

Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten.

Sven Oleschko und Anastasia Moraitis

Der folgende Beitrag umfasst erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes, in dem Geschichts- und Politikschulbücher unter dem Aspekt der sprachlichen Sensibilität genauer analysiert werden. Dabei steht vor allem die Sprache der Schulbücher und des Fachunterrichts im Fokus. Es wird darum gehen aufzuzeigen, welche potentielle Schwierigkeit die Sprache in Schulbüchern für heterogene Lerngruppen bereiten kann, ohne die es nicht möglich ist fachliche Inhalte vermittelt. Die Untersuchungsmethoden beziehen sich hier vor allem auf Frequenzanalysen und die qualitative Darstellung von sprachlichen Hürden (vor allem über den Einsatz von Operatoren dargestellt).

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll exemplarisch die Entwicklung des Geschichts- und Politikschulbuches im Hinblick auf die Wirksamkeit von Lernprozessen betrachtet werden. Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Beitrag um erste Beobachtungen einer noch laufenden Untersuchung handelt (siehe weiter unten). Geschichts- und Politikschulbücher unterliegen bisher primär der Analyse als Politikum, der Veränderung von ihnen eingeschriebenen Ideologieimplikationen (für Politikschulbücher vgl. Heinze 2011, besonders hervorzuheben Kapitel 5), der De-Konstruktion von Geschichte (vgl. bspw. Schöner & Schreiber 2006) und Internationalisierungsprozessen (für Geschichtsschulbücher vgl. Fuchs 2010). Analysen von Schulbüchern aus dem Geschichts- und Politikunterricht, wie sie hier angestrebt werden, sind eher selten vertreten. Die Fachdidaktiken (hier Geschichts- und Politikdidaktik) haben sich dieses Mediums bisher

nur rudimentär angenommen, so dass zunächst festgehalten werden kann, dass sich mehr Arbeiten zur Untersuchung von Geschichtsschulbüchern als zu Politikschulbüchern finden lassen.

Im Fokus der nachfolgenden Betrachtung steht die Sprache im Schulbuch, wobei es darum geht zu prüfen, welche potentiellen Schwierigkeiten die Sprache in Schulbüchern für heterogene Lerngruppen bereiten kann, ohne die fachliche Inhalte nicht vermittelt werden können. Die zentralen Fragen, die der Untersuchung zugrunde liegen, konzentrieren sich vor allem auf die für den Lernprozess notwendigen Schulbuchaufgaben; hierbei spielen die Operatoren eine wesentliche Rolle (siehe weiter unten). Daher stehen im Vordergrund der Analysen vor allem fach- und bildungssektorspezifische Entwicklungen. Diese werden immer unter einer Zielgruppenspezifität vorgenommen und mitgedacht, so dass der Aspekt von sprachlich heterogenen Lerngruppen stets den Blick auf die Schulbücher bestimmt. Die hier exemplarisch ausgewählten Analysen stammen aus einem Gesamtprojekt, in dem 30 Schulbücher (Geschichte, Politik, Gesellschaftslehre) für die Klassen 5/6 der Sekundarstufe I verschiedener Schulformen (für das Bundesland NRW) synchron analysiert werden. Da das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, versteht sich die Darstellung als Werkstattbericht und formuliert erste Erkenntnisse und Auffälligkeiten der bisherigen Analyse. Neben den ersten Ergebnissen soll auf Tendenzen und Beobachtungen aus der noch laufenden Arbeit aufmerksam gemacht werden. Ziel des Gesamtprojektes ist es zudem, die zunehmende Bedeutung von visuellen Darstellungen, also der Visual Literacy (dies auch im Verbund mit Operatoren), und der sprachlichen Schwierigkeit von Fachtexten genauer zu untersuchen. Darüber hinaus werden diese beiden Bereiche zum einen zueinander in Beziehung gesetzt (Text-Bild-Verhältnis), zum anderen sollen die Aufgaben, die diesen beiden Bereichen zugeordnet sind, genauer untersucht werden. Welche Bedeutung den visuellen Darstellungen, Texten und Aufgaben in Geschichts- und Politikschulbüchern für den Lehr-Lern-Prozess zukommt, ist bisher für den Fachunterricht Geschichte und Politik unbeantwortet (für die Geschichtsdidaktik sind vor allem die Arbeiten von Borries¹ richtungsweisend; von Borries 2010). Erste Hinweise, welche Bedeutung das Schulbuch, Texte und Bilder im Geschichtsunterricht haben, lassen sich bei Gautschi et al. (2007) finden. Arbeiten zur Bedeutung der Schulbücher für den Lehr-Lern-Prozess im Chemieunterricht existieren hingegen bereits (vgl. Beerenwinkel & Gräsel 2005; Beerenwinkel 2006; Gräsel 2010). Für die Darstellung in diesem Beitrag wird die Quantität und Qua-

lität von Operatoren expliziert. Die Methode der Untersuchung bildet zunächst eine Frequenzanalyse. Durch diese quantitative Analyse kann ein Überblick über den Einsatz von Operatoren gegeben werden (für Bilder hat dies exemplarisch Pandel (2011, S. 25) bereits vorgelegt). In einem zweiten Schritt wird der Einsatz von bestimmten Operatoren hinterfragt und qualitativ analysiert. Eine solche Vorgehensweise ist notwendig, da es bisher keine diachronen (aber auch keine synchronen) Arbeiten unter dem Aspekt der sprachlichen Schwierigkeiten von Geschichts- und Politikschulbüchern gibt. Vorab wird auf die Schulbucharbeit und die verwendete Sprache in den beiden Fächern eingegangen, da diese Hintergründe für die anschließende Analyse zentral sind und den Einsatz von Operatoren im Fachunterricht Geschichte und Politik verorten.

2. Das Schulbuch im Fachdiskurs

2.1. Das Schulbuch im Politikunterricht

Der sozialwissenschaftliche Fachunterricht basiert in erster Linie auf den in den spezifischen Schulbüchern aufgeführten Inhalten, die dem Lehrplan unterliegen und für Lehrer bindend sind. Die Schulbücher reagieren auf die für das jeweilige Bundesland entwickelten Lehrpläne (oft allerdings sehr zeitversetzt, da eine ständige Aktualisierung aufgrund wirtschaftlicher Faktoren gerade für „kleine“ Fächer wie Geschichte und Politik kaum zu realisieren ist). Es zeigt sich, dass das Schulbuch als eine der wichtigsten Ressourcen im Fachunterricht zu betrachten ist. Zur Qualitätssicherung von Schulbüchern darf der Aspekt der heterogenen Schülerschaft nicht außer Acht gelassen werden; vielmehr muss dieser Tatbestand bei der Schulbuchentwicklung stärker berücksichtigt werden. Gerade im Sozialwissenschaftsunterricht, der auf ganz unterschiedliche Textformen und grafische Darstellungen zurückgreift (vgl. Weißeno 1993; Oleschko 2012a), weist das Schulbuch Schwierigkeiten für den Einsatz im Unterricht auf – und zwar fachdidaktisch wie sprachdidaktisch, da die Lernenden häufig durch Fachtexte, aber auch durch die grafischen Darstellungen (vgl. Oleschko 2012b) überfordert werden.

„Das Schulbuch ist ein didaktisches Medium, das in der Regel aus einer Mischung von darbietenden Texten der Autoren (Funktion: Einleitung, Überblick), Materialien unterschiedlicher Herkunft und Kodierung (Texte, Bilder, Dia-

gramme, Tabellen) sowie didaktisch reflektierten Arbeitsanregungen und Fragestellungen besteht. Das Schulbuch weist drei Besonderheiten auf, die es von allen sonstigen Büchern unterscheidet: Es ist zugleich Informatorium, Pädagogicum und Politicum" (Detjen 2007, 165).

Von besonderer Bedeutung ist das Schulbuch als Pädagogicum zu betrachten. Nach Detjen bedeutet dies, dass das Schulbuch in der unterrichtlichen Auseinandersetzung „ganz offensichtlich als pädagogisches Hilfsmittel konzipiert" (ebd.) ist. Die Hilfefunktion, die das Schulbuch nach Detjen einnehmen soll, ist ganz klar als Begleitmedium formuliert. Er verweist darauf, dass das Schulbuch nicht Leitmedium sein kann und daher die Planung von Unterricht nicht ersetzen könne (vgl. ebd., 166). Dies ist und bleibt Aufgabe des Lehrers. Ein im Rahmen dieser Arbeit ganz entscheidender Aspekt, der bei Detjen aber weithin unreflektiert bleibt, ist folgende Aussage: „So interessiert es Lehrende, ob das Medium ihnen (...) geeignete Aufgaben zur Verfügung stellt" (ebd., 167).

2.2. Das Schulbuch im Geschichtsunterricht

Das Schulbuch im Geschichtsunterricht ist bisher Gegenstand unterschiedlicher Analysen gewesen. Häufig vertreten sind die diachrone Entwicklung von Geschichtsschulbüchern und die Einordnung des Geschichtsschulbuches als Leitmedium für den Geschichtsunterricht (vgl. Becher 2010). Gegen diese tradierte Annahme – Geschichtsschulbuch als Leitmedium – sprechen sich bedingt Hodel und Waldis (2007, S. 123) aus. Ergebnisse ihrer Untersuchungen, die aus dem schweizerischen Projekt „Geschichtsunterricht heute" stammen, belegen, dass das Schulbuch (Autorentexte) im schweizerischen Geschichts-/Politikunterricht der untersuchten 9. Klassen nur Platz vier in der Häufigkeit und Gesamtdauer des Einsatzes einnimmt. Erklärt wird diese Platzierung mit den thematischen Inhalten der Jahrgangsstufe 9. Ein weiterer, viel diskutierter Aspekt ist die zunehmende Bedeutung von visuellen Darstellungen, die im Unterricht eine im Vergleich zu Schulbüchern und Schulbuchtexten exponierte Rolle zu spielen scheinen. Inwieweit dies wirklich Realität des Fachunterrichts ist, muss genauer untersucht werden. In diesem Kontext sei auf die Arbeit von Miriam Sénécheau (2006) hingewiesen, die die Stellung des Schulbuches als Medium/Leitmedium unter Bezugnahme aktueller wissenschaftlicher und didakti-

scher Positionen und empirischer Untersuchungen divergent diskutiert (ebd. 65-85).

Neben der konkreten Verwendung von Schulbüchern im Geschichtsunterricht spielt das Schulbuch besonders unter der Trias Untersuchen – Erarbeiten – Informieren eine zentrale Rolle (vgl. Günther-Arndt 2008). Günther-Arndt geht in ihrer Ausführung zur historischen Erarbeitung darauf ein, dass „jedoch auch zum Lesen und Verstehen von längeren Texten und zum selbstständigen Erwerb von historischem Wissen befähigt werden“ (ebd., 178) müsse. Dazu gibt sie einige Hinweise auf Lesetechniken, auf das Notieren und Zusammenfassen. Auch andere Autoren merken immer wieder – vor allem nach PISA und mit Bezug auf das durch PISA definierte Leseverständnis – die mangelnde Lesekompetenz der Lernenden an. Von Borries (2010, S. 107ff.) konstatiert, dass die Schulbuchtexte für die 5./6. Klasse im Geschichtsunterricht viel zu schwierig seien und die Lernenden überfordern. Er verweist ebenfalls darauf, dass über das Verstehen von Schulbüchern zu wenig bekannt sei (vgl. ebd., 116). Die Betonung der Quellen- und Textanalyse (u.a. Pohl 2010; Becher 2010) als zentrale Aufgabenvermittlung des Geschichtsunterrichts gehört zu den dominanten Aspekten der Schulbuchanalyse im Fachdiskurs. Der Appell nach der Vermittlung dieser zentralen Arbeitstechniken übersieht häufig die Multidimensionalität der verhandelten Aspekte. Es wird stets moniert, dass Quellen- und Textanalyse im Geschichtsunterricht zu kurz kämen und die Schüler selten motiviert sind, sich diesen Analysen zu widmen. Der Defizitblick (erste Hinweise u.a. Thonhauser 1992, 60, zitiert in Sénécheau 2006, 84) auf die Adressaten dominiert bei vielen Autoren die konkrete Auseinandersetzung im Diskurs um Arbeitstechniken und Schülerleistungen.

Den mangelnden Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Diversität der Lernenden, aber auch der Schulformen spricht Heuer (2010) in seinem Aufsatz an. Er bemängelt den fehlenden Diskurs zur Heterogenität im Geschichtsunterricht (vgl. auch Lässig 2010) und moniert, dass sich die Fachdidaktik zu stark mit ihren Methoden und Beschreibungen auf das Gymnasium beschränke (vgl. Heuer 2010, 85).

„So sehr sich aber die Geschichtsdidaktik in den siebziger Jahren aus sozialisationstheoretischer Perspektive mit den sozialen Unterschieden der Schülerklientel beschäftigte,

so sehr verlor sich diese Ausrichtung in den 80er und 90er Jahren“ (ebd., 86).

Die fehlende Berücksichtigung von heterogenen Lerngruppen kann sowohl der Geschichts- als auch der Politikdidaktik nachgesagt werden. Beide Disziplinen rekurren nur unzureichend auf diese Lerngruppen. Wenn allerdings Heterogenität in den Blick genommen wird, werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Bildungsinländer) häufig als homogene Gruppe dargestellt. Der eigentliche Faktor, der sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Lernenden einen wesentlich stärkeren Einfluss auf die Schulleistungen ausübt, nämlich der soziale Hintergrund/die Sozialstruktur, wird angesichts der stereotypen Defizitorientierung gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund ausgeblendet. Zudem ist ein – wie auch immer definierter – Migrationshintergrund für den Schulerfolg nicht entscheidend. Dieser dient lediglich als Hilfskonstruktion, um auf sprachliche Unterschiede zu verweisen (siehe weiter unten).

Pandel (2011) hat mit seinen Arbeiten die Sprache des Fachunterrichts Geschichte bzw. die sprachlichen Operationen, die die Lernenden zu leisten haben, in den Blick genommen:

„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, 36).

Damit macht Pandel auf die Schwierigkeit von Geschichtsschulbüchern aufmerksam und betont, dass die Lehrkraft eine entscheidende Rolle einnimmt, wenn Lernenden ermöglicht werden soll, *Geschichte* zu lernen. Das Geschichtsschulbuch ist für ihn viel stärker ein Hilfsmedium für die Lehrkraft und kein Medium, welches den Lernenden ermöglicht, eigenständig *Geschichte* zu lernen und zu verstehen (vgl. ebd.).

2.3. Schulbuch- und Lehr-Lern-Forschung

Die mangelnde Verständlichkeit von Schulbüchern wird durch die Schulbuchforschung immer wieder angesprochen (vgl. u.a. Sandfuchs 2010; Sénécheau 2006, 80). Sandfuchs adaptiert die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004, zitiert in Sandfuchs 2010) auf die Gestaltung von Schulbüchern. Dabei formuliert er, dass „anschaulich, gut und leicht les- und lernbar die Lerninhalte“

(Sandfuchs 2010, 21) von guten Schulbüchern vermittelt werden sollen. Die Erkenntnis Pandels, dass die Lernenden alleine mit dem Schulbuch nicht lernen können bzw. die Schulbuchtexte für Lernende des 5./6. Schuljahres viel zu schwer seien, zeigt, dass der normative Anspruch und die Praxisrealität völlig entgegengesetzt sein können. Mit Bezug auf Wellenreuther (2004, s. 14, zitiert in Sandfuchs 2010) gibt er an, dass die Verbesserung des Textverständnisses und der Strategien des Textverstehens stärker berücksichtigt werden müssten. Damit wird auch durch die Schulbuchforschung deutlich, dass der Aspekt der Sprache eine ganz zentrale Stellung im Diskurs einnimmt.

„Konsequenz: Quellen (und Texte über Geschichte) sowie Anleitungen zu einer fachgerechten Quellen- und Textanalyse müssen das Schulbuch dominieren, sie müssen im Schulbuch in ausreichender, in verschiedenster, aber immer in wissenschaftlich korrekter Form vorkommen“ (Pohl 2010, 126, Hervorhebung im Original).

Schulbuchforschung und Fachdidaktik, die darauf abzielen, dass die Inhalte verständlich sind und von den Lernenden selbstständig rezipiert und bearbeitet werden können, kommen ohne Kenntnisse über sprachliche Strukturen des Fachunterrichts nicht aus. Daher muss verstärkt interdisziplinär an Schulbuchproduktionen zusammengearbeitet werden.

Auch aus der Lehr-Lern-Forschung liegen Arbeiten vor, die betonen, dass das Verstehen von Fachtexten essentiell für die Schulbucharbeit und das Lernen ist.

„Natürlich ist es wichtig, dass Fachtexte von den Schüler/-innen sprachlich verstanden werden und sie in den Texten eine klare Struktur erkennen. Für ein erfolgreiches Lernen ist aber darüber hinaus zu fragen, inwieweit fach- und themenspezifische Merkmale von Texten bedeutsam für den Wissenserwerb sind“ (Gräsel 2010, 142).

Hier zeigt sich aber erneut, dass die Unterrichtsfächer Geschichte und Politik dieser Analyse bisher kaum unterzogen wurden. Die Mathematik und die Naturwissenschaften stehen bisher im Fokus der Lehr-Lern-Forschung (vgl. Gräsel 2010, 143). Ein Grund, warum der Fachunterricht Geschichte und Politik nur unzureichend berücksichtigt ist, liegt zum einen in der Bedeutung dieser Fächer in der Schule: Sie gehören meistens zu den „kleinsten“ Fächern mit max. zwei Unterrichtsstunden in der Woche (vgl. Georg-Eckert-Institut 2007, 3-5).

„Hinzu kommt ganz praktisch: Der Geschichtsunterricht mit seinen wenigen – und dazu ständig der Gefahr der weiteren Kürzungen ausgesetzten – Stunden wird bei einer solchen Zielsetzung [reflektiertes Geschichtsbewusstsein] heillos überfordert“ (Pohl 2010, 125, Anmerkungen durch die Autoren dieses Beitrags).

Trotz der scheinbar geringen Bedeutung im Schulalltag sind ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und die Erziehung zu einem mündigen Bürger Grundpfeiler einer jeden Demokratie und existenziell; daher ist die Geschichts-/Politikdidaktik, aber auch die Lehr-Lern-Forschung verpflichtet, sich verstärkt einer Auseinandersetzung mit Schulbüchern und vor allem Schulbuchtexten in diesen Unterrichtsfächern zu widmen.

Die folgenden Schulbuchanalysen beschäftigen sich bewusst auch mit dem Politikschulbuch/-unterricht, denn die Arbeiten sind hier noch seltener als in der Geschichtsdidaktik. Die Ursache wurde z.T. weiter oben schon beschrieben, daneben ist aber auch die zunehmende Gleichverhandlung von Geschichte und Politik bzw. Konglomeratsfächer wie Gesellschaftslehre (oder andere Bezeichnungen für einen Fächerverbund aus Geschichte, Erdkunde und Politik) als ursächlich zu betrachten. Die Bedeutung der Fächer wird dadurch zunehmend reduziert.

2.4. Sprachbewusstheit in allen Fächern?

In der Geschichts- und Politikdidaktik – wie oben nachgezeichnet – ist ein erstes Problembewusstsein für Sprache im Fachunterricht zu erkennen, allerdings lediglich auf der Ebene der Defizitbetrachtung (mit Ausnahmen von einigen oben beschriebenen Autoren). Welche Schwierigkeiten die Fachsprache machen kann und welche Aufgabe der Fachunterricht, somit auch der Fachlehrer und das Schulbuch übernehmen müssen, bleibt unbeantwortet. Daher ist es unabdingbar, dass die Lehrkraft sich der potentiellen Schwierigkeiten des Schulbuches, aber auch der Fachsprache des eigenen Fachunterrichts bewusst ist. Der Fachunterricht verlangt bestimmte sprachliche Fertigkeiten, die in anderen Unterrichtsfächern nicht oder in anderer Form vorkommen. Vor diesem Hintergrund leuchtet es ein, dass der Deutschunterricht nicht allein die Aufgabe der sprachlichen Bildung übernehmen und umsetzen kann. Durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2010) und beispielsweise des Minis-

teriums für Schule, Weiterbildung und Forschung des Landes NRW (vgl. Rahmenerlass von 1999) ist die Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe jeden Unterrichts bestimmt. Auf der offiziellen Seite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wird erklärt:

„Die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift gehört zu den Basisqualifikationen, die für den Erfolg in unserer Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind. Ihre Vermittlung kann nicht dem Deutschunterricht allein überlassen bleiben, vielmehr sind alle Fächer gefordert, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler systematisch aufzubauen und zu fördern“ (MSWF NRW, Internetpräsenz, 09/2012).

Die Konsequenz daraus ist, dass auch der Fachunterricht verpflichtet ist, spezifische Sprachstrukturen seines Faches zu vermitteln. Sprachliche Bildung ist somit Querschnittsaufgabe aller Fächer.

Die fachdidaktische Forschung in Mathematik (vgl. Prediger & Özdil 2011) und in den Naturwissenschaften (vgl. Hofmann 1988; Sumfleth & Schüttler 1994; Bulgren et al. 2002) widmet sich schon länger der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen. Hier kann bereits auf empirische Unterrichtsforschung zurückgeblickt werden, die in sprachensible Unterrichtsmodelle überführt wird und Schwierigkeitsbereiche der eigenen Fachsprache benennen kann. In der Geschichts- und Politikdidaktik stellt die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen ein Forschungsdesiderat dar.

3. Der Zusammenhang von Schulbuchaufgaben und Sprache

3.1. Zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht Geschichte und Politik

Die Ergebnisse der Bildungsstudien – allen voran PISA – haben für einen neuen Blick auf Schule gesorgt. Mit der Verabschiedung von Kernlehrplänen, die klare Kompetenzen beschreiben, am Ende eines Bildungsganges beherrscht werden sollen, ist die (deutsche) Sprache erneut in den Fokus gerückt. Zum Zwecke einer einheitlichen Kompetenzerfüllung wurde eine neue Aufgabenkultur generiert, die mit Hilfe von sog. Operatoren konkretes unterrichtliches Handeln von Seiten der Lerner verlangt. Diese in den Kernlehrplänen und Richtlinien für die

einzelnen Unterrichtsfächer festgelegten Operatoren verlangen von den Lernenden sprachliches wie kognitives Handeln, das im Fachunterricht geleistet werden muss. Für einen gelingenden Fachunterricht ist somit Sprache entscheidend (vgl. Leisen 2010).

„Im sprachsensiblen Fachunterricht liegt der Fokus darauf, gezielt und geplant die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner im jeweiligen Fach zu fördern. Das bedeutet, dass sich die Lehrkraft auch um Spracharbeit und Sprachentwicklung kümmern muss“ (ebd., 29).

Dabei geht es nicht darum, dass Lehrende explizit Grammatik vermitteln oder gar in ihren Unterricht die Inhalte des Deutschunterrichts integrieren sollen. Es geht vielmehr darum, dass Fachlehrerinnen und Fachlehrer ein Bewusstsein für die Sprache ihres Fachs entwickeln und Stolpersteine in der Verwendung der Fachsprache (in Form von Fachtexten, Unterrichtsgesprächen, Arbeitsmaterialien) erkennen, so dass sie sprachschwache Lernende bei der Erarbeitung der Fachinhalte unterstützen können. Besonders für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler kann die in der Schule verwendete Sprache Schwierigkeiten bereiten. Dies liegt im Spracherwerbsverlauf dieser Schülergruppe begründet. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht simultan mit ihrer Erstsprache, sondern als Zweitsprache erworben haben, können aufgrund der besonderen Erwerbsbedingungen (vgl. für einen zusammenfassenden Überblick Jeuk 2010) in der Schule mit der zunehmenden Schriftlichkeit und dem Register Bildungssprache Schwierigkeiten haben. Unbekannte Sprachstrukturen, die sie aus ihrem Erwerbskontext nicht kennen und die sie in ihrer bisherigen Schullaufbahn noch nicht zielsprachlich erwerben konnten, dazu die unterschiedlichen Sprachanforderungen in den einzelnen Fächern und die Besonderheiten der Fachsprachen stellen eine große Herausforderung für sie dar. Neben Sprachschwierigkeiten, die aus dem Spracherwerb des Deutschen herrühren, ist vor allem auch die Sozialstruktur der Lernenden entscheidend. Hier haben sowohl ein- als auch mehrsprachige Lernende Schwierigkeiten, die in der Schule relevante Sprache zu erlernen/beherrschen. Bildungsferne, auch wenn hiermit eine neue Dichotomie eröffnet wird, scheint also ein starker Prädiktor für Sprachkompetenz zu sein und führt kumuliert mit Mehrsprachigkeit zu besonderen Schwierigkeiten.

3.2. Potentielle Schwierigkeiten von Fachsprache im Politik- und Geschichtsunterricht

Welche sprachlichen Besonderheiten können im Politik- und Geschichtsunterricht zu Schwierigkeiten führen? Hierzu gibt es noch zu wenig empirisch validierte Aussagen, doch es kann darauf verwiesen werden, dass einige allgemeine fachsprachliche Charakteristika (vgl. Hintzler 2004; Benholz 2005; Kniffka & Neuer 2008; Grießhaber 2010; Leisen 2010) herausgearbeitet worden sind. Diese speziellen Schwierigkeitsbereiche sind für den Politik- und Geschichtsunterricht ebenso von besonderer Bedeutung.¹ So lassen sich vor allem auf der Wortschatzebene Unterschiede zu anderen Unterrichtsfächern finden. Wird im naturwissenschaftlichen Fachunterricht mit sehr konkreten Begriffen operiert, so lässt sich für gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer konstatieren, dass der (Fach-)Wortschatz viel stärker aus abstrakten Begriffen besteht (vgl. Juchler 2008). Zudem speist sich der Fachwortschatz der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zum Großteil aus Begriffen der Umgangssprache.

„Die Geschichtsdidaktik hat den Fachtext als Medium mit eigenständiger unterrichtlicher Problematik noch nicht entdeckt, obwohl er (...) in der Unterrichtspraxis verwendet wird“ (Pandel 2010, 84).

Auch in der Politikdidaktik ist der Fachtext bzw. ist generell die Textarbeit nicht Gegenstand der Lehrerbildung und der fachdidaktischen Forschung. Textarbeit ist in der Politikdidaktik ein Forschungsdesiderat (vgl. Weißeno 1993). Es lassen sich in Handbüchern der Geschichtsdidaktik und politischen Bildung vereinzelt Aufsätze finden, die sich der Textarbeit und des Aspekts der Sprachkompetenz annehmen (vgl. Weißeno 1993; Kuhn 2005; Massing 2005; Massing 2006; Detjen 2007; Hodel & Waldis 2007; Pandel 2010; von Borries 2010; Richter 2010; Pandel 2011).

¹ An der Universität Duisburg-Essen wird im Rahmen des Projekts „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (gefördert von der Stiftung Mercator) in Kooperationsseminaren mit der Geschichts- und Politikdidaktik der Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen mit konkreten Unterrichtsinhalten und -materialien erprobt und untersucht. Darüber hinaus entstehen Hinweise und Materialien zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern, die auf der Internetpräsenz des Projektes (www.uni-due.de/prodaz) abgerufen werden können.

Anders als in anderen Fächern kann *die* Fachsprache im Geschichts- und Politikunterricht kaum definiert werden. Dies liegt zum einen in den Fachdiskursen selbst, in denen angegeben wird, dass keine Fachsprache existiere bzw. deren Ausprägung nicht so stark sei (siehe Zitat) oder, wie im Politikunterricht, dass gleich mehrere Fachsprachen nebeneinander existieren können (Politik, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft):

„Es ist keineswegs der Fachjargon, denn den gibt es in der Geschichtswissenschaft viel weniger als in Soziologie und Politologie“ (Pandel 2010, 85).

Die Sprachen der einzelnen Unterrichtsfächer in der Schule unterscheiden sich voneinander (siehe Abschnitt 3.2.). Es bleibt festzuhalten, dass trotz der Annahme, es gäbe keinen „Fachjargon“, die Sprache des Fachunterrichts Geschichte und Politik auf bildungssprachliche Charakteristika (oder fachsprachliche?) zurückgreift, die in anderen Fächern in dieser Form nicht oder seltener auftauchen. Am Beispiel des Faches Geschichte (dies soll hier nur kurz angerissen werden) ist deutlich erkennbar, dass, insbesondere wenn es um die Vermittlung der frühen Epochen menschlicher Existenz geht, das Fach sich fachsprachlicher Termini aus der Archäologie bedient, die zum Teil nicht einmal der Lehrperson bekannt sind.

Für den Geschichts- und Politikunterricht gilt beispielsweise, dass umgangssprachliche Begriffe fachwissenschaftlich kontextualisiert werden. Der Begriff der *Diät* bezeichnet nicht den Wunsch nach einer Gewichtsreduzierung, sondern die Vergütung eines Politikers.² Neben der Verwendung von Ausdrücken aus der Umgangssprache bereitet die Bedeutungsvarianz vieler Fachbegriffe Schwierigkeiten. Der Begriff der *Demokratie* ist in seiner Bedeutung je nach Epoche und politischem Selbstverständnis variabel. Die Demokratie im antiken Athen bezeichnet einen sehr fortschrittlichen Prozess der Beteiligung des Volkes an politischen Entscheidungsfindungsprozessen. Heute wird mit dem Begriff der Demokratie ein komplexerer und mehrschichtiger Beteiligungsprozess nachgezeichnet. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die einzelnen Ausprägungen von direkter, repräsentativer Demokratie und das Selbstverständnis bezüglich der Grundrechte je nach Land divergent sind. In der Konsequenz

² „Damit auch arme Bürger, die täglich arbeiten mussten, freie Zeit für die Versammlung hatten, erfand der Politiker Perikles im 5. Jh. v. Chr. die Diäten: Für die Teilnahme bezahlte die Staatskasse etwas Geld“ (Pandel 2003, 80).

kann nicht von der einen Demokratie gesprochen werden. Die Bedeutungsvarianz ergibt sich somit aus einer diachronen wie synchronen Betrachtung. Lernende, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 5/6 mit dem Thema der antiken Demokratie konfrontiert sind, werden hier Schwierigkeiten im Verständnis der einzelnen Begriffe haben (Moser & Wiher 2007, 253ff.; von Borries 2010, 104ff.; Pandel 2011, 20).

„Im Schulbuch wird aber dermaßen abstrahiert und generalisiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Vorstellung machen können“ (Pandel 2011, 20).

Diese Abstraktion wird sprachlich realisiert und führt u.a. auch aufgrund von unvertrauten sprachlichen Schwierigkeiten zu Verständnisproblemen. Abstrakta, die im Gegensatz zum Unterricht in den Naturwissenschaften im Geschichts- und Politikunterricht wesentlich häufiger schon in den unteren Jahrgängen anzutreffen sind, werden fast ausschließlich mit Nullartikel eingeführt und sind zudem meistens Fremdwörter (Olschenko & Weitkamp 2012). Hier bereiten diese Ausdrücke vor allem Sprachschwachen (aufgrund der sprachlichen Eigenheiten) und Lernenden mit geringem inhaltspezifischem Vorwissen (fehlende Fachkonzepte oder falsche Präkonzepte) große Schwierigkeiten. Im Fachdiskurs wird hier aber fast ausschließlich auf die mangelnden Konzepte bzw. die Re-Integration von Begriffen aufmerksam gemacht. Doch gerade die sprachlichen Eigenheiten sorgen bei der beschriebenen Schülergruppe für zusätzliche Schwierigkeiten.

„Es muss um die Weiterentwicklung des schulischen Angebots für eine Schülerpopulation gehen, die aufgrund von Begabung und Sozialisation eher zu den Benachteiligten gehören“ (Heuer 2010, 97).

Hier wurde erkannt, dass Schulbuchtexte unangeleitet und ohne spezifische Reaktion auf sprachschwache Lernende (die sowohl ein- als auch mehrsprachig sein können) zu schwer sind. Von Borries (2010, S. 115) verweist hier auf die Mittelgruppe und die Schwachen, welche mit den Schulbuchtexten allein nicht zu recht kommen. Ein Fachunterricht, der mit sprachlichen Strukturen arbeitet, die den meisten Lernenden fremd sind bzw. zu Schwierigkeiten führen, darf diese große Schülergruppe nicht ignorieren, sondern muss mit geeigneten Arbeitstechniken und Methoden allen Lernenden ermöglichen, die Zielperspektiven des Unterrichts zu erreichen.

„Geschichtsunterricht aber ist in erster Linie Sprachfach, in dem Texte die zentralen Lerngegenstände sind“ (Günther-Arndt 2003, zitiert in Heuer 2010, 84).

Diese Erkenntnis ist so zentral, dass sie nicht einfach ignoriert werden kann. Gleiches gilt im Übrigen auch für den Politikunterricht. Schröder (1988) hat für sozialwissenschaftliche Studieneingangstexte festgestellt, dass es keinen einheitlichen Stil bei den Autoren gibt, sondern die Fachtexte sich viel stärker durch einen Individualstil kennzeichnen (Pandel 2010, 86) nennt diesen Stil koextensiv). Dies kann vor allem dadurch erklärt werden, dass Geschichtsdeutung, aber auch politische Beschreibungen immer eine Konstruktion des Autors sind. Es gibt keine objektiv fassbare Realität, sondern jedes Verständnis von Geschichte und Politik ist zeitspezifisch, Produktion und Interpretation eines jeden Autors. So lässt sich auch die große Varianz erklären. Für Lernende, die mit dieser Fachspezifik konfrontiert sind, ist dies aber eine Lernaufgabe. Die Akzeptanz von Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit muss daher im Unterricht thematisiert und erarbeitet werden. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Inkonsistenz von Fachbegriffsverwendungen. Ein Auszug aus einer Schulbuchanalyse³ zum Thema *Antikes Griechenland* hat gezeigt, dass auch hier die Autoren der Schulbuchtexte sich keiner einheitlichen Begriffsverwendung bedienen, sondern auf unterschiedliche Fachbegriffe zurückgreifen. Das Ergebnis der Analyse konstatiert, dass von den sechs untersuchten Schulbuchtexten zu diesem Thema keine Übereinstimmung in der Verwendung der Fachbegriffe (hier Substantive und Verben) aufweisen. Von den 153 als Fachbegriffe bestimmten Substantiven und Verben kommen sie unterschiedlich häufig in den einzelnen Texten vor (siehe dazu Abbildung 1).

³ Insgesamt wurden sechs Geschichtsschulbücher für diese Analyse herangezogen: Berger-v.d.-Heide & Oomen (2008): Entdecken und Verstehen; Brupbacher et al. (2008): Bewegte Zeiten; Ebeling & Birkenfeld (2007): Die Reise in die Vergangenheit, Nebel (2001): Gesellschaft bewusst, Pandel (2001): Zeitlupe 1, und Pandel (2003): Geschichte konkret 1

Substantive	Verben
Bürger (6)	beschließen (5)
Demokratie (5)	abschaffen (3)
Volksversammlung (5)	herrschen (3)
Adlige/Adelige (4)	teilnehmen (3)
Herrschaft (4)	abstimmen (2)
Könige (4)	ausüben (2)
Macht (4)	bestimmen (2)
Rat der Fünfhundert (4)	besitzen (2)
Staat (4)	entscheiden (2)
Königtum (3)	regieren (2)
(politische) Rechte (3)	treffen (2)
Reformen (3)	wählen (2)
Stadtstaat (Polis) (3)	
Volk (3)	

Abbildung 1: Fachbegriffe in Schulbuchtexten

Dieser Individualstil (siehe weiter oben), der also auch für Schulbuchtexte anzunehmen ist, führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl von zum Teil sehr abstrakten Begriffen konfrontiert sind. Es zeigt sich, dass nur die Hälfte der Substantive in mehr als drei Texten vertreten sind (55 von 103). 48 Substantive kommen in weniger als drei Texten vor. Ähnliches gilt für die Verwendung der Verben, hier sind 30 verschiedene in mehr als zwei Texten zu finden. Die restlichen 20 kommen in weniger als zwei Texten vor. Aufgabe des Fachunterrichts darf es aber nicht sein, den Schülerinnen und Schülern diese Vielzahl von Fachbegriffen als eine Art Lernwörter oder Vokabeln aufzugeben. Gerade weil die Autoren der einzelnen Texte eine Vielzahl von unterschiedlichen Begriffen verwenden, muss es im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht viel stärker darum gehen, die Konzepte, die hinter den abstrakten Begriffen stehen, zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler benötigen zum Aufbau von konzeptionellem Wissen Bedeutungskonzepte, in die sie neue Begriffe einordnen können (vgl. Richter 2009, 91). Gerade Sprachschwache und Lernende mit wenig Vorwissen benötigen hierbei Unterstützung (siehe oben).

„Für diese elaborierten – und eben spezifisch individuellen
 – Denkopoperationen sind verschiedene domänenspezifische

sche Kompetenzen erforderlich. Diese zu fördern, ist die Hauptaufgabe des schulischen Geschichtsunterrichts“ (Heuer 2010, 90).

Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler besteht die Schwierigkeit in den verwendeten Begriffen neben den komplexen Konzepten, die sie repräsentieren, auch in zum Teil ungewohnten Strukturen. Abbildung 1 zeigt bei genauerer Betrachtung, dass nicht nur auf sehr komplexe Konzepte rekurriert, sondern dass auch mit komplexen sprachlichen Operationen gearbeitet wird. Bei den Verben mit Präfixen (*be-*, *ab-*, *teil-*, *aus-* und *ent-*) müssen die Schülerinnen und Schüler zwischen trennbaren und nicht trennbaren Verben unterscheiden können. Trennbare Verben können zudem in der konkreten Verwendung häufig erst am Satzende erkannt werden, da sie eine sogenannte Verbklammer bilden:

„Nicht einzelne oder Wenige beschlossen neue Gesetze, wählten die Heerführer und Volksrichter oder *stimmten* über Krieg und Frieden *ab*, sondern rund 40 000 Männer *bestimmten mit*“ (Pandel 2003, 80, Hervorhebungen durch Autoren dieses Beitrags).

Für Verben mit Präfix gilt, dass bestimmte Präfixe nicht vom Verbstamm getrennt werden können: **Der Rat der 500 stimmte die Gesetze be*. Zudem zeigt sich hier, dass der Verbstamm *stimmen* unterschiedliche Präfixe bekommen kann, die nicht nur zu unterschiedlichen sprachlichen Ausdrücken führen, sondern auch semantisch Einfluss nehmen. Von den acht Verben mit Präfix sind vier trennbar und vier nichttrennbar. Im Gegensatz zu mehrsprachigen besitzen monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler in der Regel ein implizites Bewusstsein für die Bildung der Verbklammer und die Verwendung der trennbaren Verben.

Übungen, wie im Geschichts- und Politikunterricht fachspezifische Sprachstrukturen und Textroutinen eingeübt werden können, existieren bisher nur unsystematisch.

„Für die Naturwissenschaften gibt es bereits eine Vielzahl empirischer Arbeiten zur lernförderlichen Gestaltung von Texten. (...) Eine Nutzung von Schulbüchern, die die Lernenden darin unterstützt, sich mit vielfältigen Strategien Texte zu erarbeiten und daraus Wissen zu konstruieren,

setzt allerdings erhebliche Kompetenzen bei den Lehrkräften voraus" (Gräsel 2010, 143-145).

Es ist schwer nachvollziehbar, warum die Textarbeit in der universitären Lehrerbildung, aber auch in der zweiten Phase für Geschichts- und Politiklehrende so vernachlässigt wird, obwohl diese beiden Unterrichtsfächer Sprache als zentrales Medium der Reproduktion und Produktion von Wissen, Bewusstsein und Mündigkeit nutzen (wollen).

3.3. Ein Blick auf die Aufgaben im Schulbuch

Die Eignung von Aufgaben⁴ hängt stark von der Lerngruppe ab. Lerngruppen können sehr heterogen zusammengesetzt sein. Damit sind vor allem Leistungsunterschiede gemeint, die durch Sprachschwierigkeiten hervorgerufen sein können (siehe weiter oben). Die Aufgaben, die ein Schulbuch zur Verfügung stellt, müssen immer wieder von der Lehrkraft hinterfragt werden. Detjen (2007) betont, dass das Schulbuch weder Leitmedium sein darf, noch darf es als geeignetes Medium überschätzt werden. Dem Lehrenden obliegt die Aufgabe, seinen Unterricht lerngruppenorientiert zu gestalten und mögliche Schwierigkeiten, die sich mit dem Schulbuch ergeben können, bereits in der Vorbereitung zu entdecken. Gräsel (2010, S. 145) betont ebenfalls, dass für eine adäquate Schulbucharbeit (hier vor allem auf Schulbuchtexte bezogen) die Lehrkraft verschiedene Kompetenzen mitbringen muss, ohne die ein solch hohes Ziel nicht erreichbar wäre. Unterrichtsvorbereitung schließt somit vor allem das Hinterfragen und den Einsatz von zu verwendenden Texten und Aufgaben ein. Diese muss sich, gerade im Fachunterricht, auch den besonderen Bedürfnissen von sprachschwachen Schülerinnen und Schülern widmen.

Zur Sprachsensibilität von Schulbüchern für den Fachunterricht lassen sich bisher keine Arbeiten finden. Empirische Untersuchungen und Analysen gibt es bezüglich der Sprache im Schulbuch vor allem für den Fremdsprachenunterricht (vgl. für Englisch als Fremdsprache Kurtz 2010) und bedingt für den Geschichtsunterricht (siehe Ausführungen im Abschnitt 2.2.). Die Bedeutung von Schulbuchaufgaben wird mittlerweile stärker in der Lehr-Lern-Forschung und

⁴ „Unter ‚Aufgaben‘ werden dabei Anforderungen verstanden, mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden (Bromme, Seegeer & Steinbring 1990)“ (Blömeke et al. 2006, 331). Im vorliegenden Beitrag sind damit Aufgaben gemeint, die die Lehrkraft im Schulbuch vorfindet.

Fachdidaktik betrachtet (vgl. Matthes & Schütze 2011). Hier sei allerdings darauf verwiesen, welche Schwierigkeit diese Betrachtung machen kann:

„Das Grundproblem, dessen man sich in Bezug auf diesen Bereich bewusst sein muss, ist, dass Schulbuchanalysen nicht erheben können, wie im Geschichtsunterricht mit den Büchern gearbeitet wird, sondern nur, welche Möglichkeiten im Buch liegen“ (Schöner & Schreiber 2006, 27).

Für den Unterrichtsprozess sind aber Aufgabenstellungen und -bearbeitungen konstitutiv. Blömeke et al. (2006, S. 335) legen ein fächerübergreifendes Modell didaktischer und fachlicher Aufgabenqualität vor, worin sich unter Punkt fünf und sechs ein ganz klarer sprachlicher Bezug findet. Es heißt:

„5. Gleichzeitig muss jedoch die Chance bestehen, die Aufgabe zu bewältigen. (...) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Aufgabe *verständlich* ist, d.h. dass die Schüler sie inhaltlich und sprachlich erfassen können.

6. Die Chance auf Bewältigung impliziert, dass auch in heterogenen Lerngruppen für alle Schülerinnen und Schüler eine Bearbeitung möglich sein muss“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Damit wird deutlich, welche Bedeutung die Unterrichtsforschung der Sprache, Verständlichkeit und Bewältigung von Aufgaben beimisst. Diese so zentralen Einsichten sind bisher nur bedingt in die Fachdidaktikdiskurse eingegangen. In der geschichtsdidaktischen Forschung lassen sich stärker als in den politikdidaktischen Arbeiten Aufgaben zum (Geschichts-)Unterricht finden. Vor allem post PISA wird in diesem Zusammenhang auch von „kompetenzbasierten Aufgaben“ (Pandel 2007, 58) gesprochen. Pandel spricht zurecht an, dass sich unter der Prämisse der Kompetenzorientierung nicht wirklich Anforderungen im Lehrplan geändert haben, sondern vielmehr reformuliert wurden.

„Die Frage bei der Aufgabenstellung müsste sein: Zu welcher Kompetenz stelle ich eine Aufgabe, mit welcher Aufgabe kann ich geschichtskulturelle Kompetenz abfragen, der die Dimension des Wirklichkeitsbewusstseins zugrunde liegt?“ (Pandel 2007, 61).

Auch Heuer (2010) kritisiert die zunehmende Kompetenzorientierung: „Kompetenzen lassen sich erstens nicht vermitteln und zweitens nicht lernen. Kompetenzen können nur gefördert werden“ (ebd., 91). Für ihn sind Aufgaben dazu da, um Lernprozesse zu initiieren, sie übernehmen demnach „die ‚Schlüssel-funktion‘ im historischen Lernprozess“ (ebd., 92). Mit seiner grundlegenden Forderung nach mehr Diversität und Berücksichtigung von Heterogenität im Geschichtsunterricht (siehe Abschnitt 2.2.) fordert er „die Optimierung und Veränderung praktizierten Geschichtsunterrichts (nicht nur) an Hauptschulen“ (ebd., 97). Diese Forderung scheint angesichts der stark heterogen zusammengesetzten Lerngruppen – eben nicht nur an Hauptschulen, sondern zunehmend in allen Schulformen – heute antiquiert, doch stellt sie in der Geschichtsdidaktik im Gegenteil eine Außenseiterposition dar. Im Gegensatz zu Heuer formuliert Wenzel (2010), dass die Aufgaben im Geschichtsunterricht „im Anforderungsniveau angemessen“ (S. 82) sein sollen. Doch trotz kurzer Darstellung (sprachlicher) Kriterien für gute Aufgabenstellungen bleibt der Aspekt in ihren weiteren Ausführungen völlig unberücksichtigt.

Es ist also notwendig, die unterrichtliche Schulbuchverwendung stärker empirisch zu erforschen, um so zu Aussagen und Einsichten gelangen zu können, die einen Einblick in den Umgang mit Aufgaben im Unterricht geben. Trotz der Schwierigkeiten (Platzmangel, Wirtschaftlichkeit, Adressatenorientierung etc.), die mit der Schulbucherstellung einhergehen, wäre eine Schulbuchentwicklung in diesem Sinne zielführender. Die textuelle Struktur von Aufgaben hängt ganz entscheidend vom jeweiligen Fachunterricht ab und kann sehr unterschiedlich ausgestaltet sein (vgl. Heer 2011, 49). Die verschiedenen Aufgabentypen sind vielfältige, komplexe „Konstruktionen, die den Schüler zu irgendwelchen Aktivitäten auffordern“ (ebd.) sollen. Diese Feststellung weist bereits auf die Operatoren hin, die weiter unten thematisiert werden.

Frequenzanalyse von Schulbuchaufgaben

Die einzelnen textuellen Strukturen von Schulbuchaufgaben werden im Nachfolgenden nicht explizit dargestellt. Vielmehr geht es in der vorliegenden Analyse darum zu zeigen, welcher Typ von Aufgaben in den bisher untersuchten Schulbüchern überwiegt (für die Geschichtsschulbücher wurden exemplarisch die Kapitel zum Antiken Griechenland und in den Politikschulbüchern die Kapitel zur Familie untersucht, siehe Abb. 2). Dazu wird zwischen Aufgaben unter-

schieden, die durch W-Fragen eingeleitet sind, und solchen, die Operatoren verwenden.

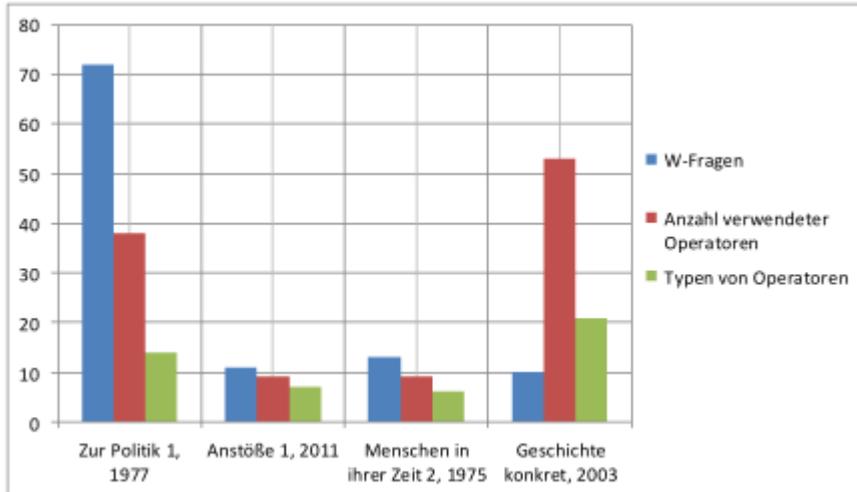


Abbildung 2: Exemplarische Analyse von Operatoren und W-Fragen

Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass der Anteil an Aufgaben (eingeleitet durch W-Fragen und Operatoren) im Kapitel des Politikschulbuchs aus dem Jahr 1977 höher ist als in dem Kapitel des aktuellen Schulbuchs aus dem Jahr 2011. Diese absolute Erscheinung von Aufgabentypen (W-Fragen, Operatoren und spezielle Arbeitsaufträge) kann zu der Anzahl der Seiten in Relation gesetzt werden. Wird die Anzahl der Fragen durch die Anzahl der Seiten dividiert, ergibt sich die Aufgabe-Seiten-Relation (ASR).

Die ASR für das Politikschulbuch aus dem Jahr 1977 (Zur Politik 1) ergibt den Quotienten von 2,4, für das aktuelle Schulbuch aus dem Jahr 2011 (Anstöße 1) wird der Quotient 1,3 ausgegeben. Hieraus ist ersichtlich, dass das ältere Politikschulbuch pro Seite wesentlich mehr Aufgaben an die Lernenden richtet, als es das aktuelle Schulbuch pro Seite leistet. Die Lernenden werden also durch das ältere Politikschulbuch wesentlich häufiger zur eigenen Arbeit angeleitet als durch das aktuelle. Inwiefern beim Einsatz des Schulbuches *Zur Politik* die Lernenden auch wirklich im Unterricht häufiger Aufgaben gelöst haben, ist aus

der Analyse nicht ersichtlich. Dies bleibt Forschungsdesiderat der Schulbuchverwendung⁵. Die Aussagen, die hier getroffen werden, verweisen lediglich darauf, welchen Anlass das Schulbuch zur Aufgabenarbeit schafft. Die konkrete Unterrichtsumsetzung obliegt der Lehrkraft, die nicht alle Aufgaben bearbeiten lassen muss oder vielleicht zusätzlich eigene stellt. Für die Analyse der Kapitel der Geschichtsschulbücher ergeben sich völlig andere ASR-Werte: Das Geschichtsbuch aus dem Jahr 1975 (Menschen in ihrer Zeit) weist einen Quotienten von 0,6 auf und das aktuelle Buch aus dem Jahr 2003 (Geschichte konkret) einen Quotienten von 4,8. Für das aktuelle Geschichtsbuch gilt also, dass ein dichtes Netz an Operatoren die Reflexionsfähigkeit der Lerner im Umgang mit Geschichte unterstützen soll. Auch hier gilt erneut, dass nicht festgestellt werden kann, ob der Einsatz des aktuellen Schulbuches auch eine intensivere Auseinandersetzung mit seinem Inhalt zur Folge hat. Die größere Vorkommenshäufigkeit von verschiedenen Aufgaben zeigt aber, dass mehr Anlässe geschaffen werden. Inwiefern diese sich für das Lernen im Geschichtsunterricht anbieten und sich qualitativ von den Aufgaben aus dem Geschichtsbuch des Jahres 1975 unterscheiden, muss mit Hilfe einer genaueren, qualitativen Analyse untersucht werden.

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass es in der Entwicklung der Geschichts- und Politikschulbücher zwei entgegengesetzte Trends zu geben scheint. Inwieweit diese Eindrücke sich für die Analyse des ganzen Buches bzw. der ausgewählten 30 bestätigen lassen, werden weitere Forschungen zeigen müssen. Die Abnahme, kann vermutlich durch die geringere Bedeutung des Politikunterrichts in der Schule erklärt werden. Der Politikunterricht unterliegt im Kontext Schule einer stärkeren Marginalisierung als der Geschichtsunterricht. In Konglomeratfächern dominieren häufig die Teilfächer Geschichte und Erdkunde. Politik wird im Lehrdeputat und in der Bedeutung des Faches durch diese Tendenzen an den Rand der Existenzberechtigung gedrängt. Vor allem die fehlenden ausgebildeten Lehrenden erschweren die Behauptung dieses Faches zusätzlich. Dass Politik an vielen Schulen fachfremd unterrichtet wird, stützt diese Annahme.

⁵ Hier ist es nötig, dass die empirische Unterrichtsforschung sich auch mit den Fächern Geschichte und Politik beschäftigt.

Operatoren im Schulbuch und Unterricht

Bevor es zur weiteren Analyse kommt, sollte zunächst der Begriff „Operator“ und dessen sprachliche wie kognitive Dimensionen näher betrachtet werden. Im weitesten Sinne versteht man unter dem Begriff „Operator“ eine Anweisung, die zu einer oder mehreren sprachlichen Handlungen führen soll. Die Arbeitsanweisungen werden mit Hilfe von Verben ausgedrückt, die, je nach Wahl des Operators, auf einen bestimmten Anforderungsbereich hinzielen. Die Anforderungsbereiche (im Fach Deutsch) sind in drei Gruppen eingeteilt und fordern vom Lerner die *Reproduktion* von fachlichen Inhalten (benennen, beschreiben, wiedergeben, zusammenfassen), die *Reorganisation* und den *Transfer* von Wissen (untersuchen, erschließen, analysieren, einordnen, vergleichen, erklären, erläutern, in Beziehung setzen, charakterisieren) und die *Reflexion* und ggf. *Problemlösung* (deuten, interpretieren, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, kommentieren, begründen, erörtern, diskutieren, überprüfen, entwerfen, gestalten, appellieren) (Abraham & Saxalber 2012). Eine größere Herausforderung stellen die übergeordneten Operatoren dar, denn sie vereinen mehrere kognitive Handlungsstränge, durch die alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt werden müssen. Zu den übergeordneten Operatoren zählen die Aufgabewörter *interpretieren*, *erörtern* und *darstellen*.

Die Operatoren sind im Zuge der Kompetenzformulierungen entwickelt worden und haben im Laufe der Schulbuchentwicklung (s. Abb. 2), bezogen auch auf den Geschichtsunterricht, soweit die bisherigen Analysen zeigen konnten, die W-Fragen verdrängt. Ziel der standardisierten Operatoren ist es, den Schülern ein einheitliches Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie die in den Schulbüchern geforderten Arbeitsaufträge zielgerichtet bearbeiten können. Es gilt aber auch als bindendes Instrumentarium für Lehrer (für Arbeitsblätter, Test, Klausuren etc.). Ihre erfolgreiche Bearbeitung spiegelt die von den Schülerinnen und Schülern zu erbringende sprachliche wie fachliche Fähigkeit wider, an der letztlich ihre Leistung gemessen wird. So wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe des Operators *beschreiben* ein Sachverhalt mit eigenen Worten wiedergegeben wird. Die Frage, die sich bei der systematischen Analyse diverser Geschichtsbücher aufdrängt, bezieht sich auf den sinnvollen bzw. zielgerichteten Einsatz von Operatoren. Tragen die Aufgabenstellungen, die nach jedem kleineren Abschnitt eingesetzt werden, tatsächlich zu einem kohärenten und reflektierten Wissen bei? Oder klopfen Operatoren nicht jene

erlernten Inhalte ab, die für die Bewältigung der bevorstehenden Aufgabe bereits vorhanden sein müssen?

Der Operator *begründe* fordert die Reorganisation und den Transfer von bereits erlerntem Wissen. Nach der Standardsicherung NRW für das Fach Geschichte wird mit dem Operator *begründe* erwartet, dass Schüler mit Hilfe von Argumenten Aussagen im historischen Kontext begründen. Zur Bewältigung dieser Herausforderung bedarf es vorausgehender Fähigkeiten. Der Schüler muss nicht nur das historische Faktenwissen beherrschen, sondern auch korrektes sprachliches Handeln, wofür adäquater (Fach)Wortschatz, Grammatik (Konkoren wie *deshalb*, *deswegen*, *weil*; Tempus: Präsens, Vergangenheit etc.) und das Beherrschen von Redemitteln (Beispiele: „Ich bin der Meinung, dass...“, „Ich denke, dass...“) notwendig sind. Sprachschwache Schüler werden am Operator *begründe* zwangsläufig scheitern, wenn sich die Lehrkräfte im Vorfeld keine Gedanken darüber gemacht hat, ob jeder Schüler die Operation, die hinter diesem Begriff steckt, tatsächlich kennt. Angesichts der bereits mehrfach ange deuteten Heterogenität der Schülerschaft kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Schüler in der Lage ist, trotz der scheinbar angenommenen Eindeutigkeit des Operators, adäquat zu handeln.

Ein weiterer Aspekt soll an dieser Stelle noch kurz angerissen werden: Finden sich im Schulbuch des Faches Geschichte beispielsweise die Operatoren *erläutere*, *stelle dar* oder *begründe*, dann stellt sich die Frage, ob der Lerner den Arbeitsauftrag mündlich oder schriftlich erfüllen muss. Während im Fach Deutsch der Operator *erörtere* zu einer häufig schriftlichen Handlung auffordert, ist dieser Begriff im Fach Geschichte eher unscharf konturiert. Letztlich obliegt es der Lehrperson, einen mündlichen oder schriftlichen Arbeitsauftrag zu vergeben, aber er muss konkret formuliert werden. Es wäre im Kontext dieser Ausführungen nicht uninteressant, der Frage nachzugehen, inwieweit Lehrer tatsächlich beim Umgang mit Operatoren darauf achten. Diese Überlegung ist insofern interessant, als dass es einen erheblichen Unterschied zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit gibt.

Ein abschließendes Beispiel zeigt, dass nicht nur ein umfangreicher (fach)spezifischer Wortschatz vorausgesetzt werden muss, sondern auch ein Textsortenwissen, dessen sich die Lerner bedienen müssen, um schriftlich oder mündlich kommunizieren zu können. So fordert der Operator *analysiere* eine Zerlegung des Textes, dessen Mitteilungsabsicht zunächst erkannt werden muss (Ist der

Text informativ, meinungsbildend, argumentativ, unterhaltend, appellativ etc.?). Einleitende Satzbausteine wie „Es geht in dem Text um...“, „Der Text beschreibt, wie...“, „In diesem Text geht es um...“ signalisieren die korrekte Vorgehensweise der Lerner (vgl. Hartung, 2012).

Um der Aufforderung eines sprachsensiblen Unterrichts entgegenzukommen (vgl. Abschnitt 2.4.), ist es unabdingbar, Operatoren „aufzuschlüsseln“, um die Anforderung, die an den Schüler gestellt wird, klar zu definieren. Des Weiteren müssen die Arbeitsschritte geklärt werden, die für die Bewältigung der Aufgabe notwendig sind. Dieses Vorgehen ist insbesondere bei übergeordneten Operatoren wie dem Aufgabenwort *interpretiere* notwendig. Eine Interpretation ist nur auf Grundlage einer vorhergegangenen Analyse, Erläuterung und Bewertung möglich. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Operatoren das Ende eines Lernprozesses widerspiegeln und nicht den Prozess des Lernens an sich. Wie allerdings der Lernprozess selbst in Hinblick auf fachsprachliche Hürden vonstattegeht, bleibt zunächst unerschlossen.

Sprachsensibler Unterricht berücksichtigt die Schwierigkeitsbereiche, die sich aus einer solchen Aufgabenstellung ergeben könnten. Abschließend und zusammenfassend kann festgehalten werden, dass De- bzw. Rekonstruktion von Geschichte „...den drei Anforderungsbereichen Reproduktion (z.B. nennen, zusammenstellen, bezeichnen etc.), dann Reorganisation und Transfer (analysieren, einordnen, vergleichen, übertragen etc.), Reflexion und Problemlösung (beurteilen, bewerten, abgleichen etc.)...“ folgt (Schöner & Schreiber 2006, 27).

Ähnliche Aufgabenstellungen finden sich übrigens in Bezug auf das Arbeiten mit Bildern. Dies ist nicht Thema der vorliegenden Ausführungen, aber im Kontext der Operatoren soll ein kurzer Blick auf diese Problematik geworfen werden. Der Aspekt der Bildkompetenz, nämlich Bilder als Kommunikations- und Erkenntnismittel zu sehen, wird weitestgehend ausgeblendet. Um Bilder rezipieren und produzieren zu können, bedarf es spezifischer Lernprozesse, die erst vermittelt werden müssen. Verlangt nun die Aufgabenstellung im Schulbuch, dass das Bild vom Schüler interpretiert werden soll, dann steht dieser vor erheblichen Hürden, da eine Interpretation erst stattfinden kann, wenn die vorangegangene Analyse durchgeführt wurde (Erkennen und Benennen der Bildelemente) und wenn diese in Bezug zueinander gesetzt wurden. Ohne hinreichendes (Welt-)Wissen oder Heranziehen weiterer Arbeitsmittel und eine systematisch angelegte Bildanalyse (je nach Bildtypus) wird das Bild nur einer

oberflächlichen Betrachtung unterzogen. Erst eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Bild konstituiert fachliches Wissen und fordert zu sprachlichem Handeln auf.

Es ist noch einmal deutlich geworden, dass es dem Lehrer obliegt, die Operatoren hinsichtlich ihrer Verständlichkeit im Kontext der Aufgabenstellung zu prüfen. Die folgenden Fragen könnten eine Hilfestellung im Sinne eines „Scaffoldings“ (Gibbons 2002) für die Lehrperson darstellen:

- Welcher Operator wird im Kontext der Aufgabenstellung verwendet? Welche kognitiven Teilprozesse intendiert der gewählte Operator? Welche sprachlichen Herausforderungen intendiert der gewählte Operator?
- Welches Ziel verfolgt die Aufgabenstellung insgesamt?
- Hilft die Aufgabenstellung (die Wahl des Operators) dabei, das neu erworbene Wissen in den bisherigen historischen/politischen Gesamtkontext einzubinden? Ist also eine historische/politische Kohärenzbildung möglich?
- Unterstützt der Operator das eigenständige Entwickeln von historischer Narrativität/politischer Mündigkeit?

Kompetenzforderung in den Lehrplänen

Nachdem die Operatoren aus sprachlicher und kognitiver Perspektive in den Blick genommen wurden, soll im Folgenden auf die Häufigkeitsrate von Operatoren in den einzelnen Fächern mit dem Ziel, ihre sprachliche Relevanz nochmals zu verdeutlichen, hingewiesen werden.

Wie der vorherige Abschnitt zeigt, ist der Fachunterricht Politik und Geschichte durch sprachliche Strukturen bestimmt, die in anderen Fächern so nicht anzutreffen sind oder eine untergeordnete Rolle spielen. Die sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen Fachunterrichts sind fachspezifisch (vgl. Abbildung 3) oder lassen sich grob in die Bereiche naturwissenschaftliche, mathematisch-technische und gesellschaftswissenschaftliche Sprache unterteilen, wobei eine solche Verallgemeinerung Nähen schafft, die im konkreten Unterricht nicht immer anzutreffen sind. Die Fachbegriffe im Geschichtsunterricht unterliegen einer stärkeren diachronen Betrachtung, wobei sie im Politikunterricht stärker synchron analysiert werden (vgl. die Thematisierung des Fachbegriffs Demokratie).

Operator	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Deutsch*	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Biologie*	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Physik*	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Chemie*	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Politik*	Häufigkeit des Auftretens im Lehrplan Gesellschaftslehre**
beschreiben	11	75	44	34	7	146
beurteilen	1	4	6	6	3	154
erklären	4	24	18	17	2	49
O/S	0,4	2,6	1,8	1,6	0,3	2,1

Abbildung 3: Vorkommenshäufigkeit der Operatoren im Lehrplan. Anmerkungen: *Gymnasium, NRW, Sek. I ** Gesamtschule, NRW, Sek. I

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass die drei ausgewählten Operatoren in verschiedenen Fächern unterschiedlich häufig vorkommen.⁶ Besonders auffällig ist der Unterschied zum Deutschunterricht. Der Vergleich der Operatoren legt nahe, dass der Deutschunterricht allein nicht die sprachliche Bildung übernimmt. Gerade der Fachunterricht besitzt verschiedene Operatoren, die sprachliche Handlungen verlangen, die im Deutschunterricht weit weniger häufig vorkommen und damit einen anderen Stellenwert haben. Zudem verlangen die einzelnen Operatoren je nach Fachunterricht andere sprachliche Leistungen. So zeigt noch einmal der Vergleich des Operators *beschreiben*, dass im Deutschunterricht Gegenstände und Personen durch die Schüler beschrieben werden sollen, im Biologieunterricht Vorgänge und Prozesse, im Chemieunterricht Stoffkreisläufe und im Gesellschaftslehreunterricht Machtprozesse. Er wird somit für unterschiedliche Anforderungen eingesetzt. Eine Personenbeschreibung, wie sie im Deutschunterricht gelernt wird, ist nur bedingt auf Beschreibungen von Stoffkreisläufen oder Machtprozessen zu übertragen. Im Deutschunterricht sind diese fachspezifischen, sprachlichen Anforderungen zum Teil überhaupt nicht verankert.

⁶ Damit die absoluten Erscheinungen besser eingeordnet werden können (ohne Berücksichtigung der Progressionsdoppelung, damit ist gemeint, dass nur einmalig Operatoren aufgenommen wurden, nicht aber der gleiche Operator mit einer vertieften Ausführung für höhere Klassen), ist eine relative Verteilung zur Seitenzahl hilfreich: Deutsch: 0,4 Operatoren pro Seite (O/S); Biologie: 2,6 O/S; Physik: 1,8 O/S; Chemie: 1,6 O/S und Gesellschaftslehre (Abschnitt A-D): 2,1 O/S.

„Deshalb benötigen gerade sprachschwache Schüler zur Bewältigung des Fachunterrichts besondere sprachliche Unterstützung“ (Leisen 2010, 7).

Diese sprachliche Unterstützung obliegt bisher einzig und allein der Lehrkraft im Unterricht. Die verwendeten Schulbücher reagieren mit ihren Inhalten und Aufgabenstellungen nur unzureichend auf sprachlich heterogene Lernklassen. Die Annahme, dass Texte verkürzt und Bilder hinzugefügt werden müssten, um Leistungsheterogenität zu begegnen, ist eine Fehlannahme. Gerade die Flut an Bildern, die in den Büchern sehr viel Platz in Anspruch nimmt, zwingt die Autoren, Texte komprimierter zu fassen. Dennoch sollen die Lernenden nicht mit weniger komplexen Inhalten und Aufgaben konfrontiert werden, sondern ihnen soll durch Unterstützungsfunktionen ermöglicht werden, komplexe Anforderungen zu erfüllen.

4. Vorläufiges Fazit und Ausblick

Die ersten Analysen zeigen, dass sich die Schulbücher für die Unterrichtsfächer Geschichte und Politik im Zuge der bildungspolitischen Anforderungen verändert haben. Im Rahmen dieser Veränderungen haben die Fächer einen geringeren Status innerhalb der prüfungsrelevanten Fächer erhalten. Dies ist nicht neu. Bedenklich ist die Tatsache, und dies konnte der Aufsatz aufzeigen, dass auf eine heterogene Schülerschaft nicht reagiert wurde. Hinzu kommt, dass weitere Schwierigkeitsbereiche entstanden sind, zu denen Bilder zählen, aber auch Operatoren. Operatoren sind hochkomplex und müssen zuerst „decodiert“ werden. Sie können jedoch zum „Schlüssel“ sprachsensiblen Unterrichts werden. Wie die exemplarische Darstellung der Frequenzanalysen für Aufgabenstellungen zeigt, ist eine detaillierte Forschung zur Schulbuchverwendung, aber auch zur Schulbuchentwicklung, vor allem unter dem Aspekt des fachlichen und sprachlichen Lernens überfällig.

„In Geschichte fällt auf, wie sehr sich die expliziten Verstehe-
henaufgaben auf die Materialien, also die Quellen, kon-
zentrieren, auf Kosten des Autorentextes, dessen Ver-
ständnis implizit vorausgesetzt wird“ (Müller 2011, 352).

Auch andere Arbeiten, auf die hier verwiesen wurde (u.a. Detjen, Günther-Arndt), zeigen deutlich, dass der Aspekt der Sprache in der fachdidakti-

schen Forschung bisher kaum berücksichtigt ist und die Schulbuchentwicklung nur sehr begrenzt auf diesen Lernbereich reagiert.

„Het overgrote deel van den leraren in alle sectoren ontwikkelt soms of vaak zelf leermiddelen“ (SLO 2011, 3)⁷

Dass Lehrende die meisten Lehrmittel selbst entwickeln, gilt nicht nur für deutsche Lehrkräfte, sondern auch für ihre niederländischen Kolleginnen und Kollegen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass nicht jedes Lehrmaterial, so wie es die hier vorgestellten Analysen zeigen, auf sprachlich heterogene Lerngruppen reagiert. Der monolinguale Habitus zeichnet dabei nicht nur das deutsche Bildungswesen aus (vgl. Gogolin et al. 2005, 3), er ist vor allem in der Schulbuchentwicklung und -realisierung zu finden.

„Im momentanen Aggregatzustand des deutschen Bildungswesens ist, wie gesagt, die Zielperspektive der Monolingualität eine feste Größe“ (ebd.).

Dabei kann die Qualität von Lehrmitteln vor allem an der Reaktion auf Heterogenität (bezogen auf Leistung und Sprache) gemessen werden. Lehrmittel, die nicht zum binnendifferenzierten Einsatz ermutigen, können von den Lehrkräften nicht zielperspektivisch eingesetzt werden. Um zu untersuchen, welche Qualitätskriterien Schulbücher für den Fachunterricht unter dem Aspekt der Sprachsensibilität aufweisen müssen, ist es notwendig, dass interdisziplinär entwickelt und zusammengearbeitet wird. Unumstritten ist jedoch, dass diese Inhalte in die zukünftige Lehrerbildung einfließen müssen. Hierzu leistet das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ einen wichtigen Beitrag. Für den Fremdsprachenunterricht gibt es bereits einen *Standard-Based Textbook Evaluation Guide*, der von Sally Hood Cisar (2000) an der Indiana University entwickelt wurde. Ein solcher Kriterienkatalog sollte auch für Schulbücher entwickelt werden, der im Fachunterricht Geschichte und Politik eingesetzt werden kann. Dadurch wird Lehrkräften ermöglicht, die Qualität des einzusetzenden Schulbuches für ihre Lerngruppe (gekennzeichnet durch sprachliche Heterogenität) zu erkennen und nicht erst nach der Anschaffung die Nichteignung festzustellen.

⁷ Übersetzung (frei): Der größte Teil der Lehrkräfte entwickelt die meisten Lehrmittel selbst.

Damit Lehrkräften die Schulbuchauswahl für sprachlich heterogene Lerner besser gelingt, können folgende Kriterien, die auch für Schulbuchentwicklungen dienen sollten, den Auswahlprozesse unterstützen. Diese Kriterien, die keineswegs als vollständig aufzufassen sind, sondern durch weitere Arbeiten und Forschungen zu ergänzen bzw. revidieren sein werden, können dabei helfen. Sie können aber auch gleichzeitig für bestehende Schulbücher und vor allem für die Einschätzung durch Lehrkräfte hilfreich sein, um sprachschwache Lerngruppen beurteilen zu lernen:

- echte Lernzeit zur Ausprägung der bildungssprachlichen Schriftlichkeit (dadurch wird Lernenden in stark mündlich orientierten Fächern die Chance gegeben, die Kompetenz zu entwickeln, an denen ihre Leistung gemessen wird);
- klare Darstellung von Aufgaben, die mündlich oder schriftlich gelöst werden sollen (dies dient der Orientierung der Lehrkraft und der Lernenden);
- keine Textentlastung im Sinne einer sprachlichen „Vereinfachung“ (siehe das Konzept des Scaffoldings);
- explizite und systematische Erarbeitung von Methoden und Werkzeugen, die sprachschwachen Lernenden Textarbeit ermöglichen;
- Differenzierung im Aufgabenteil;
- Einforderung von Schriftlichkeit;
- systematische Rückbindung der Aufgaben an Texte und Bilder;
- klare Text-Bild-Bezüge;
- systematische Einbeziehung der Bilder in den Lehr-Lern-Prozess;
- Reduzierung des Illustrationscharakters der visuellen Darstellungen;
- Verweise auf sprachliche Hürden auch im Lehrerband.

Es bleibt abzuwarten, welche weiteren Ergebnisse aus der anvisierten Analyse erfolgen. Erst daraus können Überlegungen zur didaktischen Umsetzung entwickelt werden.

Autoren

Sven Oleschko, wiss. Mitarbeiter
Universität Duisburg-Essen, DaZ/DAF, Projekt ProDaZ
E-Mail: sven.oleschko@uni-due.de
Web: www.uni-due.de/prodaz
Web: <http://www.uni-due.de/daz-daf/Oleschko>

Dr. Anastasia Moraitis, wiss. Mitarbeiterin
Universität Duisburg-Essen, DaZ/DAF
E-Mail: anastasia.moraitis@uni-due.de
Web: <http://www.uni-due.de/daz-daf/Moraitis>

Literaturverzeichnis

Schulbücher

- Berger-v.d.-Heide, Thomas; Oomen, Hans-Gert (Hrsg.) (2008). Entdecken und Verstehen 1. Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen.
- Brupbacher, Katrin, Heidiger, Manuel & Jochum, Emanuela (2008). Bewegte Zeiten. Frühzeit bis Mittelalter. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Brückner, Alfred (Hrsg.) (1977). Zur Politik: Schöninghs Unterrichtswerk zur politischen Bildung. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ebeling, Hans; Birkenfeld, Wolfgang (Hrsg.) (2007). Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Braunschweig: Westermann.
- Freyh, Richard; Volkmer, Joachim (1975). Menschen in ihrer Zeit 2. Im Alterum. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lübbert, Heinrich et al. (2011). Anstöße 1. Politik. Stuttgart: Ernst Klett.
- Nebel, Jürgen (2001). Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 2. Braunschweig: Westermann.
- Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001). Zeitlupe 1. Braunschweig: Schroedel.
- Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hannover: Schroedel.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf & Saxalber, Annemarie (2012). Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. In: *ide*, 36 (2012) 1, S. 36-40. Internet-Ressource abrufbar: <https://www.bifie.at/node/1770> (zuletzt abgerufen 03.09.2012)

- Becher, Ursula A. J. (2010). Schulbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag. S. 45-68.
- Beerenwinkel, Anne & Gräsel, Cornelia (2005). Texte im Chemieunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jahrgang 11, S. 41-55. Online Ressource unter: ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/2005/2.Beerwinkel_Graesel_021-039.pdf (zuletzt abgerufen 03.09.2012)
- Beerenwinkel, Anne; Parchmann, Ilka; Gräsel, Cornelia (2006). Metakonzeptuelles Verständnis und Schülervorstellungen in Schulbüchern. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin, GDCP-Jahrestagung: LIT-Verlag, Bd. 27, S. 358-360.
- Beerenwinkel, Anne (2006). Fostering conceptual change in chemistry classes using expository texts. Berlin: Logos.
- Benholz, Claudia (2005). Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe 1. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe 1. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana & Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft, 34 (4). S. 330-357.
- Borries, Bodo von (2010). Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 102-117
- Bromme, Rainer; Seeger, Falk & Steinbring, Heinz (1990). Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler. Köln: Aulis.
- Bulgren, J. A., Lenz, K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Marquis, J. G. (2002). The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. In: Journal of Educational Psychology, 94, S. 356-371.
- Detjen, Joachim (2007). Schulbuch. In: Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 165-167.
- Fuchs, Eckhardt (2010). Wie international sind Schulbücher?. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 25-40

- Georg-Eckert-Institut (2007). Wöchentliche Stundentafeln der Fächerbereiche Geographie, Geschichte und Sozialkunde in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Online Ressource unter:
http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/stundentafeln_2007.pdf (zuletzt abgerufen: 30.08.2012)
- Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Günther-Arndt, Hilke (2003). Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In: Kiper, Hanna & Kaltmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung . Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 139-155
- Gautschi, Peter (2007). Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Gautschi, Peter; Moder, Daniel V.; Reusser, Kurt & Wiher, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: h.e.p. verlag ag. S. 21-60
- Gautschi, Peter; Moser, Daniel V.; Reusser, Kurt & Wiher, Pit (2007) (Hrsg.). Geschichtsunterricht heute. Einleitung und Überblick über die Hauptergebnisse der Studie. In: Gautschi, Peter; Moder, Daniel V.; Reusser, Kurt; Wiher, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: h.e.p. verlag ag. S. 9-20
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Portratz, Marianne & Neumann, Ursula (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Portratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula & Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann. S. 1-12.
- Gräsel, Cornelia (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern - Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 137-148.
- Grießhaber, Wilhelm (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Günther-Arndt, Hilke (2008). Schulbucharbeit. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik, 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 174-179
- Hartung, Olaf (2012). Geschichts Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandel im Geschichtsunterricht. Münster: LIT Verlag.
- Heer, Nelly (2011). Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Sicht. Zur intra- und intertextuellen Orientierung. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinze, Carsten (2011). Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung - Pädagogischer Anspruch - Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heuer, Christian (2010). Für eine neue Aufgabenkultur – Alternative für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahressband 2010. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79-97.
- Hintzler, Klaus-Jürgen (2004). Sprachprobleme im Fachunterricht. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Berlin, Bonn: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. S. 135-139.
- Hofmann, Ingeborg (1988). Ermittlung von Praxisanforderungen an ausländische Biologiestudenten aus der Sicht des Deutschunterrichts. In: Deutsch als Fremdsprache 25, S. 74-78.
- Hodel, Jan; Waldis, Monika (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht. – die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Gautschi, Peter; Moder, Daniel V.; Reusser, Kurt; Wihler, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: h.e.p. verlag ag. S. 91-142.
- Hood Cisar, Sally (2000). Standards-based textbook evaluation guide. In: Indiana Department of Education (Hrsg.) A guide for implementing Indiana Academic Standards (pp. 164 - 170). Indianapolis, IN: I-DOE Publications. Online Ressource unter:
<http://sde.state.ok.us/Curriculum/CurriculumDiv/Languages/PASS/Evaluation.pdf> (zuletzt abgerufen: 02.03.2012)
- Jeuk, Stefan (2010). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Juchler, Ingo (2008). Politische Begriffe der Außenpolitik. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 169-183.
- Kniffka, Gabriele & Neuer, Birgit (2008). „Wo geht's hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag. S. 121-137.
- Kultusministerkonferenz (2010). Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010). Online Ressource unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf (zuletzt abgerufen: 02.06.2011)

- Kurtz, Jürgen (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 149-163.
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 199-218.
- Leisen, Josef (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.
- Massing, Peter (2005). In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach Wochenschau. S. 598-508.
- Massing, Peter (2006). Die Textanalyse. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methodentraining I für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 37-48.
- Matthes, Eva & Schütze, Sylvia (2011). Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Fach Deutsch. Online Präsenz unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Deutsch> (zuletzt abgerufen: 04.09.2012)
- Müller, Andreas (2011). Aufgaben zum Textverstehen? Drei Schulbücher aus drei Schulfächern im Vergleich. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 343-352
- Oleschko, Sven (2012a). Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen. In: Praxis Politik. Heft 2/2012. S. 50-55.
- Oleschko, Sven (2012b). Sprache in Schaubildern. Potenzielle Schwierigkeiten von Schaubildern bei ihrem Einsatz im Unterricht. In: Praxis Politik. Heft 2/2012.
- Oleschko, Sven & Weitkamp, Rebekka (2012): Sprachsysteme erkunden Genus und Plural. In: Praxis Deutsch. 235. S. 28-34.
- Pandel, Hans-Jürgen (2007). Geschichtsunterricht und PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): Fachtexte. In: Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2011). Was macht ein Buch zum Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.):

- Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 16. Berlin/Münster. LitVerlag Dr. H. W. Hopf. S. 15-37
- Pohl, Karl Heinrich (2010). Wie evaluiert man Schulbücher? In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 118-136.
- Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.) (2011). Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung. Münster; New York: Waxmann.
- Richter, Dagmar (2009). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Jahrgang 2. Heft 1. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 91-103.
- Sandfuchs, Uwe (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 25-40
- Schöner, Alexander & Schreiber, Waltraud (2006). De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern: vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken: Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried: Ars una. S. 21-32
- Schröder, Hartmut (1988). Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt am Main. Bern: Verlag Peter Lang.
- Sénécheau, Miriam (2006). Archäologie im Schulbuch: Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen; Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. Online abrufbar unter: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6142/pdf/01_text.pdf (zuletzt abgerufen: 04.09.2012)
- SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) (2011). Leermiddelenmonitor 10/11. Gebruik, ontwikkelen, kwaliteit en beleid. Enschede. Online Ressource unter: http://www.slo.nl/downloads/2011/_3beermiddelenmonitor-10-11.pdf/ (zuletzt abgerufen: 02.03.2012)
- Sumfleth, Elke & Schüttler, Susanne (1994). Chemische Inhalte und verständliche Texte – ein Widerspruch in sich? In: Fachsprache - Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie, Jg. 16 (1994) ; 3/4, S. 141-158
- Weißeno, Georg (1993). Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Wellenreuther, Martin (2004). Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wenzel, Birgit (2010). Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Online zugänglich unter:

Sven Oleschko und Anastasia Moraitis (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: bildungsforschung, Jahrgang 9, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>