

Begriffsbildung und die Entwicklung fremdsprachiger Diskursfähigkeit im  
bilingualen Sachfachunterricht

*Eine unterrichts empirische Studie*

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie des Fachbereiches 05: Sprache, Literatur, Kultur  
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Verena Fries  
aus Mainz

2021

Dekan des Fachbereiches 05: Prof. Dr. Thomas Möbius

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Wolfgang Hallet
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Michael K. Legutke

Tag der Disputation: 09.07.2021

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>V</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS, ÜBERSICHT LEHRKRÄFTE</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>VII</b>
<b>VORWORT</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1. EINLEITUNG: INTEGRATION VON SPRACHE, DENKEN UND INHALT</b> .....	<b>1</b>
1.1. EINFÜHRUNG IN DEN GEGENSTANDSBEREICH.....	1
1.2. FRAGESTELLUNG .....	3
1.3. BEGRIFFSLERNEN ALS INTEGRATIVEN PROZESS ERFORSCHEN: ZIELE DER ARBEIT .....	4
1.4. BEGRIFFSBILDUNGSKOMPETENZ: WELCHER KOMPETENZBEREICH IST ZU ERFASSEN?.....	5
1.5. AUFBAU DER ARBEIT.....	7
<b>2. BEGRIFFSBILDUNGSPROZESSE IM CLIL-UNTERRICHT: THEORETISCHER RAHMEN UND PROBLEMAUFRISS</b> .....	<b>10</b>
2.1. BEGRIFF, SCHEMA ODER KONZEPT - EIN ABGRENZUNGSVERSUCH .....	10
2.2. MODELLE DES BEGRIFFSLERNENS IN DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE: LERNEN ALS KATEGORISIERUNGSPROZESS .....	13
2.2.1. BEGRIFFSBILDUNG IN DER KINDHEIT .....	15
2.2.2. BEGRIFFSBILDUNG IN DER SCHULE: VOM ALLTAGSKONZEPT ZUM WISSENSCHAFTSKONZEPT ...	18
2.2.3. <i>CONCEPTUAL CHANGE</i> : ANREGUNGEN AUS DEN MINT-FÄCHERN.....	20
2.2.4. BEGRIFFE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS UND KOMPETENZORIENTIERUNG: DESIDERATE FÜR <i>CLIL HISTORY</i> .....	22
2.2.5. BEGRIFFSBILDUNG IN POLITIK UND SOZIALKUNDE: IMPULSE AUCH FÜR HISTORISCHE BEGRIFFE 25	
2.3. HERAUSFORDERUNGEN GESCHICHTLICHER BEGRIFFSARBEIT: EIN KOMPETENZMODELL.....	27
2.4. ERKLÄREN, VERNETZEN, BEDEUTUNG AUSHANDELN: DISKURSIVE KOMPETENZEN IN CLIL .....	33
2.5. DIMENSIONEN EINER CLIL-HISTORY BEGRIFFSKOMPETENZ.....	36
2.6. <i>SCAFFOLDING</i> UND BEGRIFFSARBEIT: UNTERSTÜTZUNG IM UNTERRICHT .....	42
<b>3. FORSCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>44</b>
3.1. GRUNDLAGEN- UND ENTWICKLUNGSFORSCHUNG: EIN INTEGRATIVER ANSATZ .....	45
3.2. GEGENSTANDSGEBUNDENHEIT: DIE FORSCHUNGSFRAGE ALS HANDLUNGSLEITENDES MITTEL .....	46
3.3. GEGENSTANDSANGEMESSENE GÜTEKRITERIEN ZUR ERFORSCHUNG DES CLIL-UNTERRICHTS .....	48
3.3.1. INTERSUBJEKTIVE NACHVOLLZIEHBARKEIT: BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSPROZESSES.....	48
3.3.2. WANDEL IM FORSCHUNGSPROZESS: REFLEKTIERTE SUBJEKTIVITÄT UND ITERATION .....	49
3.3.3. KOLLABORATIVE FORSCHUNGSARBEIT .....	53
3.3.4. REFLEKTIERTE SUBJEKTIVITÄT ALS „ <i>DEMOCRATIC VALIDITY</i> “ REFLEKTIERTER SUBJEKTIVITÄT .	55
3.4. MAKRODESIGN: DER ÄUßERE AUFBAU DER STUDIE .....	56
3.4.1. PILOTSTUDIE UND ERSTE MODIFIKATIONEN: ÖFFNUNG DES DESIGNS .....	58
3.4.2. FOKUSSIERTE ETHNOGRAFIE: CHARAKTERISTIKA, STÄRKEN UND NACHTEILE .....	59
3.4.3. WISSENSGEMEINSCHAFTEN VERBINDEN: CLIL-LEHRKRÄFTE ALS FORSCHUNGSPARTNER*INNEN 62	
3.4.4. (KOLLABORATIVE) FACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSFORSCHUNG.....	64
3.5. MIKRODESIGN: TRIANGULATION DER FELDZUGÄNGE .....	67
3.5.1. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN: TEILNEHMENDE BEOBSACHTUNG UND VIDEOGRAFIE.....	69
3.5.2. FELDNOTIZEN UND RETROSPEKTIVE NIEDERSCHRIFT .....	71

3.5.3.	FOKUSSIERTE INTERVIEWS .....	72
3.5.4.	SCHÜLERPRODUKTE: <i>CONCEPT MAPS</i> UND DISKURSFUNKTIONEN.....	75
3.6.	<i>CRITICAL LEARNING INCIDENTS</i> : SAMMELPUNKTE EMPIRISCHER ANALYSE .....	78
3.7.	ZWISCHENFAZIT: FORSCHUNGSMETHODISCHE BESONDERHEITEN DER ERHEBUNG .....	79
<b>4.</b>	<b>FOKUSSIERT-ETHNOGRAFISCHE ERHEBUNGSPHASE: CLIL IN DER UNTERRICHTSPRAXIS .....</b>	<b>81</b>
4.1.	DARSTELLUNG DER DATENSÄTZE DER ERSTEN ERHEBUNGSPHASE .....	82
4.2.	LERNUMFELD SCHULE: DAS BEDINGUNGSFELD FÜR CLIL-UNTERRICHT.....	83
4.2.1.	AUF NEUEN WEGEN: CLIL IN DER ETABLIERUNGSPHASE .....	84
4.2.2.	CLIL ALS FESTER BESTANDTEIL EINES SCHULPROGRAMMS.....	89
4.3.	FOKUS LEHRKRÄFTE - CLIL LEHRER*INNEN ALS <i>PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY</i> .....	90
4.3.1.	LEHREREAUSBILDUNG: BEDARFE UND DESIDERATE.....	91
4.3.2.	PRAXISWISSEN: KOMPETENZ DURCH HANDLUNGSSTRATEGIEN .....	98
4.4.	FOKUS SCHÜLER*INNEN: EINE SCHÜLERZENTRIERTE ANALYSE.....	102
4.4.1.	MOTIVATION ZUR TEILNAHME AN CLIL .....	102
4.4.2.	<i>CODE-SWITCHING</i> : WIR SIND JA HIER IM BI-LINGUALEN UNTERRICHT.....	103
4.4.3.	LEISTUNGSDRUCK – SCHNELLER FÜR DIE ARBEIT LERNEN .....	104
4.4.4.	SCHIEFLAGEN DER LERNERKONZEPTE: “ <i>MAGNA CARTA IS A GROUP OF PERSONS</i> ” .....	104
4.4.5.	DISKURSFUNKTIONEN .....	107
4.5.	ZWISCHENFAZIT: FACH UND SPRACHE, WISSENSCHAFT UND UNTERRICHTSALLTAG .....	108
4.6.	WEITERARBEIT UND ENTWICKLUNGSFORSCHUNG.....	111
<b>5.</b>	<b>FACHDIDAKTISCHE ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG .....</b>	<b>112</b>
5.1.	VORARBEITEN: CLIL-DIDAKTISCHE DESIDERATE AUFDECKEN, LÖSUNGEN ENTWERFEN.....	113
5.2.	VORARBEITEN: KOOPERATIONSPARTNER*INNEN UND LERNGRUPPE FINDEN .....	115
5.3.	<i>CHILD AS HISTORIAN</i> -ANSATZ ALS PRINZIP DER STRUKTURIERUNG .....	116
5.4.	DIE UNTERRICHTSEINHEIT: FACHDIDAKTISCHE ZIELSETZUNGEN, MATERIALIEN UND PRODUKTE.....	118
5.4.1.	KOMPETENZZIELE BEGRIFFS- UND DISKURSKOMPETENZ .....	118
5.4.2.	LERNINHALTE .....	119
5.4.3.	DIAGNOSTIK UND VERANKERUNG IM SEMANTISCHEN FELD .....	121
5.5.	JUGENDLICHE UND IHRE LEBENSWELT: DER GEGENWARTSBEZUG .....	123
5.6.	CLIL-PRINZIPIEN DES <i>MATERIAL DESIGN</i> ZUR UNTERSTÜTZUNG DES <i>CONCEPT ATTAINMENT</i> .....	125
5.6.1.	SCHWERPUNKT FACHDIDAKTISCHE THEORIEN DER BEGRIFFSBILDUNG ( <i>CLIL HISTORY</i> ).....	125
5.6.2.	SCHWERPUNKT CURRICULAR-SYSTEMISCHES <i>SCAFFODING</i> .....	127
5.6.3.	SCHWERPUNKT ANLASSBEZOGENES <i>SCAFFOLDING</i> .....	129
5.7.	BEISPIELE VON MATERIALIEN UND STÜTZSYSTEMEN ZUR BEGRIFFSBILDUNG .....	130
5.7.1.	DISKURSFUNKTIONEN: VISUALISIEREN VON DENK- UND SPRECHSTRATEGIEN .....	130
5.7.2.	GENERALISIERUNGEN ANLEITEN: INDUKTIVES DENKEN LERNEN.....	134
5.7.3.	BEGRIFFE SCHÄRFEN UND ABGRENZEN ( <i>SET OF NON-EXAMPLES</i> ) .....	137
5.8.	ZWISCHENFAZIT .....	138
<b>6.</b>	<b>DOKUMENTATION UND FALLDARSTELLUNG .....</b>	<b>140</b>
6.1.	VON DER BEOBACHTUNG ZUR AUSWERTUNG - EIN PRAXEOLOGISCHER ZUGANG ZU WISSENSSYSTEMEN .....	141
6.2.	AUSWAHL UND ORGANISATION VON DATEN .....	143
6.3.	VON DER GESAMTKOHORTE ZUR FEINANALYSE .....	145
6.4.	TEAM A: DIFFERENZIEREND-STRUKTURIEREND.....	149
	BESCHREIBUNG DES BEGRIFFSBILDUNGSPROZESSES .....	149
	DISKURSIVE LERNPROGRESSION.....	154

6.5.	TEAM B: SYSTEMATISIEREND-REDUZIEREND.....	160
	BESCHREIBUNG DES BEGRIFFSBILDUNGSPROZESSES .....	160
	DISKURSIVE LERNPROGRESSION.....	165
6.6.	TEAM C: KONTRASTFALL .....	169
6.7.	<i>CRITICAL-INCIDENT-ANALYSE</i> : KRITISCHE MOMENTE IM LERNPROZESS .....	172
6.8.	<i>CODE SWITCHING</i> IN DER METASPRACHLICHEN INTERAKTION .....	176
6.9.	INDUKTIVES BEGRIFFSLERNEN IST MEHR ALS WORTSCHATZARBEIT .....	179
6.10.	METASPRACHE, DISKURSKOMPETENZ UND <i>LANGUAGE AWARENESS</i> : VOR- UND NACHTEILE .....	183
6.11.	ANLASSBEZOGENES SCAFFOLDING: SPRACHE ALS INHALTLICHE LERNGELEGENHEIT .....	188
6.12.	KRITIKPUNKT KOGNITION VS. EMOTION. WIE ANALYSTISCH DARF GESCHICHTE SEIN? .....	190
<b>7.</b>	<b>FORSCHUNGSMETHODISCHE UND FACHDIDAKTISCHE REFLEXION DES VORGEHENS .....</b>	<b>194</b>
7.1.	ETHNOGRAFIE UND ENTWICKLUNGSFORSCHUNG: REFLEXION EINER PERSPEKTIVERWEITERUNG	194
7.2.	RELEVANZ UND REICHWEITE LOKALER THEORIEN FÜR WISSENSCHAFT UND PRAXIS .....	196
7.3.	REFLEXIVITÄT UND KOLLABORATION: THEORIE- UND ERFAHRUNGSBASIERTE WEITERENTWICKLUNG .....	198
7.4.	ERHEBUNGSMETHODEN UND TRIANGULIERUNG.....	201
7.5.	DATENANALYSE UND INTERPRETATION: EINE PRAXEOLOGISCHE HALTUNG.....	203
7.6.	UNTERRICHTSEINHEIT ALS TEILERGEBNIS: PRODUKTE DER ENTWICKLUNGSFORSCHUNG.....	206
7.7.	SCHAFFUNG GEEIGNETER RAHMENBEDINGUNGEN IN DER EINZELSCHULE .....	207
7.8.	ANERKENNUNG IM BILDUNGSSYSTEM: INHALTLICHE STANDARDS .....	210
7.9.	KOGNITIVE FREMDSPRACHIGKEIT: FACHLICH DENKEN UND SPRECHEN LERNEN.....	213
7.10.	<i>TWO MODES OF KNOWING</i> : DAS ZUSAMMENSPIEL VON KOGNITION UND EMOTION.....	216
<b>8.</b>	<b>FAZIT UND AUSBLICK: DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>220</b>
8.1.	GRENZEN DER ERHEBUNG: ANREGUNGEN ZUR WEITERARBEIT.....	220
8.1.1.	BEGRIFFSBILDUNG ZUR FÖRDERUNG REFLEXIVER UND TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSPROZESSE .....	221
8.1.2.	<i>DISCOURSE AWARENESS, HISTORICAL LITERACY</i> UND FÄCHERÜBERGREIFENDE BILDUNGSSPRACHE 226	
8.1.3.	INTEGRATION DER SPRACHEN UND DENKMODI IN <i>CLIL HISTORY</i> - EINE ÜBERFORDERUNG? ...	231
8.1.4.	GESCHICHTE BRAUCHT GESCHICHTEN: SCHREIBEN ALS KOMPETENZAUFGABE.....	234
8.1.5.	FREMDSPRACHIGE BEGRIFFSBILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN: <i>CODE-SWITCHING, SCAFFOLDING</i> UND METAKOGNITION.....	237
8.2.	<i>CHILD AS HISTORIAN</i> UND <i>HISTORICAL LITERACY</i> : WAS IST UNTER BEGRIFFSBILDUNGSKOMPETENZ ZU VERSTEHEN? .....	239
8.2.1.	EIN MODELL DER BEGRIFFSBILDUNGSKOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE .....	245
8.3.	FACHLICHE GENRES ALS GRADMESSE DER BEGRIFFSKOMPETENZ .....	249
8.3.1.	BEGRIFFSBILDUNG UND DISKURSKOMPETENZ ALS PROZESS: PRINZIPIEN DER UNTERSTÜTZUNG 256	
8.4.	SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	262
<b>9.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>265</b>
<b>10.</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>290</b>
	DATENSATZ I: CONCEPT MAPS .....	290
10.1.	SCHÜLERTEAM A: ANFANG (S32_S33) .....	290
10.2.	MITTE (S32_S33) .....	291
10.3.	ENDE (S32_S33).....	292
10.4.	SCHÜLERTEAM B ANFANG (S3_S4).....	293

10.5.	MITTE (S3_ S4) .....	294
10.6.	ENDE (S3_ S4).....	295
10.7.	SCHÜLERTEAM C: ANFANG (S 11_ S12).....	296
10.8.	MITTE (S11_ S12) .....	297
10.9.	ENDE (S11_ S12).....	298
	DATENSATZ II: DISKURSFUNKTIONEN ‚EXPLAIN‘ UND ‚DEFINE‘ .....	299
10.10.	DISKURSFUNKTIONEN S32_ S33 .....	299
10.11.	DISKURSFUNKTIONEN S3_ S4 .....	301
10.12.	BEISPIELE DISKURFSUNKTIONEN ANFANG .....	302
10.13.	BEISPIELE DISKURFSUNKTIONEN NACH UNTERRICHTSEINHEIT .....	304
	DATENSATZ III INTERVIEWLEITFADEN (ETHNOGRAFISCHE PHASE) .....	306
10.14.	KOLLABORATIONSPHASE INTERVIEW MITTE, SEQUENZ II:.....	307
	DATENSATZ IV: UNTERRICHTSMATERIALIEN.....	308
10.15.	CONCEPT CARD .....	308

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: CLIL <i>History</i> - Dimensionen eines Begriffes .....	37
Abbildung 2: Phaseneinteilung Forschungsprozess .....	53
Abbildung 3: Relationen in Concept-Maps .....	75
Abbildung 4: Beispiel einer Concept-Map zu Beginn der Unterrichtseinheit .....	122
Abbildung 5: Tafelbild Smartboard „causes of a revolution“ .....	123
Abbildung 6: Einstieg Facebook Revolution (Screenshot als Tafelbild) .....	124
Abbildung 7: Tafelbild Einführung Definitionsstruktur .....	131
Abbildung 8: Tafelbild Modelltext Historiker .....	132
Abbildung 9 Analyse eines Modelltextes (Definition) .....	132
Abbildung 10 Transfer - Nutze die Diskursstruktur für deine Definition .....	133
Abbildung 11 Definitionsstruktur .....	134
Abbildung 12: Auszug aus Arbeitsblatt <i>concept card</i> - Kriterien ableiten .....	135
Abbildung 13 Tafelbild " <i>common core</i> " .....	136
Abbildung 14: Abgrenzungen -set of non-examples .....	138
Abbildung 15: Schüler*er Team A Anfang (S32_S33) [18 Knoten] .....	150
Abbildung 16: Schüler*er Team A, Zwischen-Map, 22 Knoten, Strukturierung .....	151
Abbildung 17: letzte <i>Concept-Map</i> Schüler*er Team A, Cluster und Strukturierung .....	152
Abbildung 18 Detailansicht ‚reasons‘ Schüler*er Team A .....	153
Abbildung 19: Detailansicht ‚consequences‘ Schüler*er Team A .....	153
Abbildung 20 Schüler*er Team A, Detailansicht Beispiele und Trägergruppen .....	155
Abbildung 21 S33 Vorher-Nachher-Vergleich Diskursfunktionen .....	159
Abbildung 22 Anfangs-Map Schüler*er Paar B [12]: Orientierung am bekannten Beispiel .....	161
Abbildung 23 Zwischen-Map Schüler*er Team B [14 Knoten]: Differenzierungen .....	163
Abbildung 24 letzte <i>Concept-Map</i> Schüler*er Team B: Minimalkonsens .....	164
Abbildung 25 Diskursfunktion <i>explain</i> .....	166
Abbildung 26: Metasprachliche Analyse im Unterrichtsgespräch (Tafelbild) .....	167
Abbildung 27 Anfangs- <i>Concept-Map</i> Schüler*er Paar C [17]: Orientierung am bekannten Beispiel .....	169
Abbildung 28 Zwischen-Map Schüler*er Team C [21]: Orientierung an Französische Revolution .....	170
Abbildung 29 letzte <i>Concept-Map</i> Schüler*er Team C [23]: Stagnation .....	171
Abbildung 30 Final-Map S7 und S8, Analogie <i>fever</i> .....	175
Abbildung 31 Brinton's Anatomy of Revolution .....	177
Abbildung 32 Tafelbild Radialliste - Find the <i>Common Core</i> .....	182
Abbildung 33 Diskursfunktionen S13 (Anfang) .....	184
Abbildung 34 Diskursfunktionen S19 (Anfang) .....	184
Abbildung 35 Dimensionen eines historischen Begriffs .....	244

## Abkürzungsverzeichnis, Übersicht Lehrkräfte

CLIL	Content and Language Integrated Learning
DAF	Deutsch als Fremdsprache
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
MINT	MINT-Fächer sind die Schulfächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
L1	Erste gelernte Sprache <sup>1</sup>
L2	Fremdsprache, die in der Schule gelernt wurde (hier: Englisch)
SuS	Schülerinnen und Schüler

### Mitwirkende CLIL-Lehrkräfte an hessischen Gymnasien

LE01	unterrichtet Politik und Wirtschaft seit einem Jahr in einer achten Klasse an der WSU-Schule
LE02	unterrichtet Geschichte seit einem Jahr in einer siebten Klasse an der WSU-Schule
LE03	unterrichtet Politik und Wirtschaft einer achten Klasse und der Q-Phase seit sechs Jahren an der MSU-Schule
LE04	unterrichtet Geschichte seit zwei Jahren in einer achten Klasse der FSU-Schule  (Team Teaching Kollaborationsphase)
LE05	unterrichtet Geschichte seit fünf Jahren an der GSU-Schule

---

<sup>1</sup> L1 meint in der vorliegenden Arbeit schlicht die reguläre Unterrichtssprache Deutsch, L2 die CLIL-Unterrichtssprache Englisch. Die Abgrenzung von L1 und L2 ist unscharf und mittlerweile recht umstritten, weil sie suggeriert, dass es ein Nebeneinander von Sprachen in den Köpfen von Lernenden gibt, was so trennscharf nicht stimmt. Das Vorwissen von Schüler\*innen kann sich in mehreren teils vermischten Sprachen aufgebaut haben, bspw. in der Sprache der Eltern (Deutsch, Arabisch, Portugiesisch, etc.) und/oder der Schul- und Alltagssprache. L1 meint hier die reguläre Unterrichtssprache Deutsch, L2 die CLIL-Unterrichtssprache Englisch.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begriffskompetenz nach Sauer 2015 (Begriffserwerb, -gebrauch und -kritik).....	33
Tabelle 2 Dimensionen einer CLIL History Begriffskompetenz .....	41
Tabelle 3: Auszug aus <i>research journal</i> .....	72
Tabelle 4: methodisch-didaktische Überlegungen Entwicklungsphase .....	114
Tabelle 5 Systematik integrativer Theoriebildung .....	222
Tabelle 6: Begriffskompetenz für <i>CLIL history</i> .....	248
Tabelle 7: Ebenene der Diskursfunktionen und Genres im Fach Geschichte .....	252

## **Vorwort**

Im Laufe der Jahre haben mich viele Menschen auf unterschiedliche Weise bei der Arbeit an diesem Projekt begleitet und unterstützt. Ich möchte ihnen an dieser Stelle gerne danken.

Als Prof. Dr. Wolfgang Hallet zum ersten Mal mit mir über die Möglichkeit einer Forschungsarbeit zum Thema Begriffsbildung sprach, war mein erster Gedanke: „Das ist der Kern des Lernens. Das musst du machen.“ Dieser Gedanke hat mich lange getragen und trägt weiter - Lernen ist ohne die enge Verwobenheit von Sprache und Inhalt nicht denkbar. Es lohnt sich, diese enge Verbindung genau zu untersuchen. Diese Auffassung von Begriffsbildung leitete diese Forschungsarbeit genauso zentral wie meine jetzige Lehrtätigkeit an einer Gesamtschule mit großer Sprachenvielfalt. Denken, sprechen und handeln sind der Kern des Lernens. Und es war mir eine Freude, mich so intensiv damit beschäftigen zu dürfen - auch wenn der Weg manchmal anstrengend und holprig war. Fremdsprachenforscherin ist man nicht einfach, dazu wird man erst im Laufe des Forschungsprozesses.

Daher beginne ich meine Danksagung bei Prof. Dr. Wolfgang Hallet. Ihm ist die Grundidee zu meinem Promotionsprojekt zu verdanken und eine über die Maßen wohlwollende und konstruktive Art der Unterstützung während des gesamten Promotionsprozesses. Ich kann mir keinen besseren und klügeren Doktorvater vorstellen. Ich bin dankbar für brillante Anmerkungen, interessante Gespräche, Humor und viel Geduld. Er nahm sich Zeit, mich durch schwierige und teilweise ungewöhnliche Forschungsentscheidungen zu begleiten. In der herausfordernden „nebenberuflichen“ Abschlussphase konnte er mich immer wieder neu motivieren. Sei es durch freundliche Worte oder ganz pragmatische Angebote wie Hinweise auf Jobs an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, als es finanziell noch schwierig war oder die bahnhöflichen Zwischenstopps zum Lesen und Diskutieren in Mainz, die sicherlich nicht jeder Doktorvater auf sich nimmt. Ich danke Ihnen von Herzen.

Der zweite Glücksgriff betrifft Prof. Dr. Michael Legutke, der durch seinen Enthusiasmus, seine Freude am Lehren und Lernen und seine freundliche und herzliche Umgangsweise mit dem Forschungsnachwuchs nicht nur mich, sondern das ganze *Research Colloquium* des FB05 der JLU durch unzählige Forschungsarbeiten leitete. Auch er unterstützte durch scharfsinnige und konstruktive Kritik und zeigte Verständnis an schwierigen Stellen. Er machte mir und anderen viel Mut, eigene Entscheidungen zu treffen, individuelle Wege zu gehen und gleichzeitig forschungsethische Fragen immer im Fokus zu halten. Es war mir eine Freude, Teil des von ihm mitaufgebauten und -geleiteten *Research Colloquium* zu sein.

Ganz grundlegend hat mich die forschende Arbeit dort und der freundliche, professionelle Austausch in meinem Arbeitsethos und meinem Forschungseifer geprägt.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch Prof'in Dr. Hélène Martinez danken, Prof'in Dr. Burwitz-Melzer und Prof. Dr. Jürgen Kurtz, die mit viel Energie die Doktorand\*innen des Research Colloquiums durch ihren Forschungsprozess unterstützend begleiten. Frau Martinez, herzlichen Dank auch für Ihre Unterstützung als Kommissionsmitglied.

Auch dem Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen möchte ich für ein interdisziplinäres Forschungsstipendium im Rahmen des (mittlerweile abgeschlossenen) Forschungsnetzwerks "Empirische Unterrichts- und Bildungsforschung" (EUBi) danken. Das Stipendium bedeutete für mich eine enorme finanzielle Entlastung wie auch einen systematischen Einstieg in forschende Tätigkeiten und herausfordernde Diskussionen in den Kolloquien. Danke!

Im Arbeitskontext der JLU traf ich auf viele Personen, die ich sehr schätze und die den Arbeitsalltag verschönerten. Meike Hölscher, die mir den Einstieg in B432 mit ihrer Herzlichkeit erleichterte. Britta Freitag-Hilt, mit der ich sehr gerne das Büro teilte. Auch Ann van de Veire und die Mensa-Crew! Julia Fritz – dich mag ich ganz besonders. Dr. Dinah Leschzyk – du hast eine lange Wegstrecke geteilt und ich danke dir für viel Unterstützung und sehr genaues Feedback auf Texte. Constanze Dressler und Maïke Berger: Es hat Spaß gemacht, mit euch Ideen auszuhecken und Projekte voranzubringen.

Ein besonders großer Dank geht an alle Lehrerinnen und Lehrer, die mir Einlass und Einblick in ihre Klassenzimmer gewährten. Eigentlich gehören alle namentlich erwähnt, der Datenschutz lässt dies leider nicht zu. Ich danke euch von Herzen für euer hohes berufliches Engagement, die Zeit und Geduld für meine vielen Fragen und eure tolle Arbeit in den CLIL-Klassenräumen. Euer Ideenreichtum und euer Fleiß haben mich beeindruckt. Ganz besonders möchte ich an dieser Stelle die Lehrerin erwähnen, die mit mir die gesamte Einheit zu *Revolutions* plante und reflektierte. Ich danke dir für die Möglichkeit, die Ideen im Unterricht anzuwenden. Ich habe viel von dir gelernt! Ohne dich wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Im oben erwähnten *Research Colloquium* entstanden Freundschaften, die ich nicht mehr missen möchte. Allen voran Nora Benitt und Tanja Prokopowicz-Grünewald. Mit euch geht alles besser. Ihr habt Texte gelesen, sie mit euren klugen Anmerkungen verbessert und an wichtigen Stellen Verständnis gezeigt und vor allem Mut gemacht. Und das war nur der

Anfang! Ihr seid meine engsten Freundinnen geworden und ich kann kaum in Worten ausdrücken, wie dankbar ich dafür bin. Ich bin froh und stolz, dass wir - trotz oder wegen allem, was so los ist, immer wieder Ort, Zeit und Getränk finden. *I'm having such a good time. I don't wanna stop at all.*

Judith Hofmann gilt ebenfalls besonderer Dank. Nicht nur der Begriff „Freundolegin“ entstand mit dir, sondern auch eine ganz besondere Mischung aus konzentrierter Arbeit (Oh die Erhebungsphase!) und entspanntem Cappuccino im GCSC oder Zeughaus. Das waren schöne Stunden, an die ich oft denke. Du weißt, dass an diese Stelle eigentlich ein sehr buntes Bild gehört.

In meinem jetzigen beruflichen Umfeld gilt mein Dank besonders drei Personen an der WLS: Jasmin Rott, David Schmid und Moritz Schilling. Auf sehr unterschiedliche Weise machten sie mir Mut, diese Arbeit trotz aller Belastung fertigzustellen und sorgten für ausreichend Kaffee oder einen Stapel fertig kopierter Elternbriefe in stressigen Zeiten. Jasmin, ohne deine Unterstützung während des Lockdowns wäre diese Arbeit jetzt wohl immer noch nicht fertig. David, danke für deine Anmerkungen und kritische Rückmeldung auf Texte und den Probevortrag. Moritz: Dir danke ich für *all of the above* und sowieso. Dich als Kollegen und Freund zu haben, das ist ein Glück.

Menschen, die nichts mit dieser Arbeit zu tun haben, die mich aber durch diese Zeit getragen haben, möchte ich ebenfalls danken. Yvonne, ich bewundere dich von ganzem Herzen und bin stolz, dich als Schwester zu haben. Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die vom ersten Tag an alle Entscheidungen unterstützten und sofort da waren, wenn es brannte. Mama, dein großes Herz und deine Kraft strahlen über alles. Du bist der wunderbarste Mensch, den ich kenne. Papa, ich wünschte, du hättest das Ende noch erlebt. Ich vermisse dich. Danke für alles.

## **1. Einleitung: Integration von Sprache, Denken und Inhalt**

### **1.1. Einführung in den Gegenstandsbereich**

Begriffsbildung ist der Kern des Lernens. Erweitern wir unseren Begriff von etwas, so erweitern wir unser Denken und unser Handeln. Im Prozess der Begriffsbildung trifft altes Wissen auf neues; gewohnter Ausdruck auf neue Sprachlichkeit und im Alltag etablierte alltägliche Vorstellungen treffen auf neue (theoretische) Ideen. Dabei spielen sich komplexe Veränderungen ab, die neue Denkweisen ermöglichen: Im Kopf der Lernenden werden bestehende konzeptionelle Vorstellungen hinterfragt, neu organisiert und erweitert bzw. ergänzt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich hierbei vornehmlich mit Lernprozessen, die sich im fremdsprachigen Sachfachunterricht abspielen. Es ist die Unterrichtsform, die wir als bilingualen Unterricht kennen und die mittlerweile treffender als *Content und Language Integrated Learning (hinfort CLIL<sup>2</sup>)* bezeichnet wird. Bei dieser Art des Lernens wird ein Sachfach,<sup>3</sup> wie Physik oder Geografie, nicht in der Alltagssprache der Schüler\*innen unterrichtet, sondern in einer Fremdsprache, die die meisten Schüler\*innen in der Schule lern(t)en. Die Sprache, die die Schüler\*innen in ihrer Lebenswelt sprechen, in dieser Studie war das meist die deutsche Sprache, ist eine andere Sprache als die, in der die CLIL-Schüler\*innen unterrichtet werden und die sie in erster Linie in der Schule gelernt haben. In der vorliegenden Studie ging es um englischsprachigen Geschichts- und Politikunterricht in Hessen.

Diese Arbeit entstand aus einer Notwendigkeit, die sich an der Schnittstelle zwischen fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung und der Unterrichtsrealität an Schulen ergibt. Bereits seit langer Zeit arbeiten Schulen mit und in fremdsprachigen Lehr- und Lernkontexten. Seit den 1990er-Jahren sind CLIL-Zweige fest etabliert in Schulprogrammen von Gymnasien, zunehmend auch an Gesamt- und Realschulen, vereinzelt an Hauptschulen. Diese Art des Lernens und Unterrichtens scheint sich an den Schulen schneller zu verbreiten als Lehrerbildung, Hochschulen oder Studienseminare mit dieser Entwicklung Schritt halten können. Es gibt nach wie vor eine dringende

---

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit verwende ich meist den Begriff CLIL, insbesondere in den theoretischen Teilen. Wenn es um Unterrichtspraxis oder Schule geht, kann auch BU (bilingualer Unterricht) von Lehrkräften oder Schüler\*innen verwendet werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Begriffsgeschichte findet sich in Breidbach 2007.

<sup>3</sup> Bezeichnung Sachfach als Abrenzung zu Fremdsprachen- oder Deutschunterricht.

Notwendigkeit, Theorien und Modelle zum Lehren und Lernen im CLIL-Unterricht zu entwickeln und die Erkenntnisse in die Unterrichtsplanung und -realität zu tragen.

Sprach- und Inhaltslernen finden gleichzeitig und integriert statt. Der alte Grabenstreit, ob im CLIL-Unterricht nun Sprache oder Fach im Vordergrund stünde, scheint demnach zumindest in der Theoriediskussion überwunden. Die Vorstellung eines eng verzahnten Prozesses mit fachlichen und sprachlichen eng verwobenen Anteilen konnte sich in der theoretischen Fachdiskussion entwickeln und zeigt sich in dem oben erwähnten und mittlerweile auf europäischer Ebene etablierten Akronym CLIL. Nicht mehr Fach *oder* Sprache stehen im Fokus, sondern integriertes Sprach- und Inhaltslernen (vgl. Breidbach 2007:88).

Im Zentrum dieser integrierten Vorstellung des Lernens steht das begriffliche Lernen:

Wenn man die Feststellung ernst nimmt, dass mit dem bilingualen wie mit allen anderen Arten des Lernens sprachliches Lernen notwendig verknüpft ist, dann liegt es nahe, kognitionspsychologisch den Vorgang der Begriffsbildung in den Mittelpunkt zu stellen, der seit Piaget und Wygotski unsere Vorstellung von der Entwicklung des Denkens und des Sprechens als eines Lernprozesses maßgeblich bestimmt. (Hallet 2002: 114)

Sprachliches und fachliches Lernen sind nach dieser Vorstellung des „dritten Weg[es]“ des interdependenten Sach- und Sprachlernens“ (vgl. Zydati 2002: 31) eng verwoben, womit Fragen nach der Beschaffenheit des integrierten Lernens in den Aufmerksamkeitsfokus der CLIL-Forschung rücken.

Und genau hier, an der Schnittstelle zwischen Sprach- und Fachlernen, setzt die vorliegende Arbeit an. Sie ist vornehmlich dem Bereich des Zusammenhangs von Sprache und Inhalt beim Lernen gewidmet. Im Zentrum steht die Frage, wie sich muttersprachlich aufgebaute Alltagsbegriffe der Schüler\*innen im Unterricht zu fremdsprachig verfassten wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspropädeutischen Begriffen (Fachkonzepten) ausformen und wie dieser Prozess im Unterricht angestoßen und unterstützt werden kann.

## 1.2. Fragestellung

Wenn man die Vorstellung des Lernens als sprachlich-fachlich integrierten Prozess der Begriffsbildung begreift, dann spielt für den CLIL-Unterricht die folgende Frage eine entscheidende Rolle:

1. Wie bilden sich Begriffe im fremdsprachigen Sachfachunterricht aus und wie komplex, differenziert und systemisch ist das mit dem fremdsprachlichen Konzept verbundene Sachfachwissen?

Es geht im Kern darum, was auf dem Weg vom muttersprachlichen Alltagskonzept zum fremdsprachig ausgeformten wissenschaftsorientierten Fachkonzept im Unterricht passiert: Mit welchen Alltagsvorstellungen kommen die Schüler\*innen in den Unterricht? Welche Wörter, Bilder und Erfahrungen haben sie im Kopf? Was passiert dann in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen? Was verändert sich im Denken, Sprechen und Handeln der Lernenden, wenn sie neuen Sichtweisen, Phänomenen und Erklärungen begegnen? Kurz gesagt: Was passiert mit ihren Vorstellungen, wenn Schülerinnen und Schüler beginnen zu lernen und zu verstehen?

Zweitens muss es in der Fachdidaktik immer auch um die Frage gehen, wie dieser Prozess im Unterricht unterstützt werden kann. Und somit müssen auch immer Aspekte wie Instruktionsverhalten, Hindernisse oder Hürden im Lernprozess oder mögliche Hilfestellungen für diese Vorgänge mitgedacht werden. Darauf zielt die zweite Fragestellung ab:

2. Welche unterrichtlichen Arrangements und Interventionen sind günstig, um fremdsprachige fachliche Begriffsbildungsprozesse zu initiieren, aufrechtzuerhalten und, im Sinne von *Scaffolding*<sup>4</sup>, zu unterstützen?

Ein intensiver Blick in die Klassenräume ist notwendig, wenn es darum geht herauszufinden, was in diesem Prozess mit dem Wissen der Schüler\*innen passiert. Der Fokus muss sich dabei auf einen ganzheitlichen Prozess richten: Nicht Fachlernen *oder* Sprachlernen soll im Mittelpunkt stehen, sondern die ganzheitliche Erforschung eines integrativen Prozesses.

---

<sup>4</sup> *Scaffolding*: Temporäre unterrichtliche Stützmaßnahmen, genauer in Kapitel 2.5 und 2.6

### **1.3. Begriffslernen als integrativen Prozess erforschen: Ziele der Arbeit**

Im Kontrast zur oben beschriebenen vorherrschenden Vorstellung von Sach- und Sprachlernen in der CLIL Lehr- und Lernforschung hat die integrierte Sichtweise nur bedingt Eingang in die Praxis, also in die Unterrichtsrealität der Schulen und Klassenräume gefunden. Das zeigt sich schon in der Bezeichnung für ‚bilingualen Unterricht‘. Die meisten Schulen verwenden nicht die CLIL-Terminologie in ihren Schulprogrammen. Auf den Homepages wirbt man nach wie vor mit ‚bilinguaem Unterricht‘, um eine internationale Ausrichtung zu unterstreichen. Es ist nun mal die bekannteste Bezeichnung. Sie bringt jedoch eine Fokussierung auf Sprache (*bi-lingual*) in den Köpfen mit sich. Weiterhin zeigt sich die binäre Denkweise des entweder Sprach- oder Fachlernens in den noch scharf getrennt organisierten Curricula und Fachkonferenzen der Schulen und in der Ausbildung der Lehrkräfte. Lehramtsstudent\*innen belegen Fächer wie Biologie *oder* Englisch in verschiedenen Fachbereichen, die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst legen in ihrer Prüfung eine Lehrprobe in ihrem ersten und eine andere im zweiten Fach ab.

Diese an vielen Stellen sinnvolle Fokussierung auf Sprache *oder* Inhalt ist im Bereich der Erforschung von Begriffsbildung kaum sinnvoll. So kommt es hier zu einem Defizit: Obwohl man sich darüber einig ist, dass Sprache und Denken eng verwoben sind und Dinge wie ‚großer Wortschatz‘ oder ‚Leseverstehenskompetenz‘ auf vielen Ebenen des fachlichen Lernens eine Rolle spielen, gibt es wenig Raum dafür, die Prozesse integrativ zu denken. Die meisten Lehrkräfte sind sich zwar bewusst, dass ihre Schüler\*innen Alltagsvorstellungen und -bezeichnungen zu den jeweiligen Fachinhalten haben, die ihren Lernprozess beeinflussen, jedoch scheint eine Unsicherheit darüber zu bestehen, in welcher Form dies vonstattengeht und welche Rolle die (Fremd-)sprache dabei spielt. Hieraus ergibt sich das Desiderat, ganzheitliche Betrachtungen umzusetzen und diesen integrativ fachlich-sprachlichen Lernprozess der Begriffsbildung in der Unterrichtsrealität zu beobachten und weiterzuentwickeln.

Zydatiř fordert in diesem Zusammenhang schon 2002, „die unterschiedlichen Handlungsfelder real existierenden Fachunterrichts in einer Fremdsprache empirisch aus[zu]leuchten, um auf diese Weise sowohl die Theorie als auch die Praxis weiter voranzubringen“ (Zydatiř 2002: 31). Unter ‚Ausleuchten‘ versteht er zum einen die forschungsunterlegte Erkundung der Praxis der bisher entwickelten Ansätze und zum anderen den Versuch, konstruktiv über neue Sichtweisen des bilingualen Unterrichts

nachzudenken. Gefordert wird eine „didaktische Reflexion und eine bewusstere, differenziertere curriculare Planung, die der spezifischen Synthese von Sprach- und Sachlernen gerecht wird“ (ebd.: 58). Hallet regt in einer ähnlichen Argumentation ebenfalls bereits 2002 dazu an, im CLIL-Unterricht „Konstruktionsprozesse anzustoßen, die weitgehend den Schritten wissenschaftlicher Begriffsbildung entsprechen“ und die es Schüler\*innen ermöglichen, „*patterns* und *regularities* auf dem Weg des *feature detecting*“ erkennen und ableiten zu lassen (Hallet 2002: 125).

Diese beiden sinnvollen und notwendigen Ansprüche (Erforschung von Unterrichtsrealität und Anstoß neuer Konstruktionsprozesse) zu vereinen, war ein grundlegender Antrieb für die vorliegende Arbeit. Zum einen ging und geht es mir darum, die Handlungsfelder real existierenden CLIL-Unterrichts empirisch auszuleuchten, um Erfahrungswerte und unterrichtspraktische Lösungsvorschläge erkennen, wertschätzen und nutzen zu können sowie Desiderata aufzudecken. Zum anderen lag und liegt es mir daran, Wege der Förderung von Begriffsbildungsprozessen herauszuarbeiten und neue Ideen zu entwickeln, wie Konstruktionsprozesse angestoßen und unterstützt werden können.

#### **1.4. Begriffsbildungskompetenz: Welcher Kompetenzbereich ist zu erfassen?**

Der sprachliche Mehrgewinn in Klassen mit fremdsprachigem Sachfachunterricht ist seit längerer Zeit empirisch geklärt und kaum umstritten: Die Lernenden haben einen deutlichen Kompetenzvorsprung in allen sprachlichen Skills (vgl. z.B. DESI-Konsortium 2006, Beck/Klieme 2007). Offenbar werden Schüler\*innen kompetenter darin, die Fremdsprache zu nutzen, wenn sie als Unterrichtssprache verwendet wird. Ob das primär an der Zeit liegt, die die Lernenden mit und in der Sprache verbringen, an der Art und Weise des Lernens oder an anderen Wirkursachen, konnte bisher nicht abschließend geklärt werden.

Neben dem sprachlichen Vorsprung stellt sich nun die Frage, wie es um das Erlernen fachlicher Inhaltskonzepte in der Fremdsprache steht. Was heißt Begriffskompetenz für ein Sachfach wie Physik oder Geografie? Könnte man sagen: Die Schüler\*innen kennen die Fachbegriffe? Können sie Fachbegriffe mit dem entsprechenden Wissen verknüpfen? Können sie „Domänenspezifisches theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen

Abstraktionsniveaus nutzen“ (vgl. Schreiber 2008: 206), um damit fachliche Probleme zu lösen? Es ist nicht leicht zu operationalisieren, was es beispielsweise heißt, inhaltsbezogen systematisieren zu können (vgl. ebd.) oder gar, wie dies sprachlich verankert ist.

Da die Fachkompetenz und somit auch die Begriffskompetenz in jedem Sachfach anders gefasst ist, braucht es trotz aller Gemeinsamkeiten eine fachliche Rahmung. Ich konzentriere mich daher in weiten Teilen dieser Arbeit auf das Fach Geschichte, das ich selbst studierte und nach wie vor unterrichte. Bezogen auf das historische Begriffslernen formuliert Schreiber, dass begriffskompetent im Fach Geschichte ist, „wer fachspezifische Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte kennt, daraus semantische Netze bilden kann, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen kann“ (Schreiber 2008: 206). Was genau das heißt und was es in Bezug auf die Fremdsprache bedeutet, soll in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielen.

Der zu beobachtende Prozess ist der, bei dem die Schüler\*innen mit ihrem Alltagswissen, ihren Alltagsvorstellungen und -ausdrucksweisen in der Schule auf wissenschaftspropädeutische Konzepte stoßen und durch fremdsprachige Instruktionen, Materialien und Interaktionen auf dem Weg vom muttersprachlichen Alltagskonzept hin zum wissenschaftspropädeutischen historischen (Fach-)Begriff bewegen. Damit verbunden ist die Frage danach, welchen Hindernissen und Bedingungen sie auf dem Weg im Unterricht begegnen und wie die Fremdsprache verarbeitet wird.

Ein weiteres Problem liegt darin, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Inhalt noch zu großen Teilen ungeklärt ist. Oft hat man sich, was Begriffskompetenz im Fach Geschichte angeht, vor Konkretisierungen gescheut und sich eher mit dem „Wohlklang der große Begriffe - reflektiertes Geschichtsbewusstsein, historisches Denken lernen“ zufriedengegeben (Günther-Arndt und Sauer 2006: 7f.). 2019 stellt Michael Sauer ein Modell zur Konkretisierung der Begriffskompetenz im Fach Geschichte bereit, das in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und in seiner Eignung für den CLIL-Unterricht erprobt wurde<sup>5</sup>. Die oft noch schwer fassbaren Begriffe im Geschichtslernen müssen operationalisierbar gemacht werden, damit Lehrkräfte mit

---

<sup>5</sup> siehe Kapitel 2.3 und insbesondere Kapitel 8

ihnen umgehen können und sie im Unterricht überprüfbar sind (vgl. ebd.). Was sich genau dahinter verbirgt, wird in den nächsten Kapiteln deutlich werden.

### **1.5. Aufbau der Arbeit**

Aus dem Anspruch, die Ist-Situation zu beschreiben und gleichzeitig neue Wege für die Unterrichtspraxis zu entwickeln, ergab sich, dass Kenntnisse über die CLIL-Schulpraxis und theoretische Modelle zum CLIL-Lernprozess zusammengeführt werden müssen. Nur wer die Bedingungen und Ressourcen von Ort kennt, kann zielgerichtet Innovationen anstoßen. Ziel war folglich die Zusammenführung von Beobachtung und Theoriebildung, um einen Beitrag für ein umfassenderes Verständnis für Begriffsbildung und deren Unterstützung zu leisten.

Zunächst lege ich im nachfolgenden zweiten Kapitel dar, welche theoretischen Rahmungen die Grundlage für die forschende Arbeit bilden. Wie ist der aktuelle Entwicklungsstand der Diskussion und welcher Beitrag soll in dieser Arbeit dazu geleistet werden? Beginnend mit allgemeiner Didaktik und klassischen Theorien zur Begriffsbildung (Piaget, Vygotskij, Bruner), die zunächst Anklang in den Naturwissenschaften und der Vorstellung des Lernens als *Conceptual Change* (bspw. Posner et al. 1982) in den MINT<sup>6</sup>-Fächern fand, wird die Auffassung des Lernens als „Begriffsarbeit“ (Sauer 2019) auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (z.B. Konzepte der Politik, Weißeno et al. 2010) in den Blick genommen. Das Kapitel schließt mit einem tentativen Modell für den CLIL-Geschichtsunterricht, um einen sach- und erkenntnisdienlichen Rahmen für die nachfolgenden unterrichtspraktischen und empirischen Arbeitsschritte zu bilden.

Im dritten Kapitel beschreibe ich meine Forschungshaltung und die Instrumente, derer ich mich bediente, um die Fragestellung zu bearbeiten. Hierzu skizziere ich zu Beginn die Kriterien, die ich für eine integere qualitative Forschung für bedeutsam halte. Das Makrodesign (Kapitel 3.4) bestimmt den äußeren methodischen Aufbau des Forschungsprojektes. In der Erkundungsphase spielte eine abgewandelte Form der ethnografischen Erkundung die Hauptrolle: Die fokussierte Ethnografie (Knoblauch 2001) bezieht sich auf Ausschnitte einzelner Teilaspekte eines Lebensraums, in diesem

---

<sup>6</sup> Die Lernbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

Fall die ganzheitliche Erkundung von Begriffsbildungsprozessen im CLIL-Unterricht. Mithilfe der fokussierten Ethnographie und der teilnehmenden Beobachtung konnte die Grundlage für die Entwicklung lokaler Theorien im Sinne des Forschungsprogramms der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger und Link 2012) gelegt werden. Die verschiedenen Zugänge zum Forschungsfeld Unterricht, die Auswahl der Forschungsinstrumente für eine möglichst vielschichtige Erkenntnis und die methodische Planung bilden den praktischen Teil des Methodenkapitels, an dessen Ende dann die *Critical-Incident-Technique* (Flanagan 1954, Tripp 2012) vorgestellt wird.

Der empirische Forschungsprozess lief in drei Phasen ab: Beobachtungs-, Entwicklungs- und Anwendungsphase. Der Beobachtungsprozess wird mit seinen Ergebnissen in Kapitel vier dargestellt und beginnt damit, die CLIL-Unterrichtspraxis in ihrem Ist-Zustand so ganzheitlich und tiefgreifend wie möglich zu beschreiben und Erfahrungswerte und Desiderate aufzudecken. Ich konnte im Rahmen der fokussierten Ethnografie untersuchen, welche Strategien von CLIL-Lehrkräften genutzt und im Unterricht eingesetzt werden und parallel dazu anhand teilnehmender Beobachtung Kenntnisse darüber herausarbeiten, welche offenen Fragen und Herausforderungen sich in der Unterrichtsrealität zeigen.

So war es möglich, sich der Beobachtungen für eine Weiterentwicklung des Status Quo zu bedienen, was in Kapitel fünf thematisiert wird. Ich stützte mich in dieser Entwicklungsphase auf die vorangegangene Analyse, um Bedarfe zu bestimmen und diese mit der Theoriediskussion abzugleichen und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Ziel war dabei die Zusammenführung fachdidaktischer Theorien (Kapitel 2) und meinen Erkenntnissen aus der ethnografischen Phase (Kapitel 4). In dieser Entwicklungsphase in Kapitel fünf zeigt sich, in welcher Weise Lerngegenstände durch eine Zusammenführung von Theorie und Praxis spezifiziert und strukturiert werden können (vgl. Prediger et al 2012: 456), um Begriffsbildungsprozesse in der Fremdsprache anzuleiten.

In der Anwendungsphase (Kapitel 6), kamen die entwickelten Strukturelemente und Materialien dann in einer exemplarischen Unterrichteinheit im CLIL-Geschichtsunterricht einer achten Klasse zur Anwendung. In diesem Kapitel stelle ich die Beobachtungen der Lernprozesse vor, die initiiert werden konnten und reflektiere, inwieweit die entwickelten Aufgabenstellungen sich überhaupt als tragfähig im praktischen Schulkontext erweisen. Im Zentrum stehen Beobachtungen dazu, wie die

Schüler\*innen im Unterricht die Aufgaben bearbeiten, welche Interaktionen ausgelöst werden und welche Lern(zwischen)ergebnisse sich zeigen. In der Darstellung wird anhand von Fallbeispielen gezeigt, wie sich das Verständnis der Schüler\*innen einer Lerngruppe im Fach Geschichte bezogen auf einen Lerngegenstand entwickeln kann, wie sie die relevanten (Teil-)Gegenstände konstruieren und wie sich dies sprachlich manifestiert (vgl. Prediger et al 2012). Zunächst wird die Lernprogression von drei Schüler\*innen-Teams prozessual dargestellt (serielle Analyse). Danach werden punktuell aufschlussreiche Einzelphänomene in den Blick genommen, indem einzelne reichhaltige Situationen im Lernprozess oder in Diskurssituationen analysiert werden, die immer wieder vorkommen (sequenzielle Analyse).

Die gesamte Arbeit basiert auf qualitativ-explorativen Prinzipien. Erhebung und Auswertung fanden in einem iterativen Entwicklungs- und Entdeckungsprozess statt. Nach und nach wurden erhobene Daten, in Anwendungs- oder Reflexionsschleifen mit den Beteiligten in der Schule, neu verarbeitet. Erste Beobachtungen führten zum Entwurf unterrichtspraktischer Ideen. Diese wurden für die je nachfolgende Phase genutzt. So konnten schrittweise die zentralen Themen herausgearbeitet werden, ähnlich wie es bei der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967) der Fall ist.

Die entwickelten lokalen Theorien in Form von Impulsen für ein Kompetenzmodell für den CLIL Geschichtsunterricht finden sich in Kapitel sieben und acht. Ob das Ziel, theoriebasiert und gegenstandsorientiert zu einer theoretisch und praktisch fundierten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu gelangen, erreicht werden konnte, wird in zwei Schritten geprüft. Die erste Hälfte des siebten Kapitels ist der Reflexion des Forschungsvorgehens gewidmet. Im zweiten Teil befasse ich mich mit den inhaltlichen Ergebnissen der Studie, die im achten Kapitel in einem Kompetenzmodell für den CLIL-Geschichtsunterricht verarbeitet und in der Forschungslandschaft verortet werden.

## **2. Begriffsbildungsprozesse im CLIL-Unterricht: theoretischer Rahmen und Problemaufriss**

Die eingangs gemachte Aussage, Begriffslernen sei der Kern des Lernens, gilt es an dieser Stelle zu belegen. Wenn man in Begriffen Knotenpunkte des fachlichen und sprachlichen Lernens verortet, können Wege gesucht und gefunden werden, das Lernmaterial optimal zu strukturieren. Die Frage nach einer kognitiven Struktur leitet damit die Suche nach Wegen für eine didaktische Struktur an (vgl. Steindorf 2000: 61f.). Die Einflussbereiche sind dabei schwer trennbar, denn Sprache, Denken und Inhaltslernen sind in der Vorstellung von Begriffslernen eng verwoben. Hinter einem Wort können sich ganze Wissens- und Erfahrungskomplexe verbergen, sowohl auf der Seite der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler. Eine kurze Definition aus dem Bereich CLIL verschafft zum Einstieg etwas Klarheit: „Die kleinsten Einheiten, in denen die unauflösliche Integration von Sprache und Kognition anschaulich und sowohl alltagsweltlich als auch unterrichtlich erfahrbar wird, sind die Konzepte oder Begriffe, die wir für die Deutung und das Verstehen von ‚Welt‘ erwerben“ (Hallet 2005: 6). Es handelt sich also um sprachlich-kognitive Verstehenskomponenten, die erfahrungsbasiert sein können und/oder unterrichtlich-wissenschaftlich erworben werden. Im Unterricht verändert sich das Wissen sprachlich wie auch inhaltlich, beispielsweise in Bezug auf Abstraktions- oder Präzisionsgrad.

Auf den nächsten Seiten werden die Bezeichnungen Konzept, Begriff und Schema diskutiert, um eine Verortung von Begriffsbildung im Bereich der Kompetenzorientierung anzugehen. Hierzu wird zunächst die pädagogische Psychologie herangezogen und im Anschluss der *Conceptual-Change-Ansatz* aus den Naturwissenschaftsdidaktiken diskutiert und in seiner Tauglichkeit für gesellschaftswissenschaftliches Lernen geprüft. Am Ende des Kapitels steht ein erster Entwurf für konzeptuelles Lernen und Begriffskompetenz im Fach Geschichte mit seiner spezifischen Ausprägung in CLIL-Lernumgebungen, der eine Grundlage für die nachfolgende empirische Arbeit bildet.

### **2.1. Begriff, Schema oder Konzept - ein Abgrenzungsversuch**

Begriffskompetenz ist für fachlich-sprachliches Lernen von grundlegender Bedeutung. „Begriffe sind für unsere Orientierung ‚in der Welt‘ unentbehrlich: Sie benennen Phänomene, beschreiben ihr Verhältnis zueinander und ermöglichen die Kommunikation

über sie“ (Sauer 2019: 7). Ist die Rede von ‚Begriffen‘, erscheint die Vorstellung davon geläufig und ist es eben nicht. ‚Begriff‘ meint im didaktisch-pädagogischen Fachkontext nicht Wort und auch nicht (nur) Fachwort. Es handelt sich um Wissenskategorien, die mit einem Fachwort eine Einheit eingehen. Beschäftigt man sich mit Begriffen im Rahmen des (Fremd-)Sprachenlernens, beschäftigt man sich mit der Beschaffenheit von Wissen und sprachlichen Repräsentationen und somit mit der „Architektur der menschlichen Kognition“ (Wolff 2002: 36). Folglich in der Didaktik auch immer damit, wie diese Architektur aufgebaut ist, sich verändert und wie der Ausbau dieser Bahnen und Strukturen unterstützt werden kann. Es ist ein komplexer Vorgang, der aus zahlreichen Perspektiven betrachtet werden kann: Philosophisch, psychologisch, pädagogisch oder linguistisch.

Die Analyse der Sprache und ihrer Struktur als Kernthema der Linguistik, einschließlich der Grammatik, Syntax und Phonetik, tritt im unterrichtsempirischen Bereich dieser Arbeit in den Hintergrund. Lernprozesse, einschließlich Themen wie *Outcome*, Unterrichtsprozesse und Instruktionsverhalten, sind die Themengebiete, die aus sprachdidaktischer Perspektive am relevantesten für die vorliegende Arbeit sind. Auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie ist von Interesse, wie Menschen neuen Informationen und Handlungsweisen begegnen und diese verarbeiten. Daher spreche ich von Begriffsbildung im Sinne Piagets (1969), Bruners (2009 [1956]) und Vygotskijs (2002 [1962]). Geht es um Lernen als Wissenserwerb, so werden neben Begriffen als fachliche Konzepte oft Schemata als Art der Wissensrepräsentation konzeptualisiert (vgl. z. B. Steiner 2006: 164f.).

Um die Terminologie in der vorliegenden Arbeit näher zu bestimmen, werden diese Bezeichnungen im Folgenden geordnet und möglichst abgegrenzt. Piaget (1969) beschreibt Schemata als Wissensmuster oder Verhaltenspläne eines Kindes („Verhaltensschemata“: 180ff.). Mittlerweile meint ‚Schema‘ in der Kognitionspsychologie und den Fachdidaktiken eher ein begriffliches Instrument zur Erkenntnis der Umwelt (Bernhardt 2011b: 44). Wer über das Schema ‚Auto‘ verfügt, hat einen geistigen Plan bzw. eine Vorstellung, mit deren Hilfe er einen Gegenstand konkretisieren kann. Die Merkmale (vier Räder, Fahrgestell, Karosserie) bilden einen allgemeinen Rahmen, der noch viele Leerstellen enthält, die (z.B. im Fachunterricht) ausgefüllt und spezifiziert werden können (Scheinwerfer, Schadstoffe etc.) (vgl. ebd.). Es

handelt sich um Wissensstrukturen, die beim Erkennen und Interpretieren von Situationen eine Rolle spielen.

Wichtig ist hier im Zusammenhang mit CLIL: Schemata müssen nicht unbedingt verbalisierte Modelle sein. Ein Schema ist (nicht nur) Objekt des Denkens, sondern auf die innere Struktur von Handlungen bezogen - im Gegensatz zum Begriff, der von Vorstellung und der Sprache gehandhabt wird (vgl. Piaget 2015 [1974]: 32f.). Ich verwende den Schemabegriff in dieser Arbeit nicht, da Schemainterpretation nicht zwingend sprachlich gefasst sein muss. Schemata können auf Stufen unterschiedlicher Komplexität angesiedelt sein, von denen einige vorsprachlich, andere sprachhandelnd und wieder andere metasprachlicher Art sind (vgl. Lenk 2007). Daher sind Schemata im CLIL-Bereich nicht hinreichend als Erklärungsmodell geeignet bzw. wären mit aufwändigen Abgrenzungen der verschiedenen sprachlichen und nichtsprachlichen Erkenntnisebenen verbunden (siehe z.B. Lenk 2007, Interpretationsstufentheorie).

Erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen zu Schemata und Begriffen wirken in dieser Arbeit eher im Hintergrund. Obwohl Erkenntnis und Kompetenz zusammenhängen und erkenntnistheoretische Aspekte in die Auseinandersetzung mit Begriffen als symbolische Form einfließen und die Kompetenzdebatte beeinfluss(t)en, stellt die Erkenntnistheorie keine geeignete Schablone zur Unterrichtsanalyse dar. Einen Ausschnitt aus der kulturphilosophischen Auseinandersetzung Cassirers stelle ich hier dennoch heraus:

Der Begriff existiert nicht anders, denn als Teil eines konkreten Vorstellungsbildes und mit allen Merkmalen eines solchen Vorstellungsbildes behaftet; was ihm den Schein selbständigen Wertes und einer unabhängigen psychologischen Eigenart verleiht, ist lediglich der Umstand, daß unsere Aufmerksamkeit, die in ihrer Leistung beschränkt ist, niemals das Ganze dieses Bildes vollständig zu erleuchten vermag und sich notgedrungen auf einen bloßen Auszug beschränken muß. (Cassirer 1910: VII)

Aus dem Zitat wird deutlich, was mit Begriffen als „Weltausschnitt“ (Hallet 2002) gemeint ist. Nicht Fachwort, sondern Fach-Begriff ist gemeint, wenn ich in dieser Arbeit von Begriffen spreche: Es handelt sich dabei um ein Vorstellungsbild, das einen Teil der Lebenswelt in Form eines Weltausschnittes handhabbar und repräsentierbar macht. Ein sprachliches Element (Wort) wird mit dem Auszug eines Vorstellungsbildes verbunden

und ermöglicht den Lerner\*innen erkennendes Handeln mithilfe sprachlicher Werkzeuge in Form von Begriffen.

Oft ist in diesem Zusammenhang auch von Fachkonzepten die Rede, was sicherlich auch mit dem englischsprachigen Begriff der *concepts* zusammenhängt, der ähnliches bedeutet wie Fachkonzept. Die beiden sind sich sehr ähnlich und „Konzept und Begriff sind weithin austauschbar“ (Steindorf 2000: 61). Letzteres kann im fremdsprachlichen Unterricht zwar mit ‚Vokabel‘ verwechselt werden, das gilt aber lediglich für die Alltagsverwendung des Wortes Begriff, nicht für die wissenschaftliche Diskussion<sup>7</sup>. Ich verwende fortan nicht den Schema- oder Konzeptbegriff, sondern schreibe über ‚Begriffslernen‘, oder ‚Begriffsarbeit‘, wie es im Kontext der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik üblich ist<sup>8</sup>. Dabei handelt es sich um einen kategorialen Ansatz, der gewisse Wissens- und Deutungseinheiten zu einem Begriff zuordnet und andere wiederum nicht, wie im folgenden Teilkapitel geklärt wird.

## **2.2. Modelle des Begriffslernens in der pädagogischen Psychologie: Lernen als Kategorisierungsprozess**

Beim Begriffslernen geht es im Grunde um die Verbindung zwischen Denken und Sprechen, zwischen einem Wort und der damit verbundenen Vorstellung, die sich ein Mensch von etwas macht. Das Problem von Denken und Sprechen - „das so alt ist wie die Psychologie selbst – ist gerade in der Frage des Verhältnisses zwischen Gedanke und Wort am wenigsten geklärt“ (Vygotskij 2002[1962]: 41). Es geht dabei in erster Linie um Generalisierungsprozesse: Bilden sich Begriffe eines Individuums oder auch in einer Gesellschaft, werden konkrete Inhalte auf übergeordnete Klassen bzw. Kategorien verallgemeinert, die Verbindungen zu bestimmten Wörtern eingehen. Diese Kategorisierung erfolgt aufgrund gewisser Merkmale und Relationen eines Objektes (vgl. Steindorf 2000: 61).

Nach der Merkmalstheorie (Hull 1920) ist ein Begriff eine Kategorisierung von Inhalten, die bestimmte relevante Merkmale zulässt und nicht dazu gehörende Merkmale ausschließt (Diskrimination) (vgl. Mietzel 2017). Jedes Beispiel für eine Kategorie ist

---

<sup>7</sup>siehe diesbezüglich auch Kapitel 4.3 zur Verwendung von ‚Begriffslernen‘ unter Lehrkräften

<sup>8</sup> Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht (2019), anders in der Politikdidaktik: Konzepte der Politik (Weißeno et al 2010), Konzepte der politischen Bildung (Autorengruppe Fachdidaktik 2011),

folglich Träger einiger kennzeichnender Merkmale. Einen Begriff zu kennen, heißt dann, die relevanten und irrelevanten Merkmale zu kennen und unterscheiden zu können. Ein Beispiel: Die mathematische Kategorie ‚Dreieck‘ ist eine geometrische Figur (Oberbegriff); die Merkmale ‚hat drei Seiten‘, ‚ist ‚flach‘ und ‚geschlossen‘ sind relevant, das Merkmal ‚Linienfarbe‘ oder ‚Größe‘ sind jedoch irrelevant. Letztere sind folglich nicht Teil der Definition des Begriffes. Die Merkmalstheorie ist beispielsweise in Mathematik oder Chemie besonders nützlich, denn in den Naturwissenschaften<sup>9</sup> können relevante bzw. irrelevante Merkmale besonders gut klar voneinander abgegrenzt werden. Gegebenheiten aus dem Bereich des Sozialen oder der natürlichen Umwelt lassen sich nicht immer eindeutig in Kategorien einordnen. Das ist besonders der Fall bei unscharfen Begriffen (*fuzzy*), die im Alltagsleben einzelne Merkmale unklar lassen (vgl. ebd.).

Eine weitere Bestimmungsmöglichkeit ist die Kategorisierung nach Prototypen (Rosch 1973, 1975). Ein Prototyp entsteht, wenn kognitiv ein Mittelwert sämtlicher Beispiele entsteht, die man als typisch wahrgenommen hat. Auf diese Weise bildet sich ein Musterbeispiel, das den Begriff besonders gut darstellt (vgl. Mietzel 2017). Für den Begriff ‚Vogel‘ ist in Europa ein Spatz ein besser verständliches Beispiel als bspw. ein Pinguin. Daher gelten Beispiele als typisch, die dem Idealbild (Spatz) sehr ähneln. Welche Beispiele besonders verständlich sind, ist mitunter eine kulturelle Frage. Was in einer Lebensumwelt als typisch oder untypisch empfunden wird (Spatz oder Pinguin?), wird in anderen Zusammenhängen als untypisch wahrgenommen (vgl. ebd.). Je typischer ein Beispiel, desto schneller und einfacher kann es dem Begriff zugeordnet werden. So geht aus Roschs Studie (1973) in Kalifornien hervor, dass für die Kategorie ‚Frucht‘ bzw. ‚Obst‘ (*fruit*) Orangen, Äpfel und Bananen als typische Vertreter erlebt werden. Papayas oder Feigen hingegen als schlechtere Vertreter. Gut möglich, dass Studierende in Ägypten zu anderen Ergebnissen gekommen wären. Dies ist sicherlich auch für den CLIL-Unterricht ein relevanter Planungsaspekt aufgrund des Differenzverhältnisses zu Dingen und Diskursen der Welt im Aneignungsprozess (vgl. Breidbach 2007: 132).

Weiterhin bilden Begriffe und deren Relationen gewisse Ordnungen der Wissens- und Vorstellungswelten anhand hierarchischer Strukturen, die aufgrund unterschiedlicher Generalisierungsgrade zustande kommen (vgl. Steindorf 2000: 61): Auf den unteren Ebenen finden sich konkretere Beispiele für die Oberbegriffe. Auf oberster Ebene stehen die allgemeinsten Begriffe einer Domäne (im Fach Geschichte z.B. Krieg), die

---

<sup>9</sup> Im Folgenden auch als MINT-Fächer abgekürzt: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

Oberbegriffe. Auf mittlerer Ebene folgen allgemeine Begriffe (z.B. Angriffskrieg) und die unterste Ebene bilden die individuellen Begriffe (z.B. Zweiter Weltkrieg) (vgl. ebd.). Manche werden aus Erfahrung gewonnen, andere über Generalisierungen und Abstrahierungen diskursiver Art. Das heißt, man kann bestimmte Begriffe zunächst in der Lebenswelt erfahrungsbasiert kennenlernen (Regen = nass) und dann anhand theoretischer Diskurse abstrahieren (Regen = Teil des Wasserkreislaufs, Fachbegriff *precipitation*, vgl. Hallet 2002).

Vygotskij macht die Rolle der Sprache am Beispiel des Kälteempfindens deutlich. Wenn ich jemandem mitteilen möchte, dass ich friere, kann ich das mit Gesten vermitteln, aber ein wirkliches Verstehen und Mitteilen wird erst dann stattfinden, wenn ich das, was ich fühle, verallgemeinern und benennen kann. Das bedeutet, dass ich „mein Kältegefühl einer Zustandsklasse zuordnen kann, die meinem Gesprächspartner bekannt ist. Deshalb ist für Kinder, die für ein ganzes Ding noch keine Verallgemeinerung besitzen, dieses Ding auch nicht mitteilbar“ (Vygotskij 2012: 52). Mit einem Wort (Kälte) können sich folglich ganze Wissens- und Erfahrungskomplexe verbinden. In der Kindheit überwiegen zunächst erfahrungsgeleitete sinnliche Begriffsbildungen, später kommt es dann zu immer weiteren Differenzierungen und Abstraktionen. Es handelt sich um einen allgegenwärtigen Lernprozess, bei dem jedes Konzept immer wieder hinterfragt, ausdifferenziert oder ergänzt werden kann. Schon am ersten Schultag haben die Schüler\*innen ein immenses Begriffswissen aufgebaut, das Einfluss auf das schulische Lernen hat. Zunächst also die Frage: Was passiert noch vor dem Eintritt in das System Schule in der Vorstellungs- und Sprachwelt von Kindern?

### **2.2.1. Begriffsbildung in der Kindheit**

Kinder haben eine zunächst erfahrungsbasierte, evtl. noch vorsprachliche, Vorstellung von einem Begriff<sup>10</sup>, beispielsweise von einem Tier wie einem Hund. Sie haben diesen Gegenstand mit mehreren Sinnen erfasst: Sie wissen, wie ein Hund aussieht, wie er klingt, wie er riecht und wie sein Fell sich anfühlt. Das Kind ‚be-greift‘ seine Umwelt. Konkrete sinnliche Erfahrungen erlauben ihm, sich ein Bild davon zu machen, was ein Hund ist. Irgendwann wird die sprachliche Einheit H-U-N-D damit verbunden (vgl. Schnotz 2006: 77f.). Diesen Prozess kennt man von Glasersfeld (1997) als Viabilitätsprüfung. In

---

<sup>10</sup> vgl. zu 2.2.1 und 2.2.2 auch meinen Handbuchartikel zum Thema Begriffsbildung (Fries 2013).

Anlehnung an Piagets Arbeiten zur Entwicklungspsychologie ersetzt Glasersfeld den Wahrheitsbegriff. Er lehnt damit die Vorstellung von Wahrheit als korrekter Abbildung der Realität ab und ersetzt ihn durch Viabilität als Funktionalitätsprüfung (nach Tenberg 2006: 84).

Diese Funktionalitätsprüfung (Viabilitätsprüfung) läuft in etwa folgendermaßen ab: Ein Kind berührt zum ersten Mal Wasser und bemerkt, dass es nass und kalt ist. Bisherige Erfahrungen damit identifizierten es als durchsichtige Flüssigkeit ohne Geruch. Es kommt zum Zustand der Perturbation. Perturbation meint hier eine Störung oder Irritation im gegenwertigen Wissenssystem. Diese Krise öffnet das System für neue Informationen und Wandel und als Ergebnis erfolgen Strukturveränderungen. Im Beispiel des Wassers kann die Vorstellung schlicht erweitert werden. Die neuen Eigenschaften widersprechen nicht den alten, können gut zugeordnet werden und ergänzen damit den bestehenden Begriff ‚Wasser‘. Assimilation hat stattgefunden. Darunter versteht Piaget die Einordnung neuer Umwelterfahrungen in schon vorhandene subjektive Bezugssysteme und die neue Beziehung wird in eine bereits bestehende Struktur integriert. Auf diese Weise werden neue Eindrücke verstanden und das bestehende System erweitert (vgl. Piaget 1969, Glasersfeld 1997, Tenberg 2006).

Begegnet ein Kind einem Phänomen, das sich mit dem herkömmlichen Wissensrepertoire *nicht* verknüpfen lässt, wenn es also große Irritationen durch Unstimmigkeiten mit dem bisher Erfahrenen gibt, kann nicht assimiliert werden, da ein System in sich subjektiv schlüssig sein muss. Um beim Beispiel des Wassers zu bleiben: Wenn im Winter die Seen gefrieren, kann ein kleines Kind dies in der bisherigen Vorstellung von ‚Wasser‘ nicht ohne weiteres verstehen. Denn Wasser ist flüssig und kein Festkörper. Assimilation ist nicht ohne weiteres möglich. Nun muss es zur Akkommodation kommen. Das bedeutet, den Begriff des Wassers mit dem des Eises zu ergänzen, indem festgestellt wird, dass Wasser auch fest sein kann, wenn es eine bestimmte Temperatur unterschritten hat. Die Verhältnisse des Gesamtsystems (im Kopf des Kindes) müssen korrigiert werden, um wieder ein schlüssiges Ganzes zu ergeben (vgl. Piaget 1969, Glasersfeld 1997, Tenberg 2006). Das heißt, dass die Umwelterfahrungen das Kind zu einer großen Akkommodationsleistung bringt - die Entdeckung neuer Beziehungen bzw. Relationen. Das ist *Conceptual Change* (vgl. Posner et al. 1982, ausführlich Kapitel 2.2.3).

Piaget (1969, 1970), Bruner (1986, 1956) wie auch Vygotskij (1962). beschreiben den Begriffsbildungsprozess anhand sozialer Aspekte, beispielsweise dem Co-Konstruktionsprozess zwischen Eltern und Kind oder zwischen Lehrenden und Lernenden: „The more competent assist the young“ (Bruner 1986: 74). Vygotskij nutzt das Beispiel der ‚Blume‘, um damit den Verallgemeinerungsprozess zwischen Kind und Erwachsenen zu beschreiben: Lernt ein Kind das Wort ‚Blume‘ und kurz danach das Wort ‚Rose‘ kennen, sind die beiden Wörter zunächst noch austauschbar und gleichwertig. Das Kind hat die hierarchischen Beziehungen noch nicht systematisiert. Dies folgt erst im Austausch mit Erwachsenen: “When ‚flower‘ becomes generalised, the relationship of ‚flower‘ and ‚rose‘, as well as ‚flower‘ and other subordinate concepts, also changes in the child’s mind. A system is taking shape“ (Vygotsky<sup>11</sup> 2012: 183f.). Bruner schreibt zu Vygotskij: “He believed that the transmission of mind across history is effected by successive mental sharings that assure a passing of ideas from the more able or advanced to the less so“ (Bruner 1986: 74). Das Lernen ist demnach sozialer Natur: Individuen lernen größtenteils mithilfe von und in Interaktion mit Individuen ihrer Umgebung. Die Modernisierung der Gesellschaft ist nach dieser Vorstellung vergleichbar mit dem Lernen des Kindes - „from prescientific to scientific thinking“ (ebd.). Ein Gedanke, den ich später im ‚*Child as Historian*‘ - Ansatz (Kapitel 8) aufgreifen werde.

Das Kind muss ‚Rose‘ und ‚Blume‘ neu kategorisieren, weil es irgendwann merkt, dass nicht alle Pflanzen mit Stängel und Blüte Rosen sind, wenn es z.B. einer Sonnenblume begegnet. Wenn das Kind nun seine Mitteilungsabsicht zum Ziel bringen möchte (Rose!) und korrigierendes Feedback bekommt, weil sich das Wissen als nicht adäquat erweist, muss es zwangsläufig seine Vorstellung prüfen, ggf. verändern und mit der passenden sprachlichen Einheit (Blume? Rose? Sonnenblume!) zusammenführen. Bruner bezeichnet den Vorgang als *Concept Attainment* (Bruner 1986), der als eine Art Testphase verstanden werden kann. Lernende gleichen distinktive Merkmale (*attributes*; hier z.B. Farbe, Größe etc.) ab, die Beispiele und Gegenbeispiele eines Konzeptes ausmachen (vgl. ebd.) und verändern ihre Vorstellungen in Kommunikation mit ihrer Umwelt. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der in Kapitel fünf aufgegriffen wird, um die Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt der Förderung des *Concept Attainment* vorzunehmen („Begriffsarbeit“ Sauer 2019). In der Unterrichtseinheit wird dieser Prozess systematisch angeleitet und fachlich unterstützt.

---

<sup>11</sup> Englische Schreibweise des Namens. Zitat aus englischsprachiger Ausgabe.

Ein Begriff ist also eine mentale vor- oder nichtsprachliche Repräsentation einer Klasse oder Kategorie, die eine Verbindung zu einem Wort aufbaut. So wird aus einer Ansammlung von Buchstaben eine bedeutungshaltige sprachliche Einheit, mittels derer ein bestimmter Weltaspekt oder -ausschnitt kategorial erfasst oder klassifiziert wird (vgl. Fries 2013). Begriffsbildung findet also von klein auf permanent statt: “It can take place informally through systematic and even unsystematic reading, television, intellectual conversational discourse, etc.” (Ausubel 2000). Demnach haben Kinder in ihrer Lebenswelt viele Begriffe und Wissenseinheiten gebildet, wenn sie in die Schule kommen. Ob und wie sich begriffliches Wissen dann verändert, wird im Folgeabschnitt beschrieben.

### **2.2.2. Begriffsbildung in der Schule: vom Alltagskonzept zum Wissenschaftskonzept**

Der Begriffsbildungsprozess in institutionalisierten Lernumgebungen unterscheidet sich in vom Lernen zuhause in Präzisions- und Abstraktionsgrad und in der Funktion von Begriffen als „kontextgebundenes Werkzeug“ (vgl. Schnotz 2006: 78). Schulisches Lernen ist abstrakter und fachliches Handeln braucht präzise Fachkonzepte und Differenzierungen. Das Lernen wird zu einem Hineinwachsen in eine bestimmte Kultur oder Disziplin, bei dem sich die Situiertheit des Wissens verändert (vgl. Schnotz 2006: 78).

Grundsätzlich kann der Prozess in etwa so beschrieben werden: Das erfahrungsbasierte (naive/intuitive) Alltagswissen<sup>12</sup> von Kindern ist in fachlichen Diskursen oft nicht gänzlich ausreichend oder nicht mit fachlichen Vorstellungen einer Disziplin kompatibel. Diese Vorstellungen werden dann als Fehlkonzepte oder als alternative konzeptuelle Bezugsrahmen<sup>13</sup> bezeichnet (vgl. z.B. Vosniadou 2013, Treagust/Duit 2008, Stark 2003). Beispielsweise wird der ‚Hund‘ als Freund und Haustier in der Schule auf abstrakter Ebene kategorisiert, teilweise auch mit neuen sprachlichen Einheiten verbunden. Beispielsweise der Hund als *Canis lupus familiaris* und/oder als

---

<sup>12</sup> Die Bezeichnungen für die sogenannten naiven Theorien sind nicht einheitlich, es gibt beispielsweise das Konzept der intuitiven Theorie (Hasselhorn und Mähler 1998), *folk* oder *common sense* Theorie (Wellmann und Gelman 1998); ein Überblick findet sich in Götzmann 2007.

<sup>13</sup> Diese Modelle beziehen sich überwiegend auf naturwissenschaftliches Lernen. Es wird mittlerweile aber davon ausgegangen, dass sich das Lernen in den Geisteswissenschaften davon unterscheidet (siehe Kapitel 2.2.5)

zugehörig zur Klasse der Wirbeltiere. So trifft das Kind auf schulisches Wissen als eine Art abstraktes Wissen, das nicht mehr rein erfahrungsbasiert ist, sondern einer (symbol)sprachlichen Auseinandersetzung bedarf. Es existiert in Büchern und Symbolen.

Der Lerngegenstand ist im Regelfall nicht physisch im Raum und ist von konkretem Handeln oder Sinneseindrücken wie anfassen, hören oder riechen abgetrennt. Im Klassenraum existiert der Hund nicht physisch, sondern parallel oder erweitert in einer veränderten Vorstellung mit spezifischen Merkmalen und klaren Definitionen, die durch Symbole wie Texte, Zeichnungen oder Klassifizierungsdiagramme dargestellt wird. Die beiden Vorstellungen bzw. Konzeptualisierungen (Hund als Freund und liebes Haustier vs. biologische Klassifizierung ‚Säugetier‘) gehören qualitativ unterschiedlichen Begriffssystemen an. Die Schule hat die Aufgabe, diese Begriffssysteme zusammenzubringen und wachsen zu lassen, indem Lernende ihre Alltagskonzepte in ein stimmiges System systematischer und abstrakter Relationen einbinden. Die in der Schule vermittelten Konzepte müssen sich daher auf die Erfahrungen der Lernenden beziehen (vgl. Schnotz 2006: 77 und Fries 2013).

Schulisches Lernen kann demnach als „Lernprozess als Konzeptwechsel“ (Breidbach 2007: 114) gesehen werden. Es geht darum, Phänomene der Lebenswelt in wissenschaftlich angemessener Weise zu konzeptualisieren. Dabei werden auch Aspekte in die Vorstellungen der Lernenden integriert, die sich ihrer unmittelbaren Erfahrung entziehen und nur symbolisch erfassbar sind (z.B. abstrakte Begriffe wie ‚Nation‘ oder ‚Liberalismus‘). In der Schule soll das Lernen nun systematisch und zielgerichtet angeleitet werden, weshalb sich dieser Prozess anders gestaltet als beim mehr oder weniger zufälligen und erfahrungsgeleiteten Alltagslernen von Kindern, denn „das Ziel jedes Fachunterrichts ist eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung und systematische Erfassung der Phänomene der uns umgebenden Welt, und zwar vor allem auch derjenigen, die sich der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung entziehen“ (Hallet 2002: 118).

Dieser Prozess ist zu großen Teilen sprachlich gefasst, denn durch Sprache wird es dem Menschen ermöglicht, Bedeutungen zu konstruieren, die über konkrete Sinneserfahrungen hinausgehen. Wir können über die spezifischen Merkmale von Säugetieren verhandeln, ohne dass ein Tier anwesend ist, wir können über Moleküle sprechen, ohne sie zu sehen und wir können über den Ballhausschwur diskutieren, ohne dabei gewesen zu sein. Fachlernen entsteht durch und mit Sprachen und anderen

Symbolsystemen. Das Lernen von Begriffen, die Arbeit mit ihnen und ihre Reflexion sind in allen Schulfächern wichtig (vgl. Sauer 2015: 2). Die verschiedenen Fächer thematisieren den Zusammenhang zwischen Sprache und Wissensstrukturen allerdings verschieden und konzeptualisieren den Prozess anhand unterschiedlicher Modelle. Den Anfang machten dabei die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken.

### **2.2.3. *Conceptual Change*: Anregungen aus den MINT-Fächern**

Diese Prozesse der Veränderung von Wissensstrukturen, oft mit dem Überbegriff *Conceptual Change* versehen, werden unterschiedlich konzeptualisiert (Übersichten z.B. in Schnotz 2006, Stark 2003). Es gibt mittlerweile eine „beeindruckende, aber auch verwirrende Vielfalt von Ansätzen“ (vgl. Stark 2003: 133). Eine Frage fällt bei der Beschäftigung mit Begriffsbildungsprozessen ins Auge: Warum sind ausgerechnet die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken weiter fortgeschritten in der Auseinandersetzung mit Fachsprache und eben nicht die als ‚Sprachfächer‘ bezeichneten Fächer wie Politik oder Geschichte? In den Geschichtscurricula der Bundesländer wird der Umgang mit Begriffen meist eher allgemein angesprochen (vgl. Sauer 2019: 19). Laut Sauer ist es „kein Zufall, dass die Beispiele, die unter Stichworten wie ‚Begriffsbildung‘ oder ‚Begriffslernen‘ in einschlägigen Lehrwerken der pädagogischen Psychologie angeführt werden, aus dem Bereich der Naturwissenschaften oder der Mathematik stammen“ (Sauer 2015: 2).<sup>14</sup> In Physik und Mathematik gibt es in den Kerncurricula recht klare Formulierungen zum Begriffslernen (z.B. Kerncurriculum Physik, Hessisches Kultusministerium 2011: 11) wie auch zahlreiche gute fachdidaktische Aufsätze zur Ausbildung von Fachsprache (z.B. Leisen 2015a und b, Rogge 2010).

Im MINT-Bereich geht man davon aus, dass der Lernprozess des Kindes, dem der Wissenschaftsgemeinschaft ähnelt. Die *Scientific Community* einigt sich gewöhnlich auf einen Konsens, der in der Wissenschaft vorherrschend ist und in dem bestimmte Denkweisen und Theorien als korrekt angesehen werden. Tauchen Phänomene auf, die nicht durch gegebene Vorstellungen, also das aktuelle wissenschaftliche Paradigma, erklärbar sind, kommt es zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels. Existierende Vorstellungen müssen so verändert werden, dass Probleme anhand objektivierbarer Kriterien gelöst werden können und es zur *Scientific Revolution* kommt (Kuhn 1962).

---

<sup>14</sup> Sauer verweist zur vertieften Lektüre auf Lukesch 2001, Mietzel 2003, Seel 2003

Beim *Conceptual-Change-Ansatz* (Posner et al. 1982) und beim ‚*Scientist as Child*‘-Ansatz (Gopnik 1996) geht man davon aus, dass bei Kindern ähnliche Prozesse ablaufen. Kommt neues Wissen in den naiv-intuitiven Erfahrungsbereich eines Kindes, das nicht zu den bisherigen Überzeugungen und Welterklärungen passt, werden kognitive Rahmungen herausgefordert. Alte erfahrungsbasierte Vorstellungen werden ersetzt oder korrigiert, indem rational-stimmige und verständliche Erklärungen für Phänomene der Lebenswelt gefunden und angepasst (akkommodiert) werden. Das ist Begriffsbildung nach dem *Conceptual Change-Ansatz*: „That is, learning is fundamentally coming to comprehend and accept ideas because they are seen as intelligible and rational“ (Posner et al 1982: 212). Die neue Vorstellung ist von anderer Qualität und bedarf präziser Begriffe, die das Phänomen fachangemessen in sprachliche Strukturen fasst.

Bei Alltagssprache und Unterrichts- oder Fachsprache handelt es sich um zwei verschiedene Begriffssysteme. Ein Begriff kann unterschiedlichen Systemen angehören. ‚Rosten‘ und ‚oxidieren‘ benennen den gleichen Sachverhalt, unterscheiden sich aber begrifflich, etwa in ihrem Präzisions- und Abstraktionsgrad, weil sie verschiedenen Begriffssystemen angehören (vgl. Fries 2013: 149). „[Fachsprache] ist durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen gekennzeichnet, die in der Allgemeinsprache selten vorkommen (z. B. „Auftriebskraft“, „Schweredruck“, „eine Kraft erfahren“ oder Sätze wie „Taucht ein ... in ... ein, so wird ...““ (Leisen 2015b: 251).

Im hessischen Kerncurriculum für Physik wird die Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache thematisiert und fachlich begründet:

Im Physikunterricht eignen sich die Lernenden Orientierungswissen für ihre Lebenspraxis an. Daher müssen Fachsprache und physikalische Darstellungen in Alltagssprache und -darstellungen übertragen werden können und umgekehrt. Kenntnisse der Fachsprache und anderer fachlicher Darstellungsformen sind daher unentbehrlich. Sie sollen schrittweise und angemessen erworben werden. (Kerncurriculum Physik, Hessisches Kultusministerium Stand, 19.11.2020)

Es wird explizit auf das „Verwenden von Fach- und Symbolsprache“ (ebd.) als Teilbereich des Kompetenzbereiches Kommunikation verwiesen, denn Sprache „wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. Dann müssen Fachinhalte und Sprache aber auch gleichzeitig gelehrt

und gelernt werden“ (Leisen 2011: 143). Es heißt aber auch, dass fachliches Lernen in zwei Richtungen ‚übersetzt‘ werden muss. Alltagsphänomene müssen fachlich ausgedrückt werden können und Kenntnisse physikalischer Darstellungen müssen in Alltagssprache und -darstellungen ‚rückübersetzt‘ werden können.

In den MINT-Fächern wird versucht, durch fachdidaktische Unterstützung des *Conceptual Change*-Prozesses die „Aneignungsprobleme“ (Krope/Wolze. 2005: 10) zu überwinden und Lernende zur „Orthosprache“ hinzuführen (ebd.). Spannend ist an dieser Stelle, was in den gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern als Orthosprache gelten würde und welche Aneignungsprobleme es bei Begriffen wie Königin, Nachhaltigkeit oder Quelle überhaupt gibt. Im Kerncurriculum Geschichte - ein offensichtlich vorrangig über Sprache erfahrbares Fach - ist die Kompetenzorientierung im Bereich der Begriffsarbeit weniger explizit (vgl. Hessisches Kerncurriculum Geschichte 2011, Stand 19.11.2020). Noch ist weitgehend unklar, wie genau Begriffsbildung in der Kompetenzdebatte verortet ist und wie sie zu operationalisieren ist (Oleschko/Moraitis 2012: 19, Handro 2013: 319). In der jüngeren fachdidaktischen Diskussion gibt es Überlegungen und Modellbildungen (z.B. Körber 2019, Sauer 2019), die im Folgenden in ihrer Eignung für CLIL *History* geprüft werden.

#### **2.2.4. Begriffe des Geschichtsunterrichts und Kompetenzorientierung: Desiderate für CLIL *History***

Obwohl die Kompetenzdebatte längst im Gange ist, gibt es im Fach Geschichte, wie in vielen anderen Nicht-PISA-Fächern auch, nach wie vor konkurrierende Kompetenzmodelle<sup>15</sup>. Ich orientiere mich bei meiner Analyse von Begriffsbildungsprozessen am Kompetenz-Struktur-Modell der FUER-Gruppe (neueste Version Körber 2019). Es basiert auf dem Kompetenzbegriff von Weinert, wonach mit Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, gemeint sind (2001: 27).

---

<sup>15</sup> Ein Vergleich findet sich bspw. in Gautschi und Körber 2012

Das FUER-Kompetenzmodell ist für meine Arbeit geeignet, da es Begriffskompetenz als Voraussetzung und Ergebnis narrativer Kompetenz explizit als Bestandteil der Sachkompetenz thematisiert: „Drei Kompetenzbereiche werden identifiziert, die unerlässlich sind, wenn Menschen sich in zeitlichen Veränderungen zurechtfinden wollen: historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen, dazu kommt mit den historischen Sachkompetenzen der vierte Kompetenzbereich, in dem die Ergebnisse der historischen Denkprozesse strukturiert werden“ (Schreiber 2008: 202). Der letzte Bereich, die Historische Sachkompetenz, ist der relevanteste für die Arbeit mit Begriffen. Es geht dabei nicht um Daten- und Faktenwissen. Es handelt sich um spezifische Fragestellungen, die situationsabhängig darüber entscheiden, was von Bedeutung ist (vgl. Schreiber 2008: 206ff.). Dennoch sind konventionalisierte Begriffe und Strukturierungen in dieser Vorstellung des Begriffslernens keineswegs entbehrlich: „Ohne sie wären Kommunikation und Diskurs nicht möglich“ (Schreiber 2008: 206).

Die FUER-Gruppe stellt Sachkompetenz als eine Art Spezialkategorie heraus: Man braucht Begriffe, um mit eigenen und fremden Narrationen umzugehen. Umgekehrt entstehen Begriffe auch aus dem Diskurs heraus und werden diskursiv geschärft und weiterentwickelt. Die Sachkompetenzen ist somit gleichzeitig „Niederschlag und Voraussetzung der Denkprozesse“ (vgl. Schreiber 2007b: 248). Beide Bereiche der Sachkompetenz im FUER-Modell bedingen und stützen sich gegenseitig:

- **Begriffskompetent** ist, wer fachspezifische Begriffe und die dahinterstehenden Konzepte kennt, daraus semantische Netze bilden kann, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen kann. Begriffe und die zugrunde liegenden gedanklichen Konzepte unterliegen, weil sie historisch geprägte Konstrukte sind, ihrerseits historischem Wandel.
- **Strukturierungskompetent** ist, wer Domänenspezifisches theorie-, subjekts-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen Abstraktionsniveaus nutzen kann.

(Schreiber 2008: 206)

Diese Bereiche bieten theoretische Orientierung im Bereich historischer Kompetenzen. Für mein Forschungsinteresse bleiben dabei hauptsächlich zwei Fragen offen: Was bedeuten die oben genannten Aspekte für den Geschichtsunterricht? Wie zeigen Schüler\*innen im Geschichtsunterricht bspw., dass sie Begriffe auf verschiedenen

Abstraktionsniveaus nutzen können? Und zweitens: Wie lässt sich dies mit dem Fremdsprachenlernen verbinden?

Nicht nur für das Fach Geschichte bietet das CLIL-Modell von Bonnet, Breidbach und Hallet (2013) ein Konstrukt, das aus mehreren Dimensionen besteht und die FUER-Begriffsdimensionen um Aspekte des Fremdsprachenlernens erweitern und ergänzen kann. In diesem Fall durch die Dimension der kognitiv-konzeptuellen Kompetenz und die diskursive Kompetenz. Diese Bereiche sind Teil der Fachsprache: Die Fähigkeit, fremdsprachig gefasste begrifflich-konzeptuelle Vorstellungen des Sachfaches zu verstehen und in der Fremdsprache zu erwerben. „Dabei ist es das Spezifikum des bilingualen Unterrichts, dass die Alltagskonzepte in der Muttersprache oder in der Schulsprache Deutsch vorliegen, während die daran anknüpfenden sachfachlichen Konzepte in der Fremdsprache entwickelt und vernetzt werden“ (Hallet 2005: 4). CLIL-Begriffsarbeit muss folglich den Übergang vom Alltagskonzept in der Muttersprache zur Sachkompetenz in der Fremdsprache steuern und begleiten. Dabei ist auch von Interesse, welche Inhalte relevant sind und wie eine Brücke zwischen alltäglicher Gegenwart und fremdsprachigen historischen Fachinhalten gebildet werden kann.

Mit diesem Ziel vor Augen ist zu sagen, dass der Erwerb historischer Sachkompetenz nicht an spezifisches Wissen oder bestimmte Inhalte gebunden ist. Zwar sind beim Geschichtslernen Inhalte unverzichtbar, aber eben nicht fest definierte kanonisierte Inhalte. Das Bedürfnis nach räumlicher und zeitlicher Orientierung oder Fragen an die Geschichte entscheiden situationsabhängig darüber, was von Bedeutung ist (vgl. Schreiber et al. 2006: 24). Ein Kompetenzmodell, das Fachwissen modellieren will, müsste inhaltsbezogene Fähigkeiten beschreiben, über die die Schüler\*innen verfügen müssen, um Orientierungsbedürfnissen und Fragestellungen gerecht zu werden. Ich verarbeite Teilaspekte dieser Kompetenzbeschreibungen des FUER-Modells (Trautwein 2019, Schreiber et al. 2006) und untersuche ihre Wirkung in Kombination mit CLIL-didaktischen Ansätzen (z.B. Hallet und Königs (Hrsg.) (2013)) und neueren Arbeiten zur Begriffsarbeit (z.B. Sauer 2019), um fremdsprachige Begriffskompetenz in CLIL zu untersuchen. Zunächst aber noch ein Blick über den Tellerrand: In der Fachdidaktik Politik gibt es Diskussionen um Konzepte der politischen Bildung in Kompetenzmodellen, von der der (CLIL-)Geschichtsunterricht sicherlich profitieren kann.

## 2.2.5. Begriffsbildung in Politik und Sozialkunde: Impulse auch für historische Begriffe

In der Fachdidaktik Politik und Wirtschaft gibt es mittlerweile konkurrierende Entwürfe begrifflicher Kompetenzmodelle. Ich skizziere hier kurz die kontroverse Debatte, da m.E. viele wichtige Aspekte herausgearbeitet wurden, die auch für Geografie oder Geschichte mehr als relevant sind. Am Beginn stand das Modell der Gruppen von Politikdidaktikern um Georg Weißeno zur Systematisierung zu erwerbender Fachkonzepte. Deren Ordnung erfolgt über Basis- und Fachkonzepte (*key concepts*), die einige wenige zentrale Prinzipien bzw. Paradigmen der Domäne bezeichnen, sozusagen die Kernideen eines Faches. In diesem Modell sind es die Basiskonzepte, die wiederum in Fachkonzepte aufgeteilt sind (Weißeno et al 2010: 11f.).

Basiskonzepte:

- 1) „Ordnung“ (z.B. Fachkonzepte Demokratie, Gewaltenteilung, Markt, Rechtsstaat, Repräsentation)
- 2) Entscheidung (z.B. Fachkonzepte Macht, Parlament, Parteien, Wahlen, Regierung) und Gemeinwohl, die wiederum in Fachkonzepte aufgegliedert sind
- 3) Gemeinwohl (z.B. Fachkonzepte Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit)

Die Fachkonzepte sind dann wiederum als durch konstituierende Begriffe definierte fachliche Vorstellungskonstrukte zu verstehen. Das Fachkonzept „Repräsentation“ beispielsweise kostuiert sich durch die Vermittlung von Erfahrung und Abstraktion im Spiel der Begrifflichkeiten „Klassensprecher\*in, Bürgermeister\*in, Stadtrat, Abgeordneter...“. Ein anderes Beispiel ist das Fachkonzept „Konflikt (Basiskonzept „Entscheidung“), das sich auf die konstituierenden Begriffe „Kompromiss“, „Interessen“, „Krieg“ und „Gewalt“ herunterbrechen lässt (vgl. Weißeno 2010).

Die Gruppe forderte inhaltliche Konkretisierungen ein, da inhaltliche Festlegungen in der Kompetenzdebatte gescheut würden und lediglich in „Festlegung von Unterrichtsthemen oder Lernzielkatalogen“ münde, wodurch die „inhaltlichen Konturen des Schulfaches“ vage blieben (vgl. Weißeno et al. 2010: 10ff.). Gefordert wurde, für eine *Civic Literacy* (ebd.: 193) die inhaltlichen Konturen zu schärfen und inhaltliche

Orientierung zu geben. Basiskonzepte sollen durch Fachkonzepte bestimmt und durch konstituierende Begriffe lebendig und für die Schüler\*innen erlebbar gemacht werden, wie ein Auszug aus den Vorschlägen für Mindeststandards unten zeigt (vgl. Weißeno et al. 2010: S. 193).

Das Modell wurde innerhalb der Politikdidaktik stark diskutiert. Die „Autorengruppe Fachdidaktik“ (Reinhardt 2011) reagierte mit einer Streitschrift und kritisiert die „Einseitigkeit und Geschlossenheit der verwendeten Konzepte“ (ebd.: 163). Die Gruppe befürchtet eine Einengung der Konzepte auf staatliches Handeln. Zum anderen identifizieren sie darin ein instruktionsorientiertes Unterrichtsverständnis, das sich auf den Input „richtiger Konzepte“ konzentriert und halten durch das Modell einen „Rückfall in ein Lernverständnis, das die Subjektivität und Prozesshaftigkeit des Lernens aus dem Blick verliert“ für wahrscheinlich (ebd.).

Genau diese Punkte geraten schnell ins Blickfeld, wenn man versucht, sozial- oder gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen durch festgelegte Begriffe zu strukturieren und ein Kompetenzmodell auszuformen. Ich halte diese Auseinandersetzungen für äußerst wichtig. Die Diskussionen, die dadurch angestoßen wurden, tragen Früchte. Das obige Modell ist, so die Autorengruppe, „kein Kompetenzmodell, sondern ein Streitbares Wissensmodell“. Die Gruppe reagiert mit einem eigenen Entwurf, der keine „abzuarbeitende Liste“ (Reinhardt 2011: 169) darstellen soll. Es gibt sechs Basiskonzepte (z.B. ‚System‘ oder ‚Akteure‘). Das Teilkonzept ‚Wandel‘ beispielsweise „verdeutlicht die Kontingenz, Diversität, historische Gewordenheit und Zukunftsungewissheit gesellschaftlichen Handelns“ (Reinhardt 2011: 170). Das Modell stellt einen Versuch dar, Orientierung zu geben und gleichzeitig Offenheit zu bewahren.

Die beiden Modelle unterscheiden sich in Klarheit, Struktur, Eingrenzung und Komplexität. Ungeachtet welches Modell man bevorzugt - die Diskussionen zeigen, dass auch in den Geisteswissenschaften begriffliche Systematisierungen schwierig, aber möglich sind. Die Streitschrift zeigt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit festzulegenden Fachkonzepten zu Kontroversen im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung führen kann oder sogar führen muss. Blockieren festgelegte Kategorien und Konzepte die Offenheit der Kompetenzmodelle oder können inhaltliche Konzepte Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte unterstützen? Die „Einengung der Konzepte auf staatliches Handeln“ sehe ich auch als Problem für die Geschichtsdidaktik. Zu historischen Narrationen braucht es immer Akteur\*innen, es geht immer um Wandel

und Perspektive. Es kommen jedenfalls noch ein paar Komponenten hinzu, wenn es sich um CLIL-Lernumgebungen handelt, die die Debatte sicherlich weiter nähren. „Auf jeden Fall verlangt eine konsensfähige Liste von Basiskonzepten [...] Offenheit für die Pluralität der Sozialwissenschaften und für die Komplexität des Phänomens des Politischen“ (ebd.: 171). Das wird im Fach Geschichte nicht anders sein.

### **2.3. Herausforderungen geschichtlicher Begriffsarbeit: ein Kompetenzmodell**

„Geschichte ist ein Sprachfach“ (Sauer 2019: 5) und daher greife ich den Gedanke aus Kapitel 2.2.3 wieder auf: Aus welchem Grund halten sich sogenannte ‚Sprachfächer‘ eher zurück beim Thema Begriffsbildung, während die MINT-Fachdidaktiken begriffliches Lernen an zentralen Stellen (Kerncurricula) thematisieren? Erste Entwürfe der Systematisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (s.o.) wurden teilweise als „pseudonaturwissenschaftlich“ - kritisiert (Sander 2011: 22). Wenn systematische Begriffsarbeit geleistet werden soll, wie kann also eine ganz eigene Modellierung historischer Begriffskompetenz geleistet werden? Denn dass sich Begriffsbildung in den Naturwissenschaften auf kognitive Aspekte konzentriert, dürfte aus Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ein Schwachpunkt der Theorie für die Geschichtsdidaktik sein - oder auch eine besondere Herausforderung. Wo bleiben Aspekte des Geschichtsbewusstseins wie Multiperspektivität oder Alteritätsbewusstsein?

Zunächst muss geklärt werden, was überhaupt mit einem historischen Begriff oder Geschichtsbegriffen gemeint ist. Wenn ich in dieser Arbeit von (Geschichts-)Begriffen oder Begriffen im Geschichtsunterricht spreche, meine ich damit nach Sauers Vorbild die „Gesamtheit der Begriffe, die im Zusammenhang von Geschichte Verwendung finden“ (Sauer 2019: 8). Damit soll deutlich gemacht werden, dass damit nicht nur historische Begriffe verstanden werden, da darunter nur die in der Vergangenheit entstandenen Begriffe subsumiert sind. In dieser Arbeit geht es um diejenigen (Fach-)Begriffe, die im Geschichtsunterricht gelernt und verwendet werden (vgl. ebd.).

Ich halte es nicht für pseudonaturwissenschaftlich, eine Systematisierung von Begriffen anzustreben. Es ist von Bedeutung für die Geschichtsdidaktik, diejenigen Aspekte aufzugreifen, in denen wir von den Naturwissenschaftsdidaktiken lernen können und so zu ergänzen und umzuarbeiten, dass sie für Geschichte oder Politik zu einem sinnvollen Planungsinstrument werden können. Der naturwissenschaftlichen *Scientist as*

*Child-Ansatz* (Gopnik 1996), auf dem die *Conceptual-Change*-Theorie basiert, zeigt, dass *Conceptual Change* auch für Fächer wie Geschichte und Politik als Erkenntnismodell funktionieren kann. Denn Schüler\*innen im Fach Geschichte durchlaufen Paradigmenwechsel, die denen der Historiker\*innen ähnlich sind:

[T]here are powerful similarities between cognitive development in children and scientific theory change. [...] Both science and cognitive development involve abstract, coherent systems of entities and rules, theories. In both cases, theories provide predictions, explanations, and interpretations. In both, theories change in characteristic ways in response to counterevidence. (Gopnik 1996: 485)

Freilich bedingen systeminhärente Faktoren die Art des Paradigmenwechsels für das jeweilige Fach. So kann man kaum von ‚Gegenbeweisen‘ (*counterevidence*, ebd.) im historischen Lernen sprechen. Vielmehr wird mit der historischen Methode zum Erkenntnisgewinn gearbeitet: Quellenkritik, Diskurs oder Plausibilitätsdiskussionen können zu Paradigmenwechseln in der Geschichtswissenschaft führen. Dennoch ähnelt der Strukturwandel und Wissensaufbau eines Kindes, was historische Inhalte angeht, dem Begriffswandel in der Geschichtswissenschaft.

Theoretisch werden Begriffe in der Geschichtswissenschaft durch die Klassifizierung anhand übereinstimmender bzw. unterscheidender Merkmale und Beziehungen gebildet. In der Fachwissenschaft entstehen die Begriffe nicht am Reißbrett. Welche Merkmale und Beziehungen sich mit einem Geschichtsbegriff verbinden, wird im Nachhinein herausgearbeitet. Die Begriffe verändern sich und müssen immer wieder neu verhandelt werden (vgl. Sauer 2019: 7). Sowohl im Fachdiskurs wie auch in der gesellschaftlichen Debatte<sup>16</sup>.

Man kann davon ausgehen, dass bei Kindern ähnliche Prozesse in Gang gesetzt werden, wenn Begriffe neu verhandelt werden. Aus einer Irritation folgen eine Krise und schließlich die Notwendigkeit der kognitiven Umstrukturierung (Paradigmenwechsel). Wissensgemeinschaft oder Individuum - in beiden Fällen wird durch unterschiedliche Methoden versucht, daraufhin wieder ein stimmiges Ganzes zu entwickeln: „The

---

<sup>16</sup> Siehe z.B. Debatte zum Heimatbegriff  
<https://www.zeit.de/2018/19/robert-habeck-gruenen-partiechef-interview/seite-6>

individual mind's construction of concepts and the scientific methods of generating and applying concepts are similar in various respects" (Hallet 2012a: 394).

Die Art des Paradigmenwechsels, wie neue Informationen und Konflikte im Denksystem entstehen, ist fachspezifisch. Es handelt sich in der Geschichtswissenschaft wie auch im Geschichtsunterricht eher um diskursive Techniken, die gegenwärtige Denkweisen herausfordern, als um das Beobachten von Sachverhalten (Experiment) und Erkennen von regelhaften Zusammenhängen und die Einteilung in ‚richtig‘, ‚falsch‘, oder Beweis und Gegenbeweis. Die Schüler\*innen müssen aushalten können, dass es im gesellschaftlichen Diskurs immer auch offene Fragen und unabgeschlossene Diskussionen gibt. Sie müssen aushalten, dass die Frage ‚wie es nun wirklich war‘, die Lernende in ihrer Entwicklung oft beschäftigt, nie ganz eindeutig beantwortet werden kann. So schreibt Günther-Arndt (2006: 264), dass es kein jeweils vorherrschendes Paradigma im Sinne Kuhns (*Scientific Revolutions*, 1962) für die Geschichtswissenschaft gebe, das von der Mehrheit der *Scientific Community* akzeptiert wird. Stattdessen konkurrieren mehrere Schulen mit unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Begründungen<sup>17</sup>. Die Idee des Konzeptwechsels lässt sich daher nicht vollumfänglich auf das Fach Geschichte übertragen. Ein Auf- oder Umbau von Wissen findet aber sicherlich statt.

Die anspruchsvolle Aufgabe, diesen Prozess zu beschreiben, scheint abzuschrecken. Die schwierige Systematisierung der Fachinhalte beim Geschichtslernen wird in zahlreichen Aufsätzen diskutiert (vgl. Langer-Plän/Beilner 2006, Oleschko/Moraitis 2012, Handro 2013, Sauer 2015/2019 u.v.m.). Das liegt wohl daran, dass ein Begriff sich am leichtesten bilden lässt, wenn die ihn definierenden Merkmale konkret und ohne Weiteres sichtbar sind (vgl. Mietzel 2017: 368). Dies ist im Fach Geschichte selten der Fall. Der Unterrichtsgegenstand muss durch Texte und Quellen hergestellt werden und dabei müssen auch immer wieder Unsicherheiten ausgehalten werden. Die in den Naturwissenschaften und lexikalischen Semantik scharf abgrenzbaren Konzepte funktionieren hier nicht. Im Geschichtsunterricht sind Begriffe vage und teilweise unscharf. Sie gehören nicht selten zu den *fuzzy concepts* (Mietzel 2017) und unterliegen historischem und gesellschaftlichem Wandel.

---

<sup>17</sup> Günther-Arndt bezieht sich in ihrer Argumentation auf die Arbeiten von Margarita Limon, z.B. "Conceptual Change in History.", Springer 2002.

Das macht eine andere Didaktisierung notwendig und erfordert eine diskursive Art, mit Begriffen zu arbeiten. Was in den MINT-Fächern sprachlich oft klar in Alltags- vs. Fachwissen unterschieden werden kann (z.B. Sonnenuntergang vs. Erdschatten), ist in den Gesellschaftswissenschaften oft nicht terminologisch verschieden. ‚Krieg‘, ‚Bürger‘ oder ‚Nation‘ haben keine unterschiedlichen Bezeichnungen in Fachwissenschaft und Alltag, aber je nach Bezugssystem durchaus unterschiedliche dahinterliegende Konzepte und Ausprägungen. Es handelt sich um eine vergleichsweise schwierige Didaktisierung (vgl. Sauer 2015: 2): „Es geht nicht nur um unterschiedliche Begriffstypen, sondern auch um ihren historischen Entstehungskontext und ihre Veränderung in der Zeit“ (ebd.). Das bedeutet, dass gleich mehrere Aspekte die didaktische Konzeptualisierung von Begriffsbildung im Fach Geschichte ausmachen und herausfordern: Erstens die historisch bedingte Veränderung von Begriffen (zeitliche Dimension), zweitens die Komplexität und die Unschärfe der Begriffe (*fuzzy concepts*) und drittens die schwierige Systematisierung und Hierarchisierung (Begriffstypologie).

Der Versuch einer systematischen Begriffstypologie von Joachim Rohlfes (2005 [1986]) aus den 1980er Jahren ist noch immer hilfreich (vgl. Sauer 2015: 2), wenn sie auch längere Zeit im Hintergrund der geschichtsdidaktischen Debatte verblieb. Das Modell bietet eine „Grundorientierung für den Umgang mit den Begriffen, mit denen wir es im Fach zu tun haben“ (Sauer 2019: 9). Die Arbeit ist insofern bemerkenswert, da es bis heute nicht gelungen ist, historische Begriffe zu

klassifizieren, in Systeme einordnen, in denen sie dann ähnliche Seinsbereiche oder bestimmte Ebenen verschiedener Abstraktionsniveaus repräsentieren. Der Umfang ihrer semantischen Felder reicht von fast nur punktuellen Bedeutungen (Schwertleite) bis hin zu Welt umfassenden und Zeiten begleitenden Phänomenen (Macht, Reich), die allerdings wiederum nur durch verschiedene punktuelle Konkretionen gefüllt werden können. (Langer-Plän/Beilner 2006: 223)

Rohlfes (2005 [1986]: 68ff.) hat der herausfordernden Aufgabe angenommen und unterscheidet fünf Begriffstypen in verschiedenen Komplexitätsstufen:

- Symbolische Begriffe: Eigennamen von Personen, Orten, Bauwerken (Es handelt sich dabei nicht um kategoriale Begriffe, Anm. V.Fries).
- Gegenstands- und funktionsbezogene Begriffe: Patrizier, Konsul, Manufaktur, Fabrik.

- Begriffe, die komplexe Funktionszusammenhänge bezeichnen: Stadt, Prinzipat oder Kolonie sind so beziehungsreich und vielschichtig, dass man ohne ausführliche Beschreibungen (die ebenfalls viele Begriffe enthalten), nicht weiterkommt.
- Begriffe, die Geschehenszusammenhänge bezeichnen: Wiener Kongress, Steinzeit oder Investiturstreit sind schwer greifbare Sachverhalte mit unendlichen Einzelheiten. Sie erfüllen Ordnungsfunktionen, weil sie bestimmte relevante Begebenheiten und Elemente in einem Begriff bündeln.
- Deutungsbegriffe: Begriffe wie Feudalismus oder Imperialismus entstehen nicht durch Beobachtung oder Verallgemeinerung. Sie werden durch gedankliche Konstruktion gewonnen und es gibt einen hohen Theorieanteil.

Die verschiedenen Begriffe auf allen Stufen machen deutlich, dass es nicht leicht ist, Ordnung in die Begriffe des Geschichtsunterrichts zu bringen.

Ein geschichts-spezifisches Problem neben der Unschärfe der Begriffe und der schwierigen Didaktisierung stellen „zeitliche Provenienz und zeitlicher Wandel“ historischer Begriffe dar (Sauer 2015: 4). Die Stadt in der Antike, im Mittelalter oder heute ist jeweils etwas höchst Unterschiedliches. Der Alltagsbegriff ‚Stadt‘ ruft bei Jugendlichen gegenwartsbezogene Vorstellungen hervor, z.B. Einkaufszentren oder öffentliche Verkehrsmittel. „Für ein adäquates Verständnis muss der Begriff bewusst ‚umgedacht‘, nämlich historisiert und mit anderen Vorstellungen gefüllt werden“ (Sauer 2015: 4). Doch auch unter Zeitgenossen können Begriffe unterschiedlich gewertet werden. Man denke nur an Begriffe wie ‚Emanzipation‘ (vgl. Sauer 2015: 4) oder ‚Migration‘. So ist es selbstverständlich immer möglich, dass Schüler\*innen etwas anderes mit dem jeweiligen Begriff verbinden als die Lehrkraft. Nicht selten bemerken beide Seiten die Abweichung nicht (siehe Kapitel 4; Thema ‚Begriffshülsen‘).

Schüler\*innen müssen lernen, mit historischen Begriffen sicher umzugehen. Dabei ist eine systematische Auswahl der Begriffe schwierig. „Dass zu den Lernbegriffen der Holocaust gehören sollte, dürfte weniger kontrovers sein - wie aber steht es mit der Villa Rustica, dem Meierhof oder der Reichsverfassungskampagne?“ (vgl. ebd.: 5). Folgende Fragen stellen sich dabei (vgl. Sauer 2015):

- Welche Begriffe gehören zur Auswahl der Lernbegriffe?
- Welche Begriffe braucht man in einem Themenfeld als Arbeitsbegriffe?
- Welche Begriffe sind zentral zum Verständnis historischer Phänomene und Prozesse?

Es wäre fatal, diese Fragen dem Zufall zu überlassen, insbesondere wenn die Fremdsprache involviert ist. Gerade eine „schwach strukturierte Domäne“ (Langer-Plän/Beilner 2006: 223) wie Geschichte braucht eine „heuristische Erschließung des weiten Feldes von Begriffen, mit dem wir es in der Geschichtswissenschaft zu tun haben“ (Sauer 2015: 3).

Die Schwierigkeit besteht auch darin, dass Begriffe auf der einen Seite möglichst hart und präzise bestimmt werden sollen und auf der anderen Seite flexibel und für Modifikationen offenbleiben müssen (vgl. ebd.: 7). „Paradox ausgedrückt: Historische Begriffe sollen zugleich fest und flüssig sein“ (ebd.: 9). Als Begriff muss bspw. Sozialismus (Deutungsbegriff, Anm. VF) durch eine Kerndefinition verankert werden, die spezifizierende Merkmale aufweisen (z.B. Gemeinwohl vor Privatnutzen). Innerhalb der Diskussion im Klassenraum müssen Vielfalt oder Widersprüchlichkeiten der historischen Erscheinungsformen zu Teilen ausgeblendet werden und unterschiedliche Deutungen und Perspektivierungen erlaubt sein (vgl. Sauer 2015: 7).

All diese Unterrichts- und Denkprozesse, die im Zusammenhang mit Begriffsbildung diskutiert werden, sind diskursiver Art. Begriffe stehen nicht im leeren Raum, sondern werden mit anderen in Bezug gesetzt und diskursiv verhandelt. Sauer erarbeitete ein Modell mit einer Systematik von Operationen eines kompetenten Umfangs mit Begriffen<sup>18</sup>: Das Modell systematisiert Kompetenzen des Begriffserwerbs, Begriffsgebrauch und der Begriffskritik auf verschiedenen Ebenen.

---

<sup>18</sup> Sauer kombiniert Erkenntnisse von Alavi 2004 und Grzesik 1992

Bereich	Operationen
Begriffserwerb	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalte mit eigenen Worten erklären können</li> <li>- Mit der Nennung des Begriffs Wissen einbringen können (Merkmale, relevante historische Zusammenhänge)</li> <li>- Wertungen abrufen können (positiv/negativ, angemessen/unangemessen).</li> </ul>
Begriffsgebrauch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begriffe adäquat verwenden können</li> <li>- In neue historische Zusammenhänge einbringen können (Transfer)</li> <li>- Erweitern können (z.B. Revolution: Französische Revolution, Industrielle Revolution)</li> <li>- Unterscheiden können von anderen Begriffen</li> <li>- Zusammenhänge zwischen Begriffen herstellen können (z.B. kausal oder räumlich)</li> </ul>
Begriffskritik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritisches Einschätzen der Leistungsfähigkeit des Begriffes</li> </ul>

Tabelle 1: Begriffskompetenz nach Sauer 2015 (Begriffserwerb, -gebrauch und -kritik)

Sauer sieht das Modell als „Menü“ möglicher Operationen, die zwischen anlassbezogener und eher punktueller Begriffsarbeit sowie geplanter und systematischer Art sein können (vgl. Sauer 2015.: 8). Schüler\*innen sollen lernen, aus diesem Menü das adäquate Element auszuwählen und wissen, aus welchen Sub-Komponenten ein Element besteht. Sprache ist dabei von elementarer Bedeutung. Wenn Begriffe in Bezug zu einander gesetzt werden, so kann dies nur mithilfe (sprachlicher) Symbolsysteme geschehen, was im nächsten Teilkapitel gezeigt wird.

#### **2.4. Erklären, vernetzen, Bedeutung aushandeln: Diskursive Kompetenzen in CLIL**

Kognitive Vorgänge, die diese Relationen herstellen, haben ihre sprachliche Entsprechung in den Diskursfunktionen. Um die oben aufgelisteten Operationen in Sauers Modell in Handlungen umzusetzen (z.B. Begriffe definieren können, kausale Zusammenhänge erklären, kritisch mit Begriffen auseinandersetzen), müssen die Schüler\*innen Verbindungen zwischen Konzepten herstellen und sprachlich realisieren können (X ist der Oberbegriff für..., X unterscheidet sich von Y, weil...). Diese sind immer fachlicher *und* sprachlicher Art.

“Wie können wir uns diese ‘Sprache des Lernens’ nun aber vorstellen” (Dalton-Puffer 2013: 139)? Bei den Diskursfunktionen, den sogenannten *mini-genres* (Zydatiñ 2013: 134, Dalton-Puffer 2013: 139) handelt es sich um bestimmte Denkfiguren oder sprachliche Muster (analysieren, bewerten, definieren, erklären, vergleichen). In Abgrenzung zur Alltagssprache handelt es sich hier um “Genre-Konventionen des Diskursraums Schule” (Thürmann 2010: 139), einer Art bildungssprachlichem Register, in dem “Diskursfunktionen die Rolle als Bindeglied zwischen fachbezogenen Inhalten, kognitiven Operationen und sprachlicher Realisierung” bilden, die eine hohe Nähe zur Schriftsprachlichkeit aufweisen (vgl. ebd.).

In den Fachcurricula lassen sich sprachlich-kommunikative Anforderungen an den Operatoren (Sprachhandlungsverben) ablesen. Sprachliche Handlungen werden in Verbindung mit bestimmten Inhalten und dazugehörigen kognitiven Prozessen umgesetzt. Schülerinnen und Schüler definieren oder erläutern oder erklären fachliche Zusammenhänge und können diese Prozesse (also sprachlich-gedankliche Operationen) auch unterscheiden (vgl. Vollmer/Thürmann 2010). Das heißt, dass die Denkfähigkeit oder das Verständnis überhaupt erst durch Sprache zur Handlung werden und ‚Verstehen‘ nur dadurch zustande kommt:

Lerntheoretische Modelle integrieren daher sprachliches und fachliches Lernen über die kognitionstheoretischen Verknüpfungen von Sprache und *higher order thinking skills*. Sie formulieren das didaktische Ziel, dass Lernende die sprachlichen Fähigkeiten erwerben, um sich Inhalte und diskursive Bedeutung kognitiver Abstraktionen (z.B. Fachkonzepte und (Fach-)Kulturen) in gemeinsamer Interaktion erschließen zu können. (Breidbach 2013: 16)

Die sprachliche Realisierung der *higher order thinking skills* erfolgt durch die Verwendung der Diskursfunktionen (Dalton-Puffer 2013). Dalton-Puffer unterscheidet dabei den Grad der sprachlichen Ausformung dieser Funktionen. Manche sind an klar umrissene lexikalische und syntaktische Muster gebunden (Mikrofunktionen) und andere haben viel größere oder größere Strukturmuster (Makrofunktionen). *Klassifizieren* beispielsweise kann zu den Mikrofunktionen gezählt werden, da diese „typischerweise sehr kurz sind und markante Diskursmarker mit sich bringen (*X is a Y*)“ (Dalton-Puffer 2013: 140). *Explaining* hingegen umfasst wesentlich längere Diskursabschnitte. Die Frage, wie eine Erklärung aussieht und welche Diskursmarker sie bestimmt, ist schwieriger zu sagen. Beispiele für die Makrofunktionen (z.B. diskutieren, erklären,

bewerten) mit ähnlichen Kriterien sind daher nicht leicht zu finden, sondern eher schwer zu bestimmen (Dalton-Puffer 2013: 140f.).

Für die Ausbildung dieser sprachlichen Funktionen bedarf es einer speziellen Didaktik, die die “Progression weg vom persönlichen Erlebnisraum der Lernenden zu einem von konkreten Situationen abstrahierten und intersubjektiv ausgehandelten Wissen” (Dalton-Puffer 2013: 142) begleitet. Oleschko und Moraitis machen im DaF-Bereich darauf aufmerksam, dass diese Progression sprachlicher Strukturen mit geeigneten Arbeitstechniken und Methoden unterstützt werden müsse (Oleschko/Moraitis 2012: 23). Sie thematisieren den Grad der Bewusstheit dieser Prozesse auf Seiten der Lernenden und auf Seiten der Lehrenden. Der Vorteil des CLIL-Unterrichtes liegt darin, dass die Lehrkräfte meist selbst in einer Zweitsprache agieren. Dann kann der Fall eintreten, dass in ihrem “prozeduralen Wissen Brüche auf[treten], und die sprachlichen Anforderungen werden nun stärker auch als ihr eigenes Problem erlebt und nicht allein als eines der Lernenden” wahrgenommen (Dalton-Puffer 2013: 142).

Hier sieht Dalton-Puffer die Chance auf eine besonders authentische Form der Didaktik, die darauf ausgelegt ist, die Sprachlichkeit des Lernens aktiv anzugehen und die Sinnhaftigkeit der Bewusstmachung von Sprache zu verdeutlichen (vgl. ebd.). Wenn Lehrer\*innen dieses Bewusstsein aufgebaut haben, gilt es, dies auch bei den Schüler\*innen zu evozieren. Zum einen sollen sie die Fachgenres kennenlernen (generisches Lernen, siehe z.B. Hallet 2016), zum anderen sollen sie konkrete Sprachhandlungen erlernen (Diskursfunktionen):

“Der Bilinguale Unterricht hat (wie jeder Sachfachunterricht) dafür Sorge zu tragen, dass die Lernenden nicht nur einschlägige Fachgenres kennenlernen (ohne sie blind zu reproduzieren), sondern eben auch jene basalen kognitiven Funktionen und Sprachhandlungen als deren Bausteine mit einzelsprachlichen Realisierungen in der jeweiligen Fremdsprache (z.B. Begründen: *because*, zeitliches Sequenzieren: *first, second*, Vergleichen: *on the one/other hand*) (Vollmer 2013: 128)

In den Netzwerktheorien der kognitiven Psychologie ist die ‚Proposition‘ ein zentraler Begriff, der die kleinste bedeutungstragende Einheit im semantischen Gedächtnis bezeichnet und so ist es möglich zu sagen, ob eine Aussage richtig oder falsch ist. Der Lernende hat in seiner Erinnerung einzelne Propositionen präsent und kann diese zueinander in Beziehung setzen (vgl. Steiner 2006: 170). Es handelt sich beispielsweise um die mentale Repräsentation eines Satzes (Ein Hund ist ein Säugetier). Gespeichert

wird jedoch nicht die genaue Satzformulierung, sondern die dahinterliegende Bedeutung (Oberbegriff: Säugetier. Beispiel: Hund). Das heißt, dass einzelne Begriffe mit ihrer Relation zueinander gespeichert und neue Wissensinhalte mit anderen verknüpft werden können (z.B. Dackel = Hund → Dackel = Säugetier): „Wird das konzeptuelle Wissen in einer Anforderungssituation abgerufen, werden die vorhandenen und zur Situation passenden Konzepte netzartig verknüpft. Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind“ (Weißeno et al. 2013: 253). Wenn Schüler\*innen Hierchisierungen oder Sinnzusammenhänge verstanden haben, können sie diese auf ganz unterschiedliche Weise sprachliche realisieren.

Dabei kann davon ausgegangen werden, dass gemäß der *Languages Across The Curriculum* (z.B. Bongartz/Rymarczyk 2010) bei der Bewusstmachung sprachlicher Funktionen (Diskursfunktionen) ein Vorteil nicht nur für den CLIL-Unterricht entsteht. Es wird angenommen, dass es eine Interdependenz der *Academic Language Proficiency* in verschiedenen Sprachen gibt. Wenn Schüler\*innen die einer Diskursfunktion zugrunde liegenden Denkopoperationen ausführen können, ermöglicht metasprachliches Bewusstsein es, ähnliche Sprechabsichten in verschiedenen Sprachen zu realisieren (vgl. Cummins 2009: 22). Es handelt sich dabei um eine universelle Kompetenz auf allgemeiner Ebene, wie z.B. die Fähigkeit, klar und kohärent zu sprechen, was nicht unbedingt an eine bestimmte Sprache gebunden sein muss (vgl. Hartung 2010: 188).

Fest steht: Inhaltliches Lernen ist ohne Sprache nicht denkbar und umgekehrt. „Nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken verändert sich, wenn es sprachlich wird“ (Hartung 2010: 185). Und das ist eben auch das Credo der Vertreter\*innen des CLIL-Unterrichts. Bei CLIL kommt alles zusammen, was sowieso zusammenkommt, nur eben ein wenig bewusster. Im nächsten Teilabschnitt werden Überlegungen für das Fach Geschichte angestellt. Welche Kompetenzen und welche Form der Unterstützung brauchen Schüler\*innen zum Begriffserwerb, um in der Fremdsprache problemlösend handeln zu können?

## **2.5. Dimensionen einer CLIL-history Begriffskompetenz**

Das Fach Geschichte gehört zu den CLIL-‘Klassikern’ und in Deutschland zu den am häufigsten unterrichteten CLIL-Fächern (Heimes 2013: 345). Mit dem Ziel der Diskursfähigkeit bzw. der integrativen *History Skills* (Heimes 2011) werden

überfachliche wie auch fachliche Kompetenzziele vereint. Es handelt sich dabei um geschichtsmethodisch-sprachstrategische Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler\*innen und ist somit ein „Inhalt und Sprache(n) integrierendes Konglomerat von Teilfähigkeiten und Teilkompetenzen“ (Heimes 2011: 197f.). Dem CLIL-Unterricht kommt die Aufgabe zu, der Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit, Begreifen und *Language Awareness* einen unterstützenden und produktiven Kontext zu bieten (vgl. Heimes 2013).

Der markanteste Punkt bei der Begriffsbildung in CLIL ist, dass sich die in der L1 aufgebauten Begriffe beim Lernen in der Fremdsprache verändern. Alle Texte, Quellen und Materialien sind fremdsprachig und auch die Aushandlungsprozesse laufen in der Unterrichtssprache Englisch ab, Sprache ist somit Inhalt und Werkzeug zugleich. Das bedeutet, dass die Lernenden Denksysteme entwickeln, die gänzlich in der Fremdsprache ausgeformt werden („kognitive Fremdsprachigkeit“; Hallet 2013c: 181). Für Geschichte ergeben sich daraus Dimensionen eines Begriffes, die auf einander einwirken, mit einander konkurrieren und ggf. abgegrenzt werden müssen:

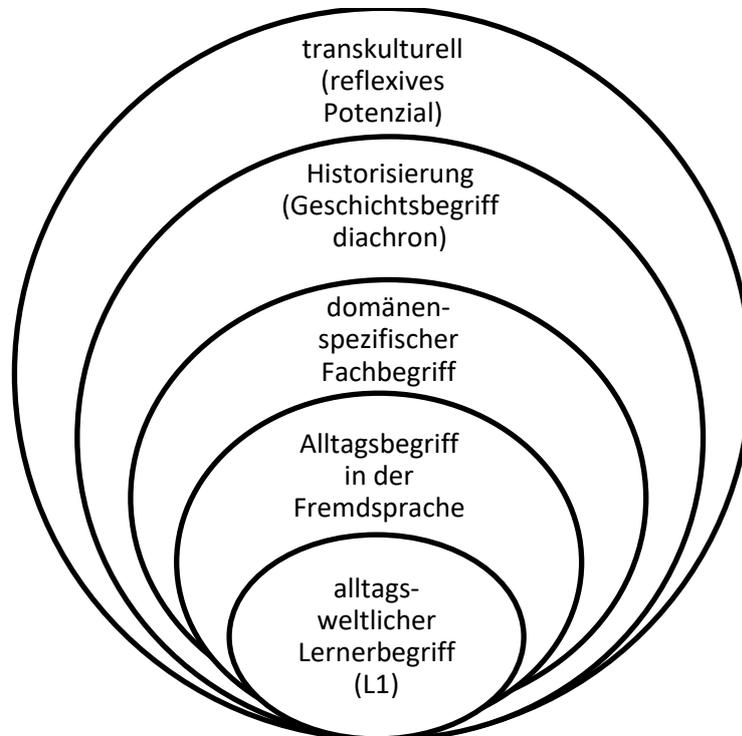


Abbildung 1: CLIL History - Dimensionen eines Begriffes

Begriffe können somit gewissermaßen als Ballungspunkte des Wissens gesehen werden. Sie starten als muttersprachliche Mini-Konzepte und werden durch textliche, sprachliche

und symbolische Auseinandersetzungen immer weiter angereichert. Es findet eine Historisierung im Sinne einer Anreicherung mit verschiedenen Arten von Fremdheitserfahrungen statt. Inszenierungen von Begriffsbildungsprozessen bedeuten also immer auch den Umgang mit weitreichenden Akkumulations- und Reorganisationsvorgängen, in denen umfassende Vorstellungskonstrukte sprachlich manifestiert werden. Keinesfalls können zusätzliche Dimensionen additiv gesehen werden. Heimes findet eine passende Analogie:

Die Komponenten des Spannungsfeldes gleichen chemischen Elementen, die aufeinandertreffen und gemeinsam zu einem neuartigen Gebilde reagieren. Im Zuge dieser fiktiven Reaktion hebt sich die scheinbare Bipolarität der einzelnen Faktoren vollends auf und es entsteht ein Konglomerat, das die einzelnen Bestandteile zusammenführt und integriert. Dabei schält sich Schritt für Schritt eine komplexe Vorstellung der *history skills* heraus, die jene Fähigkeiten als ein Lernprozesse, Inhaltskomponenten, Funktionen und Sprachen integrierendes Konstrukt innerhalb des bilingualen Geschichtsunterrichts erkennbar werden lässt. (Heimes 2011: 54)

Nicht jeder Begriff geht in alle Dimensionen und nicht jede Dimension hat immer starke Konnotationen. Wichtig ist, dass sich Unterschiede in der Begriffskompetenz feststellen lassen, je nachdem welche Reichweite eines Begriffes Lernende bereits erfassen können.

- **Alltagskonzept in L1 und L2<sup>19</sup>**  
spontan, unmittelbar, erfahrungsgeleitet (König/*king* oder Wahl/*election*; auch das Beispiel von Regen/*rain* bei Hallet 2002)
- **Geschichtliches Wissenschaftskonzept**  
fachspezifische Begriffe mit hohem Präzisionsanspruch und Abstraktionsgrad (*King/monarchy, land/nation* auch Bsp. *precipitation/rain* bei Hallet 2002)
- **Diachrone Begriffswandel**  
begrifflicher Bedeutungswandel im Laufe der Zeit durch Demokratisierung oder Standortgebundenheit (*town, human rights, citizen, slave*)
- **Domäne**  
Abgrenzung fachspezifischer Konnotationen, z.B. geschichtswissenschaftliches vs. Politikwissenschaftlicher Begriff (*citizen*) oder biologischer vs. geschichtlicher Begriff (*plague*)
- **Fremdsprachig/ transkulturell**  
Ausbildung fremdsprachiger wissenschaftlicher Konzepte (Völkerwanderung, *Barbarian Invasion*; Erster Weltkrieg vs. *Great War*, Heimes 2011)

---

<sup>19</sup> Ggf. auch unterschiedliche Muttersprachen/ Alltagssprachen

Der Prozess der alltagssprachlichen unterscheidet sich von dem der fachlichen Begriffsarbeit in der Fach- oder Bildungssprache. Vygotskij geht davon aus, dass die L1 eine Mittlerrolle beim fremdsprachigen Lernen innehat.

[T]here is the mediative role played by the native language and spontaneous concepts. A foreign word is not related to its object immediately, but through the meanings already established in the native language; similarly a scientific concept relates to its object only in a mediated way, through previously established concepts. Moreover, the mediative role prompts semantic development of mediative speech and cognitive development of spontaneous concepts. (Vygotskij 2012: 208)

Das heißt, dass die Muttersprache zum einen die Beschaffenheit eines Alltagskonzeptes mitbestimmt und gleichzeitig die Basis für dessen Weiterentwicklung bildet. Die Konzepte sind bereits muttersprachlich gefasst, werden aber durch das Zusammenspiel von Texten, Instruktionen und Interaktionen in der Fremdsprache weiter ausgeformt und etabliert (kognitive Fremdsprachigkeit, Hallet 2005). Die Muttersprache spielt dabei eine wichtige Rolle:

In the case of language study, the native language serves as an already established system of meanings. In the acquisition of concepts, the system must be built simultaneously with their development. The concept of system organization thus becomes a crucial one. (Vygotskyij 2012: 208)

Im CLIL-Unterricht dient die erste Sprache als bereits etabliertes Bedeutungssystem. Beim Begriffswandel muss das sprachliche System gleichzeitig mit der inhaltlichen Begriffsbildung aus- bzw. aufgebaut werden: Alltagsbegriffe werden zu fremdsprachig manifestierten wissenschaftlichen Begriffen erweitert, umstrukturiert und systematisiert (vgl. Hallet 2002). Ziel des CLIL-Unterrichts ist es nun, „den Aufbau eines fremdsprachigen fachlichen Weltverstehens und die Möglichkeit der Teilhabe an fremdsprachigen fachspezifischen, wissenschaftsbasierten Diskursen“ (Hallet 2013c: 181) zu ermöglichen.

Wie die Geschichtsdidaktik (Sauer 2019) derzeit die Begriffskompetenz konzeptualisiert, wurde bereits dargelegt. In der CLIL-Didaktik gibt es einen vergleichbaren Ansatz, der sich in Teilen überschneidet, in anderen vom geschichtsdidaktischen Kompetenzmodell unterscheidet. Das von Bonnet, Breidbach und Hallet (2013) entworfene Modell der CLIL-Kompetenz und die Ausarbeitungen von Breidbach zur reflexiven Kompetenz (2013: 16), können die Begriffsdimensionen von Sauer ergänzen:

- **Kognitive-konzeptuale Kompetenz:** Die Lernenden setzen sich mit wissenschaftlichen Basiskonzepten einer Disziplin auseinander. „Dabei ist es das Spezifikum des bilingualen Unterrichts, dass die Alltagskonzepte in der Muttersprache oder in der Schulsprache Deutsch vorliegen, während die daran anknüpfenden sachfachlichen Konzepte in der Fremdsprache entwickelt und vernetzt werden“ (Hallet 2005: 2).
- **Diskursive Kompetenz:** Die Fähigkeit „in der fremden Sprache Phänomene angemessen zu beschreiben, Beobachtungen auszutauschen und Erkenntnisse, Lösungen und gültige Aussagen auszuhandeln“ (ebd.: 4).
- **Methodische Kompetenz:** Lernende reflektieren fachspezifische Prozeduren, Problemlösungen und Erkenntnisse und wenden sie in der Fremdsprache an (ebd.). Für Geschichte heißt das z.B. Geschichtskarten beschreiben, historische Vergleiche, Quellenkritik
- **Reflexive Kompetenz:** Die Lernenden setzen sich beispielsweise mit inter- und transkulturellen Differenzen und Fremdheitserfahrungen auseinander. Im Geschichtsunterricht auch mit diachronen Differenzen. Gerade wenn Alltags- und Fachkonzept sich stark unterscheiden, ist es für Lernende nicht leicht, diese Differenzen auszuhalten. Prozesse der Persönlichkeitsbildung werden angestoßen. An dieser Stelle kommt es zu „transformatorischen Bildungsprozessen“ (Breidbach 2013: 16).

Bringt man die sachfachlichen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts und die sprachbasierten Kompetenzen der CLIL-Didaktik zusammen, ergeben sich für den CLIL-Geschichtsunterricht fünf Dimensionen der Begriffskompetenz (vgl. Bonnet und Breidbach 2013: 28): Fremdsprachliche Kompetenz, Geschichtsbewusstsein (fachliche Kompetenz), interkulturelle Kompetenz, metakognitive und selbstbezogene Kompetenzen und emotional-attitudinale Effekte. Im nachfolgenden Modell sollen diese Kompetenzdimensionen nun aufgegliedert und für den CLIL-Geschichtsunterricht handhabbar gemacht werden:

Bereich	Operationen
Begriffserwerb	Die Schüler*innen können... <ul style="list-style-type: none"> <li>- wichtige Geschichtsbegriffe in der Fremdsprache definieren (<i>x is a y which has...</i>),</li> <li>- Inhalte mit eigenen Worten in der Fremdsprache erklären,</li> <li>- mit der Nennung des Begriffs Wissen abrufen und (in der Fremdsprache) einbringen</li> <li>- Wertungen abrufen und fremdsprachlich ausdrücken (positiv/negativ, gerecht/ungerecht) und</li> <li>- Fragen stellen und Defizite im eigenen Wissen erkennen.</li> </ul>
Begriffsgebrauch	Die Schüler*innen können Begriffe... <ul style="list-style-type: none"> <li>- adäquat in der Fremdsprache verwenden,</li> <li>- in neue historische Zusammenhänge bringen (Transfer),</li> <li>- erweitern (z.B. <i>French Revolution</i> → <i>Industrial Revolution</i>),</li> <li>- unterscheiden von anderen Begriffen (<i>revolt, coup d'etat, riot</i>),</li> <li>- und Zusammenhänge zwischen Begriffen herstellen (z.B. kausal oder räumlich; <i>In order to, in the southwest of...as a result...</i>).</li> </ul>
Begriffskritik	Die Schüler*innen können... <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Leistungsfähigkeit eines fremdsprachigen Begriffes kritisch bewerten (z.B. Triftigkeit, Präzision, Perspektive)</li> <li>- und unterschiedliche (subtile) Differenzen zwischen verschiedenen Sprachen wahrnehmen</li> </ul>
reflexive CLIL-Dimension	Die Schüler*innen können... <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begriffe zweier Sprachen metakognitiv reflektieren und vernetzen (Novemberpogrom - <i>Night of the Broken Glass</i>).</li> <li>- Begriffe unterschiedlicher Zeiträume unterscheiden und reflektieren (Stadt im Mittelalter/heute, Großbürger, <i>civil rights, citizenship etc.</i>)</li> </ul>

Tabelle 2 Dimensionen einer CLIL History Begriffskompetenz

An dieser Stelle möchte ich wieder auf die Viabilitätsprüfung (Glaserfeld 1997) rekurrieren. Schüler\*innen (und übrigens auch Erwachsene) können gut mit ihren Alltagskonzepten leben. Diese mögen unpräzise sein, sie funktionieren aber, um im Alltag zurecht zu kommen. Erst wenn Probleme auftauchen, die sich mit dem herkömmlichen Repertoire nicht lösen lassen und eine Unzufriedenheit mit dem Status Quo aufkommt, entsteht Motivation zur Auflösung des Irritationszustandes. Der Wunsch

der Lernenden nach Auflösung des Ungleichgewichts und Wiederherstellung eines schlüssigen Systems öffnet Lernwege, bei denen sie auf unterschiedliche Weise Unterstützung brauchen.

## **2.6. *Scaffolding* und Begriffsarbeit: Unterstützung im Unterricht**

Lernende müssen erleben, dass sie mit ihrem bisherigen fachlichen Wissen oder ihrer Sprachkompetenz an Grenzen stoßen. Im CLIL-Unterricht müssen Wege gefunden werden, wie Lehrkräfte die Schüler\*innen beim Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit in funktionaler Verbindung mit der Bearbeitung konkreter fachlicher Aufgabenstellungen unterstützen können (vgl. Thürmann 2013b). Der Begriff *Scaffolding* von Wood/Bruner/Ross (1976) beschreibt Lernen als sozialen Unterstützungsprozess. Gemeint sind im wortgetreuen Sinne Maßnahmen (*scaffold* = Gerüst), die den Lernenden Unterstützung, Sicherheit und Orientierung bieten, um eine Aufgabe zu bewältigen, die sie allein noch nicht bewältigen könnten:

[It is the] ‚scaffolding‘ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‚controlling‘ 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.

(Wood/Bruner/Ross 1976: 90)

Im CLIL-Unterricht ist es häufig so, dass die Lernenden theoretisch in der Lage wären, fachliche Probleme zu lösen, ihnen aber noch die Sprachkompetenz zur Bewältigung fehlt. Daraus ergibt sich eine Diskrepanz: „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“ (Vollmer/Thürmann 2013: 41). Die Lernenden erfahren eine temporäre Unterstützung bei der Bewältigung einer Herausforderung, damit sie die Aufgabe bewältigen können.

Man unterscheidet zwischen anlassbezogenem und curricular-systemischem *Scaffolding* (Thürmann 2013b: 239, siehe auch Kapitel 4.3). Unter anlassbezogenen (sogenannten weichen *Scaffolds*) versteht man solche Unterstützungsformen, die eher spontan und situationsspezifisch eingesetzt werden. Es handelt sich dabei um alltägliche Maßnahmen wie langsamer sprechen, Wiederholungen bei Verständnisproblemen oder spontane Tafelbilder. Eben solche Dinge, die Lehrer\*innen unternehmen, wenn sie

während einer Lernaktivität feststellen, dass ihre Schüler\*innen mehr Unterstützung brauchen. Diese spontane Form des *Scaffolding* kann häufig im Unterricht beobachtet werden (siehe Kapitel 4.3).

Entwicklungsbedarf gibt es hingegen beim curricular-systemischen *Scaffolding* im CLIL-Unterricht (siehe Kapitel 4.3). Dabei handelt es sich um kognitiv-sprachliche Unterstützung, die an curricular vorgegebene Fachinhalte und Fachkompetenzen gebunden ist und ganz bewusst eingeplant wird, um Schüler\*innen die Bewältigung komplexer Aufgaben zu ermöglichen (Thürmann 2013b). Das kann die Anbahnung von Lesetechniken sein, Modellbildung für den Aufbau des Textsortenwissens, Aufbau und Vernetzung von Wissensstrukturen oder die Förderung des Erwerbs von Diskursfunktionen (vgl. ebd.). Bei der systematischen Planung institutionalisierter CLIL-Lernkontexte sind die grundlegenden Elemente des *Scaffolding* Ansatzes erhalten geblieben: *Scaffolding* hat dienende Funktion für den Erwerb von Problemlösungsfähigkeit, ist abhängig von individuellen Lernbedarfen, ist befristet angelegt und wird zurückgenommen, wenn die Lernenden ihrer nicht mehr bedürfen. Weiterhin wird curricular-systemisches *Scaffolding* von herausfordernden Aufgaben gesteuert, bezieht sich auf konkrete Situationen, unterstützt die Ko-Konstruktion von Wissen und bietet kognitive Orientierung, sprachliche Mittel und kognitiv-sprachliche Methoden.

Das curricular-systemische *Scaffolding* bildet die Grundlage für eine spezifische Didaktik-Methodik des CLIL-Unterrichts, weil so das in der Praxis noch häufig anzutreffende Immersions-Schema unterbrochen werden kann, das sich weitgehend nur anlassbezogener *Scaffolding*-Techniken bedient (Thürmann 2013b). Es handelt sich hier um ein dringendes Desiderat in der CLIL-Theoriebildung. Gleichzeitig ist es ein Schwerpunktthema der vorliegenden Arbeit. Dazu gehört nicht nur die Analyse gängiger Techniken im CLIL-Unterricht (siehe Kapitel 4), sondern auch der Entwurf neuer, sprach- wie auch sachfachdidaktisch legitimierter Stützmöglichkeiten (Kapitel 5). Dafür muss ein intensiver Blick in die Klassenräume geworfen werden. Im nachfolgenden Methodenkapitel erläutere ich, anhand welcher Instrumente und Methoden der Zugang zu den CLIL-Klassenräumen gelang.

### 3. Forschungsdesign

Die Dringlichkeit, Begriffsbildungsprozesse im CLIL-Geschichtsunterricht besser zu verstehen und zu unterstützen, bedarf neuer Wege zur Erforschung und Weiterentwicklung. Günther-Arndt (2006: 275) fordert, im „Interesse fachdidaktischer Forschung, die immer für die ‚Praxis‘ nützlich sein sollte, Interventionsstudien [...], mit denen überprüft wird, wie Konzeptwechsel bzw. Wissensveränderung im Geschichtsunterricht initiiert werden können“. Sie beschreibt damit das Desiderat, Wege zur Überwindung der Theorie-Praxis-Lücke zu finden. Sibylle Reinhardt (2011: 147) beschreibt das Spannungsfeld folgendermaßen:

Beziehungen zwischen der universitären Fachdidaktik und Lehrerinnen und Lehrern sind schwierig: Lehrende in der Schule haben leicht den Eindruck, dass Fachdidaktiker unpraktische Reflexionen anstellen, die dem Praktiker wenig nützen, und Fachdidaktiker haben leicht den Eindruck, dass Praktiker am liebsten Rezepte erhalten wollen, die ihr tägliches Handeln unter Zeitdruck fördern.

In beiden Systemen (Schule und universitäre Lehr- und Lernforschung) gibt es nicht nur unerfüllte Erwartungen an die andere Seite. In erster Linie bergen beide Welten enorme Potenziale, die sich vielmehr ergänzen als widersprechen. Der Zeitdruck des schulischen Alltags, der die intensive Reflexion von Lernprozessen schwer macht, kann von Bildungsforscher\*innen aufgefangen und unterstützt werden. Umgekehrt können Bildungsforscher\*innen vom Handlungswissen der Lehrer\*innen und Schüler\*innen profitieren. Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie hat aus diesen Gründen vorrangig zum Ziel, durch Kollaboration zwischen Schule und universitärer Forschung Prozess- und Produktdaten zusammenzuführen, um Muster im fremdsprachigen Begriffsbildungsprozess aufzuzeigen und zur Theoriebildung beizutragen. Gleichzeitig sollen Vorschläge für Strukturierungs- und Stützmöglichkeiten für den CLIL-Unterricht zu entwerfen.

Es handelt sich bei der Erforschung von Begriffsbildungsprozessen im CLIL-Geschichtsunterricht um ein recht neues Feld, das einen explorativen Forschungsansatz nahelegt. Die Verfahren der qualitativen Unterrichtsforschung sind zwar kaum standardisiert, doch es braucht eine gut begründete forschungsmethodische Rahmung, um, dem Gegenstand mit möglichst großer Offenheit und gleichzeitig möglichst großer Kontrolle gegenüberzutreten (vgl. Mayring 2002). In diesem Kapitel erläutere ich daher meine forschungsmethodische Haltung. Zu Beginn setze ich mit der Verbindung von Grundlagen- und Entwicklungsforschung auseinander, die sich aus dem Status der

Forschungsfragen als handlungsleitendem Mittel als „Dreh- und Angelpunkt“ (Schart 2003: 7) heraus erklärt (Kapitel 3.1 und 3.2). Danach reiht sich die Forschungsfrage als konstante Größe in eine Konstellation weiterer handlungsleitender Prinzipien (z.B. Gegenstandsgebundenheit, Transparenz) ein. Auch forschungsethische Fragen haben sich zu einem zentralen Kriterium zur Bewertung von Studien entwickelt (vgl. z.B. Legutke/Schramm 2016, Mieth 2013) und werden im Anschluss diskutiert (Kapitel 3.3). Einem neuen forschungsmethodischen Thema widmet sich das Teilkapitel Makrodesign (Kapitel 3.4). Dort werden Kontinuität und Wandel im Forschungsprozess beschrieben und das iterative Vorgehen begründet. Ab Kapitel 3.5 (Triangulation) diskutiere ich die Erhebungsinstrumente.

Die Auswertungsmethoden werden in der vorliegenden Arbeit nicht separat erläutert, sondern im jeweiligen Teilabschnitt, da es sich um verschiedene Auswertungs- und Darstellungsmethoden handelt (Kapitel 4.1, 6.1 und 6.2). Zunächst aber beschreibe ich meinen anfänglichen Zugang zum CLIL-Unterricht in den Schulen.

### **3.1. Grundlagen- und Entwicklungsforschung: Ein integrativer Ansatz**

In diesem Projekt gibt es eine Perspektivenverschiebung. Zunächst nehme ich eine (fokussiert-)ethnografische Perspektive ein (Geertz 1987, Knoblauch 2001), um dann im zweiten Teil der Studie einen Schritt in das Forschungsfeld CLIL-Geschichtsunterricht zu unternehmen und in einer kollaborativen Phase gemeinsam mit einer Lehrkraft eine Unterrichtseinheit zur Unterstützung der Begriffsbildungskompetenz zu entwickeln. Die erste Etappe ging ich mit einer praxeologisch-ethnografischen Haltung an, die eher in der Grundlagenforschung anzusiedeln ist (Kapitel 4) und die der Beobachtung sozialer Praktiken im Unterricht dient. Dann arbeitete ich weiter mit dem Ansatz der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al.2012), indem ich mit einer Lehrkraft eine Unterrichtseinheit entwickelte und durchführte (Kapitel 5).

Dieses Vorgehen hat sich erst in den letzten Jahren etabliert. Zuvor sprach man eher „von Grundlagenwissenschaften einerseits und Anwendungswissenschaften andererseits“ (Klauer/Leutner 2012: 18). Der Grundgedanke der Feldforschung liegt darin, den „Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext zu untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (Mayring 2002: 55). Demgegenüber steht die Handlungs- oder Anwendungsforschung, die im Kern drei Ziele hat: Direktes

Ansetzen an sozialen Problemen, praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess und gleichberechtigter Diskurs (ebd.: 51). Bezogen auf die Unterrichtsforschung bedeutete dies, dass es eine Diskrepanz zwischen „Konzeptions- und Entwicklungsebene“ und „Anwendungsebene“ (Gräsel 2011: 88), beziehungsweise „ein Problem der Distanz zwischen Kontext der Wissensgenerierung und Kontexten der Wissensanwendung“ (Stark 2004: 259) gab bzw. gibt.

Diese Diskrepanz kann durch eine Enge Kollaboration zwischen den Bereichen überwunden werden. Da Unterrichtsforschung immer auch der Lösung unterrichtspraktischer Herausforderungen dient, können sich Bildungstheorie und Unterrichtspraxis gegenseitig befruchten. Das bedeutet für die Unterrichtsforschung, schulische Probleme nicht nur aus forschungstheoretischer Perspektive zu untersuchen, sondern stärker die aktuellen Herausforderungen der Akteur\*innen in der Schule in den Blick zu nehmen, um kooperativ Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Umgekehrt sollten wissenschaftlich generierte Theorien verstärkt und zeitnah Eingang in die Lösungsprozesse schulischer Probleme finden. Die Verbindung beider Bereiche erscheint mir für die Beantwortung der Forschungsfragen unumgänglich, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

### **3.2. Gegenstandsgebundenheit: Die Forschungsfrage als handlungsleitendes Mittel**

Das erste Gütekriterium, an dem sich die vorliegende Arbeit orientiert, ist die Gegenstandsgebundenheit. Ein Leitkriterium, um sich auf der „vermutlich vergeblichen Suche nach *den* Gütekriterien für *die* qualitative Sozialforschung zu befreien und den Weg für verfahrens- und gegenstandsbezogene Kriterien zu eröffnen“ (Lüders 2003: 82). Für jedes Forschungsprojekt muss entschieden werden, auf der Basis welcher Kriterien ihre Praxis sachgerecht beurteilt werden kann (vgl. ebd.: 80) und wie gut Strategien, Erkenntnisziele, erkenntnistheoretische Prämissen, Verfahren und Vorannahmen hinsichtlich des Gegenstandes zusammenpassen. In meinem Projekt ergab sich die Frage nach dem Gegenstand der Begriffsbildung aus der CLIL-Theoriediskussion (siehe Kapitel 2) und hat zum Ziel, Ergebnisse stärker auf die Unterrichtspraxis zu beziehen.

Die Forschungsfragen leiteten das gesamte Vorgehen. Ich verzichtete zu Beginn bewusst auf die Bestimmung konkreter Kategorien oder Vorannahmen, nicht jedoch auf die Bestimmung einer klaren Fragestellung und damit „die grundlagentheoretische Arbeit an der Bestimmung dessen, was überhaupt der Gegenstandsbereich der Untersuchung

sein soll“ (Breidenstein 2010: 211). Nichts ist wichtiger als eine klar umrissene Forschungsfrage, die einen relevanten Ausschnitt des Unterrichtsalltags zu erfassen vermag. Sie „bildet den Dreh- und Angelpunkt eines jeden Forschungsvorhabens. Sie beeinflusst nicht nur erheblich alle folgenden Entscheidungen über das Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung, sondern auch die Art und Menge der gewonnenen Informationen“ (Schart 2003: 7). Erscheint die Beantwortung zu komplex oder gar unmöglich, können Forschende das Forschungsinteresse und -ziel überdenken und verändern<sup>20</sup>. Auch ist es denkbar, die Forschungsfrage unberührt zu lassen und stattdessen Veränderungen bezüglich der Datenerhebung, -auswertung, oder des Samplings vorzunehmen. Jede Frage kann innerhalb unterschiedlicher Forschungstraditionen und mit verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden bearbeitet werden (vgl. Caspari et al. 2016). Handlungsleitend waren folglich immer die zwei Forschungsfragen:

1. Wie bilden sich Begriffe im fremdsprachigen Sachfachunterricht aus und wie komplex, differenziert und systemisch ist das mit dem fremdsprachlichen Konzept verbundene Sachfachwissen?
2. Welche unterrichtlichen Arrangements und Interventionen sind günstig, um fremdsprachige fachliche Begriffsbildungsprozesse zu initiieren, aufrechtzuerhalten und, im Sinne von *Scaffolding* zu unterstützen?

Ich habe mich während des Forschungsprozesses entschieden, die Forschungsfragen nicht zu verändern. Denn *dass* die Fragen für die wissenschaftliche Diskussion von Bedeutung sind, konnte im vorangehenden Theoriekapitel gezeigt werden. Dass das Forschungsinteresse darüber hinaus auch bedeutsam für die Unterrichtspraxis ist, wird in Kapitel vier in Auseinandersetzung mit der Unterrichtswirklichkeit und den CLIL-Lehrkräften deutlich werden. Was mich in diesem Abschnitt vornehmlich interessiert ist die Frage danach, *wie* die Forschungsfragen zu bearbeiten sind.

Um den Prozess der Begriffsbildung in der hochkomplexen Umwelt eines Klassenzimmers nicht zu fragmentieren, ist das Design ganzheitlich orientiert. Dies erfordert den Einbezug vieler Einflussgrößen und unterschiedlicher Datensätze:

---

<sup>20</sup> Die Genese einer Forschungsfrage kann selbst zum Thema werden. So beschreibt beispielsweise Schart (2003) in einem eigenen Kapitel seiner Arbeit zu Projektunterricht die Veränderungen und Inspirationen, die zu Modifikationen einer Forschungsfrage führen können.

In order to avoid fragmenting the activity of language teaching in our research designs, then, we may have to embrace more holistic approaches which will facilitate a deeper level of analysis and interpretation [...]. Our designs will inevitably have to be characterised by more in-depth and prolonged involvement with teachers, typical in ethnographic approaches and in-depth case studies that integrate a range of data from multiple sources for advancing our understanding of what teachers in their specific teaching contexts believe, know, feel and hope, what and how they develop, and how this relates to what they do and what their students learn. (Kubanyiova 2010: 28)

Das Zitat macht deutlich, dass ethnografische Ansätze und Fallstudien, die eine große Menge von Daten aus verschiedenen Quellen verarbeiten, für diese Zwecke geeignet sind. Ich habe mich daher an ganzheitlich-ethnografischen Forschungsansätzen orientiert, die einen kollaborativen Anteil haben, um Schule und Forschung möglichst eng verzahnen zu können. Oberstes Kriterium ist in allen Schritten die Gegenstandsangemessenheit. Die Forschungsfragen bilden das Richtmaß, nach dem weitere Kriterien angeleitet werden, die ich im Folgenden erläutere.

### **3.3. Gegenstandsangemessene Gütekriterien zur Erforschung des CLIL-Unterrichts**

Das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit (Steinke 1999, 2000) hat dazu beigetragen, die Unterrichtsforschung als eigenständige Disziplin ernstzunehmen. Seit der Etablierung der Gegenstandsangemessenheit als zentralem Gütekriterium wird offensiver mit spezifischen Charakteristika qualitativer Forschung gearbeitet, was erheblich zur Qualitätssicherung in der Unterrichtsforschung beiträgt (vgl. Caspari et al. 2016). Inzwischen haben sich folgende Kriterien neben der Gegenstandsangemessenheit durchgesetzt: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Reflexion der Forscher\*innenrolle, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität (vgl. z.B. Steinke 1999 und 2000, Prokopowicz 2017, Benitt 2014<sup>21</sup>).

#### **3.3.1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Beschreibung des Forschungsprozesses**

Um eine Balance zwischen Regelgeleitetheit und Offenheit zu wahren, sollten Forschende auf einen vorab allzu festgelegten Ablaufplan verzichten und eine zunehmend

---

<sup>21</sup> Steinke in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Benitt und Prokopowicz in der Fremdsprachenforschung.

spezifische Aneinanderreihung aufeinander aufbauender Entscheidungen im Laufe des Arbeitsprozesses bevorzugen, die im Zusammenhang mit dem iterativen Prozess des Forschungsablaufes stehen (vgl. Flick 2009: 15 ff.). Ziel muss dabei immer sein, sukzessive geeignete Forschungsmethoden zu erarbeiten. Denn „Forschung ist [...] immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als Forscher-Gegenstands-Interaktion aufzufassen“ (Mayring 2002: 25).

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird daher jeder Schritt meines Vorgehens offengelegt, denn „[d]ie zentrale Methode zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist die Dokumentation der dem Forschungsprozess zugrunde liegenden Schritte und Entscheidungen“ (Prokopowicz 2017: 72). Diese Entscheidungen sind in der vorliegenden Arbeit in den jeweiligen Kapiteln genauer dargelegt:

- Fokussiert-ethnografische Phase: teilnehmende Beobachtung im Unterricht, verschiedene CLIL-Zweige und -Fächer, sukzessive Erhöhung der Datenintensität, Reduzierung der Fälle (Kapitel 4)
- Entwicklungsphase: Kollaboration Theorie-Praxis, intensive Zusammenarbeit Lehrerin/Forscherin, Verzahnung Handlungswissen und Theorie (Kapitel 5)
- Anwendungsphase: Erprobung; entwickelte Maßnahmen und Materialien kommen im Klassenraum zum Einsatz, hohe Datenmenge, Analyse und Darstellung einiger weniger Fälle (Kapitel 6)
- Darstellung und Reflexion der Ergebnisse (Kapitel 7 und 8)

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird folglich nicht nur in diesem Teilkapitel geklärt. In jedem Schritt und jedem Kapitel werden Entscheidungen getroffen und erläutert. Forschende sind somit nicht nur Beobachter\*innen, sondern integraler Bestandteil des Prozesses.

### **3.3.2. Wandel im Forschungsprozess: reflektierte Subjektivität und Iteration**

Die Subjektbezogenheit gehört zu den Grundlagen qualitativen Arbeitens (vgl. Mayring 2002: 19). Dies gilt für die Forschungssubjekte wie auch für die Forscherin selbst. Daher ist die Integrität der Forschenden entscheidend: „the most important strategy to ensure the trustworthiness of a project is to create in the audience an image of the researcher as

a scholar with principled standards and integrity“ (Dörnyei 2007: 59). Durch die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Zugänge in der qualitativen Forschung, wie es sie auch im vorliegenden Projekt gibt, wird es notwendig, Forschende als Erkenntnissubjekte zu verstehen und somit in ihrer konstituierenden Rolle mitzudenken und zu reflektieren (vgl. Prokopwicz 2017: 70). Im Sinne einer reflektierten Subjektivität (Steinke 1999, 2000) aber auch dem Prinzip der „ethisch verantwortlichen Forschung als Prozess- und Selbstreflexion“ verpflichtet (Miethe 2010: 933), dokumentiere ich meine professionelle Entwicklung im Forschungsverlauf.

Daher ist diese Arbeit zu großen Teilen in der ersten Person formuliert. Das ‚Ich‘ im Schreibstil deutet an, dass subjektive Vorannahmen, die Forscher-Bias, der Konstruktionscharakter und Machtverhältnisse mitgedacht und kritisch betrachtet werden (vgl. Dörnyei 2007: 31ff):

[B]ecause the results of a qualitative study are usually seen as a co-constructed product of the participants' and the researcher's perceptions, the qualitative genre involves reflexivity, that is, including a discussion of the writer's biases, values, and assumptions in the text. As a concrete result of this, qualitative researchers tend to use the first person singular when talking about themselves rather than the impersonal 'the researcher'. (Dörnyei 2007: 293)

Es geht dabei „darum, den Konstruktionscharakter der Daten zu reflektieren und hierbei auch die Involviertheit der Forschenden angemessen zu konzeptualisieren“ (Mey 2016: 193), um den iterativen Charakter aufzuzeigen und Forschungsentscheidungen zu reflektieren.

Die Arbeit an der Studie begann ich mit der Vorstellung eines mehr oder weniger linearen Ablaufs: Fragestellung erarbeiten, Literaturrecherche, Methodenauswahl, Datenerhebung, Analyse, Niederschrift. Dieses formale Schema, das mein generisches Wissen darüber geformt hat, welche Muster abzulaufen haben und welche Strukturierungskonventionen eine Rolle spielen, veränderte sich im Verlauf der Arbeit in großem Maße. Der Mythos eines linearen und störfreien Forschungsprozesses hält sich hartnäckig, obwohl mittlerweile offener mit Revisionen im Forschungsprozess umgegangen wird und Wandel in Rollen und Forschungshaltungen als Ressource wahrgenommen werden (z.B. Caspari 2003, Scharf 2003, Berger und Dreßler 2017).

Die Entscheidung, eine enge und partnerschaftliche Kollaboration mit Lehrkräften einzugehen, war einer der Kernpunkte der Veränderung. Das Projekt war zunächst als

Video-Interpretationsstudie geplant und wurde erst im Laufe der Arbeit zu einem integrierten Erhebungs- und Entwicklungsprojekt. In dem als Pilotprojekt konzipierten Anfangskontakt im CLIL-Unterricht an einem Gymnasium fiel auf, dass die Auseinandersetzung mit Begriffsbildung im Unterricht eher oberflächlich stattfand und zu wenige Daten vorlagen, um langfristig zu einer theoretischen Sättigung zu gelangen. Diese Verunsicherung (Warum funktioniert Erhebungsinstrument X nicht? Warum können meine Interviewpartner mir keine Informationen geben?) führte zunächst dazu, dass ich die Datenmenge erhöhte. Ich verbrachte mehr Zeit in CLIL-Klassenräumen als teilnehmende Beobachterin (siehe ausführlicher in Kapitel 4), um offen für weitere Daten zu bleiben. In qualitativen Studien sollte das Auswahlverfahren so lange wie möglich offengehalten werden: „The participant selection process should remain open in a qualitative study as long as possible so that after initial accounts are gathered and analysed, additional participants can be added“ (Dörnyei 2007:126). Es deutete sich an, dass die Lehrenden sich wenig mit Begriffsbildungsprozessen auseinandergesetzt hatten und kaum explizierbare Ergebnisse vorlagen.

Mit einer klassischen Videoanalyse hätte ich sicherlich mit der Art der vorliegenden Daten eine zufriedenstellende Studie durchführen können. Die Erkenntnis wäre womöglich gewesen: Begriffsbildung findet immer statt, wird aber kaum bewusst unterrichtlich inszeniert. Die Bewegung vom muttersprachlichen Alltagskonzept zum Fachkonzept in der Fremdsprache findet eher zufällig statt. Viele Fragen blieben an diesem Punkt noch offen. Diese betrafen sowohl den Bereich der Forschungsmethodik (z.B. Wie können Kommunikations-Blockaden zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften aufgedeckt werden?) als auch Fragen nach dem Forschungsgegenstand (Wie kann man Lernende auf dem Weg zu fachsprachlichen Diskursen in der Fremdsprache unterstützen?). Begriffsbildung war in meiner Vorstellung genau der Punkt, an dem fachliches und sprachliches Lernen zusammenkommt und wo es sich lohnt, in eine tiefe und gründliche Analyse vorzunehmen.

Dabei versuchte ich zwei Positionen zu vereinen, die in der Unterrichtsforschung nicht selten in der Person der Forschenden immanent sind und seit längerer Zeit nicht als Störung, sondern als Wissensquelle, insbesondere im englischsprachigen Raum, geschätzt wird (siehe z.B. Nunan 1990): Die Forscherin wollte den Prozess der Begriffsbildung so genau wie möglich erkunden, die Lehrerin als Forscherin wollte

wissen, wie der Prozess unterstützt werden kann. Beide Interessen näherten sich im fortschreitenden Forschungsprozess an. Folgende Schritte zeichneten sich ab:

Schritt 1: Erweiterung des Samplings: mehr Schulen, mehr Klassen. Von einer Beobachtungsphase an einer Einzelschule wurden es letztendlich fünf Schulen in Mittelhessen.

Schritt 2: mehr Zugänge (Triangulierung) mit teilnehmender Beobachtung, Interviews, Schülerprodukte, informelle Gespräche, Unterrichts-materialien.

Schritt 3: Noch keine theoretische Sättigung; Feststellung erster aussagekräftiger Hinweise für die erste Forschungsfrage, unbefriedigende Ergebnisse für die zweite Frage (*Scaffolding*).

An dieser Stelle stand ich vor einer Weggabelung der klassischen forschungspraktischen Fragen: „[A]t which point to add additional participants to the sample and when to stop gathering more data“ (Dörney 2007: 126).

Ich war noch weit vom Moment der theoretischen Sättigung entfernt: „[S]aturation is the point when the researcher becomes 'empirically confident' that he/she has all the data needed to answer the research questions“ (Dörney 2007: 127). Insbesondere blieben Fragen offen hinsichtlich der Unterstützung von Begriffsbildung, zu denen sich im Datenmaterial keine hinreichenden Anzeichen fanden. Ich traf die Entscheidung, das bisherige Schema zu durchbrechen und, mit dem Ziel der Weiterarbeit, das Design zu öffnen. Als Folge dieser Entscheidung gestaltete sich das weitere Vorgehen wie folgt:

Schritt 5: Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Entwicklungsforschung

Schritt 6: Recherche im Bereich Begriffsbildung, kollaborative Planungsphase mit Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -strategien.

Schritt 7: Anwendung der entwickelten Produkte und Handlungsprinzipien

Schritt 8: Auswertung der Ergebnisse

Aus dieser Entscheidungskette heraus entwickelte sich folgender Ablauf:

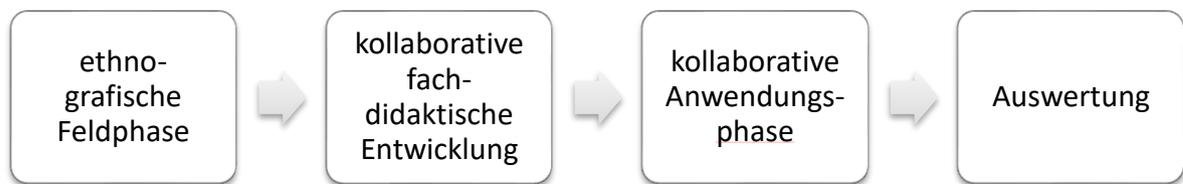


Abbildung 2: Phaseneinteilung Forschungsprozess

Nach einer anfänglich breiten Erkundungsphase mit möglichst unterschiedlichen Datenzugängen (Offenheit), fand in der kollaborativen Phase eine Eingrenzung der Erhebungsinstrumente statt. In der Kooperation mit einer CLIL-Lehrerin (LE04) ließ ich mich von dem Grundsatz leiten, dass beide Seiten komplementäre Kompetenzen in das Projekt einbringen könnten. Beide Forschungsfragen würden in einem kollaborativen Vorgehen mehr Gewicht bekommen und letztendlich könnte nur durch intensive Zusammenarbeit das Forschungsziel erreicht werden. Diese Entscheidungen erscheinen im Nachhinein logisch und nachvollziehbar, in der jeweiligen Situation bedeutete es die Konsequenz, sich intensiv in neue Perspektiven und Forschungshaltungen hineinzudenken, sie ggf. abzulehnen oder anzunehmen und Veränderungen in Kauf zu nehmen, die in der jeweiligen Situation kaum abzusehen waren (siehe genauer Kapitel 3.3.4). Mein Selbstverständnis als Forscherin bestimmte immer auch die Beziehung zum Feld und den Forschungspartner\*innen mit und umgekehrt, was insbesondere durch die intensive Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen bewirkt wurde, wie das nachfolgende Teilkapitel zeigt (vgl. „Pendlerin zwischen den Welten“ Zingerle 2019: 13 und Kapitel 4.1.2).

### 3.3.3. Kollaborative Forschungsarbeit

Was die komplexe Welt des Klassenzimmers angeht, so gilt mittlerweile übereinstimmend als akzeptierter Grundsatz, dass Lehrkräfte nicht als Objekte von Forschung, sondern als Forschungspartner\*innen zu sehen sind (Legutke/Rösler 2005: 5). Auf dieser Basis entwickelten wir, eine CLIL-Lehrerin<sup>22</sup> und ich, gemeinsam eine CLIL-Unterrichtseinheit unter besonderer Berücksichtigung von Begriffsbildung und deren Förderung in der Fremdsprache (mehr zum Kooperationsprozess in Kapitel 5.2). Die gemeinsame Arbeit wurde von dem Ziel getragen, dass kollaborative Unterrichtsplanung

<sup>22</sup> Abkürzung LE04, Lehrerin für CLIL Geschichte im Jahrgang 8 an einem hessischen Gymnasium.

es ermöglicht, den Handlungs- und Forschungsraum Schule zu gestalten und gleichzeitig zu beobachten, welche Lernprozesse ausgelöst würden. Dieses Vorgehen hat folgende Vorteile für das Forschungsprojekt:

- Wertschätzung der Erfahrungen einer *grassroots*-Bewegung<sup>23</sup>, die ein enormes Handlungswissen entwickelt hat, welches sich in Unterrichtspraktiken niederschlägt.
- Nutzung dieser Erfahrungswerte und des Handlungswissens für die Weiterentwicklung und theoretischen Untermauerung der Unterrichtsform.
- Keine Störung des Unterrichtsalltags, eher Passung an gegenwärtigen Schulalltag. Unterstützende statt nur beobachtende Rolle der Forscherin („matches the subtle organic process of classroom life“, Nunan 1990: 17)
- Direkte Rückmeldung an Lehrende und Forschende gleichermaßen
- Absicherung der Forschungsdesiderate im Praxisfeld selbst.

Diese Vorteile ermutigten mich, eine Zusammenarbeit mit CLIL-Lehrenden einzugehen. Der Kontakt zu einer geeigneten Schule bzw. Lehrkraft entstand aus einer Begegnung im Forschungsprozess heraus. Ich lernte die engagierte und interessierte Lehrerin (LE04) im Rahmen der ethnografischen Phase kennen und wurde als teilnehmende Beobachterin in ihren Unterricht eingeladen. Es handelte sich um eine recht junge Lehrerin mit den Fächern Englisch und Geschichte an einem hessischen Gymnasium, die nach ihrem Vorbereitungsdienst seit drei Jahren unterrichtete, CLIL im zweiten Durchgang. Sie hatte zwei Fortbildungen im Bereich CLIL besucht, aber keine offizielle Qualifikation oder Zertifizierung erlangt und zeigte dadurch ein hohes Interesse an der Unterrichtsform. Die Aushandlung einer solchen Kollaboration zwischen Lehrkraft und ‚Forscherin von außen‘ trug sicherlich zur Qualitätssicherung des Projektes bei (mehr zum Kooperationsprozess in Kapitel 5.2). Die Personen im Forschungsfeld haben einen Einfluss auf den Forschungsverlauf, weshalb ich meine eigene Berufsbiografie etwas genauer reflektieren möchte.

---

<sup>23</sup> CLIL wurde lange Zeit von Lehrkräften getragen worden, die die fehlende theoretische Untermauerung und Materialien durch hohes Engagement ausglich (Breidbach 2007: 30ff.)

### 3.3.4. Reflektierte Subjektivität als „*democratic validity*“<sup>24</sup> reflektierter

#### Subjektivität

Um Subjektivität zu reflektieren, bedarf es der Offenlegung individueller Forschungshaltungen und berufsbiografischer Einflüsse. Dabei können Dinge wie Berufswahlgründe, forschungspragmatische Aspekte oder auch die Forschungsmotivation Einfluss auf die Projektgestaltung haben („biases, values and assumptions“, vgl. Dörnyei 2007: 293).

Die erste wichtige Einflussgröße auf die Gestaltung des Forschungsprojektes war meine steigende Orientierung am Sachfach Geschichte. Anfangs startete ich noch sehr allgemein interessiert ins Projekt, erkannte aber schnell die Bedeutsamkeit fachlicher Verortung von CLIL-Lernprozessen. Sprachförderung kann erst dann an Fachspezifik gewinnen, „wenn Sprache als Lerngegenstand, Lernvoraussetzung und Lernstruktur auch fachlich profiliert wird“ (Handro 2013: 328). Ich erlangte im Verlauf des Forschungsprozesses ergänzend zu meinen Fakultas in Deutsch und Englisch das Erste und Zweite Staatsexamen im Fach Geschichte und somit eine solide Basis zur Erforschung sprachlich-fachlicher Lernprozesse bezüglich der *history skills* (Heimes 2011). Diese Entscheidung zu einer klaren Orientierung am Fach Geschichte war zunächst forschungsmethodisch begründet, mündete aber in weitreichenden Veränderungen meiner Berufsbiografie.

Der zweite Punkt, an dem individuelle Faktoren einen Einfluss auf das Forschungsprojekt nahmen, betrifft meine Haltung zum Arbeits- und Praxisfeld Schule. Die Arbeit als Lehrkraft, die ich zu dem Zeitpunkt der Erhebung selbst nie in alltäglicher Form bewältigt hatte, erschien mir als besonders herausfordernd. Für beides, Unterrichtsforschung wie auch für die Tätigkeit des Unterrichtens selbst, trieb mich eine Neugier an und gleichzeitig ein (gefühlter) Mangel an Erfahrung und/oder (Handlungs-)wissen. Ich war und bin der Ansicht, dass Weiterentwicklungen von Schule und Unterricht kaum von oben herab oder von außen nach innen funktionieren kann, oder wie auch immer man das Verhältnis von universitärer Lehr- und Lernforschung zur Schule beschreiben mag. Unterrichtsforschung kommt nicht von innerhalb des Systems Schule und kann, so gewinnbringend an vielen Stellen eine Außenperspektive sein kann, nur bedingt Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen. Viele innovative Ideen aus Promotionsprojekten scheitern an den Bedingungen im Praxisfeld (vgl. Prediger et al.

---

<sup>24</sup> Burns 2003: 161

2012). Mit der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (ebd.) konnte ein demokratisches Forschungsprogramm gefunden werden, das meiner Vorstellung von partizipatorischer Forschung entspricht. Es gibt Lehrer\*innen die Möglichkeit, bewährte Praktiken zu demonstrieren, aber auch neue Theorien und Ideen (mit-)zu entwickeln. Burns bezeichnet diese Form der Beteiligung von Forschungspartner\*innen als *democratic validity* (2003: 161) und somit als weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung. Sie plädiert dafür, dass diese Art kollaborativer Forschung auf Augenhöhe immer dafür sorgen muss, die Perspektiven aller beteiligten Parteien berücksichtigen. Der so organisierte Wissensaustausch zwischen den Systemen bietet die Möglichkeit, integrativ mit beiden Wissensgemeinschaften zu arbeiten (*Communities of Practice*, Lave/Wenger 1991). Es entspricht meinem Selbstverständnis als Lehrerin und/oder Forscherin, mich an der Schnittstelle der Wissenssysteme Schule und Bildungsforschung zu bewegen, statt zwischen den Systemen zu pendeln.

Die Tatsache, dass ich die domänenspezifische Verankerung von Begriffsbildungsprozessen nach und nach ernster nahm und mich intensiv mit geschichtsdidaktischen Fragen beschäftigte wie auch die Haltung den Forschungspartner\*innen gegenüber als *democratic validity*, bestimmten das Projekt sowohl auf der Mikroebene als auch auf Makroebene. Sie beeinflussten bspw. die Art der Befragung der Forschungspartner\*innen (Mikroebene), aber auch die Gestaltung übergeordneter Forschungspläne (Grundlagen- oder Entwicklungsforschung?). Im nachfolgenden Kapitel wird deutlich werden, dass die ‚reflektierte Subjektivität‘ auch Fragen nach dem äußeren Rahmen des Projektes mitbestimmten.

### **3.4. Makrodesign: Der äußere Aufbau der Studie**

Das Makrodesign beschreibt den äußeren methodischen Aufbau des Forschungsprojektes und erklärt die theoretische Rahmung der Zugänge zum Forschungsfeld. Aus den oben erläuterten Gütekriterien ergibt sich die Notwendigkeit, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Stabilität und Flexibilität im Forschungsprozess einzuhalten, insbesondere bei der Verzahnung von Elementen wie Beobachtung, Entwicklung und Erprobung. Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierten sich unterschiedliche Schwerpunktlegungen zur Überbrückung der Distanz zwischen Theorie und Praxis heraus, die sich in drei methodisch unterschiedlichen, jedoch eng verbundenen Feldphasen widerspiegeln. So wurde der Grundgedanke der ethnografischen Feldforschung (natürlicher Kontext, keine

Verzerrung durch Eingriffe aus einer wirklichkeitsfernen Außenperspektive; vgl. Mayring 2002: 55) kombiniert mit einer quasi entgegengesetzten Haltung der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Diese Haltung wird von der Idee bestimmt, „dass Produkte und Konzepte bis hin zu konkreten Lernmaterialien entstehen, deren Nützlichkeit zur Initiierung von Lernprozessen zumindest exemplarisch erprobt und erforscht wird“ (Prediger/Link 2012: 35).

Das empirische Vorgehen ist phasiert: eine ethnografische Feldphase, eine Theorie und Empirie integrierende kollaborative Entwicklungsphase und drittens eine handlungsorientierte Erprobungsphase. In der ersten Phase des Projektes ließ die fokussiert-ethnografische Vorgehensweise einen breiten Zugang zur Unterrichtswelt zu, in dem der Umgang mit fremdsprachigen Begriffsbildungen im derzeitigen CLIL-Unterricht beobachtet wurde. In dieser Etappe wurden keine Eingriffe in den Unterricht vorgenommen (theoretische Einführung in 3.4.2, genauer Kapitel 4). Die in dieser Phase identifizierten Hindernisse auf den Lernwegen der Schüler, aber auch die Strategien der Lehrer\*innen boten eine Grundlage für die Entwicklung geeigneterer Lernarrangements und -materialien. Die zweite Feldphase kann somit als Überlagerungsbereich der beiden Forschungsansätze (fokussierte Ethnografie, fachdidaktische Entwicklungsforschung) gesehen werden (theoretische Einführung in 3.4.3, genauer Kapitel 5). Im Anschluss an die Entwicklungsphase wurden die gemeinsam erarbeiteten Lehr-/Lernstrategien und Materialien im CLIL Geschichtsunterricht einer achten Klasse erprobt und ausgewertet (theoretische Einführung in 3.4.4, genauer Kapitel 6).

Das innovative Moment dieser Studie ist die Kombination zweier bisher oft getrennt verlaufender Forschungsrichtungen, der Grundlagen- und Anwendungsforschung. Wenngleich hier nicht von ‚reiner‘ Grundlagenforschung die Rede sein kann, so war doch nicht von Anfang an klar, was genau untersucht werden muss, um die Frage nach Begriffsbildung zu beantworten (Lehrerverhalten? Sprachbarrieren? Motivationale Aspekte?). Ich begann also mit einer kurzen Pilotstudie (Kapitel 3.4.1) und stieg dann mit einem sehr offenen Ansatz in die ethnografische Erhebungsphase ein (Kapitel 3.4.2), um die relevantesten Merkmale der Begriffsbildung in CLIL zu identifizieren.

### **3.4.1. Pilotstudie und erste Modifikationen: Öffnung des Designs**

Zu Beginn des Projektes gab es ein innerhalb der Theoriediskussion identifiziertes ‚Problem‘, welches mich zu forschender Tätigkeit veranlasste, nämlich die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Inhalt im Zusammenhang mit Begriffsbildung (siehe Kapitel 2). Durch die intensiven Auseinandersetzungen mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen im Unterricht konnte ich in der Pilotphase schnell herausarbeiten, dass dieses Theorieproblem gleichzeitig auch ein Praxisproblem war. Die ‚theoretische Brille‘ machte mich darauf aufmerksam, dass Begriffsbildung die Lehrenden durchaus beschäftigte und sie innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes in unterschiedlichen Formen daran arbeiteten (Kapitel 4).

Zunächst begab ich mich zur Pilotierung in den Unterricht, um die Tauglichkeit der Forschungsinstrumente zu erproben. Die Arbeit begann in einer siebten Klasse eines Gymnasiums mit bilinguaalem Zweig über einen Zeitraum von vier Wochen, jeweils im CLIL-Politikunterricht. In dieser Phase konnte ich feststellen, dass die Forschungsinstrumente sich unterschiedlich gut eigneten (siehe Kapitel 3.5). Die zu Beginn verwendeten Instrumente (Videografie, Interview, Unterrichtsdiskurse) und die Kohorte (CLIL Politik-Unterricht, Jahrgang sieben) wurden im weiteren Forschungsvorgehen sukzessive erweitert.

Als problematisch stellten sich zwei Gesichtspunkte der Forschungsinstrumente heraus. Zum einen erschienen die Interviews mit den Schüler\*innen nur bedingt geeignet, da ihnen eine Reflexion der Lernprozesse schwerfiel (siehe Kapitel 3.5.5). Zum anderen ermöglichten die Instrumente im Gesamtbild zwar einen Einblick in Realverläufe von Begriffsbildungsprozessen, Planungsentscheidungen bezüglich der Unterstützung von Begriffsbildung durch instruktive Maßnahmen konnten aber kaum durch direkte Fragen oder Beobachtung beantwortet werden. Die von der Lehrkraft entworfenen *Scaffolding*-Maßnahmen wurden selten von ihr thematisiert, oft waren sie spontan und anlassbezogen. Diese Schwierigkeiten in der Beobachtung systematischer prozessualer Unterstützung führten zu Entscheidungen im Forschungsprozess: Ich nahm am CLIL-Unterricht anderer Lehrkräfte teil, nahm Kontakt zu zwei weiteren Schulen auf und hatte so Zugang zu einem breiteren Feld und einer großen Anzahl an Akteuren (siehe Kapitel 3.4.2).

Neben der Eignung der Forschungsinstrumente gab es einen weiteren Grund zur Veränderung der Forschungshaltung, und zwar die Frage der Legitimität. Wer darf überhaupt bestimmen, was zu den wichtigen Problemen in einem Praxisfeld zählt? Dabei

geht es um forschungsethische Fragen der Machtverteilung, wie sie etwa von Kritikern westlich-kolonialer Ethnografie formuliert werden (siehe z.B. Tuhiwai Smith 2012) und die auch in der Unterrichtsforschung eine Rolle spielen. Wer beforscht wen? Und wer bestimmt das Forschungsinteresse? Die Hierarchisierung zwischen einem aktiven Part (Forschende) und einem passiven Part (Beforschte) muss auch in der Lehr- und Lernforschung hinterfragt werden: Wer stellt die (relevanten) Forschungsfragen? Wer reflektiert Unterrichtsprozesse? Für wen sind die Forschungsergebnisse hilfreich? Ich griff demzufolge Bemühungen um gleichberechtigte Forschungspartnerschaften aus der Unterrichtsforschung auf (z.B. Burns 2003, Nunan 1990, Prediger/Link 2012) und versuchte, meinen Zugang zum CLIL-Unterricht zu verändern (siehe Kapitel 3.4.2 und 3.4.4).

Zunächst soll jedoch dargelegt werden, wie ich die Datenmenge erhöhte, um der Frage nachzugehen, wie Begriffsbildungsprozesse im Unterricht ablaufen und mehr darüber herauszufinden, wie die CLIL-Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen. Ich suchte einen Forschungsansatz, der einen Einblick in viele Aspekte des Lernens ermöglicht.

### **3.4.2. Fokussierte Ethnografie: Charakteristika, Stärken und Nachteile**

Die ethnografische Vorgehensweise kommt aus der Völkerkunde und eignet sich, ein noch recht unbekanntes Umfeld zu erkunden, in diesem Fall ein unbekanntes schulisches Umfeld. Ein ethnografischer Zugang blendet nichts im Vorfeld aus und macht daher eine Bandbreite des Geschehens zugänglich (vgl. Geertz 1987). Dies ist gerade im schulischen Bereich vorteilhaft, da Unterricht als Teil eines übergeordneten Systems gesehen wird. „The advantage of the ethnographic approach is that it ties the data not just to the individual lessons taught, but also to the broader educational context“ (Kubanyiova 2007: 147). Die Ethnografie wie auch die Kulturwissenschaften begreifen die kollektiven Wissensordnungen nicht als ein kognitives Schema der Beobachtung. Sie sehen praktisches Wissen und Können Form von Alltagstechniken und Handlungen (sich auf etwas verstehen; vgl. Reckwitz 2003: 289). Dies bezieht sich auf Praktiken, welche aus bestimmten alltäglichen Bewegungen und Aktivitäten des Körpers bestehen. Diese Körperlichkeit des Handelns (also auch des Sprechens, Lesens und Schreibens) umfasst die Aspekte der Inkorporiertheit von Wissen und der Performativität des Handelns (vgl. Reckwitz 2003). Dessen Beobachtung und Analyse entspricht meinem Ziel, praktisches

Wissen in Form von Unterrichtshandlungen wahrnehmen und systematisch analysieren zu können.

Die Variante der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001) ermöglicht bei gezieltem Interesse eine ganzheitliche Dokumentation eines Einzelaspektes. Der Forschungsstil ist u.a. geprägt durch hohe Datenintensität, kommunikative Aktivitäten, technische Aufzeichnungen, und eine thematische Fokussierung (vgl. ebd.: 129). Diese Perspektivierung erlaubt es innerhalb klar gesteckter Grenzen relativ offen ein Einzelphänomen intensiv zu analysieren, was die Methode auch von anderen Arten der Ethnografie abgrenzt: „Nicht nur daß sie sich auf die eigene Kultur konzentriert; überdies legt sie den Schwerpunkt auf einen besonderen Ausschnitt dieser Kultur“ (ebd.: 125), in diesem Fall also der Begriffsbildung im CLIL-Geschichtsunterricht.

Zu Beginn stand nicht fest, welche Bereiche (z. B. Sprachkompetenz, subjektive Theorien, Lehrwerke) bei der Analyse von Begriffsbildungsprozessen zu berücksichtigen sind. Erst nach ersten Interpretationsschleifen kristallisierte sich der Fokus auf bestimmte Praktiken heraus. Ich nahm immer wieder an Unterrichtssituationen teil und wechselte ggf. den Aufmerksamkeitsfokus, immer im Wechsel zwischen emischer und etischer Perspektive. Fokussierte Ethnografie ermöglicht dieses schrittweise Vorgehen. Das ist gerade in der Unterrichtsforschung bedeutsam, denn allzu rigides Festhalten an methodischen Reglementierungen könnte den Zugang zu wichtigen Informationen verschließen (vgl. Lüders 2015).

Der unverstellte Blick auf das Handeln der Schüler\*innen und Lehrer\*innen im CLIL-Unterricht ist geeignet, um wenig erforschte Phänomene zu erkunden. Es bedarf dabei einer reflektierten Umgangsweise. Die Übertragung völkerkundlicher Methoden auf den Unterricht und somit eine Lebenswelt, die der Forscherin auf den ersten Blick nah an der eigenen Lebenswelt erscheint, ist nicht ganz unbedenklich. Denn „gerade eine Untersuchung in der Schule birgt die Gefahr, daß die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse in diesem Feld [...] das offene Auge des Forschers bzw. der Forscherin trüben, er bzw. sie in alte Verhaltensweisen verfällt oder voreingenommen ins Feld geht (Raufelder 2006: 133). Für die Forschenden bedeutet das, dass ein neu betretenes Umfeld immer zunächst als fremd wahrgenommen werden muss und Forschende zwischen Nähe und Distanz wechseln. Die Schule ist komplex und heterogen wie eine Kultur aufgebaut und muss insofern auch als solche betreten werden.

In dieser Phase gab es zwei Entwicklungen, die auf den ersten Blick gegenläufig wirken, zunächst Erweiterung und dann Reduktion. Die Ausarbeitung des Zugangs zu den Schüler\*innen und deren Lernerlebnissen erfolgte durch die Erweiterung der Erhebungsinstrumente bis hin zu einer ethnografischen Haltung, die alle Daten in Betracht zieht: mehr Akteure, mehr Zeit im Forschungsfeld, mehr Schülerprodukte. Im Gegensatz dazu entschied ich am Ende dieser Phase, die Menge der Schulklassen, in denen ich mich meine teilnehmenden Beobachtungen durchführte, im nächsten Arbeitsgang einzugrenzen. Denn der Ansatz der fokussierten Ethnografie ist sehr gut geeignet, relevante Aspekte herauszuarbeiten, er hat jedoch seine Grenzen.

Forschende können Akteure in ihrem Umfeld beobachten und versuchen, ihre Handlungen und Intentionen zu verstehen. Sie können jedoch nicht in diesen Alltag eingreifen oder versuchen, die Akteure in ihrem Handeln zu unterstützen, da dies die ethnografische Forschungsethik und -logik verbietet (vgl. Hammersley/Atkinson 2007: 3). Diese Tatsache kann, wenn keine Anschlussforschung folgt, unter Umständen dazu führen, dass die Ergebnisse möglicherweise nicht den Weg zurück ins Feld finden, wie das nachfolgende Zitat zeigt:

It has been suggested that ethnography and other forms of social research have had too little impact [...]. To be of value, it is suggested, ethnographic research should be concerned not simply with understanding the world but with applying its findings to bring about change.

(Hammersley/Atkinson 2007: 14)

Möchte man mit den Forschungsergebnissen den Weg zurück ins Feld finden und Veränderungen anstoßen, braucht es eine andere Vorgehensweise.

Dazu müssen Forschende und Lehrende in engen Kontakt treten, wie es bspw. im *Design Research*, der Entwicklungsforschung oder der Aktionsforschung üblich ist. Das Ziel, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts verbessern, ist nicht nur durch Ableitung theoretisch gewonnener Erkenntnisse möglich, es braucht mehr. Als anwendungsorientierte Wissenschaft muss die Unterrichtsforschung durch einen stetigen Wechsel zwischen Forschung und Anwendung bestimmt sein (vgl. Caspari 2016: 19). Dieser Anspruch ist mit den Zielen der Kompetenzdebatte vereinbar: „Hier geht es um die theoretische Bestimmung und empirische Modellierung von Kompetenzen [...] und

um die Erforschung ihrer Entwicklung unter spezifischen institutionellen Bedingungen“ (Caspari 2016: 22).

Nimmt man das Ziel der theoretischen Bestimmung von Kompetenzen und die Erforschung ihrer Entwicklung ernst, so müssen Prozess- und Produktdaten näher zusammengeführt werden. Welches Instruktionsverhalten begünstigt Begriffsbildungskompetenz? Im Laufe dieser ersten Phase wurde deutlich, dass die Lehrenden sich unsicher darüber sind, wie sie ihre Schüler\*innen beim Aufbau der Begriffsbildung unterstützen können (siehe Kapitel 4.4). Daraus entwickelten sich spezifische Fragestellungen, die in einer kollaborativen Entwicklungsphase adressiert wurden. Mich interessierte dabei, welche Lernprozesse angestoßen werden, wenn Lehrer\*innen versuchen, Begriffsbildung im CLIL-Unterricht gezielt zu unterstützen.

### **3.4.3. Wissensgemeinschaften verbinden: CLIL-Lehrkräfte als**

#### **Forschungspartner\*innen**

Wenn das Ziel die Beobachtung von Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht ist, müssen Lehrer\*innen gefunden werden, die diese Stützmaßnahmen gezielt vorbereiten und in ihrem Unterricht realisieren. Ich suchte Lehrkräfte, die eine integrative Vorstellung vom Prozess der Begriffsbildung haben und sich einigermaßen sicher darin fühlen, CLIL-Unterricht (unter besonderer Berücksichtigung des Begriffslernens) vorzubereiten und durchzuführen.

Die *CLIL*-Forschung lässt, wie der Terminus selbst andeutet (*integrated*), kaum Zweifel an der Verwobenheit der Bereiche ‚Fachlernen‘ und ‚Spracherwerb‘ (siehe Kapitel 2). Die Ausbildung der Lehrer\*innen hingegen läuft nach wie vor nach Fakultät getrennt ab. Lehramtsstudierende belegen getrennt Sachfächer und/oder Sprachen und auch im Vorbereitungsdienst gibt es nur wenige bis keine Möglichkeiten, CLIL-Module zu absolvieren. CLIL-Lehrende haben folglich kaum Gelegenheit, sich in ihrer Ausbildung mit der Integration von Sachfach- und Sprachlernen auseinanderzusetzen und eine handlungsleitende Vorstellung, die Sprach- und Fachlernen als einen Prozess sieht, für den CLIL-Unterricht zu entwickeln. Dies entspricht nicht der wissenschaftlichen Diskussion, in der man versucht, den integrativen Charakter dieser Prozesse theoretisch zu modellieren (siehe z.B. Buck 2019, Link 2019, Hallet/Königs 2013, Breidbach 2013, Heimes 2013). Zum damaligen Zeitpunkt war es daher schwer möglich, Lehrer\*innen zu

finden, die sich in diesem Bereich sicher fühlten - alle hofften, ich könne ihnen Tipps bezüglich Begriffsbildung in CLIL geben (siehe Kapitel 4). Ich hingegen hoffte auf deren Expertise und Kenntnis der Kontextfaktoren.

Um die Bedürfnisse auf Forscher\*innen- wie auch Lehrer\*innenseite aufzufangen, musste eine partizipative Herangehensweise gefunden werden. Innovative Unterrichtsentwicklungen benötigen Expertise über Kontextfaktoren und deren Einflüsse auf das Lernen genauso wie fundierte theoretische Kenntnisse über den Forschungsgegenstand. Kollaborative Forschung setzt genau da an. Sie setzt auf eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Lehrer\*innen und Forscher\*innen bei der Entwicklung und Realisierung unterrichtlicher Innovationen, wobei die Verantwortung gemeinsam in den Händen der Lehrkräfte und Forschenden liegt (vgl. Gräsel 2011: 89f.). Lehrkräfte kennen die Schüler\*innen und kontextspezifische Dinge wie Klassendynamik oder Motivationslage. Sie können einschätzen, was im Kompetenzbereich der Schüler\*innen liegt und was nicht. Können die Lernenden mit dem Gruppenpuzzle arbeiten? Haben sie sich bereits mit Thema X auseinandergesetzt? Und vor allem wissen die Lehrer\*innen selbst, wo sie selbst in ihrer Unterrichtsplanung Unterstützung brauchen und haben somit (implizites) Wissen darüber, wo geforscht werden muss: „Because the place of knowledge is within a community of practice, questions of learning must be addressed within the developmental cycles of that community“ (Lave/Wenger 1991: 100). Bei kollaborativen Forschungsvorhaben werden praxisnahe Unterrichtsvorschläge entwickelt, erprobt und reflektiert (vgl. Burns 2015).

Mit didaktischer Entwicklungsforschung (s.u.) fand ich einen Orientierungsrahmen, der auf der einen Seite das (Handlungs-)Wissen der Praktiker und auf der anderen Seite die Überlegungen der Wissenschaft nutzbar machen kann (*reciprocal in nature; balancing the power hierarchy*, Zigo 2010, Benitt 2015). Mit einer engagierten Lehrerin, die große Bereitschaft zur Zusammenarbeit zeigte und die an einer Schule mit lang etabliertem bilingualem Zweig arbeitete, konnten gute Bedingungen für eine „integrative und symbiotische Unterrichtsforschung“ (Einsiedler 2010: 68) geschaffen werden. Kollaborative Entwicklungsforschung reiht sich in eine Reihe von Ansätze der Handlungsforschung ein (auch z.B. *Participatory Action Research, Participant Inquiry* etc.), die gleichzeitig eine bestimmte soziale Situation untersuchen und den demokratischen Wandel in einem Praxisbereich fördern möchten (vgl. Burns 2015: 187). Auf diese Weise kann ein Zugang zur Wissensgemeinschaft der CLIL-Lehrkräfte erlangt

werden, um von und mit ihnen zu lernen. Im nächsten Teilkapitel beschreibe ich, wie „Analysieren und Verstehen“ und „Gestalten und Verändern“ (Prediger/Link 2012) eng verzahnt in einem Projekt funktionieren können.

#### **3.4.4. (Kollaborative) fachdidaktische Entwicklungsforschung**

Der partizipatorische Ansatz der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist demokratisch, ressourcenorientiert und berücksichtigt forschungspraktische Aspekte wie auch wertorientierte Aspekte der Machtverteilung. Mit einem Fokus auf den Lernprozess stellt dieser Forschungsstil die (Weiter-)Entwicklung gegenstandsspezifischer Theorien zu Lerninhalten, Verläufen, Hürden, Wirkungsweisen und Bedingungen ins Zentrum des Interesses. Auf der Basis einer gründlichen Analyse (hier: Beobachtungsphase/ fokussierte Ethnografie) werden Unterrichtsgegenstände strukturiert, innovative Lernprozesse initiiert und Analysen zu den ausgelösten Lernprozessen anstellt (vgl. Prediger/Link 2012). Ich nenne mein Forschungsprogramm ‚kollaborative‘ fachdidaktische Entwicklungsforschung, um den Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Schule und universitärer Lehr- und Lernforschung zu betonen. Ich beschreibe damit eine Forschungstätigkeit, bei der beide Parteien gemeinsam zu Ergebnissen kommen.

Die bisherigen Arbeitsschritte meines Projektes speiste ich in den Forschungsplan ein. Auf den nachfolgenden Seiten beschreibe ich, welche Schritte nach meiner individuellen ethnografischen Forschungsphase dann in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin gemeinsam getätigt wurden und erläutere theoretische Hintergründe und Überlegungen dazu. Die unten beschriebenen Schritte entsprechen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung nach dem Dortmunder Modell. Es handelt sich dabei um iterativ zu durchlaufende miteinander vernetzten Phasen der Forschung und Entwicklung (Prediger et al. 2012; Prediger/Link 2012). Den Ausgangspunkt bilden die Erkenntnisse der fokussiert-ethnografischen Phase (siehe Kapitel 4). Ab diesem Punkt stehen das Entwickeln und Erforschen neuer Lehr-Lern-Arrangements im Zentrum der Untersuchung.

##### a) Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren

Am Ende der fokussiert-ethnografischen Phase fand ich eine Lehrkraft, die Interesse daran hatte, gemeinsam eine Unterrichtseinheit zu entwickeln und durchzuführen.

Zunächst stellten wir Fragen danach, in welchen Lerngruppen wir arbeiten konnten, wie das Vorwissen der Schüler\*innen zu ermitteln sei und auf welche Weise wir den Lerngegenstand strukturieren könnten (vgl. Prediger/Link 2012: 39). Was soll überhaupt gelernt werden, welche Kompetenzbereiche fassen wir ins Auge? Durch welche Aufgabenformate werden Begriffsbildungsprozesse angeregt? Welche Verständnishürden können auftreten? Inhaltlich beschäftigten wir uns damit, wie sich Begriffsbildungskompetenz mit dem vorliegenden Schulcurriculum vereinbaren ließ. Das Thema *Revolutions* lag nahe, da die Französische Revolution im achten Schuljahr des Schulcurriculums vorgesehen war und darüber hinaus der *Arab Spring* derzeit in den Medien präsent war (*Facebook-revolution*, Kapitel 5.2). Auch hatte die Lerngruppe sich bereits mit der Amerikanischen Revolution beschäftigt, was die Methode des historischen Vergleichs nahelegt. Vergleiche in der Geschichtsdidaktik sollen Prozesse der Abstrahierung und Verallgemeinerung evozieren (Drüding/Schlutow 2019), was im Grunde nichts anderes ist als Begriffsbildung. Wir entschieden uns somit thematisch-methodisch für einen historischen Vergleich von Revolutionen.

b) Design (weiter-) entwickeln:

Der zweite Schritt knüpft direkt an die Strukturierung des Lerngegenstandes an und bezieht sowohl die Ebene der konkreten Aktivitäten, Materialien und Methoden mit ein als auch gezielte *Scaffolding*-Vorschläge für eventuelle Hürden im Lernprozess (vgl. Prediger et al. 2012). Folgende Fragen standen im Mittelpunkt der Entwicklungsphase: Welche Lernaktivitäten brauchen die Lernenden zur Vertiefung und Abgrenzung von Fachbegriffen? Wie können typische sprachliche Probleme überwunden werden? Mit welchen *Scaffolds* wird es Schüler\*innen möglich, Arbeitsergebnisse zu kommunizieren? Mit diesem Ziel wurde die Materialienlage gründlich gesichtet sowie typische Hindernisse wie auch gelungene Methoden der Lehrkräfte aus dem Datenmaterial der ethnografischen Phase herangezogen. Mithilfe theoretischer Impulse (genauer in 5.2) entwarfen wir unterrichtlichen Aktivitäten, die, den natürlichen Prozess der Abwägung von Beispielen und Gegensätzen zur Herausarbeitung bestimmter Begriffsmerkmale gezielt anbahnt und systematisch evoziert.

#### c) Durchführung und Auswertung (Design-Experiment)

In dieser Phase findet das sogenannte *Design Experiment* statt (Cobb et al. 2003). Darunter versteht man das Ausprobieren - der beispielhafte Einsatz entwickelter Materialien und Aktivitäten mit den Lernenden im Unterricht, um zu untersuchen, welche Probleme auftauchen oder welche Lernprozesse tatsächlich ausgelöst werden können (vgl. Prediger et al. 2012). Wir führten die gemeinsam entworfene Unterrichtseinheit zum Thema *Revolutions* in einer achten CLIL-Klasse durch. Die Lernenden sollten mit dieser prozessorientierten Arbeitsweise systematisch auf dem Weg vom Konkreten zum Abstrakten angeleitet und zu Reflexionen angeregt werden. Dies war das Herzstück der praktischen Phase, da Einflüsse aus der ethnografischen Phase, theoretischen Konzeptualisierungen und didaktisch-methodischen Überlegungen geschichtsdidaktischer und sprachdidaktischer Art zusammengeführt werden mussten bzw. konnten. Wir konnten diese Unterrichtsphase nutzen, um zu beobachten, was passiert, wenn Begriffsbildung in der Fremdsprache gezielt angebahnt wird.

#### d) Entwicklung einer lokalen Theorie

Durch die Verschränkung von Forschung und Entwicklung können während und nach der Erprobungsphase in einer gründlichen Analyse lokale Theorien erarbeitet werden. ‚Lokal‘ können sie aufgrund des begrenzten Erhebungskontexts (z.B. kleine Fallzahl, bestimmtes Alter), aber mehr noch angesichts ihrer Gegenstandsspezifität (*CLIL-history* Thema *Revolutions*, Fokus auf Begriffsbildungsprozesse in der Fremdsprache). Diese lokalen Theorien reichen von deskriptivem Wissen über Kompetenzstufen, typische Verläufe von Lernprozessen bis hin zu Wirkungsweisen von Lernangeboten und *Scaffolding*-Maßnahmen (siehe Kapitel 6). Nach der Erprobung stehen dann Unterrichtsmaterialien und Szenarien bereit, die bereits beispielhaft erprobt und eingesetzt wurden (vgl. Prediger et al. 2012 und Kapitel 5 dieser Arbeit).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Weiterentwicklung des Forschungsprozesses auf die Daten selbst zurückzuführen ist (*data-driven research*). Die ethnografische Phase brachte die Einsicht zutage, dass die reine Beobachtung des Praxisfeldes zwar die Beschreibung des Status Quo der Unterrichtsrealität ermöglichte, aber gewisse Prozesse nicht beobachtbar sein würden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen, die auf Emergenz von begrifflichen Vorstellungen von Schüler\*innen

sowie die Unterstützung derselben im Unterricht abzielen, blieben mit diesem Vorgehen weite Teile des Forschungsinteresses nicht beantwortbar.

Die Entscheidung zum Entwurf gezielter Stützsysteme ist somit hauptsächlich auf die Datenlage zurückzuführen, denn „[w]er nur im typischen Unterrichtsalltag forscht, kann gewisse Prozesse eines innovativen Unterrichts gar nicht erfassen, weil diese im alltäglichen Unterricht nicht systematisch vorkommen. Die Beforschung solcher innovativer Prozesse setzt daher zunächst einen darauf hinführenden Entwicklungsprozess voraus“ (Prediger/Link 2012: 35f.). Ich bezeichne diesen iterativen Stil insofern als *data-driven research*, da die Entscheidungen zur Veränderung zwar zum Teil auf individuell-professionelle Werte und Haltungen zurückzuführen sind, hauptsächlich jedoch aufgrund der Datenlage im Forschungsfeld notwendig wurden. Der Ansatz der kollaborativen fachdidaktischen Entwicklungsforschung vertrete ich mit der Überzeugung, dass die Vorgehensweise eine hohe Datendichte zur Qualitätssicherung von Unterricht und zur Modellierung von Kompetenzen mit sich bringt. Der Ansatz dient gleichzeitig der Generierung von Theorien *über* die Lerngruppe wie auch *für* die Lerngruppe.

### **3.5. Mikrodesign: Triangulation der Feldzugänge**

„Da die Struktur der Schülervorstellungen zu allen Inhaltsbereichen sehr heterogen ist, gestaltet sich deren Erfassung äußerst anspruchsvoll. Ergebnisse werden durch eine Reihe von Faktoren wie Kontextbezug der Aufgabenstellung, Rahmenbedingungen bei der Erschließung u.a. beeinflusst. Gleichzeitig ist auch die Auswertung und Interpretation anspruchsvoll und stark kontextgebunden“ (Adamina 2009: 79). Die Unmöglichkeit der direkten Beobachtung dessen, was bei der Begriffsbildung passiert, erfordert spezifische Forschungsstrategien. Es wird empfohlen, für eine ganzheitliche Beobachtung „eine Kombination verschiedener methodischer Zugänge und Formen zu wählen, situativ und inhaltlich kontextgebunden zu arbeiten und dabei die Verfahren der Auswertung transparent und nachvollziehbar zu machen“ (ebd.:87).

Die Kombination verschiedener Zugänge zum Forschungsfeld nennt sich Triangulation (z.B. Flick 2006), also eine Erweiterung der Blickwinkel bzw. Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand. Im vorliegenden Projekt ergänzten wir wissenschaftliche Perspektive durch die Expertise einer Lehrkraft („*investigator*

*triangulation*“ (Denzin 2009, 1978), Weiterhin rekonstruierten wir Phänomene anhand verschiedener Datensätze, wie z.B. Fragebögen, Concept-Maps oder Videografie („*data triangulation*“; ebd.). Es handelt sich dabei weniger um eine Validierungsmethode als um einen Weg zu zusätzlicher oder vielschichtiger Erkenntnis (vgl. ebd.), die eine ganzheitliche Betrachtung von Handlungen und Vorgängen ermöglicht.

Im vorliegenden Projekt diente die Datentriangulation dazu, die Emergenz von Phänomenen zu bestätigen oder um Sinnzusammenhänge herzustellen. Triangulation als Erkenntnisstrategie ist gerade dann besonders aufschlussreich, wenn sie zu divergenten Ergebnissen durch die verschiedenen Methoden führt, die nach neuen Erklärungen für die Divergenz verlangen (vgl. Flick 2011: 78). So erwähnt bspw. ein Lehrer im Interview in Bezug auf sprachliche Überforderung im CLIL-Unterricht: „Ich weiß nicht, wie ich denen da sprachlich helfen soll“ (LE02). Meine Beobachtungen waren aber genau gegensätzlicher Art. Er stellte beständig Stützmaßnahmen zur Verfügung, verwendete viele Grafiken und ermöglicht den Schüler\*innen viele Kontextualisierungen. Bei einer reinen Interviewstudie wäre dieser Einblick im Verborgenen geblieben. Dementsprechend wurden in dieser Untersuchung drei Perspektiven trianguliert:

- Direkte Befragung: Damit wird eine subjektiv-intentionalistische, rekonstruktive Perspektive umgesetzt, die „Bedeutung und Sinn eines Phänomens für die Subjekte“ (Flick 2011: 43). in ihrem unterrichtlichen Handeln und damit ihrer „Eigenwelt“ fokussiert (ebd.). Ich fragte also beispielsweise explizit nach bewussten Planungsentscheidungen von Lehrkräften (Lehrer\*inneninterviews).
- Analyse von Unterrichtsdiskursen: Dabei handelt es sich um eine „strukturell-interaktionistische, interpretative Perspektive, die strukturelle Aspekte eines Phänomens“ (ebd.) als Teil des sozialen Handelns fokussiert - wie die Unterstützung von Begriffsbildung/*Scaffolding*. Ich verließ mich also nicht gänzlich auf die in den Interviews geäußerten Statements der Lehrenden, sondern nahm im Sinne einer Perspektiventriangulierung die Handlungen der Akteure mit in die Interpretation auf.
- Analyse von Schülerprodukten: Die Erhebung schriftlicher Schülerprodukte wie Textausschnitten (Diskursfunktionen) oder *Concept-Maps* diente dazu, „die Zusammenhänge zwischen interaktionalem Unterrichtsgeschehen und kognitiven Erwerbsprozessen aufzudecken, [dazu] ist eine Kombination videografischer

Vorgehensweisen mit Verfahren zur Erfassung der mentalen Dimension individueller Lernender notwendig“ (Vollmer/Aguado/Schramm 2010: 14).

Welche Instrumente aus welchen Gründen eingesetzt wurden zeigt das nächste Teilkapitel.

### **3.5.1. Unterrichtsbeobachtungen: Teilnehmende Beobachtung und Videografie**

In der Erhebungs- und Entwicklungsphase arbeitete ich mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung und nur zu Beginn, in der Pilotstudie, mit Videoaufnahmen. Das Ziel, sich einen breiten Überblick zu verschaffen und Bedarfe zu ermitteln, erforderte keine permanente videografische Dokumentation. Sowohl forschungsethische Aspekte („Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung“, Legutke/Schramm 2016: 108) als auch gesetzliche Aspekte wie die hessischen Datenschutzregeln für Unterrichtsforschung sprachen dagegen. Das Prinzip der Datensparsamkeit gibt vor, nur dann Daten zu erheben, wenn ein Personenbezug erforderlich ist und das heißt, „dass nur die Daten erhoben werden sollen, die für den jeweiligen Forschungszweck auch tatsächlich erforderlich sind“ (Website Hessischer Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit<sup>25</sup>). Das war in der ethnografischen Phase nicht der Fall.

In der Anwendungsphase wurde hingegen jede Minute der Unterrichtseinheit aufgenommen, um Lernprozesse im Detail dokumentieren zu können. Teilnehmend war die Beobachtung in jedem Fall, ich war immer physisch anwesend, auch wenn aufgenommen wurde. Damit „will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen“ (Mayring 2002: 81). Forschende stehen in persönlicher Beziehung zu den Beobachteten als Forschungspartner\*innen und sammeln Daten, während sie an deren natürlicher Lebenssituation partizipieren, in diesem Fall also im CLIL-Unterricht hospitieren und ggf. videografieren. Ziel ist es, möglichst nah am Gegenstand zu sein und mehr Innenperspektive erheben (und erleben) zu können, in einem immer wiederkehrenden Wechsel zwischen Nähe und Distanz, ähnlich der klassischen Ethnographie.

---

<sup>25</sup> Website des hessischen Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit. URL: <https://datenschutz.hessen.de/datenschutzrechtliche-anforderungen-bei-der-erstellung-und-verwendung-von-video-und-audiodateien>, letzter Zugriff 01.08.20.

Für mich bot die teilnehmende Beobachtung vor allem die Möglichkeit, nach und nach in die Lebenswelt des fremdsprachlichen Klassenzimmers hineinzuwachsen und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Akteuren im Feld aufzubauen. Zum einen stärkte die persönliche Teilhabe die Vertrauensbeziehung zwischen den Forschungspartner\*innen, zum anderen bot sich dadurch die Möglichkeit informeller Gespräche, die sich im Laufe des Forschungsprozesses als immer wichtiger bspw. für Sampling-Entscheidungen (Wer kommt für Interviews infrage?) oder für Hinweise auf das Erleben einzelner Situationen aus Sicht der Teilhabenden erwies.

Weiterhin kann die teilnehmende Beobachtung ein grundlegendes Element für eine Mehrfachperspektivierung sozialer Phänomene im Sinne einer gewissenhaft organisierten Triangulation sein. So konnten wir bspw. Definitionen von Begriffen überprüfen, die die Schüler\*innen in Interviews verwenden. Weiterhin lassen sich Ereignisse beobachten, die die Interviewpartner\*innen möglicherweise nicht mitteilen können oder möchten, wenn dies unpolitisch, unhöflich oder inkompetent wirken könnte (vgl. Kawulich 2005: 8).

In der Anwendungsphase videografierte ich die Unterrichtseinheit in Gänze zur Dokumentation und Transkription, was gewisse Nachteile der *in situ* Beobachtung auszugleichen vermag: „Die direkte Beobachtung mit dem Auge reduziert dagegen [im Vergleich zu Videoaufzeichnungen] die Komplexität der beobachteten Ereignisse, indem sie bereits vor und während des beobachteten Vorgangs zwischen Relevantem und Irrelevantem unterscheidet“ (Marotzki/Schäfer 2006: 67). Folgende Vorteile sehe ich in der Videografierung:

- Aufzeichnung und somit Absicherung der beobachteten Prozesse mit dem Zweck ständiger Überprüfungsmöglichkeiten,
- kleinschrittige Rekonstruktionen davon, „wie Lehrende und Lernende sprachlich und körperlich aufführen, *dass* und *wie* gelernt werden soll,“ anhand von Sequenzanalysen (vgl. Kolbe et al. 2008: 135, Hervorhebungen VF),
- Vorteile „in Bezug auf ihren Detaillierungsgrad, auf Möglichkeiten, die Schnelligkeit und Dynamik einzelner Handlungsabläufe oder Szenen und die Simultaneität des Geschehens aufzeichnen zu können“ (ebd.) und
- Registrierung von quasi zufällig in das Material geratener Prozesse, die bei teilnehmender Beobachtung kaum wahrgenommen werden können (vgl. ebd.)

Kritische Situationen fielen mir häufig schon während der teilnehmenden Beobachtung in Unterrichtssituationen auf und konnten mit zeitlicher und räumlicher Distanz später vertieft analysiert werden:

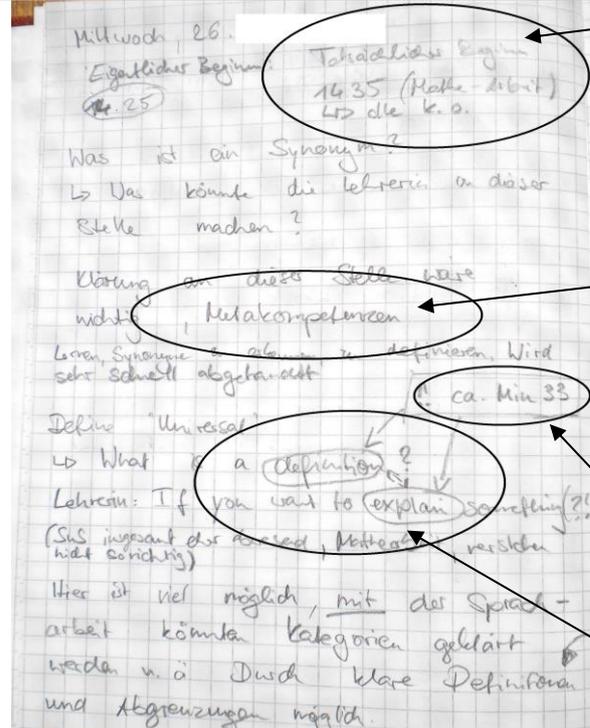
Sometimes one event can occur [during observation] which reveals an extremely important insight into a person or situation [...] particular events or occurrences that might typify or illuminate very starkly a particular feature of a teacher's behavior or teaching style for example. (Cohen et al. 2005: 310)

Somit lenkte die akute Situation in der teilnehmenden Beobachtung die Aufmerksamkeit auf ein spezifisches Phänomen, das später aus ethischer Perspektive vertieft analysiert werden konnte. Die initiierten Prozesse der Anwendungsphase konnten so feanalytisch rekonstruiert werden, wie es mit bloßem Auge nicht möglich gewesen wäre. Verfahren wie Notation und Protokollierung erwiesen sich hingegen als unverzichtbar für die ethnografische Phase.

### **3.5.2. Feldnotizen und retrospektive Niederschrift**

Forschende entscheiden sich bei teilnehmenden Beobachtungen für bestimmte Protokollierungsmethoden, beispielsweise für kurze Notizen in der Situation oder nachträglich aus dem Gedächtnis erstellte Ergebniszusammenfassungen (vgl. Lüders 2015). An anderer Stelle wird empfohlen, ein Forschertagebuch zu führen (z.B. Dörnyei 2007, Mayring 2002). Ich habe mich für eine Kombination aus prozessbegleitenden, kurzen Notizen und der Führung eines Forschertagebuches entschieden. Im Umfeld Schule kann man sich nur schwer Situationen entziehen, um Texte in Ruhe aufzuschreiben. Deshalb dienten für mich immer nur wenige Sätze oder Stichworte zum Geschehen als Gedankenstütze während der teilnehmenden Beobachtung. Das waren teilweise Hinweise auf interessante Situationen mit Minutenangaben zur späteren Sequenzanalyse, teilweise Hinweise auf Gespräche mit einer Schülerin oder einem Lehrer. Erst später, außerhalb des Unterrichts, verfasste ich längere Texte, die ich als Grundlage für spätere Auswertungen verwendete. Ein weiterer Grund für sparsame Notizen waren Reaktionen der Unsicherheit, mit der die Schüler\*innen oder auch die Lehrer\*innen teilweise auf Notationen reagierten, weswegen ich diese nach und nach auf ein Minimum beschränkte. Hier ein exemplarischer Einblick in die Art und Weise der Feldnotation.

Tabelle 3: Auszug aus *research journal*

 <p>Mittwoch, 26. Eigentliches Beginn 25 Tatsächliches Beginn 14:35 (Mathe-26.1) ↳ die k.o.</p> <p>Was ist ein Synergium? ↳ Was könnte die Lehrerin an dieser Stelle machen?</p> <p>Klärung an dieser Stelle wäre nicht Metakompetenzen</p> <p>Lernen Synonymie ab... in... definieren. Wird sehr schnell abgehandelt</p> <p>Definieren "Universal" ↳ Was ist a definition? Lehrerin: If you want to explain something? (Sas insgesamt das Konzept, Mathematik verstehen)</p> <p>Hier ist viel möglich, mit der Spracharbeit können Kategorien geklärt werden u.ä. Durch klare Definitionen und Abgrenzungen möglich.</p>	<p>Hinweise auf externe Faktoren: später Beginn der Std., zusätzliche Erschöpfung der Schüler*innen wegen Mathematik-Kursarbeit</p>
<p>ca. Min 33</p>	<p>Hinweise auf didaktische Planungsentscheidungen, methodische Vorgehensweisen</p>
<p>ca. Min 33</p>	<p>Ggf. bei gleichzeitiger Videografierung Notizen zu Zeitangaben interessanter/dichter Momente, zur späteren Ansicht.</p>
	<p>Hinweise für <i>Sampling</i>: Aufmerksamkeit ist auf Diskursfunktionen gerichtet. Offenheit eingeschränkt.</p>

Die Notizen fertigte ich handschriftlich in den Unterrichtsstunde an. Die ausführlichere Niederschrift mit reflexiven Anteilen erfolgte mit zeitlichem und räumlichem Abstand am PC. Das war der Fall, wann auch immer mir eine markante Szene stärker in Erinnerung blieb oder mir ein Phänomen wichtig oder rätselhaft erschien. Die so generierten retrospektiven Prozessdaten können für die spätere Auswertung genutzt werden, sie können sogar selbst zur Datenquelle werden (vgl. Flick 2011).

### 3.5.3. Fokussierte Interviews

In der Erkundungsphase standen halb-strukturierte Lehrer\*inneninterviews im Vordergrund. Ich führte insgesamt fünf dieser jeweils halb- bis einstündigen Interviews mit Lehrkräften. Weiterhin ergaben sich aus informellen Gesprächen vor und nach den Interviews, wie auch aus Gesprächen während der Hospitationen Hinweise darauf, wie Lehrende Begriffsbildung konzeptualisieren und wie sie in Unterricht und Planung damit umgehen. Interviews und Praxisbeobachtungen bilden komplementäre Perspektiven. In

den Interviews konnten Themen identifiziert werden, die in anderen Situationen vertieft hinterfragt werden konnten. Letztere lieferten weitere Hinweise auf Einstellungen und Handlungswissen der Lehrer\*innen, da sie meist in entspannter Atmosphäre auf Augenhöhe und geäußert wurden. Ich wählte diese Methode, da

- aufgrund der Problemzentrierung direkt am Themenbereich Begriffsbildung angesetzt werden kann,
- wegen der Gegenstandsorientierung des Verfahrens die konkrete Gestaltung direkt auf den Gegenstand bezogen sein kann und
- die Prozessorientierung einen flexiblen Umgang mit den aus der Datenlage hervorgehenden Phänomenen erlaubt (vgl. Mayring 2002: 67f.).

Vorrangiges Ziel ist es, dass die Befragten ihre „ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen“ (Mayring 2002: 68) und diese konkret thematisiert werden können. Es stellte sich als vorteilhaft heraus, dass ein fokussiertes Interview „keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden“ (ebd.) und eine „spezifische Fragestellung“ (ebd.) im Vordergrund steht. Die Interviews bestanden nach den Vorgaben von Mayring (2002: 70) aus „Sondierungsfragen“ zum Einstieg (z.B. Fragen nach dem Wohlbefinden, aktuelle Stimmungen/Ereignisse im Schulumfeld), „Leitfadenfragen“ zu den wesentlichen Themenaspekten (z.B. Welche der Aufgaben aus der Einheit den Schüler\*innen am stärksten in Erinnerung geblieben sind) und „Ad-hoc-Fragen“, die aus der jeweiligen Gesprächssituation resultierten (z.B. Rückfragen, Details zu Beschreibungen, spontane Impulse)<sup>26</sup>.

Die Rolle, die die Interviews für die Beantwortung der Forschungsfrage spielten, veränderte sich im Laufe des Projektes. Die Schüler\*inneninterviews rückten in den späteren Phasen eher in den Hintergrundbereich, während die Unterrichtsprodukte und -diskurse wichtiger wurden und als Analysefolie und in Abgleich mit anderen Datensätzen (z.B. Unterrichtsdiskurse) genutzt wurden. Die zu Beginn nur als Unterstützung gedachten Lehrer\*inneninterviews (Experteninterviews, vgl. Meuser/Nagel 2006) rückten nach und nach näher ins Zentrum des Interesses. Dies ist auf folgende Gründe zurückzuführen:

---

<sup>26</sup> Im Anhang finden sich halbstrukturierte Interview-Leitfäden

- Lehrende beurteilen das Setting Unterricht ausgesprochen reflektiert. Das Zusammenspiel von Absichten, Überzeugungen und Interaktionen bietet hohes Analysepotenzial. Für das auf „funktionsbezogenes Sonderwissen gerichtete“ (Meuser/Nagel 2006: 57) Erkenntnisinteresse konnte in Hinblick auf die Entwicklungs- und Anwendungsphase besonders hilfreiche Hinweise abgeleitet werden.
- Lehrer\*innen sind durch ihre beruflichen Kontexte daran gewöhnt, auch komplexe und umfangreiche Sachverhalte in sprachlicher Form zu reflektieren und darzustellen und können daher didaktische Zusammenhänge gut ausdrücken (vgl. Caspari 2003: 92).
- Den Schüler\*innen fielen Reflexionen des eigenen Lernprozesses ungleich schwerer. Dies führe ich u.a. darauf zurück, dass sie eher leistungszielorientiert denken. Sie hatten (aus verständlichen Gründen) oft die nächste Klassenarbeit im Blick. Somit dienten die Interviews eher zur Klärung von Unklarheiten und Erkundung motivationaler Aspekte als der Reflexion ihrer Lernprozesse.

Das für gute Interviews notwendig herzustellende Vertrauensverhältnis (Mayring 2002: 69) bzw. Arbeitsbündnis (Steinke 1999) war nach der Zusammenarbeit in Form von teilnehmender Beobachtung besser herzustellen als am Anfang. Oft verhalten sich Schüler\*innen in den Interviews zurückhaltend und brauchen eine Weile, um sich an die Situation zu gewöhnen. Sie äußerten sich im informellen Gespräch im Klassenraum wesentlich entspannter als in Interviewsituationen. Mit den Lehrkräften war das leichter. Vielleicht auch, weil die hierarchische Distanz geringer ist. In den meisten Interviews war die Atmosphäre unkompliziert. Insofern rückten im vertrauten Einzelgespräch deren subjektiven Theorien bezüglich der Begriffsbildung, insbesondere was die Unterstützung dieser Prozesse angeht, weiter in den Fokus. Diese Interviews zeichneten sich, ähnlich den Experteninterviews, durch „spezialisiertes Sonderwissen“ (‘Laien‘ vs. ‘Experten‘; vgl. Meuser/Nagel 2006: 57) aus und Dinge wie Intentionalität, Rationalität oder Kommunikationsfähigkeit müssen bedacht und reflektiert werden (vgl. Viebrock 2007a: 74ff, Scheele/Groeben 1988). Die Ansichten der Lehrpersonen gerieten mehr und mehr in den Fokus, da sie der Ausgangspunkt dafür sind, mit welcher Zielvorstellung die Lehrer\*innen an die Arbeit gehen, welche Probleme sie im CLIL Unterricht wahrnehmen und welche Lösungen sie dafür entwerfen.

### 3.5.4. Schülerprodukte: *Concept Maps* und Diskursfunktionen

Die Schülerprodukte (*Concept Maps* und Diskursfunktionen) in der Entwicklungs- und Anwendungsphase den Mittelpunkt der Datentriangulierung. Es handelt sich dabei um Produktdaten (*Outcome-Orientierung*), die mit den prozessorientierten Datensätzen (Videografie, Interviews, *Zwischen-Maps*) in Verbindung gesetzt werden, um eine ganzheitliche Analyse eines Lernprozesses zu ermöglichen. Sie repräsentieren verschiedene Stufen der Wissensorganisation: Anfang, Mitte und Ende der Unterrichtseinheit *Revolutions*.

*Concept Maps* sind grafische Werkzeuge zur Darstellung und Organisation von Wissensinhalten. Sie wurden in den 1970er Jahren in den USA als diagnostisches Instrument entwickelt, um Veränderungen im Wissen von Kindern prozessual zu erfassen; "Exploration of what the learners already know" (Novak/Gowin 1984: 40). Sie visualisieren Komponenten des Inhaltswissens und bilden Zusammenhänge in Form eines Netzes ab (Novak/Cañas 2006: 2):

Während die Knoten Begriffe, Unterbegriffe und Inhalte darstellen, zeigen die Verbindungslinien und Pfeile die genaueren Beziehungen und Zusammenhänge an (vgl. Knogler et al. 2018). Meistens verwenden die Schüler\*innen Auf- oder Untergliederungen (besteht aus, gehört zu), Ursache-Folge-Verhältnisse (führt zu, folgt aus) oder hierarchische Verhältnisse (bestimmt über, setzt ein).



Der Begriff muss rein, nur wie? Manche Schüler\*innen zeigen ihre Irritation darüber, wie Begriffe und Unterbegriffe zusammenhängen, indem sie Verbindungen offenlassen. Begriffe werden zu schlichten Vokabeln, wenn die die Lernenden sie nicht verknüpfen können.

Abbildung 3: Relationen in *Concept-Maps*

Für Erhebungen im CLIL- Unterricht haben *Concept-Maps* zudem den Vorteil, dass syntaktische Strukturen eine untergeordnete Rolle spielen und daher Hinweise zu Schülervorstellungen geben können, die alternativen Erhebungsformen wie z.B.

Fließtexten überlegen sind, da keine sprachlichen Defizite das Bild verfälschen: „Schematic models and diagrams, flow charts, etc., often indicate the relationship between ideas more effectively and succinctly than sentences and paragraphs (Ausubel 2000: 140). Das heißt, selbst wenn Lernende etwas nicht in fachlich angemessenen Sätzen (in der Fremdsprache) ausdrücken können, können sie Wissen in einer *Concept-Map* darstellen. Häufig werden *Concept Maps* in den MINT-Fächern verwendet, immer öfter aber auch zur Wissensdiagnose, zur Lernförderung oder Bewertung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (z.B. Mosch 2013, Richter 2009) oder auch in der Literaturdidaktik.

Vorschläge zur Auswertung der *Concept Maps* sind bspw. der Grad der Übereinstimmung mit einer Experten-*Map* (die sogenannte Referenzstruktur, vgl. Richter 2009), die quantitative Auswertung der korrekten Relationen oder eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Verfahren (vgl. Stracke 2004). Ich habe mich für ein gemischtes Verfahren entschieden, da die Menge der Knoten durchaus eine Rolle spielen kann, allerdings nur nach vertiefter Analyse qualitativer Aspekte. Eine intensive Beschäftigung mit einigen wenigen Fällen ermöglicht eine profunde Auseinandersetzung mit Entwicklungsschritten, die anhand statistischer Auswertungsmethoden kaum zugänglich sind. Rekonstruktive Herangehensweisen an *Concept-Maps* hingegen erlauben es Außenstehenden,

- graduelle Veränderungen in *Concept-Maps* bei von Beschriftungen für Relationen nachzuvollziehen,
- tiefergehend auf Fehl- oder Interimskonzeptualisierungen einzugehen und
- dem reichen Informationsgehalt verschiedener Veränderungsvarianten gerecht zu werden und
- Hinweise über Lernschwierigkeiten zu identifizieren, die bei quantitativen oder computergestützten Verfahren häufig verloren gehen. (vgl. Stracke 2004)

Darüber hinaus werden *Concept-Maps* als Strukturierungshilfen für das Lernen genutzt und sind somit nicht nur Diagnoseinstrument, sondern Teil des Lernprozesses. Eine Metastudie der TU München konnte nachweisen, dass sie eine zuverlässige Möglichkeit darstellen, kognitive „Prozesse gezielt zu unterstützen und Lernenden dabei zu helfen, sich auf die wesentlichen Grundstrukturen von Lerninhalten zu konzentrieren“

(Knogler et al. 2018: 1). Das heißt, dass *Concept-Maps* gleichzeitig Diagnoseinstrument und *Scaffolding*-Werkzeug sein können.

Es bedeutet aber auch, dass die Schüler\*innen auf den Methodeneinsatz vorbereitet werden müssen. Denn eine *Concept Map* ist auch ein *semiotic mode* (Hallet 2012b) und die Erstellung somit eine semiotische Übersetzung. Die Koexistenz von *Concept Maps* und anderen Darstellungsformen bedeutet also immer auch, dass Begriffe (semiotisch betrachtet), multimodal sind. Kommunikation über Kenntnisse zu Begriffen bedarf somit mehrerer *modes* und alle haben ihre Spezifika. Die Methode stellt keine grafische Darstellung interner Repräsentationen dar. Dennoch eröffnen die *Maps* Zugänge zu Schülervorstellungen und ermöglichen es, Informationen über das Vorwissen zu ermitteln und Fehlkonzepte aufzudecken (vgl. Stracke 2004, 28ff.). Mosch, die die „(diagnostische) Aussagekraft“ und „pädagogische Nützlichkeit“ von *Concept Maps* empirisch prüfte, empfiehlt die Verwendung sowohl im Unterricht wie auch als Erhebungsinstrument. Man erhält Informationen darüber, wie sich Schülerinnen politische Inhalte vorstellen, welche Erklärungstheorien sie haben und wo sie Zusammenhänge sehen. Darüber hinaus geben sie Informationen darüber, was die Schüler\*innen nicht wissen (vgl. Mosch 2013).

Ein weiterer, eher forschungs- und unterrichtspragmatischer Grund für die Verwendung der *Maps* ist mein Eindruck, dass den Schüler\*innen die Erstellung Freude zu machen scheint und sie interessiert. Hier die Aussage einer Schülerin:

„Wenn man’s mal verstanden hat, dann geht’s eigentlich. Man muss halt nur seine Gedanken ordnen. [...] Ich fand das schon hilfreich, weil ähm, da musste man auch, wenn das z.B. in ‘ner Arbeit vorkommen würde oder so, dann wüsste man auch wo man im Kopf suchen müsste, sag ich jetzt mal so, in welcher Schublade. [...] Man hat ja im Kopf so ne Ordnung irgendwie, so stell ich mir das vor, und da weiß man dann auch zu was das gehört. Wenn einem z.B. ne Vokabel nicht einfällt und im Zusammenhang mit anderen, da fällt einem das vielleicht sogar wieder ein, weil das dann so geordnet ist in einem Bereich.“  
(Datensatz V, LE01S2)

Den nächsten Datensatz bilden die **Diskursfunktionen**, nach dem Vorbild von Dalton-Puffer (2013), die danach fragt, wie wir uns diese ‘Sprache des Lernens’ vorstellen können (siehe Kapitel 2.9). „Das klarste Bild vom Stand der Schülerinnen und Schüler vermitteln von diesen selbst verfasste Definitionstexte“ (vgl. Sauer 2019: 80). Die *Concept Maps* und schriftlichen Diskursfunktionen ergänzten somit die Prozessdaten um die Erfassung kognitiver Dimensionen individueller Lerner, die dann im Auswertungsverfahren (siehe seriell-sequenzielle Mikroanalyse in Kapitel 6) in Bezug zu

einander gesetzt werden können. Sie geben Informationen darüber, ob die Schüler\*innen zwischen verschiedenen Diskursfunktionen differenzieren und ob sie sie zielgerichtet anwenden können (siehe Kapitel 6.4 - 6.6).

Alle Verfahren betreffend sind die Aspekte der Perspektivität und Selektivität (vgl. Kolbe et al. 2008: 135), die es zu reflektieren gilt. Keines der Verfahren stellt ein objektives oder vollumfängliches Bild des Geschehens dar. Samplingentscheidungen und Auswertungs- bzw. Darstellungslogiken werden nach der Analyse im jeweiligen Kapitel dargelegt (siehe Kapitel 4 und 6), um sie unmittelbar am Beispiel zu veranschaulichen. Grundlage für diese Auswahl war oft die Identifikation eines ‚*Critical Incidents*‘. Das sind auffällige Situationen oder Gegebenheiten, die den Anstoß zur vertieften Analyse geben, wie das nächste Kapitel zeigt.

### **3.6. *Critical Learning Incidents*: Sammelpunkte empirischer Analyse**

Immer wieder bleiben Forschende an bestimmten Gegebenheiten im Datenmaterial hängen. Man ahnt: Hier gibt es einen Hinweis auf etwas. An solchen Stellen setzt die *Critical-Incident-Analyse* an. Geprägt wurde der Begriff durch Flanagan (1954) in der Pilotenausbildung, wo man versuchte, kritische Momente genau zu untersuchen, die ohne vertiefte Auseinandersetzung ins Leere laufen oder vergessen werden würden. Im Klassenraum sind es Momente, die im alltäglichen Unterricht immer wieder vorkommen, die jedoch erst retrospektiv und mit entsprechender theoretischer Auseinandersetzung vertiefte Einblicke in das Erleben und Verhalten der Lehrer\*innen und Schüler\*innen offenbaren können. Man wählt aus dem Datenmaterial eine bestimmte Sequenz aus, um den Zugang zum Handlungswissen der Akteure zu bekommen. Göbel (2007) versteht unter *Critical Incidents* Interaktionssituationen, die entweder besonders erfolgreich oder besonders missglückt wirken. Diese Situationen sind:

- alltäglich und wiederkehrend (typisch)
- verwirrend und konfliktträchtig (anfällig für (Fehl-) Interpretationen)
- mit entsprechendem Hintergrundwissen erklärbar
- und relevant für die Handlungsaufgabe der Zielgruppe („stockende“ Momente im CLIL Unterricht).

Durch die *Critical-Incident-Analyse* kann ein Weg zu tieferliegendem Wissen gefunden werden. Grundsätzlich verläuft das Analyseverfahren in einem Dreischritt, der auf viele

Arten von Dokumenten ausdehnbar ist: *Concept-Maps*, Unterrichtsdiskurs oder Interviewpassagen - mit dem interpretativen Vorgehen bekommt jedes Dokument eine eigene Deutung, die Hinweise auf das tieferliegende Handlungswissen gibt, welche durch drei Schritte herausgearbeitet werden können. Dieses Vorgehen ist dem der dokumentarischen Methode ähnlich und wird in Kapitel 6 ausgiebiger diskutiert. Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass die Feldzugänge und Analyseverfahren sich an gängige Verfahrensregeln qualitativer Forschung orientieren und jeder Modifikationsschritt sorgfältig bedacht und diskutiert wurde. Die Regelgeleitetheit war eines der wichtigsten Kriterien, um systematisches Vorgehen zu gewährleisten und gewissenhaft mit der Datengrundlage umzugehen.

### **3.7. Zwischenfazit: Forschungsmethodische Besonderheiten der Erhebung**

Qualitative Forschung muss sich projektspezifischer Strategien bedienen. So hat auch das vorliegende Projekt Spezifika, die aus den Begebenheiten im Forschungsfeld und meinen Überzeugungen als Forscherin-Lehrerin resultierte. Daher war es mir wichtig, offen mit allen Arbeitsschritten umzugehen und Entscheidungen nachvollziehbar abzuwägen und offen zu legen. Meines Erachtens waren diese Strategien (z.B. Kombination Grundlagen- und Entwicklungsforschung, Auswertungslogiken) wichtig für das Gelingen des Projektes: „If new tools or technologies have to be invented or pieced together, then the researcher will do this“ (Denzin/Lincoln 2000: 4). Besonders herausfordernd waren Entscheidungen an der Schwelle des Übergangs von der ethnografischen zur Entwicklungsforschung. Das Verfahren war noch neu und gleichzeitig notwendig. Ich nahm klassische Forschungsmethoden sehr ernst und wollte technische Fehler vermeiden und überlegte lange, ob ich auf diese Weise forschen ‚darf‘. Letztendlich habe ich mich für eine Haltung entschieden, die (hoffentlich) Forschungstraditionen, Forschungssubjekte und Berufsgruppen respektiert und gleichzeitig genug Raum für Innovation lässt. Ich fragte mich: Wie kann Unterricht verändert und den Anforderungen einer sich schnell wandelnden Gesellschaft gerecht werden, wenn nicht durch gut begründete innovative Methoden der Wissensgewinnung? Dieses Kapitel diente dazu, das methodische Grundgerüst der Untersuchung zu beschreiben. In den Teilkapiteln wurden die Spezifika für das Vorgehen in der jeweiligen Phase (Feldzugang, Forschungshaltung,

Auswertung etc.) dargelegt<sup>27</sup>. Wie und ob das oben beschriebene Design es vermochte, neue Einblicke in CLIL- Klassenzimmer zu gewinnen, wird in den folgenden drei Kapiteln beschrieben.

---

<sup>27</sup> Kapitel 4,5 und 6 zeigen den Ablauf ausführlicher und begründeten Auswertungslogiken und Falldarstellungen mit direktem Praxisbezug.

#### **4. Fokussiert-ethnografische Erhebungsphase: CLIL in der Unterrichtspraxis**

Im ersten Schritt der Untersuchung geht es darum, was auf dem Weg der Begriffsbildung im Unterricht passiert: Wie stellen sich Lehrkräfte das Begriffslernen vor? Und welche Strategien verfolgen CLIL-Lehrende und Lernende dabei? Wie sieht die Lernprogression der Schüler\*innen beim Wandel vom Alltags- zum fremdsprachigen Fachbegriff aus? Um dem nachzugehen, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das mit drei Zugangsperspektiven bzw. Erhebungsinstrumenten arbeitet:

1. Die teilnehmende Beobachtung gibt einen Einblick in Umgangsweisen zu begrifflichem Lernen und dem Handlungswissen der Akteure.
2. Die Interviews und Gespräche mit Schüler\*innen ermöglichen einen Zugang zu Bereichen der Selbstreflexion, die sich der Beobachtung verschließen und geben Hinweise zu situationsübergreifenden Sichtweisen der Lernenden.
3. Die fokussierten Interviews mit Lehrkräften liefern einen Zugang zu subjektiven Überzeugungen von Lehrer\*innen und deuten auf Einstellungen und subjektive Theorien hin, die über Einzelsituationen hinaus gehen.

Gemeinsam können die Zugänge Widersprüche und Unterschiede, aber auch Überschneidungen und Ergänzungen in der Wahrnehmung zutage bringen (vertieft in Kapitel 3). Dadurch können Hinweise dahingehend gefunden werden, auf welchen Handlungsebenen das Phänomen der Begriffsbildung überhaupt zu verorten ist und welche Einflussgrößen eine Rolle spielen.

Dabei kristallisierten sich drei Felder heraus, die die Analyseschwerpunkte bildeten: 4.2 Lernumfeld Schule, 4.3 Fokus Lehrkräfte und 4.4 Fokus Schüler\*innen. Mit dem Lernumfeld sind die institutionellen und sozialen Bedingungen in Schule und Unterrichtsrealität gemeint, die die „Lernkultur“ (Kolbe et al. 2008) einer Lerngruppe bedingen (z.B. Akzeptanz von CLIL in einer Schule, vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Ängste/Leistungsdruck). Der zweite Bereich, Fokus Lehrkräfte, beschäftigt sich mit Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte (z.B. Selbstverständnis als CLIL-Lehrperson, bevorzugte Methoden und Sozialformen). Der letzte Bereich setzt sich mit Sicht- und Verhaltensweisen der Schüler\*innen auseinander (z.B. Meinungen, Fachinteresse, Begeisterung für Fremdsprachen, Selbstvertrauen, Motivation).

Diese Gesichtspunkte dienen als Orientierungsraster und werden in den folgenden Teilabschnitten detailliert dargestellt. Die Bereiche sind nicht trennscharf, sondern an vielen Stellen überlappend und interdependent. Die Darstellungsweise in drei Teilen spiegelt lediglich Schwerpunkte der Beobachtung und Analyse wider.

#### **4.1. Darstellung der Datensätze der ersten Erhebungsphase**

Die Aufbereitung der Daten erfolgte in narrativer Darstellung der „dichten Beschreibung“ (Geertz 1987), die aus dem fokussiert-ethnografisch gerahmten Aufenthalt in CLIL-Unterrichtssituationen entstand (Knoblauch 2001, siehe auch Kapitel 3.4.2). Die Niederschrift in dieser Form hat zum Ziel, die Beobachtungen in Wissen über das Handeln der Akteur\*innen im CLIL-Unterricht zu transformieren, um Ereignisse wissenschaftlich aussagekräftig zu machen. „Das Ziel dabei ist es, aus einzelnen, aber sehr dichten Tatsachen weitreichende Schlußfolgerungen zu ziehen“ (Geertz 1987: 40). Dafür werden Teilbereiche eines Beziehungs- und Regelsystems einer Gruppe, in diesem Fall im CLIL-Unterricht in Hessen, möglichst genau dargestellt, um Erkenntnisse über deren Verhaltensweisen und Symbole ‚herauszulesen‘ („Kultur als Text“, Geertz 1987: 40). Die Aufbereitung beginnt mit der Beschreibung des Kontextes, in dem sich das Geschehen abspielt: „Gerade weil [Forschende] Foci auswählen, müssen sie nämlich die Frage stellen, in welchem Umfeld hier fokussiert wird. Oder anders formuliert: Wovon ist der untersuchte Ausschnitt ein Ausschnitt?“ (Knoblauch 2001: 137).

Im vorliegenden Fall handelt es sich um die Bereiche ‚Lernumfeld Schule‘ sowie ‚Lehrkräfte‘ und ‚Schüler\*innen‘. Am Anfang jedes Teilabschnitts wird der Frage nachgegangen, in welchem Umfeld hier überhaupt fokussiert wird, um in einem zweiten Schritt Themen zu fokussieren, an denen (subjektive) Theorien, Handlungen und Symbole ‚herauszulesen‘ sind. Da sich Forschende in der Ethnologie „typischerweise solchen umfassenden Interpretationen und abstrakten Analysen von der sehr intensiven Bekanntschaft mit äußerst kleinen Sachen her nähert“ (Geertz 1987: 30), beschreibe ich zu Beginn eine beispielhafte, Sequenz und leite davon dann Interpretationen und theoretische Überlegungen ab und verknüpfe sie mit Hintergrundinformationen aus der (CLIL-)Forschung. Grundlage der Auswahl der Situationen waren die Auswahlkriterien

für *Critical Incidents*<sup>28</sup> (siehe Kapitel 3.6.). Die jeweilige Szene soll den Lesenden den Zugang zu der geschilderten Situation und den Schlussfolgerungen erleichtern.

#### **4.2. Lernumfeld Schule: Das Bedingungsfeld für CLIL-Unterricht**

Alle Lernprozesse und Interaktionen der vorliegenden Studie sind innerhalb des institutionellen Rahmens staatlicher Sekundarschulen situiert. Die beobachteten Formen der Begriffsbildung und allem, was damit zusammenhängt, waren im Lernumfeld ‚bilingualer Unterricht/CLIL‘ angesiedelt und somit innerhalb von Gruppen in einem größeren System, das die Handlungen der Praktiker\*innen mit bedingt. Die jeweilige „Schulkultur“ (Kolbe et al. 2008) bildet folglich die Rahmung für alle beschriebenen Handlungen und Äußerungen der Akteure.

Schulkultur meint hier die Einzelschule, genauer die „symbolische, sozial-distinktive Ordnung einer Einzelschule [...], die von den schulischen Akteuren in spannungsreicher Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems symbolisch ausgehandelt wird und jeweils als latenten Sinn einzelschulspezifische ‚Lösungsmuster‘ der Strukturprobleme der modernen Schule hervorbringt“ (Kolbe et al. 2008: 128). Die Schule als Bedingungsfeld mit ihren zeitlichen, ideellen und hierarchischen Voraussetzungen beeinflusst den Umgang mit Herausforderungen, mit denen Lehrende und Lernende im CLIL Unterricht in all ihren Handlungen konfrontiert sind und durch die ihr schulischer Alltag maßgeblich bestimmt wird. (Schul-)Kultur beschreibt keine kausalen Zusammenhänge, sie „ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem [die auslegbaren Zeichen- und Symbolsysteme] verständlich - nämlich dicht - beschreibbar sind“ (Geertz 1987: 21).

Da ich mich in dieser Phase nicht nur in einer Einzelschule bewegte, sondern Zugang zu verschiedenen Schulen hatte, hebe ich im weiteren Verlauf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Lernorte und ihrer institutionellen Bedingungen hervor. Zunächst beschreibe ich den Bedingungsrahmen, in dem CLIL als Lehr- und Lernform neu eingeführt wurde und was das für die Personen in ihrer ihrem Arbeitsfeld bedeutet. Im zweiten Teil wird dargestellt, welche Unterschiede zu Schulen bestehen, an denen seit

---

<sup>28</sup> (1) Alltäglich und wiederkehrend (typisch), (2) verwirrend und konflikträftig (anfällig für (Fehl-)Interpretationen), (3) mit Hintergrundwissen erklärbar und (4) relevant für die Handlungsaufgabe der Zielgruppe („stockende“ Momente im Unterricht)

mehreren Jahren mit CLIL gearbeitet wird. Es wird sich zeigen, dass in etablierten CLIL-Zügen anders gearbeitet wird.

#### **4.2.1. Auf neuen Wegen: CLIL in der Etablierungsphase**

Der Zugang zum Forschungsfeld, das „*getting in*“ (Buchanan et al. 2013), erschloss sich mir durch eine Begegnung mit einer Lehrerin, mit der ich im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung Kontakt aufnahm. Sie hatte über zehn Jahre Lehrerfahrung, hatte aber gerade erst begonnen, „Bili“, wie sie und die meisten Lehrer\*innen und Schüler\*innen es nennen, an ihrer Schule zu unterrichten. Daher beginnt die Beschreibung des Lernumfeldes mit einer Schule, an der der bilinguale Unterricht erst im zweiten Jahrgang stattfand - CLIL in der Etablierungsphase.

CLIL als Wahlfach war von der Schulleitung initiiert und eingeführt worden, „um das Schulprofil attraktiver zu machen“ (LE01). Die Vorbereitungen auf die Implementierung betraf hauptsächlich die Auswahl der künftig unterrichtenden CLIL-Lehrkräfte. Die Ausbildung der Unterrichtenden im Bereich CLIL ist insgesamt sehr unterschiedlich und es gibt noch keine verbindliche Ausbildungsstruktur für die Qualifizierung von Lehrkräften (vgl. z.B. Königs 2013: 51, Maset 2015: 13). An dieser Schule (WSU) waren alle CLIL-Lehrkräfte in beiden Fakultas, Englisch und im jeweiligen Sachfach, ausgebildet worden (z.B. Englisch und Politik). Außerdem regte die Schulleitung die Teilnahme an einer Fortbildung an, die von einer der Lehrkräfte wahrgenommen wurde. Es gab wenige Maßnahmen schulorganisatorischer Art für den CLIL-Unterricht, was beispielsweise Stundentafel oder Schulcurriculum angeht (z.B. zusätzliche Stunden, CLIL-spezifischer Englischunterricht). Die Schüler\*innen konnten per Kurswahl in den entsprechenden Sachfächern in einen CLIL-Kurs wechseln, wenn sie in der sechsten Klasse mindestens mit ‚gut‘ im Fach Englisch bewertet worden waren. Die Fachkonferenzen der CLIL- Fächer (Politik und Geschichte) hatten entschieden, die Inhalte zeitlich parallel mit den Unterrichtsinhalten der Parallelklassen im jeweiligen Fach durchzuführen. Begründet wurde dies mit wechselnden Kursteilnehmer\*innen. Es sollten keine Nachteile in den erlernten Unterrichtsinhalten entstehen. Die im Schulcurriculum angelegten inhaltlichen Themen wurden somit für die CLIL-Klassen in die Fremdsprache übertragen.

An dieser Schule unterschied sich der deutschsprachige vom englischsprachigen Sachfachunterricht dennoch stark. Nicht inhaltlich, aber in der Umsetzung, was erst durch

einen längeren Aufenthalt in verschiedenen Unterrichtsstunden deutlich wurde. Zwei der drei CLIL-Lehrer der Schule waren mit einer teilnehmenden Beobachtung einverstanden. Nach der Hospitation an dreizehn Einzel- oder Doppelstunden begleitete ich einen Lehrer über einen Monat hinweg ganztägig. Ich konnte meist motivierte Schüler\*innen im Unterricht erleben, die Arbeitsatmosphäre schien produktiv, die Beteiligung war hoch. Ich erwähne diesen Eindruck, um zu verdeutlichen, dass der Lehrer insgesamt einen zufriedenen Eindruck machte, was seinen Unterricht in Englisch und Geschichte anging.

Einen Kontrast dazu bildeten die *History*-Stunden, die der Lehrer im CLIL-Kurs durchführte, der aus verschiedenen Klassen zusammengesetzt war. Es schien sich um eine Art Akkumulation mehrerer Parameter zu handeln, die den Unterricht für Schüler\*innen und Lehrer ähnlich unbefriedigend machte. Die Bedingungsfaktoren dafür erscheinen symptomatisch, wie die erste Sequenz zeigt.

**Situation 1, CLIL-Unterricht im Fach Geschichte auf Englisch, 7. Klasse: Es geht in der Unterrichtseinheit um die Gründung Roms (LE02, WSU-Schule).**

Der Unterricht findet einmal pro Woche in der siebten und achten Doppelstunde statt. Zum Zeitpunkt der Beobachtung der Unterrichtsreihe (Ende Mai/Anfang Juni) waren die Temperaturen im ‚Bili-Raum‘ ungewöhnlich hoch, es roch nach Schweiß, ein Murren lag über dem Raum. Ich erlebte die Schüler\*innen als erschöpft: Verschwitzte Haare, Gekicher, Ungeduld. Inhalt ist ein Text über das römische Militär. Die Schüler\*innen können nur wenige der zu den Texten gestellten Fragen beantworten. Über die Suche nach reproduktiven Antworten im Text geht die Aktivität in den Kleingruppen kaum hinaus. Nach einer Weile unterhalten sie sich über andere Dinge in deutscher Sprache. Sie scheinen abgelenkt und desinteressiert.

In diesem Fall waren sich Schüler\*innen und ihr Lehrer (LE02) einig. Zunächst befragte ich Schüler\*innen unmittelbar nach dem Unterricht im informellen Gespräch zu ihren Ansichten zum CLIL-Unterricht. Diese gaben an, die englischen Texte seien ‚zu schwer‘ und es sei zu heiß. Tatsächlich waren die Texte auf den Arbeitsblättern nach meiner Einschätzung auf sprachlich und inhaltlich hohem Niveau und mit zahlreichen Fußnoten versehen. Ich befragte den Fachlehrer dazu, der mir freimütig und offen antwortete.

Das Gespräch fand im Lehrerzimmer nach der letzten Unterrichtsstunde statt. In der Organisationsforschung wird der Wert vertrauensvoller Beziehungen immer wieder betont (Buchanan et al. 1988), was in diesem Fall half, unbeschönigte Einblicke zu erhalten. Wir waren etwa gleichaltrig und sprachen auf Augenhöhe miteinander. Er

beschrieb die Situation als schwierig, da er die Unterrichtsform als überfordernd für die Schüler\*innen empfinde, auch die Platzierung der Stunden am Nachmittag beschrieb er als problematisch. Die Schüler seien oft müde und unkonzentriert. Nach der Thematisierung der Tatsache, einigen Schüler\*innen sei der Stoff nach eigener Aussage „zu schwer“, zeigte er sich verständnisvoll und ratlos. Zum einen verstehe er dies, das sei oft der Fall, zum anderen könne er das Niveau auch „nicht weiter herunterschrauben“ (LE02), da es sich ja schließlich immer noch um Geschichtsunterricht an einem Gymnasium handele. Er stimmte seinen Schüler\*innen zu, CLIL-Unterricht sei „zu schwer“, wenn man gymnasialen Inhalt „durchkriegen“ muss.

Gerade im CLIL-Anfangsunterricht müssen die Schüler\*innen noch an Englisch als Unterrichtssprache gewöhnen. Für sie ist der Umgang mit besonderen sprachlichen Herausforderungen in der Fremdsprache noch ungewohnt. Es scheint plausibel, dass der sowieso schon herausfordernde Unterricht so unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss. Bludau weist bereits 1996 darauf hin, dass nur in fest verankerten bilingualen Zügen eine institutionelle Absicherung gewährleistet werden könne, die bestimmte Rahmenbedingungen schaffe, um bilingualen Unterricht als eingebettet in ein Gesamtkonzept abzusichern (vgl. Bludau 1996). Die organisatorischen Voraussetzungen der Einzelschule, von denen zu Beginn des Kapitels im Rahmen der Schulkultur die Rede war, beeinflussen den Umgang mit Herausforderungen, mit denen die Akteure im CLIL-Unterricht konfrontiert sind:

### **1) Das Randstunden-Problem (Organisation): „Es ist zu heiß, ich bin zu müde.“**

So simpel es klingt, so nachvollziehbar ist es. Eine kognitiv herausfordernde Aufgabe, wie sich einen Fachinhalt in einer Fremdsprache zu erschließen, kann schwer hungrig und müde gelöst werden. Häufig sind die CLIL-Stunden bei Modulen oder neu eingeführten Zügen auf Wahlpflichtbänder gelegt, die zu später Stunde stattfinden. Eine ältere Studie bestätigt den Eindruck, dass bei neu eingeführten CLIL-Zweigen schwierige Bedingungen herrschen:

Aus stundenplan-bedingten organisatorischen Gründen fiel der bilinguale Unterricht - so die Aussage von verschiedenen Lehrkräften - vermehrt auf Randstunden (sechste Stunde oder nachmittags), v.a. wenn er als Kurs eingerichtet wurde. Aufgrund der erforderlichen Konzentration auf Seiten der Schüler, aber auch Lehrkräfte wurde dies vereinzelt beklagt. (Meyer 2002: 63)

Diese Platzierungen in den unbeliebten Randstunden sind der Unterrichtsform nicht zuträglich, die Lernenden sind ohnehin hohen Stundenbelastungen ausgesetzt. Es dauert lange, bis CLIL als ernstzunehmendes Leistungsfach an einer Schule anerkannt ist und dementsprechend in der Stundenplanung berücksichtigt wird.

## **2) Das Legitimations-Dilemma (Input-Orientierung): „Sie sollen das gleiche lernen“**

„Inhaltsgleich“ soll in den CLIL-Zügen gelernt werden. Das bestimmen oft die Fachkonferenzen für die Schulcurricula und das fordert auch die Elternschaft ein. Es bedeutet, dass die gleichen Inhalte thematisiert werden sollen, wie im regulären Fachunterricht und dies oft mit gleicher Stundenabdeckung. Das Problem ist hier, dass CLIL unter genau den Voraussetzungen durchgeführt wird, unter denen auch der regelsprachige Unterricht (hier: Deutsch) an der gleichen Schule stattfindet, was Inhalte, Schwierigkeitsgrad der Materialien, Notengebung und Methodik angeht. Die Begründung hierfür ist oft, die Eltern ansonsten befürchteten, ihre Kinder könnten in späteren Schuljahren nicht mehr mithalten, weil sie Inhalte verpasst haben.

Das Selbstverständnis als Gymnasiallehrer\*in spielt ebenfalls eine Rolle und der damit verbundene Anspruch, die Inhalte müssten „schwer“ sein. Die Reaktionen „kürzen“ und „schwieriges vereinfachen“ sind die üblichen. Entweder die Lehrkräfte wählen englischsprachige Texte und Materialien, die für Kinder jüngeren Alters gedacht sind. So wählte der Lehrer für die Arbeit zu *The Romans* Texte aus der britischen Ausgabe von „National Geographic. Kids“. Eine andere Reaktion ist die Verwendung herausfordernder Texte, die dann viel Wortschatzarbeit mit sich bringt. Ein anderer Lehrer (LE03) äußerte sich kritisch zur Verwendung möglichst einfacher Texte und versuchte stattdessen, anhand amerikanischer *High School* Materialien und viel Wörterbucharbeit, mit den Schüler\*innen gemeinsam die herausfordernden Original-Texte zu erschließen. Dadurch entstand im Vergleich mit den Parallelklassen ein hoher Zeitdruck für den Lehrer sowie ein hoher Vorbereitungsaufwand. Lehrende scheinen Druck zu verspüren, für die Existenzberechtigung der Unterrichtsform CLIL den Weg an ihrer Schule bereiten zu müssen. Die „Darstellung und Kommunikation des Bildungsbeitrags des Bilingualen Unterrichts innerhalb und außerhalb der schulischen Öffentlichkeit“ (Hallet 2013d: 58) scheint zu den Aufgaben einer CLIL-Lehrkraft zu gehören.

Die Legitimation der Unterrichtsform ist an solchen Schulen noch nicht abgeschlossen und es gibt viel Rechtfertigungszwang den Eltern und Fachkolleg\*innen gegenüber. Auch die Schüler\*innen sind oft skeptisch, ob sie ‚genug‘ bzw. ‚das richtige‘ Lernen, um im nächsten Schuljahr oder gar der Abiturprüfung keine Nachteile zu haben (siehe auch Kapitel 4.4). Das scheint an Schulen, an denen bereits viele Abgänger die CLIL-Lehrgänge durchlaufen haben, kein problematisches Thema mehr zu sein.

### **3) Pädagogisches Fachwissen und Selbstwirksamkeitserfahrung der Lehrkräfte**

Eine zentrale Rolle nimmt das Selbstbewusstsein bzw. das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte ein. Zwei der Voraussetzungen für erfolgreiche Lehrer\*innen sind pädagogisches Fachwissen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Wenn Lehrer\*innen viel pädagogisches Wissen (hier: über CLIL Lernprozesse) haben, können sie bspw. unzutreffenden Antworten von Schüler\*innen Hinweise zum jeweils vorliegenden Lernproblem entnehmen und sie wissen, welche Übungen und Beispiele sich für die Überwindung der Schwierigkeit eignen (vgl. Mietzel 2017: 68f.). Es scheint offensichtlich: „Die professionelle Qualifikation der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte kann als *essential* erster Güte für den Erfolg des Projekts ‚Bilingualer Unterricht‘ an einer Schule gelten“ (Hallet 2013d: 58).

Dabei geht es nicht nur um die tatsächliche Qualität des CLIL-didaktischen Fachwissens oder deren Umsetzung, sondern auch um die ‚gefühlte‘ Qualität des Unterrichts, die Selbstwirksamkeit. Denn für die „kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis - und damit auch für die professionelle Entwicklung einer Lehrkraft - spielen deren Kognition und professionelle Identität (Wissen, Denken, Überzeugungen, Einstellungen) eine Rolle“ (Benitt 2014: 42). Das wird auch damit zu tun haben, dass sich die Lehrenden als Mitglieder einer *professional learning community* von CLIL-Lehrkräften (Hallet 2013d) wahrnehmen.

Bezogen auf die Erforschung von Begriffsbildung im CLIL-Unterricht ist von Bedeutung, wie die Lehrkräfte ihr pädagogisches Fachwissen in diesem Bereich einschätzen. Die oben beschriebene Lehrkraft (LE02) zeigte im CLIL-Unterricht ein anderes Auftreten und eine andere Haltung den Schüler\*innen gegenüber als in seinen deutschsprachigen Unterrichtsstunden, in denen er sich sicher fühlte. Wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, sie wüssten zu wenig darüber, wie Sprache und Inhalt

zusammenhängen und wie man die Prozesse unterstützen kann, hat das sicherlich Auswirkungen auf ihre Unterrichtsgestaltung. Ohne eine einigermaßen klare Vorstellung vom Lernprozess der Begriffsbildung und daraus resultierender Planung von *Scaffolding*-Maßnahmen kann es zu frustrierenden Lernergebnissen kommen und es ist zu vermuten, dass darauf nicht der Schwerpunkt in der Unterrichtsplanung der jeweiligen Lehrkraft liegen wird.

An Schulen, an denen die Lehrkräfte noch vergleichsweise unerfahren mit CLIL-Unterricht sind, spiegelt sich die Unsicherheit auch in der Wahrnehmung ihres professionellen Selbst wider. An dieser Stelle einen kausalen Zusammenhang herzustellen wäre vermessen. Ich habe mich in meiner Studie nicht umfassend genug mit subjektiven Theorien oder der Vielschichtigkeit professioneller Entwicklung beschäftigt (siehe hierzu Benitt 2014), um eine abgesicherte Aussage zu machen. Es erscheint jedoch plausibel, dass es wahrscheinlich sinnvoll ist, eine Erhebung zu Begriffsbildung an einer Schule anzusiedeln, an der sich die Unterrichtsform bereits etablieren konnte. Inwiefern sich Lehrende und Lernende in einer geordneten Rahmensituation entfalten können, wird auf den nächsten Seiten gezeigt.

#### **4.2.2. CLIL als fester Bestandteil eines Schulprogramms**

Institutionelle Voraussetzungen können eine entscheidende Rolle als Grundvoraussetzung für Lernprozesse spielen: „The institutional setting is a, if not *the* crucial factor in determining how teachers and learners use language in CLIL lessons. As a consequence, the institutional context also crucially co-determines the language learning that will take place (Dalton-Puffer et al. 2010: 279). In Schulen, an denen sich eine CLIL-Unterrichtskultur bereits etabliert hat und „limitierende Effekte“ reduziert wurden (Bonnet 2013: 190), können sich Lehrkräfte in Ruhe ihrer professionellen Entwicklung widmen, ohne von den genannten limitierenden Effekten (ungünstige Stundenplanung, Rechtfertigungszwang) allzu sehr abgelenkt oder in ihrer Performanz dadurch eingeschränkt zu werden. Diese Einsicht veranlasste mich, dass ich im Verlauf des Forschungsprozesses nach Schulen suchte, die bereits länger mit der Unterrichtsform arbeiteten. Die Anwendungsphase fand folglich in einer Schule statt, an der zwar keine perfekten Bedingungen herrschten, wo aber seit längerem mit CLIL gearbeitet wird und die Lehrkräfte sich als *professional learning community* von CLIL-Lehrkräften verstehen, die sich bereits als Selbstwirksam erleben konnten.

Die Einzelschule bildet den Rahmen, „in dem diese Ereignisse beschreibbar sind“ (Geertz 1987: 21). Zu den Kontextbedingungen des Lebens- oder Lernraumes CLIL-Unterricht als Forschungs-Setting gehören auch die Akteure in diesem Lernraum: die Lehrer\*innen und Schüler\*innen.

#### **4.3. Fokus Lehrkräfte - CLIL Lehrer\*innen als *professional learning community***

Das unterrichtliche Handeln von Lehrer\*innen ist mitunter von ihrer Vorstellung davon geprägt, wie Lernprozesse ablaufen bzw. abzulaufen haben. Wenn ich hier von ‚Fokus Lehrkräfte‘ spreche, dann meine ich nicht den lehrerzentrierten Unterricht, sondern die konzentrierte Beobachtung der Lehrkräfte. Dazu gehört, wie sie beispielsweise sprachliche *Scaffolds*, Schaubilder, Textbausteine und Sozialformen im CLIL-Unterricht einsetzen und auf welchen Annahmen über fremdsprachigen Begriffsbildung diese unterrichtliche Maßnahmen basieren. Das Bild, welches sie von diesen grundlegenden Aspekten des Lehrens und Lernens haben<sup>29</sup>, spielt eine wichtige Rolle in Planungsprozessen und bei didaktischen und methodischen Entscheidungen.

Obwohl vom Geschehen im Klassensaal nicht direkt auf das fachliche oder fachdidaktische Wissen von Lehrenden geschlossen werden kann (vgl. Freeman 1996, Viebrock 2017b), scheint plausibel, dass Lehrende nur dann zielgerichtete Stützsysteme zur Unterstützung sprachlich-fachlich integriertem Lernen entwerfen können, wenn sie eine entsprechende Vorstellung vom integrierten Zusammenhang von Sprache und Inhalt haben. Ist diese Prämisse nicht gegeben, gehen die entsprechenden Lernprozesse eher nebenbei und - dies sei zu vermuten - eher unsystematisch vorstatten. Begriffsbildungsprozesse finden immer statt, eine systematische und zielgerichtete Unterstützung derselben ist hingegen nur mit dem entsprechenden Theoriewissen möglich.

Entspricht die Vorstellung der Lehrenden nicht dem gegenwärtigen lernpsychologischen Stand zu Begriffsbildungsprozessen (siehe ausführlich Kapitel 2), können sie diese dementsprechend nicht in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen. Ohne eine derartige Konzeptualisierung („*inner world*“), wird sich ihre Vorstellung nicht in Verhaltens- und Planungsweisen („*outer world*“) ausdrücken (Freeman 1996: 345). In

---

<sup>29</sup> In welchem Ausmaß (subjektive) Theorien der Lehrenden mit deren Handlungen im Klassensaal tatsächlich einhergehen, soll hier nicht im Zentrum des Interesses stehen und wird von anderen eingehend diskutiert (vgl. z.B. Viebrock 2007b).

den Interviews ging es folglich darum, mehr über die *inner world* der Lehrer\*innen herauszufinden. Aus den fokussierten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen ergaben sich Referenzpunkte, aus denen ich zwei thematische Schwerpunkte ableite.

Zum einen gibt es bei den Lehrenden einen großen Bestand an Erfahrungswissen und Lösungsansätze zu unterrichtspraktischen Herausforderungen in der Unterstützung fachlich-sprachlicher Lernprozesse. Die Lehrenden stellen Überlegungen an, wie sie ihre Schüler\*innen unterstützen und motivieren können, kennen Kontextbedingungen, können methodische Kompetenzen einschätzen und haben damit ein enormes Praxiswissen, das für die Unterrichtsforschung genutzt werden kann (siehe Kapitel 4.3.2.). Aber es zeigten sich auch viele Unsicherheiten in der theoretischen Konzeptualisierung von Begriffsbildungsprozessen. Oft wirken die Lehrer\*innen gebremst in ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung und unsicher in ihrem pädagogischen Fachwissen (siehe genauer 4.2.1.). Daraus lassen sich Bedarfe und Desiderate ableiten, die im kommenden Teilkapitel diskutiert und in der Entwicklungsphase für die Weiterentwicklung der Unterrichtsform genutzt werden (siehe Kapitel 5).

#### **4.3.1. Lehrerausbildung: Bedarfe und Desiderate**

Die Vorstellung vom Begriffslernen in den Köpfen der Lehrer\*innen unterscheidet sich davon, wie begriffliche Lernprozesse in der Theoriediskussion verstanden werden (siehe Kapitel 2), wie das folgende Missverständnis in einem informellen Gespräch andeutet (Frage: Was fällt Ihnen zur Unterstützung der Begriffsbildung im Fach Geschichte ein?).

#### **Situation 2, Thema CLIL-Unterricht im Fach Politik und Wirtschaft**

Also ich sehe schon zu, dass die immer die deutschen und englischen Fachbegriffe zumindest mal gehört haben. Aber das schaffen wir nicht immer, nur manchmal mache ich einen Vokabeltest. Wir haben einfach nicht viel Zeit für sowas. Das soll ja Geschichte sein und da können wir ja nicht immer Englisch [gemeint ist: Englischunterricht] machen. (LE03)

Dieser Auszug entstammt einem informellen Gespräch im Schulleitungsbüro eines Gymnasiallehrers, der CLIL im Jahrgang acht und elf im Fach Geschichte unterrichtet. und deutet an, dass Lehrer\*innen teilweise etwas anderes unter Begriffsbildung verstanden als ich. Die (zugegeben nicht eindeutige) Frage zielte auf Begriffsbildung, die Antwort thematisierte Wortschatzarbeit.

Es handelt sich bei dem Interviewten um einen der selbstbewussteren Lehrer. Er war an einer Schule beschäftigt, die bereits seit den 1990ern einen CLIL-Zweig hat. Er unterrichtete CLIL seit über sechs Jahren und hatte an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen, wie auch an seiner eigenen Schule organisiert. Er unterrichtete CLIL gerne, strahlte Sicherheit in seinen Ansichten aus und schien seine fehlende CLIL-Ausbildung selbstbewusst durch Erfahrung und Kreativität auszugleichen. Obwohl er sich offenbar immer wieder mit CLIL-Theorieansätzen im Rahmen seiner Fortbildungsarbeit auseinandersetzt, weist die Aussage auf mehrere Gesichtspunkte hin, in denen sich viele der Lehrkräfte in ihren Ansichten von der aktuellen Theoriediskussion unterscheiden.

### **A. Dichotomie von Sach- und Sprachlernen**

„Wir können ja nicht immer Englisch machen“. Die meisten Lehrkräfte kennen die Schule als Fächerschule, haben ihre Lehrfächer getrennt studiert und unterrichten entweder eine Sprache, wie z.B. Englisch *oder* ein Sachfach wie Geschichte oder Physik. Mal unterrichten sie eine Sprache, in einer anderen Unterrichtsstunde dann ein Sachfach. Der CLIL Gedanke „beides wird als ‚Ganzes‘ gesehen und im Verbund behandelt“ (Vollmer 2013: 124) hat sich noch immer nicht etabliert. „Das Fach als zentrales Ordnungsprinzip“ (Kolbe et al. 2008: 129) bestimmt nach wie vor das schulische Lernen. Das „Fach als akademische Disziplin und seine historische Entwicklung, die fach- und schulspezifische Wissensordnung etwa in Form von Curricula sowie die Mikrostruktur des Fachunterrichts mit je spezifischen Praktiken“ (ebd.) bestimmen das Handeln der Lehrer\*innen und Schüler\*innen. Obwohl die Schwerpunktsetzung anhand von Schulfächern an vielen Stellen sinnvoll ist, kann sie für CLIL Nachteile mit sich bringen.

Denn Sprachlernen ist kein zusätzlicher Lernbereich, auf den in Sachfächern wie Geschichte oder Physik verzichtet werden könnte, es ist vielmehr fest integrierter Teil des Fachlernens, der lediglich manchmal vernachlässigt wird und eher nebenbei abläuft. Eigentlich muss die fachspezifische Fachsprache, das fachspezifische Denken und Kommunizieren jeweils als Teil der angestrebten Fachkompetenz gesehen und sprachlich verankert werden - übrigens auch im regulären deutschsprachigen Fachunterricht (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013). Inzwischen wird das Prinzip einer Gleichberechtigung und Integration von Sprach- und Inhaltslernen postuliert. Eine solche Perspektive scheint sowohl Sprach- als auch Fachlernen zu nützen (vgl. Vollmer 2013: 124ff.). Die Akteure

im Bedingungsfeld Schule, nämlich Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern - sehen das jedoch oft (noch) ein wenig anders.

### **1. Gleichsetzung von Begriffslernen mit Wortschatzarbeit**

In nahezu allen informellen Gesprächen wie auch in den aufgezeichneten Interviews mit Lehrkräften wurden Begriffsbildungsprozesse mit Wortschatzarbeit gleichgesetzt (s.o. „manchmal schreibe ich einen Vokabeltest“). Als Hauptstrategien zur Unterstützung des Begriffslernens nannten die Lehrkräfte Vokabellisten, seltener Definitionen und weiterhin Fußnoten bei der Quellenarbeit und der Arbeit mit Darstellungstexten. Das Problem lexikalischer Dichte bei schriftlichen Fachtexten (*lexical density*) (Zydatið 2013: 136) lässt sich allerdings nicht durch Wortlisten lösen und meint auch nicht nur Wörter, die die Schüler\*innen kennen sollten („immer die deutschen und englischen Fachbegriffe zumindest mal gehört haben“ s.o.).

Problematisch ist, dass der Planungsschwerpunkt, wenn es um Begriffe geht, fast ausschließlich auf sprachlicher Seite liegt, dabei sollten *Scaffolding*-Maßnahmen „sich nicht in der Vermittlung und Sicherung des Fachwortschatzes“ erschöpfen. Die Schüler\*innen brauchen Werkzeuge für die Erfassung komplexer Zusammenhänge. Dinge wie Wortbildung, Abgrenzungen von Antonymen, Paraphrasierungen, kontextgerechter Gebrauch, Anbahnung logischer Verknüpfungen (Konjunktionen, Satzadverbien) und grafische Strukturierungshilfen werden vom CLIL-Theoriediskurs dringend empfohlen (vgl. ebd.:).

Kategorial als Bausteine des Wissens gedacht und als sprachliche Manifestierung fachlicher Vorstellungskonstrukte werden Begriffe von den Lehrkräften kaum wahrgenommen und somit gehen sie auch nicht immer mit der Wissenserwerbsforschung konform, die mehrheitlich davon ausgeht, dass alles Wissen in Konzepten repräsentiert ist und dass Begriffsbildung somit als Strukturbildung fachlichen Wissens und Handelns gesehen werden kann (z.B. Sauer 2019, Weißeno 2010, Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Die erworbenen wissenschaftlichen Begriffe sind nicht mit fachsprachlichen Vokabeln gleichzusetzen.

## 2. Einstellung zu Zweisprachigkeit: *Code-Switching* mit schlechtem Gewissen

Bei der Frage nach dem Einsatz der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht zeigen sich unterschiedliche Einstellungen bei den Lehrkräften. Tendenziell scheinen sie Deutsch, so gut es geht, im CLIL-Unterricht zu vermeiden. So argumentiert einer der Interviewten (LE03), es sei ja „Geschichtsunterricht in der Fremdsprache“ und daher versuche er die deutschsprachigen Anteile so gering wie möglich zu halten (Vehikularsprachenmodell<sup>30</sup>). Eine andere Lehrerin (LE01) betonte hingegen, es sei ja schließlich ‚bi‘-lingualer Unterricht und somit sei es ihr besonders wichtig, auch mit deutschsprachigen Politikbegriffen zu arbeiten. Eine dritte Lehrerin (LE04) entschied thematisch:

„Das mit dem Friedrich, da haben wir die ganze Einheit auf Deutsch gemacht. Da sind ja auch alle Quellen und die ganze Diskussion auf Deutsch. Da will ich dass die dann auch mitreden können. Da sind ja jetzt die ganzen Dokus<sup>31</sup>, da finde ich schon besser, dass die dann auch verstehen, worum es geht.“

Was *Code-Switching* angeht, so verfolgen die befragten Lehrer\*innen tendenziell das Prinzip der Einsprachigkeit, was auch in anderen theoretischen Beiträgen so wahrgenommen wurde (vgl. z.B. Königs 2013: 174). Ihr Wissen zum Umgang mit der Fremdsprache entstammt bei den meisten CLIL-Lehrkräften aus ihrer Ausbildung zu Fremdsprachenlehrer\*innen. Von daher halten sich viele so gut es geht an das Postulat der Einsprachigkeit. Möglicherweise ist diese Vorstellung auch Grund dafür, warum die CLIL-Lehrer\*innen versuchen, L1-Phasen möglichst zu vermeiden oder aber mitunter mit schlechtem Gewissen darauf zurückgreifen. Es wurden explizit fünf situative Gegebenheiten genannt, bei denen CLIL-Lehrer\*innen die reguläre Schulsprache (hier Deutsch) verwenden:

- bei organisatorischem Klärungsbedarf;
- bei zwischenmenschlichen Vorkommnissen (Trost, Aufmunterung);
- bei Verständnisschwierigkeiten;
- um eine bi-linguale Arbeit mit Fachbegriffe abzusichern und
- bei besonders ‚deutschen‘ Themen (z.B. Friedrich II, Preußen).

---

<sup>30</sup> Vehikularsprachenmodell: Begriffliche Lernprozesse finden zwar *in* einer Sprache, aber *unabhängig* von einer jeweiligen Sprache statt. Sprache wurde als „inhaltsneutraler ‚Spediteur‘ für den Transport von Informationen aufgefasst“ (Breidbach 2007: 77). Englisch wird demnach zweckdienlich verwendet, nicht aber metasprachlich reflektiert.

<sup>31</sup> Anlässlich des Jubiläums war Friedrich II und die Aufklärung Thema in den Medien

Nicht selten setzen Lehrer\*innen die L1 ein, ohne dies zwingend im Interview zu erwähnen. Die Sandwich-Technik konnte ich oft beobachten, also einen Zwischenschub der deutschsprachigen Übersetzung eines unbekanntes Ausdrucks: „*Ballot paper, also Wahlzettel, [langsam] ballot paper*“ (LE01). Eine Lehrkraft gab an, nach jeder Einheit eine deutschsprachige Wiederholungsstunde durchzuführen, um das Verständnis abzusichern (LE02). Beobachtet habe ich diese jedoch nie, obwohl ich den Lehrer über vier Wochen begleitete. Ob sich diese Strategie tatsächlich als wirkungsvoll erweist, kann hier nicht geprüft werden. Womöglich verlassen die Schüler\*innen sich letztendlich auf diese Stunde oder die Strategie macht einen mühsamen ‚Rückimport‘ fremdsprachlich erworbener Konzepte notwendig (vgl. Hallet 2002; Königs 2013: 175).

Insgesamt kann gesagt werden, dass viele CLIL-Lehrer\*innen sich eher unsicher fühlen, wie sie zwischen den Sprachen wechseln ‚sollen‘ bzw. ‚dürfen‘ und haben unterschiedliche Prinzipien zum *Code-Switching* entwickelt. Aus diesem Grund wurde in der Entwicklungsphase eine klare Einstellung zum Einsatz von Deutsch im englischsprachigen CLIL-Unterricht angestrebt (siehe Kapitel 5).

### **3. Defensive sprachliche Anpassung**

Oft wurde auch das Problem thematisiert, man könne inhaltlich nicht auf ‚Grundschulniveau‘ arbeiten, wenn man sich mit fachlichen Problemen in der Fremdsprache auseinandersetzen möchte. Es handelt sich dabei um ein sehr altes Dilemma des CLIL-Unterrichts: Die Unterrichtsinhalte können von den Schüler\*innen inhaltlich schon erfasst werden, es fehlen ihnen aber noch die sprachlichen Kompetenzen zur Bewältigung fachlicher Probleme. Wie im Interview oben (Kapitel 4.3.1.) mit dem Geschichtslehrer, der angab, er könne das Niveau inhaltlich nicht weiter absenken, da es sich ja schließlich immer noch um Geschichtsunterricht an einem Gymnasium handele.

Ich konnte oft im Unterricht beobachten, dass die Lehrerinn\*en Texte so veränderten, dass sie für die Lernenden leichter verständlich waren, was den sogenannten „defensiven Strategien“ (Thürmann 2013a) entspricht:

- geschlossenen Fragen (in Materialien und Unterrichtsgespräch)
- Vereinfachung von Lehrwerkstexten/Arbeitsblättern

- Fußnoten/ Wörterlisten bei Sachtexten
- kurze Sätze, wenige Verschachtelungen, Verwendung des Aktivs
- Verwendung von Materialien für jüngere Lerner aus englischsprachigen Ländern

Mit defensiven methodischen Strategien ist die Erwartung verbunden, dass die Fremdsprachigkeit ein Hindernis ist und dass sprachliche Hürden so weit wie möglich abgesenkt werden müssen, damit das Fachlernen nicht allzu sehr verlangsamt wird (vgl. ebd.). Systematisches *Scaffoldings* lebt jedoch auch von der Verwendung offensiver Strategien, also Stützmaßnahmen für die Lernenden im Umgang mit Sprech- oder Lesetexten zur Überwindung der oben erwähnten Differenz zwischen dem, was die Lernenden fachlich verstehen können und dem, was sie sprachlich in der Fremdsprache schon realisieren können. Offensive Strategien geben den Lernenden Werkzeuge in die Hand, auch komplexe Inhalte verstehen bzw. kommunizieren zu können. Die Tendenz zu defensiven Strategien bei CLIL-Lehrkräften gibt Hinweise in Richtung Inputorientierung.

#### **4. Inputorientierung**

Mit der Vereinfachungstendenz geht eine Inputorientierung einher, die sich in vielen Gesprächen in Äußerungen wie ‚Stoff durchkriegen‘ oder in Vergleichen mit deutschsprachig unterrichteten Parallelklassen und deren Fortschritt ‚im Buch‘ andeuten. Noch scheint sich Kompetenzorientierung nicht ganz in den subjektiven Theorien der Lehrer\*innen widerzuspiegeln.

Manchmal gibt das, was nicht gesagt wird, die deutlichsten Hinweise. Keine\*r der Interviewten thematisierte konstitutive Begriffe für fachliches Verstehen, die sie in ihren Planungsstrategien als *Outcome*-Ziele berücksichtigen. Welche Arbeitsbegriffe brauchen die Schüler\*innen, um ein bestimmtes Thema inhaltlich zu durchdringen? Welche Begriffe sollen die Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit sicher verwenden können? Die Frage ist also: Woher nehmen die Lehrenden die Informationen über das kognitive Durchdringen der Fachbegriffe ihrer Schüler\*innen? Die wiederkehrende Formulierung ‚durchkriegen‘ oder ‚gehört haben‘ deutet eher auf den Zeitdruck hin, dem die Lehrkräfte ausgesetzt sind. Dies wird von der *Conceptual-Change*-Forschung im MINT-Bereich ähnlich beobachtet. Treagust und Duit machten die Beobachtung, dass Lehrende sich kaum mit sozialkonstruktivistischen Theorien des *Conceptual Change*

auseinandergesetzt haben: They “hold views of teaching and learning that are predominantly transmissive and not constructivist” (2008: 322).

Am deutlichsten werden die Dominanz defensiver Strategien und Inputorientierung bei der Umgangsweise mit Materialien und Lehrwerken. Die Lehrer\*innen begrüßen die Arbeit mit Lehrwerken und ausgearbeiteten Materialpaketen, mit denen sie jedoch häufig unzufrieden sind. Den interviewten Lehrer\*innen bleibt oft zu wenig Zeit, Materialien so zu modifizieren, dass sie für die Schüler\*innen verständlich sind, so die Äußerungen der Lehrenden. Zeitdruck wurde in jedem Interview als Problem thematisiert. Damit erklären die Lehrkräfte die Tendenz zu ‚schnellen‘ Lösungswegen wie Vokabellisten und Übersetzungsfragmenten in Fußnoten von Quellen und Darstellungstexten. Die Lehrer\*innen begründen dieses Vorgehen damit, dass sich diese Maßnahmen am ehesten in ihrem Berufsalltag umsetzen lassen.

Ein weiteres Argument, welches sich in den Gesprächen mit Lehrkräften erkennen ließ, ist die Thematisierung eines Repertoires an offensiven Stützmaßnahmen. Zwei Lehrkräfte äußerten hierzu ihre Hoffnung, ich als Forschende in diesem Bereich könne ihnen hierbei beratend zur Seite stehen. Dies sei auch einer der Gründe, warum sie sich für die Zusammenarbeit im Forschungsprojekt entschieden haben<sup>32</sup>.

Diese Unsicherheit im Umgang mit sprachlich-fachlichen Stützsystemen zeigt sich auch in der Umgangsweise mit der Thematisierung von Sprache als Problemlösungsstrategie. Metasprache wurde in keinem Interview oder Gespräch von den Lehrkräften thematisiert. Die explizite Auseinandersetzung mit Sprache im CLIL-Unterricht wird nicht selten als Grammatik- oder Vokabelunterricht gesehen, für die keine Zeit ist und der auch immer vor Eltern wie auch Schüler\*innen gerechtfertigt werden muss. Das Potenzial der bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen auch für inhaltliches Lernen, wie beispielsweise bei der Arbeit mit Diskursfunktionen wurde nicht von den Lehrkräften thematisiert. Bei Rückfragen wurde meist auf die Zeitknappheit im bilingualen Unterricht hingewiesen, wie auch in der obigen Interviewpassage ersichtlich („wir können dann ja nicht immer Englischunterricht machen“). Zu groß ist die Unsicherheit darüber, ob Spracharbeit in den Fachunterricht gehört.

---

<sup>32</sup> Mehr zum reziproken Nutzen von Classroom Research in Zigo 2010 (Kapitel 3)

Es scheint somit ein wichtiges Ziel für die CLIL-Lehrer\*innenausbildung zu sein, CLIL-spezifisches Wissen aufzubauen Lehrende im Ausbau ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung zu unterstützen. Durch die lange Feldphase und die fokussiert-ethnografische Auseinandersetzung mit dem Bereich der Begriffsbildung konnte ich vier Bereiche identifizieren, für die Lösungsstrategien gebraucht werden: 1. Pädagogisches Fachwissen - Begriffsbildung als integrativer Prozess, 2. Eine klare Theorie, wie mit Code-Switching umzugehen ist 3. Outputorientierung (konstituierende Begriffe festlegen) und 4. offensive *Scaffolding*-Planung (curricular-strategisch). Bevor diese Desiderate in Kapitel 5 adressiert werden, werden die Handlungsstrategien der Lehrenden als Ressourcen erkundet, um diese für die Anwendungsphase nutzbar zu machen.

#### **4.3.2. Praxiswissen: Kompetenz durch Handlungsstrategien**

Das Erfahrungswissen der Lehrkräfte und ihre Strategien zur Lernerunterstützung wurden schwerpunktmäßig durch teilnehmende Beobachtung ermittelt, da sich viele *Scaffolding*-Techniken erst im Handlungsfeld Unterricht im Umgang mit Schüler\*innen zeigten. Sie wurden eher weniger in Interviews und Gesprächen thematisiert, oftmals scheinen sie den Lehrkräften nicht bewusst zu sein oder die Befragten möchten sich aus unterschiedlichsten Gründen nur eingeschränkt äußern (vgl. Flick 2011: 42, Viebrock 2007b: 35). Es ist folglich sinnvoll, die Datensätze zu kombinieren und Unterrichtsbeobachtungen wie auch Befragungen zu kombinieren. Es deutete sich an, dass die CLIL-Lehrer\*innen häufig sehr wohl *Scaffolding*-Strategien einsetzen, auch wenn sie diese nicht also solche benennen. Hierbei konnte ich in der Analyse die Bereiche ‚Unterstützung unterrichtlicher Interaktion‘, ‚Einsatz der Muttersprache‘, ‚Korrekturverhalten und direktes Feedback‘ und semiotische Übersetzungen als Haupttechniken identifizieren.

##### **1) Unterstützung unterrichtlicher Interaktion durch anlassbezogene Maßnahmen**

Während der ethnografischen Phase zeigte sich, dass die Lehrkräfte im CLIL-Unterricht eine ganze Bandbreite von Strategien einsetzen, um das Verständnis im

Unterrichtsdiskurs so gut wie möglich zu unterstützen und den störfreien Unterrichtsdiskurs zu erhalten. Dazu gehören Techniken wie beispielsweise die Anpassung der Sprachtempi, die je nach Komplexitätsgrad variieren, ausgeprägte Mimik und Gestik, deutliche Artikulation, Wiederholungen und Paraphrasierungen. Im Bereich dieser unmittelbaren und spontanen Umsetzung von Interaktionshilfen, zeigt sich unter den CLIL-Lehrkräften eine große methodische Bandbreite und viel Kreativität. Diese defensive Strategien sind „in der alltäglichen Unterrichtspraxis ein Mittel, anlassbezogen sprachliche Blockaden zu überwinden (z. B. Einhilfen durch *prompting*, Rückverweise auf L1) und um die Motivation der Lernenden an den Themen und Problemstellungen des Fachunterrichts aufrechtzuerhalten“ (Thürmann 2013a: 231). Die situationsspezifischen Hilfsmittel, die die Lehrkräfte bereitstellen, sind weitgehend ‚sanft‘ und prozessbegleitend. Die Lehrer\*innen beobachten den Lernprozess ihrer Schüler\*innen und greifen ein, wenn Unterstützung benötigt wird (vgl. ebd.).

## **2) Positive Fehlerkultur und direktes Feedback**

Die CLIL-Lehrkräfte in meiner Untersuchung wirkten gelassen, was den Umgang mit sprachlichen Fehlern anging. Die meisten Fehler werden, solange der Inhalt verständlich ist, nicht thematisiert oder durch *recasts* ausgeglichen. Aufgrund einer meist positiv wirkenden Fehlerkultur nehmen Schüler\*innen Korrekturen ohne Umschweife an oder bitten bei Unsicherheiten um Hilfe. Das häufig kritisierte Wiederholen von Schülerbeiträgen durch die Lehrkraft (Lehrerecho) ist eine gängige Korrekturpraxis im CLIL: „Ich wiederhol‘ das dann meistens kurz. Das wollen die aber auch, die wollen immer wissen, hab‘ ich das jetzt richtig gesagt Frau B.? Auch wenn mir das jetzt gar nicht so wichtig ist, ich sag’s dann halt kurz, dass sie’s dann mal gehört haben“ (LE01). Diese Interviewaussage deckt sich mit meinen Beobachtungen und denen aus anderen Studien: “[T]eachers rather use recasts much the same as caregivers do in first language acquisition. In terms of the discourse dynamics this probably serves to keep the focus on content rather than deflecting it on linguistic form” (Dalton-Puffer 2008: 152f).

Im Unterrichtsdiskurs dient dies wahrscheinlich dazu, die Aufmerksamkeit eher auf Fachinhalte zu lenken, statt in linguistische Themenbereiche einzudringen (vgl. ebd.), wie auch die folgende Kurz-Sequenz zeigt. Die Korrektur unterbricht den Unterrichtsfluss nicht.

Schüler: In the Ancien Regime the king was... the king was because ... wegen Gott [sieht Lehrerin an]

Lehrerin: ...was appointed by God?

Schüler: Was appointed by God. The people think.

Lehrerin: Exactly. [zur Klasse] They thought the king was appointed by God. Von Gott auserwählt. Appointed by God. (LE04\_S4)

Die Lehrkraft nimmt die Schüleräußerung auf, verwandelt sie in fachliche Satzmuster und gibt sie in Form eines *recasts* an die Schüler\*innen zurück. Für die Schüler\*innen bedeutet dieses Vorgehen eine sanfte Form der Begriffsschärfung sprachlicher und gleichzeitig fachlicher Art. Wo zaghaft Hypothesen vorgebracht werden, bemüht sich die Lehrkraft um sprachlich-fachlich abgesicherte Bestätigung und Unterstützung.

Eine positive Fehlerkultur schien sich in den CLIL-Unterrichtsdiskursen etabliert zu haben, was sich wahrscheinlich aus der Sachfachorientierung heraus eher entwickelt als im Fremdsprachenunterricht: „Wenngleich sie [die Korrektur] auf der sprachlichen Metaebene stattfindet, erweist sich diese Art der Korrektur“ [*Recast*] innerhalb der kommunikativen Situation doch als am wenigsten störend für die laufende Kommunikation“ (Jäkel 2016: 195). Die Lehrkraft hat sichergestellt, dass die korrekte Form als sprachlicher Input für die ganze Klasse modellhaft gezeigt wird, um sprachliche Verunsicherungen oder Fossilisierungen inkorrektur Formen zu vermeiden (vgl. ebd.). Die entspannte Haltung der Lehrkräfte tut der Unterrichtsatmosphäre gut. Diese prozessbegleitenden weichen Maßnahmen entfalten in Kombination mit bewusst geplanten *Scaffolds*, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden, ihre Wirkung.

### 3) Semiotische Übersetzungen

Eine häufig angewandte und weniger spontane *Scaffolding*-Maßnahme ist der Einsatz semiotischer Übersetzungen, (*semiotic translations*, Hallet 2012b), also der Wechsel zwischen unterschiedlichen Darstellungs- und Symbolisierungsformen, die sich je nach Art der verwendeten Zeichen oder im Abstraktionsgrad unterscheiden. Nach einer Unterrichtsstunde erklärte eine CLIL-Lehrerin einer achten Klasse (LE04), warum gerade die Arbeit mit dem Zeitstrahl oder Diagrammen eine von ihr häufig gewählte

Darstellungs- und Erarbeitungsform sei. Hier ihre Äußerung zu einer Umwandlung eines Textes in ein Flussdiagramm:

Dann müssen die nochmal überlegen - was war wichtig? Was muss ich mir da eintragen oder merken? Das können die nämlich gar nicht, die packen da immer viel zu viel mit drauf. Die denken am Anfang immer, das muss ich alles wissen. Die können nicht richtig erkennen, was da wichtig ist, was da wesentlich ist. Wenn die das dann nochmal anders umsetzen müssen, passiert da ganz viel mit denen, da müssen die den ganzen Stoff nochmal umarbeiten, das kann man nicht einfach so. (LE04; FSU-Schule; I3)

An dieser Aussage wird deutlich, dass diese Lehrerin, wie wahrscheinlich viele Lehrkräfte, mit semiotischen Übersetzungen arbeitet, ohne diese als solche zu benennen. Es scheint ihr darum zu gehen, dass die Schüler\*innen durch die „Transformation der Darstellungsweise zur gedanklichen Durchdringung des Gegenstandes gefordert sind“ (Breidbach 2007: 99), zum anderen geht es um eine Re-Strukturierung des Inhaltes („umarbeiten“). Ein anderer Lehrer (LE02, WSU-Schule) erwähnte im Gespräch, dass er möglichst viele diskontinuierliche Texte im bilingualen Unterricht verwende, um die Menge an kontinuierlichen Fremdsprachentexten zu reduzieren. Er nutze dazu gerne „Bilder, Tabellen oder Diagramme“. Interessant ist an dieser Stelle: Von keinem der Lehrer\*innen wurden diese Maßnahmen explizit erwähnt, als es um Scaffolding, Spracharbeit oder Begriffsbildung ging.

Im weiteren Gespräch deutete sich an, dass die Bilder auch oft zu Illustrationszwecken im Sinne von Hilfsmitteln eingesetzt werden („damit die sich das mal vorstellen können“), was in der wissenschaftlichen Diskussion häufig kritisiert wird (vgl. z.B. Breidbach 2007: 98f), da auch Visualisierungen eine eigene Repräsentationsform darstellen, die keineswegs als gegeben verstanden, sondern von Schüler\*innen erst an einen (domänenspezifischen) Umgang damit herangeführt werden müssen (vgl. Hallet 2012b: 198). Illustrationen können auch eine nützliche Form der Unterstützung darstellen. Wenn es aber wie oben genannt darum geht, „das nochmal anders umzusetzen“, dann braucht es einer schrittweisen Heranführung am Umgang mit dem jeweiligen Modus. Denn, um mit den Worten der Lehrerin zu sprechen, „das kann man nicht einfach so“. Wie sich diese Rahmenbedingungen, also die Beschaffenheit der Einzelschule und die Kompetenz der Lehrenden letztendlich auf die Verstehensleistungen der Schüler\*innen auswirken, ist die eigentlich spannende Frage.

#### **4.4. Fokus Schüler\*innen: Eine schülerzentrierte Analyse**

Bei der Frage, wie die Lernenden sich Begriffsbildung vorstellen, fing ich mit der Erfassung von Sichtweisen, Motiven, Meinungen und Einstellungen in den Schülerinterviews an. Recht bald wurde deutlich, dass die rein verbalen Informationen nur einen Bruchteil des Phänomens der Begriffsbildungsprozesse aus Schüler\*innensicht erfassen können. Ich kombinierte daher auch hier Daten aus der Introspektion mit denen der teilnehmenden Beobachtung. Schließlich geht es in erster Linie um sie, die Schüler\*innen im CLIL-Unterricht. Daher wird nach einer kurzen Skizzierung der Gründe für die Teilnahme an der Unterrichtsform in den letzten vier Unterpunkten dieses Kapitels danach gefragt werden, wie die Hauptakteure selbst den Unterricht erleben und verstehen. Wie stellen sie sich Begriffsbildung vor? Welche Formen der Unterstützung können beobachtet werden, welche Strategien haben sie selbst entwickelt und was fehlt ihnen bei der Auseinandersetzung mit Fachinhalten in der Fremdsprache?

##### **4.4.1. Motivation zur Teilnahme an CLIL**

Am Anfang des Interviews fragte ich die Jugendlichen zunächst nach den Gründen, warum sie ‚Bili‘ gewählt hatten. Sie äußerten sich gewöhnlich extrinsisch motiviert. Ein Schüler äußerte den Wunsch, Pilot zu werden (LE02S9), eine andere, im Ausland studieren zu wollen (LE01S2). Weiter werden Eltern genannt, die der Meinung sind, bilingualer Unterricht könne die Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Es scheint zu stimmen, „Eltern wie Schüler\*innen erwarten vom bilingualen [Geschichts]-unterricht vor allem Zusatzqualifikationen und bessere Berufschancen durch intensivere Englischkenntnisse“ (Bernhardt 2011a: 215).

Andererseits wird anscheinend befürchtet, sprachliche Probleme könnten die Note im Sachfach verschlechtern. Eine Sorge um das Fachlernen an sich (etwa „Ich habe Angst, die Inhalte nicht zu verstehen“) wurde in den Gesprächen und Interviews nicht thematisiert. Das kann aber auch an der nach Noten motivierten Schulkultur liegen. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Schüler\*innen stark auf den Notendruck reagieren. Auffallend ist, dass die Schüler\*innen sowie deren Eltern hauptsächlich zwar hauptsächlich die Verbesserung der Fremdsprache als Ziel des bilingualen Unterrichts sehen, die Inhalte und Methoden aber über sachfachliche Bildungspläne organisiert und realisiert werden

(vgl. Bonnet/Breidbach 2013: 28; Dalton-Puffer et al. 2010: 3). Leistungsorientierung soll an dieser Stelle nicht vertieft diskutiert werden (siehe Kapitel 4.4.3).

#### **4.4.2. Code-Switching: Wir sind ja hier im bi-lingualen Unterricht**

Die Einstellung zur Fremdsprache bei den befragten Schüler\*innen erschien mir sehr unterschiedlich. Viele der Schüler\*innen wünschen sich einen hohen Anteil der deutschen Sprache im Unterricht, andere hingegen fordern Einsprachigkeit im CLIL-Unterricht. Es ist zu vermuten, dass dieser Wunsch darauf zurückzuführen ist, dass die Untersuchung in der Sekundarstufe I durchgeführt wurde. Die Erhebung von Heimes (2011: 154) zeigte: Schüler\*innen der Jahrgangsstufe elf begrüßten deutschsprachige Phasen im bilingualen Unterricht, während fortgeschrittene Lerner der Jahrgangsstufe 13 dies eher ablehnten.

Zu den Gründen für diese unterschiedlichen Einstellungen kann an dieser Stelle nur wenig gesagt werden. Ein persönlicher Eindruck, der nicht unbedingt empirisch haltbar ist, ist der, dass tendenziell leistungsstarke Schüler\*innen, die sich sicher in der englischen Sprache fühlen, die konsequente Fremdsprachigkeit einfordern. Die persönliche Motivation scheint zu beeinflussen, ob für die Schüler\*innen den Einsatz der L1 begrüßen, wie das Statement einer Achtklässlerin zeigt: „Ich will ja besser in Englisch werden, da bringt mir das nichts, wenn wir das dann doch alles auf Deutsch machen“ (LE04\_S31).

Im Gegensatz dazu schlugen mehrere Schüler\*innen in einem informellen Gespräch in der Pause vor, die CLIL-Lehrer\*innen sollten zunächst die Unterrichtsinhalte auf Englisch einführen und später auf Deutsch erklären, was die „wichtigen Punkte für die Arbeit oder vor einem Test“ sind. Am besten mit einer „Wiederholungsstunde auf Deutsch“ (LE01\_S21; nicht wörtlich zitiert). Eine Idee, die aus der Sicht der Motivationspsychologie und Sprachdidaktik weniger sinnvoll erscheint, die für die Schüler\*innen aber nachvollziehbar ein Mittel darstellt, sich für Leistungsüberprüfungen vorzubereiten. Auch der Terminus bi-lingual wird von einigen Lernenden sehr wörtlich verstanden: „Wir sind ja hier im bi-lingualen Unterricht. Und bi heißt ja zwei, dann müssen wir das ja auch auf Deutsch und auf Englisch können“ (LE02\_S16). Letztendlich zählt die Note der schriftlichen Überprüfungen. Ob Klassenarbeit oder andere Formen der Leistungsüberprüfung - für die Schüler\*innen sind diese Beurteilungen von großer Bedeutung, wie auch das nächste Kapitel zeigen wird.

#### **4.4.3. Leistungsdruck – schneller für die Arbeit lernen**

Als ich einen Schüler der achten Klasse im Interview danach fragte, was ihm bei der Auseinandersetzung mit Begriffen am besten helfe, nannte er Wörterlisten. Als wir gemeinsam weitere Methoden anschauten, mit denen die Schüler in der Unterrichtseinheit gearbeitet hatten, (*Flow-Charts, Comics*) äußerte ich meine Irritation. Ich erklärte ihm, ich hätte erwartet, dass diese Dinge ihm besser helfen würden, das Thema zu verstehen, da er im Unterricht engagiert mit seinem Mitschüler daran gearbeitet hatte. Daraufhin war seine Antwort: „Besser vielleicht schon, aber ich hab‘ ja noch anderes zu tun. Ich hasse lernen. Und ich bin schnell im Vokabeln lernen. Das ist praktischer. Das geht besser für die Arbeit, das hab‘ ich ruckzuck erledigt“ (LE02\_S12). Für ihn war das die effizienteste Art, schnell zu ‚lernen‘, was in der Arbeit abgefragt werden würde. Reflexionen zum Lernprozess bezogen sich immer wieder auf anstehende Lernkontrollen, Leistungsmessung und Notengebung - auch, als es beispielsweise darum ging, ob die *Concept Maps* das Lernen unterstützten (verkürzt zitiert): „Wenn das z.B. in ‚ner Arbeit vorkommen würde oder so, dann wüsste man auch wo man im Kopf suchen müsste, sag ich jetzt mal so, in welcher Schublade“ (LE01\_S2).

Wenn es um das Thema Begriffslernen geht, fallen schnell auch Worte wie ‚Vokabeltest‘ oder Klassenarbeit. Dies ist nachvollziehbar, wie Neveling (2004: 10) in ihrer Arbeit zu Wörternetzen beschreibt: „Es erscheint allzu verständlich, dass die Schüler sich auf Tests in der Form vorbereiten, in der die Wörter abgefragt werden“. Wenn Lehrende Fachbegriffe per Vokabeltest abfragen oder in Lückentexte eingetragen werden, dann werden die Schüler\*innen sich auch auf diese Weise vorbereiten. Dies unterscheidet sich von der Vorstellung vom Begriffslernen, bei dem Sprache und Inhalt untrennbar verbunden sind. Begriffskompetenz ist nicht ohne weiteres ‚erklärbar‘ oder instruktiv vermittelbar. Es braucht zielgerichtete Auseinandersetzung mit Fachbegriffen (Kapitel 5).

#### **4.4.4. Schieflagen der Lernerkonzepte: “*Magna Carta is a group of persons*”**

Bei der Analyse der Unterrichtsdiskurse zeigte sich, dass Gelegenheiten zur Begriffsschärfung nicht selten übersehen oder übergangen werden. Hier ein Beispiel aus einer Unterrichtsstunde zum Thema *human rights*. Die Schüler\*innen sollen entscheiden, welche *events* sie auf dem Weg zur Bill of Rights (*a short history of rights*) als

einschneidend einstufen. Sie arbeiten mit einem Verfassertext und erstellen daraus eine Zeitleiste.

Lehrerin: Have you got any examples? Where do you see important events? What did you find in the text? Jona.

Schüler: Maybe the Magna Carta?

Lehrerin: Yes, the Magna Carta! Jona explain, what is the Magna Carta? [Macht fragende Geste, hebt Schultern, wartet 3 Sek]

What do you think?

Schüler: A group of people?

Lehrerin: A group? Oh no! It's a document. A group of people maybe wrote the document. The King signed the document! [macht Geste ‚Schreibbewegung‘ an der Tafel] unterschrieben. You understand?

Schüler: Yes. Should I write it on the line?

Lehrerin: Yes. Thank you (Lehrerin LE04, Schüler LE04\_S29, FSU-Schule)

Der Schüler reproduziert ein Wort (Magna Carta), das für ihn selbst keine oder eine falsche Bedeutung hat. Er nimmt an, dass diese Bezeichnung ‚Magna Carta‘ zu den *events* gehört, die bei der Fragestellung der Lehrerin abgerufen werden müssen. Diese sogenannte „Scheinklarheiten“ oder Begriffshülsen sind unbedingt zu vermeiden. Wichtige Begriffe, die in Unterrichtsdiskursen vorkommen, sollten in der jeweiligen Situation geklärt werden (vgl. Sauer 2019: 32f.).

Interessant ist hier, dass der Schüler im Verlauf der vorherigen Doppelstunde, in der die Magna Carta im Verfassertext des Schulbuchs verwendet und mehrfach im Unterricht erwähnt wurde, offenbar ein Rat oder ein Parlament o.ä. im Kopf hatte und nicht bemerkte, dass dies nicht zutrifft. Ein Parlament würde in in die Kategorie Gremien oder historische Personen gehören - also eine ganz andere Art der Gegenständlichkeit. Die Magna Carta ist ein Symbolbegriff des begrifflichen Konzeptes ‚Vertrag‘ oder ‚Freibrief. Dies wiederum gehört zu den Gegenstands- und funktionsbezogenen Begriffen (Rohlfes 2005: 71), die, wenn man den dahinterliegenden Sinn verstanden hat, eine wichtige Grundlage für den Rest der Unterrichtseinheit bedeutet hätte. An dieser Stelle hätte man thematisieren können, welche Bedeutung diese Art von Dokument für die Weiterentwicklung der Menschenrechte hatte. Die Symbolkraft der Magna Carta für weitere Entwicklungen (*Petition of Rights, US Bill of Rights*) konnte mit dieser Korrektur (*it's a document*) wahrscheinlich nicht hervorgehoben werden.

Der Schüler muss in dieser kurzen Sequenz theoretisch einen grundlegenden Konzeptwechsel durchlaufen, der augenscheinlich reibungslos vonstattenging. Die Aufdeckung und Korrektur fehlerhafter Konzeptualisierungen aufgrund einer „Rahmungsdifferenz“ (Sauer 2019: 15f.) gehört zu den Aushandlungsprozessen, die in fachlichen Problemstellungen öfter auftreten. Bei unterkomplexen oder einseitig besetzten Begrifflichkeiten zeigt sich Entwicklungspotenzial und es eröffnet sich - bei genauem Hinsehen - eine Lerngelegenheit, die für eine Herausarbeitung von Kriterien spricht (Klausmeier 2017). Dies ist möglich, wenn der Widerspruch, wie in diesem Fall, aufgedeckt werden kann. Sehr schnell (*You understand? - Yes!*) wird allerdings angenommen, dass eine Korrektur stattgefunden hat. Ob der Schüler die prozessuale Entstehungsgeschichte der *Bill of Rights* auf diese Weise kategorial kognitiv verankern kann, darf angezweifelt werden. Dem Schüler war es in dem Moment wichtig, das „richtige“ Wort für die Lücke im Arbeitsblatt gefunden zu haben (*Should I write it on the line?*) und ging zufrieden aus der Stunde.

An dem Beispiel wird auch deutlich, dass Fehlkonzepualisierungen gar nicht so leicht aufzudecken sind. Der Schüler hätte den Begriff leicht eintragen können, ohne ihn wirklich verstanden zu haben und die Aufgabe wäre korrekt gelöst worden. Diese Form der sprachlichen Oberflächlichkeit hat ihren Ursprung darin, dass manchmal die verwendeten sprachlichen Einheiten eines Begriffes zweier Diskursteilnehmer übereinstimmen, die mentalen Repräsentationen aber dennoch nicht identisch sind.

Die Begriffe der Lehrkräfte stammen aus dem fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Bereich, die der Schüler\*innen aus Alltagszusammenhängen oder reduziertem Vorwissen (vgl. ebd. und Alavi 2004: 44f.), die Bezeichnungen hingegen können identisch sein. Ein Beispiel: Beim Thema Mittelalter können Lernende durchaus den Begriff *town* an der richtigen Stelle verwenden und die Schüler\*innen haben trotzdem eine historisch vollkommen falsche Vorstellung des Begriffs. Klausurfragen können sie trotzdem richtig beantworten - übrigens nicht nur in CLIL, sondern auch im regulären Geschichtsunterricht. Schüler\*innen haben oft beim gleichen Wort etwas ganz anderes vor Augen als ihre Lehrer\*innen. „Notwendig wäre eine klare Herausarbeitung von Kriterien für einen präzisen Begriffsgebrauch (vgl. Sauer 2019: 18), denn fehlerhafte Konzeptualisierungen können hartnäckig sein. Um das Diskriminationslernen im Rahmen der Begriffsbildung zu unterstützen, wäre es wichtig, diese Herausarbeitung

ganz bewusst anzulegen und anzuregen, was bspw. mit der korrekten Verwendung von Diskursfunktionen und deren Reflexion sukzessive aufgebaut werden kann.

#### **4.4.5. Diskursfunktionen**

Zur kommunikativen Herstellung von Beziehungen zwischen Begriffen werden sprachliche Ordnungsstrukturen gebildet, die sich in der fachlichen Diskursfähigkeit niederschlagen. Diskursfunktionen sind schulsprachliche Kompetenzen, in denen kognitive Operationen (etwa definieren, beschreiben oder bewerten) verbal umgesetzt werden (ausführlich in Kapitel 2.4). Unklarheit über die je spezifische Funktionalität der einzelnen Diskursfunktionen wird deutlich, wenn im Unterricht Operatoren erfragt werden und die Schüler\*innen mit ganz anderen Operatoren reagieren. In den nächsten Abschnitten wird deutlich werden, dass die Schüler\*innen wenig metasprachliches Bewusstsein darüber haben, für welche Zwecke welche Diskursfunktion verwendet wird.

Besonders auffällig wird es, wenn unterschiedlich herausfordernde Operationen eingefordert werden. Im folgenden Beispiel fragt die Lehrerin nach einer komplexen Operation und akzeptiert Beispiel-Nennungen als Antwort. Das Erinnern von Faktenwissen (benennen, aufzählen) ist auf der niedrigsten Kompetenzstufe nach der Bloomschen Taxonomie (Bloom 1973) anzusiedeln. Die nächsthöhere Form der Lernzielbeschreibung ist schon das ‚Verstehen‘, was sich in Verben wie ‚erklären‘ oder ‚unterscheiden‘ niederschlägt. Im folgenden Beispiel fragt die Lehrkraft (LE06\_GSU-Schule) nach einer Erklärung auf der Taxonomiestufe Zwei (Begriff erklären) und akzeptiert mehr oder unbewusst eine Antwort auf Taxonomiestufe Eins (aufzählen, nennen, Wiedergabe von gelerntem Stoff).

Lehrerin: Can anyone explain, what ‚sources‘ are?

Schülerin: It's for example a book.

Lehrerin: Yes - a book can be a source. Right. It gives us information about the past. What else?

Schülerin: People.

Lehrerin: Yes, very good. It's things that tell us something about the past. Or people. Something original. Something from the time. From the history.

(Lehrerin LE06\_GSU2, Schülerin LE06\_S19)

Die Lehrerin fragt eigentlich nach einer Erklärung, akzeptiert aber ‚Beispiele nennen‘ als Antwort. Sie fragt nicht erneut nach einer Erklärung oder korrigiert die Sprechfunktion. Sie bittet sogar um weitere Beispiele, womit das Aufzählen von Beispielen als Erklärung akzeptiert wird und jegliche Klärung dessen, was eine historische Quelle spezifizierend ausmacht (Zeugnisse, Überreste, Informationen aus einer bestimmten/vergangenen Zeit), hinfällig ist. Sie fügt zwar eine Erklärung hinzu („*It's things that tell us something about the past. Or people. Something original.*“), thematisiert dies aber nicht mit den Schüler\*innen auf einer Metaebene.

Es ist möglich, dass niemand in der Klasse hinterfragt, was eine Quelle ist. *People* - das kann ein Zeitzeuge sein, aber womöglich auch die Lehrerin selbst. *A book*? Das kann ein historischer Roman sein oder das Geschichtsbuch. Alles davon gibt uns Informationen über die Vergangenheit. Der Quellenbegriff wurde nicht geklärt. Ein Beispiel aus einer anderen Studie bestätigt, dass unklaren Diskursfunktionen oft im CLIL-Unterricht akzeptiert werden. Gruner (2011: 212) zeigte, dass Lernende den Begriff ‚Parlament‘ eher mit Beispielen und durch Erraten zu bestimmen versuchten, als einen Sachverhalt umgangssprachlich zu erläutern oder Zusammenhänge grafisch darzustellen. Schüler\*innen müssen lernen, zwischen fachlichen Operatoren bzw. Diskursfunktionen zu unterscheiden und sich präzise auszudrücken. Das passiert nicht nebenbei, sie brauchen in diesem Bereich gezielte Unterstützung und gute Sprachvorbilder. Im Zwischenfazit sammle ich die oben abgeleiteten Bedarfe und Ressourcen, um im nachfolgenden Kapitel Handlungs- und Unterstützungsprinzipien zur Begriffsbildung herzuleiten.

#### **4.5. Zwischenfazit: Fach und Sprache, Wissenschaft und Unterrichtsalltag**

In dieser ersten Phase ging es in erster Linie um die Beobachtung von Lernprozessen und die Identifikation von Problemen im CLIL-Unterricht. Wie geht Begriffsbildung vonstatten? Wie stellen sich Lehrkräfte das Begriffslernen vor? Und was tun sie und ihre Schüler\*innen, um möglichst erfolgreich in der Fremdsprache lernen zu können? Aus den Ergebnissen dieser ersten Phase wird ersichtlich, dass die Einflussfaktoren auf CLIL-Unterricht verschiedenartig sind und eine Beobachtung oder Erfragung des Prozesses der Anknüpfung fremdsprachiger Wissenschaftskonzepte an ein muttersprachliches Alltagskonzept keine leicht zu lösende Aufgabe ist.

Zunächst stand die Einzelschule selbst im Mittelpunkt: Wie ist die CLIL-Lernsituation an einer Schule organisiert? Wie sind die Lehrkräfte ausgebildet? Welche Schüler\*innen besuchen den Unterricht und warum? Hierbei wurde deutlich, dass der Grad der Etabliertheit von CLIL im Schulprofil ein distinktives Merkmal für den Erfolg und die Akzeptanz der Unterrichtsform ist. Wurde CLIL neu eingeführt, so gibt es viele Aspekte, die sich erst noch konstituieren müssen - von der Organisation der Studentafel, über die Lehrer\*innenausbildung und das Selbstverständnis der Lehrkräfte bis hin zu Diskussionen über Materialien und Curricula in den Fachkonferenzen.

In der Findungsphase sind Lehrende wie Lernende oftmals damit beschäftigt, die neuen Aufgaben zu definieren, Kompetenzen und Verantwortung zu eruieren, abzulehnen oder weiterzuentwickeln, bis sich irgendwann eine festere Handlungsstruktur etabliert hat. An Schulen, die bereits länger mit CLIL arbeiten, haben sich viele dieser Fragen bereits geklärt. Die CLIL-Züge sind regulär im Stundenplan organisiert und Eltern wie Schüler\*innen konnten Vertrauen in die Unterrichtsform gewinnen. Für das Forschungsprojekt, das zum Ziel hat, die Unterrichtsprozesse im Detail zu beobachten und feingliedrig zu beschreiben, empfahl sich in dieser Situation eine Eingrenzung des Untersuchungsfeldes. Neu etablierte Züge bieten sicherlich spannende Einblicke; zur Beobachtung und Analyse von Begriffsbildungsprozessen sind diese Entwicklungsfaktoren hingegen eher hinderlich. Da die institutionellen und sozialen Bedingungen einer Schule die Unterrichtsrealität und somit die Lernkultur (Kolbe et al. 2008) einer Einzelschule bedingen, folgte daraufhin die Entscheidung, das Untersuchungsfeld einzugrenzen und sich auf Schulen zu konzentrieren, die bereits länger mit CLIL arbeiteten.

Am Fokussierungsaspekt ‚Lehrkräfte‘ wurden zwei Dinge deutlich: Zum einen greifen CLIL Lehrer\*innen auf einen großen Erfahrungsschatz ihrer *community of practice* und ihrer individuellen professionellen Entwicklung zurück. Sie haben Strategien des *soft scaffolding* bzw. der defensiven Strategien (vgl. Thürmann 2013b) entwickelt, wie auch zahlreiche Techniken zu Visualisierungen und *material design*. Weiterhin fällt auf, dass in den untersuchten Gruppen eine konstruktive Feedbackkultur im Unterricht herrschte. Insgesamt lassen sich also fruchtbare Hinweise über das Handlungswissen der Praktiker\*innen ableiten.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die CLIL-Lehrer\*innen lernen möchten. Es zeigte sich Unsicherheit darüber, ‚wie es richtig geht‘ und was die Schüler\*innen brauchen, um

in der Fremdsprache zu lernen. Insbesondere im Bereich der Begriffsbildung fehlt es an klaren Vorstellungen vom Lernprozess und dem Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt. Das zeigt sich auch bei der Planung des curricular-systemischen *Scaffolding*. Der Mangel an systematischer *Scaffolding*-Unterrichtsplanung erscheint aufgrund der noch unzureichenden Ausbildungssituation von CLIL Lehrkräften plausibel. Dabei bildet das „curricular-systemische *scaffolding* [...] die Grundlage sowohl für eine spezifische Didaktik-Methodik des Bilingualen Unterrichts/CLIL als auch für die Koordination des Lehrens und Lernens von Fach- und Sprachunterricht insgesamt“ (Thürmann 2013b: 239). Dieses Forschungsdesiderat bleibt vorerst bestehen und die Frage nach integrativen *Scaffolding*-Maßnahmen zur Unterstützung sprachlich-fachlicher Unterrichtsprozesse blieb zunächst unbeantwortet.

Im letzten Schritt kamen die Schüler\*innen in den Fokus. Damit wurden die Beobachtungen dahingehend erweitert, in welchen Formen sich die Hauptakteure eigentlich mit dem Zusammenhang von Sprache und Inhalt auseinandersetzen und welche Überzeugungen ihr Lernerhandeln leiten bzw. welche Unterstützungsformen ihnen fehlen. Nach der Sichtung des Materials kristallisierten sich drei bedeutsame Themen für die Schüler\*innen heraus: 1. *Code-switching*/Einsatz der Muttersprache, 2. Noten- und Erfolgsdruck, 3. begriffliche Unklarheiten/Fehler bzw. abweichende Konzeptualisierungen und 4. unpräzise fachliche Diskursfähigkeit. Letzteres ergab sich nicht aus Befragungen, sondern wurden aus den Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet. Kommunikationsprobleme in Interaktionssituationen legen die Notwendigkeit begrifflicher Schärfungen und die Förderung metasprachlicher Kompetenzen nahe.

Insgesamt ist zu sagen, dass die Beobachtung der ‚*black box* Begriffsbildungsprozesse‘ in der Fremdsprache sich erwartungsgemäß herausfordernd darstellte. Viele Aspekte konnten nur bedingt erfragt. Das mindestens zweifache ‚zwischen den Stühlen‘, also erstens zwischen Sprach- und Fachlernen, und zweitens zwischen Unterrichtspraxis und Theoriediskussion, erfordert eine speziell zugeschnittene Forschungsweise. Im nachfolgenden Kapitel werde ich erklären, wie diese Mehrfach-Integration (Englisch- und Geschichtsdidaktik; Verzahnung von Theorie und Praxis) im vorliegenden Projekt bewältigt wurde. Aus den oben skizzierten Forschungsdesideraten resultierten nachfolgende Modifikationen des Designs.

#### 4.6. Weiterarbeit und Entwicklungsforschung

Lehrende brauchen für sich selbst eine klare Vorstellung davon, was genau sie von den Schüler\*innen erwarten und wie sie sie auf dem Weg zum jeweiligen Kompetenzziel unterstützen. Es ist fraglich, ob Forschende didaktische Programme gewissermaßen ‚von außen‘ im Unterricht beobachten können, ohne dass die ausführenden Lehrkräfte die didaktischen Vorstellungen teilen. Die grundlegenden Überzeugungen der Lehrer\*innen sind im Bereich der Begriffsbildung zumeist nicht deckungsgleich mit dem Theoriekonzept im Sinne der konstruktivistischen *Conceptual-Change*-Forschung, wie dieses Kapitel gezeigt hat. Auf welche Weise werden sie im Unterricht kompetenzorientierte Begriffsbildung fördern, wenn sie eine Input-Orientierte Vorstellung des Begriffslernens haben? Die Implementierung neuer Maßnahmen zur Begriffsbildung von außen ergibt somit wenig Sinn, denn die Lehrkräfte mit ihren Überzeugungen sind Schlüsselfiguren für das Gelingen von Unterrichtsprojekten:

The success of the implementation also depends on the teacher[...] the teachers' epistemological beliefs about learning and teaching in general and about the subject-matter they teach should also be taken into account as a possible obstacle for the effective implementation of Conceptual Change strategies in the classroom. (Limón 2001: 376)

Ganz unabhängig davon, dass die Lehrkräfte sehr engagiert sind und sich weiterbilden möchten, so sind sie auch in Sachzwänge eingebunden und können sich nur eingeschränkt an der theoretischen Diskussion beteiligen. Im Sinne einer reflektierten Praxis muss jedoch beides, Unterrichtspraxis und wissenschaftliche Erkenntnisse, für eine sachkundige Weiterentwicklung (vgl. auch *critically informed changes*, Burns 2010: 5) berücksichtigt werden. Denn gerade die „Darbietung, Vermittlung und übende Verankerung von *Pre-Scaffolding*, das heißt von unterstützenden Formulierungen, Satzgerüsten und Diskurshilfen, ist für Erfolg und Anspruch des bilingualen Geschichtsunterrichts von großer Bedeutung“ (Heimes 2013: 349f, 2011). Das scheinen Lehrer\*innen zu suchen: Ideen und Materialien zur systematischen Unterstützung fachlich-sprachlicher Lernprozesse. Der Mangel daran ist zweifelsohne ein Forschungsdesiderat. Ist das Ziel meiner Forschung, „an den konkreten praktischen Problemen des Subjekts“ (Mayring 2002: 24) anzusetzen, dann gibt es an dieser Stelle die Gelegenheit dazu. Im nächsten Kapitel wird die Art der Kollaboration zwischen Schule und universitärer Lehr- und Lernforschung begründet und die Arbeitsprodukte werden vorgestellt.

## 5. Fachdidaktische Entwicklung und Anwendung

In der ethnografischen Phase konnten Bedingungen herausgearbeitet werden, die den Umgang mit Begriffsbildung im CLIL-Unterricht beschreiben. Jetzt soll es darum gehen, mit *critically informed changes* (Burns 2010: 5) partnerschaftliche Planungsentscheidungen zu treffen. Beide Seiten - ich als Vertreterin der *Scientific Community* und eine CLIL-Lehrerin als Vertreterin der *Community of Practice* - würden gemeinsam eine Unterrichtseinheit zur systematischen Begriffsbildung entwerfen und anschließend analysieren. Leisen (2015b: 29) identifiziert zwei Einflussbereiche auf guten CLIL-Unterricht, die wir so verknüpfen konnten.

- a) **allgemeine Kompetenzen** in der Planung, Gestaltung und Durchführung von unterrichtlichen Lernprozessen
- b) **spezifische Kompetenzen** in CLIL-Lernprozessen

Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen grundlegenden Kompetenzen der Professionalität, die in der Lehrer\*innenausbildung erworben und im Berufsalltag vertieft werden (vgl. ebd.), wie etwa fachdidaktische Kompetenzen, Lehrer\*innenpersönlichkeit, *Classroom Management* oder Planungskompetenz. Die spezifischen CLIL-Kompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die speziell in Vorbereitung und Durchführung von fremdsprachigem Sachfachunterricht angewandt werden, also Kenntnisse über sachfachliches Lernen in der Fremdsprache, *Scaffolding*, Methodik und Wissen über fachsprachliche Diskurskompetenz und deren Förderung.

Im vorherigen Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass die meisten Lehrkräfte im Forschungsprojekt starke Kompetenzen im Bereich der allgemeinpädagogischen Kompetenzen vorwiesen, aber Professionalisierungsbedarf im Bereich der CLIL-spezifischen Kompetenzen äußerten. An dem Punkt setzt fachdidaktische Entwicklungsforschung ein: „Zwischen der Perspektive aus der Praxis des Unterrichts und der aus einer meist universitär gewonnenen Theorie über den Fachunterricht klafft nach wie vor eine Lücke“ (Prediger et al. 2012: 1). Ziel kooperativer Forschungsprogramme ist es, „für den jeweiligen Fachunterrichts-Alltag relevante Entwicklungsprodukte und Forschungsergebnisse zu erzeugen. Auf diese Weise kann es gelingen, Bedarfe der Schulpraxis und wissenschaftlich-theoretische Ansprüche gleichermaßen zu erfüllen“ (ebd.).

Ich trat mit einer Lehrerin in Kontakt, um kollaborativ eine Unterrichtseinheit zu entwickeln (Kapitel 5.2). Unser Ziel war der Entwurf von Unterrichtsmaterialien bzw. Instruktionsformen und gleichzeitig die Generierung von Theorien. Dies wurde im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema *Revolutions* angebahnt, erprobt und analysiert. Das vorliegende Kapitel beschreibt zunächst die theoretischen Überlegungen zur Unterrichtsplanung und im zweiten Teil die Materialien, Tafelbilder und CLIL-Arbeitsprinzipien, die zur Anwendung kamen.

In diesem Kapitel wird somit auf die Frage reagiert, wie nach der Erhebung von Entwicklungsbedarfen und defizitären Gegebenheiten (Kapitel 4, siehe auch unten Tabelle 4) in der Bildungsforschung weitergearbeitet werden kann. Ziel und Ausgangspunkt ist die Spezifizierung und Strukturierung des fachlichen Lerngegenstands und die Entwicklung einer lokalen Theorie (vgl. Prediger et al. 2012). Auf diese Weise werden Desiderate nicht nur an die Forschungsgemeinde zurückzugeben, darüber hinaus werden Lösungsvorschläge für Unterrichtspraxis und -forschung erarbeitet. Die bisher im Hintergrund wirkende Forschungsfrage zwei schließt auf: Welche unterrichtlichen Arrangements und Interventionen sind günstig, um fremdsprachige fachliche Begriffsbildungsprozesse zu initiieren, aufrechtzuerhalten und, im Sinne von *Scaffolding* zu unterstützen?

### **5.1. Vorarbeiten: CLIL-didaktische Desiderate aufdecken, Lösungen entwerfen**

Die folgende Tabelle skizziert Impulse aus der ethnografischen Phase (links) und die Materialien und Stützsyste, die aus dem Datenmaterial und CLIL-didaktischer Literatur herausgearbeitet wurden (rechts) Die Skizzierung einzelner Elemente dient der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit des Vorgehens. Im anschließenden Teilkapitel folgen vertiefte Erläuterungen darüber, wie die konkreten Materialien oder Maßnahmen aussahen, die erarbeitet wurden. Freilich können nur einige zentrale Aktivitäten dargestellt werden, die als Angel- oder Ankerpunkte fungieren. Andere Materialien und Unterrichtsaktivitäten (z.B. Übungen und Vertiefungen) werden nicht dargestellt, zu unübersichtlich würde die Darstellung werden. Im Zentrum stehen diejenigen Aufgabenformate, die für den Prozess des *Concept Attainment* (Bruner 1986) besonders wichtig waren und dazu dienen, den natürlichen Lernprozess der Abwägung von Beispielen und Gegensätzen zur Herausarbeitung bestimmter Begriffsmerkmale zielgerichtet zu unterstützen.

## Entwurf eines Unterrichtsszenarios zur Begriffsschärfung

Impuls		Entwickelte (Stütz-) Maßnahme
wenig Auseinandersetzung mit Lernerbegriffen, Akzeptanz von Begriffshülsen		<b>A) begrifflich-konzeptuelle Diagnostik</b> - Concept Maps - Diskursfunktionen erheben Dalton-Puffer. 2013, Thürmann 2013, Sauer 2019
unklare fachwissenschaftliche Begriffsabgrenzungen (Lehrende), keine explizite Auseinandersetzung mit Begriffsattributen	➔	<b>B) Outcome-Orientierung</b> - Auflistung charakteristischer Begriffsmerkmale - Benennung, Formulierung basaler Diskursfunktionen zum Thema Sauer 2019, Koch 2005
keine systematische konzeptuelle Verallgemeinerung mit Schüler*innen, eher zufällige Auseinandersetzung		<b>C) Induktive Strategien anleiten</b> <i>Data-Retrieval Chart (concept card)</i> Vergleich <i>American, French, Arab Revolution</i> Parker 2018
keine systematische Begriffsabgrenzung, Probleme der selbständig-induktiven Lernerstrategien		<b>D) Kontrastierung</b> Vergleich ähnlicher Konzepte zur Herausarbeitung kritischer Attribute ( <i>revolution, revolt, coup d'état</i> ) Parker 2018, Taba et al. 1971, Sauer 2019
wenige begrifflich-vertiefende Übungsphasen	➔	<b>E) Beispiele finden, Transfer</b> Alltagsbeispiele/Schülerrevolution, Analogien Parker 2018, Taba et al. 1971, Sauer 2019, Lange 2011
kaum metasprachliche bzw. metakognitive Phasen: Der Zusammenhang von Sprache und Inhalt wird im Unterricht nicht thematisiert.		<b>F) Diskursfunktionen: Metasprache anleiten</b> visuelle Veranschaulichung sprachlicher Strukturen, Metareflexion in deutscher Sprache: z.B. was ist eine Definition? Dalton-Puffer 2013
kaum didaktische Auseinandersetzung mit Begriffsbildung als Denkstrategie		<b>G) Metakognition anleiten (Vergegenwärtigung Denkstrategien)</b> Thematisierung mit Schüler*innen ( <i>tree Diagramm, semiotic translation</i> ) Hallet 2013, Gnutzmann/Jakisch 2013
Umgang mit der regulären Unterrichtssprache (L1?) / <i>Code-Switching</i>	➔	<b>H) Versprachlichung Denkstrategien</b> Nutzung L1 für Bereitstellung, Abgrenzung und Visualisierung von Diskursfunktionen Dalton-Puffer 2008

Tabelle 4: methodisch-didaktische Überlegungen Entwicklungsphase

Es fällt auf, dass einige Maßnahmen sich in ihrer Zweckmäßigkeit überlappen. Beispielsweise ist die methodische Unterstützung von Abstrahierungen und Generalisierungen durch konzeptuelle Verallgemeinerungen (*data retrieval chart*) und Abgrenzungen (*tree diagram*) in ihrer Sachlogik ähnlich (*define, discriminate, differentiate, compare*). Übergeordnete Lehr- und Lernstrategie ist es dabei, Schüler\*innen zur ko-konstruktiven Begriffsbildung anzuleiten und (Aushandlungs-)Gelegenheiten zu schaffen, die Kernbegriffe eines Faches aktiv und gründlich und auf unterschiedlichen Lern- und Denkwegen zu erarbeiten. Sie tragen die spezifischen Merkmale eines Gegenstandsbereiches zusammen und nähern sich Schritt für Schritt der Erkenntnis, welche charakteristischen Eigenschaften den Begriff ausmachen. Sie hinterfragen und präzisieren ihr Verständnis so lange, bis ihnen alle wichtigen Attribute klar sind und ein stabiles Fundament für weiteres Lernen gelegt ist (vgl. Silver et al. 2013: 96). Im folgenden Teilkapitel wird ausgeführt, welche Vorarbeit notwendig war, um diese Maßnahmen anbahnen zu können.

## **5.2. Vorarbeiten: Kooperationspartner\*innen und Lerngruppe finden**

Die hohe Arbeitsbelastung von CLIL-Lehrer\*innen erfordert ein hohes Maß an *Commitment*, denn die Unterrichtsform erfordert einen erhöhten zeitlichen Planungs- und Korrekturaufwand (vgl. Hallet 2013d). Es ist nicht einfach, selbstsichere Lehrkräfte zu finden, die bereit sind, sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen im Unterricht begleiten zu lassen und diesen anschließend auszuwerten. Diese Belastung zuzüglich eines gemeinsamen Entwurfes von Unterrichtsmaterialien sowie der Reflexions-Gespräche würden zwar gewinnbringend, aber sicherlich anstrengend sein.

Für das Forschungsprojekt konnte, und dies ist sicherlich von großer Bedeutung für den Erfolg von Studien in der Unterrichtsforschung und der Entwicklungsforschung im Besonderen, eine Schule und Lehrerin gewonnen werden, die sich unkompliziert und mit Neugier auf innovative Ideen einließ und selbst anstieß. In einem informellen Gespräch nach einem Interview räumte die Lehrerin ein, ihr persönliches Ziel im Projekt sei es gewesen, etwas zur Verbesserung ihres Unterrichts zu Lernen: „Ich wollte mal schauen, ob ich da was für meinen Unterricht mitnehmen kann, weil ich ja keine richtige Fortbildung machen konnte“<sup>33</sup>. Ihre unkomplizierte Haltung zeigte sich bei der Lehrkraft

---

<sup>33</sup> genauer Wortlaut unklar, wurde aus dem Gedächtnis protokolliert.

in ihrem Interesse an der Professionalisierung ihres Unterrichtshandelns und zum anderen darin, dass sie kaum Vermeidungsstrategien an den Tag legte und offen mit Fehlern und Fragen umging. Sie unterrichtete zum zweiten Mal CLIL in der Jahrgangsstufe acht und begann, sich damit immer sicherer zu fühlen. Sie führte m.E. einen geschichtsdidaktisch gut vorbereiteten Unterricht durch und hatte eine positive Schüler-Lehrerin-Beziehung etabliert. Die Haltung der Lehrerin, sich als Teil der *professional learning community* (Hallet 2013d) zu sehen, legte die Grundlage für eine konstruktive Kommunikations- und Arbeitsbeziehung,

Die Erhebung fand an einem hessischen Gymnasium mit einem lang etablierten CLIL-Unterrichtszweig statt. Die Tatsache, dass der bilinguale Unterricht schon seit mehreren Jahren in das Schulkonzept integriert ist, war entscheidend für die Auswahl einer geeigneten Lerngruppe für die Erhebung (siehe Kapitel 4). Zu den CLIL-spezifischen Maßnahmen an dieser Schule gehören vorbereitende AGs und zusätzliche Stunden im Englischunterricht der Vorbereitungsphase (Klasse fünf und sechs). Außerdem steht im Fach Geschichte eine zusätzliche Stunde zur Verfügung, um dem erhöhten Zeitbedarf im CLIL-Unterricht gerecht zu werden. Die Unterrichtseinheit wurde in einem CLIL-Kurs mit 33 Schüler\*innen aus verschiedenen Klassen eines achten Jahrgangs durchgeführt. Der Kursraum war für die große Lerngruppe recht klein, aber die technische Ausstattung auf dem neuesten Stand. Dort befanden sich ein interaktives Whiteboard, ein Overheadprojektor und zusätzlich ausreichend Tafelfläche. Vorne links und hinten rechts (aus Lehrerperspektive) wurde je eine Kamera für die Erhebung installiert. Zu den organisatorischen Vorbereitungen des Erhebungsprozesses kommt in der Entwicklungsforschung die inhaltliche Durchdringung des Fachinhalts und die Festlegung der Kompetenzziele wie auch der Handlungsprinzipien zur fundierten Planung.

### **5.3. *Child as Historian*-Ansatz als Prinzip der Strukturierung**

Theoretisch werden Begriffe in der Geschichtswissenschaft durch die Klassifizierung anhand übereinstimmender bzw. unterscheidender Merkmale und Beziehungen gebildet (vgl. Sauer 2019: 7). Man streitet und diskutiert im Wissenschaftsdiskurs und dabei werden die Begriffe geschliffen, geschärft und verändert. Dabei entwickeln sich auch immer wieder Paradigmenwechsel, wenn neue Erkenntnisse die vorherrschenden Konventionen herausfordern und ggf. die gängigen Glaubens- und Wissenssysteme

verändert werden müssen. Der von Bruner (1987) beschriebene *Concept-Attainment*-Prozess von Lernenden, den man sich als Verfeinerungs- und Klassifizierungsprozess eines Individuums vorstellen kann, indem Beispiele, Gegenbeispiele wie auch Attribuierungen immer wieder überprüft und weiterentwickelt werden, gleicht diesem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess in vielen Punkten (siehe ausführlicher Kapitel 8.2 *Child as Historian*). Diesen Prozess im CLIL Geschichtsunterricht nachzuzeichnen und zu systematisieren, war das Ziel unserer kollaborativen Planungsarbeit.

Das Vorgehen, drei Revolutionsprozesse aus verschiedenen historischen und politischen Kontexten zu vergleichen, entspricht nicht der gängigen Instruktionslogik im Geschichtsunterricht, der meist chronologisch organisiert ist. „Es werden also nicht Fälle von ‚Revolution‘ in der Geschichte gezielt untersucht und miteinander verglichen, sondern das Phänomen ‚Revolution‘ taucht an verschiedenen Stellen und mit weitem Abstand im chronologischen Durchgang auf“ (Sauer 2019: 31). Der historische Vergleich als klassische geschichtswissenschaftliche Methode drängt sich im Fall der Begriffsarbeit jedoch regelrecht auf. Die Schüler\*innen beobachten ein geschichtliches Phänomen (Revolution) über verschiedene Epochen oder Länder hinweg und lernen, Spezifika und Gemeinsamkeiten auseinanderzuhalten. Wir fragten uns, wie Schüler\*innen lernen können, kategoriale Zuordnungen selbst anzustellen und Begriffe in den jeweiligen Kontexten vergleichend zu reflektieren. Da der Begriff ‚Revolution‘ im chronologischen Durchgang den Schüler\*innen mehrfach begegnet, müssen die zeit- und kontextspezifischen Ausprägungen der jeweiligen Revolution ohnehin im Unterricht erarbeitet werden. Es erschien uns naheliegend, dies ausnahmsweise gebündelt in einer Unterrichtseinheit zu unternehmen.

Ziel war es, vergleichend und abgrenzend Generalisierungen anzubahnen, um den Begriffskern zu erarbeiten. Das Grundgerüst der Einheit entspinnt sich über fünf Schwerpunkte<sup>34</sup>, die auf verschiedene Weisen realisiert wurden: *interest building, pre-instructional understanding of the concept, studying multiple examples, noting differences, noting similarities*. Die Auswahl und Reihenfolge waren grob an einem Unterrichtsbeispiel Parkers<sup>35</sup> orientiert, das in Thema, Reihenfolge und CLIL-Spezifik

---

<sup>34</sup> Diese Schwerpunkte beziehen sich auf das Begriffslernen. Andere Kompetenzbereiche der Einheit werden hier bewusst in eine Nebenrolle verschoben. Nicht weil sie nicht bedeutsam sind, sondern weil nur ein Aspekt des Geschichtsbewusstseins in dieser Arbeit vertieft beobachtet werden kann.

<sup>35</sup> Die Reihenfolge ist grob an einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Demokratie‘ orientiert, die auf der Homepage des geschichtsdidaktischen Forschungsinstituts zu sehen ist: *Roy Rosenzweig Center for*

abgewandelt wurde. Die kleinschrittige und differenzierte Arbeit mit Begriffen wechselt zwischen exemplarischen Analysen im Klassenverband und Übungs- und Anwendungsphasen in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen ab. Die Planungsentscheidungen hierzu können anhand der nächsten Teilkapitel nachvollzogen werden.

## **5.4. Die Unterrichtseinheit: Fachdidaktische Zielsetzungen, Materialien und Produkte**

### **5.4.1. Kompetenzziele Begriffs- und Diskurskompetenz**

Die Auswahl der Materialien und Methoden muss immer so gestaltet werden, dass sie von dem Kompetenzziel abhängen, das angestrebt wird (vgl. Hallet 2013b: 203). Da es noch keine curricular festgelegte CLIL-Begriffs- und Diskurskompetenz für das Fach Geschichte gibt, führten wir zwei Kompetenzmodelle zusammen. Erstens die CLIL Kompetenzfelder von Bonnet, Breidbach und Hallet (2013, auch Hallet 2013b) und zweitens das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (Schreiber et al. 2019, siehe genauer Kapitel 8.2). Das CLIL-Modell von Bonnet Breidbach und Hallet vereint sprachliche und fachliche Kompetenzen: fachliches Wissen, fachbezogene fremdsprachliche Diskursfähigkeit, praktisch-methodische Dimension und die reflexive Dimension, die dann fachspezifisch umgesetzt werden können. Diese Kompetenzbereiche, insbesondere die, die den Begriffsbildungsprozess und die fremdsprachliche Diskurskompetenz betreffen, sind kompatibel mit den Komponenten des Geschichtsbewusstseins als Fachkompetenz.

Nach dem FUER-Modell von Schreiber et al. 2019 (genauer Kapitel 2 und 8.2) sind drei Bereiche zentral für das historische Lernen: Historische Fragekompetenzen, Methodenkompetenzen und Historische Orientierungskompetenz. Der entscheidende Kompetenzbereich für die vorliegende Studie ist die Historische Sachkompetenz. Gemeint ist damit die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. den Konzepten dahinter umgehen zu können (Begriffskompetenz) und sie zur Strukturierung der Vergangenheit bzw. historischer Narrationen zu nutzen (Strukturierungskompetenz)“ (Schreiber 2007b: 247,

ausführlicher auch in Kapitel 2.2.4 und). Da die Kompetenzbereiche der Geschichtsdidaktik mit den Vorstellungen des CLIL-Kompetenzbereiches ‚fachliches Wissen‘ (Hallet 2013b) in vielen Punkten übereinstimmen, können Synergieeffekte genutzt werden. Mit integrativer Kompetenzorientierung soll es den Lernenden zu ermöglicht werden, fachliches Wissen und die damit verbundenen zentralen Kategorien und Begriffe aufzubauen (vgl. ebd.: 204) und sie im Fachdiskurs sprachlich zu realisieren.

Begriffskompetente Schüler\*innen können in einem bestimmten Bereich die Begriffe erklären, systematisieren und abgrenzen (Fachkonzepte). Darüber hinaus sind sie in der Lage, Abgrenzungen (Definitionen), Narrativierungen (Kontextualisieren in Form von erklären, beschreiben, bewerten) und Systematisierungen (vergleichen, hierarchisieren) umsetzen. (vgl. Schreiber 2007a/b). Anfängliche Unterstützungsmaßnahmen können nach und nach abgebaut werden, um die fachbezogene fremdsprachliche Diskursfähigkeit (Hallet 2013b) bzw. Strukturierungskompetenz (Schreiber et al. 2019) anzubahnen. Inhaltsleer ist diese Kompetenzdimension schwer vorstellbar, bei der inhaltlichen Umsetzung im nächsten Teilkapitel wird anhand des Themas *Revolutions* deutlich werden, was damit gemeint ist.

#### **5.4.2. Lerninhalte**

In der fachdidaktischen Literatur ist Revolution „das Paradebeispiel für Begriffslernen“. Dem Revolutionsbegriff begegnen die Schüler\*innen beim chronologischen Durchgang mehrfach und sie lernen erst spät, fachlich präzise damit umzugehen, was bei einem „schwierigen Deutungsbegriff“ (Dräger 2015: 22) eine Herausforderung für junge Lerner\*innen ist. Nach Rohlfes Begriffstypologie (2005: 71f.) handelt es sich bei dieser Art von Begriffen (z.B. auch Feudalismus, Imperialismus, Emanzipation) um Ergebnisse gedanklicher Konstruktion, die eine idealtypische Zuspitzung bilden. Es empfiehlt sich, möglichst früh mit dem Begriff [Revolution] zu arbeiten, um eine systematische Konstruktion zu ermöglichen, indem mehrere Beispiele in diachroner Perspektive verglichen und der Begriff ausgebaut und differenziert wird (vgl. Dräger 2015: 22). Wildhage sieht Revolution als einen zentralen Fach- bzw. Analysebegriff (vgl. 2003: 96), noch ohne ihn in eine umfassendere Systematik einzuordnen. Er bezeichnet Revolution als einen der historischen Grundbegriffe mit hohem Transferwert, die auch als „Elemente des fachsprachlichen Diskurses“ aufbereitet werden können (vgl. ebd.). Dazu kommt,

dass das Thema ‚Revolution‘ im Inhaltsbereich des Schulcurriculums der Klassenstufe acht der FSU-Schule verankert war.

Für das Beispiel Revolution kann im Rahmen der Begriffskompetenz (Kapitel 8.2) festgelegt werden, dass die Schüler\*innen die Merkmale einer Revolution kennen sollten. Wir legten eine Art Grundgerüst im Sinne eines Erwartungshorizontes für den Revolutionsbegriff mit folgenden Merkmalen fest:

- tiefgreifende Veränderung
- vollzieht sich plötzlich,
- oft gewalthaft,
- es gibt eine (massenhafte) Trägergruppe
- Handeln orientiert sich an einer programmatischen Idee
- Ergebnis = Wechsel des politischen Systems, Austausch gesellschaftlich führender Gruppen. (vgl. Sauer 2019: 46).

Das ein oder andere Merkmal mag umstritten sein (z.B. Muss eine Revolution gewaltsam sein? Ist die ‚gescheiterte‘ Revolution eine Revolution?). Daher ist dieser Begriff ein gutes Beispiel für den *Child as Historian*-Ansatz (genauer in Kapitel 8.2.). Auch in geschichtswissenschaftlichen Diskursen sind definierende Merkmale häufig umstritten und bedürfen der Aushandlung und Ko-Konstruktion. Die Schüler\*innen müssen solche diskursiven Aushandlungen führen lernen und gleichzeitig konzeptuelle Unsicherheiten aushalten ‚wie die Profis‘. Daher empfiehlt sich zunächst eine möglichst eng gefasste Definition (Sauer 2015: „holzschnittartig“), die erst in ihren vielen Ausprägungen und Fallbeispielen immer streitbarer wird. Im Falle der Revolution heißt das im Sinne einer didaktischen Reduktion: Die Schüler\*innen müssen herausfiltern können, dass eine Revolution immer ‚von unten‘ initiiert wird, dass sie zweitens zu einer Änderung in der Regierungsform oder Gesellschaftsordnung führt und es sich um Veränderung in Phasen sich wandelnder Bürgerbeteiligung abspielt.

Parker<sup>36</sup> bezeichnet eine Liste dieser Art als ‚Skelett‘ und die im Unterricht gewählten Beispiele sind *„examples of the concept that add flesh to a bare-bones definition“*. Das ‚Skelett‘ ist in unserem Fall eine Art wissenschaftliche Mini-Definition, sozusagen der Minimalkonsens des Begriffs. Die ausgewählten Beispiele erwecken den Begriff dann für

---

<sup>36</sup> Roy Rosenzweig Center for History and New Media der George Mason Universität in Washington <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25184>, letzter Zugriff Mai 2020.

die Lernenden zum Leben. Als angemessene Anzahl von Beispiexemplaren werden in fachdidaktischen Schriften zum *Concept Attainment* im Regelfall drei bis vier zu bearbeitende Fälle genannt (z. B. Bruner 1986, Taba et al. 1971, Parker 2018, Brüning/Saum 2006). Im vorliegenden Projekt wählten wir als Beispiele:

- die Amerikanische Revolution, da sie bereits in im Unterricht erarbeitet wurde und den Schüler\*innen bekannt ist,
- die Französische Revolution (im Schulcurriculum, exemplarische Erarbeitung, sukzessive Verwobenheit mit *Concept Formation*-Prozess) und die
- Arabische Revolution, da sie einen Gegenwartsbezug herstellt und Bezüge zu lebensweltlichen Diskursen und Quellen aufgebaut werden können. (Rückbezug Alltagsbegriff, Strasser 2011)

Die ausgewählten Beispiele sollten alle entscheidenden Attribute beinhalten. Die Schüler\*innen sollen darin unterstützt werden, diese Attribute induktiv aus dem unterrichtlichen ‚Datenmaterial‘ zu entwickeln.

#### **5.4.3. Diagnostik und Verankerung im semantischen Feld**

Der Einsatz von *Concept-Maps* in der Unterrichtsforschung wurde an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Kapitel 3.5.4.), doch auch im Sinne einer fundierten Begriffsarbeit empfiehlt sich dieser Einstieg. *Concept-Mapping* ist „ein für die Begriffsarbeit außerordentlich gut geeignetes Verfahren“, um die mit Begriffen verbundenen kognitive Strukturen zu verräumen (Sauer 2019: 34, 73). Sauer empfiehlt zur Vor- und Begleitstrukturierung von Begriffsfeldern die Arbeit damit, um mehr über die internen Strukturierungen der Lernenden zu erfahren, aber auch um um Unter- und Oberbegriffe in Relation zu stellen oder Inhalte abzusichern. Im Rahmen der Einheit wurde eine anfängliche Concept Map erstellt, in einem Zwischenschritt wurden Veränderungen aufgegriffen und am Ende der Einheit eine letzte Concept-Map angefertigt. Auf diese Weise können Begriffsschärfungen zum einen bewusst von den Schülern reflektiert werden, zum anderen dokumentieren sie die Lernprogression. Sie helfen den Schüler\*innen, über begriffliche Fragen zu sprechen (*exploratory talk*, → 5.6.2) und bei der Arbeit mit Begriffsfeldern Einzelaspekte auszulöschen, abzuändern oder hinzuzufügen. Der Auf- und Umbau der *Maps* erfordert intensives nachdenken, diskutieren (in der Fremdsprache!) und ausprobieren. Lernende müssen immer wieder

korrigieren, umentscheiden, umlegen, bis eine zufriedenstellende Strukturlegung stattgefunden hat (vgl. Sauer 2019: 74). Hier ein Beispiel zweier Schülerinnen zu Beginn der Unterrichtseinheit (LE04\_S5; LE04\_S6). Die Schüler\*innen wurden aufgefordert, alles zu notieren, was ihnen dazu einfiel.

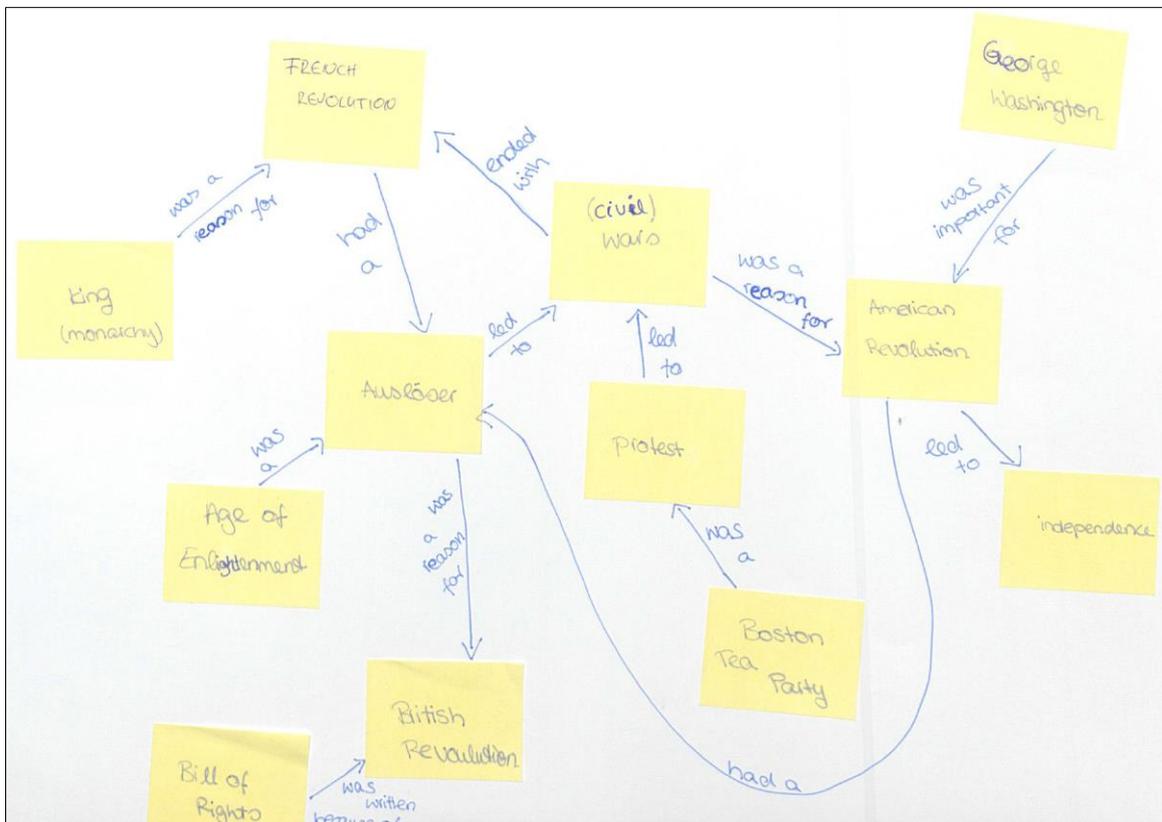


Abbildung 4: Beispiel einer Concept-Map zu Beginn der Unterrichtseinheit

Im weiteren Verlauf des Lernprozesses können Elemente aus den *Concept-Maps* verwendet werden. Wir verwendeten Elemente der Concept Maps jeweils an ‚Gelenkstellen‘ der Unterrichtseinheit. So griffen wir bspw. in der Ursachendiskussion zu Auslösern und Gründen für Revolutionen die Schülervorstellungen wieder auf (siehe unten Abb. 9), um die Concept-Maps auch prozessbegleitend nutzen zu können.

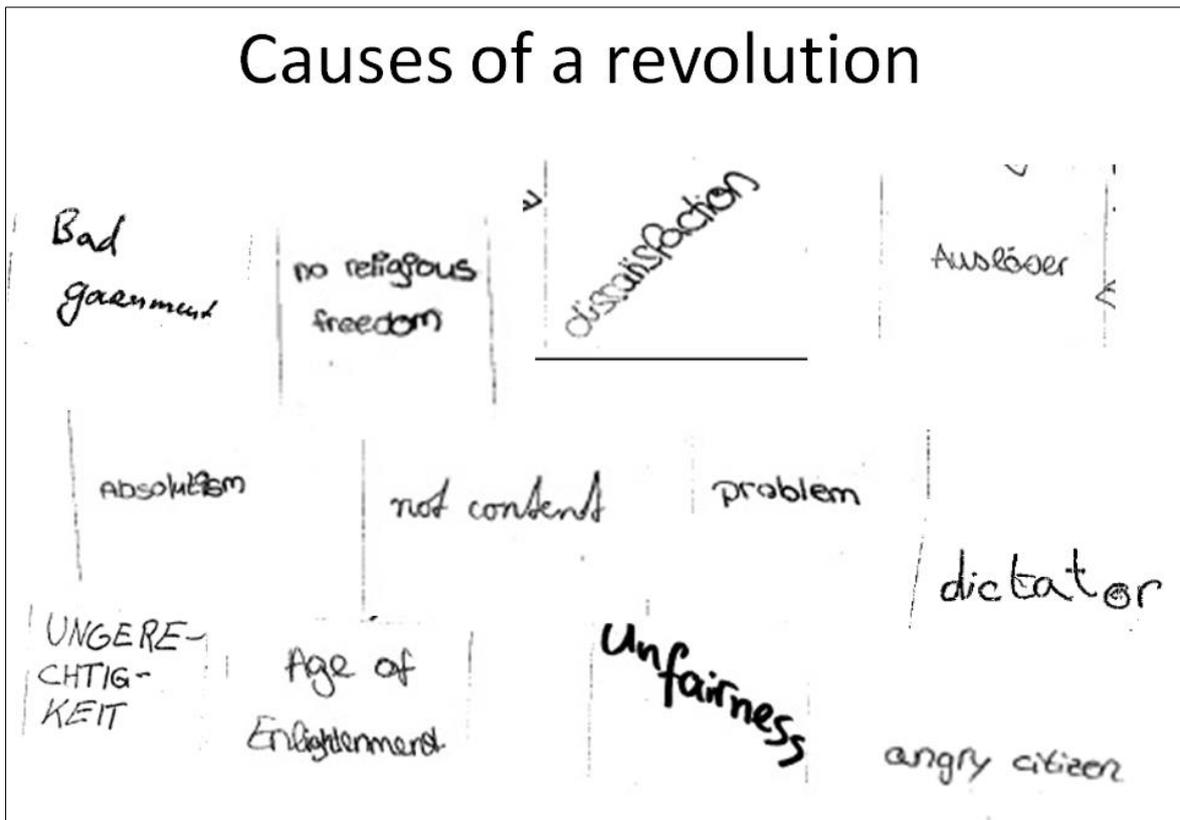


Abbildung 5: Tafelbild Smartboard „causes of a revolution“

### 5.5. Jugendliche und ihre Lebenswelt: der Gegenwartsbezug

Im Lernfeld Revolutionen bieten sich einige lebensweltliche Bezüge, beispielsweise durch den Arabischen Frühling oder die Verwendung des Begriffes in Werbeslogans. „Gerade wenn Schülerinnen und Schülern ein Begriff als Bezeichnung von Gegenwartsphänomen vertraut ist, kann ihnen das Denken historischer Varianten Probleme bereiten“ (Sauer 2019: 10). Die Schüler\*innen haben gegenwartsbezogene Vorstellungen, die gleichzeitig hinderlich wie auch förderlich sein können. Für ein adäquates Verständnis muss der Begriff bewusst umgedacht werden, auch gibt es in kultureller Hinsicht Differenzen jenseits der zeitlichen (vgl. ebd.). Das Anknüpfen wissenschaftlicher Aspekte an Alltagsdiskurse kann so begleitet werden. Gleichzeitig kann das Anknüpfen auch die Anschlussfähigkeit an alltagsweltliche Diskurse erleichtern, um eine persönlichkeitsbildende Dimension zu erhalten (Hallet 2005: 78).

Startpunkt war das Aufrufen einer Facebook-Gruppe mit dem Namen „We are all Khaled Said“ (siehe unten Abb.10) und das Youtube-Video „Arab Spring = Facebook

revolution #1?<sup>37</sup>. Mittlerweile ist Facebook weniger populär unter Jugendlichen geworden, sie bewegen sich viel eher auf *instagram* oder *TikTok*. Zum Zeitpunkt der Erhebung jedoch hatten die meisten Schüler\*innen der Klasse einen Facebook-Account und nutzten ihn täglich. Zum Einstieg wurde daher die Seite der Gruppe „*We are all Khaled Said*“ geöffnet<sup>38</sup>.



Abbildung 6: Einstieg Facebook Revolution (Screenshot als Tafelbild)

Im Youtube-Video dazu wird skizzenartig der Verlauf der Anfangsphase des *Arab Spring* beschrieben und anhand verschiedener Argumente diskutiert, ob der Begriff Facebook-Revolution passend sein könnte. Davon aktiviert, begaben die Schüler\*innen sich unmittelbar selbst in die Diskussion. Bei der Frage nach den Gründen, ob sie den *Arab Spring* als Revolution bezeichnen würden oder nicht, kamen sofort Hypothesen darüber auf, welche Attribute die Schüler\*innen als konstituierend für den Begriff ‚Revolution‘ halten. Die Concept-Map zeigte sich zeitgleich als diagnostisches Mittel und motivationalen Impuls.

<sup>37</sup> The video Arab spring = Facebook revolution #1? Is part of the NATO Review edition 02/2011 titled: "Social media: power to the people?" URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVD6ci0SpPs>, letzter Zugriff Dez. 2020

<sup>38</sup> Der ägyptische Blogger Khaled Said war zu einer Symbolfigur der Bewegung geworden, nachdem er wegen der Veröffentlichung kritischer Inhalte von Polizisten festgenommen und tödlich verletzt worden war.

## 5.6. CLIL-Prinzipien des *Material Design* zur Unterstützung des *Concept*

### *Attainment*

In den drei Teilabschnitten zum *Material Design* werden Kernaspekte der Planungsentscheidungen, die getroffen wurden, erläutert. Material zur Begriffsbildung muss so beschaffen und strukturiert sein, dass es den Lernenden ermöglicht, einen Begriff als fachliches Wissen und die damit verbundenen zentralen Kategorien und Begriffe aufzubauen. Dabei ist wichtig, dass das Material nicht reproduktiv ist, sondern aktive (Ko-)Konstruktionen hervorruft. Weiterhin muss das Niveau des Materials an den Sprachstand der Lernenden anschließen und Angebote für fachliche und fachsprachliche Weiterentwicklung machen (vgl. Sauer 2019, Hallet 2013b).

#### 5.6.1. Schwerpunkt fachdidaktische Theorien der Begriffsbildung (*CLIL history*)

Schüler\*innen müssen dazu angeleitet werden, eigene Abstraktionsleistungen abrufen zu können. Es fällt jüngeren Schüler\*innen beim historischen Lernen (noch) schwer, eigene Sinnbildungsleistungen freizusetzen. Das trifft insbesondere auf abstrakte Deutungsbegriffe (Rohlfes 2005: 71) zu. Was sie noch nicht gut beherrschen, ist das selbständige induktive Herleiten allgemeiner Regeln, Vorstellungen und Begriffe (vgl. Hartung 2013: 395): „Da die Kognitionsforschung von einem engen Zusammenhang zwischen Begriffsbildung und induktivem Denken ausgeht, lässt dies auf eine gering ausgebildete Fähigkeit schließen, konkrete Sachverhalte in abstrakten Begriffen zusammenfassen zu können“ (ebd.). Die Einheit soll diesen Prozess unterstützen und orientiert sich an Grundstrategien der Begriffsbildung: intensive Arbeit an zentralen Begriffen, Arbeit mit Begriffsfeldern und -netzen und dem Wiederaufgreifen, Schärfen und Anreichern von Begriffen.

Intensive Arbeit an einem zentralen komplexen Begriff: Komplexe Deutungsbegriffe<sup>39</sup> wie der Revolutionsbegriff sind nicht konkret beobachtbar oder zur Verallgemeinerung geeignet, es handelt sich eher um eine Art Idealtypus eines Phänomens (vgl. Rohlfes 2005: 71). Wissenschaftliche Auffassungen solcher Begriffe sind hoch differenziert und komplex. So zeigt das Standardwerk „Geschichtlichen Grundbegriffe“

---

<sup>39</sup> Rohlfes verweist auf Max Webers Definition des Idealtypus: Wird gewonnen durch einseitige Steigerung einiger Gesichtspunkte und einer Fülle von Einzelercheinungen (Gedankengebilde). Es handelt sich um kein konkretes Objekt, sondern um eine Art Utopie (Max Weber 1973).

(Brunner/Conze/Koselleck 1997) eine sehr ausführliche und differenzierte Begriffsanalyse eines jeden Begriffs. Es muss folglich zunächst an einer Absicherung eines Grundverständnisses gearbeitet werden, das „aus fachwissenschaftlicher Perspektive durchaus unterkomplex und holzschnittartig sein“ kann (Sauer 2015: 8) und vielleicht sogar aufgrund der didaktischen Reduktion sein muss, um weitere Unterrichtsdiskurse überhaupt erst zu ermöglichen.

Arbeit mit Begriffsfeldern: Durch Vergleich und Abgrenzung eng benachbarter Begriffe und Unterbegriffe (*sub-concepts*) soll das Begriffsverständnis geklärt und geschärft werden. Die eingangs kritisch genannte mangelnde Trennschärfe der Begriffe im Fach Geschichte (siehe auch Kapitel 2.3) kann hier als Reflexionsanlass genutzt werden. Begriffe können diskutiert, abgewogen und neu verhandelt werden: Was genau ist der Unterschied zwischen einer Revolte und einer Revolution (und einer gescheiterten Revolution)? Ist an einem Putsch etwas anders als an einer Revolution? Wo liegen die Gemeinsamkeiten? Erst wenn Begriffe aktiv in Bezug zu anderen gesetzt werden, kommen ihre Spezifika und Gemeinsamkeiten in einem konstruktiven Setting richtig zur Geltung und werden von den Schüler\*innen selbsttätig durchdrungen.

Wiederaufgreifen, Ausschärfen und Anreichern von Begriffen: Begriffe können mit Rückbezug auf frühere Begriffsarbeit oder auf Alltagsbegriffe nach und nach immer weiter differenziert, erweitert und möglichst auch in ihrem Erklärungswert reflektiert werden (vgl. Sauer 2015: 9). Aus diesem Grund legen wir in der Unterrichtseinheit Wert darauf, Begriffe mit unterschiedlichen Schwerpunktlegungen anzugehen und anhand unterschiedlicher Materialien immer wieder neu abzustecken und zu diskutieren. In der vorliegenden Arbeit zeigt sich die Vielfalt der Arten des Ausschärfens und Anreicherns von Begriffen an sehr unterschiedlichen Materialien und Sozialformen (konkrete Materialien zur Ansicht in Kapitel 5.7). Diese Methoden können auch später in anderen Zusammenhängen immer wieder aufgegriffen und abgeändert werden.

Um den geschichtsdidaktischen Ansprüchen gerecht zu werden, braucht es sprachliche Unterstützungsangebote, die auch im CLIL-Unterricht die Arbeit mit komplexen Inhalten ermöglicht. Diese Maßnahmen reichen von sprachlichen Hilfen bis zu Hinweisen für die Strukturierung des Arbeitsprozesses (vgl. Hallet 2013b: 207). Die von uns entwickelten Prinzipien systematischen Scaffoldings werden im nächsten Teilabschnitt erläutert.

### 5.6.2. Schwerpunkt curricular-systemisches *Scaffolding*

Im CLIL-Unterricht muss es immer auch darum gehen, die Kluft zwischen dem, was Schüler\*innen sagen wollen, und dem, was sie fachgemessen sagen können, zu überbrücken (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 41). Wir setzten uns zum Ziel, die Aufgaben so zu gestalten, dass sich die Lernenden auf wenige Schritte konzentrieren können, die Voraussetzung für eine fachlich erfolgreiche Bewältigung sind (vgl. Thürmann 2013b: 236). Die Maßnahmen der Einheit waren an drei Grundstrategien des offensiven bzw. curricular-systemischen *Scaffoldings* orientiert: Förderung von *Discourse Awareness*, Metakognition/Metasprache und Unterstützung durch grafische Strukturierung.

Explizitmachen des Denkens - Förderung der *Discourse Awareness*: Das erste *Scaffolding*-Prinzip hat eine übergeordnete Funktion. Bei den meisten offensiven *Scaffolding*-Strategien geht es um die Darlegung von Strukturen oder Denkweisen, denn Schule ist immer auch „Sprach-Schule“ und der Wissenserwerb diskursiv vermittelt. Das heißt, dass Fachunterricht immer auch „Denk-Unterricht“ ist (Zydatið 2002: 47). Mehrere empirische Arbeiten im CLIL-Bereich (u. a. Heine 2010, Morton 2012, Morkötter 2005) weisen darauf hin, dass durch Nachdenken über Sprache und das eigene Lernen explizites Wissen irgendwann als implizites Wissen wirksam werden kann (*exploratory talk*, Dalton-Puffer 2013: 144). Die Schüler\*innen sollen zunächst ganz bewusst erleben, dass Denken und Sprechen sehr nah zusammenhängen, um irgendwann mit den Diskursfunktionen als Denk- und Kommunikationswerkzeugen umgehen zu können. Bewusstmachung von fachlichen Sprechfunktionen ist somit gewissermaßen ein Grundprinzip der entwickelten *Scaffolding*-Maßnahmen.

Metakognition und Metasprache: Metakognition hingegen ist weiter gefasst und nicht auf die Steuerung sprachlicher Prozesse konzentriert. Das „Wissen über das eigene Wissen“ umfasst eine deklarative und eine prozedurale Komponente und schließt die Nutzung metakognitiver Strategien zur Steuerung von Lernprozesse ein (Gnutzmann/Jakisch 2013: 168). Zur Förderung der Metakognition schlagen Gnutzmann und Jakisch die „Bewusstmachung syntaktischer und textlinguistischer Charakteristika“ (ebd. 171) vor - das gilt m. E. für Deutsch wie auch für Englisch. Denkt man darüber nach, wie Begriffe transferiert werden können, muss bedacht werden, dass sie immer auch kognitive Werkzeuge sind (vgl. Hallet 2012a: 391). Die Verwendung von Begriffen im

theoretischen Kontext und des konzeptuellen Transfers erfordert daher immer auch eine Metasprache: “Every act of using a concept in a theoretical context and of conceptual transfer requires a ‘meta-language“ (ebd.). Die Schüler\*innen müssen lernen, diese Werkzeuge zu nutzen und zu reflektieren. Ein ehrgeiziges Unternehmen für Schüler\*innen der achten Jahrgangsstufe. Da Metakognition und Metasprache auf einer hohen Stufe kognitiver Komplexität stattfindet (vgl. Lenk 2007), muss die oben erwähnte „Explizitmachung von Denkschritten“ (Dalton-Puffer 2013: 144) daher m. E. zunächst in deutscher Sprache eingeführt und geübt werden. Das entschieden wir für die Unterrichtseinheit. Im achten Schuljahr sind die Schüler\*innen noch nicht in der Lage, solch komplexe Operationen wie das Sprechen über Sprache oder das Explizitmachen von Denkschritten in der Fremdsprache anzuwenden. Dies wurde zu einem wichtigen Handlungsprinzip unserer CLIL-didaktischen Entscheidungen.

Bewusster Einsatz der L1: Auch wenn es Positionen gibt, in CLIL-Lernkontexten möglichst ausschließlich die Fremdsprache zu verwenden (z.B. Laupenmühlen 2011), hat sich mittlerweile die CLIL-Gemeinde einigermaßen auf eine „aufgeklärte Einsprachigkeit“ (Königs 2013b: 177) geeinigt. Damit ist die Haltung gemeint, dass der Aufbau einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit durch den gezielten Einsatz der L1 nicht behindert, sondern sogar erleichtert oder gefördert werden kann. Manche gehen noch weiter und finden den „Einbezug der deutschen Sprache [...] im bilingualen Geschichtsunterricht derweil unverzichtbar“ (Heimes 2013: 349). Wenn der Zusammenhang von Sprache und Inhalt von den Schüler\*innen erlebt und verstanden werden soll, und die Funktionalität von Diskursfunktionen bzw. Operatoren auf einer Metaebene reflektiert wird, handelt es sich um eine hoch komplexe Angelegenheit. Dann muss, um eine sprachlich oder kognitive Überforderung zu vermeiden, zugunsten der Präzision von Begriffen und Definitionen, die Sprache benutzt werden, die den Schüler\*innen am vertrautesten ist. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten bieten sich durch visuelle Entlastungen.

Grafische Strukturierungstechniken: Bei komplexen Aufgaben und Diskursfunktionen stehen Sprache und Inhalt in intensivem Wechselspiel mit einander, was für die Lernenden hohe kognitive Herausforderungen bedeutet. Kontextreduziertheit, Abstraktionsgrad, Kohärenz, Hypotaxe und lexikalische Dichte machen Fachsprache für

Lernende zur kognitiven Herausforderung (vgl. Hallet 2016: 158f.): „Fachbasierte Texte weisen eine größere Dichte in der Entfaltung thematischer, konzeptueller und semantischer Netze und Zusammenhänge auf, die zugleich immer fachliche Systematisierung implizieren“. In der Unterrichtspraxis müssen die Lehrer\*innen daher Wege finden, diese komplexen Herausforderungen für die Schüler\*innen bewältigbar zu machen. Sie können dabei unterstützt werden, indem ihnen die objektsprachlichen Realisierungen zusammen mit visuell-grafischen Darstellungen der Diskursfunktionen bereitgestellt werden: als Teil eines nach Abstraktionsebenen gestuften *input and output scaffolding* (vgl. Zydati 2013:134). Wie solche Strukturierungen aussehen, wird anhand konkreter Materialien in Kapitel 5.7 deutlich werden. In CLIL Unterrichtsdiskurs ist es aber auch wichtig ganz nebenbei, sozusagen *en passant* auf sprachliche Schwierigkeiten zu reagieren. Unsere Handlungsprinzipien diesbezüglich beschreibe ich im nächsten Punkt.

### **5.6.3. Schwerpunkt anlassbezogenes *Scaffolding***

In der ethnografischen Phase deutete sich an, dass im Unterrichtsdiskurs oft Gelegenheiten zur Reflexion oder Korrektur begrifflicher Vorstellungen übersehen werden, wie auch andere Studien bestätigen: „Even when the teacher is oriented to the constructivist strategy of eliciting students’ views, there were missed opportunities to use a more dialogic approach“ (Morton 2012: 101). Daher ist es wichtig, Anlässe zur Diskussion oder sprachliche Aushandlungsprozesse bewusst wahrzunehmen und sie als Lerngelegenheit zu nutzen. Die anlassbezogenen Vorschläge sind, wie der Name vermuten lässt, nicht wirklich planbar. Sie sollen dennoch als eine Art Reaktionsprinzip thematisiert werden, damit Lehrende sich die Strategien in diesem Bereich bewusst machen können. Gemeint sind damit diejenigen spontanen Strategien, von denen in CLIL Lernsituationen mehr oder weniger häufig Gebrauch gemacht wird, um spontane Problemsituationen zu bewältigen:

- Wichtige Begriffe, die im Unterricht vorkommen, sollten in der Situation geklärt werden, um sogenannte ‚Scheinklarheiten‘ oder Begriffshülsen zu vermeiden.
- Falsche oder im Kontext unpassende Begriffe sollte explizit geklärt werden.

(vgl. Sauer 2019: 32f.)

Den richtigen Moment und das notwendige Ausmaß für ihren Einsatz zu finden, ist für Lehrkräfte nicht leicht. Haben sie sich ein gewisses Repertoire angeeignet, kann das offensive bzw. systematische *Scaffolding* auch anlassbezogen eingesetzt werden. Ein Beispiel dafür ist die Diskursfunktion ‚define‘. Deren Struktur wurde innerhalb der vorliegenden Unterrichtseinheit anhand grafischer Strukturen eingeführt (siehe Tabelle 5.7.1) und konnte dann bei Verständnisproblemen immer wieder herangezogen werden. Zu Beginn noch mit schriftlichem Verweis auf die Struktur und den ‚umbrella term‘, irgendwann dann nur noch mündlich im Unterrichtsdiskurs mit kurzem Blick zum Plakat (*Estate*: „An estate was a big group of people with certain rights and privileges“ (LE04\_FSU1, Dop9). Diese Strategien werden erst in ihrer Ausführung verständlich. Daher werden in den nächsten Schritten die wichtigsten Materialien, die nach obigen Handlungsprinzipien zusammengestellt wurden, als Arbeitsblätter, Tafelbilder oder Instruktionen dargestellt.

## **5.7. Beispiele von Materialien und Stützsystemen zur Begriffsbildung**

### **5.7.1. Diskursfunktionen: Visualisieren von Denk- und Sprechstrategien**

Eines der klassischen Vermittlungsverfahren im Fremdsprachenunterricht ist die sprachbezogene Bewusstmachung bzw. Kognitivierung sprachlicher Elemente. Bewusstmachungsgegenstände sind dabei die verschiedenen Bereiche fremdsprachlicher (und ggf. auch muttersprachlicher) Regularitäten (vgl. Tönshoff 1997: 203) und wird im *genre-approach* aufgegriffen: „A genre approach to literacy teaching involves being explicit about the way language works to make meaning“ (Cope/Kalantzis 2012[1993]:

Wir wählten für die Explizierung u.a. die grafische Darstellung. Dabei werden verschiedene Elemente des Fachdiskurses, in unserem Fall von Diskursfunktionen, markiert, differenziert und für die Schüler\*innen somit expliziert. Das Begriffslernen wird als Lernstrategie anhand von Bewusstmachung eingeführt, geübt und transferiert, bis der Prozess sich irgendwann automatisiert hat (vgl. Dalton-Puffer 2013). Vier Schritte zur Einübung einer Diskursstruktur werden hier am Beispiel von Definitionen vorgestellt. Die enge Verbindung von Sprache und Inhalt wird dabei sehr deutlich. Die Schüler\*innen können erkennen: es braucht eine sprachlich präzise Form, um fachliche Unterschiede abzugrenzen und feine Bedeutungsunterschiede herauszuarbeiten.

1) Einführung und Aufbau: Im Beispiel unten (Abb. 11) wird die Definitionsstruktur anhand einer Analogie zu einem bekannten Beispiel (Tennis) eingeführt. Die Lernenden brechen die normalerweise unreflektierte Definitionsstruktur in seine Bestandteile auf (vgl. ebd.). Welcher Begriff soll definiert werden (*tennis*)? Zu welcher übergeordneten Kategorie (*ball game*) gehört das Phänomen? Und welche spezifischen Merkmale weist die Ballsportart zu anderen auf? Bei Vergleichen mit Fußball (*eleven players*) und Volleyball (*no rackets, high net*) lässt sich die Bedeutung der *specifying features* verdeutlichen. Die farblichen Hervorhebungen verdeutlichen die Elemente am Beispiel.

## How do I define a term?

<b>Definiendum</b>	=	umbrella term	+	specifying features
<b>X</b>	is a	T	that is/has/does/did	

**Tennis is a ball game which is played by two players with rackets, in which a ball is driven back and forth over a low net.**

Abbildung 7: Tafelbild Einführung Definitionsstruktur

2) Anwendungsbeispiele: Wenn die Struktur eingeführt wurde, kann fachliche Diskurskompetenz angebahnt werden, indem Fachbegriffe auf diese Weise abgegrenzt werden. Am Beispiel eines Modelltextes eines Wissenschaftlers<sup>40</sup> erleben die Schüler\*innen, dass Historiker\*innen sich dieser Strukturen bedienen, um sich fachlich präzise auszudrücken (Abb. 12).

<sup>40</sup> James D. Fearon (2002), Zitat stark vereinfacht (didaktische Reduktion); auch aus [https://cisac.fsi.stanford.edu/news/civil\\_war\\_definition\\_transcends\\_politics\\_20060410](https://cisac.fsi.stanford.edu/news/civil_war_definition_transcends_politics_20060410) (letzter Zugriff 14. Mai 2020)

**A civil war is a violent conflict within a country fought by organized groups that aim to take power in a region, or to change government policies.**

Abbildung 8: Tafelbild Modelltext Historiker<sup>41</sup>

Der Modelltext wird von den Schüler\*innen in seine Bestandteile zerlegt. Sie erleben die fachliche Anwendung der nun bekannten Struktur anhand eines Experten-Beispiels.

<b>Definiendum</b> = superordinate term + specifying features			
<b>X</b>	<b>is a</b>	<b>T</b>	<b>that is/has/does/did</b>

**A civil war** is a **violent conflict** that is  
 1) **fought within a country**  
 2) **by organized groups**  
 3) **that aim to take power, or to change government policies.**

Abbildung 9 Analyse eines Modelltextes (Definition)

3) Durcharbeiten und Anwendung (Abb. 14): Die Lernenden müssen verschiedene kognitive Vorgänge durchlaufen, um die Struktur selbst anzuwenden (abgrenzen, vergleichen, diskutieren). Dabei beschäftigen sie sich mit Fachbegriffen aus ihrem Themenbereich. Beispielsweise mit der Frage „Was genau macht eine konstitutionelle

<sup>41</sup> Bild entnommen aus Stanford University Website  
[https://cisac.fsi.stanford.edu/people/james\\_d\\_fearon](https://cisac.fsi.stanford.edu/people/james_d_fearon) (letzter Zugriff 28.08.2022)

Monarchie<sup>42</sup> aus?“. Dabei bedeutet die sprachliche Strukturierung und farbliche Hervorhebung für die Schüler\*innen eine kognitiv-sprachliche Entlastung. Sie kennen die fachsprachliche Struktur und können sich vollumfänglich auf den Inhalt konzentrieren.

## Define „constitutional monarchy“

<b>Definiendum</b> = umbrella term + specifying features			
<b>X</b>	is a	<b>T</b>	that is/has/does/did

**A constitutional monarchy** = a \_\_\_\_\_ **that**

Abbildung 10 Transfer - Nutze die Diskursstruktur für deine Definition

Die Schüler\*innen erarbeiteten Definitionen wie „A constitutional monarchy is a form of government that shares the power between the king and a parliament“ oder „A constitutional monarchy is a monarchy that is limited by the constitution“. Die einzelnen Bestandteile (*constitution, parliament, limited*) müssen den Schüler\*innen natürlich bekannt sein. Vorteil bei der Zerlegung in die Elemente ist, dass deutlich wird, wo ggf. Wissenslücken auftauchen. Die Definition wird nicht einfach auswendig wiedergegeben, sondern analytisch hinterfragt.

4) Übungen und Wiederholungen: Die Struktur sollte möglichst konsequent angewandt werden. Wenn begriffliche Unklarheiten auftreten, kann man die im Klassenraum sichtbare Struktur (Abb. 15), durch Plakate oder Smartboard-Folien in jeder Situation aufgreifen, um die oben genannten begrifflichen Fehlvorstellungen zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren. Die sprachliche Struktur kann dabei unterschiedlich eloquent bzw. mit unterschiedlich gewählten Merkmalen ausgeformt werden, je nach individuellem

<sup>42</sup> Beispiel aus Auseinandersetzung der Lernenden mit der Französischen Revolution

Sprach- oder Wissensstand. Das anlassbezogene *Scaffolding* erhält so auch eine curriculare bzw. systematische Komponente.

## Definitions

<b>Definiendum</b> = <b>umbrella term</b> + <b>specifying features</b>			
<b>X</b>	<b>is a</b>	<b>T</b>	<b>that is/has/does/did</b>

Abbildung 11 Definitionsstruktur

### 5.7.2. Generalisierungen anleiten: Induktives Denken lernen

Um die Lernenden zu eigenständiger Begriffsbildung anzuleiten, braucht es Prozesse der Reichweitenbestimmung von Begriffen. Um diese zu initiieren, wählten wir die Form einer Tabelle, um Inhalte zu systematisieren. Denn die „Zuschreibung der für einen Begriff konstitutiven Eigenschaften an einen Gegenstand, der bisher noch nicht darunter eingeordnet wurde, erfordert eine intensive Analyse und einen kreativen Akt vonseiten des Subjekts“ (Seiler 2012: 185). Unten finden sich drei Beispiele dafür, auf welche Art und Weise Kriterien zugeordnet, aussortiert oder verbunden werden können: Gemeinsamkeiten finden (*concept card*); Begriffskern herausarbeiten (*find the common core*) und Analogien verwenden (*fever*) (Aufgabenstellung siehe Parker 2018):

5) Gemeinsamkeiten finden: *Data-retrieval Chart*<sup>43</sup> oder *Concept Card*: Um den Schüler\*innen bei Ausschärfung ihres Begriffes zu helfen, müssen die kritischen Merkmale für sie erkennbar sein. Die Schüler untersuchen zunächst mehrere Beispiele des zu lernenden Begriffs, um die Merkmale des Kernkonzeptes herauszuarbeiten. Aus

---

<sup>43</sup> Grundidee von Parker, 2018. Hier thematisch verändert. Parker bezeichnet dieses Material als Data-Retrieval-Chart. Für die Lernenden eignet sich die Bezeichnung *Concept Card* m.E. besser.  
<https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25184>

diesen Beispielen können sie die charakteristischen Merkmale des Begriffs selbstständig gewinnen und damit ihr eigenes Denken strukturieren (vgl. Brüning/Saum 2006: 49).

<h2>Concept Card</h2>			
Name: _____			
	American Revolution 	French Revolution 	Egyptian Revolution 
What kinds of reasons made the people start protesting?			
Who wants to change something? Which groups of people?			
Is there an official document of a new			

Abbildung 12: Auszug aus Arbeitsblatt *concept card* - Kriterien ableiten<sup>44</sup>

Die tabellarische Organisation hilft ihnen, Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Beispielen eines Begriffs zu erkennen. Sie können die Unterschiede erkennen, die innerhalb eines Fachbegriffes zulässig sind. In der vorliegenden Unterrichtseinheit arbeiteten die Schüler\*innen mit Infotexten und dem *think-pair-share* verfahren, um die kritischen Attribute zu sammeln. Noch wirksamer wird die Strategie, wenn sie in einem kooperativen Prozess durchgeführt wird. Auseinandersetzung mit den Gedanken der Mitschüler\*innen führt zur Überprüfung eigener Gedanken, damit aus der eigenen Vorstellung die gemeinsame Ko-Konstruktion werden kann (vgl. ebd.). Das ist es, was passiert, wenn die Schüler\*innen untereinander aushandeln und entscheiden, was im *Data-retrieval-chart* (für die Schüler\*innen: *Concept Card*) aufgeschrieben werden soll.

<sup>44</sup> Ausführlicher im Anhang

6) Begriffskern bestimmen (*find the common core*): Um fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen, müssen die Gemeinsamkeiten gesammelt und organisiert werden. Wir wählten einen *graphic organizer*, um in einem Kreis die kritischen Merkmale als zentrale Idee zu notieren und die Partnerarbeitsphase abzusichern. Die grafischen Organisationsstrukturen können den Lernenden helfen, die anspruchsvollen Inhalte besser zu verstehen. Die Schüler\*innen können sich auf das Wesentliche konzentrieren, um aus dem komplexen Sachverhalten die Kernelemente herauszufiltern (Abb. 17). In Geschichte ist das hermeneutische Verfahren typisch, (textuelle) Informationen visuell darzustellen (Skizzen, Schaubilder) und damit zu restrukturieren (vgl. Pitsch/Heimes 2013: 249).

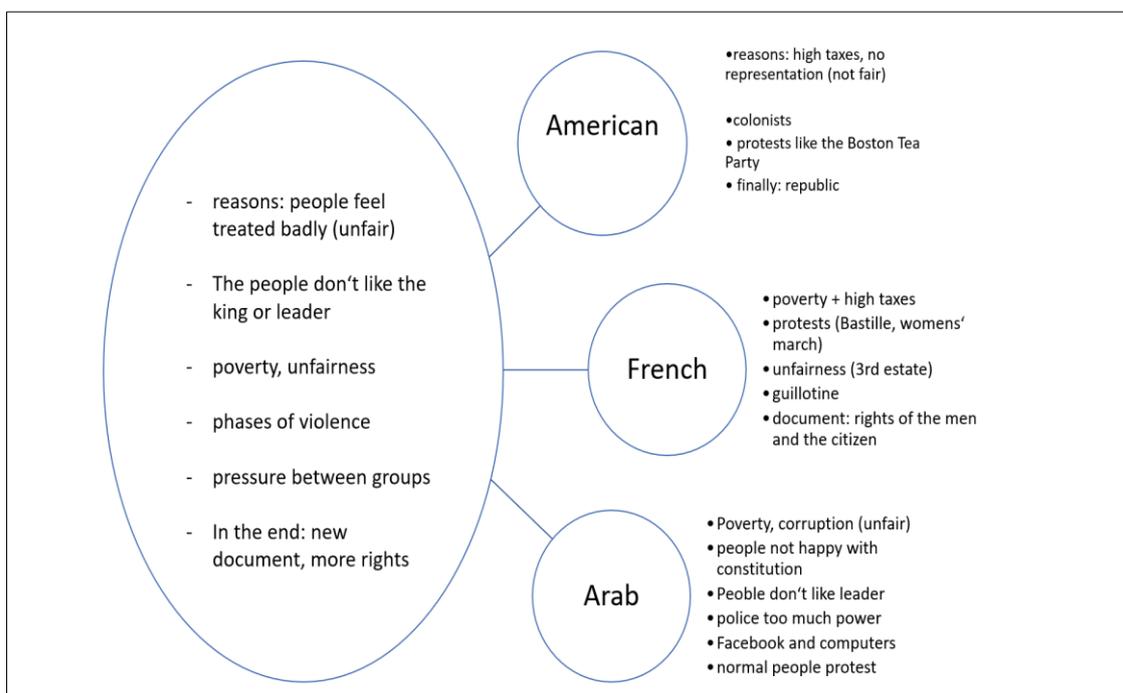


Abbildung 13 Tafelbild "common core"

7) Analogien erschließen: *stages of a revolution*:

Dem Begriff ‚Revolution‘ ist eine Komponente des Wandels inhärent. Innerhalb eines überschaubaren historischen Zeitraums verläuft der Prozess in verschiedenen Phasen. Der Ausdruck „*Anatomy of Revolution*“<sup>45</sup> stammt vom amerikanischen Historiker Crane Brinton (1952), der in seinem Hauptwerk die Gemeinsamkeiten von vier Revolutionsbewegungen vergleicht und Revolutionsverläufe anhand von vier Phasen

<sup>45</sup> Brinton, Crane (1952): *The Anatomy of Revolution*. New York et al.: Random House.

(*four stages*) typisiert, indem er Gemeinsamkeiten bestimmt. Im Sinne des ‚*Child as Historian*‘-Ansatzes (Einführung in Kapitel 5.2, Reflexion in Kapitel 8.2) nutzten wir in der Einheit die Analogie zur ‚Fieberkurve‘, um als Schüler\*innen-Historiker\*innen drei Beispiele für Revolutionen (*American, Arab, French*) im CLIL-Unterricht zu vergleichen und dabei gemeinsam den Begriffskern zu identifizieren. „Analogien spielen beim Begriffslernen eine wesentliche Rolle, da Lerner so an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können“ (Lange 2011: 75). Lernende suchen nach Assoziationen, um über noch nicht erschlossene Phänomene zu theoretisieren. Es kann als Prozess des „Ähnlichkeitsvergleichs“ verstanden werden und erlaubt es, Hypothesen über einen noch unbekanntem Bereich zu generieren (vgl. ebd.: 77).

Das Fieber als Bild für verschiedene Phasen eines Verlaufs liefert eine Art „Prototheorie“, die den Lernenden plausibel erscheint und auf den noch nicht ganz erschlossenen Zielbereich (Phasen von Revolutionen) übertragen werden kann (vgl. ebd.):

Durch Analogieschluss wird neues Wissen über einen Sachverhalt (Ursprungsbereich) auf Basis von Vorwissen und in der Annahme der Ähnlichkeit mit einem anderen Sachverhalt (Zielbereich) mittels Induktion gewonnen. (ebd.: 77f.)

Die Analogie dient dazu, den Prozesscharakter der angestoßenen Veränderungen zu betonen oder die Dramatik und Intensität der verschiedenen Phasen zu diskutieren.

### **5.7.3. Begriffe schärfen und abgrenzen (*set of non-examples*)**

Generalisierung und Differenzierung sind wichtige Prozesse der Begriffsbildung, die sich jedoch in ihrer Zielsetzung gegenüberstehen. Differenzierung ergänzt die Verallgemeinerungstendenz der Generalisierung, indem der Logik der Verwischung oder Vernachlässigung von Unterschieden die Konzentration auf differenzierende Aspekte entgegengesetzt werden (vgl. Seiler 2012: 187). Kein Begriff kann getrennt von anderen Begriffen gedacht werden. Sie hängen mit anderen zusammen und ergänzen sich gegenseitig oder erhalten ihre Konturen durch die Abgrenzung von anderen Begriffen. Durch Differenzierung wird der Geltungsbereich eines Begriffes eingeschränkt und durch zusätzliche Merkmale, Bedingungen und Beziehungen erweitert (vgl. Seiler 2012: 186f). In der folgenden Auseinandersetzung mit vergleichbaren Begriffen wird dieser Prozess angeleitet und durch die grafische Gestaltung unterstützt.

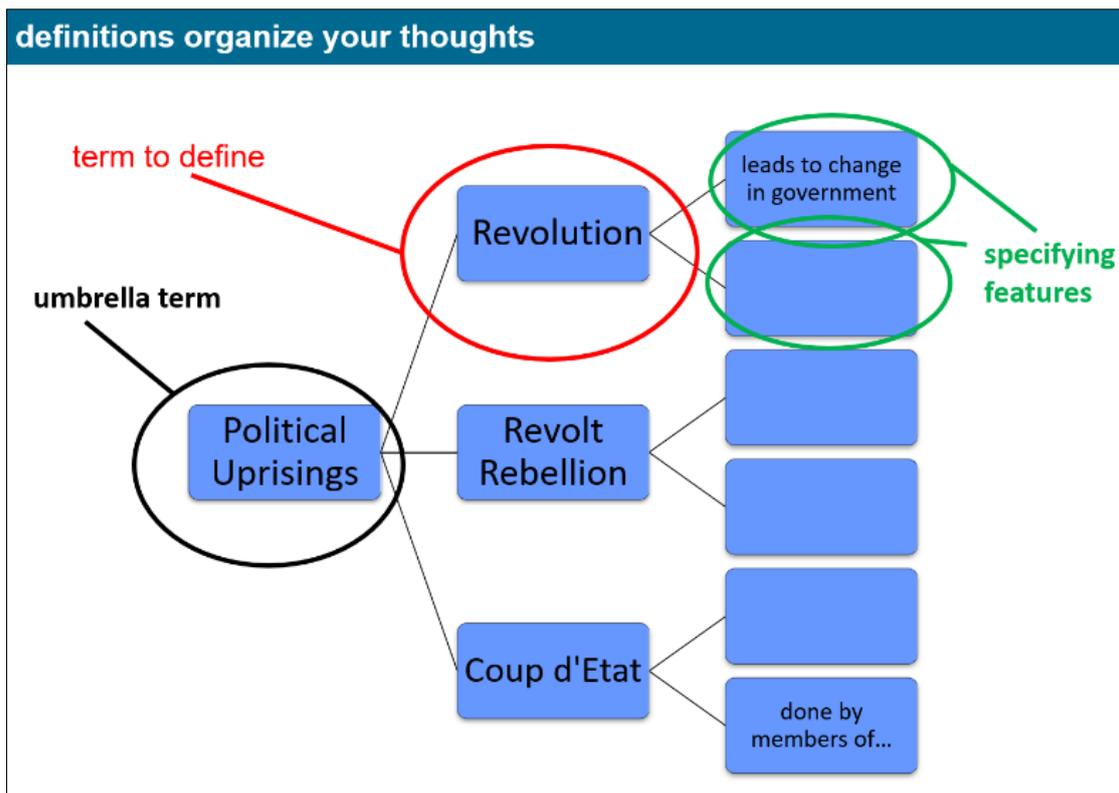


Abbildung 14: Abgrenzungen -set of non-examples

Die „Differenzierung ergänzt die Generalisierung, indem sie den globalen Begriff in alternative Begriffe aufspaltet, von denen jeder nur einigen inhaltlichen Aspekten oder nur einem Teil der Gegenstände angemessen ist“ (ebd.: 187). Die Konzentration auf die Spezifika und der Akt der Versprachlichung erfordert höchste Denkleistung und muss daher im Unterricht unbedingt sprachlich entlastet werden.

### 5.8. Zwischenfazit

Bei den Materialien und Aufgaben aus der kollaborativen Phase handelt es sich um solide und teilweise sogar klassische Anwendungsmöglichkeiten für das, was bereits empirisch erforscht ist und grundlegend dem PADUA-Prinzip (Aebli 1983) entspricht: Einstieg anhand eines Problems (*Is the Arab Spring a Revolution?*), Aufbau (Zusammenführung der Elemente, grobe Formation), Durcharbeiten (abgrenzen, vergleichen, reflektieren), Üben (wiederholen, andere Vergleiche, Variationen) und Anwenden. Neu ist, dass diese Prinzipien zur CLIL-Begriffsbildung angewandt wurden und die fachlich-sprachliche Vernetzung der Lernprozesse im Vordergrund stehen. Der Leitgedanke der Aktivitäten und Aufgaben ist der aus dem Anfang des Kapitels: Indem die Lernenden Beispiele und

Gegenbeispiele für einen Begriff analysieren, erschließen sie sich diesen Begriff auf unterschiedlichste Weisen von Grund auf. Sie hinterfragen und präzisieren ihr Verständnis so lange, bis ihnen alle wichtigen Attribute klar sind und ein stabiles Fundament für weiteres Lernen gelegt ist (vgl. Silver et al. 2013: 96). Übergeordnete Lehr- und Lernstrategie ist es dabei, Gelegenheiten zu schaffen, sich einen Kernbegriffe eines Faches konstruktiv, gründlich und auf unterschiedlichen Lern- und Denkwegen zu erarbeiten. Welche Lernprozesse sich dabei tatsächlich entfalteteten und welche Herausforderungen, Chancen und Hürden sich boten, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

## 6. Dokumentation und Falldarstellung

Das Ziel der Entwicklungsphase war neben der didaktischen Strukturierung des Gegenstands auch die Dokumentation der ausgelösten Lernprozesse und deren Auswertung vor dem Hintergrund der Kompetenzziele. Die nachfolgende Darstellung dient der Entwicklung einer lokalen Theorie. Diese „umfasst mögliche Verläufe, eventuelle oder typische Hürden, Bedingungen und Wirkungen der eingesetzten Aufgabenstellungen und Unterstützungsmittel für den gegenstandsspezifischen Lernprozess“ (Prediger et al. 2012: 6). In diesem Kapitel untersuche ich das Potenzial systematisch inszenierter Begriffsbildung und beschreibe die Prozesse, die ausgelöst wurden. Zentrale Grundlage für die Dokumentation und Analyse des Lernfortschritts waren Schülerprodukte, wie die zu Beginn und Ende der Unterrichtseinheit schriftlich erhobenen Diskursfunktionen *define* und *explain* und *Concept Maps*, die zu drei Zeitpunkten der Unterrichtseinheit von allen Schüler\*innen der Lerngruppe erstellt wurden (Anfang, Mitte und Ende; Einführung siehe Kapitel 3.5.4).

Eine der größten Herausforderungen war es, eine kohärente Auswertungsmethode zu finden. *Concept-Maps* etwa können in ihren Unterschieden *zu*, aber auch in ihrem Zusammenhang *mit*; Unterrichtsdiskursen nicht nach einer vorgeschriebenen Routine behandelt werden, sondern müssen in ihrer Unterschiedlichkeit umsichtig analysiert und in Bezug zueinander gebracht werden. Die Herausforderung war daher, stimmige Auswertungslogiken zu entwickeln, die über all diese Teilbereiche hinweg zu konzisen, konsequent zusammenhängenden Ergebnissen führt.

Für diesen Zusammenhang ist von wesentlicher Bedeutung, in einem hybriden Projekt eine Art methodisches Dach (vgl. Bonnet 2009: 223) über Daten und Auswertung zu legen, welches das Auswertungsvorgehen rahmt und es vermag, die Lernprozesse zusammenhängend zu beschreiben. Die Praxeologie als ‚Theorie der Praxis‘, also eine dezidiert praxeologische Forschungshaltung (nicht Methodik), bildet den perspektivischen Überbau dieses Projektes. Sie steht für eine methodische Offenheit, die verschiedenartige Forschungsinstrumente kombiniert (vgl. ebd.: 236) und umfasst Mittel, mithilfe derer konkrete Unterrichtspraktiken, sowohl das Handeln der Lehrenden wie auch das konkrete, praktische Tun von Schüler\*innen, beobachtbar und diskutierbar werden (vgl. Breidenstein 2008a: 202f.). Welche auswertungslogischen Konsequenzen diese Forschungshaltung hat und wie sie Interpretation und Sampling rahmt, wird im nächsten Teilkapitel erläutert.

## **6.1. Von der Beobachtung zur Auswertung - ein praxeologischer Zugang zu Wissenssystemen**

Bei der meist qualitativen Auswertung der Entwicklungsforschung kommen unterschiedliche Methoden (z.B. Interview, Diskursanalyse, Schülerprodukte) und Hintergrundtheorien (hier Ethnografie, fachdidaktische Entwicklungsforschung) zum Tragen. Die Auswertungsprozedur hängt von der spezifischen Fragestellung des Projekts ab.

Die methodischen Überlegungen zur Rekonstruktion begrifflicher Lernverläufe orientieren sich im vorliegenden Projekt in erster Linie am Handlungswissen der Akteure (vgl. z.B. Kolbe et al. 2008, Breidenstein 2008a und 2008b, Stark 2004), daher entschied ich mich für eine praxeologische Forschungshaltung. Die Praxeologie als Handlungsforschung sozialer Praktiken geht auf Bourdieu (1976) und Garfinkel (2020 [1967]) zurück. In der Praxeologie werden keine Auswertungsmethoden vorgegeben, sie kann jedoch mit der „Theorie sozialer Praktiken“ (Breidenstein 2008) eine theoretische Rahmung bereitstellen und mit der „Profilierung einer dezidiert ‚praxeologischen‘ Perspektive“ einen spezifischen Blick auf das Unterrichtsgeschehen beschreiben (vgl. ebd.). Es handelt sich hierbei um die Übertragung bzw. Anwendung wissenssoziologischer Konzepte auf den Bereich der Unterrichtsforschung. Für die Unterrichtsprodukte wurde ein Auswertungsverfahren aus etablierten Techniken (z.B. Koch 2005 zu *Concept Maps*) und projektspezifischen Elementen (Drei-Schritt-Analyse, s.u.) entwickelt.

Die Interviews fungieren eher im Hintergrund der Analyse, was mit der Beschaffenheit und Explizierbarkeit des Handlungswissens zusammenhängt. Es kann bspw. nur schwer in einem Interview erfragt werden, welche Lernfortschritte die Schüler\*innen gemacht haben und wo sie Wissenslücken. Kompetenz- oder Leistungstests verraten mehr über Wissensfortschritte und -lücken der Schüler.

Der Aspekt der praxeologischen Heuristik, der mich überzeugte, war der auf Praktiken fokussierte Blick. Breidenstein bestimmt eine Praktik als „kleinste Einheit des Sozialen“ (vgl. Breidenstein 2008a: 206), die aus bestimmten routinisierten Aktivitäten besteht. Als besonders interessant stellte sich die Suche nach Evidenz für das den sozialen Praktiken inhärente Wissen dar, „ein implizites Wissen, das in der Regel im Handlungsfeld nicht oder nur zu geringen Teilen explizierbar ist“ (ebd.). Anhand der Datensätze sollen die Logiken der Unterrichtshandlungen und Begriffsbildungsprozesse entdeckt und

implizites Wissen zur Explikation (Bohnsack 2006) gebracht werden. Aus diesem Grund wurden Situationen und Verläufe anhand einer „mikrologischen“ (Kolbe et al. 2008: 135), also einer feinanalytischen Analyse untersucht, um ein ausdifferenziertes Bild der Interaktionen und Lernwege zu zeichnen.

Die Auswahl und Aufbereitung der Daten erfolgte im vorliegenden Projekt gemäß den Vorschlägen von Kolbe et al. anhand zweier Prinzipien, um große Datenmengen zu organisieren: dem Prinzip der „Serialität“ und der „Sequenzialität“ (Kolbe et al. 2008: 136). Das serielle Arbeiten mit Daten ermöglicht eine die gewöhnlichen Wahrnehmung ergänzende oder erweiternde Detaillierung von Lernverläufen. Durch Unterbrechungen, Momentaufnahmen und Aneinanderreihung einzelner Ausschnitte kann im Umgang mit dem Datenmaterial die Beschaffenheit von Lehr- und Lernpraktiken besonders gut sichtbar gemacht werden (vgl. Kolbe et al. 2008: 136): „Die Herstellung ‚szenischer Verläufe‘ des Materials und ‚szenischer Beschreibungen‘ von ausgewählten Ausschnitten erlauben es uns dann, gewissermaßen sozialwissenschaftlich-hermeneutisch Sinn- und Bedeutungsstrukturen als sequenziell hergestellte zu rekonstruieren“ (ebd.).

Die praxeologisch Herausarbeitung des konjunktiven Sinngehalts lief in Anlehnung an dokumentarische Methode ab (Bohnsack 2011). ‚Dokumentarisch‘ ist die Methode in dem Sinne, dass sie klar zwischen konjunktivem, also dokumentarischem Sinngehalt, der kaum „in adäquater Weise begrifflich-theoretisch zu explizieren“ ist und dem „kommunikativ-generalisierenden“, also dem explizierbaren Sinngehalt, unterscheidet. Diese „Doppelstruktur alltäglicher Verständigung“ (Bohnsack 2011: 15ff.) bestimmt die Arbeitsschritte in drei systematischen Stufen: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und Typenbildung bzw. Generalisierung. Mein Vorgehen lief in einem ähnlichen Dreischritt ab, der aufgrund der Eigenheiten der Dokumente, wie bspw. der *Concept Maps*, projektspezifisch abgeändert wurde. Ähnlich wie bei Bohnsack wurde verstärkt Bezug auf die Ikonologie von Panofsky (u.a. 1975) genommen, die eng mit der dokumentarischen Methode verwandt ist (vgl. Bohnsack 2011: 19-21) und die es in drei Schritten vermag, optische Dokumente zu interpretieren (ausführlicher in 6.3).

1. Formulierende Interpretation: die Frage nach dem ‚Was‘
2. Reflektierende Interpretation: die Frage nach dem ‚Wie‘
3. Typenbildung und Generalisierung

Ein wesentlicher Grund für eine Datenanalyse in dieser Form ist die regelgeleitete Verknüpfung unterschiedlicher Datensätze: „Die hierin fundierte Analyseeinstellung und die methodischen Standards können gleichermaßen der Bild- [hier: *Concept Maps*] wie der Textinterpretation zugrunde gelegt werden, ohne aber die je unterschiedlichen Eigenlogiken der Bild- und Textdimension zu verwischen“ (Bohnsack 2011: 116). Freilich vollzieht sich aber auch schon vor der eigentlichen Interpretation und Typenbildung eine erster Entscheidungsschritt: Welche Bestandteile aus dem Datenmaterial werden überhaupt für eine vertiefte Analyse herangezogen?

## 6.2. Auswahl und Organisation von Daten

Die Systematik des Auswahlverfahrens ist in der qualitativen Forschung eine delikate Frage, denn es muss „sichergestellt werden, dass für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden“ (Kelle/Kluge 2010: 42). Die Systematik der Auswahl und Darstellung richtete sich nach der Frage der Relevanz für die Beschreibung von Lernprozessen der Begriffsbildung in der Fremdsprache und deren Unterstützung. Ziel war es, typische Entwicklungsverläufe zu identifizieren:

The theoretical intent [...] is to identify and account for successive patterns in student thinking by relating these patterns to the means by which their development was supported and organized. (Cobb et al. 2003: 11)

Die Fälle wurden nach dem Kriterium der Fokuscharakteristik ausgewählt:

Indikator für derart fokussierte Passagen [hier: die ausgewählten Schülerprodukte und Unterrichtspassagen] ist deren interaktive und vor allem metaphorische Dichte. Wir bezeichnen diese Passagen deshalb als Fokussierungsmetaphern<sup>46</sup>. In narrativen Interviews sind es die Passagen mit hoher narrativer Dichte, also einem hohen Detaillierungsgrad, die den Charakter von Fokussierungsmetaphern annehmen. (Bohnsack 2013: 250)

Die Auswahl der Unterrichtspassagen bzw. Schülerprodukte erfolgte dementsprechend anhand von Produkten oder Situationen, die besonders reichhaltig waren.

Für die *Concept Maps* und Diskursfunktionen (s.u. Kapitel 6.4ff.) waren dies diejenigen Schüler\*innen-Teams, bei denen der Vergleich der Lernprogression zwischen

---

<sup>46</sup> Bonnet (2009) problematisiert die Begriffe der Fokussierungsmetapher und des Orientierungsrahmens in Hinblick auf die Spezifität von Unterrichtsdiskursen im Vergleich zu Gruppendiskussionen; im vorliegenden Projekt wurde auf dieses Problem mithilfe der Identifikation prozessualer Tendenzen und *Critical Incidents* mit nach den Kriterien der Serialität und Sequenzialität reagiert.

Anfangs- und Outcome-Produkte am Stärksten allgemeine (also auch in anderen Fällen auftretende) Tendenzen der Begriffsbildungslogik aufwiesen. Bei den Unterrichtssequenzen, die analysiert wurden (horizontal, s.u. Kapitel 6.8ff.), handelt es sich um besonders ergiebige Sequenzen, in denen starke Momente der Irritation oder gelungener bzw. problematischer Wirkungsweisen oder Lernverläufe beobachtet werden konnten, also bspw. ‚Aha-Momente‘ oder Verständnisprobleme. Es handelt sich dabei um ‚dichte‘ Situationen mit prototypischem (Konflikt-)Potenzial. Die ausgewählten Fälle sind nicht trennscharf, da „sich die einem Typus zugeordneten Einzelfälle nie in allen Merkmalsdimensionen gleichen“ (Nentwig-Gesemann 2013: 301) und es immer wieder Abweichungen und Überlappungen gibt.

Aus dem gesichteten Gesamtmaterial ergibt sich eine Analyse, die auf Schülerprodukten (serielle Prozessanalyse) und einer Auswahl an *Critical Incidents* (Sequenzanalyse) basiert. Bei ersterem wurde eine Analyse des Prozesses der Begriffsbildung durchgeführt, der innerhalb eines Schüler\*innen-Teams stattfand. Eine Veränderung eines Zustandes A (Anfang) zu einem Zustand B (Outcome) innerhalb eines bestimmten Zeitraumes. Danach wurden bei der *Critical-Incident-Analyse* Sequenzen mit metaphorischer Dichte (Bohnsack 2013: 250) interpretiert, die als Schlüsselmomente für mehrere Schüler\*innen der Lerngruppe in der Breite der betroffenen Klasse gesehen werden können. Es handelt sich um Momentaufnahmen, die immer wieder vorkommen.

Bei einer großen Datenmenge müssen Auswahlentscheidungen getroffen werden, um eine tiefer gehende Analyse zu ermöglichen. Die gezielte Suche nach Indikatoren für begriffliches Wachstum in den Köpfen der Schüler\*innen und die Suche nach Hinweisen für die gelungene Unterstützung von Begriffsbildungsprozessen stellte sich als herausfordernd dar. Im nächsten Teilkapitel wird deutlich werden, wie die Masse an erhobenen Daten in mehreren Reduktionsschleifen auf eine wenige Fälle reduziert wurde

### 6.3. Von der Gesamtkohorte zur Feinanalyse

Die folgende Auflistung soll eine kurze Orientierung über den Gesamtverlauf des Analyseprozesses von der Erhebung bis zur Falldarstellung bieten.

#### 1. Erstellung Schülerprodukte

- Erstellung der *Concept-Maps* von allen Schüler\*innen zu Beginn, in der Mitte (Intermediär) und am Ende der Unterrichtseinheit.
- Bearbeitung Arbeitsblatt 'Diskursfunktionen' zu Beginn und zum Ende der Unterrichtseinheit
- Erstellung Concept Maps in Partnerarbeit (Teams), Diskurfunktionen Individuell

#### 2. Vergleich Gesamtkohorte

- Überblick über Entwicklungsverläufe anhand der Concept-Maps verschaffen
- Herausarbeitung der Entwicklungstendenzen der gesamten Lerngruppe (differenzierend-organisierend, systematisierend-reduzierend etc.)

#### 3. Fallauswahl

- Auswahl dreier Fälle zur Darstellung der Entwicklungstypiken (differenzierend-strukturierend, systematisierend-reduzierend, Kontrastfall)
- Auswahlkriterium für die Darstellung: *Concept-Maps* mit der stärksten Ausprägung der Entwicklungstendenzen in der Lernprogression (Begriffsbildung)

#### 4. Interviews

- Durchführung dezidiert ausgewählter Interviews mit Schüler\*innen und Lehrerin; Concept-Maps und Worksheets als Stimuli

#### 5. Feinanalyse

- detaillierte Analyse der ausgewählten *Maps* im Dreischritt
- Anreicherung der Interpretation mit Datensätzen Interviews, Videographie
- Durchsuchen der Unterrichtsaufnahmen nach markanten/ dichten Stellen im Unterrichtsdiskurs, Transkription, Analyse
- Auswertung und Interpretation der horizontalen Fälle (kritische Situationen)

#### 6. Falldarstellung

- dichte Beschreibung mithilfe der Erkenntnisse aus verschiedenen Datensätzen

Die vergleichende Kontrastierung ist ein zentrales Typenbildungsverfahren in der qualitativen Forschung. „Auf der themenbezogenen Suche Ebene wird [...] unmittelbar nach einem Thema gesucht, das zwei oder mehreren Fällen gemeinsam ist“ (vgl. Kelle/Kluge 2010: 85). Als ‚Thema‘ suchte ich nach Ähnlichkeiten in den Begriffsbildungsprozessen der Schüler\*innen. Das ‚Thema‘ ist hier folglich kein angesprochenes Stichwort oder Problem wie etwa bei der Analyse von Gruppendiskussionen, sondern die im Lernprozess gezeigten Entwicklungstendenzen (z.B. Verfeinerung, Erweiterung, Reduktion oder (fremd-)sprachliche Veränderung der Begriffe). Die ausgewählten Typen erlauben es im Anschluss, das Allgemeine der Lernwege empirisch herauszuarbeiten (vgl. Kolbe et al. 2008: 136, Kapitel 6.3.& 6.4).

Wenn ich im folgenden Abschnitt über die Lernprozesse von einem ‚Fall‘ spreche, meine ich damit die aus der Gruppe der Schulklasse ausgewählten Teams, also zwei Schüler\*innen und deren Lernprozess. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Teams bilden somit den Orientierungsrahmen für die kontrastierende Untersuchung. Auf diese Weise kann die „themenbezogene Suche“ (Nohl 2013: 274) auf den Prozess der Begriffsbildung angewandt werden. Man kann nachzeichnen, wie sich die Schüler\*innenvorstellungen verändern, welche Ordnungsstrategien sie verfolgen und wie sich diese sprachlich manifestieren. Ich entschied mich für die Auswahl dreier Fälle, bei denen sich allgemeine Entwicklungen am deutlichsten zeigten. Die Erstellung einer Typologie unterschiedlicher Lernpfade oder -wege erfolgte in vier Arbeitsschritten.

### **Schritt 1: Entwicklungstendenzen ermitteln**

Der erste Schritt der Identifizierung fallübergreifend gemeinsamer Themen ist noch nicht Teil der Analyse. Es handelt sich um eine Sichtungsstrategie zur Vorbereitung, um das Gebiet einzugrenzen und Möglichkeiten der Typenbildung zu entdecken (vgl. Nohl 2013: 274f.). Die Anfangs-*Concept-Maps* wurden allesamt mit den Endprodukten verglichen, um daraus induktiv Begriffsbildungstendenzen herauszuarbeiten. Dies geschah anhand der Menge der Knoten<sup>47</sup> und Relationen und der Identifikation unterschiedlicher Veränderungsverläufe. Ich verschaffte mir einen Überblick über die Begriffsbildungsverläufe (Lernprogression) und identifizierte die folgenden Strategien:

- a) **Verfeinerung**  
Aufspaltung von Knoten, Spezifizierung, Veränderungen in der Qualität der Relationen
- b) **Erweiterung**  
zahlenmäßige Zunahme von Knoten, Addition neuer Subkonzepte
- c) **Reduktion**  
zahlenmäßige Abnahme von Knoten, Konzentration/Verallgemeinerung
- d) **(fremd-)sprachliche Veränderung**  
Veränderungen in der sprachlichen Manifestation von Subkonzepten und/oder Propositionen. Entweder eine Veränderung deutschsprachiger Formulierung zu

---

<sup>47</sup> Dieses Vorgehen mag quantitativ erscheinen, dient allerdings lediglich zur Orientierung und zur Identifikation einer Tendenz (Thema), die darauffolgende Analyse erfolgte qualitativ.

englischer oder auch unangemessene, alltagssprachliche und fachliche Bezeichnungen.

**e) Strukturbildung**

Veränderungen in der (grafischen) Anordnung der Subkonzepte, Eindruck der Veränderung des Ordnungsprinzips, Steigerung des Ordnungsgrades

Die fünf Entwicklungstendenzen dienten als Orientierungslinien zur Auswahl der Teams, die wie folgt bearbeitet wurden.

**Schritt 2: Formulierende Interpretation - die Frage nach dem Was**

Es wird (re-)formuliert, was auf den *Concept-Maps* und in den Arbeitsblättern zu Diskursfunktionen zu sehen ist. Dieser erste Interpretationsschritt bildet die thematische Gliederung, das Grundgerüst der formulierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2013). Es wird zusammenfassend formuliert, was von den Schüler\*innen begrifflich expliziert wurde oder eben nicht (vgl. Bohnsack 2006: 43). Für die *Concept Map* bedeutet das, dass die üblichen Schritte Panofskys (Bildvordergrund, Bildmittelgrund, Bildhintergrund, vgl. Bohnsack 2011: 60) durch eine kombinierte inhaltlich-optische Strukturanalyse ersetzt wird: Welche Begriffsbestandteile erwähnen die Lernenden? In welcher Sprache? Welche Inhalte dominieren, welche fehlen?

**Schritt 3: Reflektierende Interpretation: die Frage nach dem Wie**

Im zweiten Schritt folgt die reflektierende Interpretation, also die Frage nach der Art und Weise, wie ein Problem bearbeitet wird: „Grundlegend konstituiert sich in der Relation von (empirisch beobachtbarer) erster Äußerung und (empirisch beobachtbarer) zweiter Äußerung, also der Anschlussäußerung [...], eine Regelmäßigkeit, die es zu erschließen gilt“ (Bohnsack 2011: 20). Im vorliegenden Fall geht es nicht um Äußerungen, sondern um Weiterentwicklung der *Concept-Maps*. Spannend ist hier, welche Alternativen es vor einer Kontrastfolie gibt, um abduktiv „eine Regel zu erschließen und zur Explikation zu bringen“, also eine immanente „Diskursorganisation“ (ebd.) zu entdecken und Muster herauszuarbeiten. Dieser Schritt unterscheidet sich im vorliegenden Projekt wohl am stärksten von der klassischen dokumentarischen Methode. Die Suche nach der von Anschlussäußerung (vgl. Bohnsack 2006: 42f.) wurde hier ersetzt durch die Anschlusskonzeptualisierung. Vor der Kontrastfolie alternativer Entwicklungen können komparativ Entwicklungsverläufe nachgezeichnet werden. Auf der ersten Stufe dieses

Arbeitsschritten werden Themen (hier: Entwicklungsschritte, wie z.B. Verästelung) als „Basistypik“ (Bohnsack 2011, 2013) identifiziert. Dabei wurden in den *Maps* wiederkehrenden *patterns* (Entwicklungsmuster) identifiziert und im kontrastierenden Fallvergleich anhand der fünf vorab identifizierten Vergleichshorizonte skizziert. Sie weisen vergleichbare Muster auf und bilden eine Klasse bzw. Kategorie.

#### **Schritt 4: Typenbildung und Generalisierung**

Die Auswahl der Fälle erfolgte anhand der stärksten Ausprägungen der Entwicklungstendenzen. Hierbei kommt der „komparativen Analyse [...] eine zentrale Bedeutung zu, da sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle im Modus von Homologien und Kontrasten in konstruierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert“ (Bohnsack 2006: 43). Durch diesen Vergleich ergaben sich drei Fälle, in denen sich die Basistypik am stärksten zeigte:

1. Team A: Differenzierend-organisierend: Geradlinige Steigerung in Strukturierungsgrad und Untergliederungsmenge, Verästelung (Sub-Concepts)
2. Team B: Systematisierend-reduzierend: Verdichtungstendenzen, Synthese, erhöhter Organisationsgrad
3. Team C: Kontrastfall - stagnierende Tendenzen, wenig ausgeprägte Erweiterung oder Reduzierung.

Insgesamt zeigten sich graduelle Veränderungen der Begriffe hin zu mehr Wissenschaftlichkeit bzw. höherer Fachkompetenz, die in den Falldarstellungen der folgenden Teilkapitel ausführlich nachgezeichnet werden. Die Darstellung der Fälle erfolgt ähnlich der „Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse“ von Bonnet (2004) anhand einer Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten (Bonnet 2004). Im Folgenden werden nach diesem Vorbild drei Teams des Samples dargestellt, deren Konzeptualisierungen sich deutlich unterscheiden. Während die ersten beiden Gruppen starke Allgemeinerungen vorweisen und vielschichtige und komplexe Entwicklungen in je unterschiedlichen Formgebungen vornehmen, zeigt sich im Team C eine für das Sample atypische Entwicklung.

Jede Falldarstellung beginnt mit einer Beschreibung des Begriffsaufbaus und darauf folgt die dichte Beschreibung der Lernprogression mit der Darstellung von Brüchen und Fortschritten im Lernprozess. Dabei werden Unterrichtsdiskurse und Interviews

berücksichtigt und mit einbezogen. Die Triangulation von Schülerprodukten mit textbasierten Verfahren ermöglicht eine Vertiefung der an den *Concept-Maps* erarbeiteten Theorien der Strukturbildung und ihrer Emergenz im Unterricht und umgekehrt. Wie genau diese Bedeutungsstrukturen herausgearbeitet wurden und auf welche Art und Weise die Datenorganisation und -darstellung vonstattenging, soll im Folgenden am Material gezeigt werden.

#### **6.4. Team A: differenzierend-strukturierend**

##### **Beschreibung des Begriffsbildungsprozesses**

Diese Schüler\*innen zeigen in ihren *Concept-Maps*<sup>48</sup> eine mengenmäßig und strukturell starke Progression. In jedem Teilbereich kommen Komponenten hinzu und die Beziehungen verändern sich. Die Anzahl der Knoten steigt von zunächst 18 über 22 in der Zwischen-Map bis auf 25 Knoten in der letzten *Concept-Map*. Die rein zahlenmäßige Steigerung soll jedoch nicht im Vordergrund stehen, vielmehr ist die Qualität der Einzelelemente und deren Verbindungen von Belang. Die konzeptuelle Vorstellung des Revolutionsbegriffs verändert sich in ihrem Differenzierungsgrad (Verfeinerung/Raffination) und im grafisch-organisatorischen Gesamteindruck. Die Darstellung der Subkonzepte ist zunächst mengenmäßig eingeschränkt und wirkt vergleichsweise diffus. Dieser Eindruck, der allein schon durch den optischen Vergleich der verschiedenen Zwischenschritte anhand der Anordnung auffällt, bestärkt sich in der Feinanalyse. In der ersten *Concept-Map* wirken die Elemente zunächst zerstreut und ohne klare Richtung. Die Subkonzepte lassen sich meist nicht eindeutig einem bestimmten Organ zuordnen.

---

<sup>48</sup> Alle *Concept-Maps* finden sich in vergrößerter Ansicht im Anhang

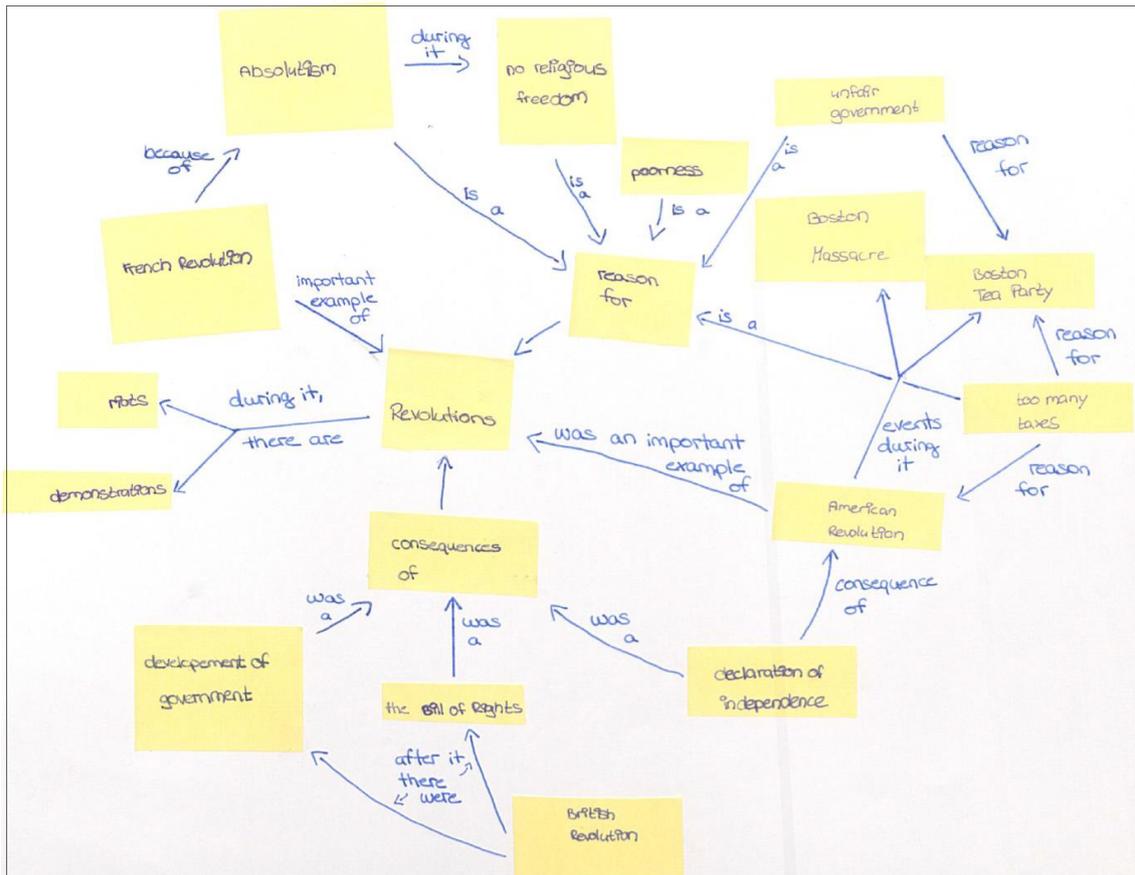


Abbildung 15: Schülerteam A Anfang (S32\_S33) [18 Knoten]<sup>49</sup>

Bei der Analyse der zweiten *Concept-Map* fällt zunächst auf, dass die Anzahl der Knoten steigt (22) und die grafische Organisation sich verändert. Mit dem exponentiellen Zuwachs an Sub-Konzepten wachsen die Möglichkeiten, aber auch die Notwendigkeit der Verknüpfungen und damit auch der Entscheidungsbedarf im Detailwissen. Die Schüler\*innen erweitern das Potenzial, begriffliche Erweiterungen vorzunehmen, um neue Anknüpfungsbereiche zu erschließen.

<sup>49</sup> Vergrößert im Anhang

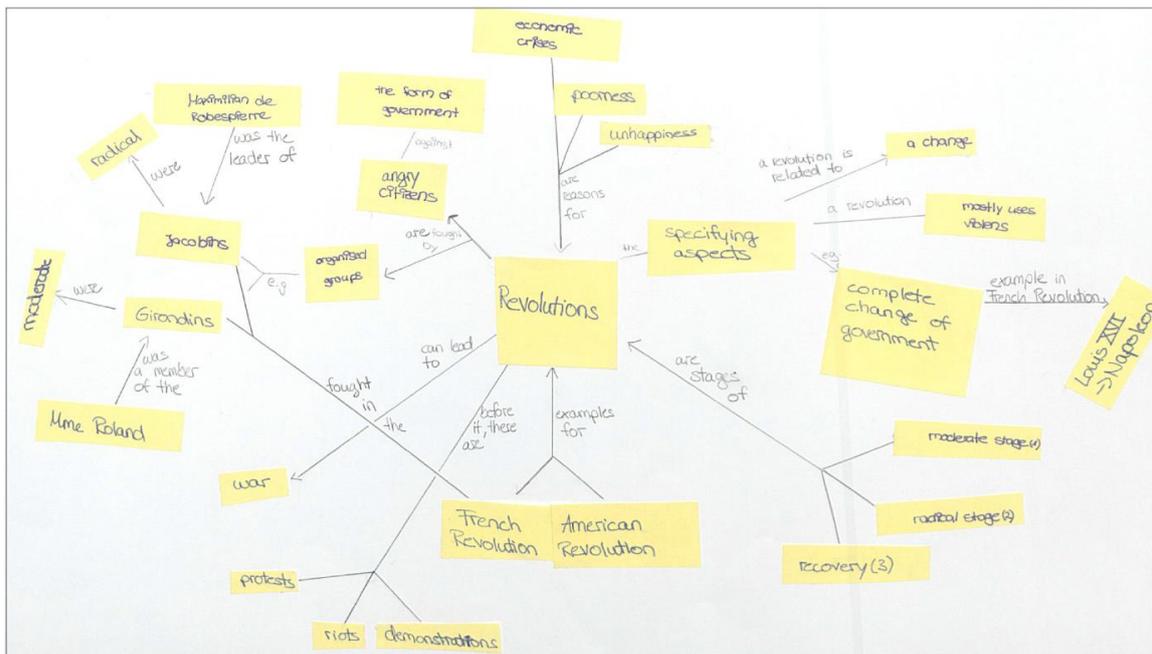


Abbildung 16: Schüler-Team A, Zwischen-Map, 22 Knoten, Strukturierung

Fachlich fällt auf, dass *French* und *American Revolution* explizit als Beispiele aufgezählt werden. Das (vermutlich) nicht ganz korrekt verwendete Exemplar [British Revolution] aus der ersten *Concept-Map* fällt weg. Weiterhin wird deutlich, dass eine Verallgemeinerung stattfindet. Zwar kommen viele Elemente der Französischen Revolution hinzu und Wissensseinheiten aus der Amerikanischen Revolution [Boston Tea Party/ Boston Massacre] fallen weg, was aufgrund der verstärkten Beschäftigung damit im Unterricht nachvollziehbar ist, diese werden aber klar als fallspezifisch deklariert (Verästelung, Verfeinerung, Ordnung). Das zeigt sich bspw. rechts: [Louis/Napoleon] als Beispiel für [complete change of government] und Einordnung der Jakobiner und Girondisten als explizite Beispiele für [organized groups].

Erweiterungen des Grundkonzeptes werden folglich weniger als definierende Merkmale gesehen, sondern als fallspezifische mögliche Auswirkungen („Revolutions can lead to war“). Zu Beginn der Einheit führte S32<sup>50</sup> eine kriegerische Auseinandersetzung noch als definierendes Element einer Revolution auf: („The people revolt against their king and after a war there is most times a kind of “abkommen““).

<sup>50</sup> Siehe auch Diskursfunktionen S32 im Anhang

In der letzten *Concept-Map* ist klar erkennbar, dass die Schülerinnen in der Lage sind, die Unterbegriffe zu strukturieren und zu hierarchisieren:

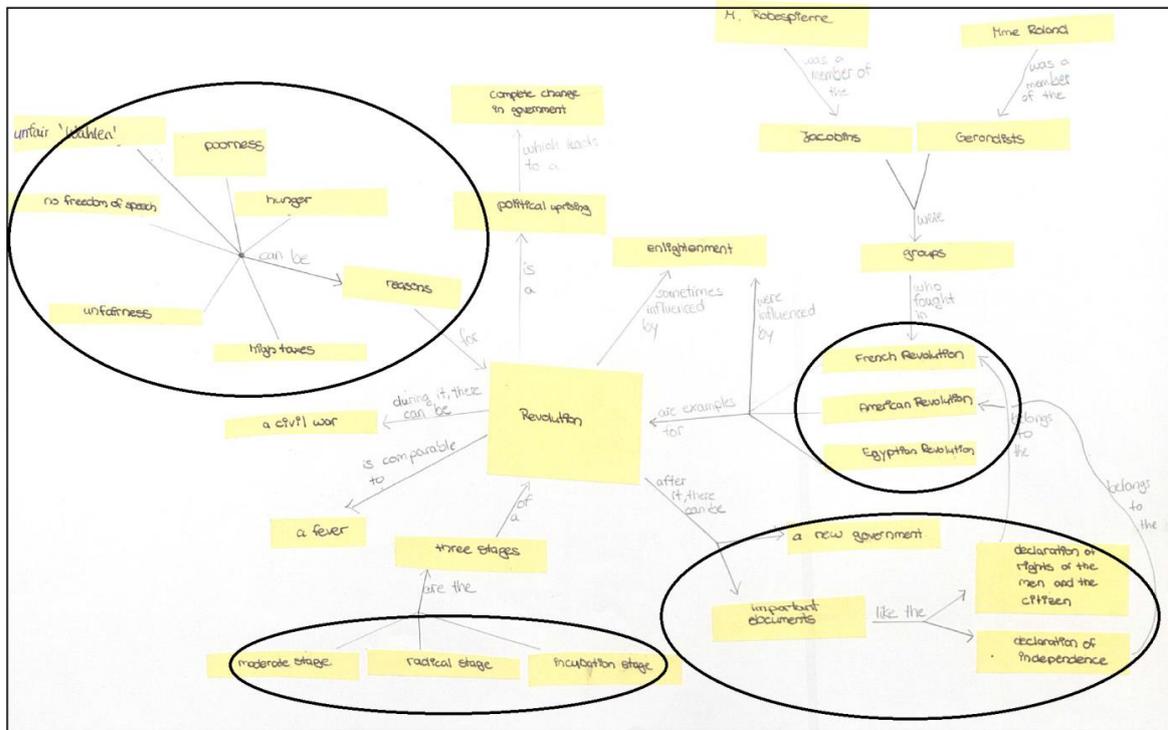


Abbildung 17: letzte *Concept-Map* Schülerteam A, Cluster und Strukturierung

In dieser *Concept-Map* wirken die Elemente geordnet und mit klarer Richtung. Die einzelnen Unterbegriffe lassen sich eindeutig einem bestimmten Organ zuordnen. Dieses Clustern einzelner Elemente weist auf inhaltlicher Ebene auf eine steigende Systematisierung hin. Die Schüler\*innen trennen etwa deutlich zwischen Ursachen (links oben) und Auswirkungen (rechts unten). Hier exemplarisch die Ursachen: (unfair [Wahlen], [poorness]/[hunger], [no freedom of speech] etc. can be [reasons] for a [Revolution]).

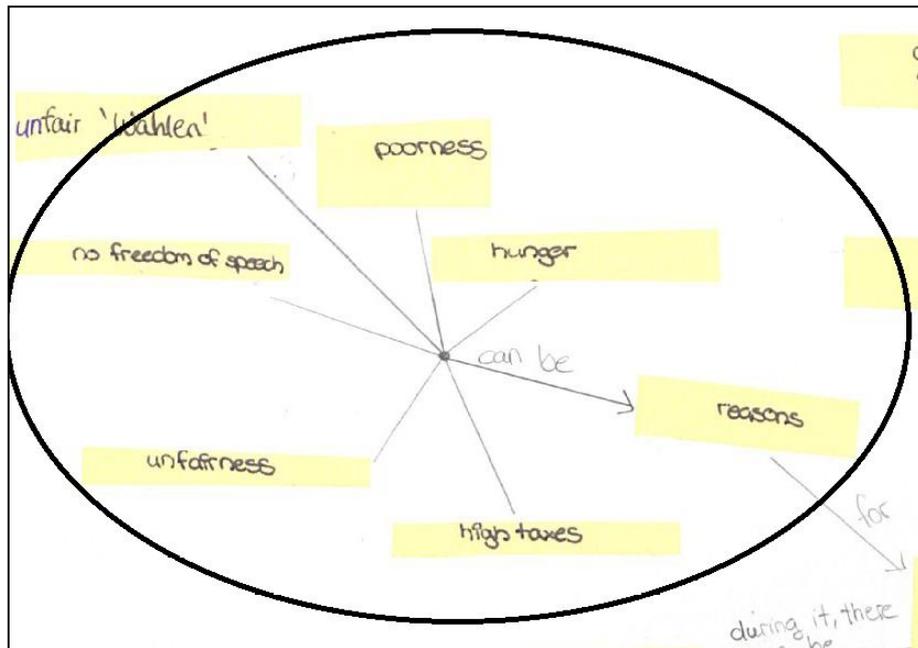


Abbildung 18 Detailansicht ‚reasons‘ Schülerteam A

Die Auswirkungen von Revolutionen spezifiziert dieses Team im Bereich des rechten unteren Bildrandes anhand von Beispielen (after it [revolution] there can be a [new government] or [important documents] like the [declaration of the rights of the men and the citizen] / [declaration of independence]). Hier zeigt sich eine differenziertere Konzeptualisierung der Auswirkungen:

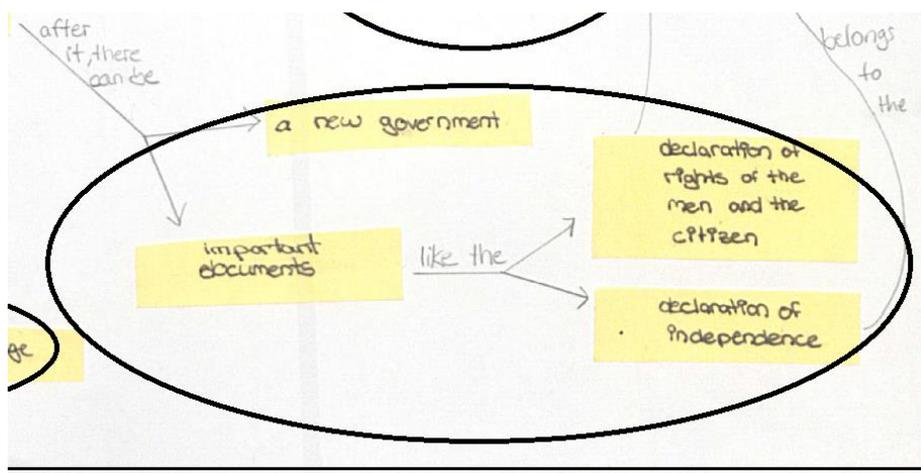


Abbildung 19: Detailansicht ‚consequences‘ Schülerteam A

Ähnliche Ideen zu auslösenden Ursachen und Auswirkungen von Revolutionen sind auch in der ersten *Concept Map* erkennbar, diese sind jedoch weit weniger scharf abgetrennt

und stehen im grafischen Eindruck diffuser im Raum. Hier wird deutlich, dass die Schüler\*innen in der Lage sind, neues Wissen [declaration of the rights of the men and the citizen] mit Vorwissen [important documents, declaration of independence] zu vergleichen, zu verknüpfen und Verallgemeinerungen wie auch Spezifizierungen vorzunehmen. Auffällig ist auch die Hierarchisierung, die sich ebenfalls grafisch zeigt. Der Oberbegriff *Revolution* wird optisch von den anderen Begriffen unterschieden, indem die Schülerinnen ihn zentral platzieren. Alle weiteren Informationen (sub-concepts) sind auf kleineren Knoten-Aufklebern zu finden und die Unterteilung in Subkonzepte ist deutlich ablesbar.

### **Diskursive Lernprogression**

Beim zweiten Analyseschwerpunkt wurden verstärkt die Ausführungen des Teams aus den Unterrichtsdiskursen, Interviews und Diskursfunktionen zusammengetragen und zur Rekonstruktion als Ergänzung, Validierung und Verdichtung der aus den *Concept-Maps* abgeleiteten Schlüsse herangezogen und mit didaktischen Theorien in Bezug gesetzt. Die Schülerinnen stellten in einem Interview einen Bezug zwischen dem Unterrichtsinhalt und dem politischen Tagesgeschehen her, welcher auch in der letzten *Concept-Map* sichtbar wird. Diese Schülerinnen äußerten sich im Interview positiv zu den *Concept-Attainment-Tasks*, die auch den Arabischen Frühling zum Gegenstand hatte, wie beispielsweise die Aussage von S33 im Interview andeutet:

Da hat man halt mal gemerkt was das für eine Rolle spielt. Es war auch cool, wie die Muslimbrüder jetzt so oft im Radio waren. Das haben wir im Auto gehört. Da konnte ich meiner Mutter schon sagen, dass die in den Revolutionen dann radikaler werden, die Gruppen. Wie bei der Französischen halt. (S33\_4:05)

Sie benennt die Bewegung der Muslimbruderschaft als Gruppe „wie bei der Französischen“ und vergleicht sie implizit mit den Jakobinern, die sich im Verlauf der Französischen Revolution radikalisierten. Möglicherweise unterstützte der Gegenwartsbezug und die in der Unterrichtseinheit initiierten diachronen Vergleiche<sup>51</sup> die Schülerin darin, ihr Geschichtswissen zu abstrahieren und Transferleistungen zurück in lebensweltliche Bereiche zu leisten.

---

<sup>51</sup> Siehe z.B. Concept Card im Anhang oder in Kapitel 5.7.2. Induktives Denken anregen

Unten zeigt ein größerer Ausschnitt aus der letzten *Concept Map*, auf welche Art und Weise die Schülerinnen die Unterrichtsinhalte inhaltlich verknüpfen. Dies gibt insofern Anlass zum Nachdenken, da gerade das Problem der Übertragung des im CLIL-Unterricht in der Fremdsprache erworbenen Sachwissens auf Alltagsdiskurse häufig diskutiert wird. In diesem Fall schien die Übertragung des Begriffes vom englischsprachigen Unterricht auf die deutschsprachigen Radionachrichten der Schülerin wenige Probleme zu bereiten. Man betrachte die Verknüpfungen, zu denen die Schülerin hier in der Lage ist (siehe auch Abb. 26).

1. [Jacobins] / [Geronidists] were [groups] who fought in [French Revolution]
2. [French Revolution] / [American Revolution] / [Egyptian Revolution] are examples for [Revolution]
3. after it, there can be [a new government]
4. after it, there can be [important documents] like the [declaration of the rights of the men and the citizen] / [declaration of independence]
5. [declaration of the rights of the men and the citizen] belongs to [French Revolution]

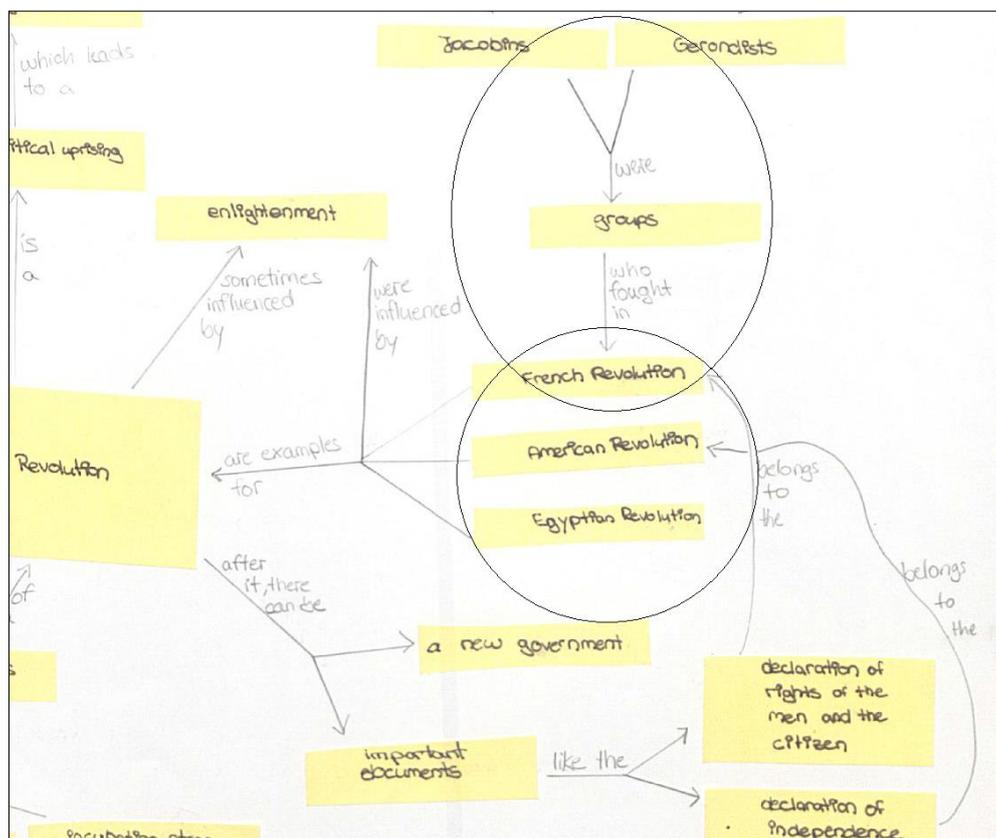


Abbildung 20 Schüler\*innenteam A, Detailansicht Beispiele und Trägergruppen

Gleicht man diese Entwicklungen mit dem „Kompetenzmodell für die Bildungsstandards Geschichte der Sekundarstufe I (Gymnasium)“<sup>52</sup> des ‚Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands‘ (VGD) ab, so wird vom Verband die „[ö]konomisch begründete Verschiebungen in den Gesellschaften, Herausbildung von Trägerschichten“ (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2010: 18) als Kompetenzziel im Inhaltsbereich Revolution formuliert. In der *Concept Map* der Schüler\*innen (s.o.: ‚Ursachen‘), ist erkennbar, dass die Lernenden Ursachen und Trägergruppen in einen Zusammenhang bringen. Die Relationen, die die Schülerinnen herstellen, wie auch die Anerkennung der Phasen (unten links in der *Final-Map*) und die Veränderungen des Intensitätsgrades bzw. der Motivation der Trägerschichten (in den *Maps* als [stages] bezeichnet) lassen auf ein hohes geschichtliches Kompetenzniveau schließen. Die Schüler\*innen kennen „Ursachen, Verlauf und Folgen der Französischen Revolution [...] und bewerten ihre Bedeutung“ (ebd.), indem sie eine Veränderung der Phasen thematisieren. Das kann ungefähr auf dem Grundniveau (G1) angesiedelt werden. Dass die Schülerin den Verlauf der Französischen Revolution auch auf das im Radio gehörte übertragen kann bedeutet eine hohe Transferleistung. Es finden sich Hinweise auf eine Deutungs- und Reflexionskompetenz auf erweitertem Niveau (E1): „Anlässe, Ursachen, Motive, Ergebnisse, Folgen von historischen Sachverhalten und Prozessen angeben und (multikausal) erklären“ (ebd.: 3).

Die Schülerin bewegt sich damit auf einer altersgemäßen Form der Metaebene der Genres. Zum einen schafft sie damit eine „Abwandlung von Konventionen und Übertragung von Wissenseinheiten“ (Breibach 2017). Sie erkennt das Unterrichtsthema in einem deutschsprachigen Alltagsbezug und kann dazu Stellung nehmen. Weiterhin führt sie im Interview dann eine „bewusste Auswahl unterschiedlicher Konventionen und Register“ durch. Indem sie die alltagssprachliche Umsetzung „so wie bei der Französischen halt“ wählt, kann sie sich in einer sozialen Situation, in der ihre Klassenkameradin anwesend ist, ohne Fremdheitsverhalten ausdrücken und gleichzeitig der Interviewerin gegenüber ihr Fachwissen auf den Punkt bringen. Sie reflektiert mit der Aussage Gelerntes und schlägt eine Brücke zwischen Fach- und Alltagsdiskurs, indem sie sowohl mit ihrer Mutter wie auch mit der Interviewerin ihr Fachwissen einbringt. Durchaus denkbar wäre an dieser Stelle, dass die Schülerin eine auch eine xeno- oder

---

<sup>52</sup> Zum Zeitpunkt der Auswertung war dies das einzige Kompetenzmodell, das eine Graduierung der Geschichtskompetenz beinhaltet. Mittlerweile ist eine Auslegung z.B. mit Trautwein (2017) möglich; allerdings ohne inhaltliche Themengebiete. Daher wählte ich die VGD-Interpretation.

islamophobe Reaktion entwickelt. Sie wählt aber eine fachlich-historische Einordnung der politischen Situation und zieht diachrone Vergleiche heran. Intuitiv oder auch prozedural kann sie schnell zwischen den Konventionsebenen wechseln und nützliche Elemente anwenden und zeigt damit ein hohes Maß diskursivem Handlungswissen.

In den Diskursfunktionen zeigen die Schülerinnen auch im fachsprachlichen Bereich einen Kompetenzzuwachs. Zieht man die Ausführungen von S33 der Diskursfunktion „*explain*“ zum Vergleich mit der *Concept-Map* heran, wird deutlich, dass eine Differenzierungssteigerung wie auch eine Abstrahierung der historischen Prozesse ausgedrückt wird.

Reasons for revolutions are for example riots or demonstrations. An important revolution was the American Revolution. Riots like the Boston Tea Party were there because the taxes were too high. The consequence of this revolution was the declaration of independence. (S33: *explanation* vor Unterrichtseinheit)

Zwei Gesichtspunkte lassen sich aus diesem Textbeispiel ableiten:

1. Das Bild der Schülerin von Revolutionen ist klar von einem Exemplar [American Revolution] geprägt.
2. Die Vorstellung ist eher eindimensional: Zu hohe Steuern veranlassen die Bürger zu Demonstrationen und Aufständen. Als Auswirkung wird die Unabhängigkeitserklärung genannt.

Diese Deutung ist auf dem Kompetenzniveau G1 anzusiedeln, da nur wenige Facetten von Ursachen und Auswirkungen genannt werden. Vermutlich konnten die Schülerinnen noch nicht alle relevanten Inhalte konzeptualisieren, da sie dem Lerngegenstand in nur einer Form begegnet sind. Die *riots* als Ursache zu benennen, weist ebenfalls auf eine noch recht oberflächliche Kausalisierung hin. Am Ende der *Concept-Attainment*-Phase sind Erweiterungen, Verallgemeinerungen und Differenzierungen erkennbar. Die Konzeptualisierung bewegt sich Richtung „Standards auf erweitertem Niveau“ (VGD 2010), da die Schülerin multikausal argumentiert und eine stärkere Offenheit erkennbar ist:

In a revolution the people protest against the government or the form of government. Often the people want more fairness or the right to tell their own opinion. Not every revolution is “successful” but you can call a revolution

successful as soon as the government does what the people want. (S33, explanation nach Unterrichtseinheit)

Die Erklärung ist weit weniger fallgebunden und sie bezieht eine breitere Ursachenvariation mit in die Argumentation ein als zu Beginn, auch die Herrschaftsform wird offener formuliert [government or the form of government]. Nicht unproblematisch ist der letzte Satz [you can call a revolution successful as soon as the government does what the people want]. Dieser lässt Rückschlüsse auf die Bewertungskompetenz zu, die durchaus kritisch zu sehen sind. Ist eine Revolution erfolgreich, wenn die Regierung tut, ‚was die Menschen/das Volk wollen‘?

Ob die Proposition richtig oder falsch ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten und kann diskutiert werden. In der Geschichtswissenschaft gibt es nur wenige eindeutige Antworten. Im Fach Geschichte sind Aussagen daher meist nicht richtig oder falsch, sondern nur bis zu einem gewissen Grad akzeptabel und es hängt davon ab, ob die Lernenden eine gute Begründung für ihre Entscheidung liefern können. Neben der Frage, ob diese Aussage korrekt ist, ist an dieser Stelle bemerkenswert, dass überhaupt eine Bewertung erfolgte. Es ist eine entscheidende Progression in der Fachkompetenz erkennbar. An dieser Stelle verwendet die Schülerin eine Art Interims-Begriff, der mir für die achte Jahrgangsstufe mehr als angemessen erscheint. Die im Kompetenzmodell als verbindlicher Inhalt formulierte „Unzufriedenheit mit der Revolution, Widerstände“ wurde beim Vorwissen der Schülerin vor der Unterrichtseinheit nicht thematisiert. Dort wurden Konsequenzen oder Folgen noch ohne eigene Wertung thematisiert. Das heißt, dass allein die Thematisierung des Erfolges, und somit der impliziten Thematisierung potenzieller Misserfolge, auf eine erhöhte Deutungs- und Reflexionskompetenz hinweist.

Weiterhin zeigt sich im Bereich Fachsprache, dass die Schülerin nach der Unterrichtseinheit in der Textkomposition bewusst zwischen der Diskursfunktion ‚erklären‘ und ‚definieren‘ unterscheidet. Die Schülerin findet die für sie knappste Definition der Merkmale. Sie fällt deutlich kürzer und präziser aus als die Erklärung, was zu Beginn noch nicht der Fall war, wie der Vergleich der Diskursfunktionen unten zeigt.

<b>Define Revolution</b>	
<u>Vorher:</u> After revolutions there are often changes of government. People revolt if they are unhappy with their kind of government, e.g. if they don't want a monarchy but a Demokratie. (in-general: people revolt against their government)	<u>Nach der Einheit:</u> A revolution is a political uprising which leads to a complete change in government and which is done by the people.
<b>Explain Revolutions</b>	
<u>Vorher:</u> Reasons for revolutions are for example riots or demonstrations. An important revolution was the American Revolution. Riots like the Boston Tea Party were there because the taxes were too high. The consequence of this revolution was the declaration of independence.	<u>Nach der Einheit:</u> In a revolution the people protest against the government or the form of government. Often the people want more fairness or the right to tell their own opinion. Not every revolution is "successful" but you can call a revolution successful as soon as the government does what the people want.

Abbildung 21 S33 Vorher-Nachher-Vergleich Diskursfunktionen

Die Schülerin macht auch zu Beginn bereits eine Unterscheidung zwischen Definieren und Erklären, das war nur bei wenigen Lernenden der Fall. Die Definition ist allgemeiner und fällt kürzer aus. In der Erklärung verwendet sie Anschauungsbeispiele. Sie scheint auch zu Beginn der Unterrichtseinheit bereits über metakognitives Wissen zu verfügen, das sich nach der Unterrichtseinheit deutlich klarer ablesen lässt. Die Definition fällt sehr knapp und spezifisch aus, während in der Erklärung Ursachenvariationen genannt werden und sie eine Bewertung der politischen Situation hinzugefügt. Die Definition weist eine klare Diskursstruktur auf. Die meisten Lernenden konnten zu Beginn der Unterrichtseinheit kaum Unterschiede zwischen den Diskursfunktionen erkennen, weder auf sprachlicher noch auf inhaltlicher Ebene. Im Klassenplenum wurde vermutet, dass Definitionen länger sein müssen, wie Schülerin S17 im Unterrichtsgespräch vermutet: „*In a definition you have to explain it with more things and longer. Genauer.*“ Dieses Bild hat sich zum Ende der Unterrichtseinheit geändert. Die Definitionen sind kurz, präzise und einer klaren sprachlichen Struktur unterworfen. Die Erklärungen sind länger, freier und weisen höhere Unterschiede zwischen den Fällen auf.

Der Differenzierungs- und Ordnungsgrad der *Concept-Maps* ist deutlich erweitert. Auch die Subkonzepte werden mit jeder *Concept-Map* differenzierter. Dies deutet auf ein hohes Kompetenzniveau der Begriffsbildung hin, denn „Differenzierung ist anspruchsvoller als Generalisierung, sie erfordert die Berücksichtigung von Aspekten und Eindrücken, die im ursprünglichen Begriff nicht mitgedacht wurden“ (Seiler 2012: 186).

Aber auch die umgekehrte Entwicklung, nämlich die Reduktion auf ein Minimal-Konzentrat kann auf ein hohes Kompetenzniveau hinweisen, wie die Analyse des nächsten Falles zeigt.

### 6.5. Team B: systematisierend-reduzierend

#### Beschreibung des Begriffsbildungsprozesses

Im Verlauf der Unterrichtseinheit zeigt sich bei diesem Team (S3, S4) eine interessante, aber nicht seltene Entwicklung: Zuerst nimmt die Anzahl der Knoten zu (12; 14), im fortschreitenden Lernprozess nimmt sie ab (10).

	American Revolution	French Revolution	neutral
	erste <i>Concept-Map</i>	zweite <i>Concept-Map</i>	dritte <i>Concept-Map</i>
American Revolution			
argument			
Civil War			
Declaration of Independence			
development			
executions			
fight(s)			
folks			
French Revolution			
Girondists (Girondins)			
government			
groups			
Jacobins			
law(s)			
Maximilian de Robespierre			
people			
political uprising			
protests			
republic			
revolution			
stages (4)			
soldiers			
(new) state			
unfairness			
violence			
	12	14	10

Während der Unterrichtszeit, in der die Lernenden sich zunächst mit der Französischen Revolution beschäftigten, werden spezifische Aspekte aufgenommen, wie [Jacobins] oder [executions]. Nach der *Concept-Attainment*-Phase (Vergleich *Arab, French, American*) fällt die Anzahl der Knoten mit einer Menge von zehn noch geringer aus als in der ersten *Concept-Map* [12]. Auffällig ist: kein Knoten hat in der letzten *Map* noch mit einem spezifischen historischen *event* zu tun.

Es wird deutlich, dass die beiden Schüler sich in der ersten *Concept-Map* inhaltlich an der Amerikanischen Revolution orientieren, fast alle Elemente beziehen sich darauf:

1. [American Revolution] is an example for [revolution]
2. [revolution] brings [development] leads to [new state]
3. [folks] don't like [government]
4. [government] [has soldiers]
5. [revolution] is like [civil war]
6. [American Revolution] ended in [Declaration of Independence]

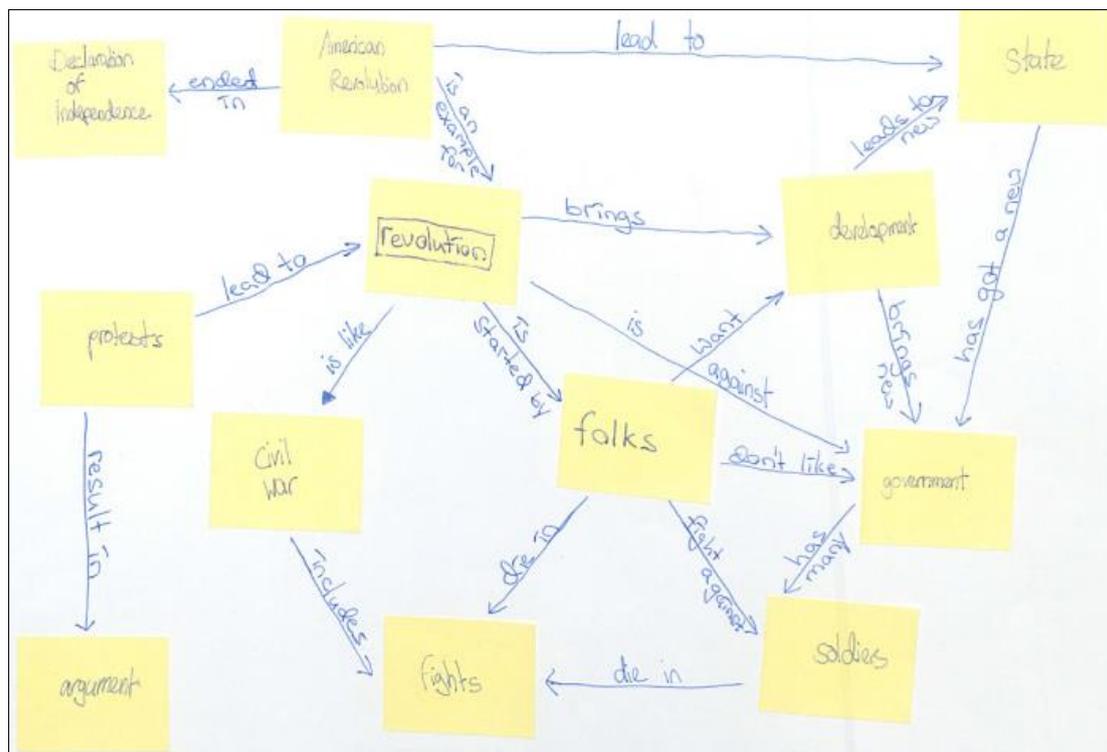


Abbildung 22 Anfangs-Map Schülerpaar B [12]: Orientierung am bekannten Beispiel

Die Klasse hat sich im CLIL-Unterricht zuvor mit der American Revolution beschäftigt. Die Schüler S3 und S4 ziehen Schlussfolgerungen aufgrund einiger weniger

vorliegender Lernerfahrungen und Berührungspunkte mit dem Revolutionsbegriff. Sie wählen lexikalischen Elemente wie [new state], [soldiers] und [civil war] und nehmen an, dass Entwicklungen [development] bei Revolutionen zu einem neuen Staat führen [new state] oder dass Soldaten gegen Revolutionäre kämpfen. Diese Verknüpfungen sind nicht falsch, sowohl Soldaten als auch neue Staaten oder Staatsordnungen sind als Sub-Komponenten denkbar. Zum Minimalkonsens gehören sie jedoch nicht, was die Schüler nach und nach zu verstehen scheinen. Übergeneralisierungen (hier: Revolutionen führen zu einer Staatsgründung) sind übliche Schritte der Begriffsbildung, bei dem der Begriff eine Form annimmt, die „gemessen an konventionellen Vorgaben das Ziel überschreitet“ (Seiler 2012: 319).

Mit fortschreitender Lernerprogression werden die Schüler immer mehr Korrekturen und Schärfungen vornehmen, die dem Prozess der Differenzierung und Generalisierung (ebd.: 184ff.) entsprechen. Das ist besonders in der zweiten Map des Teams erkennbar (Abb. 29). Im optischen Gesamteindruck fällt auf, dass die (Unter-)Begriffe gleichmäßig verteilt sind. Sie sind gleich groß und haben ähnliche Abstände. Gruppierungen oder Hierarchisierungen sind kaum erkennbar. Dies wird sich in der zweiten und auch in der letzten *Concept-Map* nicht wiederholen. Die Schüler bestimmen im später Gewichtungen und Hierarchisierungen anders. Die einzige deutliche Hervorhebung in dieser *Map* ist der Begriff „*revolution*“, der von den Schülern eingerahmt wurde. Auch ‚folks‘ fällt auf, da das Wort zentral platziert ist und viele Relationen aufweist. Es ist eine muttersprachliche Verankerung in der L1 erkennbar, das Wort [folks] wurde vermutlich von [das Volk] abgeleitet. Sie schienen verstanden zu haben, dass die Frage der Trägerschichtungen im Falle der Revolutionen bei den Bürgerinnen liegt.

In der zweiten *Concept-Map* zeigt sich eine veränderte grafische Komposition und Perspektivsetzung. Der Begriff [people], in der ersten *Map* noch mit [folks] ausgedrückt, rutscht von der Mitte nach oben links und strahlt in alle Richtungen.

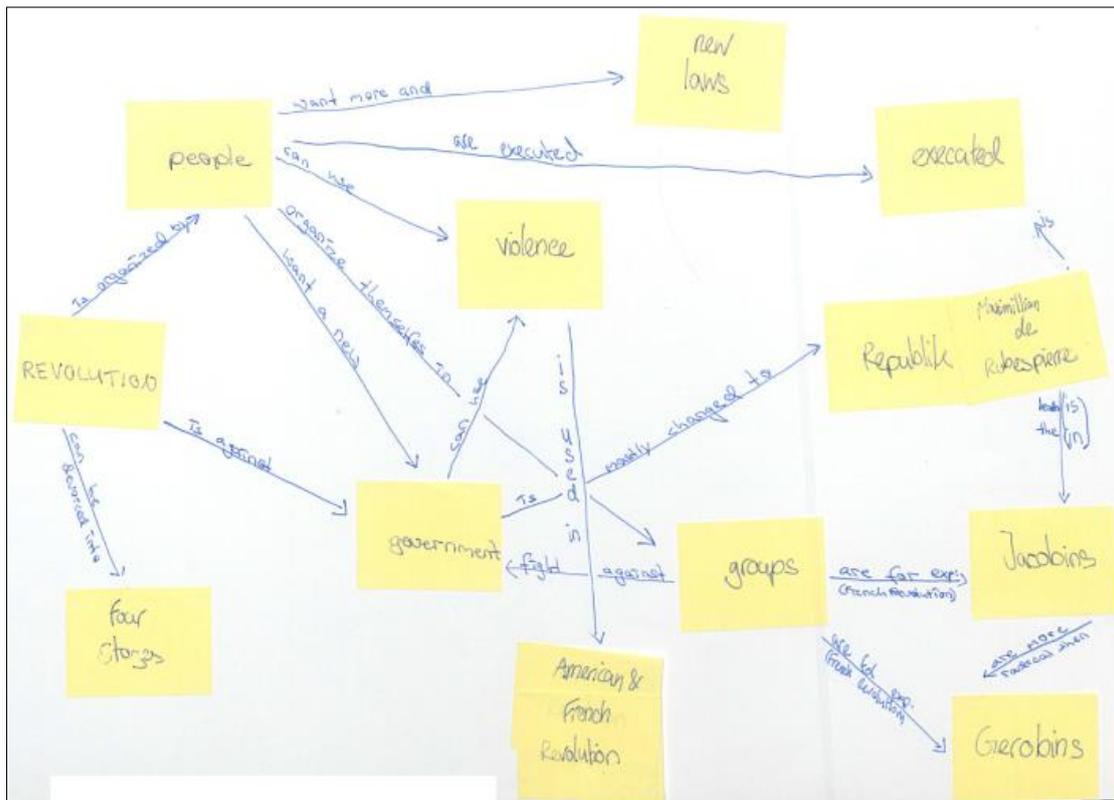


Abbildung 23 Zwischen-Map Schülerteam B [14 Knoten]: Differenzierungen

Die Schüler scheinen [the people] als Quelle aller revolutionärer Prozesse nach links außen zu stellen. Am gegenüberliegenden rechten Rand steht die [Republik], vergleichbar mit dem Anfang und dem Ende eines Zeitstrahles. Ich schlussfolgere aus dieser veränderten Darstellung, dass in den Vorstellungen der Schüler das früher genannte Resultat [new state] durch ein anderes ersetzt wurde. Revolutionen führen nicht (unbedingt) zu Staatsgründungen, sondern „[government]is mostly changed to Republik“. Die Erweiterung ist nicht ‚besser‘, also nicht unbedingt auf höherem Niveau anzusiedeln. Das Wort [mostly] deutet auf eine Offenheit hin, dort ist noch Raum für weitere Informationen.

In dieser zweiten *Concept-Map* sind Differenzierungen erkennbar, bei denen sich zusätzliche Wissenseinheiten im Konzept einfügen und sich zu neuen lexikalischen Elementen entwickeln. Diese Erweiterung kommt Zustande, indem „das Subjekt diesen Begriff mit anderen Sichtweisen, d.h. Begriffen, koordiniert. [Jacobins, mit Unterbeispiel Maximilian de Robespierre] und [Gerobins, gemeint sind Girondisten] werden als Beispiele („are for example“) den [groups] zugeordnet, die als neue Elemente integriert wurden. Der Begriff hat sich verändert. Nicht mehr das Volk als Gesamtgruppe kämpft

gegen die Regierung, sondern wird als differenzierte Einheit mit unterschiedlichen Trägergruppen wahrgenommen. Die „Begriffsreichweite“ (vgl. Seiler 2012: 185) hat sich erhöht. Weiterhin wird die Begriffsdarstellung durch Elemente wie [Republik], [executed] und [new laws] ergänzt. Diese Elemente, die der Auseinandersetzung mit der Niederschrift der Menschenrechte oder der Gewalt auf den Straßen von Paris in der Französischen Revolution entspringen, sind neu im Lernerkonzept. Auch der Begriff [violence] taucht hier zum ersten Mal auf. In der dritten *Concept Map* am Ende der Unterrichtseinheit tritt eine gegenläufige Entwicklung ein und der Begriff wirkt komprimiert (s.u.).

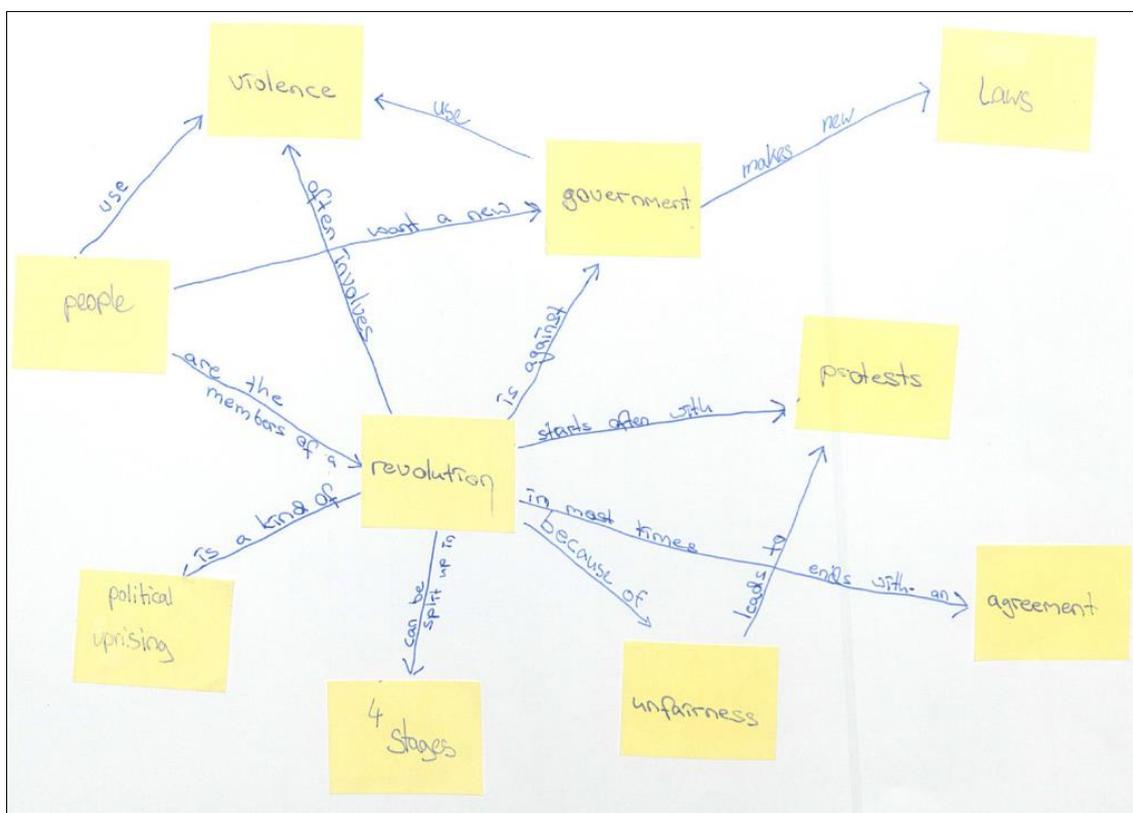


Abbildung 24 letzte *Concept-Map* Schülerteam B: Minimalkonsens

Bei der dritten *Concept-Map* sind die Schüler\*innen auf einem hohen Abstraktionsniveau angelangt, bei dem sichtbar wird, dass Generalität und Abstraktheit der Begriffe sich gegenseitig bedingen: „Je abstrakter ein Begriff ist, das heißt je weniger konstitutive Merkmale er aufweist, umso allgemeiner ist er“ (Seiler 2012: 185). Hier sind keine spezifischen Begriffe der Französischen oder Amerikanischen Revolution mehr sichtbar. Spezifische Phänomene wie [civil war], [declaration of independence] oder [executions] tauchen nicht mehr auf. Die begriffliche Vorstellung wurde auf einen

Minimalkonsens reduziert. Statt [Declaration of Independence, Initial-Map] oder [Republik] verwenden sie allgemeinere Begriffe wie [violence], [new laws] oder [agreement]. Es handelt sich um eine Art begriffliches Konzentrat, also die Entwicklung von sprachlich-kognitiven Abstraktionen in der Fremdsprache (*core-concepts*) (→8.2.2), die auf der Mikroebene wissenschaftlicher Begriffe angesiedelt ist. Für die Anwendung im Fachdiskurs, korrespondieren die Fachbegriffe immer auch mit der Entwicklung einer Kompetenz auf der Mesoebene der Diskursfunktionen. Auch hier kann im vorliegenden Fall ein Kompetenzwachstum beobachtet werden, das im nächsten Teilkapitel deutlich wird.

### **Diskursive Lernprogression**

Am auffälligsten in diesem Schüler-Team ist die Progression im Bereich der fachsprachlichen Diskursfähigkeit. Im Beispiel unten zeigt sich, dass vor der Unterrichtseinheit zu einem die L1 noch sehr dominant war und zum anderen, dass die Strukturierung von Fachkonzepten durch sprachliche Einheiten in der Fremdsprache (Mini-Genres) noch auf basalem Niveau abläuft.

„The folk make a civil war and fight against their own country. If the folk wins against the government, they “*gründen*” a new state that is at the most “*demokratisch*”. Revolutions happened most from the 16th century. A Revolutions have got one “*Führer*”. (S4)

Sowohl in Syntax als auch im Wortschatz mutet der Wortlaut noch stark muttersprachlich an. Offenbar ist der Diskurs noch stark von deutschsprachiger Kommunikation geprägt und verzeinzelt fehlt das Vokabular der Zielsprache (*to found, leader*). Auch im Fachwissen ist erkennbar, dass die Erklärung noch eindimensional und unterkomplex ist („The folk make a civil war and fight against their own country“). In der fortlaufenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen in der Fremdsprache kommt es immer mehr zur „kognitiven Fremdsprachlichkeit“ (Hallet 2005), die Schüler können ihr Fachwissen präzisieren und verarbeiten diese neuen Wissens Elemente in der Fremdsprache Englisch.

Auf der Ebene der Diskursfunktionen zeigt sich noch wenig metasprachliche Kompetenz, die angestrebte Strukturierung von Fachkonzepten durch sprachliche Einheiten in der Fremdsprache (Mini-Genres) wirkt eher diffus. Der Schüler ist zu Beginn

der Unterrichtseinheit nicht in der Lage, einen Unterschied zwischen den Diskursfunktionen zu erkennen:

1. Define „revolution“

revolution is if the folks is unhappy with the government or want to be independent. The folk make a civil war and fight against their own country. The folk if the folk wins against the government they "gründen" a new state that is at the "demokratisch".

2. Explain „revolution“

look text 1.  
Seite 100-101



Abbildung 25 Diskursfunktion explain

Die Notiz „look text one“ („define revolution“) weist auf fehlendes metalinguistisches Genrewissen hin. Es wäre zu erwarten gewesen, dass die Schüler\*innen Prozesse von Revolutionen beschreiben, chronologische und inhaltliche Zusammenhänge klären oder ggf. Beispiele nennen könnten. An dieser Stelle zeigt sich am deutlichsten, dass die Schüler\*innen (und Lehrkräfte) sich offenbar wenig mit generischen Kriterien einfacher Diskursfunktionen auseinandergesetzt haben. Schon die Aufgabenstellung ist unklar. Hier unterlief der Lehrkraft (und der Unterrichtsforscherin) ein Fehler. Eine Erklärung braucht einen Adressatenbezug. Eine Gegenfrage zu „explain“ hätte eigentlich „explain whom?“ sein müssen. Im Sozialraum Schule, so meine Einschätzung, haben sich Schüler\*innen daran gewöhnt, mit fragwürdigen Arbeitsaufforderungen gelassen umzugehen. Hier waren sich die Lehrenden offenbar selbst nicht im Klaren darüber, was genau sie von den Lernenden erwarteten bzw. erwarten können.

Das ist bedauerlich, denn der Aufgabenstellung kommt eine zentrale Bedeutung für die Evozierung guter, passender und adäquater generischer Schülertexte zu (vgl. Hallet 2016: 165). Trotzdem die Aufgabenstellung auch zum Ende der Unterrichtseinheit nicht deutlicher war, (es handelte sich um das gleiche Arbeitsblatt), haben offenbar wenigstens die Schüler\*innen etwas gelernt. Wir unterstützten die Lerngruppe dahingehend, dass wir

mit der Klasse die Unterschiede zwischen Definitionen und Erklärungen mithilfe des Lehrwerkes<sup>53</sup> herausarbeiteten, sammelten und im Sinne der *literacy*-Didaktik explizierten („being explicit about the way language works to make meaning“; Cope/Kalantzis 2012[1993]: 1), wie das Tafelbild unten zeigt:

defining - explaining	
Defining	Explaining
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consists of <b>definiendum</b>, a <b>umbrella term</b> and <b>specifying</b> features</li> <li>-Only important characteristics (specifying features)</li> <li>-Things that necessarily belong to all versions of the thing you define               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ shared features</li> <li>→ things they have in common</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tell something in a way that helps to understand it better (also on 1st page of history book „Exploring History“)</li> <li>- Describe in a little more detail</li> <li>- Mind your reader: have someone in mind you explain it to</li> </ul>

Abbildung 26: Metasprachliche Analyse im Unterrichtsgespräch (Tafelbild)<sup>54</sup>

Die metasprachliche Auseinandersetzung mit Definitionen wurde wirkstark mit den Lernenden umgesetzt (siehe Kapitel 5.7.1). Die Auseinandersetzung mit der Diskursfunktion des Erklärens hingegen lief eher nebenbei ab. Die Lernenden brauchen m.E. mehr Unterstützung, um sich wirklich metasprachlich mit diskursiven Strategien auseinanderzusetzen. Die Textkomposition von Erklärungen ist kaum nebenbei zu verstehen und die Lernenden brauchen viel Unterstützung, um sich die textuellen Werkzeuge anzueignen: „Anhand eines Modelltextes werden Überlegungen zu den Adressaten und dem *information gap* angestellt (*building the context*), anhand der Textanalyse werden mögliche Darstellungsweisen, Kontituenten und Inhalte verdeutlicht und angeeignet, die dann in kooperativer und schließlich in individueller Form als *explanation-text* realisiert und erprobt werden“ (Hallet 2016: 165).

<sup>53</sup> Invitation to History Volume 1. From the American Revolution to the First World War. Materialien für den bilingualen Unterricht Geschichte. Ab 7. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

<sup>54</sup> Kleinere Fehler (AN umbrella term) können im Unterricht immer vorkommen.

Warum wir dies kaum umgesetzt hatten, lässt sich im Nachhinein schwer sagen. Es lag höchstwahrscheinlich an einer noch schwach ausgeprägten Genrebewusstheit vieler Lehrkräfte. Das oben erwähnte *bottom-up*-Modell von Hallet „setzt aufseiten der Lehrperson ein sehr genrebewusstes, genreanalytisches Denken und Arbeiten voraus, damit die entsprechenden Unterrichtsschritte und ein passendes *scaffolding* entwickelt werden könnte“ (ebd.). Lehrende wie auch Lernende brauchen mit dem Ziel der *historical literacy* vor Augen mehr *discourse awareness* (Kapitel 8.1.2).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass obwohl die Diskursfunktion ‚erklären‘ kaum metasprachlich adressiert wurde, viele Lernende in der Unterrichtsphase, womöglich durch die Kenntnis der Diskursfunktion *define*, und durch die basale Kenntnis von *explain* offenbar via Ausschlussverfahren in der Lage sind zu erkennen, dass „*look at text one*“ kein ausreichender Ansatz ist. Den ersten Schritt hat der Schüler schon damit gemacht, dass sich eine gezielte Unterscheidung kognitiv-diskursiver basaler Operationen abzeichnet. Es scheint plausibel und wahrscheinlich, dass der Schüler mit steigender Kenntnis unterschiedlicher Diskursfunktionen in der Lage sein wird, ab einem bestimmten Kompetenzniveau (zu Niveaustufengraduierung siehe Kapitel 8.2.) konventionalisierte sprachliche Elemente bewusst abzugrenzen und sinnvoll wie auch zielführend auszuwählen.

<b>Define Revolution</b>	
<u>Vor der Unterrichtseinheit:</u> Revolution is if the folks is unhappy with the government or want to be independend. The folk make a civil war and fight against their own country. <del>The folk</del> If the folk wins against the government, they “gründen” a new state that is at the most “demokratisch”. Revolutions happened most from the 16 <sup>th</sup> century. A Revolutions have got one “Führer” and he write sign for example the Declaration of Independence.	<u>Nach der Unterrichtseinheit:</u> Revolution is a political uprising that change the government complete. It made by normal people
<b>Explain Revolution</b>	
Look at text one	A revolution happened if the people of the state don't like the government and want to change it. At the end the people have some represents in the government and can discuss their (Bedürfnisse). A revolution start with a protest and grows up and at the end it grows down.



In der zweiten Map ist es eine Steigerung der Knoten- und Relationenmengen zu beobachten [21]. Auch verdrängen Knotenpunkte aus der Französischen Revolution Begriffe, Namen und Events wie [Declaration of Independence], [colonists/settlers] oder [Boston Tea Party], die in der *Zwischen-Map* nicht mehr vorkommen. Stattdessen finden sich dort Namen und Begriffe wie [Jacobins], [Mme Roland] und auch [equality/fairness], die der Französischen Revolution zugeordnet werden können.

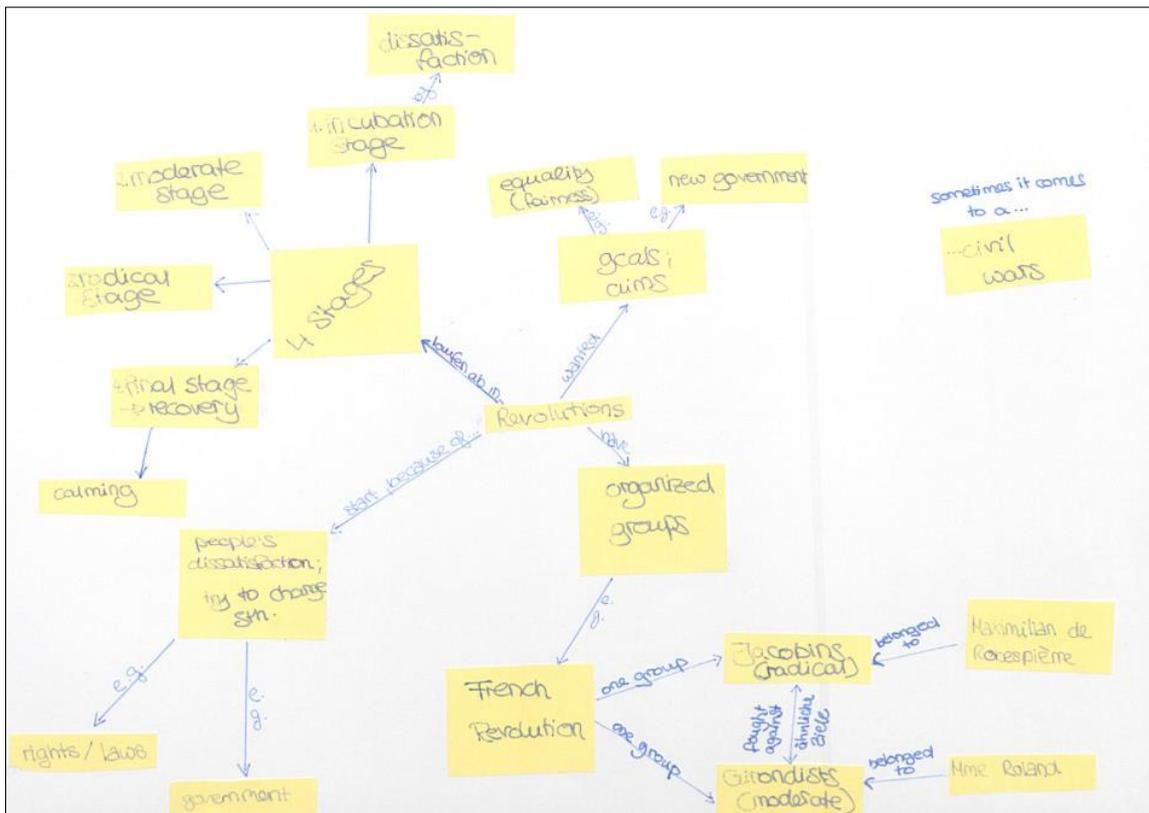


Abbildung 28 Zwischen-Map Schülerteam C [21]: Orientierung an Französischer Revolution<sup>55</sup>

Bei der *Zwischen-Map* steigt die Anzahl der Knoten von 17 auf 21. Während der Unterrichtszeit, in der die Schüler\*innen sich hauptsächlich mit der Französischen Revolution beschäftigen, werden mehr und mehr spezifische Aspekte aufgenommen und die fallspezifischen Elemente der American Revolution (z.B. [colonists/settlers]) fallen weg. Bei der letzten *Map* wird vor der Kontrastfolie der anderen Teams (Anschlussäußerung, Bohnsack 2011) deutlich, dass es kaum zu weiteren Differenzierungen, Generalisierungen oder Systematisierungen kommt. Eine Ausnahme

<sup>55</sup>vergrößert im Anhang

bildet ‚civil war‘, den die Schülerinnen nun als Protestform einsortieren. Ansonsten sind sich die *Concept-Maps* sehr ähnlich.

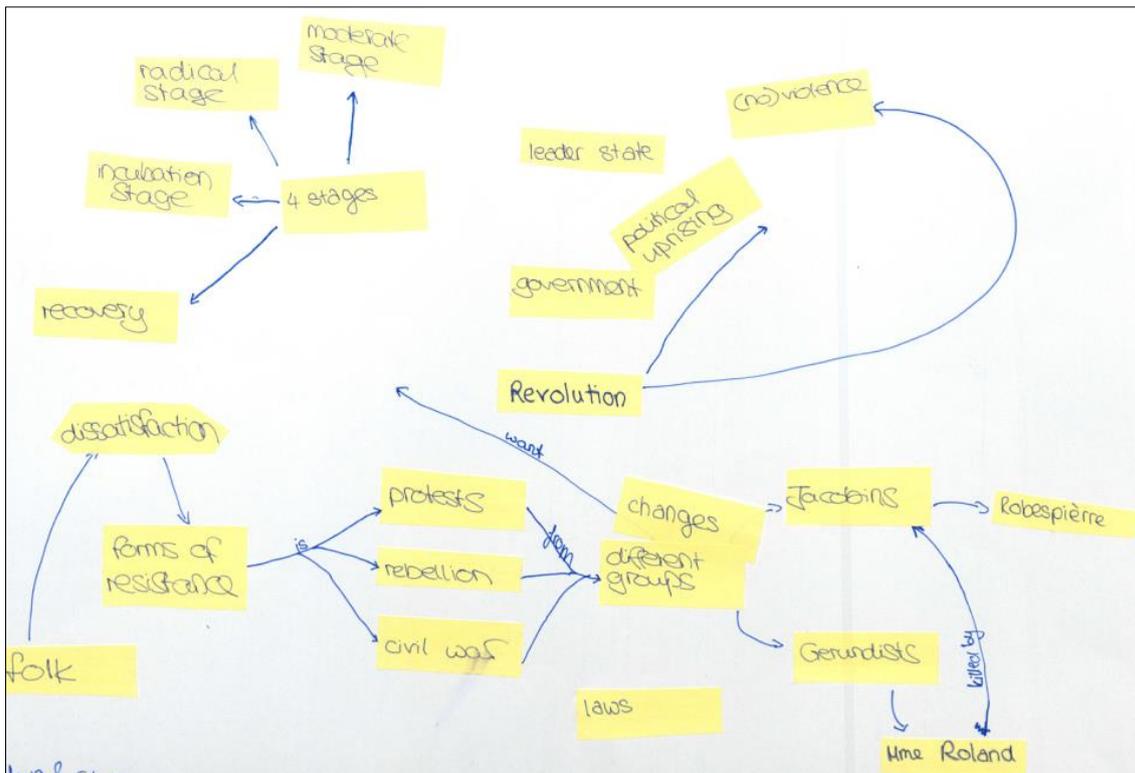


Abbildung 29 letzte *Concept-Map* Schülerteam C [23]: Stagnation<sup>56</sup>

Es handelt sich hier um einen Sonderfall mit der kleinsten Abweichung von der Woche zuvor (zweite *Concept-Map*). Da die Gruppe nicht als Kontrollgruppe zählen kann oder soll, kann kein Kausalzusammenhang zwischen Unterrichtsaktivität und Darstellung auf der *Concept Map* hergestellt werden. Das bedarf vertiefter Forschung und ggf. Vergleichs- oder Interventionsstudien. Auch fehlt der Abgleich mit Diskursfunktionen – die Schülerinnen kamen aufgrund der Konzertreise nicht mehr zum Unterricht. Dennoch fällt auf: In allen anderen *Concept-Maps* gibt es in der ersten *Map* eine Dominanz der Amerikanischen Revolution, in der zweiten *Map* eine Dominanz der Französischen Revolution. In der letzten *Map* gibt es weniger spezifische Aspekte. Das ist hier nicht der Fall. Vielmehr ist eine große Ähnlichkeit zwischen der Zwischen- und Final-*Map* feststellbar, was allein bei der grafischen Komposition ins Auge fällt und sich bei genauerer Betrachtung bestätigt. Die Gruppierungen sind ähnlich, jedoch stehen einige Knotenpunkte Einzelelemente unverbunden im Raum und es ist wenig Systematik

<sup>56</sup> vergrößert im Anhang

erkennbar. Andere hingegen wurden korrigierend eingefügt, wie etwa die Unterkategorisierung von [civil war] als Form des Protests:

Die Typik dieses Einzelfalles deutet darauf hin, dass eine systematische Zusammenführung der verschiedenen Narrative, wie es bei einer systematisch angeleiteten *Concept-Attainment*-Phase der Fall ist, hilfreich für Lernende sein kann, um definierende Kernelemente von Begriffen herauszuarbeiten. Denn Generalisierung ist kein automatischer Prozess:

Die Zuschreibung der für einen Begriff konstitutiven Eigenschaften an einen Gegenstand, der bisher noch nicht darunter eingeordnet wurde, erfordert eine intensive Analyse und einen kreativen Akt vonseiten des Subjekts. (Seiler 2012: 183)

Wenn dieser herausfordernde Denk-Akt angeleitet und von *Scaffolding*-Maßnahmen begleitet und unterstützt wird, wie es bei allen anderen Schüler\*innen der Fall war, können Lernende wahrscheinlich davon profitieren und die Generalisierungs- und Differenzierungsstrategien sich im besten Fall irgendwann als prozedurales Handlungswissen niederschlagen. Im folgenden werden kritische Momente der Interaktion ausgewertet, die Einfluss auf den Begriffsbildungsprozess der Schüler\*innen haben können.

### **6.7. Critical-Incident-Analyse: kritische Momente im Lernprozess**

Auf die prozessual-serielle Darstellung der Lernwege folgt nun die Auseinandersetzung mit *Critical Incidents* (Einführung in Kapitel 3.6), die sich weniger auf individuelle Lernwege bezieht als auf die Analyse interaktiver oder dialogischer Sequenzen. Ziel ist es, Outcome- und Prozessdaten zusammenzuführen. Es handelt sich dabei um Sequenzen mit interaktiver metaphorischer Dichte (Bohnsack 2013: 250), die als Schlüsselmomente gesehen werden können. Dabei muss umsichtig vorgegangen werden: Es besteht bei der *Critical Incident*-Analyse die Gefahr des kohärenzorientierten Kulturverständnisses (Schumann 2012). Es soll nicht darum gehen, „Komplexität zu reduzieren, sondern vielmehr darum, die verschiedenen individuellen und kollektiven Faktoren“ einer

reichhaltigen Interaktionssituation<sup>57</sup> (ebd.:70) in ihrer Komplexität zu begreifen. Bei konstruktiven Lernprozessen im Unterricht oder in Kommunikationssituationen lohnt sich eine vertiefte Interpretation reichhaltiger Sequenzen, die ansonsten keine weitere Beachtung finden würden.

Das Vorgehen der *Critical-Incident-Analyse* eignet sich m.E. als Auswertungsverfahren für die fachdidaktische Entwicklungsforschung, da diese (wie bei interkulturellen Missverständnissen) ebenfalls den Entstehungskontext gegenstandsspezifischer Phänomene und Ereignisse ganzheitlich und ohne Anspruch auf Übertragbarkeit zu verstehen versucht. Das Zusammentreffen zweier unterschiedlicher Praxiskulturen (*Scientific Community; Community of Practice*) führt immer wieder zu Momenten, in denen eine Irritation entsteht und sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Irritationsmomenten empfiehlt. Um Stereotypisierung oder Schablonisierung zu vermeiden, analysiere ich Emergenzsituationen in Vergegenwärtigung der Situationspezifität („lokale Theorien“, Prediger et al. 2012).

Ich beginne mit einer Sequenz aus einem Interview mit der Lehrerin (LE04), mit der ich in der Entwicklungs- und Anwendungsphase zusammenarbeitete. Das Interview dient als übergeordneter Einstieg, eine vertiefte Analyse findet in den nachfolgenden Teilkapiteln anhand spezifischer (Deutungs-)situationen statt. Der Interview-Ausschnitt thematisiert die Arbeit mit der Analogie des Fiebers in der Unterrichtseinheit (Einführung Kapitel 5.7.2) und der Visualisierung von Denkstrategien (Einführung Kapitel 5.7.1.), das für die Lernenden anscheinend sehr einprägsam war, wie die folgenden Abschnitte andeuten.

VF: Dann würde ich gern wissen, was dir so auffiel im Unterricht. Egal ob gut oder schlecht oder nur auffällig. Was ist dir besonders in Erinnerung geblieben aus unserer Einheit?

LE04: Ich find, also irgendwie hört's sich blöd an, aber ich bin ja voll Fan jetzt von *Concept-Maps* und *specifying features* (beide lachen).

VF: Stimmt, das haben wir bis jetzt jede...

LE04: Ja, wegen der **Strukturierung!** Und das ist auch das, was so hängen bleibt, also ich find's einfach auch toll, heute jetzt zu sehen, wie die das **verknüpfen**

---

<sup>57</sup> Schumann spricht von „interkulturellen Missverständnissen“. Hier geht es eher um reichhaltige Irritations-Momente im Unterricht (Folglich Irritationsmomente zwischen Alltags- und Fachkultur im weitesten Sinne)

können. Weil man auch weiß, meine Schüler in der Oberstufe haben damit immer noch Schwierigkeiten.

VF: Was genau zu verknüpfen?

LE04: Ja, wie sie sich jetzt die verschiedenen **Ursachen**, den **Verlauf** und die **Folgen** verknüpfen. Also wie sie das können, egal ob sie den Begriff jetzt auf Englisch oder auf Deutsch können, aber wie sie das schaffen. Und dann ist es ja im Prinzip egal - also was heißt egal - wie's unterrichtet worden ist. Wenn das am Ende rauskommt. Jetzt ansonsten von *activities*... was ich schön fand war das mit den Lebensläufen (siehe 9.16<sup>58</sup>), anhand dessen zu machen. Ich fand' dann nur, und das hab ich ja gestern schon gesagt, methodisch das war ein bisschen Doppelung. Aber zum Beispiel das mit den **four stages**, das anhand dessen zu erarbeiten, auch mit dem **Zeitstrahl**<sup>59</sup>, das war schön. Man hat ja auch gesehen, fast alle hatten - oder - die Mädchen, witzigerweise, ist mir aufgefallen, die Mädchen hatten alle die *four stages* drin. Und, das fand ich einfach ganz interessant, dass das dann auch wirklich hängengeblieben ist. Mit so einem theoretischen Ansatz mal heranzugehen.

(Interviewsequenz III, gekürzt, vollständig im Anhang, Hervorhebungen VF)

Mit den *four stages* (Brinton 1951) ist die Thematisierung der Revolutionsphasen in den *Concept-Maps* der Schüler\*innen gemeint. Während der *Concept-Attainment*-Phase hatten sie sich induktiv textbasiert (Verfassertexte, Videoclips, Steckbriefe) mit jeweils einer der Revolutionen auseinandergesetzt und erarbeiteten gemeinsame Elemente des Begriffs im *think-pair-share*-Verfahren. Weiterhin wurden die Phasen der Revolutionen über die Analogie-Schablone des Fiebers gelegt (Einführung in Kapitel 5.7.2). Diese *four stages* zeigten sich in vielen Schülerprodukten am Ende der Einheit. Im Folgenden ein paar Beispiele der Diskursfunktion *explain* nach der Unterrichtseinheit (Hervorhebungen VF):

S7: A Revolution starts when angry citizen revolt against their government. They want to change something. During this process many people are executed or killed. It (the revolution) takes a long time. You can compare a Revolution to a **fever**. First there is the **moderate stage** you are feeling ill, then there is the **radical stage** with a lot of violence and at least there is the **final stage** the fever sinks, you feel better everything is getting normal.

S10: People in a revolution are often against their king because of taxes, hunger or something else. First there are the **symptoms**, so that the **temperature** goes up. Second the **temperature** is medium and then it gets radical. And when the

---

<sup>58</sup> Die Schüler beschäftigten sich mit Biografien von Revolutionären bzw. pol. Gegnern: Ziel war es, unterschiedliche Perspektiven herauszuarbeiten (gehobenes Bürgertum, Frauen, Adel).

<sup>59</sup> Siehe auch 9.17 timeline/ Fieberkurve

revolution is at the end the **tempreture decreases**. For example France: symphons: hunger, taxes and so on; medium: Fall of Bastilles; radical: Reign of Terror.

Noch häufiger als in den Diskursfunktionen wurden lexikalischen Elemente wie [fever], [stages] oder [radical] in den *Concept-Maps* thematisiert, wie die Fallrekonstruktionen oben zeigten (6.4 -6.6). Unten ein weiteres Beispiel, das den Prozesscharakter thematisiert:

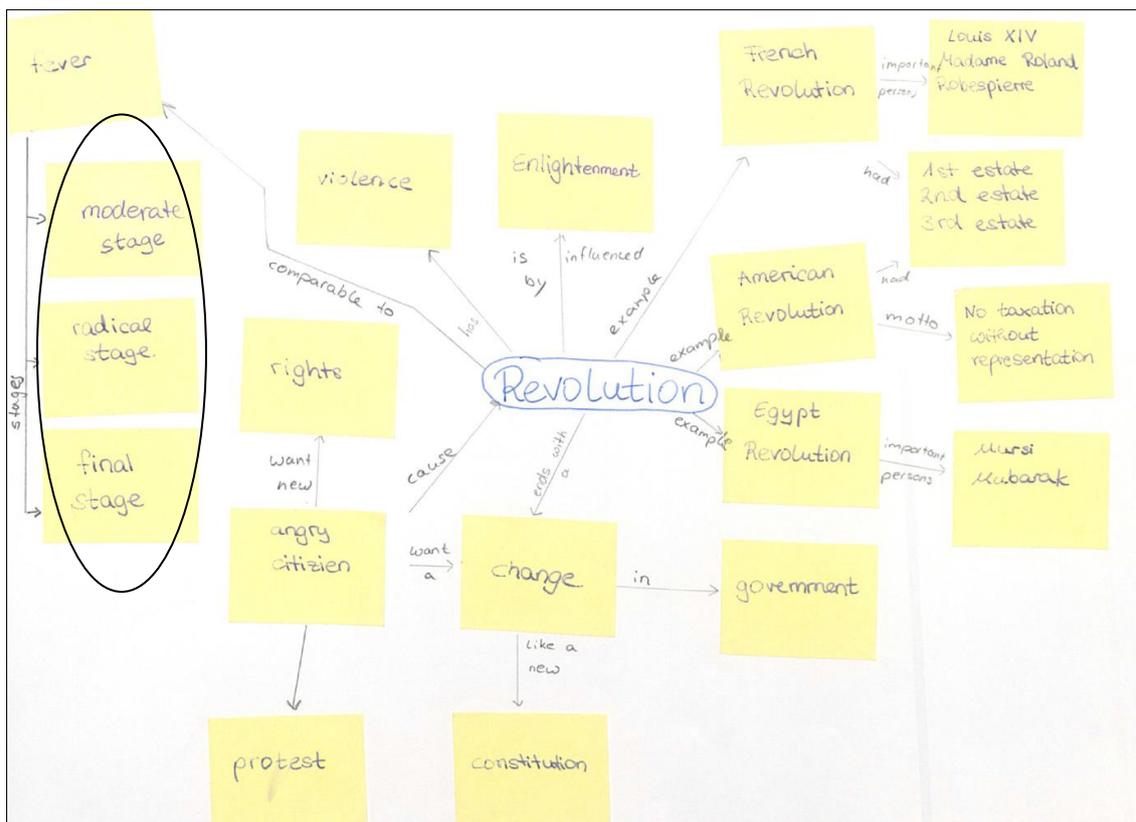


Abbildung 30 Final-Map S7 und S8, Analogie *fever*

Im nachfolgenden Abschnitt beschreibe ich Zwischenschritte der Strukturgenese des Begriffsverständnisses der Schüler\*innen, um Lernprozesse genauer anhand einzelner Sequenzen oder auch Brüche in der Interaktion nachzuvollziehen. Der Begriff der Strukturgenese (vgl. Seiler 2012: 37) beschreibt strukturelle Veränderungen in der Ordnung des Denkens bei der erkennenden Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit ihrer Umwelt, die sich im CLIL-Klassenraum zeigen. Ich fokussiere dabei drei Zeitpunkte: methodischer Einstieg mit Fieber-Analogie, Unterrichtsprozesse (eingesetzte Methoden, anlassbezogenes Scaffolding) und Desiderate kognitiver-affektiver Methoden

am (vorläufigen) Ende des Begriffsbildungsprozesses. Ich untersuche damit Zwischenschritte des ko-konstruktiven Lernprozesses, an denen qualitativ neue Denkweisen entstehen oder eben nicht.

Dies erfolgt durch die ganzheitliche Darstellung kritischer Momente und die Anreicherung dieser Fragmente durch weitere Datensätze und wissenschaftliche Erkenntnisse, so dass ein ganzheitliches Bild der Problemsituation entstehen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Auswahl- und Anreicherungsprozess unbedingt als lokale Theorie und lokale Auslegung gesehen werden muss und kein allgemein gültiges Forschungsergebnis darstellt:

Again, and like all other research, outcomes vary according to the interests and intentions of the researcher. We also need to keep in mind that as data critical incidents [and all other forms of data] are mere fragments, minute samples of the complex plethora of everything that actually occurred. (Tripp 2012: 98)

### **6.8. Code Switching in der metasprachlichen Interaktion**

Ich beginne mit dem Transkript einer Unterrichtssequenz, in der die Lehrerin mit der Klasse darüber spricht, warum es sinnvoll sein kann, Begriffe genauer zu untersuchen. Diese Unterrichtssequenz werte ich als spannend für die CLIL-Didaktik, weil die Lehrerin die L1 nutzt, um auf einer Metaebene die darauffolgenden Gruppenarbeitsphasen, die dann in der Objektsprache Englisch erfolgen, zu entlasten. Anders gesagt: Sie erklärt auf Deutsch, was dann in einer Immersions-Phase in Englisch von den Schüler\*innen selbsttätig erarbeitet wird.

Lehrerin: Do you know what anatomy means? [zeigt auf Tafelbild, auf dem ein menschliches Skelett mit Muskeln und einzelnen Organen zu sehen ist – eine medizinische Darstellung] Where have you heard of the term „anatomy“?

S9: Aufbau.

Lehrerin: Yes. Maybe. A bit. Where do they talk about anatomy? What field?

S12: Anatomie.

Lehrerin: Yes, that's the word in German. In which field do people work with anatomy? Literature? Or Geography.... (Hebt fragend die Schultern, viele Hände gehen hoch).

S12: Mediz... (schaut fragend)

Lehrerin: Medicine, yes, exactly. Doctors. Nurses. And what do they do? They cut people open to see what it's inside [zeigt auf Tafelbild mit Buchcover „Anatomy of

Revolution“, siehe Anhang]. That’s what this historian did. He looked at revolutions like a doctor looks at people.

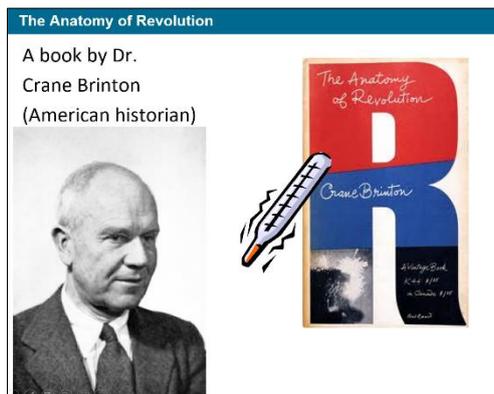


Abbildung 31 Brinton's Anatomy of Revolution

Lehrerin: So you cut something in half [macht Schneide-/Messerbewegung]. You look at it from a side. You take each part: The organs, the bones [macht Zerpflückungs-Handbewegung].

→ [Sprachwechsel zu L1]

Lehrerin: Also quasi Auseinandernehmen von etwas [starke Handbewegungen/Gestik, pflückend, schneidend]. Man schaut sich etwas im Querschnitt oder im Längsschnitt an. Und schaut sich die Organe, die Einzelteile, im Detail an. Wie wenn du einen Apfel aufschneidest, zack durch die Mitte (macht schneidende Handbewegung). Oder wenn du 10 Äpfel aufschneidest. Sie sind vielleicht unterschiedlich groß und dick und rot oder grün, aber alle haben etwas gemeinsam. Kerne und Gehäuse z.B.. Und das macht man eben auch in der Medizin. Damit man weiß, was der Kern der Sache ist. Und das machen wir jetzt mit den Revolutionen. Wir sprechen hier von der Arbeit von Historikern. Die Untersuchen keine Körper, sondern eben die Geschichte. Wir schauen im Detail, was da passiert. Was haben sie gemeinsam, wo gibt’s Unterschiede bei den Beispielen, die wir jetzt kennen? Wo ist hier der Apfelkern sozusagen. Was ist bei allen Revolutionen? Und das vergleichen wir jetzt mit einem Fieber. Wie ein Arzt untersuchen wir verschiedene Revolutionen, um genau herauszufinden, welche Symptome wir erkennen können.

[Sprachwechsel zurück]

And that’s what this historian did not do with the human body, but with revolutions. That’s what we’re going to do. Cut them open and take a veery close look to know what we’re talking about here. The Concept Core. Der Begriffskern.

(FSU-Schule\_Einz6, 9:02)

Dieser Einstieg ist insofern relevant, da hier prozedurales Wissen für die Schüler\*innen anhand einer Analogie einsehbar wird: ‚Wir werden Revolutionen im Detail untersuchen, wie ein Arzt‘. Wichtige Denkschritte werden angekündigt und erklärt. Mit dem Einsatz der L1, dem Tafelbild, wie auch der starken mimischen

Unterstützung, rahmt die Lehrerin eine wichtige Ankündigung ein. Die Schüler\*innen gehen anschließend mit einem klaren Forschungsinteresse (*historian as child*, vertiefte Auseinandersetzung in Kapitel 8.2) in die interaktive Gruppenarbeit, bei der dann die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe in der Objektsprache Englisch umgesetzt wird. Dann werden die Schüler\*innen wieder sachbezogen Englisch sprechen.

Die Lehrerin entschied sich für einen Wechsel in die Sprache, die den Lernenden am vertrautesten ist. Denn es handelt sich hier um eine kognitiv-diskursive Schnittstelle mit komplexer metakognitiver Thematik. Würde die Lehrerin die Anatomie-Analogie ebenfalls auf Englisch formulieren, könnte es vermutlich zu Missverständnissen kommen. Schüler\*innen würden u. U nicht erkennen, dass es sich um eine Analogie handelt und sich fragen, warum Ärzte oder der menschliche Körper thematisiert werden. Durch den Wechsel in die L1 stellt die Lehrerin sicher, dass die Schüler\*innen das Vorgehen verstehen und zeigt gleichzeitig auf: Obacht! Hier kommt etwas Wichtiges. Zuhören, konzentrieren, distanzieren.

In der Entwicklungsphase kamen wir zu dem CLIL-Unterrichtsprinzip bzw. zur These, dass die Schüler\*innen komplexe Anleitungen in der Metasprache (Schulsprache) Deutsch brauchen. Nur die Objektsprache sollte im CLIL-Unterricht immer Englisch sein, die Schüler\*innen sollten in Phasen, in denen sie sich mit dem geschichtlichen Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen, immer Englisch sprechen. Beispielsweise in einer Quellenanalyse oder in der Texterstellung. In der Linguistik unterscheidet man zwischen Objektsprache und Metasprache wie folgt: Die Objektsprache ist die Sprache, die beschrieben und analysiert werden soll. Die Metasprache ist die, in der man die Beschreibung bzw. Analyse liefert (vgl. Dipper et al. 2018: 95).

1. Unterrichts-Objektsprache: Die in der Unterrichtssituation angewandten Kommunikationsmittel. Alles, was im regulären Unterricht gesprochen wird.

z.B. *I think the king would have reacted differently.*

2. Unterrichts-Metasprache: Das was Lehrkräfte und Schüler\*innen über Sprache sprechen, wie sie Sprache beschreiben und analysieren.

→ z.B. *If-Sätze werden benutzt, um Bedingungen zu erklären, bspw. „If the commoners had avoided violence, the king would have reacted differently“.* (Man benutzt für die Bedingung *have + Past Perfect* und für die Auswirkung *would + have + Past Participle*.)

Fachdidaktisch bedeutet das für CLIL folgendes: Englisch ist die Objektsprache, in der die Schüler\*innen und Lehrkräfte miteinander über Geschichte sprechen. Die Metasprache, also die Sprache, in der auf übergeordneter Stufe über Sprache oder Lernprozesse geredet wird, sollte immer die Sprache sein, in der sich die Lernenden am sichersten fühlen. Deutschsprachige Einführungen oder Reflexions-Phasen können die Schüler\*innen entlasten und ihnen helfen, die Hauptphasen, die in der Objektsprache Englisch ablaufen, sprachlich-inhaltlich zu bewältigen (*Scaffolding*). Das gilt m. E. hauptsächlich für den CLIL-Anfangsunterricht, bis zur Oberstufe kann diese Form des *Scaffolding* wahrscheinlich nach und nach abgebaut werden. Für jüngere Schüler\*innen gilt: In jeder Unterrichtseinheit und in einzelnen Themenbereichen brauchen Lernende Informationen darüber, warum sie sich mit einem bestimmten Aspekt beschäftigen und wie sie dabei vorgehen sollen. Zum einen, um eine Grundlage für die intrinsische Motivation zum bestimmten Unterrichtsinhalten anzubahnen (Warum beschäftige ich mich mit diesem Inhalt?) und zum anderen, um die Sinnhaftigkeit und Übertragbarkeit einer Technik (hier: induktive Begriffsbildung in der Fremdsprache) zu verdeutlichen.

Die Lerngruppe startete mit der Anatomie-Analogie<sup>60</sup> in die *Concept Attainment*-Phase. Damit wurde das Fundament für die Strukturgenese dieses Lernprozesses gelegt. Ich interpretiere diesen Einstieg als Schlüsselmoment, da in fast allen *Concept-Maps* die Analogie des Fiebers verwendet wurde. Es scheint Eindruck bei den Schüler\*innen hinterlassen zu haben. Die Schüler\*innen forschten im darauffolgenden Arbeitsschritt in Kleingruppen danach, welche Beweggründe oder Trägergruppen alle Revolutionen gemein haben oder wo Unterschiede, etwa in der Zielsetzung oder in den Folgen und Ergebnissen, zu finden sind. Am Ende sollte eine klar definierte Vorstellung des Begriffs stehen.

## **6.9. Induktives Begriffslernen ist mehr als Wortschatzarbeit**

Der zweite *Critical Incident*, diesmal eine Sequenz aus einer Interviewsituation, zeigt eine fast klassische kulturelle Deutungsdifferenz. Es handelt sich um eine m.E. prototypische kulturelle Irritationssituation, da Angehörige zweier verschiedener

---

<sup>60</sup> Die Verwendung von Analogien für das Verständnis aufgrund der Beziehung zwischen bekannten und unbekanntem Inhalten stammt aus den Naturwissenschaften. Mehr dazu unter „Unterricht Chemie“ Nr. 117/2019 oder <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/analogie>

Systeme, in diesem Fall ein Mitglied des Systems Schule (Lehrerin) und eine Angehörige der *Scientific Community* (Forschende), das Thema ‚Begriffslernen‘ gänzlich unterschiedlich auslegen. Ein Verständigungsproblem, das sich durch unterschiedliche Phasen meiner Forschungstätigkeit zog und erklärt, warum Schule und universitäre Lehr- und Lernforschung oftmals enger kooperieren sollten. Beide Systeme müssen mit dem je anderen kommunizieren und deren Leistungen und Herausforderungen einschätzen können. Im nachfolgenden Ausschnitt aus einem Interviewtranskript wird deutlich, dass die Lehrerin sich ‚Begriffsarbeit‘ ganz anders vorgestellt hatte und die *Concept-Attainment*-Phase von ihr nicht als Spracharbeit wahrgenommen wurde. Die Sequenz spielte sich nach einem eigentlich abgeschlossenen Interview ab, wurde aber noch aufgenommen.

LEO4: Kann ich dich mal was Fragen?

VF: Sicher. Bitte.

LEO4: Und zwar, was mich interessiert, hast du das bewusst oder unbewusst gemacht, dass du ausgerechnet in dieser Phase<sup>61</sup> keinen Schwerpunkt auf die Spracharbeit gelegt hast? Weil du mich ja auch oft gefragt hast, welchen Stellenwert hat das, welchen ich der Sprache zumesse und so. Ich dachte da könnte ich was von dir lernen (lacht). Also klar, der Unterricht war auf Englisch, aber... jetzt z.B. Vokabular besprochen oder angeschrieben wurde, also das hat ja gar nicht stattgefunden. Hast du das bewusst gemacht? Oder eher unbewusst?

VF: Also deine Frage, wenn ich sie jetzt richtig verstanden habe, ist: Warum hast du keine Vokabel- oder Wortschatzarbeit....

LEO4: Wortschatzarbeit gemacht.

VF: Das war meine Vorstellung von Wortschatzarbeit sozusagen. Ich hätte auch einfach hinschreiben können: Putsch, Coup d’Etat, Staatsstreich. Aber... also... dann wäre meine Befürchtung gewesen, die wissen dann, das heißt Putsch auf Deutsch, aber die meisten haben ja auch keine Vorstellung, was ein Putsch oder ein Staatsstreich ist. [...]

LEO4: Also machst du gar nichts mit Vokabeln.

(Kollaborationsphase Interviewsequenz IV, gekürzt, vollständig im Anhang)

Es zeigt sich eine hohe „metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2012: 250) in dieser Sequenz, denn die Wahrnehmung der beiden Gesprächsteilnehmerinnen unterscheidet sich grundlegend, was typisch für *Critical Incidents* ist. Ich war überrascht, dass sich nach

---

<sup>61</sup> gemeint ist die *Concept-Attainment* Phase

vielfältigen Formen der Begriffsarbeit und insbesondere der selbst entworfenen Ideen der Lehrkraft zur Unterstützung dieses Prozesses, sie dennoch nach Vokabeln fragte. Ein Moment im Forschungsprozess, der eine Irritation auslöst, ist meist ein Moment, bei dem sich retrospektiv ein genaueres Hinschauen lohnt: „They are usually highly emotionally charged and more often than not they are uncorroborated at the time and then reconstructed long afterwards“ (Tripp 2012: 98).

Ein interessanter Punkt ist hier, dass ich in keinem der Vor- oder Planungsgespräche jemals Wortschatz- und/oder Vokabelarbeit thematisiert hatte. Ich erwähnte lediglich, dass ich mich für Begriffsbildungsprozesse im CLIL-Unterricht interessiere. Im gesamten Korpus findet sich keine Frage, in der die Wörter ‚Wortschatz‘ oder ‚Vokabel‘ von mir als Fragestellerin erwähnt wurden (siehe Kapitel 4.4.1. Lehrerbildung). Das war eine Deutung, die die Lehrerin aufgrund ihrer Vorstellung von ‚Begriff‘ selbst ausgelöst hatte. Dass sie in der Einheit keine Spracharbeit wahrgenommen hatte, könnte daran liegen, dass sie Begriffsarbeit mit Wortschatzarbeit gleichgesetzt hatte.

Möglich ist aber auch, dass die Lehrerin auf eine begriffliche CLIL-Problematik hinweist: Es handelt sich bei Begriffsbildung eben nicht um (reine) Spracharbeit. Viel treffender ist die Bezeichnung ‚Begriffsarbeit‘ (Sauer 2019, siehe auch Kompetenzmodell 8.2.2) und die Auseinandersetzung mit fachlich-diskursiven Prozessen im Sinne des Genre-Ansatzes (Hallet 2016), was sprachübergreifend funktionieren kann und nicht unbedingt mit der Fremdsprache zu tun haben muss. Alle nachfolgend aufgeführten Prozesse sind auch im regulären (nicht-CLIL) Geschichtsunterricht denkbar. Denn Generalisierung und Differenzierung sind nicht an eine Sprache gebunden und sind erst recht keine automatisch ablaufenden Prozesse. Die Zuschreibung fachlich konstitutiver Eigenschaften zu einem Gegenstand, der bisher noch nicht darunter eingeordnet wurde, erfordert eine intensive Analyse (vgl. Seiler 2012: 185).

Im Folgenden stelle ich drei Aufgabenbeispiele vor, in denen sich Schüler\*innen intensiv mit dem inhaltlichen Begriffskern von Revolutionen auseinandersetzen und sich in sinnhafter Auseinandersetzung induktiv erarbeiten. Die Aufgaben sind durch *Scaffolding*-Maßnahmen sprachlich entlastet.

1. *Concept-Card*: In der Objektsprache über Inhalte streiten

Mit dem *Data-Retrieval-Chart* (für die Schüler\*innen *Concept Card*, siehe Einführung Kapitel 5.7.2 Anhang 9.15) wurden die Lernenden dazu angehalten, ihre Erkenntnisse im *Think-Pair-Share*-Verfahren zusammenzuführen. Ziel war es, die Schüler\*innen

anzuleiten, die entscheidenden Merkmale des Konzepts aufzuspüren und zu verhandeln. Mithilfe der Leitfragen konzentrierten sich die Lernenden auf die wesentliche Punkte. Einige Begriffe daraus wurden häufig in den *Concept-Maps* aufgegriffen, etwa [civil war] [enlightenment] und [documents]. Es wäre ertragreich, diese Aushandlungsprozesse in Schülergruppen in weiterführender Forschung zu analysieren, was hier technisch und forschungspragmatisch nicht möglich war. Die fremdsprachlichen Aushandlungsprozesse darüber, was ein kritisches Merkmal ist, und was aus welchen Gründen nicht, sind sicherlich hoch spannend.

2. *Finding similarities*: Den gemeinsamen Nenner in der Objektsprache aushandeln

Um Begriffsbildungskompetenz zu unterstützen, musste nach der Gruppenarbeitsphase sichergestellt werden, dass die Schüler\*innen die entscheidenden Merkmale nicht nur erkennen, sondern auch als Begriffskern identifizieren können. Die Ergebnisse der *Concept Card* wurden im Tafelbild unten gemeinsam gesichert. Die grafische Darstellung half den Schüler\*innen zu erkennen, welche Merkmale spezifisch sind, und worin sich Revolutionen unterscheiden können. So kann jede\*r Schüler\*in in der Sicherungsphase die Ergebnisse ein zweites Mal umwälzen und den *Common Core* in eine grafische Struktur bringen.

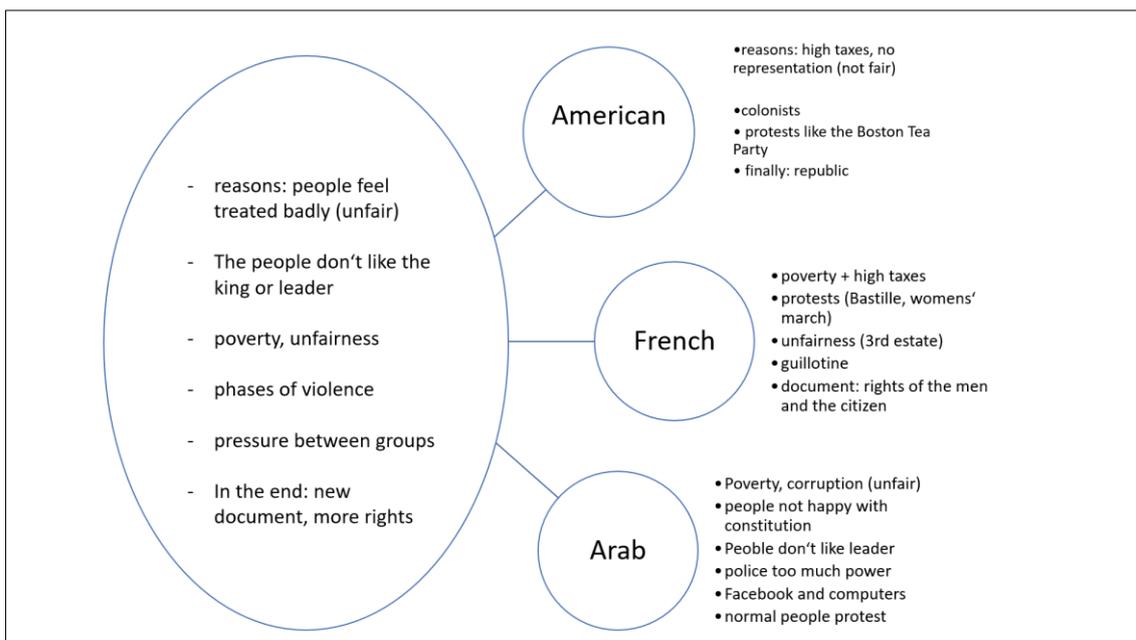


Abbildung 32 Tafelbild Radialliste - Find the *Common Core*

### 3. Begriffe abgrenzen: *Assemble a set of non-examples*

Bei Abgrenzungsübungen (siehe Kapitel 5.7.3) werden vergleichbare Fach- und Fehlkonzepte ausgewählt, die den Lernenden helfen, kritische Attribute zu identifizieren. Das heißt in diesem Fall konkret, dass die Beispiele ‚Putsch‘ (nicht aus dem Volk initiiert) und ‚Revolte‘ (Aufstand kleinerer Gruppe gegen bestehende Verhältnisse) ausgewählt wurden, um die Schüler\*innen dabei zu unterstützen, die feinen Unterschiede zwischen den Begriffen zu identifizieren.

Es handelt sich bei allen oben beschriebenen Unterrichtsaktivitäten vordergründig um inhaltliche Arbeit. Das Denken der Schüler\*innen wird durch die grafischen *Scaffolding*-Maßnahmen angeleitet (Brüning/Saum (2006), bis sich die Prozesse verselbständigt haben. In den nächsten Abschnitten beschreibe ich, wie Schüler\*innen dabei unterstützt werden können, solche inhaltlichen Erkenntnisse auch fachsprachlich kommunizieren zu können.

## **6.10. Metasprache, Diskurskompetenz und *Language Awareness*: Vor- und Nachteile**

Am Ende der Unterrichtseinheit konnten fast alle Schüler\*innen eine Definition formulieren, die auf präzisiertem fachsprachlichem Niveau anzusiedeln ist. Anders sah es aus mit den Erklärungen. Zur Untersuchung möglicher Ursachen möchte ich die Arbeitsaufforderung genauer betrachten. Im Folgenden werden zwei Ausschnitte aus dem Arbeitsblatt gezeigt, das die Schüler\*innen vor der Unterrichtseinheit ausfüllten.

1. Define „revolution“

In America was a revolution and it ended with their independence. In England the revolution ended with a new form of government. So the end of a revolution is something better for the people in the country and it often begins with a protest or a dislike of a couple of people.

2. Explain „revolution“

Revolution is when something changes <sup>in a country</sup> for example. It happens because some people protested or showed distance to the government. Then in the country is often a war or a civil war.

Abbildung 33 Diskursfunktionen S13 (Anfang)

1. Define „revolution“

- Revolution  
↳ American Revolution  
↳ French Revolution  
↳ Declaration of Independence

2. Explain „revolution“

The revolution starts often with a war.  
After a revolution there is a change.  
↳ so a good or a bad change  
Mostly the revolution starts when a group of persons is unhappy with a government.  
The revolution often takes a long time.

Abbildung 34 Diskursfunktionen S19 (Anfang)

Die Schüler\*innen scheinen nicht zu wissen, worin der Unterschied liegt. Im ersten Beispiel ist die Definition länger und ausführlicher als die Erklärung und im zweiten Beispiel werden schlicht Begriffe aufgelistet. Keine der Schüler\*innen verwendete präzise Diskursfunktionen. Einer der Gründe dafür, warum sie nicht wissen, was eine Definition eigentlich ist, könnte recht simpel sein: In der Aufgabenstellung wurde ein Fehler eingearbeitet, den ich im Sinne einer Professionalisierung als ‚*Reflective Practitioner*‘ (Donald Schön 1983) thematisieren möchte. Bei der reflektierten Praxis und der Arbeit mit *Critical Incidents* werden erwartungswidrige Situationen im Arbeitsalltag fokussiert und reflektiert, um zu verstehen, was sich hinter der Situation verbirgt. Und zwar in erster Linie, um die eigene Arbeitspraxis zu verbessern:

„Concentration on understanding the incident in terms of what it is necessary to know to best improve practice“ (Tripp 2012: xii). Es handelt sich hier nicht um eine klassisch-verbale Kommunikationssituation, wie es normalerweise bei *Critical Incidents* Fall ist. Gleichwohl ist es eine Situation, in der Fehlerpotenziale in der Verständigung liegen (Missverständnis). Daher muss ich an dieser Stelle selbstkritisch fragen: Wie sollen die Schüler\*innen die Spezifika der Diskursfunktionen erkennen, wenn ihre Lehrkräfte sich dessen nicht sicher sind und die Operatoren schon in der Aufgabenstellung unklar sind? Die Arbeitsaufforderung war falsch formuliert. An dieser Stelle liegt die Frage auf der Hand: Was müssen Lehrkräfte über Diskursfunktionen und Diskurskompetenz im Geschichtsunterricht wissen, um Lernprozesse dahingehend zu unterstützen?

Zunächst müsste die Lehrkraft für sich klären, was eine Erklärung überhaupt ist und welche Genres Schüler\*innen im Fach Geschichte kennen müssen, um domänenspezifische Diskurskompetenz zu erlangen. Die Erklärung gehört sicherlich zu den Kernfunktionen, die sich die Schüler als *Child as Historian* (siehe Kapitel 8.2) aneignen müssen. Coffin (2006) bezeichnet den historischen Diskurs im Geschichtsunterricht, und in Geschichtsbüchern im Speziellen, als „discourse produced by historians [...] which has the express purpose of recording, explaining and interpreting past events“ (2006: 9). Im Falle der Diskursfunktion *explaining* unterscheidet Coffin *factorial explanation* (Gründe oder Faktoren erklären, die zu einem bestimmten Ergebnis beitragen) und *consequential explanation* (Auswirkungen oder Folgen einer Situation erklären) als Schlüssel-Genres fachlicher Auseinandersetzung mit geschichtlichen Inhalten (*key history genres*) (Coffin 2006: 418).

Im obigen Arbeitsblatt wurden die Schüler\*innen per Imperativ aufgefordert, den Begriff *revolution* zu definieren und anschließend zu erklären. Während ersteres noch ohne weiteres möglich ist, ist der Aufforderung „Erkläre Revolution“ nur schwer Folge zu leisten, ganz abgesehen davon, dass es sich um eine unkorrekte Form handelt. Zielführender wäre es sicherlich gewesen, die Genres vorab zu klären (siehe Hallet 2016). Der Datensatz lässt also mehr Schlussfolgerungen auf die Kompetenzen der Lehrkraft im Bereich der Diskursfunktionen zu, als dass die Diskurskompetenz der Schüler\*innen analysiert werden könnte.

Dennoch wird gerade im Bereich der fremd-/und fachsprachlichen Diskurskompetenz an einem späteren Punkt ein Kompetenzzuwachs im Bereich generisches Lernen auf beiden Seiten (Lehrende und Lernende) deutlich. Nach der Unterrichtseinheit haben die

Definitionen der Schüler\*innen eine klare Struktur erhalten. Obgleich sie sich im Satzbau sehr ähneln, sind die Schüler\*innen in der Lage, die Diskursstruktur zu nutzen, um unterschiedliche Inhalte zu äußern. Sie nutzen bspw. verschiedene Oberbegriffe: *revolution is a [political uprising][change][process]* für ihre kategorialen Zuordnungen. In diesem Beispiel bestimmen sie den Prozess anhand der Elemente Trägerschicht, Art und Weise der Veränderung oder auch anhand der näheren Bestimmung der Veränderung<sup>62</sup>.

S32: „A Revolution is a political uprising which leads to a complete change in the government and which is done by the people.

S2: A revolution is a process where people fight against the parliament (the king) and want to have more rights or want to change the complete parliament.

S3: A revolution is a political change in which the people want to change something and they very often use violent or pressure:

Weit entfernt von der Duden-Definition sind die Schüler\*innen damit nicht: „Revolution ist ein auf radikale Veränderung der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichteter, gewaltsamer Umsturz[versuch]“<sup>63</sup>. Die Lernenden drücken sich altersangemessen fachlich präzise aus. Dies hängt wahrscheinlich mit ausgiebiger fachsprachlicher Arbeit zusammen.

In der *Concept-Attainment*-Phase beschäftigten wir uns mit den Lernenden insbesondere mit der Beschaffenheit der Diskursfunktion ‚definieren‘, da sie als Mikrofunktion vergleichsweise gut erforscht ist (vgl. Dalton-Puffer 2007: 130f.). Die Auseinandersetzung mit *Language Awareness* und fremdsprachlichen Diskursfunktionen gehört zum Bereich der spezifischen Methoden „didaktisch offensiver unterrichtsmethodischer Strategien“ im CLIL-Bereich, die es zum Ziel haben, „in der Fremdsprache sachfachliterat“ zu werden. Ziel der Orientierung am Modell, wie wir es in dieser Unterrichtseinheit praktizierten, ist eine höhere (sprachenübergreifende)

---

<sup>62</sup> [people] → Trägerschicht allgemein

[complete] [pressure] und [violent] → nähere Bestimmung der Veränderung (Art und Weise)

[change in government], [change the parliament], [change something] → nähere Bestimmung der Veränderung (Veränderungsobjekt)

<sup>63</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Revolution>, Zugriff 6.1.2020

Sprachbewusstheit. Die Schüler\*innen lernen, wie eine fachlich präzise Definition aufgebaut ist und können diese auf Deutsch oder Englisch ausdrücken.

Gerade in der Fremdsprache brauchen die Schüler\*innen *tools*, um ihre Mitteilungsabsichten zu realisieren. Man geht davon aus, dass im CLIL-Bereich die „mögliche Diskrepanz zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und ihren fremdsprachlichen Kompetenzen [...] durch die Förderung von Language Awareness (LA) sowie die gezielte Nutzung metakognitiver Strategien überbrückt werden“ kann (Gnutzmann/Jakisch 2013: 167). Gnutzmann und Jakisch empfehlen diesbezüglich die „Bewusstmachung syntaktischer und textlinguistischer Charakteristika“. Wir entwarfen also Methoden und Materialien, die die Schüler\*innen anleiten sollten, ihre fachsprachliches Repertoire zu erweitern.

Der Interview-Ausschnitt am Anfang des Kapitels geht noch weiter. Die Lehrerin äußerte zwar ihre Enttäuschung im Bereich der Wortschatzarbeit („Ich dachte ich könnte was von dir lernen“ (s.o.)), räumt aber ein, dass die Begriffsarbeit in der durchgeführten Form, sich aus ihrer Sicht als wirksam erwies und die Konzepte nachhaltig durchdrungen wurden.

LE04: Es macht ja Sinn wenn die Schüler wissen, was ne Revolution ist und können's definieren, weil sie die Merkmale rausgearbeitet haben. Oder Civil War oder *constitutional monarchy* oder was war da alles für Begriffe... oder können da ne Definition schreiben. Also ne Definition, also wir haben ja das gemacht mit *umbrella term und specifying features*, das fand ich ganz schön....

VF: Aber wir hätten ja eigentlich auch einfach nur eine Definition hinschreiben können.

LE04: Nein, die haben das ja dann eben selbst erarbeitet. Das können die ja für immer und ewig brauchen.

Dass die Begriffsarbeit, weder von der Lehrerin noch von den Schüler\*innen<sup>64</sup>, als Wortschatzarbeit, sondern als thematische Auseinandersetzung gesehen wurde, werte ich vorweg positiv. An der Stelle wird sehr deutlich, dass Sprache und Fach untrennbar

---

<sup>64</sup> Die Schüler\*innen wurden nicht explizit nach Definitionen befragt. Gut möglich, dass es ihnen einfach nicht relevant erschien.

verbunden sind und Spracharbeit immer auch fachliches Lernen beinhaltet. Wichtig erschien es mir dabei, das *Scaffolding*-Gerüst (*A X is a Y which is...*) immer wieder anzuwenden. Schüler\*innen müssen die Gelegenheit haben, Schemata immer wieder aufzurufen und zu verwenden, bis sie das ‚Sprachgerüst‘ nicht mehr brauchen.

### **6.11. Anlassbezogenes Scaffolding: Sprache als inhaltliche Lerngelegenheit**

Eine wichtige Frage für CLIL-Lehrkräfte ist das Thematisieren von Fehlkonzepten. Die oben beschriebenen Visualisierungen und Strukturierungen (*Concept-Maps, Tree-diagram, etc.*) gehören zur curricular-systemischen Unterstützung („static supports that can be anticipated and planned in advance“, Thürmann 2013b: 239). Das anlassbezogene *Scaffolding* (ebd.) spielt für die Begriffsbildung aber ebenfalls eine große Rolle. Wann sollten Lehrkräfte ihre Schüler\*innen auf Fehler aufmerksam machen? Wann den Unterrichtsdiskurs lieber ohne Unterbrechung weiterlaufen lassen?

Ich möchte die Problematik am Beispiel der Diskussion um die Bezeichnung *slaves* (s.u.) im Unterrichtsdiskurs demonstrieren. In der fachdidaktischen Literatur wird darauf hingewiesen, dass „Vorwissen, die Kommunikation mit der sozialen Umwelt und das Moment des Spontanen und Zufälligen zu den grundlegenden Bedingungen der Begriffsbildung zählt“ (Seiler 2012: 183). Da Zufälle, Interessen und Aufmerksamkeitsschwankungen Einfluss auf die Begriffsbildung nehmen, „kann die Bildung mentaler Begriffe zugleich auch als ein spontaner und unberechenbarer Vorgang“ (vgl. Seiler 2012: 147) bezeichnet werden, der Lehrkräften dazu veranlassen muss, sich auch aufmerksam dem zu widmen, was außerhalb der Planung passiert. Ich vermute, dass genau dort viel Potenzial für Veränderungen in der Wissensstruktur steckt: In den Momenten, in denen etwas überrascht, etwas nicht stimmt und in denen eine Irritation die Türen für Veränderung öffnet.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit zur Französischen Revolution war der Begriff ‚*slaves*‘ des Öfteren ein Thema. Was mich zunächst überraschte, doch die Schüler\*innen hatten sich zuvor mit der US-Geschichte auseinandergesetzt. Unten folgt ein Transkript einer Unterrichtssequenz zum Thema ‚*estates*‘ (Ständesystem). Die Lehrkraft hatte den Eindruck, dass die Schüler\*innen sich unter dem dritten Stand ausschließlich Personengruppen vorstellten, die in Armut lebten. Sie wollte deutlich machen, dass zum

dritten Stand auch angesehenen Berufsgruppen gehörten (Großbürgertum, Juristen, Ärzte). Daraufhin spielte sich folgender Unterrichtsdiskurs ab, in dem es um Mitglieder des dritten Standes geht. Die Beteiligung war gut, es meldeten sich jeweils mehrere Schüler\*innen zu Wort und zeigten auf:

S3: Farmers

S4: Servants

LF: Think of other people Third estate. What other jobs can you think of? What do you think? Let's take a look at the diagram.

S4: Slaves

LF: No! Not slaves. Not slaves. You said that a lot. Slaves were in America.

Ich muss jetzt mal kurz auf Deutsch wechseln. Es geht nicht um Sklaverei in der Französischen Revolution. Da gibt's was ähnliches, aber das heißt nicht „Sklaverei“, wisst ihr was das ist? Also die sind auch unfrei, sind vom Grundbesitzer abhängig, also z.B. dem Bauern wo sie arbeiten. Ihr habt schon recht. Es hat schon was von Sklaverei. Aber man nennt sie nicht Sklaven (schaut zu LE04)

LE04 (Team-Teaching Situation, zweite Lehrerin schaltet sich ein):

Klasse sieben! Mittelalter! Leibeigene. Erinneret euch.

LF: Ach ja, das habt ihr ja auf Deutsch gemacht. Was ist der Unterschied, hm... gute Frage, da müssen wir mal genauer schauen? (Schaut fragend zur Lehrerin LE04).

LE04: Ja. Slaves oder Sklaven passt hier nicht. Sagt lieber ‚peasants und serfs‘. Slaves passt hier nicht. Müssen wir nochmal schauen.

LF: Ja, wir nehmen hier ‚peasants und serfs‘. Die gehören natürlich auch zu den ärmsten Bauern. Aber darum geht's eigentlich gerade nicht. Das Ding ist: Es gibt auch reiche Leute im dritten Stand.

There are people with really good jobs, too. Not only poor people. What are jobs that you know that are very respected?

S4: Doctors and teachers?

LF: Oh thanks. Teachers (lacht) Yes, all parts of the third estate. Not poor. What other jobs are well-respected?

S15: Lawyer.

LF: Yes, still very much respected today. But still: They were in the third estate. How do the lawyers and teachers like that?

Die Sequenz hat mich auf grund der positiven Fehlerkultur, die so oft zu beobachten war, beeindruckt. Es geht nicht darum, ob die Antwort der Schülerin richtig oder falsch ist, sondern um das Lernpotenzial. Auf der Suche nach der richtigen Bezeichnung

befinden sich Lehrkräfte und Schüler\*innen fast auf derselben Ebene: Was bedeutet das Wort genau? Und worin unterscheiden sich Leibeigene und Sklaven? Oft führen vermeintliche Vokabelfragen zur Lehrkraft, mit der gemeinsam das tatsächliche Problem identifiziert und behoben werden kann. Die Fremdsprache führt in diesem Beispiel zu einer Verlangsamung des Lernprozesses (vgl. Koch 2005: 36). Durch die positive Fehlerkultur gelingt es im CLIL-Unterricht auf diese Weise besonders oft, Lücken im Geschichtswissen aufzudecken, die mit Sprache gar nicht so viel zu tun haben. Die Lehrerin hält kurz inne und fragt nach, auch die Lehrkräfte wissen hier ‚*peasants and serfs*‘ nicht wirklich vom Begriff des Sklaven zu unterscheiden.

Im CLIL-Unterricht fallen solche Dinge dann oft unter die Kategorie Sprachprobleme, sind aber eigentlich inhaltlicher Natur. In der Sequenz oben konnte das Inhaltsproblem noch nicht zufriedenstellend gelöst werden. Aber: die Sequenz veranlasste die Lehrkräfte dazu, sich im Nachgang vertieft mit den Schüler\*innen mit Schicksalen von Einzelpersonen in der Französischen Revolution auseinanderzusetzen. Sie sollten die die Gesichter hinter den Revolutionsprozessen kennenlernen (Multiperspektivität). Das nächste Kapitel soll weitere Erklärungen dafür liefern, warum gerade persönliche Geschichten historischer Figuren ebenfalls mit Begriffsbildung zu tun haben müssen.

## **6.12. Kritikpunkt Kognition vs. Emotion. Wie analytisch darf Geschichte sein?**

Die Unterstützung kognitiv-konzeptueller Dimensionen stand im Fokus dieser Studie. Und so kam es, dass sich diese Schwerpunktlegung womöglich als ‚offene Flanke‘ herausstellt, wie das nachfolgende Zitat aus einem Interview nach der Unterrichtseinheit mit der Lehrerin zeigt, welches nach Abschluss der *Concept-Attainment*-Phase zum Thema *Revolutions* stattfand.

VF: Wenn wir noch Zeit für einen Wiederholungseinheit hätten, sagen wir mal mit der nächsten Lerngruppe nächstes Jahr, was würdest du anders machen?

LE04: Also nicht so viel. Ich würde nochmal mehr diskutieren glaub ich. Das Multiperspektivische haben die noch nicht kapiert. Auch z.B. die *August Decrees*. Aber das kapieren die oft nicht. Meine Elfer glauben es gäbe noch Stände im Ersten Weltkrieg. Aber die finden das schon gut, dieses Analytische hat denen gut gefallen. Auch die [unverständlich, gemeint ist wahrscheinlich der Leistungskurs] machen das gern, das Analytische. [...]

VF: Ich bin nicht sicher, ob wir damit unsere Ziele erreicht haben. Klarer strukturierte Diskursfunktionen vielleicht schon, schau dir mal die Definitionen an. Aber es fehlt auch was. Das was du sagtest z.B., Multiperspektivität.

LE04: Ernsthaft, das dauert, bis die das kapieren. Ich glaube schon, dass das denen jetzt hilft, sich zu sortieren. Auch wenn ich jetzt dachte, dass wir da mehr mit Begriffen machen würden. Aber zum Beispiel die Definitionen – das können die ja für immer und ewig mitnehmen.

Das Zitat weist die Art des Lernens hin, die in der Einheit zu großen Teilen ausgelöst wurde. Es handelte sich meist um analytische und kognitiv-konzeptuelle Denkprozesse und Kompetenzen. Womöglich wurde durch die Singulierung der Begriffe eine verkürzte Vorstellung von Geschichte vermittelt. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf den Politdidaktiker-Streit, der sich um die „Konzepte der Politik“ (Weißeno et al. 2010) entspannte. Der Versuch, anhand von *Content Standards* Begriffskompetenz des Faches Politik zu modellieren, wurde mitunter als vereinfachend wahrgenommen. Man befürchtete eine Reduktion politischer Handlungskompetenz auf eine kognitive Politikkompetenz (vgl. z. B. Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 164f.). Im Mittelpunkt der Debatte standen zwei Kritikpunkte:

1. Einseitigkeit und Geschlossenheit: kein multiperspektivischer sozialwissenschaftlicher Zugriff auf politische Phänomene.
2. Rückfall in ein instruktionsorientiertes Unterrichtsverständnis, das sich auf den Input ‚richtiger‘ Basiskonzepte und den Output der Verwendung ‚richtiger‘ Begriffe fokussiert.

Diese Kritikpunkte der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. 2011: 163) münden in der Aufforderung, man müsse sich mehr um „inner- und intersubjektive hermeneutische Prozesse“ kümmern (vgl. ebd.), als um *Content Standards*. Es wurde von der Gruppe befürchtet, die Beschäftigung mit Begriffen führe zu einem verkürzten Wissensverständnis. Ich stimme den Kritiker\*innen insofern zu, dass die Orientierung an den naturwissenschaftlichen Arbeiten zu *Conceptual Change* und einer *Scientific*

*Literacy* (z.B. Rodger W. Bybees Konzeptbegriff<sup>65</sup>), an dem sich die Politikdidaktiker orienten (Weißeno et al. 2010: 18f.), wohl zu kurz ge-griffen ist. Ich möchte jedoch mit einer erweiterten Vorstellung von Begriffsbildungsprozessen dage-genhalten.

Es bedarf in der gesellschaftswissenschaftlichen Didaktik einer Bildungstheorie im Bereich Begriffsbildung, die davon ausgeht, dass mit dem Kompetenzzuwachs auch der Grad der Reflexionsfähigkeit der Lernenden zunehmen muss. Lernprozesse sind zu komplex, als dass sie auf kognitive Faktoren reduziert werden könnten, insbesondere was politisch-historische Lernprozesse angeht. Gute Begriffsbildungsdidaktik bedeutet in den Gesellschaftswissenschaften auch, dass eine Begriffsarbeit entwickelt werden muss, die Aspekte wie Multiperspektivität, Identität und Narrativität berücksichtigt. Nicht nur kognitive, auch affektive oder wertorientierte Aspekte spielen in einem demokratischen Unterrichtsverständnis eine große Rolle. Neben der narrativen Kompetenz ist auch die „Alteritätskompetenz“ (Volkman 2016: 100), also die Auseinandersetzung mit Fremdheit, eines der Standbeine und Vorteile des CLIL-Geschichtsunterrichts (ebd.: 100f.), insbesondere des CLIL-Geschichtsunterrichts, und sollte auch so behandelt werden. Definierend-analytische Prozesse können gewissermaßen das ‚Skelett‘ eines Fachbegriffes herausarbeiten (vgl. „*bare-bones definition*“<sup>66</sup>, Parker 2018). Die Lernenden erarbeiten die lexikalische Einzelelemente (*sub-concepts*) dabei gründlich und nähern sich sukzessive dem Begriffskern. Sinnbildungsprozesse anhand von Narrativen und Beispielen bringen dann erst Leben in die historische Sinnbildung („*vivid examples of the concept that add flesh to a bare-bones definition*“<sup>67</sup>). In der Unterrichtseinheit zum *Concept Attainment* wurde m. E. zu wenig Raum für kognitiv-affektive oder ästhetische Aspekte der Multiperspektivität, Identitätsbildung und Narrativität gelassen.

Hieraus geht ein Desiderat hervor: Die starke Kognitivierung ist sinnvoll, um wissenschaftlich präzise Diskurskompetenz (in der Fremdsprache) zu fördern. Eine mehrperspektivische Sichtweise oder ästhetische Auseinandersetzung wird so aber noch nicht erreicht. Auch narrative Kompetenz und Reflexivität muss Teil der Begriffskompetenz sein und umgekehrt. Die Schüler\*innen sind am Ende der Unterrichtseinheit zwar in der Lage, holzschnittartige Begriffe zu definieren, was m.E. bereits eine wichtige Fertigkeit ist. Aber ich bin nicht sicher, ob die Schüler\*innen in der

---

65 Rodger W. Bybee (1997) *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Westport: Greenwood.

66 <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25184>

67 <https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25184>

Lage wären, Geschichte als Narrativ zu verstehen, welches multiperspektivisch konstruiert wird und ob sie in der Lage sind, sich selbst dazu zu positionieren und Phänomene in ihrer Triftigkeit kritisch zu hinterfragen. Im nachfolgenden Kapitel 7 diskutiere ich dieses Desiderat vertieft (Two Modes of Knowing, Kapitel 7.4.). Doch zunächst soll in einer kritischen Rückschau das Forschungsvorgehen reflektiert werden.

## **7. Forschungsmethodische und fachdidaktische Reflexion des Vorgehens**

Das Projekt wurde mit dem Ziel entwickelt, auf zwei Dinge zu reagieren. Erstens die bildungspolitische Diskussion um Qualitätssicherung und die Entwicklung von Standards heraus (vgl. z.B. Oelkers/Reusser 2008, Klieme 2007) und zweitens die „Entwicklung einer didaktischen Konzeption oder einer methodologischen Anleitung zu gelingendem bilinguaalem Sachfachunterricht“ (Breidbach: 2007: 18). Daher reflektiere ich zwei Aspekte separat: Zuerst thematisiere ich kollaborative fachdidaktische Entwicklungsforschung als Erhebungs- und Entwicklungsmethode zur Kompetenzdiagnostik und zweitens die fachdidaktische Frage der fremdsprachigen Diskursfähigkeit und Begriffsbildung als Teile der *historical literacy* und deren didaktische Modellierung für den CLIL-Unterricht. Ich gehe dabei offen mit Grenzen und Stärken des Projektes um, denn in der qualitativen Unterrichtsforschung ist es von Bedeutung für die Qualität eines jeden Projektes, Unerwartetes, Widersprüche und Ungereimtheiten zu reflektieren und nicht zu ignorieren oder gar zu vertuschen (vgl. z.B. Steinke 2000). Man geht sogar weiter: Die Offenlegung von Grenzen und Ungereimtheiten sind als erste Befunde zu interpretieren. Das können Dinge sein, wie die Art und Weise der Reaktion von Lehrkräften auf die Forschungsanfrage oder unerwartete Probleme der Implementation von Methoden im Praxisfeld. Allein die Feststellung dieser Widerstände kann schon ein relevantes Teilergebnis darstellen. Die „Dokumentation der dem Forschungsprozess zugrunde liegenden Schritte und Entscheidungen“ dient somit nicht nur zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (vgl. Prokopowicz 2017). Darüber hinaus liegt der Sinngehalt auch in der Weiterentwicklung der Unterrichtsforschung und der Interpretation von Problempunkten als Befund und somit als Beitrag zur Weiterentwicklung von (CLIL-)Unterricht. Ich lege somit zunächst die forschungsmethodischen Befunde offen und im Anschluss daran die fachdidaktischen Erkenntnisse zur Begriffsbildung im CLIL-Unterricht.

### **7.1. Ethnografie und Entwicklungsforschung: Reflexion einer**

#### **Perspektiverweiterung**

Einige Jahre nach Beginn der Kompetenzdebatte sind die Forderungen nach Kompetenzmodellierungen und -diagnostik, bei allen Bemühungen um Ausarbeitung und Ausbreitung von Standards und Qualitätssicherung, weiterhin aktuell. Im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung des BMBF von 2018 wird in diesem

Zusammenhang verstärkt auf enge Kooperation zwischen Theorie und Praxis hingewiesen. Nach wie vor braucht es „geeignete Unterstützungsstrukturen für die Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis“ (BMBF 2018: 6) für den Wissenstransfer in beide Richtungen. Noch immer werden die Bereiche der Forschung und der Anwendung meist getrennt - anders als in diesem Projekt.

Die vorliegende Studie begann mit einer intensiven Feldforschungsphase im CLIL-Unterricht und endete in einer Entwicklungs- und Anwendungsphase im CLIL-Geschichtsunterricht. Die traditionell getrennten Bereiche der Grundlagen- und Anwendungsforschung wurden zusammengebracht, um eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches (vgl. Mayring 2002: 20) zu erzielen und gleichzeitig CLIL-Unterricht weiterzuentwickeln. Dies erwies sich beim Thema Begriffsbildung allein schon deswegen als notwendig, da eine bewusste Auseinandersetzung mit Begriffsbildung im Geschichtsunterricht nicht verpflichtend vorgesehen ist und somit auch nicht vordefiniert oder angeleitet wird<sup>68</sup>. Es ließ sich also nicht durch Befragung, sondern nur durch Beobachtung erschließen, was die Lehrkräfte in diesem Bereich unternehmen, um Schüler\*innen zum sicheren Umgang mit Begriffen in der Fremdsprache anzuleiten.

Als erste Erkenntnis stellte sich daher in der Phase der teilnehmenden Beobachtung heraus, dass keine ausreichenden Antworten gefunden werden konnten (siehe Kapitel 4.2). Ich konnte zwar Handlungsprinzipien herausarbeiten, nicht aber systematische Unterstützung von Begriffsbildung in der Fremdsprache. Das Zitat aus Kapitel drei, dass die Bedeutung der Schule für die Theoriebildung und umgekehrt thematisiert, bestätigte sich: „Wer nur im typischen Unterrichtsalltag forscht, kann gewisse Prozesse eines innovativen Unterrichts gar nicht erfassen, weil diese im alltäglichen Unterricht nicht systematisch vorkommen. Die Beforschung solcher innovativer Prozesse setzt daher zunächst einen darauf hinführenden Entwicklungsprozess voraus“ (Prediger/Link 2012: 35f.). Mit der fachdidaktischen Entwicklungsforschung wurde eine Methode gefunden, die beide Erfordernisse, sowohl eine intensive Analyse des Status Quo, wie auch die Weiterentwicklung des Unterrichts im Schulalltag selbst, mit einbezieht. Diese Art der Forschung muss sich jedoch gewahr sein, dass die Forschungsergebnisse immer an

---

<sup>68</sup> siehe Kapitel 2, insbesondere Untersuchungen von Sauer 2015, 2019.

bestimmte Lehr- und Lernkontexte gebunden sind, wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

## **7.2. Relevanz und Reichweite lokaler Theorien für Wissenschaft und Praxis**

Was die Relevanz und Bandbreite von Erkenntnissen von Unterrichtsforschung im Fach Geschichte angeht, fordert Günther-Arndt im „Interesse fachdidaktischer Forschung, die immer für die ‚Praxis‘ nützlich sein sollte, Interventionsstudien [...], mit denen überprüft wird, wie Konzeptwechsel bzw. Wissensveränderung im Geschichtsunterricht initiiert werden können“ (Günther-Arndt 2006: 275f.). Die Frage nach dem Konzeptwechsel kann jedoch m.E. nicht in einer rein wirksamkeitsorientierten Studie untersucht werden. Wenngleich die Forderung nach der Beobachtung von Begriffsbildungsprozessen durchweg plausibel ist, kann dieser Prozess kaum im Sinne einer Prä-Posttest Studie erfasst werden und soll es, jedenfalls in der qualitativen Forschung, und insbesondere in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung, nicht werden:

Design experiments<sup>69</sup> are conducted to develop theories, not merely to empirically tune “what works”. These theories are relatively humble in that they target domain-specific learning processes. (Cobb et al. 2003: 9)

Vielmehr liegt die Sinnhaftigkeit der Erhebung darin, Lernprozesse zu beschreiben. Es geht eben nicht um die reine Wirksamkeit eines Lernarrangements im Sinne eines Prätest-Posttest-Designs durch Vergleich von Differenzen von Lernständen, sondern darum, die Wirkungen einzelner Lerngelegenheiten und Bedingungen des Lernens genauer zu verstehen (vgl. Prediger/Link 2012: 39). Die vorliegende Studie hat folglich nicht den Anspruch zu bestimmen, welche Methoden oder Materialien im Sinne einer Ursache-Wirkung-Verknüpfung im CLIL-Unterricht funktionieren, sondern Unterrichtsdiskurse in der Fremdsprache besser zu verstehen und zu beschreiben, welche Lern- und Aushandlungsprozesse im Unterricht in Gang gesetzt werden, wenn Begriffsbildung durch systematische Planungshandlungen angebahnt wird.

Man spricht in der Entwicklungsforschung von lokalen Theorien, wenn die Merkmale eines Phänomens in einem bestimmten Kontext entstehen und somit nicht den Anspruch

---

<sup>69</sup> *Design research oder design experiments in Educational Research* ist der entsprechende englischsprachige Begriff für fachdidaktische Entwicklungsforschung, besonders in der angloamerikanischen Diskussion (z.B. Cobb et al. 2003, Bakker 2018).

haben, umfassende Erklärungen zu liefern. Die Theorie bleiben im doppelten Sinne lokal, einerseits, weil sie den Entstehungskontext nie völlig transzendieren kann, andererseits, weil sie bewusst gegenstandsspezifisch bleibt und nur begrenzt beansprucht, auf andere Lerngegenstände übertragbar zu sein (vgl. Prediger et al: 2012). Ungeachtet dessen, ob sich die Erkenntnisse aus dem Entstehungskontext lösen können, geben sie uns jedoch durch sorgfältige Fallvergleiche wichtige Hinweise darauf, welche verallgemeinerbare Ergebnisse sich herausbilden lassen könnten (vgl. Kelle und Kluge 2010).

Die Bedingungen, die vor Ort herrschen (Klassengröße, soziokulturelle Einflüsse, Lehrperson etc.), spielen eine bedeutsame Rolle. Die Anwendungsphase der Studie etwa fand an einem sogenannten ‚Gymnasium mit gutem Ruf‘ statt. Die meisten Schüler\*innen wirken leistungsbereit und in den Klassenräumen herrscht eine konzentrierte und interessierte Lernatmosphäre. Man darf sich fragen, ob sich die Beobachtungen und Rekonstruktionen auf eine andere Schulform oder andere Lerngruppen übertragen ließen. Bisherige Befunde im Bereich CLIL können durchaus mit vorherigen Selektionsentscheidungen zusammenhängen: „As CLIL in Germany is non-compulsory and offered at selected schools only, students are subjected to a selective recruitment process, which in most cases includes the average grade in English as a central criterion“ (Apsel 2012: 50). Es ist somit fraglich, ob die vielversprechenden Ergebnisse übertragbar sind (vgl. Maset 2015).

Weiterhin müssen die Ergebnisse thematisch eingegrenzt werden. Unabhängig von CLIL gibt es gegenstandsbestimmte Einschränkungen für alle Fächer. Das reflektierte Geschichtsbewusstsein etwa, als Zielkompetenz aller Lernprozesse des Faches, besteht aus mehr als begrifflicher Kompetenz oder Diskursfähigkeit. Im CLIL-Geschichtsunterricht kommt es darauf an, Kompetenzen in allen Bereichen zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Vorbedingungen und der Aneignung zu berücksichtigen. Während die Kompetenzdimensionen<sup>70</sup> zur Entfaltung des Geschichtsbewusstseins einander beeinflussen und überlappen, gibt es weitere Kognitionen. Die Weißeno et al. 2013 herausstellen: Intelligenz, Problemlösefähigkeit, Selbstregulation oder Selbstkonzept - die eine Rolle beim Lernen spielen. Somit gibt es soziale, pädagogische, metakognitive, volitionale und emotionale Aspekte, die für das Lernen in allen Fächern gelten (vgl. auch Weißeno et al 2013: 249f.). Diese können hier

---

<sup>70</sup> Zeitbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein etc.; siehe genauer Kapitel 2

aber nicht vollumfänglich beschrieben werden, weshalb ich mich auf die Bereiche der Begriffs- und Diskurskompetenz im Fach Geschichte konzentriere.

Was die Relevanz der Forschungsergebnisse (ausführlich in Kapitel 8) für CLIL-Lehrkräfte angeht, so sind die Ergebnisse vielversprechend, da die Perspektive der Lehrer\*innen in die Erhebung stark eingebunden werden konnte. Im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung wurden Gesichtspunkte der Theoriebildung und Unterrichtspragmatik gleichermaßen aufgegriffen. In diesem Fall ist das zum einen die Frage nach der theoretischen Modellierung (zwei- bzw. fremd-)sprachiger Begriffsbildungsprozesse und zum anderen die unterrichtspraktische Frage nach der Unterstützung dieser Prozesse. Ich denke, dass sowohl Bedarfe der CLIL-Schulpraxis wie auch wissenschaftlich-theoretische Ansprüche gleichermaßen angesprochen werden konnten, die für das System Schule wie auch für die universitäre Lehr- und Lernforschung von Belang sind.

Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang zur Sprache kommen muss, ist die Bedeutung von Kooperation und Kollaboration für die Relevanz von Forschungsergebnissen. Bedenkt man das klassische Beispiel der Einführung neuer Curricula, so deuten Studien darauf hin, dass bildungstheoretische Vorschläge wenig wirksam sind (z. B. Gräsel 2011: 88f.). Durch enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird eine häufigere Rezeption von Forschungserkenntnissen unter Lehrkräften angestrebt und man setzt auf eine potenzielle Wirksamkeit der Befunde. Gräsel erklärt dies mit der bisherigen separaten Ko-Existenz von Entwicklung- und Anwendungsebene: „Schulen und Lehrpersonen vor Ort sind in dieser Strategie lediglich ausführende von Planungen; ihre Expertise und ihre Kenntnis der Kontextfaktoren werden bei der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen nicht berücksichtigt“ (ebd.). Ob die kollaborativen Gestaltungsräume des Projektes zu einer größeren Reichweite in der CLIL-Community führen, bleibt offen. Es liegt m.E. nicht nur an der Erhebungsmethode, sondern auch daran, auf welche Weise die Ergebnisse in die Öffentlichkeit getragen und rückkommuniziert werden.

### **7.3. Reflexivität und Kollaboration: theorie- und erfahrungsbasierte**

#### **Weiterentwicklung**

Was in den Passagen zu Forscheridentität und Kollaboration mit forschungslogischen und -pragmatischen Argumenten erörtert wurde (Kapitel 3), soll an dieser Stelle aus

soziomethodologischer bzw. wissenschaftstheoretischer Perspektive reflektiert werden. Wie kann Unterricht theoriebasiert weiterentwickelt werden? Als „reflexiv“ bezeichne ich diese Art zu forschen, da sie „die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst problematisiert: ihre impliziten normativen Grundlagen, [ihre Selektionsmechanismen und] die eigene privilegierte und machtgesättigte Position als Forscher\*in in dem unhintergehbaren Diskurs-Macht-Wissen-Komplex“ (Kühner et al. 2013: 8).

Der Wunsch, Forschung im Schulterschluss mit den Lehrkräften zu betreiben, resultiert nicht nur aus ethisch-demokratischen Beweggründen heraus, sondern auch aus dem Argument der Wissensgenerierung. Wer Lehrer\*innen für die Unterrichtsforschung gewinnen will, muss mit ihnen zusammenarbeiten, sonst bleiben weite Teile der Unterrichtswirklichkeit verborgen. Zur Qualitätssicherung müssen partnerschaftliche und kooperative Kommunikation vorangebracht werden, damit die Lehrer\*innen zu Mitforschenden werden (vgl. Legutke/Rösler 2005). Das ist insbesondere bei CLIL der Fall: Die Entwicklung einer bilingualen [Geschichts-]didaktik ist eine Herausforderung, die eine verstärkte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis unabdingbar macht (Heimes 2013: 351). Vielleicht können Kollaborationen in der Unterrichtsforschung dazu beitragen, längerfristig zur Professionalisierung der *community of practice* beizutragen (vgl. Cobb et al. 2003: 9).

Dabei gilt es, Forschungsprogramme in gemeinsamer Aushandlung zu entwerfen. Innovative Ansätze sind nur so weit umsetzbar, wie sie vor Schulleitungen, Eltern und curricularen Vorgaben vertretbar sind. Lehrer\*innen bewegen sich im Kontext Schule als „in einen Funktionskontext eingebundener Akteur“ (Meuser/Nagel: 57). Das bedeutet für die Forschung, deren Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren bzw. zu reflektieren. Ein Beispiel: Während der gemeinsam durchgeführten Unterrichtseinheit schlug ich vor, eine Phase zum Thema Sprachbewusstheit zu planen. Dies wurde von der Fachlehrerin abgelehnt, da sie befürchtete, den Geschichtsunterricht zu sehr zum Sprachunterricht zu machen, sie wolle lieber geschichtlicher arbeiten. Auch wenn mir als Unterrichtsforscherin die Fächertrennung an dieser Stelle hinderlich erscheint (Sprachbewusstheit als ausschließliches Thema des Fremdsprachenunterrichts), so können sich Lehrer\*innen nicht uneingeschränkt über Grenzen dieser Art hinwegsetzen. Sie müssen bspw. Leistungsmessungen, Elternwille und zeitlichen Druck viel stärker berücksichtigen. Das heißt aber auch, dass die Kooperation mit Lehrkräften eine gewisse

Relevanz im Praxisfeld absichern kann: Nur sie wissen um die drängenden Fragen, Herausforderungen aber auch Grenzen des Unterrichts.

Allerdings birgt diese enge Zusammenarbeit auch ein gewisses Verletzungspotential des Feedbacks (vgl. Viebrock 2017b: 22f.). Schwierigkeiten zwischen Lehrkraft und Forschenden müssen in einer radikal offenen Forschung unbedingt thematisiert werden. Auch im vorliegenden Projekt kam es zu einer Kontroverse, die aus der Anbindung der Gesprächsteilnehmerinnen in unterschiedliche Systeme resultiert. Im Zwischeninterview äußerte sich eine der Lehrerinnen kritisch: „Man könnte meinen, du denkst, ich sei ich nur an Noten interessiert“ (LE04, Zwischeninterview). Ohne an dieser Stelle unseren Umgang damit im Detail zu erläutern, führte das Thema dazu, dass wir über unsere jeweilige Situation sprachen: Wir thematisierten, wie sehr wir in unsere jeweiligen Systeme eingebunden waren.

Die Potenziale dieser Art des Forschens, aber auch die Herausforderungen, machen deutlich, dass Arbeitsbeziehungen in der Unterrichtsforschung nicht dem Zufall überlassen werden sollten. Nachwuchsforscher\*innen brauchen Unterstützung dabei, Forschungsbeziehungen auszuhandeln und Arbeitspläne zu entwickeln, bei denen die Parteien mit ihren Perspektiven wertgeschätzt und unterstützt werden können. Sei es durch verstärkte Supervision, kollaborative Forschungspläne oder durch die Diskussion folgender Desiderate.

- a) Es müssen Wege gefunden werden, Forschungspartnerschaften zu organisieren. Im vorliegenden Projekt mussten Forschungsbeziehungen von Anfang bis Ende aufwändig entworfen und ausgehandelt werden. Hierfür braucht es klarere Arbeitspläne oder *Best-Practice*-Beispiele, die auch rechtliche und ethische Fragen einbeziehen.
- b) Auseinandersetzungen mit Perspektivenverschiebungen: Nach und nach bewegten wir uns in unserer Forschungs-Praxis-Beziehung so intensiv an der Schnittstelle zwischen Schule und Forschung, dass wir zu unserer eignen ‚*community of practice*‘ wurden. Wir wurden zu ‚*agents of knowledge*‘ (Burns 2010). Für künftige Projekte wäre es sinnvoll, diese Positionierung auch theoretisch zu fassen und Nachwuchsforscher\*innen dahingehend beraten zu können.
- c) Die ‚*agency*‘ gehört häufiger als bisher in die Hand der Lehrer\*innen. Die meisten (Handlungs-)Forschungsprojekte werden noch immer von der Bildungsforschung

initiiert und geleitet. Es müssen Wege gefunden werden, Bedarfe aus der Praxis zu ermitteln.

- d) Fragen der Nachhaltigkeit: Ob Lehrkräfte künftig die entwickelten Produkte und Prinzipien in ihre Unterrichtsplanung aufnehmen (können), hängt auch damit zusammen, wie gut die Erkenntnisse zurück in Forschung und Schule kommuniziert werden.

Gelingt die Kollaboration, dann können Leistungen und Erfahrungen einer *grassroots*-Bewegung von CLIL-Lehrer\*innen nutzbar gemacht werden, die im Laufe der Jahrzehnte ein enormes Handlungswissen entwickelt hat. An der Schnittstelle der Systeme entsteht durch Kollaboration Innovation. Mit einer offenen und kreativen Forschungshaltung können kooperative Problemlösungsstrategien gefunden werden, wo üblicherweise gebräuchliche Wege keine Antworten mehr zutage bringen. Denn: „Creativity is the heart of research“ (Ulibarri et al. 2019: 3f.). Letztendlich geht es darum, geeignete Wege zu finden, die Unterrichtsrealität zu erkunden und Bedarfe zur Weiterentwicklung zu entwickeln: „No matter your field, scholarly work prizes novelty and innovation: identifying new problems worth solving, explaining unexplained phenomena, [...] or developing new methods to study the world“. All das braucht Zeit, Raum für Austausch und Wertschätzung. Innovative Forscher\*innen brauchen „greater awareness of their creative research process“ (ebd.), um offen mit Widersprüchen umzugehen und diese in proaktive Forschungsentscheidungen zu verwandeln. Ganz pragmatisch muss dann überlegt werden, welche Erhebungsmethoden zu diesen Lösungsmöglichkeiten passen und vor allem, wie bei der Datenanalyse mit unterschiedlichen Datensätzen zu verfahren ist. Im folgenden Abschnitt schätze ich in einer Rückschau die Eignung der Forschungsinstrumente zur Untersuchung Begriffsbildungsprozessen im CLIL-Klassenraum ein.

#### **7.4. Erhebungsmethoden und Triangulierung**

Heutzutage hat sich Methodentriangulierung vom Validierungsinstrument zu einer eigenen Methodik entwickelt (vgl. Steinke 2000), was auch im vorliegenden Projekt erkennbar ist. Ein Beweggrund meiner Entscheidung für Triangulierung lag darin, durch eine hohe Varianz an methodischen Zugängen Verzerrungen zu reduzieren. Doch bald

wurde deutlich, dass es um weit mehr geht als um eine Gültigkeitsprüfung einzelner Indizien. Vielmehr wird auf komplementäre Art versucht, die Emergenz von Phänomenen auf dem Weg der Begriffsbildung über verschiedene Datensätze hinweg ganzheitlich zu modellieren, Verbindungen herzustellen und zu stärken und ggf. andere nicht weiter zu verfolgen. Ziel der Triangulierung war somit neben der Herstellung von übereinstimmenden Ergebnissen („evidence of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings“; Dörnyei 2007: 45) auch die ganzheitliche Rekonstruktion von Lernwegen. Im Verlauf der Erhebung entstanden Datensätze in drei Bereichen, die hierin auf ihre Nützlichkeit hin reflektiert werden: Schülerprodukte (*Concept-Maps* und Diskursfunktionen), Interviews und die Analyse von Unterrichtsdiskursen.

Die Erhebung und Analyse der *Concept-Maps* erwiesen sich als fundamental für Fragen der *Conceptual-Change*-Forschung: “What knowledge are they activating when they are exposed to the school contents and activities that should help them to learn?“ (Limon 2001: 358). Die *Concept-Maps* und die erhobenen Diskursfunktionen gaben Einblick in die Deutungs- bzw. Erklärungsmodelle, also das konzeptionelle Deutungswissen der Lernenden (Mosch 2013), indem sie einen Einblick in die Vorstellungswelten der Schüler\*innen ermöglichen. Darüber hinaus lassen sich problematische Konzepte gut aufdecken. Die *Concept-Maps* in Kombination mit den Diskursfunktionen erwiesen sich als gewinnbringend, was die Rekonstruktion der Lernausgangslage und die der Zwischen- und End-Konzeptualisierungen angeht. Sie verraten viel darüber, was sich unter einem Lernerbegriff verbirgt.

Als problematisch für die Nutzung von *Concept-Maps* als ‚reine‘ Erhebungsmethode könnte angeführt werden, dass die Erstellung der *Maps* selbst zur Strukturbildung beitragen kann und sich somit die Erhebungsmethode auf den Lernprozess auswirkt. Eine Metaanalyse zum Lernerfolg mit *Concept Maps* ergab einen positiven Gesamteffekt mittlerer Größe ( $g = 0.58$ ). Lernende, die mit *Concept-Maps* lernten, schnitten besser ab als die Vergleichsgruppe. Die strukturbildende Arbeit wirkte sich sowohl in MINT-Fächern als auch in Nicht-MINT-Fächern positiv auf den Lernerfolg aus (vgl. Schröder et al. 2017)<sup>71</sup>. Gut möglich, dass dies von den Schüler\*innen auch so wahrgenommen

---

<sup>71</sup> vgl. auch Kurzreview „Lernen mit Concept-Maps. Eine Bilanz nach 42 Jahren Forschung“ des Clearing House Unterricht der TU München. Online im Internet unter <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/reviews/lehrstrategien-im-vergleich/lernen-mit-concept-maps-eine-bilanz-nach-42-jahren-forschung/>

wurde (vgl. Schülerinterview Kapitel 4, S. 74). Wenn Lernende die *Concept-Maps* im Prozess der Strukturbildung als hilfreich erleben und dementsprechend vertrauensvoll mit der Methode umgehen, sollte dies sicherlich als wünschenswerter Neben- oder Synergieeffekt gesehen werden. Hinderlich für die CLIL-Unterrichtsforschung war es sicherlich nicht.

Über den jeweiligen Lernstand der Schüler\*innen hinaus, dienten die Schülerprodukte als Ausgangspunkt für die Suche nach Emergenz von Phänomenen in anderen Datensätzen. Die *Concept Maps* konnten als Wahrnehmungsfolie und Raster für videografierte/transkribierte Unterrichtssequenzen genutzt werden. Beispielsweise wurden die *four stages* viel häufiger in den Schülerprodukten erwähnt, als wir das erwartet hätten. Das fiel uns in einem Interview bei der Betrachtung der Schülerprodukte auf. Wir diskutierten daraufhin eher lernprozessorientiert, welche Methoden bei den Schüler\*innen vermutlich nachhaltig für Lerneffekte sorgten (siehe Kapitel 6.7ff.) und konnten diese mit dem Handlungswissen der Lehrerin in einen Zusammenhang bringen. Außerdem ist es damit möglich, Erklärungen für die Emergenz von Wissensseinheiten zu suchen oder auch für das Gegenteil - das Fehlen gewisser Elemente (siehe dazu Kapitel 6.12). Die Datensätze sind somit nicht als gleichwertig zu betrachten, sondern dienen unterschiedlichen (komplementären) Zielsetzungen.

Die Auswahl der Datensätze, Unterrichtspassagen etc. und somit letztendlich auch die Ergebnisse sind, wie so vieles im qualitativen Forschungsprozess, subjektiv geprägt. Andere Forscher\*innen hätten zu anderen Ergebnissen kommen können: „*what is highlighted from the data is selective, subject to researcher interpretation and ultimately represents dynamic situations statically*“ (Burns 2010: 198). Um diese Involviertheit zu reduzieren oder zumindest zu kontrollieren, müssen Daten systematisch analysiert werden. Die regelgeleitete Analyse wird im Folgekapitel erläutert.

### **7.5. Datenanalyse und Interpretation: Eine praxeologische Haltung**

Die Datenauswertung gestaltet sich in einem solch hybriden Projekt als herausfordernd. Es ist schwierig, eine Auswertungslogik zu finden, die über alle Teilbereiche und Datensätze hinweg umsetzbar ist. Die entworfene Drei-Schritt-Methode (Beschreibung, konjunktiver Sinngehalt, theoretische Anreicherung; genauer Kapitel 6) konnte Ergebnisse zutage bringen, die in einem Kompetenzmodell und Handlungsprinzipien für

den CLIL-Unterricht münden (siehe Kapitel 8). Dennoch gibt es kritische Aspekte an der Datenauswertung, die für künftige Forschung überarbeitet werden können.

Ich skizziere Stärken und Schwächen der Auswertung anhand eines Beispiels. Bei näherer Betrachtung der von den Schüler\*innen formulierten Diskursfunktionen fällt auf, dass die Definitionen und Erklärungen am Ende der Unterrichtseinheit zwar sehr präzise sind, die Formulierungen sich aber auffallend ähnlich sind (ausführlicher in Kapitel 7.11 *Two Modes of Knowing*). Ausgehend von diesem Indiz aus den Schülerprodukten, konnte ich in den anderen Datensätzen (*Concept-Maps*, Unterrichtsdiskurs, Interview) gezielt nach Sequenzen suchen, in denen Erklärungen, Bestätigungen oder gegenläufige Entwicklungen für die sehr konformen Formulierungen zu finden sind („data are ‘traces’ or representations of events that provide evidence for the researcher’s findings and interpretations“, Burns 2015: 198). Ich zog die Unterrichtsdiskurse heran, um die Anwendungssituation nachzuzeichnen: „The evidence from the data must be supplemented and supported by what can be learned from and made meaningful about the practical social situation through deep reflection and experiential application“ (vgl. ebd.).

Auf diese Art ist es möglich, beispielsweise Emergenz neuer Begriffskomponenten aufzudecken. Bei dieser Suche gab es (fehlende) Hinweise dahingehend, dass die ästhetisch-emotionale Seite der Beschäftigung mit Geschichte womöglich zu kurz gekommen ist, um Prozesse auf höheren Ebenen bewerten zu können oder gar transformatorische Bildungsprozesse auszulösen (veriefte Reflexion in Kapitel 8). Als ich die schablonenartigen Ausdrucksweisen der Schüler\*innen verglich und mit den videografierten Unterrichtsstunden in Bezug setzte, wurde deutlich, dass die Schüler\*innen mehr zu persönlicher Auseinandersetzung mit dem Thema hätten angeleitet werden müssen, bspw. durch freie Schreibanlässe oder rezeptionsästhetische Methoden. Das bedeutet, dass die *Concept-Maps* und Diskursfunktionen nicht nur als Hinweisfolie auf Emergenz dienen, sondern eben auch auf Dinge, die eben nicht explizit erwähnt werden. Auch hieraus ergeben sich Hinweise. Die *Concept-Maps* und Diskursfunktionen handlungsleitend für die Analyse weiterer Daten zu nutzen, stellte sich in der Auswertungsphase als besonders praktikabel heraus: Unterrichtsprodukte können Anlass dafür sein, weitere Datensätze heranzuziehen und deren Zusammenhang zu untersuchen. Das bedarf einer auf mehrere Datensätze anwendbare Auswertungslogik.

Die Praxeologie als „Theorie der Praxis“ (Breidenstein 2008a, 2008b) funktionierte als theoretischer Überbau über verschiedenartige Datensätze hinweg. Der Ansatz erwies sich als nützlich für die Rekonstruktion fremdsprachiger Lernprozesse, da das Wissen nicht von den Subjekten in Interviewsituationen explizierbar sein muss, sondern aus den unterrichtspraktischen Handlungen (Praktiken) und Äußerungen der Subjekte herausgearbeitet werden kann. Praxeologische Unterrichtsforschung stellt Handlungswissen ins Zentrum des Interesses. Da es sich häufig um gemeinsames Wissen einer Wissensgemeinschaft handelt, verstehen sich die Akteur\*innen ohne Interpretationszwischenschritt und bilden einen gemeinsamen, einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (vgl. ebd.; auch Mannheim 1980, Bohnsack/Schäffer 2002). Eine Weitergabe der Informationen über die Grenzen unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume hinweg ist nur mit dem Zwischenschritt der Interpretation möglich.

Das an der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2006) orientierte Drei-Schritt-Verfahren der Interpretation ermöglichte im vorliegenden Projekt eine systematische fallspezifische Rekonstruktion der prozessualen und situationalen Kontextfaktoren, die in verschiedenen Stadien der sprachlich-fachlichen Begriffsentwicklung einen Einfluss auf die Vorstellungskonstrukte der Schüler\*innen haben können. Der genaue Blick auf die Handlungen, Personen und Materialien erlaubte es, kritische Momente zu identifizieren. So konnte das Wechselspiel von Planungsentscheidungen, Kontextfaktoren und Interaktionssteuerung in Verlauf und Wirkungen beobachtet werden. Das Verfahren erwies sich somit als „integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse“ (vgl. Bonnet 2009). Das Vorgehen mit Blick auf Prozesse stellt eine Art der empirischen Forschung dar, die *Outcome*-Daten in einen Zusammenhang mit Erkenntnissen über die Entstehungsbedingungen bringt, wie es für den Fortschritt von Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung gefordert wird (vgl. Oelkers und Reusser 2008).

Das prozessorientierte Vorgehen eröffnete Einblicke in die Unterrichtsrealität und die Lernwege der Schüler\*innen, die in den meisten *large-scale*-Untersuchungen kaum zum Tragen kommen. Dennoch liegt m.E. in der Dateninterpretation gewissermaßen auch ein kritischer Punkt des Projektes. Ich verwendete viel Zeit darauf, mich in unterschiedliche Methoden der Datenanalyse und -interpretation einzuarbeiten und sie letztendlich wieder zu verwerfen. Die Kosten-Nutzen-Rechnung für das Forschungsprojekt fällt eher ungünstig aus. Es wäre sicherlich hilfreich für Forschende, wenn es diesbezüglich mehr

forschungsorientierte Literatur oder *Best-Practice*-Beispiele zu kollaborativen Forschungsprogrammen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung geben würde.

Ein letzter kritischer Punkt der Drei-Schritt-Methode ist, dass sie nur in der Nachbereitung der Anwendungsphase genutzt werden konnte. Die Erkenntnisse aus der langen Feldforschungsphase am Anfang des Projektes erhalten im Gesamtergebnis zu wenig Gewicht. Daher soll die entwickelte Unterrichtseinheit in ihrer Relevanz für Unterrichtspraxis und Forschung im nachfolgenden Abschnitt diskutiert werden.

### **7.6. Unterrichtseinheit als Teilergebnis: Produkte der Entwicklungsforschung.**

An dieser Stelle möchte ich ein Forschungsprodukt in den Aufmerksamkeitsfokus lenken, der in seinem Stellenwert beachtet werden muss. Hierzu möchte ich auf die Ziele von Entwicklungsforschung hinweisen. Es versteht sich, dass nicht nur die Theoriebildung weitergebracht wird, sondern auch Mittel zur Gestaltung der Lehr- und Lernumgebung entworfen werden. Dazu gehören didaktische Strukturierungen durch Schwerpunktsetzung, Entwicklung von Lernaktivitäten und der Entwurf von Materialien und Stützmöglichkeiten (vgl. Prediger et al. 2012). Neben den Fallanalysen ist die entwickelte Unterrichtseinheit bereits als Teilergebnis zu sehen (siehe Kapitel 5). In der Gewichtung der Forschungsergebnisse sprechen mehrere Argumente dafür, die Materialien, Prinzipien und *Scaffolding*-Methoden als eigenständiges Ergebnis empirischer Entwicklungsforschung zu sehen (vgl. Einsiedler 2010, Gräsel 2011, Prediger et al. 2012):

- Sie sind Ergebnis eines gründlichen Beobachtungs- und Entwicklungsprozesses, der theoretische und praxisorientierte Anteile vereint.
- Sie bilden einen theorie- und praxiserprobten Bestand an Lehr- und Lernmethoden für den CLIL-Unterricht.
- Sie können als eigenständiges Produkt und somit als Zusatz zur Theoriebildung gesehen werden.
- Sie bilden die Grundlage für weiterführende Forschungsprojekte und Modifikationsschleifen.
- Sie bilden die Grundlage für diejenigen Beobachtungen, die durch die Entwicklungsprodukte ausgelöst werden (hier: Kapitel 6, 7.7 - 7.10 und 8).

Abschließend möchte ich festhalten, dass es mit der Kombination aus intensiver Beobachtung, Kollaboration und Anwendung besonders gut möglich war, die

Bedingungsfelder des CLIL-Unterrichtes zu berücksichtigen. Mit einer offenen und kreativen Forschungshaltung können Problemlösungsstrategien gefunden werden, wo üblicherweise gebräuchliche Wege (Fragebogenstudie, Videografie) keine Antworten mehr zutage bringen. Innovation und Kreativität sind daher grundlegend für Weiterentwicklung und Forschung, denn: „*Creativity is the heart of research*“ (Ulibarri et al. 2019: 3f.). Gehen Forschende besonders innovativ vor, nehmen sie zusätzliche Herausforderungen an. Dies oft in der Hoffnung, die Qualität des Forschungsprojektes zu steigern und neue Wege zu finden, die Unterrichtsrealität zu untersuchen und gleichzeitig zur Weiterentwicklung beizutragen. „No matter your field, scholarly work prizes novelty and innovation: identifying new problems worth solving, explaining unexplained phenomena, [...] or developing new methods to study the world“ (ebd.). All das braucht Zeit, Wertschätzung und Raum für Austausch und Reflexion. Innovative Forscher\*innen brauchen „greater awareness of their creative research process“ (ebd.), um offen mit Widersprüchen umzugehen und diese in proaktive Forschungsentscheidungen zu verwandeln.

Aus den aus unterschiedlichen Datenquellen gewonnenen Rekonstruktionen resultierend (Kapitel 6), konnten darüber hinaus vier thematische Schwerpunkte abstrahiert werden, die im Zusammenhang mit dem begrifflichen Lernen in der Fremdsprache stehen. Im zweiten Teil dieses Kapitels geht es nicht mehr um Forschungsmethodik. Hier werden die aus den Datensätzen erhobenen inhaltlichen Erkenntnisse kategorisiert und bewertet: Die Notwendigkeit der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen (Kapitel 7.7), die Anerkennung systematischer Begriffsbildung im Bildungssystem (Kapitel 7.8), metakognitive Unterstützung der Diskurskompetenz (Kapitel 7.9) sowie die Notwendigkeit der Verbindung kognitiv-begrifflicher Ankerpunkte mit narrativ-ästhetischen Kompetenzen (Kapitel 7.10).

### **7.7. Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen in der Einzelschule**

Zunächst muss darauf rekuriert werden, wie grundlegend auf einer Makroebene die Rahmenbedingungen für guten (CLIL-)Unterricht sind, um an einer Einzelschule günstige Bedingungen für Schüler\*innen und Lehrer\*innen in den CLIL-Zügen überhaupt erst zu ermöglichen. Die an früherer Stelle erläuterte Lernkultur (Kolbe et al. 2008, siehe Kapitel 4.2) der Einzelschule gestattet Rückschlüsse auf intermediärer Ebene zwischen einzelnen Unterrichtsstunden und einer schulübergreifenden Lernkultur, die

sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. In der Unterrichtsrealität verschwimmen diese Ebenen mitunter, müssen aber in der Unterrichtsforschung durchaus mitgedacht werden: „The distinction between mirco and macro often made by researchers is an artificial one. [...] As analysts, we are interested in the interplay between these that makes the situations so complex“ (Corbin/ Strauss 2008: 162). Die nachfolgenden Thesen wurden aus den Daten der ethnografischen Phase auf unterschiedlichen Ebenen abgeleitet (siehe Kapitel 4). Von Interesse ist: Welche grundlegenden Bedingungen stellen ein günstiges Fundament für Begriffsbildungsprozesse im CLIL-Unterricht dar?

Etabliertheit von CLIL in der Einzelschule (siehe auch 4.2): Institutionelle Voraussetzungen können eine entscheidende Rolle als Grundvoraussetzung für unterschiedlichste Lernprozesse spielen.

„The institutional setting is a, if not *the* crucial factor in determing how teachers and learners use language in CLIL lessons. As a consequence, the institutional context also crucially co-determines the language learning that will take place. (Dalton-Puffer et al. 2010: 279)

Die vorliegende Untersuchung bestätigt, dass die Etabliertheit der Unterrichtsform CLIL in einer Schule von Belang ist. ‚Etabliertheit‘ zeigt sich bspw. darin, dass die CLIL-Stunden fest in der Stundentafel verankert sind, dass es Programme zur Vorbereitung der Lernenden gibt und letztendlich, dass das Selbstbewusstsein der Lehrenden im Bereich CLIL sich auch auf der Ebene der Einzelstunde auswirkt, was unter anderem aus einer guten Ausbildung und einer sicheren Stellung in der Schulgemeinde zu resultieren scheint.

Ausbildung der Lehrkräfte (siehe auch 4.2): In den Lehrer\*innen-Interviews wurde die Ausbildungssituation oft bemängelt. Mittlerweile gibt es, wenn auch noch nicht flächendeckend, durchaus CLIL-Ausbildungsprogramme in allen Phasen der Lehrerbildung. Man ist sich größtenteils einig, dass CLIL einer spezifischen Ausbildung bedarf: „Während die Pioniere des Bilingualen Unterrichts in Deutschland ihre Aus- und Weiterbildung noch in Eigeninitiative organisierten, wird mittlerweile die Notwendigkeit einer systematischen Ausbildung erkannt“ (Gnutzmann/Rabe 2013: 107). Nach wie vor wird auch in diesem Bereich eine stärkere Zusammenarbeit der Sachfach- und Sprachdidaktiken bei der Ausbildung gefordert. Es ist zu vermuten, dass eine erhöhte Verbindlichkeit und bessere Verknüpfung der Fakultas (z.B. Englisch- und Geschichtsdidaktik) der Qualitätssicherung der Unterrichtsform CLIL zuträglich wäre

(vgl. ebd.). Die Beobachtungen der vorliegenden Studie bestätigen diese Vermutungen und weisen darauf hin, dass eine systematisch CLIL-Ausbildung zumindest für das Selbstverständnis und die fachdidaktische Selbstwirksamkeitserfahrung der Lehrkräfte von Belang ist (s.u.). Offenbar scheinen die befragten Lehrkräfte sich in ihren jeweiligen CLIL-Tätigkeiten unsicherer zu erleben als im regulär ‚erlernten‘ Sach- oder Sprachfach.

Begriffsbildungsdidaktik für alle Fächer entwickeln: Die wichtige Thematik der Begriffsbildung scheint nach wie vor eher eine Randerscheinung der Lehrerausbildung vieler Fächer zu sein. Während zum Konzeptwechsel in Physik zahlreiche Studien zu Alltags- und Wissenschaftskonzepten im Physikunterricht erscheinen, kämpft sich das Thema in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eher langsam aus seinem Schattendasein hervor (z.B. Weißeno et al. 2010, Günther-Arndt 2006, Sauer 2019). Forschende in diesem Bereich, die nicht selten auf die Notwendigkeit inhaltlicher Festlegungen hinweisen, müssen sich mit reichlich Gegenwind auseinandersetzen (z.B. Sander 2011). Wünschenswert wäre eine Didaktik, die sich auf einen inhaltlichen Mindestkonsens zur Orientierung einigen kann und die dennoch genug Raum für narrative Ausprägungen, Perspektivierungen und ästhetische Auseinandersetzung lässt. Im Fach Geschichte beispielsweise erfährt eine systematische Begriffsbildung m.E. erst seine volle Ausprägung in Auseinandersetzung und im Zusammenspiel mit den vielfältigen Strukturierungsprinzipien des Geschichtsunterrichts und im Zusammenspiel mit den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Kompetenzbereichen des Geschichtsbewusstseins (ausführlich in Kapitel 8).

Schaffung positiver Fehlerkultur: Ähnlich wie es in der Literatur thematisiert wird (z.B. Dalton-Puffer 2013), gab es auch im vorliegenden Datenkorpus kaum offensichtlich negative Rückmeldungen („*wrong!*“, „*no!*“; siehe Kapitel 4.3.2) im Unterricht zu fachlichen oder sprachlichen Fehlern. Die Lehrkräfte verwenden eher *recasts*, ähnlich den *caregivers* beim Erstspracherwerb. Das sonst so schlechte Image des Lehrerechos erfährt an dieser Stelle eine positive Wertschätzung. Im Unterrichtsdiskurs dient dies wahrscheinlich dazu, die Aufmerksamkeit eher auf Fachinhalte zu lenken, statt allzu linguistisch zu werden (vgl. Dalton-Puffer 2008). Für die Schüler\*innen bedeutet dieses Vorgehen eine sanfte Form der Begriffsschärfung. Wo zaghafte Hypothesen vorgebracht werden, bemüht sich die Lehrkraft um sprachlich-fachlich abgesicherte Bestätigung und Unterstützung.

Leistungsmessung Begriffskompetenz: Worte wie ‚Vokabeltest‘ oder ‚Klassenarbeit‘ fallen schnell, wenn es darum geht, sich intensiver mit Begriffsbildung zu beschäftigen. Aus Schüler\*innenperspektive scheint es nachvollziehbar, dass sie sich auf Tests in der Form vorbereiten, in der die Wörter abgefragt werden (vgl. Neveling 2004). Dies erfolgt nach wie vor oft in Form von Vokabeltests und Klassenarbeiten. Es müsste über eine Veränderung der Testformate nachgedacht werden oder die Überprüfbarkeit von Begriffskompetenz anhand von *Concept Maps* oder vergleichbaren Dokumenten in Erwägung gezogen werden. Das bedeutet freilich auch, dass Begriffskompetenz in den Curricula zu finden sein muss und dementsprechende Aufmerksamkeit in der didaktischen Fachdiskussion und Forschung erfährt. Noch ist unklar, was genau unter Begriffskompetenz zu verstehen ist und erst recht, in welcher Form sie bewertet werden kann. Im letzten Kapitel dieser Arbeit findet sich ein erster Entwurf der fremdsprachigen Begriffskompetenz für das Fach Geschichte, das eine Grundlage für die Diskussion dieser Gesichtspunkte darstellen kann.

All diese (Rahmen-)Bedingungen haben einen Einfluss darauf, wie Einzelschüler\*innen den Umgang mit Begriffen erlernen, sie bilden sozusagen die Grundvoraussetzungen für CLIL- Unterricht. Darüber hinaus gibt es Einflussgrößen, die eher auf der Meso- und Mikroebene sichtbar werden. Zunächst jedoch muss Begriffsbildung als eine der tragenden Säulen der CLIL-Didaktik wahrgenommen werden.

## **7.8. Anerkennung im Bildungssystem: inhaltliche Standards**

Nachdem die Rahmenbedingungen diskutiert wurden, möchte ich eine ganz basale Erkenntnis an den Anfang der inhaltlichen Diskussion stellen: Begriffsbildungsdidaktik ist wichtig. So wichtig, dass es schwer begreiflich scheint, welches Schattendasein die fachlich-sprachliche Verknüpfung des Lernens in Form von Begriffen in der Theoriediskussion der Fachdidaktik Politik oder Geschichte führt. Seit vielen Jahren gibt es immer wieder Stimmen (nicht nur) aus der Geschichtsdidaktik, die darauf hinweisen, dass die Fähigkeit, mit Begriffen adäquat umgehen zu können, „seit jeher zu den zentralen Kompetenzen des Faches gehört“ (Günther-Arndt 2006: 275). Trotz immer wieder aufkeimender Hinweise (z.B. Langer-Plän/Beilner 2006, Sauer 2015, 2019) sieht man in den Fachcurricula noch wenig von begrifflichen Vorgaben. Mittlerweile kann sich die CLIL-Didaktik sogar eher im Forschungsbereich DAZ und DAF umschaun, dort sind

wachsende Bemühungen um sprachsensiblen Fachunterricht im Gange. Es finden sich zentrale Forschungsbereiche der CLIL-Thematik wieder (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013, Oleschko/Moraitis 2012, Leisen 2011, 2012, 2015, etc.). Viele inhaltliche Fragen, wie beispielsweise nach dem Verhältnis geschichtswissenschaftlicher (inhaltlicher) Kategorien zur Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte, bleiben weitgehend offen. Noch immer klingt Günther-Arndts Befund, dass „auf eine merkwürdige Art“ die Kategorie „Geschichtsbewusstsein und historisches Wissen unverbunden“ (Günther-Arndt 2003: 25) seien, aktuell.

Natürlich muss über Inhalte auch gestritten und diskutiert werden. Eine gänzliche Offenheit kann jedoch problematisch sein. Denn „die Stoffe des Lernfeldes Geschichte sind nicht sakrosankt, sie sind aber auch nicht beliebig“ (Oswalt 2010: 191). Oswalt gibt zu bedenken, dass sich die Einseitigkeit der inputorientierten Lehrplandidaktik ins Gegenteil verkehren könne:

War man vorher viel zu viel damit beschäftigt zu diskutieren, was ‚vorne reinkommt‘ und vernachlässigte das, was ‚hinten rauskommt‘, könnte sich nun die Fixierung auf den ‚Output‘ am Ende als Bumerang erweisen, der wichtige Fragen historischen Lernens wie die Diskussion über Relevanz bestimmter geschichtlicher Inhalte ausblendet. (ebd.)

Welche Inhalte das sein sollen, bleibt noch weitgehend offen. Es überrascht bei der Fülle der Begriffe<sup>72</sup> nicht, dass der Versuch einer inhaltlichen Festlegung in eine gewisse Auswahlproblematik für Lehrer\*innen mündet (vgl. Sauer 2019: 22).

Denkbar für die CLIL-Geschichtsdidaktik wäre eine Erweiterung der Typologie von Rohlfes (2005[1986]), dessen Strukturierung zumindest einen gelungenen Ordnungsversuch darstellt (vgl. Sauer 2019). Wichtig wäre m.E. eine Unterscheidung zentraler Begriffe des Faches von jeweiligen Fach- und Lernbegriffen. Es sollte für die zentralen Begriffe eine Festlegung von Unterbegriffen (*sub-concepts*) oder auch konstituierenden Kompetenzen (z.B. Alteritätsbewusstsein, narrative Kompetenzen) entworfen werden, die die fachliche Durchdringung der *core concepts* auf unterschiedlichen Kompetenzstufen bedingen. Lehrer\*innen sind durchaus in der Lage, mithilfe von Klassifizierungen über Facetten und Niveaustufen von Kompetenzen einen Plan auszuarbeiten, mit welchen Materialien, Quellen etc. zu arbeiten ist, wenn sie ein klares Kompetenzziel der Begriffsbildung vor Augen haben (vgl. Detjen et al 2012: 153).

---

<sup>72</sup> Siehe hierzu die Menge der Begriffe z.B. in 8 Bänden von Brunner et al. (1997)

Schreiber et al. argumentieren in diesem Zusammenhang, dass nur über (fachsprachliche) Konventionen Austausch und Kommunikation möglich wird. Erst mit einem grundlegenden Begriffsverständnis können Schüler\*innen die Triftigkeit historischer Nationen diskutieren oder Bewertungen aushandeln. Die Autor\*innen raten dringend dazu, Lernenden zu vermitteln, eine Auswahl dieser konventionellen Begriff zu kennen und somit auch anwenden zu können, wenn man historisch denken und diskursiv handeln will (vgl. Schreiber et al. 2006: 29f.). Lernende sollen systematisches Wissen erarbeiten und sich darin eine gewisse Flexibilität erhalten können. Ziel ist dabei nicht die schlichte Wissensvermittlung, sondern die Strukturierung und der Aufbau des Wissens bei den Lernenden (vgl. Massing et al. 2011).

Man muss sich also damit beschäftigen, welche Begriffe Schüler\*innen am Ende eines Lehrganges sicher verwenden können sollen und welche didaktischen Vorkehrungen dafür notwendig sind, Schüler\*innen auf dem Weg vom Alltags- zum Wissenschaftskonzept in der Fremdsprache zu begleiten. „Didaktik muss sich [...] für das Ziel des Lernens interessieren, welches fachliche Wissen zu lehren ist. Es geht also auch darum, welche Essenz die Konzepte haben, die fachlich als richtig definiert werden können und die eventuell bei den Schüler/Schülerinnen einen *Conceptual Change* erfordern“ (Dietjen et al. 2012: 153). Diese Essenz hat in den Naturwissenschaften eine andere Charakteristik als in den Gesellschaftswissenschaften, die per se anders bedingt sind und auch in den Bezugswissenschaften diskursiv ausgehandelt werden müssen. Es scheint eine logische Schlussfolgerung zu sein, Begriffe als Ankerpunkte des Wissens zu definieren. Ohne schulübergreifende inhaltliche Orientierungspunkte kann man nur schwer historisch denken und erst recht nicht diskutieren lernen. Möchte man darüber hinaus noch an globalen Diskursen teilnehmen, braucht man einen sprachlich und inhaltlich gesicherten Grundstock konventioneller Begriffe in der englischen Sprache. Dann kann Begriffsbildung dazu beitragen, große (mehrsprachige) Wissensmengen zu organisieren und als Werkzeug zur Teilnahme an globalen Diskursen zu benutzen. Für den CLIL-Unterricht ist dann zu überlegen, ob die Konzepte jenseits der regulären (monolingualen) Inhalte liegen und/oder ob ein zweisprachiges Begriffscurriculum angelegt werden muss. Es fehlt jedenfalls bisher an definierten Kernkonzepten, die Lehrer\*innen und Schüler\*innen eine klare Orientierung bieten.

Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe können die Arbeit der Lehrkräfte erleichtern (vgl. Detjen et al 2012: 153) und die aufgrund der „Auswahlproblematik“

(Sauer 2019: 22) entstehenden Unsicherheiten abfedern. Wenn die Anerkennung im Bildungssystem abgesichert ist, können die im Folgenden vorgeschlagenen Unterstützungssysteme ein Repertoire für die Förderung der Begriffskompetenz bzw. fremdsprachigen Diskursfähigkeit bilden.

### **7.9. Kognitive Fremdsprachigkeit: fachlich Denken und Sprechen lernen**

Sprache wird nicht nur produktiv und rezeptiv zur Kommunikation eingesetzt, sondern ist als eine Art Denkmittel in Wissenskonstruktionsprozessen zu verstehen (vgl. z.B. Hallet 2005, 2012a, 2016; Prediger et al 2016). Die fremdsprachige Diskurskompetenz reiht sich in vier Kompetenzbereiche des CLIL-Unterrichts ein: Die kognitiv-konzeptuale, diskursive, methodische Kompetenz und die reflexive Kompetenz (Hallet 2005: 4ff<sup>73</sup>). Es handelt sich bei der Begriffsbildung um eine Teilkompetenz der kognitiv-konzeptualen und der diskursiven Kompetenzen, um die Fähigkeit „in der fremden Sprache Phänomene angemessen zu beschreiben, Beobachtungen auszutauschen und Erkenntnisse, Lösungen und gültige Aussagen auszuhandeln“ (ebd.: 4, auch in Kapitel 2.4 und 2.5). Schüler\*innen müssen dazu befähigt werden, fachliche Mitteilungsabsichten zu realisieren, um sachfachliche *literacy* bzw. fremdsprachige Diskursfähigkeit zu erreichen (vgl. Bonnet, Breidbach und Hallet 2013: 176ff.).

Begriffsbildung und Diskurskompetenz hängen unmittelbar zusammen. Begriffe stehen nicht allein, sondern immer in einem Zusammenhang mit anderen Begriffen. Schüler\*innen müssen sie verknüpfen oder differenzieren können. Ich möchte auf die kohärenzstiftende Funktion von Diskursfunktionen oder sprachlich kohärenten Darstellungen und fachlichen Genres (siehe ausführlicher in Kapitel 8.3) für die Begriffsbildung hinweisen. Mit Blick auf die Schülerprodukte wird sehr deutlich, dass lose Begriffe zu schlichten Vokabeln werden, wenn die Schüler\*innen nicht in der Lage sind, sie zu vernetzen, das wird in manchen Concept-Maps sehr deutlich, wenn Begriffe noch irgendwo dazugeschrieben werden, ohne eine Relation herstellen zu können (siehe Abbildung 7 auf S. 71). Begriffe und Unterbegriffe sind nur dann verstanden, wenn sie im Verhältnis zu anderen Begriffen und sozusagen im ganzen Gewebe verankert werden

---

<sup>73</sup> Ein weiteres fächerübergreifendes CLIL Zielmodell besteht aus fremdsprachlicher, sachfachlicher, interkultureller, metakognitiver und selbstebezogener Kompetenzen wie auch emotional-affektiver Effekte (Bonnet und Breidbach 2013)

können. Das muss sprachlich erfolgen durch die Art der Verwendung (folgt auf, ist Ergebnis von, unterscheidet sich in...).

Bisher scheint man von Lernenden zu erwarten, dass sie diese sprachlich-fachlichen Diskurskompetenzen nebenbei erfassen. Dieses Problem hat sich auch in der vorliegenden Studie bestätigt: Die meisten Lehrer\*innen sind unsicher, wie Fachsprache zu fördern ist (siehe ausführlich in Kapitel 4). Eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Fachsprache ergibt sich jedoch nicht von selbst, sondern muss systematisch methodisch vorbereitet werden, um den sprachlichen Schwierigkeitsgrad in der Fremdsprache zu bewältigen. Es braucht sowohl gut durchdachte methodische Vorkehrungen wie auch die Überlegung, in welcher Sprache die Auseinandersetzung mit Fachsprache im Unterricht vorstattengehen soll. CLIL-Lehrkräfte zeigten in diesem Bereich eine große Unsicherheit (siehe Kapitel 4.3.1). Das bestätigt sich auch in anderen Studien: Eine Umfrage unter 70 CLIL-Lehrkräften zeigte noch 2018, dass nur 46% die deutsche Sprache planvoll im bilingualen Unterricht einsetzen (Diehr/Frisch 2018: 250). Offen bleibt, was mit ‚planvoll‘ genau gemeint ist.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Problematik (Metasprache und Metakognition in Kapitel 5.6.2.) verstehe ich den planvollen Einsatz der Muttersprache in erster Linie zur Förderung der *Language Awareness*. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte komplexe kognitive Operationen zur Begriffsbildung thematisieren (genauer Kapitel 5) und diese Unterrichtsphasen auf Deutsch ablaufen. Sprachbewusstheit kann als Metakompetenz gesehen werden, bei der Bestände prozeduralen (und deklarativen) Wissens durch übergeordnetes prozedurales Wissen verwaltet und organisiert werden (vgl. Heimes 2011: 36). Diese Vorgänge sind so komplex, dass ein gezielter Einsatz der L1 ist mittlerweile kaum noch umstritten ist (Heimes 2011, Königs 2013). „Hierbei hilft das geordnete und systematische Nebeneinander der beiden Sprachen mehr als der ausschließlich methodisch begründete Verbleib in der Fremdsprache“ (Königs 2013: 179). Die „Explizitmachung von Denkschritten“ (Dalton-Puffer 2013: 144) sollte zunächst in deutscher Sprache eingeführt und geübt werden. Aufgrund der hohen Komplexität der Metasprache und -kognition, wären die Schüler\*innen mit einer fremdsprachigen Auseinandersetzung metakognitiver oder metasprachlicher Art in vielen Fällen überfordert. Im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit soll die bekannte Sprache eine fachliche Konzept- und Begriffsbildung erleichtern (vgl. Heimes 2013: 351). Im Sinne einer erweiterten Sprachlernbewusstheit (vgl. Gnutzmann/Jakisch 2013)

soll eine verstärkte Fokussierung auf *Language Awareness* und Metakognition zu vertiefenden Einsichten in strukturelle und funktionale Aspekte sowie die damit verbundenen Prozesse führen. Das tut nicht nur der Diskurskompetenz gut, sondern stößt gleichzeitig fachliches Lernen an: „Nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken verändert sich, wenn es sprachlich wird“ (Hartung 2010: 185).

Die dargestellten Methoden, Unterrichtsprinzipien und Rekonstruktionen der Lernprozesse im CLIL-Unterricht rechtfertigen die Annahme, dass die (Fach-)Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle bei fachlichen Lernprozessen spielt. Die wichtigsten Thesen zur Förderung der fremdsprachigen Diskurskompetenz, die sich aus dem Datenmaterial ziehen lassen, sind demnach folgende:

- Präzise Fachsprachlichkeit und sprachliche Strukturen (Diskursfunktionen) müssen als Meta- oder Genrekompentenz erworben und geübt werden.
- Visuelle Darstellungen von Begriffen und metakognitive Auseinandersetzungen mit dem Sinn und Zweck einzelner Diskursfunktionen können den Begriffsbildungsprozess und die Diskurskompetenz in der Fremdsprache unterstützen.
- Im CLIL-Anfangsunterricht sollte die Auseinandersetzung mit Fachsprache in der L1 ablaufen.
- Im Sinne des *Scaffoldings* sollten Stützmaßnahmen (Auseinandersetzung mit der L1, visuelle Darstellungen) nach und nach abgebaut werden, wenn die Schüler\*innen einen sicheren Umgang damit erlernt haben.
- Es braucht eine Systematik im Aufbau unterschiedlicher Diskursfunktionen in der Fremdsprache. Vorstellbar ist eine Art Diskurscurriculum, z.B. durch Orientierung an der Bloomschen Taxonomie (Bloom 1973), von einfachen bis zu komplexen Operationen (siehe ausführlicher Kapitel 8).

Präzise Fachsprache und ein dahinter liegendes Verständnis fachlicher Operationen betrifft nur einen Teilausschnitt des historischen Lernens. Selbst wenn die Schüler\*innen nach und nach fachliche Begriffe schärfen und sich präzise ausdrücken können, kann von Geschichtsbewusstsein noch nicht die Rede sein. Denn historische Narrationen sind mehr als die Summe ihrer Begriffe. Deshalb ist es wichtig, scharfe Begriffsdefinitionen zu fördern und gleichzeitig Offenheit für vielfältige Arten der inhaltlichen

Auseinandersetzung mit dem Ziel eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zu bewahren. Im Folgenden möchte ich näher darauf eingehen, wie dieser Zusammenhang lernpsychologisch erklärt wird.

### **7.10. *Two Modes of Knowing*: Das Zusammenspiel von Kognition und Emotion**

Ein kritischer Punkt der Erhebung bildet die Frage nach narrativer Kompetenz und reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Betrachtet man die Ergebnisse der Erhebung im Bereich Diskursfunktionen<sup>74</sup>, so wirkt es mitunter, als könnten an individuelle Sprachgestaltung geknüpfte Denkansätze verloren gehen. Die Schülerprodukte ähneln einander sehr in Inhalt und Gestaltung. Es wirkt, als seien Formen differierender Gestaltung eingedämmt worden. Was in den Definitionen noch einleuchtend scheint, ist im Falle der Erklärungen und *Concept-Maps* kritischer zu sehen. Aber diese Textsorten tragen per se wenig zum „historischen Erzählen“ (Rüsen 1997) bei. Es ist gut möglich, dass es in der *Concept-Attainment*-Phase zu wenige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit verschiedenen klassischen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins gab (Wirklichkeits-, Historizitäts-, Identitätsbewusstsein etc., Pandel 1987), keine freie Texterstellung und somit kaum didaktisch angeleitete Perspektivwechsel oder ästhetisch-identitätsbildende Momente stattfanden (siehe ausführlicher Kapitel 5 und 6.12). Meine These in diesem Zusammenhang ist, dass ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein nur über ein Zusammenspiel kognitiver, affektiver und ästhetischer Lernprozesse erreicht werden kann. Begriffsbildung braucht Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbewusstsein braucht Begriffsbildung. Es ist eine Frage der Funktionalität: Wozu brauchen die Schüler\*innen die Begriffsmodellierung bzw. die Art des Weltzugriffs, mit der sie gerade arbeiten?

In Jerome Bruners Theorie der „*Two Modes of Thought*“ (1986) beschreibt er das menschliche Denken als eng verwobenen Vorgang zweier gedanklicher Prozesse: “There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another” (Bruner 1986: 11). Die Denkprozesse unterscheiden sich in ihrer Funktionsweise, Beschaffenheit und insbesondere darin, was als richtig oder falsch wahrgenommen wird („differ radically in their procedures for

---

<sup>74</sup> siehe Analyse Kapitel 6.10, weitere Beispiele im Anhang 9.13

verification“ ebd.). Der paradigmatische Modus soll, idealtypisch gesehen, klare richtig/falsch Aussagen, logische Verbindungen und Hypothesen produzieren und rezipieren. Im Kern geht es um Abstrahierungen und darum, richtige und falsche Aussagen über die Lebenswelt machen zu können.

Der narrative Denkmodus hingegen führt vielmehr zu einer Vorstellungswelt, die beispielsweise spannend, erschreckend oder perspektivisch sein kann. Es geht um ‚gute Geschichten‘ und weniger darum, ob Aussagen fachlich richtig oder falsch sind (vgl. Bruner ebd.). Diese Prozesse sind keineswegs dichotom zu verstehen. Beide Denkformen haben mit der Konstruktion der (historischen) Wirklichkeit zu tun und damit, welches Bild die Schüler\*innen sich von einem Unterrichtsgegenstand machen können, beide sind eng verbunden. Schüler\*innen bilden Vorstellungswelten, interpretieren diese und formen Sinnzusammenhänge und Geschichtsbilder.

Studien, die sich mit dem Geschichtswissen von Schüler\*innen beschäftigen, beschreiben in diesem Zusammenhang zwischen Geschichtswissen ersten und zweiten Grades oder auch „*first and second order conceptual knowledge*“ (VanSledright/ Limón 2006). Mit dem konzeptuellen Wissen ersten Grades beschreiben VanSledright und Limón Dinge wie „*stories of nation building*“, „*change over time*“<sup>75</sup>, „*political parties*“, „*chronology*“ und Wissensformen wie Namen, Daten, Fachbegriffe wie ‚Demokratie‘, ‚Sozialismus‘ oder ‚politische Parteien‘. Konzeptuelles Wissen zweiter Ordnung hingegen meint Konzepte, Ideen und die Art, in der die Geschichtswissenschaft die Vergangenheit deutet, interpretiert und ihr damit einen Sinn gibt (vgl. Carretero et al 2013, VanSledright/Limón 2006). In meiner Studie lag die Konzentration auf begrifflich-konzeptuellem Wissen ersten Grades (*first order conceptual knowledge*), die sinnliche oder reflektierende Lernerfahrung wurde eher unregelmäßig und kaum zielorientiert in der Unterrichtsplanung berücksichtigt.

Hier stieß die vorliegende Studie an ihre Grenzen fachdidaktischer Art. Für historisches Lernen müssen sich Kognition und Emotion, Geschichtswissen und Narration verbinden und gegenseitig bedingen. Eine rein kognitive Erfahrung kann nicht zu einem reflektiertem Geschichtsbewusstsein führen, denn Geschichte als Narrativ kommt nicht ohne Geschichten (*story*) aus. Das bedeutet, dass die Narrationen eine Art

---

<sup>75</sup> *Nation building* und *change over time* (Wandel) sind m.E. zumindest einer Mischform, vielleicht sogar größtenteils den Konzepten zweiten Grades zuzuordnen, da sie höchst perspektivisch sind. Siehe hierzu auch bspw. Carretero (2013)

Grundlinie oder System darstellt, an der Wissenbausteine angedockt werden können. Umgekehrt heißt es, dass der Zugang zu Narrationen nur über Sprache und Begriffe möglich ist. Und das ist ein Stück weit auch der Knackpunkt in der Kompetenzdebatte und der damit einergehenden Verhandlung zwischen Individualisierung und Standardisierung im Geschichtsunterricht<sup>76</sup>. Guter (CLIL-)Geschichtsunterricht braucht sowohl Individualisierung als auch Standardisierung in einem ausgewogenen Verhältnis.

Die vorliegende Arbeit (insbesondere Kapitel 6) hat gezeigt, wie wichtig präzises Begriffswissen und fremdsprachige Diskurskonferenz für das Lernen in CLIL-Lernsituationen sein kann und gleichzeitig wurde deutlich, dass dies nicht zu Ungunsten narrativ-ästhetischer Prozesse ausfallen darf. Bei zu starker Isolation der Begriffsbildung und De-Kontextualisierung historischer Phänomene können Schüler\*innen m.E. gewisse Kompetenzstufen nur bedingt erreichen. Erst durch die identitätsstiftende Funktion der Narration im Zusammenspiel empirischer, normativer und narrativer Fragestellungen im Geschichtsunterricht wird es Lernenden möglich, Perspektivwechsel vorzunehmen, historische Akteure und ihre Beweggründe zu verstehen und eigene Fragen an die Geschichte zu entwerfen:

Historische Zeitkonstruktionen entstehen nicht nur, aber notwendigerweise auch durch das Erzählen von Geschichten. Sie enthalten Erzählungen und sind selbst narrativ strukturiert. Narrativität kann freilich die Gestalt „narrativer Abkürzungen“ annehmen (Rüsen, Fröhlich, Horstkötter u. Schmidt 1991: 231), was beispielsweise besagt, dass die Bedeutung eines Begriffs (oder eines sonstigen Symbols) nur dann angemessen artikuliert bzw. verstanden werden kann, wenn die Geschichte erzählt wird, die er (oder es) als eine Art Abkürzung repräsentiert. Das gilt [...] für Ausdrücke wie „Französische Revolution“ oder „Wiedervereinigung Deutschlands“ und zahllose andere Wörter und Zeichen mehr. (Kölbl/Straub 2003: 88)

Schüler\*innen können Begriffe nur verstehen, wenn sie die Geschichte dahinter kennen, eine Geschichte mit Perspektivierungen, Erzählmustern und emotionalen Zuschreibungen. Ich halte die Bezeichnung „narrative Abkürzungen“ für Begriffe (Rüsen et al. 1991) in dem Zusammenhang für passend, da er deutlich macht, dass ein lexikalischer Begriff immer eine Art Verdichtung darstellt, hinter dem sich ein ganzer Erzählungs- und Wissenskomplex verbergen kann, der im Fach Geschichte beide *Modes of Knowing* integrieren kann.

---

<sup>76</sup> Vgl. Oswalt 2010: Historisches Lernen zwischen Heterogenität und Standardisierung

Abschließend möchte ich zum vorliegenden Projekt deutlich machen: Ich traf bewusste Entscheidungen, was die Komplexität der Unterrichtsinhalte und angestrebte Kompetenzen angeht. Die Auseinandersetzung mit kognitiven und fremd- bzw. fachsprachlichen Aspekten der Begriffsbildung stand im Zentrum und wurde somit explizit gefördert. Aber: Die Arbeit mit *history skills* bedarf m.E. einer stärkeren Berücksichtigung der Verwobenheit von Emotion und Kognition wie auch von *mastery* und *critique* (vgl. Bonnet/Breidbach 2013), um Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz zu stärken. Schüler\*innen müssen lernen, strukturiertes Wissen aufzubauen und gleichzeitig Abstand zu nehmen und Wissen zu reflektieren, Narrative zu verstehen, zu interpretieren und sich selbst in der Geschichte zu positionieren.

Es handelt sich dabei um ein Schlüsselproblem des CLIL-Geschichtsunterrichts, bei dem das Alltagswissen (*prior knowledge*) meist muttersprachlich vorliegt und in fremdsprachige Begriffswelten überführt werden muss: Das Vorwissen der Lernenden (*prior knowledge*) soll durch (fremdsprachige) Lernprozesse im Geschichtsunterricht in wissenschaftsadäquate *first order concepts* und *strategic knowledge* gewandelt bzw. erweitert werden (vgl. Rauthe 2014). Kapitel 8 zeigt die Richtung an, in die es gehen könnte und systematisiert, was sich hier bereits andeutete: Kognitive Schwerpunktlegungen sind wichtig und können Denkprozesse anstoßen, die in der CLIL-Didaktik oft vernachlässigt werden (Begriffsbildungsprozesse). Es braucht jedoch eine enge Verzahnung mit verschiedenen Arten des Lernens und es braucht Geduld. Eine reflektierte Begriffskompetenz stellt sich nicht mit einer Unterrichtseinheit ein. Das wird im letzten Kapitel deutlich werden.

## 8. Fazit und Ausblick: Diskussion der Ergebnisse

In diesem Projekt wurden in erster Linie zwei Fragen untersucht:

1. Wie bilden sich Begriffe im fremdsprachigen Sachfachunterricht aus und wie komplex, differenziert und systemisch ist das mit dem fremdsprachlichen Konzept verbundene Sachfachwissen?
2. Welche unterrichtlichen Arrangements und Interventionen sind günstig, um fremdsprachige fachliche Begriffsbildungsprozesse zu initiieren, aufrechtzuerhalten und, im Sinne von *Scaffolding*<sup>77</sup> zu unterstützen?

Die Studie erlaubt ganzheitliche und tiefgehende Einblicke in diese Fragen des CLIL-Unterrichts. Hinsichtlich reflexiver Bildungsprozesse stößt sie hingegen an ihre Grenzen. Diese Grenzen werden zu Beginn des Kapitels unter Berücksichtigung forschungsmethodischer Fragen reflektiert (Kapitel 8.1), um auf dieser Basis zunächst ein Modell der Kompetenzentwicklung im Sinne eines *Historian As Child*-Ansatzes für *CLIL-history* zu entwickeln (Kapitel 8.2.) und im Anschluss daran die Ergebnisse in ein Kompetenzmodell der fremdsprachigen Begriffs- und Diskurskompetenz im Fach Geschichte (weiter-)zu entwickeln (Kapitel 8.3).

### 8.1. Grenzen der Erhebung: Anregungen zur Weiterarbeit

Am Ende des vorhergehenden Teilkapitels deutete sich an, dass viele Aspekte der Begriffsbildung in der Fremdsprache bei Schüler\*innen durch das vorliegende Design noch nicht erfasst wurden. Es ist mir im Sinne lokaler Theorien (Prediger et al. 2012) wichtig, im vorliegenden Projekt nicht nur die Forschungsergebnisse darzustellen, sondern auch die Ebenen derjenigen Dimensionen des CLIL-Lernens abzugrenzen, über die keine oder nur teilweise Aussagen getroffen werden können. Zunächst gehe ich auf reflexive und transformatorische Bildungsprozesse ein. Fragen nach (Über-)Forderung, Förderung und ggf. auch Grenzen des pädagogischen und fachlichen Anforderungsprofils von *CLIL history* werden adressiert.

---

<sup>77</sup> *Scaffolding*: Temporäre unterrichtliche Stützmaßnahmen, genauer in Kapitel 2.6

### **8.1.1. Begriffsbildung zur Förderung reflexiver und transformatorischer**

#### **Bildungsprozesse**

Ein an anderer Stelle bereits diskutierter kritischer Aspekt meiner Untersuchung ist die Vereinheitlichung diskursiver Elemente und der damit verbundene (mögliche) Verlust individueller Denkweisen oder kritischer Herangehensweisen bei Lernenden (insbesondere Diskursfunktion *define* und *explain*; siehe Kapitel 6.10 und 7.9). Obwohl die Schüler\*innen sich präzise ausdrücken, lassen sie gewisse Elemente des Geschichtsbewusstseins missen, bspw. Perspektivübernahme und historisches Erzählen. Sicherlich können konzeptuell-diskursive Ankerpunkte in Form von Begriffen und Diskursfunktionen Orientierung im Wissenskomplex Geschichte bieten und große Mengen von Wissen organisieren und verdichten (narrative Abkürzungen, Rüsen et al. 1991), doch es braucht andere didaktische Impulse und vor allem mehr Zeit, um reflexive und transformatorische Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Als besonderer Reiz und Ziel des CLIL-Unterrichtes werden oft hoch gesteckte Bildungsziele genannt, die im Bereich reflexiver und transformatorischer Bildungsprozesse zu verorten sind. Mehrsprachig ausgebildete Arbeitstechniken und inhaltlich-kritische Verfahrensweisen werden als unverzichtbar für die schnelle, digitalisierte und globalisierte Welt gesehen (vgl. z.B. Heimes 2013: 351). Es geht um Differenzerfahrungen, Konstruktcharakter und Mehrperspektivität, es geht um Pluralität von Diskursen, Perspektivität und Positionierungen in Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. z. B. Bonnet/Breidbach 2013: 30). Dabei wird konstatiert, dass zwar „übergeordnete Zielvorstellungen formuliert, in die meisten didaktischen Modelle aber nicht explizit eingearbeitet“ werden (ebd.: 28) und empirische Befunde in diesem Bereich noch wenig vorhanden sind (vgl. ebd.: 29). Die transformatorischen Bildungsziele sind Teil integrativer Modellbildungen, die sich weg von nationalsprachlich geprägten Vorstellungen, hin zu einem soziokulturell interpretierten, diskursiven Kulturbegriff bewegen (vgl. Breidbach 2013: 15f):

Ziel ist es vor diesem Hintergrund, den Lernenden zu ermöglichen, ein reflexives selbstgestaltetes und -verantwortetes Verhältnis zu den im Unterricht verhandelten fachlichen und kulturellen Symbolordnungen und Diskurspraxen zu entwickeln. Hier steht nicht mehr eine mehrperspektivische fachliche oder kulturelle Identität im Mittelpunkt, sondern die Bildung der Lernenden im *Sinne transformatorischer Bildungsprozesse*. (ebd.)

Die nachfolgende Tabelle zeigt drei Ebenen der Systematik integrativer Theoriebildung für CLIL-Lernkontexte (Tabelle aus Breidbach 2007: 162 und Breidbach 2013: 16).

<b>Didaktische Ausrichtung</b>	<b>Integration Fremdsprache und Sachfach</b>	<b>Integration über Interkulturalität</b>
<b>Lern-theoretisch</b>	Entwicklung sprachlich-kognitiver Abstraktionen	Information, Inhalte, Wissensaneignung
<b>Schul-theoretisch</b>	Sekundärsozialisation: Entwicklung von fachlichen Konzepten/ Differenzierung von alltagsweltlicher und fachlicher Identität	Sekundärsozialisation: Aufbau einer weiteren oder erweiterten nationalen/ kollektiven Identität
<b>Bildungs-theoretisch</b>	Entwicklung eines reflektierten Selbstkonzepts des/der Lernenden im Verhältnis zu fachlichen Denkweisen und Diskursen	Reflexives Selbst- und Weltverhältnis zu Kulturen als Diskurse

Tabelle 5 Systematik integrativer Theoriebildung

Die vorliegende Studie bewegte sich in erster Linie auf der ersten und teilweise auf der zweiten Ebene. Auf lerntheoretischer Ebene realisiert sich sprachlich-fachliches Lernen über die kognitionstheoretischen Verknüpfungen von Sprache und Diskursfunktionen, die *higher order thinking skills* (vgl. ebd.: 16). Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler diejenigen Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglicht, sich Inhalte und diskursive Bedeutung kognitiver Abstraktionen (also der Fachkonzepte) in gemeinsamer Interaktion erschließen zu können (vgl. ebd.). Auf dieser Ebene finden die Begriffsbildungsprozesse, die in der vorliegenden Arbeit beschrieben werden, statt. Auf schultheoretischer Ebene kommt hinzu, dass mitreflektiert wird, dass Lernen in sozialisatorischer Absicht stattfindet. Die Lernenden entwickeln fachliche Konzepte und können alltagsweltliche und fachliche Identität differenzieren. Begegnung mit fachlicher und kultureller Fremdheit soll so inszeniert werden, dass die fachliche Identität sich entwickeln kann (vgl. Breidbach 2007: 16 und 2013: 16). Im vorliegenden Projekt versuchten wir den Schüler\*innen diese Differenzierung zwischen Alltags- und Fachsprache zu verdeutlichen, indem wir etwa die Formulierung fachlich präziser

Definitionen mit den Schüler\*innen genau analysierten und Modelltexte eines Wissenschaftlers beispielhaft thematisierten.

Darüber hinaus werden im Modell integrativer Theoriebildung Ziele formuliert, die in der vorliegenden Studie nur teilweise eine Rolle spielen. So ist in diesem Bereich der Aufbau einer weiteren oder die Erweiterung der nationalen/kollektiven Identität (Sekundärsozialisation) auch ein Ziel des CLIL-Unterrichtes. Fachwissenschaften und Kulturen werden in diesem Sinne gleichermaßen als symbolische Ordnungen aufgefasst (vgl. ebd.). Reflexion meint also nicht nur Fremdverstehen im interkulturellen Sinne, wie es beispielsweise in klassischen CLIL-Beispielen bei der Gegenüberstellung kultureller Terminologien und Sprachvergleiche zu beobachten ist (*night of the broken glass vs. Reichskristallnacht vs. Novemberpogrome*; Wildhage 2003), sondern bezieht sich auch auf die *nature of science* und den Unterschied zwischen *mastery* und *critique* (siehe auch multifokale Unterrichtsplanung, Bonnet/Breidbach 2013). An dieser Stelle stößt die Studie an ihre Grenzen. Insbesondere der bildungstheoretische Bereich, in dem die Bildung der Lernenden im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse angestrebt wird, kann nur berührt werden. Transformatorische Prozesse (Koller 2018) lassen sich nicht in einem Prä-Post-Design und auch nicht in einer Prozess-Outcome-Beschreibung wie der vorliegenden abfragen. Es handelt sich um langfristige, hochkomplexe Kompetenzen. Denn „Transformation ist ein Vorgang, über den das Subjekt selbst nicht verfügt, sondern sich immer erst im Rückblick bewusst werden kann“ (vgl. Bonnet/Breidbach 2013: 27).

Für CLIL sieht Breidbach im Begriff der Reflexivität eine zentrale Position, die sich in zwei Strömungen aufteilen lässt: Reflexivität als Element interkulturellen Lernens und als Element fachlichen Lernens (Breidbach 2007: 168). Ersteres, mit dem Ziel einer Erweiterung der nationalen oder kollektiven Identität, stand in der vorliegenden Studie nicht im Vordergrund. Hier wurde kaum „Einsicht in die Verschiedenheit von Weltdeutungen auf der Ebene von Gesellschaftskollektiven“ (ebd.) und das Bewusstsein darüber aus Schülersicht erhoben. Die Zielsetzung des Projektes lag in einer grundlegenden Erkundung des Feldes der fremdsprachigen Begriffsbildung.

Eines jedoch kann bestätigt werden: Die Annahme, die Unterrichtsform CLIL löse automatisch reflexive Lernprozesse aus, darf angezweifelt werden. Lernende treten nicht durch die Nutzung einer Fremdsprache in reflexive Prozesse oder interkulturelle Begegnungen ein (vgl. Breidbach 2007: 17, 238). Reflexivität als Element fachlichen Lernens hingegen konnte thematisiert und zu großen Teilen untersucht werden

(ausführlich in Kapitel 6). Im vorliegenden Projekt konnte durch die angelegten Unterrichtsprozesse eine bewusste Auseinandersetzung mit historischen Begriffen angestoßen werden. Durch den Vergleich von Amerikanischer, Französischer und Arabischer Revolution (siehe Kapitel 5) spielten die Schüler\*innen domänenspezifische Prozesse durch und erlebten mithilfe einer didaktischen Reduktion, wie fachliches Wissen in der Geschichtswissenschaft entstehen kann (schultheoretische Dimension). Sie haben damit eine solide Grundlage für weitere fachliche Lernprozesse gelegt:

Wenn die Schüler/-innen erkennen können, mit welchen konstituierenden Begriffen sich Konzepte bilden lassen, können sie Wissen analysieren, d.h. in seine Begriffe zerlegen und prüfen. Nur dann ist es ihnen möglich, je nach Kontext weitere Begriffe in ihr Konzept zu integrieren, also bereits erworbene Konzepte durch das Einfügen weiterer konstituierender Begriffe zu differenzieren (dies wäre ein sog. „weicher“ *Conceptual Change*-Prozess). (Massing et al.: 2011: 137)

Fraglich ist, ob die Kritik, bisherige Forschung zeige keine reflexiven Automatismen (vgl. Bonnet 2012) und werde keinesfalls selbstläufig erreicht (vgl. Bonnet/Breidbach 2013), an dieser Stelle genug Antworten liefern kann. Eine „auf ihr Erreichen ausgerichtete Unterrichtsinszenierung“ (ebd.: 29) fand statt und stellt dennoch einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer umfassenden Theoriebildung im Bereich CLIL dar. Ob diese unterrichtlichen Aktivitäten tatsächlich längerfristig ihre volle Wirkung entfalten, ist hingegen nicht gesichert. Die Grundlagen wurden gelegt, ich vermute an dieser Stelle jedoch, dass zur „Erweiterung und Ausdifferenzierung der beginnenden fachlichen bzw. kulturellen Identität der Lernenden“ (Breidbach 2013: 16) noch zahlreiche Wiederholungsschleifen reflexiver Prozesse und explizite Reflexionen kognitiver Abstraktionen notwendig sind.

Auf bildungstheoretischer Ebene sind die transformatorischen Bildungsziele (Entwicklung eines reflektierten Selbstkonzeptes im Verhältnis zu fachlichen Denkweisen, reflexives Selbst- und Weltverhältnis zu Kulturen als Diskurse) noch höher gesteckt. An die Erkenntnis, dass schulisches Lernen in sozialisatorischer Absicht stattfindet (schultheoretische Ebene), knüpfen die bildungstheoretisch fundierten Modelle an, rekurren allerdings noch einmal auf den Diskurscharakter fachlicher wie kultureller Unterrichtgegenstände. Ich beziehe mich dabei auf Kollers Basisdefinition, die „formelhaft verdichtet“ (Koller 2012: 20) Bildung als einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in „Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Koller 2012b: 20f.).

Das kann (und soll) meine Studie nicht leisten. Das ist zum einen dem Alter und Reifegrad der Lernenden geschuldet. Schüler\*innen des achten Jahrgangs sind zunächst damit beschäftigt, fachliche Denkweisen kennenzulernen und zu erwerben. Eine Reflexion des Diskurscharakters würde für die Schüler\*innen im CLIL-Anfangsunterricht mit dem noch neuen Fach Geschichte eine Überforderung bedeuten. Zum anderen ist das Forschungsdesign der Studie nicht darauf angelegt, Biografie- oder Bildungsgangforschung zu betreiben. Koller selbst macht deutlich, dass „bestimmte Momente von Bildung sich dem Zugriff [empirischer Bildungsforschung] entziehen und deshalb auch mit den Mitteln qualitativer Forschung nicht zu erfassen sind“ (Koller 2012: 28). Auch verdeutlicht er, dass Forschung, die dem Gegenstand Bildung gerecht werden will, „selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt“ sein müsse (ebd.). Diese Art der Forschung, so Kollers Schlussfolgerung, muss „offen bleiben für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern“ (vgl. ebd. 28f.). Bildungsforschung als transformatorischer Prozess - ein hochinteressanter Gedanke für die Grundhaltung qualitativer Forschung (siehe Kapitel 3, Wandel im Forschungsprozess).

Transformatorische Bildungsprozesse sind folglich nicht auf eine Unterrichtseinheit angelegt und auch nicht auf ein Schuljahr. Begriffsbildung im CLIL-Unterricht kann nach dieser bildungstheoretischen Auffassung ein transformatorischer Bildungsprozess sein, wenn die Lernenden in der Lage sind, die muttersprachlichen Alltagsbegriffe sowohl im Verhältnis zu fremdsprachigen Begriffen als auch zu fachlichen Begriffssystemen im Wissenschaftsdiskurs zu begreifen. Es handelt sich in dieser Rahmung um langfristige Prozesse, bei denen sich grundlegende Denkmuster ändern (vgl. Breidbach 2013: 16). Lernende erfahren eine Veränderung darin, wie sie die Welt sehen und wie sie sich darin verorten. Diese Ziele „dürften sie vor allem in fächerübergreifender Arbeit ihre volle Wirkung entfalten“ (Bonnet/Breidbach 2013: 31). Im nächsten Teilkapitel möchte ich daher diskutieren, inwiefern ein fächerübergreifender Ansatz die hoch gesteckte Bildungsziele anvisieren kann.

### **8.1.2. Discourse awareness, historical literacy und fächerübergreifende**

#### **Bildungssprache**

Mit dem Ziel vor Augen, die Sprachkompetenz von Lernenden so zu fördern, dass fremdsprachige Diskurs- und Begriffskompetenz ihnen „Bildungschancen eröffnet und den Weg in eine qualifizierende Weiterbildung ebnet“ (Vollmer/Thürmann 2013: 54), leistet das vorliegende Entwicklungsprojekt durch die Entwicklung und Erprobung von Strukturierungsmaßnahmen im CLIL-Unterricht einen Beitrag zu „interdisziplinäre[r] Grundlagenforschung und das Einbringen von wissenschaftlichen Erkenntnissen in schulische Unterstützungssysteme“ (ebd.). Ich setze mich in diesem Teilabschnitt damit auseinander, inwiefern die Erhebung nachhaltige Beiträge zur Unterrichtsentwicklung in unterschiedlichen (Sach-)Fächern liefern kann. Weiterhin gilt zu prüfen, ob die Ergebnisse nur für die Unterrichtsform CLIL relevant sind oder auch darüber hinaus verwertbar sein können.

Schon lange ist man sich einig: Im CLIL-Unterricht müssen alle Beteiligten - Lehrende und Lernende - „zweimal hinschauen“ (Christ 2000: 43). Das bringt den Vorteil mit sich, dass über den Umgang mit Sprache und Fachsprache genauer nachgedacht wird, als es vielleicht im regulären Unterricht der Fall ist. So fragten Vollmer und Hallet als Vertreter einer eigenständigen CLIL-Didaktik bereits 2002 nach der Beschaffenheit des Prozesses der Begriffsbildung (Hallet 2002, Vollmer 2002), während manche (Sach-)Fachdidaktik noch einige Jahre brauchte, um sich dem Thema zu widmen. Das „zweimal Hinschauen“ ergibt sich aus der Diskrepanz „zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und ihren fremdsprachlichen Kompetenzen“ (Gnutzmann/Jakisch 2013: 167). Es handelt sich also um eine Auseinandersetzung mit sprachlichen Problemen, die im CLIL-Unterricht schlicht offensichtlicher sind, aber auch im regulären Unterricht häufig auftreten (siehe auch Leisen 2015, Trautwein et al. 2019).

Anhand meiner Daten wurde deutlich, dass die Fächergrenzen tief im Bewusstsein der Schüler\*innen und Lehrer\*innen verankert sind. Auffällig an den Schülerprodukten ist die Tatsache, dass die Lernenden ihre Assoziationen zu den Begriffen, ohne dass sie dazu aufgefordert werden, am Fach Geschichte orientieren, auch schon zu Beginn der Unterrichtseinheit. Es ist nachvollziehbar: Die Erhebung fand innerhalb eines bestimmten Schulfaches mit der Geschichtslehrerin statt. Lehrende wie auch Lernende haben die vorgegebenen Fächergrenzen im Laufe der Jahre akzeptiert und eine Vorstellung davon

entwickelt, was potenzielle Themen des Politikunterrichts, der Gesellschaftslehre oder Geschichte sein können und was nicht (vgl. Mosch 2013).

Die Beschäftigung mit Begriffsbildung ist ein Gewinn für alle Fächer. Die Debatte um den bilingualen Geschichtsunterricht sensibilisiert für die Sprache als Erkenntnisinstrument (vgl. Pflüger 2011) und das unabhängig vom Thema, über das gesprochen wird. Obwohl es einige, nicht auf andere Fächer übertragbare, Spezifika des Begriffsprozesses im Fach Geschichte gibt, wie bspw. die zeitliche Dimension von Begriffen oder die historisch-narrative Kompetenz (genauer im Kompetenzmodell in 8.2, auch 6.12), kann man davon ausgehen, dass CLIL-Schüler\*innen bei der Begriffsbildung kognitive und diskursive Prozesse durchlaufen, die über die Fächergrenzen hinweg Gültigkeit haben. Die Struktur der Diskursfunktion ‚define‘ etwa, ist auch nützlich in Biologie oder Erdkunde. Die entwickelten Prinzipien und Theorien zur *historical literacy* können, insbesondere was die (fremdsprachige) Diskurskompetenz angeht, in Wechselwirkung mit einer allgemeinen fachübergreifenden Diskurskompetenz treten.

Mittlerweile prägen die Begriffe „Bildungssprache“ (Gogolin 2007) oder „Sprachbildung“ (Vollmer/Thürmann 2013) die pädagogische und fachdidaktische Diskussion in allen Fächern. Die zu Beginn der Studie bemängelte Auseinandersetzung mit Sprache in den Fachdidaktiken der Sachfächer kann in der Form nicht mehr bestätigt werden. In der Zwischenzeit sind zahlreiche fachdidaktische Arbeiten zum Thema erschienen und auch auf dem Markt der Unterrichtsmaterialien tut sich so viel, dass eine Auflistung an dieser Stelle weder möglich noch sinnvoll ist. Bei diesen Arbeiten geht es zuvorderst um die Frage, wie „die nach Fächern organisierte Schule Lücken in den sozial- und/oder migrationsinduzierten Leistungsdifferenzen der SchülerInnen schließen kann“ (ebd.). Insbesondere im DAZ-Bereich gibt es derzeit eine steigende Sensibilität, was Fachsprache angeht (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2013, Leisen 2010 und 2015a/b).

Bemerkenswert ist die Unterschiedlichkeit der Argumentation zwischen CLIL und Sprachbildung bzw. Bildungssprache im Bereich DAZ und DAF. Tendenziell orientiert sich die CLIL-Didaktik an global-wirtschaftlichen Arbeitsmarktargumentationen, z. B. der Ausbildung von Arbeitstechniken und inhaltlich-kritischen Verfahrensweisen für die schnelle, digitalisierte und globalisierte Welt (Heimes 2011), während es im Bereich Sprachbildung und Bildungssprache aus dem DAZ und DAF- Bereich eher um das Thema Migration und Chancengleichheit geht. Man spricht von einer „Gesamtverantwortung für eine Sprachbildung, die *alle* jungen Menschen befähigt, mit Erfolg schulische

Lernangebote wahrzunehmen“ (Vollmer/Thürmann 2013: 41). Das Thema Bildungssprache ist ein hochkomplexes Konstrukt (vgl. ebd.: 44), auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll. Letztendlich geht es in beiden Bereichen, DAZ wie CLIL, darum, eine Sensibilität für Diskurse zu entwickeln, um die Diskurskompetenz der Schüler\*innen zu stärken und Wege zu gesellschaftlicher Partizipation zu eröffnen.

Gemein ist beiden Themenbereichen eine bildungstheoretische Auffassung mit der Diskurs- und Partizipationsfähigkeit als Ziel aller schulischen Bildung. Versteht man Fachunterricht als aufbauenden Erwerb einer fachlichen, wissensbasierten Diskursfähigkeit, so kann dieses Ziel unter dem Begriff der fachlichen *literacies* zusammengefasst werden:

Alle Arten von *literacy* hängen wegen ihres diskursiven Charakters und wegen des mit dem Ziel der Diskursfähigkeit verbundenen emanzipatorischen Anspruchs der sozialen, kulturellen und politischen Partizipation (so zu finden in den deutschen Bildungsstandards für die Naturwissenschaften) entscheidend davon ab, dass Individuen die Grundeinheiten eines jeden Diskurses, nämlich seine Genres, beherrschen, jedenfalls die wichtigsten und häufigsten. (Hallet 2013a: 69)

Hallet schlägt eine Brücke zwischen *powers of literacy* und dem *genre approach*, die ich ebenfalls für die Begriffsbildung heranziehe<sup>78</sup>. Auch Genre-Pädagogik hat ihren Ursprung beim Gedanken des sozialen und kulturellen *empowerment*. Begriffliches Lernen und der Umgang mit Diskursfunktionen konfrontieren Lernende mit Formen und Modi sozialer Interaktion und wissenschaftsbasierter Kommunikation (vgl. Hallet 2013a) und kann sowohl zur Förderung der Bildungssprache als auch zur Ausbildung fremdsprachiger Diskurskompetenz verstanden werden.

Dass sich die fachliche Kommunikationsfähigkeit im CLIL-Unterricht automatisch auf die immersiv Lernenden überträgt, wie es mitunter aufgrund der Input-These angenommen wurde (u.a. Krashen 1985), darf angezweifelt werden. Denn dass die Schüler\*innen im CLIL-Unterricht ohne weitere Unterstützung oder Bewusstmachung Genre-Wissen und Diskurskompetenz in der Fremdsprache entwickeln, die für Konzeptbildung und Wissenstransfer erforderlich sind, zeigte sich in meinen Daten nicht (siehe Kapitel 4 und 6, auch Thürmann 2010: 138f.). Konventionalisierte text- oder diskursstrukturelle Merkmale tragen zur Etablierung metagenerischen Wissens bei, das für die Entwicklung von *genre awareness* und die bewusste Produktion generischer Formen erforderlich ist (Hallet 2013a). Am Ende der Unterrichtseinheit waren die

---

<sup>78</sup> siehe auch Cope/Kalantzis 2012[1993] zum Thema *multiliteracies*

Lernenden, die vorher fast austauschbare Textstrukturen produzierten, in der Lage, die Diskursfunktion ‚define‘ von ‚explain‘ abzugrenzen. Das bedeutet, dass Fachunterricht zu einem guten Teil bewusst als Sprachunterricht, als Erwerb und Einübung diskursiver Formen des fachlichen Wissens und seiner Darstellung aufgefasst werden muss (vgl. auch Hallet 2013a: 69ff.). Der Prozess der Einübung von Diskursfunktionen kann in zwei Schritten zusammengefasst werden:

1. Aufbau eines deklarativen Wissens über verschiedene Diskursfunktionen, deren sprachlich-diskursive Strukturen und die dafür notwendigen sprachlichen Mittel.
2. Überführung des deklarativen in prozedurales Wissen, also dessen Internalisierung und Automatisierung, sodass ein Repertoire an Diskursfunktionen Teil der fachlichen kognitiven Disposition der Lernenden ist (vgl. ebd.):

Der Umgang mit Diskursfunktionen ist als Teil der fachbezogenen Diskursfähigkeit (*literacy*) zu verstehen. Der obige Vorschlag entstammt dem Genre-Ansatz zum sprachsensiblen Fachlernen (Hallet 2013a). Nach dieser Vorstellung sind Begriffe sprachliche, fachliche und kognitive Schemata zugleich und bilden die Mikroebene des Genre-Ansatzes: „Die wissenschaftlichen Begriffe eines Faches stellen die zentralen Kategorien für dessen Kategorisierung, seine Wirklichkeitsdeutungen und die Theoretisierung dar (*core concepts*)“ (Hallet 2013a: 66). Diskursfunktionen bilden auf der Mesoebene die kleinsten sprachlich-diskursiven Einheiten fachlicher Systematisierungen (narrativ-chronologische Sequenzierung, Definitionen, Ursache-Wirkungs-Relationen). Es handelt sich bei Diskursfunktionen wie *naming*, *describing*, *negotiating* um „Mini-Genres, die entweder dominant sind und zu Makro-Genres ausentwickelt werden oder aber ein subdominantes Element anderer Genres sein können“ (vgl. ebd.). Für letzteres ist wohl anzunehmen, dass Diskursfunktionen auf der Mesoebene, wie z. B. *describing*, Teil eines übergeordneten Genres sind:

So kann ein Bericht über ein wissenschaftliches Experiment deskriptive (z. B. Beschaffenheit des Materials), narrative (z. B. Abfolge von Versuchereignissen), explanatorische (theoriebezogene Erklärung) und argumentative (z. B. Diskussion von Hypothesen) Elemente (Diskursfunktionen) enthalten. (Hallet 2013a: 67)

Die Einordnung sprachlicher Elemente auf Mikro-, Meso- und Makroebene der Genres hängt auch von der Komplexität der Diskursfunktionen ab. Am Anfang einer schulischen

Ausbildung der Fachsprache muss die Beschreibung diskursstruktureller Merkmale mit dem Ziel der Etablierung metagenerischen oder metasprachlichen Wissens für die bewusste Produktion generischer Formen stehen (vgl. Hallet 2013a: 63). Metakognitives bzw. metasprachliches Wissen gilt als Voraussetzung dafür, dass Schüler\*innen reflektiert zwischen den Registern und Varietäten unterscheiden und entsprechende sprachliche Mittel domänenspezifisch auswählen können.

Dieser Gedanke ist zunächst überfachlich angelegt, erfährt in den je spezifischen Sachfächern aber erst unterschiedliche Formen und Bedeutungen. Beispielsweise ist die historiografische Erzählung, die bestimmte historischen Einzelereignisse chronologisch sequenziert, kausal verknüpft und durch *emplotment* narrativiert (vgl. Hallet 2013a: 64 und Coffin 1997: 199), elementarer Bestandteil des Faches Geschichte. Ein Operator kann in Physik ganz anders angewandt werden als in Geschichte. Die Diskursfunktion *describe* nimmt bei historischen Bilderinterpretationen nach Panofsky (1975<sup>79</sup>) andere Formen an als bei Versuchsbeschreibungen in den Naturwissenschaften. Schlicht übertragbar auf verschiedene Fächer sind die Prinzipien folglich nicht. Aber auch hier lässt sich ein Gedanke der Genredidaktik je fachspezifisch übertragen: „Die Vermittlung disziplinärer Modi stellt eine Initiation in die Erkenntnis- und Wissensweisen eines Faches und die dahinterliegenden Epistemologien der korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen dar“ (Hallet 2013a. 65). Es handelt sich um domänenspezifische Erkenntnis- und Ausdrucksweisen.

Eines wird deutlich: Das Thema Sprache im Sachfach kämpft sich aus seinem Schattendasein hervor und beschäftigt mittlerweile Schulen wie auch die universitäre Lehr- und Lernforschung. Ich stimme Thürmann zu und halte es in diesem Sinne für wichtig, ein fächerübergreifendes Sprachcurriculum oder Typologien zu entwickeln:

From the perspective of the learner, who needs support and guidance with regard to the language of schooling, there is definitely a need for a coordinated cross-curricular approach to genre-based teaching. This implies a classificatory system, a limited inventory of mandatory genres, coherent terminology and quality criteria for composing oral and written discourse. (Thürmann et al. 2010: 23).

---

<sup>79</sup> Die im Geschichtsunterricht wohl gängigste Methode der Bildinterpretation, angepasst je nach Altersstufe ist angelehnt an die Arbeiten zur Interpretation bildender Kunst von Erwin Panofsky (Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln: DuMont 1975).

Eine Weiterentwicklung des an anderer Stelle dargestellten Methoden- und Prinzipienrepertoires meiner Untersuchung zur sachfachlichen Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte (siehe unten in Kapitel 8.3) kann Anregungen und Impulse auch für andere Fächer liefern. Obgleich man von einem hohen „Transferwert über die vielen verschiedenen Fächer“ (Zydatiß 2013: 134) ausgeht, ist eine fachspezifische Auseinandersetzung nach wie vor notwendig, denn der Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen erfolgt in erster Linie über die Authentizität und Funktionalität für den Wissens- und Könnensaufbau in den einzelnen Fächern und Lernbereichen (Vollmer/Thürmann 2013: 54). Im Sinne einer umfassenden Sprachbildung (Stichwort „Bildungssprache“, Gogolin 2007) ist fachübergreifendes Denken gefragt. Nur dann können Schulen und Fachkonferenzen ein umfassendes Konzept entwickeln. Insbesondere die reflexiven und transformatorischen Bildungsprozesse „dürften [...] vor allem in fächerübergreifender Arbeit ihre volle Wirkung entfalten“ (Bonnet/Breidbach 2013: 31).

Dieser Anspruch dürfte eine Weile brauchen, bis er erfüllbar werden kann: „Da Grundlage dieser Überlegungen die Frage ist, worauf der Beitrag eines Faches zur Welterklärung beruht, wäre es eher verwunderlich, wenn darüber eine schnelle Einigung erzielt werden könnte“ (Oswalt 2010: 178). Das alles sind höchst komplexe Vorgänge und hoch gesteckte Bildungsziele. Eine Frage, die sich mir bei der Beschäftigung mit Begriffsbildung (insbesondere in der Fremdsprache) immer wieder aufdrängte, ist die nach der Überforderung der Lernenden, die auch in der Literatur immer wieder angesprochen wird (Heimes 2011: 14 und 72ff., Oswalt 2010).

### **8.1.3. Integration der Sprachen und Denkmodi in *CLIL history* - Eine Überforderung?**

Breidbachs Modellierung der Bildungsprozesse zu lern-, schul- und bildungstheoretischer Ausrichtung macht deutlich, dass komplexe Prozesse diskutiert werden, wenn wir uns mit Bildungsprozessen im CLIL-Geschichtsunterricht befassen. Gegenstand der Auseinandersetzung sind kognitiv-sprachliche Abstraktionen, Aspekte der Sekundärsozialisation und Fragen der Identität bis hin zu einem reflexiven Selbst- und Weltverhältnis zu Kulturen und Disziplinen als Diskurse (Breidbach 2007: 162 und 2013: 16). Bei der Vielzahl und Vielschichtigkeit der Anforderungen im und an den Unterricht drängt sich mir eine Frage auf: Bedeutet eine Integration der Sprachen und Denkmodi in

den *history skills* (Heimes 2011 und 2013) eine Überforderung der Schüler\*innen und übersteigerte Erwartungen an die Unterrichtsform?

Historisches Lernen, wie andere Bereiche des Weltzugriffs in Form der Schulfächer auch, stehen in einem Spannungsfeld „zwischen Heterogenität und Standardisierung“ (Oswalt 2010: 171). Dabei geht es um Heterogenität auf mehreren Ebenen: Leistungsheterogenität, Pluralisierung kultureller Orientierungen (z. B. durch Medieneinflüsse, Pluralisierung von Erinnerungskulturen) oder der Einfluss von Migration (z. B. curriculare Fragen, Weltgeschichte, Nationalgeschichte) (ebd.). Wird dann noch der Aspekt der Fremdsprache hinzugenommen, steigert sich die Komplexität um (mindestens) einen weiteren Faktor. Was beispielsweise die eindrucksvolle Forschungsarbeit von Heimes angeht, so wurde die konzeptionelle Überfrachtung der *history skills* mitunter als „Achillesferse“ der Untersuchung bezeichnet (Kaluza 2012: 206). Begriffsbildung und *history skills* sind eine sehr komplexe Angelegenheit.

Die Antwort auf diese Herausforderung scheint in den komplexen Kompetenzaufgaben der Fremdsprachendidaktik (Hallet 2013e) und allgemeinpädagogischen Lernaufgaben (Klieme/Rakoczy 2008) zu liegen. Sie reagieren auf eben diese Komplexitätsanforderungen:

Mittels authentischer, ganzheitlicher Lernaufgaben sollen nicht lediglich einzelne Fertigkeiten trainiert oder ‚träges Wissen‘ vermittelt werden. Sie sollen zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen befähigen und damit gezielt transferierbare Kompetenzen fördern - auch im Sinne von Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. (ebd.: 223)

Das ist eine Antwort auf die Kompetenzdebatte, die nicht auf inhaltsunspezifische Schlüsselkompetenzen abzielt, sondern auf systematisches und kumulatives Lernen, das es Schüler\*innen ermöglicht, zunehmend komplexere Anforderungssituationen zu bewältigen. Kompetenzorientiertes Unterrichten im Sinne der Bildungsstandards bedeutet, dass Schüler\*innen Gelegenheiten ermöglicht werden, die Grundkompetenzen und Kernkonzepte (also die Begriffe) des jeweiligen Faches in herausfordernden Aufgabenstellungen zu kennenzulernen und zu erwerben (vgl. Klieme/Rakoczy 2008: 223).

Eines der fachspezifischen Elemente für CLIL *history* ist sicherlich die historiografische Erzählung: „Alle Geschichte manifestiert sich also in Erzählungen, sog. sinnbildenden Narrationen, und genauso wie in den anderen Wissenschaften haben sich

in der Geschichtswissenschaft Zweifel an der „großen“ Narration eingestellt“ (Oswalt 2010: 170). Wenn es die große Narration nicht gibt, ist Geschichte als Konstrukt zu verstehen, das sich aus unzähligen unterschiedlichen Geschichten speist, die letztendlich mehr als die Summe ihrer Teile darstellen und die aus der Gegenwart heraus gedacht werden müssen (vgl. ebd.). Die Spannung zwischen diesen unterschiedlichen Perspektiven und Denkmodi machen mitunter den Reiz des Faches und seine Bedeutung für den oder die Einzelnen aus:

Insofern lassen sich die Prozesse des historischen Lernens auch als Übersetzungen vergangener Sprachhandlungen in eigene sprachliche Konstrukte (Narrationen) beschreiben, die von jedem Lernenden aufs Neue vollzogen werden müssen. Geschichtslernen bedeutet zumeist, abstrakte Konzepte (wie z. B. Mittelalter oder Industrialisierung) in weniger abstrakte Begriffe (Ereignisse) aufzuspalten, diese anhand bereits bekannter Ausdrücke zu differenzieren und zu definieren, und zu möglichst sinnhaften Aussagen zu verknüpfen. Konkrete Begriffe (z. B. Erde, Wasser) strukturieren dabei das Denken, abstrakte Begriffe (z. B. Feudalismus, Renaissance, Aufklärung) sind darüber hinaus die Bausteine von - nicht zuletzt kulturabhängigen - Interpretationen. (Hartung 2010: 186)

Hartung misst dem Schreibprozess beim ‚Denken lernen‘ eine hohe Bedeutung bei:

Erst wenn die Schülerinnen und Schüler selbst über vergangenes Geschehen sprechen, sie Vermutungen über geschichtliche Bedeutungen anstellen, diese Vermutungen bewerten und aus den besseren Vermutungen erklärende Schlüsse ziehen, generieren sie das für ihr Geschichtslernen unverzichtbare sprachliche Ereignis. Die Vielfalt der individuellen ‚Sprachen‘ und die Unbestimmtheit und Vagheit der Begriffe richten sich dabei nicht „gegen den Verstand“, wie Francis Bacon einst befürchtete, sondern bilden den kreativen Ausgangspunkt für kommunikatives Bedeutungslernen. (ebd.: 191)

Damit Lernende über vergangenes Geschehen sprechen oder schreiben *können*, brauchen sie Begriffe, Redemittel und die Fähigkeit, Vermutung und Wissen unterscheiden zu können. Bei dem Wort *können* gelangt man schnell wieder zur Kompetenzdebatte und zum Thema Begriffsbildung. Lernende brauchen Begriffe, um mit eigenen und fremden Narrationen umzugehen (siehe Kapitel 7.10). Umgekehrt entstehen Begriffe auch aus dem Diskurs heraus, sie werden diskursiv geschärft und weiterentwickelt. Begriffe sind Teil der „Sachkompetenzen als Niederschlag und Voraussetzung der Denkprozesse“ (vgl. Schreiber 2007b: 248). Der Prozess des Erzählens sollte also unbedingt als Kernelement von Lernaufgaben bzw. komplexen Kompetenzaufgaben im CLIL-Geschichtsunterricht begriffen werden, um eine Überforderung auf Seiten der Schüler\*innen zu verhindern.

Gut durchdachte komplexe Kompetenzaufgaben können die *history skills* integrieren und lassen sich dennoch auf unterschiedlichen Niveaustufen realisieren. Die Lernenden spielen dabei anhand unterschiedlicher Lernerprodukte die großen Begriffsbildungsprozesse eines Faches durch, indem sie Produkte wie Tagebücher, Reportagen oder Dokumentationen in unterschiedlichsten medialen Erzählweisen erstellen.

Wenn Lernende Wissen nicht unkritisch übernehmen sollen, „müssen sie verstehen, wie Wissen entsteht und wie sich beispielsweise Vermutungen und gesichertes Wissen voneinander unterscheiden. Dieses metakognitive Wissen ist nicht erst als Abschluss der Lernprozesse zu erwerben, sondern von Anfang an“ (Massing et al. 2011: 131). Nur wenn sie erkennen können, mit welchen konstituierenden Elementen sich Begriffe bilden lassen, können Schüler\*innen Wissen analysieren, d.h. in seine Begriffe zerlegen und prüfen (vgl. ebd.: 132), aber auch die Begriffe verwenden, um Geschichten zu erzählen. Dieser Prozess wird im nächsten Kapitel vertieft untersucht.

#### **8.1.4. Geschichte braucht Geschichten: Schreiben als Kompetenzaufgabe**

Einen Lösungsansatz zur Förderung eines integrativen und reflexiven Geschichtsbewusstseins von Schüler\*innen wie auch der Ausbildung fremdsprachiger Diskurskompetenz sehe ich in der Texterstellung. In der vorliegenden Erhebung lag der Schwerpunkt auf kognitiv-analytischen Aspekten der Begriffsbildung und Diskurskompetenz. Das sinnbildende Schreiben stand nicht im Vordergrund, denn „für die kognitiv-konzeptuale Dimension, in der das fachspezifische Wissen und Können ausgebildet wird, kommt es auf explanatorische und explizierende Textarten an, in denen Relationen, Bezüge, Zusammenhänge, Ordnungen und Strukturen hergestellt und erläutert werden können“ (Hallet 2016: 147).

Die oben kritisierte Gleichförmigkeit der Diskursfunktionen überrascht in diesem Zusammenhang nicht und lässt sich auf die analytische Fokussierung zurückführen. Es scheint offensichtlich: Die in einem Unterrichtsszenario gewählten Quellen- und Texte bestimmen den Begriff, den die Schüler\*innen am Ende vor Augen haben (vgl. Link 2019: 41). Legen Lehrkräfte den Fokus auf stark strukturierte Texte und lassen wenig Raum für eigene Kreativität, müssen sie sich nicht darüber wundern, wenn - positiv bewertet - ein gut strukturiertes Begriffswissen entsteht und leider auch - negativ bewertet

- wenig ästhetische Sinnbildungserfahrung vonstattengeht. Es liegt auf der Hand, dass Geschichtslernen nicht nur aus analytischer Kognition bestehen kann. Geschichtskompetenz (in Abgrenzung zur Geschichtskennntnis) schließt die Integration historischer Einsichten und Stellungnahmen in die eigene Biografie ein (,Orientierungsleistung‘) (vgl. von Borries 2019: 95). Ich stimme zu, wenn von Borris sagt, die Unterdrückung der Affekte im Geschichtsunterricht und deren Verschiebung ins Außerschulische und Fiktionale, könne keinen Beitrag zum Kompetenzerwerb darstellen. Begriffs- und diskurskompetente Lernende müssen, wenn es über reines Begriffswissen hinaus gehen soll, ab einem bestimmten Kompetenzniveau ästhetische, moralische und emotionale Aspekte aufnehmen und reflektieren können.

Von Borries schlägt vor, emotionale Aspekte in das FUEK-Kompetenzmodell einzubauen. Er spielt dies am Beispiel der Orientierungskompetenz durch und begründet es damit, dass Emotion und Ästhetik eben zu jedem Lernprozess im Fach Geschichte gehören. Für dieses Fach, im Unterschied zu den MINT-Fächern, gehören emotional-ästhetische Aspekte sogar zum fachlichen Inhalt. Von daher kritisiert er ein oft unbewusstes Fehlverständnis von Rationalität und Wissenschaft. Von Borris macht deutlich, dass die Kunst der Lehrer\*innen darin bestehe, sich ohnehin gegebener Emotion und Ästhetik im Geschichtslernen zu stellen und sie zu klären (von Borries 2019: 95f.). Das ist auch insofern wichtig für fremdsprachiges Geschichtslernen und Kompetenzerwerb, weil erst Emotion die Relevanz des Gelernten, auch die Einbettung in vorherige Wissensstrukturen, eine Dauerhaftigkeit des Lernens bewirken können (vgl. ebd.: 97). Und das betrifft eben auch die Diskurskompetenz. Lernende müssen in Texten, die über die Mini-Gernes wie Definitionen (ZydatiB 2013) hinausgehen (Essays, Bildinterpretationen, Quellentextanalysen etc.) Begriffe anwenden und schreibend weiterentwickeln können. Sie müssen lernen, Begriffe in größeren Zusammenhängen zu erleben um sie letztendlich wirklich zu be-greifen.

Erst das eigentätige Erzählen macht es möglich, Begriffe auf höherer Ebene zu reflektieren, denn der Schreibprozess stellt sich erst im Zusammenwirken der kognitiven Aspekte von Genres dar. Es ist nicht nur eine Technik (*skill*) oder „die verbalsprachliche Externalisierung eines Weltausschnitts“ (Hallet 2016: 112), sondern eine narrative Form, die die (hier: historische) Welt überhaupt erst erzeugt und sprachlich repräsentiert. Die oft falsche Lesart der Kompetenzen als additive Ziele, nicht als zu entwickelnde Fähigkeitsdimensionen (vgl. Körber 2019), muss umgedacht werden. Begriffsbildungs-

und Diskurskompetenz sind nicht nur *Outcome*-Ziele, sondern ein langer Prozesses mit vielen Wiederholungs- und Verfeinerungsschleifen. Und daher muss der Schreibprozess auch im Sinne des *Process Writing* (Hallet 2016: 111f.) für die Lernenden erlebbar und somit zugänglich gemacht werden (vgl. auch Hartung 2010).

Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft Modelltexte und -formen bereitstellt, aufgrund derer die Lernenden ihre eigenen Darstellungs- und somit Denkformen entwickeln können. Dazu gehört zum einen, dass fachliche Redemittel wie die Diskursfunktionen bereitgestellt werden, und zum anderen, dass die Lernenden die Freiheit haben, fachliche Konzepte in ihren Texten zu ihren eigenen diskursiven und symbolischen Darstellungs- und Denkformen zu entwickeln (vgl. Hallet 2013e: 204).

Zum Aufbau einer fachbezogenen [*historical*] literacy und zur Sachfachbildung gehört auch die Fähigkeit, fachliches Wissen in lebensweltliche Kontexte zu ‚übersetzen‘ und umgekehrt. Daher müssen regelmäßig auch alltagssprachlich verfasste Texte Teil des Materials sein, die eine Vorstellung von der Bedeutung und Modelle für die ‚Übersetzung‘ des Fachwissens in lebensweltliche Kontexte vermitteln. (vgl. ebd.)

Es wäre also unbedingt wichtig, in weiterführender Forschung ‚größere‘ fachliche Genres zu erarbeiten und mit den Lernenden im Sinne der komplexen Kompetenzaufgabe oder Lernaufgaben Texte zu erstellen, sodass der Prozess des Schreibens als *Child as Historian* (siehe Kapitel 8.2) erlebbar wird. Es ist vorstellbar, dass eine Stärkung der Diskurskompetenz in einem bestimmten Bereich, wie es in meinem Projekt mit *definitions* funktionierte, auch bei anderen diskursiven Formen (*report, interpretation, explanation*) funktionieren würde, wenn man entsprechende *templates* zum Einstieg verwendet. So schlägt Hallet hinsichtlich der textuellen Struktur von *explanations* vor, eine Grobstruktur mit drei *stages* anzunehmen (*general statement, explanatory sequence, conclusion*), zu benennen (vgl. Hallet 2016: 155), nachzuahmen und letztendlich selbst mit Leben zu füllen, indem die Schüler\*innen selbsttätig ein Lernerprodukt in der Fremdsprache verfassen. Nach und nach sollten weitere Angebote im Unterricht zum Erleben und Erlernen generischer Konventionen gemacht werden, wie es unten im Graduierungsmodell vorgeschlagen wird (siehe Kapitel 8.2).

Das führt zum letzten, sehr CLIL-spezifischen, Aspekt der sprachlichen Verfasstheit von Alltags- und Wissenschaftskonzepten. Dabei ist die Frage naheliegend, ob die Lernenden der vorliegenden Studie in der Lage wären, komplexe Lernaufgaben in der Fremdsprache zu bewältigen. Wenn wir über Konventionen oder Genres sprechen,

müssen wir auch über die Sprache sprechen, in der diese vorliegen. Ob Schüler\*innen der Sekundarstufe I schon in der Lage sind, Begriffe reflexiv in der Fremdsprache kritisch zu vergleichen und zu bewerten, bleibt offen. Sicherlich kommt es dabei darauf an, wie komplex die Aufgabenstellung ist, wie die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sind, sprachlich wie auch fachlich gesehen, und darauf, wie gut sie bei der Bewältigung komplexer Sprachhandlungen unterstützt werden. Im nächsten Teilkapitel leite ich aus den Erkenntnissen der Studie eine entsprechende Schlussfolgerung zur Unterstützung dieser Prozesse ab.

#### **8.1.5. Fremdsprachige Begriffsbildungsprozesse unterstützen: *Code-Switching*, *Scaffolding* und Metakognition**

Zu den spezifischen Methoden des CLIL-Unterrichts gehört das *Code-Switching*. Die Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit von *Code-Switching* von Seiten der Lernenden ist je nach Altersstufe sehr unterschiedlich (Heimes 2011). Jüngere Schüler\*innen begrüßen häufig den Einsatz der üblichen Unterrichtssprache (hier: Deutsch) und begründen es damit, dass man sich auch „auf Deutsch mit jemandem über Geschichte unterhalten will“ (Heimes 2011: 153). Den Schüler\*innen scheint dabei wichtig zu sein, dass es sich dabei um kurze Phasen und kontrastive Kurzaktionen handeln sollte. Kurz vor dem Abitur hingegen weisen die Lernenden in ihrem letzten Schulbesuchsjahr eine andere Einstellung auf: Sie betonen die Schlüsselbedeutung einer möglichst immersiven Sprach- und Lernumgebung (vgl. ebd.: 155).

In der vorliegenden Studie wird die Einstellung der jüngeren Schüler\*innen (vgl. ebd.: 153) weitgehend bestätigt: Alle befragten Schüler\*innen waren für die Verwendung der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen (beide Vokabeln kennen, Sicherung des Gelernten, Verständnishilfen). Den Schüler\*innen ist dabei allerdings verständlicherweise weitgehend unklar, aus welchen Gründen die L1 von den Lehrkräften eingesetzt wird. Meine Beobachtungen aus der ersten Erhebungsphase zeigten den Einsatz der deutschen Sprache vornehmlich als

- defensive *Scaffolding*-Methode und somit unterrichtliche Diskursstrategie, um sprachliche Blockaden spontan überwinden zu können, oder zur Vermeidung von Überforderungsgefühlen bei Schüler\*innen (vgl. Kapitel 4 und Thürmann 2013a: 231)

- Sicherung des inhaltlichen Verständnisses und der Ausdrucksfähigkeit für didaktisch legitimierte Sicherungsphasen (vgl. Kapitel 4 und Heimes 2011)

In der Entwicklungsphase der vorliegenden Untersuchung kamen zwei weitere strategische Gründe hinzu, die ich an dieser Stelle als besonders bedeutsam für den CLIL-Anfangsunterricht herausstellen möchte:

- Explizierung, Visualisierung und Metakognition müssen zielführend und planvoll beim Umgang mit Diskursfunktionen (hier: definieren) als offensive *Scaffolding*-Methode zur Stärkung des generischen Meta-Wissens eingesetzt werden (siehe Kapitel 5). Dies sollte, wenn möglich<sup>80</sup>, in der Sprache vonstatten gehen, die den Lernenden am vertrautesten ist (hier: Deutsch).
- Modelltexte bzw. Diskursfunktionen sollten systematisch in der L1 eingeführt und analysiert werden. Anwendung, Übung und Transfer erfolgen dann in der Fremdsprache.

Ein didaktisches Prinzip für den CLIL-Unterricht möchte ich hier hervorheben: Mutter- bzw. schulsprachliche Phasen müssen ganz klar als L1-Phasen gekennzeichnet und für die Schüler\*innen transparent eingeführt bzw. wieder beendet werden. Es reicht nicht, dass Lehrpersonen ihr prozedurales Wissen der Diskursfunktionen demonstrieren, aus Überforderungsgründen aber nicht auf die Metaebene gehen, um Diskurs- bzw. Denkschritte zu thematisieren und die Lernenden dahingehend anzuleiten (Kapitel 4 und Dalton-Puffer 2013: 141). In meiner Erhebung zeigte sich (ausführlicher in Kapitel 6), dass die Lernenden in den meisten Fällen einen Kompetenzzuwachs im Bereich der fremdsprachigen fachlichen Diskurskompetenz verzeichnen konnten. Hier kann kein kausaler Zusammenhang hergestellt werden, aber es erscheint plausibel, dass Schüler\*innen im CLIL-Anfangsunterricht (Jahrgang 8) die kognitive Herausforderung der Metakognition eher meistern, wenn man, im Sinne des *literacy* Ansatzes (Cope/Kalantzis 2012[1993]), sprachliche Genres und Strukturen am Modell erklärt und das in möglichst vertrauter Sprache. Anders gesagt: Fremdsprachige Fachdiskurse zu reflektieren und dabei selbst die Fremdsprache (hier: Englisch) zu verwenden, bedeutet für viele Lernenden eine Herausforderung und nicht selten eine Überforderung. Es

---

<sup>80</sup> In Willkommensklassen oder bei Schüler\*innen, die noch nicht lange die Schulsprache sprechen, ist das natürlich nicht möglich. Dann sollten Lehrkräfte verstärkt auf Visualisierungen setzen.

hilft ihnen, wenn man Satzbau oder Zeitformen in vertrauter Sprache (Deutsch) einführt und erklärt. Es wäre wünschenswert, diese Erkenntnisse zu nutzen und in Anschlussforschungsprojekten Strategien zum Einsatz der L1 im Bereich der Begriffsbildung empirisch etwas detaillierter zu überprüfen. Eine Grundlage für die Entwicklung didaktischer Strategien sind Kompetenzmodelle, die den Kompetenzaufbau bei Kindern und Jugendlichen modellieren und Anknüpfungspunkte bieten. Im Kapitel 8.2 beschreibe ich, wie man sich den individuellen Begriffsbildungsprozess in der Fremdsprache bei Kindern und Jugendlichen im Fach Geschichte vorstellen darf.

## **8.2. *Child as Historian* und *historical literacy*: Was ist unter Begriffsbildungskompetenz zu verstehen?**

Um den Beitrag einer Fachdidaktik für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden zu bestimmen, muss man sich zunächst damit beschäftigen, wie Wissen in einer bestimmten Domäne generiert wird. Erst dann kann überlegt werden, welchen Weg Lernende gehen müssen, um von einer naiv-kindlichen Vorstellung zu fachlicher Begriffs- und Diskurskompetenz zu gelangen.

„Der Rückbezug auf die im Fach liegenden Denkmodi führt hierbei zu der zentralen Brücke in diesem Spannungsgefüge zwischen Lebenswelt und zu definierenden Bildungszielen (oder auch Kompetenzen), da nur sie erklären helfen, warum ein bestimmtes Fach zur Welterfahrung oder -erschließung unabdingbar ist“. (Oswalt 2010: 167)

Ich wollte in diesem Projekt beobachten, in welcher Beziehung das ‚natürliche‘ und das schulische Begriffslernen zueinanderstehen (vgl. Hallet 2002). Die dargestellten Ergebnisse führen zur Annahme, dass sich alltagssprachliche und fachliche Begriffsbildungsprozesse im Fach Geschichte ähnlich sind. Zunächst bringen Schüler\*innen ‚natürlichere‘ Konzepte mit in den Unterricht, die bereits Prozesse der alltagsweltlichen Begriffsbildung durchlaufen haben, aber auch schon fachwissenschaftliche Elemente (teilweise in der Fremdsprache) enthalten können. Ich sage bewusst ‚natürlichere‘ statt ‚natürliche‘, denn der Übergang vom Alltags- zum Wissenschaftskonzept ist bei geschichtlichen Themen weit milder und weniger radikal als in den MINT-Fächern (siehe Kapitel 2.2.3). Eine Überschreibung der Alltagskonzepte durch Fachkonzepte oder ein klarer Schnitt fand zumindest in dieser Erhebung bei den Lernenden nicht statt. Es gibt im vorliegenden Datenkorpus keine Fehlkonzepte und Fachkonzepte, sondern nur unterschiedliche Ausprägungen von Fachlichkeit der

Begriffe. Ähnlich sehen auch Vertreter\*innen der Fachdidaktik Geschichte die Lernprogression im Bereich des begrifflich-diskursiven Lernens. Ziel des Geschichtslernens ist demnach nicht die Abgrenzung wissenschaftlicher und unwissenschaftlicher Konzepte, sondern graduell unterschiedliche Ausprägungen von Komplexität (vgl. Sauer 2019: 34). Das bedeutet für das Begriffslernen: Es gibt für historische Begriffe eine Art Begriffskomplexität, die sich graduell unterscheidet. Eine klare Abgrenzung zwischen Wissenschaftsbegriff und Alltagsbegriff gibt es hingegen nicht.

Das liegt auch in der Eigenart der Geschichtswissenschaft begründet. Der Streit um Begriffe gehört zum Alltagsgeschäft und Handwerk der Historiker\*innen. Es gibt in der Fachwelt unterschiedliche Bewertungen und Auslegungen von Begriffen, die sich nur teilweise in richtig oder falsch unterscheiden lassen. Auch dort gibt es unterschiedliche Vorstellungen ein- und desselben Fachkonzeptes. Das muss, innerhalb gewisser Grenzen, auch im Geschichtsunterricht erlaubt sein. Und dieser Aushandlungsprozess muss, wenn man Schüler\*innen als „*Historian as Child*“<sup>81</sup> sieht, auch gefördert werden und für die Kinder und Jugendlichen erlebbar sein.

Kerngedanke dieser Vorstellung ist, dass der *Concept-Attainment*-Prozess von Kindern dem Arbeitsprozess der Historiker\*innen ähnelt. Wie Alison Gopnik im „*Scientist as Child*“-Ansatz (1996) der Naturwissenschaftsdidaktik den Theoriewechsel in der Wissenschaft mit dem *Conceptual Change* bei Kindern vergleicht, kann auch der Erkenntnisprozess der Geschichtswissenschaft mit dem Erkenntnis- und Sinnbildungsprozess von Lernenden im Geschichtsunterricht verglichen werden. Kinder verwenden vielfach die gleichen Techniken wie Wissenschaftler\*innen. Sie begegnen neuen Informationen und überarbeiten, ähnlich wie Historiker\*innen bei der Quellenanalyse, ihre derzeit existierende Paradigmen und Vorstellungen der sie umgebenden Welt. Sie bauen nach und nach abstraktere, kohärente Systeme historischer Narrationen auf. Und so wie in der Geschichtswissenschaft Fragen empirischer, normativer und narrativer Triftigkeit abwechselnd fokussiert werden (Rüsen 1983, Körber 2004), so sollte es in der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung um ganz ähnliche Schwerpunktlegungen des Erkenntnisgewinns gehen.

---

<sup>81</sup> Erläuterung zum *Historian as Child* Ansatz auf den nachfolgenden Seiten

Die derzeitige Diskussion um Begriffsbildungsdidaktik im Fach Geschichte (siehe bspw. Sauer 2015 und 2019, Link 2019) ist folglich eine logische Konsequenz im Sinne eines *Historian-as-Child*-Ansatzes: Die Schüler\*innen müssen die „Denkmodi“ eines Faches (Oswalt 2010), in diesem Fall die Aushandlung fachlicher Begriffe, kennenlernen und selbst erleben, um fachliche Diskurskompetenz zu erlangen. Man beschäftigt sich u.a. mit folgenden Fragen: Welche Begriffe sind wichtig? Wie definiert und systematisiert man die Begriffe und wie grenzen sie sich ab? Wie werden sie verhandelt und für wen sind sie relevant? Dabei gilt es, alltagsweltliche wie auch wissenschaftliche Konzepte immer wieder zu hinterfragen und neue diskursive Methoden im Klassenraum und für den Klassenraum zu entwickeln, um Begriffsbildungskompetenz und fremdsprachige Diskursfähigkeit nach und nach aufzubauen.

Wenn man dabei das Bildungsziel der sachfachlichen *literacy* (in der Fremdsprache) vor Augen hat (Cope/Kalantzis 2012 [1993]), muss das Bild vom Konzeptwechsel aus den Naturwissenschaften (*Conceptual Change*) im Fach Geschichte verändert werden. Ich denke dabei an eine Erweiterung hin zu einem Modell, das auch narrative, ästhetische und perspektivische Aspekte der Sinnbildung integriert. Weniger die Auslöschung von Fehlkonzepten, wie es oft in den naturwissenschaftlichen Arbeiten beschrieben wird (z. B. Vosniadou 2013, Treagust/Duit 2008), dominiert die Begriffsbildungsdidaktik, sondern fachliche Anreicherung und Erweiterung von Begriffen. Nicht Hypothese, Experiment, Beweis oder Gegenbeweis sind Vorlage für die Gestaltung von Lernprozessen, sondern die historische Methode. Sie beruht auf den Schritten Heuristik (Fragestellung, Sammlung der Quellen, Entwicklung von Hypothesen), Kritik (Informationsentnahme aus den Quellen und die Prüfung ihrer Plausibilität) und Interpretation (Antwort auf historische Frage und Herstellen eines sinn- und bedeutungsvollen zeitlichen Ablaufs) (vgl. Oswalt 2010: 179, Pandel 2005b). Dieses quellenorientierte Vorgehen entspricht einer deutschen Fachtradition und dient somit einer Klärung dessen, was das Fach Geschichte „zur Welterfahrung oder -erschließung“ (Oswalt 2010: 167) beitragen kann.

Historische Sinnbildung entsteht (verkürzt dargestellt) also durch Fragestellung und/oder Hypothesenbildung, Informationsentnahme aus Quellen (in der Schule auch aus Verfasser-texten) und letztendlich die Antwort auf die historische Frage und Interpretation der Ergebnisse. Genau diesen Prozess spielten wir in der vorliegenden Unterrichtseinheit am Beispiel des Revolutionsbegriffes nach. Durch den konfrontativen Einstieg und den

von der Lehrkraft inszenierte Diskussion der Frage „*Arab Spring- a facebook Revolution?*“ knüpften sich weitere Fragen an: „Was ist eine Revolution?“ oder „Ist ein Bürgerkrieg auch eine Revolution“? Darauf folgte die Informationsentnahme aus Quellen und Darstellertexten und am Ende des Prozesses erstellten die Schüler\*innen ihre Antworten in Form von Diskursfunktionen und *Concept-Maps*.

Der Begriffsbildungsprozess spielte sich bei den Schüler\*innen in der Unterrichtseinheit vergleichsweise sanft und sukzessiv ab. In den Datensätzen wurde deutlich, dass bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit rudimentäre alltagsweltliche Vorstellungen existierten, die zwar noch nicht fachlich ausreichend waren, aber auch nicht unbedingt falsch waren. Sie enthielten bereits große Anteile an fachlichen und fremdsprachigen Elemente. Besser als *Conceptual Change* kann der Prozess folglich als *Conceptual Enrichment* (Langer-Plän/Beilner 2006) oder *Concept Attainment* (Brüning/Saum 2006) bezeichnet werden. Die verschiedenen historischen Denkmodi werden nach und nach in die individuelle Konstruktion der Vergangenheit integriert. Reduziert man Geschichtswissen auf *eine* einzige mögliche korrekte Lösung, droht eine Verkürzung des Geschichtsbewusstseins, wie es ganz ähnlich beim politikdidaktischen Versuch kritisiert wurde, *Content Standards* schematisch und systematisch fassbar zu machen (vgl. z. B. Besand et al. 2011: 164f). Eine Systematisierung von Begriffen soll eben nicht alte oder alternative Schülervorstellungen auslöschen, sondern kann die Erweiterung um viele Komponenten bedeuten, die sinnvoll in ein Begriffsverständnis der Schüler\*innen eingebunden werden können.

Welche Rolle die Sprache im *Historian as Child*-Prozess spielt, wird im *Genre Approach* von Cope und Kalantzis deutlich:

A genre approach to literacy teaching involves being explicit about the way language works to make meaning. It means engaging students in the role of apprentice with the teacher in the role of expert on language system and function. It means an emphasis on content, on structure and on sequence in the steps that a learner goes through to become literate in a formal educational setting. (Cope/Kalantzis 2012[1993]: 1)

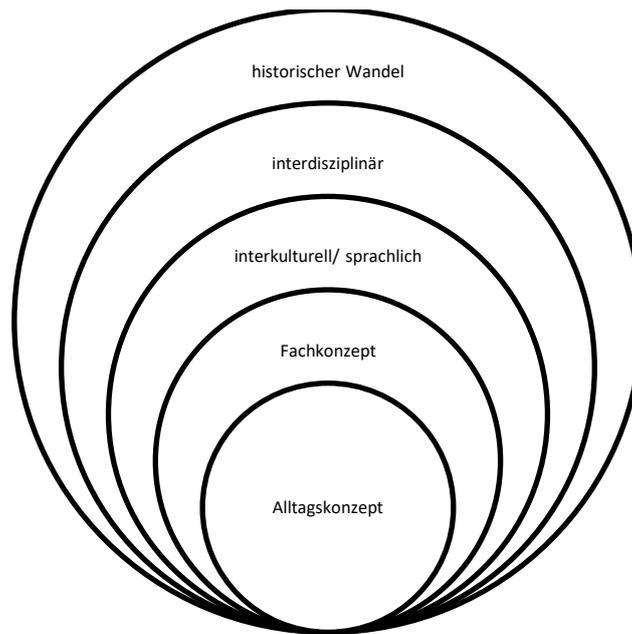
Im Sinne des *Cognitive Apprenticeship* (Collins et al. 1989) ist es demnach Aufgabe der Lehrkräfte, zum einen den wissenschaftlichen Begriffserwerb nachzustellen und zum anderen, die Lernenden bei der ‚Verwissenschaftlichung‘ ihres Alltagswissens als *expert* im Sinne eines Meister-Lehrling-Verhältnisses zu unterstützen. Hierzu ist es notwendig, sie über den funktionalen Zusammenhang zwischen sachfachlichen und fremdsprachigen Wissensstrukturen nachdenken zu lassen (vgl. Hallet 2002). Lernende werden von den

Lehrkräften als Experten in der historischen Methode angeleitet und dabei unterstützt, fachtypische Aufgaben zu bearbeiten. Dabei sollen die Schüler\*innen expertenähnliches strategisches Wissen, also z. B. heuristische Regeln, Lernstrategien oder auch Begriffswissen, aufbauen, das sie befähigt, fachliche Probleme erfolgreich zu lösen (vgl. ebd.).

Es sollte deutlich geworden sein, dass es Formen des *Conceptual Change* oder *Concept Attainment* in jedem Fach gibt. Aber Geschichtslernen hat, wie jedes Fach, seine Spezifika. Im CLIL-Geschichtsunterricht ist dabei das Besondere, dass das muttersprachliche Mini-Konzept nicht nur an das Fachkonzept, sondern an Differenzerfahrungen mehrfacher Art herangeführt werden muss:

- Alltagskonzept zum (fremdsprachigen) Fachkonzept (z. B. König – *king - monarchy*)
- Zeitlicher Wandel der Begriffe (Begriff ‚Bürger\*in‘ im 18. vs. 20. Jahrhundert)
  - Vermittlung zwischen zwei Sprachen bzw. kulturell-sprachlichen Gemeinschaften (z. B. Weltkrieg/ *Great War*)
- Unterschiedliche Konzeptualisierungen zwischen den Disziplinen (z. B. ‚Pest‘ im Geschichtsunterricht vs. Epidemiologie/Biologie)

Dieser Prozess der Begriffserweiterung ist nicht linear, sondern höchst systemisch und mehrdimensional. Die Ausformung von Wissenskonstruktionen erfolgt in Wechselwirkung zwischen den Systemen (bspw. Register, Disziplin, Nationalsprache, Zeit). Die (historische) Wirklichkeit gewinnt ihre Bedeutung durch Sinnbildungserfahrung in einem komplexen Organismus von miteinander verknüpften Netzwerken; wie es die nachfolgende Abbildung zeigt. Jede Dimension ist dabei ein Netzwerk für sich, aber auch mit anderen Dimensionen verknüpft.



**Abbildung 35 Dimensionen eines historischen Begriffs**

Die Fremdsprache im CLIL-Geschichtsunterricht hat dabei eine Rolle der Wechselwirkung, die keinen Schnitt in Abgrenzung zur Muttersprache darstellen muss. Eher erfolgen mithilfe von Schwerpunktlegungen fachliche Perspektiverweiterungen, die in die Begriffsvorstellung integriert werden können.

In diesem Zusammenhang sind Rückkoppelungseffekte auf die Muttersprache bemerkenswert, da sie dazu führen, dass muttersprachliche Alltagskonzepte eine kognitiv-konzeptuelle Reorganisation erfahren und damit die bilingualen Lerner auch in der muttersprachlichen Kompetenz und im Bezug auf deren Wissenshorizont weiterbringen. Diese Synergieeffekte in beide Richtungen machen CLIL so attraktiv als kognitiv-linguistisches Bildungskonzept.

(Strasser 2011: 17)

Da die „vielbeschworene Integration von Inhalts- und Sprachlernen“ (vgl. Hallet 2003: 53f.) kognitiv tiefgreifend sein muss, darf davon ausgegangen werden, dass sich die fremdsprachige mentale Architektur verändert. Die fachspezifischen Denk- und Sprechweisen erfahren so auch Eingang in alltagsweltliche Genres (Hallet 2016: 162). Gerade die Konstellation zwischen alltagsweltlichen und fachlichen generischen Begriffen erlaubt überhaupt erst die Ausbildung einer fremdsprachigen fachbasierten Diskurskompetenz (vgl. ebd.).

Die vielleicht interessanteste Frage ist an dieser Stelle, wie genau sich diese Architektur wünschenswerterweise verändern soll. Daher beschäftigt sich der nächste Teilabschnitt damit, was Lernende können, wenn sie in einem bestimmten Bereich ‚begriffskompetent‘ sind. Denn „die Lehrperson im Geschichtsunterricht soll [...] einen elaborierten Plan haben, wie die Architektur eines reflektierten Geschichtsbildes ihrer Lernenden am Ende des Bildungsgangs aussehen könnte“ (Demantowsky/ Waldis 2014: 113). Eine Idee dafür, was das Ziel des begrifflichen Lernens sein könnte, findet sich im nächsten Teilkapitel.

### **8.2.1. Ein Modell der Begriffsbildungskompetenz in der Fremdsprache**

In der jüngeren akademischen Diskussion gibt es theoretische Auseinandersetzungen mit Begriffsbildungskompetenz im Rahmen geschichtsdidaktischer Forschung (z. B. Schreiber et al. 2019, Rösen/Schreiber 2019, Trautwein et al. 2017) und Versuche, bestehende Entwürfe zu Kompetenzmodellen zu konkretisieren (z. B. Körber 2019). Im Rahmen von Programmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden und werden mittlerweile zur Kompetenzmodellierung auch Fächer adressiert, die in PISA und vergleichbaren Untersuchungen nicht vertreten waren (vgl. Trautwein et al 2017: 11). Aus der Lehrperspektive sind Kompetenzziele notwendig, um eine intersubjektiv gültige Vorstellung von Könnenserwartungen zu verankern und auf dieser Grundlage individuelle Leistungs- und Kompetenzstände zu identifizieren und dingfest machen zu können (vgl. Hallet 2010: 61). Ein Modell der Begriffsbildungskompetenz dient somit dazu, individuelle Kompetenzen der Schüler\*innen identifizieren zu können, um sie beim *Concept-Attainment*-Prozess zielführend unterstützen zu können.

In der Geschichtsdidaktik wird teilweise die Befürchtung diskutiert, dass durch die Kompetenzdebatte der Bildungsanspruch auf solche Anteile verkürzt werde, die empirisch fassbar und messbar sind (vgl. Körber 2019: 72). Körber verdeutlicht allerdings richtig, dass die anerkannten Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik<sup>82</sup>- trotz aller Unterschiede - ihre Differenzierungen von Kompetenzbereichen von einer fachlichen Reflexion des „Bildungsbeitrags des Faches“ ableiten (vgl. ebd.) und keineswegs Kataloge trainierbarer Fertigkeiten normieren, die in ihrer Gesamtheit ‚Kompetenz‘ oder

---

<sup>82</sup> Körber bezieht sich auf Pandel 2005a, Gautschi et al. 2009 und Körber 2007.

gar ‚Bildung‘ definieren sollen (vgl. Körber 2017: 3). An dieser Stelle ist es mir wichtig festzuhalten, dass die nachfolgenden Vorschläge für Kompetenzbeschreibungen zur fremdsprachigen Begriffsbildung und Diskurskompetenz keinesfalls als „Engführung ‚historischer Bildung‘ und ein vermeintliches ‚Teaching to the Test‘“ (vgl. Körber 2019: 72) beworben werden sollen (vgl. ebd.). Im Gegenteil.

Es geht darum, junge Menschen zu befähigen, an globalen Diskursen teilzunehmen. Es ist nicht das Ziel, sie in bestimmte Formen des historischen Denkens zu zwingen und ihre individuelle Reflexion auf Geschichte und deren Bedeutung zu steuern. Sie sollen zu individuellem Denken fähig sein und eigene Sinnbildungen und Reflexionen (de-)konstruieren können. Das alles kann allerdings nicht im gesellschaftlichen leeren Raum stattfinden (vgl. Körber 2019: 75f.), sondern braucht thematische Ankerpunkte. Körber erklärt die Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum damit, dass Kompetenzorientierung, hier übertragen auf Begriffsbildungskompetenz

- neben der individuellen Orientierung auch eine Bedeutung für den Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft hat: die Fragen, Orientierungen und Deutungen anderer zu erkennen und mit ihnen kommunizieren zu können und
- erfordert, die in der Gesellschaft vorhandenen Begriffe, Konzepte und Kategorien zu verstehen und mit ihnen arbeiten zu können. (vgl. ebd.)

Das FUER-Kompetenzmodell verwendet im Zusammenhang mit Begriffsbildung die Formulierung der „Konvention“ (Schreiber et al. 2006), um Begriffskompetenz graduell unterscheiden zu können. Der Begriff „Konvention“ macht deutlich, dass es gewissermaßen einer Übereinkunft bedarf, um über geschichtliche Sachverhalte sprechen zu können. Daher soll fachlichen Begriffen kein „absoluter, wohl aber ein relativer Vorrang“ eingeräumt werden (Körber 2017: 8). Präzise Begriffe und Diskursfunktionen ermöglichen es, historische und gesellschaftliche Sachverhalte zu kommunizieren, zu verstehen und verstanden zu werden. Historische Begriffe sind nicht allgemein gültig, aber gut begründet. Um mit den Produkten der Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur kritisch denkend umgehen zu können, muss man ihre Logik begreifen und sie nutzen können (vgl. ebd.). Körber formuliert nachvollziehbar, es gehe um die Herstellung eines *Common Ground* - „nicht an Überzeugungen, wohl aber an Kategorien und Konzepten sowie die Befähigung zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Positionen auf diesem *Common Ground* (ebd.: 7).

An einer Vorstellung, wie dieser *Common Ground* im Falle der Begriffsbildung auszusehen hat, mangelt es vielerorts noch. Im Kontakt mit den Lehrkräften wurde in meiner Studie deutlich (siehe Kapitel 4), dass viele CLIL-Lehrer\*innen noch keine konkrete Vorstellung der Begriffskompetenz oder des Begriffsbildungsprozesses haben, um „auf dieser Grundlage Kompetenzstände identifizieren und dingfest machen zu können“ (vgl. Hallet 2010: 61). Im Hinblick auf die unterrichtliche Arbeit von CLIL-Lehrenden ist es problematisch, dass die Unterrichtsform bisher am ehesten auf politischem, weniger auf didaktischem Gebiet diskutiert wurde und wird (vgl. Maset 2015: 8). Lehrkräfte brauchen didaktische Modelle und curriculare Orientierungen darüber, welche Begriffe konstituierend für die gesellschaftliche Teilhabe sind und was es für ihre Schüler\*innen bedeutet, mit Begriffen fachlich umgehen zu können. Meine forschungsbasierte These an dieser Stelle ist: Wenn Lehrkräfte eine klare Vorstellung davon haben, was es heißt, Begriffe (in der Fremdsprache) zu erwerben und anwenden zu können, sind sie in der Lage, unterrichtliche Inszenierungen zielgerichtet zu planen und entsprechende *Scaffolding*-Maßnahmen zu entwerfen.

**Im nachfolgenden Modell habe ich Beobachtungen meiner eigenen Studie mit den geschichtsdidaktischen Entwürfen zur Begriffsbildung von Sauer (2019), der politikdidaktischen Gruppe um Weißeno et al. (2010), den kritischen Reaktion der Autorengruppe Fachdidaktik (2011) und dem FUER-Kompetenzmodell (Körper 2019) verarbeitet und mit CLIL-didaktischen Vorschlägen (Hallet 2016, Vollmer/Thürmann 2013) ergänzt.**

**Tabelle 6: Begriffskompetenz für CLIL history**

Bereich	Operationen
Begriffserwerb	<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichtsbegriffe in der Fremdsprache definieren (<i>x is a y, which has...</i>),</li> <li>- Inhalte mit eigenen Worten in der Fremdsprache erklären,</li> <li>- mit Nennung des Begriffs Wissen abrufen und (in der Fremdsprache) einbringen und vernetzen,</li> <li>- Wertungen abrufen und in der Fremdsprache ausdrücken (positiv/negativ, gerecht/ungerecht) und</li> <li>- Fragen stellen und Defizite im eigenen Wissen erkennen.</li> </ul>
Begriffsgebrauch	<p>Die Schüler*innen können Begriffe ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adäquat in der Fremdsprache verwenden,</li> <li>- in neue historische Zusammenhänge bringen (Transfer),</li> <li>- erweitern (z. B. Revolution: Französische, Industrielle),</li> <li>- unterscheiden von anderen Begriffen (Revolte, Putsch, Aufstand)</li> <li>- und Zusammenhänge zwischen Begriffen herstellen (z. B. kausal oder räumlich/zeitlich).</li> </ul>
Begriffskritik	<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Entstehungsgeschichte von Begriffen nachvollziehen,</li> <li>- die Leistungsfähigkeit eines fremdsprachigen Begriffes kritisch bewerten (z. B. Triftigkeit, Präzision, Perspektive)</li> <li>- und unterschiedliche (teils subtile) Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen wahrnehmen.</li> </ul>
reflexive CLIL-Dimension eines Begriffes	<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begriffe oder Bezeichnungen unterschiedlicher Sprachen oder Kulturen metakognitiv reflektieren und vernetzen (z.B. Vergleich deutscher und britischer Imperialismusbegriff; vgl. Link 2019),</li> <li>- Begriffe unterschiedlicher Zeiträume unterscheiden und reflektieren (Stadt im Mittelalter/heute, <i>civil rights, citizen</i> etc.),</li> <li>- Den Konstruktionscharakter geschichtlicher Begriffe reflektieren</li> <li>- Und historische Begriffe von anderen Disziplinen abgrenzen.</li> </ul>

In diesem Modell wird deutlich, dass Begriffskompetenz eng mit Strukturierungskompetenz zusammenhängt. Begriffe stehen nicht allein, sie müssen in Beziehung gesetzt werden zu anderen Begriffen (vgl. Schreiber et al. 2007). Das erfordert sprachliche wie auch fachliche Kompetenzen. Laut Sauer ist begriffskompetent, wer fachliche Begriffe und die dahinterliegenden Fachinhalte kennt, daraus semantische Netze bilden kann und wer Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und Verbindungen herstellen kann (vgl. Sauer 2015: 5). Die Frage, was es eigentlich bedeutet, Begriffe zu kennen, zu beherrschen und adäquat mit ihnen umgehen zu können, kann noch nicht abschließend geklärt werden (vgl. ebd.). Sauer schlägt vor, verschiedene Kompetenzausprägungen bzw. Operationen zu unterscheiden: Je komplexer das Begriffswissen, desto höher die Kompetenz. Die obigen Vorschläge sind nicht (nur) additiv oder komplementär zu verstehen. Bei genauer Betrachtung zeigen sich Abstufungen der Komplexität von Begriffen und Operationen. Im nachfolgenden Teilkapitel werde ich didaktische Konzepte der Fachdidaktik Englisch, wie den Genre-Ansatz von Hallet (2016), mit Vorschlägen zur Begriffsbildung der Geschichtsdidaktik (Körper 2019) verbinden und daraus integrative Vorschläge für Niveaustufen der Begriffsbildung ableiten.

### **8.3. Fachliche Genres als Gradmesser der Begriffskompetenz**

Ohne eine graduelle Abgrenzung von mehr oder weniger fachlichen Begriffen ist es schwierig für Lehrkräfte, Kompetenzen und Bedarfe sprachlicher und fachlicher Art zu ermitteln. Im Fach Geschichte muss der Prozess der Begriffsbildung gewissenhaft beobachtet werden, weil der Kompetenzzuwachs nicht radikal stattfindet, sondern Begriffe sich in langen Prozessen sukzessive verändern. Es gibt keine klare Abgrenzung wissenschaftlicher und unwissenschaftlicher Konzepte, sondern lediglich graduell unterschiedliche Arten und Ausprägungen von Komplexität (vgl. Sauer 2019: 34), die unterschieden werden müssen, um handhabbar zu sein. Geschichtsbewusstsein als oberstes Ziel des Geschichtsunterrichts scheint aber mit diesem Gedanken kaum vereinbar zu sein, denn Geschichtsbewusstsein kennt (noch?) keine Niveaustufen (vgl. Körper 2017: 8).

Was heißt das nun für CLIL *history*? Will man Kompetenzstufen der Begriffsbildung fachspezifisch verstehen und modellieren, was von der KMK und Bildungsforschung klar gefordert wird, braucht es Überlegungen, die fachliche und (fremd-)sprachliche

Kompetenzen gleichermaßen thematisieren. Die FUER-Gruppe entwickelte das einzige Kompetenzmodell der Geschichtsdidaktik, welches eine Strukturierung sprachlicher Elemente durch Niveaustufen beinhaltet. Das Graduierungskonzept umfasst unterschiedliche Ausprägungen historischen Denkens und Sprechens, die auch normativ unterschieden werden (vgl. Trautwein et al. 2017: 35, Körber 2019). Für die Ausdifferenzierungen der begrifflichen Kompetenzniveaus im historischen Denken wird der Grad der Verfügung über gesellschaftlich relevante Konventionen für historisches Denken herangezogen.

Dies wird von der FUER-Gruppe damit begründet, dass Konventionen notwendig für übereinkommende (fachliche) Kommunikation sind: „Dem *con venire* d.h. der Einigung auf bestimmte Konventionen, haften notwendig normative Züge an“ (Trautwein et al. 2019: 35f.). Dabei ist es im aufsteigenden Charakter des Modells ein differenzierendes Kriterium, ob Lernende den Konstruktcharakter von Konventionen, in diesem Fall also von Begriffen oder auch deren Konnotationen, erfassen können, und wie sich diese Erkenntnis auf das historische Denken auswirkt (vgl. ebd., siehe auch Tabelle unten). Dabei ergeben sich die Kompetenzstufen a-konventionell (basal), konventionell (intermediär) und trans-konventionell (elaboriert):

- a-konventionell/basal: Lernende verhalten sich situativ unterschiedlich, ohne systematisch auf Konventionen einer Gruppe zurückgreifen zu können.
- transkonventionell/elaboriert: Lernende können den Konstruktcharakter der Begriffe erkennen und reflektieren
- konventionell/intermediär: Lernende verfügen über gesellschaftliche Konventionen und wenden sie im historischen Denken an.

Die Lernprogression scheint im Fach Geschichte, vereinfacht gesagt, im Dreischritt individuell-naiv → konventionell → individuell-reflektiert abzulaufen. Die Passung zum *literacy*-Ansatz ist unübersehbar (Cope/Kalantzis 2012[1993]). Auch Analogien zu fremdsprachendidaktischen Ansätzen, die vom *literacy*-Ansatz beeinflusst sind, ergeben sich im Vergleich der Konventionsebenen des Modells der FUER-Gruppe (Schreiber et al. 2006, Körber 2019) und dem Genre-Ansatz (Hallet 2013a, 2016). Zunächst verfügen Lernende über (kindlich-)naive Begriffe, die sie aus ihrer jeweiligen Muttersprache mitbringen oder haben bereits ein fremdsprachiges Mini-Konzept (Hallet 2002). Im Unterricht lernen sie eine (altersgemäße) Fachkonzeption in der Fremdsprache kennen,

welches sie zur Revision und sprachlich-fachlicher Erweiterung der Alltagsbegriffe anstößt und Fachkonventionen anbahnt. Erst nach dieser Konventionalisierung sind Lernende in der Lage, mit etwas Abstand die fachlichen Begriffe zu reflektieren.

Die Genres der diskursiven Kommunikation und Interaktion sind grundlegend für jede Form der Äußerung. Sie stellen die konventionalisierten Formen und Strukturen bereit, in denen fachliche und lebensweltliche Kommunikation stattfindet (vgl. Hallet 2016: 57, Hallet 2012a/b). Durch die Integration fremdsprachlicher Aspekte in fachliche Begriffe der Lernenden kommt im CLIL-Geschichtsunterricht ein weiterer Faktor der Komplexität auf allen Ebenen hinzu. Die verschiedenen Niveaustufen können idealtypisch abgegrenzt werden, aber innerhalb der Stufen gibt es weitere Abstufungen der Kompetenzausprägungen (vgl. Trautwein 2019: 38). Im a-konventionellen/basalen Bereich können Lernende z. B. Begriffe kennen und sie nur teilweise anwenden. Auf konventionell/intermediärem Level können Schüler\*innen etwa erkennen, dass im Fachunterricht anders mit Geschichte umgegangen wird als in der Familie oder in Filmen, ohne gezielt Redemittel einzusetzen. Auch die Übergangsbereiche sind fließend. So kann es bspw. schwache Ausprägungen des Verfügens über Konventionen geben oder beim Übergang von konventionellen zu transkonventionellen Niveaustufen werden vorsichtige Versuche der Reflexion vorgenommen (vgl. Trautwein et al. 2019: 37).

Die fließenden Übergänge sind für den CLIL-Geschichtsunterricht interessant, weil daran deutlich wird, dass die Kompetenzen interdependent, überlappend und aufeinander aufbauend sind. Weiterhin bestätigen sie die Annahme, dass der Prozess der Begriffsbildung in diesem Fachbereich eher Schritt für Schritt als radikal vonstattengeht. Eine Systematisierung und Statuszuschreibung ist im genredidaktischen Ansatz daher eine Herausforderung (vgl. Hallet 2016: 149). Das wird deutlich, wenn man versucht, sprachliche Operationen klar zu unterscheiden und verschiedenen Ebenen zuzuordnen. So kann es zum Teil Problemlösungsbestrebungen von Schüler\*innen in einem fachlichen Bereich geben, zu denen ihnen die sprachlichen Mittel untergeordneter Niveaustufen, z. B. der präzisen kausalen Verknüpfung, noch fehlen. Die nachfolgende Tabelle, welche generische Überlegungen aus sachfach- und fremdsprachendidaktischen

Kompetenzbeschreibungen vereint<sup>83</sup>, bietet einen Ansatz zur Klärung des Verhältnisses von fachlichen Diskursfunktionen und Genres im Fach Geschichte.

<b>Genre-Ebene fachlichen Lernens</b>	<b>Generische Form und historische Begriffskompetenz</b>
<b>Metaebene der Genres</b> transkonventionell	Komplexe Makro-Genres können reflektiert werden, reflexives Selbst- und Weltverhältnis zu Geschichte als Konstrukt und Narrativ, Erkennen von Domänen und Genres als Diskurse, Abwandlung von Konventionen und Übertragung von Wissenseinheiten, bewusste Auswahl unterschiedlicher Konventionen und Register; Reflexion von Leistungen, Konstruktcharakter und Grenzen von Begriffen
<b>Makroebene der Genres</b> konventionell/ fachlich-intermediär	Konventionalisierte komplexe sprachlich-inhaltliche Einheiten mit diskursiven Eigenschaften, Integration von Wissen in einen (Fach-)Diskurs, Strukturierung fachspezifischer Textsorten durch Makro-Diskursfunktionen und Narrationen, Verwendung von Konnektoren in der Fremdsprache  (Historiografie, historische Bildinterpretation, Bericht, Quellenkritik, Essay...).
<b>Mesoebene der Diskursfunktionen</b> konventionell/ intermediär	Kleinste sprachlich-diskursive Einheiten, Diskursfunktionen, gezielte Unterscheidung kognitiv-diskursiver basaler Operationen, Strukturierung von Fachkonzepten durch sprachliche Einheiten in der Fremdsprache, Mini-Genres  (Hypothese, <i>cause and effect</i> , Definition, narrativ-chronologische Sequenzierung...)
<b>Mikroebene wissenschaftlicher Begriffe</b> basal	Aufgreifen von Alltagsvorstellungen, Übergang zu und Entwicklung von sprachlich-kognitiven Abstraktionen in der Fremdsprache ( <i>core-concepts</i> ).  (Monarchie, Revolution, Wahlen, Epoche ...)
<b>Mikroebene der Alltagsbegriffe</b>	alltagssprachliche begriffliche Vorstellungen von Fachkonzepten, konkrete Alltagsbegriffe, naiv-unkritische Sprachverwendung

Tabelle 7: Ebenene der Diskursfunktionen und Genres im Fach Geschichte

<sup>83</sup> Einflüsse aus Hallet 2012a/b, 2013a, 2016, Schreiber et al. 2007 (FUER-Kompetenzmodell), Körber 2019, Breidbach 2007.

Die Abhängigkeitslogik ist von der höchsten zur niedrigsten Kompetenzstufe durchgehend erkennbar. Die reflexiven Dimensionen (hier: Makro- und Metaebene; Übergangsbereich konventionell/transkonventionell) bedürfen der Fähigkeit, sich argumentativ und bewertend in evaluativen generischen Formen zu äußern (vgl. Hallet 2016: 147). Das macht sich auf den intermediären Ebenen (Meso- und Makroebene) bemerkbar. Die Schüler\*innen brauchen Redemittel (Begründungen, Definitionen, Wirkungsbeschreibungen), um Fachinformationen zu kommunizieren. Die auf der Mesoebene positionierten Diskursfunktionen stellen dafür konkrete sprachliche Strukturen bereit, mittels derer Erkenntnisse und Wissensformen, zum Beispiel die Begriffe bzw. *concepts* auf fachlich konventionalisierte Weise in einen korrekten systematischen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Hallet 2016: 147). Dadurch wird in logischer Folge die Notwendigkeit des Erwerbs fachlich präziser Begriffe auf der Mikroebene wissenschaftlicher Begriffe deutlich. Erst wenn Schüler\*innen sprachlich-kognitive Fachkonzepte entwickelt haben, können sie fachlich präzise in übergeordnete generische Formen eingeordnet werden. Die Argumentation funktioniert aber natürlich auch *bottom-up*: Erst durch die Verwendung unterschiedlicher Genres, Diskursfunktionen und Textsorten können Schüler\*innen Wissenslücken erkennen und Motivation entwickeln, diese Lücken auf untergeordneten Ebenen zu schließen. Das heißt: Wenn Schüler\*innen etwa beim Verfassen eines Berichtes feststellen, dass sie kausale Verbindungen nicht ausdrücken können („ist Folge von, resultiert in“....), werden sie danach fragen wollen.

Die Aktivitäten, die die Schüler\*innen in der Unterrichtseinheit *Revolutions* im vorliegenden Projekt bearbeiteten, stellt somit für die Schüler\*innen einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein dar. Die Lernenden erarbeiteten sich in einem inhaltlichen Feld basale Diskurskompetenzen (definieren) und erleben auf anderer Ebene (erklären) ihre Defizite und erfahren die Notwendigkeit, sprachliche Mittel zu erlernen. Das erfordert von Lehrenden wie Lernenden auch eine gewisse Gelassenheit und Zuversicht im Umgang mit sprachlich-fachlichen Herausforderungen.

Denn meistens kommen die Diskursfunktionen in authentischen (nicht didaktisierten) Textsorten gemischt vor, selten sind etwa deskriptive und narrative Formen scharf abgegrenzt. Das macht die Zuordnung zu Kompetenzstufen schwierig. In der Untersuchung wurde deutlich (insbesondere Kapitel 6), dass Schüler\*innen und

Lehrer\*innen gleichermaßen unsicher sind, die Diskursfunktionen *define* und *explain* abzugrenzen. Ihnen war nicht klar, dass im Genre (oder der Diskursfunktion) *explanation* „je nach zu erklärendem Sachverhalt, verschiedene Diskursfunktionen kombiniert und integriert werden, die *description* zum Beispiel für Kategorisierungen, Klassifikationen und relationierende Zuordnung, *narration* für die Darstellung von Abläufen und *discussion* für das abwägende Schlussfolgern“ (Hallet 2016: 154). Auch wurde die Adressatenorientierung in der Aufgabenstellung nicht sichergestellt.

Die generische Komplexität der Diskursfunktionen auf Makroebene erklärt, warum die Arbeit mit der ‚reinen‘ Diskursfunktion *define* im Vergleich zum Erklären sowohl auf Lehrer\*innenebene (*teachability*) wie auch auf Schülerebene leichter fällt. Definitionen sind klarer abgrenzbar und kombinieren nicht so viele verschiedene sprachliche Versatzstücke. Eine zweite Erklärung wäre die, dass zur methodischen Planung der Diskursfunktion ‚*define*‘ bereits didaktische Analysen der CLIL-Forschung vorlagen (Dalton-Puffer 2007) und für die vorliegende Einheit wirksam eingeführt, metasprachlich reflektiert und geübt werden konnte. Gut möglich, dass dies auch bei anderen diskursiven *templates* funktionieren könnte. So schlägt Hallet (2016) hinsichtlich der textuellen Struktur von *explanations* vor, eine Grobstruktur mit drei *stages* anzunehmen (*general statement, explanatory sequence and conclusion*). Wahrscheinlich ist es möglich, nach und nach ein breites Repertoire an Diskursfunktionen aufzubauen und den Umgang mit komplexeren Genres anzubahnen.

Lehrer\*innen müssen sich in ihrer Aus- und Weiterbildung damit auseinandersetzen, wie die Genres abzugrenzen sind und aus welchen Elementen sie bestehen. Ziel muss dabei immer sein, ein Bewusstsein für die Beschaffenheit der unterschiedlichen Diskursfunktionen und Genres zu entwickeln und unterrichtliche Ziele zur Förderung von Genrebewusstheit zu entwickeln. Daher müssen Genres in Form fachlicher Begriffe und Diskurskompetenzen in Curricula verankert werden. Auch um sicherzustellen, dass Schüler\*innen am Ende ihrer Schullaufbahn eine grundlegende fremdsprachige Diskursfähigkeit entwickeln konnten (vgl. Hallet 2016). Genrebasierter Fachunterricht setzt genrebewusstes, genreanalytisches Denken und Arbeiten der Lehrer\*innen voraus, damit die entsprechenden Unterrichtsschritte geplant werden können. Denn CLIL-Geschichtsunterricht muss (wie jeder Sachfachunterricht) dafür Sorge tragen, dass die Schüler\*innen einschlägige Fachgenres kennenlernen und jene basalen kognitiven Funktionen und Sprachhandlungen als Bausteine mit sprachlichen Realisierungen in der

jeweiligen Fremdsprache erlernen (vgl. Vollmer 2013: 128.) Die fachlichen Genres stellen die konventionalisierten Strukturen bereit, in denen Kommunikation stattfindet (vgl. Hallet 2012).

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung ist zu sagen, dass sich die Bestrebungen zur Förderung der Begriffs- und Diskurskompetenz auf den ersten beiden Ebenen abspielt: basal/a-konventionell bis hin zu intermediär/konventionell. Dies ist mit dem Alter und Reifegrad der Schüler\*innen zu begründen, liegt aber auch am gegenwärtigen Ermangelung einer theoretischen Modellierung komplexer Diskursfunktionen. Eine Graduierung oder gar didaktische Modellierung komplexerer Diskursfunktionen bzw. Genres lag zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vor. Anschlussforschung auf der Makro- und Metaebene der Genres mit anderen Diskursfunktionen wäre wünschenswert.

Diskurskompetent zu sein, heißt also zum einen, fachspezifische Denk- und Sprechmuster kommunizieren zu können, und zum anderen, diese Redemittel, Begriffskonventionen und Konnotationen bewusst reflektieren und einsetzen zu können. Im FUER-Modell (Trautwein et al. 2019) wird eine hohe Kompetenz darin gesehen, Konventionen und Situationen bewusst wahrzunehmen und zwischen den Genres auswählen zu können. Es klingt nachvollziehbar: Zunächst lernen die Schüler\*innen konventionalisierte Begriffe und Redemittel kennen, die nach und nach komplexer werden. Ab einem bestimmten Punkt können die Lernenden ihre Wahrnehmung historischer Phänomene ordnen und in eine sinnvolle fachlich-sprachliche Struktur bringen. Erst wenn die Schüler\*innen über eine gewisse Bandbreite sprachlich-fachlicher Konventionen (Genres) verfügen, können sie abwägen und zu einem bestimmten Zweck, in einer spezifischen Situation, Definitionen oder Bewertungen auswählen. „Der Grad der ‚Konventionsverfügung‘ und damit das Niveau für Kompetenzausprägungen wird somit durch die Art und Weise des Umgangs mit Konventionen bestimmt, die dem Denkenden möglich sind“ (vgl. Trautwein 2019: 37).

Konkrete Informationen darüber, wie der Übergang von einer zur nächsten Niveaustufen der Begriffs- oder Diskurskompetenz ablaufen oder welche Unterstützung die Lernenden im Bereich der Begriffsbildung brauchen, um im Prozess der Konventionalisierung und Elaborierung weiterzukommen, gab es bisher nicht. Ideen dazu, wie begriffliches Lernen und Diskurskompetenz im CLIL-Unterricht unterstützt werden können, konnte ich in der Untersuchung entwickeln und beobachten. Daraus leite

ich im Folgeabschnitt Prinzipien ab, wie begrifflich-diskursives Lernen in der Fremdsprache systematisch unterstützt werden kann.

### **8.3.1. Begriffsbildung und Diskurskompetenz als Prozess: Prinzipien der Unterstützung**

Für die oben skizzierten Niveaustufen der Begriffskompetenz erscheint es plausibel, dass diese Form des Wissenserwerbs nicht entlang der Ereignischronologie verlaufen muss. Die Frage ist also, auf welche Art und Weise Begriffsbildung und der Erwerb von fremdsprachiger Diskurskompetenz vonstattengehen soll. Wie lässt sich die Befähigung zu konventioneller und irgendwann auch transkonventioneller Begriffs- und Diskurskompetenz systematisch fördern? Es eignen sich wohl eher „thematische Strukturierungskonzepte“ (vgl. Körber 2017: 19), wie der Längsschnitt der Revolutionen, die in dieser Arbeit ausgearbeitet wurde. Im Folgenden gehe ich genauer darauf ein, nach welchen Prinzipien diese Art von Unterricht angeleitet werden und Gestalt annehmen kann.

Möchte man Schüler\*innen darin unterstützen, in der Fremdsprache fachlich kommunizieren zu können, muss man sie historische Sinnbildungserfahrungen selbst erleben und erfahren lassen. Lernende müssen, genau wie Historiker\*innen, altes (individuelles) Wissen mit neuen Informationen abgleichen und den Weg des Paradigmenwechsels in der Rolle des *Child as Historian* selbst gehen. Lehrer\*innen nehmen, wenn man den Gedanken der *literacy*-Didaktik ernst nimmt, die Vorbildrolle im Sinne einer Experte-Novizen Beziehung ein. Geschichtslehrer\*innen kennen die historische Methode und führen ihre Schüler\*innen daran orientiert durch den Lernprozess. Sie verfügen über die Fähigkeit „in der fremden Sprache Phänomene angemessen zu beschreiben, Beobachtungen auszutauschen und Erkenntnisse, Lösungen und gültige Aussagen auszuhandeln“ (Hallet 2005: 4). Sie kennen (trans)konventionelle Fachkonzepte und Diskursfunktionen und verfügen über Techniken der Quellenanalyse und -kritik. All diese Kompetenzen müssen sie als ‚Expert\*innen‘ ihren ‚Lehrlingen‘ zugänglich machen. Der klassische Grundgedanke der *literacy*-Didaktik bzw. des Genre-Ansatzes bringt diese Beziehung auf den Punkt:

A genre approach to literacy teaching involves being explicit about the way language works to make meaning. It means engaging students in the role of the apprentice with the language system and function. It means an emphasis on content, on structure and

on sequence in the steps that a learner goes through to become literate in a formal educational setting. It means a new role for textbooks in literacy learning. It means teaching grammar again. (Cope/Kalantzis 2012[1993])

Dieses Zitat legt die Grundlage für die Prinzipien der Begriffsbildungsdidaktik. Mit der Haltung einer respektvollen Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen als Expert\*innen und Noviz\*innen kann ein gelassener Umgang mit den höchst anspruchsvollen Begriffs- und Diskurskompetenzen gefunden werden. Begreift man die Ausbildung der Kompetenzen als Arbeitsprozess, so wird deutlich, dass der Weg das Ziel ist. Daraus folgt, dass nicht nur Begriffskompetenz Ziel des englischsprachigen Geschichtsunterrichts ist, sondern eine *Begriffs-Bildungs-Kompetenz*. Diese zeigt sich nicht erst im Lernerprodukt oder einer komplexen Kompetenzaufgabe am Ende einer Unterrichtseinheit. Sie zeigt sich erst recht nicht nur im wissenschaftlichen Fachbegriff am Ende einer Schulkarriere. Überhaupt, von einem ‚Ende‘ zu sprechen, halte ich an dieser Stelle für falsch. Begriffsbildung endet (hoffentlich) nie.

Dieses Kapitel stellt gebündelt dar, was ich als Lehrerin und Forscherin im Laufe der Forschungsarbeit darüber gelernt habe, wie man Begriffsbildungsprozesse anleiten und begleiten kann. Die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen der Einzelschule, die Lehrer\*innenausbildung oder die Notwendigkeit curricularer Anerkennung im Bildungssystem werden an anderer Stelle eingehend diskutiert (siehe Kapitel 4 und 7). An dieser Stelle beziehe ich mich auf den alltäglichen CLIL-Geschichtsunterricht: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um Lernende zu einem reflektierten Umgang mit fachlichen Begriffen und Diskursen anzuleiten?

### *1. Being explicit about the way language works to make meaning<sup>84</sup>*

Abstraktes und reflexives Denken und Sprechen ist etwas Ungewohntes und Neues für ‚Lehrlinge‘ eines Faches. Geschichte kennen die Schüler\*innen im Regelfall aus geschichtskulturellen Begegnungen, aus Filmen, dem Spiel mit der Ritterburg und hochkomplexen Computerspielen. Sie wissen schon viel, aber Unterrichts- und Wissenschaftssprache sind anders: präzise, genau und strenger zweckgebunden. Darüber hinaus sind abstrakte, distanzierende und reflektierende Modi den Schüler\*innen im

---

<sup>84</sup> alle kursivierten Überschriften entnommen aus Cope/Kalantzis 2012[1993], Kapitel 1

Wesentlichen unbekannt (vgl. Cope/Kalantzis 2012[1993]). Aufgabe der Lehrkraft ist es nun, diese Unterschiede sichtbar zu machen (siehe Materialien und Prinzipien in Kapitel 5.6 und 5.7). Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, braucht es „*teachers as experts, emphasis on content, structure und sequence*“, was in den nachfolgenden Abschnitten erläutert wird.

## 2. *Teacher in the role of an expert*

Die erste Erhebungsphase machte deutlich, dass CLIL-Lehrende unsicher darüber sind, wie (fremdsprachige) Begriffsbildung abläuft (siehe Kapitel 4.3). Auch die Lernprogression diskursiver Kompetenzen ist noch nicht abschließend geklärt. Um als Expert\*innen selbstbewusst und zielführend planen zu können, brauchen Lehrer\*innen didaktische Modelle. Dann werden sie mit ihren Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsplanung sicherlich in der Lage sein, dieses Wissen in entsprechenden Szenarien anzuvisieren, denn das gehört zu ihrem Kerngeschäft, das sie in vielen Bereichen bereits höchst kompetent umsetzen (mehr zu Handlungswissen der Lehrkräfte in Kapitel 4.3).

## 3. *Engaging pupils in the role of the apprentice*

Vorwissen und Prozesscharakter von Begriffsbildung und Sprachkompetenz müssen ernst genommen werden. Sieht man Begriffsbildung als *Conceptual Enrichment* (Langer-Plän/Beilner 2006) oder *Concept Attainment* (Brüning/Saum 2006), werden die verschiedenen historischen Denkmodi in die individuelle Konstruktion der Vergangenheit integriert. Das erfordert eine genaue Kenntnis der Ausgangslage. Diagnostik und die Möglichkeit, erlerntes auszuprobieren und dabei professionell von Lehrer\*innen als Expert\*innen unterstützt zu werden, sind dabei von besonderer Bedeutung.

## 4. *Emphasis on sequence*

Unterrichtsszenarien müssen konsequent einer Grundstruktur folgen. Und zwar auf zweierlei Ebenen: eine Grundstruktur der Schulstunde (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung) wie auch in der Einzelaufgabe (Frage, Bearbeitung, Problemlösung). Transparenz in der Sequenzierung erlaubt es Schüler\*innen, Schritte des Erkenntnisgewinns zunächst zu

entdecken, zu üben und letztendlich selbst zu vollziehen. Jeder Text folgt im Grunde ebenfalls einem ähnlichen Dreischritt (Einleitung, Hauptteil, Schluss) in unterschiedlichen Varianten und sollte so auch für die Schüler\*innen wahrnehmbar sein. Sei es durch die Struktur der Einzelstunde (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung oder konkret-abstrakt-konkret), die Klärung diskursiver Probleme (konkretes Sprachproblem L2, metakognitive Klärung L1, Sprachanwendung L2) der Kompetenzerwerb als Ganzes (individuell-naiv, konventionell, transkulturell-individuell-reflektiert) oder auch innerhalb diskursiver Genres wie Erklärungen (*general statement, explanatory sequence, conclusive statement*, Hallet 2016). Diese Sequenzierungen legen eine Grundstrukturierung für die meisten unterrichtlichen Prozesse fest und sind somit bedeutsam für die inhaltliche Entlastung von Lernprozessen im Sinne des *Scaffolding* und geben den Schüler\*innen ein sicheres Strukturierungs-Gerüst.

#### 5. *Become literate in a formal educational setting*

Jedes Fach hat seinen spezifischen Weltzugriff (vgl. u.a. Hallet 2002, Oswald 2010). Damit die Schüler\*innen die Sichtweise des Faches verstehen können, braucht es Curricula, die die Logik des Faches widerspiegeln (vgl. Cope/Kalantzis 2012[1993]) und auf das Niveau der Lernenden herunterbrechen. Im Fach Geschichte bedeutet das für das CLIL-Lernen, dass Curricula fachliche Begriffe und inhaltliche-diskursive Angaben zu Fachkonventionen braucht, um es Schüler\*innen unabhängig von individuellen Vorbedingungen zu ermöglichen, Problemlösungssituationen in formellen Zusammenhängen zu bewältigen. Das heißt aber natürlich auch, dass die Erkenntnislogik einer Disziplin sich nicht unbedingt im chronologischen Ablauf abspielen muss, sondern sich bedarfsorientiert an den (unterschiedlichen!) Strukturierungsprinzipien des Faches Geschichte orientieren kann und muss.

#### 6. *Emphasis on content (Teil 1 – Primat des Fachlernens)*

Die Auswahl der notwendigen Genres bzw. Diskursfunktionen hängt natürlich vom Inhalt ab, den man transportieren möchte. Im *CONTENT and language integrated learning* ist *Content* zwar nur die eine Seite der Medaille, aber eben diejenige, die die Art und Weise der Redemittel und Auswahl der Begriffe bestimmt. Nicht die Sprache bestimmt die Inhalte, sondern die Inhalte bestimmen die Sprache und somit auch die passenden sprachlichen Register, Genres und Diskursfunktionen. Eine hohe Diskurskompetenz

bedeutet auch die Verfügbarkeit über verschiedenartige Diskursfunktionen und die Fähigkeit, eigenständig zu erkennen, welche der fachlichen oder alltagssprachlichen Erkenntnis- und Ausdrucksformen in einer fachlichen Problemlösungssituation aufgerufen und angewendet werden können oder müssen.

### *7. Emphasis on content (Teil 2 – inhaltliche Curricula)*

Eine zweite Auslegung der „*Emphasis on Content*“, betrifft die curricularen Inhalte. Ob und welche inhaltlichen Vorgaben es geben darf oder nicht, wird nicht nur für das Fach Geschichte nach wie vor kontrovers diskutiert und konnte noch nicht abschließend geklärt werden. Ich komme aufgrund der Beobachtungen der Untersuchung zum Ergebnis, dass ein Mindestmaß an begrifflicher Orientierung für Lehrkräfte hilfreich wäre. Ich spreche keinesfalls von massiven Begriffskatalogen, sondern von einem begrifflichen Mindeststandard bei bestimmten thematischen Inhalten. Fachkonzepte sowie deren konstituierende Sub-Konzepte müssen systematisch curricular festgehalten werden, damit am Ende einer Schulkarriere oder beim Übergang in die Oberstufe eine mindestens basale Kenntnis gesellschaftlicher begrifflicher Konventionen vorliegt (siehe auch Hallet 2016 zu Diskurskompetenz).

Man kann sicherlich darüber streiten, ob eine Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen möglich ist, wenn man nicht weiß, was die goldene Bulle ist. Dass aber die Möglichkeiten der Partizipation stark eingeschränkt sind, wenn Individuen nicht erklären können, was eine Verfassung, eine Revolution oder eine Epoche ist, dürfte schon leichter zu begründen sein. Ob man die Bedeutung einer Verfassung mit der Französischen Revolution oder dem Grundgesetz besser erklären kann oder ob beides notwendig ist, ist dann eine Diskussion, die der Kompetenz der Fachkonferenz einer Schule obliegen kann und sich in je spezifischen Schulcurricula niederschlägt.

### *8. Emphasis on structure*

Metakognition bzw. Metasprache spielen im sprachsensiblen Unterricht eine bedeutsame Rolle. Sprachliche und kognitive Strategien sollen explizit dargestellt werden, um sie den Lernenden zugänglich zu machen. Diese Thematisierung ist notwendig, um Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache zu erkennen und in der Lage zu sein, bewusst auszuwählen, welches Register angemessen erscheint, welche Genres zu welchem Zweck ausgewählt werden, welche Diskursfunktionen zur Kommunikation von

Fachinhalten nützlich sind und welche sprachliche Mittel dafür nötig sind. Visuelles *Scaffolding*, Explizierung von Textmerkmalen, Aufbau von Diskursfunktionen und Sequenzierung von Handlungsabläufen sind Beispiele für eine ‚*emphasis on structure*‘ (siehe ausführlicher Kapitel 5)

Aus der Entwicklungsphase entstanden spezifische Unterrichtsszenarien, die veranschaulichen, wie ein genrebasierter Ansatz eingesetzt werden kann, um Lernenden diskursive Muster zugänglich zu machen. Um ein weniger statisches Textverständnis als in der vorliegenden Arbeit zu fördern, müssten die Lernenden ein besseres Verständnis der komplexen Beziehung zwischen gesprochenen und schriftlichen Texten und den sozialen Kontexten, in denen sie angewendet werden, entwickeln. Die Thematisierung metasprachlicher und metakognitiver Aspekte sollte demzufolge im CLIL-Unterricht in den ersten Jahren in der Schulsprache erfolgen. In der Oberstufe kann dann je nach Sprachkompetenz auch in der Fremdsprache reflektiert werden.

#### 9. *Teaching grammar again. A new role for textbooks*

Was klingt wie ein Rückschritt zum instruktiven Englischbuch, ist eher als Neudefinition des Zweckes von Grammatik mit einer starken Inhaltsorientierung (*emphasis on content*) gemeint. ‚Wieder Grammatik‘ zu lehren und zu lernen bedeutet, dass Schüler\*innen angeleitet werden, sich damit zu beschäftigen, wie eine Sprache bzw. wie Bildungssprache aufgebaut ist und wie damit zweckgerichtet kommuniziert werden kann. Wenn ich oben für inhaltliche Mindeststandards plädiere, dann ist diese Forderung unbedingt damit verknüpft, Lernenden Möglichkeiten zu bieten, dieses Wissen auf unterschiedlichste Arten zu konstruieren, zu verknüpfen und zu kommunizieren. Für Schüler\*innen stellt metakognitives und metasprachliches Wissen ein Weg zur Genre-Bewusstheit dar. Zum Genre-Wissen gehört außer den Genre-Namen auch noch die Kennzeichnung des globalen Zwecks (vgl. Hallet 2016: 72). Ziel ist dabei der Aufbau deklarativen Wissens über verschiedene Diskursfunktionen sowie die Überführung des deklarativen in prozedurales Wissen (Internalisierung) (vgl. Hallet 2013a).

Mit zielgerichtetem *Scaffolding* lässt sich die Kluft zwischen dem, was die Lernenden sagen möchten und dem, was sie fachlich sagen können, überbrücken. Dies hat immer dienende Funktion für den Erwerb der (selbstgesteuerten) Problemlösungsfähigkeit. Mit zunehmender Automatisierung dieser sprachlichen Kompetenz können *scaffolds* zurückgenommen werden (vgl. Vollmer/Thürmann 2013: 51). Erst die Kenntnis darüber,

wie bildungssprachlich kommuniziert wird, erlaubt Lernenden demokratische Partizipation, soziale Gestaltungsmöglichkeiten und Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen. *Scaffolding* kann Prozesse der Generalisierung und Differenzierung unterstützen, und diese Prozesse bestimmen das menschliche Denken grundlegend. Im Falle von CLIL wird der Zugang zu globalen Diskursen zum Thema. Wer sich komplexe Inhalte globaler Kommunikation auf Englisch erschließen kann, erfährt ganz neue Möglichkeiten der Partizipation.

#### **8.4. Schlussbemerkungen**

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt an der Schnittstelle zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen. Begriffsbildung und diskursive Kompetenzen, so viel sollte deutlich geworden sein, sind nie sprachlich *oder* fachlich. Bei der Auseinandersetzung mit CLIL-Unterricht müssen immer das Sachfach mit seiner jeweiligen Didaktik und die Fremdsprache mit ihrer jeweiligen Didaktik (vgl. Gruner 2011: 202) berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich kein zusätzlicher Bereich, sondern ein gemeinsamer Raum, der Elemente der Sprachdidaktik und Elemente der Sachfachdidaktik gleichberechtigt einbezieht, woraus sich ein integrativer didaktischer Rahmen ergibt: *Content and Language Integrated Learning* im wortgetreuesten Sinne. Die Beschäftigung mit Begriffsbildung ist grundlegend für das schulische Lernen. Begriffskompetenz ist nicht nur für die Orientierung in der Geschichte von Bedeutung. Begriffskompetenz spielt überall hinein, wo über Inhalte gesprochen wird - von der Lesekompetenz und Orientierungskompetenz über die Methodenkompetenz bis hin zur Medienkompetenz und letztendlich einem reflektierten Geschichtsbewusstsein.

Unterricht, der nicht bewusst auf Begriffsbildungskompetenz abzielt, bleibt in diesem Bereich weitgehend intuitiv und verzichtet auf viele der Lernwege und -weisen, die ein begriffs- und diskursorientierter Unterricht eröffnen kann (vgl. Hallet 2013a: 73). Und zwar unabhängig davon, in welcher Sprache oder in welchem Fach dies geschieht. Insofern vermochte die Forschungsarbeit, die Projektziele umzusetzen: Beobachtung des Prozesses, Identifizierung von Hürden und Unterstützungsmöglichkeiten und Entwicklung von Handlungsprinzipien, eingeschränkt durch das Fassungsvermögen eines Dissertationsprojektes und den daraus abgeleiteten Anregungen zur Weiterarbeit.

Die gleichzeitig praxis- und wissenschaftsorientierte Herangehensweise bildet die forschungsmethodologische Grundlage sprach- und fachdidaktisch orientierter CLIL-Forschung und somit einen gelungenen Ausgangspunkt für Unterrichtsanalysen. Das Datenmaterial setzt sich in dieser Erhebung zusammen aus fokussiert-ethnografischen Beobachtungen und den daraus entwickelten Prinzipien und Materialien, die in einer Unterrichtseinheit zur Unterstützung der Begriffsbildungs- und Diskurskompetenz mündeten. Schülerprodukte wie *Concept-Maps* und Diskursfunktionen, Interviews mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen, Videografierung und teilnehmende Beobachtung bildeten die materiale Datengrundlage für die empirische Analyse, die in einer Darstellung exemplarischer Lernverläufe und kritischer Lernsituationen mündete. Gemeinsam mit den ethnografischen Beobachtungen bilden die Fallanalysen ein Fundament für die Modellierung eines Kompetenzmodells der Begriffsbildungskompetenz und für didaktische Prinzipien zum gleichermaßen sachfachlich wie auch sprachdidaktisch zielgerichtetem CLIL-Unterricht.

Die vorliegenden Beobachtungen und Materialien sind folglich als Fortschritt für die Theoriebildung und didaktische Modellierung des fremdsprachigen Begriffsbildungsprozesses zu werten. Beginnend bei (mitunter) bildungspolitischen und lernkulturellen Fragen spitzte sich das Design zu und mündete in zwei Forschungsprodukten: erstens eine Unterrichtseinheit als didaktisches Produkt mit Lerneraktivitäten, Materialien und Handlungsprinzipien (Kapitel 5) und zweitens eine Reihe von Anhaltspunkten für die Modellierung der Begriffsbildung im CLIL-Geschichtsunterricht (Kapitel 7 und 8). Die theoretische Modellierung der fremdsprachigen Begriffskompetenz für *CLIL-History* (Kapitel 8.2.1), ist als didaktisches Konzept geeignet, Prozesse der Begriffsbildung bei Schüler\*innen zu beschreiben. Gleichzeitig ist es als Planungsinstrument für fachliches Lernen in der Fremdsprache zu verstehen und sollte unbedingt in weiteren Anwendungsschleifen geprüft und verbessert werden. Der Beitrag des vorliegenden Projektes zur Theoriebildung bildet somit einen ersten Schritt für weitere fachdidaktische Entwicklungsforschung in diesem Bereich.

Zum didaktischen Ziel, dass „Lernende die sprachlichen Fähigkeiten erwerben müssen, um sich Inhalte und diskursive Bedeutungen kognitiver Abstraktionen“ gemeinsam erschließen zu können (Breidbach 2013: 16), konnte durch die vorliegende Arbeit ein Beitrag geleistet werden. Die Prinzipien, Unterrichtsmaterialien und Kompetenzgraduierungen der Begriffsbildung ergaben sich innerhalb des oben

beschriebenen Raumes zwischen Fach und Sprache und führen empirische Kenntnisse aus mehreren pädagogischen und didaktischen (Fach-)bereichen zusammen.

Doch nicht nur die Fachdidaktiken und die universitäre Forschung, sondern auch die Erfahrungen und Werkzeuge vieler Lehrerinnen und Lehrer einer *grassroots*-Bewegung konnten in der vorliegenden Forschungsarbeit verknüpft und verarbeitet werden. Daraus ergaben sich Forschungsprodukte, die einen wichtigen Schritt für die Weiterentwicklung des *Content and Language Integrated Learning* bedeuten. Vielmehr jedoch verweist die Studie darauf, was noch getan werden muss. Der eingeschlagene Weg sollte weiterverfolgt werden.

## 9. Literaturverzeichnis

- Adamina, Marco (2009). „Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen in der Primarstufe.“ *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2.1, S. 77 - 90.
- Alavi, Bettina (2004). „Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. Problemstellung und Befunde.“ In: Uwe Uffelmann und Manfred Seidenfuss (Hrsg.). *Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 39 - 61.
- Apsel, Carsten (2012). „Coping With CLIL. Dropouts from CLIL Streams in Germany.“ *International CLIL Research Journal* 1.4, S. 47 – 57.  
Online im Internet. URL: <http://www.icrj.eu/14/article5.html>  
(letzter Zugriff 04.12.2020)
- Ausubel, David Paul (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Boston: Kluwer.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011), Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenberg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt und Wolfgang Sander. „Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis.“ *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 163 - 172.
- Bakker, Arthur (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. New York: Routledge.
- Barricelli, Michele, Peter Gautschi und Andreas Körber (2012). „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.“ Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 207 - 235.
- Beck, Bärbel und Eckhard Klieme (2007) (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (2013). „Sprache im Fach. Einleitung.“ Ders. (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. München: Waxmann, S. 7 - 14.
- Benitt, Nora (2014). „Forschen, Lehren, Lernen - Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25.1, S. 39 - 71.
- Benitt, Nora (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research*

- and Teacher Learning*. Tübingen: Narr Francke.
- Berger, Maike und Constanze Dreßler (Hrsg.) (2017). *Autoethnographien zur Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bernhardt, Markus (2011a). „Bilingualität und historisches Lernen. Förderung von historischen Kompetenzen oder soziales Differenzkriterium?“ Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hrsg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik Empirisch 09*. Bern: hep-Verlag, S. 214–223.
- Bernhardt, Markus (2011b). „Ich sehe was, was Du nicht siehst! Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung.“ Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hrsg.). *Visualität und Geschichte*. Berlin: Lit-Verlag, S. 37 - 54.
- Bloom, Benjamin (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bludau, Michael (1996). „Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 49.4, S. 208 - 215.
- Bohnsack Ralf (2006). „Dokumentarische Methode.“ Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich, S. 40 - 45.
- Bohnsack Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). „Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode“. In: Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf und Burkhard Schäffer (2002). „Generation als konjunktiver Erfahrungsraum.“ In: Günter Burkart und Jürgen Wolf (Hrsg.). *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen: Leske und Budrich, S. 249-273.
- Bongartz, Christiane M. und Jutta Rymarczyk (Hrsg.) (2010). *Languages Across the Curriculum. Ein multiperspektivischer Zugang*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bonnet, Andreas (2009). „Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse“. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung ZGF*, 10.2, S. 219-

240.

- Bonnet, Andreas (2013). „Unterrichtsprozesse“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, S. 187 - 193.
- Bonnet, Andreas und Stephan Breidbach (2013). „Bilingualer Unterricht. Bildungstheoretische Grundlegung“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, S. 26 - 31.
- Bonnet, Andreas; Stephan Breidbach und Wolfgang Hallet (2013). „Fremdsprachlich handeln im Sachfach. Bilinguale Lernkontexte“. Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke, S. 172 - 198.
- Borries, Bodo von (2019). „Emotionale und ästhetische Zugänge zur Historie – unvermeidliche und kompetenzrelevante Anteile des Geschichtslernens.“ Waltraud Schreiber, Beatrice Ziegler und Christoph Kühberger (Hrsg.). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung 'Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte' in Eichstätt vom November 2017*, S. 95 - 102.
- Bourdieu, Pierre (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.:
- Brauße, Ursula und Dieter Viehweger (1992) (Hrsg.). *Lerntheorie und Wörterbuch. Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Breidbach, Stephan (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster et al.: Waxmann.
- Breidbach, Stephan (2013). „Entstehung und Grundlegung“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, S. 11-17.
- Breidenstein, Georg (2008a). „Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung“ Meinert A. Meyer (Hg.). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft. 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-217.
- Breidenstein, Georg (2008b). „Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung.“ Bettina Hünersdorf, Christoph Maecker und Burkhard Müller (Hrsg.). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und*

- empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa, S. 107 - 120.
- Breidenstein, Georg (2010). "Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung." Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Clos und Stefan Köngeter" (Hrsg.). *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, Wiesbaden: Springer VS, S. 205 - 216.
- Brinton, Crane (1952). *The Anatomy of Revolution*. New York et al.: Random House.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome, Jaqueline Goodnow and George Austin (2009 [1956]). *A Study of Thinking*. New York: Routledge.
- Brüning, Ludger und Tobias Saum (2006). "Das Denken der Schüler anleiten. Die Förderung kognitiver Prozesse in kooperativen Verfahren." *Schulmagazin 5-10. Kooperative Lernformen*. 12.2006, S. 49-52.
- Brunner, Otto; Werner Conze und Reinhart Koselleck (1997). *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchanan, David. A.; David Boddy und James McCalman (2013 [1988]). "Getting In, Getting On, Getting Out and Getting Back." Alan Bryman (Hg.). *Doing Research in Organizations*. London: Routledge, S. 53 - 67.
- Buck, Thomas Martin (2019). "Geschichte und Sprache. Vom Sach- zum Sprachfach." *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 12, S. 5 - 12.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn.
- Burns, Anne (2010). "Action Research." Brian Paltridge und Aek Phakiti (Hrsg.). *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London: Continuum, S. 80 - 97.
- Burns, Anne (2003 [1999]). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Burns, Anne (2015). „Action Research.“ James Dean Brown und Christine Coombe (Hrsg.). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

- Caspari, Daniela (2016). "Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung." Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 7 - 21.
- Caspari, Daniela; Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.) (2016). "Zur Orientierung". In (Ders.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 1-6.
- Carretero, Mario, Jose C. Castorina und Leonardo Lavinas (2013). "Conceptual Change and Historical Narratives About the Nation. A Theoretical and Empirical Approach." Stella Vosniadou (Hg.). *International Handbook on Research on Conceptual Change*. New York/London: Routledge.
- Christ, Herbert (2000). "Zweimal hinschauen. Geschichte bilingual lernen". Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Narr, S.43 - 83.
- Cobb, Paul; Jere Confrey, Andrea diSessa und Leona Schauble (Hrsg.) (2003). "Design Experiments in Educational Research." *Educational Researcher* 32.9; S. 9 - 13.
- Coffin, Caroline (1997). "Constructing and Giving Value to the past: An Investigation into Secondary School History." In Frances Christie und J.R. Martin (Hrsg.). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London and New York: Continuum, S.196-230.
- Coffin, Caroline (2006). "Learning the Language of School History: The Role of Linguistics in Mapping the Writing Demands of the Secondary School Curriculum." *Journal of Curriculum Studies* 38.4, S. 413 - 429.
- Cohen, Louis; Lawrence Manion und Keith Morrison (2005). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge.
- Collins, Allan, John S. Brown und Susan E. Newman (1989). "Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics." Lauren B. Resnick (Hg.). *Knowing, learning and instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, S. 453 – 494.
- Cope, Bill and Mary Kalantzis (2012 [1993]). "Introduction. How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught." (Ders.) (Hrsg.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. New York: Routledge, S. 1 - 21.

- Corbin, Juliet und Anselm Strauss (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Cummins, Jim (2009). "Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles. Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students." Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty und Minati Panda (Hrsg.). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, S. 19 - 35.
- Dalton-Puffer, Christiane (2008). „Outcomes and Processes in Content And Language Integrated Learning (CLIL). Current Research From Europe.“ Werner Delanoy and Laurenz Volkmann (Hrsg.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, S. 139 - 158.
- Dalton-Puffer, Christiane (2013). "Diskursfunktionen und generische Ansätze." Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett. S. 138 - 145.
- Dalton-Puffer, Christiane; Tarja Nikula und Ute Smit (2010). "Charting Policies, Premises and Research On Content And Language Integrated Learning." Ders. (Hrsg.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, S. 1 - 20.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Demantowsky, Marko und Monika Waldis (2014). „John Hatties "Visible Learning" und die Geschichtsdidaktik. Grenzen und Perspektiven“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, S. 100 - 116.
- Denzin, Norman und Yvonna Lincoln (Hrsg.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, Norman (2009 [1978]). „Strategies of Multiple Triangulation.“ Norman Denzin (Ders.). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Somerset: New York: Routledge, S. 297 - 313.
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a. M., Online im Internet. (PDF, URL: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (letzter Zugriff 1.4.2013))

- Detjen, Joachim, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno (2012). „Unterricht - Wissen - Fehlkonzepte. Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik“. *Politische Bildung* 2, S. 152 - 159.
- Diehr, Bärbel und Stefanie Frisch (2018). „Das Zusammenspiel von zwei Sprachen im bilingualen Unterricht. Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse und praktische Implikationen“. Celestine Caruso, Judith Hofmann, Andreas Rohde und Kim Schick (Hrsg.). *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: WVT, S. 245 - 259.
- Dipper, Stefan, Ralf Klabunde und Waltrud Mihatsch (Hrsg.) (2018). *Linguistik. Eine Einführung nicht nur für Germanisten und Romanisten*. Wiesbaden: Springer.
- Dräger, Marco (2015). „Vive la revolution! Zum Umgang mit einem schwierigen Deutungsbegriff.“ *Geschichte lernen* 28.168, S. 22 - 26.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Drüding, Markus und Martin Schlutow (2019). Vergleich(en) im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Einsiedler, Wolfgang (2010). „Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung?“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13.1, S. 59 - 81.
- Fearon, James (2002). „Ethnicity, Insurgency, And Civil War.“ *American Political Science Review* 97.1, S. 1-51.
- Flanagan, John C. (1954). „The Critical Incident Technique.“ *Psychological Bulletin* 51.4, S 327 - 359.
- Flick, Uwe (2006). „Triangulation“. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.) *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. S. 159 - 160.
- Flick, Uwe (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Freeman, Donald (1996). „Redefining the Relationship Between Research and What Teachers Know“. Kathleen.M. Bailey und David Nunan (Hrsg.). *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research on Language Education*. New York: Cambridge University Press, S. 88 - 115.

- Fries, Verena (2013). "Begriffsbildung und Begriffslernen". Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 145 - 151.
- Garfinkel, Harold (2020 [1967]). *Studien zur Ethnomethodologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gautschi, Peter, Jan Hodel und Hans Utz (2009). Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer.  
 URL:[http://ernst-goebel.hoehchst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material\\_geschichte/allpaed\\_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell\\_fuer\\_historisches\\_LernenAug09.pdf](http://ernst-goebel.hoehchst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf) letzter Zugriff 12.07.2019
- Geertz, Clifford (1987). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von (1997) *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gnutzmann, Claus und Frank Rabe (2013). "Bilingualer Unterricht: Lehrerbildung in der 1., 2. und 3. Phase". Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 102-110.
- Gnutzmann, Claus und Jenny Jakisch (2013). "Language Awareness und Metakognition." Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 138 - 145.
- Göbel, Kerstin (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Götzmann, Anke (2007). „Naive Theorien zur Politik. Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschüler/innen“. Dagmar Richter (Hg.) *Politische Bildung von Anfang an*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 73 - 88.
- Gogolin, Ingrid (2007). „Herausforderung Bildungssprache - „Textkompetenz“ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15.-17. Februar im Schloss Rauischholzhausen“. Karl-Richard Bausch; Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Frank und Hans-Jürgen Krumm, (Hrsg.). *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 73 - 80.
- Gopnik, Alison (1996). "The Scientist as Child". *Philosophy of Science* 63, S. 485 - 514.

- Gräsel, Cornelia (2011). „Die Kooperation von Forschung und Lehrer/-innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen.“ In Wolfgang Einsiedler (Hg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88 - 104.
- Gruner, Carola (2011). „Entwicklung und Förderung historischer Kompetenzen im bilingualen Geschichtsunterricht.“ Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hrsg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*. Bern: hep-Verlag, S. 202 - 213.
- Grzesik, Jürgen (1992). *Begriffe lernen und lehren*. Stuttgart: Klett.
- Günther-Arndt, Hilke (2003). „Historisches Wissen und Wissenserwerb.“ Hilke Günther-Arndt und Meik Zülstorf-Kersting (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 23 – 47.
- Günther-Arndt, Hilke (2006). „Conceptual Change-Forschung. Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?“ Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer: *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Münster: Lit, S. 251 - 278.
- Günther-Arndt, Hilke und Michael Sauer (2006). „Einführung. Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen - Methoden - Erträge.“ Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin et al.: Lit, S. 7-28.
- Hallet, Wolfgang (2002). „Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49.2, S. 115 - 125.
- Hallet, Wolfgang (2003). „Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens.“ Reinhard Hoffmann (Hg.). *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte Praxis Forschung. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37)*. Nürnberg. S. 45 -64.
- Hallet, Wolfgang (2005). „Bilingualer Unterricht. Fremdsprachig denken, lernen und handeln.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39.78, S. 2-8.
- Hallet, Wolfgang (2012a). „Conceptual Transfer. A Cognitive Approach to the Construction, Re-interpretation and Re-contextualization of Academic Concepts.“ Birgit Neumann und Ansgar Nünning (Hrsg.). *Travelling Concepts in the Study of Culture*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 389 - 409.
- Hallet, Wolfgang (2012b). „Semiotic Translation and Literacy Learning in CLIL“. David

- Marsh und Oliver Meyer (Hrsg.). *Quality Interfaces. Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, S. 191 - 201.
- Hallet, Wolfgang (2013a). „Generisches Lernen im Fachunterricht.“ Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. München: Waxmann, S. 57 - 76.
- Hallet, Wolfgang (2013b). „Aufgaben- und Materialentwicklung.“ Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 202 - 208.
- Hallet, Wolfgang (2013c). „Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 180 - 186.
- Hallet, Wolfgang (2013d). „Schulentwicklung und Bilingualer Unterricht“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 52 - 59.
- Hallet, Wolfgang (2013e). „Die komplexe Kompetenzaufgabe.“. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 47.124, S. 2 - 8.
- Hallet, Wolfgang (2016) *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hammersley, Martyn und Paul Atkinson (2007). *Ethnography. Principles in Practice. (3rd. Edition)* London et al.: Routledge.
- Handro, Saskia (2013). „Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts.“ Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster et al.: Waxmann, S. 317 - 333.
- Hartung, Olaf (2010). „Die ‚sich ewig wiederholende Arbeit‘ des Geschichtsbewusstseins - Sprache als Medium des historischen Lernens.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, S. 181 - 191.
- Hartung, Olaf (2013). *Geschichte. Schreiben. Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Münster/Berlin: LIT-Verlag.
- Heimes, Alexander (2011). *Psycholinguistic Thought meets Sociocultural Theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Heimes, Alexander (2013). „Geschichte.“ Wolfgang Hallet und Alexander Königs: *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 345 - 350.
- Heine, Lena (2010). „Fremdsprache und konzeptuelle Repräsentation: bilingualer Unterricht aus kognitiver Perspektive“. Sabine Doff (Hg.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, S. 199 - 212.
- Hull, Clark Leonard (1920). „Quantitative Aspects of The Evolution of Concepts.“ *Psychological Monograph* 28.1, S. 1 - 86.
- Jäkel, Olaf (2016). „Fehler, Modelle und andere Fälle. Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus“ Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, Michael Meier (Hrsg.). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, S. 181 - 209.
- Kaluza, Manfred (2012). „Rezension zu Heimes, Alexander (2011) Psycholinguistic Thought Meets Sociocultural Theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17.2, S. 204 - 206.
- Kawulich, Barbara (2005). „Participant Observation as a Data Collection Method.“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 6.2. Online. Letzter Zugriff 01.08.2020, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/466/996>
- Kelle, Udo und Susann Kluge (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klauer, Karl-Josef und Detlev Leutner (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz
- Klausmeier, Kathrin (2017). „Die DDR war keine Diktatur!? Ergebnisse einer empirischen Studie zu den Vorstellungen Jugendlicher von der DDR.“ Anna von Armin-Rosenthal und Jens Hüttmann. *Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR*. Berlin: Metropol, S. 88 - 99.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, Eckhard und Katrin Rakoczy (2008). „Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts“. *Zeitschrift für Pädagogik* 54.2, S. 222 - 237.

- Knoblauch, Hubert (2001). „Fokussierte Ethnographie.: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *SozialerSinn*, S. 123-141. Online im Internet. letzter Zugriff 27.7.20, URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>
- Knogler, Maximilian, Anne Wiesbeck und CHU Research Group (2018). „Lernen mit Concept Maps: Eine Bilanz nach 42 Jahren Forschung“. Kurzreview 19. Letzter Zugriff: 5.5.2020, URL: <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/reviews/lehrstrategien-im-vergleich/lernen-mit-concept-maps-eine-bilanz-nach-42-jahren-forschung/>
- Koch, Angela (2005). *Bilingualer naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht. Entwicklung, Erprobung, Evaluation*. Kiel: Online-Dissertation. Letzter Zugriff 13.01.2014. URL: [http://macau.uni-kiel.de/receive/dissertation\\_diss\\_00001531](http://macau.uni-kiel.de/receive/dissertation_diss_00001531)
- Kölbl, Carlos und Jürgen Straub (2003). „Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff“. *Journal für Psychologie* 11.1, S. 75 - 102.
- Königs, Frank G. (2013). „Sprachen, Sprachenpolitik und Bilingualer Unterricht“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 46 - 51.
- Kolbe, Fritz Ulrich, Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (2008). „Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11.1, S. 125 - 143.
- Koller, Hans-Christoph (2012). „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse.“ Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Berlin: Opladen, S. 19 - 33.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Körper, Andreas (2004). „Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen“. Online im Internet. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9188/pdf/Koerber\\_2014\\_Ruesens\\_Sinnbildungslehre.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9188/pdf/Koerber_2014_Ruesens_Sinnbildungslehre.pdf) (letzter Zugriff 13.12.20)
- Körper, Andreas (2007) „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚Historisches Denken‘“ Andreas Körper, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.). *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur*

- Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una, S. 89 - 154.
- Körber, Andreas (2017). Keynote. *Kompetenzen historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik*.  
 Online im Internet. (Überarbeitete und ergänzte Fassung des Keynote-Vortrags vom 16. November 2017). URL:  
[https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber\\_Keynote\\_2017.12.05..pdf](https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber_Keynote_2017.12.05..pdf)  
 (letzter Zugriff 21.12.20).
- Körber, Andreas (2019). "Kompetenzen historischen Denkens - Bestandsaufnahme nach zehn Jahren." Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger (Hrsg.). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung 'Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte' in Eichstätt vom November 2017*. Münster et al.: Waxmann, S. 71 - 87.
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Krope, Peter und Wilhelm Wolze (2005). *Konstruktive Begriffsbildung. Vom lebensweltlichen Wissen zum wissenschaftlichen Paradigma der Physik*. Münster: Waxmann.
- Kubanyiova Magdalena (2007). *Teacher Development in Action. An Empirically-Based Model of Promoting Conceptual Change in In-Service Language Teachers in Slovakia*. PhD thesis, University of Nottingham.  
 Online im Internet. URL letzter Zugriff 18.08.2018  
[http://eprints.nottingham.ac.uk/10387/1/Kubanyiova\\_PhD\\_complete.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/10387/1/Kubanyiova_PhD_complete.pdf)
- Kuhn, Thomas (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kühner, Angela; Phil C. Langer und Panja Schweder (2013). "Reflexive Wissensproduktion. Eine Einführung." Dies. (Hrsg.). *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer, S. 7- 20.
- Lange, Kristina (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen. Ein Beitrag zur Geschichtsdidaktischen Lehr- und Lernforschung*. Münster: Lit.
- Langer-Plän, Martina und Helmut Beilner (2006). „Zum Problem historischer

- Begriffsbildung.“ Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik empirisch*. Münster: Lit, S. 215 - 250.
- Laupenmühlen, Janine (2011). „Making the Most of L1 in CL (1+2) IL“. David Marsh und Oliver Meyer (Hrsg.). *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, S. 237 - 251.
- Lave, Jean und Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Legutke, Michael K. und Dietmar Rösler (2005). „Enhancing Collaborative Work by Integrating Digital Media into Foreign Language Teacher Education.“ *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, S. 174 - 191.
- Legutke, Michael K. und Karen Schramm (2016). „Forschungsethik.“ Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 108-117.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2011). „Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.“ Susanne Prediger und Erkan Özdil (Hrsg.). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. München: Waxmann, S. 143 - 162.
- Leisen, Josef (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. In: leseforum.ch. OnlinePlattform für Literalität. 3.2012, 1-15.  
[http://leseforum.ch/Leisen\\_2012\\_3.cfm](http://leseforum.ch/Leisen_2012_3.cfm) am 17.11.12 (letzter Zugriff 25.1.18)
- Leisen, Josef (2015a). „Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht.“ Hans Drumbl, Antonie Hornung (Hrsg.). *Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: S. 249 - 274.
- Leisen, Josef (2015b). „Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 20.2, S. 29 - 37.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, letzter Zugriff 14.04.2019.
- Lenk, Hans (1993). *Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lenk, Hans (2007). „Erkenntnistheoretischer Konstruktivismus als Schemainterpretation“. *Geographie und Schule* 168, S. 4 - 10.
- Limón, Margarita (2001). “On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change. A Critical Appraisal.” *Learning and Instruction* 11.4-5, S. 357 - 380.
- Limón, Margarita (2002). “Conceptual Change in History.” Margerita Limón und Lucia Mason (Hg.). *Reconcidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Dodrecht: Springer, S. 259 – 289.
- Link, Corinna (2019). „Begriffe vergleichen - ein geschichtsdidaktisch geeigneter Ansatz für bilingualen Unterricht?“ *Geschichte für heute* 3, S. 39 - 51.
- Lüders, Christian (2003). „Gütekriterien.“ Ralf Bohnsack et al. (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Stuttgart: Budrich, S. 80 - 83.
- Lüders, Christian (2015). „Beobachten im Feld und Ethnographie.“ Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 384 - 401.
- Maset, Michael (2015). *Bilingualer Geschichtsunterricht. Didaktik und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried und Eva Schäfer (2006). „Film- und Videoarbeit.“ In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, S. 62 - 67.
- Massing, Peter; Dagmar Richter, Joachim Detjen, Georg Weißeno und Ingo Juchler (2011). „Konzepte der Politik - Eine Antwort auf die Kritikergruppe.“ *Politische Bildung* 2011.3, S. 134 - 143.
- Mayring, Philipp: (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2006). „Experteninterview.“ Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, S. 57 - 58.
- Meyer, Christiane (2002). *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*. Online-Dissertation. Letzter Zugriff 08.07.2020. URL: <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/75/file/20021118.pdf>

- Mey, Günter (2016). „Qualitative Forschung: zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)Wendungen. Ein Kommentar zu Ronald Hitzler.“ *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17.2, S. 185-197. Online im Internet, letzter Zugriff 08.07.2019  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-51078-0>
- Miethe, Ingrid (2010). „Forschungsethik“ Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* Weinheim: Juventa, S. 927-937.
- Miethe, Ingrid (2013). „Institutionalisierung forschungsethischer Standards - Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?“ *Erziehungswissenschaft* 24.47, S. 13 - 21.
- Mietzel, Gerd (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Morton, Tom (2012). „Classroom Talk, Conceptual Change and Teacher Reflection in Bilingual Science Teaching“. *Teaching and Teacher Education* 28, S. 101 - 110.
- Mosch, Mirka (2013). *Diagnostikmethoden in der politischen Bildung - Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen*. Gießen: Online-Dissertation.  
 letzter Zugriff 11.01.2014. URL:  
[http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka\\_2013\\_02\\_21.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf)
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). „Die Typenbildung der dokumentarischen Methode“. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd Michael Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 295 - 323.
- Neveling, Christiane (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). „Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation.“ Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd Michael Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271 - 294.
- Novak, Joseph D. und Bob Gowin (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Novak, Joseph D. und Alberto J. Cañas (2006). „The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them,“ *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01*, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Online. Letzter Zugriff 02.08.20. URL:  
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Nunan, David (1990). „The Teacher as Researcher.“ Christopher Brumfit und Rosamond Mitchell (Hrsg.). *Research in the Language Classroom*. London: Modern English Publications, S. 16 - 32.
- Oelkers, Jürgen und Kurt Reusser (2008). *Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).  
 Online im Internet, letzter Zugriff 02.12.20,  
[https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise\\_oelkers\\_reusser\\_kurzfassung\\_d.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_kurzfassung_d.pdf)
- Oleschko, Sven und Anastasia Moraitis (2012). „Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten.“ *Bildungsforschung* 1.9, S. 11 - 46.
- Oswalt, Vadim (2010). „Historisches Lernen zwischen Heterogenität und Standardisierung.“ Carl Peter Buschkühle, Ludwig Duncker und Vadim Oswalt (Hrsg.). *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs*, S. 167-192.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987). „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch seine Struktur für die Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“. *Geschichtsdidaktik* 12.2, S. 130 - 142.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005a). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau
- Pandel, Hans-Jürgen (2005b). „Artikulationsformen.“ Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 577- 594.
- Parker, Walter (2018). „Concept Formation.“ George Mason University, Washington DC. Online. Letzter Zugriff 06.08.2020. URL:  
<https://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25184>
- Pflüger, Christian (2011). „Bilingualer Geschichtsunterricht“. Jan Hodel und Béatrice

- Ziegler (Hrsg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: hep-Verlag, S. 199 - 201.
- Piaget, Jean (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (2015) [1970/1974]. "Genetische Erkenntnistheorie" Richard Kohler (Hg.). *Jean Piaget. Schlüsseltexte in 6 Bänden. Band 6*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pitsch, Karola und Alexander Heimes (2013). "Fachmethoden im Bilingualen Unterricht." Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 243 - 250.
- Posner, George; Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson and William Gertzog (1982). „Accommodation of a Scientific Conception. Toward a Theory of Conceptual Change“. *Science Education* 66.2, S. 211 - 227.
- Prediger, Susanne und Michael Link (2012). "Fachdidaktische Entwicklungsforschung - Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche." Horst Bayrhuber, Ute Harms, Bernhard Muszynski, Bernd Ralle, Martin Rothgangel, Lutz-Helmut Schön, Helmut Johannes Vollmer und Hand-Georg Weigand (Hrsg.). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte -historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. Münster et al.: Waxmann, S. 29 - 46.
- Prediger, Susanne, Michael Link, Renate Hinz, Stephan Hußmann, Stephan; Jörg Thiele und Bernd Ralle (2012). „Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen - Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell“. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65.8, S. 452–457. PDF (S. 1-9),  
Webversion der Uni Dortmund Online im Internet: [http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger\\_et\\_al\\_MNU\\_FUNKEN\\_Webversion.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf) (letzter Zugriff 27.07.20)
- Prokopowicz, Tanja (2017). *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender*. Tübingen: Narr.
- Raufelder, Diana (2006). *Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß - eine Ethnographie*. FU Berlin: Online-Dissertation. Letzter Zugriff 04.04.2012:  
<http://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/378>

- Rauthe, Simone (2014). *Historisch-Narrative Kompetenz: Ein qualitatives Experiment im darstellungsorientierten Geschichtsunterricht*. Herbolzheim: Centaurus
- Reckwitz, Andreas (2003). „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken Eine sozialtheoretische Perspektive“. *Zeitschrift für Soziologie* 32.4, S. 282 - 301.
- Reinhardt, Sybille (2011). „Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode. Unterrichtsplanung.“ *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*. Schwalbach/Taunus.: Wochenschau, S. 163 - 172.
- Richter, Dagmar (2009). „Testen und Lernen mit Concept-Maps - Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Drittklässlern.“ GPJE (Hg.). *Aktuelle theoretische und empirische Projekte in der Politikdidaktik*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 84 - 103.
- Rogge, Christian (2010). *Entwicklung physikalischer Konzepte in aufgabenbasierten Lernumgebungen*. Berlin: Logos.
- Rohlfes, Joachim (2005[1986]). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosch, Eleanor Heider (1973). „Natural Categories“. *Cognitive Psychology*, S. 328 - 350.
- Rosch, Eleanor Heider (1975). “Cognitive Representation of Semantic Categories”. *Journal*
- Rüsen, Jörn (1983). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1997). “Historisches Erzählen”. Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze: Kallmeyer, S. 57 - 63.
- Rüsen, Jörn, Klaus Fröhlich, Hubert Horstkötter und Hans-Günter Schmidt (1991). „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“. Bodo v. Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 221 - 344.
- Rüsen, Jörn und Waltraud Schreiber (2019). “Historische Begrifflichkeit.” In: Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger (Hrsg.). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung ‘Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte’ in Eichstätt vom November 2017*. Münster et al.: Waxmann, S. 103-111.
- Sander, Wolfgang (2011). “Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung - eine kritische Zwischenbilanz” *Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung*. Eine Streitschrift. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 9-25.
- Sauer, Michael (2015). “Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht.” *Geschichte lernen*

28.168, S. 2-11.

- Sauer, Michael (2019). *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Schart, Michael (2003). *Projektunterricht - Subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schön, Donald. A. (1995). *The Reflective Practitioner*. Hants: Arena.
- Schreiber, Waltraud (2007a). „Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle im Entwicklungsstadium.“ *Geographie heute. Themen, Modelle, Materialien für die Unterrichtspraxis aller Schulstufen*. 28.255/256, S. 76 - 78.
- Schreiber, Waltraud (2007b). „Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht.“ Peter Labbude (Hg.). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: hep-Verlag, S. 241 - 250.
- Schreiber, Waltraud (2008). „Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 55.2, S. 198 - 212.
- Schreiber, Waltraud, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner und Béatrice Ziegler (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars Una.
- Schreiber, Waltraud, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger (Hrsg.) (2019). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung 'Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte' in Eichstätt vom November 2017*. Göttingen et al.: Waxmann.
- Seiler, Thomas Bernhard (2012). *Evolution des Wissens. Evolution der Erkenntnisstrukturen*. Berlin: LIT Verlag.
- Scheele, Brigitte und Norbert Groeben (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schumann, Adelheid (2012). *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: Transcript.
- Schnotz, Wolfgang (2006). „Conceptual Change“. Detlef Rost (Hg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Silver, Harvey, Richard W. Strong und Matthew J. Perini (2013). *Strategisch*

- unterrichten*. Weinheim: Beltz.
- Stark, Robin (2003). „Conceptual Change: Kognitiv oder situiert?“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17.2, S. 133 - 144.
- Stark, Robin (2004). „Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung.“ *Unterrichtswissenschaft* 32.3, S. 257-273.x
- Steiner, Gerhard (2006). „Lernen und Wissenserwerb.“ Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Auflage), Weinheim: Beltz, S. 137 - 202.
- Stracke, Iris (2004). *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie*. Münster: Waxmann.
- Steindorf, Gerhard (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2000). „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ Uwe Flick, Eva von Kardorff und Ines Steinke (2000) (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 319 - 331.
- Strasser, Luis (2011). *Bilingualer Unterricht an höheren Schulen Tirols. Eine fachdidaktische Analyse auf der Basis aktueller Lehrmeinungen sowie der Wahrnehmung und Bewertung durch SchülerInnen und LehrerInnen*. Innsbruck. Online-Publikation. Letzter Zugriff am 19.12.2019.  
<https://docplayer.org/61161109-Bilingualer-unterricht-an-hoeheren-schulen-tirols.html>,
- Taba, Hilda; Mary C. Durkin, Jack R. Fraenkel, and Anthony.H. McNaughton (1971). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Treagust, David F. und Reinders Duit (2008). „Conceptual Change: A Discussion Of Theoretical,Methodological and Practical Challenges for Science Education.“ *Cultural Studies in Science Education*, S. 297 - 328.
- Tuhiwai Smith, Linda (2012). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zedbooks.
- Tenberg, Ralf (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lehrens und Lernens*. Hamburg: Klinkardt.

- Tönshoff, Wolfgang (1997). „Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht.“ Ute Rampillon und Günther Zimmermann (Hrsg.) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, S. 203 - 215.
- Trautwein, Ulrich, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Nicole Brauch, Matthias Hirsch, Kathrin; Andreas Körber, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Martin Merkt, Herbert Neureiter, Stephan Schwan, Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Monika Waldis, Michael Werner, Béatrice Ziegler und Andreas Zuckowski (2019). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking - Competencies in History" (HiTCH)*. Münster, New York: Waxmann.
- Thürmann, Eike, Helmut Johannes Vollmer und Irene Pieper (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. Online im Internet. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1caf> (letzter Zugriff 12.12.20).
- Thürmann Eike (2010). „Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im Bilingualen Sachfachunterricht.“ Sabine Doff (Hg.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, S. 137 - 154.
- Thürmann, Eike (2013a). „Spezifische Methoden für den Bilingualen Unterricht/CLIL.“ Wolfgang Hallet und Alexander Königs (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, 229 - 235.
- Thürmann, Eike (2013b). „Scaffolding.“ Wolfgang Hallet und Alexander Königs: *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, S. 236 - 243.
- Tripp, David (2012 [1993]). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Tuhiwai Smith, Linda (2012) *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*. New York, NY: Zed Books
- Ulibarri, Nicola; Amanda E. Cravens, Sebastian Kernbach, Anja Nabergoj und Adam Royalty (2019). *Creativity in Research. Cultivate Clarity, Be Innovative, and Make Progress in Your Research Journey*. Cambridge: University Press.
- VanSledright, Bruce und Margarita Limón (2006). „Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography“. Patricia

- Alexander und Philip H. Winne (Hrsg.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ et al.: Erlbaum, S. 545 - 570.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.) (2010 [2006]). *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10.* Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, auch online auf der Homepage der VGD [www.geschichtslehrerverband.de](http://www.geschichtslehrerverband.de)  
Unter Bildungsstandards
- Viebrock, Britta (2007a). „Kommunikative und argumentative Validierung. Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen.“ Helmut Johannes Vollmer (Hg.). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Lang, S 73 - 87.
- Viebrock, Britta (2007b). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Volkman, Laurenz (2016). „History is bunk? Von der Gefahr des Verschwindens historischer Dimensionen im kompetenzorientierten Englischunterricht.“ Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Holger Thünemann: *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Göttingen: V & R, S. 85 - 101.
- Vollmer, Helmut Johannes (2013). „Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht.“ Wolfgang Hallet und Alexander G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett, S. 124 - 131.
- Vollmer, Helmut Johannes und Eike Thürmann (2010). „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache.“. Bernt Ahrenholz (Hg.). *Fachunterricht und Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Narr, S. 107 - 132.
- Vollmer, Helmut Johannes und Eike Thürmann (2013). „Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule.“. In: Michael Becker-Mrotzek et al.: *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 41 - 58.
- Vollmer, Helmut Johannes; Karin Aguado und Karen Schramm (2010). „Kompetenzforschung und Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Unterschiedliche Zugänge zur Realität von Fremdsprachenlehren und -lernen.“ Karin Aguado; Karen Schramm und Johannes Vollmer (Hrsg.) *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der*

- Kompetenzforschung und Videographie*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 9 - 28.
- Vosniadou, Stella (Hrsg.) (2013). *International Handbook of Research on Conceptual Change, 2nd Edition*. London: Routledge.
- Vygotsky, Lev (2012). *Thought and Language. Revised and Expanded Edition*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotskij, Lev S. (2012 [1962]). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17 – 31.
- Weißeno, Georg; Joachim Dietjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter (2010). *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, Georg; Dagmar Richter, Peter Massing und Joachim Dietjen (2013). „Politikkompetenz kurz gefasst - zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell.“ Siegfried Frech und Dagmar Richter (Hrsg.). *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 246 - 276.
- Wildhage, Manfred (2003). „History.“ Manfred Wildhage und Edgar Otten (Hrsg.). *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Berlin: Cornelsen, S. 77-115.
- Wood, David, Jerome S. Bruner und Gail Ross (1976). “The Role of Tutoring in Solving Problems.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17.2, S. 89 - 100.
- Wolff, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Zigo, Diane (2010). „Rethinking Reciprocity: Collaboration in Labor as a Path toward Equalizing Power in Classroom Research.“ *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14.3, S. 351 - 365.
- Zingerle, Christine (2019): *Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht aus Sicht der Lehrenden Eine qualitativ-empirische Studie*. Giessener Elektronische Bibliothek. Online im Internet. letzter Zugriff 15.04.2022, URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>
- Zydatiß, Wolfgang (2002). „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. Forschungsstand und Forschungsprogramm.“ Stephan Breidbach, Gerhard Bach und Dieter Wolff (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Lang, S. 31-62.

Zydati, Wolfgang (2013). „Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht“. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 131 - 138.

Unterrichtsmaterialien, Curricula

Hessisches Kerncurriculum Physik

[https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_physik\\_realschule.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_physik_realschule.pdf) (Stand 19.11.2020)

Hessisches Kerncurriculum Geschichte

[https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_geschichte\\_realschule.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_geschichte_realschule.pdf) (Stand 19.11.2020)

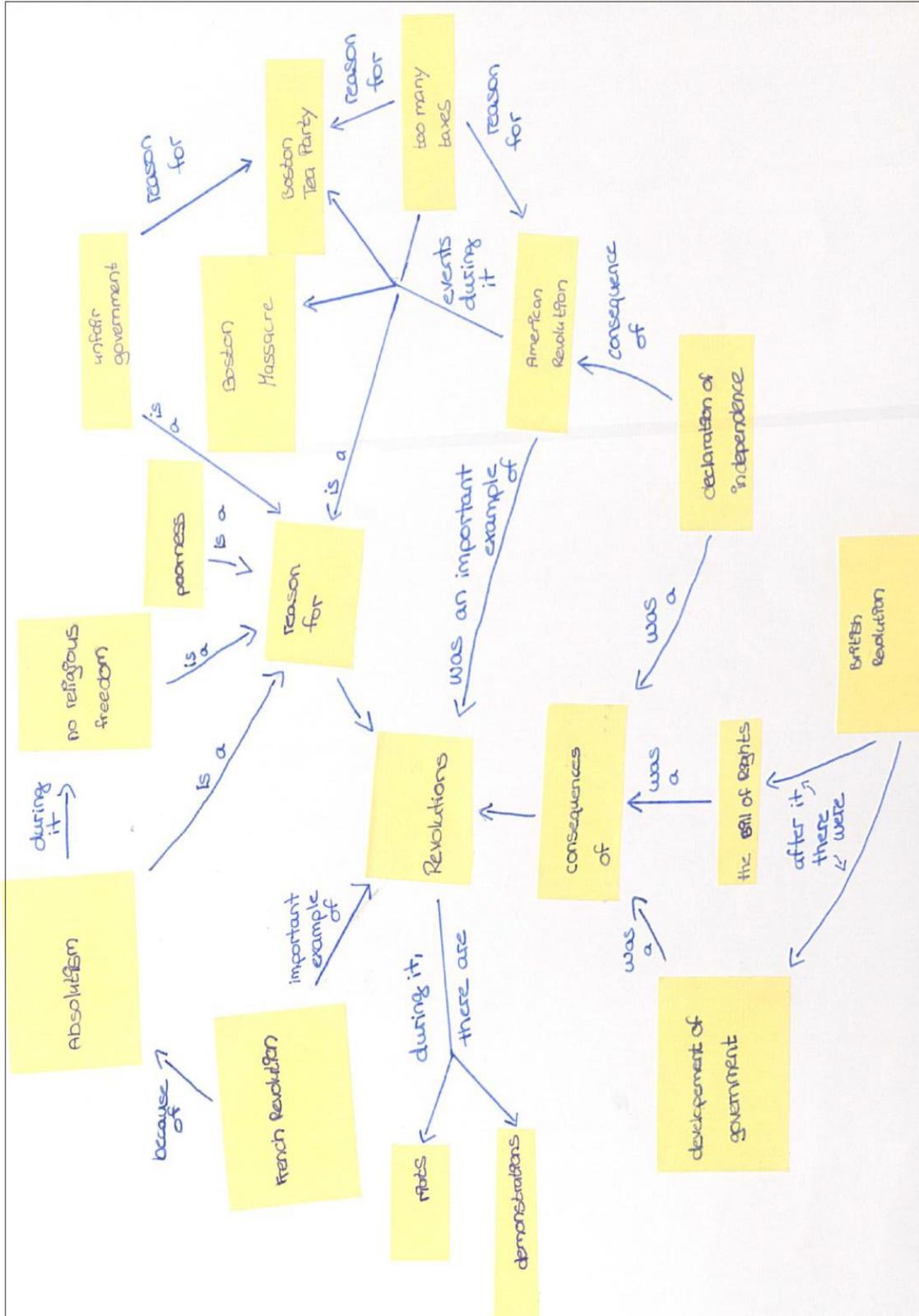
Die Krise des Ancien Régime

Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2010, Karikatur: Bridgeman Art Library Ltd., Berlin.

# 10. Anhang

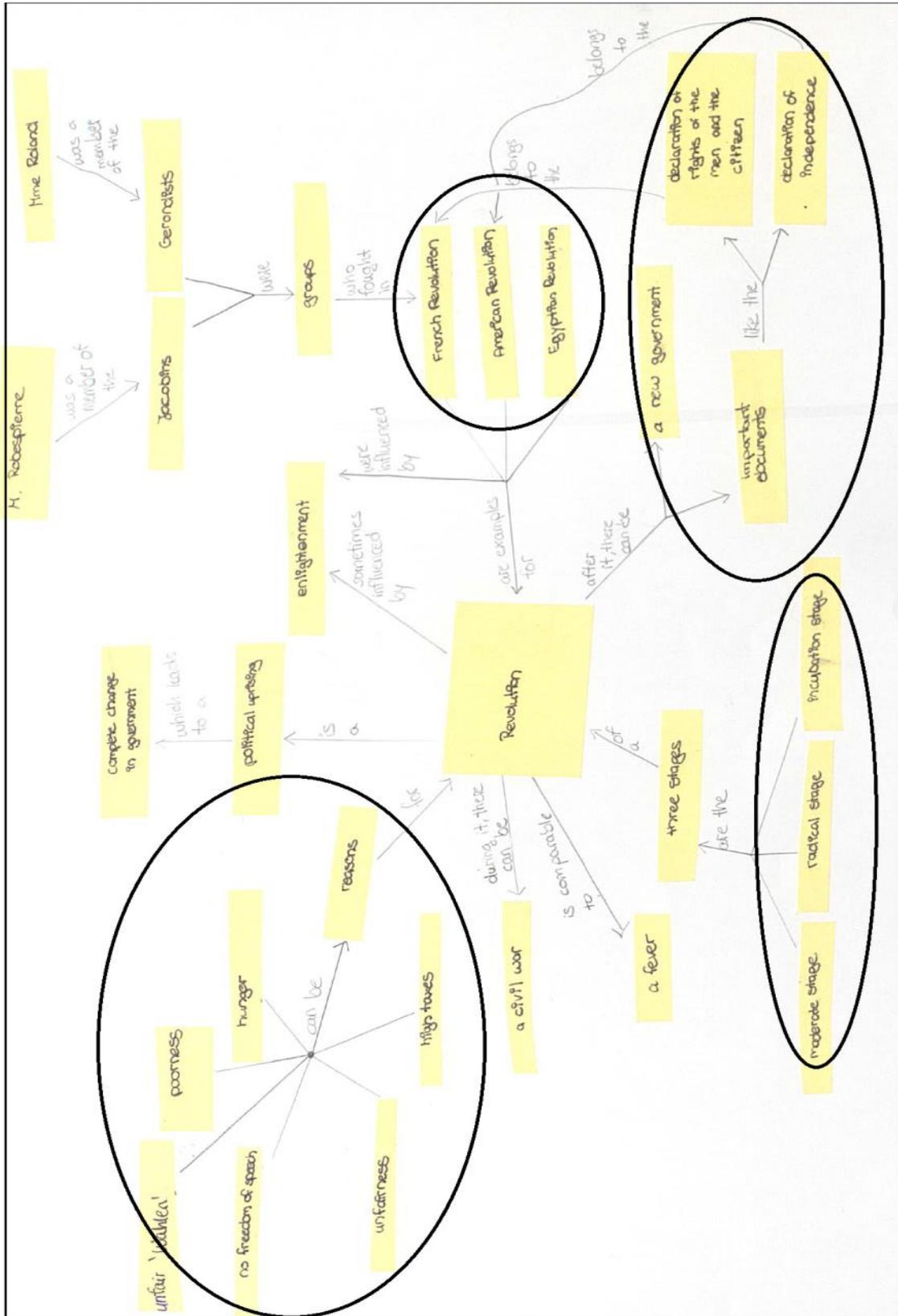
## Datensatz I: Concept Maps

### 10.1. Schülerteam A: Anfang (S32\_S33)

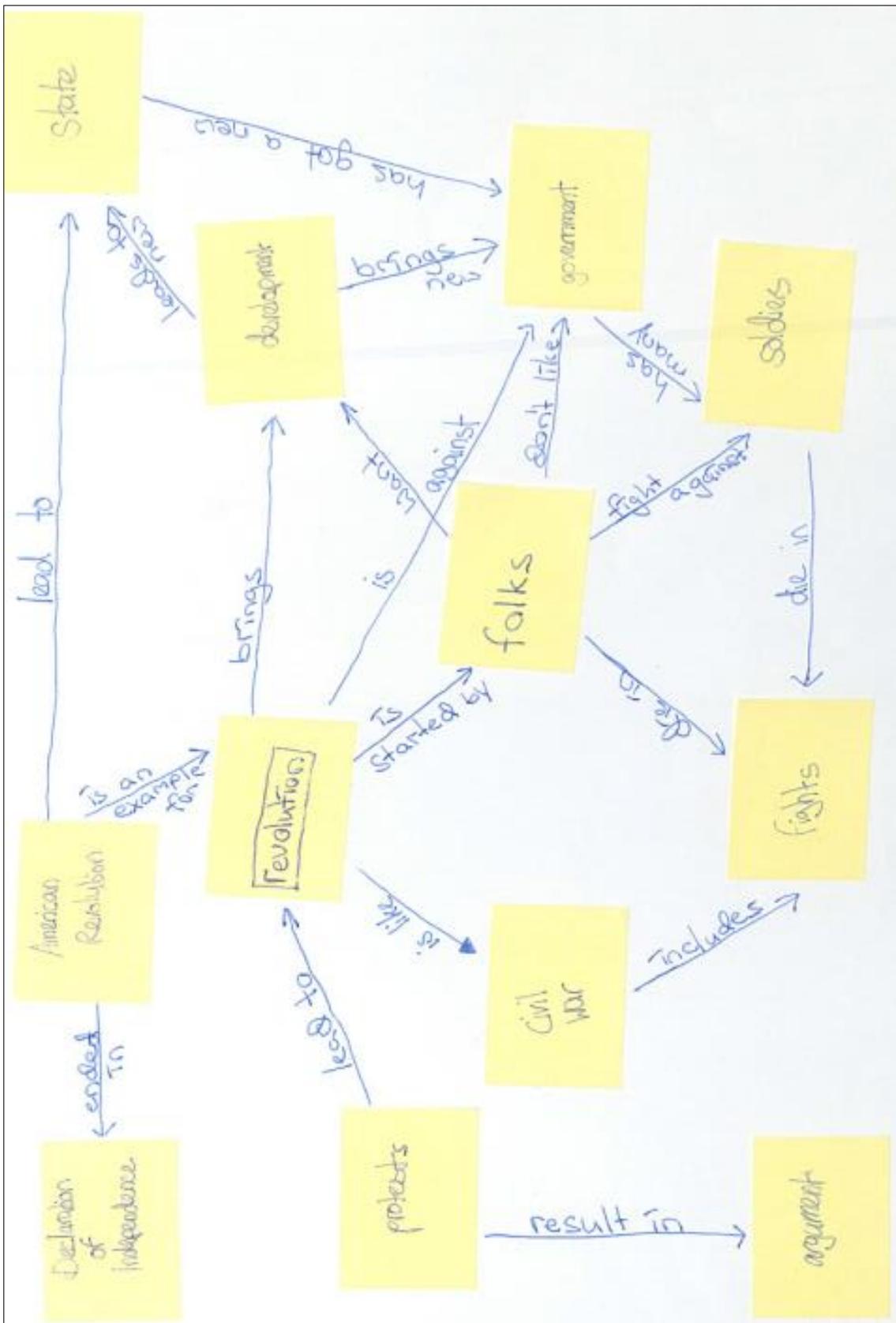




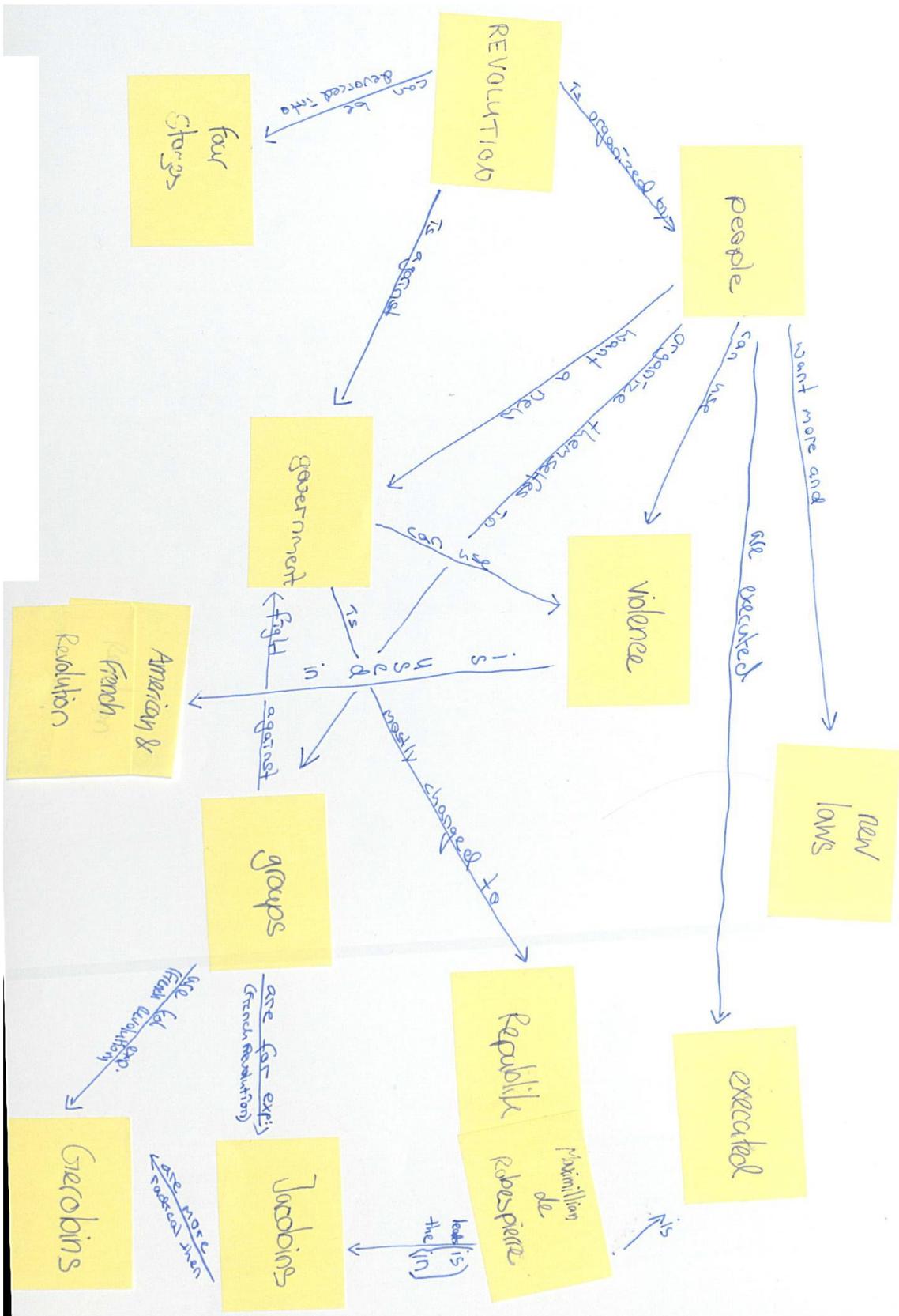
### 10.3. Ende (S32\_S33)



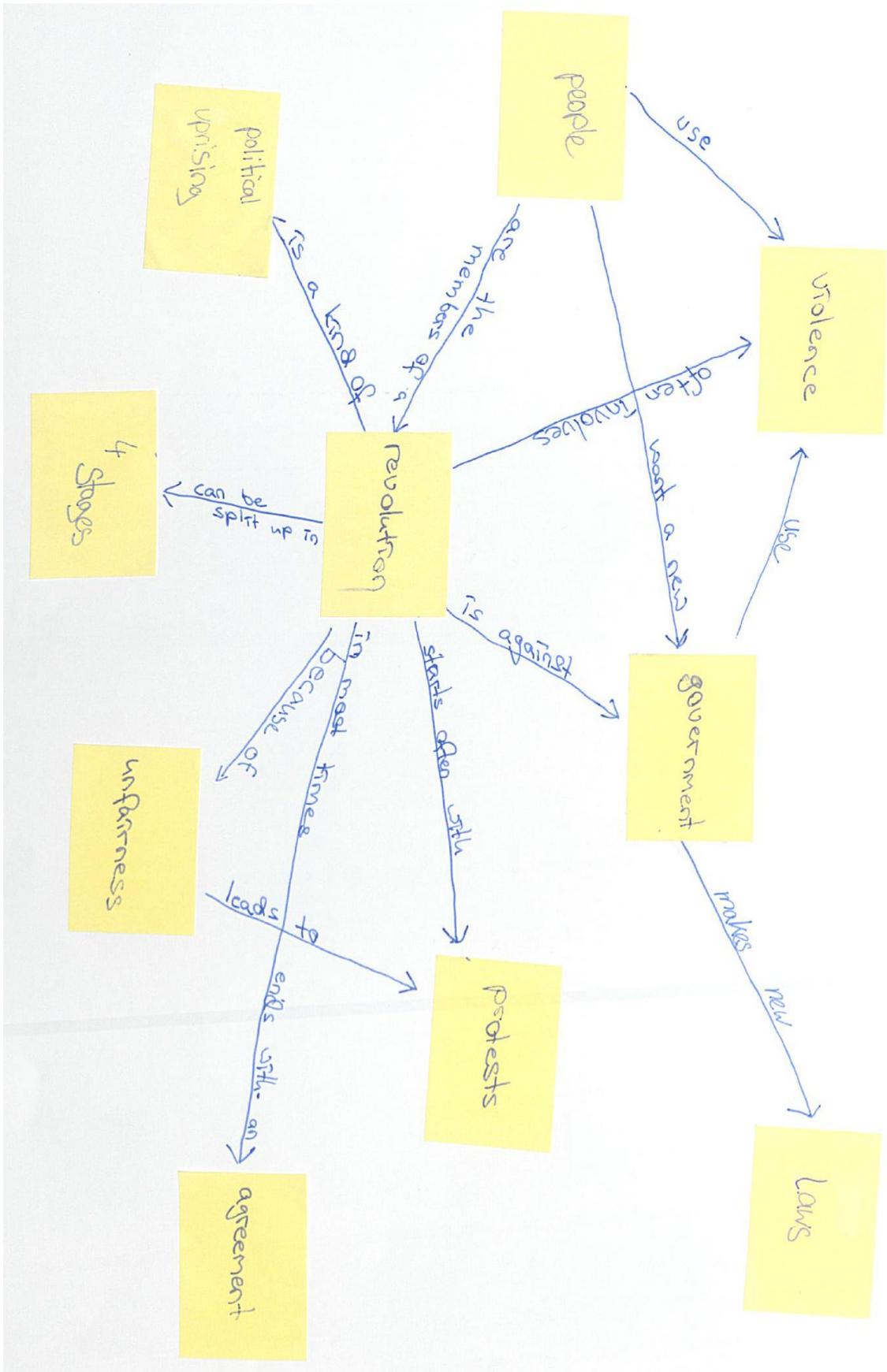
10.4. Schülerteam B Anfang (S3\_S4)



10.5. Mitte (S3\_ S4)



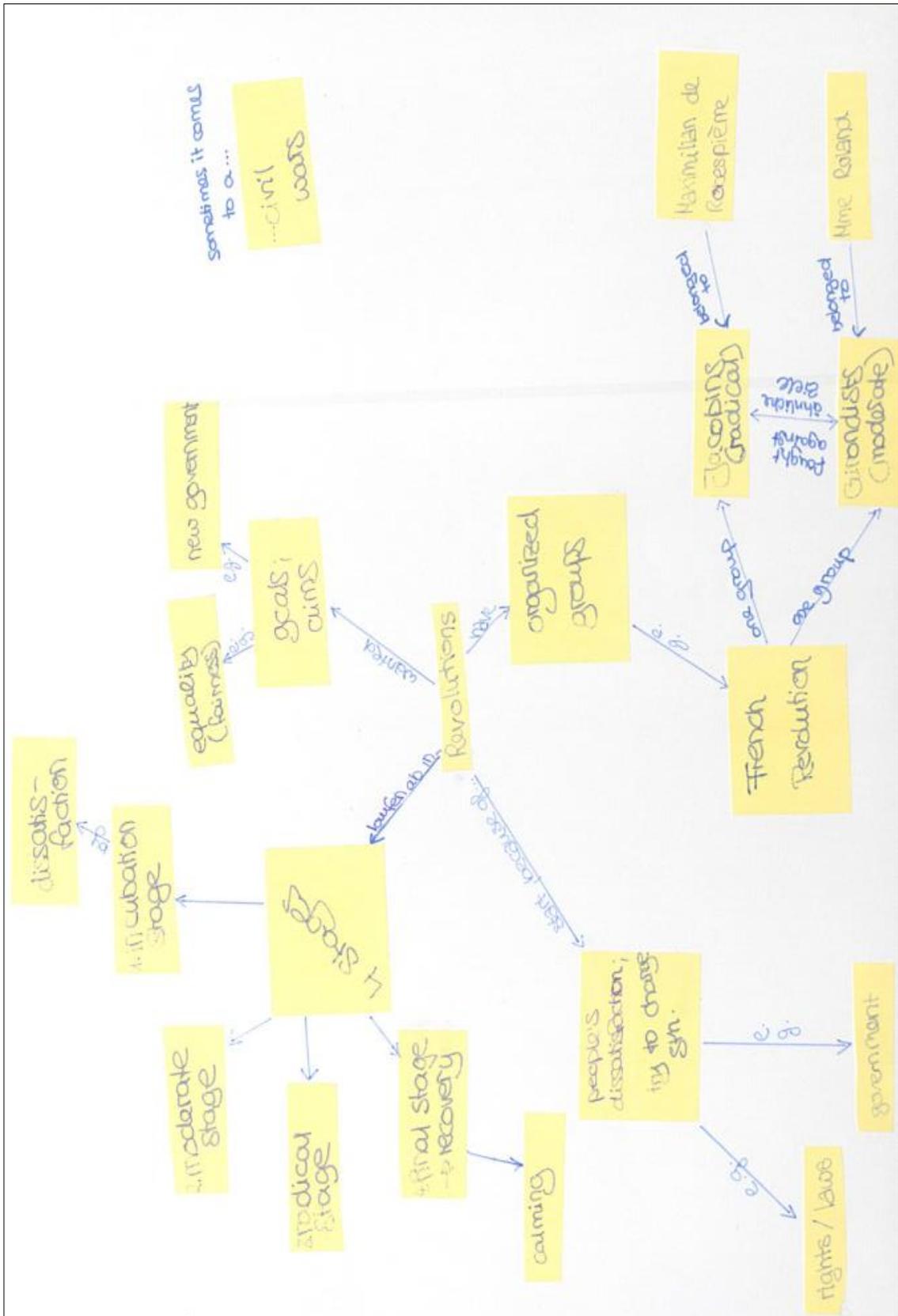
10.6. Ende (S3\_ S4)



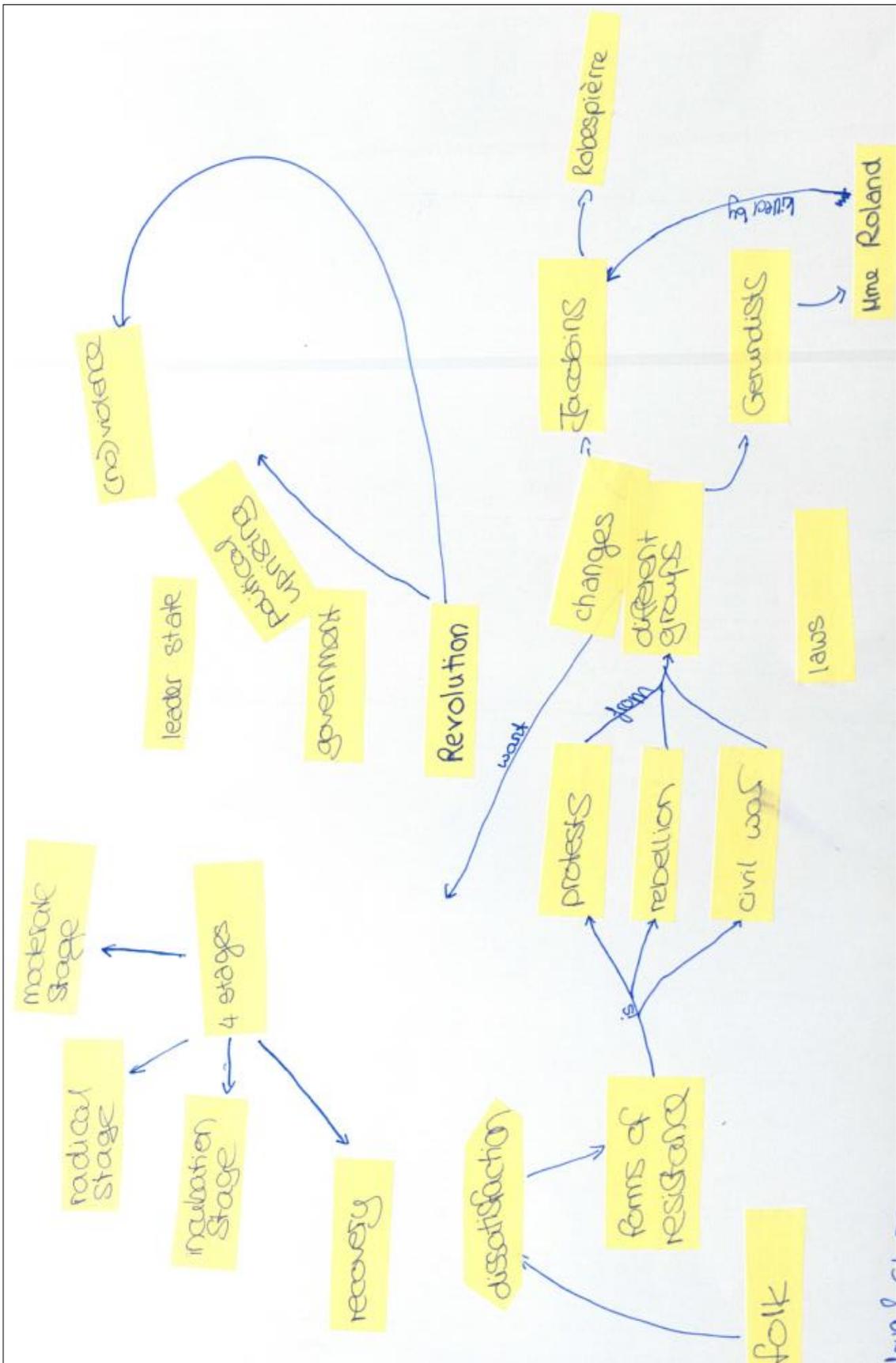
10.7. Schülerteam C: Anfang (S 11\_S12)



10.8. Mitte (S11\_S12)



10.9. Ende (S11\_S12)



**Datensatz II: Diskursfunktionen ‚explain‘ und ‚define‘**

**10.10. Diskursfunktionen S32\_S33**

<b>Define Revolution S32</b>	
<p>Revolution is a change of government. The people revolt against the way of government <del>because they are e.g. not allowed practice their religion free or because they haven't got any rights.</del></p>	<p>A Revolution is a political uprising which leads to a complete change in the government and which is done by the people.</p>
<b>Explain Revolution</b>	
<p>Reasons for a revolution could be that the people want more rights, practice their religion free. The people revolt against their king and after a war there is most times a kind of "abkommen".</p>	<p>In a revolution the people of a state protest against the government or against the form of the government. Very often the people want more rights and fairness. These protest lead to a change of government but before that happens many people get executed (in most cases).</p>

<b>Define Revolution S33</b>	
<p>After revolutions there are often changes of government. People revolt if they are unhappy with their kind of government, e.g. if they don't want a monarchy but a Demokratie.</p> <p>(in-general: people revolt against their government)</p>	<p>A revolution is a political uprising which leads to a complete change in government and which is done by the people</p>
<b>Explain Revolution</b>	
<p>Reasons for revolutions are for example riots or demonstrations. An important revolution was the American Revolution. Riots like the Boston Tea Party were there because the taxes were too high. The consequence of this revolution was the declaration of independence.</p>	<p>In a revolution the people protest against the government or the form of government. Often the people want more fairness or the right to tell their own opinion. Not every revolution is "successful" but you can call a revolution successful as soon as the government does what the people want.</p>

S 32

1. Define „revolution“

Revolution is a change of government. The people revolt against the way of government because they are e.g. not allowed to practise their religion free or because they haven't got any rights.

2. Explain „revolution“

Reasons for a revolution could be that the people want more rights, practise their religion free. The people revolt against their king and after a war that is most times a kind of "Abkommen".

S33

1. Define „revolution“

After revolutions there are <sup>often</sup> changes of government. People revolt if they are unhappy with their kind of government, e.g. if they don't want a monarchy but a Demokratie.

(in general: people revolt against their government)

2. Explain „revolution“

Reasons for revolutions are for example riots or demonstrations.

An important revolution was the American Revolution. Riots like the Boston Tea Party were there because the taxes were too high. The consequence of this revolution was the declaration of independence.

## 10.11. Diskursfunktionen S3\_S4

S3

<b>Define Revolution</b>	
A revolution is something like a civil war. The people start it when they are unhappy with their government.	A revolution is a political uprising, that leads to a complete change in the government. The members are the normal people.
<b>Explain Revolution</b>	
In a revolution the folks start to protest against their government because they are unhappy. But it's (erst) a revolution when the government and the people fight. In this fight many people die. Most times the government is stronger and has more soldiers. When the government is beaten or sometimes earlier the people discuss about more rights for the future of the state and a new government. For example the American Revolution ended with the declaration of Independence.  (zu wenig Zeit für mehr)	A revolution starts when there is a lot of unfairness and the people want a change in the government. It often starts with some kind of protests and most times the tension grows and leads to the usage of violence. It ends, when the conflicts end and there is an (Einigung).

S4

<b>Define Revolution</b>	
Revolution is if the folks are unhappy with the government or want to be independent. The folks make a civil war and fight against their own country. The folks if they win against the government, they "gründen" a new state that is at the most "demokratisch". Revolutions happened most from the 16th century. A revolution has got one "Führer" and he writes a sign for example the Declaration of Independence.	Revolution is a political uprising that changes the government completely. It is made by normal people.
<b>Explain Revolution</b>	
Look at text one	A revolution happens if the people of the state don't like the government and want to change it. At the end the people have some representatives in the government and can discuss their (Bedürfnisse). A revolution starts with a protest and grows up and at the end it grows down.

1. Define „revolution“

Revolution is if the folks is unhappy with the government or want to be independent. The folk make a civil war and fight against their own country. The folk if the folk wins against the government they „gründen“ a new state that is at the best „demokratisch“.

→ Revolutions happened ~~not before~~ from the 18<sup>th</sup> century to 19<sup>th</sup> century. A Revolutions have got one „Führer“ and be witness for example the Declaration of Independence.

2. Explain „revolution“

↑ look text 1.  
Seite 100-101

## 10.12. Beispiele Diskursfunktionen Anfang

1. Define „revolution“

In America was a revolution and it ended with their independence. In England the revolution ended with a new form of government. So the end of a revolution is something better for the people in the country and it often begins with a protest or a dislike of a couple of people.

2. Explain „revolution“

Revolution is when something changes <sup>in a country</sup> for example. It happens because some people protested or showed distance to the government. Then in the country is often a war or a civil war.

1. Define „revolution“

The word „revolution“ means, when you change a form of government into another form, with all rights for the citizens.

Ümp. Ich habe zu lange überlegt.

2. Explain „revolution“

1. Define „revolution“

A revolution takes place, when people are unhappy with the government. They protest against it and start civil wars and riots. Then a „Vertrag“ is made, in which „verhandelt wird“. Now the king has to change the government.

2. Explain „revolution“

A revolution takes place, when people are unhappy with the government. They protest against it and start civil wars and riots. Then a Vertrag is made, in which (mit „h“) verhandelt wird. Now the king has to change the government.

### 10.13. Beispiele Diskurfsfunktionen nach Unterrichtseinheit

<b>Define Revolution</b>	
<p>Revolution is when you want to change something, you can start one, if there is a very big problem. You and people who are the same meaning, can go together in some kind group and start first a rebellion, because you have got a problem and are unhappy. Important examples are the American Revolution and the French Revolution. The most groups of rebellions have got a problem with the president or the government or in Middle Age with the reing <del>or something</del></p>	<p>A revolution is a political uprising where the people have to change sth. It can or can't be violence.</p>
<b>Explain Revolution</b>	
<p>A revolution is in the most cases "verbunden" with a war. The war is most started by the side of the rebellions. The rebellions has got a problem with the government or sth like that. Important examples in history are the American and the French Revolution.</p>	<p>A revolution is an act of terror, where the people fight for changing sth. It can be without or with violence and the people are most against the government and want to change it, but it also can be against for example teachers, if the students will make a rebellion against them.</p>

S23

<b>Define Revolution</b>	
<p>A revolution is a kind of change, e.g. in a state. It can for example change the form of government or religion of a state. It is always lead by fights and riots. A revolution always has the aim, that everyone can live in peace and without problems.</p>	<p>A revolution is a political uprising which has the aim to change the form of government of a state and is violent.</p>
<b>Explain Revolution</b>	
<p>When the citizens of a state aren't content with the form of government or the religion and want to change it. They usually fist start rebellions and fights of riots. Those often reduce the power of e.g. the head of state. After many fights, sometimes even civil wars, sometimes the people get what they want (→ change).</p>	<p>A revolution happens in a relatively short and amount of time. In many cases, it follows an order of events. First there are some "symptoms", which show that something isn't wrong. Then the tension rises until it's critical and then it drops again.</p>

S24

<b>Define Revolution</b>	
Revolution is a change for example when the way of live of people change after a war. Or when the way to think change it's a revolution.	A revolution is a political uprising that leads to a new government.
<b>Explain Revolution</b>	
An example for revolution is the French Revolution. In France they had a monarchy/absolutism with Loius XIV. The people führten Kriege → because of "Age of Enlightenment"	When people are unhappy with the government, they start protests or sometimes rebellion. And than the government change.

S26

<b>Define Revolution</b>	
Revolution is a change. If something really special happen and something changes what lead to a other system or something like that. For example the American Revolution with the Declaration of Inpendece the American Revolution came.	A revolution is a political uprising where the whole government* changes.  *or society
<b>Explain Revolution</b>	
If the way of thinking or living changes after a big war it's a revolution. A war makes often a revolution, because after a war often changes everything.	It's a complete overthrow of a government by the people who are governed. It's a change in the government or society and happens in a relatively short amount of time. Most revolutions are violent.

### **Datensatz III Interviewleitfaden (ethnografische Phase)**

Anmerkungen: Alles anonym. Sie werden manche Fragen nicht beantworten können. Spontane Assoziationen äußern.

1. Was sind Ihre Fakultas? Was haben Sie studiert?
2. Wo haben Sie Ihr Referendariat gemacht, seit wann unterrichten Sie in welcher Schulform?
3. Wie kam es zu der Entscheidung, bilingual zu unterrichten?
4. Haben Sie eine Zusatzausbildung für bilingualen Unterricht?
5. Was denken Sie, warum sich die Schüler für BU entscheiden?
6. Wenn Sie sich dann entschieden haben, unterscheidet sich ihr Lernprozess von dem der monolingualen Lerner?
7. Nennen Sie bitte 3 Kompetenz- oder Lernziele oder allgemeine Ziele, die Sie persönlich als besonders wichtig für den bilingualen Geschichtsunterricht bewerten würden.
8. Welche Hürden Schüler
  - a. Schüler
  - b. LehrerIm bilingualen Geschichtsunterricht?
9. Unterscheidet sich die Vorbereitung des bilingualen Unterrichts von der des regulären Unterrichts? Was müssen Sie bedenken?
10. Verwenden Sie Lehrwerke? Bewertung, Begründung.
11. Wir haben eine sprachliche Komponente und eine Sachfachliche, geschichtliche. Wie würden Sie beim Lernen deren Verhältnis zu einander beschreiben?
12. Was verstehen Sie unter Begriffsbildung bzw. begriffliches Lernen im BU?  
➔ Können Sie sprachliche oder fachliche oder kombinierte Stützmaßnahmen beschreiben, die Sie speziell im bilingualen Unterricht verwenden? *Im regulären Unterricht ähnliches?*
13. Was sind die Ziele dieser Einheit?
14. Was passiert, wenn man versucht, gezielt eine systematische Begriffsbildung zu initiieren?

#### 10.14. Kollaborationsphase Interview Mitte, Sequenz 1I:

VF: Dann würde ich nochmal gern wissen, dir so auffällt im Unterricht. Was ist dir besonders in Erinnerung geblieben aus unserer Einheit?

LE04: Ich find, also irgendwie hört's sich voll blöd an, aber ich bin ja voll Fan jetzt von Concept-Maps und specifying features (beide lachen) Ja, aber nein!

VF: Stimmt, das haben wir bis jetzt jede...

LE04: Ja, wegen der Strukturierung! Und das ist auch das was so hängen bleibt, also ich find's einfach auch toll heute jetzt zu sehen, wie die das verknüpfen können. Weil man auch weiß, meine Schüler in der Oberstufe haben damit immer noch Schwierigkeiten.

VF: Was genau zu verknüpfen?

LE04: Ja, wie sie sich jetzt die verschiedenen Ursachen, den Verlauf und die Folgen verknüpfen. Also wie sie das *können*, egal ob sie den Begriff jetzt auf Englisch oder auf Deutsch können, aber wie sie das *schaffen*. Und, ähm, dann ist es ja im Prinzip egal – also was heißt egal – ähm, wie's unterrichtet worden ist. Wenn das am Ende rauskommt. Ähm. Jetzt ansonsten von Activities... was ich schön fand war das mit den Lebensläufen, anhand dessen zu machen, ich fand' dann nur, und das hab ich ja gestern schon gesagt, methodisch das war ein bisschen Doppelung. Aber zum Beispiel das mit den four stages, das anhand dessen zu erarbeiten, auch mit dem Zeitstrahl, äh, das war ganz schön. Man hat ja auch gesehen, fast alle hatten – oder – die Mädchen, witzigerweise, ist mir aufgefallen, die Mädchen hatten alle die 4 Stages drin.

VF: Das hab ich jetzt noch nicht gesehen.

LE04: Doch, alle Mädchengruppen die ich gesehen habe hatten diese, ja, 4 stages. Und, ähm, das fand ich einfach ganz interessant, dass das dann auch wirklich hängengeblieben ist. Mit so einem theoretischen Ansatz mal heranzugehen.

VF: Ich hatte halt auch so den Eindruck, also gestern war das, heute hat sich der wieder ein bisschen relativiert, weil das echt eine ganz andere Stunde gewesen ist, also unglaublich. Da muss ich mir echt nochmal angucken woran das lag. Also einerseits das was DU sagtest, oder wahrscheinlich war es einfach dass es mit schlechten Voraussetzungen gestartet hat und dann... Naja. Jedenfalls was ich gestern dachte, wo ich dich auch nochmal fragen wollte, war: Die Privileges, das haben sie nicht erkannt. Woran könnte das gelegen haben?

LE04: Ich glaube dass es damals zu schnell ging mit der Sicherung. Und du hast ja, bei der Zeitleiste steht ja auch *nicht* „Abolishment of Privileges“, da steht nur „Decrees“ und damit ist nicht gearbeitet worden. Und ich glaube, dann mit dem Begriff konnten die nichts verknüpfen. „August Decrees“.

## Datensatz IV: Unterrichtsmaterialien

### 10.15. Concept Card

	<b>American</b>  <b>Revolution</b>	<b>French</b>  <b>Revolution</b>	<b>Egyptian</b>  <b>Revolution</b>
What kinds of reasons made the people start protesting?			
Who wants to change something? Which groups of people?			
Is there an official document of a new social order?			
Was this example influenced by ideas of the enlightenment?	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Are people involved in political decisions after the revolution?			
Do you see a change in the government in this example? How? Or why not?			
Do you think all people have the same rights in the end?			
Would you call this example of a revolution "successful"? Give reasons why or why not. (next page)			

**Questions to discuss<sup>85</sup>:**

1. In what ways are these examples different from each other?

---

---

---

---

---

---

2. Where do you see similarities?

---

---

---

---

---

---

3. How do you measure “success”? At what point of time can you tell if a revolution was “successful”?

---

---

---

---

---

---

---

<sup>85</sup> Aufgabenstellungen teilweise entnommen aus