

Schöps, Miriam; Lindau, Anne-Kathrin

Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehrpersonenbildung – Möglichkeiten gesprächsanalytisch-fundierter Fallarbeit

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 230-248. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Schöps, Miriam; Lindau, Anne-Kathrin: Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehrpersonenbildung – Möglichkeiten gesprächsanalytisch-fundierter Fallarbeit - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 230-248 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328415 - DOI: 10.25656/01:32841; 10.35468/6156-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328415>

<https://doi.org/10.25656/01:32841>

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

Miriam Schöps und Anne-Kathrin Lindau

Sprachsensibilisierung in der geographie- didaktischen Lehrpersonenbildung – Möglichkeiten gesprächsanalytisch-fundierter Fallarbeit

Zusammenfassung

In der geographiedidaktischen Forschung wird zunehmend der Blick auf Sprache in unterrichtlichen Lernprozessen gerichtet. Ein Ziel von Lehrpersonenbildung ist es, Sprachsensibilität bei Lehramtsstudierenden als Teil von Professionalität zu entwickeln. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) wurde im Projekt KALEI² für das Fach Geographie eine semesterübergreifende Thematisierung von Sprache(n) im Fachunterricht in Form einzelner Bausteine in die reguläre geographiedidaktische Lehre implementiert. Der Beitrag stellt ein Lehr-Lern-Konzept zur Diskussion, welches die Sprachsensibilisierung Lehramtsstudierender als Aspekt von Professionalisierung im Fachunterricht Geographie anhand gesprächsanalytisch orientierter Fallarbeit in fachdidaktischen Kontexten anstrebt. Bisherige Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes werden beschrieben.

Schlagworte: Sprachsensibilisierung, Gesprächsanalyse, Fallarbeit, Geographiedidaktik, Lehrpersonen-Professionalisierung

Abstract

Within research in geography education, a focus is set on language in subject learning. Developing language sensitivity to professionalize student teachers has recently been the goal of several developments in teacher education. Within the KALEI² project at Martin Luther University Halle-Wittenberg the Department of Geography implemented a cross-semester thematization of language(s) in geography education in the form of individual modules as inserts in regular geography didactic teaching. This article introduces the concept that aims at sensitizing student teachers to language issues by means of conversation-analytically oriented case work in subject didactic contexts. It discusses experiences, possibilities, and limitations of the approach.

Keywords: Language Sensitization, Conversational Analysis, Case Work, Geography Education, Teacher Professionalization

1 Einleitung

Der Einfluss von Sprache auf schulisches Lernen und Bildungserfolg wird ebenso wie die sprachliche Gestaltung von Lernsituationen in den Fachdidaktiken in Forschungs- und Lehrkontexten zunehmend in den Blick genommen. Eine Qualifizierung für sprachsensiblen Fachunterricht ist hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ein bedeutsames Querschnittsthema in der Lehrpersonenbildung (Hoch & Wildemann 2019; KMK 2019, S. 9). Sprachsensibilisierung als eine Professionalisierungsaufgabe zielt im hier dargestellten Kontext darauf ab, ein theoretisches Verständnis sowie Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit zur Rolle von Sprache im Unterricht anzubahnen. Dafür scheint Fallarbeit, methodisch auf der Gesprächsanalyse fußend, geeignet zu sein (Sacher 2019).

Das Projekt KALEI² Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung¹ schließt an bereits entwickelte und implementierte hochschuldidaktische Konzepte zur kasuistischen Lehrpersonenbildung (Wittek et al. 2021) an und setzt nun den Fokus auf Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Diversität von Schüler:innen und der schulischen Bedeutung wahrgenommener Heterogenität im Rahmen solcher Konzepte – explizit für den Fachunterricht im Sekundarbereich. Im Teilprojekt *Sprache(n) im Geographieunterricht* bedeutet dies, dass unter der Zielstellung der Professionalisierung für eine inklusivere Schule die Rolle von Sprache(n) für Lernen und Partizipation im (Fach)Unterricht, sprachliche Lernvoraussetzungen und Anforderungen im Geographieunterricht mittels Fallarbeit in den Blick genommen werden (u. a. Budke & Kuckuck 2017; Michalak et al. 2015). Im Beitrag werden die theoretischen Grundlegungen (2), die Konzeption und Zielsetzungen der Lehrentwicklung sowie die Bausteine hinsichtlich der Einbindung von Fallarbeit dargestellt (3). Abschließend wird ausgehend von den bisherigen Erfahrungen die Eignung derartiger Formate zur Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehre diskutiert (4).

1 Das Projekt „KALEI² Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde im Zeitraum 2020-2023 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

2 Sprachsensibilität, Reflexivität und gesprächsanalytische Fallarbeit in der graphiedidaktischen Lehre

Sprachsensibler (Fach)Unterricht erfährt seit mehr als zehn Jahren Beachtung, insbesondere im Zuge der Migrations- und Mehrsprachigkeitsdebatte, und ist als Sammlung von Ansätzen unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Verbegrifflichungen, nicht als ein einheitliches Konzept der Berücksichtigung von Sprache(n) im schulischen Bezug, zu verstehen (Helzel & Schöps 2024; Röttger 2019; Michalak et al. 2015). Die verschiedenen Ansätze vereint das übergreifende Ziel, fachliches Lernen sprachlich zu unterstützen und zu erleichtern und so langfristig bildungssprachliche Fähigkeiten aufzubauen sowie eine gleichberechtigte Partizipation an Unterricht und Gesellschaftsdiskursen zu ermöglichen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Sprachsensibilität Lehrender: Wissen zu Sprache, sprachbezogene Wahrnehmungsfähigkeit und Reflexivität, Diagnose- und schließlich Planungsfähigkeit haben dafür Relevanz. Dies beinhaltet, dass Lehrende für die Bedeutung und Funktionen von Sprache (auch) im unterrichtlichen Lernen sensibilisiert und in die Lage versetzt werden sollten, sprachförderliches Unterrichtshandeln zu identifizieren und zu reflektieren (Michalak et al. 2015; Morek & Heller 2012).

Im Unterricht ist Sprache Denkwerkzeug und Kommunikationsmittel und erfüllt zudem eine sozialsymbolische Funktion (Morek & Heller 2012). Zugleich ist sie Lerngegenstand, -ziel und -medium, über welches das fachspezifische konzeptuelle Verstehen angebahnt wird (u. a. Heller & Morek 2019; Michalak et al. 2015). Dieser Prozess verläuft interaktional, als eine Kommunikation, die stark situationsgebunden ist und einer „kollaborativ erzeugten sequenziellen Struktur“ (Imo 2015, S. 2) folgt, mit dem Zweck, intersubjektiv Bedeutung und damit Sinn herzustellen und soziale Beziehungen zu gestalten (Deppermann 2006). Um dies nachzuvollziehen, bieten sich die Perspektiven der (konversationsanalytischen) Gesprächsanalyse an. Sie zielt als qualitativ-rekonstruktive Methode ethnomethodologischer Provenienz in mikroanalytischen Verfahren vornehmlich auf die Analyse mündlicher Kommunikation und die Beschreibung des *Wie* sozialer Interaktion und der Hervorbringung von Sinn ab. Im sequenziellen Vorgehen der Analyse (turn by turn) wird die Aufdeckung von Praktiken und Strukturen der interaktionalen Herstellung von Phänomenen und schließlich der dafür genutzten Ressourcen ermöglicht (Sacher 2019; Deppermann 2008; Bergmann 2001). Das analytische Vorgehen folgt dabei keinem engen oder rezeptartigen Ablaufschema, vielmehr beinhaltet es analytische Operationen und eine analytische Haltung (Sacher 2019). Ann-Christin Butlar und Kirstin Weiser-Zurmühlen (2019) betonen zudem die Möglichkeit, per Gesprächsanalyse über die Beobachtung der sprachlichen Oberfläche einen „deskriptiven Blick auf die Lernprozesse, wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, [zu wahren, d. Vf.] ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen“ (ebd., S. 23).

Es existieren bereits einige Ansätze zur Professionalisierung aus gesprächsanalytischer Perspektive, die bisher jedoch vor allem die Lehrpersonenbildung in Sprachfächern adressieren (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen 2019). Maxi Kupetz (2018) zeigt anhand geographieunterrichtlicher Daten zum Thema „Steilküste“ auf, wie gesprächsanalytische Fallbearbeitung in rekonstruktivem oder subsumtivem Format für Einsichten in die Strukturierung von Unterrichtsinteraktionen oder Unterstützungsmöglichkeiten diskursiver Fähigkeiten des Beschreibens genutzt werden kann. In der vorzustellenden Lehrkonzeption fließen Anregungen daraus ein.

Fallarbeit (respektive Kasuistik) wird – professionstheoretische Perspektiven übergreifend – als sinnvolles Format betrachtet, pädagogische Situationen als Einzelfall in Relation zu allgemeinen Strukturen wahrzunehmen, Gemeinsamkeiten zu erkennen, abstraktes Wissen anzuwenden und ein (sekundär-)reflexiv erworbenes praktisches Wissen aufzubauen (Schmidt & Wittek 2021). Im Rahmen des KALEI-Projekts wurde eine Systematisierung von Kasuistik-Formaten erarbeitet (Schmidt et al. 2019) und von Richard Schmidt und Doris Wittek (2021) weiterentwickelt, so dass sie für die Lehrentwicklung einen Bezugsrahmen darstellen kann. Vier idealtypische Formen von Kasuistik (respektive Fallarbeit) werden unterschieden, denen im Rahmen der Lehrpersonenbildung das Ziel der Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrpersonen zugrunde liegt. Ziel und Potenzial des Formates subsumtiver Kasuistik liegt hierbei in der Vermittlung (expliziter) professionsrelevanter Wissensbestände, die anhand einer konkreten Situation theoretisch sowie in praktischen Bezügen durchdrungen werden (ebd., S. 178f.). Die rekonstruktive Kasuistik zielt demgegenüber auf das nachvollziehende Verstehen des Falls und ein In-Beziehung-Setzen zu theoretischen Wissensbeständen (Hummrich 2021). Hier geht es um ein offenes Verstehen und Deuten des betrachteten Ausschnitts von Handlungspraxis. Dies bildet die Basis für den Aufbau von Reflexivität im Sinne der Entwicklung eines reflexiven Habitus (Schmidt & Wittek 2021; 2020, S. 32), der drei Ebenen der Reflexion umfassen sollte: Selbst-, Praxis- und Metareflexion (ausgeführt bei Schmidt & Wittek 2020). Analysierende (praxisanalysierende und problemorientierte) kasuistische Arbeitsweisen zielen dagegen auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Kontext der beobachteten Praxis bzw. auf die Lösungsfindung zu einem vermeintlich identifizierten Problem (ebd., S. 31f.). Hier wird also das Beurteilen und Ableiten von Konsequenzen präferiert, während Deutung und Abwägen von Handlungsoptionen die rekonstruktive Fallbearbeitung beschließen.

Im geographiedidaktischen Feld sind bisher wenige Lehrkonzepte unter Einbezug von fallorientierten Arbeitsweisen veröffentlicht worden. Melissa Meurel und Michael Hemmer (2020) beschreiben einen Ansatz zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden Geographie-Lehrpersonen durch videobasiertes Arbeiten, der praxisanalysierend und kompetenzorientiert ausgerichtet ist. Inken Carstensen-Egwuom und Birte Schröder (2018) wenden

die Methode der Gesprächsanalyse auf fachwissenschaftliche Fragen an und heben dieses rekonstruierende Vorgehen als Reflexionsanregungen für Lehrpersonen hervor. Die bisherigen sprachbezogenen Ansätze in der geographiedidaktischen Lehre (u. a. Steingrübl & Budke 2022; Gebele et al. 2020) sind kompetenzorientiert ausgerichtet und stellen Unterstützungen durch Scaffolds, schriftlichkeitsbezogene Diagnostik, Material- und Aufgabenentwicklung in den Mittelpunkt. Diese Ansätze wurden an der MLU im Rahmen des KALEI²-Teilprojekts „Sprache(n) im Geographieunterricht“ in einem Lehr- und Lernkonzept mit dem Fokus auf Sprache-in-Interaktion, Reflexivität und Fallarbeit als Grundlagen einer sprachbezogenen Professionalisierung erweitert.

3 Sprache fokussierende Bausteine als Konzept für die geographiedidaktische Lehre

3.1 Geographiedidaktische Bezüge

Aufgabe von Geographie-Lehrpersonen ist es, Schüler:innen bei der Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz basierend auf Einsichten in geographische Wissensbestände und die Zusammenhänge im Mensch-Umwelt-System anhand von Basiskonzepten, die dem Fach Geographie zugrunde liegen, zu unterstützen (DGfG 2020; Fögele et al. 2020). Dies erfordert, obigen Aussagen folgend, auch die bewusste Berücksichtigung sprachlicher Fähigkeiten, Anforderungen und Hürden in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion, um Schüler:innen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen gleichermaßen die Beteiligung am Geographieunterricht, an Lerngelegenheiten sowie folgend an gesellschaftlichen Diskursen zu ermöglichen.

Um raumbezogene Mensch-Umwelt-Systeme analysieren und bewerten zu können, ist die Entwicklung von Systemkompetenz eine zentrale Anforderung eines zeitgemäßen Geographieunterrichts. In verbreiteten unterrichtlichen Methoden, die dezidiert die Entwicklung von Systemkompetenz anstreben (z. B. die Arbeit mit Concept Maps (Hempowicz 2021; Meister 2020) und Modellen (Schmalor 2021)), zeigen sich sprachliche Anforderungen im diskursiven Aushandeln des Verständnisses. Dazu gehören fachlich angemessenes Benennen, Beschreiben und Erklären von Zusammenhängen sowie das Begründen als Teil von Argumentationskompetenz (Morek et al. 2017; Budke 2012).

3.2 Sprach-Bausteine in der geographiedidaktischen Lehre

Im KALEI²-Teilprojekt Sprache(n) im Geographieunterricht wurden bisher fünf aufeinander aufbauende Sprach-Bausteine entwickelt und in die bestehende geographiedidaktische Lehre integriert. Angelehnt an die Zielsetzungen und inhaltlichen Aspekte der Module (siehe Tab. 1) werden die Auseinandersetzungen mit Sprache

im Fach Geographie zunehmend vertieft und spezifische Fragen zu sprachlichen Anforderungen im Fach thematisiert (Kupetz et al. 2021). Somit wird eine durchgängige Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehrpersonen-Professionalisierung angestrebt. Ein sechster Baustein befindet sich noch in der Entwicklung. Ziel der Sprach-Bausteine ist es, Studierende über die gesamte Studiendauer zu befähigen, Geographieunterricht sprachbezogen zu beobachten und in dieser genauen Beobachtung sprachliche Anforderungen, Bearbeitungsformen und Hürden wahrzunehmen sowie sich reflexiv mit diesen Anforderungen und mit den eigenen (sprachlichen) Normen, die dem Unterricht sowie der Bewertung von Lernenden-Beiträgen zugrunde liegen, auseinanderzusetzen. Bei der Arbeit mit Fallbeispielen kann in einem gewissen Umfang an Kasuistik-Erfahrungen der Studierenden aus bildungswissenschaftlichen Modulen des Studiums an der MLU angeknüpft werden.

3.3 Datengrundlage der Fallbeispiele

Die Fallbeispiele, die in den Bausteinen 1-3 und 5 Berücksichtigung finden, stammen aus zwei unterschiedlichen Korpora. Das IKuL-Korpus entstand im Rahmen des KALEI-Projekts und bildet Unterricht mit Lernenden ab, die Deutsch als Erst- und Zweitsprache erwerben (Kupetz 2018). Aus diesem Korpus wurden Sequenzen aus dem Geographieunterricht einer fünften Klasse an einem Gymnasium zur Lerneinheit „Meer“ ausgewählt. Diese verdeutlichen Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen in einem nicht dezidiert als sprachsensibel geplanten Unterricht. Das Korpus SYSTEM entstand im Rahmen der Forschungen zu Systemdenken und der sprachlichen Dimension bei der Entwicklung von Systemkompetenz (Schöps & Lindau 2024; Kupetz et al. 2021) an der MLU. Es greift auf Videographien zurück, welche die Arbeit von Schüler:innen einer neunten Gymnasialklasse an einem *Mystery* zeigen. Sie wurden von Jannick Hempowicz (2021) im Rahmen seines Dissertationsprojektes „Dem System auf der Spur – Videobasierte Fallanalysen zur geographischen Systemorganisationskompetenz von Schüler:innen im Rahmen der Mystery-Methode“ erstellt und im Sinne einer nachhaltigen Sekundärnutzung zur Weiternutzung überlassen.

Der vierte Sprach-Baustein ist mit dem Schulpraktikum II verknüpft, in dem die Lehramtsstudierenden im Geographieunterricht hospitieren und eigene Unterrichtsversuche planen, durchführen und reflektieren. Die Studierenden als Fallgebende bringen ihre Analyseinteressen durch die Form der Dokumentation und Fallbearbeitung von Unterrichtsausschnitten als „Realfälle“ (Hummrich 2016, S. 22) erlebter Praxis ein.

Tab. 1: Überblick über die Sprach-Bausteine innerhalb der geographiedidaktischen Lehre an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Geographie-didaktische Module	Sprach-Bausteine	Umfang und Lehrveranstaltungsform	Gesprächsanalytische Fallarbeit	Reflexionsanregungen
Geographiedidaktik I – Grundlagen der Geographiedidaktik	Baustein 1: Sprachliche Anforderungen im Geographieunterricht wahrnehmen	2 x 90 Minuten (Vorlesung und Seminar)	Illustrierend subsumtiv: Interaktionalität von Geographieunterricht, Multimodalität und Variabilität von Sprache an Kurztranskripten nachvollziehen und kontextspezifische Nutzung sprachlicher Ressourcen erkennen	Eigene Sprachsozialisation und -nutzung sowie die Bedeutung sprachlicher Voraussetzungen im Lernprozess reflektieren
Geographiedidaktik II – Analyse und Planung von Geographieunterricht	Baustein 2: Anforderungen im Geographieunterricht sprachbewusst differenzieren	90 Minuten (Seminar)	Subsumtiv-analytisch: Unterrichtsgespräche zu geographischen Sachverhalten hinsichtlich der Anforderungen und deren Bearbeitung im Geographieunterricht erschließen	Beobachtetes Praxishandeln beurteilen und potenzielle (eigene) Unterstützungsmöglichkeiten reflektieren
Geographiedidaktik III – Gestaltung geographischer Bildungsprozesse	Baustein 3: Erklärungen von geographischen Sachverhalten sprachaufmerksam gestalten und reflektieren	180 Minuten (zwei Seminare)	Analytisch: „Erklären“ von geographischen Sachverhalten als komplexe diskursive Praxis analysieren	Eigenes Erklären als Praxishandeln im Rahmen der Erstellung eines Erklärvideos reflektieren
Schulpraktikum II	Baustein 4: Sprache(n) im Unterricht beobachten und analysieren	180 Minuten (zwei Seminare vor und nach dem Schulpraktikum)	Rekonstruktiv: Falldokumentationen von Geographieunterricht unter selbstgewähltem Beobachtungsfokus erstellen und rekonstruieren	Bisherige Praxiserfahrungen mithilfe eines Reflexionsinstruments vergegenwärtigen und fallbezogen Handlungsoptionen reflektieren

Geographiedidaktische Module	Sprach-Bausteine	Umfang und Lehrveranstaltungsform	Gesprächsanalytische Fallarbeit	Reflexionsanregungen
Geographiedidaktik IV – Geographiedidaktische Forschung	Baustein 5: Geographische Konzepte sprachlich erschließen	90 Minuten (Seminar)	Problemorientiert: Aus-handlungsprozesse unter Schüler:innen zu einem geographischen Sach-verhalt im Kontext von Systemdenken auf sprachliche Ressourcen und Sprachhandlungen hin analysieren und potenzielle Reaktionen von Lehrpersonen diskutieren	Handlungs-optionen zur Unterstützung im Gespräch und Voraussetzungen für diskursive Unterstützung reflektieren
Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) (geplant)	Baustein 6: Nachhaltigkeits-bezogene Narrative analysieren	90 Minuten (Seminar)	Problemorientiert-rekonstruktiv: Nachhaltigkeits-bezogene Darstellungsformen sprachlicher und visueller medialer Präsentationen unter kritisch-emanzipatorischer Perspektive analysieren	Über Wahrnehmung von und den Umgang mit medialen Darstellungen (z. B. Greenwashing im Kontext von Nachhaltigkeit und BNE) reflektieren

Baustein 1: Sprachliche Anforderungen im Geographieunterricht wahrnehmen

Der erste Baustein zur Sensibilisierung für Sprache im Fachunterricht ist in das Modul „Geographiedidaktik I – Einführung in die Geographiedidaktik“ eingebunden. Die Lerneinheit im Umfang von 120 Minuten dient der Hinführung zu Sprache im Geographieunterricht, der Einführung theoretischer Grundbegriffe und Einsichten zum Wesen von Sprache aus mehreren theoretischen Perspektiven sowie der Wahrnehmung von Sprache als (sozialisationsbedingt) divers ausgeprägter Lernvoraussetzung und schulerfolgsrelevantem Bestandteil der Unterrichtsgestaltung. Ziel ist es, implizite Wissensbestände und Haltungen zu Sprache aufzuschließen und ein (explizites und explizierbares) Grundwissen zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Anforderungen und Phänomenen im Fach Geographie zu erarbeiten. Die Einsicht in die Interaktionalität von Unterricht soll als Grundlage der Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen als Lehrperson entwickelt werden.

Einführend werden die Studierenden gebeten, anhand einer Reflexionsaufgabe die eigene Verwendung von Sprache im Verlauf eines Tages zu beobachten und sich anhand dessen über ihr Verständnis von Sprache(n), deren situationsspezifischer Variabilität und den Funktionen, die Sprache für sie erfüllt, bewusst zu werden. So wird Sprache als Medium (zunächst) alltäglicher Interaktion beobachtbar und

die Reflexion der eigenen sprachlichen Prägung als Basis von Selbst-Reflexivität angeregt (Schmidt & Wittek 2020). Die Auseinandersetzung mit dieser wird im Seminarverlauf durch einen theoretischen Input sowie die Erarbeitung sprachlicher Heterogenitätsdimensionen gerahmt. Eine Annäherung an Mehrsprachigkeit als eine Ausprägungsvariante sprachlicher Diversität erfolgt anhand einer Perspektivwechsellaufgabe, indem die Studierenden zur Beschreibung des geographischen Sachverhalts der Tsunami-Entstehung eine andere als ihre Erstsprache nutzen sollen (in Anlehnung an Tanja Tajmel 2017). Die Studierenden sind gefordert, wahrgenommene Hürden und für sie hilfreiche Unterstützungsvarianten zu reflektieren. Spezifisch für den Geographieunterricht wird anschließend das Modell der sprachlichen Anforderungen im Geographieunterricht nach Alexandra Budke und Miriam Kuckuck (2017) dargeboten. Anhand von Fallbeispielen aus einem Schulbuch und dem oben beschriebenen SYSTEM-Korpus werden zunächst illustrierend Beispiele für die Nutzung sprachlicher Varietäten im Geographieunterricht verdeutlicht. Anschließend sind die Studierenden in einer Erarbeitungsphase gefordert, anhand kurzer Transkript-Auszüge aus der Mystery-Bearbeitung und in einer Schulbuchaufgabe die genutzten sprachlichen Ressourcen zu bestimmen. So wird deutlich, dass die Sprachverwendung im Unterricht kontextspezifisch funktional relevant stark variiert.

Baustein 2: Anforderungen im Geographieunterricht sprachbewusst differenzieren

Das geographiedidaktische Modul „Geographiedidaktik II – Analyse und Planung von Geographieunterricht“ thematisiert aus sprachsensibilisierender Perspektive im Umfang von einer Seminarsitzung (90 Minuten) Sprache als heterogen ausgeprägte Lernvoraussetzung und gibt einen Einblick in Differenzierungsmöglichkeiten. Die Reflexion über Heterogenitätserleben in schulischer Praxis wird durch eine Frage zu den Erfahrungen der Lehramtsstudierenden eingeleitet. Ein Input zum Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts und zu drei grundlegenden Prinzipien (Verknüpfen von fachlichem und sprachlichem Lernen, Berücksichtigen der Lernvoraussetzungen für bewältigbare Anforderungen, differenzierte sprachliche Unterstützung und Transparenz über Anforderungen) gliedert das weitere Vorgehen. Das Modell zu sprachlichen Anforderungen des Geographieunterrichts nach Budke und Kuckuck (2017) wird wiederholt und auf die Diskurs- bzw. Textebene fokussiert. Anschließend wird in Bezug auf das Unterrichtsthema „Ebbe und Flut“ folgender Dreischritt im Seminar vollzogen:

- A) Analyse von (diskursiven) Anforderungen und Fähigkeiten des Erklärens in mündlicher Unterrichtskommunikation,
- B) Aufgabenspezifische Analyse von fach- und bildungssprachlichen Anforderungen auf struktureller Ebene,
- C) Planung von Unterstützungsangeboten.

Der zu untersuchende Fall zeigt eine Wiederholungssequenz zum Inhalt einer Geographiestunde (Datenkorpus IKuL), in der anhand eines lehrpersonen-gelenkten Unterrichtsgesprächs das Stellen der Anforderung „Eigenes Wissen über Ebbe und Flut darlegen“ und die schüler:innenseitige Bearbeitung dieser Anforderung durch verbales und gestisches Erklären im Wechsel der Bezugnahme von Lehrperson und Lernendem aufeinander nachvollziehbar wird. Die Adaption oder Förderung von sprachlichen Ressourcen wird diskutiert (Heller & Morek 2019). Eine Identifikation sprachlicher Hürden und die Entwicklung möglicher Scaffolds (Hilfestellungen eng orientiert an den aktuellen Fähigkeiten des Lernenden in mündlicher oder schriftlicher Form (Gibbons 2010)) schließt sich an.

Baustein 3: Erklärungen von geographischen Sachverhalten sprachaufmerksam gestalten und reflektieren

Im Baustein 3 tritt Sprache als Unterrichtsmedium aus einer medialen Perspektive mit einem Schwerpunkt auf die Fähigkeit des Erklärens als schulisch-relevante Sprachhandlung in den Fokus. Im Modul „Geographiedidaktik III – Gestaltung geographischer Bildungsprozesse“ erstellen die Studierenden ein Erklärvideo. Dazu wird die Sprachhandlung „Erklären“ (Ernst 2017; Morek et al. 2017) als unterrichtliche Sprachhandlung von Lehrpersonen oder Schüler:innen thematisiert und anhand von Ausschnitten aus Unterrichtsvideographien (Datenkorpora SYSTEM und IKuL) praxisanalysierend betrachtet.

Im Rahmen von zwei Seminarsitzungen (180 Minuten) setzen sich die Studierenden mit Sprachhandlungen als Lösungsverfahren der Wissensdarbietung und mit dem Erklären als eine zentrale diskursive Praktik im Geographieunterricht auseinander (Heller et al. 2017). Zwei Fallvignetten, eine frontale Erklärsituation einer Lehrperson zum Unterrichtsthema „Küstenformen“ und eine Schülererklärung zum Vorgehen in einer Gruppenarbeit, illustrieren Formen des Erklärens. Die verwendeten sprachlichen Mittel und Verfahren der Vertextung werden im Plenum analysiert und beurteilt (Heller 2021). Zur sprachbewussten Planung der eigenen Erklärsequenzen im Hinblick auf sprachliche Anforderungen des Themas wird wiederum das Konkretisierungsraster (verändert nach Tajmel 2017) angeboten. Die Videoprodukte werden in zwei Evaluationsschleifen kollektiv auch auf die sprachliche Gestaltung hin kriteriengeleitet evaluiert.

In diesem Baustein wird Reflexivität einerseits über die Entwicklung eigener Fähigkeiten zur sprachlichen Gestaltung von Erklärsequenzen, andererseits bezüglich der eigenen anzulegenden Norm an Schüler:innenäußerungen angeregt (Schmidt & Wittek 2020).

Baustein 4: Sprache(n) im Geographieunterricht beobachten und analysieren

Der vierte Baustein ist in das Schulpraktikum II eingebunden. Die Studierenden dokumentieren eigene Fallbeispiele, in denen Sprache im Geographieunterricht

relevant wird, analysieren diese in Kleingruppen hinsichtlich einer selbstgewählten Fragestellung und stellen ihre Interpretationen im Plenum zur Diskussion (adaptiert nach Helzel & Rabe 2021). Ziel ist es, die zukünftigen Lehrpersonen zur Wahrnehmung sprachlich bedeutsamer Geographie-Lernkontexte in Unterrichtssituationen anzuregen und diese der nachträglichen handlungsdruckentlasteten Reflexion zuzuführen – aufbauend auf den Bausteinen 1-3.

In einer vorbereitenden Sitzung (90 Minuten) werden die bisherigen Reflexionen von Lehramtsstudierenden über Lern- und Praxiserfahrungen in Hinblick auf kulturelle und strukturelle Aspekte und unterrichtliche Praktiken im Umgang mit Sprache in Schule und Unterricht anhand eines Reflexionsinstruments (Helzel & Schöps 2024) zugeordnet. Anhand von Leitfragen können diese Themen diskutiert und eigene Beobachtungsinteressen bestimmt werden. Diese dienen als Beobachtungsschwerpunkte, um im Praktikumsverlauf sprachbezogen-auffällig erscheinende Situationen zu dokumentieren und eine eigene Sammlung von drei Fällen zu erstellen. Die im Schulpraktikum dokumentierten Fälle werden von den Studierenden in Kleingruppen in einem zweistündigen Nachbereitungstreffen mit dem Ziel fallverstehender Rekonstruktion der Kommunikationssituationen analysiert (Helzel & Rabe 2021, S. 631). Die Studierenden widmen sich dabei Fällen anderer Studierender, um eine distanzierte, deskriptiv-verstehende Analyse von Unterrichtssituationen in Bezug auf Sprache und die Reflexion von Partizipationshürden zu unterstützen. Anschließend kann im Austausch der Sichtweisen das Kontextwissen sowie der ursprüngliche Beobachtungsschwerpunkt der Fallgebenden eingebracht werden. Es zeigt sich allerdings, dass in diesen Analysen oft praxisbewertende und normative statt rekonstruierende Perspektiven persistent sind. Durch die häufig vorgenommene Bewertung der dokumentierten Situationen und die Diskussion im Plenum wird eine Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Normerwartungen zu sprachlichem Handeln im Unterricht nötig.

Baustein 5: Geographische Konzepte sprachlich erschließen

Im Modul „Geographiedidaktik IV – Geographiedidaktische Forschung“ steht innerhalb des fünften Sprach-Bausteins (90 Minuten) die Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Erforschung sprachlicher Anforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im geographiefachlichen Lernen durch quantitative Ansätze und kontrastierend gesprächsanalytische Untersuchungen im Kontext der Entwicklung von Systemkompetenz als fachlichem Lernziel im Fokus (Schöps & Lindau 2024; Heuzeroth & Budke 2021). Thematisch knüpft der Baustein an geographiedidaktische Forschungsansätze zur Systemkompetenz-Entwicklung mithilfe von Concept Maps an. Dabei nutzen die Studierenden die Methode der Strukturindex-Bestimmung (Mehren et al. 2017), um die Komplexität von Concept Maps von Schüler:innen fachlich zu analysieren und zu beurteilen. Unter sprachlichem Fokus betrachten sie in diesem Baustein die Qualität dieser Schüler:innen-Produkte, deren Entstehung und die Interventionsmöglichkeiten der Lehrperson.

Dazu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem quantitativen Forschungsansatz von Johannes Heuzeroth und Alexandra Budke (2021) zur Untersuchung der (schriftlichen) Produktion von Kausalstrukturen im Geographieunterricht und deren Unterstützung durch (Macro)Scaffolds mit dem Fokus auf Wort- und Satzebene. In einer Inputphase wird dann auf Diskurspraktiken als Verfahren zur kommunikativen Bearbeitung von Problemen des Wissenstransfers (Erklären, Begründen und Argumentieren) eingegangen (Morek & Heller 2021). Im Anschluss folgt eine gesprächsanalytisch-orientierte Auseinandersetzung mit dem Entstehungsprozess der Schüler:innenprodukte in einer Gruppenarbeit. Es werden Auszüge der Aushandlungsprozesse von zwei Schüler:innengruppen bei der Concept Map-Erstellung kontrastiv als Videosequenz (Korpus SYSTEM, mit einer Länge von etwa 45 Sekunden) vorgestellt und ein Interpretationsbeginn modelliert. Anschließend rekonstruieren die Studierenden transkriptbasiert in Kleingruppen je einen Aushandlungsprozess. Das Fallbeispiel setzt diskursive Praktiken des Begründens als Teil argumentativer Aushandlungen der Bezeichnung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen exemplarisch am geographischen Sachverhalt „Rosenanbau in Kenia“ zentral. Strukturierungen zielführender und scheiternder Bedeutungsaushandlung von Schüler:innen werden beobachtbar und als zu bearbeitendes Unterrichtsproblem diskutiert. Die Interpretationen der Gruppenarbeit werden im Plenum gegenübergestellt und anschließend Möglichkeiten der lehrpersonenseitigen Unterstützung zusammengetragen. Dabei wird auf die Wort- und Satzebene als auch Diskurskompetenzförderung durch Microscaffolding und diskurserwerblichförderliche Verfahren eingegangen (Morek & Heller 2021; Gibbons 2010). Reflexivität kann in diesem Rahmen durch die Reflexion über fremde Praxis, die damit verbundene Auseinandersetzung mit eigenen sprachbezogenen Haltungen und potenziellen Handlungsoptionen unterstützt werden.

Ausblick auf Baustein 6: Nachhaltigkeitsbezogene Narrative analysieren

Der sechste Baustein befindet sich aktuell in der Entwicklung. Das Lehrangebot, welches zukünftig in ein fachdidaktisches Modul zum Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Geographieunterricht eingebunden wird, soll zur Reflexion von Sprache als Mittel zur Herstellung gesellschaftlicher Repräsentation in medialen und fachlichen Diskursen anregen. Dazu können Narrative zu Nachhaltigkeit und BNE fragegeleitet analysiert werden (z. B. Fragestellung: „Wer spricht wie und mit welcher Absicht über Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung?“). So sollen Studierende befähigt werden, Diskurse über Normativität, Fachlichkeit und Transformation im Sinne einer BNE 1 (Instrumentelle Ansätze: Lernen für eine nachhaltige Entwicklung), BNE 2 (Emanzipatorische Ansätze: Lernen als nachhaltige Entwicklung) und BNE 3 (Transformative Ansätze: Produktiver Umgang mit Widerständen) zu analysieren, zu

reflektieren und die eigene Haltung zur Sprachverwendung als zukünftige Lehrperson in den Blick zu nehmen (u. a. Pettig & Ohl 2023). Dazu werden verschiedene Medien wie Schulbücher und weitere Bildungsmaterialien, Internet- und Social Media-Präsentationen einbezogen (Kuckuck & Lindau 2023).

4 Diskussion

Abschließend werden die Erfahrungen in der Arbeit mit den dargestellten Sprachbausteinen und die Frage, inwiefern Studierende im Rahmen solcher Ansätze für Sprache(-in-Interaktion) im Fachunterricht sensibilisiert werden können, diskutiert.

4.1 Erfahrungen in der Lehre und Rückmeldungen Studierender

Die entwickelten Lernformate konnten nicht durch ein einheitliches Instrument evaluiert werden. Kleine, nicht-normierte Studierendenbefragungen vor dem Baustein 1 im Jahr 2021 ergaben, dass von 19 Studierenden nur eine:r bereits in anderen Lehrveranstaltung mit dem Gegenstand „Sprache im Fach“ in Berührung kam. Es ist damit von geringen theoretischen Vorerfahrungen der angehenden Lehrpersonen auszugehen. Ausnahmen bilden Studierende der Fächer Physik oder Sprachen, die im halleschen Studienverlauf bereits häufiger mit dem Thema Sprache konfrontiert werden (u. a. Helzel & Rabe in diesem Band). Grundsätzlich bekundeten die Studierenden ein Interesse am Thema Sprachsensibilität. Die befragten Studierenden beurteilten die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für den Schulerfolg vorwiegend als völlig und eher relevant. Die sprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht, spezifisch für die Teilhabe im Geographieunterricht, erschienen den Studierenden als weniger bedeutsam. Auch der Zuständigkeit von Fachlehrpersonen für die sprachliche Entwicklung von Schüler:innen wurde eher vage zugestimmt und von einem Teil der befragten Studierenden auch abgelehnt. Hier zeigten sich Entwicklungsmöglichkeiten auf.

Erste Rückmeldungen zur Lehre im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation im Anschluss an den fünften Baustein zeigten eine andere Wahrnehmung der Bedeutsamkeit: 22 von 24 Studierenden schätzten die sprachliche Gestaltung von Fachunterricht für das fachliche Lernen als wichtig ein. Die eigenen Fähigkeiten, sprachliche Anforderungen im Fachunterricht zu reflektieren, wurden im Durchschnitt als gut eingeschätzt. Die Studierenden fühlten sich eher kompetent, Unterricht sprachsensibel zu planen. Der Aussage, dass sie ihr eigenes sprachliches Handeln im Unterricht reflektieren, stimmten die Studierenden aber weniger zu. Hierfür bietet die schulische Praxis in Form des Schulpraktikums (Baustein 4) gegebenenfalls erste Anlässe. Nach Abschluss der Seminare wurde allerdings von den Studierenden verbal zurückgemeldet, dass sie ihre Aufmerksamkeit im Geographieunterricht zunehmend auf sprachliche Gestaltungen richteten und dies

als gewinnbringend erlebt. Die wiederkehrende Thematisierung und die dargestellten Formate scheinen zur Sensibilisierung für „Sprache(n) im Fach“ beizutragen, wenngleich eine stärker kontinuierlich und durchgängig themeninhärente Fokussierung auf Sprache als weiteres Ziel erachtet wird.

4.2 Fallbezug und Umgang mit Fallbeispielen

Den Rückmeldungen der Lehramtsstudierenden aus der Seminarevaluation und den Seminardiskussionen entnehmend, scheint Fallarbeit mit sprachlichen Analysefokussen im Fachbezug die Bereitschaft zur theoriebezogenen Arbeit mit Praxisrelevanz zu erhöhen (Rückmeldungen aus der Lehrevaluation: „Gerne mehr Aufgabenbeispiele mit Bezug zu Sprache erarbeiten lassen und so eine methodische Basis schaffen“, „Das Aushandeln und Diskutieren konkreter Lösungsmöglichkeiten wäre weiter wünschenswert.“). Allerdings bildet sich hierin gegebenenfalls die von Merle Humrich (2021) kritisierte „Praxisorientierung“ als Zweck der Fallarbeit ab. Möglicherweise wurde Studierenden das Ziel nicht deutlich, die in fallvermittelten pädagogischen Situationen zugrunde liegenden Strukturen erkennen und damit gedanklich handelnd arbeiten zu können. Dies bleibt weiter zu eruieren. Die Ansprüche rekonstruktiver Fallarbeit können durch die geringe methodische Einführung aufgrund sehr begrenzter Zeit und der Prämisse, fachdidaktische Relevanz herauszustellen, nicht umfänglich erfüllt werden. Die mikroanalytische Betrachtungsweise der Gesprächsanalyse liefert dafür dennoch einen gewinnbringenden Zugang, der anschlussfähig an analytische Vorerfahrungen der Studierenden erscheint.

Auch an die Fallarbeit schließt sich bei vielen Studierenden der Wunsch nach Handlungsleitlinien für ‚richtiges Handeln‘ und nach Best Practice implizit oder explizit an (Studentische Rückmeldung: „wie erkenne ich jetzt, ob ich (-) vielleicht (--) sprachsensibel genug war oder (--) ob das jetzt angemessen genug war für (1.3) n schüler“ (Stu01)). In der eigenständigen Bearbeitung verbleiben einige Studierende bei ihren etablierten Betrachtungsweisen. Inwiefern dies mit der geringen Einübung des verstehenden Nachvollzugs, nicht ausreichend soliden theoretischen Kenntnissen oder dem Bezug zur Geographiedidaktik und den impliziten didaktisch-normativen Orientierungen im Zusammenhang steht, bleibt hier offen.

Ergänzend bzw. kontrastiv zur Fallarbeit werden Übungen mit einem Selbsterfahrungsanteil von Studierenden als (gut) geeignet empfunden, Sprache als Lernvoraussetzung, als Mittel der Verständigung, aber auch als Hürde wahrzunehmen und Unterstützungsmöglichkeiten zu diskutieren. Hierin scheint ein hoher Wert zu liegen, da erfahrungsbezogene und meta-reflexive Diskussionen auch viele Studierende involvieren, die sonst zurückhaltend agieren.

Es bleibt abschließend festzuhalten: Der gegebene zeitliche Rahmen, differentes sprachbezogenes Vorwissen der Studierenden wie auch die Breite möglicher sprachbezogener Schwerpunkte können Hürden in der Planung sprachsensibilisierender geographiedidaktischer Lehre am Fall – insbesondere hinsichtlich der Methodeneinführung – darstellen. Ebenso bleibt auch die Normproblematik

im didaktischen Bezug zu diskutieren. In fachdidaktischen, kasuistisch orientierten Lernformaten tritt neben Anforderungen der verstehenden Analyse der unterrichtlichen Situation und der Reflexion eigener (sprachbezogener) Normen zudem die Auseinandersetzung mit der fachdidaktisch-normativen Perspektive. Hier ist die angemessene Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen einerseits sowie die gesetzte fachwissenschaftliche Norm der Korrektheit und Angemessenheit andererseits zu beachten (Bauer & Wieser 2020). Diese zu trennen und in der Fallarbeit mit einem gesetzten fachdidaktischen Fokus umzugehen, stellen Herausforderungen für eine offene rekonstruktive Haltung dar (ebd.). Gleichzeitig zeigen sich Potenziale im gesprächsanalytischen Zugang, Studierende für das partizipationsrelevante Feld interaktionalen unterrichtlichen Handelns im Rahmen der Fachdidaktik aufzuschließen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt ein semesterübergreifend angelegtes Baustein-Konzept zur sprachlichen Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden in der Geographiedidaktik unter Einbezug von Fallarbeit vor. Damit plädieren wir für eine spezifische Sensibilisierung für Sprache-in-Interaktion in der Fachdidaktik mit einem Fokus auf Mündlichkeit als zentralem Modus der Wissensverhandlung sowie Sprachbildung im Fachunterricht und als komplexe Anforderung an Unterrichtshandeln. Ein systematischer Aufbau der sprachbezogenen Lehrinhalte erscheint gewinnbringend, wenn an geographische Sachverhalte bzw. geographiedidaktische Themen angeknüpft wird. Die Einbindung verschiedener Modi der Fallbearbeitung – ausgehend von Prämissen der Gesprächsanalyse – erweist sich als fruchtbar, obgleich ein methodisch strenges Vorgehen bei Fallanalysen im Rahmen der verfügbaren Zeit nicht eingeübt und realisiert werden konnte. Im Rahmen der geographiedidaktischen Module scheinen die Orientierungen der Studierenden stark an didaktisch-normativen Zielsetzungen ausgerichtet. Dennoch scheint sprachbezogene, rekonstruktive Fallarbeit auch im Rahmen von punktuellen Einschüben in die geographiedidaktische Lehre gewinnbringend zu sein. Einerseits dahingehend, dass Bezüge zu den kasuistischen Erfahrungen der Lehre in den Bildungswissenschaften eröffnet werden und damit eine Verknüpfung zwischen diesen zwei Lehrbereichen hergestellt werden kann; andererseits dahingehend, dass die Offenheit für theoriebezogene Reflexionen leicht gesteigert wird. Dies ist jedoch an dieser Stelle nicht empirisch zu belegen. Generell wird ausgehend von diesen Erfahrungen vorgeschlagen, eine systematische, methodisch geleitete Arbeit mit Fallbeispielen – unabhängig von der Art der Fallarbeit (Humrich 2021; Schmidt & Wittek 2021) – auch in anderen Themenfeldern der Fachdidaktiken stärker zu etablieren, um analytisch-reflexive Zugänge zu Unterrichtssituationen und damit die Ausprägung einer reflexiven Haltung zukünftiger Lehrpersonen zu unterstützen.

Literatur

- Bauer, Tobias & Wieser, Dorothee (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 45-59. <https://doi.org/10.4119/hlz-2481>
- Bergmann, Jörg (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik 2. Halbband*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 16. (S. 919-927). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Budke, Alexandra (2012). „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation im Geographieunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Diercke – Kommunikation und Argumentation* (S. 5-18). Braunschweig: Westermann.
- Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (2017). Sprache im Geographieunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 7-35). Münster: Waxmann.
- Buttler, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren: Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 20-37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-130>
- Carstensen-Egwuom, Inken & Schröder, Birte (2018). Die Bedeutung gesprächsanalytischer Zugänge für qualitative empirische Forschung und Lehrendenbildung in der Geographie. In Jeannine Wintzer (Hrsg.), *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie* (S. 215-228). Berlin: Springer.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2006). Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und Gesprächsforschung. In Ders. & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht* [2. Aufl.] (S. 11-33). Tübingen: Stauffenburg.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen* [10. Aufl.]. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf Zugegriffen: 25.09.2023
- Ernst, Diana (2017). Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz. In Stefan Hauser & Martin Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Mündlichkeit: Bd. 5. (S. 158-188). Bern: hep.
- Fögele, Janis, Mehren, Rainer & Rempfler, Armin (2020). Wissen vernetzen: Concept Maps im Geographieunterricht. *Praxis Geographie* (4), S. 10-14.
- Gebele, Diana, Zepter, Alexandra, Budke, Alexandra & Königs, Pia (2020). Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU: Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(2), S. 172-189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.09>
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Mehrsprachigkeit: Bd. 26 (S. 25-37). Münster: Waxmann.
- Heller, Vivien (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 303-346). Berlin: De Gruyter.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs) orientierte Unterrichtsgespräche: Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Deutsch Didaktik*, 24(46), S. 102-121.

- Heller, Vivien, Quasthoff, Uta, Vogler, Anna & Prediger, Susanne (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In Bernd Ahrenholz, Britta Hövelbrinks & Claudia Schmellentin-Britz (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 139-160). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helzel, Andreas & Schöps, Miriam (2024). Sprache reflektieren über den Fachunterricht hinaus. In Nicole Graulich, Julia Arnold, Stefan Sorge & Marcus Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von Morgen. Beiträge der Naturwissenschaftsidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (239-246). Ort: Münster: Waxmann.
- Helzel, Andreas & Rabe, Thorid (2021). Sprachbewusstheit unterstützen durch ein kasuistisches Lehrformat. In Sebastian Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Online Jahrestagung 2020* (S. 629-632). Universität Duisburg-Essen. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2021/TB2021_629_Helzel.pdf. Zugegriffen: 15.02.2024
- Hempowicz, Jannick (2021). *Systemorganisationskompetenz im Geographieunterricht: Videobasierte Fallanalysen von Schüler*innen im Rahmen der Mystery-Methode*. Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 75. Norderstedt: BoD.
- Heuzeroth, Johannes & Budke, Alexandra (2021). Formulierung von fachlichen Beziehungen. *Zeitschrift für Geographiedidaktik – ZGD*, 49(1), S. 14-31. <https://doi.org/10.18452/23166>
- Hoch, Barbara & Wildemann, Anja (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), S. 383-399. <https://doi.org/10.4119/hlz-2691>
- Hummrich, Merle (2021). Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 23-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen Pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Imo, Wolfgang (2015). *Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation*. Sprache Interaktion Arbeitspapierreihe. <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier56.pdf>. Zugegriffen: 15.05.2023
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*.
- Kuckuck, Miriam & Lindau, Anne-Kathrin (2023). #Saubere Energie. Mit Hilfe digitaler (Geo-) Medien zur mündigen Teilhabe im Rahmen einer kritischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Fabian Pettig & Inga Gryl (Hrsg.), *Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre* (S. 149-156). Berlin: Springer.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer:Innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Celestine G. Caruso, Judith Hofmann & Andreas Rohde (Hrsg.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 49-67). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kupetz, Maxi, Becker, Elena, Helzel, Andreas, Schöps, Miriam, Lindner, Martin & Rabe, Thorid (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1(3), S. 153-189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.8>
- Mehren, Rainer, Rempfler, Armin & Ulrich-Riedhammer, Eva Maria (2017). Die Anbahnung von Systemkompetenz im Geographieunterricht. In Holger Arndt (Hrsg.), *Systemisches Denken im Fachunterricht*. FAU Lehren und Lernen: Bd. 2 (S. 223-252). Erlangen: FAU University Press.
- Meister, Jennifer (2020). *Eine videogestützte Prozess- und Produktanalyse der Systemkompetenz – am Beispiel der Bearbeitung eines Mysterys*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

- Meurel, Melissa & Hemmer, Michael (2020). Videobasiertes Lernsetting zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden Geographielehrkräften – erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In Michael Hemmer, Anne-Kathrin Lindau, Carina Peter, Matthias Rawohl & Gabriele Schrüfer (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 72. (S. 149-163). Münster: readbox.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hrsg.), *Diskurswerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 381-424). Berlin: De Gruyter.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), S. 67-103. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morek, Miriam, Heller, Vivien & Quasthoff, Uta (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In Iris Meissner & Eva Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*, Stauffenburg Linguistik: Bd. 93 (S. 11-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Pettig, Fabian & Ohl, Ulrike (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie* 53(1), S. 4-9.
- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), S. 87-105.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2443>
- Schmalor, Hannes (2021). *Die Förderung der Systemkompetenz durch den Einsatz von Modellen: Eine Interventionsstudie am Beispiel des Hochwassers*. Dortmund: readbox.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik: Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 29-44. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2489>
- Schmidt, Richard, Becker, Elena, Grumm, Marek, Haberstroh, Max, Lewek, Tobias & Pfeiffer, Alexander (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/>. Zugegriffen: 15.02.2024
- Schöps, Miriam & Lindau, Anne-Kathrin (2024). Komplexität im Geographieunterricht sprachlich aushandeln: Eine Annäherung aus gesprächsanalytischer Perspektive. In Armin Rempfler, Regula Grob, Marianne Landtwing & Uta Schönauer (Hrsg.), *Komplexität und Systemisches Denken im Geographieunterricht* (S. 102-127). Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 83. Nordstedt: BoD – Books on Demand.
- Steingrübl, Saskia & Budke, Alexandra (2022). Konzeption und Evaluation einer Open Educational Resource (OER) zur sprachlichen Förderung von Schüler:innen beim argumentativen Schreiben im Geographieunterricht im Kontext der Lehrer:innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), S. 43-66. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4797>
- Tajmel, Tanja. (2017). Sprachbewusstheit von Lehrenden: „Prinzip Seitenwechsel“. In Tanja Tajmel (Hrsg.), *Research. Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0_19
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Autorinnen

Schöps, Miriam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie und im Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“ innerhalb des BMBF-Projekts KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Sprachsensibilität im Geographieunterricht, Peer-Interaktionen in selbstorganisierten Lernprozessen: Interaktionale Hervorbringung von Verständnis im systemorientierten Geographieunterricht, Gesprächsanalyse, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung
miriam.schoeps@geo.uni-halle.de

Lindau, Anne-Kathrin, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Geographie an der Naturwissenschaftlichen Fakultät III – Geowissenschaften und Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Geographie-Lehrkräften, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Exkursionsdidaktik, Whole School Approach, Service Learning, Transformatives Lernen, speziell Wildnisbildung, Sprache und System, qualitative Forschungsmethodologie, speziell Dokumentarische Methode
anne.lindau@geo.uni-halle.de