

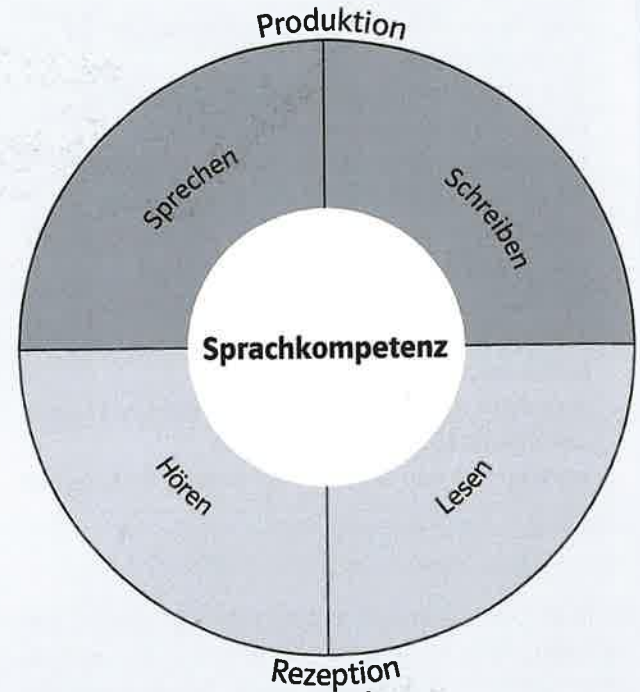
Sprache des Geographieunterrichts

Damit sich LuL auf eine sprachliche Entwicklung der SuS fokussieren können, benötigen sie einen Überblick über typische sprachliche Mittel und zentrale Sprachhandlungen. Denn nur die Kenntnis der im Fachunterricht Geographie eingesetzten sprachlichen Mittel erlaubt die Gestaltung einer Lernumgebung, in denen diese sprachlichen Mittel als Ziel des Unterrichts transparent dargestellt werden können. Im Folgenden wird ein erster Überblick gegeben.

Grundsätzlich kann von vier sprachlichen Teilfertigkeiten gesprochen werden, für die sich unterschiedliche Kompetenzen beschreiben lassen. Denn die Messung von Sprachkompetenz „an sich“ ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht gar nicht möglich. Stattdessen wird zwischen den Teilfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben unterschieden (siehe Abbildung). Diese vier Teilfertigkeiten lassen sich in zwei Gruppen zusammenfassen: **rezeptive** (Hören und Lesen) und **produktive** (Sprechen und Schreiben) Fähigkeiten.

Die Deutsche Gesellschaft für Geographie hat in ihren Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Fähigkeiten im Kompetenzbereich Kommunikation formuliert (siehe Übersicht). Damit die SuS solche Fähigkeiten im Geographieunterricht aufbauen können, ist die Betrachtung der einzelnen Teilfertigkeiten hilfreich, da diese bestimmte Zielformulierungen unterstützen. Grundsätzlich finden sich in den in diesem Buch vorgestellten Unterrichtseinheiten Hinweise darauf, wie einzelne Zielbestimmungen erreicht werden

ABBILDUNG Teilfertigkeiten von Sprachkompetenz



können. Hierzu sind die sprachlichen Lernziele für jede Unterrichtseinheit ausformuliert, und diese Lernziele sind konkret auf eine zentrale Sprachhandlung bezogen, die von den SuS zu vollziehen ist. Die in diesem Buch formulierten sprachlichen Lernziele gehen über die als übergeordnet zu verstehenden Kompetenzen der DGfG hinaus und konkretisieren diese.

ÜBERSICHT Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss der DGfG im Bereich Kommunikation

K1 Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Mitteilungen zu verstehen und sachgerecht auszudrücken

Schülerinnen und Schüler können

- geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache verstehen,
- geographisch relevante Sachverhalte/Darstellungen (in Text, Bild, Grafik etc.) sachlogisch geordnet und unter Verwendung von Fachsprache ausdrücken,
- bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen unterscheiden,
- geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht organisieren und präsentieren.

K2 Fähigkeit, sich über geographische/geowissenschaftliche Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen

Schülerinnen und Schüler können

- im Rahmen geographischer Fragestellungen die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Mitteilungen kennzeichnen und angemessen reagieren,
- an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer eigenen begründeten Meinung und/oder zu einem Kompromiss kommen (z. B. Rollenspiele, Szenarien).

(Quelle: Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2012, S. 22 f.)

Hören und Sprechen im Geographieunterricht

Im Unterricht sind die SuS in unterschiedlichen Situationen aufgefordert, zuzuhören und im Anschluss daran auf Gehörtes in Arbeitsphasen oder Unterrichtsgesprächen zu reagieren. Lehrervorträge, Referate, Filmbeiträge und andere Unterrichtssituationen verlangen von den SuS, dass sie ausreichende Fähigkeiten besitzen, Gehörtes wahrzunehmen und die so gewonnenen Informationen entsprechend zu verarbeiten. Gerade das **aktive Zuhören** ist für viele SuS herausfordernd, da es oft nicht im Regelunterricht verlangt wird. Vielmehr überwiegen Unterrichtssituations, in denen die SuS schnell auf spezielle Wissensfragen der LuL antworten sollen. Es gibt **wenige Lerngelegenheiten** dafür, das Gehörte zu verarbeiten und dann darauf zu reagieren. Dies liegt auch an der **Charakteristik der Mündlichkeit**; im Gegensatz zur Schriftlichkeit ist hier nichts dauerhaft fixiert, sondern mit der Rezeption des Gesagten gleich auch wieder verschwunden. Die Unterrichtseinheit *Globalisierung* stellt deswegen beispielsweise Checklisten und Aufgabenformate bereit, mit denen das aktive Zuhören und bestimmte **Fragetechniken** geübt werden können, denn oft wird im Anschluss an ein Referat oder einen Lehrervortrag die Reaktion der Zuhörenden eingefordert – sie sollen ein **Feedback** zum Gehörten geben, **Informationen weiterverarbeiten** und sich zu speziellen Wissensbeständen **äußern** oder auch **eigene Rückfragen** stellen.

Besonders bei der Präsentation von **audiovisuellen** Materialien gibt es für SuS eine Herausforderung, die in der **Gleichzeitigkeit** von Bild und Ton liegt. Hier müssen die SuS beide Reize **gleichzeitig** verarbeiten können und das so neu gewonnene Wissen synchronisieren und mit ihrem eigenen Vorwissen reorganisieren. Vor allem solchen SuS, die über **wenig inhaltspezifisches Vorwissen** verfügen und mit der in der Schule verwendeten Sprache vor Herausforderungen stehen, bedeutet dies oft, dass sie die Vielzahl an dargebotenen Informationen **nicht verarbeiten** können. Mit Blick auf diese SuS ist es hilfreicher, **Videos in Sequenzen** zu zerlegen, **Vorwissen zu aktivieren**, **Schlüsselbegriffe einzuführen**, **mehrfach** mit unterschiedlichem **Fokus** und mit kurzen Zwischenbesprechungen zu **hören** und mit Aufgabenstellungen zu arbeiten, die den **Fokus lenken** helfen sowie auf die konkret zu beachtenden Informationen hinweisen.

Darüber hinaus ist im Unterrichtsgespräch nicht nur auf das **eigene Sprechtempo** und das der anderen zu achten, sondern auch darauf, wie viel **Zeit** den SuS gelassen wird, um auf **Gehörtes zu reagieren**. Ähnlich

wie beim Lesen gibt es auch beim Hören keinen objektiven Wissensbestand, der herausgehört werden könnte (siehe unten). Vielmehr ist das, was Hörer **wahrnehmen**, immer **hörerseitig beeinflusst**. Dieser Einfluss geht zum einen auf das **Vorwissen** und zum anderen auf **Vertrautheit mit bestimmten sprachlichen Ausdrücken** zurück.

Als Beispiel soll hier eine Situation dienen, in der eine Lehrkraft mithilfe einer Karte über den weltweiten Kohlehandel spricht. Dazu wird folgende Aussage in der Mündlichkeit produziert:

„In der Karte ist ... äh ... könnt ihr sehen ... mmhhh ... wie ... der weltweite Kohlehandel ... also der Verkauf von Kohle ... an Konsumenten ... mhhh ... an Abnehmer ... die den Großteil gar nicht mehr in ihrem eigenen Land verkaufen ... sie verkaufen jetzt ... also die Kohlehändler ... die beispielsweise in Brasilien Kohle produzieren ... also herstellen ... verkaufen diese nach Deutschland ... in Deutschland wird diese Kohle ... im Ruhrgebiet oder an anderen Standorten ... mmmhh ... an anderen Orten ... an denen Stahl hergestellt ... produziert wird ... verwendet zwischen Produzenten- und Konsumentenländern organisiert ist.“

Dieses Beispiel verdeutlicht die Charakteristika von Mündlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher, 1994):

- **Kommunikationsbedingungen:** In der Regel kennen sich die Kommunikationspartner, es gibt eine sogenannte **Face-to-face-Interaktion**, in der dialogisch miteinander kommuniziert wird, die Äußerungen sind **spontan**, **wenig geplant** und **eingebettet** in eine konkrete Situation, zudem wird die Aussage durch **Mimik und Gestik** unterstützt.
- **Versprachlichungsstrategien:** Die „**Sprache der Nähe**“ mit den eben genannten Kommunikationsbedingungen ist entsprechend durch **Prozesshaftigkeit** und **Vorläufigkeit** geprägt, daher gibt es eine **geringere Informationsdichte**, **Kompaktheit**, **Elaboriertheit**, **Komplexität** und **Planung des Gesagten**.

Die beispielhafte Darstellung der Lehrkraft illustriert, dass während des Sprechens über den weltweiten Kohlehandel **weitere Informationen** in die Aussage **integriert** werden, dabei **Satzkonstruktionen unterbrochen** werden, neue Ausführungen **anschlussfähig** sind und sich die **Aussageabsicht** erst während der **sprachlichen Produktion** manifestiert. Gleiches gilt auch für das **Sprechen der SuS**. Auch hier kann **nicht ein schriftsprachliches Sprechen** („**konzeptionell schriftsprachlich sprechen**“ genannt) **verlangt** werden. Wenn LuL spezielle Wissensbestände in der Mündlichkeit abfragen, indem sie beispielsweise auf einen Gegenstand oder auf eine Karte zeigen, die aushängt und für alle sichtbar ist, und fragen: „Was ist das?“, und wenn ein Schüler darauf antwortet mit „Globus“ oder „New

York“, sind die Antworten der SuS zielsprachlich und angemessen. Oft wird aber verlangt, dass die SuS sich **in ganzen Sätzen** zu solchen Fragen äußern sollen. Diese würde dann in etwa so lauten: „Auf dem Tisch steht ein Globus“ oder „Auf der Karte ist New York zu sehen“. Solche Antworten **laufen aber der Charakteristik der Mündlichkeit entgegen**, in der Hörer und Sprecher zugleich in der Gesprächssituation sind („koprsent“) und den **gleichen Wahrnehmungsbereich** besitzen. Daher sind SuS, die mit „Globus“ und „New York“ antworten, kompetente Experten der Mündlichkeit. Sie wissen, dass **nicht alles wiederholt werden muss**, was für Sprecher, Hörer und andere Zuhörer sichtbar ist, denn in der **Sprache der Nähe** geht es um eine **Interaktion**, die an eine konkrete **Situation** gebunden ist. Diese Gebundenheit auch sprachlich explizit zu markieren erscheint redundant. Wenn SuS sich elaborierter auf Fragen äußern sollen, müssen die Fragen **anders gestellt** werden. Denn nicht das Sprachverhalten der SuS ist im Beispiel für eine Ein-Wort-Antwort verantwortlich, sondern die **gestellten Fragen**, die lediglich singuläre Fakten abfragen.

Das, was SuS im Unterricht sagen, ist also geleitet durch die **Frageart**, die die LuL wählen. Gerade im Unterrichtsgespräch sind **Entscheidungsfragen** sehr verbreitet, da sie als eine Art Bestätigung durch die SuS für das Gesagte genutzt werden. Im Sinne des eigenaktiven Lernens ist aber vielmehr Raum für SuS zu schaffen, in denen sie **ausführlicher zu Wort** kommen und möglichst **elaboriert antworten** können. Dafür bedarf es, wie bereits dargestellt, eines Unterrichtsettings, welches die Redeanteile im Unterricht neu verteilt. SuS benötigen ausreichende **Lernsituationen mit viel Zeit**, um sich zu Fachinhalten selbst zu äußern.

Dafür können vor allem **kooperative Lernformen** und **Moderationstechniken** genutzt werden, die SuS aufordern, eigene Ideen, veränderte Wissensbestände und weitere Äußerungen mitzuteilen. Solche Unter-

ÜBERSICHT Fragen steuern das Sprachverhalten

Was? Wer?

Fragewörter, die auf singuläre Fakten abzielen:
„Was ist das?“ – „(Ein) Globus.“

Ist das ...?

Fragen, die singuläre Fakten einfordern (Entscheidungsfragen):
„Ist das ein Globus?“ – „Ja.“

Wie? Wodurch? Warum? Was? Wozu?

Fragewörter, die mehr Elaboration verlangen.
Sie fragen in der Regel nach einem Grund, einer Ursache oder einem Zweck (Ergänzungsfragen).

richtssettings stellen die **Aktivitäten der SuS in den Mittelpunkt** der unterrichtlichen Auseinandersetzung. Nur so ist es möglich, dass die SuS in eine **Sprachfähigkeit hineinwachsen** können, die ihnen die zunehmend selbstständige Bewältigung von fachlichen Sprachanforderungen ermöglicht. *Ein sprachbildender Unterricht verlangsamt daher bewusst die Unterrichtsinteraktion, um solche Lernsituationen für SuS bereitzustellen.* Im Verlaufe der Sekundarstufe I kann aufgrund der höheren Sprachfähigkeit der SuS, die durch diese Verlangsamung scheinbar „verlorene“ Zeit wieder aufgeholt werden.

Die **Rolle der Lehrkräfte** ist in einem sprachbildenden Unterricht verändert: Es geht nicht primär oder ausschließlich darum, Experte/Expertin zu sein, sondern mehr den **Lernprozess** der SuS zu **begleiten** und zu moderieren. Daher sind vor allem Moderationstechniken wie **Kartenabfrage, Cluster, Dynamic Facilitation, World-Café, Spiele** oder weitere Methoden hilfreich, über die die SuS mehr Raum für ihr fachliches und sprachliches Lernen erhalten können. Diese Veränderung in der Grundhaltung der LuL verlangt aber, dass der eigene Unterricht stärker von der Perspektive der SuS her organisiert ist. Gerade für ein Fach wie Geographie mit seinem geringen Stundendeputat gilt, dass eine solche Veränderung **nicht ohne Kolleginnen und Kollegen** in der Schule erreicht werden kann.

Lesen und Schreiben im Geographieunterricht

Neben dem Hören und Sprechen müssen die SuS lesen und schreiben. **Lesen und Schreiben** beeinflussen sich wechselseitig und hängen eng miteinander zusammen. So sollte nicht versucht werden, erst ausschließlich Lesekompetenz aufzubauen und später die Schreibkompetenz, sondern beides immer im **Gleichschritt**. Denn SuS erkennen in Texten oft nur sprachliche **Ausdrücke** wie Verknüpfungswörter (*weil, wodurch*), wenn sie diese auch selbst **anwenden** können bzw. einen hinreichenden **Wissensbestand** dazu besitzen. SuS lesen einen Schulbuchtext und äußern sich anschließend dazu schriftlich oder mündlich; SuS haben einen eigenen Text angefertigt, der von Mitschülern/Mitschülerinnen dann überarbeitet wird: in solchen Situationen sind immer sowohl Lese- als auch Schreibfähigkeiten von den SuS verlangt.

Das Lesen bezieht sich sowohl auf **kontinuierliche** Textformen (Darstellungstext, Zeitungsartikel, Definitionen usw.) als auch auf **diskontinuierliche** (Schaubild, Diagramm, Karte usw.). Gerade das Lesen von diskontinuierlichen Textformen ist für den Geo-

graphieunterricht typisch. Denn ohne visuelle Darstellungen können die meisten geographischen Sachverhalte kaum thematisiert werden. Der Geographieunterricht lebt von visuellen Darstellungen und seiner Arbeit an und mit diesen. SuS müssen also verschiedene Fähigkeit ausbilden, um sich sowohl mit kontinuierlichen als auch diskontinuierlichen Textformen auseinandersetzen zu können.

Lesen im Fachunterricht (kontinuierliche Texte)

Das Lesen und Verstehen von Texten stellt keinen passiven Vorgang dar, bei dem „einfach“ Informationen gewonnen und den Texten entnommen werden, sondern es ist eine **aktive Konstruktionsleistung**. Diese Konstruktionsleistung besteht darin, dass die SuS ihr Vorwissen aktivieren, aktualisieren und mit den Textinhalten in Verbindung setzen.

10

PRAXISAUFGABE Ein Leseexperiment

Notieren Sie, welche Strategie oder Strategien Sie anwenden, um die folgenden Texte zu lesen!

Text 1

Hvar hefur þú (hefurðu) verið í dag? Ég var í Reykjavík til að gera innkaup. Ég bý ekki í Reykjavík og fer þess vegna á bílnum þangað. Hann er að lesa og skrifa. Hann er að undirbúa sig undir skólann. Hefur þú verið úti? Já, en það er vont veður. Á morgun verður betra veður.

(Quelle: Magnús Pétursson: Lehrbuch der isländischen Sprache. Hamburg: Buske, 2006, S. 235)

Text 2

Han er lærer

Det er Lars. Han bor i Roskilde og er lærer. Om morgenen står han op klokken 6.00. Så tager han brusebad og spiser morgenmad. Klokken 7.00 tager han på arbejde. Han er på arbejde til ca. klokken 16.00. Om eftermiddagen køber han ind. Derefter laver han mad og spiser. Så er han sammen med sine venner eller dyrker sport. Han kan godt lide at spille fodbold og at svømme. Han går sent i seng.

(Quelle: Angela Pude: Vi snakkes ved! Der Dänischkurs - Kursbuch. München: Hueber, 2007, S. 33)

Text 3

Lie ☐☐ Om ☐ lie ☐☐☐ Op ☐!

Ge ☐☐☐ wa ☐☐☐ wi ☐ mi ☐ de ☐ Kl ☐☐☐ au ☐ de ☐ Bau ☐☐☐☐☐☐. Wi ☐ ha ☐☐☐ Kü ☐☐ und Schw ☐☐☐☐☐☐

ge ☐☐☐☐☐ un ☐ Hü ☐☐☐☐☐ un ☐ ein ☐☐ Ha ☐☐.

Pf ☐☐☐☐ wa ☐☐☐ ni ☐☐☐ da. De ☐ Bau ☐☐ ha ☐ ge ☐☐☐☐☐: „Pf ☐☐☐☐☐ ha ☐☐☐ wi ☐ ni ☐☐☐ me ☐☐ wei ☐ de ☐

Tr ☐☐☐☐☐ je ☐☐☐ all ☐☐ ma ☐☐☐.“

Text 4

Afugrund enier Sduite an enier elingshcn Unvirestiät ist es eagl, in wleher Rienhnefoge die Bcuhtsbaen in eniem Wrot sethen, das enziig weihitge dbaei ist, dsas der estre und ltzete Bcuhtsbae am reihgiten Paltz snid. Der Rset knan ttolaer Bölsdinn sein, und du knasnt es torztedm onhe Porbelme lseen. Das ghet deseahlb, weil wir nchit Bcuhtsbae für Bcuhtsbae enizlen lseen, snodren Wröetr als Gnaezs.

(zit. nach: [http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule_unterlagen/2013/446/01 Wechsel der Darstellungsform ppt.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule_unterlagen/2013/446/01>Wechsel%20der%20Darstellungsform.ppt.pdf), S. 2)

Text 5

Das [] [] ist eine [] form für Fakten; genauer: es enthält das gesamte Welt- und Schulwissen, welches wir im Laufe unseres Lebens erworben haben. Da Wissen Bedeutung enthält, definieren Neurowissenschaftler dieses [] system als „[]“ []. Aber nicht Fakten sprechen Kinder an, sondern Geschichten (vgl. M. Spitzer: Lernen, S. 35/160, sowie H. v. Hentig: Bildung, S. 102 ff.). Daher ist es wichtig, die historischen od. geographischen Fakten in eine Geschichte (Geschichtserzählung) einzubinden. Am besten aber mit den (Vor-)Erfahrungen und Vor-Kenntnissen der Kinder beginnen, um die ‚Anschlussfähigkeit‘ zu sichern, ansonsten ist keine Encodierung möglich.

(Quelle: Jürgen Egle: Gehirngerechtes Lehren und Lernen. Worauf Lehrkräfte achten sollten. 2009. <http://juergen-egle.de/Gehirn-und-Lernen>)

Diese aktive Konstruktionsleistung kann an den Texten des *Leseexperimentes* in der Praxisaufgabe nachvollzogen werden. Es geht darum, die eigenen Strategien beim Erfassen von Textinhalten zu reflektieren. Das Lesen der 5 Texte wird in unterschiedlicher Intensität gelingen. Die Tiefe der Informationsverarbeitung und die Gewinnung spezifischer Sachverhalte werden variieren. Dies liegt zum einen daran, dass die Texte teils in einer fremden Sprache verfasst sind und bestimmte inhaltsspezifische Wissensbestände ohne zusätzliche Informationsquellen nicht erschlossen werden können.

Der isländische Text 1 ist auf der Textoberfläche herausfordernd, da er Schriftzeichen (Grapheme, in der Sprachwissenschaft mittels spitzer Klammern < > gekennzeichnet) verwendet, die es im Deutschen und den meisten anderen europäischen Sprachen nicht (mehr) gibt: die beiden Runenzeichen <þ> und <ð>. Hier können sich globalere Eindrücke und somit „Verstehensinseln“ ergeben, die vom jeweiligen Weltwissen beeinflusst sind: *Reykjavík* (isländische Hauptstadt), *lesa og skrifa* („lesen und schreiben“) oder *skólann* („Schule“). Mit diesem Wissensbestand kann der Textinhalt ganz global in einen thematischen Kontext gesetzt werden. Mit Kenntnissen einer weiteren skandinavischen Sprache (beispielsweise Dänisch) könnte in diesem Text noch mehr erschlossen werden: *bíl* („Auto“) oder *er* („ist“).

Auch der dänische Text 2 ist über Weltwissen zu erschließen. Hier wird ein Tagesablauf beschrieben, der über Marker wie Uhrzeiten und typische Tätigkeiten sichtbar wird. Bei beiden Texten ist es nicht notwendig, jedes Wort zu verstehen. Auch mit bestimmten Verstehensinseln kann man sich dem Textinhalt nähern. Für ein tieferes Textverständnis sind dann weitere Ausdrücke zu dekodieren.

Text 3 kann verstanden werden, obwohl nicht jedes Wort lesbar erscheint, da hier mithilfe des Vorwissens und der Kenntnis des Themenbereichs die unvollständigen sprachlichen Ausdrücke automatisch ergänzt werden. Bei erwachsenen Lesenden ist das Genre bekannt und auch der spezifische Kontext kann ohne Weiteres abgerufen werden. Mit diesen beiden Wissensstrukturen, die im Laufe der Lesesozialisation aufgebaut und durch Weltwissen angereichert werden, kann ein Textverständnis gelingen, ohne dass der eigentliche Text die benötigten Informationen präsentiert.

Dass das Lesen eine Konstruktionsleistung der Lesenden ist, zeigt auch Text 4; hier können die sprachlichen Ausdrücke antizipiert werden, auch wenn sie auf der Textoberfläche nicht zielsprachlich formuliert sind. Beim Lesen werden immer wieder Informationen verarbeitet, indem auf bestehende Wissensstruk-

turen zurückgegriffen wird. Durch das Lesen bestimmter Initiale (hier: Anfangs- und Endbuchstaben eines Wortes) und Antizipation des thematischen Kontextes kann die Bedeutung der Wörter erschlossen werden, ohne dass sie alle einzeln korrekt geschrieben sein müssen.

Herausfordernder wird es, wenn das Verstehen eines Textes inhaltsspezifisches Vorwissen verlangt: Text 5 ist ein Fachtext, der ganz konkrete Wissensbestände adressiert und daher nicht mit Weltwissen angereichert werden kann. Fehlt hier ein zentraler Begriff, ist das Erschließen des Textinhalts kaum möglich (im Beispieltext wurden die Wörter des zentralen Begriffs *semantisches Gedächtnis* geschwärzt).

ABBILDUNG Strategien zur Texterfassung



Die möglichen Strategien zur Erfassung von Textinhalten und zur Konstruktion von Bedeutung (siehe Abbildung) sind so bedeutsam, dass sie im Fachunterricht auch thematisiert werden sollten, damit das fachliche Lernen besser gelingen kann. Dabei stellen sie allerdings keine obligatorische Auswahl dar, die SuS bei jedem Lesen anwenden müssen. Das Lesen von Texten ist individuell, und die aktive Konstruktion von Bedeutung ebenso. Daher ist es förderlich, den SuS verschiedene Strategien anzubieten und diese mit ihnen zu thematisieren (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S. 181). Lesemodelle, bei denen SuS alle oder eine bestimmte Reihe von Schritten durchlaufen müssen wie beispielsweise die „5-Schritt-Lesemethode“, bieten sich nicht an (auch wenn sie in zahlreichen Methodencurricula in Schulen verankert sind). Lesen und Schreiben sind individuelle Leistungen, bei denen die SuS zur Eigenständigkeit befähigt werden sollten. Daher benötigen sie ein Wissen um Texterschließungsstrategien und metakognitive Lernstrategien.

Wer einmal das Experiment versucht, denselben Geographieschulbuch-Text von mehreren Kollegen/Kolleginnen lesen zu lassen und beim Lesen jeweils alle genutzten Texterschließungsstrategien auf dem Papier sichtbar zu machen, wird sehen: Die **Texterschließung** von kompetenten Lesern/Leserinnen unterscheidet sich. Die einen verwenden Unterstreichungen, die anderen kommentieren zentrale Inhalte am Rand des Textes, andere arbeiten mit Symbolen und wieder andere nutzen keine dieser Strategien. *Es gibt nicht die eine bestimmte Texterschließungsstrategie, die ein Leser/eine Leserin anwenden muss, sondern es werden nur die Strategien genutzt, die helfen, eine eigene Be-*

deutung zu finden. SuS benötigen häufig noch Unterstützung in der Anwendung bestimmter Strategien, sodass mit ihnen die Bedeutung bestimmter Vorgehensweisen auf der Metaebene erschlossen werden sollte. Auch können sie ihr eigenes Texterschließungsverhalten reflektieren, indem sie überlegen, welche Strategien sie bereits nutzen und welche sie noch nicht nutzen. In diesem Kontext können die SuS dazu aufgefordert werden, noch nicht genutzte Strategien auszuprobieren. Ziel ist es, **neue Strategien anzubieten** und das Nutzen solcher unbekannteren Strategien in Lernsituationen zu **ermöglichen**. Die Übersicht Texterschließungsstrategien nutzen lernen

ÜBERSICHT Texterschließungsstrategien nutzen lernen

mögliche Teilstrategien	Erläuterung zum Merkmal	nutze ich
Überschrift des Textes beachten	Die Textüberschrift ermöglicht die Aktivierung von Vorwissen und weist auf den Textinhalt hin.	<input type="checkbox"/>
die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken	Gibt die Aufgabenstellung Hinweise, worauf im Text zu achten ist? Welche Begriffe wurden durch die Aufgabe oder die LuL benannt, die wichtig sein könnten?	<input type="checkbox"/>
Lesefragen als Voraussetzung	Lesefragen helfen, den Fokus auf wichtige Aspekte im Text zu lenken. Wenn die Aufgabe lautet: „Lies den Text“, fehlen Leitfragen. Es kann hilfreich sein, wenn Lese- und Leitfragen vor dem Lesen des Textes bekannt sind.	<input type="checkbox"/>
Assoziationen zulassen und notieren	Gibt es Begriffe oder Textpassagen, mit denen du bereits Bekanntes verknüpfen kannst?	<input type="checkbox"/>
lesen und unterstreichen	Wichtige Begriffe oder Passagen sollten markiert werden, damit Ankerpunkte visuell wahrnehmbar sind.	<input type="checkbox"/>
Fachbegriffe und Fremdwörter nachschlagen	Fremdwörter und Fachbegriffe sind häufig „Stolpersteine“. Unverständliche Begriffe sollten nachgeschlagen werden. Es muss aber nicht immer jeder Begriff beim ersten Lesen verstanden werden.	<input type="checkbox"/>
den Text gliedern	Jeder Text folgt einem bestimmten Aufbau. Dieser kann mit Textgliederungspunkten (<i>Einleitung, Argument, Zusammenfassung, Beispiel, Erläuterung</i> usw.) bezeichnet werden, die neben dem Text geschrieben werden sollten.	<input type="checkbox"/>
Zwischenüberschriften finden	Mit eigenen Zwischenüberschriften (die an Textabschnitte geschrieben werden) wird der Text strukturiert und hilft einen Globalindruck/ein Globalverstehen zu formulieren.	<input type="checkbox"/>
während des Lesens zu Textstellen springen	Oft ist es sinnvoll, während des Lesens vor- oder zurückzuspringen. Wurde der vorherige Abschnitt verstanden? Wenn nicht: zurück zum vorherigen Abschnitt springen. Ist der Einschub wichtig, um die zentrale Information zu erhalten? Wenn nicht: überspringen.	<input type="checkbox"/>
Einschübe erkennen	Einschübe, häufig in Form von Nebensätzen oder Informationen in Klammern, helfen einen Kontext herzustellen. Es kann aber vorkommen, dass dieser bereits bekannt und die Einschübe damit für den Leser/die Leserin weniger wichtig sind.	<input type="checkbox"/>
mehrmaliges Lesen	Textinhalte werden beim ersten Lesen meistens nur oberflächlich verstanden. Für ein vertieftes Textverständnis sollte der Text ein zweites Mal gelesen werden.	<input type="checkbox"/>

(zuerst in Oleschko, 2014)

enthält eine unvollständige Übersicht an möglichen Strategien, die mit SuS gemeinsam thematisiert werden können.

Die Bedeutung von Texterschließungsstrategien hängt maßgeblich von den Aufgabenstellungen ab. Denn es wird kein Text gelesen, nur um zu lesen. *Der Einsatz von Texten im Fachunterricht dient der Informationsentnahme oder einer anderen Zielsetzung.* Daher ist ein Text nie „einfach nur so“ im Unterricht einzusetzen, sondern er ist immer in einen Aufgabenkontext eingebettet und muss über Aufgaben begleitet werden. Aufgabenstellungen, die lediglich von den SuS verlangen: „Lies den Text“, haben kein spezifisches Ziel. Daher sind solche Aufgabenstellungen nicht förderlich, um eine Texterschließung gelingen zu lassen. Junge SuS stehen zu Beginn der Sekundarstufe I vor der Herausforderung, selbst ihren Fokus auf bestimmte Inhalte lenken zu müssen, wenn sie nicht über Aufgabenumgebungen vorgegeben werden. Aufgrund der Konstruktionsleistung beim Lesen und der Ver-

schiedenheit der SuS wird dann nicht der von den LuL gewünschte Inhalt gelesen, sondern die SuS generieren ihre eigene Textbedeutung, die von der Intention der LuL abweichen kann.

Leseaufträge und Lesehilfen leiten die SuS unterstützend durch die Texterschließung. Lesestrategien können vom Lesenden **vor, während und nach** dem Lesen eingesetzt werden. Die Aufgaben, die vor, während und nach dem Lesen gegeben werden können, haben unterschiedliche Zielsetzungen:

- **vor dem Lesen:**
 - Aktivierung des **Vorwissens**
 - **inhaltliche Vorentlastung**
 - **lexikalische Vorentlastung** (Wörter, Ausdrücke)
- **während des Lesens:**
 - **gezieltes Verstehen** (überfliegend lesen, selektiv nach Informationen suchen)
 - **globales Verstehen** (den roten Faden im Text erkennen)
 - **detailliertes Verstehen** (alles genau analysieren)

ÜBERSICHT Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen

Lesetechniken und Lesestrategien beherrschen und einsetzen

- Vorwissen aktivieren, Hypothesen anstellen oder Hintergrundinformationen beschaffen,
- eigene Leseinteressen und -ziele formulieren und reflektieren,
- Texte orientierend, global, selektiv, detailliert oder total lesen und diese Lesestrategien textsorten- und gattungsspezifisch einsetzen,
- Lesehilfen nutzen, z. B. Textsorte, Textgraphik, Text-Bild-Verhältnis, Textaufbau, Überschrift, Illustrationen, Layout,
- Verfahren der Textbearbeitung beherrschen, z. B. mit dem Bleistift lesen: Randbemerkungen formulieren, Stichwörter notieren, Schlüsselwörter unterstreichen, Symbole, Farbmarkierungen, Unterstreichungen nutzen, Bedeutungen aus dem Kontext erklären usw.,
- Verfahren der Textstrukturierung beherrschen: Texte gliedern, Zwischenüberschriften formulieren, Textaufbau rekonstruieren, wesentliche Textstellen identifizieren und kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen usw.,
- Themenentwicklungen erkennen und nachzeichnen: Hauptthema und Teilthemen bestimmen und auseinandehalten, Inhalte von Abschnitten, Kapiteln und Texten zusammenfassen und miteinander in Beziehung setzen, Themenabläufe rekonstruieren usw.,
- Struktur und Ablaufmuster von Texten und Textsorten rekonstruieren und bestimmen: zeitliche Abläufe erkennen und wiedergeben, Argumentationen nachzeichnen, wichtige Handlungen (z. B. Behauptungen, Bewertungen, Begründungen, Beispiele, Fragen, Thesen, Schlussfolgerungen usw.) erkennen und einordnen,
- Verstehenshilfen nutzen und anwenden, z. B. Wortbedeutungen nachschlagen, Bedeutungen aus dem Kontext klären, Textbezüge herausarbeiten, Verständnisschwierigkeiten formulieren.

Informationen aus einem Text bestimmen und weiterverarbeiten

- Informationen in einem Text lokalisieren (Wo steht was?), bestimmen (W-Fragen), konkurrierende Informationen unterscheiden, selbst Fragen an den Text stellen und komplexe und implizite Informationen entnehmen und weiterverarbeiten,
- zentrale Aussagen eines Textes bestimmen und zusammenfassen,
- Informationen auffinden, ordnen, vergleichen, prüfen, ergänzen,
- Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben oder veranschaulichen (z. B. durch Mindmap, Schaubilder, Flussdiagramm).

(Quelle: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2008, S. 51 f.)

- **nach dem Lesen:**
 - mit dem Text **weiterarbeiten**
 - systematisieren
 - schreiben
 - in andere Darstellungsformen übertragen

Damit SuS mit Aufgabenstellungen durch den Leseprozess begleitet werden können, ist von den LuL zu bestimmen, **was das Leseziel** sein soll und welche möglichen **Unterstützungen** die spezifische Lerngruppe benötigt. Sollen inhaltspezifische Wissensbestände mithilfe eines Textes **neu erschlossen** werden? Sollen bestimmte Wissensbestände **vertieft oder gesichert** werden? Abhängig von der Zielsetzung des Textesinsatzes ist dann zu klären, welche Aktivitäten sich vor, während und nach dem Lesen anbieten. Es lassen

sich eine Vielzahl verschiedener Lernaktivitäten finden, die sich für die Erschließung oder die Bearbeitung eines Textes anbieten. Beispielhaft werden in der Übersicht *Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen* die Vorgaben aus den Luxemburger Bildungsstandards Sprachen aufgeführt. Wie Aufgaben formuliert werden können, die Lesetechniken und -strategien für SuS anbieten, können dem Beispiel und der Übersicht *Mögliche Kontrollfragen zur Überprüfung der Qualität von Aufträgen zu Lesetexten* entnommen werden. Ziel ist es, den SuS eine **Unterstützung zu geben**, die ihnen hilft, den **Fokus im Text zu finden** und selbst zu lenken, sodass die **Anschlussaufgaben** möglichst selbstständig bearbeitet werden können. Die Übersichten sind dabei – wie in den Unterrichtseinheiten vorgestellt – fachspezifisch anzuwenden.

BEISPIEL Den Leseprozess begleitende Aufgabenstellungen

Vor dem Leseprozess	Nach dem Lesen
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Schau dir die Überschrift an. Welchen Inhalt erwartest du, welche Position könnte in diesem Text bezogen werden? <p>Während des Lesens</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Fertige ein Leseprotokoll an. Notiere in deinem Leseprotokoll alle Überlegungen, Beobachtungen, Ideen und Einfälle, die sich während des Lesens des Textes ergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Benenne ... ▫ Lege eine Tabelle an und stelle ... dar. ▫ Tausche dich mit deinem Sitzpartner/deiner Sitzpartnerin über ... aus. <p>Überlege, welche ... besondere Relevanz haben und äußere dein begründetes Urteil in einer schriftlichen Stellungnahme.</p>

(Quelle: Oleschko, 2012, S.55)

ÜBERSICHT Mögliche Kontrollfragen zur Überprüfung der Qualität von Aufträgen zu Lesetexten

den Text vorentlasten:

- Regt der Auftrag dazu an, Erwartungen an den Text aufzubauen?
- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf grafische Elemente im Text?
- Hilft der Auftrag, den Text einer bestimmten Textsorte zuzuordnen?
- Regt der Auftrag zur Auseinandersetzung mit für das Verstehen des Inhalts wesentlichen Wörtern (Schlüsselwörtern) an?

den Text verstehen:

- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf den Hauptgedanken des Textes?
- Hilft der Auftrag, den thematischen Leitfaden im Text zu finden? (globales Verstehen)
- Hilft der Auftrag, Informationen in Zusammenhänge einzuordnen?
- Hilft der Auftrag, den Aufbau bzw. die Sinneinheiten des Textes zu erkennen?
- Hilft der Auftrag, bestimmte Informationen im Text zu finden? (gezieltes bzw. selektives Verstehen)
- Hilft der Auftrag, wichtige Details zu erkennen? (detailliertes Verstehen)
- Leitet der Auftrag dazu an, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen?

den Text interpretieren:

- Hilft der Auftrag, die verschiedenen Bedeutungsaspekte des Textes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, die Intention des Textes bzw. eines Abschnittes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, Lücken (verborgene Sinnzusammenhänge/das, was man zwischen den Zeilen lesen muss) im Text zu erkennen und evtl. zu schließen?

(Quelle: Neugebauer, 2013, S.3)

Lesen im Fachunterricht (diskontinuierliche Texte)

Neben kontinuierlichen Texten erhalten die SuS gerade im Geographieunterricht eine Vielzahl visueller Darstellungen (Karten, Bilder, Zeichnungen, Satellitenaufnahmen usw.), um spezifische Wissensbestände zu erwerben. Dabei können diese diskontinuierlichen Texte besonders herausfordernd sein, da sie komprimiert eine Vielzahl von Informationen bereithalten, die die SuS zum einen erschließen müssen und mit denen sie zum anderen weiterarbeiten sollen, um ihr Wissen zu aktualisieren sowie weiter auszubauen. Auch wenn SuS in ihrem Alltag einer Vielzahl visueller Darstellungen begegnen und diese aktiv nutzen, ist das Wahrnehmen und Betrachten von Bildern, Karten und anderen Darstellungen in der Schule ein Lernprozess. In diesem Lernprozess benötigen sie Unterstützung und Begleitung, denn die schulische Bildarbeit gestaltet sich in der Regel anders als die im Alltag.

SuS sind angehalten, Bilder genauer wahrzunehmen, sich in das Bild hineinzulesen, bestimmte Informationen gezielt zu entnehmen oder spezielle Bedeutungseinheiten zu versprachlichen. In der Schule sollen sich SuS längerfristig mit Bildern im Lernprozess auseinandersetzen.

Dabei können ähnlich wie beim Lesen von kontinuierlichen Texten die Herausforderungen bild- und leserseitig bestimmt werden. Der Konstruktionsprozess nach der Bildwahrnehmung verläuft ähnlich wie beim Leseprozess von Texten; auch hier muss ein mentales Modell generiert werden, welches vorhandene Wissensbestände aktualisiert bzw. Vorwissensstrukturen nutzt. Andererseits sind die im Geographieunterricht eingesetzten Bilder immer auch Ausschnitt einer bestimmten Wirklichkeit, das heißt, der Fotograf eines Bildes hat eine bestimmte Situation aus einer spezifischen Perspektive festgehalten oder ein Schaubildautor hat spezifische Wissensbestände grafisch aufbereitet und damit bereits seine Konstruktion des Lerngegenstandes entwickelt. Die SuS sind mit der Bildwahrnehmung zunächst aufgefordert, sich zum einen mit dem Bild an sich und seiner Re-Präsentation auseinanderzusetzen und zum anderen mit den fachlich dargestellten oder über das Bild aufzubauenden Inhalten.

Die **Bildwahrnehmung** stellt dabei bereits einen komplexen Prozess dar, der aus mehreren Teilprozessen wie Aufmerksamkeit, Fokussierung und Verarbeitung besteht. Dabei ist gerade für junge SuS die Fokussierung in komplexen Bildern (wie Schaubildern oder Karten) herausfordernd, da ihnen in der Regel das inhaltsspezifische Wissen fehlt, um bestimmte Strukturen, Gesetzmäßigkeiten oder Bedeutungseinheiten zu erkennen.

Die Bildwahrnehmung und die externe Repräsentation (mündlich oder schriftlich) des mentalen Modells (dem internen Aufbau einer Vorstellung) hängen unmittelbar miteinander zusammen. Dabei sind die intern ablaufenden Prozesse vor allem für junge SuS und SuS mit geringer ausgeprägtem Vorwissen herausfordernd. Auch beim Bildlesen kann von unterschiedlichen Vorerfahrungen ausgegangen werden, wobei einige SuS bereits das weitere Betrachten des Bildes abbrechen, sobald sie den Eindruck gewonnen haben, das Thema erfasst zu haben. Das individuelle Resultat des Wahrnehmungsprozesses (Perzeptbildung) endet häufig schnell und ermöglicht den SuS einen Globaleindruck zu formulieren wie zum Beispiel: „Da ist ein Hafen zu sehen“ oder „Da geht's um Länder“. Ein tieferes Verständnis der präsentierten grafischen Darstellungen verlangt von den SuS, eine genauere Vorstellung des Abgebildeten aufzubauen (attentive Prozesse). Hier lesen die SuS sich tiefer in das Bild hinein, koordinieren und integrieren die gewonnenen Bedeutungseinheiten des Bildes in eigene (Vor-)Wissensstrukturen, sodass sie ein mentales Modell aufbauen können.

Bei einer **wahrnehmungsbasierten Beschreibung**, bei der die SuS die Bildoberfläche wiedergeben sollen, helfen beispielsweise Satzmuster, die die SuS dazu anhalten, einen gemeinsamen Vorstellungsraum aufzubauen. Die zu produzierenden Sätze (z. B. *Im Vordergrund sehe ich ein Schiff*) folgen dabei immer dem gleichen Aufbau:

- räumlicher Bezug (z. B. *Im Vordergrund*)
- Wiedergabe des Wahrnehmungsprozesses mit Verben (z. B. *sehe ich*)
- Benennung der/des Wahrnehmungsobjekte/-es (z. B. *ein Schiff*)

Je nach Lerngruppe können solche Sätze zunächst ausschließlich angefertigt werden. In der Progression kann das Anfertigen verändert werden, indem andere Verben genutzt werden und andere Satzkonstruktionen gebaut werden müssen. Es können Bezüge (Referenzketten) hergestellt werden, indem zwei Sätze explizit miteinander verknüpft werden: *Im Vordergrund sehe ich ein Schiff. Es/dieses/das Schiff ...* Über die Verknüpfung (*es, dieses, Artikelwort*) wird ein expliziter Bezug zum vorherigen Satz hergestellt. Geht es darum, das Wahrnehmungsobjekt genauer zu beschreiben, kann die Aufgabe darin bestehen, es mit Adjektiven zu charakterisieren: *Im Vordergrund sehe ich ein großes/beladendes/leeres Schiff*. Die einzelnen Stufen können auch miteinander verknüpft werden, sodass die SuS zu komplexeren sprachlichen Äußerungen angeleitet werden und die fachlich relevanten Informationen wiedergeben:

Im Vordergrund sehe ich ein großes Schiff. Dieses Schiff ist voll beladen mit Containern. Die Container haben unterschiedliche Farben und Aufschriften ...

Wie bereits erwähnt, wird in der Schule immer der Austausch zu gestellten Aufgaben – schriftlich oder mündlich – verlangt, sodass die SuS auch bei der Bildarbeit dazu aufgefordert sind, ihre internen Prozesse und deren (vorläufige) Ergebnisse extern zu repräsentieren. Dieser Transformationsprozess verlangt, dass das mentale Modell in Sprache überführt wird, damit es für andere nachvollziehbar wird. Dabei folgt das mündliche Formulieren aber anderen Konventionen als das schriftliche. Gerade das schriftliche Formulieren zu Aufgabenstellungen im Kontext von visuellen Darstellungen sorgt dafür, dass verschiedene, komplexe interne Abläufe von den SuS organisiert werden müssen. Auch hier bietet es sich an, dass das Quasi-Schreiben als eine Unterstützung zwischen mündlichem und schriftlichem Formulieren genutzt wird. In den einzelnen Unterrichtseinheiten (z. B. *Hamburg*) sind Unterstützungen zur Wiedergabe von Bildinhalten umgesetzt.

Das **Sprechen und Schreiben zu Bildern** ist kein Prozess, der direkt im Anschluss an die Bildrezeption unvermittelt verlangt werden kann. SuS benötigen ausreichend Zeit, wenn sie sich mit visuellen Darstellungen im Unterricht beschäftigen. Vor allem zu Beginn der Sekundarstufe I sollte diese Zeit ausreichend zur Verfügung stehen. Daher sind auch Fragen wie „Was siehst du auf dem Bild?“ oder „Was ist dargestellt?“ wenig zielführend. Zum einen fragen sie singuläre Fakten ab und zum anderen suggerieren sie, dass es einen objektiven Bildinhalt gebe, der nur „entdeckt“ werden müsste. Aus konstruktivistischer Perspektive kann aber angenommen werden, dass die SuS nur das sehen, wozu sie mit ihrem (Vor-)Wissen anschließen können und zum anderen können sie nur zu den Bedeutungseinheiten etwas sagen, wozu sie sprachlich gebundenes Wissen besitzen. *Rezipienten eines Bildes können nur über das sprechen und schreiben, wozu sie sprachlich etabliertes Wissen besitzen*, denn alles andere kann nicht benannt werden und wird in der Regel auch nicht oder als weniger bedeutsam wahrgenommen.

Eine weitere Herausforderung im Fachunterricht Geographie sind die eingesetzten **Operatoren** zu visuellen Darstellungen. Der Operator *beschreiben* wird im Kontext von Karten, Bildern und anderen Grafiken am häufigsten genutzt. Dabei kann gerade er uneindeutig wirken, da er sowohl wahrnehmungsbasierte als auch wissensbasierte Äußerungen verlangen kann. Untersuchungen haben gezeigt, dass SuS zu Schaubil-

dern beide Arten der Beschreibungen anfertigen; einige beschreiben zum Schaubild eines Wasserkreislaufs, dass ein Pfeil rot sei und nach oben zeige, und wieder andere formulieren, dass aufgrund der Sonneneinstrahlung Wasser verdunste und so zur Wolkenbildung führe.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass für SuS häufig unentdeckt bleibt, was sie zu leisten haben. In der Regel wird im Geographieunterricht eine wissensbasierte Beschreibung verlangt, die die Präsentation bestimmter Fachkonzepte evoziert. Im Kapitel zu *Lernaufgaben im Geographieunterricht* wurde bereits darauf hingewiesen, dass Aufgaben im Unterricht eine hinreichende Zieltransparenz aufweisen müssen, damit SuS das verfolgte Lernziel erreichen können. Aufgabenformulierungen wie „Beschreibe M1“ sollten daher im sprachbildenden Unterricht nicht eingesetzt werden, da sie für den Lernprozess der SuS nicht zielführend sind. Ziel von Lernaufgaben im sprachbildenden Unterricht ist das transparente Sichtbarmachen von *learning outcomes*. Das, was in einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung von SuS verlangt wird, sollte auch über die formulierten Aufgaben erkennbar sein. Wenn SuS einen Text produzieren sollen, ist dies zu formulieren und auch eine Begleitung durch den Schreibprozess zu geben, in der die SuS zur Ideenfindung, Formulierung und Überarbeitung angehalten werden (vgl. Unterrichtseinheit *Skandinavien*).

Der **Einsatz von visuellen Darstellungen** sollte genau geplant und unterstützend für das zu verfolgende Lernziel sein. Bilder zur reinen Illustration einzusetzen – wie es häufig in Schulbüchern zu finden ist – lässt die Qualität, die für den Lernprozess entstehen kann, verblassen. Bilder können als systematischer Lernanlass in Kombination mit Texten und sprachbildend formulierten Aufgabenstellungen den Lernprozess wesentlich befördern. Dabei ist in der Auswahl von Bildern aus Schulbüchern eben darauf zu achten, ob diese tatsächlich einen systematischen Lernanlass bieten oder rein zur Illustration eingesetzt werden.

Die Unterrichtseinheiten in diesem Band zeigen, wie mit visuellen Darstellungen ein sprachbildender Unterricht gestaltet werden kann, der fachdidaktischen Prinzipien folgt und den SuS ein fachliches und sprachliches Lernen ermöglicht.

Schreiben im Fachunterricht

Das Schreiben gilt als bedeutsam für das schulische Lernen. Der Unterricht in der Sekundarstufe differenziert sich dabei immer weiter in einzelne Unterrichtsfächer aus und verlangt das Wissen um spezifische Sprachstrukturen, die sowohl rezeptiv beim Lesen als auch produktiv beim Schreiben von den SuS be-

herrscht werden müssen. Nach Redder (2013, S. 109) ist die Wirklichkeitsaneignung in der Schule in der Regel praxisenthalten und rein sprachlich vermittelt, womit die erkenntnistiftende und wissenstransferierende Funktion von Sprache bedeutsam wird.

Das Verfassen von eigenen Texten und die Nutzung fachsprachlicher Charakteristika gehören für SuS zu den herausforderndsten Handlungen im Geographieunterricht. Gerade das Schreiben fördert metakognitive Prozesse, welche wiederum lernwirksam sind. Das Schreiben im Fachunterricht unterstützt den Aufbau fachsprachlichen Wissens und das Kennenlernen typischer Argumentationsweisen und Terminologien (vgl. Klauer/Leutner, 2007, S. 176). Der Schreibprozess, der aus dem Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes besteht, ist dabei in der Regel aber kaum explizit Gegenstand des Fachunterrichts. Denn eine Lernumgebung, die diesen Prozess ins Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung rückt, fokussiert nicht mehr nur das Produkt des Schreibprozesses und verlangt entsprechend mehr Unterrichtszeit.

Im Laufe der Sekundarstufe I nehmen die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und die eigene Fokuskulung der SuS zu, sodass sie allmählich mehr und anspruchsvollere Informationen verarbeiten können. Zu Beginn der Sekundarstufe I benötigen SuS unterschiedliche Unterstützungsformen, damit sie selbstständig schreiben können.

Mit einem einfachen Experiment (siehe Kasten *Praxisaufgabe*) kann jeder nachvollziehen, was das Schreiben für junge SuS herausfordernd gestaltet. Nach der Durchführung bietet es sich an zu reflektieren, vor welchen Herausforderungen Sie standen. In der Regel gibt es drei typische Antworten, die an dieser Stelle von Teilnehmern/Teilnehmerinnen gegeben

werden: (1) Das Schreiben mit der anderen Hand war herausfordernd. (2) Das Konzentrieren auf die Rechtschreibregeln war herausfordernd. (3) Die geringe Zeit zur Lösung war herausfordernd. Afra Sturm, die dieses Experiment in ihren Fortbildungen einsetzt, kommt zu dem Ergebnis, dass Erwachsene dabei durchschnittlich 11 Silben produzieren. (Wenn das Nachdenken über das zu wählende Thema nicht vorab möglich ist, sondern ebenfalls innerhalb des Zeitlimits von 1 Minute stattfindet, werden vermutlich noch kürzere Texte entstehen.)

Mit dieser Übung kann der Prozess der Schriftsprachproduktion bei Erwachsenen verlangsamt werden, sodass sich die Herausforderungen, vor denen junge SuS zu Beginn der Sekundarstufe I stehen, praktisch nachvollziehen lassen. Die SuS können mit dem flüssigen Schreiben, also mit ihren **motorischen Fähigkeiten**, noch vor Herausforderungen stehen (vgl. Antwort 1), die Regeln der deutschen **Orthographie** noch nicht umfassend kennen (vgl. Antwort 2) oder beim für die Textproduktion benötigten **Fachwissen** noch Entwicklungspotenzial besitzen, und entsprechend kann die unterrichtlich zur Verfügung gestellte **Zeit** zu kurz sein, um alle drei Herausforderungen angemessen zu bewältigen (vgl. Antwort 3).

Daher sind **Textprodukte von SuS** immer als ein Gradmesser ihres Entwicklungsstandes zu betrachten. Es bietet sich nicht an, die Normabweichungen (die klassischen „Fehler“ wie Orthographie) in den Blick zu nehmen und darüber zu sprechen, was den SuS nicht gelungen ist. Denn die reine Orthographiekorrektur sagt noch nichts über das Fachwissen der SuS aus (vgl. das Beispiel im Kapitel *Zur Bedeutung der Sprache im Unterricht*, S.13). Auch der Fokus auf die Graphomotorik verengt den Blick zu sehr auf einen Aspekt des Schreibens. Denn auch wenn die „äußere

PRAXISAUFGABE Experiment (nach Afra Sturm, FHNW Basel)

Befolgen Sie die Anweisungen dieses Experiments ganz genau, sodass Sie die Erfahrungen, die es ermöglicht, möglichst authentisch erleben können.

Nehmen Sie ein Blatt Papier, auf das Sie einen Text oder den Anfang eines Textes formulieren. Zur Überwachung der Zeitangaben sollten Sie eine Stoppuhr nutzen.

Es gibt zwei Regeln zur Formulierung des Textes:

- Linkshänder schreiben mit der rechten Hand und Rechtshänder mit der linken.
- Es gibt keine Orthographieregeln, die Sie aus dem Deutschen kennen. Stattdessen wird jeder 3. Buchstabe groß geschrieben (über Wort- und Silbengrenzen hinweg).

Bevor Sie mit der Produktion Ihres Textes unter diesen Bedingungen starten, überlegen Sie die nächsten 30 Sekunden, was Sie gestern getan haben.

Jetzt haben Sie 1 Minute Zeit, Ihren Text nach den beiden Regeln anzufertigen.

Zählen Sie nach Abschluss der 1 Minute alle Silben, die Sie produziert haben.

Über Schulbücher wird häufig die **Wortebene** in den Blick genommen, wenn Glossare und Ähnliches angeboten werden. Dabei ist bekannt, dass die Wortebene (Fremd- und Fachwörter) für SuS nicht die ausschließlichen Herausforderungen darstellen, sondern andere sprachliche Mittel das Lesen und Schreiben beeinflussen. Diese eher texttiefenorientierten Mittel sind dabei kaum bekannt, da sie oft die „kleinen Wörter“ in Texten umfassen. Vor allem Präpositionen (*auf, in, unter* usw.), Konnektoren (*weil, wenn* usw.) und zum Teil auch Partikelverben (*entschleunigen, versetzen* usw.) sind der Bereich, der für das Verstehen und Produzieren von Texten eine große Relevanz besitzt.

Schriftsprachliches Handeln ist in allen Unterrichtsfächern bedeutsam, wenn auch in unterschiedlicher Quantität und Qualität. Die schriftliche Aufgabenlösung wird in Leistungssituationen wie Tests und Klausuren von den SuS verlangt, der Unterricht ist in der Regel stärker zur Mündlichkeit hin orientiert. SuS stehen also vor der Herausforderung, in Leistungssituationen schriftsprachlich kompetent sein zu müssen, obwohl sie in Lernsituationen kaum in authentische Schreibsituationen hineinwachsen konnten.

Im Zusammenhang mit solchen Schreibsituationen wird der Begriff des **epistemischen Schreibens** wichtig. Er bezieht sich auf die wissenstransferierende Funktion: Es geht darum, mithilfe eines Textes neues Wissen zu verarbeiten, darzustellen oder zu vertiefen. Schreibsituationen, in denen die SuS hingegen lediglich von der Tafel abschreiben oder einzelne Wörter in

ihr Heft notieren, fokussieren stark die graphomotorischen Fähigkeiten. Solche Schreibsituationen versetzen die SuS allerdings nicht in die Lage, eigenständig Texte zu produzieren oder in Leistungssituationen ausreichend schriftsprachlich zu handeln, und wie bereits gesagt fördert gerade das Schreiben lernwirksame metakognitive Prozesse (vgl. Klauer/Leutner, 2007, S.176). Im angloamerikanischen Raum wird das Schreiben in allen Fächern unter den Akronymen WAC (*writing across the curriculum*) und WID (*writing in the disciplines*) beschrieben. Dabei wird evident, dass durch WAC/WID die fachspezifische Terminologie, eine fachspezifische Argumentationsweise und fachtypische Textsorten und ihre Strukturen durch die SuS kennengelernt und angewendet werden können.

Die **Schreibentwicklung der SuS** benötigt daher in jedem Fachunterricht ein Anforderungspotenzial und die Einbettung in Schreibhandlungskontexte. Allerdings ist bisher viel zu wenig untersucht, was das Schreiben im Fachunterricht auszeichnet und wo hier die Besonderheiten liegen. Grundsätzlich gilt aber, dass jeder Unterricht die Aufgabe hat, das Schreiben zu ermöglichen. Dabei gilt es, für den Sachfachunterricht die epistemischen, also wissensbezogenen Sprachfunktionen in den Blick zu nehmen und eine Konzentration auf die Bereiche Graphomotorik und Orthographie zu reduzieren, denn die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (vgl. Feilke, 2005, S. 51; Wrobel, 2014, S. 96) ist besonders bedeutsam für das fachspezifische Lernen.

CHECKLISTE EINSATZ VON SCHRIFTLICHEN AUFGABEN

- ☐ Schriftlichkeit in Lernsituationen ermöglichen, damit die SuS adäquate Schreib- und Handlungsstrategien erwerben können.
- ☐ Sprachverarbeitung begleiten, damit der Verstehensvorgang gelingt. Dies bedeutet, dass die Teilprozesse der Verarbeitung eines Textes verlangsamt und über Aufgaben eingefordert werden müssen.
- ☐ Aufgabenstellung klar formulieren, situieren und so den Fokus und Kontext lenken.
- ☐ Darstellungswechsel (vom Text zum Bild und vom Bild zum Text) nutzen, um die Verarbeitung von Textinformationen zu steuern.
- ☐ Textinformationen kondensieren und verdichten lassen, damit zentrale Erkenntnisse formulierbar werden.
- ☐ Kognitive und sprachliche Aktivitäten konkretisieren und mit SuS gemeinsam erarbeiten (sprachliche Alternativen finden lassen).
- ☐ Operatoren bewusster einsetzen und hinterfragen, welche Leistungen durch die SuS fachlich und sprachlich verlangt werden. Transparenz herstellen!

(Quelle: Oleschko, 2014)

Studien zeigen, dass die SuS in der Schule kaum ausreichend Gelegenheit haben, um die schulischen Schreibgewohnheiten zu erwerben, da sie in einer Woche weniger als 1 Stunde (im Jahrgang 8) oder nie einen Text von mehr als 3 Seiten (im Jahrgang 12) schreiben mussten. Dabei ist das Schreiben für viele SuS besonders herausfordernd, da es eine anspruchsvolle Tätigkeit ist, die parallel laufend fachliches Nachdenken und sprachliches Formulieren erfordert. Es müssen folglich im Unterricht *mehr Schreibsituationen* für SuS geschaffen werden.

Rijlaarsdam u. a. (2012, S. 196) benennen vier zentrale Punkte, welche für die *Gestaltung von Schreibsituationen* (im Sprachunterricht) in der Schule bedeutsam sind:

- Viele Wege führen zu einem guten Text.
- Nicht alle SuS nutzen die relevanten kognitiven Fähigkeiten aus.
- Die Qualität von Planung, Ideenfindung, Formulierung und Überarbeitung wirken sich auf die Schreibprozesse und ihr Ergebnis aus.
- SuS müssen lernen, ihre Schreibprozesse zu führen und überprüfen.

Das explizite Unterrichten (wiederum im Sprachunterricht) folgender Inhalte zeigt dabei die größten Effekte:

- Strategien der Planung, Ideenfindung, Formulierung und Überarbeitung des Textes
- Textzusammenfassungen
- kooperatives Schreiben
- Setzung klarer Arbeitsziele

Sprachhandlungen betrachten

Sprachbildungsansätze sind bisher stark durch die **Sprachdidaktik** entwickelt und für einzelne Unterrichtsfächer umgesetzt worden, sodass die Unterscheidung in Wort-, Satz- und Textebene in vielen Materialien zu finden ist und auch eine hinreichende Relevanz für das Thema belegt. Aus der Perspektive des Faches betrachtet ist die Reduzierung und Isolation auf beispielsweise bestimmte Wortarten aber wenig hilfreich. Denn es geht in erster Linie nicht darum, sprachsystematisches und deklaratives Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr darum, SuS in Sprachhandlungskontexte zu bringen, in denen sie die Sprache des Faches weiter auf- und ausbauen können. Hierzu erscheint es wenig förderlich, Adjektivdeklinationen oder Ähnliches im Fachunterricht Geographie zu berücksichtigen. Vielmehr ist zu bestimmen, welche **sprachliche Arbeit** das fachliche Lernen unterstützt.

Sprachbildung im Geographieunterricht bedeutet immer, dass an sprachlichen und fachlichen Lerngegenständen gearbeitet wird, die sich aus dem Fach heraus ergeben. Damit sollte vor allem die epistemische Funktion von Sprache (→ Abbildung *Funktionen von Bildungssprache*, S. 11) in den Blick genommen werden:

- Wie kann fachliches durch sprachliches Lernen begleitet, unterstützt und gerahmt werden?
- Welches (fach-)sprachliche Wissen benötigen SuS, um mit Texten, Grafiken oder im Unterrichtsgespräch selbstständig arbeiten zu können?
- Wie ist der Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache zu verstehen?
- Wie bestimmt die Sprache das fachliche Lernen der SuS und umgekehrt?
- Welche sprachlichen Handlungen sind für den Fachunterricht typisch und können in Lernsituationen erworben werden?

Diese und weitere Fragen zeigen, dass die fachlichen Inhalte im Geographieunterricht vorgeben, was sprachlich in den Blick genommen werden sollte. Denn im Geographieunterricht geht es darum, die fachlichen Lernziele zu erreichen und das fachliche Lernen zu unterstützen. In der Forschung zeigt sich, dass in den Sachfachdidaktiken der Zugang über sprachdidaktische Ansätze nur bedingt zielführend ist. Denn die Sachlogik und die Spezifik des Faches bleiben häufig unberührt und werden ausschließlich auf die Form der Sprache reduziert, und dabei folgt die Form dem Inhalt. Es erscheint also hilfreich, das Nebeneinander von fachlichen und sprachlichen Dimensionen genauer zu betrachten und den Blick darauf zu richten, was in sprachlicher Hinsicht für den Geographieunterricht als typisch gelten kann und wie Lernumgebungen, Interaktionsverhalten und Rückmeldungen gestaltet werden können, die dieser Einsicht folgen.

Dabei ist der Zugang über sprachdidaktische Ansätze keinesfalls abzulehnen. Er kann für bestimmte Schulen, Klassen oder SuS hilfreich sein. Doch im Ganzen steht dieser Zugang für einen Forschungsstand, der heute als überholt gelten kann. Daher wird im Folgenden der Blick auf die **Sprachhandlungen** (auch: sprachliche Handlungen) und das Wissen um **Diskursmittel und -funktionen** gerichtet.

SuS müssen im Verlaufe der schulischen Sozialisation sprachliche Handlungen erwerben und verwenden, „die sich gesellschaftlich bewährt haben und über die auch andere verfügen“ (Hoffmann, 2013, S. 26). Diese sprachlichen Handlungen können als kommunikatives Handeln verstanden werden, mit dem ein bestimmter Zweck erreicht werden soll (Ehlich/Rehbein,

1979, S. 250). Es geht also darum, den kommunikativen Zweck für das kommunikative Handeln im Fachunterricht zu bestimmen, um dann den Rahmen für dessen Verwirklichung zu bestimmen. SuS sollen beispielsweise bestimmte Sachverhalte erklären, womit der kommunikative Zweck verfolgt wird, Wissensbestände beim Hörer oder Leser zu aktualisieren bzw. einen Wissensbestand mit ihm zu teilen.

Aus funktional-linguistischer Sicht können fünf grundlegende **Textaktivitäten oder Sprachhandlungen** bestimmt werden, die von Bedeutung für das fachliche Lernen sein können (Mulvad, 2009, S. 27):

- berichten,
- instruieren,
- beschreibend informieren,
- erklären und
- argumentieren.

Das **beschreibende Informieren** beispielsweise kann sich auf ganz unterschiedliche Bereiche in den einzelnen Fächern beziehen: auf naturwissenschaftliche Beschreibungen, geographische Beschreibungen und Beschreibungen von Zeit, Ort, Milieu sowie Personen. Ziel hinter diesen Aktivitäten ist, die mentale Vorstellung eines Sachverhalts oder eines Gegenstandes bei einem Hörer oder Leser aufzubauen. Gerade das Beschreiben als Sprachhandlung gilt als die grundlegendste. Denn das Beschreiben ist sowohl alltags- als auch fachsprachlich sehr gängig und wird oft nicht nur für das Wiedergeben von Wahrnehmungseindrücken eingesetzt. Studien konnten zeigen, dass für den Gesellschaftslehreunterricht der Operator *beschreiben* am häufigsten in Kernlehrplänen und Schulbüchern für diesen Fächerverbund vorkommt (Oleschko, 2013; Altun/Günther, 2015).

In den Kernlehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer kommt eine Vielzahl von **Operatoren** vor, mit denen die SuS umgehen sollen, um bestimmte Aufgabenstellungen zu lösen. Dabei unterscheiden sich die Operatoren oft nicht eindeutig, da sie nicht alle unterschiedliche mentale und sprachliche Aktivitäten verlangen. Zudem sind die Operatoren in den Kernlehrplänen Anfang der 1970er Jahre mit der Einführung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen normativ erstellt und haben so Eingang in die Lehrpläne der einzelnen Fächer und Jahrgangsstufen gefunden. Sie sind aber nicht evidenzbasiert über kognitions- und sprachpsychologische Erkenntnisse aufgestellt. In keiner Lernzieltaxonomie finden sich über hundert verschiedene Aktivitäten, die Kernlehrpläne suggerieren aber, dass hinter jedem Operator eine spezifische Tätigkeit stecke. Dabei wird die Inkonsistenz oft schon deutlich, wenn der Verweis bei der Erläuterung zum Operator *erklären* eröffnet wird.

Daher müssen die verschiedenen Operatoren erst einer spezifischen Sprachhandlung bzw. Textaktivität zugeordnet werden (siehe Tabelle). Für die Domäne der Gesellschaftswissenschaften sollten aber mehr die zentralen Sprachhandlungen bzw. Textaktivitäten in den Blick genommen werden als typische Textsorten oder sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- oder Textebene (Oleschko/Altun/Günther, 2015). Denn die SuS müssen in die Verwendung der typischen und für das Fach etablierten sprachlichen Handlungen hineinwachsen können, da diese das fachliche Lernen mitgestalten.

TABELLE Einige Sprachhandlungen und ihnen zugeordnete Operatoren

Sprachhandlung/Textaktivität	Operatoren
beschreiben	<i>beschreiben</i> <i>berichten</i> <i>wiedergeben</i> <i>benennen</i>
erklären	<i>beschreiben</i> <i>erklären</i> <i>beurteilen</i>

(Quelle: Oleschko/Altun/Günther, 2015)

Wie das praktisch aussehen kann, soll im Folgenden am Beispiel des **wissensbasierten Beschreibens** im Geographieunterricht gezeigt werden, der in diesem Fach grundlegendsten Sprachhandlung. Das Beispiel beruht auf dem Konzept der *Reading and Writing Standards*, wie es in Neuseeland umgesetzt wird. Diese Standards definieren für einzelne Jahrgänge typische sprachliche Aktivitäten und sind so aufgebaut, dass sie zum einen den Blick auf die *Reading and Writing Standards* der jeweiligen Jahrgangsstufe richten und zentrale Ausführungen zu den *Key Characteristics* bereithalten. Auf einer weiteren Seite erfolgt dann das *Illustrating* des *Reading* oder *Writing Standard*.

Der *Writing Standard* für das wissensbasierte Beschreiben (S. 37–39) wurde im Kontext des Geographie- und Gesellschaftslehreunterrichts entwickelt. Seite 1 illustriert jeweils den Kontext dieser Sprachhandlung: an welchem Gegenstand ist der Einsatz typisch, was zeichnet eine wissensbasierte Beschreibung aus und was sind typische Abbildungen, die im Unterricht genutzt werden? Seite 2 differenziert die Sprachhandlung weiter aus: Es wird zwischen wahrnehmungsbasierter und wissensbasierter Beschreibung unterschieden und zentrale Eigenschaften zu diesen Formen berichtet. In einer Übersicht finden sich Minimalstandards, die erfüllt sein sollten, wenn SuS eine schriftliche Beschreibung anfertigen. Dabei sind bewusst

Minimalstandards formuliert, da in Kernlehrplänen und Bildungsstandards in der Regel Zielkompetenzen formuliert sind, die die zu erreichende Norm erkennen lassen, aber nicht, was als Minimum erreicht werden soll. Zudem könnte eine solche Operationalisierung helfen, die Schülerprodukte potenzialorientierter in den Blick zu nehmen, da nicht die Normabweichung

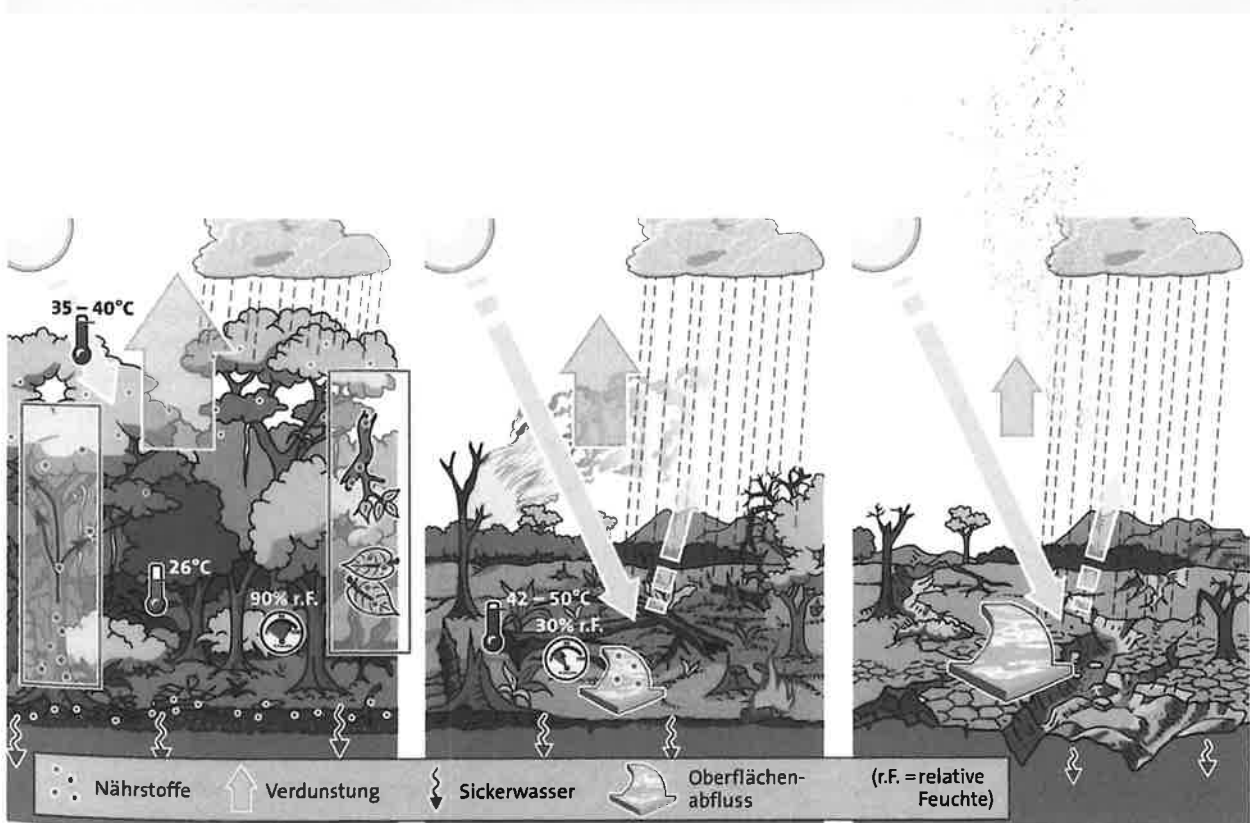
rückgemeldet wird, sondern die Leistungen, die die SuS bereits erreicht haben. Seite 3 führt das Ziel einer wissensbasierten Beschreibung näher aus und hält Informationen zur Rückmeldepraxis bereit. An einem Schülertext wird illustriert, wie eine Analyse der zentralen Merkmale gestaltet werden kann und welche Standards von den SuS bereits erreicht sind.

BEISPIEL Writing Standard für das wissensbasierte Beschreiben

Sekundarstufe I: Wissensbasiertes Beschreiben Seite 1

Schaubilder werden bereits früh im schulischen Sachfachunterricht eingesetzt. Im Sachfachunterricht der Primarstufe finden sich bereits Abbildungen wie die unten gezeigte. Mit der Ausdifferenzierung der Lerngegenstände in der Sekundarstufe I nimmt die Häufigkeit dieser **diskontinuierlichen Textsorte** zu und sie kommt in fast jedem Fachunterricht zum Einsatz. In unterschiedlichen Lernsituationen werden Schaubilder eingesetzt, um einen fachlichen Lernprozess zu evaluieren, ihn anzubahnen oder zu vertiefen. Dabei sind Schaubilder, die **domänenspezifische Prozesse** visualisieren (siehe das Beispiel), hoch komplex und bedürfen einer längeren Zeit der visuellen und inhaltlichen Auseinandersetzung. Der Bildwahrnehmungsprozess stellt dabei das Initial zur fachlichen Beschäftigung. Neben dieser müssen die SuS den Fokus der Bildwahrnehmung lenken können und an Ankerpunkten im Bild ihr Vor- und Fachwissen aktivieren bzw. anschlussfähig machen.

Schaubilder im Sachfachunterricht



(Klett-Archiv; aus: *TERRA Geographie* 7/8, Ausg. Hamburg/978-3-12-104027, S. 41 © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart)

**Sekundarstufe I: Wissensbasiertes Beschreiben Seite 2**

Die SuS können eine wissensbasierte Beschreibung, in der Fachkonzepte und zentrale durch das Bild dargestellte Fachinhalte wiederzugeben sind, von einer wahrnehmungsbasierten Beschreibung unterscheiden, in der die Versprachlichung einer ersten Wahrnehmung im Vordergrund steht („*Im Vordergrund ist zu sehen ...*“ oder „*Der rote Pfeil ...*“). Dazu gehört die Kenntnis von Funktionen bestimmter Sprachhandlungen im fachlichen Lernprozess und von sprachlichen Mitteln, welche vor allem in der Schriftlichkeit zur fachspezifischen Realisation bestimmter Funktionen genutzt werden. Eine wissensbasierte Beschreibung bedarf dabei stärkerer Aufmerksamkeit und geeigneter Lernsituationen im fachlichen Lernprozess. Wahrnehmung und Versprachlichung von Schaubildern im wissensbasierten Kontext sind hoch komplexe Vorgänge.

Zentrale Eigenschaften der Schülertexte**Die SuS**

- ☐ können den zu produzierenden Text klar gliedern, indem sie zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss unterscheiden,
- ☐ nutzen zur Leserorientierung eine Überschrift, einen einleitenden und abschließenden Satz,
- ☐ können bei einer wissensbasierten Beschreibung die zentralen wiederzugebenden Inhalte bestimmen und linearisieren,
- ☐ können sich angemessen zum darzustellenden Inhalt positionieren („*Ich sehe auf dem Bild ...*“ oder „*Auf dem Bild ist dargestellt ...*“),
- ☐ können Fachverben und Fachbegriffe nutzen, um zentrale kontextspezifische Wissensbestände fachsprachlich darzustellen,
- ☐ können Sätze mithilfe von Konjunktionen und Proformen verknüpfen („*Die Gesellschaft X ..., wohingegen Y ...*“ oder „*Im Schaubild ist ... dargestellt. Es zeigt ...*“),
- ☐ können ihren Text nach Rückmeldungen durch die Peers oder Lehrperson eigenständig überarbeiten.

Schriftliches Beschreiben eines Schaubildes: Ziel einer wissensbasierten Schaubildbeschreibung ist es, die durch ein Bild ausgelösten Wahrnehmungseindrücke mit Vor- und Fachwissen zu verknüpfen und ein mentales Modell des dargestellten fachlichen Gegenstandes aufzubauen. Die Wiedergabe des mentalen Modells als Ergebnis des Wahrnehmungsprozesses mit Bedeutungsgenerierung steht in unmittelbarer Nähe zum Wissensaufbau und dem Verstehen von Wissensbeständen.

Mit Textproduktionen ist dabei stets kompetenzorientiert umzugehen und es ist den SuS zu ermöglichen, zentrale Sprachhandlungen der Domäne im Fachunterricht zu erlernen. Zur Wiedergabe des fachlichen Wissens wird eine Sprachfähigkeit benötigt, die es erlaubt, komplexe Inhalte sprachlich zu fassen und für einen Leser darstellen zu können (Adressatenorientierung). Wahrnehmung und Versprachlichung von Schaubildern im wissensbasierten Kontext sind hoch komplexe Vorgänge.

Schülertext zur einem Schaubild des Wasserkreislaufes

Auf dem Bild wird der Wasserkreislauf dargestellt. Wasser entspringt aus einem Gebirge und die Bäche finden eine Zufuhr an einem Fluss. Das Wasser verdampft bei Hitze und sammelt sich in den Wolken und der Wind lässt die Wolken irgendwo hinfliegen

Der Schüler beginnt seinen Text mit der Benennung der zentralen Bedeutungseinheit („Wasser“) des zugrunde liegenden Schaubildes. Diese Bedeutungseinheit wird nun allgemeingültig verhandelt (Realisierung des Nullartikels). Anschließend wird zunächst der Entstehungsort des Wassers („Gebirge“) markiert

Auf dem Bild wird der Wasserkreislauf dargestellt.

Auf dem Bild wird der Wasserkreislauf dargestellt. Wasser entspringt aus einem Gebirge und die Bäche finden eine Zufuhr an einem Fluss. Das Wasser verdampft bei Hitze und sammelt sich in den Wolken und der Wind lässt die Wolken irgendwo hinfliegen. Das Wasser verdunstet bei Hitze und sammelt sich in den Wolken und der Wind lässt die Wolken irgendwo hinfliegen. Das Wasser verdunstet bei Hitze und sammelt sich in den Wolken und der Wind lässt die Wolken irgendwo hinfliegen.

und durch den so geschaffenen Vorstellungsraum werden Teilprozesse des Wasserkreislaufes abgeleitet („Bäche finden eine Zufuhr an einem Fluss“). Die nun bekannte Bedeutungseinheit („das Wasser“) wird in eine Darstellung von Bedingungen und Folgen einzelner Teilprozesse des Wasserkreislaufes eingeordnet.

Bedeutung Überschrift und Einleitungssatz: Die Qualität guter Texte kann u. a. im Vorhandensein von Überschrift und Einleitungssatz bestimmt werden. Es ist darauf zu achten, dass SuS in ihren eigenen Textproduktionen selbstständig diese beiden Merkmale nutzen können.

wenn es im Gebirge regnet findet der Kreislauf von vorne, regnet es aber auf einer Wiese, dann muss das Wasser erst in einen See oder in den Grund reinfließen, wenn dieses Wasser anschließend wieder im Meer ist verdunstet es bei Hitze und der Kreislauf beginnt erneut.

Der zweite Teil des Textes wird mit einer adversativen Konjunktion („aber“) eingeleitet. Der markierte Gegensatz ist auf inhaltlicher Ebene als neu zu beschreibender zweiter Kreislauf zu verstehen. Beginnt der erste beschriebene Kreislauf im Gebirge, wird nun im Gegensatz dazu der Beginn an einem anderen Ort beschrieben („auf einer Wiese“). Im weiteren Verlauf gibt es eine rhematische Pronominalisierung („es“ für „das Wasser“), welche die zentrale Bedeutungseinheit des Textes nach der Bedingungs-Folge-Ausführung wieder betont. Nun werden für den Wasserkreislauf mit abweichendem Entstehungsort erneut Bedingungen („in einem See“ und „in den Grund reinfließen“) genannt, welche die Folge („verdunstet“) spezifizieren.

und der Kreislauf beginnt erneut.

Bedeutung abschließender Satz: Mit der Formulierung eines abschließenden Satzes wird ein Text beendet und der Autor zeigt eine Leserorientierung, wenn eine evaluative Zusammenfassung oder persönliche Stellungnahme am Ende eines Textes formuliert wird.

Lesen und Schreiben bedingen sich gegenseitig

Die eben vorgestellten *Reading and Writing Standards* aus Neuseeland setzen die Erkenntnis um, dass Lesen und Schreiben kaum voneinander getrennt werden können. Auch wenn in den letzten Jahren vor allem Ansätze zum Lesen entwickelt wurden, zeigt sich, dass das Schreiben eine genauso große Bedeutung für das Lernen besitzt. Denn es ist nicht möglich, erst ausreichende Lesekompetenzen aufzubauen und sich anschließend um die Schreibfähigkeiten zu kümmern. Lesen und Schreiben bedingen sich gegenseitig und sollten in ihrer Abhängigkeit voneinander gedacht werden. Dies zeigt sich an typischen Aktivitäten im Fachunterricht: die SuS lesen einen Text und beantworten anschließend eine Aufgabe schriftlich; sie lesen eine Aufgabe und formulieren ihre Antwort schriftlich; sie gestalten ein Plakat, das von den anderen SuS gelesen wird; oder sie lesen etwas an der Tafel, hören den LuL oder SuS zu und formulieren anschließend einen Text. Bei all diesen Situationen zeigt sich, dass die SuS ausreichende Lese- wie auch Schreibfertigkeiten besitzen müssen, um solche Lernsituationen bewältigen zu können.

Gleiches ließe sich ähnlich auch für die Kombinationen mit anderen Teilfertigkeiten (wie Lesen und Sprechen, Sprechen und Schreiben, Hören und Sprechen usw.) zeigen. Das Lesen und Schreiben scheint in der Kombination aber besonders bedeutsam, da es sowohl rezeptives als auch produktives Sprachwissen miteinander verknüpft: SuS müssen nicht nur in Texten bestimmte sprachliche Mittel erkennen und verstehen, sondern sie in eigenen Produktionen auch anwenden können. In diesem Zusammenhang ist es eine reine Glaubensfrage, mit welcher Teilfertigkeit in der unterrichtlichen Auseinandersetzung begonnen wird. Bedeutsamer erscheint aber, sich nicht auf die Vermittlung von reinen Lese- oder Schreibstrategien zu konzentrieren. *Die SuS sollten Lese- und Schreibfertigkeiten wie in einer Bewegungsabfolge in ihrem Zusammenwirken kennen- und anwenden lernen.* Denn der Lernerfolg wird größer sein, wenn sie nicht nur sprachliche Mittel wie Konnektoren und deren Funktion erkennen und benennen können, sondern auch selbst in der Lage sind, diese für die sachlogische Strukturierung ihres Textes anzuwenden.

In diesem Zusammenhang sollten die in Kapitel *Lernaufgaben im Geographieunterricht* aufgeführten Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung (S.20) herangezogen werden und dabei helfen, einen sprachbildenden Unterricht besser zu planen und damit auch zu gestalten.