

Fornol, Sarah L.

Wegbeschreibungen im Sachunterricht. Handlungsschemata des Texthandlungstyps Beschreiben

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 261-266. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Fornol, Sarah L.: Wegbeschreibungen im Sachunterricht. Handlungsschemata des Texthandlungstyps Beschreiben - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 261-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277555 - DOI: 10.25656/01:27755; 10.35468/6035-35*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277555>

<https://doi.org/10.25656/01:27755>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Sarah L. Fornol

Wegbeschreibungen im Sachunterricht – Handlungsschemata des Texthandlungstyps *Beschreiben*

1 Einleitung

Dem Schreiben im Fachunterricht wird ein besonderes Potenzial zugesprochen, das nicht ausgeschöpft wird (vgl. Schmellentin, Lindauer & Furger 2012; Schmöler-Eibinger & Thürmann 2015; Bleiker 2020). Es kann als Mittel der Wissenskonstruktion bzw. Erkenntnisgewinnung dienen und stellt eine Möglichkeit dar, das Textsortenspektrum von Lernenden zu erweitern (vgl. Bleiker & Obendrauf 2022). Dies beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Diskursfunktionen (vgl. Oleschko 2017; Bitmann 2019). Vielfach ist jedoch nicht hinreichend geklärt, was diese kennzeichnet bzw. wie sie zu realisieren sind (vgl. Ahrenholz 2017; Hövelbrinks 2017).

Im Fokus dieses Beitrags steht das *Beschreiben*, welches als zentrale Sprachhandlung für das Fach Sachunterricht erachtet wird (vgl. Hövelbrinks 2014; Quehl & Trapp 2015; Gadow 2016). Lernende sind im Sachunterricht u. a. gefordert, morphologische Merkmale von Tieren und Pflanzen oder einfache Kreisläufe in der Natur zu beschreiben. Außerdem sollen sie im Rahmen der geographischen Perspektive Räume und Wege in ihrer unmittelbaren Lebenswelt beschreiben können (vgl. GDSU 2013; Niedersächsisches Kulturministerium 2017). Diese Aufgabe stellt Schülerinnen und Schüler zum einen vor fachliche Herausforderungen (z. B. Kenntnis von Richtungsangaben wie Südwest). Zum anderen müssen sprachliche Herausforderungen bewältigt werden, damit der Text funktional ist, der Lesende bzw. die Lesende also die Wegbeschreibung nachvollziehen kann. In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, ob es Lernenden der dritten Jahrgangsstufe gelingt, auf Handlungsschemata des *Beschreibens* (vgl. Feilke & Bachmann 2014) zurückzugreifen, die dem Adressaten bzw. der Adressatin eine räumliche Orientierung ermöglichen (sollen).

2 (Weg)Beschreibungen im Sachunterricht

Eine der perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der geographischen Perspektive lautet: „Sich in Räumen orientieren, mit Orientierungsmit-

teln umgehen“ (GDSU 2013, 50). Nachfolgend wird ausgeführt, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen „sich in räumlichen Situationen zurechtzufinden, räumliche Merkmale, Lagebezüge, Proportionen und Dimensionen, Verbindungen und Netze zu verorten und räumliche Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten“ (ebd.). Um diesen Anforderungen nachzukommen, müssen Lernende auf Textprozeduren des Texthandlungstyps *Beschreiben* zurückgreifen (vgl. Feilke & Tophinke 2016; Feilke & Rezat 2020). Textprozeduren bestehen aus einer Funktionskomponente, auch als Handlungsschema bezeichnet, sowie einer Formkomponente, die sich in einem Ausdruck bzw. Mehrwortausdruck zeigt (vgl. Feilke & Bachmann 2014). Feilke und Tophinke (2016) arbeiten die folgenden Textprozeduren als charakteristisch für das *Beschreiben* heraus:

- *Identifizieren und Kategorisieren*: Was beschreibe ich und um welche Art von Objekt handelt es sich?
- *Qualifizieren*: Welche Eigenschaften (z. B. Gestalt, Größe, Farbe, Ausdehnung, Struktur, ...) besitzt das zu Beschreibende?
- *Perspektivieren*: Von welcher Position aus und aus welchem Blickwinkel erfolgt die Beschreibung?
- *Lokalisieren*: Wo befindet sich das Beschreibende oder eine Teilstruktur, etwa auch im Verhältnis zu anderen Objekten?

Ziel sei es, die Beschaffenheit des Beschreibungsgegenstandes so darzustellen, „dass ein Leser eine kognitive Vorstellung von dem betreffenden Gegenstand entwickeln kann“ (ebd., 8). Dies ist bei Wegbeschreibungen insofern herausfordernd, als dass diese oft durch Positions- und/oder Perspektivenwechsel gekennzeichnet sind. Daher erachten Feilke und Tophinke die Textprozeduren des Perspektivierens sowie des Lokalisierens als besonders bedeutsam für Wegbeschreibungen. Beim Perspektivieren werden der Standort des Betrachters bzw. der Betrachterin und sein bzw. ihr Blickwinkel dargestellt, ein Wechsel des Standorts oder Blickwinkels muss sprachlich markiert werden: „Die lexikogrammatistischen Mittel lassen einen Vorstellungsraum entstehen, der imaginativ durchschritten wird“ (ebd., 9). Die Textprozedur des Lokalisierens beinhaltet, dass relevante Ortspunkte identifiziert und benannt werden. Oftmals werde sich dabei auf Objekte bezogen, deren Position klar sei. Diese werden dann als räumliche Ankerpunkte für weitere Angaben genutzt. „Lokalisierend wirkt auch der textbildende Rückbezug auf bereits benannte Bezugspunkte mit deiktischen Ausdrücken (hier, dort, da)“ (ebd., 10). Das Konzept der Textprozeduren wird in der Deutschdidaktik breit rezipiert. Der Texthandlungstyp des Beschreibens wurde mit Blick auf instruierende Texte (Knopp et al. 2014) sowie informierende Texte (Augst, Disselhoff, Hendrich, Pohl & Völzing 2007; Rübmann 2018; Anskeit 2019) erforscht. Augst et al. (2007) entwickelten ein ontogenetisches Stufenmodell zu Beschreibungen (konkret: Zimmerbeschreibungen). Hier wird ersichtlich, dass bereits ab der zweiten Stufe des Modells eine Perspektivierung in den Texten der Lernenden erkennbar ist.

Diese wird in der dritten Stufe ausgebaut und durch eine Relationierung von Orientierungsvorhaben sowie präziseren Verortungen von Gegenständen ergänzt. In Texten der Stufe 4 gelingt es den Schülerinnen und Schülern schließlich, den Grundriss des Zimmers so zu beschreiben, dass Leserinnen und Leser diesen imaginativ nachvollziehen können (vgl. ebd., 175ff.). Für die Textsorte der Wegbeschreibung liegen aktuell noch keine empirischen Befunde hinsichtlich der Realisierung von Textprozeduren vor.

3 Forschungsfrage und Stichprobe

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob Drittklässlerinnen und Drittklässler Handlungsschemata des Perspektivierens sowie Lokalisierens realisieren, wenn sie eine schriftliche Wegbeschreibung anfertigen. Die dritte Jahrgangsstufe wurde ausgewählt, weil in der oben angeführten Studie von Augst et al. (2007) die Perspektivierung (Strukturstufe 3) ab dieser Klassenstufe in den Texten der Lernenden vorzufinden war. Die Stichprobe der Untersuchung umfasst zwei Parallelklassen einer Grundschule mit ländlichem Einzugsgebiet in Rheinland-Pfalz. Aus Klasse A liegen Texte von 15 Kindern vor, aus Klasse B stammen Texte von 13 Kindern. Im Schnitt waren die Lernenden beim Erhebungszeitpunkt 9,7 Jahre alt. 23 der insgesamt 28 Kinder sprechen Deutsch als Erstsprache, drei Lernende sprechen Deutsch als Zweitsprache und bei zwei Kindern wurden keine Angaben zum sprachlichen Hintergrund im Elternfragebogen vorgenommen. In beiden Klassen wurde im Fach Sachunterricht das Thema „Mein Wohnort“ behandelt. In diesem Zusammenhang setzten sich die Lernenden auch mit der Beschreibung ihres Schulwegs und weiteren Wegbeschreibungen auseinander. Im Anschluss an die Unterrichtseinheit erhielten die Kinder den Auftrag, eine schriftliche Wegbeschreibung zu verfassen. Dabei wählten die Lehrkräfte in den Klassen unterschiedliche Räume aus und auch die Schreibaufgaben unterschieden sich entsprechend:

- *Klasse A (n = 15)*: Beschreibe den Weg von der Turnhalle an der Straße „An der Pfrimmhalle“ bis zum Kindergarten. Gehe auf deinem Weg an der Feuerwehr und der Kirche vorbei.
- *Klasse B (n = 13)*: Beschreibe den Weg von dir zu Hause in der Hans-Sachs-Straße bis zur Gesamtschule Osterfeld. Kaufe dir auf deinem Weg einen Apfel bei Rewe. Gehe nach der Schule zu deinen Großeltern in die Völklinger Straße. Gehe danach über die Kirchstraße zurück nach Hause.

Für die Analyse wurden die Texte abgetippt und orthographisch, aber nicht grammatikalisch, geglättet. Der Umfang der Texte in Klasse A lag bei 54 bis 137 Wörtern (\bar{O} 91,3). In Klasse B wurden Texte mit einem Umfang von 131 bis 246 Wörtern (\bar{O} 176,6) verfasst.

4 Kategoriensystem

Die Analyse der Texte erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022). Diese umfasste die Entwicklung eines Kriterienkatalogs. Dessen Hauptkategorien wurden zunächst theoriegeleitet in Anlehnung an Feilke (2003), Feilke und Spinner (2008) sowie Feilke und Tophinke (2016) entwickelt und anschließend anhand des Datenmaterials induktiv ausdifferenziert. Ziel beider Textprozeduren ist die Orientierung des Adressaten bzw. der Adressatin. Zentral ist dafür zunächst die Markierung des Ausgangspunktes der Wegbeschreibung. Dies kann zum einen aus deiktischer Perspektive (Perspektive der Person, die den Weg abschreiten soll; A.1.1) erfolgen: *Sie starten in der Straße: An der Pfrimnhalle* (ZeSvS02). Zum anderen kann eine intrinsische Perspektive aufgegriffen werden (Perspektive eines Objekts; A.1.2): *Startpunkt „An der Pfrimnhalle“* (ZeSvS19). Zudem ist der Blickwinkel des Adressaten bzw. der Adressatin zu berücksichtigen. Er ist anfänglich zu markieren und mit dem Ausgangspunkt zu verknüpfen (A.2): *Sie sehen links von Ihnen die Pfrimnhalle* (ZeSvS19). Auch im weiteren Verlauf einer Wegbeschreibung ist der Blickwinkel aufzugreifen, um zu orientieren bzw. Perspektiv- und Positionswechsel deutlich zu machen (A.3): *Jetzt sollten Sie auf der rechten Seite die Feuerwehr sehen* (ZeSvS08). Die Realisierung der Textprozedur des Lokalisierens soll dazu verhelfen, relevante Ortspunkte zu identifizieren und Verknüpfungen zwischen den Ortspunkten herzustellen. Dies kann durch Richtungsangaben erfolgen, um eine lokale Orientierung zu ermöglichen (rechts, links, vor, hinter; B.1): *Dann biege ich nach links in die Völklingerstraße* (ZeKaS13). Darüber hinaus kann eine globale Orientierung durch das Anführen fester Punkte in der Umgebung vorgenommen werden (B.2): *Sie laufen diese ganz bis zum Ende durch, bis Sie an eine T-Kreuzung kommen* (ZeSvS02). Für die Kodierungen wurde die Software MAXQDA 2020[®] genutzt. Die Interkoder-Reliabilität lag bei Cohens Kappa $\kappa = .91$.

5 Ergebnisse

In Klasse A ($n = 15$) nehmen 12 Lernende eine deiktische Markierung des Ausgangspunktes in ihren Texten vor. Zwei Lernende führen den Ausgangspunkt aus intrinsischer Perspektive an und in einem Text findet sich keine Markierung des Ausgangspunktes. Drei Kinder realisieren neben einer Markierung des Ausgangspunktes anfänglich auch den Blickwinkel. Im weiteren Verlauf der Beschreibung greifen 12 Lernende den Blickwinkel mindestens einmal auf. Die Prozedur des Lokalisierens findet sich in Klasse A in allen Texten. Dabei liegt die Spannweite der Realisierung lokaler Verortungen bei zwei bis sieben pro Text. Globale Verortungen wurden in Klasse A mindestens ein Mal und maximal neun Mal vorgenommen. In Klasse B ($n = 13$) haben neun Lernende eine deiktische Markierung

des Ausgangspunktes ihrer Wegbeschreibung vorgenommen. Darstellungen aus intrinsischer Sicht wurden in keinem Text realisiert, ebenso wurde der Blickwinkel weder anfänglich noch im weiteren Verlauf von den Schülerinnen und Schülern berücksichtigt. In allen Texten lassen sich jedoch mit einer Spannweite von zwei bis 12 Kodierungen lokale Verortungen finden. Globale Verortungen durch lokale Ankerpunkte wurden in 11 der 13 Texte vorgenommen, wobei die Spannweite der Realisierung mit ein bis sieben Kodierungen pro Text erneut umfangreich ist.

6 Diskussion

Die – in diesem Beitrag – rein quantitative Beschreibung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigt, dass Lernende der dritten Jahrgangsstufe innerhalb von Wegbeschreibungen mehrheitlich sowohl auf die Prozedur des Perspektivierens als auch Lokalisierens zurückgreifen. Deutlich wird jedoch, dass in den Texten der Lernenden der Klasse B der Blickwinkel unberücksichtigt geblieben ist. Dies kann daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse B mehrheitlich eine *Ich-Perspektive* für ihre Beschreibungen gewählt haben und daher der eigene Blickwinkel nicht erwähnenswert erscheint. Die Lehrkraft gab zudem an, dass sich die Klasse intensiv mit der Windrose und den Himmelsrichtungen befasst hat. Die Nutzung dieser Richtungsangaben kann auch dazu geführt haben, dass die zusätzliche Angabe des Blickwinkels den Lernenden nicht erforderlich erschien. Die Herausarbeitung der realisierten Prozedurausdrücke kann hier ggf. Aufschluss geben. Zu prüfen ist zudem, ob Wegbeschreibungen, in denen sehr häufig auf das Perspektivieren und Lokalisieren zurückgegriffen wurde, von einem fremden Adressaten bzw. einer fremden Adressatin besser nachvollzogen werden können als Texte, in denen diese Prozeduren seltener realisiert wurden. Perspektivisch ist eine erneute Datenerhebung mit umfassenderer Erfassung von Hintergrundvariablen sowie einer Videographie des Unterrichts geplant, um nicht nur die Realisierung der Prozeduren in Wegbeschreibungen von Lernenden, sondern auch deren Aneignung im Unterricht, in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Hendrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ahrenholz, B. (2017): Sprache als Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In: B. Lütke, I. Petersen, I. & T. Tajmel (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, de Gruyter, 1-31.
- Ansket, N. (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Bd. 3 der Reihe Sprachliche Bildung – Studien, hrsg. vom Mercator-Institut. Münster u. a.: Waxmann.

- Bitmann, A. (2019): „A crater is coming from the university“ – Diskursfunktionen im Science-Unterricht der Grundschule: Eine vergleichende Analyse zum fachspezifischen Begriffswissen von Lernenden mit Deutsch bzw. Englisch als L1. In: I. Wowro, M. Jakosz & J. Gladysz (Hrsg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen, V&R unipress, 195-214.
- Bleiker, J. (2020): Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *leseforum.ch*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/685/2020_1_de_bleiker.pdf. Zugegriffen: 15. November 2022.
- Bleiker, J. & Obendrauf, M., (2022): „Wenn man es aufschreibt, muss es richtig sein!“ – Kooperatives Verschriftlichen im naturwissenschaftlichen Unterricht als Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden – und zu untersuchen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00157-8>, o. S.
- Feilke, H. (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: A. Linke, H. Ortner & P. R. Portmann (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Reihe Germanistische Linguistik 245. Tübingen, Niemeyer, 209-229.
- Feilke, H. & Spinner, K.H., (2008): Raum und Räume. In: *Praxis Deutsch*, 207, 6-12.
- Feilke, H. & Tophinke, D., (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 256, 4-11.
- Feilke, H. & Bachmann, T. (2014): *Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung*. In: T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart, Fillibach bei Klett, 7-10.
- Feilke, H. & Rezat, S., (2020): Textprozeduren. *Werkzeuge für das Schreiben und Lesen*. In: *Praxis Deutsch*, 281, 4-13.
- Gadow, A. (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hövelbrinks, B. (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Hövelbrinks, B. (2017): *Bildungssprachliche Diskursfunktionen im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Lexikalische Mittel im sprachlichen Handeln einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu Schulbeginn*. In: B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen, Narr, 185-203.
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. durchges. Aufl., Wiesbaden: Beltz/Juventa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht*. Hannover: Unidruck. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=105>. Zugriff: 15. November 2022.
- Oleschko, S. (2017): *Domänenspezifische Schreibfähigkeit messen*. In: B. Ahrenholz/ B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen, Narr, 207-325.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- Rüßmann, L. (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Bd. 2 der Reihe *Sprachliche Bildung – Studien*, hrsg. vom Mercator-Institut. Münster u. a.: Waxmann.
- Schmellentin, C, Lindauer, T. & Furger, J. (2012): *Fachlernen und Literalität*. In: *leseforum.ch*. http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm. Zugegriffen am 15. November 2022.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2017): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster u. a.: Waxmann.