



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken in
der Sekundarstufe I am Beispiel des Moduls
„Revolutionen, Widerstand, Reformen““

verfasst von / submitted by

Franziska Bollwein, BEd MEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Forschungsstand.....	2
1.2.	Relevanz des Themas.....	3
1.2.1.	Die Sprache(n) im Bildungssystem	4
1.2.2.	Der Lehrplan	5
1.3.	Forschungsfrage und Zielsetzung	7
1.4.	Gliederung der Arbeit	8
2.	Theoretischer Hintergrund.....	8
2.1.	Die Bildungssprache	9
2.1.1.	Die Bildungssprache in der migrationspädagogischen Kritik	12
2.2.	Unterscheidung Bildungssprache – Alltagssprache.....	13
2.2.1.	Varietäten der deutschen Sprache.....	14
2.3.	Die Fachsprache(n)	16
2.4.	Die Fachsprache im Geschichtsunterricht	17
2.5.	Die Bedeutung der (Fach-)Sprache im Geschichtsunterricht	19
2.5.1.	Das Verhältnis von Sprache und Fach aus geschichtsdidaktischer Perspektive.....	20
2.6.	Sprachsensibler (Fach-)Unterricht.....	24
2.6.1.	Definition	24
2.6.2.	Prinzipien des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts.....	25
2.6.3.	Sprachsensibler Geschichtsunterricht	27
2.6.4.	Das didaktische Dreieck der Sprachförderung	28
2.7.	Durchgängige Sprachbildung	29
2.8.	Sprache in Schulbüchern	30
2.8.1.	Das Schulbuch im Geschichtsunterricht	31
3.	Forschungsmethodik.....	33
3.1.	Das Lehrwerk „Zeitbilder 3“	34
3.2.	Der Analyseraster	35

3.3.	Die Ergebnisse der Analyse	40
3.3.1.	Wortebene	40
3.3.2.	Satzebene	55
3.3.3.	Textebene	58
3.3.4.	Visuelle Ebene	64
3.4.	Auswertung der Ergebnisse	67
3.5.	Zusammenfassung der Ergebnisse	71
4.	Entwicklung eines Kriterienkataloges für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken am Beispiel von „Zeitbilder 3“	73
4.1.	Erläuterungen zum Kriterienkatalog	75
4.1.1.	Sprachliche und fachliche Vorentlastung	76
4.1.2.	Klare Formulierung von sprachlichen und fachlichen Zielen	78
4.1.3.	Durchgängige sprachliche Unterstützung	80
4.1.4.	Reflexion über sprachliche Hürden und Potenziale	86
4.1.5.	Festigung der sprachlichen und kognitiven Leistungen	87
4.1.6.	Reflexion über Lernerfolge	88
5.	Diskussion	90
6.	Resümee	96
7.	Literaturverzeichnis	98
8.	Tabellenverzeichnis	106
9.	Abstract	107

1. Einleitung

Für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind sprachliche Fähigkeiten essenziell. Besitzen die Schüler*innen diese sprachlichen Fähigkeiten nicht, bleibt ihnen der Erwerb von Sach- und Fachinhalten verwehrt (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 5). Nach Anna Pineker-Fischer (2017, S. 81) stellt das Sprachregister Bildungssprache ein kognitives Werkzeug dar, welches notwendig ist, um neue Inhalte in bereits bestehende Wissensstrukturen integrieren zu können. Es ist deshalb notwendig, dass Wissensbestände im Fachunterricht für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache sprachsensibel vermittelt werden, um somit die Chancengleichheit gewährleisten zu können (Roll et al., 2019, S. 22).

Die Sprache historischer Quellen und Darstellungen ist zentraler Lerngegenstand im Geschichtsunterricht (Handro, 2013, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 656). Durch den Fachwortschatz, die historischen Sinnbildungen, das historische Denken und die Sprachhandlungen historischen Erzähls ist das Fach mit der Sprache verbunden (u.a. Barricelli, 2016; Rüsen, 2008, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Die Sprachbedingtheit historischer Erkenntnis- und Denkprozesse macht den Geschichtsunterricht zu einem „Sprachfach“ (u.a. Handro, 2013, S. 325; Michalak et al., 2015, S. 13; Schleppegrell, 2010, S. 23; Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25ff.; Vollmer & Thürmann, 2010, S. 113, zitiert nach Eichner, Kaestner & Reeken, 2019, S. 240). Anders als in naturwissenschaftlichen Fächern, lässt sich die Fachsprache im Geschichtsunterricht nur unzureichend abgrenzen. Beispielsweise existiert für das Fach kein geschlossener Begriffskorpus (Sauer, 2015, S. 5). Der fehlende Begriffskorpus begründet sich darin, „dass die Geschichte kein gut strukturiertes, hierarchisches Feld darstellt und es keine zwingende Sachlogik der Inhalte gibt“ (Alavi, 2014, S. 33, zitiert nach Eichner et al., 2019, S. 245).

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass das Schulbuch im Geschichtsunterricht das Leitmedium darstellt (Bernhard, 2019, S. 52). Dennoch ist die bisherige Forschung zum sprachsensiblen Geschichtsunterricht sowie zur sprachsensiblen Geschichtsschulbuchforschung überschaubar. Es ergeben sich dadurch offene Punkte, die es möglich machen, an bereits vorhandene Forschung anzuknüpfen und die Lernenden durch eine sprachsensible Schulbuchkonstruktion beim Auf- und Ausbau fachbezogener sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen.

1.1. Forschungsstand

Die Diskussion um einen deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterricht nahm ihren Anfang in den 1990er-Jahren. Hervorzuheben ist Josef Leisen, der Handbücher zum deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterricht veröffentlicht hat (Leisen, 1994; 1999; 2003; 2010). Wegweisend für die Forschung des deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterrichts waren die Ergebnisse der PISA-Studien, die den Einfluss der (sozialen) Herkunft auf den schulischen Erfolg verdeutlicht haben. Ebenfalls essenziell für die Forschung ist das von Ingrid Gogolin geleitete Modellprogramm FörMic (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) aus dem Jahr 2004. Mit diesem Programm wurden Maßnahmen zu Förderung der bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten getroffen. Eine bedeutende Rolle nimmt dabei das Konzept der durchgängigen Sprachbildung ein. Zentral für das Konzept der durchgängigen Sprachbildung ist die Schaffung von erfolgreichen Bildungsbiografien für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (Lange & Gogolin, 2010, S. 14, zitiert nach Röttger, 2019, S. 89). Die Rahmensetzung von FörMic beschreibt explizit sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht (Gogolin & Lange, 2011, S. 118). Im englischsprachigen Raum wurden bereits in den 1980er Jahren übergreifende Ansätze und Konzepte sprachlichen Lernens entwickelt. Hervorzuheben sind Language across the curriculum (LAC), Content and Language Integrated Learning (CLIL) sowie Language Awareness (Gogolin & Lange, 2011, S. 117). Das Modellprogramm FörMic orientierte sich an diesen Ansätzen und Konzepten (Gogolin & Lange, 2011, S. 118).

Trotz der Menge an theoretischen und konzeptuellen Arbeiten (z.B. Garcia & Wie, 2018; Leisen, 2011) befindet sich die empirische Forschung in einem früheren Entwicklungsstadium. Obwohl sich empirische Studien mit der Wirkung sprachsensibler Ansätze auf das Fachlernen auseinandersetzen, z.B. Echevarría, Short & Powers (2006) sowie McIntyre, Kyle, Chen, Muñoz und Beldon (2010) zu Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), Schüler-Meyer, Prediger, Kuzu, Wessel und Redder (2019) zum Translanguaging, McKenzie (2011) sowie Meneses, Escobar und Véliz (2018) zum Scaffolding, stehen diese Primärstudien bislang unverbunden im Forschungsfeld. Zudem weist die primäre Wirkungsforschung eine starke Heterogenität in der Beschaffenheit ihrer Studien auf (Woerfel et al., 2020, S. 8). In Deutschland wurden erst in den letzten Jahren empirische Untersuchungen zu sprachsensiblen Unterrichtsansätzen durchgeführt (z.B. Boubakri et al., 2017; Härtig & Stosik, 2015; Sumfleth et al., 2013). Bislang gibt es keine Studien, die Wirkungsbefunde zu den verschiedenen Ansätzen systematisch ermitteln (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 254).

Die empirische Geschichtsschulbuchforschung stellt im deutschsprachigen Raum einen Teilbereich der Geschichtsdidaktik dar und weist eine längere Tradition auf. Als Impulsgeber ist das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig hervorzuheben (Kühberger, 2019, S. 17). Ebenfalls relevant ist die Tagung „Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen“ die im Juni 2018 an der Universität Salzburg stattgefunden hat. Bei dieser Tagung stand das Geschichtsschulbuch als Unterrichts- und Forschungsmedium im Fokus (Kühberger et al., 2019, S. 9).

Obwohl in den letzten Jahren der enge Zusammenhang von Sprache und Geschichte in der Geschichtsdidaktik verstärkt diskutiert wurde, ist die Forschung zum sprachsensiblen Geschichtsunterricht überschaubar (Köster, 2019, S. 136). Die Sprache im Unterricht in (sprachlich) heterogenen Klassenzimmern wurde in den letzten Jahren häufiger innerhalb der Geschichtsdidaktik aufgegriffen. Beispielsweise trug die im September 2016 in Hamburg abgehaltene Tagung den Titel „Sprachsensibler Geschichtsunterricht – Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis“. Die Beiträge umfassten den Bereich Unterrichtsinteraktion und die Kompetenz Schreiben (Müller, 2019, S. 200). Bücher, die sich speziell mit dem sprachsensiblen Geschichtsunterricht beschäftigen, wurden in den letzten Jahren vermehrt veröffentlicht. Hervorzuheben ist das Buch „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ (2019), herausgegeben von Christiane Bertram und Andrea Kolpatzik, welches sich mit der Bildungssprache als Voraussetzung für den Erfolg im Bildungssystem, mit der Sprache im Fach Geschichte sowie der Mehrsprachigkeit und Heterogenität im Klassenzimmer beschäftigt. Bedeutend ist ebenfalls das Buch „Sprachbildung im Geschichtsunterricht“, herausgegeben von Katharina Grannemann, Sven Oleschko und Christian Kuchler (2018), welches die Sprache als Lerngegenstand im Geschichtsunterricht in den Fokus rückt. Zuletzt ist das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) hervorzuheben, das praxisnahe sprachsensible Materialien für den Fachunterricht veröffentlicht.

1.2. Relevanz des Themas

Laut dem Integrationsbericht aus dem Jahr 2021 besuchten im Schuljahr 2019/2020 in Österreich etwas über 1,12 Millionen Kinder und Jugendliche eine Schule oder nahmen, aufgrund der Pandemiekämpfung, am Homeschooling teil. Betrachtet man die Umgangssprache dieser Kinder und Jugendlichen, so wiesen im Alltag und Familienhaushalt nahezu drei Viertel (73%) Deutsch als Umgangssprache auf. Eine andere Sprache sprachen über ein Viertel (27%) der Kinder und Jugendlichen im Alltag (Expertenrat für Integration, 2021, S. 30). Es ist anzumerken, dass die erhobenen

Umgangssprachen nicht automatisch fehlende oder mangelnde Deutschkenntnisse bedeuten. Dennoch geben diese Daten Hinweise darauf, dass Deutschkenntnisse in der Schule nicht vorausgesetzt werden können. Zudem unterscheidet sich die Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit deutscher bzw. nichtdeutscher Umgangssprache von Schultyp zu Schultyp (Expertenrat für Integration, 2021, S. 31).

Ein ähnliches Bild zeichnet der Integrationsbericht aus dem Jahr 2022. Der Bericht fokussiert zudem die messbaren Kompetenzdefizite bei Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ferner wird die fehlende Kompensation von Chancenungleichheit durch das Bildungssystem hervorgehoben. Obwohl Schulen gesellschaftliche Einrichtungen sind, in denen formale Bildung, soziale sowie sprachliche Kompetenzen vermittelt werden, zeigen empirische Erhebungen zum Schulerfolg, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund Kompetenzdefizite beim Übertritt in eine höhere Bildung sowie beim Eintritt in das Erwerbsleben aufweisen (Expertenrat für Integration, 2022, S. 32).

Aus den Daten der Integrationsberichte wird ersichtlich, dass Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Umgangssprache seltener in weiterführende Schulen gehen, als Kinder und Jugendliche mit einer deutschen Umgangssprache. Diese dargestellten Unterschiede sind Hinweise auf die schulische und somit auch soziale Segregation zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Expertenrat für Integration, 2021, S. 31; Expertenrat für Integration, 2022, S. 36f.).

1.2.1. Die Sprache(n) im Bildungssystem

Magdalena Knappik und Nadja Thoma (2015, S. 9) beschreiben Mehrsprachigkeit als ein „charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften.“ Dennoch sind Bildungseinrichtungen, Behörden oder politische Vertretungen auf eine einsprachige Gesellschaft ausgerichtet. Wie durch die Ergebnisse der Integrationsberichte dargestellt werden konnte, spiegelt diese einsprachige Ausrichtung nicht die Realität an den Schulen wider.

Um eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu erlangen, ist es nach Paul Mecheril und Thomas Quehl (2015, S. 152ff., zitiert nach Schuler et al., 2022, S. 126) notwendig, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, nämlich das fehlerfreie, akzentfreie sowie bildungssprachliche Deutsch, zu beherrschen.

Die Einsprachigkeit wird implizit als „Normalzustand“ angesehen (Gomolla & Radtke, 2009; Schuler et al., 2022, S. 126). Dieser Zustand wird im Schulsystem durch den

„monolingualen Habitus“ deutlich (Gogolin, 1994, zitiert nach Schuler et al., 2022, S. 126).

Inci Dirim (2010, S. 91) beschäftigte sich mit dem Begriff „Linguizismus“ und machte damit auf eine spezifische Problematik im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufmerksam. Unter Linguizismus wird „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“ verstanden. Linguizismus dient ebenfalls „als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. der Herstellung einer sozialen Rangordnung.“ Dabei wird die Sprache einer Elite „zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (Dirim, 2010, S. 91f.). Einen Fall solcher Sanktionen gab es in jüngerer Vergangenheit in Deutschland: In Baden-Württemberg musste eine Grundschülerin eine halbe Seite Strafarbeit schreiben, da sie auf dem Schulhof Türkisch gesprochen hat. Die durch die Schule verhängte Strafarbeit war rechtswidrig und das Gericht urteilte, dass „die allgemeinen Persönlichkeitsrechte der Schülerin mehr im Vordergrund“ stünden als „die Ermächtigung zur Anwendung pädagogischer Erziehungsmaßnahmen“ (Spiegel Panorama, 2022).

Trotz der bildungspolitischen Debatten in den letzten Jahren bleiben im deutschsprachigen Raum Maßnahmen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität, „um die Bildungschancen von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen“ (z.B. Fischer & Ehmke, 2019, S. 412, zitiert nach Borowski, 2021, S. 191), „weit hinter den politischen und wissenschaftlichen Erwartungen zurück“ (u.a. Köker, 2018, S. 65, zitiert nach Borowski, 2021, S. 191). Für Damaris Borowski (2021, S. 191) überwiegt noch immer der defizitäre Blick auf die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen. Auf Grundlage dieser bildungspolitischen Debatten soll in der Masterarbeit durch das Konzept des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Geschichtslehrwerke für sprachlich heterogene Lerngruppen gestaltet werden können (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020, S. 98).

1.2.2. Der Lehrplan

Im Lehrplan der AHS-Unterstufe werden innerhalb der allgemeinen Bildungsziele unterschiedlichste Bildungsbereiche ausformuliert. Der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ zeigt die Notwendigkeit der sprachlichen Bildung im Fach auf: „Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von

der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache – z.B. auch in Form von Bildsprache – zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern.“ Die allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplanes umfassen unter anderem den Unterpunkt „Mehrsprachigkeit“. Unter diesem Punkt sind die Bedeutung der Sprache sowie „die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen“ festgehalten. Innerhalb des Unterpunktes findet die Sprache im Fach ebenfalls Erwähnung: „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist von besonderer Bedeutung.“ Zudem soll „eine allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern“ als „wertvolle Ressource“ gesehen werden und in den Unterrichtsgegenständen genutzt werden. Betont wird auch die Rolle der Lehrperson, die sprachlichen Ressourcen der Klasse zu nutzen: „Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren („Language Awareness“).“ Der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ wird im Lehrplan nochmals explizit für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ausgeführt. Die Lernenden sollen im Geschichtsunterricht die folgenden sprachlichen Handlungen erwerben: „Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart in unterschiedlichen Medien), Interpretation und Bewertung; Begriffsbildung und Anwendung sowie kritische Sprachreflexion; Sammeln und Anwenden von Argumenten im Diskurs“ (BMBWF, 2022).

Nach Hilke Günther-Arndt (2010, S. 19, zitiert nach Köster, 2019, S. 136) stellt die Sprache „auf der Erkenntnis-, Darstellungs- und Diskursebene“ für Historiker*innen „das wichtigste Werkzeug“ dar. Wie durch den Auszug aus dem AHS-Lehrplan deutlich wird, ist die Sprache im Geschichtsunterricht für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte notwendig (u.a. Rüsen, 1983, S. 28; Rüsen, 1989, S. 93ff., zitiert nach Handro, 2013, S. 325). Die Sprache ist im Geschichtsunterricht demnach nicht nur Lerngegenstand und Lernstruktur, sondern auch eine Lernvoraussetzung (Handro, 2013, S. 329). Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin et al., 2011a) muss das sprachliche Lernen im Fach ein wesentlicher Bestandteil des regulären Unterrichts sein. Um an den Erkenntnis- und Denkprozessen der Schulfächer teilhaben zu können, müssen die Lernenden die Formen bildungs- bzw. schulsprachlichen Handelns beherrschen (Eichner et al., 2019, S. 239). Empirische Studien zeigen jedoch, dass

Geschichtslehrpersonen den Lernenden nicht genügend Unterstützung beim Aufbau fachbezogener sprachlicher Kompetenzen bieten. Beispielsweise wird das Lesen von Schulbuchtexten kaum strategisch angeleitet (Kipmann & Kühberger, 2020, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657).

1.3. Forschungsfrage und Zielsetzung

Der Forschungsstand zeigt, dass die bisherige Forschung zum sprachsensiblen Geschichtsunterricht sowie zur sprachsensiblen Geschichtsschulbuchforschung überschaubar ist. Dadurch gibt es offene Punkte, die es möglich machen, an bereits vorhandene Forschung anzuknüpfen. In der Einführung wurde deutlich, dass die Sprache im Geschichtsunterricht nicht nur Lerngegenstand, sondern auch eine Lernvoraussetzung ist (Handro, 2013, S. 329). Geschichtslehrpersonen bieten den Lernenden jedoch nicht genügend Unterstützung beim Aufbau fachbezogener sprachlicher Kompetenzen (Kipmann & Kühberger, 2020, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Relevant für den Untersuchungsgegenstand ist ebenfalls die teilnehmende Beobachtung im Rahmen des CAOHT-Projektes (Competence and Academic Orientation in History Textbooks). Dadurch konnte gezeigt werden, dass das Lehrbuch das Leitmedium im Geschichtsunterricht, sowohl an Gymnasien als auch an Neuen Mittelschulen, ist (Bernhard, 2019, S. 52).

Vor diesem Hintergrund wurde für die Masterarbeit folgende Forschungsfrage formuliert:

- Inwiefern hat sich das Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ innerhalb der Jahre 2003 und 2018 in seiner sprachlichen Gestaltung verändert, um die Lernenden in der Sekundarstufe I beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache zu unterstützen?

Zudem wurde folgende Unterfrage ausgearbeitet:

- Welche Möglichkeiten ergeben sich für eine sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken, um die Fach- und Bildungssprache zu erwerben?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird eine Schulbuchanalyse mithilfe eines Analyserasters durchgeführt, der anhand der Empfehlungen von Schmöller-Eibinger und Egger (2012) und den Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86) formuliert wird. Für die Analyse wird das Lehrwerk „Zeitbilder 3“ für die 7. Schulstufe aus den Jahren 2003 und 2018 herangezogen. Bei der älteren Schulbuchversion handelt es sich um einen Nachdruck aus dem Jahr 2003 zur 1. Auflage 2002. Konkret befasst sich der empirische Teil der Masterarbeit mit dem Modul „Revolutionen, Widerstand, Reformen“. Der Fokus liegt bei beiden Schulbuchausgaben auf den Unterkapiteln „Die Französische Revolution: die alte Ordnung stürzt“ und „Die Französische Revolution: der Terror und sein Ende“.

Ziel der Masterarbeit ist die Herstellung eines Vergleiches, der zeigen soll, inwiefern eine Veränderung in der sprachlichen Gestaltung stattgefunden hat. Bei der Analyse der Unterkapitel steht die Fach- und Bildungssprache im Vordergrund. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse bilden die Basis für die Entwicklung eines Kriterienkataloges für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken. Die Kriterien umfassen sprachliche Aspekte des Fachunterrichts, die bei der sprachsensiblen Gestaltung von Geschichtslehrwerken Berücksichtigung finden sollten. Beispielhaft werden dafür die analysierten Unterkapitel herangezogen. Der Fokus der Kriterien liegt auf dem Erwerb der Fach- und Bildungssprache.

1.4. Gliederung der Arbeit

Die Masterarbeit lässt sich in drei Teile unterteilen: Der theoretische Hintergrund stellt den ersten Teil der Arbeit dar. Dieser Teil beschäftigt sich näher mit den Sprachregistern Bildungs-, Alltags- und Fachsprache. Besonderes Augenmerk wird auf die (Fach-)Sprache im Geschichtsunterricht gelegt. Zudem wird die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts theoretisch näher ausgeführt. Im Fokus steht dabei der sprachsensible Fachunterricht, seine Prinzipien sowie das didaktische Dreieck der Sprachförderung. Ebenfalls wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung und dessen Bedeutung für den Fachunterricht aufgegriffen. Infolge wird die Besonderheit der Sprache in Schulbüchern sowie die Bedeutung des Schulbuches im Geschichtsunterricht aufgezeigt. Nach der theoretischen Einführung folgt der empirische Teil der Masterarbeit. In diesem Teil werden die ausgewählten Schulbuchkapiteln einer Analyse unterzogen. Die Ergebnisse der Analyse bilden die Grundlage für den dritten Teil der Arbeit. In diesem Teil wird ein Kriterienkatalog für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken entwickelt. Der Fokus der Kriterien liegt auf dem Erwerb der Fach- und Bildungssprache. Die Diskussion der Ergebnisse und ein Resümee beschließen die Arbeit.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Schul- oder auch Bildungssprache sowie domänenspezifische Fachsprachen stellen sprachliche Register dar, die in der Schule und im Unterricht allgemein benötigt werden. Die Unterrichtsfächer unterscheiden sich untereinander durch spezifische sowie typische sprachliche Merkmale (Benholz, 2010, 2015; Gogolin et al., 2013; Röhner & Hövelbrinks, 2013, zitiert nach Müller, 2019, S. 198). Zudem benötigen die Lernenden in den jeweiligen Unterrichtsfächern bestimmte Fachbegriffe oder fachspezifische

Redemitteln (Beese et al., 2014, S. 113-119, zitiert nach Müller, 2019, S. 198f.). Die nun folgenden Kapiteln behandeln zunächst die Sprachregister Bildungs- und Alltagssprache sowie die Sprache im Fach, nämlich die Fachsprache im Geschichtsunterricht. Danach steht der sprachsensible Fachunterricht, dessen Prinzipien sowie das didaktische Dreieck der Sprachförderung im Fokus. Ebenfalls wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung und dessen Bedeutung für den Fachunterricht aufgegriffen. Der theoretische Hintergrund schließt mit den Ausführungen zur Sprache im Schulbuch sowie mit der Bedeutung des Schulbuches im Geschichtsunterricht.

2.1. Die Bildungssprache

Aufgrund des Forschungsinteresses liegt der Fokus der Masterarbeit auf der Fach- und Bildungssprache. Dennoch erscheint es sinnvoll, das Verhältnis von Schul- und Bildungssprache kurz zu skizzieren. Nach Helmuth Feilke (2012a, S. 5) umfasst die Schulsprache „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (u.a. Feilke, 2012b). Im Unterschied dazu umfasst die Bildungssprache „sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen“ die epistemisch verwendet werden (u.a. Feilke & Lehnens, 2011, zitiert nach Feilke, 2012a, S. 5). Besonders in der Diskussion um sprachliche Voraussetzungen und Bildungserfolge im schulischen Kontext wird neben der Bezeichnung Bildungssprache auch der Begriff Schulsprache verwendet. Das Verhältnis der beiden Register wird in der Literatur unterschiedlich skizziert. Nach Ingrid Gogolin und Imke Lange (2010) versteht man unter dem Begriff Schulsprache im deutschsprachigen Raum einen „Ausschnitt der Bildungssprache“, „der speziell und in typischer Weise auf die Domäne Schule bezogen ist“ (Morek & Heller, 2012, S. 84).

Da die Bildungssprache bei den Schüler*innen nicht vorausgesetzt werden kann, ist es notwendig, dass sie in der Schule an die Bildungssprache explizit herangeführt werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50). Die Bildungssprache weist durch die konzeptionelle Schriftlichkeit eine starke Normierung auf. Demnach ist geregelt, „was richtig und was falsch ist, was verbindlich gilt und angemessen ist“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 51). Wie bereits eingangs dargestellt wurde, findet durch die Bildungssprache die Vermittlung und Aneignung von neuem Wissen im Unterricht statt. Durch die Bildungssprache werden jene sprachlichen Mittel beschrieben, „die dem Nachdenken über bspw. Gesellschaftliche, soziale, naturwissenschaftliche oder mathematische Zusammenhänge bis zu einem gewissen Grad erst eine adäquate Form geben.“ Zudem lässt sich Wissen und Denken nicht von der Sprache trennen (u.a. Loeding, 2007, S. 75; Zydatiß, 2010;

Ahrenholz, 2010; Morek & Heller, 2012, S. 70; Redder, 2012, S. 87; Berendes et al., 2013; Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 11).

Jim Cummins (1984) behandelt mit dem Begriff CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) ebenfalls den Aspekt der Sprache und Kognition. Ferner beziehen sich Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) auf diese sprachlichen Mittel und beschreiben sie als konzeptionell schriftlich und grenzen sie von der Sprachlichkeit der Alltagskommunikation ab. Da die Verwendung dieser sprachlichen Mittel von sozial definierten Situationen abhängig ist, wird die Bildungssprache auch als Register (Halliday, 1978) verstanden. Kommen diese sprachlichen Mittel in unterschiedlichen Schulfächern zum Einsatz, so muss von verschiedenen Registern gesprochen werden (Ahrenholz, 2017, S. 6f.).

Miriam Morek und Vivien Heller (2012, S. 70) orientieren sich bei der Darstellung des Begriffs Bildungssprache an einer Dreiteilung und charakterisieren die Bildungssprache mithilfe von drei Funktionen: Kommunikative (Medium von Wissenstransfer), epistemische (Werkzeug des Denkens) sowie sozialsymbolische (Eintritts- und Visitenkarte) Funktion. Die Anforderungssituationen und die bildungssprachlichen Gebrauchsformen sind nach Feilke (2012a, S. 12) „fächerübergreifend, ja möglicherweise sogar sprach- und kulturübergreifend.“ Bernt Ahrenholz (2017, S. 7) zeigt auf, dass jedes Unterrichtsfach eine eigene Fachsprachlichkeit aufweist, jedoch auch von bildungssprachlichen Mitteln beeinflusst wird. Dennoch ist unklar, „in welchem Maße je eigene bildungssprachliche Mittel existieren und in welchem Umfang es sich um fachübergreifende sprachliche Mittel handelt und welche dies genau sind.“

Nach Hans Heinrich Reich (2008) ist die Bildungssprache „durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt“ (Reich, 2008, zitiert nach Lange & Gogolin, 2010, S. 9). Auch Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (2017, S. 22) betonen in ihrer Definition die Rolle des Bildungswesens und beschreiben die Bildungssprache als ein „sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat.“ Becker-Mrotzek und Roth (ebd.) betonen hierbei, dass Bildungssprache im Unterricht nur selten vermittelt wird, und der Zugang dazu deshalb erschwert wird. In ihren Ausführungen betonen die beiden Autoren die Notwendigkeit eines durchgängigen kumulativen Auf- und Ausbaus der Bildungssprache über die gesamte Schul- und Bildungszeit hinweg. Demnach ist es erforderlich, dass die Bildungssprache Gegenstand der Bildung wird, damit Chancen eröffnet werden können (Gogolin et al., 2011b). Auch Imke Lange und Ingrid Gogolin

fokussieren in ihrer Definition die Bedeutung der fortschreitenden Bildungsbiografie. Für Lange und Gogolin (2010, S. 9) kommt dem Begriff Bildungssprache eine doppelte Bedeutung zu:

„Zum einen bezeichnet er die Sprache, in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird. (...) Gleichzeitig, und in enger Verschränkung damit, bezeichnet der Begriff eine spezielle Ausprägung des Deutschen: Je weiter eine Bildungsbiografie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache.“

Mithilfe der Bildungssprache müssen sich die Lernenden in der Schule mit neuen, unbekannten sowie abstrakten Themen auseinandersetzen. Dafür benötigt es eine gedankliche Ordnung der sprachlichen Beiträge und eine sprachliche Genauigkeit. Diese Fähigkeiten sind notwendig, „um die Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Durchdenkens und Formulierens zu bewältigen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinanderzusetzen haben“ (Lange & Gogolin, 2010, S. 9).

Die Merkmale der Bildungssprache sind „ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit“ sowie „ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene.“ Durch diese Merkmale wird die Bildungssprache von der Umgangs- bzw. Alltagssprache abgegrenzt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 22). Charakteristisch für die Bildungssprache ist ein Wortschatz, der sich durch sein Abstraktionsniveau von der Alltagssprache unterscheidet, ein Fachvokabular sowie auf lexikalisch-semantischer Ebene Formen, „die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien).“ Die sprachlichen Mittel auf der morphosyntaktischen Ebene dienen der deklarativen, argumentativen und explanativen Vermittlung von Inhalten und Standpunkten sowie der „Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit.“ Dafür kennzeichnend sind „Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive sowie komplexe Nominalisierungen.“ Die syntaktische Verdichtung in Nominal- und Verbalphrasen ist ebenfalls charakteristisch auf der morphosyntaktischen Ebene. Die Textebene zeichnet sich durch eine „hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus“ (u.a. Feilke, 2012a, zitiert nach Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 23).

Becker-Mrotzek und Roth (2017, S. 23) zeigen auf, dass die empirische Forschung zur Aneignung von Bildungssprache noch keine zufriedenstellende Befundlage aufweist. Es ist beispielsweise noch nicht geklärt, welche bildungssprachlichen Merkmale Hindernisse für den Zweitspracherwerb darstellen (Lengyel, 2010; Berendes et al., 2013, zitiert nach

Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 23). Deutlicher gestaltet sich die Abgrenzung der Bildungssprache von der Alltagssprache. Die Abgrenzung zu den Fach- und Wissenschaftssprachen „ist bislang kaum trennscharf erfolgt.“ Trotz der ähnlichen stilistischen Normen und sprachstrukturellen Mitteln werden die fachspezifischen Wissens- und Kommunikationsformen durch spezifische Sprachhandlungen geprägt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 24).

2.1.1. Die Bildungssprache in der migrationspädagogischen Kritik

Wie durch die oben angeführten Begriffserklärungen gezeigt werden konnte, weist die Bildungssprache eine sozialsymbolische Funktion auf. Im bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs stellt sie eine Eintritts- und Visitenkarte für die weiterführenden Bildungswege von Lernenden dar. Feilke (2012a, S. 4) hebt hervor, dass die Bildungssprache „zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“ ist. Mecheril und Quehl (2015, S. 145) beschäftigten sich mit dem Konzept der Bildungssprache und haben dabei dessen Rolle kritisch aus einer migrationspädagogischen Perspektive beleuchtet. Sie machen auf Schwierigkeiten aufmerksam, die mit der Bildungssprache verbunden sind und zeigen auf, welche Konsequenzen daraus für eine „nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt resultieren.“ Für Mecheril und Quehl (2015, 162) ist „das Sprechen der deutschen Sprache eine Voraussetzung für zahlreiche monetäre effektive, zukunftssichernde und soziale Anerkennung ermöglichte Handlungen“, solange Deutschland und Österreich germanozentrische Sprachkontakte sind. Aus migrationspädagogischer Sicht ist es deshalb notwendig, dass Bildungsräume geschaffen werden, die es ermöglichen, „sich ein respektables Deutsch anzueignen.“ In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, dass Pädagog*innen „Kritik an sprachlichen Herrschaftsverhältnissen“ ausüben und im Rahmen ihrer Arbeit dafür eintreten, dass diese linguale Herrschaft „so weit wie möglich reduziert wird“ (ebd.).

Hinsichtlich der Schulentwicklung schlagen Mecheril und Quehl (2015, S. 163) Unterrichtssettings vor, in denen Schüler*innen „verschiedene Sprachen sprechen und mit ihnen lernen können.“ Dafür ist es notwendig, dass das Handeln in den verschiedenen Sprachen Teil des schulischen Kernanliegens wird (u.a. Reich, 2013, S. 67). Hinsichtlich bildungssprachförderlichen Unterrichtsformen „sind die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Wechselbeziehung zwischen der Anerkennung der Disponiertheit der Schüler/innen und der Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsräume relevant“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 164). Die professionelle Herausforderung von Pädagog*innen ist es, „solche

(migrationsgesellschaftlich relevanten) Themen und Inhalte in der Interaktion mit Schüler/innen herauszuarbeiten und bei der Beschäftigung damit auch bildungssprachliche Formen von Sprache zu vermitteln“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 164).

2.2. Unterscheidung Bildungssprache – Alltagssprache

Das Sprachregister in alltagsbezogenen Situationen lässt sich durch eine „mündliche Kommunikation, die spontan produziert wird und Korrekturen der Aussagen nur im Nachhinein zulässt und durch das Vorhandensein einer face-to-face-Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern sowie durch den Aufbau eines gemeinsamen Gesprächsdiskurses“ charakterisieren (Eckhardt, 2008, S. 64). Zudem zeichnet sich die Alltagssprache durch die „Verwendung kurzer sowie grammatisch unvollständiger Sätze, das häufige Zusammenziehen einzelner Wörter oder Wortgruppen, die Verwendung direkter Fragen und Anweisungen sowie der häufig direkte Bezug zum Sprecher und Adressat“ aus (Pineker-Fischer, 2017, S. 46).

Mit den Begrifflichkeiten „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“ charakterisieren Koch und Oesterreicher (1985) die Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. Mit diesen beiden Begrifflichkeiten beziehen sie sich auf die Kommunikationsbedingungen. Als abnehmend sprachbezogen und zunehmend schreibbezogen werden von Koch und Oesterreicher (1985) folgende Sprachhandlungen beschrieben: „ein vertrautes Gespräch, Telefonat mit einem Freund, Interview, abgedrucktes Interview, Tagebucheintrag, Privatbrief, Vorstellungsgespräch, Predigt, Vortrag, Zeitungsartikel, Verwaltungstext.“ Zudem werden diese Sprachhandlungen „nach ihrer ‚Realisierungsform‘ in graphisch (schriftlich) und phonisch (mündlich)“ unterschieden (Pineker-Fischer, 2017, S. 49).

Koch und Oesterreicher (1985, S. 21) beschreiben die „gesprochene Sprache“ bzw. die „Sprache der Nähe“ durch folgende Kommunikationsbedingungen: „Dialog, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, face-to-face-Interaktion, freie Themenentwicklung, keine Öffentlichkeit, Spontanität, starkes Beteiligtsein, Situationsverschränkung etc.“ Für die „geschriebene Sprache“ bzw. die „Sprache der Distanz“ sind die Merkmale „Monolog, kein Sprecherwechsel, Fremdheit der Partner, räumliche und zeitliche Trennung, festes Thema, völlige Öffentlichkeit, Reflektiertheit, geringes Beteiligtsein, Situationsentbindung etc.“ kennzeichnend (Koch & Oesterreicher, 1985, S. 21). Koch und Oesterreicher (1985, S. 23) zeigen auf, dass die „Sprache der Distanz“ zwar häufig in schriftlicher Form abläuft, jedoch auch phonisch stattfinden

kann. Ebenso verhält es sich mit der „Sprache der Nähe“, die zwar überwiegend der Mündlichkeit zugeordnet wird, jedoch auch im Modus der Schriftlichkeit stattfinden kann. Neben den Kommunikationsbedingungen werden auch Versprachlichungsstrategien dargestellt. Die „Sprache der Nähe“ zeichnet sich durch die Merkmale „Prozesshaftigkeit, Vorläufigkeit, geringere Informationsdichte, geringere Kompaktheit, geringere Komplexität, geringere Elaboriertheit und Planung etc.“ aus. Der „Sprache der Distanz“ werden die Merkmale „Verdinglichung, Endgültigkeit, größere Informationsdichte, größere Komplexität etc.“ zugeordnet (Koch & Oesterreicher, 1985, S. 23).

Durch die Ausführungen von Koch und Oesterreicher (1985) wird deutlich, dass die Bildungssprache eine „Sprache der Distanz“ darstellt. Nach Gogolin und Lange (2011) ist der Übergang von der „Sprache der Nähe“, die als Alltags- bzw. Umgangssprache bezeichnet werden kann, zur „Sprache der Distanz“ entscheidend für den Schulerfolg. Es erscheint demnach notwendig, den Schüler*innen den Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu ermöglichen (Pineker-Fischer, 2017, S. 50).

Neben Koch und Oesterreicher (1985) stellt auch Cummins (2000) den kommunikativen Kontext und die Spracherschließungsstrategien in den Vordergrund seiner Theorie. Dabei unterscheidet er zwischen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Bringt man Cummins Theorie in Verbindung mit der Theorie von Koch und Oesterreicher (1985), so entspricht BICS der „Sprache der Nähe“ und CALP der „Sprache der Distanz“. Ferner bezieht sich Cummins (2000) in seiner Theorie auch auf den kognitiven Aufwand in Abhängigkeit zum kommunikativen Kontext (Pineker-Fischer, 2017, S. 51). Nach Pineker-Fischer (ebd.) kann seine Theorie als eine Erweiterung der eindimensionalen Perspektive von Koch und Oesterreicher (1985) angesehen werden. Nach Cummins (2000) ist die Beherrschung alltagssprachlicher Kompetenzen (BICS) die Voraussetzung für die Entwicklung von CALP-Fähigkeiten. Die alltagssprachlichen Kompetenzen stellen die Grundlage dar, mithilfe der die Lernenden ihr aktuelles Verständnis zu einem Unterrichtsinhalt zum Ausdruck bringen (Gibbons, 2006, S. 269, zitiert nach Pineker-Fischer, 2017, S. 52). Für Leisen (2010, S. 60) stellt der CALP-Bereich den „Arbeitsbereich des Fachunterrichts“ dar (Pineker-Fischer, 2017, S. 51f.).

2.2.1. Varietäten der deutschen Sprache

Angesichts des Forschungsinteresses ist es notwendig, neben der Bildungs- und Alltagssprache, auch die sprachlichen Varietäten an den österreichischen Schulen zu

betrachten. Tanja Tajmel und Sara Hägi-Mead (2017, S. 15) zeigen auf, dass die deutsche Standardsprache und die Sprachsituation im amtlich deutschsprachigen Raum als heterogen zu betrachten ist. Aus diesem Grund gibt es auch innerhalb der deutschen Bildungssprache Variationen, die für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung relevant sind.

Hanna Grabenberger (2018) untersuchte in ihrer Diplomarbeit, welche sprachlichen Varietäten eine Lehrperson im Unterricht zu welchem Zeitpunkt einsetzt, ob dabei Verständnisprobleme bei den Schüler*innen auftreten und wie dadurch Zugehörigkeitsordnungen reproduziert werden (Grabenberger, 2018, S. 3-4; 8). Wird von der Standardvarietät des Deutschen ausgegangen, obwohl für die Umgebung der Non-Standard prägend ist, so stellt das eine Herausforderung für die Lernenden dar (Grabenberger, 2018, S. 3-4; 8). Sprachliche Varietäten sind in der Schule insofern relevant, da „Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, mit mehreren Ansprüchen gleichzeitig umgehen müssen, wobei sie einer strukturellen Benachteiligung gegenüberstehen. Wird in der Schule einerseits Non-Standard gesprochen, andererseits Standard gefordert, sind die Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit zwei Herausforderungen konfrontiert“ (Grabenberger, 2018, S. 12). Grabenberger (2018, S. 13) macht mit ihren Ausführungen deutlich, dass es einen „starken Zusammenhang zwischen den sprachlichen Ressourcen einer Person und den Chancen in einer Gesellschaft gibt.“

Grabenberger (2018, S. 44) trifft in ihrer Diplomarbeit die Annahme, dass „Schüler*innen, welche im Dialekt sozialisiert werden und es dadurch zu Schwierigkeiten in der Schule kommt, nicht sprachlich adäquat vom Schulsystem aufgefangen werden.“ Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erhalten zusätzlich zur Standardvarietät noch eine zusätzliche Varietät, die es zu erlernen gilt. Grabenberger zeigt jedoch auf, dass bei einem ausschließlichen Fokus auf die Standardvarietät die Rücksichtnahme auf die Dialektsprecher*innen fehlen würde.

Durch die Untersuchung legte Grabenberger (2018, S. 145) dar, dass an den ausgewählten oberösterreichischen Schulen die verschiedensten Varietäten im Sprachgebrauch der Lehrpersonen vorgekommen sind. Der Wechsel zwischen den Varietäten erfüllte verschiedene Funktionen, wie etwa Disziplinierungsmaßnahmen, Wiederholungen, Adressat*innenwechsel oder Verständnissicherung. In den von Grabenberger untersuchten Schulen stellt die Sprache ein Lehr- und Lerninstrument im Dialekt-Standard-Kontinuum dar, was demnach beim Erwerb der deutschen Sprache Beachtung finden muss.

2.3. Die Fachsprache(n)

Im Fachunterricht geht es um die Frage, „wie der Zugang zu Bildung allen ermöglicht werden kann“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Im Unterricht stellt die deutsche Sprache meist das alleinige Medium dar, sodass Mehrsprachigkeit als Ausnahme und nicht als die Regel betrachtet wird. Ferner orientiert sich der Unterricht eher an einer monolingualen Zielgruppe, was den „institutionellen Rahmungen und Traditionen von Bildung geschuldet“ ist (Gogolin, 1994, zitiert nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Diese Rahmenbedingungen prägen jedoch nachhaltig die Bildungsbeteiligung und somit auch die „gesellschaftliche Teilhabe von mehrsprachig aufwachsenden Menschen“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S.7).

Nach Josef Leisen (2011, S. 6) zeigt sich im Fachunterricht die Sprache „auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen.“ Dieter Möhn und Robert Pelka (1984, S. 26) definieren Fachsprache wie folgt:

„Wir verstehen unter Fachsprache heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante ‚Fachsprache‘ in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert (...).“

Für Nina Janich (2012, S. 10) weist das Zitat von Möhn und Pelka (1984, S. 26) einen funktionalen Bezugspunkt auf, da die Fachsprache benötigt wird, „um den kommunikativen Bedürfnissen in unterschiedlichen Fächern fachspezifisch gerecht zu werden.“ Andrea Eckhardt (2008, S. 69) beschreibt die Fachsprache anhand ihrer sprachlichen Merkmale: „Charakteristisch dafür sind das häufige Auftreten von Fachbegriffen, Satz- und Textkonstruktionen sowie morphologische und syntaktische Merkmale, die in der Alltagssprache nur selten zu beobachten sind.“ Zudem weisen Fachsprachen auch eine kommunikative Dimension auf. Die Fachsprache wird einerseits benötigt, „um sich überhaupt in einer fachlich-funktional angemessenen Form über fachspezifische interessierende Gegenstände und Sachverhalten verständigen zu können“ und andererseits kennzeichnet sie Mitglieder*innen einer Gemeinschaft von Expert*innen (Janich, 2012, S. 11).

Die fachsprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich ausgehend von der Alltagssprache. Es ist daher notwendig, dass die Lehrpersonen die Lernenden beim Übergang zu einer stärker fachsprachlichen Ausdrucksweise begleiten (Merzyn, 2008, S. 94, zitiert nach Pineker-Fischer, 2017, S. 67). Nach Pineker-Fischer (2017, S. 68) ist sowohl die

Bildungssprache als auch die Fachsprache situations- und funktionsabhängig. Ein Unterschied zeigt sich jedoch darin, dass die „Fachsprache absolut fachspezifisch ist, wohingegen die Bildungssprache sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Elemente enthält.“

2.4. Die Fachsprache im Geschichtsunterricht

Die Vergangenheit stellt den Gegenstand des Geschichtsunterrichts dar (Hamann & Krehan, 2013, S. 171). Da dieser Gegenstand jedoch nicht mehr existiert, ist es nach Christoph Hamann und Thomas Krehan (ebd.) notwendig, die Inhalte sprachlich zu vermitteln. Im Geschichtsunterricht findet die Vermittlung deshalb durch Texte, Quellen oder Darstellungen statt (ebd.). Zentral für die Fachsprache im Geschichtsunterricht ist das Ausdrücken zeitlicher Beziehungen. Beispielweise werden historische Entwicklungen, Abläufe und Folgen sowie zeitliche Beziehungen rekonstruiert und versprachlicht (Siegmund, 2019, S. 58). Im Fokus der Fachsprache steht zudem die Modalität. Durch modale Ausdrücke kann beispielsweise der oder die Sprecher*in Äußerungen „hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes oder ihrer Wahrscheinlichkeit einschätzen“ und „Einstellung zu diesen Äußerungen ausdrücken“ (Siegmund, 2019, S. 59). Die Modalität hat für den Geschichtsunterricht eine wichtige Bedeutung, da meist die Texte anderer Sprecher*innen im Unterricht thematisiert werden. Beispiele hierfür wären historische Quellen und Darstellungen, „in denen erzählt, interpretiert und argumentiert wird“ (Siegmund, 2019, S. 59). Nach Heidi Rösch (2005, S. 84) ist die Sprache im Geschichtsunterricht „einerseits durch einen differenzierten, komplexen Fachwortschatz gekennzeichnet“ und „andererseits aber auch durch einen reichhaltigen morphologischen Bestand und einen eher hypotaktischen Satzbau.“

Anders als in vielen anderen wissenschaftlichen Domänen, lassen sich historische Fachbegriffe „nur schwer klassifizieren, in Systeme einordnen, in denen sie dann ähnliche Seinsbereiche oder bestimmte Ebenen verschiedener Abstraktionsniveaus repräsentieren“ (Länger- Plän & Beilner, 2006, S. 223, zitiert nach Hamann & Krehan, 2013, S. 172). Denn im Geschichtsunterricht stehen singuläre Ereignisse und Sachverhalte sowie das Individuelle und Einmalige im Fokus. Aus diesem Grund fällt es schwer, Fachbegriffe auf andere Ereignisse zu übertragen. Werden Fachbegriffe übertragen, „dann bezeichnen sie in dem veränderten historischen Kontext ebenfalls etwas Verändertes“ (Hamann & Krehan, 2013, S. 172). Hamann und Krehan (2013, S. 172f.) beschreiben die Eigenart historischer Begriffe auf verschiedenen Ebenen. Historische Begriffe bezeichnen häufig das nicht mehr Beobachtbare (z.B. Zunft,

Patrizier), unterliegen in ihrer Semantik selbst einem zeitlichen Wandel und den kulturellen Unterschieden (z.B. der Begriff König, Königsherrschaften in unterschiedlichen Teilen der Welt), werden je nach Perspektive und Standort unterschiedlich definiert (z.B. Nationalsozialismus, Faschismus, Sozialismus, Imperialismus), haben als Oberbegriffe eine große Reichweite (z.B. Arbeiterklasse, Dritter Stand), entstammen oft der Alltagssprache, wodurch eine Vieldeutigkeit entsteht (z.B. Herrschaft, Prozess), haben je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen (z.B. Revolution) und können historisch Einmaliges benennen und ein symbolhafter Verweis auf größere Zusammenhänge (z.B. der „Kreml“, „Nine Eleven“) sein.

Aufgrund der soeben dargestellten semantischen Herausforderung ist es notwendig, dass historische Fachbegriffe kontextbezogen gelernt werden. Nach Hamann und Krehan (2013, S. 173) ist es bedeutend, „dass die Definition des Begriffs zwar einerseits konkret und eindeutig sein muss, zugleich aber auch offen sein sollte, dass ein Transfer auf andere historische Kontexte möglich bleibt.“ Für das Lernen historischer Fachwörter schlagen Hamann und Krehan (ebd.) einen Dreischritt vor. Dieser beinhaltet die Schritte „von der Anschauung zum Begriff und dann wieder zur Anschauung, vom historisch Konkreten zum Abstrakten und dann wieder zum historisch Konkreten.“ Werden die Fachbegriffe in sprachlichen Wendungen angewendet (z.B. der König trägt eine Krone, der König herrscht in seinem Reich), festigt dies die Wahrnehmung und das Behalten des semantischen Kerns des Begriffs. Somit werden neben der Fachsprache auch bildungssprachliche Formulierungen geübt. Zudem wird aus dem rezeptiven der produktive Wortschatz.

In Verbindung mit der Fachsprache beschäftigten sich Hamann und Krehan (2013, S. 175f., 207) mit der Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht sowie mit den Formulierungen der Arbeitsaufgaben, da diese „eine erste Verständnishürde“ für Schüler*innen darstellen. Bestehen diese Hürden, können die Lernenden nicht zielorientiert an der Lösung der Aufgaben arbeiten. Hamann und Krehan (2013, S. 205-207) messen Operatoren eine wichtige Rolle bei. Als sogenannte Schlüsselwörter stellen Operatoren eine „genaue Handlungsanleitung“ für die Lernenden dar und sind für den Unterricht unentbehrlich. In ihren Ausführungen zeigen die beiden auf, welche Möglichkeiten es im Geschichtsunterricht für die sprachliche Gestaltung von Aufgabenstellungen gibt (Hamann & Krehan, 2013, S. 207f.). Diese Möglichkeiten werden auch für die Entwicklung des Kriterienkataloges im empirischen Teil der Arbeit herangezogen.

Es ist hervorzuheben, dass der Grundwortschatz in anderen Unterrichtsfächern in regelmäßigen Abständen wiederkehrt. Im Geschichtsunterricht kann dies nicht in gleicher Weise erfolgen, denn je nach Unterrichtsthema wird unterschiedlicher Fachwortschatz benötigt. Dieser Fachwortschatz stammt aus vielen Bereichen, wie zum Beispiel aus Politik, Wirtschaft, Geografie oder Recht, wodurch eine systematische Wiederholung oft nicht einfach ist. Besonders Lernende mit Deutsch als Zweitsprache müssen aus diesem Grund ihre Aufmerksamkeit verstärkt und kontinuierlich auf den momentanen Fachwortschatz richten und diesen auch sofort verarbeiten. Zusätzlich dazu beinhaltet der Fachwortschatz im Geschichtsunterricht spezifische grammatische Strukturen, wie zum Beispiel Partizipialkonstruktionen, Passiv- und Passivversatzkonstruktionen, Nominalisierungen und Funktionsverbgefüge (Krischer, 2005, S. 184).

Die Ausführungen von Barbara Krischer (2005) verdeutlichen die Komplexität der sprachlichen Anforderungen im Geschichtsunterricht. Der Fachwortschatz sowie die charakteristischen grammatischen Strukturen des Faches müssen von den Lernenden verstanden und in komplexen mündlichen Aufgaben, wie beispielsweise in (Kurz-)Referaten, produziert werden. Da die Lernenden mit diesen sprachlichen Strukturen „weder in der Alltagssprache noch bei der Lektüre von Literatur konfrontiert werden“ ist es notwendig, dass im Geschichtsunterricht eine explizite Vermittlung und Reflexion stattfindet (Krischer, 2005, S. 184).

2.5. Die Bedeutung der (Fach-)Sprache im Geschichtsunterricht

Die sprachliche Kompetenz im Geschichtsunterricht umfasst nicht nur den Erwerb des Fachwortschatzes. Im Fach „vollziehen sich historische Sinnbildungen, historisches Denken und damit auch Lernen erst in den Sprachhandlungen historischen Erzählens“ (u.a. Rüsen, 2008; Barricelli, 2016, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Wenn die Entwicklung einer narrativen Kompetenz das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, so ist es notwendig, dass die Schüler*innen „sprachlich und fachlich befähigt werden, strategiebasiert historische Quellen zu interpretieren bzw. historische Darstellungen unterschiedlicher Textgattungen kritisch zu analysieren“ (Pandel, 2005, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657).

Saskia Handro (2020) zeigt auf, dass Lehrpersonen im Geschichtsunterricht eher Textkürzungen oder -vereinfachungen vornehmen, um sprachliche Hürden im Unterricht abzubauen. Ferner nehmen offensive Strategien, wie beispielsweise „die aufgabenbasierte Steuerung des Lese- oder Schreibprozesses“ oder die „explizite

“Vermittlung von sprachlichen Mitteln“ keinen Einfluss auf den Geschichtsunterricht (Handro & Kilimann, 2020, S. 657).

Saskia Handro und Vanessa Kilimann (2019) beschäftigen sich im Zuge des Projekts zur Professionalisierung historischer Leseförderung (ProLeGu) näher mit dem Textverstehen im Geschichtsunterricht. Für die beiden stellt das Unterrichtsfach Geschichte ein Lesefach dar, weshalb die historische Leseförderung als Professionalisierungsherausforderung angesehen wird. Zudem erfordern die wesentlichen fachlichen Kompetenzen, nämlich die Interpretation von historischen Quellen oder die kritische Analyse historischer Darstellungen, Textverstehen von den Lernenden (Handro & Kilimann, 2019, S. 2). Aus empirischen Befunden geht hervor, dass für Lernende nicht nur die Historizität der Quellsprache oder die Semantik historischer Begriffe eine Hürde im Geschichtsunterricht darstellen (u.a. Beilner, 2002). Von Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme (2005) konnten zeigen, dass Lernenden schon auf der Ebene der Informationsentnahme Textverstehensprobleme aufweisen (Borries et al. 2005, S. 82; Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Internationale Studien bekräftigen in diesem Zusammenhang (Ercikan & Seixas, 2015, S. 6), dass literale sowie historische Kompetenzen „weder getrennt diagnostiziert noch unabhängig voneinander gefördert werden können“ (Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Handro und Kilimann (2019, S. 4) zeigen auf, dass es für Textverstehensprozesse im Geschichtsunterricht entscheidend ist, dass diese „als fundamentale historische Lernprozesse wahrgenommen werden.“

2.5.1. Das Verhältnis von Sprache und Fach aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Saskia Handro (2013) widmet sich in ihrem Beitrag „Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts“ dem Verhältnis von Sprachlernen und Fachlichkeit. Sie zeigt dabei aus geschichtsdidaktischer Perspektive das Verhältnis von Sprache und Fach auf und stellt drei Theoriekonzepte, jene von Karl-Ernst Jeismann (1978), Jörn Rüsen (2008) und Hans-Jürgen Pandel (2004, 2005, 2009 2010), vor, die unter anderem Sprachhandlungen sowie Sprachreflexion im Fach behandeln (Handro, 2013, S. 317; 324).

Grundlage der Geschichtsdidaktik ist es, „historisches Lernen als Denken und Handeln, als historische Orientierung und Sinnbildung über Sprache zu begreifen“ (Handro, 2013, S. 320). Handro (2013, S. 320f.) beschreibt vier Sprachen im Geschichtsunterricht, die nach Struktur, Stellung und Funktion im Erkenntnis- und Lernprozess unterschieden

werden können: Die Ebene der Quellen „als Repräsentation vergangener Sprachhandlungen“, die Ebene der historischen Darstellungen „als Repräsentation gegenwärtiger Sprachhandlungen und damit verbundener Sinnbildungen“, die Ebene der Schüler*innensprache „als individuelle Voraussetzungen für historisches Lernen und als Lernstruktur im Prozess des Wissenserwerbs“ sowie die Ebene einer fachspezifischen Schulsprache, die erkenntnis- und diskursorganisierende Elemente beinhaltet. In Erscheinung tritt die fachspezifische Schulsprache in Schulbüchern, in Aufgabenstellungen, in der Sprache der Lehrperson sowie in der Unterrichtskommunikation. Nach Handro (2013, S. 321) lassen sich die soeben dargestellten Sprachen nur in analytischer Absicht getrennt voneinander darstellen. Im produktiven und rezeptiven Sprachhandeln stehen diese Sprachen miteinander in Verbindung.

Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts, nämlich die Vergangenheit, wird vorwiegend in Form von Texten vermittelt. Für den Geschichtsunterricht zentral sind Quellen, welche die vergangene Wirklichkeit repräsentieren. Durch Quellen werden die Lernenden dazu befähigen, die Vergangenheit eigenständig zu rekonstruieren. Unterschiedliche Quellengattungen „repräsentieren mit unterschiedlichen symbolischen sowie sprachlichen Mitteln vergangene Erfahrungs- und Sinnwelten“ (Pandel, 2000, S. 24-41; Pandel, 2005, S. 27-31, zitiert nach Handro, 2013, S. 321). Für die Quellenanalyse ist es deshalb notwendig, dass die Lernenden über gattungsgebundene Symbol-, Sprach- und Sinnstrukturen sowie Nutzungszusammenhänge verfügen. Die Typologie der Quellengattungen stellt demnach den „Baustein fachspezifischer Sprachkompetenz“ dar (Pandel, 2000, S. 24-41; Pandel, 2005, S. 27-31, zitiert nach Handro, 2013, S. 321).

Quellen bilden jedoch die Vergangenheit nicht einfach ab (Koselleck, 1979, S. 300, zitiert nach Handro, 2013, S. 322). Nur durch „die Kenntnis des funktionalen Sprachgebrauchs“ sowie „des situativen und historischen Kontextes“ kann die Interpretation historischer Quellen erfolgen. Ferner bilden Quellen nur die perspektivischen Deutungen der Wirklichkeit ab. Wie bereits durch die Eigenart historischer Begriffe (Hamann & Krehan, 2013, S. 172f.) dargestellt wurde, hängen die Aussagen der Quelle von Standort sowie Intention der Autor*innen ab. Zudem werden sie durch gattungsgebundene Sprach- und Sinnstrukturen geformt. Die fachspezifischen Methoden, wie zum Beispiel Quellenkritik und Quelleninterpretation (Pandel, 2000), sowie die fachspezifischen Prinzipien, wie etwa die Multiperspektivität (Bergmann, 2004), stellen sprachanalytische Verfahren dar „mit deren Hilfe das Verhältnis von vergangener Wirklichkeit und Sprache betrieben, erklärt und diskursiv verhandelt wird“ (Handro, 2013, S. 322). Nach Handro (ebd.) setzt

die bewusste Anwendung der fachspezifischen Methoden und Prinzipien „gleichzeitig die Einsicht in das Verhältnis von Sprache und historischer Erkenntnis voraus.“

Besonders aufgrund des Einsatzes von historischen Quellen kommt es durch die „Historizität der Sprache und des Sprachgebrauchs“ zu Verständnisschwierigkeiten bei den Lernenden. Dazu zählen beispielsweise mit historischen Begriffen verbundene Wortkonnotationen oder narrative Opponenten und Metaphern. In Bezug auf den gegenwärtigen Sprachgebrauch haben sich sowohl der semantische Gehalt und der soziale Gebrauch als auch die syntaktischen Strukturen verändert (Pandel, 2000, S. 137-148, zitiert nach Handro, 2013, S. 322).

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive kann das Verhältnis von Sprache und Fach anhand von drei Theoriekonzepten dargestellt werden. Karl-Ernst Jeismann (1978) zeigt die kommunikative Praxis historischen Lernens als erkenntnisgenerierenden Diskurs auf. Darin wird „Geschichte zur Sprache gebracht und Geschichtsbewusstsein als Einheit von historischem Denken und historischer Sinnbildung entwickelt“ (Handro, 2013, S. 323). Das historische Verstehen ist nach Jeismann ein „regelgeleiteter reflexiver Erkenntnis- und Diskursprozess.“ Dieser Prozess umfasst drei aufeinander aufbauende Dimensionen: Die Analyse, das Sachurteil und das Werturteil. Diese drei Phasen beschreiben das produktive Sprachhandeln im Geschichtsunterricht. Durch Benennen und Beschreiben erfolgt die Analyse historischer Ereignisse und durch die Anwendung logischer Denk- und Urteilsverfahren wie Erklären, Vergleichen und Argumentieren wird das theoriegeleitete Sachurteil erworben. Die „analytisch fundierte Werturteilsbildung sowie inhärente Einstellungen und Vorurteile“ müssen im Unterricht „argumentativ begründet, diskursiv verhandelt und ggf. revidiert werden“ (Jeismann, 1978, S. 84; 93, zitiert nach Handro, 2013, S. 323).

Im Unterschied zu Jeismann (1978) fokussiert Jörn Rüsen das historische Erzählen. Nach Rüsen (1990, S. 133, zitiert nach Handro, 2013, S. 323) verweist das historische Erzählen „in seiner sprachlichen Form auf die narrative Struktur historischer Erkenntnis und historischer Aussagen.“ Rüsen (2008, S. 31, zitiert nach Handro, 2013, S. 323) rückt dabei die lebensweltliche Funktion Geschichte(n) zu erzählen in den Vordergrund. In der Lernhandlung des historischen Erzählens entwickelt sich nach Rüsen das Geschichtsbewusstsein. Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins stellt wiederum das Ziel des historischen Lernens dar (Rüsen, 2008, S. 44, zitiert nach Handro, 2013, S. 323). Nach Rüsen (2008, S. 48-54) ist die Entwicklung der narrativen Kompetenz die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Es ist deshalb notwendig, dass die Lernenden Erzählformen und Erzähltechniken als „Erkenntnismittel und Sinnbildungsstruktur“

nutzen. Damit ist es möglich, von der „Reproduktion vermeintlich gegebener historischer Inhalte“ sowie der „Vorstellung einer ‚richtigen Geschichte‘“ Abstand zu nehmen (Rüsen, 2008, S. 48-54, zitiert nach Handro, 2013, S. 323). In diesem Zusammenhang ist die geschichtstheoretische Prämissen hervorzuheben: „Historische Wirklichkeit ist nicht identisch mit dem Erzählten, sondern historische Erzählungen sind Varianten, Geschichte(n) sinnstiftend zur Sprache zu bringen“ (Rüsen, 2008, S. 48-54, zitiert nach Handro, 2013, S. 323f.). Für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein sind zwei Operationen notwendig. Einerseits müssen die historischen Erzählungen analysiert und auf ihre „empirische, normative und narrative Trifigkeit geprüft werden.“ Andererseits sollen die Schüler*innen „historische Erkenntnisleistungen und Orientierungsbedürfnisse in eigene Erzählhandlungen umsetzen und dabei unterschiedliche Erzählformen und Erzähltechniken erproben und argumentativ vertreten“ (Rüsen, 2008, S. 48-54, zitiert nach Handro, 2013, S. 324).

Hans-Jürgen Pandel (2004, 2005, 2009 2010) entwickelt das Modell von Jörn Rüsen weiter, fokussiert jedoch narrativitätstheoretische Ansätze (u.a. White, 1986). Historische Erzählungen sind für Pandel ein „sprachliches Gebilde, das auf eine bestimmte Weise zuvor isolierte Sachverhalte bedeutungsvoll miteinander verbindet.“ Nach Pandel (2009, S. 149) findet diese Verbindung auf den folgenden drei Ebenen statt: Erkenntnis (Aussage), Darstellung und Diskurs. Bei ihrer Entwicklung folgt die narrative Kompetenz „den Strukturen historischen Denkens, indem beim Narrativieren die Retrospektivität, Temporalität, Selektivität, Konstruktivität und Partialität von Geschichte offengelegt wird“ (Pandel, 2010, S. 75). Für das historische Erzählen ist es notwendig, dass diese Prinzipien der historischen Erkenntnis umgesetzt werden. In Pandels Modell ist das Sprach- und Fachlernen eng miteinander verbunden, da sich die narrative Kompetenz im „sukzessiven Erwerb und Gebrauch fachspezifischer grammatischer, lexikalischer, und syntaktischer Mittel, kulturell tradierte Textmuster, diskursiver Akzeptabilitätsstandards, adressaten- und mediengerechter Sprachregister und Textfortsetzungsregeln entwickelt“ (Pandel, 2005, S. 39; 2010, S. 128f., zitiert nach Handro, 2013, S. 324).

Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die geschichtsdidaktische Debatte nicht nur auf diese drei Modelle beschränkt. Dennoch können durch diese Modelle die zahlreichen Varianten, Sprachhandlungen sowie Sprachreflexionen im Fach aufgezeigt werden (Hasberg, 2009; Hartung, 2010, zitiert nach Handro, 2013, S. 324). Saskia Handro (2013, S. 325) versucht durch das „Prozessmodell sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht“ den Zusammenhang von Sprachhandeln und Fachlernen auf der

Makroebene zu beschreiben. Sie weist darauf hin, dass dieser Versuch weiterer Diskussion sowie Differenzierung bedarf. Das Modell soll einerseits „die Dimensionen sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht entlang des historischen Erkenntnisprozesses erhellen, d.h. von der historischen Frage bis hin zur Interpretation“ und andererseits werden zentrale fachsprachliche Sprachhandlungen, wie zum Beispiel das historische Erzählen (Rüsen, 2008; Pandel, 2010) sowie der historische Diskurs (Jeismann, 1978) repräsentiert und „als unterrichtlich und gesellschaftlich relevante Sprachpraktiken legitimiert“ (Handro, 2013, S. 325).

Die soeben skizzierte theoretische Einführung zur Sprache im Geschichtsunterricht trifft auf eine unreflektierte Sprachpraxis im Geschichtsunterricht (Handro, 2013, S. 325). Verdeutlicht wird diese Beobachtung durch das Zitat von Olaf Hartung: „Das Schreiben und Erzählen von Geschichte wird im Unterricht kaum thematisiert, dagegen in schriftlichen Leistungstests beständig abverlangt“ (Hartung, 2008, S. 157, zitiert nach Handro, 2013, S. 326).

2.6. Sprachsensibler (Fach-)Unterricht

„Fachlernen und Sprachlernen im Fach gehen Hand in Hand und können nicht getrennt werden, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch“ (Leisen, 2016, S. 13). Josef Leisen zeigt mit diesem Zitat auf, dass es im Fachunterricht notwendig ist, Fachinhalte und Sprache gleichzeitig zu lehren und zu lernen. Es ist die Aufgabe jedes Fachunterrichts, den Unterricht konsequent kommunikativ und diskursiv anzulegen und zu gestalten (ebd.). Da das Schulbuch im Geschichtsunterricht das Leitmedium darstellt (Bernhard, 2019, S. 52), ist die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken der zentrale Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit. Nach Leisen (2016, S. 13) wird durch eine konsequente Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts sachbezogenes Sprachlernen möglich, wodurch die Sprache an und mit den Fragestellungen des Faches gefördert wird. Unter Berücksichtigung des Fach- und Sprachstandes der Lernenden und dem fachlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad, erhalten die Schüler*innen Unterstützung in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Stärke. Folglich ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung (Leisen, 2016, S. 14).

2.6.1. Definition

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit der sprachsensiblen Gestaltung von Geschichtslehrwerken. Dafür ist es notwendig, sich zunächst mit dem Begriff des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts vertraut zu machen. Michael Becker-Mrotzek und

Till Woerfel (2020, S. 98) definieren den sprachsensiblen Unterricht als „Sammelbegriff für ein Gestaltungsprinzip des Unterrichts bei sprachlich heterogenen Lerngruppen.“ Der sprachsensible Unterricht umfasst Unterrichtskonzepte, die „Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen.“ Sprachsensible Unterrichtskonzepte zielen darauf ab, die fachlichen Inhalte sprachlich zu durchdringen und die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden auszubauen. Durch sprachsensible Unterrichtskonzepte soll die selbstständige Bewältigung von Aufgaben im Unterricht möglich sein. Nach Becker-Mrotzek und Woerfel (ebd.) ist eine „integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie die Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens“ zentraler Bestandteil des sprachsensiblen Unterrichts. Diese sprachliche Unterstützung findet durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Sprachhilfen durchgängig statt. Nach Becker-Mrotzek und Woerfel (2020, S. 99) lässt sich der sprachsensible Unterricht den integrierten Angeboten zuordnen. Deutsch als Zweitsprache steht dabei jedoch nicht im Vordergrund. Die sprachsensiblen Konzepte umfassen innerhalb heterogener Lerner*innengruppen alle Schülerinnen und Schüler, „die wegen unzureichender sprachlicher Fähigkeiten dem Unterricht nicht folgen können.“ Deutsch als Zweitsprache ist ein Teil der sprachlichen Heterogenität und stellt kein eigenes Prinzip des Fachunterrichts dar.

2.6.2. Prinzipien des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts

Josef Leisen (2022a) stellt im Hinblick auf die Umsetzung des sprachsensiblen Unterrichts folgende Grundfrage: „Was müssen wir tun, damit unsere Lernenden die Sprachhandlungen erfolgreich bewältigen und nicht an den Sprachhürden scheitern?“ Leisen (2022a) formuliert vier Prinzipien, die der Gestaltung sprachsensibler Lernumgebungen zugrunde liegen sollten:

1. Bildungssprachliches Sprachbad: Die Schüler*innen lernen die Bildungssprache „durch die erfolgreiche Bewältigung von Sprachhandlungen (= sprachliche Standardsituationen) in einem anregenden Bildungssprachbad.“
2. Wechsel der Darstellungsformen: Werden im Unterricht die Darstellungsformen gewechselt, so wird ein „lernwirksames Instrument in der Sprachbildung eingesetzt.“ Der Wechsel der Darstellungsformen sollte demnach in das Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts gestellt werden, damit sich für die Lernenden „vielfältige Möglichkeiten zum fachlichen Verstehen und zur Versprachlichung“ eröffnen.

3. Kalkulierte sprachliche Herausforderung: Dieses Prinzip bezieht sich auf die sprachlichen und kognitiven Anforderungen, welche knapp über dem individuellen Sprachvermögen liegen sollten. Ziel ist es, dass die Lernenden erfolgreiche Sprachprodukte, beispielsweise Lese-, Schreib- und Lernprodukte, erstellen. Diese Sprachprodukte müssen nicht unbedingt fehlerfrei sein. Im Vordergrund sollte die Erfüllung der Aufgabenstellungen stehen. Dafür müssen fachliche und sprachliche Anforderungen gestellt werden, „die etwas über dem momentanen individuellen sprachlichen und fachlichen Können liegen.“
4. Drei didaktische Ansätze/Drei Möglichkeiten im Umgang mit der kalkulierten Herausforderung: Die soeben dargestellte kalkulierte Herausforderung kann durch drei Vorgehensweisen im Unterricht umgesetzt werden: Defensives Vorgehen (Sprachvereinfachung ohne fachliche Verluste), offensives Vorgehen (Unterstützung durch Sprachhilfen, z.B. Scaffolding und Methodenwerkzeuge) und stärkendes Vorgehen (Ausbau der Sprachkompetenzen durch Wortschatzerweiterung, Fehlerkultur und Strategien) (Leisen, 2022a).

Diese Prinzipien sind bedeutend für den Auf- und Ausbau von fach- und bildungssprachlichen Fähigkeiten (Leisen, 2022b). Beim Erlernen der Bildungssprache ist es nach Leisen (ebd.) notwendig, dass „man umfänglich von Bildungssprache umspült wird.“ Dieses „Bildungssprachbad“ muss für die Lernenden sprachlich reichhaltig gestaltet sein. Zudem müssen im Unterricht kognitiv anregende Situationen geboten werden, damit die Bildungssprache angewendet werden kann. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass das Sprachbad im Unterricht von den Lernenden bewältigt werden kann. Schüler*innen, welche die sprachlichen Situationen noch nicht bewältigen können, erhalten beispielsweise durch Methodenwerkzeuge Unterstützung. Da die Bildungssprache mit den Fachinhalten gelernt wird und sich an den Fragestellungen des Faches orientiert, ist es die Aufgabe jeder Fachlehrperson, die Sprachbildung im Fach als Teil der Kompetenzentwicklung anzusehen. Zudem müssen nach Leisen die sprachsensibel unterrichtenden Lehrpersonen die Grundprinzipien des Sprachlehrens kennen. Darunter fällt „die Gestaltung von sprachlichen Lernumgebungen“ und die „Steuerung von Lernprozessen mittels materialer Steuerung (Aufgabenstellungen und Materialien/Methoden-Werkzeuge) und mittels personaler Steuerung (Moderation und Rückmeldung/korrektives Feedback).“ Zudem sind Kenntnisse über das Sprachlernen sowie ein Basiswissen über die Sprachtheorie essenziell für die Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts. Den Lehrpersonen stehen für die Praxis des sprachsensiblen Fachunterrichts Prinzipien, Methodenwerkzeuge sowie Lese- und

Schreibstrategien zur Verfügung. Diese helfen beim Lehren und Lernen, die entsprechenden Kompetenzen zu fördern (Leisen, 2022b).

2.6.3. Sprachsensibler Geschichtsunterricht

In den letzten Jahren wurde das Thema Sprache und Geschichte in (sprachlich) heterogenen Klassenzimmern in der Geschichtsdidaktik zunehmend diskutiert. Wie bereits anhand des Forschungsstandes dargestellt wurde, steht die systematische Erforschung dieses Bereiches erst am Anfang. Wenig Berücksichtigung fand bisher der Bereich Lesen, obwohl das Lesen von Texten im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle einnimmt. Im Geschichtsunterricht erwerben die Schüler*innen fachliche Inhalte mithilfe von Verfasser- und Quellentexten. Anschließend werden diese Inhalte im Unterricht diskutiert. Zudem kommen spracharme Texte, wie zum Beispiel bildliche oder gegenständliche Quellen, zum Einsatz. Diese sogenannten diskontinuierlichen Texte, wie Kartenmaterial, Schaubilder oder Statistiken, müssen dennoch von den Lernenden entschlüsselt und mit kontinuierlichen Texten, wie zum Beispiel fortlaufend schriftlichen Texten, in Verbindung gebracht werden (Drumm, 2018, S. 134, zitiert nach Müller, 2019, S. 201). Verfolgt der Geschichtsunterricht eine Reduzierung der Sprache, bedeutet dies nicht unbedingt einen erleichterten Zugang zu den Unterrichtsthemen. Werden jedoch für alle vier Fertigkeiten, nämlich für das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, Sprachanlässe geschaffen, können so (fach-)sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden (Beese et al., 2014, S. 123, zitiert nach Müller, 2019, S. 201). In Geschichtslehrwerken wird die Integration von sprachlichen und nicht-sprachlichen Strukturen deutlich. Diese Strukturen setzen das „Verstehen, Entschlüsseln und Versprachlichen von unterschiedlichen Texten (u.a. Verfasser-, Definitions- und Quellentexte) und Bildern (z.B. Landkarten, Gemälde, Schaubilder usw.)“ voraus (Beese et al., 2014, S. 113, zitiert nach Müller, 2019, S. 205). Verfasser- sowie Quellentexte in Geschichtsbüchern enthalten ebenfalls Elemente, die literarischen Texten zuzuordnen sind, wie beispielsweise „der Anspruch auf Identitätsbildung beim Lesenden und Elemente, die Sachtexte charakterisieren, wie die Absicht zur Wissensvermittlung und -vertiefung“ (Günther-Arndt, 2005, S. 677f.; Hirsch, 2015, S. 139, zitiert nach Müller, 2019, S. 205).

Um im Geschichtsunterricht erfolgreich handeln zu können, sind nach Jennifer Müller (2019, S. 201) Lesefähigkeiten und -strategien unabdingbar. Nach Leisen (2013, S. 31) stellt der sprachbewusste Unterricht keine Vereinfachung der Inhalte dar, sondern die Nutzbarmachung des Inputs und der fachbezogenen Sprachhandlungen für die

Sprachentwicklung der Lernenden. Durch die Bereitstellung einer zeitweiligen Hilfestellung werden die Lernenden dazu befähigt, „gemeinsam ein vergleichsweise hohes Niveau zu erreichen“ (Müller, 2019, S. 201). Mit dem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I formuliert Heidi Rösch (2005, S. 86) Aufgaben für einen fachsprachlich orientierten Geschichtsunterricht. Diese Aufgaben fokussieren die sprachliche Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien und die Heranführung an charakteristische Arbeitsweisen und Mittelungsformen sowie an die Fachsprache im Unterricht. Den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache soll es dadurch ermöglicht werden, fachspezifische Textsorten und Lehrbuchtexte möglichst in derselben Geschwindigkeit zu rezipieren wie Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch. Zudem ermöglichen die charakteristischen Arbeitsweisen und Mitteilungsformen, dass Fachinhalte in fachspezifischen Präsentationsformen (Textsorten, Texttypen) möglichst normgerecht dargestellt werden.

2.6.4. Das didaktische Dreieck der Sprachförderung

Damit Lehrpersonen die Sprachprobleme der Lernenden richtig diagnostizieren und beheben können, ist Kenntnis über den Spracherwerb im Fachunterricht notwendig (Leisen, 2013, S. 11). Der Spracherwerb im Unterricht kann nicht isoliert betrachtet werden, da die Inhalte des jeweiligen Unterrichtsfaches „sowohl durch als auch mit Sprache“ gelernt werden. Durch den Spracherwerb im Unterricht bauen die Schüler*innen Kompetenzen „auf der sprachlichen, fachlichen und kommunikativen Ebene“ auf. Demnach wird die Sprache „sowohl benutzt als auch gleichzeitig neu erworben und zugleich ständig weiterentwickelt“ (Leisen, 2013, S. 11).

Nach Leisen (2013, S. 11) treffen aus Sicht der Lernenden beim Thema „Fach und Sprache“ drei unterschiedliche Lernbereiche aufeinander: das Fachlernen, das Sprachlernen im Fach und das Fremdsprachenlernen. Durch das Fachlernen werden die Lernenden dazu befähigt, „die Unterrichtsinhalte zu verstehen, fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen und diese handelnd zu bewältigen.“ Durch das Sprachlernen im Fach kommt es zur Vermittlung von wissenschaftlichen Begriffen und fachkommunikativen sowie sprachlichen Strukturen. Das Fremdsprachenlernen, beispielweise Deutsch als Zweitsprache, befähigt die Lernenden zum „kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt.“ Die Ausführungen von Leisen zeigen, dass die Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts sowohl Element der Fachdidaktik als auch Elemente der Fachsprachen- und der Fremdsprachendidaktik enthält (Leisen, 2013, S. 11).

2.7. Durchgängige Sprachbildung

In der Schule setzen sich die Lernenden mit neuen, unbekannten und abstrakten Themen auseinander. Damit dies gelingen kann ist die gedankliche Ordnung der sprachlichen Beiträge notwendig. Müssen abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufgenommen und ausgedrückt werden, ist die Bildungssprache erforderlich (Lange & Gogolin, 2010, S. 9).

Grundgedanke der durchgängigen Sprachbildung ist, „dass sprachliche Bildung umso besser gelingt, je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und sich gegenseitig stimulieren.“ Konkret bezieht sich dies auf „die Verbindung von mündlicher und schriftlicher Sprache, von Sprachen der Primar- und Sekundärsozialisation, von außerschulischen Sprachvorbildern und schulischen Erwartungen“ (Reich, 2013, S. 59). Lange und Gogolin (2010, S. 14) beschreiben die Notwendigkeit der Durchgängigen Sprachbildung wie folgt:

„Für Bildungserfolg entscheidend ist, dass die Kinder in der Schule lernen, auf die Unterschiede zwischen alltäglicher Sprache und Bildungssprache zu achten und diese Unterschiede auch aktiv einzusetzen in ihrem Sprachverhalten, aber auch in ihrem Sprachverstehen. Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.“

Die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung umfasst das Element der „Durchgängigkeit“ und das Element der „Bildungssprache“ als Gegenstand der Sprachbildung (Lange & Gogolin, 2010, S. 15). Der Begriff der durchgängigen Sprachbildung wurde durch die Rahmensetzung des Modellprogramms FörMig geprägt. Das Programm hebt die sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht hervor. Im Fokus steht der kumulative Aufbau der schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Da sich die sprachliche Bildung auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen bezieht, muss es zu Kooperationen und Brückenschlägen zwischen verschiedenen Beteiligten kommen (Gogolin & Lange, 2011, S. 118). Gogolin und Lange (2011, S. 118-120) formulieren vertikale und horizontale Verbindungsstellen die dabei zu berücksichtigen sind. Bildungsbiografische Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich sowie vom Sekundarbereich in den Beruf stellen vertikale Verbindungsstellen dar. Je weiter die Bildungsbiografie voranschreitet, desto weiter wachsen die sprachlichen Anforderungen an. Da der Aufbau der Bildungssprache schrittweise auf den einzelnen Stufen der Bildungsbiografie stattfindet, ist eine durchgängige Unterstützung beim Erlernen der Bildungssprache, insbesondere für Kinder und Jugendliche die Deutsch als Zweitsprache

lernen, erforderlich. Die horizontalen Verbindungsstellen umfassen die Sprachbildung in allen Fächern, die Beziehung zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen, beispielsweise der Einbezug der Eltern oder die Sprachbildung in Ganztagsangeboten, und zwischen unterschiedlichen Sprachen, wie etwa die Erst-, Zweit- und Fremdsprachen. Die Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung, „die eine Zusammenarbeit und ein Zusammenwirken der beteiligten und verantwortlichen Menschen über die Verbindungsstellen hinweg einschließen“, werden als durchgängige Sprachbildung bezeichnet. Diese Konzepte „stellen Formen der vernetzten Sprachförderung über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg zur Verfügung“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 118-120).

Die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten stellt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung dar. Die Kinder und Jugendlichen müssen einerseits eine Sache und andererseits die Sprache zur Sache lernen, was in den meisten Fällen die Zweitsprache ist (Gogolin & Lange, 2011, S. 122). Um die bildungssprachlichen Fähigkeiten konsequent vermitteln zu können, ist eine durchgängige Sprachbildung notwendig. Voraussetzung dafür ist eine Kooperation, die neben den Lehrenden aller Lernbereiche und Fächer auch weitere Partner*innen, wie beispielsweise die Eltern, einbezieht (Gogolin & Lange, 2011, S. 123).

2.8. Sprache in Schulbüchern

In fast allen Unterrichtsfächern stellen Schulbücher eine zentrale Lerngrundlage dar. Über die darin enthaltene Sprache wird Wissen weitergegeben. Um dieses Wissen zu erlangen, ist es notwendig, dass die Schüler*innen Sprachkompetenz besitzen. Scheitern die Schüler*innen jedoch am sprachlichen Verständnis von Aufgabenstellungen und Texten, können sie nicht zur Lösung der Aufgabe vordringen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 3). Sind die notwendigen sprachlichen Kompetenzen nicht vorhanden, können Schulbücher oftmals „weder als ein Werkzeug des fachlichen noch des sprachlichen Lernens“ verwendet werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 3f.). Hinzu kommt, dass die sprachlichen Anforderungen im Laufe der Schulzeit höher und die fachlichen Inhalte komplexer werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 4).

Die Komplexität der Sprache sowie die wachsenden sprachlichen Anforderungen werden sowohl im Unterricht als auch in den Schulbüchern deutlich. Die Sprache in den Schulbüchern, die auch als Bildungssprache oder Schulsprache bezeichnet wird, charakterisiert sich durch Objektivität, Distanzierung sowie Komplexität. Zudem sind komplexe Begriffe und Strukturen, eine Verdichtung von Informationen sowie

Abstraktheit kennzeichnend (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 4). Nach Schmölzer-Eibinger und Egger (ebd.) sollten Schulbücher so gestaltet sein, „dass Sprache keine Hürde, sondern vielmehr ein Werkzeug des Lernens darstellt.“ Wie bereits eingangs erwähnt wurde, konnte anhand der teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen des CAOHT-Projektes (Competence and Academic Orientation in History Textbooks) gezeigt werden, dass das Lehrbuch das Leitmedium im Geschichtsunterricht, sowohl an Gymnasien als auch an Neuen Mittelschulen, darstellt (Bernhard, 2019, S. 52).

2.8.1. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht

Hilke Günther-Arndt (2003, zitiert nach Heuer, 2010, S. 84) weist auf den Zusammenhang zwischen Geschichte und Sprache hin: „Geschichte aber ist in erster Linie Sprachfach, in dem Texte die zentralen Lerngegenstände sind.“ Nach Christoph Bramann (2019, S. 161) sind sowohl in der Unterrichtsplanung als auch in der -umsetzung analoge Schulbücher, trotz der fortschreitenden digitalen Entwicklung, eines der wichtigsten Medien des Geschichtsunterrichts.

Klaus Fröhlich (1997) unterscheidet drei Grundtypen der Schulbucharbeit: Die darbietende Schulbuchverwendung rückt den Lerngegenstand in den Vordergrund und instruiert deklaratives Wissen, die heuristisch-instrumentelle Schulbuchverwendung akzentuiert Aufgaben und Materialien und das selbstständige Erarbeiten von Wissen sowie die kritische Schulbuchverwendung in ideologiekritischer Absicht, die es den Lernenden ermöglicht, auf der Metaebene des Schulbuchs zu lernen und prozedurales Wissen aufzubauen (Fröhlich, 1997, S. 426-429, zitiert nach Günther-Arndt, 2008, S. 5 und Gautschi, 2010, S. 128). Hilke Günther-Arndt (2008, S. 6-18) legt in ihrem Beitrag Möglichkeiten dar, wie das Geschichtsschulbuch zur Kompetenzförderung eingesetzt werden kann. Der Fokus liegt dabei auf der Arbeit mit Darstellungstexten:

- Recherchekompetenz: Die Schüler*innen lernen, das Schulbuch als Informations- und Nachschlagewerk zu verwenden (Günther-Arndt, 2008, S. 6).
- Untersuchen – Erarbeiten – Informieren: Nach Günther-Arndt (2008, S. 9) bieten sich durch die Arbeit mit dem Geschichtsschulbuch drei Möglichkeiten an, „zwischen den Polen ‚ein historisches Problem untersuchen‘ und ‚sich über ein historisches Thema informieren‘“ zu agieren: Individuelles oder kooperatives selbstständiges Arbeiten mit dem Schulbuch im Klassenraum (offene Lernformen oder Gruppenarbeit), durch die Lehrperson angeleitetes Lernen im Klassenunterricht sowie die Nutzung des Geschichtsschulbuches zum Erwerb historischen Kontextwissens. Als Abgrenzungskriterium dient hierbei die Lehr-

und Lernmethode. Die soeben dargestellten drei Möglichkeiten setzen jedoch voraus, dass die Lernenden den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung kennen. Ansonsten wird nach Günther-Arndt (ebd.) „der epistemologische Status der Geschichtswissenschaft verkannt.“

- Methodentraining mit dem Schulbuch: Schulbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, enthalten Kapitel, die der Förderung von Methodenwissen dienen (Günther-Arndt, 2008, S. 15f.). Diese Methodentrainings unterstützen die Lernenden bei der reflektierten Auswertung von Quellen und Darstellungen. Ebenso wird damit der Aufbau der Gattungskompetenz gefördert (Günther-Arndt, 2008, S. 16). Nach Günther-Arndt (ebd.) kann somit die Spannweite vom systematischen bis zum spielerischen Umgang mit Geschichte angeregt werden.
- Stationenlernen und Planarbeit mit dem Schulbuch: Mithilfe des Schulbuches lassen sich alle zentralen Themen sowie Teilkompetenzen ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand behandeln. Aufgrund der Materialvielfalt, die in den gegenwärtigen Schulbüchern vorhanden ist, bilden diese eine gute Grundlage für Stationenlernen oder Planarbeit. Ferner kann dadurch, insbesondere bei unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Klasse, eine Individualisierung des Lernens stattfinden (Günther-Arndt, 2008, S. 17).

Nach Peter Gautschi (2010, S. 128) gibt es fünf Möglichkeiten, wie das Geschichtsschulbuch im Unterricht eingesetzt werden kann: Das Buch kann als Leitfaden für den Unterricht dienen, als Material- und Aufgabenfundus verwendet werden, als Brücke zur Verbindung der Geschichtslektionen eingesetzt werden, den Schüler*innen vorbereitende oder repetierende Lektüreaufträge erteilen, zur eigenen Vorbereitung genutzt werden ohne es direkt im Unterricht einzusetzen oder es kann auf den Einsatz völlig verzichtet werden.

Sven Oleschko und Anastasia Moraitis (2012, S. 12) beschäftigten sich in ihrem Beitrag mit der Sprache im Schulbuch. Im Fokus stehen dabei die potenziellen Schwierigkeiten „die Sprache in Schulbüchern für heterogene Lerngruppen bereiten kann, ohne die fachliche Inhalte nicht vermittelt werden können.“ Oleschko und Moraitis (2012, S. 16) weisen darauf hin, dass sowohl in der Geschichts- als auch der Politikdidaktik die Berücksichtigung von heterogenen Lerngruppen fehlt. Hans-Jürgen Pandel (2011) hat sich in seinen Arbeiten näher mit der Sprache bzw. den sprachlichen Operationen des Geschichtsunterrichts beschäftigt: „Das Buch kann von den Schülerinnen und Schülern nicht allein gelesen werden. [...] Die Schwächen der Buchdarstellung können nur durch die Anwesenheit der Lehrenden ausgeglichen werden“ (Pandel, 2011, S. 36, zitiert nach

Oleschko & Moraitis, 2012, S. 16). Mit diesem Zitat zeigt Pandel deutlich die Schwierigkeiten von Geschichtsschulbüchern auf und betont die Rolle der Lehrperson für das Lernen und Verstehen von Geschichte (Pandel, 2011, S. 36, zitiert nach Oleschko & Moraitis, 2012, S. 16).

3. Forschungsmethodik

Anhand des Forschungsstandes konnte dargestellt werden, dass das Thema Sprache und Geschichte in (sprachlich) heterogenen Klassen zwar in den letzten Jahren in der Geschichtsdidaktik Beachtung fand, sich die Erforschung dieses Bereichs jedoch erst am Anfang befindet. Zudem wird der Bereich Lesen wenig berücksichtigt, obwohl das Lesen von Texten im Geschichtsunterricht eine bedeutende Rolle einnimmt (Drumm, 2018, S. 134, zitiert nach Müller, 2019, S. 201). Ferner fehlt es bei der sprachlichen Gestaltung von Geschichtslehrwerken an der Berücksichtigung heterogener Lerngruppen (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 16). Diese Tatsache ist relevant, da das Schulbuch im Geschichtsunterricht das Leitmedium darstellt (Bernhard, 2019, S. 52). Deshalb ist es notwendig, die potenziell schwierigen sprachlichen Strukturen im Geschichtsunterricht auszumachen und mithilfe des Schulbuchs integrierte Fördermaßnahmen für die Fachinhalte anzubieten.

Auf Basis des Forschungsstandes ergibt sich für die Masterarbeit folgendes Forschungsinteresse: Wie die theoretischen Ausführungen zum Schulbuch im Geschichtsunterricht deutlich machen, nehmen Geschichtsschulbücher in der Sekundarstufe I eine bedeutende Rolle im Unterricht ein. Josef Leisen zeigt auf, dass es im Fachunterricht notwendig ist, Fachinhalte und Sprache gleichzeitig zu lehren und zu lernen. Es ist demnach die Aufgabe des Fachunterrichts, den Unterricht konsequent kommunikativ und diskursiv anzulegen und zu gestalten (Leisen, 2016, S. 13). Zentraler Untersuchungsgegenstand der Masterarbeit ist die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken. Aus diesem Grund werden zwei Unterkapitel aus dem Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ aus den Jahren 2003 und 2018 herangezogen und analysiert. Bei der Analyse steht die sprachliche Gestaltung der Geschichtslehrwerke im Vordergrund, insbesondere der Erwerb der Fach- und Bildungssprache. Für die Analyse wird der Analyseraster nach Schmölzer-Eibinger und Egger (2012) herangezogen und mit den Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86) ergänzt.

3.1. Das Lehrwerk „Zeitbilder 3“

Die Lehrwerksreihe „Zeitbilder“ wurde ausgewählt, da sie aufgrund der Lehrplanänderung im Jahr 2016 neu bearbeitet wurde (ÖBV, 2022a). Das Lehrwerk „Zeitbilder 3“ ist für den Geschichtsunterricht in der 7. Schulstufe approbiert. Das Schulbuch ist durch die darin enthaltenen Aufgaben und Aktivitäten handlungsorientiert gestaltet. Die Lehrwerksreihe ist darauf ausgelegt, dass die Schüler*innen selbstständiges historisches und politisches Denken und Handeln entwickeln, ihre eigenen Meinungen vertreten sowie die Meinungen anderer akzeptieren, diese reflektieren und kritisch hinterfragen können (ÖBV, 2022b).

Dem ÖBV-Verlag zufolge enthält die Lehrwerksreihe gut strukturierte Texte und großformatige Bilder und Karten, wodurch eine altersgerechte Darstellung und Vermittlung von Geschichte und Politischer Bildung ermöglicht sowie das Erfassen und Verstehen von Zusammenhängen von der Vergangenheit bis zur Gegenwart erleichtert werden soll. Ebenfalls vermitteln die in den Kapiteln integrierten Methoden schrittweise historische, politische und sozialkundliche Kompetenzen. Die Aufgaben in den Büchern sollen die Schüler*innen anregen, sich selbstständig und eingehend mit den Themen auseinanderzusetzen (ÖBV, 2022a).

Vergleicht man den Aufbau der Schulbücher miteinander, so zeigt sich, dass zwischen den Jahren 2003 und 2018 kaum eine Veränderung stattgefunden hat. Jedes Kapitel enthält Auftaktseiten, in denen den Lernenden ein erster Eindruck von dem folgenden Kapitel vermittelt wird (Scheucher et al., 2003¹, S. 3; Scheucher et al., 2018, S. 2), Aufgabenstellungen, die sich in einem Aufgabenkästchen mit einer farbigen Markierung befinden (Scheucher et al., 2003¹, S. 3; Scheucher et al., 2018, S. 2), Methodenseiten, die den Lernenden Methoden und Arbeitstechniken vorstellen (Scheucher et al., 2003¹, S. 20; 34; 54; 74; 90; 106; 126; 150; Scheucher et al., 2018, S. 154-158; 159), eine Zusammenfassung am Ende eines Kapitels (Scheucher et al., 2003¹, S. 3; Scheucher et al., 2018, S. 2) sowie ein Glossar, in welchem Namen und Begriffe erklärt werden (Scheucher et al., 2003¹, S. 154-158; Scheucher et al., 2018, S. 162-166). In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 gibt es noch zusätzliche Leseseiten am Ende eines Kapitels. Im Gegensatz dazu werden in der Version aus dem Jahr 2018 am Ende eines Kapitels Kompetenzen trainiert. Auf diesen Seiten können die Lernenden ihre erworbenen Kenntnisse anwenden. Zudem beinhaltet die Schulbuchversion im hinteren Teil des Buches eine Operatorenliste, in der die Operatoren der drei Anforderungsbereiche näher erklärt werden (Scheucher et al., 2018, S. 160-161).

Durch den Vergleich der beiden Schulbuchversionen soll dargestellt werden, inwiefern sich die sprachliche Gestaltung des Lehrwerks verändert hat. Die nun folgende Schulbuchanalyse soll zeigen, auf welche Weise das Lehrwerk die Schüler*innen durch seine sprachliche Gestaltung beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache unterstützt, damit historische, politische und sozialkundliche Kompetenzen aufgebaut werden können und eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Themen möglich wird.

3.2. Der Analyseraster

Wie bereits durch den Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ und den didaktischen Grundsatz „Mehrsprachigkeit“ im AHS-Lehrplan gezeigt werden konnte, sollen die Schüler*innen in der Unterstufe in jedem Unterrichtsgegenstand dazu befähigt werden, mit und über Sprache ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern (BMBWF, 2021). Um zu überprüfen, ob diese Anforderungen in den Geschichtslehrwerken umgesetzt werden, wird eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Für die Analyse wird das Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ aus den Jahren 2003 und 2018 herangezogen. Der empirische Teil der Masterarbeit befasst sich mit den Unterkapiteln „Die Französische Revolution: die alte Ordnung stürzt“ und „Die Französische Revolution: der Terror und sein Ende“. Das Ziel der Masterarbeit ist die Herstellung eines Vergleiches, der zeigen soll, inwiefern eine Veränderung in der sprachlichen Gestaltung innerhalb der Jahre 2003 und 2018 stattgefunden hat. Bei der Analyse der Unterkapitel steht die sprachliche Gestaltung, insbesondere der Erwerb der Fach- und Bildungssprache, im Vordergrund.

Der Analyseraster wird anhand der Empfehlungen von Sabine Schmölzer-Eibinger und Evi Egger (2012) formuliert. In ihrer Broschüre „Sprache in Schulbüchern“ werden Empfehlungen für Schulbuchautor*innen, Gutachter*innen und Schulbuchverlage ausgearbeitet, die dazu dienen sollen, Sprache in Schulbüchern bewusst und gezielt zu verwenden. Die Vorschläge sind vor allem für die Gestaltung und Beurteilung von Schulbüchern gedacht. Im Detail formulieren Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 7-11) eine Checkliste für Schulbücher der Primar- und Sekundarstufe, welche die wesentlichen Kriterien zur Überprüfung und Gestaltung von Aufgabenstellungen und Texten in Schulbüchern beinhaltet. Neben den Empfehlungen von Schmölzer-Eibinger und Egger (2012) werden die Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86) für den Analyseraster herangezogen. Rösch (ebd.) formuliert Aufgaben für einen fachsprachlich orientierten Geschichtsunterricht und fokussiert neben dem Fachwortschatz ebenso die Textlektüre, die grammatischen Strukturen sowie Arbeitsstrategien.

Der Analyseraster besteht aus den Kategorien Aufgabenstellungen und Texte. Diese beiden Kategorien spiegeln den Aufbau der ausgewählten Schulbuchkapitel wider. Die Kategorien werden mithilfe von ausgewählten Kriterien, die sich auf die sprachliche Gestaltung beziehen, näher beschrieben. Diese Kriterien orientieren sich an der Checkliste von Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 7-11) und umfassen die Wort-, Satz- und Textebene sowie die visuelle Ebene. Zudem wird die Kategorie Aufgabenstellungen noch durch die Kriterien „Wiederholung und Festigung des Fachwortschatzes und der Grammatik, z.B. durch Lückentexte, Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen usw.“ (Rösch, 2005, S. 86) auf der Wortebene sowie „Vermittlung von Arbeitsstrategien, z.B. Wörterbücher benutzen, Notizen machen, Mind-Maps anfertigen und fachspezifischer Mitteilungsformen, z.B. zusätzliche sprachliche Hilfen für mündliche Präsentationen etc.“ (Rösch, 2005, S. 86) auf der Textebene ergänzt. Die Kategorie Texte wird um das Kriterium „Wechsel der Darstellungsform, z.B. durch Skizzen, Diagramme etc.“ (Rösch, 2005, S. 85-86) auf visueller Ebene erweitert.

Daraus ergibt sich folgender Analyseraster:

Kategorie Aufgabenstellungen	Beurteilungsskala			
	Trifft nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
1. Wortebene				
a. Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchszusammenhang angemessen.				
b. Schwierige Wörter (z.B. Fremdwörter, Fachwörter, Komposita) werden genau und ausreichend erklärt.				
c. Die Wörterklärungen (Erläuterungen, Definitionen etc.) sind präzise und verständlich.				
d. Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.				
e. Es wird auf Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen, Adverbien etc.), die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.				
f. Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.				

g. Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.				
h. Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.				
i. Operatoren (benennen, erklären, beschreiben etc.) werden explizit und korrekt eingesetzt.				
j. Wiederholung und Festigung des Fachwortschatzes und der Grammatik, z.B. durch Lückentexte, Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen usw.				
2. Satzebene				
a. Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.				
b. Zu häufige Subordination (=Unterordnung im Satz) wird vermieden.				
c. Die Sätze sind explizit und vollständig.				
3. Textebene				
a. Es werden geeignete Kohäsionsmittel (z.B. Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.) verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.				
b. In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.				
c. Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.				
d. Vermittlung von Arbeitsstrategien, z.B. Wörterbücher benutzen, Notizen machen, Mind-Maps anfertigen und fachspezifischer Mitteilungsformen, z.B. zusätzliche sprachliche Hilfen für mündliche Präsentationen etc.				
4. Visuelle Ebene				

a. Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben (z.B. durch Überschriften, Hervorhebungen etc.).				
b. Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht (z.B. durch Aufzählungen, Absätze etc.).				

Tabelle 1: Analyseraster nach Schmölzer-Eibinger & Egger (2012, S. 7-11), erweitert durch die Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86), Kategorie Aufgabenstellungen.

Kategorie Texte	Beurteilungsskala			
	Trifft nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
1. Wortebene				
a. Die Wortverwendung ist präzise.				
b. Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.				
c. Schwierige Wörter (Fremdwörter, Fachwörter, Komposita etc.) werden genau und nachvollziehbar erklärt.				
d. Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien etc.) aufmerksam gemacht.				
2. Satzebene				
a. Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.				
b. Es werden Subordinationen (=Unterordnungen im Satz) vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.				
3. Textebene				
a. Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.				
b. Es werden geeignete Kohäsionsmittel (Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.)				

verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.				
c. Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.				
d. Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.				
4. Visuelle Ebene				
a. Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben (z.B. Fett-/Kursivdruck, Randbemerkungen etc.).				
b. Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet (z.B. Absätze, Zwischenüberschriften etc.).				
c. Wechsel der Darstellungsform, z.B. durch Skizzen, Diagramme etc.				

Tabelle 2: Analyseraster nach Schmölzer-Eibinger & Egger (2012, S. 7-11), erweitert durch die Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86), Kategorie Texte.

Die Beurteilung der Schulbücher findet anhand der folgenden Beurteilungsskala statt:

Beurteilungsskala	
0	Trifft nicht zu
1	Trifft wenig zu
2	Trifft eher zu
3	Trifft völlig zu

Tabelle 3: Beurteilungsskala zur Beurteilung und Gestaltung von Schulbüchern (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 7).

Nach Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 7) können im Idealfall alle einzelnen Kriterien mit der höchsten Punktezahl bewertet werden. Wird die höchste Punktezahl nicht erreicht, so ist eine Überarbeitung des jeweiligen sprachlichen Bereichs empfehlenswert. Für die Beurteilung wird die Ausprägung des jeweiligen Kriteriums auf Wort-, Satz- und Textebene sowie visueller Ebene herangezogen. Diese Auswahl basiert auf den sprachlichen Strukturen der jeweiligen Ebene, welche die Lernenden für die Bewältigung des Unterrichtsthemas benötigen. Unterstützend zum Analyseraster werden die von Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 5) sowie von Rösch (2005, S. 84-86) formulierten Erläuterungen herangezogen. Darin werden die einzelnen Kriterien im Detail beschrieben und anhand von Beispielen erklärt.

3.3. Die Ergebnisse der Analyse

Zu Beginn der Analyse wird näher auf die einzelnen Kriterien eingegangen und deren Relevanz für die Konzeption von Aufgabenstellungen und Texten in Schulbüchern dargestellt (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 12). Entlang des Analyserasters werden danach die einzelnen Kriterien innerhalb der Kategorien analysiert.

3.3.1. Wortebene

Da Wörter die zentralen sprachlichen Elemente in Schulbüchern sind, ist die Wortebene bei der Analyse von besonderer Bedeutung. Wörter stellen Einheiten dar, „aus denen Sätze und Texte aufgebaut sind“ (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 12). Für den Umgang mit Aufgabenstellungen und Texten ist ein profundes Wortverständnis unabdingbar. Da die Bedeutung von Wörtern stets in ihrem „jeweiligen Gebrauchsverbindlichkeit“ verankert ist, ist es demnach notwendig, dass die Schüler*innen ein differenziertes Wortverständnis aufbauen (ebd.). Eine hohe Anzahl an neu eingeführten Wörtern kann im Unterricht bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu Problemen führen. Es ist demnach erforderlich, dass Schulbücher zum Erwerb neuer Wörter in der Zweitsprache anregen. Notwendig dafür ist eine dem Lernstand und Sprachniveau angemessene Dosierung und schrittweise Einführung der Wörter (ebd.).

Aufgabenstellungen

Kriterium 1.a. Die Wortverwendung ist sprachlich präzise und im jeweiligen Gebrauchsverbindlichkeit angemessen.

Um einen besseren Überblick gewährleisten zu können, werden zunächst die Aufgabenstellungen aus den beiden Schulbuchversionen dargestellt.

Zeitbilder 3 (Scheucher, Wald & Ebenhoch, 2003¹):

Seite 62:

- Warum wollten Adel und Klerus nach Ständen und der Dritte Stand nach Köpfen abstimmen?
- Erstelle eine Liste, welche die Forderungen der Aufklärung von der Französischen Revolution verwirklicht wurden.

Seite 63:

- Beschreibe das Bild!

Seite 64:

- Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?

Seite 65:

Keine Aufgabenstellungen

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Aufgabenstellungen auf den Seiten 63 und 64 nicht in einem Aufgabenkästchen befinden, sondern in eine Bildbeschreibung integriert wurden. Da es sich hierbei dennoch um Arbeitsanweisungen handelt, wurden diese Aufgabenstellungen in die Liste aufgenommen.

Zeitbilder 3 (Scheucher, Wald & Ebenhoch, 2018):

Seite 94:

- Begründe, warum Adel und Klerus nach Ständen und der Dritte Stand nach Köpfen abstimmen wollten.
- Interpretiere die Grafiken und vergleiche sie mit dem Autorentext.

Diese Aufgabenstellungen beinhalten zusätzlich den Hinweis „Arbeite nach M6“.

Seite 95:

- Finde heraus, ob die oben genannten Artikel für alle Menschen galten.
- Bewerte die Bedeutung der Artikel für die Bevölkerung.
- Diskutiert, inwieweit diese Artikel in unserer heutigen Gesellschaft Gültigkeit haben.
- Recherchiere die Hintergründe zum Zug der Frauen nach Versailles. Was war der unmittelbare Anlass dafür? Welche Forderungen stellten sie?

Diese Aufgabenstellungen beinhalten zusätzlich den Hinweis „Arbeite nach M1 + A1 + A2“.

Seite 96:

- Analysiere die Darstellung Schritt für Schritt.
- Beurteile, ob es sich um eine faire oder unfaire Gerichtsverhandlung gehandelt haben könnte. Arbeitet mögliche Botschaften heraus.

Diese Aufgabenstellungen beinhalten den Hinweis „Arbeite nach M2“.

- Bewerte die einzelnen Punkte des Terrorgesetzes von 1794.
- Stelle dieses Gesetz deinem Verständnis von einem demokratischen Rechtsstaat gegenüber.

Diese Aufgabenstellungen beinhalten den Hinweis „Arbeite nach M1“.

Seite 97:

- Analysiere den Text der Marseillaise.

- Stelle dem Text der Marseillaise den Text der österreichischen Bundeshymne gegenüber.
- Diskutiert in der Klasse, ob die Gedanken und die Sprache in den beiden Hymnen zeitgemäß sind.

Diese Aufgabenstellungen beinhalten den Hinweis „Arbeite nach M1 + A2“.

- Analysiere den Aufbau der Zeichnung so genau wie möglich.
- arbeite mögliche Botschaften der Zeichnung heraus.
- bewerte die dargestellte Stimmung.

Diese Aufgabenstellungen beinhalten den Hinweis „Arbeite nach M2“.

Nach Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 16) soll die Wortverwendung in den Aufgabenstellungen klar, genau und angemessen sein. Die Aufgabenstellungen aus der Schulbuchausgabe aus dem Jahr 2003 zeigen deutlich, dass wichtige Fachbegriffe nicht erklärt werden. Beispielweise werden bei der Aufgabenstellung „Warum wollen Adel und Klerus nach Ständen und der Dritte Stand nach Köpfen abstimmen?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62) die fachspezifischen Ausdrücke „nach Ständen/nach Köpfen“ nicht näher erklärt. Ferner erhalten die Lernenden durch den Schulbuchtext keine nähere Erklärung zu diesen Abstimmungsmodi. Es ist fraglich, ob die Lernenden den Hintergrund dazu mithilfe des Schulbuchtextes reflektieren und somit die Frage beantworten können. Die Begriffe „Adel“, „Klerus“ und „Dritter Stand“ werden unterhalb der Aufgabenstellung in einer Grafik mit Beispielen erklärt. Als Beispiele werden Berufe der drei Stände herangezogen, die jedoch nicht weiter ausgeführt bzw. erklärt werden (ebd.). Für die Aufgabenstellung „Erstelle eine Liste, welche Forderungen der Aufklärung von der Französischen Revolution verwirklicht wurden“ müssen die Lernenden die Informationen der Französischen Revolution mit der Aufklärung in Verbindung bringen. Die Aufklärung wird in einem vorangegangenen Kapitel (Scheucher et al., 2003¹, S. 48-49) thematisiert. Dennoch wird den Lernenden bei der Aufgabenstellung kein Hinweis zu diesem Kapitel gegeben.

An dieser Stelle muss betont werden, dass sich die Aufgaben in der Schulbuchausgabe aus dem Jahr 2003 in einem blau markierten Kästchen befinden. Wie bereits dargestellt, beinhalten die ausgewählten Kapitel noch weitere Aufgabenstellungen, die nicht explizit als solche markiert sind, allerdings Arbeitsanweisungen aufweisen. Beispielweise befindet sich nach einer Bildbeschreibung die Aufgabenstellung „Beschreibe das Bild!“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 63). Diese Arbeitsanweisung kann auf den ersten Blick leicht übersehen werden. Weitere Leitfragen zu dieser Bildbeschreibung befinden sich nicht auf

der Schulbuchseite. Es ist hervorzuheben, dass die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 eigene Methodenseiten beinhaltet. In diesen Kapiteln werden unterschiedlichste Methoden und Arbeitsweisen dargestellt und anhand eines Beispiels näher erklärt. Für Bildbeschreibungen gibt es jedoch kein eigenes Kapitel. Zudem enthalten die Aufgabenstellungen der Schulbuchversion 2003 keine konkreten Hinweise auf diese Arbeitsweisen und Methoden. Für die versteckte Aufgabenstellung werden den Lernenden nicht die notwendigen Informationen bzw. die notwendigen Arbeitsweisen bereitgestellt, um eine Bildbeschreibung durchführen zu können. Eine weitere versteckte Aufgabenstellung befindet sich erneut nach einer Bildbeschreibung (Scheucher et al., 2003¹, S. 64). Das Bild beschreibt eine Gerichtsverhandlung während der Jakobinerherrschaft und die Lernenden sollen folgende Frage beantworten: „Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?“ In der Bildbeschreibung werden die Begriffe „Gerichtsverhandlung“ und „Revolutionsgericht“ nicht erklärt. Ohne zu wissen, was eine Gerichtsverhandlung sowie ein Revolutionsgericht ist, kann diese Aufgabe von den Lernenden nicht gelöst werden. Weder im Schulbuchtext noch durch zusätzliche Hinweise erhalten die Lernenden eine Hilfestellung für die Lösung dieser Aufgabe.

Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 zeigt deutlich, dass das Aufgabenverständnis erschwert wird, wenn fachspezifische Begriffe unzureichend erklärt werden oder sich die Informationen zur Lösung der Aufgaben meist in vorangegangenen Kapiteln befinden.

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 befinden sich im Gegensatz zu dem Jahr 2003 auf jeder Seite Aufgabenstellungen. Ebenfalls beinhalten die Aufgabenstellungen konkrete Hinweise auf die im hinteren Teil des Buches integrierten Methodenseiten. Diese Methodenseiten stellen Methoden und Arbeitstechniken vor, die den Lernenden helfen sollen, Informationen zu gewinnen, auszuwerten, zu verarbeiten oder darzustellen. Die Lernenden sollen diese Seiten zum Nachschlagen verwenden, wenn sie Hilfe bei der Bearbeitung der Aufgaben benötigen. Konkret beinhalten die Aufgabenkästchen Hinweise, nach welcher Methode die Lernenden arbeiten sollen.

Beim Vergleich der ersten Aufgabenstellung zeigt sich, dass diese in beiden Schulbuchversionen annähernd gleich ist. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in der Version aus dem Jahr 2018 der Operator „begründe“ zum Einsatz kommt. Ähnlich zur älteren Schulbuchversion werden auch hier wichtige Fachbegriffe wie „nach Ständen/nach Köpfen“, „Adel“, „Klerus“ und „Dritter Stand“ nicht erklärt. Für die Erklärung der drei Stände wird ebenfalls eine Grafik unterhalb der Aufgabenstellung verwendet. Als Beispiele werden ebenso Berufe herangezogen, die jedoch nicht weiter ausgeführt bzw. erklärt werden (Scheucher et al., 2018, S. 94). In der Schulbuchversion

aus dem Jahr 2018 wird auch eine Verbindung zur Aufklärung hergestellt. Diese Thematik wird jedoch im Zuge des Kompetenztrainings (Scheucher et al., 2018, S. 103) aufgegriffen. Die Version aus dem Jahr 2018 stellt im Gegensatz zur Version aus dem Jahr 2003 einen Bezug zur Grafik „Der französische Staatshaushalt 1788 und die Ständesellschaft“ her (Scheucher et al., 2018, S. 94). Bei der Interpretation der Grafik erhalten die Lernenden Unterstützung durch den Hinweis „Arbeiten nach M6“. Die Methode M6 umfasst „Grafiken und Schaubilder beschreiben, untersuchen und interpretieren“ (Scheucher et al., 2018, S. 158). Dennoch wird genauso wie bei der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 das Aufgabenverständnis erschwert, da der fachspezifische Wortschatz unzureichend erklärt wird oder sich die Informationen zur Lösung der Aufgaben meist in vorangegangenen Kapiteln befinden.

Für die Aufgaben auf der Seite 95 müssen die Lernenden im Internet recherchieren. Für die ersten beiden Aufgabenstellungen benötigen die Lernenden beispielsweise Hintergrundinformationen zur Bedeutung der Bürger- und Menschenrechte. Danach sollen die Lernenden einen Gegenwartsbezug zu den heute geltenden Menschenrechten herstellen. Als Hinweis und Hilfestellung angegeben ist die Methode M1 („Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“, Scheucher et al., 2018, S. 154) sowie die Arbeitstechniken A1 („Im Internet recherchieren“, Scheucher et al., 2018, S. 159) und A2 („Diskussion – Grundregeln für eine Diskussion(sleitung)“, Scheucher et al., 2018, S. 159). Obwohl die Lernenden diese Hilfestellungen bekommen, müssen sie den Bezug zu den heute geltenden Menschenrechten selbst herstellen. Es fehlen beispielsweise Schlüsselbegriffe oder Internetseiten, welche die Lernenden bei der Internetrecherche einsetzen können. Die letzte Aufgabenstellung auf dieser Seite bezieht sich auf den Zug der Frauen nach Versailles. In dieser Aufgabenstellung werden wichtige Fachbegriffe wie „Anlass“ und „Forderung“ nicht näher erklärt. Das Aufgabenverständnis wird erschwert, wenn diese Begriffe nicht ausreichend erklärt werden.

Auf der Seite 96 befinden sich Aufgabenstellungen, die mit der Darstellung „Ein Angeklagter steht vor dem Revolutionsgericht“ in Verbindung stehen. Die Lernenden sollen mithilfe der Methode M2 „Bilder beschreiben, untersuchen und deuten“ (Scheucher et al., 2018, S. 154-156) die Aufgaben lösen. Anders als bei der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 wird dieser Darstellung in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 eine Aufgabe zugewiesen. Dennoch wird bei beiden Schulbuchversionen der Fachbegriff „Gerichtsverhandlung“ nicht erklärt. Die Schüler*innen müssen dieses Wissen besitzen, um die Aufgaben lösen zu können. Zudem bleibt ungeklärt, welche „Botschaften“ die Lernenden aus der Darstellung herausarbeiten

sollen. Dazu gibt es keine genauere Erklärung. Zusätzlich zu diesen Aufgabenstellungen sollen sich die Lernenden näher mit dem Terrorgesetz aus dem Jahr 1794 auseinandersetzen. Als Hilfestellung erhalten die Lernenden den Hinweis auf die Methode M1 „Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“. Mithilfe der Quelle sollen die Lernenden zunächst die einzelnen Punkte des Terrorgesetzes bewerten und das Gesetz danach ihrem Verständnis von einem demokratischen Rechtsstaat gegenüberstellen. Es ist jedoch unklar, auf welche Grundlage die Lernenden bei der Analyse des Terrorgesetzes zurückgreifen sollen. Um infolge das Gesetz dem eigenen Verständnis von einem demokratischen Rechtsstaat gegenüberstellen zu können, müssen die Lernenden wissen, was ein demokratischer Rechtsstaat ist. Weder bei der Aufgabenstellung noch im Schulbuchtext befinden sich weiterführende bzw. zusätzliche Informationen darüber.

Die Aufgabenstellungen auf der Seite 97 beziehen sich zunächst auf den Text der Marseillaise. Die Lernenden sollen den Text analysieren. Für die Analyse ist jedoch keine genaue Richtung vorgegeben – es fehlen Leitfragen, an denen sich die Lernenden orientieren können. Zudem benötigen die Lernenden für den Vergleich den Text der österreichischen Bundeshymne. Für die Recherche nach der österreichischen Bundeshymne erhalten die Lernenden keinen expliziten Arbeitsauftrag bzw. Hinweis. Als Hilfestellung bekommen die Lernenden den Hinweis auf die Methode M1 „Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“ (Scheucher et al., 2018, S. 154) sowie auf die Arbeitstechnik A2 „Diskussion – Grundregeln für eine Diskussion(sleitung)“ (Scheucher et al., 2018, S. 159). Den Lernenden werden für die Gegenüberstellung der beiden Texte keine Kriterien vorgegeben. Für die Diskussion, ob die Gedanken und die Sprache in den beiden Hymnen zeitgemäß sind, bekommen die Lernenden zwar die Arbeitstechnik A2 als Hilfestellung, die fachspezifischen Begriffe werden jedoch nicht erklärt. Es ist fraglich, ob die Lernenden wissen was eine zeitgemäße Sprache ist und somit die beiden Texte gegenüberstellen und analysieren können. Die letzten Aufgabenstellungen orientieren sich an der Methoden M2 „Bilder beschreiben, untersuchen und deuten“ (Scheucher et al., 2018, S. 154-156). Die Lernenden sollen mithilfe der Methode den Aufbau der Zeichnung, mögliche Botschaften sowie die darauf dargestellte Stimmung herausarbeiten. Ähnlich wie bei vorangegangenen Aufgabenstellungen werden fachspezifische Begriffe wie „Botschaften“ oder „Stimmung“ nicht näher erläutert. Aufgrund der fehlenden Begriffserklärungen ist es fraglich, ob die Lernenden diese Aufgabenstellungen bearbeiten können.

Wie bereits angesprochen wurde, werden in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 die Methoden und Arbeitstechniken im hinteren Teil des Schulbuches genauer erklärt (Scheucher et al., 2018, S. 154-159). Durch Hinweise, zum Beispiel „Arbeite nach M1“, können die Schüler*innen gezielt diese Methode hinten im Buch nachschlagen und erhalten somit eine Hilfestellung. Die Schüler*innen lernen dabei, mit fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken umzugehen. Dennoch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass diese Seiten im Schulbuch zwar Leitfragen für die Lösung der Aufgaben bereitstellen, diese den Lernenden jedoch nur eine Richtung vorgeben. Die Methoden und Arbeitstechniken werden nicht anhand eines Beispiels näher erklärt. Zudem werden Fremdwörter bzw. fachspezifische Begriffe nicht aufgegriffen und erklärt, wodurch es zu Verständnisschwierigkeiten kommen könnte.

Das Kriterium wird für die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft nicht zu“ beurteilt. Aufgrund der Hinweise zu den fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 wird diese Version mit „Trifft wenig zu“ beurteilt.

Kriterium 1.b. Schwierige Wörter (z.B. Fremdwörter, Fachwörter, Komposita) werden genau und ausreichend erklärt.

Wie die Analyse des Kriteriums 1.a. bereits zeigte, werden schwierige Wörter in den Aufgabenstellungen nicht ausreichend erklärt. Damit die Lernenden das Verständnis solcher Wörter sichern können, ist es notwendig, dass diese präzise und im Detail erklärt werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 18). Wie die Analyse des vorangegangenen Kriteriums zeigte, werden in beiden Schulbuchversionen fachspezifische Begriffe, wie zum Beispiel „nach Ständen/Köpfen“, „Adel“, „Klerus“, „Dritter Stand“, „demokratischer Rechtsstaat“ oder „Hymne“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; Scheucher et al., 2018, S. 96; 97), sowie Komposita, wie etwa „Gerichtsverhandlung“, „Rechtsstaat“ oder „Bundeshymne“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 64; Scheucher, et al., 2018, S. 96; 97) eingesetzt, jedoch nicht näher erklärt. Nach Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 18) ist es notwendig, dass diese Wörter erklärt, definiert, übersetzt oder durch ein allgemeinsprachliches Synonym ersetzt werden. Damit den Schüler*innen diese Begriffe verdeutlicht werden, wäre es möglich, diese bereits im Vorfeld zu thematisieren. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Wörter mit einem Hinweis neben der Aufgabenstellung zu erklären, um möglichen Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 19). Damit jedoch die Anzahl der schwierigen Wörter gering bleibt, können die komplexen Wörter, die nicht unmittelbar

für die Lösung relevant sind, in der Aufgabenstellung durch einfachere Wörter ersetzt werden (ebd.).

Die Aufgabenstellungen der beiden Schulbuchversionen unterscheiden sich voneinander. Auf den ersten Blick fällt eine quantitative Veränderung sowie eine Veränderung hinsichtlich des Einsatzes von Operatoren auf. Der Einsatz von Operatoren zieht sich durch alle Aufgabenstellungen im Jahr 2018. Für die Operatoren steht den Lernenden eine Liste im hinteren Teil des Schulbuches zur Verfügung (Scheucher et al., 2018, S. 160). Diese Liste beschreibt die Operatoren der drei Anforderungsbereiche. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass in dieser Liste Fachbegriffe wie „Sachverhalte“, „Zusammenhänge“, „Gesichtspunkt“ oder „Kenntnisse“ verwendet aber nicht näher erklärt werden. Zudem werden die Lernenden bei den Aufgabenstellungen nicht auf die Liste hingewiesen. Durch das Fehlen von ausreichenden Begriffserklärungen könnte es zu Verständnisschwierigkeiten kommen. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.c. Die Wörterklärungen (Erläuterungen, Definitionen etc.) sind präzise und verständlich.

Um Fehldeutungen und Missverständnissen vorzubeugen ist es unerlässlich, den Schüler*innen unbekannte Wörter genau und ausführlich zu erklären (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 19). Wie bereits anhand der vorangegangenen Kriterien gezeigt werden konnte, kann ohne die Erklärung wichtiger Fachbegriffe bzw. -ausdrücke, wie zum Beispiel die Abstimmung „nach Ständen/Köpfen“, die Aufgabe von den Lernenden nicht gelöst werden (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; Scheucher et al., 2018, S. 94). In beiden Schulbuchversionen werden wichtige Fremdwörter, beispielsweise „Forderungen“ oder „zeitgemäß“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; Scheucher et al., 2018, S. 97), und fachspezifische Begriffe, wie etwa „Abstimmungsmodus nach Ständen/Köpfen“, „Adel“, „Klerus“, „Dritter Stand“, „Gerichtsverhandlung“, „demokratischer Rechtsstaat“ oder „(Bundes)Hymne“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; 64; Scheucher et al., 2018, S. 94; 96), die für die Lösung der Aufgaben notwendig sind, nicht näher erklärt. Ohne zu wissen, was diese Begriffe bedeuten, können die Lernenden die Aufgaben nicht lösen. Damit die Aufgabenstellungen lösbar sind, muss den Lernenden signalisiert werden, welche Informationen sie für die Aufgabenlösung benötigen und wo sie diese finden. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.d. Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.

Oftmals haben Begriffe im Alltagswortschatz eine ganz andere Bedeutung als im fachlichen Kontext. Es ist notwendig, dass die Bedeutung der Begriffe voneinander unterschieden wird. Somit kann sichergestellt werden, dass ein fehlendes begriffliches Verständnis nicht die Lösung der Aufgaben behindert (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 20). Die Aufgabenstellungen in den beiden Schulbuchversionen zeigen, dass einige Fachbegriffe aus dem Verständnis von Alltagsbegriffen abgeleitet werden, diese Begriffe jedoch nicht entsprechend kontrastiert werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 20). Dies führt bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache zu Problemen, da ihnen meist ein genaueres Verständnis von Alltagsbegriffen fehlt und der Unterschied zu der fachsprachlichen Bedeutung nicht klar ist. Beispielsweise haben die Wörter „Stand/Stände“, „Kopf/Köpfe“, „Artikel“ (der Bürger- und Menschenrechte) oder „Stimmung“ in der Alltagssprache andere Bedeutungen als im fachsprachlichen Kontext. Ebenfalls erscheint es relevant, die Begriffe in einem historischen Kontext zu betrachten. Innerhalb der Aufgabenstellungen wird die Ständegesellschaft während der Französischen Revolution (Adel, Klerus und Dritter Stand) thematisiert (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; Scheucher et al., 2018, S. 94). Diese Ständegesellschaft stellt etwas nicht mehr Beobachtbares dar und muss daher als solches dargestellt und fassbar gemacht werden. Ebenfalls unterliegt beispielsweise der Begriff „Adel“ einem zeitlichen Wandel. In den unterschiedlichen Epochen beschreibt dieser Begriff unterschiedliche Stellungen und Aufgaben und kann keineswegs auf die Gegenwart umgelegt werden. Zudem müssen die kulturellen Unterschiede in Betracht genommen werden (Hamann & Krehn, 2013, S. 172f.).

Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 beinhaltet Aufgabenstellungen, die Gegenwartsbezüge schaffen und sich an Bedeutungsunterschieden orientieren (Scheucher et al., 2018, S. 95; 96; 97). Beispielsweise sollen die Schüler*innen mit den Artikeln der Bürger- und Menschenrechte einen Gegenwartsbezug zu den heute geltenden Menschenrechten herstellen sowie ihr Verständnis von einem demokratischen Rechtsstaat bei einer Aufgabe einbauen (Scheucher et al., 2018, S. 95; 96). Durch die Analyse der französischen und österreichischen Bundeshymne holen die Lernenden die Texte in die Gegenwart (Scheucher et al., 2018, S. 97). Die Aufgabenstellungen in beiden Schulbuchversionen zeigen deutlich, dass zwischen dem Alltags- und Fachwortschatz keine Differenzierung stattfindet. Trotz der eingebauten Gegenwartsbezüge im Jahr 2018 werden Fachbegriffe nicht deutlich vom Alltagswortschatz unterschieden. Somit liegt es an den Lernenden, die Unterscheidung selbst vorzunehmen. Dafür bekommen sie jedoch

keine Hilfestellungen bzw. Hinweise. Da in beiden Schulbuchversionen keine Differenzierung stattfindet, wird dieses Kriterium mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.e. Es wird auf Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen, Adverbien etc.), die für das Verständnis wichtig sind, aufmerksam gemacht.

Wörter, die keine konkreten Inhalte transportieren und auf den ersten Blick unbedeutend erscheinen, sind nach Schmölzer-Eibinger und Egger (2012, S. 21) besonders schwierig zu erfassen. Es handelt sich dabei vor allem um Konnektive und Präpositionen. Diese Wörter stellen Zusammenhänge her, wodurch sie für das Verständnis einer fachlichen Problemstellung grundlegend sind. Erkennen und verstehen die Lernenden diese Funktionswörter nicht, so können diese Wörter für den Aufbau des Aufgabenverständnisses nicht eingesetzt werden (Schmölzer-Eibinger, 2008/2011, S. 27f.). Damit das Aufgabenverständnis unterstützt wird, ist es notwendig, dass diese Funktionswörter durch Erklärungen oder bildliche Darstellungen hervorgehoben werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 21).

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 befinden sich folgende Funktionswörter in den Aufgabenstellungen: „Nach Ständen (...) nach Köpfen (...)“, „(...) welche Forderungen der Aufklärung von der Französischen Revolution verwirklicht wurden“ sowie „Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; 64). Diese Funktionswörter werden im Schulbuch nicht hervorgehoben oder mit einer Erklärung versehen. Die Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 weisen mehr Funktionswörter auf: „Finde heraus, ob die oben genannten Artikel für alle Menschen galten“, „Diskutiert, inwieweit diese Artikel in unserer heutigen Gesellschaft Gültigkeit haben“, „Beurteile, ob es sich um eine faire oder eine unfaire Gerichtsverhandlung gehandelt haben könnte“ und „Diskutiert in der Klasse, ob die Gedanken und die Sprache in den beiden Hymnen zeitgemäß sind.“ Daneben werden Funktionswörter wie „bezüglich“, „vergleiche (...) mit“, „zwischen“ oder „für“ eingesetzt (Scheucher et al., 2018, S. 94-97). Wie bei der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 werden auch diese Wörter nicht hervorgehoben oder erklärt. Da es in beiden Schulbuchversionen keine Hervorhebung von Funktionswörtern gibt, wird das Kriterium mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.f. Die Anzahl der neu eingeführten Fachwörter und Fremdwörter ist angemessen.

Werden innerhalb einer Aufgabenstellung zu viele neue Fachwörter eingesetzt, kann dies zu Verständnisproblemen führen. Deshalb sollten neue Fachwörter gezielt und dosiert eingesetzt werden. Eine Vielzahl an neuen Fachwörtern kann dazu führen, dass die Aufgabe von den Lernenden nicht genau verstanden wird (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 22). Wie bereits durch die Kriterien 1.a. und 1.b. dargestellt wurde, werden fachspezifische Begriffe und Fremdwörter in den Aufgabenstellungen eingesetzt, jedoch nicht ausreichend erklärt. Dadurch fällt es schwer, ein Aufgabenverständnis aufzubauen. Werden jedoch Fachbegriffe durch Alltagswörter ersetzt oder nur jene Begriffe verwendet, die für das Lösen der Aufgabenstellung unbedingt notwendig sind, könnte die Aufgabenstellung entlastet werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 22). Da die eingesetzten Fach- und Fremdwörter unzureichend erklärt werden, fällt es schwer, die Aufgabenstellungen zu lösen. Deshalb wird dieses Kriterium für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.g. Schwierige Fachwörter und Fremdwörter werden mehrfach verwendet und in ihrer Bedeutung genau differenziert.

Je nach Kontext können Fachwörter verschiedene Bedeutungen annehmen. Werden Fachwörter mehrfach verwendet sollen die Lernenden auf mögliche Bedeutungsunterschiede hingewiesen werden. Beispielsweise kann eine Erklärung die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass ein Wort, je nach Verwendungszusammenhang, unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Damit kann auch das Aufgabenverständnis erleichtert werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 23). Wie bereits durch das Kriterium 1.d. dargestellt wurde, werden diese Bedeutungsunterschiede in beiden Schulbuchversionen nicht explizit erwähnt. Obwohl sich die Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 stark an Gegenwartsbezügen und somit an Bedeutungsunterschieden orientieren (Scheucher et al., 2018, S. 95; 96; 97), werden diese Differenzen im Schulbuch nicht explizit aufgegriffen. Da in beiden Schulbuchversionen keine Differenzierung stattfindet, wird dieses Kriterium für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.h. Es kommen keine Nominalisierungen vor, die das Aufgabenverständnis erschweren könnten.

Der häufige Einsatz von Nominalisierungen kann das Verständnis von Aufgabenstellungen erschweren. Deshalb sollten Nominalisierungen gezielt und dosiert zum Einsatz kommen (Rösch, 2010, S. 22, zitiert nach Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 24). In beiden Schulbuchversionen werden Nominalisierungen in den Aufgabenstellungen eingesetzt. Beispielweise werden in der Version aus dem Jahr 2003 die Wörter „Forderung“, „Aufklärung“, „(Gerichts-)Verhandlung“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; 64) und in der Version aus dem Jahr 2018 die Wörter „Bedeutung“, „Gültigkeit“, „Forderung“, „(Gerichts-)Verhandlung“, „Verständnis“ und „Stimmung“ (Scheucher et al., 2018, S. 95; 96; 97) verwendet. In den Schulbüchern wird nicht auf mögliche Bedeutungsunterschiede bzw. Bedeutungsabgrenzungen hingewiesen. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.i. Operatoren (benennen, erklären, beschreiben etc.) werden explizit und korrekt eingesetzt.

Operatoren stellen sprachlich-kognitive Handlungen dar, die sowohl für die Kommunikation als auch für den Erwerb von Wissen in den Unterrichtsfächern eine bedeutende Rolle spielen. Der explizite Einsatz von Operatoren ermöglicht es den Schüler*innen, die sprachlich-kognitiven Handlungen, die von ihnen verlangt werden, zu verstehen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 25).

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 werden die Operatoren dosiert eingesetzt. Wie bereits im Zuge des Kriteriums 1.a. dargestellt wurde, werden in den Aufgabenstellungen nur zwei Operatoren eingesetzt: „Erstelle eine Liste, welche Forderungen der Aufklärung von der Französischen Revolution verwirklicht wurden“ und „Beschreibe das Bild!“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; 63). Eine Aufgabenstellung enthält keinen Operator, ist aber als solche ausgewiesen: „Warum wollten Adel und Klerus nach Ständen und der Dritte Stand nach Köpfen abstimmen?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62). Diese Aufgabenstellung wurde als W-Frage formuliert. Durch diese Formulierung ist nicht ganz klar, welche sprachlich-kognitive Handlung von den Schüler*innen verlangt ist. Um auszudrücken, dass die Schüler*innen bei dieser Aufgabenstellung Informationen zusammentragen sollen, warum Menschen in einer bestimmten Art und Weise gehandelt haben, erscheint der Operator „begründen“ notwendig (Scheucher et al., 2018, S. 160). Durch den Einsatz des Operators können die Schüler*innen auch ihre Antwort besser strukturieren und Zusammenhänge wiedergeben.

Eine weitere Frage, die innerhalb des Unterkapitels an die Schüler*innen gerichtet wird, ist folgende: „Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 64). Diese Frage befindet sich jedoch nicht in einem Aufgabenkästchen, sondern am Ende einer Bildbeschreibung. Um von den Lernenden konkrete sprachliche Handlungen zu verlangen, wäre es notwendig, hier den Operator „herausarbeiten“ einzusetzen, damit die Lernenden die Merkmale der Gerichtsverhandlung aufzeigen können und eine Struktur und konkrete Handlung in die Antwort der Frage bringen.

Wie bereits anhand des Kriteriums 1.a. dargestellt wurde, werden in allen Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 Operatoren verwendet. Zudem befindet sich im hinteren Teil des Buches eine Auflistung von Operatoren (Scheucher et al., 2018, S. 160-161). Diese Liste dient den Lernenden zum Nachschlagen, wenn sie Verständnisprobleme haben sollten. Den Lernenden wird dabei jedoch keine Hilfestellung in Form von Musterlösungen, Worterklärungen oder Formulierungshilfen geboten. Obwohl die Operatoren in den Aufgabenstellungen explizit und korrekt eingesetzt werden, fehlt es bei der Auflistung der Operatoren an konkreten Umsetzungsbeispielen bzw. Formulierungshilfen, welche die Lernenden beim Lösen der Aufgaben sprachlich unterstützen. Dadurch, dass Operatoren in zwei von vier Aufgabenstellungen in der Version aus dem Jahr 2003 explizit und korrekt eingesetzt werden, jedoch keine zusätzlichen sprachlichen Hilfen für die Lösung der Aufgabenstellungen vorhanden sind, wird das Kriterium für diese Schulbuchversion mit „Trifft wenig zu“ beurteilt. Aufgrund des durchgängigen expliziten und korrekten Einsatzes von Operatoren sowie der Auflistung der Operatoren im hinteren Teil des Buches, wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft völlig zu“ beurteilt. Dennoch fehlt es auch bei dieser Schulbuchversion an konkreten sprachlichen Hilfen, welche die Lernenden beim Lösen der Aufgaben sprachlich unterstützen.

Kriterium 1.j. Wiederholung und Festigung des Fachwortschatzes und der Grammatik, z.B. durch Lückentexte, Zuordnungsübungen, Ergänzungsbüungen usw.

Wie bereits innerhalb der theoretischen Einführung dargestellt wurde, ist die Sprache des Geschichtsunterrichts durch einen differenzierten, komplexen Fachwortschatz sowie durch einen reichhaltigen morphologischen Bestand und einem eher hypotaktischen Satzbau gekennzeichnet. Die sprachliche Kompetenz im Geschichtsunterricht ist im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern an ein höheres Niveau gebunden (Rösch, 2005, S. 84). Heidi Rösch (2005, S. 86) schlägt deshalb vor, dass in späteren Phasen des

Unterrichts der Fachwortschatz sowie die grammatischen Strukturen wiederholt und gefestigt werden. Methodisch schlägt sie beispielsweise Lückentexte, Zuordnungsübungen oder Ergänzungsübungen vor, damit die neu erlernten Wörter bzw. grammatischen Formen den Lernenden bewusst gemacht werden.

In beiden Schulbuchversionen kommen keine Aufgabenstellungen zur Wiederholung und Festigung des Fachwortschatzes und der Grammatik zum Einsatz. Die Aufgabenstellungen in beiden Schulbüchern sind zum Teil weiterführende Aufgaben (Bildinterpretationen, Herstellung von Gegenwartsbezügen, Rechercheaufgaben etc.). Der Schulbuchtext stellt die Basis für die weiterführenden Aufgaben dar. Die Schulbücher enthalten am Ende eines Kapitels eine Seite, die das Thema nochmal zusammenfasst. Diese Seiten sind jedoch nur als Leseseiten gestaltet und beinhaltet keine Wiederholungs- oder Festigungsaufgaben. Das Kriterium wird daher für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Texte

Kriterium 1.a. Die Wortverwendung ist präzise.

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 konnten innerhalb der zwei ausgewählten Unterkapitel 154 Fachbegriffe identifiziert werden. Lediglich sechs dieser Fachbegriffe werden entweder im Glossar im hinteren Teil des Buches (Scheucher et al., 2003¹, S. 154-158) oder als Einführung in das Kapitel genauer erklärt. Wörter, die im Glossar aufgegriffen werden, weisen im Text ein Sternchen als Hinweis auf. Drei dieser Fachbegriffe werden im Glossar näher beschrieben: „Generalstände“, „Verfassung“ und „konstitutionelle Monarchie“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; 63; 65). Jedoch weisen nur zwei davon im Text ein Sternchen als Hinweis auf. Der Begriff „Verfassung“ befindet sich zwar im Glossar, erhält im Schulbuchtext jedoch keinen Hinweis. Die beiden Fachbegriffe „Revolution“ und „Absolutismus“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62) werden innerhalb des einführenden Kapitels erklärt. Darauf hingewiesen werden die Schüler*innen jedoch nicht. Der Begriff „Karikatur“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62) wird im Zuge der Methodenseiten erklärt. Darauf werden die Lernenden im Text ebenfalls nicht hingewiesen.

Da die Schulbuchtexte der beiden Versionen nahezu ident sind, werden auch in der Version aus dem Jahr 2018 von 147 Fachbegriffen nur sechs Fachbegriffe näher erklärt. Vier dieser Fachbegriffe, nämlich „Generalstände“, „Verfassung“, „Karikatur“ und „konstitutionelle Monarchie“ (Scheucher et al., 2018, S. 94; 95) werden im Glossar im hinteren Teil des Buches aufgegriffen (Scheucher et al., 2018, S. 162-166), wobei nur

zwei Begriffe, „Generalstände“ und „Verfassung“, ein Sternchen als Hinweis aufweisen. Zwei der Fachbegriffe, „Revolution“ und „Absolutismus“ (Scheucher et al., 2018, S. 94) werden, wie in der Version aus dem Jahr 2003, in einem einführenden Kapitel erklärt. Einen Hinweis darauf erhalten die Lernenden nicht. In beiden Schulbuchversionen werden die restlichen Fachbegriffe nicht aufgegriffen, sodass die Worterklärung von den Schüler*innen selbst erschlossen werden muss. Das Textverständnis wird dadurch erschwert, dass die Lernenden nicht auf fachspezifische Begriffe hingewiesen werden. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.b. Der Alltagswortschatz wird vom Fachwortschatz klar differenziert.

In den beiden Schulbuchversionen wurden 24 Fachwörter identifiziert, die keine Differenzierung vom Alltagswortschatz aufweisen. Wird die Bedeutung von Fachbegriffen nicht klar vom Alltagswortschatz differenziert, kann dies zu Problemen führen. Fehlt den Lernenden beispielsweise das Verständnis von Alltagsbegriffen, so ist ihnen der Unterschied zu den fachsprachlichen Bedeutungen ebenfalls nicht klar. Es ist daher notwendig, dass die Begriffe voneinander unterschieden werden, um dadurch sicherzustellen, dass ein fehlendes begriffliches Verständnis nicht die Lösung der Aufgabenstellungen behindert (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 20). Der folgende Fachwortschatz kann beispielsweise in anderen Unterrichtsfächern bzw. alltagssprachlichen Kontexten eine andere Bedeutung haben als im Geschichtsunterricht: „[...] am Gipfel (seiner Macht) [...]“, „Krise“, „Bald danach erhoben sich die Bauern“, „[...] Rechte aufheben [...]“, „[...] an der Spitze stehen [...]“, „Sie erklärten Frankreich den Krieg“, „[...] Republik ausrufen [...]“, „[...] sie beschlossen seinen Sturz [...]“ sowie „[...] Macht ergreifen [...]“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62-65; Scheucher et al., 2018, S. 94-97). Es ist notwendig, dass der Fachwortschatz kontextbezogen von den Schüler*innen gelernt wird, damit dieser vom Alltagswortschatz klar differenziert werden kann. Da keine Differenzierung stattfindet, wird dieses Kriterium für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.c. Schwierige Wörter (Fremdwörter, Fachwörter, Komposita etc.) werden genau und nachvollziehbar erklärt.

Wie bereits dargestellt wurde, werden nur sechs Fachbegriffe in beiden Schulbuchversionen erklärt. Dennoch sind diese Worterklärungen in den Schulbüchern nicht ausreichend, um die Bedeutung der Begriffe nachzuvollziehen. Beispielsweise wird in der Version aus dem Jahr 2003 der Begriff „konstitutionelle Monarchie“

folgendermaßen definiert: „Regierungsform, in der die politischen Rechte der Staatsorgane (König, Parlament, Regierung) durch eine Verfassung geregelt sind.“ Der Begriff „Verfassung“ wird definiert als „Gesamtheit der Regeln über die Staatsform, die Leitung des Staates, über die Bildung und den Aufgabenkreis der obersten Staatsorgane. Diese Regeln sind meist in eine, Gesetz – das selbst auch Verfassung genannt wird – niedergelegt. In diesem Gesetz sind auch die Grundrechte der BürgerInnen enthalten“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 156; 158; Scheucher et al., 2018, S. 164; 166). Wie diese Worterklärungen zeigen, werden auch darin fachspezifische Begriffe sowie Fremdwörter verwendet, wie etwa König, Parlament, Regierung oder Staatsorgane, die jedoch in der Erklärung nicht aufgegriffen werden. Die Lernenden müssen demnach die Erklärung dieser Begriffe selbstständig nachschlagen, um die eigentliche Begriffserklärung verstehen zu können. Die Worterklärungen decken sich ebenfalls mit jenen aus der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 1.d. Es wird auf für das Textverständnis grundlegende Funktionswörter (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien etc.) aufmerksam gemacht.

Ähnlich zu den Aufgabenstellungen, werden auch innerhalb der Schulbuchtexte Funktionswörter verwendet, auf die jedoch nicht aufmerksam gemacht wird: „Unter seinen Nachfolgern“, „jeder Stand wählte für sich“, „[...] ob nach Ständen oder nach Köpfen [...]“, „Bald danach erhoben sich die Bauern [...]“, „Dazu kam die Bedrohung [...]“, „Dementsprechend radikal [...]“, „[...] ging man daran [...]“ etc. (Scheucher et al., 2003¹, S. 62-65; Scheucher et al., 2018, S. 94-97). Werden diese Wörter von den Schüler*innen nicht erkannt, kann dies zu Problemen beim Textverständnis führen. Um die Lernenden beim Textverständnis zu unterstützen, wäre es möglich, diese Funktionswörter hervorzuheben, zu erklären oder durch eine bildliche Darstellung zu verdeutlichen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 21). Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

3.3.2. Satzebene

Der Gegenstand der Satzlehre (Syntax) ist die „Zusammenstellung von Wörtern, Phrasen und Satzgliedern zu Sätzen“ (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S.13). Sätze stellen systematische Kombinationen von Wörtern dar und können unterschiedlich aufgebaut sein. Wie bereits in der theoretischen Einführung erwähnt wurde, werden im Laufe der Schulzeit die Sätze länger und komplexer (u.a. Gasteiger-Klicpera, Klicpera &

Schabmann, 2010, S. 84; Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 4). Ist der Satzbau in Schulbüchern zu komplex, kann das Aufgaben- und Textverständnis für die Schüler*innen erschwerend wirken und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Probleme bereiten. Dennoch müssen komplexe Satzstrukturen in Schulbüchern nicht komplett vermieden werden. Erforderlich ist eine Satzstruktur, welche die Lernenden dazu befähigt, „mit zunehmenden komplexen Strukturen im Unterricht umzugehen.“ Diese Fähigkeit kann im Laufe der Schulzeit nach und nach aufgebaut werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 13).

Aufgabenstellungen

Kriterium 2.a. Die Satzkonstruktionen sind in ihrer Komplexität angemessen.

Ein komplexer Satzbau kann dazu führen, dass das Aufgabenverständnis erschwert wird. Unter komplexe Satzkonstruktionen fällt beispielsweise der Gebrauch von Klammerausdrücken oder Nebensätzen. Wie eingangs dargestellt wurde, sollen komplexe Satzkonstruktionen jedoch nicht vermieden werden. Vielmehr müssen die Schüler*innen damit nach und nach vertraut gemacht werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 27).

Anhand der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 wird deutlich, dass die Aufgabenstellungen keinen komplexen Satzbau aufweisen. Im Gegensatz dazu zeigen die Aufgabenstellungen aus dem Jahr 2018 einen vermehrten Einsatz von Nebensätzen, wodurch das Aufgabenverständnis erschwert wird. Wie bereits auf der Wortebene dargestellt werden konnte, fehlt es den Lernenden oftmals an geeigneten Hintergrundinformationen, damit das Lösen der Aufgaben möglich ist. Um an die Hintergrundinformationen für die Lösung der Aufgabenstellungen zu kommen, wäre es notwendig, dass die Hilfestellungen grafisch von den eigentlichen Aufgabenstellungen getrennt werden. Dadurch würde sich das Informations- bzw. das Handlungs- und Fragefeld trennen, wodurch das Lösen der Aufgaben zusätzlich erleichtert wird (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 28). Da nur eine Aufgabe innerhalb der vier Aufgabenstellungen einen Nebensatz beinhaltete, wird das Kriterium für die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft völlig zu“ beurteilt. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 beinhalten fünf der sechzehn Aufgabenstellungen Nebensätze. Aufgrund des vermehrten Einsatzes von Nebensätzen, die Informationen für die Lösung der Aufgabenstellungen beinhalten, wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft eher zu“ beurteilt.

Kriterium 2.b. Zu häufige Subordination (=Unterordnung im Satz) wird vermieden.

Untergeordnete Sätze, wie zum Beispiel Relativsätze, Konditionalsätze oder Konzessivsätze, werden als Subordination bezeichnet. Diese sind vom jeweiligen Hauptsatz abhängig. Wie bereits im vorangegangenen Kriterium erwähnt wurde, sollen komplexe Satzstrukturen dosiert eingesetzt werden, damit das Aufgabenverständnis nicht beeinträchtigt wird (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 28). In der Version aus dem Jahr 2003 werden Subordinationen dosiert eingesetzt, wohingegen diese in der Version aus dem Jahr 2018 nahezu in fast jeder Aufgabenstellung zu finden sind. Wie bereits dargestellt wurde, muss es in solchen Fällen vermehrt zu sprachlichen Hilfestellungen kommen, damit die Lernenden nicht an der Lösung der Aufgaben gehindert werden. Demnach wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft völlig zu“ beurteilt. Aufgrund des vermehrten Einsatzes von Nebensätzen, die Informationen für die Lösung der Aufgabenstellungen beinhalten, wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft eher zu“ beurteilt.

Kriterium 2.c. Die Sätze sind explizit und vollständig.

Damit die Lernenden wissen, was von ihnen verlangt wird, ist es notwendig, dass die Aufgabenstellungen explizit formuliert sind. Die Formulierungen sollen so gewählt sein, dass konkrete, aufeinander aufbauende Arbeitsschritte genannt werden, welche die Schüler*innen dabei anleiten, die Aufgabe Schritt für Schritt zu lösen. Damit die Schüler*innen in der Lage sind, die Aufgabenstellungen zu verstehen, müssen diese syntaktisch explizit sowie vollständig sein (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 29). Die Analyse zeigt, dass die Sätze in allen Aufgabenstellungen in beiden Schulbuchversionen explizit und vollständig sind. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Texte**Kriterium 2.a.** Das Textverständnis wird nicht durch allzu komplexe Satzkonstruktionen erschwert.**Kriterium 2.b.** Es werden Subordinationen (=Unterordnungen im Satz) vermieden, die das Textverständnis erschweren könnten.

Wie bereits durch die Analyse der Aufgabenstellungen gezeigt werden konnte, kann ein komplexer Satzbau dazu führen, dass das Text- oder Aufgabenverständnis erschwert wird. Die Analyse zeigt, dass die Texte in beiden Schulbuchversionen wenig Komplexität

aufweisen. Beispielweise werden Aufzählungen mit Beistrichen, „und“, „sowie“ oder mit einem Strichpunkt voneinander getrennt und sind somit in ihrer Komplexität gut überschaubar. Nebensätze werden dosiert eingesetzt, sodass diese quantitativ übersichtlich bleiben. Die beiden Kriterien werden für beide Schulbuchversionen mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

3.3.3. Textebene

Als Text bezeichnet man eine zusammenhängende Folge von Sätzen. Durch sprachliche Elemente kann die „Beziehungen zwischen den einzelnen Sätzen eines Textes“ festgemacht werden (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1996, S. 215). Durch die Verwendung von Kohäsionsmittel als „sprachliche Werkzeuge der Textverknüpfungen“ kann gezeigt werden, „wie ein Problemzusammenhang in einem Text entfaltet wird und ob die Anordnung und Verknüpfung von Informationen nachvollziehbar ist.“ Zudem wird meist auch das allgemeine Wissen über Texte sowie das außersprachliche Wissen, beispielsweise das Weltwissen oder das Handlungswissen, benötigt, um „eine Verknüpfung von Gedanken in der Tiefenstruktur eines Textes zu erkennen.“ Bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache kann dies oftmals zu Verständnisproblemen führen, da dieses Wissen kulturell geprägt sein kann. Wie anhand der theoretischen Einführung dargestellt wurde, nimmt bei Aufgabenstellungen und Texten in Schulbüchern die logisch-schlüssige Anordnung von Informationen und der angemessene Einsatz von Kohäsionsmittel eine bedeutende Rolle ein. Damit werden die Schüler*innen unterstützt, „Sinneszusammenhänge zu verstehen und Aufgaben zu lösen“ (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 14).

Aufgabenstellungen

Kriterium 3.a. Es werden geeignete Kohäsionsmittel (z.B. Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.) verwendet, die die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden.

Durch Kohäsionsmittel werden Wörter bzw. Informationen miteinander verknüpft. Sie tragen dazu bei, dass die Sätze in einem Text nachvollziehbar miteinander verbunden sind und die Aufgabenstellungen in ihrem inhaltlichen Zusammenhang besser verdeutlicht werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 31).

Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 enthält eine Aufgabenstellung, in der geeignete Kohäsionsmittel fehlen: „Beschreibe das Bild!“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 63). Bei dieser Aufgabenstellung wird deutlich, dass konkrete Informationen zur Bildbeschreibung fehlen. Hinzu kommt, dass sich diese Aufgabe nicht in einem

Aufgabekästchen befindet. Es ist nicht klar, was genau an dem Bild beschrieben werden soll, zum Beispiel die Bildkomposition, die Personen oder der historische Kontext. Das Fehlen von geeigneten Kohäsionsmitteln zeigt sich auch in der Aufgabe „Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 64). Bei beiden Aufgabenstellungen wäre es notwendig, dass die Informationen, die analysiert werden sollen, bereits in der Aufgabenstellung genannt und den Schüler*innen Leitfragen vorgegeben werden. Durch den Einsatz von Kohäsionsmittel würde der Arbeitsauftrag eine geeignete Gliederung bekommen und den Schüler*innen den inhaltlichen Zusammenhang besser verdeutlichen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 31). Durch den geeigneten Einsatz von Kohäsionsmittel und Operatoren sind die Aufgabenstellungen in der Version aus dem Jahr 2018 besser gegliedert. Aufgrund der fehlenden Kohäsionsmitteln in zwei Aufgabenstellungen wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft wenig zu“ beurteilt. Aufgrund des geeigneten Einsatzes von Kohäsionsmitteln und Operatoren wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Kriterium 3.b. In der Aufgabenstellung werden alle Informationen gegeben, die für die Lösung der Aufgabe notwendig sind.

Werden wichtige Informationen und Hilfsmittel in den Aufgabenstellungen explizit angeführt, so können diese von den Lernenden gut bewältigt werden. Fehlen jedoch wichtige Informationen, kann dies zu Schwierigkeiten bei den Lernenden führen. Damit die Lernenden bei der Lösung der Aufgaben unterstützt werden, ist es notwendig, dass alle dazu notwendigen Informationen sowie Hinweise angegeben werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 32).

Wie bereits dargestellt wurde, fehlt es in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 an wichtigen Informationen und Hinweisen, welche die Lernenden für das Lösen der Aufgaben benötigen. Um beispielsweise die Forderungen der Aufklärung mit der Französischen Revolution in Verbindung zu bringen, fehlt es den Lernenden an wichtigen Informationen, die für das Lösen der Aufgabe unbedingt notwendig wären (Scheucher et al., 2003¹, S. 62). Ebenfalls werden für die Bildbeschreibungen (Scheucher et al., 2003¹, S. 63) keine weiteren Informationen bzw. Leitfragen angegeben. Ferner werden fachspezifische Begriffe bzw. Fremdwörter nicht erklärt. Beispielsweise wird das Wort „Gerichtsverhandlung“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 64) nicht näher erklärt. Dennoch müssen die Schüler*innen Merkmale herausarbeiten, die auf eine unfaire

Gerichtsverhandlung hinweisen. Die Aufgabe ist demnach nicht lösbar, wenn den Lernenden der Begriff unbekannt ist.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Analyse der Aufgaben in der Version aus dem Jahr 2018. Bei den Rechercheaufträgen fehlt es an notwendigen Informationen, welche die Lernenden für das Lösen der Aufgaben benötigen. Denkbar wären hier Empfehlungen für Internetseiten, Leitfragen oder Begriffserklärungen. Um das Terrorgesetz aus dem Jahr 1794 dem eigenen Verständnis von einem demokratischen Rechtsstaat gegenüberstellen zu können (Scheucher et al., 2018, S. 96), benötigt es Hintergrundwissen, welches den Lernenden innerhalb der Unterkapitel nicht vermittelt wird. Ebenfalls müssen die Lernenden beim Bundeshymnenvergleich das notwendige sprachliche Wissen besitzen, um die Texte als „zeitgemäß“ beurteilen zu können (Scheucher et al., 2018, S. 97).

Das Kriterium wird für die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft nicht zu“ beurteilt, da wichtige Informationen und Hinweise, welche die Lernenden für das Lösen der Aufgaben benötigen, nicht vorhanden sind. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 fehlen ebenso wichtige Information für das Lösen der Aufgabenstellungen. Das fehlende Hintergrundwissen macht es nicht möglich, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Dennoch enthalten die Aufgabenstellungen fachspezifische Methoden und Arbeitstechniken, die in jede Aufgabenstellung integriert werden und allgemeine Hinweise und Leitfragen vorgeben. Diese Methoden und Arbeitstechniken können als zusätzliche Informationen beurteilt werden. Deshalb wird die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft wenig zu“ beurteilt.

Kriterium 3.c. Die einzelnen Arbeitsschritte sind in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben.

Enthalten Aufgabenstellungen mehrere Arbeitsaufträge, so ist es notwendig, dass diese in einer logisch-nachvollziehbaren Reihenfolge angeführt werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 32). Weist eine Aufgabenstellung diese Reihenfolge nicht auf, so kann es zu Unklarheiten bzw. zu einer Überforderung der Schüler*innen kommen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 33). Die Analyse zeigt, dass die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 Aufgabenstellungen enthält, die keine nachvollziehbare Reihenfolge aufweisen. Dies zeigt sich beispielweise in den Aufgabenstellungen „Beschreibe das Bild“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 63) und „Was deutet hier noch auf eine unfaire Gerichtsverhandlung hin?“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 64). Die Lernenden erhalten für diese Aufgabenstellungen keine weiteren Anhaltspunkte sodass unklar ist, welche Arbeitsschritte für die Analyse des Bildes sowie der Gerichtsverhandlung notwendig

sind. Die Version aus dem Jahr 2018 zeichnet sich durch Aufgabenstellungen mit mehreren Arbeitsaufträgen aus. Es wird ersichtlich, dass die Arbeitsaufträge aufeinander aufbauen, sodass die Lernenden auf die bereits gelösten Arbeitsaufträge zurückgreifen können. Die Anzahl der angeführten Arbeitsschritte ist in beiden Schulbuchversionen überschaubar. Das Kriterium wird für die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft wenig zu“ beurteilt. Obwohl die Anzahl der Arbeitsschritte überschaubar ist, wird keine nachvollziehbare Reihenfolge ersichtlich. Es fehlen notwendige Arbeitsschritte, welche die Lernenden beim Lösen der Aufgaben unterstützen würden. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 sind die Arbeitsschritte in einer nachvollziehbaren, sinnvollen Reihenfolge angegeben. Das Kriterium wird für diese Schulbuchversion mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Kriterium 3.d. Vermittlung von Arbeitsstrategien, z.B. Wörterbücher benutzen, Notizen machen, Mind-Maps anfertigen und fachspezifischer Mitteilungsformen, z.B. zusätzliche sprachliche Hilfen für mündliche Präsentationen etc.

Aufgrund der sprachlichen Komplexität ist es nach Heidi Rösch (2005, S. 86) die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, dass den Schüler*innen Arbeitsstrategien vermittelt werden, um mögliche sprachliche Defizite ausgleichen zu können. Ferner müssen die Schüler*innen dazu angeregt werden, fachspezifische Mitteilungsformen zu trainieren, um diese im Unterricht beispielsweise bei Präsentationen oder in Unterrichtsgesprächen einsetzen zu können.

Keine der beiden Schulbuchversionen weist eine Vermittlung von Arbeitsstrategien sowie fachspezifischer Mitteilungsformen auf. Zwar werden die Lernenden in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 aufgefordert, eine Liste zu erstellen, eine genaue Anweisung erhalten sie dafür nicht (Scheucher et al., 2003¹, S. 62). Es fehlt den Lernenden demnach das notwendige Wissen für diese Arbeitsstrategie. Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 enthält nach jedem Kapitel ein Kompetenztraining. Hier erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Das Kompetenztraining, welches sich nach den Kapiteln der Französischen Revolution befindet, thematisiert mithilfe von zwei Quellen die Forderungen der Aufklärung (Quelle: „Über die Freiheit jedes Menschen sagte der Philosoph Jean-Jacques Rousseau 1762 [...]“), die absolutistische Herrschaft und infolge die Französischen Revolution sowie die Terrorherrschaft (Quelle: „Vor die Revolutionsgerichte zerrten die Revolutionäre angebliche ‚Feinde der Republik‘. Das waren erst Adelige und Priester, dann reiche Bürger und gemäßigte Abgeordnete des Konvents, am Ende auch Revolutionäre wie

Jakobiner. In einem zeitgenössischen Bericht heißt es [...]“ (Scheucher et al., 2018, S. 103). Folgende Aufgabenstellungen sollen die Lernenden bearbeiten:

- 1. Arbeitsauftrag: Interpretiere die Aussage Rousseaus. Stelle aufgrund dieser Aussagen dar, warum absolutistische Herrscher manche Aufklärer verhaften ließen.
- 2. Arbeitsauftrag: Ein Philosoph der Aufklärung beschreibt in einer kurzen Erzählung ein Land, wie er es sich vorstellt. Schreibe seine Erzählung auf. Vergleiche sein Land mit unserem heute.

Die Lernenden erhalten den Hinweis „Arbeite nach M1“ („Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“, Scheucher et al., 2018, S. 154).

- 3. Arbeitsauftrag: Bei der Erstürmung der Bastille am 14. Juli 1789 gab es über 100 Tote. Diskutiert, warum es in Frankreich trotzdem wichtig ist, das Ereignis jedes Jahr zu feiern.

Die Lernenden erhalten den Hinweis „Arbeite nach A2“ („Diskussion – Grundregeln für eine Diskussion(sleitung)“, Scheucher et al., 2018, S. 159).

- 4. Arbeitsauftrag: Beschreibe, analysiere und interpretiere die Karikatur. Arbeitere heraus, was der Zeichner mit der Karikatur ausdrücken wollte.

Die Lernenden erhalten den Hinweis „Arbeite nach M2“ („Bilder beschreiben, untersuchen und deuten“, Scheucher et al., 2018, S. 154).

- 5. Arbeitsauftrag: Analysiere den Quellentext. Arbeitere die zeitgenössische Beurteilung der Revolutionsgerichte heraus. Vergleiche die Karikatur mit dem Quellentext. Stelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.

Die Lernenden erhalten den Hinweis „Arbeite nach M1 + M2“ („Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle und Darstellung“ und „Bilder beschreiben, untersuchen und deuten“, Scheucher et al., 2018, S. 154).

Den Lernenden werden in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 zwar Methoden und Arbeitstechniken vermittelt (Scheucher et al., 2018, S. 154-159), dennoch vermitteln diese Seiten im hinteren Teil des Buches keine konkreten Arbeitsstrategien oder fachspezifische Mitteilungsformen. Die Schüler*innen erhalten auf diesen Seiten nur allgemeine Informationen sowie Leitfragen, die sie dann selbst bei der jeweiligen Aufgabenstellung anwenden müssen. Als fachspezifische Mitteilungsform werden den Lernenden die „Grundregeln für eine Diskussion(sleitung)“ auf diesen Seiten vorgestellt (Scheucher et al., 2018, S. 159). Da es sich hierbei nur um eine Sammlung von Grundregeln handelt, fehlt es an konkreten Umsetzungsbeispielen und zusätzlichen sprachlichen Hilfen, an denen sich die Lernenden bei einer Diskussion orientieren

können. Das Kompetenztraining stellt vielmehr weiterführende Aufgaben dar, welche die Themen der Kapiteln miteinander verbinden.

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 kommt es innerhalb der analysierten Unterkapitel zu keiner Vermittlung von Arbeitsstrategien oder fachspezifischen Mitteilungsformen. Hingegen findet bei der Version aus dem Jahr 2018 durch die Hinweise auf die Methoden und Arbeitstechniken eine solche Vermittlung statt. Zwar werden den Lernenden hier keine Musterlösungen bzw. konkrete Arbeitsstrategien vermittelt, dennoch dienen diese Seiten der Förderung von Methodenwissen. Obwohl auf diesen Seiten allgemeine Informationen und Leitfragen zu den jeweiligen Methoden und Arbeitstechniken dargestellt werden, unterstützen diese Seiten die Lernenden bei der reflektierten Auswertung von Quellen und Darstellungen (Günther-Arndt, 2008, S. 15f.). Auf Basis der Analyseergebnisse wird das Kriterium für die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 mit „Trifft nicht zu“ beurteilt. Aufgrund der bestehenden und durchgängigen Vermittlung von Methoden und Arbeitstechniken wird das Kriterium für das Jahr 2018 mit „Trifft eher zu“ beurteilt. Aufgrund der Konstruktion dieser Methoden und Arbeitstechniken fehlt es weiterhin an konkreten Umsetzungsbespielen, Arbeitsstrategien sowie fachspezifischen Mitteilungsformen, welche die Lernenden in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts einsetzen können.

Texte

Kriterium 3.a. Informationen werden schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft.

Damit die Lernenden den Überblick behalten und die Inhalte der Unterkapitel verstehen können, ist es notwendig, dass die Informationen, die später auch für die Aufgabenstellungen benötigt werden, schrittweise eingeführt und nachvollziehbar miteinander verknüpft werden. Da die Texte der beiden Schulbuchversionen annähernd ident sind, wurde auch an der Anordnung der Informationen keine Änderung vorgenommen. Die Informationen sind in Absätzen gegliedert, die wiederrum aufeinander aufbauen und die Schüler*innen durch die Französische Revolution führen. Ein Unterschied liegt darin, dass in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 weitere Unterüberschriften eingesetzt wurden, die farbig sind und den Absatz mit Stichworten zusammenfassen. Die Schüler*innen erfahren so, worum es in dem folgenden Absatz geht und erhalten dadurch bereits einen detaillierteren thematischen Einstieg. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Kriterium 3.b. Es werden geeignete Kohäsionsmittel (Proformen, Rekurrenzen, Substitutionen etc.) verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen.

Durch den Einsatz von Kohäsionsmittel wird im Text der inhaltliche Zusammenhang deutlich. Proformen kommen in den Schulbuchtexten zum Einsatz und erzeugen einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen. Zudem kommen Rekurrenzen sowie Substitutionen zum Einsatz, diese werden jedoch bei einer Wiederholung im Text nicht wieder aufgegriffen. Beispielsweise werden die Rekurrenzen „Schulden“, „verschuldet“, „Staatsschulden“, „Schuldige“ oder „Revolution“, „Revolutionsheer“, „Revolutionsgericht“, „Revolutionäre“ sowie „Versammlung“ und „Nationalversammlung“ in keinen Zusammenhang gebracht. Ebenso werden Substitutionen wie „Gewaltenteilung“, „gesetzgebende Gewalt“ und „ausführende Gewalt“ nicht explizit als Substitution in den Texten aufgegriffen (Scheucher et al., 2003¹, S. 62-65; Scheucher et al., 2018, S. 94-97). Obwohl geeignete Kohäsionsmittel zum Einsatz kommen, werden diese in den Texten bei erneutem Einsatz nicht aufgegriffen. So kann keine explizite Wortschatzarbeit oder Vermittlung von grammatischen Strukturen stattfinden. Aufgrund dieser Tatsache wird das Kriterium für beide Schulbuchversionen mit „Trifft wenig zu“ beurteilt.

Kriterium 3.c. Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen.

Kriterium 3.d. Es besteht ein inhaltlich nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Absätzen.

Durch den Einsatz von geeigneten Proformen wird in beiden Schulbuchversionen ein nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen ersichtlich. Dennoch ist es fraglich, ob die Lernenden ohne sprachliche Hinweise bzw. Hilfsmittel diese inhaltlichen Zusammenhänge erkennen und anwenden können. Ebenso wie bei den Sätzen besteht dieser inhaltliche Zusammenhang auch zwischen den einzelnen Absätzen. Wie bereits dargestellt wurde, sind die Schulbuchtexte zwar ident, dennoch wurden in der Version aus dem Jahr 2018 weitere Unterüberschriften eingesetzt, die den Absatz in Stichworten zu Beginn zusammenfassen. Die Kriterien 3.c. und 3.d. werden für beide Schulbuchversionen mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

3.3.4. Visuelle Ebene

Visualisierungen veranschaulichen Informationen durch graphische und bildliche Mittel.

Durch die Hervorhebung oder nähere Erklärung von Informationen werden beide

Gehirnhälften aktiviert, „sodass Wörter und Inhalte besser eingeprägt und behalten werden können“ (Lenzen, 1999, S. 90).

In Schulbüchern kann die Hervorhebung bzw. Veranschaulichung von Inhalten durch das Schriftbild, wie zum Beispiel durch Fett- oder Farbdruck, Überschriften und Absätze, oder durch bildliche Darstellungen, wie etwa durch Bilder, Grafiken, Diagramme, Skizzen und Fotos, umgesetzt werden. Visualisierungen dienen auch dazu „das inhaltliche Verständnis von Texten zu erleichtern.“ Ebenfalls stellen Visualisierungen oftmals eine Erweiterung zum Schulbuchtext dar (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 15). Müssen Schüler*innen beim Lesen zwischen dem Text und einer Visualisierung wechseln, kann es zu Schwierigkeiten beim Entschlüsseln von visuellen Informationen kommen (Stäudel, Francke-Brauch & Parchmann, 2008). Die Entschlüsselung der Informationen, beispielsweise von Diagrammen oder Statistiken, bereitet manchen Schüler*innen Probleme (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 15). Visualisierungen sollen für die Lernenden Verstehenshilfen sein. Damit soll die Entschlüsselung zentraler Informationen und Begriffe in den Aufgabenstellungen und Texten erleichtert werden (ebd.).

Aufgabenstellungen

Kriterium 4.a. Wichtige Wörter bzw. Informationen werden visuell hervorgehoben (z.B. durch Überschriften, Hervorhebungen etc.).

Werden Informationen durch Überschriften bzw. optische Hervorhebungen, beispielsweise durch Fettdruck, Farbdruck oder Merkkästchen, dargestellt, so fällt es den Lernenden leichter, auf wichtige Wörter bzw. Informationen aufmerksam zu werden. Somit kann beispielsweise das Vorwissen der Lernenden aktiviert und eine Erwartungshaltung erzeugt werden, die zu einer Erleichterung des inhaltlichen Verständnisses bei den Aufgabenstellungen führt (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 34). In beiden Schulbuchversionen werden innerhalb der Aufgabenstellungen keine visuellen Hervorhebungen eingesetzt. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

Kriterium 4.b. Inhalte bzw. Informationen werden in ihrem Zusammenhang verdeutlicht (z.B. durch Aufzählungen, Absätze etc.).

Beinhaltet eine Aufgabenstellung mehrere Arbeitsaufträge, so ist es förderlich, wenn diese Aufträge, beispielsweise durch Absätze oder Aufzählungen, voneinander getrennt werden. Werden Absätze eingesetzt, so können inhaltlich zusammengehörende

Informationen deutlich gemacht und voneinander abgegrenzt werden. Fehlen bei den Aufgabenstellungen Aufzählungszeichen oder Absätze, so ist nicht klar, ob die Arbeitsaufträge nacheinander oder in einer beliebigen Reihenfolge abgearbeitet werden sollen. Ist der Textfluss innerhalb der Aufgabenstellungen un gegliedert, so könnte dies demotivierend wirken und eine Überforderung für die Lernenden bedeuten (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 35).

In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 werden die Aufgaben mithilfe von Kleinbuchstaben aufgezählt. Dabei handelt es sich jedoch nur um die explizit ausgewiesenen Aufgaben. Jene Aufgaben, die sich beispielsweise bei den Bildbeschreibungen befinden, sind in den Textfluss integriert und enthalten keine visuelle Verdeutlichung. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 werden Punkte zur Aufzählung eingesetzt. Da in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 nur zwei der vier Aufgabenstellungen visuell verdeutlicht werden, wird diese Version mit „Trifft wenig zu“ beurteilt. Da alle Aufgaben in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 Aufzählungspunkte enthalten, wird diese Version mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Texte

Kriterium 4.a. Wichtige Informationen werden im Text visuell hervorgehoben (z.B. Fett-/Kursivdruck, Randbemerkungen etc.).

Die Überschriften der einzelnen Absätze sind in beiden Schulbuchversionen fettgedruckt und somit visuell hervorgehoben. In der Version aus dem Jahr 2018 sind Überschriften zusätzlich farbig markiert. Die Schulbuchtexte der beiden Versionen enthalten keine Randbemerkungen. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 werden lediglich die Überschriften der einzelnen Absätze durch einen Fettdruck visuell hervorgehoben. Deshalb wird diese Version mit „Trifft wenig zu“ beurteilt. Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 enthält zusätzliche Unterüberschrift, in der die Informationen des Absatzes nochmal zusammengefasst und farbig hervorgehoben sind. Deshalb wird diese Version mit „Trifft eher zu“ beurteilt. Es werden in beiden Schulbuchversionen keine weiteren Informationen visuell hervorgehoben.

Kriterium 4.b. Zusammengehörige Informationen bzw. Textelemente werden deutlich gekennzeichnet (z.B. Absätze, Zwischenüberschriften etc.).

Wie bereits durch das Kriterium 3.a. in der Kategorie Texte dargestellt wurde, sind die Schulbuchtexte in beiden Schulbuchversionen in Absätze gegliedert, die aufeinander aufbauen und die Schüler*innen durch die Französische Revolution führen. Besonders

hervorzuheben ist der Einsatz weiterer Unterüberschriften in der Schulbuchversion 2018, die den Absatz zu Beginn zusammenfassen. Somit erhalten die Schüler*innen gleich zu Beginn eines Absatzes einen detaillierteren thematischen Einstieg, wie zum Beispiel „Hohe Schulden“, „Konstitutionelle Monarchie“, „Ende der Monarchie“, „Feinde der Revolution“ oder „Allgemeine Wehrpflicht“ (Scheucher et al., 2018, S. 94-97). Wie bereits dargestellt wurde, enthält die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 noch eine weitere, farbige Unterüberschrift. Die Version aus dem Jahr 2003 wird deshalb mit „Trifft eher zu“, die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 mit „Trifft völlig zu“ beurteilt.

Kriterium 4.c. Wechsel der Darstellungsform, z.B. durch Skizzen, Diagramme etc.

Sind die Satzstrukturen in den Schulbuchtexten komplex, so kann den Lernenden die Erarbeitung der Inhalte erleichtert werden, indem Texte sprachlich vorbereitet und entlastet werden. Nach Heidi Rösch (2005, S. 85) kann dies erreicht werden, indem beispielsweise die Darstellungsform gewechselt wird. Die Darstellungsform kann auch vor der Lektüre im Unterricht gewechselt werden, damit die Lernenden inhaltlich auf den Text vorbereitet werden. In beiden Schulbuchversionen findet kein Wechsel der Darstellungsformen statt. Lediglich bei der Quelle „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ sowie bei der Quelle „Terrorgesetz 1794“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 63; 64; Scheucher et al., 2018, S. 95; 96) werden Aufzählungszeichen eingesetzt, sodass die Inhalte der Quellen in Form einer Liste dargestellt werden. Dennoch werden die Informationen weiterhin in Textform vermittelt, sodass es zu keiner Änderung der Darstellungsform kommt. Das Kriterium wird für beide Schulbuchversionen mit „Trifft nicht zu“ beurteilt.

3.4. Auswertung der Ergebnisse

Die unten angeführten Tabellen zeigen die Auswertung der ausgewählten Schulbuchkapitel. Die Schulbuchversionen wurden in den Tabellen getrennt voneinander ausgewertet. Die Auswertung betrachtet die Wort-, Satz- und Textebene sowie die visuelle Ebene innerhalb der beiden Kategorien. Zu sehen ist die maximale Punktezahl, die erreichte Punktezahl sowie das Ergebnis in Prozent. Innerhalb der jeweiligen Kategorie werden die Ergebnisse danach in einer Auswertung zusammengefasst. Das Ergebnis innerhalb der Kategorien ist sowohl als Punktezahl als auch als Prozentangabe ersichtlich.

Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2003)			
Ebene	Maximale Punktezahl	Erreichte Punktezahl	Prozentangabe
Kategorie Aufgabenstellungen			
Wortebene	30	1	3,33%
Satzebene	9	9	100%
Textebene	12	2	16,67%
Visuelle Ebene	6	1	16,67%
Auswertung	57	13	22,81%
Kategorie Texte			
Wortebene	12	0	0%
Satzebene	6	6	100%
Textebene	12	10	83,33%
Visuelle Ebene	9	3	33,33%
Auswertung	39	19	48,72%

Tabelle 4: Auswertung Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2003)

Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2018)			
Ebene	Maximale Punktezahl	Erreichte Punktezahl	Prozentangabe
Kategorie Aufgabenstellungen			
Wortebene	30	4	13,33%
Satzebene	9	7	77,78%
Textebene	12	9	75%
Visuelle Ebene	6	3	50%
Auswertung	57	23	40,35%
Kategorie Texte			
Wortebene	12	0	0%
Satzebene	6	6	100%
Textebene	12	10	83,33%
Visuelle Ebene	9	5	55,56%
Auswertung	39	21	53,85%

Tabelle 5: Auswertung Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2018)

Werden die Ergebnisse miteinander verglichen, so lässt sich in der Kategorie Aufgabenstellungen eine Veränderung feststellen. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass beide Schulbuchversionen in dieser Kategorie unter 50% erreichen. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung der Aufgabenstellungen wurde die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 insgesamt besser bewertet. Dies begründet sich darin, dass in dieser Schulbuchversion Methoden und Arbeitstechniken bei jeder Aufgabenstellung vermittelt werden. Zudem kommt es zu einem fortwährenden, expliziten sowie korrekten Einsatz von Operatoren. Ebenso sind die Arbeitsschritte in einer nachvollziehbaren und sinnvollen Reihenfolge angegeben. Bei der Analyse zeigte sich, dass sich beide Schulbuchversionen hinsichtlich der Aufbereitung der Aufgabenstellungen deutlich voneinander unterscheiden. Die Aufgabenstellungen werden in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 klar und deutlich in

Aufgabenkästchen dargestellt. Dahingegen werden zwei der vier Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 nicht als Aufgaben markiert. Die Aufgaben befinden sich nicht in Aufgabenkästchen, sondern am Ende von Bildbeschreibungen. Dennoch weisen diese Aufgaben eine Handlungsaufforderung auf (Scheucher et al., 2003¹, S. 63; 64).

Auf der Wortebene zeigt sich bei beiden Schulbuchversionen der Überarbeitungsbedarf. Fachspezifische Begriffe und Fremdwörter werden in den Aufgabenstellungen nicht ausreichend erklärt. Ebenso findet keine klare Differenzierung zwischen Alltags- und Fachwortschatz statt. Im Allgemeinen fehlt es in beiden Schulbuchversionen an wichtiger Wortschatzarbeit, sodass die Lernenden den Umgang mit fachspezifischen Begriffen, Fremdwörtern, Funktionswörtern, Nominalisierungen oder Kohäsionsmitteln lernen.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass in den Aufgabenstellungen in beiden Schulbüchern wichtige Informationen nicht angegeben werden. Diese Informationen sind jedoch für das Lösen der Aufgaben notwendig. Beispielweise fehlt es an wichtigen Hinweisen, Leitfragen, Recherchetipps oder Hintergrundinformationen, welche die Lernenden durch die Schulbuchtexte nicht bekommen, jedoch für das Lösen der Aufgaben unabdingbar sind. Zudem fehlen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 Operatoren sowie eine klare Reihenfolge an Arbeitsschritten. Durch die bestehende Aufgabenkonstruktion ist unklar, welche sprachlichen Handlungen von den Lernenden verlangt sind. In beiden Schulbuchversionen sind keine optischen Hervorhebungen in den Aufgabenstellungen vorhanden, die es den Lernenden erleichtern, auf wichtige Wörter bzw. Informationen aufmerksam zu werden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Kategorie Aufgabenstellungen, so zeigt sich, dass beide Schulbuchversionen, insbesondere auf der Wortebene, negativ abschneiden. Erfreulich ist das Ergebnis der Satzebene in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003, da deutlich wird, dass keine komplexen Satzstrukturen vorhanden sind. Dahingegen schneidet die Textebene und die visuelle Ebene schlechter ab. In der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 ist bei diesen beiden Kriterien eine Veränderung ersichtlich.

Innerhalb der Kategorie Texte weisen beide Schulbuchversionen ein nahezu gleiches Ergebnis auf. Anders als die Aufgabenstellungen sind die Schulbuchtexte kaum verändert worden und über die Jahre nahezu ident geblieben. Die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 erlangt bei der Kategorie Texte 53,85%, die Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 liegt bei der Auswertung bei 48,72%. Die Kriterien wurden fast ident bewertet, ausgenommen die visuelle Ebene. Da die Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 weitere Unterüberschriften aufweist, wurde diese Ebene höher bewertet.

Ähnlich wie die Aufgabenstellungen, weisen auch die Schulbuchtexte Überarbeitungsbedarf auf der Wortebene auf. Fachspezifische Begriffe und Fremdwörter werden in den Schulbuchtexten nicht ausreichend erklärt. Ebenso findet keine klare Differenzierung zwischen Alltags- und Fachwortschatz statt. Die Schulbuchtexte zeigen, dass einige Fachbegriffe aus dem Verständnis von Alltagsbegriffen abgeleitet werden, diese Begriffe jedoch nicht entsprechend kontrastiert werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 20). Fehlt den Lernenden ein genaueres Verständnis von Alltagsbegriffen, so kann es beim Lesen der fachsprachlichen Bedeutung zu Verständnisproblemen kommen.

Die vorhandenen Worterklärungen im hinteren Teil der beiden Schulbücher beinhalten dichte Informationen, die durch fachspezifische Begriffe sowie Fremdwörter gekennzeichnet sind. Diese Begriffe werden jedoch in den Erklärungen nicht aufgegriffen. Die Lernenden müssen demnach die Erklärung dieser Begriffe selbstständig nachschlagen, um die eigentliche Begriffserklärung verstehen zu können. Obwohl es in den Schulbuchtexten prinzipiell zum Einsatz geeigneter Kohäsionsmittel kommt, werden diese nicht aufgegriffen bzw. im Text verdeutlicht, sodass keine explizite Wortschatzarbeit oder Vermittlung von grammatischen Strukturen stattfinden kann.

Vergleicht man die Auswertung der beiden Schulbuchversionen miteinander, zeigt sich, dass sowohl in der Kategorie Aufgabenstellungen als auch in der Kategorie Texte auf der Wortebene Überarbeitungsbedarf besteht. Viele der verwendeten fachspezifischen Begriffe und Fremdwörter werden als nicht erklärbungsbedürftig angesehen. Positiv anzumerken ist der beständige Einsatz von Operatoren in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018. Damit werden jene sprachlichen und kognitiven Handlungen ausgedrückt, die von den Lernenden beim Lösen der Aufgaben verlangt werden.

Die Auswertung macht deutlich, dass insbesondere die Wortebene die Anforderungen einer sprachsensiblen Gestaltung in keiner Kategorie erfüllt. Besonders in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 fällt die Auswertung der Textebene in der Kategorie Aufgabenstellungen gering aus. Auf der visuellen Ebene ist es in beiden Kategorien zu einer Verbesserung im Jahr 2018 gekommen. Beide Schulbuchversionen erhielten auf der Satzebene innerhalb der Kategorie Texte die volle Punktzahl. Zudem erhielt die Satzebene innerhalb der Kategorie Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 die volle Punktzahl. Betrachtet man das Gesamtergebnis der Auswertung, so zeigt sich, dass beide Schulbuchversionen die Anforderungen einer sprachsensiblen Gestaltung nicht erfüllen. Lediglich einzelne Kriterien weisen die volle Punktzahl auf. Durch die Analyse wird deutlich, dass kaum eine Veränderung, ausgenommen innerhalb

der Kategorie Aufgabenstellungen durch den durchgängigen und expliziten Einsatz von Operatoren, innerhalb der Jahre stattgefunden hat. Das Endergebnis der Schulbuchanalyse macht den klaren sprachlichen Überarbeitungsbedarf deutlich.

3.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse zeigt die sprachlichen Veränderungen zwischen den Jahren 2003 und 2018 auf. Innerhalb der Kategorie Aufgabenstellungen ist es insbesondere die quantitative Steigerung der Aufgaben sowie die durchgängige und explizite Verwendung von Operatoren. Zudem befinden sich in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 alle Aufgaben in Aufgabenkästchen. Ebenso signalisieren die Operatoren den Lernenden, welche sprachlichen und kognitiven Handlungen von ihnen verlangt werden. Die formulierten Aufgabenstellungen enthalten eine klare Abfolge von Arbeitsschritten. Dennoch zeigt sich, dass die eingesetzten Operatoren den Anforderungsbereichen II und III zuzuordnen sind, wodurch kein aufeinander aufbauendes Anforderungsniveau innerhalb der drei Anforderungsbereiche ersichtlich wird. Zudem sind die Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 kompetenzorientiert gestaltet. Christoph Kühberger (2015, S. 23) formuliert als Ziel des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts die Anbahnung des reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins. Hierbei geht es „um einen kritischen Umgang mit Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsverständnissen und Zukunftsperspektiven, wie sie in Akten des historischen Denkens erzeugt werden, die auch hinsichtlich der je eigenen Wahrnehmung einer Person (Selbstreflexion) kritisch geprüft werden sollten.“ Innerhalb der fachspezifischen Kompetenzorientierung des Geschichts- und Politikunterrichts ist das Ziel „einen Zuwachs an Differenziertheit im historischen Denken bzw. politischen Denken und Handeln“ zu erlangen (Kühberger, 2015, S. 151). Jene Zugänge zur Vergangenheit und Geschichte, welche die Schüler*innen zur selbstständigen Erforschung historischer Momente und zur Erklärung dieser veranlassen, sollen nach Bodo von Borries (2008, S. 264f.) im Geschichtsunterricht fokussiert werden. Dieser Lernprozess wird durch Vergleiche, Kontroversen, mehrfache Perspektivenwechsel und Lebensweltbezüge erleichtert (Kühberger, 2015, S. 161). Durch die Schulbuchanalyse wurde deutlich, dass die Aufgabenstellungen in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 Gegenwarts- und Lebensweltbezüge erzeugen sowie die Lernenden zu einem Perspektivenwechsel anregen. Ein neuer Ansatz, der in dieser Schulbuchversion verfolgt wird, ist die kontinuierliche Vermittlung von Methoden und Arbeitstechniken. Dennoch zeigt sich auf der Wortebene, dass die Lernenden auf

diesen Seiten keine sprachliche Unterstützung bekommen. Vielmehr dienen diese Seiten als Checkliste, welche die Lernenden mit Leitfragen durch die Methoden und Arbeitstechniken führt. Es ist fraglich, ob die Lernenden durch die Informationsdichte nicht noch mehr überfordert werden. Es fehlt an konkreten Umsetzungsbeispielen bzw. Musterlösungen, welche die Lernenden als (sprachliches) Gerüst bei den Aufgaben anwenden können. Obwohl das Methoden- und Arbeitswissen bei jeder Aufgabenstellung als Hinweis angegeben ist, fehlen notwendige Informationen für die Lösung der Aufgaben. Beispielsweise sind in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 die konkreten Arbeitsschritte bei zwei Aufgabenstellungen nicht angegeben und in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 fehlt es den Lernenden an Hintergrundinformationen, um die Aufgaben lösen zu können. Notwendig wären Leitfragen, Schlüsselbegriffe oder konkrete Recherchetipps, welche die Lernenden einsetzen können. Zudem werden in den Aufgabenstellungen in beiden Schulbuchversionen wichtige fachspezifische Begriffe und Fremdwörter nicht näher erklärt, wodurch das Aufgabenverständnis erschwert wird.

Wenig Veränderung konnte in der Kategorie Texte festgestellt werden. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Schulbuchtexte der beiden Versionen nahezu ident sind. Anders als im Jahr 2003 wurden in der Version aus dem Jahr 2018 weitere Unterüberschriften hinzugefügt, die farbig hervorgehoben sind.

Die Analyse der beiden Schulbuchversionen zeigt Defizite in der sprachlichen Gestaltung auf. An dieser Stelle muss nochmal betont werden, dass es zwischen den Jahren 2003 und 2018 zu keiner Veränderung in der sprachlichen Gestaltung des Schulbuches gekommen ist. Ausgenommen davon sind die Aufgabenstellungen, die sich im Jahr 2018 durch einen durchgehenden und expliziten Einsatz von Operatoren sowie durch eine Kompetenzorientierung auszeichnen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen deutlich, dass es notwendig ist, bei den Kriterien anzusetzen, die in ihrer sprachlichen Gestaltung noch Potenzial aufweisen. Der Fokus sollte dabei vor allem auf der Wortebene liegen, um die Lernenden beim Auf- und Ausbau der Fach- und Bildungssprache zu unterstützen. Beinhaltet eine Aufgabenstellung oder ein Text unbekannte Begriffe, müssen diese genau und ausführlich erklärt werden, um Fehldeutungen oder Missverständnissen vorzubeugen. Denn ohne Wortschatzwissen können keine Aufgaben gelöst sowie keine Texte verstanden werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 19).

4. Entwicklung eines Kriterienkataloges für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken am Beispiel von „Zeitbilder 3“

Die Sprache stellt das „Medium des Unterrichts“ dar und ist „zugleich Ziel des Spracherwerbsprozesses, vor allem im Erwerb von Fach- und Bildungssprache zur Entwicklung von Handlungskompetenz“ (Emmermann & Fastenrath, 2018, S. 3). Im Unterricht kommen der Sprache unterschiedliche Funktionen zu. Einerseits ist Sprache ein Kommunikationsmittel. Durch sie wird es möglich, dass Lehrpersonen Inhalte vermitteln, die Lernenden diese Inhalte aufnehmen, darüber sprechen, verarbeiten sowie abspeichern. Andererseits stellt die Sprache ein Werkzeug für das Denken dar. Über Sprache werden beispielsweise kognitive Prozesse nachvollzogen und Vorstellungen entwickelt (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021, S. 251, zitiert nach Haushofer & Benischek, 2022, S. 49). Im Unterricht sollte der didaktische Fokus deshalb auf der Aneignung neuen lexikalischen Materials sowie auf dessen Vernetzung liegen (Hochstadt, Krafft & Olsen, 2015, S. 209). Damit die Lernenden die Inhalte des Unterrichts verstehen können, ist die Beherrschung der Bildungssprache unabdingbar (Selimi, 2019, S. 27, zitiert nach Haushofer & Benischek, 2022, S. 53).

Aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Rahmungen und Diskussionstraditionen weisen die Ansätze der Sprachbildung und -förderung Einflüsse aus den Bereichen der Bildungswissenschaften, der Linguistik und der Sprachdidaktiken auf (Handro, 2016, S. 274-281, zitiert nach Handro, 2018, S. 23). Innerhalb der sprachdidaktischen Debatte werden unterrichtspragmatisch relevante Problem- und Handlungsfelder als sprachsensibler oder sprachbewusster Fachunterricht bezeichnet. Durch diese Bezeichnung wird eine fächerübergreifende Verbindung möglich. Ziel der sprachdidaktischen Forschung ist „die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Erwerb von Fachwissen und damit für einen Lernerfolg unabdingbar sind“ (Thürmann & Vollmer, 2013, S. 51-53, zitiert nach Handro, 2018, S. 23). Die fächerübergreifende Sprachförderung fokussiert neben dem Aufbau sprachlicher Kompetenz im Laufe der Schullaufbahn auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie die damit verbundenen Spracherwerbsprozesse (Handro, 2018, S. 24). Um den fachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerb zu verbinden, werden für die Sprachbildung im Geschichtsunterricht didaktische Strategien benötigt (Röhner & Hövelbrinks, 2013, zitiert nach Handro, 2018, S. 24).

Wie durch die theoretische Einführung deutlich wurde, ergeben sich für die fachbezogene Sprachbildung und -förderung mehrere didaktische Handlungsfelder, die beispielsweise auch von Michalak et al. (2015) aufgegriffen werden (vgl. Handro, 2018, S. 25f.). Zudem

bilden die Überlegungen von Heidi Rösch (2005), die Methoden für einen sprachsensiblen Fachunterricht von Josef Leisen (u.a. Leisen, 2011; 2013; 2015; 2016; 2018) sowie die Checkliste zu den sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts von Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (2011) die Grundlage für die Kriterien. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Thürmann und Vollmer (2011) mit ihren Kriterien die sprachsensible Unterrichtsgestaltung fokussieren und sich unter anderem auf die unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft beziehen. Darauf aufbauend werden diese Kriterien auf die sprachliche Gestaltung von Schulbüchern umgelegt, da das Schulbuch den Schüler*innen als sprachliches Vorbild dient und sie damit ihr Repertoire an fachunterrichtlich relevanten sprachlichen Mustern und Strukturen erweitern sollen (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 4-5).

Die Kriterien wurden so formuliert, dass diese auf alle historischen Themen, sowohl in diesem als auch in anderen Schulbüchern, umgelegt werden können. Der Fokus der Kriterien liegt auf dem Erwerb der Fach- und Bildungssprache. Mit diesem Kriterienkatalog soll der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten sich für eine sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken ergeben, um die Fach- und Bildungssprache zu erwerben. Die Kriterien sollen eine Vorstellung davon geben, wie die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken aussehen sollte. Für den Kriterienkatalog wurde folgende aufbauende Struktur gewählt:

Kriterienkatalog für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken	
Kriterium	Beschreibung
1. Sprachliche und fachliche Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens (fachsprachliche/bildungssprachliche/grammatische und fachliche Kenntnisse) - Wortschatzarbeit/Themenbezogenes Arbeiten: Wortfelder, Wechsel der Darstellungsformen etc.
2. Klare Formulierung von sprachlichen und fachlichen Zielen	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche und fachliche Vernetzung der Lernenden - Steigerung von Motivation und Interesse - Selbst- und Fremdeinschätzung
3. Durchgängige sprachliche Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> - Durchgängige Wortschatzarbeit: <ul style="list-style-type: none"> o Fachspezifische Begriffe: behutsame Auswahl o klare Differenzierung zwischen Alltags- und Fachwortschatz o Bewusstsein für Struktur, Kohärenz und Kohäsion schaffen
	<ul style="list-style-type: none"> - Kontinuierlicher Einsatz von Operatoren: <ul style="list-style-type: none"> o Klare Formulierung von kognitiven und sprachlichen Leistungen o Abdeckung aller Anforderungsbereiche, sukzessive Steigerung hin zum Anforderungsbereich III

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbindung zwischen kognitiven und sprachlichen Operatoren
	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche und fachliche Hilfestellungen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Scaffolding: Sprachliche Mittel für die Beantwortung der Aufgaben/für die Arbeit mit Operatoren werden vorgegeben und können bei Bedarf wieder abgebaut werden
	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung von Sprachlernstrategien und -methoden: <ul style="list-style-type: none"> ○ Überwindung von sprachlichen Barrieren ○ Beispiel: Lesestrategien
	<ul style="list-style-type: none"> - Visuelle Hervorhebung wichtiger Informationen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Optische Hervorhebungen für fachspezifische sowie bildungssprachliche Begriffe ○ Aktivierung des Vorwissens ○ Aufbau des Erwartungshorizonts
4. Reflexion über sprachliche Hürden und Potenziale	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Schwierigkeiten werden erkannt bzw. benannt
5. Festigung der sprachlichen und kognitiven Leistungen	<ul style="list-style-type: none"> - Übungs- und Arbeitsphasen - Sprachlicher Austausch zwischen den Schüler*innen - Anwendung des Gelernten
6. Reflexion über Lernerfolge	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über Lernerfolge unter Berücksichtigung der sprachlichen und fachlichen Ziele

Tabelle 6: Kriterienkatalog für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken

4.1. Erläuterungen zum Kriterienkatalog

Nach Benjamin Siegmund ist das Ziel des sprachsensiblen Geschichtsunterrichts „nicht die Vermeidung der potenziell schwierigen Strukturen, sondern die integrierte Förderung von Fachinhalten und Sprachmitteln“ (Bertram & Kolpatzik, 2019, S. 15). Durch die Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, am fachlichen Diskurs teilzunehmen (Grell, 2019, S. 225). In den nun anschließenden Unterkapiteln folgen die Erläuterungen zum Kriterienkatalog. Da das Schulbuch im Geschichtsunterricht das Leitmedium darstellt (Bernhard, 2019, S. 52), ist es notwendig, die potenziell schwierigen sprachlichen Strukturen auszumachen und integrierte Fördermaßnahmen für die Fachinhalte anzubieten. Die nun folgenden Erläuterungen sollen verdeutlichen, wie eine sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken aussehen kann.

4.1.1. Sprachliche und fachliche Vorentlastung

Um im Fachunterricht den Auf- und Ausbau des Wortschatzes zu fokussieren, ist es notwendig, den vorhandenen Wortschatz zu berücksichtigen (Budde, 2012, S. 83). Bei der Einführung von neuen Fachbegriffen ist es hilfreich, an den Alltagsvorstellungen anzuknüpfen. Durch die Verbindung zu den verschiedenen Verwendungssituationen (Budde, 2012, S. 84) ist es möglich, vom Alltags- zum Fachkonzept zu gelangen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 53). Die Einbeziehung der Alltagssprache ist überall dort relevant, wo der Begriff auch im Alltagswortschatz der Schüler*innen vorkommt (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 54). Begriffe aus dem Schulbuch „Zeitbilder 3“ können beispielsweise in alltagssprachlichen Kontexten oder in anderen Unterrichtsfächern unterschiedliche Bedeutungen haben. Das Beispiel „[...] sie beschlossen seinen Sturz [...]“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 65; Scheucher et al., 2018, S. 97) zeigt deutlich, dass der Begriff „Sturz“ in unterschiedlichen Kontexten eine andere Bedeutung haben kann. Hier ist es notwendig, an das Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen um vom Alltags- zum Fachkonzept zu gelangen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 53).

Das Lesen von Texten nimmt im Geschichtsunterricht eine bedeutende Rolle ein. Im Unterricht erwerben die Schüler*innen fachliche Inhalte mithilfe von Verfasser- und Quellentexten (Drumm, 2018, S. 134, zitiert nach Müller, 2019, S. 201). Nach Thürmann und Vollmer (2011, S. 13) ist es sinnvoll, vor dem Lesen eine vorbereitende Aktivität durchzuführen, damit die kognitive und sprachliche Verstehensleistung erleichtert wird. Solche Aktivitäten helfen, um an das Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen. Der nun folgende Ausschnitt aus dem Lehrbuch „Zeitbilder 3“ (Scheucher et al., 2003¹, S. 62; Scheucher et al., 2018, S. 94) zeigt, mit welchen sprachlichen Strukturen die Lernenden konfrontiert werden:

„Ludwig XVI. zog Truppen zusammen, um die Nationalversammlung aufzulösen. Als dies in Paris bekannt wurde, stürmten die Bürger am 14. Juli 1789 die Bastille. Dieses Gefängnis galt ihnen als Symbol der ungerechten Rechtsprechung im Absolutismus. Bald danach erhoben sich die Bauern. Sie plünderten die Schlösser ihrer Gutsherren und töteten viele Adelige.“

In diesem Ausschnitt werden die Lernenden mit einem hoch spezialisierten Fachwortschatz konfrontiert: Truppen (Plural), (die) Nationalversammlung und (die) Rechtsprechung (Kompositionen), (die) Bastille (Fachbegriff, Gebäude), ungerecht (Adjektive und ihre Gegenteile), (der) Absolutismus (Fachbegriff, Herrschaftsform), Bürger, Bauern, Gutsherren und Adelige (Plural, Fachbegriffe, Gesellschaftsaufbau). Damit keine Wortschatzlücken entstehen, sollte der Wortschatz bereits vor der Lektüre geklärt werden. Dadurch können Verstehensschwierigkeiten bereits vor der Erarbeitung der Fachinhalte aufgegriffen werden (Rösch, 2005, S. 85). Neben dem bereits genannten

Fachwortschatz enthält der oben dargestellte Ausschnitt folgende komplexe grammatische Strukturen (Rösch, 2005, S. 85):

- Nebensätze: u.a. Finalsätze (... um die Nationalversammlung aufzulösen), Temporalsätze (Als dies in Paris bekannt wurde, ...)
- Passivkonstruktionen (Als dies in Paris bekannt wurde, ...)
- Trennbare Verben (zusammenziehen, auflösen)

Damit es zu keinen Verstehensschwierigkeiten bei der Erarbeitung von fachlichen Inhalten kommt, schlägt Rösch (2005, S. 85) folgendes Verfahren vor: Einsatz von visuellen Hilfen, beispielsweise Schaubilder, Grafiken oder Fotos, Erarbeitung von Assoziogrammen, Hypothesenbildung über den zu erwartenden Inhalt von Fachtexten anhand von Überschriften, Zwischenüberschriften, Schlüsselwörtern aus dem Fachtext sowie die Beigabe von Wortschatzlisten. Diese Vorgehensweise kann bei der Schulbuchkonstruktion umgesetzt werden. Durch die Schulbuchanalyse konnte gezeigt werden, dass das Lehrwerk „Zeitbilder 3“ dieses Verfahren zum Teil schon umsetzt, zum Beispiel durch das Glossar oder die visuellen Hervorhebungen. Dennoch bedarf es besonders auf der Wortebene, insbesondere im Hinblick auf den Auf- und Ausbau der Fach- und Bildungssprache, noch weiterer sprachlicher Hilfen. Denkbar wären hier Aufgabenstellungen vor den Kapiteln, welche die fachlichen und sprachlichen Anforderungen, zum Beispiel durch die Einführung von Schlüsselwörtern und sprachlichen Strukturen, entlasten. Zudem wäre es notwendig, den Lernenden einen Wechsel der Darstellungsformen zu bieten. Dies kann durch den Einsatz von visuellen Hilfen, wie etwa Diagrammen oder Grafiken, erfolgen. Damit gelangen die Lernenden durch „vielfältige Möglichkeiten zum fachlichen Verstehen“ (Leisen, 2022a). Die Erarbeitung von komplexen Fachtexten kann für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erleichtert werden, wenn ihnen vereinfachte Paralleltexte zum Originaltext, Strukturskizzen oder Flussdiagramme zur Verfügung gestellt werden. Ebenfalls bietet es sich an, den Originaltext vor der Lektüre im Unterricht zu behandeln und dabei Schlüsselinformationen typo- und topographisch hervorzuheben, beispielsweise durch Fettdruck bzw. Kursivschrift oder Unterstreichung. Damit wird die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Informationen gelenkt. Historische Quellentexte weisen einen hoch spezialisierten Fachwortschatz auf und sind zumeist in einer altägyptischen (historischen) Schriftsprache verfasst, welche den Schüler*innen „sonst nirgendwo begegnet“ (Rösch, 2005, S. 86). Den meisten Lernenden ist diese Sprachverwendung fremd, wodurch der Zugang zum Textinhalt blockiert wird. Nach Rösch (ebd.) sind bei Quellentexten „schriftliche Wörterklärungen unter dem Quellentext unerlässlich.“ Die

Schulbuchanalyse zeigte, dass die Lernenden bei den Quellentexten keine sprachliche Unterstützung erhalten. Die Schulbuchtexte enthalten zwar visuelle Hervorhebungen, die jedoch in den Aufgabenstellungen nicht weiter thematisiert werden. Zudem wäre es wichtig, dass in den Aufgabenstellungen auch der Schulbuchtext nochmal aufgegriffen wird, damit die wesentlichen Informationen des Textes, welche die Lernenden für die Erarbeitung und Aneignung der fachlichen Inhalte benötigen, im Fokus stehen.

Die soeben dargestellten Vorbereitungsverfahren zeigen, wie bei einer Schulbuchkonstruktion das sprachliche und fachliche Vorwissen aktiviert sowie die Lektüre von Fachtexten erleichtert werden kann. Nach Rösch (2005, S. 86) bilden diese Verfahren einen integralen Bestandteil des Fachunterrichts. Wird auf solche Verfahren verzichtet, besteht das Risiko, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache den Zugang zu komplexen sprachlichen Strukturen sowie dem hoch spezialisierten Fachwortschatz nicht finden. Dadurch können die jeweiligen Inhalte nicht er- bzw. verarbeitet werden.

4.1.2. Klare Formulierung von sprachlichen und fachlichen Zielen

Im Fachunterricht ist es notwendig, dass die sprachlichen und fachlichen Anforderungen den Lernenden transparent vermittelt werden (Michalak et al., 2015, S. 25). Am Anfang einer Unterrichtseinheit oder eines Kapitels sollten demnach sowohl die sprachlichen als auch die fachlichen Ziele erklärt werden. Dabei muss jedoch sichergestellt werden, dass die Lernenden wissen, worum es bei diesen Zielen geht (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 4). Werden die Lernziele transparent gemacht, so tragen sie zum Erwerb der geforderten Kompetenzen bei. Dennoch muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sich die Lernzielformulierungen ausschließlich auf ein „gesolltes Verhalten beziehen dürfen, das äußerlich beobachtbar ist“ (Peterßen, 2000, 114f., zitiert nach Sturm, 2018, S. 3). Im Sinne des „Advance Organizing“ wird den Lernenden zu Beginn jedes Kapitels eine Übersicht darüber gegeben, was sie wie lernen sollen (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 10). Durch Lernziele wird eine inhaltliche Vernetzung des Unterrichts mit dem Fach möglich. Zudem steigern Lernziele die Motivation und das Interesse der Lernenden und erleichtern die Selbst- und Fremdeinschätzung im Lernprozess (Velica, 2010, S. 13).

Die von Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) formulierten Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts leiten sich aus den im Rahmen von FörMig entwickelten Qualitätsmerkmalen ab, die als allgemeine Orientierung und Grundlagen für Sprachbildung im Unterricht gelten können. Inhalt dieser Prinzipien ist unter anderem die Zielklarheit. Am Beispiel des Geschichtsunterrichts stellt die Fach- sowie die

Bildungssprache das Ziel und nicht die Voraussetzung des Unterrichts dar. Notwendig dafür ist, dass die Lehrperson die sprachlichen Anforderungen sowie die sprachlichen Lernziele des Unterrichts kennt.

Wie bereits dargestellt wurde, beschreiben Lernziele den gesollten Lernvorgang im Rahmen des Kompetenzerwerbs. Sie bilden demnach eine Voraussetzung zum zielgerichteten, selbstgesteuerten Lernen und liefern den Schüler*innen Transparenz „hinsichtlich der Erwartungen, die an ihren Lernprozess gerichtet sind, und haben insofern eine orientierungsstiftende Funktion“ (Sturm, 2018, S. 4). Bei der Formulierung der Lernziele steht die „Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, welche die Lernenden erwerben sollen und auf welche Weise.“ Im Fokus stehen die Lernenden, „damit eine selbstgesteuerte und konstruktive Lernkultur gedeihen kann“ (Sturm, 2018, S. 5).

Isabell Grell (2019) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage: „Wozu nützen sprachsensible Methoden im Fach Geschichte?“ Ihr Beitrag zeigt die Möglichkeiten und Grenzen bildungssprachlicher Fördermaßnahmen im Fach Geschichte auf. Ihre Unterrichtsbeobachtungen sowie -erfahrungen legen die Bedeutung von Sprache für geschichtsbezogene Lernziele sowie für das Verstehen und Schreiben von Texten dar. Die Beobachtungen zeigen, dass es für eine erfolgreiche Sprachförderung im Fachunterricht notwendig ist, die Lernenden in den Lernprozess einzubeziehen. Demnach ist es unumgänglich, die Bedeutung von sprachlichen Lernzielen transparent zu machen (Grell, 2019, S. 232). Ferner ist es erforderlich, dass sich die Lehrperson mit den potenziellen Schwierigkeiten des Schulbuches auseinandersetzt und über die Fachsprache des eigenen Faches Bewusstsein entwickelt (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 18).

Wie bereits eingangs dargestellt wurde, werden die (fach-)sprachlichen Kompetenzen im sprachsensiblen Fachunterricht nicht vorausgesetzt, sondern sukzessive vermittelt. Notwendig dafür ist eine Analyse der (fach-)sprachlichen Anforderungen, die sich sowohl an den fachlichen Inhalten als auch an den spezifischen Text- und Diskursformen des jeweiligen Unterrichtsfaches orientiert. Zudem müssen auch die typischen sprachlichen Handlungen, wie Beschreiben, Erklären oder Protokollieren, berücksichtigt werden. Die fachlichen und sprachlichen Lernziele werden darauf aufbauend formuliert. Der sprachsensible Fachunterricht orientiert sich am Lernstand der Schüler*innen, knüpft daran an und führt sie „durch eine Auswahl von Unterstützungstechniken und Differenzierungsmöglichkeiten an die konzeptionelle Schriftlichkeit heran“ (Ulrich & Michalak, 2019, S. 1-2).

4.1.3. Durchgängige sprachliche Unterstützung

Das Schulbuch soll den Schüler*innen als sprachliches Vorbild dienen. Damit dies gelingen kann, ist eine durchgängige sprachliche Unterstützung unabdingbar. Die sprachliche Gestaltung von Schulbüchern sollte einerseits auf der vorhandenen Sprachkompetenz aufbauen und andererseits Anregungen für die Aneignung neuer sprachlicher Muster und Strategien geben (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 5). Die folgenden Abschnitte zeigen Möglichkeiten auf, wie die Lernenden im Geschichtsunterricht durch das Schulbuch beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache durchgängig unterstützt werden können.

Durchgängige Wortschatzarbeit

In der Schule werden Kinder und Jugendliche neben der Alltagskommunikation auch mit der Bildungssprache sowie den unterschiedlichen Fachsprachen konfrontiert. Die Texte in den Schulbüchern stellen die Grundlage für das Lernen dar (Budde, 2012, S. 73).

Die von Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) formulierten Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts beinhalten das Prinzip der Zuständigkeit. Das Prinzip verdeutlicht, dass jede Lehrperson für die sprachliche Bildung zuständig ist. Zudem ist Sprache der intrinsische Bestandteil jeder fachlichen Unterrichtsplanung. Untersuchungen zufolge wird in einer Unterrichtsstunde im Fachunterricht mehr neues Vokabular eingeführt als im Fremdsprachenunterricht (Merzyn, 1998, zitiert nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 36).

Für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schlagen Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 37) Chunks vor. Chunks sind „Bausteine sprachlicher Äußerungen, die größer sind als ein Wort und als feste Wendung gelernt und verwendet werden“ (ebd.). Besonders im kommunikativen Bereich führen Chunks zu einem raschen Erfolg (Diehl et al., 2000; Handwerker & Madlener, 2009). Werden Chunks als Gerüst genutzt, ermöglichen sie die Produktion von ganzen Texten. Kommen Chunks im Unterricht zum Einsatz, ist es notwendig, dass diese wieder aufgebrochen werden. Wichtig ist deshalb, dass die Wörter zusammen mit der grammatischen Information sowie im lexikalischen Kontext gelehrt und gelernt werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 38).

Für den Fachunterricht relevant ist die Identifikation von Schlüsselwörtern (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 83). Schlüsselwörter sind jene Wörter, die benötigt werden, „um über einen bestimmten Sachverhalt oder ein bestimmtes Thema in bildungssprachlicher und fachlich präziser Weise sprechen zu können“ (ebd.). Schlüsselwörter können beispielsweise Fachwörter, Nomen, Verben oder Adjektive sein. Zur Erschließung dieser

Schlüsselwörter kann eine Schlüsselworttabelle angelegt werden, welche die Vermittlung dieser Wörter im Unterricht unterstützt (ebd.). Mit der Tabelle ist es möglich, Begriffe unter verschiedenen Aspekten zu betrachten und zu entscheiden, „welche Begriffe unbedingt im Unterricht thematisiert und eingeführt werden müssen“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 84). Kommen Schlüsselwörter im Unterricht zum Einsatz, ist es unerlässlich, diese gemeinsam mit der grammatischen Information einzuführen. Wie bereits im Zusammenhang mit der sprachlichen und fachlichen Vorentlastung dargestellt wurde, wäre die Einführung von Schlüsselwörtern zu Beginn jedes Schulbuchkapitels denkbar. So sehen die Lernenden auf einem Blick, welche Wörter und sprachlichen Strukturen sie im folgenden Kapitel erwarten. Schlüsselwörter ermöglichen die Veranschaulichung von Wörtern und sprachlichen Strukturen, welche die Lernenden benötigen, um über ein bestimmtes Thema in bildungssprachlicher sowie fachlich präziser Weise zu sprechen (ebd.).

Kontinuierlicher Einsatz von Operatoren

Im Unterricht sind genaue Handlungsanleitungen erforderlich. Notwendig dafür sind Operatoren, die den Schüler*innen eine konkrete Vorgabe für ihr Handeln geben (Hamann & Krehn, 2013, S. 205). Operatoren stellen sprachlich-kognitive Handlungen dar, „die für die Kommunikation im Unterricht und den Erwerb von Wissen in allen Fächern zentral sind.“ Es ist notwendig, dass Operatoren in Aufgabenstellungen explizit eingesetzt werden, damit die Lernenden wissen, „welche sprachlich-kognitiven Handlungen von ihnen verlangt werden.“ Neben der Klarheit über sprachlich-kognitive Handlungen schaffen Operatoren auch ein Sprachpotenzial (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 25). Zudem sollte der Einsatz von Operatoren altersgemäß erfolgen. Beispielsweise würden in der 5.-10. Schulstufe die Operatoren „erklären“, „bewerten“ und „begründen“ im Vordergrund stehen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 25). Die Lernenden bauen innerhalb ihrer Schullaufbau im jeweiligen Fachunterricht ein überschaubares Inventar an Operatoren auf, worauf sie beim Lösen von Aufgabenstellungen zurückgreifen können (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 4).

Trotz des Einsatzes von Operatoren in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018, ist die Operatorenliste im hinteren Teil des Buches nicht verständlich verfasst. Es fehlt bei den Erklärungen an einer verständlichen Alltagssprache, damit die Lernenden wissen, welche Handlungen mit dem jeweiligen Operator verbunden sind. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Operatoren stets fachspezifisch zu verwenden sind, da viele Operatoren nicht den gleichen Bedeutungskern aufweisen (Hamann & Krehn, 2013, S. 205). Bei

den Aufgabenstellungen stellt meist die Formulierung die erste Verständnishürde dar. Wird die Aufgabenstellung nicht verstanden, ist zielorientiertes Arbeiten nicht möglich. Ferner ist bei der sprachlichen Gestaltung eine besondere Sorgfalt notwendig. Neben dem Einsatz von Operatoren ist bei Aufgabenstellungen eine inhaltliche Klarheit und Eindeutigkeit sowie der Transfer der Inhalte unabdingbar (Hamann & Krehn, 2013, S. 207f.). Im Fachunterricht geht es nach Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 15) „um das fachliche Lernen und um die Vermittlung einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit im Zusammenhang mit den fachlichen Inhalten.“ Wie bereits bei der Schulbuchanalyse dargestellt wurde, ist es notwendig, dass Operatoren kontinuierlich eingesetzt werden. Somit können die Lernenden bei Aufgabenstellungen auf bereits vorhandenes Sprachpotenzial zurückgreifen. Zudem wäre es erforderlich, dass Schulbücher anhand von Beispielen die Operatoren einführen, sodass die Lernenden sprachliche und fachliche Gerüste erhalten und darauf zurückgreifen können.

Sprachliche und fachliche Hilfestellungen

Damit die Lernenden sprachlich handlungsfähig gemacht werden, müssen die Lern- und Arbeitsmaterialien zusätzliche unterstützende Maßnahmen aufweisen. Eine Grundlage für diese unterstützenden Maßnahmen bildet der Ansatz „Scaffolding“ (Gibbons, 2002), der eine schrittweise Unterstützung des Sprach-Lernprozesses vorsieht.

Diese unterstützenden Maßnahmen helfen den Lernenden beim Einsatz und Erlernen „von domänenpezifischer Sprache in einer authentischen, kommunikativen Lernsituation“ (Grell, 2019, S. 226). Scaffolding ermöglicht durch eine individuelle Unterstützung den Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache (Kniffka & Neuer, 2008, zitiert nach Riebling, 2013, S. 64). Grundlage des Konzepts ist Wygotskis Theorie (1987) von der „Zone der proximalen Entwicklung“. In Bezug auf den Zweitsprachenerwerb bezeichnet Scaffolding ein Unterstützungssystem im (sprachsensiblen) Fachunterricht. Das Konzept soll die Lernenden dabei unterstützen, sowohl sprachlich als auch fachlich „neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen.“ Im Unterricht müssen dafür die sprachlichen und fachlichen Anforderungen vom Schwierigkeitsgrad her „ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau“ liegen. Im Detail wird „die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt [...]“ (Kniffka, 2010, S. 1). Das Konzept stellt eine vorübergehende Unterstützung dar und wird mit steigender Kompetenz nach und nach wieder abgebaut (Kniffka, 2019, S. 1).

Die von Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) formulierten Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts beinhalten das Prinzip Know-How. Dieses Prinzip sieht vor, dass der Unterricht sowohl an der sprachlichen als auch an der fachlichen Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Zudem werden im Unterricht jene sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt, die alle Schüler*innen sprachhandlungsfähig machen. Um Aufgabenstellungen lösen zu können, benötigen die Lernenden entsprechenden Wortschatz. Im Fachunterricht geht es darum, „die Wahrscheinlichkeit für Miss- oder Unverständnisse zu minimieren.“ Stehen den Lernenden die notwendigen sprachlichen Strukturen sowie der erforderliche Wortschatz nicht zur Verfügung, so müssen diese bereitgestellt werden. Nur so kann die Sprachhandlungsfähigkeit für alle Lernenden gewährleistet werden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 16). Nach Tajmel und Hägi-Mead, (ebd.) bedeutet umfassend sprachhandlungsfähig zu sein „alles sagen, fragen, verstehen, ausdrücken können, was in einer Unterrichtssituation erforderlich ist.“

Um alle Lernenden sprachhandlungsfähig zu machen, ist es notwendig, die sprachlichen Kompetenzen festzustellen. Zudem muss es zum Einsatz von Techniken kommen, welche die Lernenden bei der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen unterstützen (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 7). Sprachgerüste bieten sich für das Sprachlernen im Fachunterricht an.

Da Fachbegriffe für viele Schüler*innen eine Verstehensbarriere sind, muss damit im Unterricht bzw. in den Schulbuchtexten und Aufgabenstellungen mit großer Sorgfalt umgegangen werden. Durch ein fachsprachliches Minimum an Schlüsselbegriffen kann eine sichere und gründliche Abgrenzung zu bedeutungsgleichen Wörtern der Umgangssprache sichergestellt werden. Diese Abgrenzung kann mithilfe von Methoden, beispielsweise durch ein semantisches Netz, Definitionen oder Modellformulierungen, erfolgen. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die jeweiligen Begriffe im Geschichtsunterricht kontextualisiert werden müssen (Hamann & Krehan, 2013, S. 172f.).

Eine zielrelevante sprachliche Unterstützung durch Scaffolds ermöglicht eine Verbindung zwischen kognitiven und sprachlichen Operationen. Damit ein fachlicher sowie sprachlicher Lernzuwachs gegeben ist, sollten in Schulbüchern Texte bzw. Aufgabenstellungen zum Einsatz kommen, die auf den Spracherwerbsstand der Schüler*innen abgestimmt sind bzw. leicht darüber liegen. Kommen sprachlich schwierige Texte zum Einsatz, wie zum Beispiel Quellentexte, so sollten sprachliche Hilfen in Form von sprachlich entlastenden Hinweisen, Erklärungen oder sonstigen Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt werden. Zudem ist es notwendig, dass die

Schüler*innen die Gelegenheit bekommen, sprachliche Schwierigkeiten, die im Umgang mit Materialien aufgetreten sind, zu erkennen und zu benennen (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 8). Zudem müssen die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Sprachlernen übernehmen. In diesem Prozess muss den Lernenden auch Zeit gegeben werden, um über ihre Lernwege und Lernerfolge reflektieren zu können (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 7).

Vermittlung von Sprachlernstrategien und -methoden

Um im Geschichtsunterricht erfolgreich handeln zu können, sind nach Jennifer Müller (2019, S. 201) Lesefähigkeiten und -strategien unabdingbar. Durch die Bereitstellung einer zeitweiligen Hilfestellung werden die Lernenden dazu befähigt, „gemeinsam ein vergleichsweise hohes Niveau zu erreichen“ (ebd.). Damit die Lernenden mit Fachtexten selbstständig umgehen lernen, ist es förderlich, wenn Lern- und Arbeitstechniken bereitgestellt werden. Damit können die Schüler*innen beispielsweise syntaktisch komplexe Aussagen dekonstruieren, sich Wortbildungselemente bewusstmachen sowie Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen. Durch unterschiedliche Lesestrategien oder Lesetechniken werden den Lernenden Anregungen geboten, wodurch das Lesen zu fachunterrichtlichen Zwecken bewusstgemacht und weiterentwickelt wird (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 9). Monika Budde (2012, 90) zeigt auf, dass es für den Aufbau von Lesekompetenz förderlich ist, Lesestrategien einzusetzen. Lesestrategien stellen Werkzeuge dar, die zur selbstständigen Texterschließung eingesetzt werden können (Budde, 2012, S. 90). Für das Erlernen von Lesestrategien ist es notwendig, dass zusätzliches Wissen bereitgestellt wird, Texte sprachlich und inhaltlich vorentlastet und die Strategien schrittweise vermittelt werden. Dadurch ist es möglich, dass die Lernenden zukünftig Texte selbstständig vorentlasten können (Budde, 2012, S. 94-95). Budde (2012, S. 96-98) schlägt für den Aufbau von Lesekompetenz unter der Berücksichtigung von Sprachheterogenität ein strategieorientiertes Aufgabenset vor. Dafür formuliert sie folgende drei Schritte:

- Sprachliche Vorentlastung vor dem Lesen: Das vorhandene Wissen der Lernenden soll vor dem Lesen als sprachliches Gerüst verwendet werden. Damit kann beispielsweise eine Wortfeldsammlung erstellt werden. Zielführend ist ebenfalls ein einführendes Gespräch mithilfe von Bildmaterial.
- Während des Lesens die Struktur des Textes erkennen und aufnehmen: Kennzeichnend für den Inhalt eines Textes ist die äußere Strukturierungsform. Charakteristisch dafür sind Abschnitte, Zwischenüberschriften, Hervorhebungen

im Text oder sprachliche Strukturierungsmittel. Durch diese Strukturierung verschaffen sich die Lernenden beim ersten Lesen einen Überblick. Durch ein erneutes Lesen ist es möglich, dem Text bestimmte Kriterien zu entnehmen. Die Kriterien können zunächst von der Lehrperson vorgegeben und später von den Lernenden selbst erarbeitet werden.

- Schlüsselwörter erkennen: In der Lesephase können Ober- und Unterbegriffe gesammelt werden, wodurch sich Schlüsselwörter identifizieren lassen. Durch diese Schlüsselwörter können zentrale Aussagen sowie zentrale Gedanken erfasst und formuliert werden.
- Informationen reduzieren und strukturieren: Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt werden konnte, zeichnet sich das Lehrwerk „Zeitbilder 3“ durch eine starke Informationsdichte aus. Um einen Überblick über diese Informationen zu erhalten ist es förderlich, eine Liste oder eine Tabelle zu erstellen, in der die wichtigsten Informationen stichpunktartig zusammengefasst werden. Eine Liste oder Tabelle stellt eine sinnvolle Grundlage zum Aufbau eines mentalen Modells dar. Zwar wird dieser Schritt im Lehrwerk nach jedem großen Kapitel umgesetzt, jedoch bedarf es hierbei noch weiterer (fach-)sprachlicher Hilfestellung. Notwendig wäre eine Zusammenfassung nach jedem Unterkapitel, welche einerseits den fachlichen Inhalt und andererseits die sprachlichen Strukturen sowie den Fachwortschatz nochmals aufgreift. Somit wird den Lernenden nach jedem Unterkapitel die sprachliche und fachliche Handlungsfähigkeit deutlich gemacht.
- Nach dem Lesen: In der Phase nach dem Lesen wird das Verstehen gesichert. Im Fokus steht dabei das neue Wissen und die Erweiterung der bestehenden Kenntnisse. Zudem erfolgt die Reflexion und die Bewertung des Textgehalts sowie der neu erworbenen Kenntnisse. Mögliche Methoden in dieser Phase sind eine Diskussion oder eine Reflexion über den eigenen Wissenszuwachs sowie den Einsatz und das Nutzen der verwendeten Strategien.

Hans-Jürgen Pandel (2011, S. 36, zitiert nach Oleschko & Moraitis, 2012, S. 16) betont, dass Geschichtslehrwerke von den Lernenden nicht alleine gelesen werden können und auftretende Schwächen in der Schulbuchkonstruktion von den Lehrpersonen ausgeglichen werden müssen. Mit diesem Zitat zeigt Pandel deutlich die Schwierigkeiten von Geschichtslehrwerken auf (Pandel, 2011, S. 36, zitiert nach Oleschko & Moraitis, 2012, S. 16). Die Schulbuchanalyse zeigte, dass das Lesen im Lehrwerk „Zeitbilder 3“ nicht angeleitet wird und die Aufgabenstellungen sich kaum auf den Inhalt des Textes

beziehen. Um im Geschichtsunterricht jedoch erfolgreich handeln zu können, sind Lesefähigkeiten und -strategien unabdingbar. Durch die Bereitstellung solcher zeitweiligen Hilfestellung werden die Lernenden dazu befähigt, mit Fachtexten selbstständig umzugehen (Müller, 2019, S. 201). Zudem kann durch den Einsatz von Lesestrategien eine Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht erreicht werden (Michalak et al., 2015, 25f.).

Visuelle Hervorhebung wichtiger Informationen

Bei der Schulbuchanalyse wurden die visuellen Hervorhebungen, wie beispielsweise Absätze, der Einsatz von Farben sowie Unterüberschriften, positiv beurteilt. Im Vergleich zur Schulbuchversion aus dem Jahr 2003 werden in der Version aus dem Jahr 2018 zusätzliche farbige Unterüberschriften eingesetzt. Durch optische Hervorhebungen, wie etwa Fettdruck, Farbdruck oder Merkkästchen, werden die Lernenden auf wichtige Wörter bzw. Informationen aufmerksam gemacht. Überschriften aktivieren das Vorwissen der Schüler*innen und erzeugen eine Erwartungshaltung, wodurch das inhaltliche Verständnis der Aufgaben erleichtert wird. Beispielsweise können durch einen Fett- oder Farbdruck Schlüsselwörter oder für den Inhalt relevante Begriffe und Informationen besser erkannt werden. So wird den Lernenden eine wesentliche Verstehenshilfe geboten und Begriffe und Inhalte können schneller erfasst werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 34).

4.1.4. Reflexion über sprachliche Hürden und Potenziale

Die Reflexion wird als Schlüsselement für kompetenzbasiertes Lernen verstanden (Reinmann, 2005; Wyss, 2013). Definiert wird Reflexion als ein „Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln“ (von Aufschnaider, Fraij & Kost, 2019, S. 148, zitiert nach Brinkschulte & Meißen, 2022, S. 67). Durch Reflexionsprozesse setzen sich die Lernenden mit ihren eigenen Lernprozessen und ihrem individuellen Denken und Handeln auseinander. Zudem können sie damit ihre Einstellung und Haltung zum Lernen bewusster gestalten und ihr Lernen zielorientierter steuern (Brinkschulte & Meißen, 2022, S. 67). Eine Reflexion ermöglicht ebenfalls die Aneignung weiterer Denk-,

Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten und die Bewertung des eigenen Lernprozesses (Brinkschulte & Meißner, 2022, S. 68).

Die Reflexion über die sprachlichen Anforderungen stellt die Voraussetzung für die Sprachförderung dar. Deshalb sollen die Lernenden im Geschichtsunterricht die Möglichkeit erhalten, die sprachlichen Hürden und Potenziale für das fachliche Lernen zu reflektieren (Michalak et al., 2015, 25f.). Im Fachunterricht ist es möglich, dass die Schüler*innen innerhalb eines Kapitels darüber reflektieren, ob die sprachlichen und fachlichen Ziele erreicht wurden. Durch die Reflexion werden die nächsten bzw. weiterführenden Schritte sowohl auf der sprachlichen als auch auf der fachlichen Ebene ausgelotet (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 4). Die Schüler*innen können beispielsweise bei Aufgabenstellungen darüber reflektieren „ob oder inwiefern sich die Einstellungen oder das Wissen“ weiterentwickelt haben. Hierfür ist es ratsam, den Lernenden sprachliche Hilfen für die Formulierungen anzubieten (Woerfel & Huesmann, 2020, S. 6). Somit kann festgestellt werden, welche sprachlichen und fachlichen Lernziele sich die Lernenden innerhalb des Kapitels angeeignet haben bzw. welche weiterführenden Schritte noch notwendig sind, um diese Lernziele zu erreichen.

4.1.5. Festigung der sprachlichen und kognitiven Leistungen

Die Aufgaben in den Schulbüchern sollten so gestaltet sein, dass die Schüler*innen die Gelegenheiten bekommen, auch komplexe Äußerungen zusammenhängend, sowohl schriftlich als auch mündlich, zu formulieren. Durch unterschiedliche mündliche Aufgabenstellungen werden die Lernenden dazu angeleitet, abwechselnde Rollen, zum Beispiel als Moderator*in oder Sprachwächter*in bei Gruppen- und Projektarbeiten, einzunehmen. Schriftliche Aufgabenstellungen leiten die Lernenden zur Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch an. Durch die Überarbeitung der eigenen Formulierungen lesen die Schüler*innen ihre eigenen Texte mehrfach und selbstkritisch. Dies hat auch positive Auswirkungen auf den mündlichen Sprachgebrauch und dient der Vertiefung fachlicher Sachverhalte und Problemstellungen. Durch offen gestaltete Übungs- und Aufgabenphasen wird die Sprachentwicklung der Lernenden in Richtung akademischen Sprachgebrauch gelenkt (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 6). Zudem können für die Überarbeitung der schriftlichen Aufgabenstellungen kooperative Schreibsettings eingesetzt werden, damit die kognitiven Leistungen in der Gruppe wiederholt und vertieft werden. So treten die Lernenden sowohl schriftlich als auch mündlich in einen sprachlichen Austausch und können voneinander lernen. Als unterstützende Maßnahme für den Erwerb der Fach- und Bildungssprache bietet sich in der Übungs- und

Arbeitsphase das Konzept Scaffolding (Gibbons, 2002) an. Die Aufgabenstellungen sind so organisiert, dass die Lernenden beispielsweise durch den Einsatz von zielrelevanten Sprachmitteln oder durch sichtbare Regeln für die Unterrichtskommunikation unterstützt werden (Thürmann & Vollmer, 2011, S. 7).

4.1.6. Reflexion über Lernerfolge

Damit sowohl sprachliche als auch fachliche Lernerfolge sichtbar gemacht werden ist es notwendig, den eigenen Lernprozess genauer zu betrachten und zu reflektieren. Kommt es zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten, erlangen die Lernenden neue Erkenntnisse beispielsweise über ihre persönlichen Stärken und Schwächen, Lernstrategien und Arbeitsweisen (Karagiannakis, 2010, S. 86). Diese Erkenntnisse wirken sich positiv auf zukünftige Lernprozesse aus und sind „die Vorbereitung und Voraussetzung für alles weitere Lernen“ (Karagiannakis & Lewark, 2006, S. 72, zitiert nach Karagiannakis, 2010, S. 86).

Durch die Reflexion über Sprache wird Sprachbewusstsein aufgebaut und sprachliches Wissen erworben. Demnach trägt die Reflexion über Sprache „zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei“ (Budde, 2012, S. 49). Zudem ermöglicht eine Reflexion „ein tieferes und genaueres Verstehen der konkreten Situation und darüber hinaus auch ein tieferes Verstehen über die Einbindung der Sprache in das eigene Tun und Denken und über den Umgang miteinander“ (ebd.). Innerhalb der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung konnte festgestellt werden, dass sich sprachreflexive Prozesse „förderlich auf den Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache auswirken.“ Das Ziel des sprachlichen Lernens sollte demzufolge der „Aufbau von Sprachbewusstheit in sprachlichen Lernprozessen“ sein (Hug & Siebert-Ott, 2007, zitiert nach Budde, 2012, S. 50). Reflexive Handlungen finden statt, wenn die Sprecher*innen „ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst richten, um sich dadurch einen Zugang zu dem Sinn oder dem Aussagegehalt einer sprachlichen Äußerung zu verschaffen“ (Budde, 2012, S. 53). Da somit die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise der sprachlichen Formulierungen gelenkt wird, können diese isoliert betrachtet und „in einen neuen größeren Zusammenhang gestellt werden.“ Neben sprachlichen Formulierungen kann bei der Reflexion auch ein sprachliches Phänomen im Fokus stehen. Wird die Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht, so erhalten die Sprecher*innen „einen bewussten Zugang zum eigenen Sprachgebrauch“ und die Sprache kann „flexibel und variabel in verschiedenen Situationen genutzt werden“ (ebd.). Die Reflexion kann auch bei der

Arbeit mit Fachtexten oder bei unterrichts- und fachsprachlichen Redemustern stattfinden (Budde, 2012, S. 65).

Da die reflexive Beschäftigung mit der Sprache das fach- und bildungssprachliche sowie das fachliche Lernen unterstützt (Budde, 2012, S. 65), sollte die Reflexion in die Konstruktion von Geschichtslehrwerken integriert werden. Dadurch erhalten die Lernenden nicht nur Einblick in ihre sprachlichen und fachlichen Leistungen, sondern beeinflussen auch ihre zukünftigen Lernprozesse. Durch reflexive Phasen im Unterricht nehmen die Lernenden ihre Fortschritte besser wahr und bauen Sprachbewusstsein auf (Hug & Siebert-Ott, 2007, zitiert nach Budde, 2012, S. 50). Die Anregungen zur Reflexion können im Schulbuch bei Aufgabenstellungen in unterschiedlichsten Situationen, beispielsweise in schriftlichen oder mündlichen Arbeitsformen, integriert werden (Budde, 2012, S. 65).

5. Diskussion

Die Schulbuchanalyse sollte zeigen, inwiefern das Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ Schüler*innen durch seine sprachliche Gestaltung beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache unterstützt. Durch die Analyse konnte das Entwicklungspotenzial hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung des Geschichtslehrwerks dargestellt werden.

Die theoretische Einführung machte deutlich, dass die Sprache im Geschichtsunterricht für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte notwendig ist (u.a. Rüsen, 1983, S. 28; Rüsen, 1989, S. 93ff., zitiert nach Handro, 2013, S. 325). Besonders der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ im Lehrplan zeigt die Notwendigkeit der sprachlichen Bildung in allen Fächern auf: „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist von besonderer Bedeutung“ (BMBWF, 2022).

Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin et al., 2011a) muss das sprachliche Lernen im Fach ein wesentlicher Bestandteil des regulären Unterrichts sein. Dem Fachunterricht sollte die Frage, „wie der Zugang zu Bildung allen ermöglicht werden kann“ zugrunde liegen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Durch die theoretische Einführung konnte gezeigt werden, dass sich die fachsprachlichen Fähigkeiten ausgehend von der Alltagssprache entwickeln. Es ist daher notwendig, dass die Lehrpersonen die Lernenden beim Aufbau der Fachsprache unterstützen (Merzyn, 2008, S. 94, zitiert nach Pineker-Fischer, 2017, S. 67). Die Ausführungen von Barbara Krischer (2005) verdeutlichen die Komplexität der sprachlichen Anforderungen im Geschichtsunterricht.

Der Fachwortschatz sowie die charakteristischen grammatischen Strukturen des Faches müssen von den Lernenden verstanden und produziert werden. Da die Lernenden mit diesen sprachlichen Strukturen „weder in der Alltagssprache noch bei der Lektüre von Literatur konfrontiert werden“ ist es notwendig, dass diese im Geschichtsunterricht explizit vermittelt und reflektiert werden (Krischer, 2005, S. 184).

Da der Gegenstand des Geschichtsunterrichts nicht mehr existiert, müssen die Inhalte sprachlich vermittelt werden (Hamann & Krehan, 2013, S. 171). Historisches Verstehen und Denken als mentale Operationen sind nach Saskia Handro (2015, S. 5) „primär sprachliche Leistungen, bei denen sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und entwickelt werden.“ Die argumentative Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen vollzieht sich mithilfe von fachspezifischen Sprachhandlungen. Damit historische Lehr- und Lernsituationen sprachsensibel gestaltet werden können, muss es zur Berücksichtigung individueller Verständnisschwierigkeiten und Sprachfähigkeiten kommen (Eckerth & Resch, 2019, S. 175). Im Sinne der narrativen Kompetenz ist es

notwendig, dass die Schüler*innen „sprachlich und fachlich befähigt werden, strategiebasiert historische Quellen zu interpretieren bzw. historische Darstellungen unterschiedlicher Textgattungen kritisch zu analysieren“ (Pandel, 2005, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Handro und Kilimann (2019, S. 4) zeigen auf, dass es für Textverstehensprozesse im Geschichtsunterricht entscheidend ist, dass diese „als fundamentale historische Lernprozesse wahrgenommen werden.“ An dieser Stelle muss nochmal betont werden, dass internationale Studien bekräftigen (Ercikan & Seixas, 2015, S. 6), dass literale sowie historische Kompetenzen „weder getrennt diagnostiziert noch unabhängig voneinander gefördert werden können“ (Handro & Kilimann, 2020, S. 657). Um das Wissen zu erlangen, was in den Schulbüchern vermittelt wird, ist es notwendig, dass die Schüler*innen Sprachkompetenz besitzen. Scheitern die Schüler*innen jedoch bereits am sprachlichen Verständnis von Aufgabenstellungen und Texten, gelangen sie nicht zur fachlichen Lösung der Aufgaben vor (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 3). Weisen die Schüler*innen nicht die notwendigen sprachlichen Kompetenzen auf, so können Schulbücher „weder als ein Werkzeug des fachlichen noch des sprachlichen Lernens“ verwendet werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 3f.).

Zentral für den sprachsensiblen Fachunterrichts ist eine „integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie die Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens“ (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020, S. 96). Durch sprachsensible Unterrichtskonzepte ist es möglich, die fachlichen Inhalte sprachlich zu durchdringen und die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden auszubauen. Somit können die Aufgaben im Unterricht selbstständig bewältigt werden (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020, S. 98). Unter Berücksichtigung des Fach- und Sprachstandes der Lernenden sowie des fachlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrades, erhalten die Schüler*innen durch die sprachsensiblen Unterrichtskonzepte Unterstützung in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Stärke. Folglich ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung (Leisen, 2016, S. 14).

Durch die Schulbuchanalyse wurde deutlich, dass das Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ nicht auf die kalkulierte sprachliche und fachliche Herausforderung eingeht und keine Unterstützung durch Sprachhilfen anbietet (Leisen, 2022a). Die Konzipierung der Lehrwerksreihe wird den Ansprüchen der selbstständigen Bewältigung nicht gerecht. Durch die gewählte sprachliche Gestaltung des Lehrwerks ist eine selbstständige Bearbeitung der Inhalte nicht für alle Lernenden durchführbar. Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass in beiden Schulbuchversionen keine explizite Wortschatzarbeit bzw. -vermittlung stattfindet. Beispielsweise wird in beiden Schulbuchversionen nur ein

kleiner Teil an Fachbegriffen im Glossar aufgegriffen und erklärt. Wie die Analyse zeigen konnte, weisen die Erklärungen im Glossar unzureichende sprachsensible Formulierungen auf. Die Erklärungen stellen eine Ansammlung an Fachbegriffen dar, die in einer sprachsensiblen Schulbuchkonzipierung erklärbungsbedürftig wären. Zudem werden bildungssprachliche Formulierungen innerhalb der ausgewählten Unterkapitel nicht aufgegriffen. Ebenso beziehen sich die Aufgaben in den ausgewählten Kapiteln größtenteils nicht auf den Schulbuchtext, sondern sind weiterführende Aufgaben, für die den Lernenden oftmals das Hintergrundwissen fehlt. Auch hier ist keine explizite Wortschatzarbeit ersichtlich. Vielmehr müssen sich die Lernenden Wortschatz und fachliche Informationen durch eigenständige Recherche oder Analyse selbst aneignen. Hervorzuheben ist, dass sich historische Fachbegriffe „nur schwer klassifizieren“ lassen (Länger- Plän & Beilner, 2006, S. 223, zitiert nach Hamann & Krehan, 2013, S. 172). Oftmals stehen im Geschichtsunterricht singuläre Ereignisse im Fokus, wodurch Fachwörter selten auf andere Ereignisse übertragbar sind (Hamann & Krehan, 2013, S. 172). Für die Schulbuchkonstruktion bedeutend erscheint daher ein kontextbezogenes lexikalisches Lernen. Somit wird die Wahrnehmung und das Behalten des semantischen Kerns des Wortes gefestigt und bildungssprachliche Formulierungen geübt (Hamann & Krehan, 2013, S. 173). Eine fokussierte Wortschatzarbeit ermöglicht auch die Übertragung von Wortfeldern auf andere Kapitel, sodass die Lernenden im Sinne der sprachlichen Vorentlastung an ihr Vorwissen anknüpfen können.

Allgemein lässt sich feststellen, dass in den Schulbuchtexten der beiden Versionen kaum eine Veränderung stattgefunden hat. Trotz der Informationsdichte werden den Lernenden keine konkreten Lesestrategien vermittelt, die das Lesen bzw. die Informationsentnahme anleiten würden. Für eine zielführende Auseinandersetzung mit den Schulbuchtexten ist es notwendig, dass bestimmte sprachliche Strukturen, beispielsweise komplexe Satzgefüge, Passivkonstruktionen oder Nominalphrasen, bei den Lernenden bereits vorhanden sind. Für die sprachliche Gestaltung von Geschichtslehrwerken ergeben sich daraus Konsequenzen, die bei der Schulbuchkonstruktion mitbedacht werden sollten (Eckerth & Resch, 2019, S. 176). Durch den Schwerpunkt der Sprachlernstrategien und -methoden wurde im Kriterienkatalog versucht, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Lesestrategien konkret in Geschichtslehrwerken eingesetzt werden können. In den beiden Schulbuchversionen wird das Lesen nicht explizit angeleitet. Die Analyse machte jedoch deutlich, dass die Lernenden die Inhalte der Schulbuchtexte kaum für die Aufgabenstellungen benötigen. Bei den Aufgaben für die Quellentexte zeigte sich ein anderes Bild: Die Lernenden sollten hier mit dem Inhalt der Quellen Aufgaben lösen.

Jedoch wird auch hier das Lesen der Quellen bzw. die Informationsentnahme nicht explizit angeleitet. Trotz der Methoden und Arbeitstechniken im hinteren Teil der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 fällt es durch die hohe Informationsdichte schwer, ohne sprachliche und fachliche Hilfestellungen die Aufgaben zu lösen.

Es ist hervorzuheben, dass die von Hilke Günther-Arndt (2008, S. 6-18) formulierten Möglichkeiten, wie das Geschichtsschulbuch zur Kompetenzförderung eingesetzt werden kann, zum Teil Berücksichtigung in der Schulbuchversion aus dem Jahr 2018 finden. Beispielsweise steht in den Aufgabenstellungen die Recherchekompetenz sowie das Methodentraining im Fokus. Obwohl die Kompetenzorientierung im Vordergrund steht, bedarf es für eine sprachsensible Gestaltung noch weiterer sprachlicher sowie fachlicher Verfeinerungen. Beispielsweise fehlt es an notwendigen sprachlichen Gerüsten, welche die Lernenden bei der Auswertung von Quellen und Darstellungen oder als Anleitung für die Internetrecherche einsetzen können. Trotz der bestehenden Materialvielfalt, wird das Potenzial in der Lehrwerksreihe nicht ausreichend genutzt. Die Quellen- und Darstellungstexte würden sich als Grundlage für individuelles oder kooperatives Arbeiten anbieten. Zudem kann es damit zu einer Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Klasse kommen, wodurch eine Individualisierung des Lernens stattfinden kann (Günther-Arndt, 2008, S. 17). Ferner erhalten die Lernenden für den Einsatz der Methoden und Arbeitstechniken keine sprachlichen Hilfestellungen. Die Anleitungen dazu sind größtenteils eine dichte Aneinanderreihung von Leitfragen, sodass es schwer fällt, einen Überblick zu erlangen. Es ist denkbar, dass bei der hohen Informationsdichte Verständnisprobleme auftreten können. Damit die Methoden und Arbeitstechniken bei der Lösung der Aufgaben selbstständig angewendet werden können, fehlt es an Beispiellösungen, Redemitteln oder Formulierungshilfen. Für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache könnte die Informationsdichte eine Herausforderung darstellen, wodurch ihnen das sprachliche sowie fachliche Lernen verwehrt wird. Notwendig für eine sprachsensible Schulbuchkonstruktion wäre die Einbeziehung einer Binnendifferenzierung, die durch den Einsatz von Operatoren stattfinden kann. Dabei muss eine klare Differenzierung innerhalb der Anforderungsbereiche stattfinden, damit die sprachlichen und kognitiven Handlungen für die Lernenden klar sind. Nur wenn die Anforderungen deutlich formuliert sind, kann sprachliches und fachliches Lernen ineinander greifen. Für die selbstständige Erforschung historischer Momente bedarf es sowohl sprachlicher als auch fachlicher Unterstützung, damit die Lernenden die Zugänge zur Vergangenheit und Geschichte erreichen (Kühberger, 2015, S. 161).

Wie bereits dargestellt wurde, fehlt es bei den analysierten Unterkapiteln an einer sprachlichen und fachlichen Vorentlastung. Das Aufgreifen des Vorwissens ist zentral bei der sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts. Dieses Kriterium sollte bei der Schulbuchkonstruktion Berücksichtigung finden. Zudem erscheinen Reflexionsphasen unabdingbar. In diesen Phasen können sowohl sprachliche als auch fachliche Schwierigkeiten ausgelotet werden. Ergänzend rückt durch Reflexionsphasen die sprachliche Handlungsfähigkeit und der Aufbau von Sprachbewusstsein bei den Lernenden in den Fokus.

Wie in den vorangegangenen Kapitel dargestellt werden konnte, werden die historischen Lernprozesse durch Verständnisschwierigkeiten und Fehlvorstellungen erschwert und verhindert. Die Quellen und Darstellungen des Geschichtsunterrichts sind gekennzeichnet von spezifischen Konstruktionsprinzipien. Die Sprache, welche in den Quellen verwendet wird, ist oftmals sehr komplex, da sie „an den Zeithorizont des Subjekts und folglich auch an die im System Sprache realisierten Sinnordnungen der Zeit gebunden bleibt“ (Handro & Schönemann, 2010, S. 5, zitiert nach Eckerth & Resch, 2019, S. 176). Um der sprachlichen Komplexität und dem historischen Lernen im Unterricht zu begegnen, rückte in der Vergangenheit das Konzept der „leichten Sprache“ in den Vordergrund der Diskussionen. Dieses Konzept sieht vor, den Text sprachlich abzuändern und somit für eine leichtere Lesbarkeit sowie für eine Vereinfachung auf inhaltlicher Ebene zu sorgen (Alavi, 2015, zitiert nach Eckerth & Resch, 2019, S. 179). Auf der Ebene der Planung und Strukturierung wird „die Reduktion der Inhalte bei gleichzeitiger Fokussierung auf weniger zentrale geschichtsdidaktische Kategorien und Konzepte vorgeschlagen“ (Oleschko, 2015, S. 91, zitiert nach Eckerth & Resch, 2019, S. 179). Dabei ist jedoch zu beachten, dass dieses Konzept lediglich auf Schulbuchtexte umgelegt werden kann. Für Quellentexte ist die originale Fassung unabdingbar, da den Lernenden ansonsten die sprachlichen und historischen Zugänge zur Quelle verwehrt werden würden. Demnach ist es fraglich, inwiefern die Lernenden von der Vereinfachung auf inhaltlicher Ebene profitieren würden. Damit die Lernenden längerfristig den Umgang mit der sprachlichen und fachlichen Komplexität lernen, ist es sinnvoll, individuelle und adaptive Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise durch das Scaffolding-Konzept, anzubieten. Durch diese Unterstützungsmaßnahmen können die Lernenden sukzessive zu sprachlichen und fachlichen Lösungen vordringen. Es ist jedoch hervorzuheben, dass das Konzept in der empirischen Forschung hinsichtlich seiner Wirksamkeit bisher kaum Beachtung gefunden hat. Ungeklärt bleibt, ob das Konzept zum Kompetenzaufbau beiträgt. Es ist aus theoretischer Perspektive zu bedenken, dass die

Denkprozesse der Lernenden eingeschränkt werden können, wenn es zu einem kleinschrittigen und zu strukturierten Einsatz des Scaffolding-Konzeptes kommt. Dies könnte sich negativ auf die Bereitschaft der Lernenden auswirken, für ihren eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen (Thürmann, 2013, zitiert nach Eckerth & Resch, 2019, S. 180).

Trotz positiver Ansätze auf der visuellen Ebene machte die Schulbuchanalyse den Überarbeitungsbedarf auf der Wortebene deutlich. Die Ergebnisse der Analyse zeigen die Notwendigkeit auf, bei der Schulbuchkonstruktion die formulierten Kriterien zu berücksichtigen. Wie anhand der beiden Schulbuchversionen gezeigt werden konnte, muss der Fokus insbesondere auf der Wortebene liegen, um die Lernenden beim Auf- und Ausbau eines fachspezifischen und bildungssprachlichen Wortschatzes zu unterstützen. Beinhaltet eine Aufgabenstellung oder ein Text unbekannte Wörter, müssen diese genau und ausführlich erklärt werden, damit Fehldeutungen oder Missverständnissen vorgebeugt werden kann. Denn ohne Wortschatzwissen können keine Aufgaben gelöst sowie keine Texte verstanden werden (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 19).

Die formulierten Kriterien widmen sich auch der sprachlichen und fachlichen Handlungskompetenz. In einer sprachsensibel gestalteten Lernumgebung ist das Sichtbarmachen von Lernerfolgen unabdingbar. Reflexionen ermöglichen eine genauere Betrachtung des eigenen Lernprozesses. Die Lernenden können somit ihre persönlichen Stärken und Schwächen ausloten und sich mit Lernstrategien und Arbeitsweisen auseinandersetzen (Karagiannakis, 2010, S. 86). Diese Prozesse wirken sich positiv auf zukünftige Lernprozesse aus, wodurch Sprachbewusstsein erlangt wird. Dieses Bewusstsein stellt die Vorbereitung und Voraussetzung für das weitere Lernen dar (Karagiannakis & Lewark, 2006, S. 72, zitiert nach Karagiannakis, 2010, S. 86).

Wie anhand des Kriterienkataloges gezeigt werden konnte, wird es durch den kontinuierlichen Einsatz sprachsensibler Elemente im Geschichtsunterricht möglich, alle Schüler*innen an den fachlichen Diskursen teilhaben zu lassen und somit Chancengleichheit gewährleisten zu können.

6. Resümee

Die vorliegende Masterarbeit setzte sich mit der folgenden Forschungsfrage auseinander:

- Inwiefern hat sich das Geschichtslehrwerk „Zeitbilder 3“ innerhalb der Jahre 2003 und 2018 in seiner sprachlichen Gestaltung verändert, um die Lernenden in der Sekundarstufe I beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache zu unterstützen?

Zudem behandelte die Masterarbeit folgende Unterfrage:

- Welche Möglichkeiten ergeben sich für eine sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken, um die Fach- und Bildungssprache zu erwerben?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden zunächst die ausgewählten Unterkapitel der beiden Schulbuchversionen mithilfe eines Analyserasters analysiert. Der Analyseraster besteht aus den Empfehlungen von Sabine Schmölzer-Eibinger und Evi Egger (2012) sowie aus den Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86) und umfasst die beiden Kategorien Aufgabenstellungen und Texte. Diese Kategorien wurden mithilfe von Kriterien auf Wort-, Satz- und Textebene sowie auf der visuellen Ebene analysiert. Trotz der positiven Ansätze auf visueller Ebene zeigte die Analyse den Überarbeitungsbedarf auf der Wortebene auf. Um fachspezifischen und bildungssprachlichen Wortschatz auf- und ausbauen zu können, benötigen die Lernenden Unterstützung durch das Schulbuch. Denn ohne geeigneten Wortschatz ist es nicht möglich zu sprachlichen und fachlichen Wissen vorzudringen (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 19). Zudem benötigt der Einsatz sprachsensibler Elemente das Sichtbarmachen von Lernerfolgen. Nur so können die Lernenden ihre persönlichen Stärken und Schwächen abwägen und sich mit ihrem sprachlichen und fachlichen Lernen auseinandersetzen (Karagiannakis, 2010, S. 86). Relevant sind diese Reflexionsphase für die Schulbuchkonstruktion, da somit auf die zukünftigen Lernprozesse positiv Einfluss genommen werden kann. Durch die Reflexion kann das weitere Lernen vorbereitet und kommende Themen vorentlastet werden (Karagiannakis & Lewark, 2006, S. 72, zitiert nach Karagiannakis, 2010, S. 86).

Die Analyse bildete die Basis für die Entwicklung von Kriterien, die bei einer sprachsensiblen Schulbuchkonstruktion Beachtung finden sollten. Ziel war es, Kriterien zu formulieren, welche die Lernenden beim Erwerb der Fach- und Bildungssprache unterstützen sollen. Durch diese Kriterien konnte die Bedeutung des Schulbuchs für den Geschichtsunterricht hervorgehoben und sprachsensible Weiterentwicklungspotenziale aufgezeigt werden. Ferner soll es mit diesen Kriterien für alle Schüler*innen möglich sein, am Fachunterricht teilzunehmen und sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen zu erlangen.

Zum Abschluss sei noch einmal hervorgehoben, dass die Lehrwerksreihe „Zeitbilder 3“ gute Ansätze auf der visuellen Ebene enthält. Dennoch machte die Analyse den Überarbeitungsbedarf insbesondere auf der Wortebene deutlich. Hier muss das Lehrwerk den Auf- und Ausbau der Fach- und Bildungssprache stärker in den Fokus nehmen, damit alle Schüler*innen Zugang zu sprachlichen und fachlichen Kompetenzen erhalten.

7. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010b). Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 1-14). Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1-31). Berlin & Boston: deGruyter.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010a). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. & Grießhaber, W. (2019). Texte in Schulbüchern und ihre Analyse. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (Band 18) (S. 159-183). Berlin/Boston: deGruyter.
- Alavi, B. (2014). Begriffslernen. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (3. Aufl.) (S. 32-33). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Alavi, B. (2015). Leichte Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 169-190.
- Auschnaiter von, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, 2, 144-159.
- Barricelli, M. (2012). Narrativität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Band 1) (S. 255-280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 45-68). Wiesbaden: Springer.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In H.-J. Roth & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster/New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98-104). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43 (2), 250-259.
- Beese, M., Benholz, C., Chlostka, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, Band 16). München: Klett-Langenscheidt.
- Beilner, H. (2002). Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Von der Einschulung zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 14) (S. 84-96). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2010). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“* (Mehrsprachigkeit, Band 26). Münster: Waxmann.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Hepp, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster/New York: Waxmann.
- Bergmann, K. (2004). Multiperspektivität. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 65-77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, R. (2019). Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In Ch. Kühberger, R. Bernhard & Ch. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (S. 35-56). Münster, New York: Waxmann.
- Bertram, Ch. & Kolpatzi, A. (2019). Einführung in den Tagungsband. „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ – Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. In Ch. Bertram & A. Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht* (S. 9-21). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Borowski, D. (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Schriftenreihe der Tübingen School of Education 2) (S. 191-205). Tübingen: Tübingen Univ. Press.

- Borries, B. v., Fischer, C., Leutner-Ramme, S. et al. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtliniennutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitative-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungsweise 2002*. Neuried: ars una.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21). Opladen: Budrich.
- Boubakri, Ch., Beese, M., Krabbe, H., Fischer, H. E. & Roll, H. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, S. Bredthauer & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 335–350). Münster/New York: Waxmann.
- Bramann, Ch. (2019). Arbeitsaufträge und Kompetenzen. Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur. In Ch. Kühberger, R. Bernhard & Ch. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (S. 161-184). Münster: Waxmann.
- Brinkschulte, M. & Meißner, S. (2022). Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter*innen. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teeper & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Philipps-Universität Marburg 2020* (S. 65-91). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Budde, M. (2012). *Über Spreche reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Kassel University Press.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [10.06.2022].
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die Deutsche Schule*, 3, 187-198.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht, alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dirim, I. (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 P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-111). Münster u.a.: Waxmann.
- Drumm, S. (2018). Bildungssprache. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (S. 132-143). Tübingen: Narr.
- Echevarría, J., Richards-Tutor, C., Canges, R. & Francis, D. (2011). Using the SIOP Model to Promote the Acquisition of Language and Science Concepts with English Learners. *Bilingual Research Journal*, 34 (3), 334-351.
- Echevarría, J., Short, D. & Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: A model for English-Language learners. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 195–211.
- Eckerth, Ch. & Resch, M. (2019). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis. Zusammenfassung der Abschlussdiskussion. In Ch. Bertram & A. Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht* (S. 175-181). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Eckhardt, A. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potenzielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Eichner, S., Kaestner, M.-S. & Reeken, D. von (2019). „Ja, das ist auch ein Begriff“. Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239-266). Wiesbaden: Springer.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015). Introduction: The New Shape of History Assessments. In K. Ercikan & P. Seixas (Hrsg.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (S. 1-13). London: Routledge.
- Expertenrat für Integration (2021). *Integration im Kontext der Corona-Pandemie*. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [11.06.2022].
- Expertenrat für Integration (2022). *Integrationsbericht 2022*. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html> [07.05.2023].
- Feilke, H. (2009). Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch*, 218, 4-13.

- Feilke, H. (2010). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günther, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit – Sprachnormen in der Diskussion* (Reihe RGL). Berlin, New York: deGruyter.
- Feilke, H. (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4-13.
- Feilke, H. (2012b). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In. S. Günthner et al. (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149-175). Berlin/New York: De Gruyter.
- Feilke, H. & Lehnens, K. (2011). Wissenschaftliches Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht*, 5, 34-44.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 411-433.
- Fröhlich, K. (1997). Schulbucharbeit. In K. Bergmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl.) (S. 426-429). Seelze: Seelze-Velber.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Ch. & Schabmann, A. (2010). *Legastheni – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. Stuttgart: UTB.
- Gautschi, P. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerfortbildung*, 28 (1), 125-137.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In. P. Quehl & T. Mecheril (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269-290). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2020). Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ (S. 175-188). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I., Kaiser, G., Roth, H.-J., Deseniss, A., Hawighorst, B. & Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlussbericht eines DFG-Projektes*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.“ In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-87). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, Ch., Heintze, A., Rutten, S. & Saalmann, W. (2011a). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, Th., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011b). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H.H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FürMig-Edition, Band 9). Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grabenberger, H. (2018). *Aushandlung des fachsprachlichen Wortschatzes im Dialekt-Standard-Kontinuum. Eine Teilnehmende Beobachtung im Unterricht unter Berücksichtigung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, Ch. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Grell, I. (2019). Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht. Wozu nützen sprachsensible Methoden im Fach Geschichte? Eine Reflexion von Unterrichtspraxis. In U. Dirks (Hrsg.), *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume. Sprech- & Textformen im Fokus* (S. 219-236). Marburg: Universitätsbibliothek Marburg.
- Günther-Arndt, H. (2003). Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In H. Kiper & U. Kaltmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 139-155). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Günther-Arndt, H. (2005). Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA. *GWU. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 668-683.

- Günther-Arndt, H. (2008). Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. *GWU Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59, 4-19.
- Günther-Arndt, H. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 20) (S. 17-46). Berlin: LIT Verlag.
- Günther-Arndt, H. (2015). Dargestellte Geschichte interpretieren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.) (S. 167-173). Cornelsen: Berlin.
- Halliday, M.A.K (1978). Language as social Semiotic. *The social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MA: University Park Press.
- Hamann, Ch. & Krehan, Th. (2013). Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 - 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* (S. 171-203). Berlin: LISUM.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Band 3) (S. 317-333). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5-24.
- Handro, S. (2016). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 265-296). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Handro, S. (2018). Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In K. Grannemann, S. Oleschko & Ch. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 13-42). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2019). Historisches Erzählen (lehren) lernen. Potentiale „Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts“. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 128-135). Münster/New York: Waxmann.
- Handro, S. (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 93-116). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Handro, S. & Schönemann, B. (2010). Geschichte und Sprache. Eine Einführung. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 3-15). Münster: LIT.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2019). Textverstehen im Geschichtsunterricht. Ein Projekt zur Professionalisierung historischer Leseförderung (ProLeGu). Sonderdruck (inhaltlich unveränderter Auszug [S. 1-57]). In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekt in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geografie, Geschichte und Mathematik* (S. 165-222). Münster: WTM-Verlag.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (3), 656-668.
- Handwerker, B. & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inkl. DVD)* (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Härtig, H. & Stosik, T. (2015). Wortschatztraining im Physikunterricht. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 68 (3), 155-158.
- Hartung, O. (2008). Geschichte – Schreiben – Lernen. Plädoyer für eine stärkere Schreiborientierung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 7, 156-165.
- Hartung, O. (2010). Die >sich ewig wiederholende Arbeit< des Geschichtsbewusstsein – Sprache als Medium historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 180-190.
- Hasberg, W. (2009). Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 52-65.
- Haushofer, B. & Benischek, I. (2022). Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre. In Ch. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, P. Riegler & E. Süss-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 47-62). Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Heuer, Ch. (2010). Für eine neue Aufgabenkultur – Alternative für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2010* (S. 79-97). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hirsch, M. (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lesemodi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 136-153.
- Hochstadt, Ch., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke.
- Hug, M. (2007). Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state oft he art. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 10-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Janich, N. (2012). Fachsprache, Fachidentität und Verständigungskompetenz – zu einem spannungsreichen Verhältnis. *BWP*, 2, 10-13.
- Jeismann, K.-E. (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In G. Behrmann, K.-E. Jeismann & H. Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (S. 50-108). Paderborn: Schöningh.
- Karagiannakis, E. (2010). Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren. Verfügbar unter https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4149/file/Karagiannakis_Autonomes_Lernen_Profil2.pdf [23.04.2023].
- Karagiannakis, E. & Lewark, U. (2006). Lernprozesse reflektieren, Selbsteinschätzung und Lernerfolg. Beispiele und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit Erwachsenen. *Themenzentrierte Interaktion*, 1, 71-82.
- Kipmann, U. & Kühberger, Ch. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Knappik, M. & Thoma, N. (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektive auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 9-23). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [10.04.2023].
- Kniffka, G. (2019). *Scaffolding*. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf [10.04.2023].
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2008). „Wo geht's hier nach ALDI?“ Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In A. Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (S. 121-137). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch*. (Band 36) (S. 15-43). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Koselleck, R. (1979). „Neuzeit“: Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In R. Koselleck (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 300-348). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Köster, M. (2019). Die Rolle der Sprache im System Geschichtsunterricht. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 136-143). Münster/New York: Waxmann.
- Krischer, B. (2005). Geschichte und Sozialwissenschaften. In H. Rösch (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Mitsprache* (S. 184-189). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Kühberger, Ch. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Band 2, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kühberger, Ch. (2019). Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherung an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekt. In Ch. Kühberger, R. Bernhard & Ch. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (S. 17-34). Münster: Waxmann.
- Kühberger, Ch., Bernhard, R. & Bramann, Ch. (2019). Lernen, lehren und forschen mit dem Geschichtsschulbuch – Zur Einführung. In Ch. Kühberger, R. Bernhard & Ch. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (S. 9-15). Münster: Waxmann.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.

- Langer-Plän, M. & Beilner, H. (2006). Zum Problem historischer Begriffsbildung. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 215-249). Berlin/Münster: Lit.
- Leisen, J. (1994). *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Schulfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts- /Sozialkunde*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (1999). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2003). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht* (2. Aufl.). Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2009). Lesen in allen Fächern. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 189-197). Hannover: Friedrich Verlag.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht. Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Gehalten auf der „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“, Bildungszentrum Kloster Banz*. Verfügbar unter https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf [14.05.2022].
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! *Der Mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)*, 68 (3), 132-137.
- Leisen, J. (2016). Sprachsensibilität im Fachunterricht. *Pädagogik Leben*, 2, 13-15.
- Leisen, J. (2018). Von der Alltagssprache zur Bildungssprache. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 4, 335-345.
- Leisen, J. (2022a). *Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht. Wenige Prinzipien – Viel Wirkung*. Verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> [15.01.2023].
- Leisen, J. (2022b). *Sprachlehren und Sprachlernen. Der sprachsensible Fachunterricht*. Verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachlehren-und-lernen> [27.12.2022].
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), Themenheft Mehrsprachigkeit, 593-608.
- Lenzen, A. (1999). *Präsentieren-Moderieren*. Berlin: Cornelsen.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (1996). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 121).
- Loeding, I. (2007). Lernen in der Zweitsprache Deutsch. „Seiteneinsteiger“ im deutschsprachigen Unterricht. In S. Doff & T. Schmidt (Hrsg.), *Fremdsprache heute* (S. 73-88). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- McIntyre, E., Kyle, D., Chen, Ch.-Th., Muñoz, M. & Beldon, S. (2010). Teacher learning and ELL reading achievement in sheltered instruction classrooms: Linking professional development to student development. *Literacy Research and Instruction*, 49 (4), 334-351.
- McKenzie, L. D. (2011). *Scaffolding English Language Learners' Reading Performance*. Verfügbar unter <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1954&context=dissertations> [14.05.2022].
- Mecheril, P. & Quehl, Th. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 143-169). Bielefeld: transcript Verlag.
- Meneses, A., Escobar, J.-P. & Véliz, S. (2018). The effects of multimodal texts on science reading comprehension in Chilean fifth-graders: text scaffolding and comprehension skills. *International Journal of Science Education*, 40 (18), 2226-2244.
- Merzyn, G. (1998). *Fachbestimmte Lernwege zur Förderung der Sprachkompetenz*. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Fachbestimmte_Lernwege_zur_Förderung_der_Sprachkompetenz_Naturwissenschaften_Mercyn.pdf [23.04.2023].
- Merzyn, G. (2008). Sprache und Chemie lernen. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 19 (106/107), 94-97.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (Hrsg.). (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Möhn, D. & Pelka, R. (1984). *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67-101.

- Müller, J. (2019). Lehrmaterialanalyse als Grundlage für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterricht. In U. Dirks (Hrsg.), *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus* (197-218). Münster: Waxmann.
- Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 87-103.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9 (1), 11-46.
- Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & CO. KG (ÖBV) (2022a), *Zeitbilder 3*. Verfügbar unter <https://www.oebv.at/produkte/zeitbilder-3-schulbuch-0> [03.08.2022].
- Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & CO. KG (ÖBV) (2022b), *Zeitbilder Unterstufe. Auf die Zeitbilder ist immer Verlass*. Verfügbar unter <https://www.oebv.at/unsere-reihen/zeitbilder-unterstufe> [11.09.2022].
- Pandel, H.-J. (2000). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2009). Narrativität. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 149-150). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Grundschulunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen in naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturellen heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer.
- Redder, A. (2012). Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache. Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In J. Doll, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (S. 81-99). Münster/New York: Waxmann.
- Reich, H. H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig – Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache.“ Hamburg: Universität Hamburg.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55-70), Münster u.a.: Waxmann.
- Reinmann, G. (2005). *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, Ch., Fischer, H. E., Gürsoy, E., Lang, M., Krabbe, H., Manzel, S., Steck, Ch., Uluçam-Wegmann, I. & Wickner, M.-C. (2019). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen – Ausgangsannahmen, Forschungsdesign und fächerübergreifende Befunde. In H. Roll, M. Bernhardt, Ch. Enzenbach, H. E. Fischer, E. Gürsoy, H. Krabbe, M. Lang, S. Manzel & I. Uluçam-Wegmann (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen* (S. 21-51). Münster/New York: Waxmann.
- Rösch, H. (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Mitsprache*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Rösch, H. (2010). DaZ im Literaturunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15-37). Tübingen: Narr.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 18-36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röttger, E. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1), 87-105.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1986). *Rekonstruktion der Vergangenheit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Rüsen, J. (2008). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In J. Rüsen (Hrsg.), *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2. Aufl.) (S. 25-60). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Sauer, M. (2015). Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 168, 2–11.
- Schär, B.C. & Sperisen, V. (2011). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In: J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09* (S. 124-134). Bern: h.e.p. Verlag.
- Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2003). *Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges* (Nachdruck der 1. Auflage 2002). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & CO. KG.
- Scheucher, A., Wald, A. & Ebenhoch, U. (2018). *Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. New York, NY: Routledge.
- Schmellentin, C. (2015). Sprachbewusster Fachunterricht – Eine Aufgabe für die Schulentwicklung. *Institut Forschung und Entwicklung – Zentrum Lesen*, 2-3.
- Schmöller-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Schmöller-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmöller-Eibinger, S. & Egger, E. (2012). *Sprache in Schulbüchern*. Verfügbar unter https://eduthek.at/resource_details?full_data=0&resource_id=12011907&return_url=/resource_details [01.06.2022].
- Schmöller-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (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), 317–339.
- Schuler, R., Guadatiello, A., Scharfenberg, J., Weiß, S. und Kiel, E. (2022). Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule – zentrale Ressource zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. *ÖDaF-Mitteilungen 1+1*, 38, 126-141.
- Seixas, P. & Ercikan, K. (2015). Introduction: The New Shape of History Assessments. In: id (Eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (S. 1-13). New York/London: Routledge.
- Selimi, N. (2019). Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext. *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. DIE*, 2, 27-36.
- Siegmund, B. (2019). ,Gattungskompetenz 3.0°. Zur Performativität formbewussten Geschichtslernens. In Ch. Bertram & A. Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht* (S. 51-63). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Spiegel Panorama (26.10.2022). Gerichtsprozess durch Vergleich beendet. Strafarbeit für Drittklässlerin wegen Türkisch auf Schulhof war rechtswidrig. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/gerichtsprozess-strafarbeit-fuer-drittkaesslerin-wegen-tuerkisch-auf-schulhof-war-rechtswidrig-vergleich-a-19c3b0c0-5e60-46ef-ad9f-1fa0205774ec> [05.01.2023].
- Stäudel, L., Franke-Braun, G. & Parchmann, I. (2008). Sprache, Kommunikation und Wissenserwerb im Chemieunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 19 (106/107), 4-10.
- Sturm, N. M. (2018). *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Lernzielformulierung*. Verfügbar unter https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4_Lernziele-formulieren.pdf [08.04.2023].
- Sumfleth, E., Kobow, I., Özcan, N. & Walpuski, M. (2013). Fachkommunikation im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 255–276). Münster/New York: Waxmann.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. FörMig Material (9. Band). Münster/New York: Waxmann.
- Teepe, R. (2004). Umgang mit dem Schulbuch. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 255-268). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Thürmann, E. (2013). Scaffolding. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content und Language Integrated Learning* (S. 236-243). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. Verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [06.04.2023].

- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41-57). Münster: Waxmann.
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [08.04.2023].
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2, 10-24.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 107-132). Tübingen: Narr Verlag.
- Woerfel, T. & Huesmann, I. (2020). Sprachsensibel Unterrichten. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachförderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200805_Handreichung_A4_final.pdf [08.04.2023].
- Woerfel, T., Höfler, M., Witte, A., Knaus, A., Twente, L., Wanka, R. & Becker-Mrotzek, M. (2020). *Protokoll: Systematisches Review zur Wirkung von didaktisch-methodischen Ansätzen des sprachsensiblen Unterrichts. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Universität zu Köln.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Zydatiß, W. (2010). Parameter einer „bilingualen“ Didaktik für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 133-152). Tübingen: Narr.

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Analyseraster nach Schmölzer-Eibinger & Egger (2012, S. 7-11), erweitert durch die Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86), Kategorie Aufgabenstellungen.....	38
Tabelle 2: Analyseraster nach Schmölzer-Eibinger & Egger (2012, S. 7-11), erweitert durch die Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86), Kategorie Texte.....	39
Tabelle 3: Beurteilungsskala zur Beurteilung und Gestaltung von Schulbüchern (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 7).	39
Tabelle 4: Auswertung Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2003).....	68
Tabelle 5: Auswertung Zeitbilder 3 (Schulbuchversion 2018).....	68
Tabelle 6: Kriterienkatalog für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken.....	75

9. Abstract

Für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind sprachliche Fähigkeiten essenziell. Weisen die Schüler*innen diese sprachlichen Fähigkeiten nicht auf, bleibt ihnen der Erwerb von Sach- und Fachinhalten verwehrt (Michalak, Lemke & Goeke, 2015, S. 5). Die Sprache historischer Quellen und Darstellungen ist zentraler Lerngegenstand im Geschichtsunterricht (Handro, 2013, zitiert nach Handro & Kilimann, 2020, S. 656). Zudem stellt das Schulbuch im Geschichtsunterricht das Leitmedium dar (Bernhard, 2019, S. 52). Allerdings ist die bisherige Forschung zum sprachsensiblen Geschichtsunterricht sowie zur sprachsensiblen Geschichtsschulbuchforschung überschaubar. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist ein Vergleich des Geschichtslehrwerks „Zeitbilder 3“ aus den Jahren 2003 und 2018, der zeigen soll, inwiefern eine Veränderung in der sprachlichen Gestaltung stattgefunden hat. Zudem zeigt die Masterarbeit Möglichkeiten für eine sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken auf. Im Fokus steht dabei der Erwerb der Fach- und Bildungssprache. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird zunächst eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Der Analyseraster dafür besteht aus den Empfehlungen von Sabine Schmölzer-Eibinger und Evi Egger (2012) sowie aus den Ausführungen von Heidi Rösch (2005, S. 84-86). Trotz der positiven Ansätze auf der visuellen Ebene macht die Schulbuchanalyse den sprachlichen Überarbeitungsbedarf insbesondere auf der Wortebene deutlich. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse bilden die Basis für die Entwicklung eines Kriterienkataloges für die sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken. Darin werden die sprachlichen Aspekte des Geschichtsunterrichts aufgegriffen, die bei der sprachsensiblen Gestaltung von Geschichtslehrwerken Berücksichtigung finden sollten. Der Kriterienkatalog zeigt die Möglichkeiten auf, welche sich durch den kontinuierlichen Einsatz sprachsensibler Elemente für eine Schulbuchkonstruktion ergeben.