CIVES! School of Civic Education

Forum #3

Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht

Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht

Claudia Luft, Sabine Manzel, Farina Nagel

cives-school.de

FAKULTÄT FÜR GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

SchriFT

CIVES-Forum

ISSN (online) 2364-6306

Wie einst der antike Marktplatz dient die Reihe *CIVES-Forum* dem freien Austausch und soll einen Ort bieten, an dem Gedanken und Ideen in einer offenen Umgebung zur Diskussion gestellt werden können. Inhaltlich kann hier ein breites Spektrum von Themen der sozialwissenschaftlichen Bildung behandelt werden. Insbesondere mit *CIVES-Forum* wollen wir eine vielfältige Autoren- und Autorinnenschaft zur Beteiligung einladen – von der Lehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung bis zum/zur Lehramts-Studierenden. Aufgrund des explorativen Charakters werden die Beiträge in *CIVES-Forum* keiner intensiven Bearbeitung unterzogen – Beiträge müssen hier nicht in jeder Hinsicht „wissenschaftlich ausgereift" sein. Gerade Studierende sollen so die Möglichkeit bekommen, stärker am Diskurs zu partizipieren und eigene Ideen einzubringen.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer/-innenausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

CIVES fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und bereits unterrichtende Politik-/SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.

Claudia Luft, Sabine Manzel, Farina Nagel

Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht

Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht

Kurzbeschreibung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Zusammenhang zwischen fachlichem Lernen und sprachlichem Lernen auseinander. Im ersten Teil steht die Frage im Fokus, welche Herausforderungen die Fachsprache im Unterrichtsfach Politik für mehrsprachige und sprachschwache monolingual Lernende bereithält. Dabei werden nach einer theoretischen Grundlegung die Anforderungen und Schwierigkeiten einer diskontinuierlichen Textsorte wie dem Schaubild mit Fallbeispielen von Schüler/-innen aus der Sek. I analysiert. Über einen Scaffolding-Ansatz wird im zweiten Teil der Arbeit exemplarisch aufgezeigt, welche Potentiale ein sprachsensibler Fachunterricht für das fachliche Lernen in Politik bietet. Die BA-Arbeit wurde im Rahmen des BMBF-Projekts „SchriFT“ (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen) an der Universität Duisburg-Essen von der Studentin Claudia Luft verfasst und von Farina Nagel, Sabine Manzel und Heike Roll betreut.

Über die Autorinnen

Claudia Luft ist Studentin des Lehramts Sozialwissenschaften an der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Sabine Manzel ist Professorin für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der empirischen Unterrichtsforschung im Fach Politik/SoWi, insbesondere mit Fokus auf der professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Farina Nagel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und im BMBF-Projekt „SchriFT: Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind politische Urteilsbildung und Sprachförderung im Politikunterricht.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 5

2 Sprachsensibler Fachunterricht 6

2.1 Sprache im schulischen Kontext 6

2.2 Sprache im Fach 8

2.3 Grundprinzipien sprachsensiblen Fachunterrichts 9

2.4 Sprachbildung und Kompetenzentwicklung 10

3 Potentiale sprachsensiblen Fachunterrichts für das fachliche und sprachliche Lernen in Politik 11

3.1 Bedeutung von Sprache im Politikunterricht 11

3.2 Fachspezifische Textsorte: Schaubild 12

3.3 GPJE-Modell für die politische Bildung 15

3.4 Zwischenstand 18

4 Das Scaffolding-Konzept als Beispiel für ein Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht 20

4.1 Ursprung 20

4.2 System-funktionale linguistische und lerntheoretische Grundlagen 21

4.3 Bausteine Makroscaffolding 22

5 Anwendung: Schaubildbeschreibung im Politikunterricht der achten Klasse anhand des Scaffolding-Konzepts .. 25

5.1 Projekt „SchriFT“ 25

5.2 Schülertexte 25

5.3 Bedarfsanalyse 26

5.4 Lernstandsanalyse 28

5.5 Unterrichtsplanung 30

6 Fazit 34

Literaturverzeichnis 36

Impressum 40

1 Einleitung

Im Zuge von Einwanderung und Migration und einer daraus resultierenden Erhöhung der Anzahl derjenigen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, steigt die Bedeutung von Sprache auch im schulischen Kontext. Sprache ist Lernmedium und Lerngegenstand zugleich und das nicht mehr nur im Sprachenunterricht. So wird vor allem vom nicht-sprachlichen Fachunterricht eine Sensibilisierung für sprachliches Lernen gefordert. Jedes Fach hat spezifische sprachliche Strukturen, die nicht als bekannt vorausgesetzt werden können, sondern im Fach selbst gelernt und geübt werden müssen. Die alltagssprachliche Kommunikation entspricht dabei nicht den Anforderungen einer Fach- und Bildungssprache, sodass nicht nur Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Migrationshintergrund vor der Herausforderung „Bildungssprache" stehen.

Vollmer und Thürmann (2010) stellen einen mehrdimensionalen Referenzrahmen auf, der davon ausgeht, dass die Bestimmung bildungssprachlicher Kompetenzen durch drei Dimensionen gesteuert wird:

> *„1. Fachunterrichtliche Inhalte und Methoden, 2. Textsorten bzw. Genres und die mit ihren verwendeten Zeichensysteme, Modalitäten (z.B. medial schriftlich – konzeptuell schriftsprachlich) und Konventionen, 3. grundlegende kognitiv-sprachliche Funktionen [...], die vor allem für das epistemisch-heuristische unterrichtliche Sprachhandeln ausgewiesen werden." (ebd.: 46).*

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass auch für den Fachunterricht die Beachtung fachlichen, methodischen, textsortenorientierten und sprachlichen Lernens notwendig ist. In diesem Zusammenhang gilt es, sich dem Phänomen des sprachsensiblen Fachunterrichts zu nähern, der als Möglichkeit einer durchgängigen Sprachbildung über Fächergrenzen hinweg gesehen wird. Es soll im Weiteren insbesondere den Fragen nachgegangen werden, welche Herausforderungen die Fachsprache im Unterrichtsfach Politik für mehrsprachige und sprachschwache monolingual Lernende bereithält und welche Potentiale dabei der sprachsensible Fachunterricht für das fachliche Lernen in Politik bietet. Denn gerade für das Fach Politik gibt es noch wenig Forschung in Bezug auf die Bedeutung sprachlichen und fachlichen Lernens, sodass vor allem hier besonderer Forschungsbedarf besteht. Oleschko (2012b, 2013, 2014) bietet erste Ansätze zu diesem Zusammenhang im Fachunterricht Politik. Auch Vollmer und Thürmann (2010) gehen davon aus, dass Fachdidaktikern und insbesondere Fachlehrern das Gespür für die Sprachlichkeit von Fachlernen und für die Elemente der Schulsprache fehlen (vgl. ebd.: 129).

In dieser Arbeit soll folgende These auf ihre Richtigkeit überprüft werden: Sprachfähigkeit und Sprachlernen haben Einfluss auf das politische Lernen und sind somit unabdingbar für den Politikunterricht. Es muss also geklärt werden, wie Politikunterricht bewusst so gestaltet werden kann, dass sprachliche Kompetenzen auf- und ausgebaut werden und somit eine Verbesserung von fachlichem und sprachlichem Lernen vollzogen wird. Denn es steht nicht in Frage,

> *„ob sprachlich-kommunikatives Lernen sensibel begleitet und unterstützt werden sollte, sondern wie dies am besten gestaltet werden kann." (ebd.: 126).*

Welche fachlichen und sprachlichen Anforderungen treten im Politikunterricht auf, mit welchen Methoden kann ein sprachschwacher Lerner unterstützt werden, um die an ihn herangetragenen Anforderungen zu bewältigen und auf welche Methoden der Spracharbeit kann dabei zurückgegriffen werden? Diese Fragen dienen als Orientierung für den weiteren Verlauf dieser Arbeit. Ziel ist es, die Bedeutung sprachsensiblen Fachunterrichts herauszuarbeiten und auf die Chancen und Möglichkeiten für den Politikunterricht aufmerksam zu machen. Dabei wird auf

die Interdisziplinarität zwischen der politikdidaktischen Forschung bezüglich der Standards und Anforderungen des Politikunterrichts auf der einen Seite und der sprachdidaktischen Forschung, insbesondere im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, auf der anderen Seite aufgebaut.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird die Sprache zunächst im schulischen Kontext betrachtet, um die Unterscheidung von Schul- und Alltagssprache zu verdeutlichen und auf die Notwendigkeit des sprachlichen Lernens in der Schule aufmerksam zu machen. In einem weiteren Schritt werden das Auftreten und die Relevanz von spezifischen sprachlichen Registern in der Sprache des Fachunterrichts berücksichtigt. Somit ist die Grundlage für das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts gebildet. Dessen Grundprinzipien stellen den theoretischen Rahmen für den Umgang mit sprachlichem und fachlichem Lernen in dieser Arbeit dar. Daran anschließend ist das Konzept auf die Sprache im Politikunterricht zu konkretisieren, um dann Möglichkeiten und Potentiale eines solchen Unterrichts für das politische Lernen zu reflektieren. Im Mittelpunkt stehen Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung, da insbesondere Textsortenwissen zentral für den jeweiligen Fachunterricht ist und besondere Kompetenzen in unterschiedlichen Fächern verlangt. Für den Politikunterricht soll exemplarisch die Textsorte „Schaubild" herangezogen werden, weil vor allem im Politikunterricht diskontinuierliche Texte im Zentrum der Betrachtung stehen und eine besondere Herausforderung an die Lernenden stellen. Erarbeitet werden Eigentümlichkeiten der ausgewählten Textsorte, die Bedeutung sowie Anforderungen an die SuS für den erfolgreichen Umgang mit ihr. Diese Anforderungen und Möglichkeiten von Schaubildern im Politikunterricht werden dann mit den Anforderungen aus den Kernlehrplänen des Faches Politik abgeglichen. Dafür wird auf den ersten Entwurf für nationale Bildungsstandards in der politischen Bildung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004) zurückgegriffen und das darauf folgende Politikkompetenz-Modell von Detjen et al. (2012b) in seinen Ansätzen dargestellt. Sie stellen die Grundlagen der politikdidaktischen Forschung dar und sind dementsprechend von besonderer Relevanz.

Im zweiten Teil erfolgt dann die Anwendung des sprachsensiblen Politikunterrichts anhand des Scaffolding-Konzepts von Gibbons (2002). Zunächst findet eine Annäherung an die Grundlagen des Scaffolding als eines möglichen Unterstützungssystems für sprachschwache Lerner statt. In diesem Zusammenhang werden außerdem lerntheoretische und system-funktionale linguistische Aspekte, auf die Gibbons verweist, berücksichtigt. Entsprechend des Makro-Scaffolding findet im fünften Kapitel dann die Anwendung des Konzepts auf den Umgang mit Schaubildern im Politikunterricht statt. Grundlage bieten dazu erhobene Schülertexte zu Schaubildbeschreibungen im Politikunterricht aus dem „SchriFT"-Projekt der Universität Duisburg-Essen. So soll aufgezeigt werden, wie im Regelunterricht auch nicht-sprachlicher Fächer sprachliche Lernanlässe geschaffen, sowie Mehrsprachigkeit und die benötigten fachsprachlichen Kenntnisse mit einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung ausgebildet und gefördert werden können.

2 Sprachsensibler Fachunterricht

2.1 Sprache im schulischen Kontext

Sprache im schulischen Kontext unterscheidet sich von alltagssprachlicher Kommunikation und weist spezifische sprachliche Anforderungen auf. Im wissenschaftlichen Kontext wird dazu häufig auf die Begrifflichkeiten von Cummins (1979) zurückgegriffen. Er unterscheidet grundlegende

konventionelle Sprachfertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)) von akademisch-schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten (Cognitive Academic Language Profiency (CALP)) (vgl. Leisen 2010: 59; Weis 2013: 14; Vollmer/Thürmann 2010: 109). Erstere entstehen vor allem im persönlichen Austausch mit Anderen und beziehen sich auf die mündliche Kommunikation, während der CALP-Bereich zur Bewältigung von Schriftsprachlichkeit genutzt wird. Er entwickelt sich auf der Grundlage der alltagssprachlichen Kommunikation und umfasst „sprachbezogene kognitive Fertigkeiten" (Leisen 2010: 66), die erlernt werden müssen. Koch und Österreicher (1985) verwenden für die unterschiedlichen sprachlichen Register die Begriffe „Sprache der Nähe" und „Sprache der Distanz" (ebd.: 27). Sie verweisen damit auf die schnell gelernte konzeptionelle Mündlichkeit sowie die sprachlichen Register der konzeptionellen Schriftlichkeit, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern systematisch gelernt werden müssen (vgl. Weis 2013: 14). Letzteres sowie der CALP-Bereich werden auch mit der Bildungssprache in Verbindung gebracht, die im Laufe der Zeit an Komplexität zunimmt und je nach Fach variieren kann.

Das sprachliche Register der Bildungssprache, welches ursprünglich für den englischen Sprachraum aufgestellt wurde (vgl. Schleppegrell 2004), bezieht sich neben dem eigentlichen Fachwortschatz insbesondere auf „jene sprachliche Mittel, die in einem Text, sei er gesprochen oder geschrieben, eine Kohärenz herstellen" (Quehl/ Trapp 2013: 24). Dazu zählen Wörter, die ihre Bedeutung erst in Kombination mit anderen Wörtern herstellen, wie beispielsweise Konjunktionen oder Pronomen. Des Weiteren wurden Substantivierungen, Komposita, Passivkonstruktionen und unpersönliche Ausdrücke zunehmend in bildungssprachlichen Texten gefunden (vgl. Gogolin/ Roth 2007: 40ff). Die größte Herausforderung stellen vor allem Sach- und Fachtexte dar, die auf dem Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit starke Nähe zu letzterem aufweisen (siehe auch 2.2). Aber auch in anderen Text- und Aufgabenformen werden verstärkt bildungssprachliche Elemente von den SuS erwartet, sei es in Unterrichtsgesprächen, Lehrwerken oder Prüfungen (vgl. Gogolin/ Lange 2011: 111). Analog dazu verwenden Vollmer und Thürmann (2010) den Begriff „Schulsprache", den sie als

> *„Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten [verstehen], hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen." (ebd.: 110).*

Sie befähigt demnach zum schulischen Lernen und bietet die Grundlage für die Teilhabe an Bildung und beruflicher Qualifizierung. Die Ansätze von Cummins und Koch, Österreicher sowie die Ergebnisse von Gogolin und Roth verdeutlichen die auftretenden Schwierigkeiten mit Sprache im Kontext Schule. Denn die Fertigkeiten der SuS in der Alltagskommunikation und der schulischen Kommunikationssituation unterscheiden sich deutlich. Das gilt nicht nur für Zweitsprachenlerner, sondern stellt auch Erstsprachenlerner vor Herausforderungen. Der Erwerb von Bildungssprache liegt im Aufgabenfeld der Schule und ist nicht Aufgabe des Elternhauses. Zum Verhältnis von Sprache im Elternhaus und in der Schule kann man die Arbeiten zur schichtspezifischen Sprachsozialisation von Kindern und Jugendlichen von Bernstein (1972) heranziehen. Dabei wird schon früh deutlich, dass die Institution Schule immer schon vor der Herausforderung stand, dem sprachlichen Können der SuS gerecht zu werden. Die Verantwortung einer durchgängigen Sprachbildung in der Schule kann somit nicht nur Aufgabe des Sprachenunterrichts sein, sondern muss auch im nicht-sprachlichen Fachunterricht stattfinden. An dieser Forderung setzt das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts an.

2.2 Sprache im Fach

Neben der Schul- oder Bildungssprache steht die Sprache im Fach selbst. Es ist also zu unterscheiden zwischen der allgemeinen schulischen Kommunikation und den typischen „Sprachregistern“ für den jeweiligen Fachunterricht, welche die Bildungssprache spezifizieren (Vollmer/ Thürmann 2010: 108). Fachlernen und Sprachlernen bedingen sich gegenseitig, sodass auch im Fachunterricht auf die Bedeutung und Funktion von Sprache einzugehen ist.

> *„Alle Lernprozesse beruhen in nahezu jedem Fach auf Sprache, die in ihrer kommunikativen Funktion (Sprache als Medium des Wissenstransfers) und zugleich epistemischen Funktion (Sprache als Werkzeug des Denkens) gebraucht wird.” (Michalak 2014: 1).*

Sprache ist demzufolge unerlässlich für das schulische Lernen, um sich zum einen kommunikativ zu verständigen und sie zum anderen für das eigene Lernen und Denken zu gebrauchen. So muss die Förderung der Sprache neben den inhaltlichen und methodischen Zielen des Fachunterrichts als eine zusätzliche Aufgabe verstanden werden. Unterrichtsinhalte müssen fachdidaktisch und sprachdidaktisch sinnvoll integriert werden und auf eine gleichermaßen zielgerichtete fachliche und sprachliche Kompetenz abzielen.

Dabei ist Sprache in verschiedenen Darstellungsformen zu finden. Auf der Ebene unterschiedlicher Abstraktion können diese sowohl sehr konkret und anschaulich sein, als auch eher abstrakt. Die Darstellungsformen sind hier „Mittel und Zweck zur Verbalisierung fachlicher Sachverhalte“ (Leisen 2010: 33) und somit Bestandteil des Fachlernens. Jede Darstellungsform hat jeweils eigene Funktionen, sodass ein häufiger Wechsel im Unterricht gefordert wird. Das benötigte Wissen geht von der nonverbalen Sprache über die Bildsprache hin zur Verbal- und Symbolsprache. Je nach Darstellungsform werden unterschiedliche sprachliche Anforderungen an die Lernenden gestellt, die zu Verstehens- und Sprachproblemen im Unterricht führen können (vgl. ebd.: 34). So müssen die Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache – in ihrer sprachlichen Ausgestaltung sowie den unterschiedlichen Darstellungsformen – den SuS transparent und zugänglich gemacht werden. Nur so kann auftretenden Schwierigkeiten entgegengewirkt werden. Wenn sprachliche und fachliche Lernziele aufeinander abgestimmt sind und explizit gemacht werden, können SuS neben der Kompetenz im Fach auch Sprachkompetenzen erwerben, die das fachliche Lernen stützen. Denn nach Weis (2013) gilt Sprache im Unterricht als „Lernvoraussetzung“, „Lernmedium“ und „Lernhindernis“ zugleich, vor allem für mehrsprachig Lernende, die auf Grund sprachlicher Barrieren keinen ausreichenden Zugang zu fachlichem Lernen erhalten (vgl. ebd.: 130).

Es stellt sich dabei die Frage, über welche fachsprachlichen Konstruktionen SuS verfügen müssen, um Fachinhalte sprachlich angemessen verstehen und darstellen zu können und wie diese vermittelt werden können. Auf die Spezifika von Fachsprache wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch beispielhaft anhand der sprachlichen Besonderheiten der Textsorte „Schaubild” im Politikunterricht eingegangen. Generell kann jedoch an dieser Stelle festgehalten werden, dass Fachsprache funktionale Eigenschaften hat, die an die SuS bestimmte sprachliche Anforderungen stellt. In den Kernlehrplänen lassen sich

> *„sprachlich-kommunikative Anforderungen im Rahmen des Fachlernens zumeist an den Operatoren (überwiegend Sprachhandlungen) ablesen, die die Verbindung zu bestimmten Inhalten oder kognitiven Prozessen herstellen.” (Vollmer/Thürmann 2010: 111).*

Als solche Sprachhandlungen können beispielsweise das Beschreiben oder Erklären verstanden werden. Die konkrete Umsetzung und Etablierung im Unterricht ist jedoch nicht im Kernlehr-

plan verankert, sodass dies allein in den Händen der jeweiligen Lehrkräfte liegt, die somit vor weitere Herausforderungen gestellt werden. Die Fachlehrer sind häufig weniger auf die sprachlichen Ausführungen in den Schüleräußerungen bedacht, sondern richten ihre Aufmerksamkeit eher auf den Inhalt der Aussage. Daher ist darauf zu achten, dass vor allem auch im nicht-sprachlichen Fachunterricht ein „sachbezogenes Sprachlernen“ (Leisen 2010: 6) stattfindet. So kann Sprache an einem konkreten inhaltlichen Gegenstand gelernt und durch Fragestellungen des Fachs gefördert werden. Als ein „Instrument auf dem Weg zur Bildungssprache“ (ebd.) kann der Fachunterricht relevante Kompetenzen für die schulische Kommunikation vermitteln. Dies ist besonders wichtig, weil nach Vollmer und Thürmann (2010) „Sprache und Sprachverhalten [...] ganz ohne Zweifel das geheime und entscheidende schulische Curriculum [sind]“ (ebd.: 111).

2.3 Grundprinzipien sprachsensiblen Fachunterrichts

Unter dem Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts versteht man den „bewusste[n] Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen 2010: 3). Für den Unterricht bedeutet dies, dass Situationen geschaffen werden müssen, in denen die Lernenden sowohl ihre fachlichen als auch sprachlichen Kompetenzen entwickeln und erweitern können. Dabei orientiert sich die Stundenplanung weiterhin an den inhaltlichen Lernzielen und wird durch sprachliches Lernen vervollständigt. Dieses Grundprinzip stellt den theoretischen Rahmen für die hier vorliegende Arbeit dar. Entscheidend ist, dass die beiden Bereiche, sprachliches und fachliches Lernen, nicht separat voneinander betrachtet werden, sondern dass Sprache im Fachunterricht immer kontextgebunden gelernt wird. Die grammatikalischen Elemente werden demzufolge der jeweiligen Situation entsprechend ausgewählt. Halliday und Hasan (1989) beschreiben dazu die drei Kontextvariablen „field“, „tenor“ und „mode“, die den konzeptionellen Rahmen festlegen, in dem Äußerungen erfolgen können. In dem hier vorliegenden Zusammenhang ist vor allem der Bereich „Mode of Discourse“ interessant, der die Bedeutung der Sprache thematisiert und was diese in bestimmten Situationen für jeden Einzelnen leisten soll (vgl. ebd.: 12). Die Autoren beschreiben also eine „Wechselbeziehung zwischen Äußerung und situativem Kontext“ und ermöglichen Konsequenzen für das Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen (Quehl/Trapp 2013: 16). Darin liegt auch der entscheidende Unterschied zum Sprachunterricht. Dieser setzt sich mit rein grammatikalischen Phänomenen oder allgemeinen sprachlichen Strukturen auseinander. Im Fachunterricht hingegen sollen Sprache und sprachliches Lernen für das fachliche Lernen genutzt werden und dieses unterstützen.

Der sprachsensible Fachunterricht ist „fachlich anspruchsvoll und bildet bei Lernenden die für die Bildungssprache erforderlichen Denk- und Sprachfähigkeiten im CALP-Bereich aus“ (Leisen 2010: 6). Ohne Sprachkompetenz ist fachliches Lernen nicht möglich. Zur Erfüllung der vorgegebenen Bildungsstandards und Anforderungen benötigen die Lernenden daher, unabhängig von Herkunft und Migrationshintergrund, die Förderung sprachlicher Kompetenzen. Diese soll auf der Grundlage von „fachlich authentische[n] bewältigbare[n] Sprachsituationen“ stattfinden (ebd.), die in gewissem Maße über das Niveau der SuS hinausgehen und mit Sprachhilfen gemeistert werden können. Dazu sind insbesondere diagnostische, didaktische und methodische Fähigkeiten der Lehrkräfte nötig, die den individuellen Lernstand der SuS erfassen und daran orientiert Unterricht gestalten können müssen. Die konkreten methodischen und didaktischen Hilfestellungen sind beispielsweise in der Lehr-Lern-Planung, der Kompetenzorientierung sowie einer unterstützenden Aufgabenkultur zu finden (vgl. Leisen 2010: 3). Somit kann der Lehrer mit seiner Unterrichtsgestaltung und Materialaus-

wahl auch eine grundlegende sprachliche Unterstützung leisten, während der eigentliche Unterricht weiterhin auf die fachliche Kommunikation ausgerichtet ist. Für den sprachsensiblen Fachunterricht sind demnach eine angemessene Sprache, die das fachliche Verstehen unterstützt, die Festigung fachspezifischer Sprachstrukturen und die Ermutigung, sich sprachlich auszudrücken, zentral (vgl. ebd.: 33). Eine einseitige sprachliche Vereinfachung des Textes, die häufig als Unterstützung lernschwacher SuS angesehen wird, fördert die sprachlichen Kompetenzen der SuS nicht. Nachhaltiger wäre im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts die Unterstützung durch vorübergehende „sprachliche Leitern" nach dem Scaffolding-Prinzip (siehe auch 4.1).

2.4 Sprachbildung und Kompetenzentwicklung

Entscheidend für den sprachsensiblen Fachunterricht ist, dass es hierbei nicht um eine außerunterrichtliche Sprachförderung geht, vielmehr muss von einer ganzheitlichen Sprachbildung gesprochen werden. Daher wird auch in dieser Arbeit von Ansätzen einer textsortenorientierten Sprachbildung ausgegangen, da nur so der Forderung nach gleichzeitigem sprachlichem und fachlichem Lernen nachgegangen werden kann. Der Unterschied von Sprachbildung und Sprachförderung besteht darin, dass die sprachliche Bildung die Begleitung eines kontinuierlichen Prozesses der Sprachaneignung in allen Bereichen bezeichnet, wohingegen die Sprachförderung eher defizitorientiert ist und sich um die Entwicklung spezieller sprachlicher Fähigkeiten bemüht (vgl. Grieper 2012). Im Kontext der Schule könnten Zusatzangebote wie der Förderunterricht als Mittel der Sprachförderung bezeichnet werden, wohingegen Angebote innerhalb des Unterrichts als Element der Sprachbildung zu verstehen sind. In dem Programm zur„Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FörMig) wurde 2007 auch bewusst die Bezeichnung „Sprachförderung" durch „Sprachbildung" ersetzt, sodass die aktuelle fachdidaktische Diskussion zunehmend durch diese Unterscheidung bestimmt wird (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 41). In der weiteren Literatur werden die Begriffe noch häufig synonym verwendet. Weis (2013) fordert eine Sprachförderung in allen Fächern und sieht dabei die gesamte Schule in der Verantwortung (ebd.: 130). Auch Leisen (2010) führt beispielsweise ein didaktisches Dreieck der Sprachförderung aus, in dem es darum geht, die Kompetenzen auf sprachlicher, fachlicher und kommunikativer Ebene zu untersuchen. Insgesamt wird daran deutlich, dass eine Lehrkraft Wissen zum Spracherwerb im Fachunterricht besitzen muss, um die Sprachprobleme sprachschwacher Lerner diagnostizieren zu können (vgl. ebd.: 11).

SuS sollen neue Phänomene mittels Sprache begreifen, Wortgitter entwickeln und sich allgemein besser ausdrücken können. Die unterschiedlichen Kompetenzen entwickeln sich durch den handelnden Umgang mit Wissen. Es wird dabei auch von kompetenzorientiertem Unterricht gesprochen, von dem aus Lernprozesse geplant, Inhalte in ein Gesamtkonzept gestellt und sprachliche Belange in das fachliche Lernen integriert werden (vgl. Leisen 2010: 40). Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen

> *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (ebd.: 27).*

Es geht dabei also um Wissen, Können und vor allem Handeln, um in unterschiedlichen Situationen mit Problemen umgehen zu können und Lösungen zu finden. Die Ausbildung von Sprachkompetenz ist dementsprechend ein

„sprachhandelnder Umgang mit Wissen“ (Leisen 2010: 69). Entscheidend für einen sprachlichen und fachlichen Kompetenzzuwachs ist die Verbindung von Wissen und Können im Unterricht. Der Lehrer kann personal, durch die Gesprächsführung oder Rückmeldungen an die SuS, und materiell, beispielsweise durch Aufgabenstellungen oder Lernmaterialien, die Unterrichtssequenzen steuern und ausreichend sprachliche Situationen schaffen, in denen die unterschiedlichen Kompetenzen der Lerner entwickelt werden können. Leisen (2010) beschreibt dazu sechs Aktivitäten, mit denen Lerner „lernschrittgerecht“ geleitet werden können, um die unterschiedlichen Steuerungsleistungen der Lehrkraft noch einmal zu verdeutlichen (vgl. ebd.: 79). Je nach Unterrichtsphase steht die Lehrkraft vor verschiedenen Herausforderungen, die im Sinne des Kompetenzzuwachses der SuS zu gestalten sind. Die jeweiligen Handlungen von Lernern und Lehrkraft sind demnach abhängig von der entsprechenden Lernsituation. Am Ende dieser steht das Üben und Vernetzen von Wissen. Neugelerntes wird in das bisherige Wissen integriert und ermöglicht dessen Anwendung in weiteren Situationen. Es stellt somit den Abschluss eines „kumulativen Kompetenzerwerbs“ (ebd.: 82) dar. Daran wird deutlich, wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann und wie sich Lehrkraft und SuS in den unterschiedlichen Situationen verhalten können.

Außerdem muss beachtet werden, dass Sprachlernen nur dann erfolgen kann, wenn das kognitive System ausgebaut ist. Daher ist die Betrachtung des Zusammenhangs von Sprache und Kognition entscheidend, um die Vorgänge der Lerner beim Sprachlernen besser verstehen zu können. Außerdem kann nur so sprachliches und fachliches Lernen im Fachunterricht funktionieren. Die Grenzen der Sprachbildung im Fachunterricht liegen dort, wo es allein um sprachliches und grammatisches Wissen geht und nicht um die Verbindung zu fachlichen Inhalten. Vielmehr ist kontextunabhängige Sprache weiterhin Teil des Sprachenunterrichts und nicht des Fachunterrichts.

3 Potentiale sprachsensiblen Fachunterrichts für das fachliche und sprachliche Lernen in Politik

3.1 Bedeutung von Sprache im Politikunterricht

Schon in den 1990er Jahren gab es in der Politikdidaktik die Forderung, die eigene Sprache des Faches näher zu betrachten und zum Unterrichtsthema zu machen. Weißeno (1993) beschreibt die unterrichtliche Textarbeit dabei sogar als „ein Desiderat der Lehrerausbildung“ (vgl. Oleschko 2014: 138). Auch Massing (2012) geht davon aus, dass in Anknüpfung an das vorhandene Wissen Lernender und im Prozess des Wissenserwerbs „politische Fachsprache“ gelernt wird (vgl. ebd.: 25). Deren Beherrschung führt zu einer Verbesserung von Chancengleichheit unter den Lernenden, wodurch deutlich wird, dass ein kompetenter Umgang mit Fachsprache auch im Politikunterricht erst zum fachlichen Lernen befähigt. Es gibt dementsprechend einen direkten Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichen Lernen im Politikunterricht.

> *„[P]olitisches Handeln [ist] unlösbar mit sprachlichen Kommunikationsprozessen verbunden [...]: Politik wird durch oder mit Sprache entworfen, vorbereitet und ausgelöst; sie wird von Sprache begleitet, beeinflusst und gesteuert, durch sie beschrieben, erläutert, motiviert, gerechtfertigt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert sowie beurteilt und gegebenenfalls verurteilt.” (Detjen 2012a: 29).*

Sprache ist somit ein wichtiges „Arbeitswerkzeug“ (ebd.: 30) und hat auch im Politikunterricht eine zentrale Bedeutung.

Zu den fachsprachlichen Charakteristika im politikwissenschaftlichen Unterricht gehören Besonderheiten auf Wort-, Satz- und Textebene. Weis (2013) nennt unter anderem Fremdwörter, Nominalisierungen und Abstrakta auf der Wortebene; Ausdrücke der Allgemeingültigkeit sowie Passivkonstruktionen und Attribute sind der Satzebene zuzuordnen. Bei Betrachtung der Textebene sind beispielsweise eine hohe Informationsdichte sowie deskriptive Darstellungen aufzufinden (vgl. ebd.: 173). Fachsprache ist also auf den unterschiedlichen Ebenen zu finden und stellt auf diesen unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden. Vor allem die Unterscheidung von Alltags- und Fachsprache ist im Politikunterricht interessant, da häufig Konzepte erarbeitet werden, denen ein anderes alltagssprachliches Verständnis gegenübersteht. Hinzu kommt, dass der Stil der Autoren in den jeweiligen Texten eher einem „Individualstil" (Schröder 1988: 79) gleicht und keine Einheitlichkeit zu erkennen ist. So müssen auf der einen Seite sehr komplexe und differierende Texte verstanden werden. Auf der anderen Seite benötigen die SuS jedoch auch eine sogenannte „Vertextungskompetenz", mit der sie in der Lage sind, fachspezifische Texte zu produzieren, zu strukturieren sowie eine „Markierungskompetenz", die Wissen über Besonderheiten sprachlicher Strukturen für die jeweilige Textsorte beinhaltet (vgl. Oleschko 2014: 145).

Um eine solche komplexe Fachsprache in den unterschiedlichen Texten und Darstellungsformen zu entschlüsseln, sind Unterstützungshilfen erforderlich. Denn auch das Erlernen der spezifischen Fachsprache gehört zum Fachunterricht und muss dort explizit gemacht werden. Das Ziel von Partizipation und Teilhabe der Lernenden am gesellschaftlichen Leben fordert eben auch Einsatz von Sprache (vgl. ebd. 2012a: 50).

> *„Damit die Lernenden die Fachsprache des Politikunterrichts beherrschen, […] müssen Unterricht und Aufgaben so gestaltet sein, dass sie fachliches und sprachliches Lernen ermöglichen." (ebd.).*

In diesem Zitat wird darauf hingewiesen, dass eine Betrachtung der sprachlichen und fachlichen Komponente durch die Lehrkraft stattfinden muss, um den Unterricht sprachsensibel gestalten zu können. Eine systematische Forschung in diesem Bereich existiert bislang nicht, allerdings kommt in der fachdidaktischen Diskussion zunehmend die Forderung auf, die Bedeutung der Sprache stärker in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd. 2014: 142).

Visuelle Darstellungen sind im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht besonders zahlreich und erfordern besondere sprachliche Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit ihnen (vgl. Beese et al. 2014: 111). Auf die Bedeutung einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht und insbesondere der fachspezifischen Textsorte „Schaubild"' soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden, um die unterschiedlichen Herausforderungen für Lehrende und Lernende herauszustellen.

3.2 Fachspezifische Textsorte: Schaubild

Die Bedeutung einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht resultiert aus der zuvor dargestellten Relevanz von Sprache im Politikunterricht, weil es im Fachunterricht eben nicht nur um einen typischen Fachwortschatz geht, der erlernt werden muss, sondern vor allem fachspezifische Textmuster eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Michalak 2014: 2). Die Lerner müssen an die Charakteristika der Fachsprache herangeführt und mit den unterschiedlichen

Textsorten vertraut gemacht werden. Nur so kann fachliches Lernen gelingen. Ohne ein Verständnis der sprachlichen Anforderungen, welche die jeweiligen Aufgabenformen und Textsorten stellen, kann ein kompetenter Umgang mit ihnen nicht verlangt werden.

> *„Jedes implizite Mitdenken von Sprache in Kompetenzmodellen, Kernlehrplänen und Unterrichtsmethoden erfordert nun die Explikation und Designation von typischen Sprachhandlungsmustern, die die Lernenden rezeptiv und produktiv beherrschen müssen, um am Fachunterricht erfolgreich teilnehmen zu können." (Oleschko 2014: 142).*

Dementsprechend muss die Lehrkraft das fachspezifische Textsortenwissen herausarbeiten, um sich der sprachlichen Anforderungen ihrer Aufgaben und Methoden bewusst zu werden. Oleschko (2014) folgend soll ein Korpus entstehen, der das „sprachhandlungs- und gattungstypische Textsortenwissen" der Lernenden rekonstruiert und die inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zeigt (vgl. ebd: 145).

Der Textsortenbegriff ist nicht eindeutig zu bestimmen. Auch in der Linguistik wird über die Verwendung der Begriffe „Textsorte", „Textmuster" oder „Texttyp" diskutiert (siehe auch Adamzik und Neuland 2005: 6; Fix 2000: 191f.; Heinemann 2000: 519). Dieser Arbeit liegt das Textsortenverständnis nach Brinker (1985) zugrunde. Hier geht es um die Klassifikation von Merkmalen, die bestimmte Texte oder Bilder gemeinsam haben und sich nach textinternen und textexternen Kriterien einer Kategorie zuordnen lassen.

> *„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. […] [S]ie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben." (ebd.: 124).*

Dementsprechend werden Texte mit gleicher kommunikativer Funktion, einer ähnlichen Struktur sowie einem übereinstimmenden Kontext unter einer jeweiligen Textsorte zusammengefasst. Insbesondere der feste Orientierungsrahmen für den kommunikativen Umgang mit Textsorten scheint hilfreich für den hier betrachteten Fachunterricht zu sein. Das Textsortenwissen kann genutzt werden, um ein besseres Text- oder Bildverstehen zu ermöglichen und dieses schriftlich darzulegen. Denn Textsorten sind der Auslöser für das Schreiben im Fachunterricht und gelten somit als „wichtige Funktion für die Schreibentwicklung" (Beese/ Roll 2013: 214). So können auch fachspezifische Textsorten die Schreibkompetenz fördern und einen Beitrag zum sprachlichen Lernen leisten. In der Gruppierung von Textsorten bei Vollmer und Thürmann (2010) wird deutlich, dass Lernende vor allem die „Konventionen der Textsorten im Sinne des domänengebundenen Schreibens beherrschen und [...] bewusst mit Modellen von Texthaftigkeit/Textualität umgehen können [sollen]" (ebd.: 118). Diese Eigenschaften entsprechen auch der von August et al. (2007) geforderten „Text-Sorten-Kompetenz" (ebd. zit. nach Vollmer/Thürmann 2010: 118).

Beese et al. (2014) führen Textsorten der Gesellschaftswissenschaften auf. Dazu zählen beispielsweise Zeitungstexte, Kommentare, Gesetzestexte, diskontinuierliche Texte und grafische Darstellungen. Insbesondere letztere scheinen sehr zentral für den Politikunterricht und sollen im weiteren Verlauf der Arbeit am Beispiel des Schaubilds genauer betrachtet werden. Der Anteil visueller Darstellungen im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht nimmt weiter zu und verdrängt die Präsenz von Texten (vgl. ebd.: 123). Somit ist das Erlernen eines kompetenten

Umgangs mit Schaubildern relevant für den Politikunterricht, um den unterschiedlichen fachlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass auf einen systematischen Einsatz von Bildern geachtet wird, da sie ansonsten keine Unterstützung bei sprachlichen Schwierigkeiten darstellen, sondern eher einer sprachlichen und fachlichen Bildung entgegenwirken. So kann „in allen Lerngruppen und besonders in sprachlich heterogenen ein unsystematischer Bildeinsatz zu verstärkter Spracharmut führen“ (ebd.). Dementsprechend wird deutlich, dass ganz besonders bei der Verwendung visueller Darstellungen im Fachunterricht auf die sprachlichen Besonderheiten und Anforderungen zu achten ist und diese nicht ohne gezielte Einbettung in den Unterricht und Leitung durch die Lehrkraft eingesetzt werden können. Daher wird hier den Fragen nachgegangen, welche die wesentlichen Aspekte eines Schaubilds sind und welche sprachlichen Anforderungen diese an die Lernenden auf der Ebene des Verstehens und Rezipierens, aber auch in der schriftlichen Beschreibung stellen, da insbesondere „auch die Sprache der Bilder [...] von Schülerinnen und Schülern verstanden [...]“ (Weis 2013: 177) und vor allem transformiert werden muss. „Bilder dienen zur Artikulation, Bildelemente sollen in Sprache ausgedrückt werden und in Bildinterpretationen wiedergegeben werden“ (Oleschko 2013: 115).

Eine solche Transformation von der reinen Wahrnehmung in eine schriftliche Interpretation verlangt von den Lernenden mehr als nur bloßes Verstehen. Sie müssen die Gedanken in eine externe sprachliche Repräsentation überführen. Dies fordert spezifische sprachliche Leistungen, die den Lernenden durch Modelle, Verfahren und Unterstützungen zugänglich gemacht werden müssen. Kriterien zur Beschreibung und Interpretation von Schaubildern können beispielsweise dazu dienen, „Distanz aufzubauen, Emotionen zu kanalisieren und das Geschehene geordneter zu versprachlichen“ (ebd.: 123). Dabei handelt es sich um eine Orientierungshilfe für die SuS, die auf weitere Schaubilder angewendet werden kann und somit nachhaltig wirksam ist. Neben dem Aufbau und Vorgehen bei einer Bildbeschreibung können aber auch spezifische „Satzmuster“ nützlich sein, die den Lernenden an die Hand gegeben werden (Beese et al. 2014: 108). Auf diese Weise können sie Strukturen erkennen und auch sprachliche Hilfen nutzen, die das fachliche Lernen fördern.

Das Wahrnehmen von logischen Bildern und die adäquate Beschreibung dieser muss ebenso gelernt werden wie das Lesen und Verstehen von Texten. Denn insbesondere Schaubilder sollen Wissen für die SuS gliedern und strukturieren und das Lernen somit erleichtern. Ob dies überhaupt der Fall ist oder doch eher einen Trugschluss darstellt, ist zu erörtern. Beese et al. beschreiben drei unterschiedliche Prozesse für den Umgang mit Schaubildern: Bildwahrnehmung, Bildbeschreibung und Bildverstehen (vgl. ebd.: 124). Die Wahrnehmung des Bildes bildet die Grundlage für das Verstehen. Dabei wird das Gesehene schrittweise konstruiert, da nicht alles gleichzeitig wahrgenommen wird. Dementsprechend benötigen die SuS Zeit, sich mit dem Bild vertraut zu machen und für eine erste Entschlüsselung. Im Bezug auf Schaubilder bedeutet dies vor allem, das Symbolsystem und die Leserichtung zu entschlüsseln (vgl. ebd.: 126). Daran anschließend folgt die Beschreibung, die noch nicht mit einer Interpretation des Bildes einhergeht, sondern frei von eigener Wertung zusammenfasst, was wahrgenommen wurde. Eine solche Bildbeschreibung erfordert den Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel, die auch den SuS bekannt sein sollten. Hilfreich wäre eine Liste mit typischen Verben sowie Wissen über die Konstruktion eines Einleitungssatzes. Außerdem könnten beschreibende und wertende Aussagen verglichen werden, um ein besseres Verständnis für die Anforderungen an eine Bildbeschreibung zu unterstützen (vgl. ebd.). Die Lehrkraft steht demnach in der Verantwortung, sprachliche

Vorbereitungen durchzuführen, um einen kompetenten Umgang mit fachspezifischen Textsorten zu ermöglichen. Denn

> *„Schülerinnen und Schüler können den Erwartungen nur dann gerecht werden, wenn die eingesetzten Aufgabenformate transparent und die intendierten fachlichen und sprachlichen Lernleistungen ausreichend vorbereitet sind." (ebd.: 127).*

Das an die Bildbeschreibung ansetzende Bildverstehen stellt eine Verknüpfung des Wahrgenommenen mit dem Vorwissen dar. In Ausrichtung auf das Lernziel der SuS kann die Lehrkraft sowohl die Wahrnehmung der SuS auf bestimmte Bildausschnitte lenken, als auch mit gezielten Fragen ein besseres Verstehen ermöglichen (vgl. ebd.: 125). Durch eine Unterstützung auf Wort- und Satzebene, beispielsweise durch bestimmte Fachbegriffe und hilfreiche Satzkonstruktionen, kann schon in der mündlichen Kommunikation schriftsprachliche Kompetenz gefördert werden und die anschließende Verschriftlichung der Bildbeschreibung erleichtern (vgl. ebd.).

Anhand dieser Ausführungen von Beese et al. ist zu erkennen, dass Schaubilder spezifische Anforderungen an die Lerner stellen. Sie verlangen eine genaue Entschlüsselung sowie die Verknüpfung mit bisherigem Wissen, um den Prozess des Bildverstehens vollenden zu können. Insbesondere in Schaubildern müssen die SuS erkennen, welche Bedeutung beispielsweise hinter Linien, Pfeilen und Farben steht. „Gerade die Versprachlichung von durch grafische Symbole gekennzeichneten Abläufen stellt für die Schülerinnen und Schüler oft eine besondere Schwierigkeit" dar (ebd.: 126).

Dabei gilt vor allem die „Orientierungsstufe [als] ein wichtiges Zeitfenster für die Aneignung von literalen Routinen" (Beese/Roll 2013: 213). In dieser Zeit sollten SuS also verstärkt die Möglichkeit haben, sich mit fachspezifischen Textsorten auseinanderzusetzen, um allgemeine Strukturen für den Umgang mit ihnen zu entwickeln. Dies ist ohne ausreichende Sprachkompetenz jedoch nicht möglich. Welche Anforderungen und vor allem Kompetenzen von den SuS im Politikunterricht erwartet werden und inwieweit dabei auch das Sprachlernen Beachtung findet, soll im Folgenden bei der Betrachtung der Bildungsstandards für die politische Bildung erörtert werden.

3.3 GPJE-Modell für die politische Bildung

Bildungsstandards sind zu verstehen als Beschreibung fachbezogener Kompetenzen und Wissensbestände, welche die SuS bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. Sie zielen damit auf eine systematische Vernetzung von Wissen ab und entsprechen dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs (vgl. KMK 2004: 6). Darunter versteht man eine verstärkte Berücksichtigung der Lernprozesse sowie die Ausrichtung der Lerngelegenheiten an den Voraussetzungen der SuS, um einen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen.

Entstanden sind die Bildungsstandards im Anschluss an die Schulleistungsstudie PISA (2000). Im Rahmen dieser Studie wurde deutlich, wie erfolgreiche Schulsysteme funktionieren. Sie sind vor allem gekennzeichnet durch „einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen, die in Bildungsstandards festgelegt sind" (Massing 2010: 7). Diese erreichten Deutschland bis dato nicht, sodass daraufhin eine Veränderung des Schulsystems initiiert wurden und 2002 von der Kultusministerkonferenz (KMK) nationale Bildungsstandards formuliert wurden. Ziel war es, sich auf

> *„anspruchsvolle gemeinsame Bildungsziele und Standards [zu] verständigen und Verfahren [zu] entwickeln, mit denen die Wirksamkeit unseres Bildungssystems regelmäßig systematisch überprüft werden kann. Für Bildung und Erziehung müssen ausreichende Ressourcen bereitgestellt und optimal genutzt werden." (KMK 2004: 5).*

Diese bleiben jedoch auf die Hauptfächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache sowie Naturwissenschaften beschränkt (MSW NRW 2007: 10). Diese Bildungsstandards stellen dennoch die Grundlage für die Rahmenvorgaben für die politische Bildung dar. Um einer Unterscheidung von Fächern mit und ohne Standards entgegenzuwirken und den Stand der politikdidaktischen Forschung voranzutreiben, hat die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004 einen eigenen Entwurf mit bundeseinheitlichen Standards verfasst, der bildungspolitisch geprägt war und vom Entwurf eines neuen Politik-Kompetenzmodells 2012 (Detjen et al.), basierend auf Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung, abgelöst wurde. PISA hat gezeigt, wie wichtig nationale Vergleichbarkeit ist und dies sollte dementsprechend auch für die politische Bildung gelten. Damit geht auch ein Wechsel von der Input- zur Outputorientierung einher. Es geht nicht mehr nur darum, den Input für die SuS festzulegen und zu steuern, sondern vor allem messbare Ergebnisse vorzuzeigen (vgl. Reinhardt 2005: 26). Auch Bundesregierung und KMK bekennen sich zu den einheitlichen Standards der Leistungsmessung. Dies führt zu kontroversen Diskussionen über den Sinn einer solchen Outputorientierung (vgl. u.a. Massing 2010: 8).

Das GPJE-Modell geht von einer Kompetenzentwicklung aus, sodass die entwickelten Standards nicht an Unterrichtsstoffen orientiert sind, sondern die Kompetenzen der SuS im Mittelpunkt stehen. Ziel dabei ist „die Ausbildung von Bürger/innenkompetenzen für eine mündige Teilhabechance in der Demokratie“ (Manzel 2012: 144). Die jeweiligen Kompetenzen sind in drei Bereiche unterteilt, die durch die Auflistung spezifischer Fähigkeiten konkretisiert und dann für die jeweiligen Schulstufen und -formen weiter ausdifferenziert und in Bildungsstandards formuliert werden. So sollen politische Urteils- und politische Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten erworben werden. Diese drei Kompetenzbereiche stehen in einem direkten Zusammenhang zum Wissenserwerb. „Wissensvermittlung ist in der Politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen“ (Massing 2010: 14). Der hier verwendete Wissensbegriff wird 2004 noch als „konzeptuelles Deutungswissen“ bezeichnet. In der politischen Bildung geht es um das Verstehen grundlegender Konzepte von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (ebd.). Es geht also nicht um Einzelwissen zu bestimmten Aspekten, sondern um konzeptuelles Wissen, das den SuS ermöglicht, die unterschiedlichen Bereiche des politik-/sozialwissenschaftlichen Unterrichts zu erschließen.

Für den mittleren Bildungsabschluss formuliert die GPJE in der Kategorie der „Politischen Urteilsfähigkeit“ Fähigkeiten, die ein grundlegendes Verständnis der Bundesrepublik Deutschland sowie der internationalen Verflechtungen der Gesellschaft umfassen (vgl. GPJE 2004: 21). Außerdem ist die Analyse politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sachverhalte relevant. Vor allem aber steht die politische Urteilsbildung im Mittelpunkt, mit dem Ziel, die eigene Meinung in politischen Kontroversen zu vertreten und reflektierte Entscheidungen zu treffen (ebd. 22f). Exemplarisch für die methodischen Fähigkeiten ist die Nutzung verschiedener Medien für die eigene Meinungsbildung oder auch die produktive Mitarbeit in Gruppen und das Präsentieren von Ergebnissen (vgl. ebd.: 24). Insgesamt ist auffällig, dass der verbandspolitische Entwurf eine Vielzahl kognitiver Operatoren nennt, die sich laut Detjen (2010: 26) den drei dargestellten schulischen Anforderungsbereichen: I. Kennen und Wiedergeben; II. Analysieren, Erklären und Transfer, III. Reflektiert politisch urteilen und handeln (GPJE 2004: 30) zuordnen lassen. Sie zeigen jeweils einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad. In diese Anforderungsbereiche lassen sich die Leistungen der SuS einordnen, sodass sie einen Orientierungsrahmen für die jeweiligen Anforderungen bietet.

Der hier dargestellte Entwurf der GPJE hat bis heute noch nicht zu bundeseinheitlichen Bildungsstandards der KMK für den Bereich Politik/Wirtschaft geführt. Jedoch kann man ihn in einer Vielzahl von Kernlehrplänen wiederfinden, sodass er eine entscheidende Bedeutung für den Politikunterricht einnimmt. Unter Kernlehrplänen versteht man die Beschreibung eines Soll-Zustands am Ende der Sekundarstufe I, der die Kompetenzerwartungen für die jeweiligen Jahrgangsstufen festlegt (vgl. MSW NRW 2007: 9). „Lehr- und Bildungspläne sind nicht mehr - aber auch nicht weniger! - als ein Steuerungselement für die Qualität schulischer Bildung." (Ziener 2008: 139)

Insgesamt orientiert sich die gesellschaftswissenschaftliche Grundbildung an folgenden Kompetenzen: Sach-, Methoden-, Urteils-, und Handlungskompetenz (MSW 2007: 13, 27ff).

Dabei geht es im Politikunterricht vor allem um die Befähigung zur Teilnahme in der demokratischen Gemeinschaft sowie zur Entwicklung politischer Mündigkeit. Dies kann, so ist es auch in den Kernlehrplänen verankert, nicht ohne „kommunikative Kompetenzen", „interaktive Lernverfahren" und „soziales und interkulturelles Verstehen" entwickelt werden (ebd.: 20). In der kommunikativen Kompetenz sind zum Teil auch sprachliche Fähigkeiten inkludiert, wie das adressatengerechte Schreiben und das Erklären und Argumentieren. Wie diese Kompetenzen konkret gefördert werden sollen, wird jedoch nicht explizit gemacht.

Die von der KMK geförderte Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" ist Ausgangspunkt für das Bemühen der Politikdidaktik, einen kompetenzorientierten Politikunterricht zu gestalten und hat den Anspruch, die Qualität des Bildungssystems zu verbessern (vgl. Detjen 2010: 23). Auch die Fachdiskussion der Politikdidaktik wurde dadurch beeinflusst und im Anschluss an die bildungsstrategische Veröffentlichung nationaler Bildungsstandards der GPJE wurde die Entwicklung eines Politikkompetenz-Modells vorangetrieben. In diesem Modell folgen die Autoren dem schon dargestellten Kompetenzbegriff nach Weinert (2001), der sich nicht nur auf den Bereich kognitiver Kompetenz bezieht, sondern auch die Handlungskompetenz umfasst. Damit einher geht die Annahme, dass Kompetenz „die Verbindung von Motivation/ Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her[stellt]" (Massing 2012: 23).

Das Modell beschreibt vier Dimensionen der Politikkompetenz, die eng miteinander verbunden sind: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Einstellung und Motivation sowie Fachwissen. Die ersten beiden Dimensionen sind dabei auf den Entwurf der GPJE (2004) zurückzuführen. Bei der politischen Urteilsfähigkeit ist zwischen einem objektiven politischen Urteil und einer subjektiven Meinungsäußerung zu unterscheiden. Das politische Urteil basiert auf Fachwissen und Argumenten sowie der Berücksichtigung der Perspektiven anderer Akteure. Die Kompetenzdimension Politische Urteilsfähigkeit lässt sich in unterschiedliche Urteilsarten unterteilen, die im Unterricht trainiert werden müssen. Dabei werden je nach Urteilsart verschiedene Anforderungen an die SuS gestellt. Ein Feststellungsurteil erfordert beispielsweise das Beschreiben und Kategorisieren, wohingegen ein Entscheidungsurteil notwendigerweise ein Abwägen und Sich-Entschließen enthält (vgl. Massing 2012: 25). Für diese unterschiedlichen Bereiche sind auch verschiedene sprachliche Kompetenzen notwendig, auf die im Kompetenz-Modell jedoch nicht verwiesen wird.

Sprachliche Kompetenzen rücken besonders in der Kompetenz politische Handlungsfähigkeit in den Fokus. Die Fähigkeit, im Bezugssystem einer politischen Ordnung politisch aktiv zu werden, funktioniert nicht ohne Sprache. Dem kommunikativen Handeln können die Facetten des „Artikulierens" und „Argumentierens" zugeordnet

werden – sie beziehen sich erstens darauf, ein Urteil klar zu formulieren, sachgerecht Fachbegriffe zu verwenden und zweitens die eigene Position zielgerichtet und begründend zu formulieren und somit eine eigene Argumentationsstrategie zu entwickeln. In der Umsetzung und Vermittlung dieser Kompetenzen ist die Lehrkraft jedoch auf sich gestellt, da dem theoretischen Modell noch keine praxisorientierte Umsetzung nachfolgt.

Einstellung und Motivation, die das politische Wissen und politische Handeln beeinflussen, stellen die dritte Dimension des Politikkompetenzmodells dar. Außerdem lässt sich an dieser Stelle ein Zusammenhang zur Leistungsbereitschaft im Politikunterricht herstellen. Diese lässt sich mit Hilfe motivationaler Gründe erklären.

> *„Einstellungen bezeichnen in der Politikwissenschaft Orientierungen von Menschen gegenüber politischen Objekten, die kognitive (Wahrnehmung und Kenntnisse), affektive/evaluative (Gefühle/Bewertungen) und konative (Handeln) Komponenten umfassen." (ebd.: 28).*

Diese Orientierungen können sich also auf Wissen, Vorstellungen, Gefühlen, Meinungen und Verhaltensabsichten begründen. Ein weiteres wichtiges Element der Motivation ist das politische Interesse (vgl. Detjen et al. 2012b: 93). Aus diesem Systemvertrauen und der Gelegenheit, politische Urteile zu bilden, setzt sich die Motivation in der politikdidaktischen Diskussion zusammen.

Fachwissen wird als vierte Kompetenzdimension genannt. Durch kognitive Operatoren werden dabei aus Grundbegriffen Fachkonzepte herausgearbeitet. Diese erlauben das Abrufen von Wissensinhalten aus dem Gedächtnis und werden netzwerkartig verknüpft. Ausgangspunkt stellt das „konzeptuelle Deutungswissen" dar (Massing 2012: 24). Dieses geht über das Faktenwissen hinaus und bezieht sich auf relevante Konzepte für das Verstehen von Politik. Wichtig ist

> *„ein solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schüler den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften [...] erschließt." (ebd. 2010: 11).*

Die Kompetenzdimension Fachwissen erfasst unterschiedliche Fachkonzepte, die das Fachwissen definieren und drei Basiskonzepten (Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl) zugeordnet sind. Diese sind nicht unumstritten, sodass eine Einigung auf einen Kanon noch aussteht.

3.4 Zwischenstand

Bei der Betrachtung der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen sowie bei der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan für Politik/Wirtschaft NRW der Sekundarstufe I konnte festgestellt werden, dass sich die Ausrichtung auf die Kompetenzentwicklung durchgesetzt hat und nun nicht mehr nur inhaltlich, sondern vor allem kompetenzorientiert unterrichtet werden soll. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage, wie es sich in den bildungspolitischen Vorgaben und der fachdidaktischen Forschung mit der Bedeutung des Sprachlernens verhält, kann festgehalten werden, dass die sprachlichen Aspekte in nichtsprachlichen Fächern nicht im Vordergrund stehen. Allerdings fordern die

> *„Lehrpläne der nichtsprachlichen Fächer [...] nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Kompetenzen, die vorwiegend in der Form von Sprachhandlungen benannt sind, welche als Lerntätigkeiten begriffen werden." (Reich/Krumm 2013: 177).*

Es werden also sprachliche Fähigkeiten für das Ausführen bestimmter Aufgaben und das erfolgreiche Lernen vorausgesetzt, ohne dass deren Vermittlung im Lehrplan für die Lehrer oder

aber im Unterricht für die SuS explizit gemacht wird. Sprachliche Anforderungen im Kernlehrplan NRW Politik/Wirtschaft scheinen weiterhin ein Nebenprodukt des fachlichen Lernens zu sein.

Der 2012 eingereichte Kompetenzmodellvorschlag in der Politikdidaktik begründet theoretisch, welche Kompetenzdimensionen im Politikunterricht ausgebildet werden sollen (vgl. Manzel 2014: 7). Aus den schon dargestellten Dimensionen der Politikkompetenz lassen sich auch erste sprachliche Anforderungen herausarbeiten. Beispielsweise schreibt Detjen (2010), dass eine „Beschreibung [...] das Wesentliche einer Sache erfassen und es in sprachlich angemessener Form wiedergeben [muss]“ (ebd.: 26). Im Zusammenhang mit den jeweiligen Handlungskompetenzen werden benötigte Sprachhandlungen wie das Artikulieren und Argumentieren näher beschrieben. „Handeln wird also zunächst als sprachliche Fähigkeit verstanden [...], die sich vor allem in Aushandlungsprozessen zeigt“ (Goll 2012: 195) und somit sprachliche sowie soziale Teilkompetenzen erfordert. Allerdings finden erstere nie explizit als eigenständiger Kompetenzbereich Erwähnung, sondern werden eher unter dem Bereich kommunikativer Kompetenz im Sinne von Sprachhandlungen zusammengefasst. Dabei erhält in erster Linie das Verhandeln und Argumentieren in der politikdidaktischen Forschung derzeit besondere Aufmerksamkeit. Gronostay (2014) beschreibt beispielsweise argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht und macht dabei insbesondere auf die sprachlichen Anforderungen aufmerksam. Allerdings beziehen sie sich vor allem auf die mündliche Kommunikation. Auch Richter (2012) geht explizit auf das politische Argumentieren im Unterricht ein und fordert eine genauere Definition dieser Kompetenz in Abgrenzung zu anderen. Goll (2012) fasst zusammen, dass Sprache das Medium der Politik sei und ihr dementsprechend besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden müsse. Begründungen für seine These sieht er in hermeneutischen Ansätzen zur Politikdidaktik von Deichmann und Juchler (2010), aber auch in der empirischen Forschung zu Politikkonzepten von Richter (2009) (vgl. Goll 2012: 207). Dabei wird im Rahmen der POWIS-Studie vermutet, dass sich sprachliche Defizite auch auf die Testleistung im Fachunterricht auswirken, und vor allem Politik über Sprache kommuniziert wird, was ein entsprechendes Sprachvermögen erfordert (vgl. Goll et al. 2010: 41f).

Es muss also berücksichtigt werden, dass

> *„[i]n dem Sinne, wie das Lernen im Lernbereich Gesellschaftslehre immer auch sprachliches Lernen ist, [...] der sprachsensible Fachunterricht nicht nur die Voraussetzungen für die eigenen fachrelevanten kognitiven und kommunikativen Prozesse [sichert], sondern [...] auf diesem Wege [werden] auch notwendige Voraussetzungen für [...] die Teilhabe am kulturellen, sozialen und politischen Leben [...] geschaffen.” (MSW 2011, zit. nach: Oleschko 2014: 136).*

Inwiefern das sprachliche Lernen im Fachunterricht unterstützt werden kann, soll nun mit Hilfe des Scaffolding-Konzepts von Gibbons (2002) erarbeitet werden. Dieses wird im Anschluss als Unterstützungssystem für das Beschreiben von Schaubildern in Klasse 8 herangezogen, um somit dem sprachsensiblen Politikunterricht anhand der Textsorte Schaubild gerecht zu werden.

4 Das Scaffolding-Konzept als Beispiel für ein Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht

4.1 Ursprung

Der Begriff Scaffolding wird erstmals bei Wood, Bruner und Ross (1976) in der Erstspracherwerbsforschung als eine nützliche Metapher verwendet. Ein Scaffolding (englisch für: Gerüst, Baugerüst) wird dabei definiert als

> *„Those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence" (ebd.: 90).*

Schon hier wird deutlich, dass Aufgaben außerhalb der eigenen Fähigkeiten dazu führen, dass nur die Teile zu lösen sind, die im persönlichen Kompetenzbereich liegen. Wood et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der vorübergehenden sprachlichen Unterstützung, die dem Kind durch die Interaktion mit den Eltern zukommt. Die ursprüngliche Verwendung des Scaffolding als eine Art Baugerüst wird verstanden als „a tempory structure that is often put up in the process of constructing a building. As each bit of the new building is finished, the scaffolding is taken down." (Gibbons 2002: 10).

Es handelt sich also um ein zeitlich begrenztes Gebilde, das solange erhalten bleibt, wie es für die Konstruktion des Gebäudes von Nöten ist. Danach kann es stückweise entfernt werden. Ein solches Verständnis hat die Australierin Gibbons (2002) für den unterrichtlichen Kontext mit Englisch als Zweitsprache übernommen und für die Zweitsprachendidaktik genutzt. Gibbons Arbeiten beziehen sich auf die Möglichkeiten, wie eine Lehrkraft ein anspruchsvolles Curriculum für Englischlernende vorbereiten und gleichzeitig die wesentlichen sprachlichen Gerüste für die Entwicklung von „academic language and literacy", für ein Lernen auch über den Lehrplan und Fächergrenzen hinaus, bereitstellen kann. Sie vermittelt eine Vorstellung über den Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen und fordert in diesem Sinne die Verwendung sogenannter „Scaffolds" für den schulischen Unterricht. Auch Axford, Harders und Wise (2009) arbeiten mit dem Begriff „Scaffolding literacy". Sie wollen literarische Lehrsequenzen beschreiben, die in den Schulen und an der Universität Canberra genutzt werden. Es handelt sich dabei um eine Anwendung des „Scaffolding"-Ansatzes, der sowohl auf die Definition des Scaffolding nach Hammond und Gibbons (2001) als auch auf die Arbeiten von Gray verweist. Dieser hat die „Scaffolding Literacy Pedagogy" entwickelt, um herauszufinden, wie man Lerner beim Lesen und Schreiben und im Umgang mit literarischen Texten helfen kann (vgl. Axford et al. 2009: xi). In diesem Zusammenhang beschreiben sie, warum „scaffold literacy learning" notwendig ist und gehen dabei vom „scaffolded reading" über die Analyse von Satz- und Wortkonstruktionen zum „scaffolded writing" vor (vgl. ebd. 2009). Bei Gibbons (2002) lässt sich ein ähnliches Vorgehen ausfindig machen. Sie geht vom Scaffolding-Konzept aus und entwickelt anhand dessen, wie die SuS vom Sprechen zum Schreiben gelangen (vgl. ebd.).

Insbesondere die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts können durch diese Grundlagen des Scaffolding gestützt werden. Dabei geht es nicht um eine „gewöhnliche" Hilfe durch den Lehrer, sondern es soll eine besondere Art der Hilfe sein, die den Lerner befähigt, neue Fähigkeiten, Konzepte und Verstehensleistungen zu entwickeln. So kann auch dem bei Wood et al. (1976) beschriebenen Problem entgegengewirkt werden, indem die SuS eine Unterstützungsleistung in der Aufgabenbewältigung erfahren. Auch Vollmer und Thürmann (2010) gehen davon aus, dass Scaffolding

> *„im pädagogisch-psychologischen Kontext als Metapher die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung eines sogenannten Lerngerüsts, einer zunächst vollständigen*

> *sprachlich-inhaltlichen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen, erforderlichen sprachlichen Mitteln und anderen Hilfestellungen wie Mustertexten oder -lösungen [bezeichnet].” (ebd.: 128).*

Ziel ist es, die Sprache und den Kontext so zu verknüpfen, dass sich sprachliche Fähigkeiten mit und durch das curriculare Wissen entwickeln. In Bezug auf den sprachsensiblen Fachunterricht wird demnach auch bei Gibbons (2002) bestätigt, dass sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen gefördert werden müssen (vgl. ebd.: 12).

4.2 System-funktionale linguistische und lerntheoretische Grundlagen

Mit Hilfe des theoretischen Konstrukts von Vygotsky (1977) in Bezug auf die Natur von Lernprozessen und der von Halliday (1975) beschriebenen Theorie vermittelter Sprache in sozialer Interaktion beschreibt Gibbons (2002), wie Lehrer-Schüler-Interaktion im Klassenraum erfolgreich funktionieren kann. Die Grundideen zur Verbindung von Sprache und Denken sollen auch in dieser Arbeit kurz beleuchtet werden, um ein besseres Verständnis des Scaffolding-Konzepts zu ermöglichen und die dahinter liegenden Gedanken zu erkennen. So stellen auch Quehl und Trapp (2013) fest, dass

> *„Darstellungen des Zusammenhangs von Denken und Sprache dem [Scaffolding-] Ansatz als grundlegender Rahmen für die didaktischen Bemühungen [dienen], fachliche Inhalte und Bildungssprache in der Schule zu vermitteln.”(ebd.: 30f).*

Damit verweisen sie auf die zuvor genannten Arbeiten von Vygotsky und Halliday. Die auf Halliday (1975) zurückgehende system-funktionale linguistische Theorie von Sprache geht davon aus, dass Sprache in alle Lebensbereiche involviert ist und somit stark kontextbezogen funktioniert. Dabei wird zwischen dem „context of culture“ und dem „context of situation“ unterschieden (vgl. Gibbons 2002: 2). Ersterer beschreibt, dass es zwar Situationen gibt, die überall die gleichen sprachlichen Register benötigen, aber sprachliche Register je nach Kultur stark variieren können. Auf die Verwendung von Sprache in kommunikativen Situationen weist die Terminologie „context of situation“ hin. Darunter ist die Nutzung besonderer Gegebenheiten in der Sprache zu verstehen. In unterschiedlichen Kontexten wird Sprache also unterschiedlich verwendet. Ein Gespräch mit Freunden unterscheidet sich stark von einem Vorstellungsgespräch oder Gesprächen im universitären Kontext. Für Lernende ist es nötig, die unterschiedlichen sprachlichen Register für unterschiedliche kommunikative Situationen kennenzulernen und die eigenen sprachlichen Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie für die jeweiligen Kontexte angemessen genutzt werden können (vgl. ebd.). Zu beachten ist auch, dass vor allem in Situationen ohne einen gemeinsamen Kontext, zum Beispiel in einer „zerdehnten Kommunikationssituation“ wie dem Schreiben eines Briefes, mehr sprachliche Fähigkeiten gefordert sind als in kontextbezogenen Sprechsituationen. Im Gegensatz zu einer Kommunikation mit kopräsentem Hörer/Leser muss der Sprecher/Schreiber sich allein mit sprachlichen Mitteln so ausdrücken, dass das Dargestellte verstanden werden kann (Ehlich 1984). In der Sprachentwicklung kann von einem Prozess ausgegangen werden, bei dem man lernt, die steigende Anzahl an sprachlichen Registern zu kontrollieren und sie zu nutzen. Dies stellt nicht nur für Zweitsprachenlerner, sondern auch für Lerner in der Erstsprache eine große Herausforderung dar und ist somit im Kontext von Unterricht relevant für alle Lernende.

Um dem entgegen zu wirken und die Aneignung unterschiedlicher Register zu ermöglichen, wird in einem nächsten Schritt auf die Annahmen von Vygotsky (1977) eingegangen. Er stellt eine Methode vor, mit welcher der aktuelle Stand des

Kindes sowie sein Lernen beschrieben werden können. Grundlegend geht er davon aus, dass Lernen ein Prozess ist, der an dem aktuellen Niveau der Lernenden ansetzt und die zukünftigen Kompetenzen der Lernenden in den Blick nimmt (vgl. Quehl/Trapp 2013: 31). Er spricht dabei von dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung" (ZPE). Veranschaulicht werden kann das Konzept mit der Vorstellung eines Kreises (vgl. Weis 2013: 113). Dieser besteht jeweils aus einem inneren und einem äußeren Kreis. In der Mitte sind die vorhandenen Kenntnisse der Lernenden zu finden und in dem äußeren Kreis befindet sich die eben genannte Zone proximaler Entwicklung. Sie ist also außerhalb des eigentlichen Wissens anzutreffen, befindet sich jedoch nicht außerhalb der Lernmöglichkeit. Nur in dem Außenkreis, der ZPE, kann Lernen stattfinden.

Gibbons Verständnis vom „learning through collaboration" (ebd. 2002: 7) ist auf die Lerntheorie von Vygotsky zurückzuführen. Ausgehend davon beschreibt sie in ihrer Arbeit:

> *„The educational basis for a child's development is encapsulated in what Vygotsky terms the zone of proximal development, by which he refers to the distance or the cognitive gap between what a child can do unaided and what the child can do jointly and in coordinatino with an more skilled expert." (ebd.: 8).*

Eine erfolgreiche Unterstützung kann also dazu führen, dass der Lerner deutlich mehr erreicht, als es für ihn alleine möglich wäre. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang das kooperative Lernen, welches einen Grundgedanken hinter Vygotskys Theorie darstellt. Denn nur in der Auseinandersetzung mit Anderen, in der Kindheit beispielsweise durch die Eltern-Kind-Interaktion, kann außerhalb der eigenen Fähigkeiten gelernt werden. Außerdem bietet die Unterstützung durch ein Gegenüber die Chance, die neuen Herangehensweisen und das hinzugewonnene Wissen auch in anderen Situationen anzuwenden und somit neue Aufgaben eigenständig lösen zu können. SuS lernen dementsprechend nicht nur eine bestimmte Aufgabe zu lösen, sondern erhalten auch ein Wissen über mögliche Vorgehensweisen durch den Dialog mit der Lehrkraft. Darunter fallen gemeinsam entwickelte Lesestrategien oder Schreibpläne, die ein strukturiertes Aufgabenlösen ermöglichen. Es ist wichtig, „to learn how to think, not simply what to think" (ebd.). Durch ein solches Unterstützungsangebot haben die SuS die Chance, in der ZPE zu lernen und nicht nur auf der bisherigen Wissensstufe zu verweilen.

> *„[W]as das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, wird es morgen selbstständig zu machen fähig sein. Daher dürfte es richtig sein, daß sich Unterricht und Entwicklung in der Schule zueinander verhalten wie die Zone der nächsten Entwicklung zum aktuellen Niveau der Entwicklung." (Vygotsky 1977: 240).*

Das bedeutet, dass die Unterrichtsplanung nicht nur an die aktuellen Fähigkeiten der SuS anknüpfen, sondern auch den Bereich der kommenden Entwicklung berücksichtigen muss (vgl. ebd.: 237).

4.3 Bausteine Makroscaffolding

Das Scaffolding setzt sich aus zuvor geplanten und in der Unterrichtsinteraktion entstehenden Merkmalen zusammen. Diese lassen sich vier Bausteinen zuordnen, die das Scafffolding auszeichnen. Die Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse sowie die Unterrichtsplanung werden von Gibbons (2002) als „Makro-Scaffolding" bezeichnet, die Unterrichtsinteraktion als „Mikro-Scaffolding".

> *„[D]ie Zone der nächsten Entwicklung und das Scaffolding [sind] nicht nur Konzepte [...], die Lernen als einen in der Interaktion erfolgenden Prozess verstehen, sondern die eben auch im pädagogischen Miteinander realisiert werden müssen – sie sind auf einer Makroebene zu planen und auf den Mikroebnen der unterrichtlichen Interaktion immer wieder umzusetzen." (Quehl/Trapp 2013: 32).*

Der konzeptionelle Rahmen für den Unterricht wird dementsprechend durch das Makro-Scaffolding geschaffen und setzt damit die Voraussetzungen für das Mikro-Scaffolding. In Anbetracht der theoretischen Entwicklung von Unterricht wird in dieser Arbeit der Fokus auf dem Makro-Scaffolding liegen, da die unterrichtliche Interaktion nur in der schulischen Praxis erprobt und genauer untersucht werden kann. Dies würde einen zusätzlichen interessanten Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen und Studien bieten.

Jede Unterrichtsplanung setzt an der sogenannten Bedarfsanalyse an. Das heißt, es muss zunächst der Sprachbedarf der SuS ermittelt werden, um den Anforderungen von mündlichen und schriftlichen Aufgaben im Unterricht gerecht werden zu können. Ausgangspunkt sind die fachlichen Lernziele, Inhalte und Methoden des Fachs. Zentrale Fragen sind beispielsweise, welche Textsorten in der zu planenden Unterrichtsreihe vorkommen oder, ob eventuell eine neue Textsorte eingeführt wird, die besondere sprachliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Das Unterrichtsmaterial, sei es Lehrbuchtext, Zeitungsartikel oder Schaubild, muss auf die sprachlichen Anforderungen hin untersucht werden. Dazu gehören nicht nur Fachtermini, sondern ggf. auch bestimmte grammatische Phänomene, unter anderem „wenn ..., dann ...“ Konstruktionen bei der Erarbeitung und dem Schreiben von Argumentationen (vgl. Kniffka 2010, 2012; Beese et al. 2014). Gibbons (2002) spricht in diesem Fall von „finding the language in the curriculum“ (ebd.: 121).

Als nächstes findet ein Vergleich der ermittelten Anforderungen mit den eigentlichen Kompetenzen der SuS statt. Dabei sollte der jeweilige Sprachstand der SuS individuell bestimmt werden (vgl. Beese et al. 2014: 35). Nur so kann die Lehrkraft das Potential in fachlicher und sprachlicher Hinsicht einschätzen und entsprechende Hilfestellungen anbieten.

Denn

> *„Scaffolding meint nun, dass mit Hilfe einer angepassten Unterrichtsplanung und einer entsprechenden Unterrichtsinteraktion [...] der Schüler dahin gebracht werden soll, diese Kluft zwischen seiner Kompetenz und den gestiegenen Anforderungen zu schließen.” (Weis 2013: 113).*

Dafür stellt die Lernstandsanalyse die Voraussetzung dar. Wenn die vorhandenen Kompetenzen der SuS bekannt sind, kann daran angeknüpft werden und in der Zone proximaler Entwicklung gelernt werden. Mit Hilfe von Gerüsten, Zwischenschritten und unterschiedlichen Förderaufgaben kann die Lücke zwischen dem bisherigen Wissen und dem zu erreichenden Niveau, welches noch über dem Lernstand der SuS liegt, überbrückt werden. Ein solcher Umgang mit der Sprache im Fachunterricht bietet für alle Lernenden eine Unterstützung (vgl. Gibbons 2002: 70). Man muss also wissen, was der Lerner alleine in der Lage ist zu tun, d. h. „finding out about children’s language“ (ebd.: 123), bevor man weiß, wie man ihm helfen kann.

Bedarfs- und Lernstandsanalyse sind vorbereitende Maßnahmen für die anschließende Unterrichtsplanung. In dieser muss dafür gesorgt werden, dass genügend Anlässe für das sprachliche Lernen geschaffen werden. Ein vielseitiger Input durch die Lehrkraft und eine Sprache, die sowohl bildungs- und fachsprachliche Komponenten berücksichtigt, kann sprachliches Wissen fördern (vgl. Beese et al. 2014: 36f). Die Ausgangslage stellen jedoch immer die alltagssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden sowie ihr Vorwissen dar (vgl. Weis 2013: 115; Kniffka 2012: 216). Daran anknüpfend können dann Lernziele formuliert werden und Aufgaben entwickelt werden, die das sprachliche und fachliche Lernen stückweise fördern. Solche Lernaufgaben müssen zuvor geplant und strukturiert werden,

um dem ausgeschriebenen Lernziel zu entsprechen und die Anforderungen leicht höher als die Kompetenz der Lernenden zu setzen. In diesem Sinne könnte beispielsweise vom Konkreten zum Abstrakten vorgegangen werden, wie Kniffka (2012) an einem Beispiel zeigt. Dabei geht es darum, zunächst auf einer Ebene der Alltagssprache und einem kontextgebundenen Sprachgebrauch zu beginnen, z.B. durch die Arbeit mit konkreten Materialien und Anschauungsobjekten, um dann mit einem kontextreduzierten Sprachgebrauch fortzufahren. Der zweite Schritt würde dann über das Präsentieren eigener Ergebnisse in der Klasse gehen, bei dem die SuS gezwungen sind – ohne die jeweiligen Materialien vorliegen zu haben – den anderen SuS mitzuteilen, was sie erarbeitet haben und wie sie vorgegangen sind (vgl. ebd.: 217). Ein ähnliches Vorgehen beschreiben auch Beese und Roll (2013) im Zusammenhang mit dem Schreiben von Versuchsprotokollen. Hinzu kommen noch die Auswahl geeigneter Materialien sowie die damit verbundenen Darstellungsformen von Inhalten. Außerdem müssen Lern- und Arbeitsformen für die jeweiligen Unterrichtsphasen festgelegt werden und vor allem sollte die Möglichkeit gegeben werden, sprachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln und nicht durch zu leichte Texte zu vereinfachen (vgl. Kniffka 2012: 217).

Je geringer die sprachliche Kompetenz der Lernenden ist, umso wichtiger sind die einzelnen Schritte des Scaffolding und umso kleinschrittiger müssen die Unterstützungshilfen eingesetzt werden (vgl. Beese et al. 2014: 36). Nach Gibbons (2002) kann so ein „process of joint construction“ (ebd.: 20) stattfinden. Dieser kann nicht nur in der Lehrer-Schüler-Interaktion entwickelt werden, sondern auch in Gruppenarbeitsphasen der SuS untereinander. So sind alle Teilnehmer aktiv am Lernprozess beteiligt und können durch die Kommunikation innerhalb der Gruppe weitere Fähigkeiten entwickeln. Wichtig ist „[to] put interaction at the heart of learning process“ (ebd.). So können durch den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit der Gruppe ebenfalls „Scaffolds“ für die Lernenden entstehen, die durch den zunächst alltagssprachlichen und kontextgebundenen Sprachgebrauch den SuS ermöglicht, sich eher in der Kleingruppe einzubringen. Es fällt ihnen leichter, sich zu äußern und zudem sind die Gesprächsanteile der jeweiligen SuS deutlich höher als in der gewöhnlichen Klassenrauminteraktion nach dem IRF-Schema (Initiation, Response, Feedback) (vgl. ebd.: 17). Außerdem können so auch Präsentationen und die dafür benötigten Phrasen, Fachtermini und Konjunktionen gemeinsam vorbereitet werden, um das anschließende Vortragen zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen. Ein solches Vorgehen zeigt, wie sprachliche Anforderungen im Unterricht genutzt und systematisiert werden können.

Der jeweilige Fachunterricht soll Fachkonzepte vermitteln, die sehr abstrakt sind. Im Politikunterricht geht es zum Beispiel um das Fachkonzept Demokratie, das nicht konkret gefasst werden kann. Hier kann das Scaffolding-Konzept ein nützliches Instrument sein, um schwierige Konzepte und Begriffe der Fachsprache zu vermitteln und koordiniert zu entwickeln (vgl. ebd.: 39). Beim Scaffolding handelt es sich demnach neben einer Perspektive auf das sprachliche und fachliche Lernen vor allem auch um eine Methode der Umsetzung (vgl. Quehl/Trapp 2013: 27). Ausgehend von dieser Grundvoraussetzung soll im Anschluss die Anwendung auf konkrete Schülertexte und eine theoretische Unterrichtsplanung stattfinden, um dabei sowohl die Praxistauglichkeit zu gewährleisten und zugleich zu zeigen, dass auch Sprachlernen im Fachunterricht möglich ist, ohne inhaltliches Wissen zu vernachlässigen.

5 Anwendung: Schaubildbeschreibung im Politikunterricht der achten Klasse anhand des Scaffolding-Konzepts

5.1 Projekt „SchriFT“

Das Projekt „Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen” (SchriFT) stellt eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch dar. Es handelt sich dabei um ein interdisziplinäres Projekt, das zu ermitteln versucht, wie die Schreibkompetenz der SuS in Bezug auf das fachliche Lernen gefördert werden kann. Ziel ist „die wissenschaftlich überprüfte Entwicklung von Lehr-Lernkonzepten für einen sprachbewussten Fachunterricht“ (vgl. Universität Duisburg-Essen). In diesem Zusammenhang findet auch eine Pilotierung im Politikunterricht der siebten und achten Klassen am Gymnasium statt. Die Grundlage des Projekts ist eine Analyse von textsortenspezifischen Merkmalen durch die SuS selbst. Im Fall des Politikunterrichts handelt es sich dabei um das Beschreiben von Schaubildern. Die Schülertexte aus der ersten Pilotierung stellen den Ist-Zustand ihrer Schreibkompetenz dar. Das zu beschreibende Schaubild ist thematisch in den Bereich Demokratie in Deutschland eingebunden und mit dem Titel „Regierungssystem und Staatsorgane im Schaubild“ überschrieben. Zu entnehmen ist es dem Arbeitsbuch „Politik/ Wirtschaft 7–10“ aus dem Schöningh-Verlag (Floren 2009).

In der Pilotierung wurden unterschiedliche Fragen- und Aufgabenformate verwendet, sodass die SuS durch das Schaubild geleitet wurden und durch die Bearbeitung mehrerer kleinerer Aufgaben eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse auch mit anderen Fachbereichen möglich ist. Dabei wird deutlich, dass mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen auch divergente Anforderungen an die SuS gestellt werden und unterschiedliche Dimensionen und Möglichkeiten des Schaubilds berücksichtigt werden können. Eine Frage wie „Wer ernennt die Bundesminister/Innen?“ erfordert ein Ablesen der Informationen aus dem Schaubild, wohingegen die Frage „Welche Organe sind an der Gesetzgebung beteiligt?“ deutlich komplexer ist und ein höheres Anspruchsniveau abbildet, da dabei Wissen verknüpft und transferiert werden muss. Diesem Muster folgend steigen die Anforderungen mit den jeweiligen Fragen und Aufgaben. Es wird den SuS eine Art Struktur für die Bearbeitung vorgegeben, an welcher sie sich orientieren können. Allerdings muss auch beachtet werden, dass die Antwortlänge im Laufe der Aufgaben immer mehr abnimmt und einige Aufgaben gar nicht oder nur sehr kurz beantwortet wurden. Dies kann auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein. Dementsprechend schwierig ist jedoch eine Auswertung der Bildbeschreibungs- sowie der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen. In diesem Zusammenhang kann außerdem festgehalten werden, dass solche kurzen Texte es nicht möglich machen, den Sprachstand der Lernenden zu diagnostizieren. Es geht dabei eher um die syntaktische Komplexität und den Zusammenhang des souveränen Sprachgebrauchs sowie der inhaltlichen Differenziertheit.

5.2 Schülertexte

In den zuvor erarbeiteten theoretischen Abschnitten wurde schon deutlich, weshalb eine Beschäftigung mit dem sprachsensiblen Fachunterricht notwendig ist und wie man diesen im Sinne des Scaffolding-Konzepts von Gibbons (2002) unterstützen kann. Im Folgenden geht es nun darum, empirische Beispiele für die Schwierigkeiten und Besonderheiten der Textsorte „Schaubild“ zu finden und mögliche Lösungsansätze für den sprachsensiblen Fachunterricht zu entwickeln. Ausgangspunkt stellen hierbei Schülertexte der achten Klasse am Gymnasium aus der Prä-Pilotierung des „SchriFT”-Projekts dar. Die Fallauswahl beruht auf der Annahme, dass ein offeneres Aufgabenformat und dementsprechend freieres Schreiben der SuS die fachlichen und sprachlichen Besonderheiten noch deutli-

cher hervorbringt. Die Prä-Pilotierung stellt den SuS folgende Aufgabe: „Beschreibe das Regierungssystem in Deutschland, so wie es auf dem Schaubild dargestellt wird“. Es wird also verlangt, einen eigenständigen Text zu verfassen, der den Merkmalen einer funktionalen Bildbeschreibung entspricht. So wird den SuS die Möglichkeit eröffnet, Wahrnehmungen und Gedanken unter Einbringung ihres kognitiven (Vor-)Wissens zum Schaubild eigenständig zu verfassen.

Es handelt sich bei diesem Vorgehen um eine explorative Datenansicht, sodass kein Anspruch auf wissenschaftliche Gültigkeit erhoben werden kann und soll. Auf rein deskriptiver Ebene sollen die Schülertexte hinsichtlich der Anforderungen, die ein Schaubild und die damit einhergehende Schaubildbeschreibung mit sich bringen, untersucht werden und einen Eindruck der auftretenden Schwierigkeiten vermitteln. Die Bedarfsanalyse richtet sich dabei an das Schaubild selbst. Dieses wird auf sprachlicher, fachlicher und grafischer Ebene analysiert, um Schwierigkeiten explizit zu machen und möglichen auftretenden Problemen entgegenwirken zu können. In der Lernstandsanalyse werden dann die Texte der SuS in den Blick genommen und Auffälligkeiten herausgestellt. Diese beiden Schritte bilden dann die Grundlage einer Unterrichtsplanung bzw. ermöglichen, im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Theorieteil Ansätze und Impulse für die Umsetzung sprachsensiblen Politikunterrichts zu entwickeln.

5.3 Bedarfsanalyse

Dem hier ausgewählten Schaubild zum politischen System in der Bundesrepublik (siehe Floren 2009: 105 (M9)), das die verschiedenen Staatsorgane der Bundesrepublik (jeweils in Kästchen) sowie ihr jeweiliges Zustandekommen durch Wahlen/Entsendung (mittels Pfeilen) darstellt, wird im Arbeitsbuch folgende Aufgabe zugewiesen:

> *„M9 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Stellung der einzelnen Staatsorgane im Zusammenhang der gesamten politischen Ordnung der Bundesrepublik, auch unter dem Gesichtspunkt der Gewaltenteilung. Erläutert auf dem Hintergrund eurer Beschäftigung mit den vorangehenden Materialien die Darstellung des Schaubilds.” (Floren 2009: 105).*

Von den SuS wird verlangt, eine Beschreibung des Schaubilds vorzunehmen und dabei auf das bisher erlangte Wissen zurückzugreifen. Um eine solche Aufgabe zu bewältigen, müssen die SuS zunächst über ein Wissen bezüglich der Textsorte „Schaubild” sowie der damit einhergehenden Beschreibung verfügen. Außerdem wird verlangt, weitere zusätzliche Aspekte und Darstellungsweisen einzubringen. Auf besondere sprachliche Schwierigkeiten oder textsortenspezifische Merkmale wird nicht verwiesen. Die SuS erhalten dementsprechend keine Unterstützung, um den sprachlichen Anforderungen der Textsorte Schaubild gerecht werden zu können.

Wenn das Schaubild, wie von Gibbons (2002) gefordert, auf die sprachlichen Anforderungen hin untersucht und den SuS transparent gemacht wird, ergibt sich daraus, dass die

> *„Arbeit an Schaubildern [...] ohne ausreichende Sprachkompetenz nicht möglich [ist], genauso wie die anschließende Sprachproduktion im Rahmen von schriftlichen Anschlussaufgaben.” (Oleschko 2012: 12).*

Es muss also geklärt werden, was bei einer Bildbeschreibung von den SuS gefordert wird. Im ersten Schritt geht es um die Wahrnehmung und Beschreibung des Schaubilds (siehe auch 3.2). Dabei müssen die SuS zunächst einen Ausgangspunkt ausfindig machen, da ein Schaubild eben nicht immer von oben nach unten zu lesen ist oder eine zeitliche Abfolge darstellt. Im hier vor-

liegenden Fall müssen die SuS erkennen, dass das Volk, indem es wählt, die Grundlage für das Regierungssystem in Deutschland schafft. Allerdings wird das Volk wird im Schaubild gar nicht als solches hervorgehoben, sondern durch Artikel 20 aus dem Grundgesetz („Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“) in einem Kästchen im oberen Bereich des Schaubildes repräsentiert. Hinzu kommt die Aufführung der Wahlgrundsätze (allgemein, frei, gleich, unmittelbar und geheim), wobei nicht deutlich wird, wo der Zusammenhang zum eigentlichen Inhalt des Schaubilds besteht. Dies kann für die SuS zu Verwirrung führen und vom Wesentlichen ablenken.

Außerdem wird von den SuS gefordert, die unterschiedlichen Staatsorgane zu identifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Dazu benötigen sie fachliches Wissen über die unterschiedlichen Staatsorgane und ihre Funktionen, aber auch zusätzlich ein Repertoire an Fachbegriffe, die nicht im Schaubild zu sehen sind. Durch den Rückgriff auf Vorwissen können somit weitere Zusammenhänge hergestellt werden. Dieses Vorgehen wird durch die grafische Realisierung des Schaubilds erschwert, da durchweg keine einheitliche Darstellung stattfindet. Der Bundestag und die Bundesversammlung sind von einem grünen Kasten umgeben, unter dem eine nähere Beschreibung folgt (Anzahl der Vertreter oder Abgeordneter). Die nähere Beschreibung der Bundesregierung fällt dagegen weg, sodass das Feld darunter lediglich die Begriffe „Bundeskanzler“ und „Bundesminister“ enthält, die durch die Phrase „schlägt vor“ in Verbindung gesetzt werden. Der Zusammenhang zur Bundesregierung ist jedoch nicht zu erkennen. In der Darstellung des Bundesverfassungsgerichts ist die Trennung zwischen dem Organ und seiner näheren Beschreibung, die bei den anderen Organen noch grafisch verdeutlicht wurde, gar nicht mehr vorhanden. Die Zusammensetzung durch die 16 Richter wird in einem weiteren weißen Kasten innerhalb des grünen ausgeführt. An dieser Stelle fällt auch auf, dass die Hervorhebung bestimmter Organe durch das Schaubild kaum der politischen Wirklichkeit entspricht. Das Verfassungsgericht nimmt im Vergleich zu den anderen Bereichen einen sehr großen Platz ein. Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung des Bundespräsidenten, welcher im Zentrum des Schaubilds steht und durch eine abweichende Umrandung in Form eines Kreises noch einmal hervorgehoben wird, obwohl er eher repräsentative Aufgaben hat und wenig Einfluss auf die unterschiedlichen politischen Prozesse nimmt.

Die SuS müssen also über ein fachspezifisches Textsortenwissen verfügen, um die Bedeutung von Kästen, Pfeilen und Farben im Schaubild lesen zu können und des Weiteren ein Bewusstsein für die Abstraktheit der Darstellung gewinnen, zumal ein Aufzählen von Gestaltungselementen (Pfeil, Kreis, Kasten usw.) und der Rückgriff auf deiktische Zeigegesten (links, rechts, oben usw.) nicht Inhalt einer Bildbeschreibung ist. Die SuS sind also gefordert, das Schaubild zu transformieren und die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale in ihre Wortbedeutung zu übersetzen. Ein solcher Vorgang verlangt unter anderem Sprachkompetenz. Abgesehen von der fachlichen und grafischen Dimension muss also auch auf die sprachliche Realisierung aufmerksam gemacht werden. Hier ist ebenfalls keine einheitliche Darstellung vorzufinden. Dies weist auf eine mangelnde Sensibilität für sprachliche Besonderheiten und Schwierigkeiten für die Lernenden hin. An einer Stelle finden Infinitivformen wie „bilden“ und „entsenden“ Verwendung, wohingegen es an anderer Stelle „schlägt vor und ernennt“ oder „wählt“ heißt. Die SuS müssen demnach in der Lage sein, zwischen den unterschiedlichen Verbformen zu unterscheiden. Hinzu kommen Nominalisierungen wie „Beschluss“ und „Wahl“, welche die SuS vor erneute Herausforderungen stellen. Nur mit dem Wissen über solche sprachlichen Besonderheiten können sie erfolgreich mit dem Schaubild umgehen. Für die schriftliche Bearbeitung ist außerdem ein Wissen über Aktiv- und Passivkonstruktionen nötig, um

beispielsweise aus der Verwendung der Verben im Aktiv („wählt", „ernennt") Passivkonstruktionen in der schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Schaubild zu bilden („wird gewählt", „wird ernannt").

> *„[D]ie geschriebene Sprache [ist] im Vergleich zur mündlichen eine maximal entwickelte und syntaktisch komplizierte Sprachform, in der wir zum Ausdruck jedes einzelnen Gedanken weitaus mehr Wörter benötigen als in der mündlichen." (Vygotsky 1977: 334).*

In Bezug auf die schriftliche Schaubildbeschreibung müssen demnach zusätzlich Merkmale der Textsorte sowie der möglichen sprachlichen Realisierung bekannt sein. Zum Beispiel dient das Wissen über das Schreiben einer Einleitung, die einen Überblick über das Thema und die Struktur des Schaubilds mit sich bringt, als Erleichterung für den Einstieg in die Beschreibung. Die SuS müssen die wichtigsten Informationen sowie die Darstellungsformen herausfiltern und in einem, auch für Außenstehende, verständlichen und nachvollziehbaren Einleitungssatz unterbringen. Hier muss jedoch auch zwischen Einleitungssätzen unterschiedlicher Textsorten und unterschiedlicher Fachbereiche unterschieden werden, da Einleitungen nicht immer in Form und Aufbau identisch sind. In der Schaubildbeschreibung dient sie vor allem als Leseorientierung und sorgt für einen Überblick über die Struktur und Darstellungsform des Schaubilds. Zu den sprachlichen Besonderheiten einer Schaubildbeschreibung zählt auch die Verwendung passender Satzkonstruktionen, Nebensätze sowie Konjunktionen, um einen verständlichen und gut lesbaren Text zu produzieren. Es müssen also Beziehungen und Zusammenhänge auch sprachlich ausgedrückt und in korrekter Form verschriftlicht werden können. Vor allem für die Schaubildbeschreibung ist beispielsweise eine unpersönliche Ausdrucksweise zu verwenden, die sich u.a. durch „man"-Konstruktionen auszeichnet. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese einen Text nicht grundsätzlich besser machen, sondern nur an der richtigen Stelle und in der richtigen Verwendung Sinn ergeben.

> *„Schaubilder zeichnen sich durch eine hohe Informationsdichte aus, Zuordnungs- und Gliederungsschwierigkeiten können auftauchen, zu wenig Sprachmaterial für die sprachliche Bearbeitung wird gegeben, zu komplexe Repräsentationen (Text und Bild) fordern hohe kognitive Leistungen, die das Verstehen des Textes als auch des Bildes voraussetzen." (Oleschko 2012: 12).*

Daraus lässt sich schließen, dass kognitive Prozesse mindestens gleichermaßen von logischen Bildern und Texten verlangt werden. Man kann durch die Nutzung von Bildern Wissen nicht unbedingt schneller oder besser vermitteln, solange nicht sprachliche und fachliche Anforderungen berücksichtigt werden.

5.4 Lernstandsanalyse

Nachdem soeben auf die Probleme und Herausforderungen eines Schaubilds und der Schaubildbeschreibung eingegangen wurde, stehen nun die Schülertexte im Fokus. Dabei lässt sich grundsätzlich feststellen, dass es kein einheitliches Ergebnis in der Bearbeitung der Aufgabe gibt, sondern auf Grund einer heterogenen Schülerschaft auch heterogene Texte verfasst wurden. Auch hier herrscht ein unterschiedliches Niveau in den einzelnen Bereichen vor. Vorwissen, Sprachvermögen, aber auch Arbeits- und Lernverhalten sowie die Leistungsbereitschaft spielen eine entscheidende Rolle beim Verfassen von Texten (vgl. Leisen 2010: 9). Die Schülertexte unterscheiden sich sowohl in ihrer Länge als auch in der sprachlichen Realisierung und Herangehensweise. Einige der hier vorliegenden Texte weisen eine Art Einleitungssatz auf: „Auf dem Bild sieht/erkennt man..." oder „Auf dem Bild wird das Bundessystem Deutschlands gezeigt" (vgl. SchülerInnentext 30001, 60001, 140001, 240001). Diese entsprechen in Ansätzen dem Aufbau und der Funktion eines Einleitungssatzes in der Schaubildbeschreibung. Es

wird ein allgemeiner Überblick über das dargestellte Thema gegeben. Dass es sich dabei um ein konkretes logisches Bild, und zwar ein Schaubild, handelt, wird nicht explizit gemacht. Oleschko (2014) nennt in seiner Erhebung unterschiedliche Strategien der Textproduktion, zu denen u. a. auch solche „Einleitungsstrategien" zählen. Es wird an einen Leser adressiert verschriftlicht, was zuvor wahrgenommen wurde (vgl. ebd.: 146).

Insbesondere wird schon hier deutlich, dass es häufig um eine eher kontextbezogene Darstellung geht. So beschreibt ein Schüler beispielsweise auf der Ebene der Bildwahrnehmung, dass man „ein blaues Schild" sieht und davon ausgehend weitere Kästen mit Pfeilen zu erkennen sind. Der Sprachgebrauch findet hier, wie bei einigen anderen SuS (220001, 170001 u. a.), durchweg bildbezogen statt, d. h. er verwendet Begriffe wie „darunter", „links", „rechts" oder auch Konstruktionen wie „ein Kästchen mit Pfeil, wo wählt dran steht". An diesen Beispielen kann man zum einen feststellen, dass der Schüler noch nicht in der Lage ist, die Bildbedeutung aus den einzelnen Elementen herauszulesen und diese dann in einen Text umzusetzen. Welche Funktion hat zum Beispiel ein Pfeil und wofür stehen die unterschiedlichen Kästchen? Hinzu kommt zum anderen die sprachliche Realisierung von Nebensätzen. Der Schüler möchte den Pfeil näher charakterisieren, indem er versucht einen Nebensatz zu konstruieren (vgl. 30001). An dieser Stelle wäre es hilfreich, noch einmal die unterschiedlichen Nebensätze und die mögliche Umsetzung dieser in einem eigenen Text zu üben. So würde es leichter fallen, die unterschiedlichen Beziehungen und näheren Beschreibungen in seinem Text korrekt darzustellen.

Ein weiterer Schüler beginnt ebenfalls mit einer bildbezogenen Einleitung und schafft es dann, die Bildbedeutung in einer wertneutralen und sprachlich angemessenen Weise zu beschreiben (vgl. 60001). Einige SuS sind außerdem in der Lage, die unterschiedlichen Informationen aus dem Schaubild zu transformieren und weitere Schlüsse daraus zu ziehen. Den Schluss „Das Volk darf frei und ohne Druck entscheiden" entnimmt die Schülerin den Informationen zu den Wahlgrundsätzen aus dem Schaubild und übersetzt diese somit in eigene Wort (vgl. 230001). Ebenso verhält es sich bei einem anderen Schüler. Dieser verwendet Erklärungen zu den einzelnen dargestellten Aspekten im Schaubild: „Es ist so dargestellt, dass das Volk die Macht hat, d. h. sie bestimmen wer in die Regierung kommt". Somit weist er auf ein übergeordnetes Bildverständnis hin. Neben der Verwendung genauerer Erklärungen („d. h. ...") kommen außerdem unterschiedliche Nebensatzkonstruktionen zum Einsatz („indem sie die Partei wählen, die sie am meisten anspricht"). Auf der einen Seite findet man die modale Satzverbindung mit „indem" und auf der anderen Seite Relativsätze, die in diesem Fall die Partei näher beschreiben. Der Verweis auf die Wahl von Parteien und die Verknüpfung zur Bundesregierung gehen über das Schaubild hinaus und machen den Einbezug von Vorwissen in die Bildbeschreibung deutlich (vgl. 110001). Unterstützend würde auch eine Einführung in die Konstruktion von „je ..., desto ..."-Sätzen wirken, da dieser Schüler versucht, den Zusammenhang von Einwohnern in einem Bundesland und den gewählten Vertretern der Länderregierung mit der Konstruktion „umso mehr ..., umso mehr ..." zu erklären.

Eine weitere Auffälligkeit findet sich in der Form der Bildbeschreibung. Zum einen sind längere, ausformulierte Texte mit Satzverknüpfungen und Relationen zu finden (vgl. 70001, 40001, 180001) und zum anderen wurden die unterschiedlichen Informationen nur mit Aufzählungszeichen aufgelistet oder durch Angaben in Klammern näher beschrieben, anstatt auf Nebensätze zurückzugreifen (vgl. 100001, 130001, 190001, 260001). Somit ist es auch notwendig, auf die geforderten Elemente einer Bildbeschreibung (siehe auch 5.2) aufmerksam zu machen

und diese gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten. Dazu zählen nicht nur inhaltliche und strukturelle Merkmale, sondern ergänzend auch sprachliche Unterstützungen, um eine erfolgreiche Schaubildbeschreibung erfolgreich zu ermöglichen. Denn wie schon im Abschnitt zur Textsorte Schaubild deutlich wurde, müssen die SuS in der Bildwahrnehmung gelenkt werden und lernen, wie sie ein Schaubild zu lesen haben und damit umgehen können. Nur mit dem Wissen über die Textsorte Schaubild und den damit einhergehenden Merkmalen einer Schaubildbeschreibung kann dies gelingen. Auch wertende Aussagen („Oben ist die uninteressante Überschrift“) und eine damit verbundene persönliche Ausdrucksweisen („auf dem Bild sehe ich...“), könnten somit vermieden werden (vgl. 130001, 220001). Nach Oleschko (2014) kann diese Art der Textproduktion auch unter den Aspekt der „kognitiven Überforderung“ fallen, da die eigentliche Bildbeschreibung durch Kommentare ergänzt und verlängert wird (vgl. ebd.: 146).

Anhand der Lernstandsanalyse dieser Auswahl von Schülertexten wird deutlich, wo die jeweiligen Probleme und Kompetenzen der SuS liegen, um sie in einem weiteren Schritt individuell und kompetenzorientiert unterrichten und fördern zu können. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ für alle SuS. Es werden jedoch Parallelen zur theoretischen Arbeit mit Sprache im Fachunterricht deutlich, sodass ein beispielhafter Einblick in die schulische Realität entsteht. Wie daran anschließend ein solcher sprachsensibler Fachunterricht mit Hilfe des Scaffolding-Konzepts nach Gibbons (2002) aussehen könnte, soll im dritten Schritt des Makro-Scaffolding, der Unterrichtsplanung, gezeigt werden.

5.5 Unterrichtsplanung

Nach Goll (2010a) gehören Bilder zu „sinnstiftenden Elementen der politischen Wirklichkeit“ (ebd.: 53) und sind somit relevant für den Politikunterricht. Allerdings fehlt weiterhin eine fachdidaktische Theorie des Bildes im Politikunterricht (vgl. ebd.: 48), sodass eine kriteriengeleitete Umsetzung von Bildbeschreibung und -analyse in der Praxis häufig schwierig ist. Die SuS benötigen also eine politische „Bildkompetenz“, um „mit Bildern im Feld der Politik funktional und selbstbestimmt” umgehen zu können (ebd.: 55). Das heißt für die Lehrkraft, dass sie die unterschiedlichen Schritte von Bedarfs- und Lernstandsanalyse auf fachliche, sprachliche und grafische Dimension hin durchführen sollte, um mit den jeweiligen Anforderungen und Kompetenzen der SuS bewusst umgehen zu können. Davon ausgehend sollen nun in dem Prozess der Unterrichtsplanung beispielhaft unterschiedliche Ansätze und Ideen einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht aufgezeigt werden, da diese – wie das folgende Zitat verdeutlicht – Einzug in alle Bereiche erhält.

> *„They learn language in the process of using it. They learn through language when they use it to construct knowledge across all areas of the curriculum. And they learn about language when there is a focus on language as ‚object'. In a well-planned integrated program, all three of these aspects of language development have the potential to be brought together.” (Gibbons 2002: 138).*

Der Kernlehrplan Politik/Wirtschaft NRW für die Jahrgangsstufe 7–9 setzt die Richtlinien für den Unterricht fest. Neben den zu erreichenden Kompetenzen (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz) werden außerdem unterschiedliche Inhaltsfelder bestimmt. Das Inhaltsfeld 7 wird mit „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ betitelt (MSW NRW 2007: 31). Ausgehend von dem Wissen über die Beziehungen zwischen Politik und Lebenswelt sowie der Kenntnis von Wissen über Formen politischer Beteiligung, welches in der vorigen Stufe erlangt werden sollte, geht es nun im Schwerpunkt um Wissen über demokratische Institutionen in der Bundesrepublik, ihre Formen und ihr Zusammenwirken (vgl. ebd.). Somit wäre der Rahmen für die Unterrichtsplanung ge-

setzt. Ein didaktisch und methodisch ausdifferenzierter Unterrichtsentwurf geht über den Umfang dieser Arbeit hinaus, stellt jedoch eine Möglichkeit für weitere Arbeiten und Forschungen in Bezug auf den sprachsensiblen Politikunterricht dar. Hier sollen nun einige Ideen und Impulse zeigen, wie ein solcher sprachsensibler Politikunterricht in der achten Klasse aussehen kann.

In Anlehnung an das zuvor analysierte Schaubild „Regierungssystem und Staatsorgane im Schaubild" wäre eine Möglichkeit, das sehr komplexe Schaubild für die SuS zu entlasten. Es soll dabei nicht sprachlich vereinfacht, sondern in unterschiedliche Teile gegliedert werden. Denn in den Darstellungen von Gibbons (2002), in Anlehnung an Vygotsky (1977), wurde deutlich, dass die Lerner in der Zone nächster Entwicklung, also ein Stück über den eigentlichen Kompetenzen, lernen können und sollen. Dazu erscheint die Methode des Gruppen-Puzzles als eine mögliche Umsetzung für den Unterricht, da diese unterschiedliche Leistungsniveaus der SuS berücksichtigt und sie vor neue Herausforderungen stellt. Zur Methode des Gruppen-Puzzles wird hier auf die Ausführungen von Frey-Eiling und Frey (2011) zurückgegriffen. Sie sind auf die Arbeit von Aronson et al. (1978) zurückzuführen, die die Terminologie des „jigsaw classroom" verwenden. Im Zusammenhang von „jigsaw listening" und dem Konzept von „expert/home group activity" findet die Methode auch bei Gibbons (2002) im Sinne des Scaffolding Verwendung (vgl. ebd.: 24f, 109) Dabei wird ein größeres Themengebiet mit der „Laubsäge" in verschiedene Teile zersägt, die dann in den jeweiligen Gruppen erarbeitet und zum Schluss wieder zu einem Ganzen zusammengefügt werden (vgl Frey-Eiling/Frey 2011: 55). Dies kann auf den unterschiedlichen Ebenen von Sprechen, Lesen, Zuhören und Schreiben geschehen.

In der ersten Phase werden Stammgruppen mit unterschiedlichen Teilthemen gebildet. Dabei findet eine individuelle Erarbeitung der Materialien statt (vgl. ebd.: 53). Dies ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit dem Thema. Für die Beschäftigung mit dem Schaubild können Gruppen zu folgenden Teilbildern entstehen: Gruppe 1: Volk, Länderparlamente, Bundesregierung und Bundesrat; Gruppe 2: Bundesversammlung, Bundestag, Gesetze; Gruppe 3: Bundesversammlung, Bundespräsident und Bundesregierung; Gruppe 4: Bundestag, Bundesregierung und Bundesverfassungsgericht (siehe Schaubild). So würden den jeweiligen Gruppen Teilausschnitte aus dem Schaubild zur Verfügung gestellt. Eine Überschneidung einiger Organe in den jeweiligen Gruppen führt zu einer besseren Verknüpfung im späteren Austausch und zu der Möglichkeit, das Schaubild am Ende der Unterrichtseinheit als ein Ganzes wahrzunehmen. Die SuS erhalten ein Arbeitsanleitungsblatt, auf dem das Vorgehen des Gruppenpuzzles noch einmal erklärt wird und die unterschiedlichen Arbeitsaufträge für die Gruppenphasen verzeichnet sind. Bei der Bearbeitung von Lernmaterialien muss auf Aufgabenstellungen geachtet werden, die auf das Lernprodukt ausgerichtet (vgl. Leisen 2010: 80) und für alle SuS verständlich sind. Zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgaben sollen den SuS „gestufte Lernhilfen" zur Verfügung gestellt werden (ebd.: 88). Sie sind besonders geeignet, die Herausforderung von Heterogenität im Fachunterricht zu bewältigen. Den SuS kann soviel Hilfe an die Hand gegeben werden, wie sie für das Lösen der Aufgaben benötigen. Es werden von der Lehrkraft Umschläge vorbereitet, die zum einen Informationen über die verwendeten Begriffe im Schaubild enthalten können. Zum anderen können darin auch sprachliche Unterstützungen angeboten werden, zum Beispiel zur Konstruktion passender Nebensätze, der Bildung von Aktiv- und Passiv-Konstruktionen oder Wortgeländern mit Satzverknüpfungen (vgl. ebd.: C, 15). Wenn nötig können die SuS auf die unterschiedlichen Lernhilfen zurückgreifen und eigenständig Lösungen für die jeweiligen Aufgaben finden. Dabei

kann jeder den Umschlag verwenden, der für die eigene Weiterarbeit notwendig ist. Auf die gestuften Hilfen kann in den ersten beiden Phasen des Gruppenpuzzles sowie im anschließenden Schreibprozess der Bildbeschreibung zurückgegriffen werden.

Die zweite Phase beinhaltet die fachliche Vorbereitung in Expertengruppen (v Frey-Eiling/Frey 2011: 53). Das heißt, alle SuS mit demselben Teilgebiet setzen sich zusammen, tauschen sich über das Gelernte aus und klären aufgetretene Fragen und Probleme. Dies hat folgenden Vorteil:

> *„[L]anguage that would normally beyond students' comprehension is much more likely to be understood when students can bring their experiences and understandings as a basis for interpretation." (Gibbons 2002: 49).*

Dementsprechend bereitet die erste Phase der Einzelarbeit die SuS auf die weiteren Phasen vor und ermöglicht ein Verstehen über den eigentlichen Kompetenzen. In der Expertengruppe findet dann häufig ein kontextbezogener Austausch statt, da den SuS der jeweilige Schaubildausschnitt bekannt ist. Hier müssen die SuS im Sinne des Scaffolding also auf aktuelle Sprachressourcen zurückgreifen, um sich dann auf neue sprachliche Mittel zu konzentrieren (vgl Leisen 2010: 41). Außerdem sollte in diesem Schritt aber auch eine Vorbereitung auf die anschließende Präsentation der Ergebnisse in den gemischten Gruppen stattfinden. Dadurch, dass es um einen gemeinsamen Aushandlungsprozess geht, werden unterschiedliche Formulierungen verwendet und erarbeitet. So erhalten auch sprachschwache Lerner Unterstützungen aus der gemeinsamen Expertengruppe und können somit auf Formulierungen für den eigenen Vortrag zurückgreifen. Gibbons (2002) spricht dabei von einer „kind of collective scaffolding", bei dem die SuS sich ergänzen, ein Gerüst bilden und gemeinsam an ein Ziel kommen (ebd.: 20). So wird das kooperative Lernen auch ohne die direkte Unterstützung der Lehrkraft in der Gruppe selbst ermöglicht. Nun gilt es, die bildbezogene Sprache durch eine kontextunabhängige Sprache zu ersetzen und den anderen SuS das eigene Wissen zu vermitteln. Dies findet bei der Rückkehr in die Stammgruppen – je ein Experte aus Gruppe 1–4 – statt (vgl. Frey-Eiling/ Frey 2011: 54). Jeder trägt sein Spezialwissen der Gruppe vor, die anderen SuS machen sich dazu Notizen und haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen. So wird das Themen-Puzzle schrittweise vervollständigt. Nach dem „information gap principle" (Gibbons 2002: 24) wird den SuS vermittelt, dass jede Bearbeitung wichtig ist, um am Ende zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Außerdem wird das Zuhören gestärkt, da ihnen bewusst ist, dass sie auf das Wissen der Anderen angewiesen sind. Notizen während der Kurzvorträge in der Gruppe dienen als Grundlage für daran anschließende Schreibprozesse. In diesem Fall wäre eine schriftliche Beschreibung des ganzen Schaubilds angemessen, um die zuvor „more spoken-like" Texte in einen „more-written like" Text zu überführen (ebd.: 42). Denn insbesondere die „geschriebene Sprache ist [...] die wortreichste, exakteste und entwickelteste Form der Sprache" (Vygotsky 1977: 337) und muss dementsprechend besonders trainiert werden.

Ziel ist es zunächst, einen Einblick in einzelne Teile des Schaubilds zu erhalten, um die Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte zu lenken. Durch die gestuften Hilfen können auch sprach- und lernschwache SuS zu Experten werden, ihr Selbstvertrauen stärken und ihre sprachlichen Kompetenzen im Zusammenspiel mit den anderen SuS erweitern. Ein spezifisches Wissen über einen Teilbereich ermöglicht einen ertragreichen Austausch in den Stammgruppen. So kann schließlich schrittweise das Schaubild zusammengesetzt werden. Möglichen Problemen in Bezug auf die Leserichtung von Schaubildern wird entgegengewirkt, indem verdeutlicht wird, dass man in diesem Fall überall starten kann und sich das Gesamtbild durch das Zusammenwirken

der unterschiedlichen Elemente ergibt. Außerdem kann durch dieses Vorgehen das letztendlich geforderte Schreiben einer Schaubildbeschreibung erleichtert werden. Denn die

> *„more written-like spoken language serves as a language bridge between the talk associated with experimental activities and the more formal – and often written – registers of the curriculum." (Gibbons 2002: 42).*

Durch die unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Gedanken und Ergebnissen in der Gruppenarbeit und die Chance des Meinungsaustausches werden den SuS unterschiedliche Möglichkeiten geboten, Sprache zu hören und zu nutzen. Dabei findet für jeden Einzelnen Spracharbeit im Gruppenprozess statt. Denn Sprache soll nicht vor einer Unterrichtseinheit gelernt werden, sondern mit ihr im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. ebd.: 102).

Zugunsten der materialen Steuerung verzichtet die Lehrkraft auf die personale Steuerung und ermöglicht den SuS durch das eigene Handeln einen „individuellen Reifungsprozess zur Kompetenzentwicklung" (Leisen 2010: 85). Zusätzlich können die einzelnen Arbeitsschritte auch auf dem „mode continuum" (Gibbons 2002: 41) zugeordnet werden. Die „face-to-face"-Interaktion in der Expertengruppe eröffnet die Möglichkeit, auf Dinge zu verweisen, ohne sie konkret benennen zu müssen. In einem nächsten Schritt ändert sich die Sprache, indem die SuS ihr Wissen auch den Anderen vermitteln müssen, da dabei die Ergebnisse und Erfahrungen durch Sprache rekonstruiert und die Dinge explizit gemacht werden müssen. Das andere Ende des Kontinuums stellt dann der geschriebene Text dar, der außerdem eine Orientierung für den Leser beinhalten und stärker den schulsprachlichen Registern entsprechen muss (vgl. ebd.: 41). So findet eine Unterrichtsstunde mit steigenden Anforderungen statt, die jedoch durch die Beachtung von sprachlichen und fachlichen Besonderheiten auch sprach- und lernschwachen SuS die Möglichkeit der aktiven Teilhabe und Erweiterung der Kompetenzen ermöglicht. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Einheit sind Zielformulierungen und Arbeitsorganisation durch die Lehrkraft notwendig. Ohne gute Vorbereitung und Aufarbeitung der Materialien kann ein sprachsensibler Fachunterricht und somit auch ein auf sprachliches und fachliches Lernen ausgerichtetes Gruppen-Puzzle nicht funktionieren (vgl.. Frey-Eiling/ Frey 2011: 52).

In diesem Sinne ist auch „[r]egular teacher-guided reporting [...] one way of providing an authentic and meaningful context for students to develop the more academic registers of school" (Gibbons 2002: 49). So kann schon durch die Gesprächsführung und Klassenrauminteraktion ein sprachbewusstes Fachlernen stattfinden. Für die Orientierung an und den Umgang mit fachspezifischen Textsorten können außerdem Methoden-Stunden eingesetzt werden. Hinsichtlich des Schaubildes empfiehlt beispielsweise auch die Bundeszentrale für politische Bildung, die SuS anhand von Texten eigene Schaubilder erstellen zu lassen (BpB 2004). So können sie sich der Methode Schaubild nähern und einen Sachverhalt für sich selbst verständlich darstellen. Als Vorbereitung für Tests oder Klausuren, aber auch zum besseren Verstehen und Verinnerlichen politischer Zusammenhänge, scheint dies eine durchaus sinnvolle Methode. Unterstützend dabei können Wortlisten sowie eine thematische Überschrift dienen, die den Inhalt des Schaubildes vorgeben. So steht vor allem die grafische Gestaltung im Vordergrund, bei der sich die SuS mit den unterschiedlichen gestalterischen Elementen auseinandersetzen. Auch hier können mit der gestuften Hilfe (siehe auch Gruppen-Puzzle) detaillierte Erklärungen zu der Wirkung und Funktion von Pfeilen, Kästen, Farben und anderen Elementen zur Verfügung gestellt werden. So können die SuS, wenn nötig, auf die Hilfen zurückgreifen. Eine Alternative, die den Fokus eher auf die Inhalte des Schaubilds lenkt, wäre mit dem Vervollständigen von Schaubildern mög-

lich. Die äußere Gestalt des Schaubilds ist dabei vorgegeben und die SuS müssen die vorhandenen Lücken mit Hilfe unterschiedlicher Materialien füllen.

6 Fazit

In Anschluss an die vorliegenden Ausarbeitungen kann die These, dass Sprachfähigkeit und Sprachlernen Einfluss auf das politische Lernen haben und unabdingbar für den Politikunterricht sind, bestätigt werden. Es wurde deutlich, dass die sprachlichen Anforderungen an die SuS immer weiter ansteigen und insbesondere im Politikunterricht gefordert sind. So müssen die SuS nicht nur zwischen Alltags- und Schulsprache unterscheiden, sondern werden zusätzlich vor die Herausforderung sozialwissenschaftlicher Fachsprache gestellt. Die steigenden sprachlichen Anforderungen finden aber nur selten ihre Entsprechung im eigentlichen Fachunterricht und werden somit auch selten mit dem fachlichen Lernen verknüpft und eingeübt, obwohl festgestellt wurde, dass „Fachinhalte nur durch angemessene Fachsprache wiedergegeben werden können“ (Kniffka 2012: 214). Der Blick in die Kernlehrpläne, in den Entwurf nationaler Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung der GPJE sowie in das Politikkompetenz-Modell hat gezeigt, dass auch hier Änderungsbedarf besteht. FachlehrerInnen erhalten die Verantwortung für die Realisierung sprachlicher Lernziele ihres Faches, ohne eine Anleitung zur Umsetzung dieser (vgl. ebd.).

Die Arbeit hat verdeutlicht, dass dem Problem der mangelnden Sensibilität für sprachliches Lernen entgegengewirkt werden kann, indem mit Hilfe des sprachsensiblen Fachunterrichts und dem Scaffolding-Konzept Konsequenzen für das Lehren und Lernen gezogen werden. Scaffolding heißt auch, den Unterricht fachlich und sprachlich zu planen, zu organisieren und sich mit den unterschiedlichen Anforderungen des Faches auseinander zu setzen.

> *„Mit der Technik des Scaffolding lässt sich im Fachunterricht die Kluft überbrücken zwischen dem, was Schüler/innen sagen wollen, und dem, was sie fachangemessen sagen können. Scaffolding hat die dienende Funktion für den Erwerb von selbstgesteuerter Problemlösungsfähigkeit.“ (Vollmer/ Thürmann 2013: 51)*

Ein solcher Unterricht, der deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als traditionelle Unterrichtsformen, kann sowohl DaZ-Lernern eine Unterstützung bieten, stellt jedoch auch für Lerner in der Erstsprache eine notwendige Bereicherung für das Lernen und Verstehen im Politikunterricht dar. Dementsprechend können die Grundüberlegungen von Gibbons (2002) auf unterschiedliche Ebenen des schulischen Lernens bezogen werden und zeigen, wie auch eine bewusste Gestaltung von Politikunterricht aussehen kann. So kann die Herausforderung der Fachsprache gemeistert und das Potential des sprachsensiblen Fachunterrichts für das politische Lernen genutzt werden.

Zusätzlich muss dem Vorwurf mangelnder Sprachsensibilität der Lehrkräfte eine verbesserte Lehrerausbildung sowie fächerübergreifende fach- und sprachdidaktische Forschung entgegengesetzt werden. Die Institution Schule, aber vor allem auch die einzelnen Lehrkräfte müssen für die sprachlichen Implikationen des Fachunterrichts sensibilisiert werden, um den steigenden Anforderungen und den heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden. Nur so kann sprachsensibler Fachunterricht in den Schulen ankommen und nicht nur ein theoretisches Konstrukt bleiben. Dass dies möglich ist, hat vor allem die Anwendung des Scaffolding-Konzepts im Politikunterricht der achten Klasse verdeutlicht. Es konnten sprachliche Charakteristika von Politikunterricht, insbesondere der fachspezifischen Textsorte „Schaubild” sowie die Notwendigkeit von Sprachlernen für das politische Lernen aufgezeigt werden. Eine detaillierte Planung mit Be-

rücksichtigung fachlicher, sprachlicher und methodischer Elemente und Lernziele des Unterrichts sowie transparente, lernzielorientierte Aufgaben sind die Grundlage für die Umsetzung sprachsensiblen Fachunterrichts. Es sollen also weiterhin systematische Konzepte für den Fachunterricht entwickelt werden und das vor allem auch mit Hilfe fächerübergreifender Kooperation in Theorie und Praxis. So können sprachbewusste Lehr-Lern-Materialien entwickelt werden, die der mangelnden Beachtung von Sprachkompetenz im Fachunterricht entgegenwirken.

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten/ Neuland, Eva: Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: Textsorten. Der Deutschunterricht (1), 2005, 2-12.

Axford, Beverly/ Hardens, Pamela/ Wise, Fray: Scaffolding literacy: An integrated and sequential approach to teaching, reading, spelling and writing. Camberwell, Vic.: ACER Press, 2009.

Beese, Melanie/ Roll, Heike: Versuchsprotokolle schreiben - Zur Förderung literaler Routinen bei mehrsprachigen SuS in der Sekundarstufe I. In: Decker-Ernst, Yvonne/ Oomenwelke, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart: Klett, 2013, 212-229.

Beese, Melanie/ Benholz, Claudia/ Chlosta, Christoph: Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt, 2014.

Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann, 1972.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. In: Grundlagen der Germanistik (29), Berlin: Schmidt, 1985.

Bundeszentrale für politische Bildung (BpB): Text in ein Schaubild umwandeln. In: Grafstat Methoden. Meinungsforschung im Unterricht. 2004. Unter: www.bpb.de/lernen/formate/methoden/46815/text-in-schaubild-umwandeln (Stand: 01.09.15).

Deichmann, Carl/ Juchler, Ingo (Hrsg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, 2010.

Detjen, Joachim: Die GPJE-Bildungsstandards. Fachunterricht in der Politischen Bildung. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, Politik und Wirtschaft unterrichten (61), Sonderausgabe Nov 2010, 22-33.

Detjen, Joachim: Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (62), Ausgabe 46-47, 2012a, 29-35.

Detjen, Joachim/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar/ Weißeno, Georg: Politikkompetenz - Ein Modell. Wiesbaden: Springer, 2012b.

Ehlich, Konrad: Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely (Hrsg.): Text - Textsorten - Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 1984, 9-25.

Engartner, Tim: Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh, 2010.

Fix, Ulla: Das Rätsel. Bestand und Wandel einer Textsorte. Oder: Warum sich die Textlinguistik als Querschnittsdisziplin verstehen kann. In: Barz, Irmhild/ Fix, Ulla/ Schröder, Marianne/ Schuppener, Georg (Hrsg.): Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2000, 183-210.

Floren, Franz Josef (Hrsg.): Politik/ Wirtschaft 7-10. Ein Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh, 2009.

Frey-Eiling, Angela/ Frey, Karl: Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. Weinheim u.a.: Beltz, 5. Aufl. 2011, 52-60.

Gesellschaft für Politidkdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, 2003.

Gesellschaft für Politidkdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen: ein Entwurf. Schwalbach: Wochenschau, 2. durchges. Aufl. 2004.

Gibbons, Pauline: Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster: Waxmann, 2006, 269-290.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Mitgration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, 2011, 107-137.

Gogolin, Ingrid/ Roth, Hans-Joachim: Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. I: Tanja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo, 2007, 31-45.

Goll, Thomas/ Richter, Dagmar/ Weisseno, Georg/ Eck, V.: Politisches Wissen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS). In: Weisseno, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle in der Einwanderungsgesellschaft - Chancen des Politikunterrichts. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010a. S. 23-50.

Goll, Thomas: Bilder als Medien der politischen Bildung im Kontext hermeneutischer Politikdidaktik. In: Breier, Karl-Heinz/ Deichmann, Carl (Hrsg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau 2010b, 48-60.

Goll, Thomas: Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – Eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: Weisseno, Georg (Hrsg.): Politisch Handeln. Opladen: Budrich, 2012, 193-209.

Grieper, Elena: Sprachbildung und Sprachförderung - Eine Einführung. 2012. Online in: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung. Unter: www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=273 (Stand: 06.08.15).

Gronostay, Dorothee: „Ich bin dagegen, weil…“ Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht. In: Manzel, Sabine (Hrsg.): Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. Schriften zur Didaktik der Sozialwissenschaften in Theorie und Unterrichtspraxis, 2, Opladen: 2014, 35-48.

Halliday, Michael: Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Arnold, 1975.

Halliday, Michael A./ Hasan, Ruqaiya K.: Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: OUP, 1989.

Hammond, Jennifer/ Gibbons, Pauline (2001): What is scaffolding? In: dies.: Scaffolding: Teaching and Learning in language and literacy education. Primary Englisch Association (PETA), Newtown, Australia: 2001, 1-14

Heinemann, Wolfgang: Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter, 2000, 507-523.

Kniffka, Gabriele: Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/ Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012, 208-225.

Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36/85. 1985, 15-43.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus, 2010.

Manzel, Sabine: Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Jg. 22 (1), 2012, 143-154.

Manzel, Sabine: Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. Schriften zur Didaktik der Sozialwissenschaften in Theorie und Unterrichtspraxis, 2, Opladen: Budrich, 2014, 7-10.

Massing, Peter: PISA und die Folgen. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. Von den Bildungsstandards zu Basiskonzepten. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, Politik und Wirtschaft unterrichten (61), Sonderausgabe Nov 2010, 4-21.

Massing, Peter: Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (62), Ausgabe 46-47, 2012, 23-29.

Michalak, Magdalena (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012.

Michalak, Magdalena (Hrsg.): Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung. In: dies.: Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014, 1-8.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW): Kenrlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I (G8) - in Nordrhein-Westfalen. Politik/ Wirtschaft. Düsseldorf: 2007.

Oleschko, Sven: Mit Texten politisch Handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachenvielfalt an Schulen. In: Praxis Politik (2), Texte im Politikunterricht, Westermann, 2012a, 50-55.

Oleschko, Sven: Sprache in Schaubildern. Potentielle Schwierigkeiten von Schaubildern bei ihrem Einsatz im Unterricht. In: Praxis Politik 2: Wortmächtig - Text und Politik. 2012b, 12-13.

Oleschko, Sven: „Ich verstehe nix mehr." Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (12), 2013, 112-127.

Oleschko, Sven: Zur Bedeutung der Sprache im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014, 134-153.

Quehl, Thomas/ Trapp, Ulrike: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann, 2013.

Reich, Hans H./ Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann, 2013.

Reinhardt, Sibylle: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 2005.

Richter, Dagmar: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschuldforschung (1), 2009, 91-103.

Richter, Dagmar: Basis- und Fachkonzepte der Politik. Ein konsensuell erarbeitetes Kompetenzmodell. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, Politik und Wirtschaft unterrichten (61), Sonderausgabe Nov 2010, 58-73.

Richter, Dagmar: Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In: Weisseno, Georg (Hrsg.): Politisch Handeln. Opladen: Budrich, 2012, 178-192.

Sander, Wolfgang: Basiskonzepte in der politischen Bildung. Grundlagen und Konsequenzen für den Unterricht. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, Politik und Wirtschaft unterrichten (61), Sonderausgabe Nov 2010, 33-43.

Schleppegrell, Mary J.: The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective. New York (u.a.): Rourledge, 2004.

Universität Duisburg-Essen: Projekt Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch (SchriFT). Unter: https://www.uni-due.de/daz-daf/projektschrift.php (Stand: 22.08.15).

Vollmer, Helmut J./ Thürmann, Elke: Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag, 2010, 107-132.

Vollmer, Helmut J./ Thürmann, Elke: Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek/ Schramm, Karen/ Thürmann, Elke/ Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 2013, 41-58.

Vygotsky, Lev: Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1977. Erstausgabe Moskau 1934.

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 2001.

Weis, Ingrid: DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden - Schüler erreichen und fördern. Mühlheim a. d. Ruhr: Verl. a. d. Ruhr, 2013.

Weisseno, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn: Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, 2010.

Wood, David/ Bruner, Jerome/ Ross, Gail: The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Child Psychiatry (17), 1976, 89–100.

Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmayer, 2008.

Impressum

CIVES-Forum #3, 12.11.2015
ISSN (Online) 2364 - 6306

Impressum

Herausgeber (Verantwortlicher i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):
Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Deutschland
Tel. +49 201-183-4305
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de
Internet: https://www.uni-due.de/politik/manzel.php

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml zu finden ist.

Redaktionsanschrift:
CIVES! School of Civic Education
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Tel. +49 201-183-6909
http://cives-school.de
info@cives-school.de

„Disclaimer“:
Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei den Autorinnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Forum* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Der Herausgeber oder die Autorin haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.