Ausdruck kommen soll. Zweitens aber auch fachlich« (K2_T1_P1, #382–394).

Bei der Thematisierung des Prinzips Lebenswelt- und Gegenwartsbezug stellte dieses Team zudem in einem Segment einen vagen Zusammenhang zu Fragen der Unterstützung eines Schreibprozesses her.

> SADI: […] So und als AFB III könnte man das als Hausaufgabe mitgeben, stell dir vor, du bist Reporter und berichtest auf Facebook live über die Ereignisse in Frankreich. Schreibe ein Posting über die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Hinweis: Regeln der Grammatik und Satzzeichen beachten.
> BERKAN: Genau.
> SADI: Also, wie gesagt, ich finde es immer hilfreich, wenn man halt die Ergebnisse, also wenn ich als Lehrer zum Beispiel auch so ein Beispielergebnis projiziere. Dass ich zum Beispiel drei Postings oder so als Beispiel
> BERKAN: Als Beispiel, genau. Dann kann man vielleicht auch die Merkmale einmal nennen. Also, so wie das aussehen könnte.
> SADI: am Ende zeigen.
> BERKAN: Da ist das Gute auch, bei Facebook, da ist ja ein Lebensweltbezug gegeben.
> SADI: Jaja, genau.
>
> K2_T1_P2, #79–85

Die Schüler*innen sollten einen Eintrag auf Facebook über die Französische Revolution verfassen, wozu ihnen wiederum ein Beispieltext zur Verfügung gestellt werden sollte. Es wurde geplant, an dem Beispieltext Textmerkmale zu erarbeiten. Der Lebensweltbezug wurde in diesem Zusammenhang erwähnt,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

auch wenn nicht weiter über Fragen der Sprachbildung in diesem Zusammenhang diskutiert wurde.

Ähnlich vage wies Team K2_T3 in seinen beiden Planungsgesprächen je einmal auf das Prinzip der Narrativität hin. Dabei sollte erstens eine Geschichte über eine Person geschrieben werden, die in der Zukunft berühmt sein würde, wozu angemerkt wurde, »dann wäre ja nochmal so ein narratives Konzept drin« (K2_T3_P1, #472–480). Zweitens wurde im Zusammenhang mit der Verschriftlichung einer Auswertungsphase darauf hingewiesen, dass die Schüler*innen so »selber erzählerisch tätig werden« (K2_T3_P2, #411). Es war dabei auffällig, dass die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte ihre Überlegungen zur Narrativität und zur Unterstützung der Sprachproduktion mehrmals im Kontext einer Aufgabenstellung diskutierten, was die Überschneidungen mit der Kategorie K3 erklärt. Eine tiefergehende Auseinandersetzung damit, welches Potenzial Aufgaben innewohnen könnte, fand aber nicht statt.

5.5 Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten: Beantwortung von Forschungsfrage 3 und Diskussion der Ergebnisse

Die vergleichende Analyse der beiden Untersuchungskohorten zielte auf Unterschiede zwischen diesen vor dem Hintergrund des Schwerpunktthemas im geschichtsdidaktischen Studium »Narrativität« ab. Zur Beantwortung dieser dritten Forschungsfrage betrachte ich im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte.

Zur Erinnerung, die dritte Forschungsfrage und ihre Unterfragen lauten (vgl. Kap. V-3):

Forschungsfrage 3:
Welche Unterschiede sind zwischen den Untersuchungskohorten vor dem Hintergrund des Schwerpunktthemas »Narrativität« zu erkennen?
Diese Forschungsfrage konkretisiert sich in folgenden Unterfragen:
- Welche Zusammenhänge von historischem und sprachlichem Lernen sind in den Gesprächen erkennbar?
- Nehmen die Student*innen aus der Untersuchungskohorte mit dem Schwerpunktthema »Narrativität« hierauf in ihren Unterrichtsplanungen stärker Bezug als die andere Untersuchungskohorte?
- Auf welche Art und Weise nehmen die Student*innen der Untersuchungskohorte mit dem Schwerpunktthema »Narrativität« ggf. hierauf in ihren Unterrichtsplanungen stärker Bezug als die andere Untersuchungskohorte?
- Welche Unterschiede in Bezug auf das Verständnis sprachbildenden Geschichtsunterrichts lassen sich hieraus erkennen?

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Es konnte gezeigt werden, dass zwischen den beiden Untersuchungskohorten Unterschiede in der Anzahl der codierten Segmente in den näher betrachteten Hauptkategorien bestanden. So besprachen die Student*innen der Untersuchungskohorte II mit dem Schwerpunktthema »Narrativität« in einer höheren Anzahl an Textsegmenten Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2), während die Untersuchungskohorte I häufiger Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption thematisierte. Auch ein Unterschied war, dass die zweite Untersuchungskohorte häufiger Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens Unterschiede äußerte. Dabei thematisierte diese Kohorte auch andere Prinzipien als die erste Kohorte, insbesondere erwartungsgemäß deutlich häufiger das Prinzip Narrativität.

Doch zeigten sich bei einer Analyse der Textsegmente in den analysierten Kategorien insgesamt nur marginale Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten. So fand sich nur ein Textsegment in den Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption (K1), in dem sich in Ansätzen über den Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen geäußert wurde. Dieser wurde darin gesehen, für das behandelte historische Thema zeitgenössisch typische Redewendungen einzuführen. Zudem reflektierte dasselbe Team, ob es zur Vorbereitung einer Diskussion unter den Schüler*innen notwendig wäre, diese im Sinne des historischen und sprachlichen Lernens auch fachlich vorzubereiten, oder ob es zum Gelingen der Diskussion ausreichend wäre, die sprachliche Vorbereitung unabhängig vom historischen Thema durchzuführen. Es wurde sich dafür entschieden, die Diskussion zunächst mit einem nicht näher erläuterten Text vorzubereiten, wobei eine pre-reading-Phase sowie ein Glossar als Unterstützungsmaßnahmen angesprochen wurden.

Etwas umfangreicher waren die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten in den Textsegmenten, in denen Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion (K2) geplant wurden. Die meisten Segmente in dieser Kategorie wurden in beiden Untersuchungskohorten in den Unterkategorien »K2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation« und »K2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung« codiert. Doch wurden auch hierbei in beiden Untersuchungskohorten nur selten Fragen des Zusammenhangs von historischem und sprachlichem Lernen thematisiert.

Wurde dieser Aspekt doch angesprochen, geschah dies in der Untersuchungskohorte I ausschließlich hinsichtlich der Unterstützung der Umsetzung eines sprachlichen Produkts (K2.2). Hierunter fiel zum einen das oben bereits angesprochene Segment, in dem überlegt wurde, ob es für eine Diskussion unter den Schüler*innen eines fachlichen Inputs bedurft hätte oder ob sie das Diskutieren auch fachunspezifisch hätten üben können. Zum anderen wurde die Unterscheidung von historischen Fachbegriffen als inhaltliche und von Adverbien als sprachbildende Aspekte getroffen, die den Schüler*innen in einer Dis-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

kussion als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden sollte. Doch gerade diese Unterscheidung wies darauf hin, dass das historische und sprachliche Lernen nicht in einem Zusammenhang, sondern als voneinander getrennte Bereiche verstanden wurden. In den wenigen Textsegmenten, in denen in der Untersuchungskohorte I ein Zusammenhang thematisiert wurde, waren die Student*innen also auf der Suche hiernach, doch es gelang ihnen nicht, diese Aspekte als miteinander verwoben zu betrachten.

In der Untersuchungskohorte II, in der insgesamt in mehr Textsegmenten Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion geplant wurden, wurden Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen ebenfalls nur selten thematisiert. In Segmenten, in denen dies doch geschah, zielten die Student*innen sowohl auf die Unterstützung der Planung und Organisation (K2.1) als auch auf die Unterstützung der Umsetzung (K2.2).

Hierbei ließ sich in einem Planungsgespräch (K2_T1_P1) eine Textsortenorientierung als mögliche Verbindung von historischem und sprachlichem Lernen erkennen. Es sollte ein »Textpool« aufgebaut werden, in dem verschiedene typische Textsorten des Geschichtsunterrichts in wenigen Sätzen beschrieben und mit Beispieltexten ergänzt werden sollten. Zudem wurden in Ansätzen Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen thematisiert, indem die Student*innen auf die Verwendung von Fachbegriffen hinwiesen. Gerade hierin lässt sich ein Unterschied zur anderen Untersuchungskohorte erkennen, da die Student*innen mehr als nur Wörter in den Blick nahmen, um historisches und sprachliches Lernen in einen Zusammenhang zu bringen.

In den Textsegmenten, in denen die Student*innen planten, die Aufgabenstellung zu überarbeiten (K3), zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Untersuchungskohorten. Während in den Segmenten aus der Untersuchungskohorte I keine Zusammenhänge zwischen historischem und sprachlichem Lernen erkennbar waren, kann aus der Untersuchungskohorte II hierzu lediglich der bereits angesprochene Ansatz mit dem Aufbau eines »Textpools« angemerkt werden, da hiermit auch sprachliche Erwartungen (K3.2.2) formuliert wurden.

Die Analyse der Textsegmente, die in der Kategorie »K9 Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens« codiert wurden, zeigte, dass die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte stärker Bezug auf das Prinzip historischen Lernens Narrativität nahmen. Zudem konnte gezeigt werden, dass sie dies vor allem taten, wenn sie Fragen der Unterstützung der Sprachproduktion diskutierten.

Doch kann hieraus nicht abgeleitet werden, dass die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte hierbei auch einen Zusammenhang zu Fragen der Sprachbildung erkannten. Meistens blieben die Zusammenhänge von his-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

torischem und sprachlichem Lernen vage oder diese zwei Aspekte wurden gar als voneinander getrennte Sphären wahrgenommen.

In lediglich einem Gespräch ergab sich aus dem Nachdenken über Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion und dem Prinzip Narrativität eine Textsortenorientierung. Dennoch wurde auch hier historisches und sprachliches Lernen nicht miteinander verwoben betrachtet. Die »Einsicht, dass Sprachbildung im Zuge historischen Lernens durchaus facheigen verläuft, besondere Regelhaftigkeiten kennt und spezifische Qualitäten fördert; gemeint ist damit selbstverständlich die *narrative Kompetenz* (Hervorh. im Orig., d. Verf.)« (Barricelli, 2015, S. 25), war hier offenbar noch nicht eingetreten.

Auch bei den analysierten Segmenten, in denen andere Prinzipien historischen Lernens thematisiert wurden, ließen sich trotz der unterschiedlichen Anzahl und Verteilung der codierten Segmente in den beiden Untersuchungskohorten nur geringfügige Unterschiede darin erkennen, welche Zusammenhänge die Student*innen von historischem und sprachlichem Lernen bedachten. In der ersten Untersuchungskohorte konnte lediglich ein Segment analysiert werden, in dem ein vager Zusammenhang des Prinzips der Problemorientierung mit der Vorbereitung und Durchführung einer Diskussion zu erkennen war. In der zweiten Untersuchungskohorte waren ebenfalls vage Zusammenhänge eines Lebensweltbezugs mit einem Schreibprozess zu erkennen. Doch in beiden Fällen deuteten die Student*innen diese Zusammenhänge nur an, gingen ihnen aber nicht weiter nach.

So muss insbesondere bezüglich des in der theoretischen Rahmung für die Analyse formulierten Entscheidungsfelds, das historische und sprachliche Lernen zueinander in Beziehung zu setzen, festgehalten werden, dass dies in beiden Untersuchungskohorten kaum gelingt. Es war erwartbar, dass die Student*innen der zweiten Untersuchungskohorte öfter das Prinzip der Narrativität diskutierten, weil dieses in ihrem Studium häufiger thematisiert wurde. Doch erkannten sie hierin nicht einen zentralen Aspekt der Sprachbildung im Kontext historischen Lernens, obwohl gerade die in Ansätzen zu erkennende Textsortenorientierung hierfür weiterführende Möglichkeiten hätte eröffnen können.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

VII. Was folgt? Die Notwendigkeit einer geschichtsdidaktischen Profilierung sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeichnen insgesamt ein ernüchterndes Bild davon, welche sprachbildenden Aspekte die Student*innen bei der Planung von Geschichtsunterricht bedenken. Trotz mancher Unterschiede gilt das sowohl für die beiden Untersuchungskohorten als auch für die Planungsgespräche der verschiedenen Erhebungszeitpunkte.

Jedoch ist bei dieser Einschätzung zu bedenken, dass trotz der in Berlin im Vergleich zu anderen Bundesländern guten Ausgangsbedingungen für das Thema Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung mindestens fünf Aspekte den an die Student*innen in der empirischen Studie gestellten Arbeitsauftrag erheblich erschwerten:

1. Die Planung von Unterricht kann grundsätzlich als große Herausforderung für Noviz*innen beschrieben werden, das zeigt der Forschungsstand zu studentischen Unterrichtsplanungen (vgl. Kap. V-1.1).
2. Aus der Analyse und Gegenüberstellung einschlägiger geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle für Lehrer*innen und solcher aus dem Bereich DaZ/Sprachbildung ist erkennbar, dass sprachbildender Geschichtsunterricht hohe Anforderungen an (angehende) Geschichtslehrer*innen stellt (vgl. Kap. IV-2.4). Dass es den Student*innen schwerfällt, diese zu bewältigen, ist auch vor dem Hintergrund der nächsten drei Aspekte zu sehen.
3. Die Rahmenbedingungen an der Freien Universität Berlin waren zum Zeitpunkt der Erhebung kritikwürdig. Obwohl alle Lehramtsstudent*innen jeweils im Bachelor- und im Master-Studium ein Modul DaZ/Sprachbildung zu absolvieren haben, gab es damals keine Professur für diesen Bereich. Die Lehre wurde unter großem Einsatz von zwei sogenannten Lehrkräften für besondere Aufgaben, also von Mitarbeiter*innen auf Hochdeputatsstellen, angeboten, die durch Lehraufträge für die fachspezifischen Seminare ergänzt wurden. Möglichkeiten für ein forschungsnahes Studium sind so kaum gegeben und der Betreuungsschlüssel ist unzureichend.[44]

44 Mittlerweile haben sich diese Bedingungen an der Freien Universität Berlin verbessert, indem

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4. Die Verankerung von jeweils einem Leistungspunkt für das Thema Sprachbildung in den Fachdidaktiken war zum Zeitpunkt der Erhebung eine Neuerung in der Studienordnung. Die Interviews mit den Dozent*innen in der Didaktik der Geschichte (vgl. Kap. VI-1.2) zeigten, was auch für andere Fachdidaktiken vermutet werden kann, nämlich dass die Dozent*innen sich selbst (noch) nicht als kompetent in diesem Thema wahrnehmen und es auch deswegen nicht oder nur beiläufig behandelt haben. Eine Evaluation des heutigen Stands der Umsetzung ist hierzu anzuraten.[45]
5. Obwohl in den letzten Jahren vielfach die Bedeutung der Sprachbildung für historisches Lernen betont wurde, wurde bislang kein geschichtsdidaktisch profilierter Entwurf für sprachbildenden Geschichtsunterricht entwickelt. Vielmehr wurden vor allem einzelne Aspekte des Themas untersucht und durchaus weiterführende praktische Vorschläge erarbeitet. Es fehlt jedoch ein Gesamtkonzept, mit dem sprachbildender Geschichtsunterricht als Daueraufgabe umgesetzt werden kann. Folglich kann ein solches Konzept auch nicht gelehrt werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Notwendigkeit einer engen Kooperation von Fach- und Sprachdidaktik, um zielführende Ansätze zu entwickeln und Lehrinhalte aufeinander abzustimmen.

In Anbetracht dieser strukturellen Herausforderungen und der Komplexität, Fragen der Sprachbildung im Fach in die universitäre Lehre mit einzubeziehen sowie auch die Lehrenden entsprechend zu sensibilisieren und fortzubilden, sind die Probleme der Student*innen, die sich in der Untersuchung gezeigt haben, erklärbar.

Zwar wurde auch deutlich, dass manchen Student*innen theoretische Grundlagen der durchgängigen Sprachbildung nicht geläufig sind, darunter beispielsweise die Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung oder die grundsätzliche Perspektive des Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung. Dies kann als Hinweis an die die Lehre in den DaZ-/Sprachbildungsmodulen gelesen werden. Doch obliegt es in der momentanen Umsetzung des Curriculums weitgehend den Student*innen, die Inhalte der DaZ-/Sprachbildungsmodule mit

eine Professur eingerichtet sowie eine weitere Lehrkraft für besondere Aufgaben eingestellt wurde. Gerade für die fachspezifischen Seminare stellt sich aber weiterhin die Frage nach der Qualifikation der Lehrenden. Auch die Qualifikation der Lehrenden in den Fachdidaktiken für den Bereich Sprachbildung ist fraglich.

45 In der Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin wurden seitdem Fragen der Sprachbildung zunehmend in der Lehre verankert und werden derzeit als ein Element in verschiedenen Modulen während des Masterstudiums in unterschiedlicher Intensität behandelt. Auch die intensiven Bemühungen innerhalb der Disziplin um Fragen der Sprache und der Sprachbildung beim historischen Lernen haben hierzu beigetragen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

der geschichtsdidaktischen Lehre zusammenzudenken – trotz des Versuchs der curricularen Verzahnung.

Um den Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen im Studium genauer aufzuzeigen, ist eine Abstimmung der Lehrinhalte im Bereich DaZ/Sprachbildung mit der jeweiligen fachdidaktischen Lehre notwendig. Eine darüberhinausgehende Abstimmung auch mit der erziehungswissenschaftlichen (z. B. zu Fragen von ökonomisch-sozialer Ungleichheit, Rassismus, Lehren und Lernen in Diversität) und fachwissenschaftlichen Lehre ist ebenfalls anzuraten. Weiterhin ist zu überlegen, wie die fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen der Student*innen systematisch weiterentwickelt werden können.

Im Folgenden greife ich in Anbetracht dieser Herausforderungen den fünftgenannten Aspekt mit dem Ziel auf, einen theoretisch begründeten Entwurf für sprachbildenden Geschichtsunterricht zu entwickeln, der sowohl für die Praxis als auch für die weitergehende Implementierung in Richtung eines auch erreichten Curriculums als Grundlage dienen soll.

Hierfür ist ein Blickwechsel notwendig. Denn während zwar in Kapitel III die dort geäußerte Kritik zu einer geschichtsdidaktischen Profilierung der Förderung von Agency in Verbindung mit der durchgängigen Sprachbildung führte, in Kapitel IV verschiedene an der Professionalisierung im Bereich Sprachbildung beteiligte Disziplinen nach ihrem Beitrag befragt wurden und in Kapitel V die empirische Studie beschrieben wurde, lag Kapitel VI insbesondere durch die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse ein vor allem sprachdidaktischer Zugang zugrunde. Der begründet sich darin, dass es keine geschichtsdidaktisch profilierte Möglichkeit gab, sprachbildende Aspekte in den Planungsgesprächen zu identifizieren.

Doch wie bereits zuvor angekündigt, sollen die Ergebnisse der Empirie nun zum Anlass und Grund genommen werden, einen geschichtsdidaktischen Entwurf für sprachbildenden Geschichtsunterricht zu entwickeln, der auf der geschichtsdidaktischen Theorie basiert. Mit diesem Perspektivwechsel soll sprachbildendes historisches Lernen aus einer genuin geschichtsdidaktischen Perspektive weiterentwickelt werden. Hierfür ist es grundlegend, dass die Sprachbildung dem historischen Lernen zuträglich sein muss.

Diese Überlegung wurde in der Didaktik der Geschichte in den letzten Jahren mehrmals betont. Es fehlt dennoch an einer entsprechenden Ausarbeitung, die sprachdidaktische Erkenntnisse nicht vernachlässigt. Zugleich ist hiermit auch ein Aufruf an die DaZ- und Sprachbildungsforschung verbunden, Fragen von Sprachbildung im Fach nicht nur oberflächlich mit fachdidaktischen Ansätzen zu verbinden, sondern in Kooperation mit Fachdidaktiker*innen und aus den Fächern beziehungsweise den Fachdidaktiken heraus die sprachlichen Herausforderungen und Potenziale zu erforschen und fachdidaktische Ansätze weiterzuentwickeln.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Die nachfolgenden Überlegungen adressieren also nicht nur die Didaktik der Geschichte, sondern stehen auch exemplarisch für Fragen der Sprachbildung in anderen Fächern. Denn wenn der in Kapitel III herausgearbeitete und explizierte emanzipatorische Charakter der durchgängigen Sprachbildung anerkannt wird, dabei Sprache »als Werkzeug der Welterschließung« und gerade nicht »einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument« (Roth, 2015, S. 37) verstanden wird, und zugleich die verschiedenen Fächer je eigene Zugänge zur Welt[46] bieten, weist das über die Notwendigkeit der Sprachbildung im Fach für das fachliche Lernen hinaus. Denn in dieser Perspektive leistet Sprachbildung zur Ermöglichung des Verstehens und zur Positionierung in der Welt einen weitergehenden Beitrag, der sich in der Erschließung der Welt durch die Möglichkeit unterschiedlicher Zugänge zu ihr manifestiert.

46 So grenzt beispielsweise Baumert (2002, S. 106–107) im Anschluss an Humboldts »Modi der Weltbegegnung« vier »unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt«, voneinander ab.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

VIII. Geschichte, Sprache und historisches Lernen

Dass der Sprache in historischen Erkenntnisprozessen eine zentrale Rolle zukommt, ist keineswegs eine neue Feststellung. So weist etwa Catani (2016, S. 61–69) darauf hin, dass sich bereits Aristoteles um eine Differenzierung von Geschichtsschreibung und Dichtung bemühte, wobei er der Dichtung eine höhere Bedeutung zuschrieb. Die Geschichtsschreibung diente ihm lediglich dazu, die Dichtung zu profilieren. Ob es der Geschichtsschreibung möglich wäre, darzustellen, was geschehen ist, stellte er allerdings nicht infrage. Geschichtsschreibung war für ihn faktuales Erzählen. Weiterhin nahm beispielsweise auch Lessing die Sprache der Geschichtsschreibung in den Blick und forderte die Verbannung jedweder Dichtung aus ihr. Damit stehe er in der Debatte exemplarisch für Diskussionen über das Verhältnis von Dichtung und Geschichtsschreibung im 18. Jahrhundert, in denen über den Wahrheitsgehalt der Geschichtsschreibung debattiert wurde. Im späten 18., vor allem aber im 19. Jahrhundert entwickelten sich beide Disziplinen auseinander und differenzierten sich aus. Dennoch gewann noch im Jahr 1902 der Historiker Theodor Mommsen den Nobelpreis für Literatur. Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Geschichte vor dem Entstehen der modernen Geschichtswissenschaft sollen hier aber nicht weiter ausgeführt werden.

Auch in jüngerer Zeit wurde über das Verhältnis von Sprache und Geschichte diskutiert. So betont beispielsweise Goertz (1995, S. 147–148): »Geschichte begegnet uns […] in sprachlich gestalteter Vermittlung. […] Geschichte ist nicht Sprache, und doch existiert sie für uns nur, indem sie zur Sprache gebracht wird.« Diese Erkenntnis ist auch in sprachwissenschaftlicher Perspektive vorhanden, so stellt zum Beispiel der Linguist Konrad Ehlich (2005, S. 34) fest: »Die Bindung von Geschichte an Sprache ist […] unaufgebbar«.

Historiker*innen mag die Bedeutung der Sprache bei der Konstruktion von Geschichte(n) bewusst sein. Dennoch soll sie hier in Anbetracht der Interdisziplinarität des Sprachbildungsdiskurses skizziert werden, um allen Leser*innen die fundamentale Bedeutung von Sprache für Geschichte zu verdeutlichen, was

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

zugleich grundlegend für das Verhältnis von historischem Lernen und Sprache ist.

Insbesondere seit dem sogenannten »linguistic turn« der Geschichtswissenschaft erfährt die Sprache der Geschichte verstärkte Aufmerksamkeit, weshalb ich diese Entwicklungen zumindest in Kürze referiere (Kap. VIII-1). Sie wurden aber andernorts, auch in geschichtsdidaktischen Publikationen, bereits umfangreicher dargestellt (vgl. z. B. Barricelli, 2005, S. 49–63; Catani, 2016, S. 84–124; Jaeger, 2009, S. 115–118).

Hierauf aufbauend fokussiere ich das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik (Kap. VIII-2). Auch dieses ist andernorts umfänglicher entfaltet (vgl. z. B. Barricelli, 2005, S. 19–110; Pandel, 2010b; Rüsen, 2008a). Doch als Grundlage für Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht ist es unerlässlich, hierauf einzugehen. Auf diesen beiden Kapiteln baut der nachfolgende Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts auf.

1. Der sogenannte »linguistic turn« in der Geschichtswissenschaft

Der Begriff »linguistic turn« wurde von Gustav Bergmann eingeführt (Bergmann, 1952), doch vor allem durch den gleichnamigen von Richard Rorty herausgegebenen Sammelband (Rorty, 1967) bekannt. Er bezeichnet eine Fokussierung auf die Bedeutung von Sprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften, wobei Sprache nicht nur wirklichkeitstragend, sondern auch als wirklichkeitsproduzierend betrachtet wird. Dieser Ansicht folgend ist jeglicher Zugang zur Welt sprachlich vermittelt. Durch Sprache werden verschiedene Versionen von Welt dargestellt, wobei keine eindeutige Beziehung zur Wirklichkeit besteht (Loetz, 2003, S. 88).

Für die Geschichtswissenschaft folgt daraus ein Legitimationsproblem, denn die res gestae werden damit in Frage gestellt. In den Blick gerät nunmehr ihre sprachliche Vermittlung. Dass dies als problematisch angesehen werden kann, ist bei Iggers (2007, S. 101) zu erkennen, wenn er fragt: »Die ›linguistische Wende‹. Das Ende der Geschichte als Wissenschaft?«

Zu beachten ist allerdings, dass es sich in der Geschichtswissenschaft eigentlich nicht um einen »linguistic turn« handelt, denn mit Linguistik hat die Wende wenig zu tun.[47] Keineswegs hat sich die Geschichtswissenschaft mit der Linguistik verbunden und in einer solchen interdisziplinären Forschung die Sprache der Geschichte untersucht. Dieses Missverständnis mag unter anderem

47 Dieses Missverständnis ist beispielsweise bei Iggers (1995, S. 569) erkennbar.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

daran liegen, dass das englische Wort »linguistic« sowohl mit sprachwissenschaftlich beziehungsweise linguistisch als auch mit sprachlich übersetzt werden kann. Vielmehr handelt es sich um eine sprachliche Wende – in dem Sinne, dass sich die Geschichtswissenschaft der Sprache der Geschichte zugewandt hat (Günther-Arndt, 2010, S. 17; Trabant, 2005, S. IX) – beziehungsweise um eine narrative Wende (Catani, 2016, S. 85; Loetz, 2003, S. 88).

Diese sprachliche oder narrative Wende bedeutet für die Geschichtswissenschaft eine zweifache Hinwendung zur Sprache, nämlich zur Sprachlichkeit der Geschichtsschreibung und zur Sprachlichkeit der (meisten) Quellen. Das sind zwei unterschiedliche Problematiken, denn »vor die historische Welt, die res gestae,« schiebe sich »durch das Schreiben von der Geschichte notwendigerweise eine Welt aus Sprache […], die historia rerum gestarum, so daß die res gestae nur durch die sprachliche Darstellung zugänglich sind« (Trabant, 2005, S. X).

Der Charakter von Geschichte als eine Erzählung über die Vergangenheit ist eine schon lange bestehende Erkenntnis. So benannte auch Johann Gustav Droysen im Historismus das Erzählen als eine Form historischer Darstellungsweisen – neben der untersuchenden, der didaktischen und der diskursiven Darstellungsweise (Droysen, 1868, S. 23–25). Und dennoch traten im Historismus, der für die Entwicklung der modernen Geschichtswissenschaft eine entscheidende Rolle spielte, diese Überlegungen wieder in den Hintergrund, was auch im Kontext einer »tiefe[n] Aversion gegen jede Art von Theorie« (Goertz, 1995, S. 53) zu sehen ist.[48] Droysen, unter anderem als Geschichtstheoretiker bekannt geworden, betonte vor allem das methodisch gelenkte Verstehen als Aufgabe der Geschichtswissenschaft: »Die historische Forschung will nicht erklären, d. h. aus dem Früheren das Spätere wie nach logischer Nothwendigkeit ableiten, sondern verstehen« (Droysen, 1868, S. 19).

Doch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts veränderten mehrere Werke den Blick auf die Bedeutung von Sprache für Geschichte, darunter Arbeiten aus dem Ende der 1960er Jahre aufkommenden französischen Poststrukturalismus von Michel Foucault oder Roland Barthes. In dieser Perspektive bildet Sprache Realität nicht nur ab, sondern konstruiert sie auch, und Geschichte wird als Diskurs verstanden. Es sind aber vor allem zwei Werke, deren Nachwirkungen bis in den heutigen geschichtsdidaktischen Diskurs hineinreichen, nämlich Arthur C. Dantos »Analytical Philosopy of History« und Hayden Whites »Metahistory«.

48 »Skepsis und Aversion gegen Theorie«, so Goertz (1995, S. 53) weiter, »steigerten sich […] bis in unsere Tage hinein zu einem wahren Reservoir von Theoriefeindlichkeit, zum Kampf der Geisteswissenschaften beispielsweise gegen Sozialwissenschaften.« Vgl. hierzu auch die gemeinsam in einem Sammelband erschienenen Aufsatztitel »Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft« (Wehler, 1979) und »Wieso es keine Theorie der Geschichte gibt« (Lübbe, 1979).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Als der Geschichtsphilosoph Danto in seinem 1965 erschienenen Werk »Analytical Philosophy of History« Geschichte als historische Erzählungen sowie in dem Zusammenhang auch den Konstruktcharakter der Geschichtsschreibung herausstellte (Danto, 1980), läutete er damit eine fundamentale Wende im Nachdenken darüber ein, was Geschichte eigentlich sei. Hier ist der Beginn einer Reflexion über Geschichte als Erzählung im Sinne der von Loetz (2003, S. 88) angesprochenen narrativen Wende zu sehen. Das zumindest noch im Historismus vorherrschende positivistische Geschichtsverständnis, wonach sich Geschichtswissenschaft methodologisch nicht wesentlich von den Naturwissenschaften unterscheiden lasse, wurde in Frage gestellt, da auch hier Erkenntnisse deduktiv gewonnen werden könnten (Eckel, 2007, S. 204). Anders als Droysen sieht Danto die Aufgabe der Geschichte nicht im Verstehen. Vielmehr setzt er sich zum Ziel,

> »einige kurze Analysen von Aspekten des Problems ›anderer Zeiten‹ und ›anderer denkender Wesen‹ vor[zulegen], in welche sich unser Problem jedoch nicht so einfach aufspalten und transportieren läßt. Diese Schattierungen sind, wie zu hoffen steht, in einer Reihenfolge kontinuierlich abnehmender philosophischer Banalität angeordnet, und ich erwarte mir davon, vermittels ihrer fortschreitend den Begriff des sympathetischen Erfassens (= *Verstehen*) isolieren zu können und zu zeigen, daß *Verstehen* […] gänzlich ungeeignet ist, uns in das Innere anderer Epochen zu versetzen (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.)« (Danto, 1980, S. 408).

Dabei beschreibt Danto die Tätigkeit von Historiker*innen als die Auswahl zweier zeit- und zustandsdifferenter Zeitpunkte, die auf eine nicht beliebige Art und Weise in einer Erzählung miteinander in Verbindung gesetzt werden. Diese Erzählung ist »ihrem Wesen nach bereits eine *Form* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) der Erklärung« (Danto, 1980, S. 321).

Hiernach bilden zwei ausgewählte Zeitpunkte t1 und t3 zusammen das Explanandum. t2 ist die Erzählung, die die Zeitpunkte miteinander verbindet, das Explanans. Das Explanans gibt also die Erklärung für die Veränderung zwischen t1 und t3. Somit wird deutlich, dass der historischen Erklärung »bereits die Struktur der Erzählung eigentümlich ist. Sie hat einen Anfang […], einen Mittelteil […] und ein Ende« (Danto, 1980, S. 376).

Eine historische Erklärung bestehe also nicht darin, einzelne Ereignisse kausal herzuleiten. Vielmehr gehe es um die Beschreibung der Veränderung zwischen den beiden ausgewählten Zeitpunkten, die eben in der Form einer Erzählung vorliege. Danto erkannte aber an, dass eine historische Erzählung nicht nur erklärt, sondern »stets zugleich eine Weise ist, Sachverhalte zu organisieren,« womit sie »über das Gegebene ›hinausgeht‹« (Danto, 1980, S. 227). Es wird also eine Interpretation gegeben.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Eckel (2007, S. 205) merkte an, dass Danto auf die jeder Erzählung unterlegten Strukturen und damit implizit bereits auf *plots* in der Historiographie verwies. Denn Ereignisse würden miteinander gruppiert und andere Ereignisse ausgesondert, je nachdem, welche Relevanz ihnen zugemessen werde (Danto, 1980, S. 215).

Das zweite Werk, das hier angeführt werden soll und das enorme Auswirkungen auf die Geschichtswissenschaft hatte, ist Hayden Whites Buch »Metahistory«, das 1973 erstmals erschienen ist (White, 2015). »Sehnsucht nach Klio. Hayden Whites ›Metahistory‹ – und wie man darüber hinwegkommt« lautet der Titel eines Aufsatzes von Oexle (1992). Burke wählte in Bezug auf selbiges Thema den Titel »Metahistory: before and after« (Burke, 2013). Beide Autoren markieren hier also eine Zäsur, die auch in Anbetracht der zeitlichen Differenz zum Erscheinungsjahr der Erstauflage von Hayden Whites Buch näher beleuchtet werden soll.

Die eingangs dieses Kapitels erwähnten Annahmen zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit in der sprachlichen Wende werden in Anbetracht von Whites Werk in besonderer Weise evident. White argumentiert – wohlgemerkt nicht nur in dem erwähnten Buch, sondern in weiteren Artikeln und Büchern auch aus der Zeit vor Erscheinen von »Metahistory« –, dass Ereignisse keinen Realitätsstatus an sich hätten. Vielmehr gewinnen Ereignisse diesen Status erst in einer Erzählung. Charakteristikum von Geschichtsschreibung sei die Möglichkeit, stets mindestens zwei verschiedene Erzählungen über die vergangenen Ereignisse konstruieren zu können (Jaeger, 2009, S. 116). White betrachtet also »das Werk des Historikers als offensichtlich verbale Struktur in der Form einer Erzählung« (White, 2015, S. 9). Damit wirft er Fragen nach dem Wert historischer Erkenntnisse auf, denn die Konstruktionen von Vergangenheit seien hiernach grundsätzlich fiktiv (Catani, 2016, S. 90). Wie kommt er zu diesem Schluss?

Hayden White ermittelt den Bewusstseinszustand, in

> »dem der Forscher Begriffsstrategien zur Erklärung oder Darstellung der Daten auswählt. Dort nämlich vollzieht der Historiker einen wesentlich *poetischen* Akt, der das historische Feld *präf*iguriert und den Bereich konstituiert, in dem er die besonderen Theorien entwickelt, die zeigen sollen, ›was wirklich geschehen ist‹ (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.)« (White, 2015, S. 11).

Diese Präfigurationen sieht er in vier Tropen poetischer Sprache verwirklicht, nämlich der Metapher, der Metonymie, der Synekdoche und der Ironie (White, 2015, S. 50–57).

Aufbauend auf einer Untersuchung der Werke »von vier unbestrittenen Meistern der Historiographie im 19. Jahrhundert« (White, 2015, S. 185), nämlich Jules Michelet, Leopold von Ranke, Alexis de Tocqueville und Jacob Burckhardt, sowie Schriften der »herausragenden Geschichtsphilosophen des 19. Jahrhun-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

derts« (White, 2015, S. 555), womit er Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche und Benedetto Croce[49] meint, unterscheidet er weiterhin drei Strategien, die Historiker*innen gebrauchen, »um verschiedene Versionen des ›Anscheins von Erklärung‹ zu erzeugen« (White, 2015, S. 10). Diese Strategien sind erstens die »Erklärung durch narrative Modellierung« (White, 2015, S. 21–25), das »Emplotment«, zweitens die »Erklärung durch formale Schlussfolgerung« (White, 2015, S. 25–38), das »Formal Argument«, und drittens die »Erklärung durch ideologische Implikationen« (White, 2015, S. 38–47), die »Ideological Implication«.

White unterscheidet in diesen drei Strategien jeweils vier Ausdrucksweisen, die zum Erzielen einer Erklärungswirkung gereichen. Für die Strategie der Erklärung durch narrative Strukturierung unterscheidet er die Grundformen Romanze, Satire, Tragödie und Komödie.[50] Die Strategie der Erklärung durch formale Schlussfolgerung, die »das Geschehen anhand von Kombinationsprinzipien [erschließt], die als mutmaßliche Gesetze der historischen Exegese dienen« (White, 2015, S. 25), kann eine formative, organizistische, mechanistische oder kontextualistische Form annehmen (White, 2015, 29–33).

Bezüglich der Strategie der Erklärung durch ideologische Implikationen unterscheidet White die ideologischen Positionen des Anarchismus, des Konservativismus, des Radikalismus und des Liberalismus, die bei ihm allerdings »eher als Bezeichnung allgemeiner ideologischer Präferenzen denn als Etiketten für bestimmte politische Parteiungen dienen sollen« (White, 2015, S. 40). Die drei Strategien werden demnach in der Geschichtsschreibung kombiniert, wobei Affinitäten bestehen würden, und zwar:

- romantisch/formativistisch/anarchistisch
- tragisch/mechanistisch/radikal
- komisch/organizistisch/konservativ und
- satirisch/kontextualistisch/liberal

49 White nimmt auch Geschichtsphilosoph*innen in seine Untersuchung mit auf, da er zeigen möchte, dass sich ihre Werke von denen der Historiker*innen »lediglich in der Blickführung, nicht im Gehalt unterscheiden. Was bei den Historikern implizit bleibt, wird in den Werken der großen Geschichtsphilosophen ans Licht gezogen und systematisch entfaltet« (White, 2015, S. 12).

50 Oftmals wird White aufgrund der wiederkehrenden Viererstruktur in seiner Untersuchung kritisiert. Jedoch räumte er diesbezüglich ein: »Es mag noch mehr und andere [Grundformen] geben, wie z. B. das Epos, und ein historischer Bericht mag Geschichten enthalten, die als Momente oder Phrasen jener Reihe von Geschichten entworfen sind, die einer anderen Grundform genügen. Aber in jedem Fall ist der Historiker dazu gezwungen, die Gesamtheit der Fabeln, aus denen seine Erzählung besteht, einer umfassenden, *archetypischen* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) Erzählform zu unterwerfen« (White, 2015, S. 22).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Hiermit löste White in der Geschichtswissenschaft ein »wahres Erdbeben« (Habermas, 1999, S. 486) aus, denn seine Darlegungen widersprechen dem zumindest damals noch stark positivistischem Verständnis der Geschichtsschreibung. Durch seine Überlegungen zur Verwandtschaft von Literatur und Geschichtsschreibung erkannte White in der Geschichtsschreibung Sinngebungen, die der Vergangenheit nicht inhärent sind. In seinem 1978 erschienenem Buch »Tropics of Discourse«[51] (White, 1986) heißt es: »Rein als sprachliche Kunstwerke gesehen sind Geschichtswerke und Romane nicht voneinander unterscheidbar«, denn »[b]eide möchten ein sprachliches Abbild (image) von der ›Wirklichkeit‹ geben« (White, 1986, S. 145). Dabei sei »Geschichtsschreibung nicht weniger eine Form von Fiktion, als der Roman eine Form von historischer Darstellung ist« (White, 1986, S. 146).[52]

Die Aufregung um Whites Werk dreht sich jedoch nicht primär um die hier beschriebene Nähe von Literatur und Geschichtsschreibung, da es stets ein Bewusstsein für literarische Aspekte der Geschichtsschreibung gab. Vielmehr ist es das behauptete Ausmaß an Literalität in der Geschichtsschreibung, die Annahme, es gäbe eigentlich keinen Unterschied, der Grad an Fiktionalität und Faktizität sei letztendlich derselbe (Trabant, 2005, S. X).

Jedoch, und das ist wichtig zu erkennen, klingt im oben bereits zitierten Satz über Geschichtsschreibung als »verbale Struktur in der Form einer Erzählung« (White, 2015, S. 9) mit an, dass er sehr wohl zwischen der Ebene der Realität und der Ebene der Interpretation unterscheidet. Nur sei dies nicht darstellbar. Vielmehr sind Fakten und Fiktionen in der Darstellung, der historischen Erzählung, eben nicht unterscheidbar (Barricelli, 2005, S. 54).

2. Das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik

Aus den hier nur angedeuteten Erkenntnissen über die sprachliche Verfasstheit der Geschichte leiten sich auch zentrale Folgen für die Didaktik der Geschichte ab. Es ist vor allem das seit den späten 1970er Jahren und insbesondere in den 1980er Jahren entwickelte Werk Rüsens, in dem das narrative Paradigma der

51 Nur am Rande sei hier auf den Titel der deutschen Übersetzung des Buches verwiesen: »Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses«. Der englische Titel ist zugunsten eines suggestiven Aufhängers zum Untertitel geworden. Dies wiederum provozierte zahlreiche Rekurse auf eben diesen suggestiven Titel, z. B. von Kittsteiner (2005) und Barberi (2000).

52 Barricelli (2005, S. 53) weist darauf hin, dass ein Teil der Kontroverse über Hayden White auf einem übersetzungstechnischen Missverständnis beruhe, da »Fiktion« im Deutschen stets negativ konnotiert sei im Sinne von »fälschlicher Einbildung« oder »Selbstbetrug«, während es im Englischen zunächst wertfrei literarische Erzeugnisse meine.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Geschichtsdidaktik entwickelt wurde und auf dem die Disziplin bis heute aufbaut.

In seiner disziplinären Matrix, die »die für die Geschichte als Fachdisziplin maßgeblichen Faktoren oder Prinzipien historischen Denkens in ihrem systematischen Zusammenhang« (Rüsen, 1983, S. 24) darstellt, betont Rüsen die lebenspraktischen Bedürfnisse und Notwendigkeiten nach Orientierung in der Zeit.

> »Als erster Faktor der disziplinaren Matrix der Geschichtswissenschaft lassen sich also fundamentale, das historische Denken hervorrufende Bedürfnisse nach der Orientierung der menschlichen Lebenspraxis in der Zeit festhalten, – Orientierungsbedürfnisse, die sich in der Form von Interessen an der Erkenntnis der Vergangenheit artikulieren« (Rüsen, 1983, S. 25).

Die Matrix präsentiert insgesamt fünf solcher Faktoren des historischen Denkens, die kreisförmig dargestellt werden. Das benannte Orientierungsbedürfnis (1) initiiere demnach das historische Denken, wodurch die Erfahrung der Vergangenheit in den Blick gerate und sich so in eine Deutungsperspektive (2) verwandle. Auf methodisch korrekte Weise würden sodann Erfahrungsbestände (3) eingearbeitet, wodurch Wissen gewonnen werde. Dieses werde in eine historiographische Form (4) überführt, um die Vergangenheit zu repräsentieren. Dies wiederum könne dazu führen, dass das historische Wissen in den Prozessen der historischen Orientierung wirksam (5) werde (Rüsen, 2013, S. 69).

Der zuvor dargestellte vermeintliche Gegensatz von Rationalität und Rhetorik, von rationalem Diskurs und Erzählung, werde damit, so Barricelli (2005, S. 52), aufgehoben. Geschichte sei vielmehr immer narratives Wissen und die Arbeit von Historiker*innen, die darin bestehe, Quellen zu analysieren und zu interpretieren, führe stets dazu, dass sie Geschichten erzählen (Barricelli, 2012, S. 258).

Sieberkrob und Lücke (2017, S. 218) weisen darauf hin, dass sich historiographisches Erzählen von anderen Erzählformen, etwa novellistischen oder belletristischen, unterscheide. Daher sei Erzählen als Sprachhandlung im Geschichtsunterricht anders zu konzipieren als etwa im Literaturunterricht. Zudem grenze die Erzählform des historischen Erzählens die Geschichtswissenschaft von anderen Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften (und damit gleichzeitig auch den Geschichts- vom Politik- oder Sozialkundeunterricht) ab (Pandel, 2010b, S. 39–41). Das bedeutet auch eine Erweiterung des Erzählbegriffs. Was folgt hieraus genauer für die Didaktik der Geschichte?

Das Erzählen mag, so Sieberkrob und Lücke (2017, S. 219) weiter, zunächst als wissenschaftsferne Tätigkeit erscheinen. Doch verdeutliche der narrative Charakter historischen Wissens das Spezifikum historischen Denkens, womit auch die Bedeutung der Sprache für historisches Lernen herausgearbeitet sei. »Erzählen ist eine Sprachhandlung, durch die über Zeiterfahrung Sinn gebildet wird.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Man könnte auch sagen: *Erzählen macht aus Zeit Sinn*« (Rüsen, 2012, S. 152). Dies sei zugleich der Grund, warum Menschen fortwährend neue Geschichten über historische Ereignisse erzählen, denn die Geschichten wandeln sich durch neue Sinnbildungen (Pandel, 2010b, S. 92). Zugleich ist historisches Erzählen bei Rüsen nicht nur als Sprachhandlung zu verstehen. Es sei vielmehr eine »lebensweltliche, d. h. allgemeine und elementare Bewußtseinsoperation«, die »allen Artikulationen von Geschichtsbewußtsein konstitutiv zugrunde« (Rüsen, 2008a, S. 32) liege.

Rüsen (1997, S. 61, 2013, S. 209–215) unterscheidet vier (Ideal-)Typen historischer Sinnbildung, die er auch als Lernformen bezeichnet (Rüsen, 2008c, S. 80–85), nämlich

1. das traditionale Erzählen, mit dem an Ursprünge von Weltordnungen erinnert werde,
2. das exemplarische Erzählen, mit dem an Fälle erinnert werde, die allgemeine Handlungs- und Geschehensregeln demonstrieren,
3. das kritische Erzählen, mit dem an Abweichungen erinnert werde, die gegenwärtige historische Orientierungen in Frage stellen und
4. das genetische Erzählen, mit dem an Veränderungen erinnert werde, die Lebenschancen eröffnen.

Dem kritischen Erzählen komme in dieser Typologie eine Sonderstellung zu, da sich dieser Sinnbildungstyp durch einen negierenden Bezug auf die anderen realisiere, aber nicht für sich selbst stehe. »*Kritisches Erzählen* destruiert und dekonstruiert jeweils kulturell vorgegebene *traditionale*, *exemplarische* und *genetische* Deutungsmuster (alle Hervorh. im Orig., d. Verf.)« (Rüsen, 2013, S. 213).

Sieberkrob und Lücke (2017, S. 219) führen zu Rüsens Theorie weiter aus, dass alle Erzählungen stets Wahrheitsansprüchen unterliegen würden, sie also nach Maßstäben von Triftigkeit begründet werden müssen. Hierfür unterscheidet Rüsen 1) die empirische Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete »Tatsachen durch Erfahrungen gesichert sind« (Rüsen, 2012, S. 90), 2) die normative Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete »Bedeutungen durch geltende Normen gesichert sind« (Rüsen, 2012, S. 91) und 3) die narrative Triftigkeit, nach der in Geschichten behauptete »Tatsachen und Bedeutungen zur Einheit eines zeitlich erstreckten Sinnzusammenhangs vermittelt werden und wenn dieser Sinnzusammenhang durch den common sense der lebensweltlichen Orientierung von Handlungssubjekten in der Zeit gesichert ist« (Rüsen, 2012, S. 92).

Mit der empirischen Triftigkeit müssen die erzählten Geschichten also ihren Anspruch auf Wahrheit nachweisen, sie kann übersetzt werden als Quellenabsicherung. Ferner müssen sich die erzählten Geschichten, um normativ triftig zu sein, an den Wertmaßstäben der Gegenwart messen lassen, jedoch ohne ihnen entsprechen zu müssen. Um narrativ triftig zu sein, sollten die erzählten Ge-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schichten zudem den Regeln der Erzählkunst genügen, die wir gewohnt sind, um uns gegenseitig Geschichten mit Wahrheitsansprüchen zu erzählen. Die Grundidee dieser Typologie Rüsens ist, dass das historische Erzählen auf ganz unterschiedliche Art und Weise zur Orientierung in der Gegenwart führen würde (Sieberkrob & Lücke, 2017, S. 219).

Exemplarisch ließe sich ausführen, wie ähnlich auch bei Sieberkrob und Lücke (2017, S. 219–220), dass historische Erzählungen, nach denen Migration schon immer zur deutschen Geschichte gehört habe oder »der Islam« nicht zu Deutschland gehöre, an vermeintliche Ursprünge von Ordnungen erinnern. Eine solche Erzählung versucht Einverständnis über ein Erzählen von Dauer im Wandel herzustellen und bietet Identitätsstiftung an, indem an eine vorgegebene Ordnung appelliert wird. In einem solchen Fall wird also traditional erzählt. Historisch exemplarisch wird hingegen erzählt, wenn etwa die COVID-19-Pandemie der (nur frühen?) 2020er-Jahre mit Wissen über die Spanische Grippe zwischen den Jahren 1918 und 1920 kommentiert und hiermit Handlungs- und Geschehensregeln eine überzeitliche Geltung verliehen wird. Eine Form des kritischen Erzählens kann hingegen in der Frauengeschichte der 1960er und 1970er Jahre erkannt werden, die Geschichte als his-story entlarvte und ihr den Gegenentwurf einer her-story entgegenstellte. Denn hiermit wurde sich von bestehenden Narrativen abgegrenzt und eine eigensinnige weibliche historische Identität generiert. Genetisches Erzählen schließlich verweist auf das nicht selten verzwickte Verhältnis von Kontinuität und Wandel. So könnte etwa die europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als ein Einigungsprozess erzählt werden. In dieser Geschichte entstanden zunächst Nationen, später der supranationale Staatenverbund der Europäischen Union, der in der Zukunft womöglich noch weiter zusammenwachsen wird, womit wiederum Zukunftserwartungen verknüpft werden.[53]

Trotz dieser umfangreichen und tiefgehenden Theorie ist es durchaus erstaunlich, dass in der Didaktik der Geschichte seit nunmehr ca. 40 Jahren mit ihr gearbeitet wird. Das kann als Ausdruck der Güte der Theorie verstanden werden. Jedoch wird derzeit zumindest (an-)diskutiert, ob die Theorie Rüsens durch den Diskurs über verschiedene Aspekte von Diversität wesentliche Erweiterungen oder Veränderungen erfahren wird, ob vielleicht auch neue Theorieangebote entwickelt werden, oder ob die Theorie auch weiterhin den Kern des historischen Lernens ausmachen wird. So erkennt beispielsweise Schreiber (2020, S. 218) in Völkels (2019) Überlegungen zu leibphänomenologischen Zugängen zur Geschichte und in Lückes (2015) Überlegungen zum Eigensinn als Bezugspunkt des historischen Lernens die Möglichkeit, das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis zu erweitern und zu vertiefen.

53 Vgl. weiterführend und vertiefend bspw. Körber (2016).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Für den Moment ist festzuhalten, dass die Erzähltypen von Rüsen zwar das historische Erzählen systematisieren, sie jedoch keine didaktische Operationalisierung des narrativen Paradigmas für den Kontext des Geschichtsunterrichts ermöglicht. Das ist aber für historisches Lernen und damit auch für Fragen der Sprachbildung im Kontext historischen Lernens zentral, weshalb ich hierauf im nächsten Kapitel vertiefend eingehe.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

IX. Sprachbildender Geschichtsunterricht: Ein theoretischer Entwurf

Die bis hierhin aufgezeigte sprachliche Gebundenheit von Geschichte ist auch Ausgangspunkt für die folgenden theoretischen didaktischen Überlegungen zu der Frage, wie sprachbildender Geschichtsunterricht im Sinne des in Kapitel III dargelegten Verständnisses konzipiert werden kann. Dabei sollen nicht einzelne Aspekte sprachbildenden Geschichtsunterrichts herausgearbeitet werden. Vielmehr ist es das Anliegen, eine Konzeption sprachbildenden Geschichtsunterrichts zu entwerfen und zu konkretisieren, mit der ein auf die Entwicklung von Agency ausgerichteter sprachbildender Geschichtsunterricht insgesamt umsetzbar wird.

Leitend für alle Überlegungen ist auch, das Pensum des geschichtsspezifischen Sprechens, Lesens und Schreibens im Geschichtsunterricht zu erhöhen, damit die Grenze des Sprechens nicht zur Grenze des historischen Denkens wird, was Barricelli (2005, S. 285) bereits vor über 15 Jahren forderte. Dass hier Bedarf besteht, wurde bereits gezeigt (vgl. Kap. VI-3.2.1 und VI-3.3.1).

Es wird die Prämisse verfolgt, dass Sprachbildung in jedem Fachunterricht dem jeweils fachlichen Lernen zuträglich, hier also das historische und nicht das sprachliche Lernen der Ausgangspunkt aller Überlegungen sein muss. Denn auch wenn jedes Lernen (nicht nur) in der Schule auf Sprache basiert, verfolgen einerseits die einzelnen Fächer jeweils eigene Ziele.

Andererseits verweise ich in diesem Zusammenhang zum möglichen Einwand, dass bei geringer Sprachkompetenz im Deutschen seitens der Schüler*innen kein oder kaum fachliches Lernen möglich sei, auf die eingangs getroffene Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung (vgl. Kap. II-1.1). Das heißt aber gerade nicht, sprachdidaktische Erkenntnisse außer Acht zu lassen. Vielmehr sind solche auf das historische Lernen abzustimmen.

In diesem Zusammenhang sei jedoch daran erinnert, dass die Frage, wie fachintegrierte Sprachförderung im Geschichtsunterricht aussehen könnte, bislang noch weitgehend unbeantwortet geblieben ist. Allerdings, auch dies habe ich bereits erwähnt, ist die Trennung gerade von fachintegrierter Sprachbildung und

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sprachförderung eine analytische. Die Grenzen können in der Unterrichtspraxis fließend sein.

Wie gezeigt, ist das narrative Paradigma zentral für das historische Lernen und damit für den Geschichtsunterricht. Schon Pandel (1987, S. 131) stellte heraus, dass Geschichtsbewusstsein als die Zentralkategorie der Didaktik der Geschichte im Kern eine narrative Kompetenz sei. Historisches Erzählen als »Sprachhandlung, durch die über Zeiterfahrung Sinn gebildet wird« (Rüsen, 2012, S. 152), ist daher erstes Ziel sprachbildenden Geschichtsunterrichts. Wenn die geschichtsspezifische Sprachhandlung des historischen Erzählens in den Mittelpunkt (auch) sprachbildenden Geschichtsunterrichts gestellt wird, entfaltet der zunächst von außen an das Fach herangetragene Auftrag der durchgängigen Sprachbildung sein geschichtsspezifisches Potenzial (Handro, 2015, S. 8). Der Ausgangspunkt, von dem sprachbildender Geschichtsunterricht aus gedacht werden muss, ist daher in der prägnanten Formulierung Pandels zu sehen:

> »Geschichte *ist* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) Erzählung. Da Geschichte im Erzählen entsteht, sollte es die vornehmste Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, nicht (nur) Ereignisse zu erörtern, sondern Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen« (Pandel, 2010b, S. 10).

Aus sprachbildender Perspektive ist das narrative Paradigma also sprachrezeptiv und sprachproduktiv zu denken. Dabei ist zu erkennen, dass die Repräsentation von Geschichte(n) der Mitteilung von Erfahrung dient und historisches Erzählen stets nach Wirkung strebt (Barricelli, 2005, S. 30–31). Umso mehr ist die Frage nach der Bedeutung der Sprache beim historischen Lernen unter dem in Kapitel III entfalteten Verständnis durchgängiger Sprachbildung im Kontext historischen Lernens zu betrachten.[54]

Das narrative Paradigma bildet daher den Ausgangspunkt für den vorliegenden Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts. Hieraus leitet sich ab, dass es im sprachbildenden Geschichtsunterricht darum gehen muss, zu lernen, Varianten historischen Erzählen zu dekonstruieren und zu konstruieren. Hiermit einher geht die Notwendigkeit einer je geschichtsspezifischen Modellierung der Sprachrezeption und -produktion beim historischen Lernen. Zugleich ist dies ein wesentliches Forschungsdesiderat. Entsprechende Grundlagenforschung könnte die Sprachbildung im Geschichtsunterricht erheblich weiterentwickeln.

Grundsätzlich ist nicht von einer begrenzten Anzahl an Erzählvarianten historischer Erzählungen auszugehen. Auch verändern neue mediale Möglichkeiten des Erzählens von Geschichte(n) zwar nicht zwangsweise deren Plot-Strukturen,

54 Teile dieses Abschnitts sind erschienen als Sieberkrob (2019a, S. 145). Für die vorliegende Arbeit wurde er überarbeitet und ergänzt.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

womöglich aber die Art und Weise, auch die Sprache, wie erzählt wird. Vielmehr ist Geschichtsunterricht, der mögliche Erzählvarianten vorgibt und kleinschrittig einübt, stets der Gefahr ausgesetzt, die individuellen Sinnbildungen zu beeinflussen.

Zudem sind in diesem Kontext kulturelle Traditionen des historischen Erzählens zu bedenken, also über die narrative Triftigkeit in der globalisierten und digitalen Welt zu reflektieren, womit ein weiterer Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen berührt wird. Über solche Traditionen zu wissen, sie zu erkennen, in den Geschichtsunterricht einzubinden, sie zu diskutieren und gleichermaßen geltend zu machen, ist in einer global vernetzten, diversen Gegenwartsgesellschaft ebenso notwendig wie derzeit oftmals unerreicht.

Aus sprachbildender Perspektive zeigt sich an diesen Überlegungen, dass stets ein situativ angemessener Sprachgebrauch das Ziel der didaktischen Bemühungen sein muss, der nicht von schulischen Normen, sondern von der Lebenswelt der Schüler*innen ausgehend zu denken ist. Doch zugleich geht es im Sinne der Agency um die Entwicklung der Bildungssprache, um die geschichtskulturellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern – und im Sinne der Akkumulation kulturellen Kapitals um das Erreichen von Bildungsabschlüssen. Diese Aspekte stehen potenziell in einem Spannungsfeld zueinander.

In dieser Gemengelage bietet es sich an, von Erzählvarianten auszugehen, die im Geschichtsunterricht besonderes häufig vorkommen, ohne sie als abgeschlossen zu verstehen. Eine solche Übersicht bietet Barricelli (2008a, S. 10) im Anschluss an seine Untersuchung zur narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht (Barricelli, 2005) (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Häufigste Erzählvarianten im Geschichtsunterricht. Vgl. Barricelli (2008a, S. 10)

Nacherzählen	Zusammenfassen einer Geschichte unter Beibehaltung des ursprünglichen Sinns
Umerzählen	Nacherzählen einer Geschichte aus einer neuen Perspektive, d. h. in der Regel unter Veränderung des ursprünglichen Sinns
narrative Konstruktion oder ursprüngliches Erzählen	Neuerzählung einer Geschichte auf der Basis zuvor zusammenhangloser Quellen
narrative Dekonstruktion	Rückführung einer erzählten Geschichte auf die Quelle und die Darstellungsabsichten des Autors
identifizierendes Erzählen	Rückführung einer erzählten Geschichte aus einer empathisch empfundenen Perspektive

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

exemplarisches Erzählen	Erzählung einer Geschichte mit allgemeinen Verhaltensregeln aus der Vergangenheit zum Zwecke des Vergleichs mit anderen (späteren, heutigen) Situationen
genetisches Erzählen	Erzählung einer Geschichte, deren Fluchtpunkt in der Gegenwart liegt und die gegenwärtigen Zustände erklärt bzw. legitimiert
opponierendes oder kritisches Erzählen	Entwurf einer Gegenerzählung zu einer bereits bestehenden Geschichte, in der Regel auf (annähernd) gleicher Quellenbasis
rezensierendes Erzählen	Argumentation, die die narrativen Strukturen in Erzählungen (z. B. von Mitschüler*innen) aufdeckt und bewertet

Es besteht dringender Forschungsbedarf, genau solche typischen Erzählvarianten des Geschichtsunterrichts zusammen mit der Linguistik auf der Wort-, Satz- und Textebene zu erforschen, um ihre sprachlichen Charakteristika erlernbar und einen individuellen flexiblen Umgang mit ihnen möglich zu machen.

Einen solchen Versuch unternehmen Sieberkrob und Lücke (2017) über eine Zuordnung der Erzählvarianten von Barricelli zu den von Coffin (2006a) erforschten »genre families«, die sie unterscheidet in »recording genres«, »explaining genres« und »arguing genres«, die im Grad ihrer sprachlichen Komplexität zunehmen und für die sie sprachliche Charakteristika benennt.

Momentan wird aber, auch das ist wichtig, vor allem an der Erforschung des geschichtsspezifischen Lesens und Schreibens gearbeitet, um die rezeptiven und produktiven sprachlichen Aktivitäten des historischen Lernens geschichtsspezifisch zu modellieren. Der jeweilige Forschungsstand wurde in den Kapiteln VI-3.2.1 zur Rezeption und VI-3.3.1 zur Produktion bereits dargelegt. Auch hier besteht weiterhin Forschungsbedarf. Die Forschungsarbeiten sind noch stringenter auf das narrative Paradigma auszurichten, theoretisch zu modellieren und empirisch zu erforschen, um so die Sprachbildung im Geschichtsunterricht wesentlich weiterentwickeln zu können.

Einen Überblick über die Funktionen des Sprachhandelns im Geschichtsunterricht bietet das von Handro entwickelten »Prozessmodell historischen Erzählens im Geschichtsunterricht«, das epistemische Funktionen des rezeptiven und produktiven Sprachhandelns anhand der historischen Methode systematisiert, um sie so strukturiert vermitteln und ihre fachliche Relevanz erklären zu können (Handro, 2018b, S. 28–30). Es ist mit dem vorliegenden Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts grundsätzlich vereinbar, da die Schritte der historischen Methode auch ihm inhärent sind.

Im Folgenden nehme ich jedoch in den Blick, wie sprachbildender Geschichtsunterricht im Verständnis dieser Arbeit didaktisch gestaltet werden

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

kann. Dabei beschreibe und begründe ich zunächst die grundlegenden didaktischen Entscheidungen, die anhand eines Rahmenmodells ausgestaltet werden (Kap. IX-1). Zur Umsetzung des Modells beschreibe ich hierzu passende und begründet ausgewählte Förderansätze und Methoden (Kap. IX-2). In Kapitel IX-3 zeige ich Möglichkeiten zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2004) der Schüler*innen in den sprachbildenden Geschichtsunterricht auf.

Die einzelnen Bestandteile der didaktischen Modellierung sprachbildenden Geschichtsunterrichts lassen sich zum Teil bereits in den Kategorien der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit finden. Der Forschungsstand zu diesen Bestandteilen ist in den dortigen Konkretisierungen der theoretischen Rahmung bereits dargelegt. Hier beziehe ich sie daher auf das in Kapitel III herausgearbeitete Ziel der (Weiter-)Entwicklung der historischen Agency zur produktiv eigen-sinnigen Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte Geschichte(n) (Lücke, 2015, S. 200–201; Lücke & Zündorf, 2018, S. 39).

1. Rahmenmodell für sprachbildenden Geschichtsunterricht

Das hier entwickelte Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts (vgl. Abbildung 9) besteht aus einer Kombination des Lernaufgabenansatzes (Kap. IX-1.1) mit dem Ansatz des generischen Geschichtslernens (Kap. IX-1.2). Hierfür basiert das Rahmenmodell in Anlehnung an Rüsens disziplinäre Matrix (Rüsen, 2013, S. 68) und verknüpft mit den konstitutiven Elementen von Agency (iterativ, projektiv, praktisch-evaluativ; vgl. Kap. III-4) auf einer geschichtsdidaktisch profilierten Abwandlung des sogenannten Teaching-Learning Cycle aus der Genredidaktik (Coffin, 2006a, S. 173; Feez, 2002, S. 65–68; Gibbons, 2015, S. 109–121). Dieser besteht aus den Phasen »Problemstellung«, »Dekonstruktion«, »gemeinsame Konstruktion«, »Geschichte erzählen« und »über Geschichte kommunizieren«. Sie können als Teilaufgaben einer umfassenden Lernaufgabe konzipiert werden und evozieren historisches Lernen, wenn sie der Logik der disziplinären Matrix folgen.

Um diesen Anspruch zu konkretisieren, ist die Ausdifferenzierung von Rüsens Matrix zum Prozessmodell historischen Denkens von Hasberg und Körber (2003, S. 187), die in diesem Prozessmodell zentralen Basisoperationen historischen Denkens »Re-Konstruktion« und »De-Konstruktion« sowie die im Zuge der hierauf aufbauenden Überlegungen zum FUER-Kompetenzmodell entwickelte »Sechs-Felder-Matrix« (Körber, Schreiber & Schöner, 2007, S. 863; Schreiber, 2002, S. 27) bei der Anwendung zu bedenken.

Die »Sechs-Felder-Matrix« unterscheidet auf einer vertikalen Achse zwischen dem Umgang mit Vergangenheit (Re-Konstruktion) und dem Umgang mit Ge-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

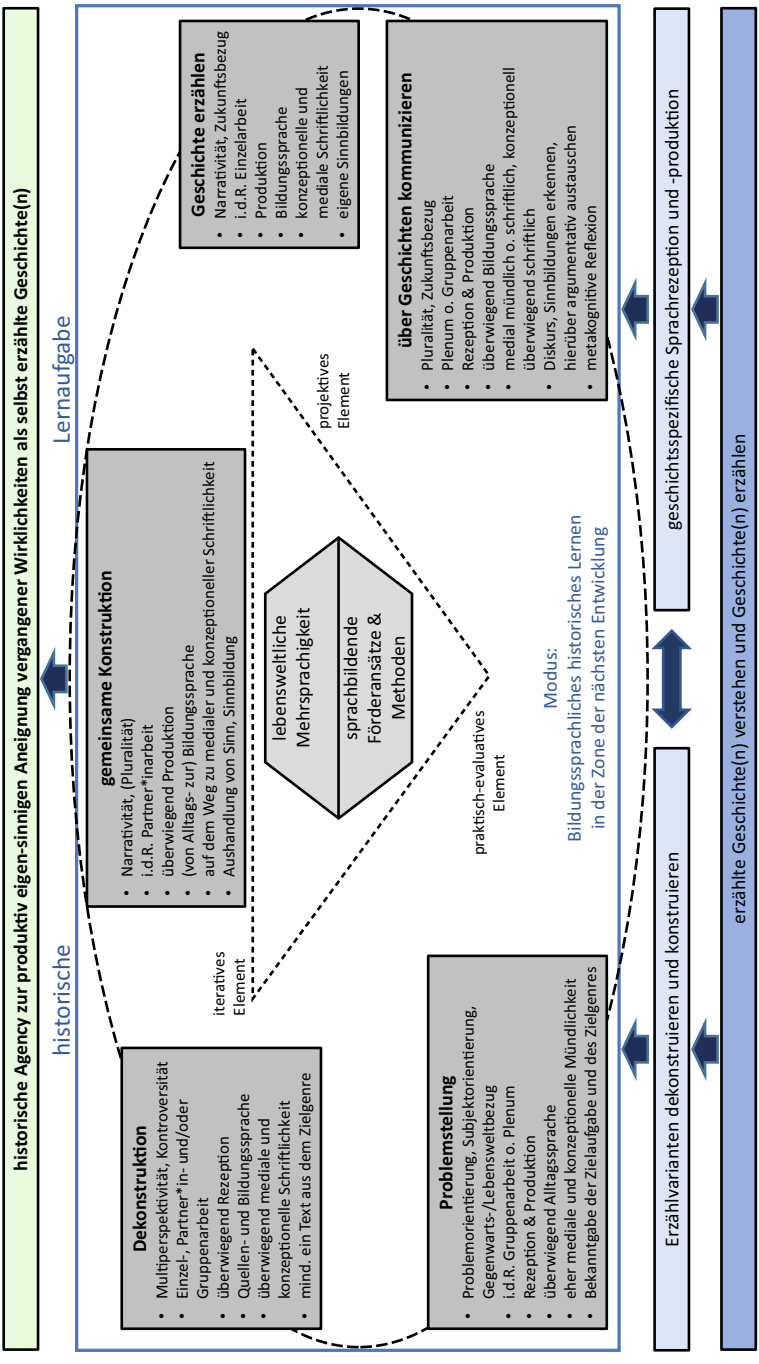


Abbildung 9: Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schichte (De-Konstruktion). Beide Basisoperationen fokussieren sich jeweils auf die Zeitdimensionen Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft – wobei im vorliegenden Modell der Fokus auf die Zukunft wie in Kapitel III-4 ausgeführt stärker betont wird.

In den einzelnen Phasen des so geschichtsdidaktisch profilierten Teaching-Learning Cycle steht diese Konzeption historischen Denkens im Hintergrund und wird durch den gestrichelten Kreis angedeutet. Das Rahmenmodell bewegt sich hierauf aufbauend auf einer Zwischenebene zwischen dieser grundlegenden geschichtsdidaktischen Theoriebildung und einer praktischen Umsetzung sprachbildenden Geschichtsunterrichts.

Zentral ist, dass die Bearbeitung der Lernaufgaben stets im Modus des bildungssprachlichen historischen Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindet. Das bedeutet – wie bereits in den Kapiteln II-1 und VI-2 deutlich wurde – die Ermöglichung der individuellen Weiterentwicklung des bildungssprachlichen historischen Lernens zur Erweiterung der Fähigkeiten der Aneignung der Vergangenheit und der damit verbundenen Selbstpositionierung in der Welt. Das Konstrukt der Zone der nächsten Entwicklung ermöglicht hierbei individuelle Entwicklungsschritte, die nie abgeschlossen, aber stets erweiternd sind.

1.1 Lernaufgaben als Organisationsprinzip sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Sprachbildung im Geschichtsunterricht mit dem Lernaufgabenansatz umzusetzen, wird im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts als zentrales Organisationsprinzip verstanden. Damit grenzt sich der Entwurf von einem lehrer*innenzentrierten Unterricht ab und ermöglicht zugleich produktions- und handlungsorientierte Verfahrensweisen, wie sie auch mit dem hier zugrunde liegenden Verständnis historischen Lernens assoziiert werden (Lücke, 2015, S. 200).

In der fremdsprachendidaktischen Forschung konnte seit den 1980er Jahren gezeigt werden, dass mit dem task-based language learning (vgl. z. B. Ellis, 2018; Long, 2015) gute Erfolge beim Sprachenlernen erzielt werden können. Hierbei zur Anwendung kommende Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie realitätsnah sind und ein pragmatischer Sprachgebrauch im Vordergrund steht. Das sprachliche Lernen vollzieht sich eher beiläufig während der Bearbeitung der Aufgabe (vgl. hierzu genauer Caspari, 2013a; Hallet & Krämer, 2012; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011).

Unterschieden werden können Lernaufgaben von Diagnose- und Evaluationsaufgaben. Mit Diagnoseaufgaben soll der Kompetenzstand der Schüler*in-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

nen erfasst werden, um hierauf aufbauend passende didaktische und methodische Entscheidungen begründet treffen zu können. Durch die Bearbeitung von Lernaufgaben sollen Schüler*innen hingegen ihre Kompetenzen erweitern können. Sie bestehen in der Regel aus mehreren Einzelaufgaben und Übungen, mit denen eine komplexe Zielaufgabe (target task) vorbereitet wird. Mit Evaluationsaufgaben soll schließlich Wissen darüber erlangt werden, was die Schüler*innen nun besser können. Hierunter können Prüfungsaufgaben, Testaufgaben oder das Ergebnis der Zielaufgabe einer Lernaufgabe fallen (Caspari, 2013a, 2013b; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011, S. 226–232). Auch über die fremdsprachendidaktische Forschung hinaus wurden Lernaufgaben in den letzten Jahren vielerorts allgemein- und fachdidaktisch diskutiert (vgl. z. B. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006; Blumschein, 2014; Bohl, Kleinknecht, Maier & Metz, 2013; Kiper, Meints-Stender, Peters, Schlump & Schmit, 2010; Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel, 2014).

Eine geschichtsspezifische Ausarbeitung des Lernaufgabenansatzes steht noch am Anfang. In der geschichtsdidaktischen Forschung wurde die Diskussion über Aufgaben insgesamt lange Zeit vernachlässigt. Erst im Zuge der Kompetenzorientierung hat dieses Feld verstärkte Aufmerksamkeit erfahren (Gautschi, 2011, S. 241–254).

Heuer (2010, 2011, 2012, 2014) weist Aufgaben eine Schlüsselfunktion beim historischen Lernen zu und sieht in einer neuen Aufgabenkultur einen Möglichkeitsraum, um die pluralen Geschichten im Geschichtsunterricht miteinander auszuhandeln, ihre Triftigkeiten zu überprüfen und sie zu reflektieren. Wenzel (2012, S. 26) schlägt Qualitätskriterien für gute Aufgaben im Geschichtsunterricht vor. Thünemann (2013, 2016) unternimmt den Versuch, in einem Modell Qualitätskriterien historischer Lernaufgaben abzubilden und zueinander in Beziehung zu setzen, deren tatsächliche Fachspezifik jedoch von Barricelli (2015, S. 28) bezweifelt wird.

Einen elaborierteren Versuch, Lernaufgaben geschichtsspezifisch zu modellieren, unternimmt Brauch (2014). Aufbauend auf dem FUER-Kompetenzmodell prüft sie die Anschlussfähigkeit des allgemeindidaktischen Aufgabenmodells von Blömeke et al. (2006) an den geschichtsdidaktischen Diskurs.

Zuletzt wurden Lernaufgaben von Köster (2021) und Körber, Gärtner, Stork und Hartmann (2021) thematisiert. Auch wurde der Ansatz in der Didaktik der Geschichte mit Fragen der Inklusion (Körber, Seidl, Witt & Bormuth, 2020) und der Sprachbildung (Bramann & Brauch, 2020; Oleschko, 2014, 2016; Sieberkrob, 2020a; Sieberkrob & Lücke, 2020) zusammengedacht.

Allgemeindidaktisch betrachtet versteht Leisen (2013, S. 85–88) unter Lernaufgaben Lernumgebungen zur Kompetenzentwicklung, die Schüler*innen mittels gestufter Aufgabenstellungen und entsprechenden Lernmaterialien dazu anregen sollen, sich möglichst eigentätig Neues zu erschließen. Wichtig sei dabei,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dass Lern- und Leistungssituationen voneinander getrennt werden. Lernaufgaben sollten die Schüler*innen inhaltlich, sprachlich und fachmethodisch herausfordern. Ziel des Einsatzes von Lernaufgaben sei es, dass die Schüler*innen möglichst selbstständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln, ein Lernprodukt erstellen, den Lernzugewinn definieren und sich im handelnden Umgang mit Wissen üben.

Unter Bezugnahme auf diese Diskussionen verstehe ich unter Lernaufgaben in Abgrenzung von anderen Aufgabentypen wie etwa Prüfungs-, Test- oder Übungsaufgaben einen Aufgabentypus, der den individuellen Lernprozess der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. In der Regel bestehen Lernaufgaben aus mehreren aufeinander aufbauenden Teilaufgaben sowie den zugehörigen Lernmaterialien, mit denen die Schüler*innen weitgehend selbstständig eine problemorientierte Fragestellung entdecken und bearbeiten können.

Lernaufgaben zielen auf ein Lernprodukt, ermöglichen den Schüler*innen die Reflexion ihres Lernzugewinns und zielen nicht primär auf einen Wissenszuwachs, sondern auf die funktionale Verwendung beziehungsweise Weiterbearbeitung des in der Lernaufgabe erworbenen Wissens. Dabei ist der erfolgreiche Einsatz von Lernaufgaben im Unterricht nicht nur abhängig von der Aufgabe und den Materialien selbst, sondern auch von einer Aufgabenkultur, die die Aufgabeneinführung, -bearbeitung und -evaluation umfasst (Heuer, 2012, S. 103).

Lernaufgaben werden verschiedentlich zur Gestaltung sprachbildenden Fachunterrichts vorgeschlagen (vgl. z. B. Oleschko, 2014; Thürmann, 2011). Denn mit ihnen ist es möglich, Sprachhandlungsmuster mit kognitiven Operationen zu verknüpfen, sprachliches Handeln pragmatisch auf den fachlich relevanten Lernkontext auszurichten und außerdem unterschiedliche sprachliche Bereiche (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) funktional zusammenzuführen. Dabei wird das Sprachkönnen gefestigt und im Prozess der Aufgabenbearbeitung weiter ausdifferenziert (Thürmann, 2011, S. 7). In ihnen wird Sprache gebraucht, um realitätsnahe Aufgaben zu bearbeiten, wobei sich sprachliches Lernen eher beiläufig vollzieht (Sieberkrob & Caspari, 2017, S. 8).

Körber et al. (2021) betonen in Anlehnung an die fremdsprachendidaktische Forschung für ihren Ansatz des Task-Based History Learning (TBHL) die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung der Lernwege, die Problemorientierung, die Orientierung in der Gegenwart, die Authentizität der Aufgabenstellung und der Materialien in der Lebenswelt der Schüler*innen, die Produktorientierung sowie die

> »methodisch und inhaltlich zentrale Rolle der *Aushandlung* (Hervorh. im Orig., d. Verf.) von Bedeutung […]. Indem Schüler*innen eigenaktiv Problemstellungen historischen Deutens bearbeiten, erwerben sie Kenntnisse über Ausschnitte des historischen Universums in konstitutiver Verbindung mit Einsichten in deren Abhängigkeit vom Fragen, Recherchieren, Interpretieren, Deuten und Werten sowie in die Abhängigkeit

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

solcher Deutungen und Interpretationen von Perspektiven – also in der konkreten Ausformung von Pluralität« (Körber et al., 2021, S. 205).

Hiermit liegt ein geschichtsdidaktisch profiliertes Verständnis von Lernaufgaben vor, das auch der Ausrichtung des Rahmenmodells sprachbildenden Geschichtsunterrichts entspricht.

Im Zusammenhang mit den vorherigen Ausführungen ist es oberstes Gebot (auch) sprachbildender historischer Lernaufgaben, dass Schüler*innen mit ihnen ihre narrative Kompetenz verbessern können. Ein kompetenter rezeptiver und produktiver Umgang mit historischen Erzählungen ist mindestens der Ausgangspunkt, wenn nicht gar der hauptsächliche Beitrag, den der Geschichtsunterricht zur Querschnittsaufgabe Sprachbildung leisten kann.

Es ist leicht erkennbar, dass es bei diesem Verständnis von Lernaufgaben um mehr als nur den Aufgabentext geht. Vielmehr sind derlei Lernaufgaben in eine Lernumgebung integriert und bedürfen einer Aufgabenkultur historischen Lernens (Heuer, 2010, 2014; Köster, Bernhardt & Thünemann, 2016). Fraglich ist, wie sprachbildende Lernaufgaben, die diesem Verständnis entsprechen, entwickelt werden können. Hierzu kristallisierten sich während der Arbeit im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen« verschiedene Prinzipien wie das fachliche Lernen als Ausgangspunkt, die Kompetenzorientierung, die bewusste Fokussierung der sprachbildenden Maßnahmen, Scaffolding, der Einsatz von kleineren sprachbildenden Hilfestellungen, die Orientierung an Textsorten und die Erfahrbarmachung von sprachlichem Lernen heraus (Sieberkrob & Caspari, 2017, S. 10–13),[55] die auch hier zugrunde liegen und zum Teil einer kurzen Erläuterung bedürfen.

So ist ergänzend zu den bisherigen Ausführungen das Prinzip der bewussten Fokussierung der sprachbildenden Maßnahmen zu betrachten. Denn aus der Prämisse, das fachliche Lernen als Ausgangspunkt (auch) für Sprachbildung im Geschichtsunterricht zu nehmen, folgt, dass es nicht sinnvoll ist, alle denkbaren sprachbildenden Maßnahmen umzusetzen. Vielmehr sind die sprachbildenden

55 Dabei wurden Prinzipien für die Neu- oder Weiterentwicklung sprachbildender Lernaufgaben benannt. Sollen bereits bestehende Aufgaben zu sprachbildenden Lernaufgaben weiterentwickelt werden, ist eine Analyse ihrer sprachlichen Anforderungen vonnöten. Hierfür wurde im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen« das »Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)« entwickelt (Caspari, Andreas, Schallenberg, Shure & Sieberkrob, 2017). Das Instrument besteht aus den Abschnitten A) Fachdidaktische Analyse der Aufgabe, B) Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte, C) Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schüler*innen geforderten produktiven Aktivitäten, D) Analyse der Aufgabenstellung und E) sprachbildende Überarbeitung. Jeder Abschnitt besteht aus mehreren Schritten. Kritisch ist zu sehen, dass die didaktische Analyse nicht fachdidaktisch ausgearbeitet ist, was jedoch in einer Weiterentwicklung des Instruments möglich wäre. Zur Entwicklung und Anwendung des Instruments vgl. Schallenberg und Caspari (2017).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Maßnahmen konsequent auf die historischen Lernprozesse und das Lernprodukt auszurichten. Zudem ist bezüglich der Erfahrbarmachung des sprachlichen Lernens auf die Prozesshaftigkeit auch des sprachlichen Lernens zu verweisen. Gut lesen und schreiben zu können oder ein bestimmtes sprachliches Register zu beherrschen, gelingt Schüler*innen erst, wenn sie entsprechende Lernprozesse durchlaufen haben.

Diese Lernprozesse können in Lernaufgaben erfahrbar gemacht werden, etwa indem schrittweise vom alltagssprachlichen zum bildungssprachlichen Register hingeführt wird oder indem sprachliche Überarbeitungsphasen eingebaut werden. Im Geschichtsunterricht bietet sich hierdurch auch die Chance, über den historischen Sinnbildungsprozess in Form einer historischen Erzählung zu reflektieren.

Insgesamt ist hiermit ein Ansatz und Wege zu seiner Umsetzung beschrieben, der auf das historische Denken ausgerichtet ist und der zugleich die Sprachbildung im Geschichtsunterricht so umsetzbar macht, dass das sprachliche Lernen integraler Bestandteil des historischen Lernens wird. Im nächsten Schritt greife ich den Aspekt der Gerne-Orientierung auf und expliziere ihn. Die Kombination des Lernaufgabenansatzes mit dem sogenannten generischen Geschichtslernen vertieft die bis hierhin aufgezeigten Möglichkeiten.

1.2 Generisches Geschichtslernen

Das generische Lernen wurde im Diskurs über sprachbildenden Geschichtsunterricht beispielsweise von Hartung (2015a, 2015b, S. 208–212), Sieberkrob und Lücke (2017) sowie Wickner (2018, 2019) eingebracht, jedoch nicht systematisch weiterentwickelt. Generisches Lernen zielt nach Hallet (2013, S. 61)

> »darauf ab, das dem jeweiligen Kontext und Interaktionszweck entsprechende Genre verstehen und selbst verwenden zu können und aufgrund der Kenntnis der Genre-Merkmale entsprechend strukturierte Texte und Äußerungen (in medialen Formen aller Art) selbst produzieren zu können.«

Wie der Begriff Genre von den Begriffen Textsorte, Texttyp oder Gattung abzugrenzen ist, ist umstritten.[56] Zudem wird auch der Begriff Genre nicht einheitlich verwendet, je nach Disziplin lassen sich Unterschiede feststellen. Jedoch können Genres grundlegend beschrieben werden als

> »staged, goal oriented and social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't

56 Vgl. für eine Diskussion der Begriffe Delius (2020, S. 105–109).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

> accomplish the final steps […]; social because writers shape their texts for readers of particular kinds« (Martin & Rose, 2008, S. 6).

Delius (2020, S. 107) erkennt in Textsorten und Texttypen textliche Manifestationen, während Genres »eher prototypische Strukturen aufweis[en], die sich erst im textlichen Produkt spezifisch ausprägen.« So stellen Genres

> »mentale Prototypen sozialer Interaktionsprozesse dar, die bestimmte Charakteristika und kommunikative Absichten aufweisen bzw. verfolgen, sich aber erst, möglicherweise auch in Kombination mit anderen Genres, in einem konkreten Texttyp bzw. in einer spezifischen Äußerungsform sprachlich manifestieren« (Delius, 2020, S. 109).

Mit Genres wird zudem »Wissen generiert, repräsentiert und vermittelt«, weswegen sie eine überragende »Bedeutung […] für die Erzeugung von Weltwissen, für das Lernen und für jede schulische Bildung weit über das Sprachlernen im engeren Sinne hinaus« (Hallet, 2013, S. 59) haben. Zudem entsprechen Genres zwar kulturellen, kommunikativen und interaktionalen Konventionen, sie sind aber keine statischen Gebilde.

Das Ziel des Erlernens von Genres ist die Diskursfähigkeit, mit dem ein emanzipatorischer Anspruch auf soziale, kulturelle und politische Partizipation verbunden ist. Hierfür ist es entscheidend, dass die Genres als Grundeinheiten eines jeden Diskurses beherrscht werden (Hallet, 2013, S. 61).

Dies macht das generische Lernen für den hier vorliegenden Kontext hochgradig relevant. Das Wissen über Genres im Geschichtsunterricht ist von Bedeutung, »da es nicht nur als Verstehensressource bei der Rezeption geschichtlicher Quellen und Darstellungen, sondern auch als Produktionslinie beim Verfassen von Texten zu historischen Sachverhalten, mithin zur eigenen historischen Sinnbildung, benötigt wird« (Hartung, 2015a, S. 47–48).

Nach Sieberkrob und Lücke (2017, S. 225) ist in der Genredidaktik[57] Potenzial für die Sprachbildung zu sehen. Denn mit diesem Ansatz können Schüler*innen erkennen, wie ein Genre durch verschiedene sprachliche Merkmale gebildet wird. Sie können dabei lernen, verschiedene Texte zu strukturieren (Oliveira & Iddings, 2014, S. 1). Daher birgt generisches Geschichtslernen zumindest das Potenzial der Förderung von narrativer Kompetenz und Geschichtsbewusstsein in sich (vgl. auch Hartung, 2015a, S. 59–62). Wie kann also generischen Lernen im Geschichtsunterricht umgesetzt werden?

Das Wissen über die Konstruktion von Genres wird, wie es auch grundlegend für die durchgängige Sprachbildung ist, nicht als Lernvoraussetzung, sondern als

57 Die Genredidaktik ist in verschiedenen Disziplinen verankert. Oftmals werden drei Theorieschulen unterschieden, die für die Genredidaktik wesentlich sind, nämlich die Systematic Functional Linguistics, English for Specific Purposes und die Rhetorical-Genre-Studies. Ein Überblick hierüber ist bei Delius (2020, S. 94–105) zu finden.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Lerngegenstand betrachtet (Gürsoy, 2018, S. 2). Dabei ist der sogenannte Teaching-Learning- Cycle für die Umsetzung zentral. Coffin (2006a, S. 173) betont: »[T]he Teaching-Learning cycle […] aims to teach control of, and critical orientation towards, both historical discourse and historical content.« Historisches und sprachliches Lernen wird mit diesem Ansatz also ineinandergreifend betrachtet und lehrbar gemacht.

Je nach Darstellung wird der Teaching-Learning Cycle in drei oder in fünf Phasen unterteilt. In dreiphasigen Unterteilungen umfasst dieser Ansatz die »deconstruction« (1), in der die Schüler*innen in das betreffende Genre mittels der Analyse eines Modelltexts eingeführt werden. Mit diesem Text wird auch relevantes Wissen zum betreffenden Thema zur Verfügung gestellt und die Form und die Funktion des zu verwendenden Genres stehen im Mittelpunkt. Die Schüler*innen sollen mit der Absicht, der generellen Struktur und linguistischen Merkmalen des Genres vertraut gemacht werden. Die Phase der »joint construction« (2) dient der weiteren Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Wissen. Sie basiert daher auf verschiedenen Lese- und Suchaufträgen. Zum Abschluss dieser Phase schreiben Lehrer*in und Schüler*innen gemeinsam einen Text. Dabei wird für alle beim Schreiben im Plenum sichtbar und miteinander ausgehandelt, was und wie geschrieben wird. Dabei werden sprachliche Merkmale des Genres und des Themas diskutiert und der Prozesscharakter des Schreibens erfahrbar. In der Phase der »independent construction« (3) schreiben die Schüler*innen anschließend einen eigenen Text. Hierfür sammeln sie zunächst wieder Informationen und verarbeiten diese dann selbstständig weiter. In fünfphasigen Modellen, wie etwa bei Feez (2002, S. 65), werden die Phasen 1) »building the context«, 2) »modelling and deconstructing the text«, 3) »joint construction of the text«, 4) »independant construction of the text« und 5) »linking related texts« beschrieben (Sieberkrob & Lücke, 2017, S. 225–226).

Dieser Ansatz ist in das Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts eingeflossen. Erkennbar sind die Phasen 1) Problemstellung, 2) Dekonstruktion, 3) gemeinsame Konstruktion, 4) Geschichte erzählen und 5) über Geschichte kommunizieren. Sie können als Teilaufgaben einer umfassenden Lernaufgabe verstanden werden, gleichwohl ein kreativer, sich überschneidender Umgang mit den Phasen möglich ist. Sie sind jeweils verknüpft mit Prinzipien historischen Lernens, die in der jeweiligen Phase zentral sind. Zudem sind im Sinne der genaueren Umsetzung zielführende Sozialformen, der Fokus auf die Sprachrezeption oder Sprachproduktion, das überwiegend vorkommende und einzuplanende sprachliche Register, Hinweise zur konzeptionellen beziehungsweise medialen Mündlichkeit oder Schriftlichkeit sowie weitere zentrale didaktische Informationen angegeben (vgl. Abbildung 9).

Im Detail ist in der Phase »Problemstellung« vorgesehen, eine gegenwärtige und für die Schüler*innen relevante Problemstellung in den Unterricht einzu-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

bringen, wie es das Prinzip der Problemorientierung neben auch anderen Problemen (Forschungsprobleme, Probleme der Vergangenheit, Probleme der Historizität, Probleme der Urteilsbildung) ursprünglich vorsieht (Hensel-Grobe, 2012, S. 54–56). Hiermit wird zugleich, dem Lernaufgabensatz folgend, ein Anlass zum Umgang mit Sprache gegeben, bei dem sich das sprachliche Lernen im Zuge des historischen Lernens bei der Bearbeitung der Problemstellung eher beiläufig vollziehen kann.

Diese Phase kann auf verschiedene Art und Weise im Geschichtsunterricht initiiert werden. In der Regel bietet sich aber das Lernen im Plenum oder in Gruppen an, um einen gemeinsamen Kontext herzustellen, in dem im Folgenden agiert wird. Beispiele, die von Lehramtsstudent*innen im Rahmen von Praxissemestern erarbeitet wurden und diese Idee weitgehend widerspiegeln, sind bei Körber et al. (2021, S. 207) zu finden, darunter Aufgaben zur Beratung einer Schulkonferenz zu der Frage der Umbenennung der Schule nach bestimmten Namenspatron*innen, zur Organisation der thematischen Strukturierung einer Ausstellung oder zur Erarbeitung eines Konzepts für die Bewerbung um eine Ausrichtung einer erinnerungskulturellen Veranstaltung.

Auch um das sprachliche Lernen als Prozess erfahrbar zu machen, wie es sich bei der Entwicklung von sprachbildenden Lernaufgaben als Prinzip herauskristallisiert hat (vgl. Kap. IX-1.1), wird das Problem typischerweise überwiegend in der Alltagssprache entwickelt, wobei impulsgebende Materialien rezipiert werden und über sie diskutiert wird. Im Sinne des Lernaufgabenansatzes ist es hier zentral, neben der Problemstellung auch die Zielaufgabe und im Sinne der Genre-Didaktik auch das Zielgenre bekanntzugeben.

Mit Blick auf das Zielgenre ergeben sich Möglichkeiten, auch (medial) unterschiedliche Lernprodukte zu ermöglichen, was auch die Binnendifferenzierung und Fragen der Inklusion betrifft (vgl. z. B. Kühberger & Barsch, 2020). Weiterhin ist es auch nicht zwangsweise erforderlich, dass alle Schüler*innen im Kern eine Geschichte über den gleichen historischen Sachverhalt erzählen müssen. Vielmehr besteht auch die Möglichkeit, verschiedene kleine Geschichten in einem gemeinsamen Themenfeld zu erzählen. Mit Blick auf die konstitutiven Elemente von Agency steht hier das praktisch-evaluative Element im Vordergrund, mit dem die Gegenwart ausgehend von den Lebensperspektiven der Schüler*innen durch die Schüler*innen hinterfragt wird, was sich hier in Fragen an bestehende historische Erzählungen und geschichtskulturelle Praktiken konkretisiert.

In der Phase »Dekonstruktion« werden multiperspektivische Quellen und Darstellungen beziehungsweise historische Erzählungen dekonstruiert. Diese Phase kann daher als erste größere Teilaufgabe der historischen Lernaufgabe verstanden werden, in der sich die Schüler*innen in Einzel-, Partner*in- und/

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

oder Gruppenarbeit intensiv mit den gewählten Materialien[58] auseinandersetzen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist hier daher das Lernen mit mehreren Materialien geboten, wobei nicht zwangsweise ausschließlich, aber aus sprachbildender Perspektive doch überwiegend medial und konzeptionell schriftliche Texte zum Einsatz kommen sollten. Mit ihnen wird mit Blick auf die Problemstellung und in Vorbereitung des zu erstellenden Lernprodukts historisches Wissen erworben.

Aus Perspektive der Genredidaktik ist es zentral, dass mit mindestens einer historischen Erzählung beziehungsweise Darstellung gelernt wird, die dem Zielgenre entspricht, um hieran deren Form und Funktion sowie sprachliche Merkmale des Genres erarbeiten zu können. Erkennbar ist, dass für diese Phase Zeit einzuplanen ist und sie typischerweise aus mehreren Arbeitsschritten besteht, um die Dekonstruktion verschiedener Materialien und die Erarbeitung der Merkmale des Zielgenres tatsächlich zu erreichen.

Es ist möglich, diese Phase mit der nächsten Phase zu verbinden, in der sich die Schüler*innen weiteres Wissen durch verschiedene Such- und Leseaufträge aneignen können. Sollte es nicht sinnvoll möglich sein, das Material so auszuwählen, dass hierunter auch das Zielgenre vertreten ist, ist eine eigene Phase einzuplanen, um die Merkmale des Zielgenres zu erarbeiten. Das iterative Element von Agency steht hier, wie auch in der nächsten Phase, im Vordergrund, indem soziale Ordnungen vergangener Gesellschaften durch die Analyse von Differenzkategorien und ihren Schnittstellen dekonstruiert werden.

Die Phase »gemeinsame Konstruktion« markiert den Übergang des Fokus von der Sprachrezeption auf die Sprachproduktion. Damit einher geht, dass das Prinzip der Narrativität im Sinne des Erzählens pluraler Geschichten durch die Schüler*innen auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten in den Mittelpunkt rückt. Da es hier, im Sinne des Genredidaktik, um eine gemeinsame Konstruktion einer historischen Erzählung geht, bietet sich in der Regel Partner*innenarbeit an, die durch auf das Zielgenre hinführende Scaffolds unterstützt wird. Im Teaching-Learning Cycle ist hier typischerweise eine Arbeitsphase gemeinsam mit dem*der Lehrer*in vorgesehen, was möglich und aus schreibdidaktischer Perspektive für das Modellieren der Texte sinnvoll ist (vgl. Kap. IX-2.2). Im Sinne des Lernaufgabenansatzes, in dem die Schüler*innen weitgehend eigenständig die Problemstellung bearbeiten sollen, kann aber beispielsweise auch durch die Anwendung des think-pair-share-Prinzips zunächst individuell über den zu schreibenden Text nachgedacht werden, gefolgt von einer Phase des Austauschs

58 Dabei ist zentral, dass die Materialien tatsächlich multiperspektivisch sind und nicht allzu simplifizierend und vorschnell auf etwa zwei Perspektiven reduziert wird, die möglicherweise lediglich an der Differenzlinie Nationalität oder ähnliches ausgewählt werden. Vgl. hierzu Lücke (2012b) und Körber (2010).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

über die ersten Gedanken über den Text, um sodann die Ergebnisse in der Lerngruppe vorzustellen und zu diskutieren (Hallet, 2016, S. 109–110). Zugleich ist hierbei auch binnendifferenziertes Lehrer*innenhandeln denkbar.

Die Verwendung von Bildungssprache sollte bei der Sprachproduktion das Ziel sein und (je nach Zielgenre) in medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit angestrebt werden. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive und im Zusammenhang mit der gewählten Sozialform in dieser Phase ist die Aushandlung von Sinn über die Vergangenheit durch die Schüler*innen zentral. Eventuell bestehende Unterschiede in der Sinnbildung, beispielsweise aufgrund der sozialen Positionierung der Schüler*innen oder aufgrund divergierender Lernergebnisse in der vorherigen Phase, können diskutiert und in ihrer Unterschiedlichkeit notiert werden, was zugleich in die nächste Phase überleitet. Hierin ist zudem der Übergang vom iterativen zum projektiven Element von Agency zu sehen, denn mit den in der Konstruktion befindlichen historischen Erzählungen der Schüler*innen sind möglicherweise unterschiedliche Zukunftshoffnungen und -erwartungen verbunden.

Dies tritt umso mehr in der nachfolgenden Phase »Geschichte erzählen« in den Vordergrund. Auf der Grundlage des zuvor erworbenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen wird nun in der Regel in Einzelarbeit und in medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit im Zielgenre eine je eigene Geschichte von den Schüler*innen erzählt. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist hier die Möglichkeit zu einer eigenen Sinnbildung zentral, um die Geschichte zu erzählen, die im Sinne des projektiven Elements von Agency für die eigene Zukunft erzählt wird. Dies ist in Anbetracht der in Kapitel III-4 bereits ausgeführten Überlegungen von Bernhardt (2018) zu einer Neujustierung des Zukunftsbezugs in postmodernen Gesellschaften, in denen es viele unterschiedliche Zukünfte statt eines gemeinsamen Erwartungshorizonts gebe, von zentraler Bedeutung. Genau in dieser hier emanzipatorisch gedachten Möglichkeit, hegemoniale Sinnbildungen zu überwinden, indem die Fähigkeit zum Erzählen von Geschichten, die in verschiedenen sozialen Kontexten nicht nur geäußert, sondern potenziell auch gehört werden, ist der Kern des auf Agency zielenden sprachbildenden historischen Lernens zu sehen.

Dieser Aspekt wird im Sinne der pluralen Geschichten in der Schulklasse in der Phase »über Geschichte kommunizieren« vertieft und gestärkt. Die im Zielgenre verfassten Geschichten werden in der Regel im Plenum oder in Gruppen vorgestellt und diskutiert. Dabei bietet die Pluralität der erzählten Geschichten Anlass zur Diskussion, zum Austausch von Argumenten und zur metakognitiven Reflexion, indem sich auf das historische Denken fokussiert und die je eigene Perspektive und die Perspektiven der Mitschüler*innen sowie die Alterität der vergangenen Wirklichkeit reflektiert wird.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Körber et al. (2021, S. 210) betonen diesbezüglich in Analogie zum »Language Focus« in fremdsprachendidaktischen Konzeptionen von Lernaufgaben den »History Focus«, bei dem Konzepte, Methoden und Einsichten historischen Denkens reflektiert und vertiefend geübt werden müssten. Dabei würden auch die Bildungs- und die Fachsprache eine Rolle spielen. Diese waren bereits in den vorherigen Phasen bei der Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien von Bedeutung. Nun werden sie für die Kommunikation über die pluralen Geschichten und die mit ihnen zusammenhängenden Denk- und Erkenntniswege erneut angewendet. Weiterhin würden aber auch sogenannte »language awareness activities« eine Funktion in sprachbildenden historischen Lernaufgaben behalten, da »nicht vornehmlich Routine in der Produktion, sondern vielmehr beständige Aufmerksamkeit für die Bedeutung konzeptioneller Grundlagen historischen Denkens für die Orientierung erreicht werden soll« (Körber et al., 2021, S. 211).

Folglich sind in dieser Phase sprachrezeptive und -produktive Aktivitäten im Plenum oder in Gruppenarbeiten relevant, die die Möglichkeit zum argumentativen Austausch über die Sinnbildungen bieten. Mit Schulz-Hageleit ist die je eigene persönliche und politische Erfahrung bei der Deutung der Vergangenheit hierbei von zentraler Bedeutung. »Ein konsequentes Praktizieren würde sich u. a. an der Sprache des Unterrichts zeigen. In dem Maße wie Lehrende und Lernende nach der Klärung des historischen Sachverhalts bereit und fähig sind, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und dementsprechend eindeutig ›Ich‹ zu sagen, in dem Maß verwirklicht sich authentische Reflexivität« (Schulz-Hageleit, 2004, S. 92).

Insgesamt ist der Teaching-Learning Cycle im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts somit im Kontext einer historischen Lernaufgabe geschichtsdidaktisch und unterrichtspragmatisch profiliert. Hiermit einher geht eine Fokussierung auf das konzeptionelle Schreibhandeln der Schüler*innen. Die Praxis des Geschichtsunterrichts, das wurde bereits in Kapitel VI-3.3.1 anhand verschiedener Studien belegt, verläuft bislang überwiegend mündlich, obwohl die Schüler*innen einerseits schriftlich geprüft werden, andererseits aber auch das Lesen und Schreiben von Geschichte wesentlich unsere Vorstellung von Geschichte bestimmen (Hartung, 2015b, S. 201–202). Nicht nur aus sprachbildender Perspektive wird daher verschiedentlich dafür plädiert, im Geschichtsunterricht mehr zu schreiben (Barricelli, 2005, S. 285, 2008b, S. 148; Hartung, 2013b, 2015b). Mit Bezugnahme auf die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfordern komplexe historische Denkoperationen nach Hartung (2015b, S. 203) ein Abstraktionsniveau, das vor allem durch konzeptionell schriftliches Arbeiten erreicht werden könne. Es stellt gegenüber der konzeptionellen Mündlichkeit höhere kognitive Anforderungen und verlangt ein höheres Maß an Präzision. Texte in diesem Sinne sind »nicht nur Repräsentationsmedien für schon fertige Gedanken, sondern auch und gerade Werk-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

zeuge zur historischen Sinnbildung, mithin zum historischen Lernen« (Hartung, 2013b, S. 337).

Petersen (2014, S. 1–3) weist weitergehend darauf hin, dass sich Schüler*innen gerade in der Oberstufe häufig im Schreiben von Texten verbessern möchten. Jedoch ist die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen ein bislang vernachlässigtes Feld, obwohl eine Fokussierung auf das Schreiben im Fachunterricht kein neuer Ansatz ist (vgl. z. B. Bazerman, Little, Bethel, Lisa, Chavkin, Teri, Fouquette & Garufis, 2005).[59]

Insgesamt ist mit der Ausarbeitung des Modells sprachbildenden Geschichtsunterrichts ein Rahmen gegeben, der auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Sprachbildung und historischem Lernen zugeschnitten ist und es operationalisierbar macht. In der Umsetzung muss er für Lerngruppen und individuelle Schüler*innen ausgestaltet werden, wofür die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen für diesen Bereich Voraussetzung ist.

Auf zwei Aspekte, nämlich auf geeignete Fördermaßnahmen und Methoden sowie auf den Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, gehe ich im Folgenden noch genauer ein. Sie sind im Rahmenmodell in der Mitte abgebildet, da sie die gesamte Lernaufgabe betreffen. Zu beiden Aspekten sind didaktische Entscheidungen nur mit Blick auf die Lerngruppe und die individuellen Schüler*innen zu treffen. Die folgenden Ausführungen bieten aber begründete Auswahlmöglichkeiten.

2. Förderansätze und Methoden

Im Folgenden soll es um sprachbildende Förderansätze und Methoden gehen, die zu den bisherigen Überlegungen passen. Gleichwohl diese auch für den mündlichen Sprachgebrauch im Geschichtsunterricht ausgearbeitet werden könnten – im vorliegenden Kontext insbesondere für die Phase »über Geschichte kommunizieren«, wofür beispielsweise Anregungen aus Debattiertrainings hilfreich sein könnten – fokussiert die folgende Auswahl die Lese- und Schreibprozesse. In ihrer Unterstützung kann eine Kernaufgabe der Sprachbildung im Geschichtsunterricht gesehen werden.

Dabei wird kein Anspruch auf eine vollständige Darstellung möglicher sprachbildender Ansätze und Methoden erhoben. Ich folge vielmehr dem oben benannten Prinzip bei der Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben, die sprachbildenden Maßnahmen bewusst zu fokussieren und nicht alle denkbaren sprachbildenden Maßnahmen umzusetzen. Das heißt, dass die Methoden kon-

59 Der Abschnitt zum konzeptionellen Schreibhandeln ist erschienen als Sieberkrob (2019a, S. 146–147). Für die vorliegende Arbeit wurde er überarbeitet und ergänzt.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sequent auf die historischen Lernprozesse und das Lernprodukt auszurichten sind. Zudem müssen Methoden im Geschichtsunterricht stets auf den Prozess historischen Denkens ausgerichtet sein (Günther-Arndt, 2014a, S. 162; Thünemann, 2020, S. 3–7). Zu betonen ist auch die Bedeutung von geeigneten Methoden, wenn – ganz im Sinne historischer Agency – die Teilhabe an der Geschichtskultur ein zentrales Ziel historischen Lernens ist (Günther-Arndt, 2014a, S. 162–163).

Diesen Vorüberlegungen folgend, verorte ich zunächst Lesestrategien im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts, wobei ich mich wesentlich auf das von Handro (2018a, S. 288) entwickelte »Modell zum Einsatz von Lesestrategien im Geschichtsunterricht« beziehe. Anschließend integriere ich Möglichkeiten zur Unterstützung der Schreibprozesse in das Rahmenmodell, die es ebenfalls so weit wie möglich geschichtsdidaktisch zu profilieren gilt. Dabei zeigt sich jedoch auch, dass hier weiterer Forschungsbedarf besteht.

2.1 Unterstützung der Leseprozesse

Das von Handro (2018a, S. 288) entwickelte »Modell zum Einsatz von Lesestrategien im Geschichtsunterricht« weist Strategien vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen aus, die mit epistemischen Funktionen im historischen Lehr- und Lernprozess in Beziehung gesetzt wurden. Hierauf aufbauend wurden den Strategien im Modell verschiedene Methoden zugeordnet, die die jeweilige Funktion im historischen Leseprozess erfüllen können. In Abbildung 10 ist dieses Modell von Handro in das Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts integriert, indem die Orte des Lesens identifiziert und die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen mit den Phasen des Teaching-Learning Cylce in Beziehung gesetzt wurden.

Bereits zum Einstieg in die Lernaufgabe in der Phase der Problemstellung wird das Vorwissen der Schüler*innen zum Thema in der Regel aktiviert. Die von Handro zur Vorwissensaktivierung aufgezählten Aktivitäten beziehen sich

1. auf den Aufbau von Imaginationen und Leseerwartungen. Hierbei ist nach Handro (2018a, S. 288) auf den Lebensweltbezug zu achten, wie er im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts bereits vermerkt ist. Zudem empfiehlt Handro den Einsatz von Bildern oder Karten, wenngleich sicherlich auch andere Medien und Texte denkbar sind (z. B. Zitate, gegenständliche Quellen, Überschriften aus Zeitungen). Zentral ist zudem, dass der so gewählte Einstieg in die Lernaufgabe nicht nur einen Lebensweltbezug aufweist, sondern möglichst subjektorientiert ist. Das ist nicht nur geschichtsdidaktisch geboten, sondern das mit diesem Aspekt verbundene Ziel, die Lesemotivation (und auch die Schreibmotivation) zu erhöhen, kann umso besser erreicht

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

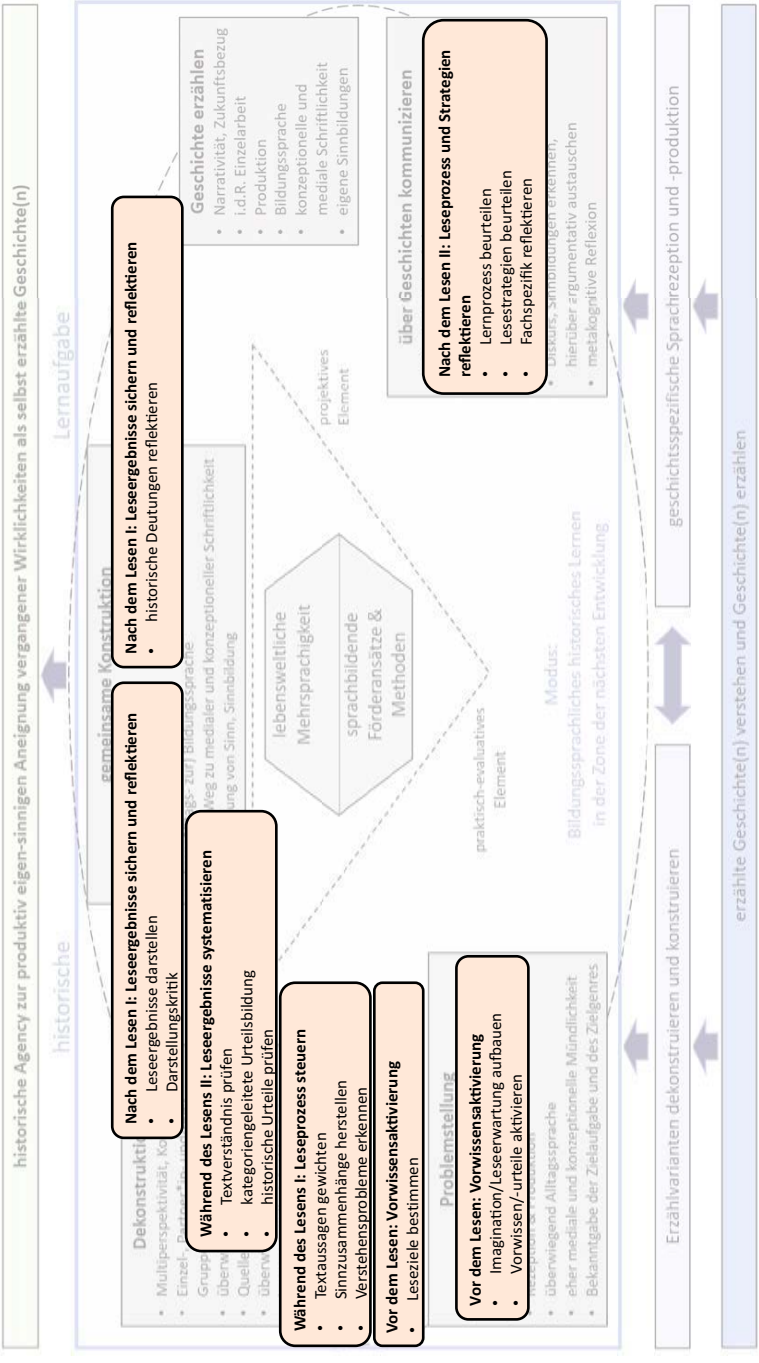


Abbildung 10: Unterstützung der Leseprozesse im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

werden, je mehr das infrage stehende Problem eines der Schüler*innen ist. Hiermit hängen sehr grundsätzliche Fragen der Themen im Geschichtsunterricht zusammen, die hier jedoch nicht erörtert werden sollen.

2. auf die Aktivierung von Vorwissen beziehungsweise -urteilen. Als Möglichkeit benennt Handro Mindmaps, Fragen- bzw. Ideencluster, das Formulieren von Hypothesen sowie Planungsgespräche zum Strategieeinsatz. Hier sind auch zahlreiche andere Methoden denkbar, dabei auch der Einsatz digitaler Medien. Zu überlegen ist – zum Beispiel aufgrund von für die Schüler*innen besonders herausfordernder Texte oder im Sinne der Binnendifferenzierung –, ob auch der für das Textverstehen notwendige Wortschatz hier bereits bekannt gegeben beziehungsweise aktiviert werden sollte. Jedoch ist hiermit eher sparsam umzugehen, da die Schüler*innen so nicht ihre Sprachlernstrategien weiterentwickeln können (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 48) – ein Aspekt, den die Student*innen in der empirischen Untersuchung kaum bedacht haben.
3. auf die Bestimmung des Leseziels. Hier ist zunächst zu überlegen, ob es für die zu lesenden Darstellungen und Quellen in der Phase »Dekonstruktion« je eigener Leseziele bedarf, was häufig der Fall sein dürfte, jedoch auch vom Umfang der Lernaufgabe insgesamt abhängig ist. Die Leseziele sind von der Problemstellung und der damit einhergehenden historischen Frage bestimmt. Im Prinzip der Problemorientierung wird empfohlen, dass die Fragen der Schüler*innen Ausgangspunkt des historischen Lernens sein sollten, und nicht vorab durch den*die Lehrer*in, das Curriculum oder das Schulbuch festgelegte Fragen, auch wenn dies nicht immer einfach umzusetzen ist. Boxtel und Drie (2013, S. 49) konnten aber empirisch zeigen, dass eine evaluative Frage (»Were the changes in the behaviour of Dutch youth revolutionary?«) zu mehr Interesse bei Schüler*innen und auch zu besseren Texten führte als eine Frage, die auf eine Erklärung abzielt (»How can the changes in the behaviour of Dutch youth in the 1960s be explained?«). Daher befördern die Bemühungen um die historischen Fragen der Schüler*innen das historische Lernen (Hensel-Grobe, 2020, S. 133) und sind auch im Sinne der Sprachbildung.

In der Phase »Dekonstruktion« arbeiten die Schüler*innen, potenziell in unterschiedlichen Sozialformen, intensiv mit Texten. Gemäß dem Teaching-Learning Cycle wird zudem auch die Phase »gemeinsame Konstruktion« zum weiteren Wissensaufbau genutzt. Daher brauchen die Schüler*innen in beiden Phasen Lesestrategien, die sie während des Lesens unterstützen. Handro (2018a, S. 288) unterscheidet beim Einsatz von Lesestrategien während des Lesens zwei Ziele, nämlich die Steuerung des Leseprozesses und die Systematisierung der Leseergebnisse. Im Modell werden jeweils drei methodische Aktivitäten ausge-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

wiesen. Zur Steuerung des Leseprozesses werden die folgenden drei Aktivitäten unterschieden:

1. Die Gewichtung von Textaussagen, wozu methodisch das Markieren von Textaussagen, die Beantwortung von Analysefragen und das Notieren von Stichpunkten benannt werden. Dabei ist es wichtig, dass den Schüler*innen das Leseziel, also die Frage, die sie mit den Texten beantworten wollen, bewusst ist, damit sie wissen, worauf sie achten sollten. Je nachdem kann zudem ein bewusst gewählter Lesestil (überfliegend, orientierend, suchend, kursorisch, vollständig) hilfreich sein, der von dem Leseziel abhängig ist.
2. Die Herstellung von Sinnzusammenhängen. Hierfür sind die Methoden Teilüberschriften bilden und Randnotizen machen in Handros Modell vermerkt, wenngleich auch hier weitere denkbar sind, etwa das Notieren von Hauptthemen pro Absatz oder das Markieren von Zusammenhängen mit Pfeilen.
3. Das Erkennen von Verstehensproblemen, worunter der Einsatz eines Glossars oder Wörterbuchs, das Notieren von Fragen und die Nutzung weiterer Informationsquellen notiert ist. Je nach gewählter Sozialform kann hier auch die Unterstützung durch beziehungsweise das Rückfragen bei Mitschüler*innen ergänzt werden, wodurch zugleich mögliche Unterschiede im Verstehen offengelegt werden würden. Gleichwohl keine Lesestrategie, wäre es zudem möglich, das Textverstehen durch optische Maßnahmen (Änderung des Textdesigns), sprachliche (Worterklärungen) oder textuelle Ergänzungen (themengleicher Text in anderer Sprache, Abbildungen, Wechsel der medialen Form) zu unterstützen (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 49–50) – auch hier beispielsweise im Sinne der Binnendifferenzierung.

Zur Systematisierung der Leseergebnisse unterscheidet Handro diese drei Aktivitäten:

1. Die Prüfung des Textverständnisses. Hierzu zählen die Methoden der Beantwortung von (Urteils-)Fragen oder der Einsatz eines Lückentexts. Ergänzt werden können hier kooperative Lernformen zur gegenseitigen Prüfung des Textverständnisses. Auch empfiehlt es sich, nach Unverstandenem zu fragen beziehungsweise dieses systematisch zu erfassen, um Nachfragen stellen zu können.
2. Die kategoriengeleitete Urteilsbildung. Benannte Methoden sind Concept Maps, ein Zeitstrahl, die Strukturlegetechnik und Scaffolding zur Analyse beispielsweise von Werturteilen. Hier können auch verschiedene andere Methoden zum Einsatz kommen, die das Gelesene nach (vorbereiteten) Kategorien ordnen. Zur Unterstützung beim Erkennen von Urteilen in den jeweiligen Texten dürften zudem Fragen dazu, wer aus welcher Position mit welcher Absicht worüber spricht – und wer nicht spricht – zielführend sein.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

3. Die Prüfung historischer Urteile. Hier zählt Handro ein Interpretations- und Urteilsgespräch, die Formulierung weiterführender Fragen und den Vergleich mit anderen Quellen oder Darstellungen auf. Fraglich ist, warum Handro diese Aktivitäten als Lesestrategien während des Lesens bezeichnet, sind sie doch eher als Anschlusskommunikation umzusetzen. Nichtsdestoweniger sind dies Aktivitäten, die in der didaktischen Konzeption des Modells für sprachbildenden Geschichtsunterricht in den Phasen »Dekonstruktion« und »gemeinsame Konstruktion« als Austausch unter den Peers beim Lesen der Quellen und Darstellungen notwendig sind. Auch hier können strukturierende oder fragenbasierte Unterstützungsmaßnahmen bei der Prüfung der Urteile helfen und Unterschiede in den Urteilen und ihrer Deutung offenlegen. Um diese auch zu verbalisieren beziehungsweise schriftlich festzuhalten, können beispielsweise Wortfelder, Wortgeländer oder Redemittel bereitgestellt werden (Kraft, Meissner et al., 2017, S. 53).

Die Phase »gemeinsame Konstruktion« markiert im Teaching-Learning Cycle auch den Übergang von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion. Zur Phase nach dem Lesen unterscheidet Handro wiederum zwei unterschiedliche Ziele, nämlich erstens die Sicherung und die Reflexion von Leseergebnissen und zweitens die Reflexion des Leseprozesses und des Strategieeinsatzes. Wiederum werden zu beiden Zielen jeweils drei Aktivitäten mit verschiedenen Methoden ausgewiesen. Aktivitäten und Methoden zur Sicherung und Reflexion der Leseergebnisse sind demnach:

1. Die Darstellung von Leseergebnissen. Hierzu zählen Textzusammenfassungen, Lernplakate und Kurzvorträge. Im Sinne des Teaching-Learning Cycle sind zwar alle drei Vorschläge möglich. Jedoch bieten sich Lernplakate und Kurzvorträge in der Regel hier nicht an. Denn die Schüler*innen überführen ihr erworbenes Wissen erst noch in eine eigene Geschichte. Diese gilt es vielmehr mit passenden Schreibstrategien vorzubereiten. Zwar könnten sie als Zwischenschritt eingeplant werden, das ist jedoch nicht unbedingt zielführend. Textzusammenfassungen sind hier durchaus denkbar. Sie sind auch als Fördermaßnahme für das Schreiben zu sehen (vgl. Kap. IX-2.2). Oftmals werden im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts jedoch zentrale Deutungen der Quellen und Darstellungen bereits beispielsweise in vorstrukturierten Materialien oder in Notizen festgehalten sein. Hier zeigt sich insgesamt vielmehr, dass der Teaching-Learning Cycle von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion führt und dass Lernaufgaben die Möglichkeit bieten, verschiedene sprachliche Bereiche im historischen Lernprozess zusammenzuführen.
2. Die Darstellungskritik. Methodisch benennt Handro hierfür evaluierende Fragen, den Vergleich von Quellen zur Triftigkeitsanalyse beziehungsweise

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

den Vergleich von Darstellungen im Sinne der Kontroversität sowie Scaffolding zur Analyse der Perspektivität oder der Triftigkeiten. Die vergleichende Analyse der Quellen und Darstellungen ist ein Kernaspekt des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts. Hierauf zielt das Lernen in den Phasen »Dekonstruktion« und »gemeinsame Konstruktion« im Kern ab, um – ganz im Sinne Bergmanns (2008) – Geschichte selber zu denken. Im Kern ist hier also das von Handro angeratene Scaffolding zentral, damit die Schüler*innen die Perspektivität in den Materialien herausarbeiten und die Triftigkeiten beurteilen können. Hierfür wiederum sind die Aktivitäten vor und nach dem Lesen grundlegend. Zielführend ist zudem, diese Aspekte wiederum schriftlich festzuhalten, etwa in Tabellenform oder durch Zuordnungen von Perspektiven zu den Materialien.

3. Die Reflexion historischer Deutungen. Hierfür empfiehlt Handro das Expandieren von Narrationen, zum Beispiel indem Quellenbezüge hergestellt oder Gegenwartsbezüge aufgezeigt werden, sowie ferner die Kritik an Narrationen beispielsweise in Leser*innenbriefen oder Pro-Kontra-Diskussionen. Auch hier zeigt sich der Übergang zur Sprachproduktion. Diese Ansätze können daher in den nächsten Phasen des Teaching-Learning Cycle zu Anwendung kommen. Während Handro (2018a, S. 290) »das Schreiben […] als Denk- und Lerninstrument zur Unterstützung des Textverstehens« versteht, geht das Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts mit einer Fokussierung auf die Sprachproduktion im Sinne des Erzählens von Geschichten durch die Schüler*innen hierüber hinaus.

Die Reflexion des Leseprozesses und des Strategieeinsatzes ist im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts im Sinne einer Metareflexion erst zum Schluss des Teaching-Learning Cylces vorgesehen, auch wenn dies direkt im Anschluss an die Leseprozesse denkbar wäre. Der Grund ist, dass die Schüler*innen zwischen den Phasen »gemeinsame Konstruktion« und »Geschichte erzählen« den Schreibprozess bereits beginnen und dieser hierdurch nicht unterbrochen werden soll. In Handros Modell gehören hierzu:

1. Die Beurteilung des Lernprozesses. Hierbei sind nach Handro die Fragen zu stellen, ob die historische Frage beantwortet werden kann und was neu gelernt beziehungsweise nicht erklärt werden kann. Während die erste Frage durch die von den Schüler*innen erzählte Geschichte in der Regel erfüllt sein sollte, ist vor allem die Frage nach dem nicht Erklärten, nach den Lücken, nach nicht vorhandenen Perspektiven in den Geschichten der Schüler*innen interessant. In der Reflexion darüber, wer in den Geschichten sichtbar und wer marginalisiert ist, ist sowohl ein Nachdenken über die Agency von Subjekten der Vergangenheit als auch eine Frage von Sprachbildung im Sinne von Kritik an bestehenden Erzählungen und den Quellen zu sehen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

2. Die Beurteilung der Lesestrategien. Auch hierfür schlägt Handro Fragen vor, nämlich welche Strategien genutzt wurden, wie diese Strategien den Leseprozess unterstützt haben und bei welchen Texten oder Aufgaben diese Strategien erneut angewendet werden könnten. Dieser Aspekt ist gerade im Sinne des Scaffolding beziehungsweise des Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung relevant. Denn Schüler*innen können durch diese Reflexion dazu hingeführt werden, bei zukünftigen Aufgaben weniger Anleitung zu brauchen. Sie werden also zunehmend in die Lage versetzt, selbstständig geeignete Lesestrategien anzuwenden. Dass dies eine zentrale Fähigkeit beispielsweise von professionellen Historiker*innen ist, zeigen die Untersuchungen von Wineburg (1991a, 1991b).
3. Die Reflexion der Fachspezifik. Hierzu benennt Handro die Frage, warum eine bestimmte Lesestrategie im Geschichtsunterricht wichtig ist sowie ein nicht näher beschriebenes Metagespräch. Auch dieser Aspekt zielt wie zuvor im Sinne des Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung auf die Autonomie der Schüler*innen und führt sie an die fachliche Funktion der jeweiligen Strategie heran (Handro, 2018a, S. 290–291).

2.2 Unterstützung der Schreibprozesse

Das Schreiben ist trotz mancher Studien insgesamt bislang weniger deutlich geschichtsdidaktisch profiliert als das Lesen (vgl. Kap. II-3 und VI-3.3.1). Das Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts eröffnet Möglichkeiten, die Schreibprozesse der Schüler*innen während der Planung, der Verschriftlichung und des Revidierens auf vielfältige Weise mit verschiedenen Methoden zu unterstützen. Im Teaching-Learning Cycle ist das Schreibprodukt, das in der Phase »independent construction« hergestellt werden soll, also im vorliegenden Kontext in der Phase »Geschichte erzählen«, das Ziel, auf das die vorherigen Phasen zulaufen (Hallet, 2016, S. 110). Zur Verschriftlichung ihrer historischen Erzählungen werden die Schüler*innen beim historischen Lernen nach dem Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts mehrfach dazu angeregt, die Basisoperationen historischen Denkens durchzuführen, und alle Phasen im Modell stehen mit den Schreibprozessen der Schüler*innen in Verbindung. Die Planung, Verschriftlichung und Revision der Schreibprodukte ist somit Bestandteil des Modells. Jedoch müssen diese Teilprozesse beim Schreiben gezielt unterstützt werden.

Für die nachfolgenden Überlegungen sind neben den Implikationen aus der Genredidaktik die Metaanalysen zur Schreibförderung von Philipp (2014, 2015, 2017b) eine wichtige Informationsquelle. Er stellt einen ausführlichen Überblick

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

zusammen, welche Schreibfördermaßnahmen empirisch nachweislich wirken.[60] Hiernach werden die größten Fortschritte bei der Schreibförderung durch die Vermittlung von Schreibstrategien erzielt. Hierunter können »absichtsvolle, zielgerichtete Handlungspläne, die eine schreibende Person dafür nutzt, schreibbezogene Probleme zu lösen« (Philipp, 2015, S. 164), verstanden werden. Das gilt generell, besonders gute Erfolge sind allerdings für das Strategietraining »Self-Regulated Strategy Development« (SRSD) nachgewiesen (Philipp, 2014, S. 83–91).

Grundsätzlich kann für alle Schüler*innen ein großer Effekt durch die Vermittlung von Schreibstrategien mit dem SRSD-Ansatz festgestellt werden. So ist für alle in den Analysen von Philipp unterschiedenen Schüler*innengruppen ein Effekt von >1 (Cohens *d*) angegeben.[61] Die Effekte werden in verschiedenen Bereichen des Schreibens erreicht, darunter genretypische Elemente, die Textqualität und die Textmenge.[62]

60 Die bildungswissenschaftlich geprägte Wirksamkeitsforschung in der Lehrer*innenbildung und Unterrichtsforschung zielt darauf ab, Evidenzen von Maßnahmen nachzuweisen. Hiermit wird empirisches Wissen erzeugt, das als vermeintliches Faktum, als *die* Lösung verschiedener Fragen positioniert wird – und mit dem unter anderem Bildungspolitik betrieben wird. Dass dieses Forschungsparadigma sich durch die vermeintliche »Richtigkeit« und Generalisierbarkeit der Ergebnisse vor allem selbst begründet und sich so einer Kritik und Rechtfertigung des produzierten Wissens entzieht, wird dabei ignoriert (vgl. weiterführend Sandkühler, 2011). Dass die von Philipp in die Metaanalysen einbezogenen Studien, die oftmals auf mehrwöchigen Schreibförderungen basieren, tatsächlich in die schulische Praxis überführt werden könnten und dort »wirken« würden, wird damit zwar postuliert, ist aber durchaus fraglich. Denn die schulische Realität ist meistens komplexer und die individuellen Schüler*innen können auch sehr unterschiedliche Fördermaßnahmen brauchen. Ich verwende die Ergebnisse der Metaanalysen daher vor allem als Anhaltspunkte, die jedoch durch professionelle Geschichtslehrer*innen stets an spezifische Kontexte angepasst werden müssen, die von den jeweiligen Schüler*innen ausgehend weiterzuentwickeln sind.

61 Mit Cohens *d* werden Effektstärken berechnet, wobei ab einer Effektstärke von 0,8 von einem starken Effekt ausgegangen werden kann. Für die einzelnen unterschiedenen Schüler*innengruppen wird ausgewiesen: Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (direkt nach dem Training): 2,37; Schüler*innen in der Sekundarschule (direkt nach dem Training): 2,18; Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensstörungen (direkt nach dem Training): 1,97; schwache Schreiber*innen (direkt nach dem Training): 1,73, große Bandbreite an Schüler*innen (einige Zeit nach dem Training): 1,68; große Bandbreite an Schüler*innen (direkt nach dem Training): 1,51; Schüler*innen in der Primarstufe (direkt nach dem Training): 1,40; schwache Schreiber*innen (einige Zeit nach dem Training): 1,02 (Philipp, 2014, S. 84).

62 Im Einzelnen wird ausgewiesen: Genretypische Elemente (direkt nach dem Training): 2,24; Textqualität (direkt nach dem Training): 1,75; genretypische Elemente (Transfer): 1,55; genretypische Elemente (einige Zeit nach dem Training): 1,41; Textqualität (einige Zeit nach dem Training): 1,30; Textqualität (Transfer): 1,10. Weniger große beziehungsweise keine Effekte werden erreicht für die Textmenge (direkt nach dem Training): 0,47; die Textmenge (Transfer): 0,46 und die Textmenge (einige Zeit nach dem Training): 0,00 (Philipp, 2014, S. 84).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Das SRSD besteht aus sechs idealtypischen Vermittlungsphasen, die als ein allgemeiner Ablaufplan zu verstehen sind. Modifikationen und das Zusammenlegen von Vermittlungsphasen werden je nach Kontext empfohlen. In Kürze dargestellt sind diese sechs Phasen

1. die Entwicklung und Aktivierung von Hintergrundwissen. In dieser Phase soll das Interesse am zu schreibenden Genre geweckt sowie Wissen über das Genre entwickelt werden. Dabei werden typischerweise entsprechende Texte des Genres gelesen und analysiert.
2. das Diskutieren. Hierbei wird ein Gespräch über die Aktivitäten guter Schreiber*innen initiiert. Typische Merkmale des zu schreibenden Genres, die einen Text zu einem guten Text machen, werden festgehalten. Auch wird über die Strategie, die gelernt werden soll, mit ihren Zielen und Vorteilen diskutiert sowie reflektiert, in welchen anderen Szenarien sie auch angewendet werden kann. Dabei wird die Motivation und Arbeitsbereitschaft der Schüler*innen adressiert sowie Zielsetzungen vereinbart. Dabei können Materialien zum Einsatz kommen, die die Strategieanwendung unterstützen, wie beispielsweise Mnemotechniken oder Grafik-Organizer (Storyboard, Organizer für Ideen, Mindmaps, …).
3. das Modellieren. Die Strategien, die bei der Textproduktion angewendet werden sollen, werden in dieser Phase meistens durch den*die Lehrer*in vorgemacht. Dabei werden also die zuvor diskutierten Aspekte vor oder gemeinsam mit den Schüler*innen durchgeführt, visualisiert und/oder verbalisiert.
4. das Memorieren. In den vorherigen Phasen haben sich die Schüler*innen die Strategien durch die Auseinandersetzung mit ihnen sowie der Beobachtung bestenfalls bereits angeeignet. Diese Phase wird daher häufig mit anderen Phasen verbunden. Ziel ist, dass die Schüler*innen sich der Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte bewusst werden und sie sich einprägen.
5. das Unterstützen. Durch Scaffolding werden die Schüler*innen in ihrem Schreiben und in der Anwendung der Strategien unterstützt, wobei sie häufig in Partner*innenarbeit lernen. Dabei beziehen sie die zuvor festgehaltenen Genremerkmale und ihre Ideen mit ein.
6. die selbstständige Umsetzung. In dieser letzten Phase arbeiten die Schüler*innen in Einzelarbeit und wenden ihre vorherigen Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse beim Schreiben an. Dabei zeigen und erfahren sich die Schüler*innen als selbstständig, gleichwohl die Strategien auch reflektiert, diskutiert und erneut unterstützt werden können (Harris, Graham, MacArthur, Reid & Mason, 2011, S. 195–197; Philipp, 2014, S. 97–98).

Diese Phasen können insofern flexibel eingesetzt werden, als dass nicht alle Schüler*innen stets alle Phasen brauchen. Dadurch eröffnen sie auch Möglich-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

keiten zur Binnendifferenzierung. Zugleich können sie auf verschiedene Weise umgesetzt werden. Es ist also ein flexibler Umgang mit ihnen möglich. Beispiele für verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten zeigt Philipp (2014, S. 97–154), darunter auch eines zur Analyse historischer Quellen.

Durch die Phasen des SRSD sollen Schüler*innen lernen, ihre Schreibprozesse selbst zu planen, zu überwachen und zu revidieren. Der Ansatz zielt also auf die Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen und somit auch auf ihre Agency.

Jedoch ist dieses Strategietraining sehr umfangreich und für die etablierte Praxis des Geschichtsunterrichts zunächst fremd. Es macht aber aufmerksam für eine Schreibförderung, die an allen Phasen des Schreibprozesses gezielt ansetzt und der großen Offenheit von Schreibaufgaben begegnet, die durch verschiedene Ziele, unterschiedliche Vorgehensweisen und hohe Anforderungen an die Vorwissensbestände charakterisiert ist (Philipp, 2014, S. 42–43).

Hierin lässt sich großes Potenzial für historisches Lernen erkennen, bei dem sich durch das Schreiben von selbst erzählter Geschichte die Vergangenheit angeeignet wird. Dafür bedürfen die Fördermaßnahmen und Methoden jedoch einer geschichtsdidaktischen Profilierung und einer Anbindung an den hier vorgestellten Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts. Die von Philipp nach Effektstärken geordneten Schreibfördermaßnahmen werden daher nicht nach diesem Kriterium priorisiert, sondern es gilt, für das historische Lernen passende Maßnahmen auf das vorliegende Modell abzustimmen.

Den Prinzipien bei der Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben folgend, nicht alle möglichen sprachbildenden Maßnahmen umzusetzen, sondern das fachliche Lernen als Ausgangspunkt der Sprachbildung zu verstehen und die sprachbildenden Maßnahmen bewusst zu fokussieren, sollen daher nicht alle denkbaren Maßnahmen des Ansatzes umgesetzt werden. Vielmehr sind jene herauszustellen, die das historische Lernen unterstützen und potenziell effektiv sind.

Bei flexibler Anwendung der Phasen des SRSD können diese als Bestandteile des Modells sprachbildenden Geschichtsunterrichts verstanden und dadurch auch an die Matrix historischen Denkens angelegt werden, angefangen bei der Phase »Dekonstruktion« bis zur Phase »Geschichte erzählen«. Das Erlernen von Schreibstrategien kann zudem als Kernbestandteil des historischen Lernens verstanden werden, wenn sie auf das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik ausgerichtet werden. Denn erstens wird hierdurch die Darstellung historischer Erkenntnisse in der Form einer historischen Erzählung unterstützt. Zweitens wird durch die Phasen 1–4 des SRSD-Ansatzes auf dem Weg zur historischen Erzählung insbesondere die De-Konstruktion als Basisoperation historischen Denkens angeleitet, die beschrieben werden kann als analytischer Akt, der vorliegende historische Erzählungen in ihren Bestandteilen erfasst und auf ihre

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

tieferliegenden Strukturen hin untersucht (Schreiber et al., 2007, S. 28). Dadurch wird auch der enge Zusammenhang von Lesen und Schreiben (nicht nur) beim historischen Lernen in produktiver Weise aufgegriffen (Nokes & De La Paz, 2018, S. 554).

Entscheidend im vorliegenden Kontext ist also, dass in den Phasen des SRSD-Ansatzes die Merkmale historischer Erzählungen, also unter anderem die Retrospektivität, Sequenzialität, Selektivität, Konstruktivität und Partialität (Barricelli, 2012, S. 260–261; Pandel, 2010b, S. 75–90), sowie ihre jeweiligen Realisierungen in den Unterrichtsmaterialien und den angestrebten Genres analysiert und von den Schüler*innen angeeignet werden.

Diesen Gedanken folgend, zeigt Abbildung 11 erstens Möglichkeiten der Vermittlung von Schreibstrategien, die insbesondere auf die anspruchsvollen Prozesse des Planens und Revidierens abzielen. Hierdurch können entsprechende Schreibschemata im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, wodurch sie zur Ressource für neue Schreibaufgaben werden (Philipp, 2015, S. 165, 2017b, S. 193). Zweitens weist die Abbildung Möglichkeiten zur Entlastung der Schreibprozesse und zur Unterstützung der basalen Prozesse der Verschriftlichung (Philipp, 2015, S. 10–30, 2017b, S. 193) aus. Zu bedenken ist zudem, dass die Schreibmotivation einen großen Einfluss auf das Schreiben hat. So gesehen ist bereits die Phase »Problemstellung« im Rahmenmodell entscheidend. Hier sollte ein Kontext hergestellt werden, in dem die Schüler*innen über etwas schreiben können, was für sie von Bedeutung ist. Zudem sind die kooperativen Arbeitsformen in den nachfolgenden Phasen des Modells wichtig, da auch soziale Kontexte eine hohe Bedeutung für die Schreibmotivation haben (Philipp, 2015, S. 113–118).

Die eingefügten Felder mit den Maßnahmen zur Unterstützung der Schreibprozesse sind nicht als voneinander abgetrennte Schritte zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um eine schematische Darstellung zur Verortung von passenden sprachbildenden Maßnahmen im vorliegenden Modell und somit um eine analytische Trennung.

Wie in der Abbildung vorgenommen, lässt sich im Kontext des Rahmenmodells die Vermittlung von Schreibstrategien zur Planung in zwei Aspekte unterscheiden. Erstens lassen sich sprachbildende Maßnahmen wählen, mit denen Wissen über das zu schreibende Genre sowie über die inhaltlichen Aspekte des Themas aufgebaut werden. Dies geschieht im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts vor allem in der Phase »Dekonstruktion« sowie weiterführend in der Phase »gemeinsame Konstruktion« und korrespondiert mit dem Einsatz von Lesestrategien. Zweitens sind sprachbildende Maßnahmen zu wählen, die unmittelbar zu Beginn der eigentlichen Textproduktion die Schüler*innen unterstützen. Durch diese Unterscheidung wird zudem deutlich, dass in der Planung und Durchführung von Unterricht zu bedenken ist, dass der Schreib-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

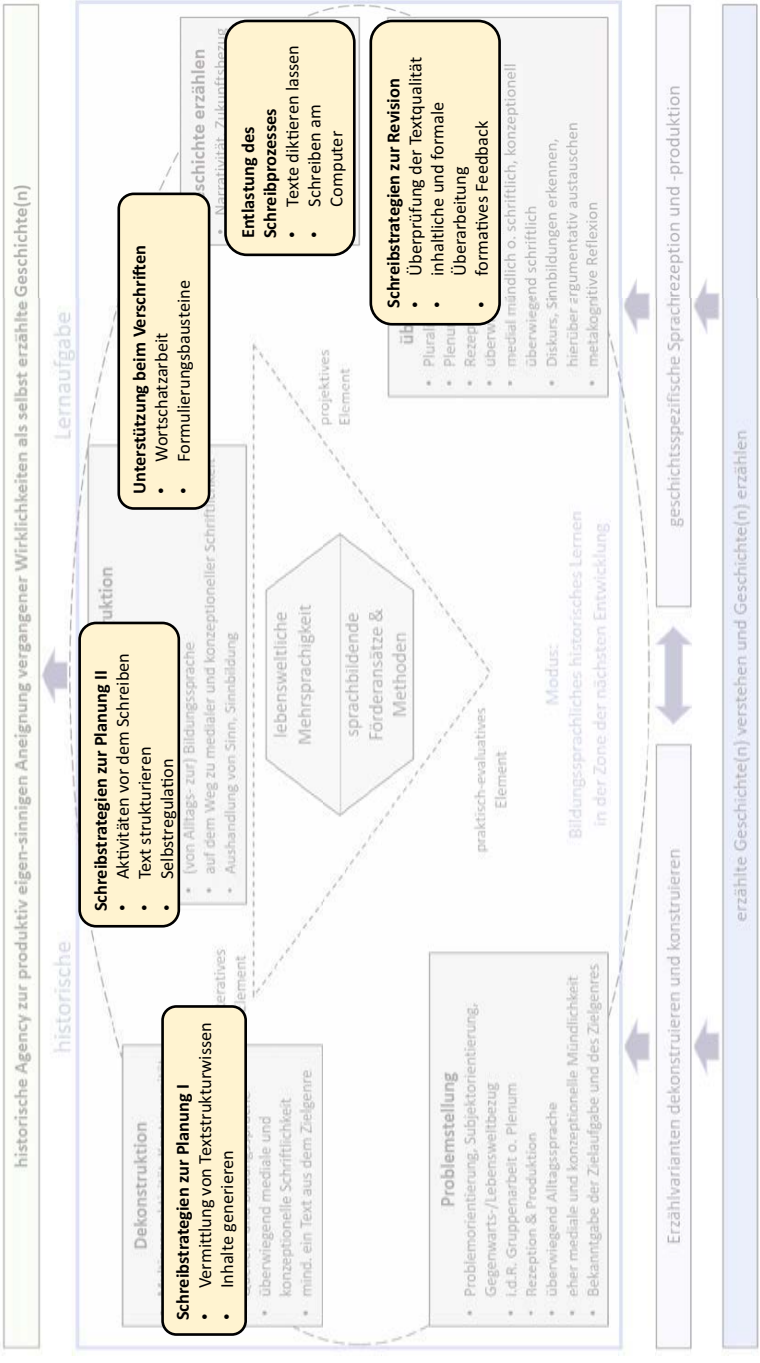


Abbildung 11: Unterstützung der Schreibprozesse im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

prozess deutlich früher beginnt, als dies den Beteiligten häufig bewusst sein dürfte.

Bei den **Schreibstrategien zur Planung I** können im Kern zwei Ziele unterschieden werden, nämlich die Vermittlung von Textstrukturwissen und die Generierung von Inhalten. Hierfür werden im Folgenden jeweils zielführende Ansätze diskutiert.

Vermittlung von Textstrukturwissen

1) Analyse des Zielgenres

Für die vorliegende Konzeption sprachbildenden Geschichtsunterrichts ist zur Vermittlung von Textstrukturwissen die Analyse des Zielgenres entscheidend. Neben dem Einsatz von Lesestrategien für die verschiedenen Materialien, die die Schüler*innen in der Phase »Dekonstruktion« bearbeiten, ist es in der Genredidaktik zentral, dass in dieser Phase mindestens ein Text des Zielgenres analysiert wird, in dem die Schüler*innen das (in der Regel medial und konzeptionell schriftliche) Lernprodukt verfassen sollen.

Wie oben dargelegt, wird mit Genres eine bestimmte kommunikative Absicht verfolgt und sie sind in einen sozialen Kontext eingebunden, die die generische Form des angestrebten Lernprodukts bestimmen. Um diesen Kontext bewusst zu machen, empfiehlt es sich nach Hallet (2016, S. 105–106) mit Leitfragen zu arbeiten, mit denen dieser Kontext erfasst und reflektiert werden kann. Im Teaching-Learning Cycle gehören diese Aktivitäten in die Phase »Building the context«. In der Adaption im Rahmenmodell sprachbildenden Geschichtsunterrichts sind sie in der Phase »Dekonstruktion« zum Einstieg in die Analyse des Zielgenres vorgesehen.

Hallet (2016, S. 106) unterscheidet Leitfragen, die auf die Erschließung des Kontexts für den Text und die Erschließung des Kontexts des Texts selbst abzielen. Bei der Erschließung des Kontexts für den Text sind demnach Fragen nach den Beteiligten Personen oder sozialen Gruppen, über die Situation (Raum, Ort), den sozialen Status, die Beziehung zwischen Autor*in und Adressat*in, Interessen der Beteiligten etc. zu stellen.

Zur Erschließung des Kontexts des Texts selbst ist hingegen danach zu fragen, warum diese Art von Text gewählt wurde, um das Anliegen auszudrücken, welche Vor- und Nachteile hiermit verbunden sind und welche Alternativen denkbar wären. Diese Fragen erschließen nicht nur den Kontext des Zielgenres, sondern ermöglichen auch eine Reflexion über die Agency der Beteiligten.

Im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts werden Zielgenres favorisiert, in denen Geschichten in der Gegenwart über die Vergangenheit für die Zukunft erzählt werden, also beispielsweise Stellungnahmen in Form von Leser*innenbriefen zur Umbenennung von Straßennamen oder Kurzvorträge über

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ein Konzept für ein lokales Denkmal zu einem bestimmten Thema. Doch erfreuen sich Aufgaben, in denen Schüler*innen aus der Perspektive einer historischen Person oder sozialen Gruppe einen Text verfassen sollen, im Geschichtsunterricht anhaltender Beliebtheit. Hierbei ist zusätzlich die Reflexion der Historizität und Alterität zentral, um sich die potenziell ahistorische Situation bewusst zu machen.

Die Analyse des Zielgenres zielt darauf ab, die Formen, Strukturen und Regelmäßigkeiten, typische Anwendungsfelder sowie die Adressat*innen des Texts herauszuarbeiten. Hyland (2004, S. 133) weist allerdings darauf hin, dass Schüler*innen bei der Analyse nur eines Texts dem Missverständnis unterliegen könnten, dass dieser die einzig zulässige Variante des Genres wäre, sodass sie sich sehr stark hieran orientieren würden. So würde das Ziel des genredidaktischen Ansatzes jedoch verfehlt werden.

Oftmals empfiehlt sich auch daher die Analyse mehrerer Texte, da gerade durch ihren Vergleich die Merkmale des Genres deutlich werden. In der Perspektive der Genredidaktik wird hierdurch zudem der lebensweltliche Kontext des Genres erkennbar, was den Aufbau eines kognitiven Schemas ermöglicht. Es sollen also gerade keine Modellstrukturen übernommen, sondern durch die Analyse verschiedener Texte eine eigenständige Realisierungsform des Genres entwickelt werden (Hallet, 2016, S. 106–107).

Hierin ist also ein Unterschied zu sehen im Vergleich zu Ansätzen, die stärker instruktional mit Modelltexten und Schreibplänen arbeiten. Diese können zwar sehr konkrete Angaben dazu liefern, wie ein Text verfasst werden sollte. Jedoch führt dies potenziell zu einem formalistischen Verständnis der Textproduktion, der einem bewussten eigenständigen Umgang mit dem Genre entgegenwirkt (Delius, 2020, S. 154–155). Allerdings erzielen derartige Ansätze empirisch nachweisliche Lernerfolge für die trainierte Textsorte (Drie et al., 2015; Waldis et al., 2020).

Zu dieser Frage – Analyse mehrerer Texte des Zielgenres, Analyse eines Texts des Zielgenres und/oder Einsatz von Schreibplänen – wäre eine vergleichende empirische Untersuchung sinnvoll. Zu vermuten ist, dass die verschiedenen Zugänge Vor- und Nachteile für das Lernen bieten und mit Blick auf die individuellen Schüler*innen zu entscheiden ist.

Hallet (2016, S. 108–109) schlägt zur Analyse des Zielgenres zudem Arbeitsaufträge vor, mit denen zunächst herausgearbeitet werden soll, welche Bestandteile der Text haben sollte, um anschließend die Struktur zu fokussieren. Für historische Erzählungen empfiehlt sich gerade hierbei die Analyse mehrerer Texte, die aus unterschiedlichen Perspektiven über ein historisches Ereignis erzählen. Hierzu können in Anlehnung an Hallet von den Schüler*innen Notizen über die Ereignisse und ihre Verknüpfungen angefertigt werden. Auch kann überlegt werden, warum die Ereignisse aus der jeweiligen Perspektive relevant

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sind und welche Bedeutung die Schüler*innen ihnen beimessen. Gerade dieser letzte Aspekt zeigt auf, dass die Analyse der Texte ein Zwischenschritt zu einer eigenen historischen Erzählung ist.

Die Analyse der Struktur der Texte zielt darauf ab, einen typischen Aufbau zu erkennen. Dabei ist auch nach vorkommenden Personen, Handlungen und Ereignissen zu fragen. Im Sinne von Danto kommt hierbei aber insbesondere die Organisation der Sachverhalte und die Gruppierung der Ereignisse in den Blick.

Gürsoy (2018) zeigt ein Scaffold, mit dem Schüler*innen den Zweck einzelner Abschnitte eines Texts am Rand notieren können oder dieser Zweck im Material bereits vermerkt ist. Die einzelnen Abschnitte des Texts sind bereits farblich voneinander abgegrenzt, sodass der Aufbau leicht erkennbar ist und die Abschnitte jeweils einzeln in den Blick genommen werden können. Zu den einzelnen Abschnitten sollen sprachliche Besonderheiten und wiederkehrende Strukturen herausgearbeitet sowie überlegt werden, warum sie vorkommen. Auch dies kann bereits etwa durch Unterstreichungen vorbereitet oder von den Schüler*innen eigenständig getan werden. Denkbar ist zudem, dass die Schüler*innen aufbauend auf der Analyse mehrerer Texte des Zielgenres selbst einen Schreibplan für das Genre entwickeln.

Insgesamt ist diese Phase, darauf weist Hallet (2016, S. 109) hin, eine anspruchsvolle analytische Tätigkeit für die Schüler*innen, in der auch Abweichungen und Variationen des Genres erkannt werden sollen. Dabei ist auch die Klassenstufe zu bedenken, denn älteren Schüler*innen sind manche generische Formen eventuell bereits bewusst, während von jüngeren Schüler*innen nicht die gleichen analytischen Fähigkeiten zu erwarten sind. Sie aber in diese Tätigkeit einzuführen, sie fragend, Fehler einkalkulierend und ausprobierend an die Analyse heranzuführen, ermöglicht den rezeptiven und produktiven Umgang mit historischen Erzählungen in der Zukunft.

Sollen doch vorbereitete Schreibpläne zum Einsatz kommen, empfiehlt es sich, diese in dieser Phase des Rahmenmodells sprachbildenden Geschichtsunterrichts gemeinsam mit den Schüler*innen zu erarbeiten und anhand von Beispieltexten aufzuzeigen, wie die Struktur und sprachlichen Charakteristika umgesetzt werden können. Ihr Vorteil besteht darin, dass erforderliches Wissen und Hinweise zum Schreiben eines Texts in kompakter Form vorliegen und auf sie beim späteren Schreiben leicht zurückgegriffen werden kann. Wichtig ist hierbei, das haben auch die oben angeführten Studien gezeigt, dass diese Schreibpläne fachspezifisch angelegt sind.

Nach Caspari (2017a) eröffnen sie die Möglichkeit, sowohl fachliche als auch sprachliche Informationen zu kombinieren, wodurch mit ihnen das oben für Lernaufgaben geforderte Prinzip des fachlichen Lernens als Ausgangspunkt umgesetzt werden kann. Denn sie können Informationen zur Struktur, zu zentralen Inhalten und zum Zweck der einzelnen Abschnitte ebenso beinhalten wie

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Formulierungsvorschläge für Satzanfänge, Abtönungspartikel, Formulierungshilfen für das Ausdrücken von Argumenten oder für kausale Folgen.[63]

2) visuelle Hilfestellungen zum Aufbau

Mit visuellen Hilfestellungen zum Aufbau von Texten sind Scaffolds gemeint, die beim Diskutieren über Merkmale des Zielgenres dessen Aufbau veranschaulichen sollen. Solche visuellen Hilfestellungen können als Annäherungen an die eigentliche Planungsstrategie eingesetzt werden. Philipp (2015, S. 170–171) stellt beispielsweise einen Stuhl als Hilfestellung vor, der in einer Studie für eine Argumentation verwendet wurde. Die Stuhlbeine veranschaulichen dabei Pro- und Kontra-Argumente, während die Sitzfläche als eigene Meinung auf diesen Argumenten aufbaut. Eine solche Visualisierung kann auch für das Einbringen historischer Argumentationen in eine historische Erzählung zum Einsatz kommen.

In ähnlicher Weise sind beim historischen Lernen weitere visuelle Hilfestellungen denkbar. So könnte etwa das Prinzip der Multiperspektivität sowie die hierfür zentralen sozialen Positionen visuell veranschaulicht werden, um das historische Denken der Schüler*innen anzuregen und darauf hinzuwirken, verschiedene Perspektiven in die eigene historische Erzählung einzubinden. Gerade beim Planen ist dies hilfreich, um Unterschiede in den Quellen und Darstellungen zu erkennen. Auch an anderen Stellen im Planungsprozess sind solche Scaffolds denkbar, etwa für das Belegen von Aussagen in der historischen Erzählung anhand von Quellen.

Jedoch zeigt sich hier auch, dass solche Hilfestellungen nicht immer so einfach zu realisieren sind wie bei einer Argumentation. Zum einen ist hierfür Wissen über die Struktur verschiedener historischer Erzählvarianten vonnöten. Zum anderen sind stets die verschiedenen zeitlichen Ebenen in einer historischen Erzählung hierbei mitzudenken.

Inhalte generieren

1) Schriftliches Zusammenfassen der Quellen und Darstellungen

Es mag zeitaufwendig erscheinen, die in der Phase »Dekonstruktion« verwendeten Unterrichtsmaterialien einzeln schriftlich zusammenzufassen. Allerdings kombiniert dieser Ansatz die Lese- und Schreibförderung und gehört zu den wirksamsten Maßnahmen zur Steigerung der Textqualität bei Schüler*innen. Da es für diese Maßnahme notwendig ist, die Materialien aufmerksam zu lesen, ist der Einsatz von Lesestrategien mitzudenken. Um entscheiden zu können, wie die

63 Solche als Methodenblätter gedachten Scaffolds wurden auch im Projekt »Sprachen – Bilden – Chancen« entwickelt. Vgl. Sieberkrob (2017a, 2017b) sowie Chmiel und Sieberkrob (2017).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Informationen aus den Materialien zu beurteilen sind, brauchen die Schüler*innen Vorwissensbestände im Langzeitgedächtnis. Anzuraten sind Zielvorgaben für den Umfang der Zusammenfassungen. Das Zusammenfassen muss zudem eventuell geübt werden, beispielsweise indem hierfür Regeln aufgestellt und verfolgt werden, es ist also voraussetzungsreich (Philipp, 2015, S. 182–185). Das verweist zugleich auf eine fächerübergreifende Koordination der Sprachbildung.

Bei Anwendung dieser Maßnahme beim historischen Lernen ist es zudem wiederum sinnvoll, nicht nur den Inhalt, sondern auch die Art des Materials (Quelle, Darstellung), die soziale Position und Zeitangaben zur Entstehung beziehungsweise Veröffentlichung der jeweiligen Quellen und Darstellungen zu notieren. Diese Angaben helfen dabei, beim Rückgriff auf die Zusammenfassungen während des Verfassens der eigenen historischen Erzählung die Informationen zu kontextualisieren und zu beurteilen.

2) Informationen festhalten

Informationen aus den Quellen und Darstellungen festzuhalten, erleichtert es, die Inhalte für das Schreiben zu ordnen und dabei abzurufen. Geübte Schreiber*innen sind mit hierfür geeigneten methodischen Möglichkeiten vertraut und wenden sie, sofern sie gebraucht werden, selbstständig an. Ungeübte Schreiber*innen müssen jedoch beispielsweise den Einsatz von Mindmaps, Notizen, Listen oder Tabellen zunächst üben und dabei angeleitet werden, etwa indem ihnen entsprechende Scaffolds, mit denen sie die Informationen ordnen können, bereitgestellt werden.

Zwar handelt es sich bei derartigen Aktivitäten nicht um Planungsstrategien im eigentlichen Sinne, vielmehr sind sie der Planung vorgeschaltet. Für historisches Lernen haben sie jedoch eine hohe Relevanz, da in historischen Erzählungen Perspektiven, Sachverhalte, Quellenbelege und Argumente miteinander verglichen, sie gegenübergestellt und analysiert werden – also die empirische, normative und narrative Triftigkeit der Erzählung hergestellt wird (Rüsen, 2012, S. 90–92).

Sie ermöglichen aber, vor dem Schreiben Informationen zu prüfen, für den Umgang mit ihnen zu sensibilisieren und somit zur Genauigkeit beim Schreiben beizutragen, also möglichst präzise Inhalte zu generieren und sie zueinander in Beziehung zu setzen. So tragen diese Aktivitäten auch zur Entwicklung des epistemischen Schreibens bei (Philipp, 2015, S. 49–52 u. 190–192).

Die **Schreibstrategien zur Planung II** zielen auf Aktivitäten zu Beginn des Schreibprozesses, wobei drei Ziele unterschieden werden können. Erstens handelt es sich um Aktivitäten (unmittelbar) vor dem Schreiben, mit denen Inhalte geordnet werden. Zweitens geht es um die Strukturierung des Texts und drittens um die Selbstregulation beim Schreiben. Diese Strategien können mit Blick auf

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

das Rahmenmodell sowohl zu Beginn der Phase »gemeinsame Konstruktion« als auch zu Beginn der Phase »Geschichte erzählen« eingesetzt werden.

Aktivitäten (unmittelbar) vor dem Schreiben
Diese Aktivitäten zielen auf die Ordnung (und weitere Generierung) von Inhalten. Wie bereits bei den Schreibstrategien zur Planung I können auch hier beispielsweise Mindmaps, Notizen, Listen oder Tabellen zum Einsatz kommen beziehungsweise miteinander verglichen und erweitert werden. Während sie zuvor noch dazu dienen, Informationen aus den Materialien festzuhalten, liegt der Fokus nun darauf, die Informationen so aufzuarbeiten, dass sie für den Text geordnet werden.

Zu diskutieren sind dabei die inhaltliche Ausrichtung und die Struktur des Texts beziehungsweise müssen hierüber Entscheidungen getroffen werden. Für historische Erzählungen bietet es sich hierbei beispielsweise an, Quellenbelege, die verschiedenen Perspektiven in den Materialien, zeitliche Verläufe oder Ursachen, Folgen und Zusammenhänge zu ordnen. Hiermit wird eine intensive Beschäftigung vor dem Schreiben mit den Inhalten erreicht und auch diese Aktivitäten sind eng mit dem Lesen verknüpft (Philipp, 2015, S. 194–197).

Strukturierung des Texts
Aufbauend auf der Analyse des Zielgenres zielen diese Aktivitäten darauf ab, den eigenen Text zu strukturieren. Entsprechend kann auf bereits zuvor eingesetzte Scaffolds wie beispielsweise Methodenblätter, der herausgearbeitete typische Aufbau des Zielgenres oder visuelle Hilfestellungen zurückgegriffen werden. Zudem können auch die hier eingeplanten Aktivitäten sowohl in der Phase »gemeinsame Konstruktion« als auch in der Phase »Geschichte erzählen« eingesetzt werden.

Philipp (2015, S. 171–173) zeigt darüber hinaus drei weitere Scaffolds zur Strukturierung des Texts, die sich für eine Adaption für historisches Lernen anbieten. Dabei handelt es sich erstens um Plandenkblätter, mit denen Argumente, divergierende Perspektiven, Urteile etc. im Sinne eines provisorischen Speichers festgehalten und weitere Inhalte, etwa das eigene Urteil zur Problemstellung oder Fragen zu in den Materialien fehlenden Perspektiven, notiert werden können. Dieses Scaffold eignet sich gerade für die Phase »gemeinsame Konstruktion«. Denn die Schüler*innen können durch gegenseitiges Befragen und gezielte Einnahme einer anderen Argumentation in Partner*innenarbeit gezielt darauf achten, auch andere Perspektiven einzubinden sowie Argumente und Gegenargumente gezielt zu sammeln, auch wenn sich die Schüler*innen einig sind.

Als zweites Scaffold bieten sich Anleitungen zur Selbstüberprüfung an. Im Anschluss an ein Plandenkblatt kann etwa auf einem Arbeitsblatt danach gefragt,

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

ob die gesammelten Argumente stichhaltig sind, ob alle Perspektiven berücksichtigt wurden, ob die zeitlichen Zusammenhänge und Abfolgen verständlich sind oder ob geplanten Aussagen durch Quellen belegt werden können.

Letztlich drittens dienen Selbstinstruktionen dazu, sicherzustellen, den Text nicht nur sorgfältig zu planen, sondern die Planungen auch tatsächlich in den Text zu integrieren – was auch in die Phase der eigentlichen Verschriftlichung hineinreicht. Je nach angezielter historischer Erzählung können hierbei verschiedene Fragen und Hinweise an die Schüler*innen gegeben werden, die an das Selbst adressiert sind. So lässt sich beispielsweise fragen: »Was ist meine Meinung zur Umbenennung der Straße? Ich schreibe sie klar verständlich an das Ende meines Texts.« »Was sind die Gründe, warum ich die Straße umbenennen/nicht umbenennen würde? Ich ordne sie in einer passenden Reihenfolge an etc.« Solche Selbstinstruktionen haben einen sichernden Charakter und ermöglichen eine Reflexion über den eigenen Text, wodurch die Schüler*innen ihre Strategie beim Schreiben verinnerlichen können.

Selbstregulation

Unter Selbstregulation werden »jene Gedanken, Emotionen und Handlungen [verstanden], die von einer schreibenden Person selbst initiiert werden, um dadurch diverse schreibbezogene Ziele zu realisieren« (Philipp, 2015, S. 20). Hierin wird ein wesentlicher Grund für den Erfolg des SRSD-Ansatzes gesehen. Die Förderung der Selbstregulation steigert die Wirkung der Strategievermittlung erheblich. Dies kann vor allem durch die Setzung von (Produkt-)Zielen erreicht werden. Allerdings fällt es gerade schwachen Schreiber*innen schwer, sich realistische und herausfordernde Ziele, also Ziele in ihrer Zone der nächsten Entwicklung, zu setzen.

Daher bietet es sich im Sinne des Scaffolding an, extern explizite Ziele zu setzen, um es den Schüler*innen zu ermöglichen, das Schreiben an diesen Zielen auszurichten – wodurch diese Fördermaßnahme auch bei der Revision des Texts wieder eingesetzt werden kann. Ziele können beispielsweise in der Anzahl von einzubeziehenden Aspekten, Argumenten oder Perspektiven bestehen. Auch können die Ziele darin bestehen, einen bestimmten Aspekt (z. B. eine bestimmte Quelle oder Darstellung oder einen bestimmten Inhalt hieraus) zu beachten oder an einen Adressat*innenbezug zu denken. Unterstützt werden kann dies beispielsweise, indem gemeinsam mit den Schüler*innen ein Plandenkblatt ausgefüllt wird und die dort festgehaltenen und geordneten Informationen in den Text überführt werden. Wichtig ist gerade für schwache Schreiber*innen, das die Zielvorgaben möglichst konkret sind (Philipp, 2015, S. 179–182 u. 198–201).

Auch bei den **Schreibstrategien zur Revision** lassen sich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden, nämlich die Überprüfung der Textqualität, die inhaltliche und formale Überarbeitung und formatives Feedback.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Überprüfung der Textqualität

Im vorliegenden Kontext kann die Textqualität, wie gerade ausgeführt, durch die externe Vorgabe expliziter Ziele überprüft werden. Die Ziele können auf der Grundlage früherer Texte der einzelnen Schüler*innen gesetzt werden. Der Ansatz ermöglicht konkretes Feedback bei der Revision, wodurch die Schüler*innen die Hinweise bei der Überarbeitung verwenden können.

Eine andere Möglichkeit ist der Einsatz von Kriterienrastern. Zwar werden hiermit generell nur geringe Erfolge bei der Verbesserung von Texten erreicht (Philipp, 2015, S. 206). Doch werden solche Raster in einem größeren Zusammenhang eingesetzt, der wie im Rahmenmodell kooperative Lernformen umfasst, und wenn die hierbei angestrebte Überarbeitung umfangreich vorbereitet wird, können Kriterienraster eine gute Wirkung erzielen. In der Vorbereitung ist es wichtig, dass die Beurteilung der fremden Texte modelliert wird, beispielsweise indem der*die Lehrer*in an einem Beispiel mit lautem Denken vormacht, worauf bei der Überarbeitung geachtet werden sollte. Kriterienraster können sich zudem auf inhaltliche und/oder formale Aspekte beziehen, diese sollten aber getrennt voneinander behandelt werden (Philipp, 2015, S. 211–212).

Grundsätzlich gilt, dass je dezidierter die Erwartung an die Revision formuliert wird, desto besser gelingt es Schüler*innen auch, den Text zu verbessern. Dabei fungiert die explizite Formulierung der Erwartung als eine wichtige Ressource für die Schüler*innen, an der sie die Überarbeitung ausrichten können (Philipp, 2015, S. 201). Für den Einsatz von Kriterienrastern folgt hieraus, dass die Kriterien geordnet und in Abstufungen ausgearbeitet werden können. Hierdurch erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Texte Schritt für Schritt zu verbessern, wodurch der Einsatz von Kriterienrastern auch effektiv wird (Philipp, 2015, S. 207–209). Jedoch ist zu beachten, dass Feedback zu Texten von Lehrer*innen generell effektiver ist als von Mitschüler*innen (Philipp, 2015, S. 201) – was auch für die nachfolgenden Maßnahmen gilt.

Inhaltliche und formale Überarbeitung

Bei der inhaltlichen und formalen Überarbeitung des Texts sollte der Fokus zunächst auf die Kohärenz und die Klarheit gelenkt werden und erst im Anschluss auf die sprachformale Überarbeitung. Hierfür bietet sich vor allem die Methode der Schreibkonferenz an, in der diese zwei Aspekte in mindestens zwei Runden nacheinander bearbeitet werden.[64] Im Rahmenmodell können hierfür

64 Philipp (2015, S. 211) zeigt beispielsweise eine in einer Studie verwendete Schreibkonferenz in vier Schritten. Im ersten Schritt lasen sich jeweils zwei Schüler*innen ihre Texte gegenseitig vor. Zweitens gab die jeweils andere Person den Inhalt wieder. Drittens lasen die Schüler*innen den jeweils anderen Text und machten Vorschläge zur Überarbeitung auf der Grundlage von Fragen nach Unklarheiten und möglichen Ergänzungen, woraufhin die erste

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

die bereits bestehenden Partner*innenarbeiten aus der Phase »gemeinsame Konstruktion« fortgesetzt werden. So gesehen handelt es sich hierbei im Kern um eine Form des kooperativen Schreibens, bei der insbesondere bei der inhaltlichen Überarbeitung auf die Analyse des Zielgenres zurückgegriffen werden kann (Philipp, 2015, S. 209–212). Dabei ist beim historischen Lernen je nach erzählter Geschichte beim inhaltlichen Feedback auf spezifische Merkmale des Genres zu achten, etwa auf die Darstellung der zeitlichen Abfolge, auf kohärente Argumente oder auf das Einbeziehen der Perspektiven aus den Quellen und Darstellungen.

Formatives Feedback

Formatives Feedback ist interaktiver und spezifischer als die mehr oder weniger deutlich formulierten Vorgaben des vorherigen Ansatzes. Es sollte lösungsorientierte und prozessbezogene Rückmeldungen zum Text begleitend zur Textproduktion bereitstellen – also anders als summatives Feedback nicht erst im Anschluss gegeben werden. Formatives Feedback nimmt also den eigentlichen Schreibprozess in den Blick, während summatives Feedback auf das fertige Produkt zielt.

Dabei kann auf vorher eingeführte Schreibstrategien oder Ergebnisse der Analyse des Zielgenres Bezug genommen werden. Wie auch beim Einsatz von Schreibkonferenzen ist dabei die Unterscheidung von Kohärenz und Klarheit des Texts sowie der formalen Korrektheit hilfreich. Zu beachten ist auch hier, dass es einen Unterschied macht, von welcher Seite das formative Feedback erfolgt. Besonders effektiv ist Feedback von Lehrer*innen, gefolgt von Peer-Feedback, einer Selbstbeurteilung und einem Feedback durch Computerprogramme (Philipp, 2015, S. 201–206).

Einige der zuvor verhandelten Maßnahmen entlasten bereits den Schreibprozess, beispielsweise die externe Vorgabe von Zielen, formatives Feedback durch andere Personen oder kooperative Lernformen. Weitere wirksame Möglichkeiten zur **Entlastung des Schreibprozesses**, die keiner geschichtsdidaktischen Profilierung bedürfen, bestehen darin, die Schüler*innen Texte diktieren zu lassen und sie die Texte am Computer schreiben zu lassen.

Das Diktieren der Texte kann umgesetzt werden, indem sie von den Schüler*innen mündlich produziert werden und eine andere Person sie aufschreibt oder indem die mündliche Textproduktion aufgenommen wird. Der Ansatz ist als Übergangslösung zu verstehen, die die Schüler*innen graphomotorisch entlastet. Er muss aber im Sinne des Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung mit der Strategievermittlung kombiniert werden. Besonders effektiv ist diese

Überarbeitung durch den*die Autor*in folgte. Viertens erfolgte ein sprachformales Feedback.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Fördermaßnahme bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (Philipp, 2015, S. 212–214).

Die technischen Möglichkeiten wie auch eine gewisse Übung im Umgang mit Computern und dem Schreiben mit einer Tastatur vorausgesetzt, profitieren Schüler*innen in der Sekundarstufe vom Schreiben am Computer. Insbesondere konnte gezeigt werden, dass sich die Länge und Organisation sowie die sprachformale Richtigkeit von Texten von schwachen Schreiber*innen hierdurch verbessert. Zudem wirkt sich diese Maßnahme auf die Schreibmotivation aus (Philipp, 2015, S. 214–215).

Zur **Unterstützung der Verschriftlichung** bieten sich im vorliegenden Kontext vor allem zwei Ansätze an, nämlich Wortschatzarbeit und der Einsatz von Formulierungshilfen.

Wortschatzarbeit

Die Erhöhung des Schreibwortschatzes ist der effektivste Förderansatz für das Verschriften. Denn mit einem größeren Wortschatz können sich die Schüler*innen präziser und stilistisch prägnanter ausdrücken. Grundsätzlich kann der Wortschatz durch diverse Ansätze gefördert werden. Dabei haben sich aber drei Merkmale als besonders günstig erwiesen. Erstens sollten neue Wörter explizit definiert und von den Schüler*innen in ihrem Kontext betrachtet werden. Zweitens sollten sich die Schüler*innen die Wörter aktiv aneignen, indem sie die Wortbedeutung weiterverarbeiten, statt nur ihre Bedeutung auswendig zu lernen. Und drittens sollten die neuen Wörter bei vielen Gelegenheiten in verschiedenen Texten auftauchen (Philipp, 2015, S. 152).

Diese Maßnahmen sind jedoch gerade im sprachbildenden Fachunterricht auch abzuwägen, um weiterhin vom fachlichen Lernen ausgehend zu denken. In der Didaktik der Geschichte wurden verschiedene Vorschläge zum Lernen von Begriffen vorgelegt (Sauer, 2015, 2019; Witt, 2015). Zudem wird aber auch darauf hingewiesen, dass Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht auch das Erlernen von Kohäsionsmitteln verlangt (Jostes et al., 2019, S. 53), dass Abstrakta und Kollektiva typisch für die Sprache der Geschichte sind (Beese et al., 2014, S. 115) und dass häufig darüber Auskunft gegeben werden muss, wie sicher eine Aussage ist, womit Aussagen zur empirischen Triftigkeit getroffen werden. Hierfür brauche es modale Ausdrücke (Pandel, 2010b, S. 128; Siegmund, 2019). Die Wortschatzarbeit sollte im vorliegenden Kontext also auf der Analyse des Zielgenres aufbauen und die dort erarbeiteten sprachlichen Charakteristika beachten. Zugleich ist die Wortschatzarbeit auch an den Bedürfnissen der Schüler*innen für ihre je eigenen Geschichten auszurichten.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Formulierungshilfen

Auch geeignete Formulierungshilfen für die zu schreibende Geschichte ergeben sich bereits aus der Analyse des Zielgenres, können aber auch weitere Hilfestellungen enthalten. Sie können auf Hinweiskarten und jeweils spezifisch für verschiedene Textsorten als Scaffold bereitgestellt werden, wobei sich Formulierungshilfen beispielsweise für den Einstieg und den Schluss der Geschichte, für das Darlegen von Argumenten, für kausale oder temporale Verknüpfungen, für Belege von Quellen, das Ausdrücken von Meinungen, Widerspruch und Zuspruch etc. unterscheiden lassen (Philipp, 2015, S. 168–169).

Zudem können Formulierungshilfen auch mit den oben diskutierten Schreibplänen kombiniert werden, sodass nicht nur die Struktur eines Texts, sondern auch mögliche Formulierungen in den einzelnen Abschnitten als Scaffold abgebildet werden, wie es in den oben angeführten Methodenblättern der Fall ist (Sieberkrob, 2017a, 2017b).

3. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wertschätzen und als Bildungsressource nutzen

Dass der Aspekt der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Diskurs über Sprache und historisches Lernen bislang vernachlässigt wurde, habe ich bereits dargelegt (vgl. Kap. II-3 und VI-3.5.1). Zumindest für den Mathematikunterricht konnte aber bereits gezeigt werden, dass das fachliche Lernen der Schüler*innen von einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung profitieren kann (Meyer & Prediger, 2011; Schüler-Meyer, Prediger, Kuzu, Wessel & Redder, 2019) und dass Schüler*innen ihre Kompetenzen im mehrsprachigen Fachunterricht in verschiedenen Sprachen einbringen, um an sie gestellte Aufgaben zu bearbeiten (Bührig & Duarte, 2013; Duarte, 2019). Auch häufig vorgetragene Bedenken, die mit der Time-on-Task-Hypothese und der Sorge um das Nichtverstehen zwischen Schüler*innen untereinander und zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen zusammengefasst werden können, sind empirisch widerlegt (Prediger & Redder, 2020). Die folgenden Überlegungen sind daher als Vorschläge zu sehen, um den Diskurs anzuregen und die Forschungsbemühungen hierzu zu verstärken, sind aber in Anbetracht der bisherigen Vernachlässigung dieses Aspekts in der geschichtsdidaktischen Forschung (vgl. Kap. II-3) nur als eine erste Anregung zu verstehen.

Zu bedenken ist, dass es nicht nur normativ darum geht, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wertzuschätzen. Krumm (2016, S. 59–60) weist darauf hin, dass hierin auch ein zentraler Aspekt für die Identitätsentwicklung der Schüler*innen sowie für Fragen der gesellschaftlichen Partizipation und der Bil-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dungsgerechtigkeit zu sehen sind. Werden von den Schüler*innen mitgebrachte sprachliche Kompetenzen nicht aufgegriffen und weiterentwickelt, würden Faktoren wie Rassismus, mangelnde Anerkennung der Familiensprachen, schlechte Lebens- und Lernbedingungen, ein eventuell ungesicherter Aufenthaltsstatus und das Gefühl, nicht willkommen zu sein, verstärkt und erfolgreiches Lernen erschwert oder verhindert. Es kann gerade in einer Migrationsgesellschaft also nicht um die Frage gehen, ob die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als Bildungsressource anerkannt und genutzt werden sollte, sondern es muss die Frage nach dem Wie erforscht und erprobt werden. Im Sinne der horizontalen Dimension der durchgängigen Sprachbildung ist also (auch) hierin eine geschichtsdidaktische Fragestellung zu sehen.

Im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts ist die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Mitte abgebildet, da sie potenziell in alle Phasen des Teaching-Learning Cycle und bei allen Teilaufgaben einer Lernaufgabe auf unterschiedliche Art und Weise eingebunden werden kann. In unterrichtspraktischer Perspektive wurden verschiedene Vorschläge gemacht, wie dies gelingen kann (vgl. z. B. Beese et al., 2014, S. 142–143; BiSS-Trägerkonsortium, 2020; Oomen-Welke & Dirim, 2013; Schader, 2013; Woerfel, 2020). Jedoch steht eine geschichtsdidaktische Profilierung aus.

Von den verschiedenen Ansätzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik bietet sich für den Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in den Fachunterricht vor allem der Language-Awareness-Ansatz an (Bredthauer, 2018). Dessen Ziel ist es, Akzeptanz sprachlicher Vielfalt herzustellen, Neugierde auf Sprachen und sprachliche Phänomene zu wecken, sprachanalytische Fähigkeit zu stärken, sprachliches Handeln bewusster zu machen, metasprachliche Kommunikation zu entwickeln und Sprachgebrauch kritisch zu durchleuchten (Gürsoy, 2010).

Hieran anknüpfend beziehe ich mich im Folgenden auf die jüngst erschienen Vorschläge für mehrsprachige Unterrichtselemente von Bredthauer, Kaleta und Triulzi (2021a, 2021b), um sie in das Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts einzuarbeiten. Sie benennen neun Aktivitäten, mit denen die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen didaktisch geplant in den Unterricht einbezogen werden können (Bredthauer et al., 2021b, S. 4–5):

1. Schüler*innen recherchieren Material/Informationen in verschiedenen Sprachen. So sind vielfältigere Perspektiven erkennbar.
2. Schüler*innen setzen sich mit Materialien in unterschiedlichen Sprachen auseinander. Hierfür reichen auch rudimentäre Kenntnisse in der jeweiligen Sprache aus.
3. Schüler*innen machen Notizen in verschiedenen Sprachen, zum Beispiel in ihren Herkunftssprachen. Hierdurch werden keine Gedankengänge unterbrochen und die Schüler*innen werden kognitiv entlastet.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

4. Schüler*innen tauschen sich in Partner*innen- oder Gruppenarbeit in der von ihnen präferierten Sprache aus. Auch dies trägt zur kognitiven Entlastung bei.
5. Schüler*innen schreiben Texte, bei denen sie ihre mehrsprachigen Ressourcen nutzen. Die Sprachwahl kann sowohl bei der Vorbereitung der zu schreibenden Texte als auch bei allen Schritten der Textproduktion freigestellt werden.
6. Schüler*innen präsentieren Teile ihrer Lernergebnisse in unterschiedlichen Sprachen. So können etwa Zitate in der Originalsprache belassen werden oder es kann über bestimmte Ausdrücke reflektiert werden.
7. Schüler*innen vergleichen Strukturen und Gebrauchsweisen in verschiedenen Sprachen miteinander. Hierdurch werden die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen und insbesondere das Sprachbewusstsein gefördert.
8. Schüler*innen reflektieren ihre Lern- und Arbeitsstrategien. Dabei kann an das sprachliche Vorwissen wie auch an Sprachlernerfahrungen angeknüpft und so die bildungssprachlichen Kompetenzen erweitert werden.
9. Schüler*innen reflektieren ihre Sprachbiographien. Hierdurch erhalten Aufgaben einen stärkeren Lebensweltbezug, zum Beispiel indem persönliche Migrations- und Reiseerfahrungen eingebracht werden können. Dies fördert zudem das mehrsprachige Selbstverständnis der Schüler*innen.

Nicht alle dieser Unterrichtsaktivitäten sind stets in den Unterricht einzubringen, und nicht alle sind gleichermaßen sinnvoll für den Einbezug in den Geschichtsunterricht. Sie offenbaren jedoch einen Möglichkeitsraum, der im Folgenden an das Modell sprachbildenden Geschichtsunterricht angelegt werden soll, um die Aktivitäten hierin zu verorten und auf ihr Potenzial für historisches Lernen zu prüfen (vgl. Abbildung 12).

Diese einzelnen Methoden bedürfen keiner eigenen Erklärung. Zu bedenken ist bei allen Aktivitäten jedoch grundsätzlich, dass die Schüler*innen nicht nur die Möglichkeit erhalten, alle ihre sprachlichen Kompetenzen in den Unterricht einzubringen, sondern auch ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen weiterzuentwickeln. Manche der Aktivitäten, etwa die Anfertigung von Notizen in verschiedenen Sprachen, kann als ein allgemeines Prinzip im Unterricht gesehen werden, das immer möglich ist. Auch die Möglichkeit, in Partner*innen- oder Gruppenarbeit in verschiedenen Sprachen zu arbeiten, ist kein neuer und vor allem niedrigschwelliger Vorschlag – obwohl dies oftmals in Schule, Medien und Politik kritisiert und/oder sanktioniert wird. Zudem kann, je nach Thema und unterrichtspraktischer Umsetzung, der Einbezug von Materialien in verschiedenen Sprachen mit dem Prinzip der Multiperspektivität assoziiert werden. Quellen und Darstellungen in unterschiedlichen Sprachen sind zumindest potenziell immer perspektivenerweiternd. Es bietet sich beispielsweise an, die Schüler*innen bei Jubiläen und Gedenktagen

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

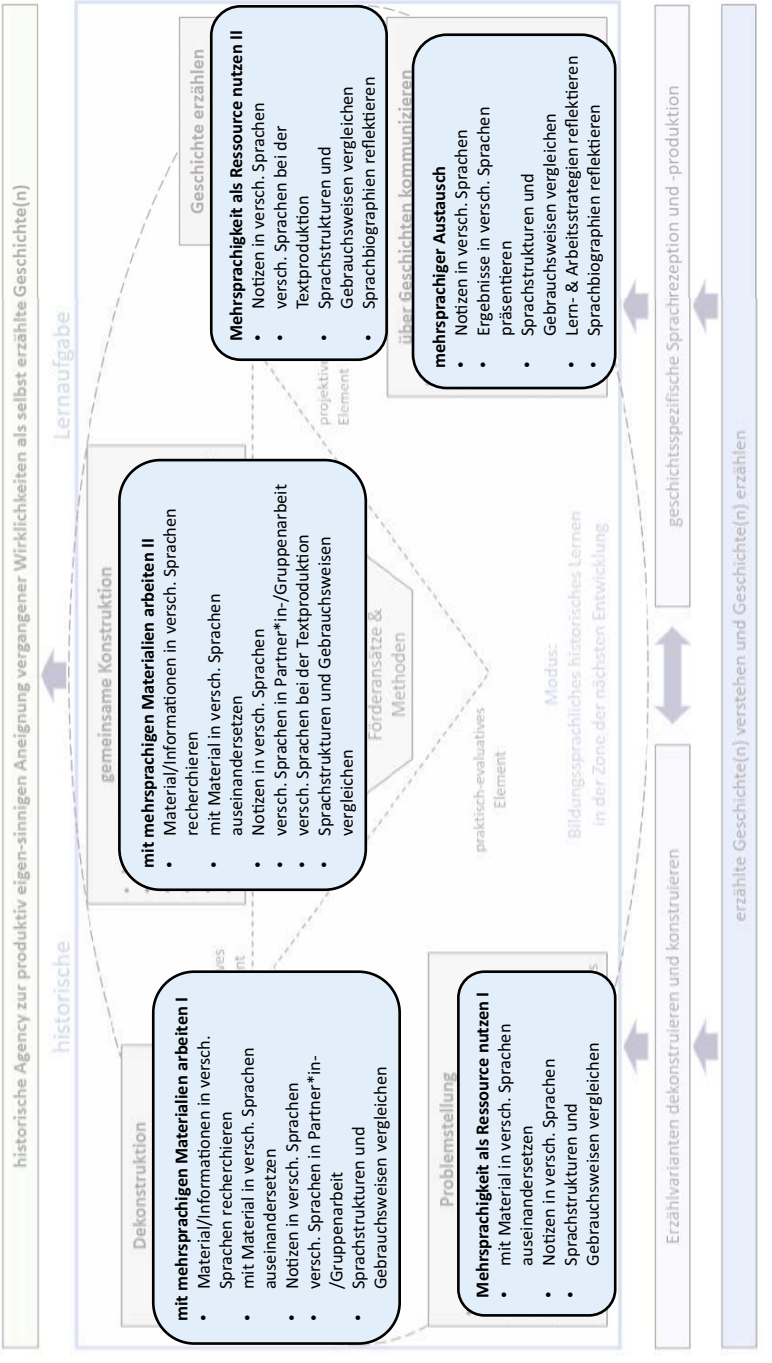


Abbildung 12: Mehrsprachigkeit als Bildungsressource im Modell sprachbildenden Geschichtsunterrichts

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

recherchieren zu lassen, was Zeitungen aus unterschiedlichen Ländern hierzu schreiben. Gerade durch den Vergleich von Sprachstrukturen und Gebrauchsweisen offenbaren sich auch divergierende Perspektiven in Vergangenheit und Gegenwart. Auf solche Möglichkeiten wird beispielsweise verschiedentlich im Zusammenhang mit »Content and Language Integrated Learning« (CLIL) verwiesen (vgl. z. B. Kuhn, 2012).

Fraglich sind eher die Möglichkeiten zum Geschichten erzählen mit oder in unterschiedlichen Sprachen, die insbesondere die Phasen »gemeinsame Konstruktion«, »Geschichte erzählen« und »über Geschichte kommunizieren« betreffen. In der Umsetzung niedrigschwellig ist es auch hier, bei den vorbereitenden Schritten der Sprachproduktion den Schüler*innen freie Sprachwahl zu lassen. In Anbetracht des diskursiven Charakters historischen Wissens ist es jedoch mit Blick auf das Prinzip der Pluralität wichtig, dass die Schüler*innen ihre Geschichten untereinander verstehen, um über sie kommunizieren zu können. Doch können hierbei zumindest Teile der erzählten Geschichte, etwa besonders prägnante, sinntragende Ausdrücke, Zitate oder bestimmte Begriffe, in anderen Sprachen als dem Deutschen eingebracht werden, um dann Anlass zur gemeinsamen Übersetzung und Reflexion zu bieten.

Von Interesse sind in diesem Bereich empirische Studien, die mehrsprachige Praxen im Geschichtsunterricht untersuchen und dabei (auch) das historische Lernen fokussieren.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

X. Fazit

Zum Schluss der Arbeit ist nochmal zurückzublicken auf den Ertrag und die Vorgehensweise der Untersuchung. Dabei sind die zentralen Befunde und Erkenntnisse sowie ihre Limitationen, sofern noch nicht geschehen, einzuordnen und zu diskutieren. Hierfür fasse ich zunächst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen (Kap. X-1), reflektiere zentrale Herausforderungen und Grenzen der Untersuchung (Kap. X-2) und diskutiere abschließend die Ergebnisse und ihre weitergehenden Implikationen (Kap. X-3).

1. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Die umfangreiche Forschung über den Zusammenhang von historischem und sprachlichem Lernen der letzten Jahre hat die fundamentale Bedeutung der Sprache beim historischen Lernen offengelegt, empirisch Herausforderungen und Potenziale untersucht und wegweisende Erkenntnisse zum Umgang hiermit in der Praxis des Geschichtsunterrichts hervorgebracht. Dies geschah mit Bezug auf unterschiedliche Konzepte wie Leichte Sprache, das Content and Language Integrated Learning oder die durchgängige Sprachbildung.

Dieses letztgenannte Konzept stand auch im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Es wurden Ziele der Sprachbildung beim historischen Lernen herausgearbeitet, die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen für die Sprachbildung im Geschichtsunterricht untersucht und ein Entwurf zur Umsetzung der Sprachbildung im Geschichtsunterricht entwickelt.

Zu Beginn dieser Arbeit war es aufgrund von drei Beobachtungen geboten, den disziplinären Blick auf Fragen der Sprachbildung im Geschichtsunterricht zu erweitern und zu explizieren. Erstens wurde herausgearbeitet, dass die durchgängige Sprachbildung oftmals nicht stringent von anderen Konzepten analytisch abgegrenzt wird, was der Grund für eine begriffliche Trennung und teilweisen Neujustierung der Konzepte Sprachbildung, Sprachförderung und sprachsensibler Fachunterricht war (vgl. Kap. II-1).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Zweitens wurde in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass zwar (auch) mit der durchgängigen Sprachbildung Ansprüche auf Bildungs- und Chancengerechtigkeit verbunden sind. Anhand beispielhafter Studienergebnisse wurde jedoch aufgezeigt, dass der grundsätzlich zielführende Ansatz des Konzepts nur in Kombination mit weiteren Maßnahmen gelingen kann. Dabei wurden einerseits konsequente Bemühungen um eine diversitätssensible und antidiskriminierende Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen als Gelingensbedingung benannt, die andererseits mit entsprechenden gesellschaftspolitischen Maßnahmen verbunden sein müssen (vgl. Kap. II-2).

Drittens wurde, den Blick auf die Lehrer*innenbildung wieder verengend, auf den emanzipatorischen Charakter der durchgängigen Sprachbildung verwiesen, der bislang kaum ausgearbeitet war. Zur Konkretisierung dieser normativen Zielvorstellung wurden in Kapitel III zunächst einschlägige Begriffe des Diskurses über die durchgängige Sprachbildung kritisiert sowie Fragen der Sprache im Machtgefüge der Institution Schule aus intersektionaler Perspektive analysiert. Hierauf aufbauend wurde das Konstrukt Agency in den Diskurs eingeführt und als Zielvorstellung sprachbildenden historischen Lernens ausgearbeitet.

Hiermit sind sowohl unterrichtspragmatische Implikationen verbunden als auch eine Zielvorstellung der Lehrer*innenbildung für die weitergehende Professionalisierung von (Geschichts-)Lehrer*innen formuliert, die über den Einbezug sprachdidaktischer Erkenntnisse in das historische Lernen hinausgehen. Fraglos ist dies ein hoher Anspruch an die Geschichtslehrer*innenbildung und den Geschichtsunterricht. Er ist jedoch notwendig, damit die umfangreichen Bemühungen zur Implementierung des Konzepts ihre intendierte Wirkung erzielen können.

Um die Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen in den Blick zu nehmen, wurden in Kapitel IV erstens die Rahmenbedingungen für die Implementierung der durchgängigen Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung beschrieben. Zweitens wurden Herausforderungen bei der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen im Bereich Sprachbildung auf der Grundlage von (Geschichts-)Lehrer*innenkompetenzmodellen herausgearbeitet. Hierbei konnte gezeigt werden, dass aus der kompetenztheoretischen Perspektive die Sprachbildung in der Geschichtslehrer*innenbildung eine umfangreiche Vernetzung verschiedener Facetten in den drei Wissensbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen bedarf, was inter- und transdisziplinäre sowie phasenübergreifende Lehr- und Lernprozesse erfordert. Die Vernetzung dieser Bereiche ist gegenwärtig jedoch größtenteils von den Student*innen selbst zu leisten, da sie nur in geringem Maß institutionalisiert ist.

Dies war die Ausgangslage der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit, die in Kapitel V zunächst beschrieben und deren Ergebnisse in Kapitel VI

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

dargelegt wurden. Zur Annäherung an das Thema und den Untersuchungsgegenstand war ein erster Schritt in der Empirie eine Vorstudie, in der untersucht wurde, über welche Inhalte eine Gruppe von Lehramtsstudent*innen verschiedener Gesellschaftswissenschaften über Fragen von »Sprache im Fach« reflektierte und in welcher Form sie dies tat. Hierbei zeigte sich, dass die untersuchten Student*innen regelrecht auf der Suche nach fachspezifischen Möglichkeiten der Sprachbildung waren und versuchten, die fachspezifischen sprachlichen Herausforderungen zu identifizieren.

Die Ergebnisse der Vorstudie waren der Ausgangspunkt für die Konzeption der empirischen Hauptuntersuchung. Untersucht wurde, welche sprachbildenden Aspekte Geschichtsstudent*innen während des Besuchs des Moduls »Schulpraktische Studien« inklusive des Praxissemesters im Master of Education bei der Planung von sprachbildendem Geschichtsunterricht beachteten. Hierfür wurden aus der Vorstudie drei forschungsleitende Fragestellungen abgeleitet.

Erstens wurde danach gefragt, welche Möglichkeiten der Anwendung sprachbildender Aspekte die Student*innen in Planungsgesprächen sprachbildenden Geschichtsunterrichts nennen. Zweitens wurden Veränderungen bei der Anwendung sprachbildender Aspekte während des Besuchs des Moduls »Schulpraktische Studien« untersucht. Drittens wurde nach Unterschieden zwischen zwei Untersuchungskohorten gefragt, von denen eine in ihrem Masterstudium einen Schwerpunkt in den geschichtsdidaktischen Studienanteilen auf das narrative Paradigma der Geschichtsdidaktik legte.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Planungsgespräche für sprachbildenden Geschichtsunterricht untersucht, die von den Student*innen in Zweierteams zu Beginn des Vorbereitungsseminars, zu Beginn des Praxissemesters und am Ende des Praxissemesters geführt wurden. Dabei führte die zweite Untersuchungskohorte mit dem benannten Schwerpunktthema in ihrem geschichtsdidaktischen Studium diese Planungsgespräche aufgrund eines Ausfalls von Proband*innen und einem deswegen abgeänderten Untersuchungsdesign lediglich zu Beginn und am Ende des Praxissemesters.

Die Ergebnisse der Hauptuntersuchung gaben einen umfangreichen und differenzierten Überblick, welche sprachbildenden Aspekte von den Student*innen bedacht wurden. Wesentliche Ergebnisse hiervon waren, dass die Student*innen am häufigsten sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachrezeption planten, demgegenüber Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion bereits deutlich seltener thematisiert wurden. Darunter waren insbesondere sprachbildende Maßnahmen, die die Schüler*innen während des Lesens und in geringerem Ausmaß während des Schreibens unterstützen sollten.

Zur Unterstützung während des Lesens planten die Student*innen meistens die Klärung von Wortbedeutungen. Darüberhinausgehende lesedidaktische Überlegungen, zumal solche, die auf Spezifika der Texte des Geschichtsunter-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

richts eingehen, wurden kaum geplant. In ähnlicher Art und Weise planten die Student*innen zur Unterstützung der Schreibprozesse der Schüler*innen meistens den Einsatz von Wortschatzhilfen sowie darüber hinaus, wenn auch seltener, von Formulierungshilfen in Form von Satzanfängen, -bausteinen und -puzzles.

Auch wenn sprachbildende Maßnahmen zum Einsatz vor dem Lesen bedacht wurden, bezogen sich diese zum Großteil auf das Erklären von Wortbedeutungen. Sprachbildende Maßnahmen, die vor dem Schreiben eingesetzt werden sollten, bezogen sich hingegen meistens auf die Organisation der Inhalte des zu schreibenden Texts, kaum jedoch auf die Planung des Aufbaus. Insgesamt bezog sich ein Großteil aller Überlegungen auf (Fach-)Begriffe und Fremdwörter, aber kaum auf andere Merkmale der Bildungs- und Fachsprache oder die Satz- und Textebene. Erforschte Merkmale der Bildungssprache schienen den Student*innen insgesamt kaum bekannt zu sein.

Weitere Aspekte der Sprachbildung, etwa die Aufgabenstellungen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Überlegungen zur Form der geplanten Schüler*innenprodukte oder zur Sprachkompetenz der Schüler*innen, spielten nur eine geringe Rolle in den Überlegungen der Student*innen. Zudem war auffällig, dass den Student*innen zwar die Notwendigkeit einer geschichtsspezifischen Ausrichtung der Sprachbildung bewusst war, sie aber kaum genuin geschichtsdidaktische Überlegungen in ihren Planungen anstellten. Taten sie dies doch, standen diese nur selten in einem erkennbaren Zusammenhang mit den Überlegungen zur Sprachbildung.

Die Analyse der Veränderungen während des Untersuchungszeitraums ergab ein uneinheitliches Bild, die Veränderungen variierten von Planungsteam zu Planungsteam. Insgesamt waren Veränderungen allerdings nur in einem geringen Ausmaß zu erkennen.

Dennoch ließen sich einige allgemeine Trends aufzeigen. So nahmen die Methodenkenntnisse für die Unterstützung der Sprachrezeption tendenziell über die Erhebungszeitpunkte hinweg zu, wobei die Student*innen teilweise Inhalte aus der universitären DaZ-/Sprachbildungslehre in ihre Planungsgespräche einfließen ließen. Zudem war erkennbar, dass der Einsatz mancher Methoden auch über die Erhebungszeitpunkte hinweg immer wieder geplant wurde. Das galt vor allem für Glossare und Wortlisten, die von den Student*innen meistens zur Bedeutungserklärung von (Fach-)Begriffen sowie für weitere als »schwierig« eingeschätzte Wörter eingesetzt wurden. Auffällig war zudem, dass methodische Entscheidungen nur selten begründet oder abgewogen wurden.

Durch den Vergleich zwischen den beiden Untersuchungskohorten konnte gezeigt werden, dass die Student*innen, die in ihrem geschichtsdidaktischen Studium einen Schwerpunkt auf das Thema »Narrativität« legten, häufiger Un-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

terstützungsmaßnahmen zur Sprachproduktion planten und Überlegungen zu Prinzipien historischen Lernens äußerten als die andere Untersuchungskohorte. Erwartungsgemäß thematisierten sie hierbei deutlich häufiger das Prinzip historischen Lernens Narrativität.

Jedoch fielen die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungskohorten insgesamt nur gering aus. Insbesondere, das ist zentral, gelang es beiden Untersuchungskohorten kaum – trotz mancher erkennbaren Hoffnungsschimmer –, das narrative Paradigma als den geschichtsspezifischen sprachlichen Kern des historischen Lernens zu erkennen und die diskutierten sprachbildenden Maßnahmen hieran auszurichten. Vielmehr waren das sprachliche und das historische Lernen in den Gesprächen der Student*innen zwei weitgehend voneinander abgetrennte Bereiche, die für die Student*innen nichts miteinander zu tun hatten, sondern für die unabhängig voneinander didaktische und methodische Entscheidungen getroffen wurden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass das Thema Sprachbildung von den Student*innen als wichtig empfunden wurde und sie darum bemüht waren, Schüler*innen sprachbildend zu unterstützen. Neben den Inhalten der Planungsgespräche verdeutlichten dies bereits die Bereitschaft der Student*innen zur freiwilligen Teilnahme an der Studie mit immerhin drei Erhebungszeitpunkten pro studentischem Planungsteam wie auch oftmals die schiere Länge der einzelnen Planungsgespräche und die engagierten Diskussionen der Student*innen in den Gesprächen.

Die Aussage aus einem Planungsgespräch »Aber mir ist überhaupt nicht klar, wie« ist allerdings als fast schon verzweifelte Selbstbeschreibung zum Umgang mit der Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch und der Zuschreibung an Bedeutung für das Thema auf der einen Seite und der Kompetenzwahrnehmung auf der anderen zu lesen und bringt weite Teile der Ergebnisse auf den Punkt.

Die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der organisatorischen Voraussetzungen in der Lehrer*innenbildung und den hohen Anforderungen an die Student*innen führte zum Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts (vgl. Kap. IX). Dieser basiert auf geschichtstheoretischen Grundlagen zur Bedeutung von Sprache für Geschichte (vgl. Kap. VIII) und ist vom narrativen Paradigma der Geschichtsdidaktik aus konzipiert, umfasst aber auch sprachdidaktische Erkenntnisse. Zudem weist er über das historische und sprachliche Lernen in der Schule hinaus, indem er auf die in Kapitel III formulierte Zielvorstellung der Förderung von Agency ausgerichtet ist. Mit ihm ist sowohl für die Unterrichtspragmatik als auch für die phasenübergreifende Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen ein Rahmen formuliert, an dem die Bemühungen um die erreichte Implementierung sprachbildenden Geschichtsunterrichts ausgerichtet werden können.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

2. Reflexion und Grenzen der Untersuchung

Mit der Implementierung der durchgängigen Sprachbildung in die Studiencurricula sind Fragen der Professionalisierung von angehenden (Geschichts-)Lehrer*innen verbunden, die bislang noch weitgehend ungeklärt sind. In den verschiedenen Bundesländern und den einzelnen Universitäten werden unterschiedliche Ansätze verfolgt (vgl. Kap. IV-1). Gerade mit Blick auf die Fragen der Sprachbildung im Fach sind sowohl der Umfang der Sprachbildung im Studium, die disziplinäre Verortung, die Herangehensweise an die interdisziplinären Herausforderungen wie auch die Zielvorstellungen in der Professionalisierung fraglich. Diese Ausgangslage bedingte sowohl den Aufbau der Arbeit als auch die Konzeption der empirischen Untersuchung.

Die Darlegung der in meinen Augen zentralen Aspekte der durchgängigen Sprachbildung, also die analytische Abgrenzung von verwandten Konzepten, die Problematisierung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Missstände der Ungleichheit und insbesondere die Ausarbeitung der Sprachbildung als emanzipatorisches Konzept – nicht nur, aber gerade im Kontext des historischen Lernens – ist daher der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Hiermit ist eine normative Zielvorgabe sowohl für die Professionalisierung der (Geschichts-) Lehrer*innen als auch für die Praxis des (Geschichts-)Unterrichts gesetzt, die dem Grundgedanken der Sprachbildung bereits inhärent ist. Sie findet jedoch trotz der umfangreichen Bemühungen in der Forschung, Lehre und Schulpraxis oftmals wenig Beachtung.

Vielmehr werden Fragen der Sprachbildung häufig aus einer Perspektive verhandelt, die die sprachlichen Kompetenzen mancher Schüler*innen (oftmals im Deutschen) als unzureichend betrachtet. Das zeigte sich auch in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Zudem geschieht dies vielfach ungeachtet der diagnostischen Frage, ob dies tatsächlich der Fall ist oder nur so wahrgenommen wird.

Ob jedoch für die Praxis der Geschichtslehrer*innenbildung und des Geschichtsunterrichts hiermit nicht allzu hehre Ziele gesetzt sind, die der weitergehenden Implementierung der durchgängigen Sprachbildung zu einem erreichten Curriculum im Wege stehen, ist durchaus fraglich. Zwar halte ich die Ausrichtung des Konzepts hieran für zentral, da sie einen Kernaspekt betrifft und erst so Sprachbildung zu einer Selbstpositionierung in der Welt beiträgt. Doch sind die Inhalte der Lehrer*innenbildung umfangreich und der zur Verfügung stehende Platz für sprachbildende Inhalte begrenzt. Zudem ist die derzeitige sprachbildende schulische Praxis sehr viel stärker an etablierten schulischen Textsorten sowie Unterrichts- und Prüfungsformaten ausgerichtet. Dies führt zwar wahrscheinlich nicht zu Agency, aber immerhin – das ist alles andere als unerheblich – potenziell zu Bildungsabschlüssen.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Jedoch bedarf es deswegen umso mehr erstens die fachspezifische Ausarbeitung der Sprachbildung. So wird nicht nur deutlich, dass es sich um keine Zusatzaufgabe für die Fächer handelt, sondern dass Sprachbildung als Kernbestandteil des fachlichen Lernens lehr- und lernbar wird. Zweitens sind auch die Schnittmengen mit der erziehungswissenschaftlichen Lehre etwa zu Fragen von Diversität und Bildungsbenachteiligung genauer zu bestimmen. Und drittens ist auch eine phasenübergreifende Verständigung über die Kompetenzentwicklung (nicht nur) im Bereich Sprachbildung geboten, bei der die wissenschaftlichen Grundlagen vor allem in der ersten Phase gelegt und in Teilen praxisnah erprobt werden sowie die praktische Anwendung durch stetige berufsbegleitende reflexive Fort- und Weiterbildung weiterentwickelt wird.

Nach der Setzung der normativen Zielsetzung stellten sich in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit im Kern zwei Probleme. Erstens konnte nur auf einen geringen Forschungsstand zurückgegriffen werden. Die wenigen existierenden Studien zur Professionalisierung für Sprachbildung im Fach sind fachunspezifisch und fokussieren meistens als Evaluationsstudien die Wissensbestände der Student*innen, dabei vor allem Wissensbestände der Disziplin Deutsch als Zweitsprache. Sie nehmen aber nur selten in den Blick, wie Student*innen versuchen, sprachbildenden Fachunterricht zu gestalten. Zweitens gab es keine kohärente genuin geschichtsdidaktische Theoriebildung dazu, wie sprachbildender Geschichtsunterricht gestaltet und wie Sprachbildung in der geschichtsdidaktischen universitären Lehre verankert werden könnte.

Von dieser Ausgangslage ausgehend lag es nahe und war es dem Forschungsgegenstand angemessen, die Arbeit von der Empirie zur Theorie zu schreiben. Dennoch wurden, das wäre auch anders nicht denkbar, theoretische Vorannahmen im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Scherr, 2020) in die Empirie einbezogen. Denn die in der theoretischen Rahmung für die Auswertung herausgearbeiteten theoretischen Perspektiven dienen zur Analyse und Reflexion der empirischen Ergebnisse, bilden aber keine eigenständige und keine genuin geschichtsdidaktische Theorie, mit der Sprachbildung im Kontext historischen Lernens erklärt werden könnte. Erkenntnistheoretisch wurde aus den Ergebnissen der Empirie hingegen zunächst mit einem induktionslogischen Schritt auf einen gewissen Grad an Allgemeingültigkeit geschlossen – mit den Limitationen, die qualitative, nicht repräsentative Forschung mit kleinen Proband*innenzahlen stets mit sich bringt – und sodann per Abduktion als Gründe für die Ergebnisse auf die fehlende Theoriebildung zu Fragen des sprachbildenden historischen Lernens sowie die unzureichende Verbindung der geschichtsdidaktischen und sprachbildenden Studieninhalte geschlossen.

Hieraus leitete sich ab, dass ein theoretischer Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts, der ausgehend von der Theorie historischen Denkens sprachbildende Aspekte identifiziert und handhabbar macht, sowohl für die

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen als auch für die Unterrichtspragmatik ein sinnvoller nächster Schritt war.

Hieran können wiederum neue empirische Forschungsprojekte anschließen, etwa zum historischen Lernen von Schüler*innen auf der Grundlage dieses Entwurfs, zu seinem Einsatz in der Lehrer*innenbildung, zur Nutzung und Ausdifferenzierung von Teilaspekten oder zur weiteren Vertiefung zu den benannten Forschungsdesideraten zur Sprache der Geschichte und den geschichtsspezifischen sprachlichen Aktivitäten.

Nichtsdestoweniger waren mit diesem Aufbau der Arbeit Schwierigkeiten verbunden. So mussten die mittlerweile umfangreichen theoretischen, empirischen und pragmatischen Forschungsergebnisse zu Aspekten der Sprache beim historischen Lernen in die theoretische Rahmung der Analyse eingearbeitet werden. Dies war herausfordernd, da sich die verschiedenen Studien nur selten explizit auf die drei Entscheidungsfelder der theoretischen Rahmung beziehen, sie aber dennoch zumindest implizit eine Rolle spielen.

Zudem war, nur scheinbar banal, fraglich, wie eine kohärente Darstellung gelingen kann. Denn eine Gesamtschau der Forschungsergebnisse zu verschiedenen sprachlichen Aspekten, geordnet nach den Entscheidungsfeldern, wäre erstens wohl oftmals repetitiv gewesen und hätte zweitens zu einer äußerst umfangreichen Darlegung des Forschungsstands geführt, der drittens kaum mehr übersichtlich genug gewesen wäre, um ihn verständlich auf die empirischen Ergebnisse zu beziehen.

Die in meinen Augen notwendige Lösung bestand in der Konkretisierung der theoretischen Rahmung zu den Hauptkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese hätten teilweise konkreter auf die einzelnen Unterkategorien bezogen werden können. Zugleich war eine Konkretisierung für manche Hauptkategorien nicht möglich. Die Analyse des empirischen Materials ohne theoretische Rahmung wäre jedoch weitgehend deskriptiv oder nur mit Verweisen auf jeweils entsprechende Studien möglich gewesen.

Diese mühsame Arbeit hat sich jedoch insgesamt für die Beantwortung der Forschungsfragen im empirischen Teil als nützlich erwiesen. Denn sie legte die größeren Probleme der Student*innen bei der Bewältigung der an sie gestellten Aufgabe offen. Daher kann dieser Weg der Forschung, trotz mancher Schwierigkeiten, als gegenstandsangemessen bezeichnet und durchaus für weitere Forschungsvorhaben, beispielsweise zu anderen Querschnittsthemen der Lehrer*innenbildung, angeraten werden.

Eine weitere Folge der Ausgangslage war, dass die Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse zwar größtenteils induktiv, aber dennoch klar erkennbar anhand sprachdidaktischer Erkenntnisse ausgerichtet, gebildet wurden. Auch dies war notwendig, da die Didaktik der Geschichte bis dato keine tragenden Erkenntnisse ausgearbeitet hat, die hier hätten angewendet werden können. Zwar

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

war die vorliegende Arbeit von Beginn an als eine vor allem aus der Perspektive der Didaktik der Geschichte konzipierte, aber dennoch interdisziplinäre Untersuchung geplant. Doch tritt damit in einem großen Abschnitt in dieser Arbeit die geschichtsdidaktische Perspektive in den Hintergrund.

Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass sich die Student*innen kaum auf geschichtsdidaktische Wissensbestände beziehen. Vielmehr denken sie – mal mehr, mal weniger deutlich erkennbar – in sprachlichen und sprachdidaktischen Kategorien. Im Sinne der induktiven Kategorienbildung ist daher auch dieser Aspekt erklärbar und das Kategoriensystem zielführend. Denn so wurde deutlich erkennbar, dass sich die Student*innen trotz umfangreicher Planungsgespräche häufig auf gleiche oder ähnliche sprachliche Aspekte beziehen, während sie wesentliche Grundlagen der durchgängigen Sprachbildung wie das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung, die Bedeutung des Konzepts für alle Schüler*innen, eine potenzialorientierte Ausrichtung der didaktischen Überlegungen oder die Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen außer Acht lassen, als irrelevant betrachten oder ablehnen.

Zudem sind trotz auch guter Ansätze sowie einer teilweise erkennbaren Erweiterung der bedachten sprachbildenden Aspekte die Überlegungen der Student*innen insgesamt nicht von geschichtsdidaktischen Wissensbeständen geprägt. Sie versuchen vielmehr häufig, den von ihnen identifizierten sprachlichen Herausforderungen mit einem begrenzten Repertoire an allgemeinen und im DaZ-/Sprachbildungsmodul kennengelernten Förderansätzen und Methoden zu begegnen.

Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur Forschung, in dem sie empirisch aufzeigt, was unter den in Berlin gegebenen Bedingungen bezüglich der Professionalisierung von Geschichtslehrer*innen in der ersten Phase erreicht wird. Doch sind die Ergebnisse der Untersuchung neben der Größe der Stichprobe auch durch die Beschränkung auf Student*innen an der Freien Universität Berlin limitiert. Gerade der Vergleich zu anderen Universitäten insbesondere in anderen Bundesländern kann hierbei weiterführende Erkenntnisse liefern. Das betrifft meines Erachtens neben dem Umfang an Leistungspunkten für die Sprachbildung im Studium insbesondere die Frage nach den strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Umsetzung in der Lehre von Sprachbildung im Fachunterricht in der Lehrer*innenbildung.

3. Diskussion und Implikationen

Insgesamt lässt sich aus den verschiedenen Ergebnissen der Arbeit schließen, dass die durchgängige Sprachbildung grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit in der Lehrer*innenbildung braucht, als sie ohnehin schon bekommt. Denn obwohl

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

im Bundesland Berlin, in dem die empirische Untersuchung stattfand, zumindest im Vergleich zu anderen Bundesländern umfangreiche Studienanteile für die Thematik vorgesehen sind, ist der Bedarf an einer tiefergehenden Auseinandersetzung nicht zu übersehen.

Damit sind weitergehende Fragen vor allem zur Professionalisierung (angehender) Geschichtslehrer*innen wie auch Lehrer*innen anderer Fächer für die Sprachbildung verbunden. Bereits die kompetenztheoretischen Überlegungen wiesen darauf hin, was die Ergebnisse der empirischen Untersuchung verdeutlichen. Soll die durchgängige Sprachbildung in ein nicht nur intendiertes oder implementiertes, sondern in ein erreichtes Curriculum in der (Geschichts-) Lehrer*innenbildung und in der Folge zumindest potenziell auch im Schulunterricht überführt werden, sind die Bemühungen in Forschung und Lehre deutlich umfassender zu denken und zu intensivieren. Hierfür ist, das konnte gezeigt werden, die Beteiligung aller Disziplinen der Lehrer*innenbildung notwendig, inklusive der Fachwissenschaften. Diesbezüglich lassen sich aus der vorliegenden Arbeit Implikationen auf verschiedenen Ebenen ableiten.

Bezüglich der Organisation der Lehrer*innenbildung ist grundsätzlich zu überlegen, ob die mit je fünf Leistungspunkten ausgestatteten Module im Bachelor- und Masterstudium ausreichen, um einen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung angemessenen Grad der Professionalisierung zu erreichen. Um diesen Grad genauer bestimmen zu können, braucht es eine Zielvorstellung, wie sie Kompetenzmodelle generieren können. Hierfür bietet Kapitel IV-2 Anhaltspunkte zur weiteren Ausarbeitung.

Damit einhergehender Entwicklungsbedarf mit dem Ziel einer spiralcurricularen Professionalisierung besteht zudem über die erste Phase der Lehrer*innenbildung hinaus auch phasenübergreifend. Denn die Ergebnisse dieser Arbeit geben einen vertiefenden Einblick, was unter den momentan gegebenen Voraussetzungen tatsächlich erreicht wird. Während die Student*innen derzeit die verschiedenen Studieninhalte, die das Thema Sprachbildung berühren, weitgehend selbstständig zueinander in Beziehung setzen müssen, bräuchte es nicht nur in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung einen verstärkten Austausch darüber, welche Inhalte wo anknüpfen, sich wiederholen und sich ergänzen. Dabei wäre eine phasenübergreifende Koordination zielführend. Die Kompetenzmodelle geben Hinweise darauf, dass gerade die dritte Phase der Lehrer*innenbildung auch bei diesem Thema deutlich ausgebaut werden sollte.[65] Dabei ist ferner auch zu eruieren, wie die Lernwege der (angehenden) Leh-

65 Mit einem breiteren Blick empfiehlt beispielsweise auch die Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin (2020) manches des hier Vorgetragenen, darunter einen erheblichen Ausbau der Kapazitäten in der Lehrer*innenbildung in Berlin (S. 96), die stärkere Verknüpfung der Sprachbildungsmodule mit der fachdidaktischen Lehre (S. 97) und die bessere Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (S. 99).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

rer*innen individueller auf ihre jeweiligen Voraussetzungen etwa in Anbetracht ihrer Fächerkombination auf die Ziele der Professionalisierung abgestimmt werden können.

Eine Frage stellt sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich. Die eingangs erörterte Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung sowie die verschiedenen Zielgruppen innerhalb einer als Oberbegriff verstandenen Sprachbildung (vgl. Kap. II-1.1) steht konträr zu der in den Planungsgesprächen der Student*innen und oftmals auch in der Schulpraxis zu beobachtenden Überlegung, dass Sprachbildung vor allem für Schüler*innen gedacht sei, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Mit Rückblick auf die eingangs dieser Arbeit gestellte Frage, ob die Geschichte der durchgängigen Sprachbildung eine Erfolgsgeschichte ist, entsteht der Eindruck, als würden wir in der Lehrer*innenbildung und in der Schulpraxis derzeit durch eine ungünstige Kombination aus Anteilen von Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache einen Ansatz verfolgen, mit dem die Lehrer*innen weder Sprachbildung umsetzen noch Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, angemessen unterstützen können. Denn für eine Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung dürfte der Blick nicht auf Fragen des Zweitspracherwerbs verengt werden. Und für eine angemessene Professionalisierung für Deutsch als Zweitsprache müssten die Lehrer*innen umfangreicher qualifiziert werden, etwa durch Drittfachregelungen oder Zusatzqualifikationen. Nicht nur in Anbetracht zu erwartender neuer Flucht- und Migrationsbewegungen nach Europa und einem damit einhergehenden Anstieg von Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem ist dringend eine frühzeitige Qualifizierung auch über den aktuellen Bedarf hinaus zu empfehlen.

Neben der Frage nach dem Umfang der Studienanteile stellt sich aber auch die Frage, wie die curricular vorgesehenen Studienanteile umgesetzt werden. So ist zu evaluieren, wie der im Berliner Lehramtsstudium vorgesehene eine Leistungspunkt in der fachdidaktischen Lehre, der formal zum DaZ-/Sprachbildungsmodul im Master gehört, ausgefüllt wird. Die Ergebnisse weisen zwar darauf hin, dass die fachdidaktische Perspektive auf das Thema unbedingt im Studium verankert sein sollte und die Student*innen auch genau hiernach suchen. Doch gibt die Untersuchung inklusive der Interviews zu den Lerngelegenheiten mit den Dozent*innen in der Didaktik der Geschichte und den geschichtsspezifischen Seminaren im DaZ-/Sprachbildungsmodul auch Hinweise darauf, dass hier Entwicklungsbedarf besteht.

Weiterhin haben sich die Studienbedingungen zwar seit der Erhebung an der Freien Universität Berlin durch die Einrichtung einer DaZ-/Sprachbildungsprofessur und durch eine Erhöhung des Lehrpersonals verbessert. Doch ist – das gilt auch für andere Bereiche der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – trotz des hohen Einsatzes der Dozent*innen fraglich, ob eine qualitativ hochwertige

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Lehre auf Hochdeputatsstellen überhaupt gewährleistet werden kann, zumal die Student*innenzahlen aufgrund des allgemeinen Lehrer*innenmangeln vielerorts anhaltend steigen. Das betrifft die Begleitung der Kompetenzentwicklung der Student*innen ebenso wie den Anspruch auf ein forschungsnahes Studium.

Bezüglich der universitären Lehrinhalte zur Sprachbildung stimmen die Ergebnisse der Untersuchung skeptisch gegenüber den vielfach geäußerten Forderungen nach einem praktischer orientierten Lehramtsstudium, die in Teilen durch die Einführung von Praxissemestern umgesetzt sind. Denn die vorliegende Arbeit zeigt, dass die angehenden Lehrer*innen im Sinne der Professionalisierung umfangreichere Kenntnisse über theoretische und empirische Forschungsergebnisse brauchen würden. Dies wäre eine Grundlage, die Berufspraxis als wissenschaftsbasiert, forschend und sich stets entwickelnd zu verstehen und um eine reflexive Perspektive auf das (spätere) berufliche Handeln einnehmen zu können – ganz im Sinne des Verständnisses des Lehrer*innenberufs als Profession.

In diesem Zusammenhang kann das Praxissemester aber auch als Chance begriffen werden, wissenschaftliche Erkenntnisse hier zum sprachlichen Lernen im Geschichtsunterricht auf Praxiserfahrungen zu beziehen. So könnten erwiesenermaßen funktionierende sprachbildende Maßnahmen, wie sie beispielsweise durch Studien zum Schreiben im Geschichtsunterricht aufgezeigt wurden, begleitet durch universitäre Lehrveranstaltungen in die Praxiserfahrungen übertragen und ihr Einsatz und Nutzen reflektiert werden.

Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass die Fachspezifik der Sprachbildung in der universitären Lehre weiter gestärkt werden sollte. Das ist nicht nur ein Wunsch der Student*innen. Denn wie schwer es ihnen fällt, sprachdidaktisches Wissen mit geschichtsdidaktischem Wissen in einer produktiven Art und Weise zusammenzubringen, zeigen die Ergebnisse deutlich. Dies betrifft die Qualifikation der Lehrenden für die jeweils fremde Disziplin wie auch das Ineinandergreifen der Studieninhalte.

Ein weiterer Aspekt ist bei der Diskussion der Ergebnisse über das Thema der vorliegenden Arbeit hinaus wichtig. Der Auftrag an die Student*innen im Rahmen der Datenerhebung war es, sprachbildenden Geschichtsunterricht zu planen. Dass sie dabei, trotz mancher Unterschiede im Detail, kaum auf die geschichtsdidaktische Theoriebildung Bezug nahmen, auch nur punktuell die Prinzipien historischen Lernens in der Planung thematisierten, sollte zu denken geben. Im geschichtsdidaktischen Studium an der Freien Universität Berlin sind gerade die Grundlagen der geschichtsdidaktischen Theorie und die Prinzipien historischen Lernens seit Jahren fester und wiederholend vorkommender Studieninhalt – nicht selten einhergehend mit Klagen der Student*innen, dies sei zu wenig praxisorientiert.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

In der geschichtsdidaktischen Forschungsgemeinschaft existiert zwar insgesamt nur wenig empirisches Wissen über die Realität des Geschichtsunterrichts, während gleichzeitig die Qualität oftmals auf der Grundlage von Beobachtungen und Erzählungen kritisiert wird (vgl. z. B. Pandel, 2010b, S. 9–14). Doch kann zumindest vermutet werden, dass die geschichtsdidaktischen Studieninhalte als wenig relevant für die Planung und wohl auch für die Durchführung von Geschichtsunterricht wahrgenommen werden und dass die im Praxissemester beobachtete Praxis zumindest teilweise genau diese Wahrnehmung weiter unterstützt, worauf auch andere Studienergebnisse hinweisen. Sollte sich diese Vermutung bewahrheiten, ist über das aktuelle Maß hinaus darüber nachzudenken, wie die Didaktik der Geschichte ihr Wissen über historisches Lernen als relevant für die Berufspraxis von Geschichtslehrer*innen vermitteln kann.

Neben einer Evaluation der Umsetzung in Berlin mit jeweils einem Leistungspunkt in den Fachdidaktiken sind daher auch verschiedene strukturelle Ansätze vergleichend zu untersuchen. Dabei ist zwar, obwohl nicht in allen Bundesländern umgesetzt (vgl. Kap. IV-1), die Thematisierung der Sprachbildung auch in der fachdidaktischen Lehre in meinen Augen unbedingt notwendig. Doch ist gerade für Fragen der Sprachbildung im Fach zu untersuchen, wie eine Kooperation zwischen den Fachdidaktiken und der Sprachbildungslehre gut gelingen kann, welche Strukturen sich als besonders zielführend herausstellen und woran dies liegt.

Auch ist dabei aber nicht aus dem Blick zu verlieren, welches sprachwissenschaftliche und -didaktische Wissen alle Lehrer*innen brauchen. Dabei sind auch die Unterschiede zwischen Student*innen zu beachten, die eine Sprache studieren und denen, die keine Sprache studieren (vgl. Kap. V-4.1). Insgesamt zeichnet sich hierzu eine Tendenz ab, bei der die Sprachbildung je nach Fächerkombination sowohl hinsichtlich der fachübergreifenden als auch der fachspezifischen Aspekte unterschiedlich in den Studiencurricula verankert werden sollte. Das wiederum zieht weitere Fragen des Personalaufwands und der Qualifizierung der Lehrenden nach sich.

Zudem wurden – sowohl durch die Zielsetzung der Sprachbildung beim historischen Lernen als auch durch die Ausarbeitung des Entwurfs für sprachbildenden Geschichtsunterricht – den Diskurs erweiternde theoretische Perspektiven auf die Sprachbildung ausgearbeitet und für die Umsetzung fruchtbar gemacht. Sie gehen über bislang vorliegende Ansätze hinaus, denn sie erreichen erstens einen tiefergehenden Grad der Reflexion darüber, was die Sprachbildung eigentlich im Bildungsweg und für die Lebenspraxis der Schüler*innen zu leisten im Stande sein kann. Zweitens bieten sie einen umfassenden didaktischen Ansatz, der auf der Theorie historischen Lernens aufbaut und der die hier ausgearbeitete Zielsetzung insgesamt anwendbar macht, statt einzelne Aspekte der Sprachbildung in den Blick zu nehmen. Kritisch gesehen an dem Entwurf kann

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

der nur geringe Bezug auf spezifische Bedarfe von Zweitsprachlerner*innen. Jedoch erklären sich diese zum einen mit der oben geforderten deutlicheren Differenzierung von didaktischen Maßnahmen und ihrer Passung zu den Bedarfen der einzelnen Schüler*innen. Zum anderen ist der Entwurf im Sinne eines Rahmenmodells offen für auch weitere sprachliche Unterstützungsmaßnahmen als die diskutierten. Das Verhältnis von historischem zu sprachlichem Lernen bleibt dabei jedoch zu reflektieren.

Dabei beinhaltet der Entwurf sprachbildenden Geschichtsunterrichts auch Ansätze der expliziten Vermittlung der Sprache der Geschichte, was für die etablierte Praxis ungewöhnlich sein mag. Doch Bourdieu (2001, S. 39) weist darauf hin, dass effektive Vermittlung oftmals als »primitiv und vulgär, ja paradoxerweise als ›schulmäßig‹« abgetan wird, was er als »die Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist« (Bourdieu, 2001, S. 40), ansieht. So gesehen ist genau dies ein zentrales Moment der Sprachbildung.

Hierin ist eine Weiterentwicklung der geschichtsdidaktischen Forschung zu sprachbildendem historischem Lernen zu sehen, die auch für andere Fächer exemplarisch von Interesse sein kann. Denn die grundsätzliche Frage, was Sprachbildung im Fach bedeutet und wie sie gestaltet werden kann, hat zwar in allen Fachdidaktiken in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Der Stand der Ansätze und Umsetzungen ist allerdings unterschiedlich. Insbesondere für die geisteswissenschaftlichen Fächer könnten die vorliegenden Überlegungen daher anregend sein. Zum Teil habe ich sie in Kooperation mit politikdidaktischen Kolleg*innen auch für die politische Bildung fruchtbar gemacht (Achour, Jordan & Sieberkrob, 2017; Achour & Sieberkrob, 2015; Jordan & Sieberkrob, 2020; Sieberkrob, 2020b; Sieberkrob & Chmiel, 2017).

Für eine Umsetzung des vorliegenden Entwurfs sprachbildenden Geschichtsunterrichts muss sich jedoch auch die Praxis des Geschichtsunterrichts generell ändern. Das betrifft zum einen auch mit Blick auf dieses Thema den Umfang der Stofffülle bei gleichzeitig geringem Stundenumfang. Zum anderen ist auch fraglich, ob der Lernaufgabenansatz mit der Dominanz des Geschichtsschulbuchs vereinbar ist – etwa durch eine didaktische Neuausrichtung des Doppelseitenprinzips der Schulbücher auf Lernaufgaben – oder ob nicht die Schulbücher wie auch das häufig beklagte Unterrichtsgespräch dem individuellen, subjektorientierten, selbstständig entdeckenden historischem Lernen der Schüler*innen entgegensteht und auch so geradezu verhindert, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Dies führt auch zu einem letzten Rück- und Ausblick. In der Zeit der Erhebung der empirischen Daten war, begünstigt durch die Erweiterung der Studienanteile für Sprachbildung mit der Einführung einer neuen Studienordnung im Jahr 2015 und durch die zahlreichen Treffen von Akteur*innen der Sprachbildung in Berlin

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

im Zuge der Arbeit des Projekts »Sprachen – Bilden – Chancen«, eine gewisse Aufbruchstimmung für die Weiterentwicklung der Sprachbildung in der Lehrer*innenbildung in Berlin spürbar. Ich hatte damals gerade erst begonnen, mich wissenschaftlich mit dem Thema zu beschäftigen, und ich war von dieser Erfahrung ausgehend überrascht, welche Diskrepanz zwischen den wissenschaftlichen Publikationen, den formellen und informellen Gesprächsrunden und dem Lernerfolg der Student*innen besteht.

Das betrifft gar nicht so sehr die von den Student*innen bedachten sprachbildenden Aspekte, gleichwohl ich hier durchaus mehr erwartet hätte. Tatsächlich überraschend war und ist für mich aber doch, dass manch grundlegender Gedanke der durchgängigen Sprachbildung – etwa die Unterscheidung von Sprachförderung und Sprachbildung, das damit verbundene Konstrukt der Bildungssprache oder der Fokus auf das Potenzial der Schüler*innen statt einer Defizitorientierung – scheinbar ganz grundsätzlich nicht allen Beteiligten bewusst war.

Ich halte es aber für unbedingt notwendig, mit Bildung generell und gerade mit Sprachbildung dazu beizutragen, dass sich alle Menschen in gesellschaftlichen Debatten Verhör verschaffen, sich positionieren, kritisch äußern, dabei aber auch zu neuen Erkenntnissen gelangen und so das gesellschaftliche Miteinander mitgestalten können. Deshalb sind schon diese grundlegenden Aspekte der durchgängigen Sprachbildung zentral. Ein Kernanliegen ist es gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Bildungssystems, zu gesellschaftspolitischer Sprechfähigkeit zu kommen.

Diese Perspektive hat für mich in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Mit Blick auf die Schulpraxis ist es dabei eine Fehlkonstruktion, dass der Geschichtsunterricht als vermeintlich kleines Schulfach im Vergleich zu Mathematik, Deutsch, Englisch und auch den naturwissenschaftlichen Fächern wenig Aufmerksamkeit erfährt und für ihn nur wenig Stunden zur Verfügung stehen. Denn es machen (nicht erst) die Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit wie beispielsweise die immer deutlicher zu Tage tretende Klimakatastrophe, die Zunahme von Rechtsextremismus, der digitale Wandel, die Humanitätskrise insbesondere seit dem Jahr 2015 und – während ich diese Zeilen schreibe – der Angriffskrieg des russischen Regimes auf die Ukraine die Relevanz gesellschaftswissenschaftlicher und gerade auch historischer Bildung deutlich.

Es sind doch gerade diese Zugänge zur Welt, die zur Bewältigung dieser gesellschaftlichen Herausforderungen und Krisen einen wesentlichen Beitrag leisten können. Und gerade an den hier nur aufgezählten Beispielen wird auch nochmals die Relevanz der Sprachbildung beim historischen Lernen in der hier vorliegenden Konzeption erkennbar, denn sie stellt sich dem Geschichtsrevisionismus entgegen und zielt auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Insgesamt ist die Weiterentwicklung der Sprachbildung so gesehen vor allem eine

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Chance, die Ziele der historischen Bildung wie auch das institutionalisierte historische Lehren und Lernen grundlegend im Kontext der diversen Gegenwartsgesellschaft und den verschiedenen Kontingenzerfahrungen zu reflektieren.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Literaturverzeichnis

Achour, Sabine; Jordan, Annemarie & Sieberkrob, Matthias (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 231–242). Münster: Waxmann.

Achour, Sabine & Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? *Wochenschau-Sonderausgabe »Heterogenität«, 66,* S. 23–37.

Achugar, Mariana & Schleppegrell, Mary J. (2005). Beyond Connectors: The Construction of Cause in History Textbooks. *Linguistics and Education, 16* (3), S. 298–318.

Adesope, Olusola O.; Lavin, Tracy; Thompson, Terri & Ungerleider, Charles (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research, 80* (2), S. 207–245.

Ahrenholz, Bernt (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In Beate Lütke, Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (DaZ-Forschung, Bd. 8, S. 1–31). Berlin: De Gruyter.

Altun, Tülay; Bernhardt, Markus & Günther, Katrin (2017). Sprache(n) der Geschichte. Kooperation des Modellprojekts ProDaZ mit der Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 131–141). Münster: Waxmann.

American Educational Research Association (2005). Auf die Lehrer kommt es an. Neuere Forschungsergebnisse zu den Bedingungen des Lernfortschritts von Schülern. *Pädagogik, 57* (7/8), S. 70–74.

Apeltauer, Ernst (2014). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9, 3., korrigierte Aufl., S. 239–252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliana; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier, Christian; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate & Ring, Klaus (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz.* Bonn.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Avalos, Mary A.; Zisselsberger, Margarita; Langer-Osuna, Jennifer & Secado, Walter (2015). Building Teacher Knowledge of Academic Literacy and Language Acquisition. A Framework for Teachers' Cross-Disciplinary Professional Learning. In Daniella Molle, Edynn Sato, Tim Boals & Carol A. Hedgspeth (Hrsg.), *Multilingual Learners and Academic Literacies. Sociocultural Contexts of Literacy Development in Adolescents* (S. 255–276). New York: Routledge.

Aygün-Sagdic, Gülden; Bajenaru, Oana & Melter, Claus (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 109–129). Bielefeld: transcript Verlag.

Barberi, Alessandro (2000). *Clio verwunde(r)t. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem der Geschichte* (Kultur als Praxis, Bd. 3). Wien: Turia + Kant.

Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barricelli, Michele (2008a). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In Michele Barricelli, Christoph Hamann, René Mounajed & Peter Stolz (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 7–12). Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.

Barricelli, Michele (2008b). »The story we're going to try and tell«. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (7), S. 140–153.

Barricelli, Michele (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barricelli, Michele (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14,* S. 25–46.

Barricelli, Michele & Lücke, Martin (Hrsg.) (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (2 Bände). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barricelli, Michele & Sebening, Lena (2015). Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 319–339). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barsch, Sebastian (2016). Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methoden der geschichtsdidaktischen Forschung. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 5, S. 206–228). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barsch, Sebastian (2020). Einfluss des Praxissemesters auf fachliche Reflexionen von Lernsituationen. In Sebastian Barsch & Oliver Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte. Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (Hochschulpädagogik, Bd. 4, S. 147–165). Berlin: LIT Verlag.

Barsch, Sebastian; Degner, Bettina; Kühberger, Christoph & Lücke, Martin (Hrsg.) (2020). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Barsch, Sebastian & Kühberger, Christoph (2020). Mit allen Sinnen Lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Küh-

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

berger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 385–404). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Barsch, Sebastian & Plessow, Oliver (Hrsg.) (2020). *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte. Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (Hochschulpädagogik, Bd. 4). Berlin: LIT Verlag.

Baumann, Barbara (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Ein deutschlandweiter Überblick. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 9–26). Münster: Waxmann.

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen.* Köln.

Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), S. 469–520.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa, Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle & Garufis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum.* West Lafayette: Parlor Press.

Becher, Ursula A. J. (1997). Sprachgebrauch im historischen Lernen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl., S. 293–297). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Becher, Ursula A. J. & Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.) (1982). *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien* (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1477). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 7–13). Münster: Waxmann.

Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern.* München: Klett-Langenscheidt.

Beicht, Ursula (2011). Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. *BIBB-Report* (16), S. 1–19.

Beilner, Helmut (2002). Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In Bernd Schönemann (Hrsg.), *Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14, S. 84–96). Idstein: Schulz-Kirchner.

Benholz, Claudia & Lipkowski, Eva (2008). Fehler und Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In Christiane Bainski & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 132–143). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Benholz, Claudia & Siems, Maren (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern. Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die deutsche Schule, 13. Beiheft, S. 35–51). Münster: Waxmann.

Bergmann, Gustav (1952). Two Types of Linguistic Philosophy. *The Review of Metaphysics, 5* (3), S. 417–438.

Bergmann, Klaus (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Bergmann, Klaus (2013). Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Aufl., S. 91–112). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn & Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können.* Berlin.

Bernhardt, Markus (2018). Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 131–142). Göttingen: V&R unipress.

Bernhardt, Markus (2020). Sprache(n) des Geschichtsunterrichts – Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Einführung in die Tagung. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, S. 29–44). Göttingen: V&R unipress.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Bernhardt, Markus & Wickner, Mareike-Cathrine (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen. Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrerausbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 281–296). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bernstein, Basil (1970). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970* (Schwarze Reihe, Bd. 8). Amsterdam: De Munter.

Bernstein, Basil (1972). A Sociolinguistic Approach to Socialization; with some Reference to Educability. In John J. Gumperz & Dell Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (S. 465–497). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bertram, Christiane & Kolpatzik, Andrea (Hrsg.) (2019). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Bialystok, Ellen (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 53–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BiSS-Trägerkonsortium (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen,* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf (01.02.2022).

Blackledge, Adrian (2006). The racialization of language in British political discourse. *Critical Discourse Studies, 3* (1), S. 61–79.

Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana & Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft, 34* (4), S. 330–357.

Blumschein, Patrick (Hrsg.) (2014). *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Maier, Uwe & Metz, Kerstin (Hrsg.) (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böing, Maik; Grannemann, Katharina & Lange-Weber, Stephan (2017). Cluster Gesellschaftswissenschaften. In Sven Oleschko (Hrsg.), *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst* (S. 68–103). Arnsberg.

Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology, 9,* S. 1–13.

Borko, Hilda & Livingston, Carol (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal, 26* (4), S. 473–498.

Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla & Meyer-Hamme, Johannes (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutsch-*

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

sprachigen Bildungswesen 2002 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9). Neuried: ars una.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bourdieu, Pierre (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1995). *Language and Symbolic Power* (4. Aufl.). Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre (2001). Die konservative Schule. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 4, S. 25–52). Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2015a). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (durchges. Neuaufl. der Erstaufl. 1992, S. 49–79). Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2015b). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (unveränderter Nachdruck der 2. Aufl.). Wien: new academic press.

Boxtel, Carla van & Drie, Jannet van (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History, 150,* S. 44–52.

Bramann, Christoph & Brauch, Nicola (2020). Aufgaben im Kontext fachlicher Sprachbildung. Zur Einführung. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, S. 119–135). Göttingen: V&R unipress.

Brauch, Nicola (2014). Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells. In Patrick Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 217–230). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brauch, Nicola; Heine, Lena & Bramann, Christoph (2020). Schriftliches Erklären im Fach Geschichte unterstützen. Ansätze eines sprachlich-epistemologischen Scaffolding-Tools. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, S. 137–163). Göttingen: V&R unipress.

Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die deutsche Schule, 110* (3), S. 275–286.

Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021a). *Basiswissen: Mehrsprachige Unterrichtselemente,* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210517_Basiswissen_Mehrsprachige_Unterrichtselemente.pdf (31.01.2022).

Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021b). *Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte,* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MehrsprachigeUnterrichtselemente.pdf (31.01.2022).

Bröcker, Michael (2019, 6. August). »Ein Kind, das kaum deutsch spricht, hat auf einer Grundschule noch nichts zu suchen«. *Rheinische Post.* Verfügbar unter https://rp-on

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

line.de/politik/deutschland/carsten-linnemann-die-union-wird-sich-gegen-eine-co2-steuer-aussprechen_aid-44771821 (17. 02. 2020).

Bromme, Rainer & Rambow, Riklef (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung. Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes von Experten. In Rainer K. Silbereisen & Reitzle Matthias (Hrsg.), *Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000* (S. 541–550). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Bührig, Kristin & Duarte, Joana (2013). Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, 44* (3), S. 245–275.

Bunch, Charlotte & Myron, Nancy (Hrsg.) (1974). *Class and Feminism. A Collection of Essays from the Furies.* Baltimore: Diana Press.

Burke, Peter (2013). Metahistory: before and after. *Rethinking History, 17* (4), S. 437–447.

Butler, Judith (2015). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Caspari, Daniela (2013a). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft, 10* (4), S. 5–8.

Caspari, Daniela (2013b). Didaktisches Stichwort: Aufgaben. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft, 10* (4), S. 17.

Caspari, Daniela (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–21). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Caspari, Daniela (2017a). Methodenblätter – Fachliches und sprachliches Lernen kondensiert. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 29–31). Berlin.

Caspari, Daniela (Hrsg.) (2017b). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung.* Berlin.

Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria & Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 40–46). Berlin.

Catani, Stephanie (2016). *Geschichte im Text. Geschichtsbegriff und Historisierungsverfahren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Chmiel, Cornelia (2021). Pädagogische Mitarbeiter*innen an Gedenkstätten und das Dilemma der antifaschistischen Waschmaschinen – Agency im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. *Lernen aus der Geschichte-Magazin: Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik (28. 04. 2021),* S. 14–18. Verfügbar unter http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_21_april_geschichtsdidaktik_konkret.pdf (17. 01. 2022).

Chmiel, Cornelia & Sieberkrob, Matthias (2017). Methodenblatt: Ein politisches Urteil schreiben. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (Anhang zu Kap. 2.4). Berlin.

Chmiel, Cornelia & Sieberkrob, Matthias (2021). Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte. *Lernen aus der Geschichte-Magazin: Ge-*

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

schichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik (28.04. 2021), S. 19–23. Verfügbar unter http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_21_april_geschichtsdidaktik_konkret.pdf (17.01.2022).

Coffin, Caroline (2004). Learning to Write History. The Role of Causality. *Written Communication, 21* (3), S. 261–289.

Coffin, Caroline (2006a). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation.* London: Continuum.

Coffin, Caroline (2006b). Learning the Language of School History. The Role of Linguistics in Mapping the Writing Demands of Secondary School Curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 38* (4), S. 413–429.

Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cramer, Colin; König, Johannes & Grimm, Mathias (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Crenshaw, Kimberlé W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* (1), S. 139–167.

Cummins, Jim (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* (19), S. 121–129.

Cummins, Jim (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (Bilingual education and bilingualism, Bd. 23). Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2008). BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 2: Literacy* (2. Aufl., S. 71–83). Boston: Springer.

Danto, Arthur Coleman (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Darsow, Annkathrin & Lütke, Beate (2018). Die Fähigkeit zur sprachsensiblen Materialaufbereitung von Lehramtsstudierenden. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem »Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit« 2016* (S. 233–249). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze & Paetsch, Jennifer (2017a). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 187–202). Münster: Waxmann.

Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze & Paetsch, Jennifer (2017b). Phase 1: Die Berliner DaZ- Module (2007–2013): Evaluationsergebnisse. In Brigitte Jostes (Hrsg.), *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung* (S. 10–13). Berlin.

De La Paz, Susan (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 97* (2), S. 139–156.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

De La Paz, Susan & Felton, Mark K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology, 35* (3), S. 174–192.

Dean, Isabel (2018). Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie *nichtdeutsche Herkunftssprache.* In Hanna Mai, Thorsten Merl & Maryam Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 37–53). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Decke-Cornill, Helene & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2007). *Gender Studies and Foreign Language Teaching.* Tübingen: Narr Verlag.

Degner, Bettina (2020). Leichte Sprache und Visualisierung. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 375–384). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Delius, Katharina (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht.* Berlin: Springer.

Dietrich, Anette (2015). »Mischehe«. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (2. Aufl., S. 644–649). Münster: UNRAST-Verlag.

Dirim, İnci (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so«. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–111). Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Bildung in Umbruchsgesellschaften, Bd. 12, S. 61–71). Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.

Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu »Deutsch als Zweitsprache«. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 95–108). Münster: Waxmann.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2010). Transkription. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Drie, Jannet van; Boxtel, Carla van & Braaksma, Martine (2014). Writing to Engage Students in Historical Reasoning. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick & C. Gelati (Eds.), *Writing as a Learning Activity* (Studies in Writing, vol. 28, pp. 94–119). Leiden: Brill.

Drie, Jannet van; Braaksma, Martine & Boxtel, Carla van (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research, 7* (1), S. 123–156.

Droysen, Johann Gustav (1868). *Grundriss der Historik.* Leipzig: Veit & Comp.

Duarte, Joana (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22* (2), S. 150–164.

Eckel, Jan (2007). Der Sinn der Erzählung. Die narratologische Diskussion in der Geschichtswissenschaft und das Beispiel der Weimargeschichtsschreibung. In Jan Eckel & Thomas Etzemüller (Hrsg.), *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft* (S. 201–230). Göttingen: Wallstein Verlag.

Ehlers, Swantje (2014). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9, 3., korrigierte Aufl., S. 215–227). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 26* (1), S. 3–24.

Ehlich, Konrad (2005). *Dabar* und *logos.* Kursorische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Geschichte. In Jürgen Trabant (Hrsg.), *Sprache der Geschichte* (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 62, S. 27–39). München: Oldenbourg.

Ellis, Rod (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching* (Second Language Acquisition, Bd. 125). Bristol: Multilingual Matters.

El-Mafaalani, Aladin (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology, 103* (4), S. 962–1023.

Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission.* Verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf (28. 02. 2022).

Feez, Susan (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (pp. 43–69). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Feilke, Helmuth (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan Georg Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (Germanistische Linguistik, Bd. 296, S. 149–175). Berlin: De Gruyter.

Feilke, Helmuth (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann &

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 113–130). Münster: Waxmann.

Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.

Flick, Uwe (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Foroutan, Naika (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie.* Bielefeld: transcript Verlag.

Foroutan, Naika & İkiz, Dilek (2016). Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Weinheim: Beltz.

Fried, Lilian (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie.* Weinheim: Juventa.

Fürstenau, Sara (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Wiesbaden: Springer VS.

Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gantefort, Christoph (2013). ›Bildungssprache‹ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 71–105). Münster: Waxmann.

Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020). *Translanguaging.* Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (07. 06. 2021).

Ganzeboom, Harry B. G.; Graaf, Paul M. de & Treiman, Donald J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21* (1), S. 1–56.

Gautschi, Peter (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 14* (2), S. 1–37. Verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1886/3529 (19. 03. 2022).

Gläser-Zikuda, Michaela (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl., S. 63–83). Weinheim: Beltz.

Goertz, Hans-Jürgen (1995). *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Narr.

Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2., unveränd. Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13* (4), S. 529–547.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition, Bd. 7). Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21, S. 478–499). Berlin, Boston: De Gruyter.

Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Bainski, Christiane; Lange, Imke; Michel, Ute; Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig Material, Bd. 10, 2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 107). Bonn: BLK.

Gogolin, Ingrid; Siemon, Jens & Duarte, Joana (2013). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Videostudie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 8,* S. 79–118.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grannemann, Katharina; Oleschko, Sven & Kuchler, Christian (Hrsg.) (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache.* Münster: Waxmann.

Gruner, Carola (2010). Entwicklung historischer Begriffs- und Strukturierungskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Analysebeispiel aus einer empirischen Studie. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21, S. 93–113). Berlin: LIT Verlag.

Gültekin, Nazan; Köker, Anne; Hirsch, Désirée; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Ohm, Udo (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisie-*

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

rung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (Die deutsche Schule, 13. Beiheft, S. 130–146). Münster: Waxmann.

Günther-Arndt, Hilke (2003). Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In Barbara Moschner, Hanna Kiper & Ulrich Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 139–155). Bartmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Günther-Arndt, Hilke (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. Alte Fragen und neue Antworten. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21, S. 17–46). Berlin: LIT Verlag.

Günther-Arndt, Hilke (2014a). Methodik des Geschichtsunterrichts. In Hilke Günther-Arndt & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6., überarb. Neuaufl., S. 158–204). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Günther-Arndt, Hilke (2014b). Sprache. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (3. Aufl., S. 181–182). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit,* ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf (01. 02. 2022).

Gürsoy, Erkan (2018). *Genredidaktik. Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung.* Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf (28. 01. 2022).

Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 36–51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Habermas, Rebekka (1999). Gebremste Herausforderungen. *Rechtshistorisches Journal, 18,* S. 485–495.

Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 47–65). Münster: Waxmann.

Hafeneger, Benno (2012). Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 25–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hallet, Wolfgang (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 59–75). Münster: Waxmann.

Hallet, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion.* Seelze: Klett Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (2. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Halliday, Michael A. K. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3. Aufl.). Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Education.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.

Hamann, Christoph (2019). *Fotografien im Geschichtsunterricht. Visual History als didaktisches Konzept.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect, 20* (1), S. 6–30.

Handro, Saskia (2007). Die Verfertigung der Geschichte beim Lesen. In Judith Martin & Christoph Hamann (Hrsg.), *Geschichte – Friedensgeschichte – Lebensgeschichte* (S. 137–148). Herbolzheim: Centaurus.

Handro, Saskia (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 317–333). Münster: Waxmann.

Handro, Saskia (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14,* S. 5–24.

Handro, Saskia (2018a). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 275–293). Göttingen: V&R unipress.

Handro, Saskia (2018b). Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 13–41). Münster: Waxmann.

Handro, Saskia (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 93–116). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Handro, Saskia & Kilimann, Vanessa (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 42* (3), S. 656–668.

Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2010). *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21). Berlin: LIT Verlag.

Harris, Karen R.; Graham, Steve; MacArthur, Charles A.; Reid, Robert & Mason, Linda H. (2011). Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 187–202). New York: Routledge.

Hartung, Olaf (2008). Geschichte – Schreiben – Lernen. Plädoyer für eine stärkere Schreiborientierung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 7,* S. 156–165.

Hartung, Olaf (2010). Geschichte schreiben und lernen. Eine empirische Studie. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21, S. 61–77). Berlin: LIT Verlag.

Hartung, Olaf (2013a). *Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9). Berlin: LIT Verlag.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Hartung, Olaf (2013b). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Feldstudie »Geschichte – Schreiben – Lernen«. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 335–351). Münster: Waxmann.

Hartung, Olaf (2015a). Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14,* S. 47–62.

Hartung, Olaf (2015b). Geschichte schreibend lernen. In Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8, S. 201–216). Münster: Waxmann.

Hartung, Olaf (2018). Sprachhandeln und kognitive Prozesse von Schülerinnen und Schülern beim Schreiben über Geschichte. In Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 67–89). Münster: Waxmann.

Hartung, Olaf; Krebs, Alexandra; Fastlabend, Daniel & Meyer-Hamme, Johannes (2021). Der steinige Weg vom Wissen zum Können: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Betreuung zukünftiger Geschichtslehrkräfte in Langzeitpraktika. In Carina Caruso, Christian Harteis & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hasberg, Wolfgang (2004). Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen. *Internationale Schulbuchforschung, 26,* S. 119–139.

Hasberg, Wolfgang & Körber, Andreas (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (S. 179–202). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Havighurst, Robert James (1981). *Development Tasks and Education.* New York: Longman.

Hayes, John Richard & Flower, Linda (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Heimann, Paul; Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (1979). *Unterricht – Analyse und Planung* (10., unveränd. Aufl.). Hannover: Schroedel.

Helfferich, Cornelia (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In Stephanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann & Debora Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Weinheim: Beltz Juventa.

Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10* (4), S. 567–579.

Helsper, Werner (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 521–569). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Hensel-Grobe, Meike (2012). Problemorientierung und problemlösendes Denken. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 50–63). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hensel-Grobe, Meike (2013). Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Vernetzung von Ausbildungssegmenten. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, S. 207–221). Göttingen: V&R unipress.

Hensel-Grobe, Meike (2020). *Problemorientierung im Geschichtsunterricht.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD Forum, 37* (3), S. 100–103.

Herzog, Silvio (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314–338). Münster: Waxmann.

Heuer, Christian (2010). Für eine neue Aufgabenkultur – Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9,* S. 79–97.

Heuer, Christian (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 62* (7/8), S. 443–458.

Heuer, Christian (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In Ute Bender & Keller Stefan (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 100–112). Seelze: Klett Kallmeyer.

Heuer, Christian (2014). Geschichtsunterricht *anders* machen. Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum. In Patrick Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 231–241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heuer, Christian (2020). Die Kategorie Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 135–145). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Heuer, Christian; Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud & Waldis, Monika (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 18,* S. 97–111.

Heuer, Christian; Resch, Mario & Seidenfuß, Manfred (2017a). Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 8* (2), S. 158–176.

Heuer, Christian; Resch, Mario & Seidenfuß, Manfred (2017b). »What do I have to know to teach History well?« Knowledge and expertise in History teaching – a proposal. *Yesterday & Today, 18,* S. 27–41.

Heuer, Christian; Resch, Mario & Seidenfuß, Manfred (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *hei-EDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* (4), S. 57–68.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Heuer, Christian & Seidenfuß, Manfred (2021). Geschichtslehrer:innenbildung anders denken! Überlegungen zum Verhältnis von Disziplin und Profession. In Sebastian Barsch & Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (S. 241–260). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Heyer, Kent den (2018). Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 227–251). New York: Wiley-Blackwell.

Hirsch, Matthias (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14,* S. 136–153.

Hodel, Jan & Waldis, Monika (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht: Die Ergebnisse der Videoanalyse. In Peter Gautschi (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute – Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (Geschichtsdidaktik heute, S. 91–142). Bern: Hep.

hooks, bell (2021). *Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind* (3. Aufl.). Aus dem amerikanischen Englisch von Jessica Yawa Agoku. Münster: UNRAST-Verlag.

Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13* (4), S. 609–629.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.) (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Husemann, Charlotte (2020). Fachspezifische Sprachhandlungen konkretisieren. Schüler*innentexte zum Beschreiben, Erklären und Begründen im Rahmen eines Historischen Sachurteils. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, S. 189–208). Göttingen: V&R unipress.

Hyland, Ken (2004). *Genre and Second Language Writing.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Iggers, Georg Gerson (1995). Zur »Linguistischen Wende« im Geschichtsdenken und in der Geschichtsschreibung. *Geschichte und Gesellschaft, 21,* S. 557–570.

Iggers, Georg Gerson (2007). *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jaeger, Stephan (2009). Erzählen im historiographischen Diskurs. In Christian Klein & Matías Martínez (Hrsg.), *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens* (S. 110–135). Stuttgart: Metzler.

Jantowski, Andreas; Bartsch, Anna-Maria; Limmer, Julia & Gumz, Elisabeth (2010). *Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs. Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen.* Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

John, Peter (1991). A Qualitative Study of British Student Teachers' Lesson Planning Perspectives. *Journal of Education for Teaching, 17* (3), S. 301–320.

Jordan, Annemarie & Sieberkrob, Matthias (2020). Sprachbildung. In Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing & Christian Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 221–223). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Jostes, Brigitte (2017a). »Mehrsprachigkeit«, »Deutsch als Zweitsprache«, »Sprachbildung« und »Sprachförderung«: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 103–126). Münster: Waxmann.

Jostes, Brigitte (Hrsg.) (2017b). *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung.* Berlin.

Jostes, Brigitte; Beetz, Petra; Dorn, Constanze; Eichler, Constanze; Hermanowski, Lydia; Krüger, Stelle; Maar, Verena; Miller, Marion von & Schroeder, Christoph (2019). *Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Geschichte* (Bildungssprache und Sprachbildung im Fach: Handreichungen Lehrkräftebildung, Bd. 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Jostes, Brigitte & Darsow, Annkathrin (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. Grundlegende Fragen und Vorgehen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 289–306). Münster: Waxmann.

Jostes, Brigitte & Meiners, Antoinette (2019). Sprachbildung im Fach: Aktuelle Fragestellungen und neue Instrumente (nicht nur für das Fach Physik). *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24* (1), S. 73–86.

Jostes, Brigitte; Sieberkrob, Matthias; Schallenberg, Julia & Darsow, Annkathrin (2017). Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele. In Brigitte Jostes (Hrsg.), *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung* (S. 33–81). Berlin.

Jung, Michael & Thünemann, Holger (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6,* S. 243–252.

Junk-Deppenmeier, Alexandra & Schäfer, Joachim (2010). Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchges. u. akt. Aufl., S. 69–85). Tübingen: Narr Verlag.

Kagan, Dona M. & Tippins, Deborah J. (1992). The Evolution of Functional Lesson Plans among Twelve Elementary and Secondary Student Teachers. *The Elementary School Journal, 92* (4), S. 477–489.

Karg, Ina (2016). Die Rolle der Sprache in Bildungstheorien und Vermittlungspraxis. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21, S. 229–252). Berlin, Boston: De Gruyter.

Kenkmann, Alfons (2013). Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna. Einführung. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, S. 203–205). Göttingen: V&R unipress.

Kintzinger, Martin (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 15–33). Münster: Waxmann.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Kiper, Hanna; Meints-Stender, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie & Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kittsteiner, Heinz D. (2005). Dichtet Clio wirklich? In Jürgen Trabant (Hrsg.), *Sprache der Geschichte* (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 62, S. 77–85). München: Oldenbourg.

Klein, Perry D.; Boscolo, Pietro; Kirkpatrick, Lori C. & Gelati, Carmen (Hrsg.) (2014). *Writing as a Learning Activity* (Studies in Writing, Bd. 28). Leiden: Brill.

Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität. In Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp & Birgit Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (Reihe »Politik der Geschlechterverhältnisse«, Bd. 36, S. 19–41). Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Kniffka, Gabriele (2010). *Scaffolding.* Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (18. 11. 2020).

Knorr, Petra (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrer.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* (36), S. 15–43.

Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja Alexandra; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried & Eveline Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Nils; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria; Strauß, Sarah; Bremerich-Vos, Albert; Fladung, Ilka & Kaiser, Gabriele (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21* (3), S. 1–38.

König, Johannes & Rothland, Martin (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice.* In Johannes König, Martin Rothland & Niclas Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Körber, Andreas (2010). *Multiperspektivität? Multiperspektivität! Blogeintrag.* Verfügbar unter https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/multiperspektivitat/ (29. 01. 2022).

Körber, Andreas (2016). Sinnbildungstypen als Graduierungen? Versuch einer Klärung am Beispiel der historischen Fragekompetenz. In Katja Lehmann, Michael Werner & Stefanie Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte* (Geschichtsdidaktik in

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 10, S. 27–41). Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Berlin: LIT Verlag.

Körber, Andreas; Gärtner, Niko; Stork, Annika & Hartmann, Hanna (2021). Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 20* (1), S. 197–212.

Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2). Neuried: ars una.

Körber, Andreas; Seidl, Patrizia; Witt, Dirk & Bormuth, Heike (2020). Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 405–423). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Koschorke, Albrecht (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.

Koselleck, Reinhart (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Köster, Lutz (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Bd. 1, S. 1021–1032). Berlin: De Gruyter Mouton.

Köster, Manuel (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 11). Berlin: LIT Verlag.

Köster, Manuel (2016). Mehr als Informationstransfer. Textverstehen, Identität und historische Kompetenzen. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 15, S. 169–186). Berlin: LIT Verlag.

Köster, Manuel (2021). *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Köster, Manuel; Bernhardt, Markus & Thünemann, Holger (2016). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien. *Geschichte lernen, 176,* S. 2–11.

Kraft, Andreas; Meissner, Almuth; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria; Sieberkrob, Matthias & Caspari, Daniela (2017). Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 47–61). Berlin.

Kraft, Andreas; Shure, Victoria & Caspari, Daniela (2017). Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 27–28). Berlin.

Krüger-Potratz, Marianne (2015a). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, S. 93–142). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Krüger-Potratz, Marianne (2015b). Von den »Mühen der Berge« zu den »Mühen der Ebene«. Von der »Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts« (1981) zur Lehrerbildung für die »Schule der Vielfalt« (2013). In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Bildung in Umbruchsgesellschaften, Bd. 12, S. 252–267). Münster: Waxmann.

Krumm, Hans-Jürgen (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 59–68). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kühberger, Christoph & Barsch, Sebastian (2020). Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 297–310). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Kuhlmann, Peter (2016). Zur Rolle der *Sprache in der Bildung* von der griechisch-lateinischen Antike bis zur Frühen Neuzeit. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21, S. 163–182). Berlin, Boston: De Gruyter.

Kuhn, Annette (1977). *Einführung in die Didaktik der Geschichte* (2. Aufl.). München: Kösel.

Kuhn, Bärbel (2012). Bilingualer Geschichtsunterricht. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 325–339). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kultusministerkonferenz (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf (24. 04. 2019).

Kultusministerkonferenz (2018). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf (13. 05. 2020).

Kunter, Mareike & Baumert, Jürgen (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345–366). Münster: Waxmann.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2015). Lehrer. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. u. akt. Aufl., S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer.

Laczko-Kerr, Ildiko & Berliner, David C. (2002). The Effectiveness of »Teach for America« and Other Under-certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy. *Education Policy Analysis Archives, 10* (37), S. 1–50.

Langer-Plän, Martina (2003). Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54* (5/6), S. 319–336.

Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education. Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide.* New York: Taylor & Francis.

Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (2 Bände). Bd. 1. Stuttgart: Klett.

Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13* (4), S. 593–608.

Lier, Leo van (2008). Agency in the classroom. In James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (Hrsg.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (S. 163–186). London: Equinox.

Lindl, Alfred & Krauss, Stefan (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff & Regina H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 381–438). Mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie. Münster: Waxmann.

Litten, Katharina (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14). Göttingen: V&R unipress.

Loetz, Francisca (2003). Sprache in der Geschichte. Linguistic Turn vs. Pragmatische Wende. *Rechtsgeschichte, 2,* S. 87–103.

Long, Mike (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Lübbe, Hermann (1979). Wieso es keine Theorie der Geschichte gibt. In Jürgen Kocka & Thomas Nipperdey (Hrsg.), *Theorie und Erzählung in der Geschichte* (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Bd. 3, S. 65–84). München: DTV Wissenschaft.

Lucas, Friedrich J. (1985). Zur Geschichtsdarstellung im Unterricht (1965). In Ursula A. J. Becher (Hrsg.), *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik* (S. 108–125). Stuttgart: Klett.

Lücke, Martin (2012a). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lücke, Martin (2012b). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, S. 281–288). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Lücke, Martin (2014). His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau. Männlichkeitengeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1/2), S. 70–82.

Lücke, Martin (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In Judith Riegert & Oliver Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.

Lücke, Martin (2016). Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In Bettina Alavi & Martin Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 58–67). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lücke, Martin & Messerschmidt, Astrid (2020). Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 54–70). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Lücke, Martin & Zündorf, Irmgard (2018). *Einführung in die Public History.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lundgreen, Peter (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 9–39). Weinheim: Beltz.

Lütke, Beate & Börsel, Anke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 37–49). Münster: Waxmann.

Marmer, Elina; Marmer, Dalia; Hitomi, Leona & Sow, Papa (2011). Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations, 10* (5), S. 1–14.

Martin, James R. & Rose, David (2008). *Genre Relations. Mapping Culture.* London: Equinox.

Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (Hrsg.) (2013). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard & Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2014). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2010a). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2010b). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Memminger, Josef (2007). *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Maria Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft, Bd. 2, S. 81–95). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meulenbelt, Anja (1988). *Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus.* Aus dem Niederländischen von Silke Lange. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In Susanne Prediger & Erkan Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (Mehrsprachigkeit / Multilingualism, Bd. 32, S. 185–204). Münster: Waxmann.

Meyer-Hamme, Johannes (2018). Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsgeschichte im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibung und Kompetenzen historischen Denkens. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 75–92). Göttingen: V&R unipress.

Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie & Kummer, Matthias (1977). *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik.* Kronberg/Ts.: Scriptor.

Michalak, Magdalena (2012). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerausbildung an den deutschen Hochschulen. In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 198–203). Münster: Waxmann.

Mieg, Harald A. (2016). Profession: Begriffe, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Mierwald, Marcel (2020). *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Miladinović, Dragan (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff »Zweitsprache« als Barriere? In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 303–316). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57* (1), S. 67–101.

Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt,* Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration; Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Policy Brief des SVR Forschungsbereichs: 4. Verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf (16. 02. 2020).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Mörs, Michaela (2020). *Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln. Zuhören fördern.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

MPK (2008). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland,* Die Bundeskanzlerin und die Regierungschefs der Länder. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf (26. 02. 2021).

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Neue deutsche Medienmacher*innen (2019). *Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft* (8. Aufl.). Verfügbar unter https://www.neuemedienmacher.de/Glossar_Webversion.pdf (13. 05. 2020).

Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 69–86). Bielefeld: transcript Verlag.

Niehaus, Inga; Hoppe, Rosa; Otto, Marcus & Georgi, Viola (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration.* Verfügbar unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (12. 03. 2022).

Niermann, Anne (2016). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. »… man muss schon von der Sache wissen«.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Nokes, Jeffery D. & De La Paz, Susan (2018). Writing and Argumentation in History Education. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 551–578). New York: Wiley-Blackwell.

OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003.* Paris.

OECD (2007). *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen.* Bielefeld: Bertelsmann.

Oelkers, Jürgen (2016). Sprache und Schule seit der Reformation. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21, S. 183–204). Berlin, Boston: De Gruyter.

Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23, S. 55–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oexle, Otto Gerhard (1992). Sehnsucht nach Klio. Hayden Whites ›Metahistory‹ – und wie man darüber hinwegkommt. *Rechtshistorisches Journal, 11,* S. 1–18.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Ohm, Udo (2009). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14* (2), S. 28–36.

Oleschko, Sven (2013). »Ich verstehe nix mehr«. Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12,* S. 112–127.

Oleschko, Sven (2014). Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hammann & Martin Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 6, S. 85–94). Münster: Waxmann.

Oleschko, Sven (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14,* S. 87–103.

Oleschko, Sven (2016). Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. In Stefan Keller & Christian Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 273–284). Münster: Waxmann.

Oleschko, Sven (2018a). Sich in ein Bild »hineinlesen«. Sprachsensible Schaubild- und Textarbeit am Beispiel der attischen Demokratie. *Praxis Geschichte* (2), S. 10–15.

Oleschko, Sven (2018b). Sprachsoziologische Erkundungen eines sprachbildenden Geschichtsunterrichts. In Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 43–66). Münster: Waxmann.

Oleschko, Sven; Altun, Tülay & Günther, Katrin (2015). Lernaufgaben als zentrales Steuerungselement für sprachbildend-inklusive Lernprozesse im Gesellschaftslehreunterricht. *transfer Forschung ↔ Schule, 1* (1), S. 13–23.

Oleschko, Sven & Grannemann, Katharina (2018). Fokus Sprachhandlung. Das fachliche Lernen in Geschichte durch die Berücksichtigung fachsprachlicher Besonderheiten unterstützen. *Praxis Geschichte* (2), S. 4–9.

Oliveira, Luciana C. de (2010). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher, 43* (2), S. 191–203.

Oliveira, Luciana C. de & Iddings, Joshua (2014). Genre pedagogy across the curriculum in U.S. classrooms and contexts. In Luciana C. de Oliveira & Joshua Iddings (Hrsg.), *Genre Pedagogy across the Curriculum. Theory and Application in U.S. Classrooms and Contexts* (S. 1–7). Sheffield: Equinox.

Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern.* Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Ortenburger, Andreas (2016). Lehrer und Lehrerinnen. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 559–566). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ortner, Hanspeter (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 31.2, S. 2227–2240). Berlin: De Gruyter.

Otten, Edgar & Wildhage, Manfred (2003). Content and Language Integrated Learning: Eckpunkte einer »kleinen« Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In Manfred

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Wildhage & Edgar Otten (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (S. 12–45). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft, 47* (1), S. 51–77.

Paetsch, Jennifer; Wagner, Fränze & Darsow, Annkathrin (2017). Prädikatoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen. Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 127–149). Münster: Waxmann.

Pandel, Hans-Jürgen (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik, 12* (2), S. 130–142.

Pandel, Hans-Jürgen (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (2010a). Fachtexte. In Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (5., erw. Aufl., S. 84–100). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (2010b). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (2015). *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pasuchin, Iwan (2014). Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive der Intersektionalitätsachse Klasse. *Erziehung & Unterricht, 164* (2), S. 140–152.

Perko, Gudrun (2015). Das »Social Justice und Diversity Konzept«. In Sarah Huch & Martin Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 69–92). transcript Verlag.

Perko, Gudrun & Czollek, Leah Carola (2014). Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 153–166). transcript Verlag.

Petersen, Inger (2014). *Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II.* Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf (31.01.2022).

Peuschel, Kristina (2017). Fachübergreifende Aspekte von Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in der universitären Lehrkräftebildung. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 279–288). Münster: Waxmann.

Peuschel, Kristina (2018). Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2, S. 344–362). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hrsg.) (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Peuschel, Kristina & Sieberkrob, Matthias (2017). Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 89–101). Münster: Waxmann.

Philipp, Maik (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln.* Weinheim: Beltz.

Philipp, Maik (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung.* Tübingen: A. Francke Verlag.

Philipp, Maik (2017a). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In Maik Philipp (Hrsg.), *Handbuch. Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 67–83). Weinheim: Beltz Juventa.

Philipp, Maik (2017b). Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 187–202). Münster: Waxmann.

Popp, Susanne; Sauer, Michael; Alavi, Bettina; Demantowsky, Marko & Kenkmann, Alfons (Hrsg.) (2013). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5). Göttingen: V&R unipress.

Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Wiesbaden: Springer VS.

Pufke, Eva; Schirner, Sigrun; Höldrich, Antonie; Kirr, Caroline & Stöger, Heidrun (2019). Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In Marcus Syring & Sabine Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 181–194). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.

Raithelhuber, Eberhard (2008). Von Akteuren und *agency* – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte. In Hans Günther Homfeldt, Wolfgang Schröer & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 17–45). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 6). Münster: Waxmann.

Rambow, Riklef & Bromme, Rainer (2000). Was Schöns »Reflective Practitioner« durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In Georg Hans Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245–263). Innsbruck: Studien-Verlag.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Redder, Angelika (2012). Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In Jörg Doll, Keno Frank, Detlef Fickermann & Knut Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (S. 83–99). Münster: Waxmann.

Reich, Hans H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 55–70). Münster: Waxmann.

Reich, Hans H. (2014). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9, 3., korrigierte Aufl., S. 420–429). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Reich, Hans H. (2017). Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 77–94). Münster: Waxmann.

Reinhoffer, Bernd (2000). *Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Entwicklungen, Stellenwert, Tendenzen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reinhoffer, Bernd (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl., S. 123–141). Weinheim: Beltz.

Reisman, Abby & McGrew, Sarah (2018). Reading in History Education: Text, Sources, and Evidence. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 529–550). New York: Wiley-Blackwell.

Reisman, Avishag (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction, 30* (1), S. 86–112.

Resch, Mario (2021). Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Riebling, Linda (2013). Heuristik der Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 106–153). Münster: Waxmann.

Riehl, Maria; Woerfel, Till & Meyer, Julia (2014). *Sprachwissenschaftliche Stellungnahme zum CSU-Leitantragsentwurf »Integration durch Sprache«,* Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit IFM. Verfügbar unter https://home.initiativgruppe.de/assets/users/projekte/IG-Verein/presse/Sprachwissenschaftliche%20Stellungnahme.pdf (03. 05. 2022).

Rohlfes, Joachim (1997). Begriffsbildung. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl., S. 470–472). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Roll; Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Steck, Christian & Uluçam-Wegmann, Işıl (2020). Eine interdisziplinäre empirische Studie zum fachintegrierten sprachlichen Lernen. Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Türkischen. *UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre, 55,* S. 80–93. Verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464–20201105–105529–4 (05. 03. 2022).

Rorty, Richard (Hrsg.) (1967). *The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method.* Chicago: University of Chicago Press.

Rösch, Heidi (2003). Stolpersteine der deutschen Sprache. In Heidi Rösch (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (S. 213–215). Braunschweig: Schroedel.

Rösch, Heidi (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 287–302). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roth, Hans-Joachim (2012). Inclusive Academic Language Training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 93–114). Münster: Waxmann.

Roth, Hans-Joachim (2015). Die Karriere der »Bildungssprache« – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Bildung in Umbruchsgesellschaften, Bd. 12, S. 37–60). Münster: Waxmann.

Roth, Hans-Joachim (2017). Bildungssprache. Eine historisch-systematische Perspektive zur Bedeutung der Sprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 47–57). Münster: Waxmann.

Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rüsen, Jörn (1997). Historisches Erzählen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl., S. 57–63). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Rüsen, Jörn (2008a). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 25–60). Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Rüsen, Jörn (2008b). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Rüsen, Jörn (2008c). Historisches Lernen – Grundriß einer Theorie. In *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 70–114). Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Rüsen, Jörn (2012). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens* (Neuausg). Frankfurt/M.: Humanities Online.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau Verlag.

Sandkühler, Hans J. (2011). Kritik der Evidenz. In Johannes Bellmann & Thomas Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 33–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sandkühler, Thomas & Bernhardt, Markus (Hrsg.) (2020). *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21). Göttingen: V&R unipress.

Sauer, Michael (Hrsg.) (2009). *Geschichte und Geschehen* (Bd. 3). Stuttgart: Klett.

Sauer, Michael (2012). Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 349–369). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Sauer, Michael (2013). Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern Einführung in das Tagungsthema. Einführung in das Tagungsthema. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, S. 19–38). Göttingen: V&R unipress.

Sauer, Michael (2015). Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen, 168,* S. 2–11.

Sauer, Michael (2019). *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Schader, Basil (2013). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (Nachdr. der Ausg. von 2004). Zürich: Orell Füssli.

Schallenberg, Julia & Caspari, Daniela (2017). isaf – Ein Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 19–25). Berlin.

Scherr, Albert (2012). Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In Stephanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann & Debora Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99–121). Weinheim: Beltz Juventa.

Scherr, Albert (2020). *Keine Empirie ohne Theorie. Warum empirische Forschung immer auch Arbeit mit und an Theorie ist.* QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/verhaeltnis-von-theorie-und-empirie.html (02. 03. 2022).

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2004). Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensen ab 1996. *ZUMA-Nachrichten, 28* (54), S. 154–170.

Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schleppegrell, Mary J.; Achugar, Mariana & Oteíza, Teresa (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly, 38* (1), S. 67–93.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Schmelter, Lars (2014). Gütekriterien. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya & Alexis Feldmeier García (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schmenk, Barbara (2002). *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung* (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 4). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Schmenk, Barbara (2007). Foreign language research and the feminization of language learning. In Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkmann (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 121–135). Tübingen: Narr Verlag.

Schmenk, Barbara (2016). Geschlecht. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 254–257). Tübingen: A. Francke Verlag.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 25–40). Münster: Waxmann.

Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)«. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf (14. 02. 2020).

Schnotz, Wolfgang (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten* (Fortschritte der psychologischen Forschung, Bd. 20). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union.

Schreiber, Waltraud (2002). Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1,* S. 18–43.

Schreiber, Waltraud (2020). Narrativität und Konstruktcharakter. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 213–222). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander & Ziegler, Béatrice (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2, S. 17–53). Neuried: ars una.

Schreiber, Waltraud & Zabold, Stefanie (2015). *Reform der Lehrerbildung. Zwischen Zwängen der Praxis, Erkenntnissen der Theorie und Evidenzen der Empirie.* Verfügbar unter http://edoc.ku-eichstaett.de/16809/1/Reform_der_Lehrerbildung.pdf (24. 04. 2019).

Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15* (1), S. 1–27. Verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636 (19. 03. 2022).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Kuzu, Taha; Wessel, Lena & Redder, Angelika (2019). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17* (2), S. 317–339.

Schulz, Wolfgang (1980). *Unterrichtsplanung.* München: Urban & Schwarzenberg.

Schulz-Hageleit, Peter (2004). *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als »historische Lebenskunde«* (Geschichte und Psychologie, Bd. 12). Herbolzheim: Centaurus.

Schwabe, Astrid (2010). Hypertext und Multimedia: Reflexionen zu Geschichtsdarstellungen im Internet. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21, S. 177–188). Berlin: LIT Verlag.

Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Freiberg, Martin & Stubbe, Tobias C. (2007). Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

Seel, Andrea (1996). *Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen* (Dissertationen der Karl-Franzens-Universität Graz, Bd. 103). Graz: DBV.

Seel, Andrea (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft, 25* (3), S. 257–273.

Seel, Andrea (2011). Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen: Empirische Befunde zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In Klaus Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 31–45). Schneider Verlag Hohengehren.

Sellin, Volker (1995). *Einführung in die Geschichtswissenschaft.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15* (2), S. 4–14.

Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching – Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57* (1), S. 1–22.

Sieberkrob, Matthias (2017a). Methodenblatt: Eine Quelleninterpretation schreiben. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (Anhang zu Kap. 2.4). Berlin.

Sieberkrob, Matthias (2017b). Methodenblatt: Einen historisch argumentierenden Text schreiben. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (Anhang zu Kap. 2.4). Berlin.

Sieberkrob, Matthias (2018). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht. Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 121–136). Münster: Waxmann.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Sieberkrob, Matthias (2019a). Historisches Erzählen sprachbildend unterstützen im Geschichtsunterricht der Oberstufe. In Kristina Peuschel & Anne Burkard (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 143–152). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sieberkrob, Matthias (2019b). Sprachbildender Geschichtsunterricht. Theoretische Dimensionen und studentische Unterrichtsplanungen. In Christiane Bertram & Andrea Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Sieberkrob, Matthias (2020a). Sprachbildung bedeutet Emanzipation – Wege zum Geschichten Erzählen mit Lernaufgaben. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21, S. 253–269). Göttingen: V&R unipress.

Sieberkrob, Matthias (2020b). Wie kann sprachbildender Politikunterricht umgesetzt werden? Prinzipien für die Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben. *Wochenschau-Sonderausgabe »Sprachbildung im Politikunterricht«, 71,* S. 40–43.

Sieberkrob, Matthias & Caspari, Daniela (2017). Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In Daniela Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 7–16). Berlin.

Sieberkrob, Matthias & Chmiel, Cornelia (2017). Sprachbildung im Politikunterricht. Wie fachliches und sprachliches Lernen umgesetzt werden kann. *Wochenschau-Sonderausgabe »Individuelle Förderung«* (68), S. 24–34.

Sieberkrob, Matthias & Lücke, Martin (2017). Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 217–229). Münster: Waxmann.

Sieberkrob, Matthias & Lücke, Martin (2020). Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 424–439). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Siegmund, Benjamin (2019). Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht aus linguistischer Perspektive. In Christiane Bertram & Andrea Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis* (S. 51–63). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Solga, Heike; Berger, Peter A. & Powell, Justin (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In Heike Solga, Justin Powell & Peter A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Sperisen, Vera & Schär, Bernhard C. (2013). Akteure versus Strukturen – zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel »Hinschauen und Nachfragen«. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, S. 187–200). Göttingen: V&R unipress.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (Es kommt darauf an, Bd. 6). Wien: Turia + Kant.

Springsits, Birgit (2015). »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 89–108). Bielefeld: transcript Verlag.

Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 17* (3), S. 1–16. Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166 (24. 10. 2020).

Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019.* Fachserie 1, Reihe 2.2. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=8A1E7C76D6878CDBE081B78939BD1F2B.live742?__blob=publicationFile (13. 05. 2020).

Steinmüller, Ulrich (2017). Die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Berlin in politisch-historischer Perspektive. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5, S. 15–25). Münster: Waxmann.

Stojanov, Krassimir (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stošić, Patricia (2017). Kinder mit ›Migrationshintergrund‹. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In Isabell Diehm, Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie, 47* (2), S. 83–100.

Studien- und Prüfungsordnung (2015). Studien- und Prüfungsordnung der Freien Universität Berlin für den Masterstudiengang für ein Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS), Freie Universität Berlin, Amtsblatt 12/2015. Studien- und Prüfungsordnung. Verfügbar unter https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab12 2015.pdf (21. 12. 2021).

Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.

Tebrügge, Andrea (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie* (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 829). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2013). Anmerkungen zur Situation und Entwicklung der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5, S. 39–55). Göttingen: V&R unipress.

Terhart, Ewald (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279–299). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Thünemann, Holger (2010). Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 21, S. 49–59). Berlin: LIT Verlag.

Thünemann, Holger (2013). Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12* (1), S. 141–155.

Thünemann, Holger (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 15, S. 37–51). Berlin: LIT Verlag.

Thünemann, Holger (2020). Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Thürmann, Eike (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen.* Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/5179 (19. 05. 2021).

Thürmann, Eike; Pertzel, Eva & Schütte, Anna Ulrike (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8, S. 17–45). Münster: Waxmann.

Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 299–320). Münster: Waxmann.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 33–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trabant, Jürgen (2005). Zur Einführung: Vom linguistic turn der Geschichte zum historical turn der Linguistik. In Jürgen Trabant (Hrsg.), *Sprache der Geschichte* (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 62, S. VII–XXII). München: Oldenbourg.

Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Ulrich, Immanuel; Klingebiel, Franz; Bartels, Antonia; Staab, René; Scherer, Sonja & Gröschner, Alexander (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Utlu, Deniz (2015). Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (2. Aufl., S. 445–448). Münster: UNRAST-Verlag.

Völkel, Bärbel (2013). Handlungsorientierung. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Aufl., S. 49–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Völkel, Bärbel (2016). Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In Christina Isabel Brüning, Lars Deile & Martin Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik* (S. 49–70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Völkel, Bärbel (2019). Wo die Füße gehen – Diversität und inklusive Geschichte. In Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017* (S. 88–94). Münster: Waxmann.

Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchges. u. akt. Aufl., S. 107–132). Tübingen: Narr Verlag.

Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 41–57). Münster: Waxmann.

Vygotsky, Lev Semënovič (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Waldis, Monika (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen. In Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017* (S. 223–241). Münster: Waxmann.

Waldis, Monika (2020). Geschichte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 436–443). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Waldis, Monika; Nitsche, Martin & Gollin, Kristine (2020). »Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte« – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 19,* S. 90–108.

Waldis, Monika; Nitsche, Martin & Wyss, Corinne (2019). Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items. *History Education Research Journal, 16* (1), S. 112–126.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Wegner, Anke (2014). Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in Pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 155–170). Opladen: Budrich UniPress.

Wegner, Anke & Dirim, İnci (2016). Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1, S. 11–26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Wehler, Hans-Ulrich (1979). Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft. In Jürgen Kocka & Thomas Nipperdey (Hrsg.), *Theorie und Erzählung in der Geschichte* (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Bd. 3, S. 17–39). München: DTV Wissenschaft.

Weichselbaumer, Doris (2016). Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves. *IZA Discussion Paper,* S. 1–27. Verfügbar unter https://ftp.iza.org/dp10217.pdf (07.01.2022).

Wellgraf, Stefan (2013). »The Hidden Injuries of Class«. Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule. In Cornelia Giebeler, Claudia Rademacher & Erika Schulze (Hrsg.), *Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* (S. 39–59). Opladen: Barbara Budrich.

Wenzel, Birgit (2012). Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 23–36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Westerman, Delores A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education, 42* (4), S. 292–305.

White, Hayden (1986). *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses* (Sprache und Geschichte, Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta.

White, Hayden (2015). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.

Wickner, Mareike-Cathrine (2018). So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem »Genre Cycle«. *Geschichte lernen, 31* (182), S. 38–45.

Wickner, Mareike-Cathrine (2019). Über die Vorzüge einer textsortenbasierten Schreibförderung im Geschichtsunterricht. Forschungsergebnisse aus dem SchriFT-Projekt. In Heike Roll, Markus Bernhardt, Christine Enzenbach, Hans E. Fischer, Erkan Gürsoy, Heiko Krabbe, Martin Lang, Sabine Manzel & Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch* (Mehrsprachigkeit, Bd. 48, S. 129–147). Münster: Waxmann.

Wiese, Heike (2010). Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (8), S. 33–38.

Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht.* München: C. H. Beck.

Wiese, Heike; Schroeder, Christoph; Zimmermann, Malte; Krifka, Manfred; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klein, Wolfgang; Comrie, Bernard & Tomasello, Michael

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

(o. J.). *Die sogenannte »Doppelte Halbsprachigkeit«: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme.* Verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf (04. 02. 2021).

Wineburg, Samuel S. (1991a). Historical Problem Solving: A study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology, 83* (1), S. 73–87.

Wineburg, Samuel S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal, 28* (3), S. 495–519.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2., unv. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag.

Witt, Dirk (2015). Strukturlegetechnik. Begriffe individuell verstehen, miteinander kommunizieren, kooperativ agieren. *Geschichte lernen, 168,* S. 16–21.

Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 351–363). Münster: Waxmann.

Woerfel, Till (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern,* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf (01. 02. 2022).

Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gall (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17* (2), S. 89–100.

Xi, Jiao & Lantolf, James P. (2020). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* S. 1–24.

Yildirim, Lale (2020). Praxisphasen – Annäherung oder Entfernung von Theorie und Praxis? In Sebastian Barsch & Oliver Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte. Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (Hochschulpädagogik, Bd. 4, S. 51–67). Berlin: LIT Verlag.

Yildirim, Lale (2021a). Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester. In Sebastian Barsch & Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (S. 80–104). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Yildirim, Lale (2021b). Historische Agency auf dem *Markt der Erinnerungen* der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. *Lernen aus der Geschichte-Magazin: Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik (28. 04. 2021),* S. 24–29. Verfügbar unter http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_21_april_geschichtsdidaktik_konkret.pdf (17. 01. 2022).

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Softwareverzeichnis

Debut Video Recorder, NHC Software, Version 3.08.
f4transkript, Version 7.0.6 USB.
MAXQDA Standard 12, Version 12.3.9.
MAXQDA2020 Plus 2020 Network, Version 20.4.1.

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394

Open-Access-Publikation (CC-Lizenz BY 4.0)
© 2023 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115397 – ISBN E-Lib: 9783737015394