

Isabell Grell

Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht

Wozu nützen sprachensible Methoden im Fach Geschichte?

Eine Reflexion von Unterrichtspraxis

The essay examines chances and constraints of methods used to facilitate students' learning processes concerning academic language proficiency in History and/or German. First, the author highlights the crucial role of language for historical learning purposes on the basis of real-world classroom observations. Hereby, she focusses on both the students' understanding and production of (oral/written) texts. Next, her classroom experiences are backed by current research results on students' academic language problems. Against this background, the author outlines the approaches she has implemented in her classroom work in order to enhance her students' subject-specific language use (e.g. chunks), such as micro-scaffolding. Whether the approaches have met the students' demands, is investigated on the basis of their oral and written products. Last but not least, the didactic impact of the classroom work at issue will be discussed in connection with pragmatic functional recommendations. Finally, the essay points to the need for political support and further research with regard to the language use and contents in the subject History.

1 Problemaufriss

Zu Beginn des Schuljahres 2016/17¹ habe ich begonnen eine E-Phase an einer Frankfurter Gesamtschule zu unterrichten. Hat anfänglich die Freude, eigene Ideen auszutauschen, für eine breite Mitarbeit gesorgt, änderte sich das Arbeitsverhalten, als es um die Textarbeit ging. Nur wenige Lernende konnten eigenständig die vom Lehrbuch ausgewählten Quellen oder Darstellungstexte

¹ Der folgende Artikel basiert auf meiner pädagogischen Facharbeit, die ich im Schuljahr 2016/17 verfasst habe. Im Sinne einer Konzentration auf Überlegungen des sprachsensiblen Fachunterrichtes sind die fachdidaktischen Überlegungen des Originals in den Hintergrund getreten. Selbstverständlich ist aber eine ausgewogene didaktische und sprachliche Analyse relevant für eine zielführende Unterrichtsplanung.

bearbeiten. Die Textarbeit war für viele Schüler/innen so frustrierend, dass sie sich anschließend kaum mehr beteiligten. Hier zeigte sich bei einigen Lernenden eine schwierige motivationale Ausgangslage, denn sie erklärten ihre Situation mit Pauschalisierungen wie, dass sie generell nicht mit Quellen arbeiten könnten. Auch Lernenden, die sich sonst durch eine hohe Teilnahme auszeichneten, gelang es kaum die Probleme zu benennen, die der jeweilige Text ihnen bereitete. Ähnliche Schwierigkeiten wie beim Textverständnis zeigten sich auch bei der Textproduktion. Die Texte glichen Aufzählungen von Einzelinformationen, Zusammenhänge waren kaum zu entnehmen und gezielte Antworten auf die Ausgangsfrage fehlten bei manchen Schüler/innen gänzlich.

Das in dieser Lerngruppe beobachtete Phänomen ist kein Einzelfall, sondern ein Beispiel für eine Herausforderung, die aktuell im Zentrum bildungspolitischen Interesses steht. Resultierend aus internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichsstudien², angesichts der besonderen Herausforderungen durch die anhaltende Migration und die Integration Geflüchteter, sehen Akteure aus Politik und Wissenschaft, genauso wie viele Lehrkräfte, einen dringenden Handlungsbedarf beim Thema Sprache im Unterricht. Die Relevanz von Sprache findet spätestens seit dem *linguistic turn* (Handro, 2013, S. 321) gesteigerte Beachtung, und so wird Sprache als Kulturelles Kapital in der *Einwanderungsgesellschaft* (a.a.O., S. 318) neu bewertet. Wissenschaftler wie Saskia Handro kommen zu dem Schluss, dass die von Lehrer/innen wahrgenommenen Herausforderungen struktureller Natur sind und sich nicht auf Lernende mit Migrationshintergrund beschränken, sondern auch Schüler/innen aus bildungsfernen Familien einschließen. Handro kritisiert außerdem, dass diese Problematik durch die Kerncurricula nicht behoben, sondern verstärkt wird (a.a.O., S. 319).

Aus der oben beschriebenen Situation leitet sich ein dringender Handlungsbedarf für die dargestellte Lerngruppe im Besonderen sowie für didaktische Überlegungen im Allgemeinen ab. Aufgrund der starken Abhängigkeit zwischen dem Fach Geschichte und der Sprachkompetenz der Lernenden ist eine sprachliche Förderung von großer Bedeutung. Es stellt sich also die Frage, inwiefern der Einsatz von Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts die erfolgreiche Teilnahme am Geschichtsunterricht erleichtert und ob sich durch die domänenspezifische Sprachförderung Schülerprodukte nachweislich verbessern.

² Zum häufigen Bezug auf PISA 2000 vgl. Handro (2013).

2 Ermittlung der Lernausgangslage

Die Wichtigkeit von Sprache für Geschichte ist unumstritten, da Sprachhandlungen ein unabdingbares Instrument für Geschichtserfahrung und Geschichtsbewusstsein sind (Handro, 2013, S. 321). Dies beruht sowohl auf der sprachlichen Verfasstheit des Unterrichtsgegenstands, als auch auf der Sprachlichkeit der Historiografie (a.a.O., S. 322). Die Lernenden sind im Fach Geschichte zu komplexen kognitiven Prozessen angehalten und benötigen hierzu nicht nur die Kompetenz mit Bildungssprache umzugehen, sondern auch Kenntnisse im spezifischen Register der Fachsprache. Demnach ist bei der Förderung der domänenspezifischen Sprachkompetenz mehr zu bedenken als die korrekte Verwendung der (Bildungs-) Sprache (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 3).

Schnell hat sich gezeigt, dass meine ersten Beobachtungen zwar das Problem umrissen haben, allerdings noch keine klaren Fördermaßnahmen davon ableitbar waren. Um den Bedarf der Schüler/innen präziser zu ermitteln, war eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sprache der Schüler notwendig. Hierfür ist ein Blick auf Textprodukte der Schüler/innen hilfreich, da man im Umgang mit Texten eine geringere Toleranz gegenüber alltagssprachlichen Wendungen hat und so leichter Stolpersteine identifizieren kann. Eine gezielte Analyse setzte zunächst eine klare Reflexion meiner Erwartungen und eine präzise Benennung von Teilanforderungen basierend auf den Fragen „Was ist typisch für die Sprache im Fach Geschichte?“ und „Welche Sprachhandlungen werden von den Schüler/innen gefordert?“ voraus. Bei der Sammlung von Kriterien für ein Diagnoseinstrument wäre es also ein Fehler, bei orthografischen und grammatischen Fehlern einen Schwerpunkt zu setzen, anstatt sich tatsächlich den geforderten sprachlichen Besonderheiten bewusst zu werden und diese ins Zentrum dieser spezifischen Annäherung zu stellen. Aus diesem Grund habe ich Kriterien entworfen, die die erforderliche Sprachhandlung in Teilbereiche gliedern und in einem Stufensystem ordnen. Im Folgenden werden zwei Beispiele für die Operatoren *Erklären* und *Bewerten* angefügt, die ich als Orientierungshilfe in meiner Arbeit genutzt habe.

Sprachhandlung	Sprachmittel
Nennen	Spezifische Verben nutzen
Strukturieren und Priorisieren	Konnektoren verwenden
Zusammenhänge sowie Abgrenzungen aufzeigen und Kausalverhältnis erklären	den richtigen Gebrauch von Fachbegriffen beherrschen
In den historischen Kontext einordnen	sprachlich präzise Zeitangaben machen

Abb. 1: Operator *Erklären*

Sprachhandlung	Sprachmittel
Problematisieren eines Phänomens	präzise Zeitangaben
Strukturieren einer Argumentation	sprachliche Distanz
Argumentieren auf Sachebene mit passenden Erklärungen/Begründung	Nutzung von Konnektoren Kontroversen und Kohärenz aufzeigen
Zusammenfassen zu einem Ergebnis	korrekter Gebrauch von Fachbegriffen

Abb. 2: Operator *Bewerten/Diskutieren*

Die Erkenntnisse, die ich aus der Arbeit mit Schülertexten gewonnen habe, nutzte ich dann auch, um präziser die Schriftsprachlichkeit der Lernenden bei der mündlichen Sprachproduktion und deren Verhalten im Unterricht zu beobachten. Die Probleme der Textrezeption ermittelte ich mit den Lernenden anhand verschiedener Evaluationsmethoden (wie z.B. Zielscheibe, Fragebögen, Feedbackgespräch).

3 Lernausgangslage im Bereich Fachsprache

3.1 Rezeption

Nach meinen Unterrichtserfahrungen zu Beginn der Oberstufe haben Lernende einen großen Förderbedarf im Bereich des sinnentnehmenden Lesens. Diese Problematik lässt sich sowohl auf einen Mangel an Lesestrategien als auch auf

einen geringen (Fach-) Wortschatz zurückführen. Um die Probleme der Schüler/innen im Bereich der Lesekompetenz zu ermitteln, beobachtete ich zunächst das Vorgehen der Lernenden im Umgang mit Verfasser-texten. Hierbei konnte ich mit Hilfe der Methode der Strukturlegetechnik feststellen, dass zum einen die starke Verdichtung von Ereignissen und die für die Schüler/innen unklaren Leerstellen, zum anderen der hohe Anteil von Fach- und Fremdworten das Textverständnis erschwert oder auch verhindert. Die Nutzung von Fachworten bringt es mit sich, dass komplexe Konzepte auf abstrakte Begriffe „reduziert“ und verdichtet werden. Die jeweilige (Tiefe der) Bedeutung lässt sich allerdings nicht unbedingt erkennen und erschwert ein Verständnis. Das Erlernen und Anwenden von Begriffen ist dementsprechend ein zentrales Element des Geschichtsunterrichts (vgl. HKM 2016, S. 8). Die Möglichkeit, durch Begriffe Phänomene zu konturieren und somit begreifbar zu machen, ermöglicht erst den historischen Diskurs. Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass deren arbiträre Denotation wandelbar und dem Diskurs unterworfen ist (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6f.).

Zu Beginn bearbeiteten die Lernenden Schriftquellen und stolpten bei diesen häufig über die Fremdartigkeit der Sprache oder kannten genutzte Worte unter der kontemporären Bedeutung, erkannten allerdings nicht den andersartigen Gebrauch im Rahmen der Quelle. Letzteres ist mit einer der wichtigsten Besonderheiten des Geschichtsunterrichts zu erklären: die Sprache der Textquellen. Diese stellt in ihrer Zeitgebundenheit und den gattungsgebundenen Strukturen und Registern eine Herausforderung dar. Dies gilt im besonderen Maße, da viele Begriffe nicht nur im kontemporären Gebrauch eine andere Bedeutung haben als in einer historischen Quelle, sondern die Bedeutung eines Begriffs auch in zwei Quellen nicht identisch sein muss (Sauer, 2015, S. 2).

Die bereits angegebene Differenz zwischen der Bedeutung eines Begriffs in der Alltagssprache und im Fachkontext gilt nicht nur bei Fachworten, sondern auch bei dem Gebrauch von Operatoren, denn häufig war das erste Hindernis im Umgang mit historischen Problemen schon das Verständnis der Aufgabenstellung. Insbesondere Operatoren, die sich dem alltagssprachlichen Gebrauch entlehnen und somit vermeintlich „leichter“ zu verstehen sind, führen zu Problemen, da die mit Ihnen verbundene alltagssprachliche Denotation nicht oder nur einen Teil der Erwartung an den jeweiligen Operator beinhaltet. Die Erwartung der Lehrer/innen umfasst nämlich nicht nur historisches Wissen, sondern (meistens) eine bestimmte Textsorte, ein passendes Register und verschiedene Sprachhandlungen. So glaubten die Schüler/innen, auch in Geschichte bedeutet der Operator *Fasse zusammen*, dass es reicht, eine Inhaltsangabe zu schreiben.

Aus diesem Grund war eine Entschlüsselung der Operatoren und eine transparente Darstellung der geforderten Sprachhandlungen ein Ansatz, den es zur Förderung der Lernenden zu beachten galt.

3.2 Produktion

Genauso wie im Bereich der rezeptiven Sprachverarbeitung zeigt sich ein geringer Wortschatz auch bei der Textproduktion. Hier konnte man bei den untersuchten Schülerprodukten einen klaren Mangel bei der (korrekten) Verwendung von Fachworten erkennen. Aber auch unabhängig von Fachworten verwendet ein Großteil der Schüler/innen eine Wortwahl, die eher zur konzeptionellen Mündlichkeit passt und als wenig präzise eingeordnet werden muss. Dies zeigt u.a. ein hohes Aufkommen unspezifischer Verben („machen“ oder „tun“) in den Schülertexten. Dies beobachtete ich verstärkt in mündlichen Beiträgen, aber auch in den untersuchten Schülertexten gab es kaum alternative Formulierungen. Die Schwierigkeiten der Schüler/innen bei der Nutzung von Fachbegriffen zeigt sich auch durch das synonyme Benutzen von Begriffen, die unterschiedliche Denotationen in der Fachsprache besitzen. Es handelt sich hierbei also um ein Problem, dass sowohl die Rezeption, als auch die Produktion von Sprache beeinflusst (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6).

Die überwiegende Mehrheit der Lernenden benötigt Übung beim Aufbau von sprachlicher Distanz, denn in den untersuchten Textprodukten werden kaum passende Redemittel, wie z.B. das Passiv oder Passiversatzformen, genutzt. Diese unpersönliche Ausdrucksweise ist für die Schüler/innen eine syntaktische Herausforderung, da diese Art des Ausdrucks im starken Kontrast zur Alltagssprache steht (Oleschko & Grannemann, 2018, S. 4). Eine unpersönliche Darstellung von Ereignissen und Begebenheiten ist insbesondere im Geschichtsunterricht, der sich mit der Untersuchung von Perspektivität beschäftigt, relevant. Diese Anforderung setzt allerdings (sprachliches) Abstraktionsvermögen voraus und ist dementsprechend anspruchsvoll. Allgemein kann man sagen, dass die sprachliche Verdichtung von Inhalten häufig mit komplexen Sätzen einhergeht, in denen sich viele Schüler/innen nur mühsam orientieren können (Beese et al., 2014, S. 27).

Auf Ebene der Textproduktion kann man oft das Fehlen eines klaren Textaufbaus und gattungsbedingter Strukturen feststellen (Hallet, 2013, S. 60). Auch eine Priorisierung, die z.B. einer Argumentation zu einer deutlichen Gliederung verhilft, fehlt häufig. Bei einer Aufgabe, in der diskutiert und bewertet werden sollte, ob die Renaissance ein goldenes Zeitalter gewesen sei, eröffnet

eine Schülerin zwar ihren Text mit einer Problematisierung, die sie dann aber in ein Für und Gegen die Renaissance simplifiziert. Der Text der Schülerin ist geprägt von fehlender Präzision und starken Pauschalierungen. Sie nennt verschiedene Phänomene bezieht diese aber nur bedingt auf die Problemfrage, sodass der Leser durch den Text kaum erkennen kann, welche Position durch die dargestellten Fakten unterstützt wird. Dazu kommt, dass nur wenige Lernende gezielt Konnektoren (insbesondere Konjunktionen) verwenden, um Unterschiede, Schlussfolgerungen oder Bedingungen zu verdeutlichen. Aus diesem Grund ist es einigen Lernenden nur schwer möglich komplexe Sprachhandlungen durchzuführen und so beispielsweise größere Zusammenhänge (kontrovers) darzustellen. Dies habe ich bei der Diagnose der Schülerprodukte mit Hilfe des oben genannten Diagnoseinstruments (s. Abb. 1 und 2) festhalten können. Viele der Schüler/innen erfüllen zum Beispiel nicht die Kategorien des Referenzrahmens „Strukturieren“ und „Priorisieren“, da alle Nennungen scheinbar zusammenhangslos nebeneinanderstehen und nicht durch Konnektoren geordnet werden. Bei einigen Lernenden kann man zwar eine grobe Struktur erkennen, diese genügt allerdings nicht den Anforderungen an die Sprachhandlung. In den meisten Schülerprodukten fehlt es aber an einem klaren Bezug auf die Ausgangsfrage und Begründungen werden von nur wenigen Lernenden aufgeführt oder gar durch Konnektoren gelenkt. Altun und Günther weisen auf die Komplexität des Begründens als Werkzeug hin. Sie erläutern, dass Schüler/innen weder beim Lesen noch beim Verfassen von Texten Begründungsstrukturen und deren Notwendigkeit für eine Argumentation erkennen (Altun & Günther, 2018, S. 16). Demnach ist dieses Phänomen nicht nur in der beschriebenen Lerngruppe problematisch. Darüber hinaus zeigen Schüler/innen der untersuchten Lerngruppe nur selten eine zeitliche Einordnung, sondern nutzen überwiegend Pauschalisierungen wie „früher“. Die Problematik der groben Verallgemeinerung wird in verschiedenen didaktischen Publikationen benannt und scheint dementsprechend auch kein Phänomen zu sein, das nur in der beschriebenen Lerngruppe von Relevanz ist (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 7).

4 Lösungsansätze und Strategien

Wie eingangs angekündigt sind die Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts ein Ansatz den oben beschriebenen sprachlichen Hürden zu begegnen und so die Schüler zu befähigen, sich am fachlichen Diskurs zu beteiligen (nä-

here Erläuterungen zum sprachsensiblen Fachunterricht s. Müller i.d.Bd.). Nach Leisen versteht man diese Methoden als „Werkzeuge“, die didaktisch begründet eingesetzt werden sollen, um dem Inhalt des Fachs und dem Verständnis der Schüler zu dienen (Leisen, 2016, S. 5). Diese „Werkzeuge“ unterstützen also die Lernenden beim Einsatz und Erlernen von domänenspezifischer Sprache in einer authentischen, kommunikativen Lernsituation. Ein häufig genannter Vorbehalt gegenüber dem sprachsensiblen Fachunterricht ist, dass man das Niveau zu stark absenken müsse und dass dies außerdem mit so viel Arbeit verbunden sei (Umschreiben von Texten etc.), dass ein sprachsensibler Unterricht im Regelschulalltag kaum zu bewerkstelligen sei. Aus diesem Grund ist ein Grundprinzip, nach dem man Hilfen anbieten sollte, das *Scaffolding* (Beeser et al., 2014, S. 30). Nach Gibbons (2015, S. 18f.) zielt *Scaffolding* auf eine systematische Sprachunterstützung, welche die Schüler/innen herausfordert, aber nicht über- oder unterfordert (s. Müller i.d.Bd.). In diesem lernprozessbegleitenden Verfahren muss die Lehrkraft sowohl den aktuellen als auch den potentiellen Entwicklungsstand der Schüler/innen beachten und die Lernenden bei Ihrem nächsten Lernschritt gezielt fördern. Diese Unterstützung soll dann systematisch nach und nach wieder abgebaut werden (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 41). Aus diesem Grund wird man zwar auf einem zunächst vereinfachten Niveau starten, doch geht es nicht darum die Stolpersteine einfach aus dem Weg zu räumen, sondern die Schüler/innen stufenweise mit den verschiedenen Hürden der Fach-/Schulsprache zu konfrontieren und so eine Verbesserung zu ermöglichen. In dieser Einheit wurden beispielsweise tatsächlich Texte vereinfacht, die die Wissensgrundlage der Einheit bilden. Nachdem aber ein Fundament und ein gemeinsames Fachvokabular etabliert worden war, gab es nur noch sprachliche Hilfen (u.a. Wortfelder) zu den Verfassertexten und Quellen.

Wie bereits erwähnt zeigen sowohl die Beobachtung in der dargestellten Lerngruppe als auch verschiedene Studien, dass Lernende an den sprachlichen Anforderungen der Aufgabenstellung scheitern können. Dies gilt insbesondere bei sprachlich stark verdichteten Aufgaben, oder sehr komplexen Satzkonstruktionen. Durch das Nennen von vielen Bedingungen in einer Aufgabe sollen z.B. die Lösungsmöglichkeiten präzisiert werden (Brandt et al., 2016, S. 23). Für die Schüler/innen meiner Lerngruppe bedeutet diese vermeintliche Hilfe allerdings eine starke Überforderung, da die angefügten Bedingungen mit komplexen Satzkonstruktionen einhergehen. Daher überlege ich zunächst genau, welche Sprachhandlung von den Schüler/innen erwartet wird, wähle dementsprechend den Operator aus und versuche dann eine möglichst schlichte Satzkonstruktion

zu wählen. Dazu ist es zumindest in Bezug auf die beschriebene Lerngruppe notwendig, auf die Anforderungen und groben Schritte zur Lösung der Aufgabe hinzuweisen, in dem ich klarstelle bzw. die Schüler/innen sammeln welche Sprachhandlungen zu dem jeweiligen Operator gehören. Transparenz ist hier ein Grundbaustein, um den Lernenden überhaupt eine erfolgreiche Mitarbeit zu ermöglichen. Zum Teil haben die Schüler/innen der beschriebenen Lerngruppe außerdem die Aufgabe in ihren eigenen Worten widergegeben, um dann einen Handlungsplan erstellen zu können.

4.1 Lösungsstrategien Lesekompetenz

Da eine basale Fähigkeit das Lesen und Analysieren von Texten ist, gilt es auch hier Hilfen anzubieten. Die Möglichkeiten der Unterstützung rangieren von reinen Hilfen beim ersten Verständnis bis hin zu Methoden der Strukturierung und konstruktiven Sinnentnahme. Dieses gefächerte Angebot ist wichtig, um das tatsächliche Potenzial des Lesens auszuschöpfen. Als Grundprinzip der Einheit orientierte ich mich an Leisens Konzept der *Verstehensinseln* (Leisen, 2015). Dieses Vorgehen richtet sich auf eine positiv besetzte Textarbeit, die sich zunächst auf das konzentriert, was die Lernenden mitbringen und bereits verstehen können. Dies soll helfen, die Motivation zu erhalten und konstruktiv an einem Text zu arbeiten. Nach diesem ersten Schritt können die Schüler/innen dann die zur Aufgabe passende Lesestrategie wählen. Hierzu ist es natürlich notwendig, im Voraus zu überlegen welcher Lesestil (u.a. Selektives, Orientierendes und Extensives Lesen) helfen kann, um welche Art von Frage zu lösen. Zur Auswahl stehen aber auch unterstützende Arbeitsaufträge wie zum Beispiel das Verfassen von Absatzüberschriften oder das Zuordnen von passenden Fachwörtern (vgl. Leisen, 2016). In dieser Reihe wurde zunächst mit umgeschriebenen Verfasser-texten gearbeitet, die sich an Schulbuchtexten anlehnen. Die vereinfachten Texte wurden zusätzlich mit Anmerkungen und Erklärungen zu zentralen Fachbegriffen ergänzt und bildeten so die Basis zur Etablierung eines gemeinsamen Fachwortschatzes.

Die Schüler/innen wurden außerdem dadurch unterstützt, dass sie Hinweise zu notwendigen Lesestrategien und Markierungstechniken bekommen haben. Zum Beispiel Argumente für und gegen eine These in unterschiedlichen Farben zu markieren, um sich einen besseren Überblick zu verschaffen. Eine weitere Aufgabe, die den Lernenden helfen sollte, die Struktur eines Textes zu erfassen, war das Verfassen von Überschriften für kürzere Abschnitte im Text. Dazu wurden noch Wortfelder oder Kernthesen angeboten, sodass die Lernenden

einen Referenzrahmen hatten. Dies sollte schon beim Lesen zu einer verbesserten Priorisierung verhelfen. Strukturbilder zum Einfügen der neuen Information waren ein weiteres Mittel zur Unterstützung des sinnentnehmenden Lesens. Mindmaps und andere grafische Hilfen ermöglichen das neuerworbene Wissen in einen Zusammenhang zu stellen und sind zusätzlich förderlich beim Schreiben. Leisen schlägt vor die mediale Repräsentation zu wechseln und die Lernenden ein Leseprodukt erstellen zu lassen, um das Verständnis der Schüler/innen zu fördern und zu festigen bevor sie ein Schreibprodukt in Textform erstellen. Mögliche Leseprodukte sind Grafiken oder Schaubilder. Sie sind ein guter Zwischenschritt, da die Lernenden so eher auf die neu erlernten Wendungen zurückgreifen, anstatt Sprachelemente des Textes unreflektiert zu übernehmen.

4.2 Lösungsstrategien Schreibkompetenz

Das Schreiben nimmt im Geschichtsunterricht häufig keine große Rolle ein, obgleich Leistungsüberprüfungen sich auf diese Kompetenz beziehen. Hierbei ist nicht nur das Problem, das etwas überprüft wird, das man nicht richtig vermittelt und geübt hat offensichtlich, sondern man lässt das Potenzial des Schreibens im Geschichtsunterricht ungenutzt. Wenn es Lernenden schwerfällt, bei ihrer mündlichen Beteiligung das Register der Schulsprache, die eine große Kohärenz mit der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweist, durchzuhalten, hilft es, den „Umweg“ über das schriftliche Beantworten von Aufgaben zu gehen. Einerseits wissen Lernende um die Notwendigkeit, keine Alltagssprache in Texten zu nutzen, und andererseits haben sie mehr Zeit, ihre Antwort zu formulieren. Hierbei wird nicht nur der Lehrkraft, sondern auch den Lernenden selbst klar, dass sie noch genauer über einen Zusammenhang nachdenken müssen, um diesen auszuformulieren. Bei einer mündlichen Beteiligung, die leicht auf alltagssprachliche Wendungen zurückgreift, sind diese Schwierigkeiten weniger deutlich. Sobald Schreiben über das Festhalten von Informationen hinausgeht und ein konstruktiver Akt ist (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 32), fordert es ein höheres Maß begrifflicher und syntaktischer Konsistenz sowie eine klarere Erklärung von Zusammenhängen und Übergängen. So wird es notwendig systematisch Wissensstrukturen aufzubauen und gegebenenfalls zu modifizieren, was zu einem größeren Erkenntniswert führt. Somit birgt Schreiben für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins großes Potenzial (Hartung, 2013, S. 335). Eine Grundbedingung ist eine Vorstellung von Aufbau und Gestaltungsmerkmalen der geforderten Textsorte. Daraus schließt Olaf Hartung, dass

„Formen des Schreibens nicht nur Medium, sondern auch Unterrichtsgegenstand sein müssen“ (Hartung & Memminger, 2017, S. 5). Es sollten außerdem sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, sodass auch komplexere Zusammenhänge formuliert werden können.

Doch von der Problemfrage bis zum fertigen Schülertext ist es ein längerer Weg. Deswegen ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu schaffen. Zusätzlich sollten die Lernenden mit Methoden zur Vorbereitung des Schreibens vertraut gemacht werden. Mögliche Unterstützung auf dem Weg zum freien Verfassen von Texten sind zum Beispiel Wortgeländer oder Wortfelder. Das Wortgeländer ist hierbei eine stärker lenkende Methode, das Wortfeld gibt keinerlei Hierarchie der Begriffe vor und erlaubt mehr Eigenständigkeit. Es könnte sich im Sinne des Scaffoldings anbieten, zuerst mit Wortgeländern zu arbeiten und dann zu Wortfeldern überzugehen oder den Einsatz der jeweiligen Methode an der Komplexität der Aufgabe zu orientieren. Ein Wortgeländer kann auch in Verbindung mit Textmustern als erster Schritt zum gattungsspezifischen Schreiben genutzt werden. Textmuster sind ein Kernelement des systematischen Aufbaus von Schreibkompetenz. Wolfgang Hallet bezeichnet diese Textmuster als *generische Vorbilder* (Hallet, 2013, S. 63). Er argumentiert dafür, das Schreiben im Unterricht nicht der Intuition der Schüler/innen zu überlassen, sondern im Sinne des Lernens am Modell die Lernenden mit Strukturen vertraut zu machen, welche sie nutzen und befolgen können, um gattungs- und registerspezifisch Sprachhandlungen zu bewältigen (a.a.O., S. 71). Angelehnt an diese Systematik haben die Schüler/innen an einer Gattung exemplarisch die positiven Aspekte eines Textes erarbeitet und diese dann in Handlungsmaximen für das eigene Schreiben umformuliert.

Sinnvoll sind auch Formulierungshilfen und nützliche Wendungen. Dies kann einerseits hilfreich sein, um eine Sprachhandlung überhaupt zu ermöglichen, aber auch um den eigenen Text zu überarbeiten. Die Sprachhandlungen, welche durch die Operatoren gefordert werden, können aufgrund ihrer schriftsprachlichen Natur auch als literale Handlung beschrieben werden. Eine Systematik der Förderung dieser literalen Handlungen basiert auf der Idee, literale Prozeduren (Textroutinen) mit den passenden Routineausdrücken zu vermitteln. Beispielsweise wäre Diskutiere ein Operator, der die literale Handlung „Argumentieren“ fordert. Die dazugehörige literale Prozedur wäre das Abwägen von Argumenten. Dies wird in einem Text eingebettet durch Routineausdrücke wie „einerseits/andererseits“ (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 66).

5 Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Im Laufe der Reihe konnte ich beobachten, dass sich die mündlichen Beiträge bei leistungsstärkeren Lernenden an die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit anpassten. So wurden verstärkt Mittel der sprachlichen Distanz bei der Beschreibung des Inhalts einer Quelle genutzt. Zudem wurden Angaben und Aussagen sprachlich präziser. Dies beeinflusste gleichzeitig die inhaltliche Korrektheit. Daran sieht man die enge Verbindung zwischen Sprachkompetenz und den Möglichkeiten historischen Lernens.

Auch konnte ich den häufigeren Gebrauch von Fachbegriffen feststellen. Dies geschah allerdings häufig noch zögerlich und einige Lernende nutzen ihre Unterlagen, um sich selbstbewusster beteiligen zu können. So gelang es einem großen Teil der Lerngruppe Begriffe sowohl grammatikalisch als auch semantisch korrekt einzusetzen. Positiv ist daran, dass die Relevanz von Sprache wahrgenommen wurde und Lernende sich bemühen ihre Sprachkompetenz auszubauen.

Sowohl im mündlichen Diskurs als auch in Textprodukten habe ich festgestellt, dass die Lernenden die Notwendigkeit ihre Aussagen durch Erklärungen zu belegen erkannt haben und ein Großteil einfache Begründungsstrukturen anwenden konnte. Eine größere Gruppe konnte nun die Zusammenhänge auch durch Konnektoren darstellen und erfüllte so das Kernelement einer Erklärung. Das Wissen über die Teilanforderungen verschiedener Operatoren, wie zum Beispiel, dass zu einer korrekten Bewertung/Überprüfung eine Erklärung gehört, ermöglicht es, strukturierte und vollständige Beiträge zu liefern und so dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Fachs zu genügen. Eine weitere Beobachtung war, dass einige Lernende nun überwiegend ihre Argumentation im historischen Ablauf verortet haben. Viele Schüler/innen deuten allerdings Zusammenhänge immer noch nur an. Man erkennt allerdings insgesamt ein Bemühen um ein bildungssprachliches Register.

Die beschriebenen Veränderungen haben sich im Unterricht, aber auch in den untersuchten Textprodukten gezeigt. Zu Beginn der Reihe zeigten die Schülerprodukte eine kaum erkennbare Textstruktur und das zu bearbeitende Problem wurde nur in Ansätzen behandelt. Argumente waren teilweise zusammenhangslos aneinandergereiht und folgten keiner klaren Logik. Am Ende der Reihe benannte eine Mehrheit das jeweilige Problem, das anschließend auf nachvollziehbare Weise erläutert wurde. Nun stützten sich viele Schüler/innen dabei durchgehend auf die Anfangsthese, und einige Schüler/innen nannten auch Gegenargumente. Im Hauptteil moderierten nun mehr Schüler/innen ihre

Argumente mittels Konnektoren und gelangten so zu einer Priorisierung der Begründungen ihres Urteils. Außerdem verknüpften die Lernenden nun Beispiele mit konkreten historischen Begebenheiten und zeigten einen präziseren Gebrauch von Fachworten, wenn auch komplexere Konzepte immer noch Hürden darstellten. Aufgrund dieser verschiedenen Entwicklungen im Bereich der Textproduktion betrachte ich den Ansatz der Entschlüsselung der Operatoren zur Förderung der Transparenz für unabdingbar und denke, dass dieses Wissen von Lehrer/innen nicht implizit erwartet werden darf (Bernhardt & Conrad, 2018, S. 6).

Die bisher beschriebenen Veränderungen waren überwiegend bei den Lernenden des oberen Leistungsspektrums bemerkbar, aber auch bei anderen Lernenden konnte ich Veränderungen wahrnehmen. Auffällig war eine größere Beteiligung von Lernenden des unteren Leistungsbereiches. Die häufig gezeigte Frustration nach dem Lesen von Verfasser-texten und Quellen wandelte sich hin zu konkreten Nachfragen mit Textbezug und einer Beteiligung zumindest im Rahmen der Abiturprüfungsaufgaben im Bereich I (AFB I). Ich führe diesen Wandel auf die gesteigerte Lernzieltransparenz und die gezielte Förderung der Wahrnehmung von Sprache zurück. Das vielseitige Angebot an Hilfsmitteln ermöglichte es den Lernenden mir mitzuteilen, welche Art der Unterstützung gewünscht ist. So konnten wir den Lernprozess schülerorientiert gestalten.

6 Reflexion der gewählten Methode

Wie eingangs beschrieben, habe ich mich der Problematik nach und nach angenähert, um zu erkennen, dass viele Schwierigkeiten der beschriebenen Lerngruppe auf Sprache zurückzuführen sind. Hierbei habe ich einen Eindruck davon bekommen, wie vielseitig und auf welch unterschiedlichen Ebenen Sprache mit der Möglichkeit historische Erkenntnisse zu gewinnen, verknüpft ist. Ausgehend von dieser Erfahrung halte ich die Diagnose des Lernstands im Bereich Fachsprache im Geschichtsunterricht für sehr wichtig. Mein Ansatz, sich dabei an einer Auswahl von Kriterien zu orientieren, die speziell auf Fachsprachlichkeit abzielen, war hilfreich, aber noch nicht ausreichend. Wichtig wäre der Einsatz eines Diagnoseverfahrens, das die sprachlichen Besonderheiten des Fachs Geschichte genauso wie die Charakteristika der allgemeinen Bildungssprache und die Kompetenzorientierung des Unterrichts berücksichtigt. Für den Sekundarstufenbereich wäre darüber hinaus auch eine altersgerechte Staffelung

des Verfahrens notwendig. Die Entwicklung eines solchen Diagnoseinstruments wäre demnach eine Aufgabe für die interdisziplinäre Forschung.

Meine Beobachtungen bringen mich zu der Erkenntnis, dass die Basis einer erfolgreichen Sprachförderung im Fachunterricht das Einbeziehen der Lernenden in den Lernprozess ist. Ich würde mich daher bemühen, nicht nur die sprachlichen Hürden mitzudenken, sondern die Lernenden für Ihren Lernprozess verantwortlich zu machen, indem ich die Bedeutung von sprachlichen Lernzielen transparent mache. Ich denke, dass ein prozesshaftes Verfahren wie der Aufbau von Sprachkompetenz nur bei einer positiven Fehlerkultur und Lernumgebung möglich ist. Es scheint mir wichtig zu sein, die Hilfen als notwendig darzustellen und deren Nutzung positiv zu verstärken, sodass sie auch angenommen werden. Ein positives Lernklima ist unabdingbar, um auf sprachliche Korrektheit bestehen zu können, da Korrekturen ansonsten demotivierend sein können. Das Lernen und Üben von Sprache ist zum einen mühsam und langwierig und zum anderen häufig mit Scham und Unsicherheit behaftet. Aus diesem Grund würde ich weiterhin den Unterschied zwischen guten Ideen und einer sprachlich und inhaltlichen sachgerechten Antwort klar moderieren.

Meine Beobachtungen in dieser Reihe haben mich in der Staffelung von Anforderungen bestärkt, somit halte ich das Grundprinzip *Scaffolding* weiterhin für sinnvoll. Der niedrigschwellige Einstieg (erleichterte Verfasserertexte) hat bei der sprachlich schwachen Gruppe zu einer positiven motivationalen Ausgangslage geführt.³ Die Frage, wie praktikabel diese Methode für den Regelschulalltag ist, bleibt zu klären. Zumindest würde ich bei der Auswahl eines Lehrwerks oder zusätzlicher Darstellungstexte den sprachsensiblen Umgang bei der didaktischen Rekonstruktion des Themas als Kriterium empfehlen.

Bei der Aufgabenstellung und dem Nutzen von Operatoren habe ich für mich einen Verbesserungsbedarf ausgemacht. Mir ist beispielsweise aufgefallen, dass ich den Umgang und Einsatz mit dem Operator *Erkläre* besser reflektieren muss. Dieser Operator ist mehrdeutig. Einerseits kann er ein Nennen von Merkmalen, andererseits die Darstellung einer Kausalität fordern. Ersteres ist wohl auf dem umgangssprachlichen Gebrauch zurückzuführen. Um eine größtmögliche Transparenz zu ermöglichen, ist eine einheitliche Nutzung erstrebenswert und ggf. der Rückgriff auf *Nenne* für die Zukunft zu bevorzugen. Hinzukommt die Problematik, dass die Erklärung eines Operators durch einen

³ Allerdings würde ich nach Überarbeitung meiner Materialien bei der Erstellung von Texten eine geringe Nutzung von Synonymen empfehlen, obwohl das wahrscheinlich dem persönlichen Stilempfinden widerspricht. Die damit verbundene Problematik wird auch bei Bernhardt & Conrad (2018) beschrieben.

anderen Operator Unklarheiten hervorrufen kann, wobei andererseits die Operatoren der unterschiedlichen Anforderungsbereiche tatsächlich aufeinander aufbauen und Operatoren der höheren Anforderungsbereiche eine Kombination von Sprachhandlungen erfordern, die zum Teil identisch mit Operatoren des AFB sind. Ein zusätzliches Fazit für die Weiterarbeit habe ich für das Umformulieren von Operatoren in Alltagssprache gezogen. Ich habe beobachtet, dass viele Lernende die umgangssprachliche Formulierung nutzen und dies führt zu dem Problem, dass weder die Transparenz gesteigert wird noch sprachliche Routinen für den jeweiligen Operator entwickelt werden können. Aufgrund dieser Schwierigkeit glaube ich, dass man klar fordern muss, dass die ursprüngliche Aufgabenstellung genutzt werden soll und nicht die in Alltagssprache „übersetzte“ Version. Hilfreich ist es darüber hinaus zur Verbesserung der Sprachhandlungen passende sprachliche Mittel anzubieten. Dies unterstützt auch darin zu verstehen, welche Erwartungen gestellt werden.

Das Arbeiten mit Wortfeldern haben die Lernenden in Gesprächen als hilfreich bewertet. Das Schülerfeedback zeigte, dass ein Überblick über die wichtigsten Begriffe hilft, die Relevanz der Inhalte zu erkennen und abzuwägen. Sie nutzten die Wortfelder auch als Grundlage zur Erweiterung ihres Glossars. Obwohl ich den gemeinsamen Aufbau eines Glossars sinnvoll finde, da es einen Anlass für ein Gespräch über Sprache bietet und eine tiefere Auseinandersetzung mit Fachbegriffen ermöglicht, würde ich mich für die zukünftige Arbeit fragen, wie man das Glossar langfristig gezielter einsetzen kann. Auch im Hinblick auf das Erlernen und Anwenden von spezifischen Verben vermute ich, dass ich spezifische Verben nicht nur in der Form von Schaubildern beim Wechsel der medialen Repräsentation hätte einbringen sollen, sondern auch im Glossar. Eine andere Möglichkeit wären Wortnetze verwandter Begriffe, so wären Fachworte gleich mit den zugehörigen Verben verbunden. Dies hätte auch beim Aufbau eines mentalen Lexikons geholfen. Ich würde in der kommenden Reihe ein ritualisiertes Besprechen von neu erlernten bzw. relevanten Begriffen einführen. Letzteres hätte den Vorteil, dass Wissen strukturiert werden muss, bevor es in einem komplexen Zusammenhang angewendet wird.

Ich habe festgestellt, dass das Schreiben im Geschichtsunterricht sowohl einen positiven Effekt auf die Qualität der Beiträge hatte als auch zu einer breiteren Aktivierung führte. Mehrere Lernende bestätigten, dass sie sich sicherer fühlten und eher beteiligten, weil sie mehr Zeit hatten die Antworten gut zu durchdenken, zu formulieren und ggf. sogar mit einem Partner abzugleichen. Auch die Textmuster wurden als sinnvoll bewertet. Einerseits halfen die deutlichen Strukturen der gewählten Texte beim Leseverständnis, andererseits konn-

ten die Lernenden sich anhand der Textmuster und den davon abgeleiteten Kriterien besser mit ihren eigenen Produkten auseinandersetzen (im Vergleich zu der Arbeit mit Richtlinien ohne Beispiel). Demnach haben sich Musterlösungen als angemessene Instrumente und Orientierung erwiesen. Der Beispielcharakter dieser Texte ist besonders ertragreich, wenn die Merkmale gemeinsam erarbeitet werden, dies kostet allerdings viel Zeit, welche auch wegen des vollen und inhaltlich nicht durchgehend mit den anderen Fächern vernetzten Curriculums knapp bemessen ist. Wendungen und Konnektoren wurden eher von den leistungsstärkeren mündlich genutzt, bei der Untersuchung der schriftlichen Leistung habe ich aber festgestellt, dass alle Lernende, unabhängig von ihrer sonstigen Leistung im Fach Geschichte, den Einsatz von Konnektoren und anderer Wendungen umsetzen konnten und so die Qualität ihrer Produkte erhöht haben.

Allgemein würde ich also die eingangs gestellte Frage, ob der Einsatz von Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts die erfolgreiche Teilnahme am Geschichtsunterricht erleichtert, bejahen. Wie bereits beschrieben haben sich durch die sprachliche Unterstützung auch leistungsschwächere Lernende in der Lage gefühlt, am Unterricht teilzunehmen, was mir zeigt, dass die Methoden den Zugang zum Fach Geschichte erleichtern. Auch eine Erhöhung der Qualität im Diskurs konnte ich feststellen und halte eine Förderung der Sprachkompetenz zur Verbesserungen der fachlichen Leistung somit für erwiesen, obgleich sich in der Untersuchung der schriftlichen Produkte nur kleine Verbesserungen abgezeichnet haben.

7 Problematisierung des Vorhabens

Wie man in der vorangegangenen Darstellung erkennen kann, ist der Aufbau von konzeptioneller Schriftlichkeit eine komplexe Aufgabe. Zusätzlich zu den beobachteten Punkten muss man sich bewusstmachen, dass die Diskursfähigkeit im Rahmen der Bildungssprache nicht nur in Abhängigkeit von Literalität steht, sondern ein arbiträres Zeichensystem basierend auf Konvention ist. Diese Zeichen sind nicht nur auf Sprache beschränkt, sondern bestehen auch aus Verhaltensweisen und sozialen Normen. Wolfgang Hallet fasst dies als „Formen und Modi sozialer Interaktion und wissenschaftsbasierter Kommunikation kognitiv, symbolisch und interaktional“ (Hallet, 2013, S. 61) zusammen. Diese Komplexität führt zu der Tatsache, dass man den Schüler/innen nicht einfach durch eine verbesserte Sprache die gleichen Partizipationsmöglichkeiten bietet,

die Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern genießen. Da Sprache aber doch ein ausschlaggebendes Kriterium ist, sollte Sprachförderung als Ansatzpunkt wahrgenommen werden. Die Vielzahl der Faktoren macht also eine Verbesserung schwierig und zeigt gleichzeitig die Notwendigkeit, Bildungssprache in allen Fächer auch auf einer Metaebene zu betrachten, um durch eine breite Förderung eine Chance auf Wandel zu schaffen. Um nun diese bildungspolitische Aufgabe nicht bloß an die Schule abzugeben, wäre eine Unterstützung durch das Kerncurriculum, zum Beispiel durch eine klarere überfachliche Abstimmung der Kerncurricula für die Gymnasiale Oberstufe (KCGOs), und eine breitere wissenschaftliche Auseinandersetzung sinnvoll.⁴ Die bisher vagen Hinweise zur Sprache lassen eine klare Konturierung der sprachlichen Anforderung der Operatoren für die einzelnen Fächer vermissen, sodass es bisher im Ermessen einer jeden Lehrkraft liegt, welcher Operator welche Sprachhandlungen erforderlich macht und dies mit den Schüler/innen zu erarbeiten. Eine klare Zuordnung von Sprachhandlung zu den einzelnen Operatoren würde Lehrer/innen dabei helfen zu erkennen, wann und ob die sprachlichen Schwächen einer Schülerin/eines Schülers auch dessen fachliche Kompetenzen beeinträchtigen und wann man an der grammatikalischeren Richtigkeit von Sprache arbeiten muss. Die Frage ist zuletzt, ob und inwiefern diese Sprachförderung Raum, Zeit und Ressourcen erhält, wenn die Selektion weiterhin als Kernbestandteil der Institution Schule existiert und Sprachkompetenz definitiv ein Selektionskriterium ist und bleibt. Die Frage ist also, ob ein Wandel gewollt und strukturell unterstützt wird, denn man kann anhand dieser Arbeit zwar Veränderungen im Kleinen erkennen, doch ein Aufholen bzw. die Fähigkeit zur Partizipation wird nur durch die Implementierung einer durchgehenden Sprachbildung erreicht, die der multilingualen Realität unserer Schülerschaft gerecht wird.

Literatur

- Altun, T. & Günther, K. (2018). Die Debatte um die Hinrichtung Ludwigs XVI. im Nationalkonvent. *Geschichte lernen* (182), 15–22.
- Beese, M., Benholz, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch lehren lernen, Bd. 16). München: Klett-Langenscheidt.

⁴ Seit meiner ersten Auseinandersetzung mit diesem Thema im Rahmen meiner pädagogischen Facharbeit sind mindestens zwei Fachzeitschriften allein im Bereich der Geschichtsdidaktik erschienen. Dies illustriert vielleicht, dass auch Fachdidaktiker diese Ansicht teilen.

- Bernhardt, M. & Conrad, F. (2018). Sprachsensibler Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 31 (182), 2–9.
- Brandt, H., Gogolin, I. & Maronde-Heyl, M. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FörMig Material). Münster: Waxmann.
- Diehl, T. (2017). Wir schreiben Geschichte. *Geschichte lernen* (176), 54–59.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Auflage). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–76). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–334). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2014). Sprachlos im Geschichtsunterricht? *Public History Weekly*, 2 (1). Verfügbar unter <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-1/sprachlos-im-geschichtsunterricht/> [30.03.2018].
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2010). *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT Verlag.
- Hartung, O. (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Fallstudie "Geschichte - Schreiben - Lernen". In Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 335–352). Münster: Waxmann.
- Hartung, O. & Memminger, J. (2017). Schreibend Geschichte lernen. *Geschichte lernen* (176), 2–11.
- HKM, Hessisches Kultusministerium (2016). *Kerncurriculum für Geschichte der Oberstufe*. Wiesbaden: HKM. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/gymnasiale-oberstufe-7> [09.12.2018].
- Leisen, J. (2015). *Leseverstehen und Leseförderung als Aufgabe aller Fächer*. Verfügbar unter: http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/15_1_PL/P_L_1-2015_S.14-15.pdf [23.09.2017].
- Leisen, J. (2016). *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: Ernst Klett Sprachen.
- Oleschko, S. & Grannemann, K. (2018). Fokus Sprachhandlung. *Praxis Geschichte* (2), 4–9.
- Sauer, M. (2015). Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen* (168), 2–11.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Isabell Grell

Otto-Hahn-Schule Frankfurt, Urseler Weg 27, 60437 Frankfurt

isabell.grell@gmail.com