

# Editorial

Dieses Journal ist neu in mehrerlei Hinsicht. *transfer Forschung ↔ Schule* ist an *sich* neu, dies ist die erste Ausgabe. In der ersten Ausgabe dieses Journals steckt – wie in solchen Fällen üblich – viel Entwicklungsarbeit und großes Interesse, Neues und Gutes zu produzieren.

Diese hiermit begonnene Reihe ist als Publikation neu, weil sie sich mit der Verbindung von Forschung und Praxis im Entwicklungsfeld Schule beschäftigt. Als *stehende Begriffe* kennen wir bisher den Konnex von Theorie und Praxis oder die Verbindung von Forschung und Lehre. Die Zusammenführung von Forschung und schulischer Praxis ist kein Zufall, aber auch kein publizistischer Marketingschachzug: Die Verbindung von Forschung und Praxis ist ein Zeichen der Zeit.

Am Vorabend der neugeformten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich treten Pädagogische Hochschulen und Universitäten an, Lehrer- und Lehrerinnenbildung in einem gemeinsamen Curriculum zu verwirklichen. Die Zusammenarbeit dieser beiden Player im Feld der Lehrer- und Lehrerinnenbildung hat hierzulande noch keine Tradition. Dennoch bringen beide Institutionen eigene Traditionen mit – und ihre damit verbundenen Stärken! Der Titel *transfer Forschung ↔ Schule* bringt dies zum Ausdruck. Die Universität bringt ihre Forschungsstradition in die neue Lehrer- und Lehrerinnenbildung ein, *Forschung als Rückgrat* der neuen Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Curricular fein mit Theorie verwobene *schulische Praxis* war stets eine der großen Stärken der Pädagogischen Hochschule und wird als *Gleichgewichtssinn* ein unverzichtbarer Teil der zukünftigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung sein. Diese verbindende Symbolik steckt im Titel des Journals und weist in die Zukunft.

Mit *transfer Forschung ↔ Schule* wird auch ein bislang wenig versuchter Konnex unterschiedlicher Sphären von Schule geschlossen. Das Journal verbindet brückenartig Beiträge zur Forschung und zur schulischen Praxis, es verbindet Beiträge aus pädagogischen Hochschulen und europäischen Universitäten. Und *transfer Forschung ↔ Schule* möchte seine Leserinnen und Leser in beiden Sphären finden, unter den Lehrenden im schulischen Alltag und im wissenschaftlichen Feld. In diesem Sinn fokussieren auch die vier verschiedenen Beitragsformate (Grundlagenartikel, Praxisbeitrag, Forschungsskizze und Fallbeispiel) des Journals *transfer Forschung ↔ Schule* auf beide Adressatengruppen mit dem Ziel einen Themenschwerpunkt (in diesem Heft „Sprachsensibel Lernen & Lehren“ multiperspektivisch zu betrachten und zur Diskussion zu stellen. Die erste Ausgabe fragt nach der Sprache. Welche Sprache ist passend für die Schule? Sie werden rasch bemerken, dass selbst in diesem Heft sehr unterschiedliche Sprachen *zur Sprache kommen*: die hoch ausdifferenzierte Sprache der Wissenschaft genauso wie die für die Basis gut verständliche Sprache des schulischen Alltags. Die ungewöhnliche Mischung der Autorinnen und Autoren aus der Forschung und aus der Praxis ist eine Begegnung der neuen Art. Weitere Fragen tauchen auf: Welche Sprache ist angebracht? Wieviel Fachsprache benötigt guter Unterricht? Und wieviel Kinder- oder Jugendsprache? Wie kann tatsächlicher Transfer von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen für den Einsatz von Sprache in der schulischen Praxis geschaffen werden?

Wie können Profis ihr *Lehren* sprachlich so optimieren, dass das *Lernen* mehr Erfolge feiert?  
Finden Sie Ihre Antworten. In Ihrer Sprache!

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

# Editorial

This journal is new and unique in several respects. *transfer Forschung ↔ Schule* is new as such, since this is its very first edition, an edition representing the underlying developmental efforts and a strive for improvement and the discovery of the unknown.

This new series of publications is also unique in its way of dealing with the connection of research and practice in the field of school development. So far, only the connection of theory and practice, as well as the connection of research and academic teaching are well established concepts. The linking of research and practice at schools, however, does not happen accidentally, it is in fact, a sign of the times.

Right before the beginning of a new era of teacher training in Austria, representatives of universities and pedagogical universities are joining forces in the development of new curricula. The collaboration of the two institutions, with their very unique strengths and traditions, is new in Austria. The title of this journal, *transfer Forschung ↔ Schule*, is aimed at expressing this new connection and collaboration.

While universities form the backbone of new teacher training programs by integrating their strong tradition of research, pedagogical universities make for the essential sense of balance by contributing a tradition in which teaching practice and theory are finely interwoven. The title of this journal symbolizes this link and points to the future.

*transfer Forschung ↔ Schule* also links various aspects of school and teaching by providing articles on research and teaching practice from pedagogical universities and European universities, by addressing readers among teachers and researchers alike.

On this note, different formats in this issue (basic articles, experts in dialog, practice-based contributions, research outlines and case studies) addressing one thematic focus from different perspectives (such as „Sprachsensibel Lernen & Lehren“) are provided.

The first issue investigates the use of language at school and teaching lessons. You might notice that even in this issue, many different linguistic varieties and repertoires are used: the rather sophisticated academic language as well as the everyday language common in school settings. The combination of contributions by authors with a background in teaching and authors with a background in research is a new kind of encounter, raising new questions, such as: What kind of language is appropriate in school and teaching settings? How much academic language proficiency is needed in a professional learning environment? Up to which degree and in which situations should youth jargon be accepted at schools? How can scientific findings, regarding the use of language at school, be transferred to schools successfully? And how can professionals optimize their use of language in teaching in a way that makes learning more successful?

Find your answers. In your language!

The editors.



---

*Sven Oleschko, Tülay Altun und Katrin Günther*

## **Lernaufgaben als zentrales Steuerungsinstrument für sprachbildend-inklusive Lernprozesse im Gesellschaftslehreunterricht**

### **Learning tasks as a central controlling instrument for language developing, inclusive learning processes in the context of social studies instruction**

---

---

#### **Zusammenfassung**

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung des Zusammenhangs von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen im Fächerverbund Gesellschaftslehre. Dazu wird zunächst herausgearbeitet, welchen Einfluss die Sprache für das domänenspezifische Lernen besitzt und an Schülertexten illustriert, an welchen sprachlichen Mitteln Hinweise auf mentale Kognitionsprozesse möglich werden.

#### **Abstract**

This paper focuses on the meaning of language for field-specific learning. In the field of social study education (geographical, historical, and political education), the interest between the correlation of language and field-specific learning has increased over the past few years. The analysis of student texts shows, that text quality is determined by specific language characteristics (in this case: connectors).

#### **Einführung in das Thema**

Für den Fächerverbund Gesellschaftslehre kann der konstitutive Charakter von Sprache für die Lehr- und Lernprozesse im Allgemeinen und die sprachliche Verfasstheit des Gegenstandsbereiches im Speziellen, auf den sich das domänenspezifische Lernen bezieht, als fundamental angesehen werden. Denn ohne Sprache, so konstatiert Hartung, könne es keine

Geschichte geben, Erinnerungen könnten in der Gegenwart nicht mehr präsent sein (vgl. Hartung, 2010, S. 181).

Hartung zeigt am Beispiel des Geschichtsunterrichts, dass jede Fachdisziplin ihre ‚eigene‘ Sprache besitzt. Wenn Sprache Vergangenheit rekonstruieren soll, müssen auch entsprechende sprachliche Mittel vorhanden sein, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Der Fachdiskurs braucht daher seine eigenen, typischen sprachliche Mittel, die im jeweiligen Fachunterricht konsequenterweise ausgebildet werden müssten, um domänenspezifisches Lernen zu ermöglichen.

In diesem Beitrag soll zunächst der Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen im Gesellschaftslehreunterricht als Herausforderung für die Theoriebildung skizziert werden. Am Beispiel von Lernaufgaben sollen dann Überlegungen angestellt werden, welche Leistung von Lernenden bei schriftlichen Lernaufgaben erbracht werden müssen. Da Lernaufgaben häufig mit Operatoren formuliert werden, kommt ihnen in den nachfolgenden Überlegungen eine besondere Rolle zu. Es stellt sich die Frage, welches Wissen über (fach-) sprachliche Strukturen und der Bedeutung von Lernaufgaben für die Unterrichtspraxis notwendig ist. Über die beispielhafte Analyse dreier Schülertexte zum Operator ‚Beschreiben‘ sollen abschließend die Überlegungen zu den sprachlichen Handlungen bei der Lösung einer Aufgabe in Bezug auf die Fachdisziplinen konkretisiert werden.

## **Bildungssprache im Kontext des fachlichen und sprachlichen Lernens**

Im Diskurs um *Bildungssprache* wird der „Besitz sprachlicher Fähigkeiten“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 110) für den schulischen Erfolg als unverzichtbar angesehen. Bildungssprache wird dabei – je nach Autorin und Autor und Disziplinzugehörigkeit – unterschiedlich definiert. Daher soll zunächst ein Verständnis von Bildungssprache erarbeitet werden, um dann die Bedeutung für das schulische Lernen genauer auszuarbeiten. Feilke grenzt Bildungssprache von Schulsprache ab, indem er auf die spezifische Entwicklung verweist. Wonach sich Bildungssprache als historisch einzelsprachliches Sprachmittel auffassen lässt, und deren Ressourcen sich über mehrere Jahrhunderte ausgebildet hätten. Dazu zählt er das *Passiv* oder das *System der Modalverben* im Deutschen. Die Bildungssprache grenzt er wiederum von dem Register Schulsprache als in didaktischer Absicht konstruiert ab (vgl. Feilke, 2012, S. 6).

Die Kenntnis bildungssprachlicher Mittel werde demnach zur Voraussetzung für das schulische Lernen. Denn bildungssprachliche Elemente sind (z. T. in zugespitzter und weniger allgemeiner Form) Teil der Sprache in der Schule. Uessler et al. (2013, S. 49) führen eine weitere Erklärung von Bildungssprache aus, in der sie auf Ehlich's (1995) Begriff der ‚Alltäglichen Wissenschaftssprache‘ rekurrieren und damit über den eher deskriptiven Ansatz von Feilke hinausgehen. Sie definieren folgendes:

„Bildungssprache ist also sprachliches Handeln, welches die Methode der Gewinnung und Umsetzung von Bildung dient, genauer: von institutionell selektiertem gesellschaftlichen Wissen, um an einer Gesellschaft angemessen partizipieren zu können“ (Uessler et al., 2013, S. 49).

Bildungssprache wird damit gesellschaftlich relevant, da es eine Bedingung für gelingende Partizipation darstellt. Damit dieser außerschulisch bedeutsame Stellenwert eingelöst wer-

den kann, ist zunächst zu fragen, welche Bedeutung die Bildungssprache im Besonderen für den Gesellschaftslehreunterricht einnimmt. Hier geht es um die Frage, welche Lernvoraussetzungen geschaffen werden müssen, um den Lernenden die von den Autorinnen genannte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Damit die Bedeutung der Sprachfähigkeit für den fokussierten Fächerverbund geklärt werden kann, ist der Blick in die Arbeiten der einzelnen Bezugsdisziplinen zu richten, da es keine systematische Forschungsliteratur gibt, die sich auf das Konglomeratsfach bezieht.

Für die Teildisziplin Geschichte erhält Bildungssprache eine unabdingbare Bedeutung für den angestrebten Sinnbildungsprozess. Denn die Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise die Kompetenz erwerben, sich in der Zeit orientieren zu können. Dazu ist ein historisches Bewusstsein für die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu entwickeln und dieses in einen Sinnzusammenhang bringen. Diese fachlichen Ziele sind aber nur durch eine hinreichende Sprachfähigkeit zu erreichen, da Geschichte – wie Geographie und Politik – i.d.R. auf abstrakte Fachkonzepte zurückgreift, die rein sprachlich gebunden sind.

Zum Zusammenhang von Sprache und fachlichem Lernen für den Geschichtsunterricht benennt Hartung wegen des konstitutiven Charakters von Sprache für Lehr-Lernprozesse sowie der sprachlichen Verfasstheit des Gegenstandsbereichs, auf das sich historisches Lernen bezieht, ein doppeltes Verhältnis zwischen Sprache und Geschichtslernen (vgl. Hartung, 2013, S. 335).

Denn Schülerinnen und Schüler benötigen rezeptive sprachliche Fähigkeiten, um historische, räumliche oder kausale Zusammenhänge nachvollziehen zu können, und andererseits bedürfen sie sprachlicher Kompetenzen, um einen neuen Wirklichkeitsraum zu konstruieren. Die epistemische Funktion von Sprache wird somit für das Sachfachlernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bedeutsam.

Häufiger hingegen lässt sich ein Ansatz zur Sprach„förderung“ im Fach finden, der stark die Wortschatzarbeit fokussiert (vgl. LISUM, 2013). Für den Ansatz der ganzheitlichen Sprachbildung ermöglicht dies den Lernenden jedoch nur einen ausschnitthaften Zugang zum Fach. Der Begriff *Demokratie* kann dies verdeutlichen: Hinter *Demokratie* steht ein komplexes Konzept, das je nach fachlichem Zugriff unterschiedlich mit Bedeutung gefüllt wird. Liegt der Fokus im Fach Politik eher auf einer bestimmten und definierten Herrschaftsform, ist der historische Zugang zudem durch den Blick in unterschiedliche zeitliche Räume geprägt, in denen Demokratie unterschiedlich verstanden wurde. In jedem Fall ist damit ein deutlich differenzierterer Zugriff gemeint, als der alltagssprachliche Begriff von Demokratie darstellt. Diese Konzepte müssen dem Lerner bekannt sein. Dazu gehört zudem die Kenntnis mit dem entsprechenden Konzept in Verbindung stehender sprachlicher Mittel, wie z.B. feststehender Wendungen oder Ähnlichem. Nur durch komplexe Sprachhandlungen können fachliche Begriffe in den entsprechenden Sinnzusammenhang gebracht werden. Eine reine Konzentration auf Wortschatzarbeit zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten würde hier zu kurz greifen. Hinzu kommt, dass das Erlernen des Wortschatzes weniger Herausforderungen für mehr- und einsprachige Lernende bedeutet als häufig angenommen (vgl. Steinmüller & Scharnhorst, 1987, S. 7)

## Sprachhandlungen im Fachunterricht Gesellschaftslehre

Sprache ist mehr als nur Grammatik, mehr als isolierte grammatische Phänomene oder einzelne Worte bzw. Wortarten. Sprache ist auf Interaktion angelegt und hat einen sozialen Zweck. Aus dieser Erkenntnis erklärt sich der Blick auf komplexe Sprachhandlungen. Was ist nun aber konkret unter einer Sprachhandlung zu verstehen? Sprachhandlungen im Allgemeinen sind an Zwecke gebunden, die sich aus wiederkehrenden Handlungszusammenhängen ergeben und von kommunikativ Handelnden und ihren Zielsetzungen abhängig sind. Der Sprecher<sup>1</sup> verfolgt somit mit seiner Sprachhandlung ein individuelles Ziel, dessen Verwirklichung vom kommunikativen Zweck abhängt (Ehlich & Rehbein, 1979, S. 250). Für die Sprecher-Hörer-Interaktion bzw. Schreiber-Leser-Interaktion bedeutet dies, dass das Medium Sprache mit seinen Sprachhandlungen den Interaktionsbeteiligten bekannt sein muss. Der Sprecher bzw. Schreiber muss also sprachliche Handlungen verwenden, „die sich gesellschaftlich bewährt haben und über die auch andere verfügen“ (Hoffmann, 2013, S. 26). Sprachhandlungen als kommunikatives Handeln verstanden, können in Diskurse oder Texte eingebettet sein. Auf den Unterricht bezogen werden Sprachhandlungen z.B. über Aufgaben ausgelöst, im Speziellen über handlungsinitiierende Verben (sogenannte Operatoren). Gerade die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Aufgabenlösungen lässt erkennen, dass für Lernende eine Unterstützung auf der reinen Sprachoberfläche nicht ausreicht. Denn sie benötigen zur Aufgabenlösung fachliche Konzepte, welche sprachlich gebunden sind. Nur durch die Gleichzeitigkeit der sprachlichen Gebundenheit von Fachkonzepten wird es möglich, fachspezifische sprachliche Handlungen realisieren zu können. Dazu muss aber immer auf dem Hintergrund des Bekannten auf bereits sprachlich etabliertes Wissen Bezug genommen werden können (Feilke, 2005, S. 51). Der Text, der bei der Lösung einer *Beschreibe*-Aufgabe entsteht, ist (wie bei anderen Textproduktionsanlässen auch) immer zugleich ein Ausdruck des dahinter stehenden mentalen Modells. Denn der Lernende/die Lernende repräsentiert seinen eigenen Konstruktionsprozess, indem er/sie auf sprachlich etabliertes Wissen zurückgreift. Dies gilt auch für die übrigen Operatoren. Doch sollen diese Überlegungen am Beispiel des Beschreibens expliziert werden.

Die Analyse von *Beschreibe*-Aufgaben zeigt besonders deutlich, dass zwischen den Alltagsvorstellungen und dem domänenspezifischen Zugang unterschieden werden muss. Becker-Mrotzek & Böttcher (2008, S. 118) benennen in ihrer Prototypik, dass nur wahrnehmbare Aspekte räumlicher Objekte und statistische Sachverhalte (Tiere, Pflanzen, physikalische Prozesse ...) beschrieben werden könnten. Psychosoziale Ereignisse können nach den Autoren nie Gegenstand einer Beschreibung sein, da sie mit subjektivem Erleben verbunden seien und daher eher Erzählungen oder Berichten entsprechen. Feilke (2005, S. 51), Ossner (2005, S. 68) und Redder (2013, S. 120) vertreten eine andere Auffassung, die das Beschreiben immer in epistemologische Zusammenhänge eingebunden sieht und daher immer ein Erklären vor dem Hintergrund des sprachlich Bekannten sei. Da Beschreibungen die subjektive Wiedergabe der Wahrnehmung des Sprechers oder Schreibers sei, könnten auch supportiv Erläuterungen und Begründungen miteingeschlossen werden.

Die Sprachhandlung *Beschreiben* kann wiederum auch als Teilhandlung in verschiedenen Textsorten auftreten (z.B. *Beschreiben* als Teil von *Vergleichen*, *Darstellen* u.ä.). Ein solcher

---

1 In diesem Kontext werden die Begriffe ‚Hörer‘ und ‚Sprecher‘ bzw. ‚Schreiber‘ als feststehende Begrifflichkeiten verwendet, deshalb nicht gegendert.

Zusammenhang kann sicherlich auch für andere Operatoren festgestellt werden (und sollte daher Gegenstand systematischer Untersuchungen sein).

Sprachhandlungen müssten weiterhin viel genauer im Hinblick auf ihre Bezugsdisziplin geprüft werden. So ist bisher kaum untersucht, was z.B. das Spezifische an Sprachhandlungen des Gesellschaftslehreunterrichts ist (Wo genau unterscheidet sich ein Beschreibeverständnis zwischen den schulischen Unterrichtsfächern? Ist im Kunstunterricht etwas anderes als im Deutschunterricht gemeint?). Die Definitionen der Operatoren in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) (vgl. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz) geben fast ausschließlich Hinweise auf die mentale Aktivität, nicht aber die sprachliche Repräsentation dieser (oder wenn nur in sehr allgemeinen Formulierungen). In der Forschung wird dieser Mangel an Domänenspezifität in der Aufgabenkultur kritisiert (vgl. Thünemann, 2013, S. 145ff.).

Eine weitere Herausforderung stellt die Vielzahl an Operatoren im Schulkontext dar, da für jede Fachdisziplin ein eigener Operatorenkatalog vorliegt. Das bedeutet für die Lernenden, sich mit einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachhandlungen und Textsortenmustern auseinandersetzen zu müssen. Redder et al. (2013) machen auf der Basis einer Untersuchung an Erst- und Zweitklässlern den Vorschlag, die hinter den unterschiedlichen Textmustern stehenden Sprachhandlungen zu kategorisieren. Die Autoren benutzen den Begriff der Sprechhandlung und gehen von fünf grundlegenden Kategorien aus. Sie nennen das *Beschreiben*, *Instruieren*, *Erklären*, *Reformulieren* und *Erläutern* als zentrale Anforderungen (vgl. Redder et al., 2013, S. 14). Es wäre zu überlegen, diese Sprechhandlungen für die Sekundarstufe I und II auf ihre Relevanz hin zu überprüfen und ggf. zu übernehmen. Die Kenntnis dieser fünf Sprechhandlungen ginge über die übliche Zuordnung der Operatoren zu Anforderungsbereichen hinaus. Mit dem entsprechenden sprachlichen Wissen zur Umsetzung dieser Sprechhandlungen könnten Lernende diese wie eine Art Baukasten einsetzen. Dies könnte eine Unterstützung für den Lernprozess bedeuten.

Ungelöst bleibt allerdings die Frage nach der Domänenspezifität. Im Gesellschaftslehreunterricht müssen die Lernenden solche sprachlichen Handlungen realisieren, die eine Auseinandersetzung mit dem Fach und seinen fachlichen Zielen ermöglichen. Schülerinnen und Schüler analysieren im Gesellschaftslehreunterricht räumliche, zeitliche, politische, soziale und ökonomische Prozesse. Wenn davon ausgegangen wird, dass Geographie eine Raumwissenschaft ist, Politik häufig Kausalzusammenhänge darstellt, Geschichte sich auf Zeit und Raum bezieht, müssen diese Anforderungen der Fächer auch in den über die Aufgabenformate typischen Sprachhandlungen abgebildet werden. Diese müssen, vielleicht in Anlehnung an die fünf Kategorien von Sprechhandlungen, ausgearbeitet werden, so dass sie als sprachliches Repertoire verfügbar gemacht werden können. Diese Forderung hat vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Entwicklungspotential eine besondere Bedeutung, da Strukturen von Bildungssprache gerade für diese Gruppe der Lernenden explizit gemacht werden muss, weil ihre Formen (im Sinne der alltäglichen Wissenschaftssprache nach Ehlich) oft nur durch Kontextwissen von der Alltagssprache zu unterscheiden sind (wie etwa das Beispiel *Demokratie* zeigte).

Die Explizierung sprachlicher Strukturen hat darüber hinaus im Sinne der Wissensgewinnung Bedeutung für alle Schülergruppen: „Die Gewinnung neuen wissenschaftlichen Wissens verlangt also vom innovierenden Wissenschaftler immer schon den Bezug auf einen *sprachlichen Horizont*, der für sein Geschäft unabdingbar ist“ (Ehlich, 2006, S. 24). Übertragen auf die Schule bedeutet dies: Nur wenn Lernende mit sprachlichen Strukturen vertraut sind, können sie diese nutzen, um neues Wissen zu generieren.

## Lernaufgaben und Sprachhandlungen als Steuerungsinstrument für sprachbildenden Unterricht

### Koinzidenz von fachlichen und sprachlichen Dimensionen

Die Bedeutung der Sprache für das fachliche Lernen ist in den vorherigen Abschnitten bereits ausgearbeitet. Eine Frage, die in Bezug auf eine fachspezifische Sprachstandsfeststellung offen bleibt, ist die nach dem Zusammenhang von Kognition und Sprache. Anders gefragt: An welchen sprachlichen Merkmalen lassen sich Hinweise auf fachspezifische Kognitionsprozesse ablesen? Um sich dieser Frage nähern zu können, bieten sich die im Unterricht eingesetzten Operatoren zur weiteren Auseinandersetzung an. Denn mit den Operatoren werden in den Kernlehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer spezifische kognitive Dimensionen von Lernprozessen genauer ausgeführt. So finden sich im Kernlehrplan Gesellschaftslehre für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (2011) folgende Ausführungen zum Operator „erklären“:

- „erklären die Darstellung von Geschichte als Deutung“ (S. 22),
- „erklären das Konzept des sanften Tourismus als Mittel zur Vermeidung von Natur- und Landschaftsschäden“ (S. 29),
- „erklären die Konzepte ‚moderner Rechtsstaat‘ und ‚Menschenrechte‘“ (S. 43).

Diesen Ausführungen folgend ist durch die kompetenzorientierte Formulierung in den Kernlehrplänen für die Bezugsdisziplinen (Geographie, Geschichte und Politik/Sozialwissenschaften) des Gesellschaftslehreunterrichts das „was“ geklärt. Hingegen fehlt es an Hinweisen, „wie“ die Lernenden die einzelnen Ausführungen sprachlich präsentieren sollen. Es bleibt offen, ob Lernaufgaben schriftlich oder mündlich zu beantworten sind, welche fachspezifischen sprachlichen Mittel genutzt werden soll, welche typischen Sprachhandlungen im Fokus stehen oder wie mentale Modelle der Lernenden extern sprachlich realisiert sein sollen. Thürmann (2012, S. 6) macht daher darauf aufmerksam, dass jedem Operator eine kognitive Dimension und sprachliche Aktivität eingeschrieben sei. Denn fast jede operatoreingeleitete Aufgabe erfordert von den Lernenden nicht nur, dass sie die fachspezifischen mentalen Operationen vollziehen, sondern im Kontext der unterrichtlichen Wirklichkeit, muss jeder dieser Prozesse für andere dargestellt werden. Diese Darstellungsleistung ist wiederum ausschließlich an Sprache rückgebunden. Ohne eine ausreichende Sprachfähigkeit wird es den Lernenden nicht möglich sein, ihre fachspezifischen Lernprozesse sprachlich zu markieren. Daneben sind die Lerngegenstände im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess ebenfalls fast ausschließlich über Sprache zu erschließen: die Lernenden müssen Texte lesen, mündlichen Ausführungen des Lehrers folgen oder visuelle Darstellungen mit sprachlich etabliertem Wissen verknüpfen. Hieraus erwächst die Einsicht, dass gerade in den

gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern ohne eine hinreichende Sprachrezeption und -produktion keine adäquaten Lernprozesse möglich werden.

### **Sprachhandlungen als Orientierungsrahmen für fachsprachliche Lernprozesse**

Jede der fünf Sprechhandlungen (siehe oben) besitzt abgrenzbare sprachliche Strukturen und Mittel, die für ihre Realisierung typisch sind. Allerdings ist in der unterrichtlichen Praxis die fachspezifische Benennung von typischen sprachlichen Mitteln herausfordernd. Denn durch die jeweiligen Didaktiken der Bezugsdisziplinen des Gesellschaftslehreunterrichts oder auch der Sprachdidaktik gibt es kaum Hinweise, was die Sprachhandlungen der Domäne oder eines Unterrichtsfaches auszeichnen. Die Orientierung an typischen Textsorten für den Gesellschaftslehreunterricht scheint dagegen noch weniger geeignet. Denn bereits sehr früh sind die Lernenden zum Umgang mit einer Vielzahl von Texten (kontinuierlich/diskontinuierlich) aufgefordert. Dabei lassen sich kaum typische Texte für einzelne Jahrgänge oder Unterrichtsvorhaben benennen (eine Aufzählung von Textsorten für den Politikunterricht findet sich bspw. bei Weißeno, 1993).

Für die Sprechhandlungen kann eine Zuordnung von typischen Operatoren und übergeordneten Textmustern vorgenommen werden. Die nachfolgende Tabelle illustriert exemplarisch wie eine solche Zuordnung aussehen könnte. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass zunächst die typischen Sprach- bzw. Sprechhandlungen theoretisch zu bestimmen sind, um die Operatoren jeweils beizuordnen. Auf der anderen Seite sind die häufigsten Operatoren des jeweiligen Fachunterrichts zunächst zu bestimmen. Nach einem solchen Vorgehen könnte dann systematisch eine Beziehung zwischen verlangten Sprachhandlungen und Aufgabenstellungen hergestellt werden. Dieses Vorgehen bietet sich aufgrund der Vielzahl von sonst unübersichtlichen Textsorten im Gesellschaftslehreunterricht an, um für die Lernenden die Funktion von Sprache für das Lernen transparenter auszuarbeiten.

**Tab. 1:** Sprechhandlungen und Operatoren – mögliche Zuordnung

Sprechhandlung	zuzuordnende Operatoren
Beschreiben	beschreiben, berichten, wiedergeben, benennen (...)
Erklären	beschreiben, erklären, beurteilen (...)
Erläutern	begründen, argumentieren, diskutieren, bewerten, Stellung nehmen (...)
(...)	(...)

### **Durch Lernende realisierte Sprachhandlungen zu einer „beschreibe“-Aufgabe**

Im vorherigen Abschnitt ist die Bedeutung der Sprach- und Sprechhandlungen für das gesellschaftswissenschaftliche Lernen umrissen worden. Die Übersicht zu Sprechhandlungen und Operatoren zeigt, dass einzelne handlungsinitiierende Verben je nach Intention unterschiedlich zugeordnet werden können. Damit wird deutlich, dass beispielsweise der Operator „beschreibe“ nicht in jedem Falle ausschließlich eine prototypische Beschreibung erfordert, sondern je nach Kontext, mehr in Richtung Erklärung verstanden werden kann.

Die Bedeutung eines solchen Verständnisses ist bei Oleschko (2014a und 2014b) bereits ausführlich diskutiert und theoretisch hergeleitet.

Die nachfolgend vorgestellten Schülertexte entstammen einer Studie von Oleschko, in der Textproduktionen einer wissensbasierten Beschreibung erhoben wurden. An der Untersuchung haben Lernende einer Realschule in Deutschland (Bundesland Nordrhein-Westfalen) teilgenommen. Die Texte wurden im Juli 2013 in den Jahrgängen 5, 8 und 10 produziert ( $N = 233$ ). Nähere Informationen zur Stichprobe und zu weiteren – hier nicht berichteten Ergebnissen – können u.a. Oleschko (2014a) entnommen werden.

### Exemplarische Schülerlösungen

Die Lernenden hatten die Aufgabe ein aus dem Schulbuch ausgewähltes Schaubild zum Wasserkreislauf<sup>2</sup> zu beschreiben. Dazu haben die Lernenden eine Aufgabenstellung mit dem Operator „beschreibe“ und das Schaubild erhalten. Folgende Texte wurden u.a. von den Lernenden produziert:

<p><b>Schülertext I</b> 5. Klasse, 11 Jahre, weiblich, mehrsprachig wahrnehmungsbasiert</p>	<p>„Auf dem Bild ist ein Gletscherberg. Ein See wovon Wasser in den Meer fließt. Da ist ein kleines Dorf. Da sind Wolken die auf den Gletscherberg regnen, und Wolken die in den Meer regnen. Da ist ein Fluss der vom Gletscherberg in den Meer fließt. Da sind Bäume (...)“</p>
---	---

<p><b>Schülertext II</b> 8. Klasse, 15 Jahre, männlich, einsprachig temporal-strukturiert</p>	<p>„Es regnet als erstes dann kommt die sonne und lässt das wasser verdunsten der wasserdampf geht dann hoch es kühlt ab und dann geht es in die Wolken und dann regnet es kommt auf den Gletscher der Gletschers schmilzt dann geht das Wasser in den See (...)“</p>
---	---

<p><b>Schülertext III</b> 8. Klasse, 15 Jahre, männlich, mehrsprachig wissensbasiert</p>	<p>„Auf dem Bild eine Erklärung für den Niederschlag zu sehen. Wenn ein Niederschlag verdunstet entsteht Wasserdampf. Wenn er sich abkühlt entstehen Wolken. Durch den Wind werden sie landeinwärts getrieben. Dort gibt es den nächsten Niederschlag. Entweder das Wasser sickert durch die Wiesen und steigert das Grundwassers oder es wird durch den Abfluss ins Meer gespült (...)“</p>
--	--

In der Analyse der Schülertexte soll es nun darum gehen, die unterschiedlichen extern re-präsentierten mentalen Modelle in die bisherigen theoretischen Ausführungen einzuordnen. Alle Lernenden haben die gleiche Aufgabenstellung erhalten, aber einen je unterschiedlichen Zugang zur Textproduktion gewählt:

Schülertext I gibt ausschließlich wahrnehmungsbasierte Eindrücke wieder und versucht die Oberflächenstruktur des wahrgenommenen Bildes wiederzugeben. Dazu nutzt die Schülerin die Lokaldeixis „da“, um den Leser auf durch das Bild gewonnene Wissensbestände hinzuweisen. Der zweite Schülertext hingegen nutzt temporale Strukturen, um den Text aufzu-

2 Das Schaubild entstammt einem Politikschulbuch für die Jahrgänge 5/6 in NRW (vgl. Demokratie heute 1. Politik. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel. S. 159).

bauen. Die Verwendung des temporalen Konnektors „dann“ organisiert den dargestellten Textinhalt in Form eines Berichtes. Mit dem dritten Schülertext wird ein weiterer Textaufbautyp realisiert. Der Schüler nutzt stärker als die anderen beiden seinen durch das Bild aktivierten Wissensbestand, um mit Hilfe von konditionalen („wenn“), inklusiv-disjunktiven („oder“) und exklusiv-disjunktiven („entweder ... oder“) Konnektoren Bedingungen und Abhängigkeiten zu markieren.

### Interpretation der Schülerlösungen

Die vorgestellten **Schülerlösungen** zeigen, dass die Lernenden unterschiedliche Strukturen zur Wissensrepräsentation realisiert haben. Diese können auf einem Kontinuum von weniger bis viel (Vor-/Fach-)Wissen verortet werden. Schülertext I ist ausschließlich auf der Wahrnehmungsoberfläche geblieben und hat Wissensbestände des Bildes versprachlicht. Dabei hat sie kaum weitere Wissensbestände miteingebracht, sondern sich lediglich auf eine Auflistung der durch sie subjektiv bedeutsamen Bildaspekte konzentriert (bzw. auf die, zu denen sie ein sprachlich etabliertes Wissen hatte). Im zweiten Schülertext wird die Bildbeschreibung mit weiteren, nicht aus dem Bild stammenden, Wissensbeständen verknüpft („dann kommt die Sonne“). Der Schüler linearisiert seinen Text aber ausschließlich temporal. Dabei folgt der Textaufbau seiner Bildleserichtung und die einzelnen durch das Bild vorstrukturierten Bedeutungseinheiten werden temporal organisiert („als erstes ... dann ... dann ... dann“). Der Autor des dritten Textes wählt eine fachspezifische Textorganisation, indem er seine Vorwissensbestände nach anderen Strukturprinzipien organisiert. Er nutzt nicht-temporale Strukturen und realisiert mit spezifischen Konnektoren eine höhere Inhaltskomplexität. Zudem löst er sich von der Bildleserichtung bzw. der Organisation der Bedeutungseinheiten des Bildes und strukturiert den Text nach domänenspezifischen Wissensstrukturen (Entstehung von Niederschlag).

### Diskussion

Der Beitrag hat die Bedeutung der domänenspezifischen Sprachfähigkeit für den Gesellschaftslehreunterricht in den Blick genommen und dabei herausgearbeitet, dass für das fachspezifische Lernen in dem Fächerverbund die Lernenden auf eine hinreichende Sprachfähigkeit angewiesen sind, um sich die Wissensbestände rezeptiv und produktiv zu erarbeiten. Der schülerseitige Lernprozess ist im Gesellschaftslehreunterricht ohne eine ausreichende Sprachfähigkeit kaum möglich, da die Lerngegenstände ausschließlich an Sprache rückgebunden sind.

Eine Orientierung an Merkmalen der Sprachoberfläche oder Textsorten erscheint für die Domäne wenig zielführend, da die Konzepte, die im Fachunterricht erworben werden sollen, nur sprachlich gebunden auftreten und von den Lernenden auf konzeptioneller Ebene und nicht isoliert erlernt werden können. Mit der exemplarischen Schülertextanalyse wurde gezeigt, dass die Lernenden mit unterschiedlich genutzten sprachlichen Mitteln andere Textstrukturen realisiert haben. Dabei ist der nicht-temporale Konnektorengebrauch als ein eindeutiger Hinweis auf die enge Verbindung von Kognition und Sprache zu verstehen. Denn die Organisation der Wissensbestände ist dadurch wesentlich komplexer realisiert als bei der Nutzung von Lokaldeixis oder temporalen Konnektoren. Dadurch sollte deutlich geworden sein, wie entscheidend es ist, im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess mit den Lernen-

den die Funktion bestimmter sprachlicher Mittel zu thematisieren und hierzu ausreichend Lernsituationen zur Verfügung zu stellen, um so den Aufbau fachspezifischer Konzepte zu ermöglichen. Denn nur wenn die Lernenden eine hinreichende Sprachfähigkeit besitzen, um sich die sprachlich gebundenen Lerngegenstände selbstständig zu erarbeiten, sind sie auch in der Lage, sich fachspezifisch mit diesen auseinanderzusetzen. Besitzen die Lernenden hingegen diese typischen Sprachstrukturen nicht, können sie sich mit den fachlichen Wissensbeständen auch nur weniger komplex und rein oberflächlich auseinandersetzen. Damit für den unterrichtlichen Lernprozess weitere Ansätze zum integrierten fachsprachlichen Lernen gefunden werden können, wäre es wünschenswert, eine systematische Forschungsaufnahme zum Zusammenhang von Sprachhandlungen und Aufgabenstellungen in den Blick zu nehmen, um so die fachspezifischen Lernprozesse zukünftig besser einschätzen zu können. Bisher ist für den Fächerverbund Gesellschaftslehre viel zu wenig über sprachliche Strukturen, aber auch über mögliche Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler bekannt.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2008). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243-274). Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325-351). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2006). Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: K. Ehlich & D. Heller (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (S. 17-38). Bern: Lang.
- Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen-wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45-60). Freiburg: Rombach.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 233, S. 4-13.
- Hartung, O. (2010). Die ‚sich ewig wiederholende Arbeit‘ des Geschichtsbewusstseins – Sprache als Medium des historischen Lernens. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, S. 181-191.
- Hartung, O. (2013). Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Feldstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 335-352). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, L. (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmitz Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2013): Sprachsensibler Fachunterricht Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 – 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/publikation\\_sprachsensibler\\_fachunterricht.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/publikation_sprachsensibler_fachunterricht.html) (letzter Aufruf: 05.03.2015).
- Oleschko, S. (2014a). Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen-Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 85-94). Münster: Waxmann.
- Oleschko, S. (2014b). Sprachfähigkeit in der Domäne der Gesellschaftswissenschaften am Beispiel funktionaler Beschreibungen. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 193-210). Berlin: DeGruyter.
- Ossner, J. (2005). Das deskriptive Feld. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen-wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 61-78). Freiburg: Rombach.
- Redder, A. (2013). Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 108-134). Münster: Waxmann.

- Redder, A.; Guckelsberger, S. & Graßer, B. (2013). Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung: Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster: Waxmann Verlag.
- Steinmüller, U. & Scharnhorst, U. (1987). Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In *Zielsprache Deutsch*, 18, S. 3-12.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, S. 141-155.
- Thürmann, E. (2012). Lernen durch Schreiben. In *dieS-online*, 1. S. 1-28. Online Dokument unter [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS\\_online-2012-1.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf) (30.01.2015).
- Uessler, S.; Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42-67). Münster: Waxmann.
- Weißeno, G. (1993). Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung. Schwalbach: Wochenschau.

### **Angaben zu den Autorinnen und Autoren**

Sven Oleschko, Universität Duisburg-Essen  
sven.oleschko@uni-due.de

Tülay Altun, Universität Duisburg-Essen  
tuelay.altun@uni-due.de

Katrin Günther, Universität Duisburg-Essen  
katrin.guenther@uni-due.de