

SPRACHSENSIBLER GESCHICHTSUNTERRICHT

MODERATIONSHANDBUCH

Fächercluster Gesellschaftslehre
Fokus Geschichte

➔ Für Moderator*innen



MODERATIONSHANDBUCH

KOMPETENZENTWICKLUNG UND GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE

In allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind sprachliche Kompetenzen für die Förderung fachlicher Teilkompetenzen wie Sach-, Methoden-, Urteils- oder Handlungskompetenz grundlegend. Ebenso setzt die aktive, verantwortungsbewusste und reflektierte Teilhabe am politischen, ökonomischen und geschichtskulturellen Leben und damit auch am gesellschaftlichen Diskurs sprachliche Kompetenzen voraus, die in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern systematisch vermittelt werden sollen.



Daher muss „[d]er Erwerb gesellschaftswissenschaftlicher Grundbildung [...] mit einer fachbezogenen Sprachförderung verknüpft werden. Kognitive Prozesse des Umgangs mit Fachwissen, der methodischen Fähigkeiten und der Beurteilung und Bewertung von gesellschaftswissenschaftlichen Sachverhalten und Problemstellungen sind ebenso sprachlich vermittelt wie die Präsentation von Lernergebnissen und der kommunikative Austausch darüber. Solche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich nicht naturwüchsig auf dem Sockel Alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt in einem sprachsensiblen Fachunterricht angebahnt und vertieft werden.“
(vgl. Kernlehrplan für die Hauptschule Nordrhein-Westfalen 2011, S. 11).



Folgt man diesen curricularen Leitlinien, dann beschränkt sich die Aufgabe der Fächer nicht auf die allgemeine bildungssprachliche Förderung. Vielmehr wird der Zusammenhang von bildungssprachlichen und fachlichen Kompetenzen betont und herausgestellt, dass Sprachbildung und -förderung im Fach weder Nebenschauplatz der Kompetenzentwicklung noch fachfremdes Addendum sind.

Sprache ist Lerngegenstand, Lernvoraussetzung und Lernmedium (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, S. 13). Denn in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind nicht nur die Lerngegenstände sprachlich verfasst. Auch symbolische Repräsentationen fachlicher Inhalte müssen z.B. bei der Bildinterpretation oder der Beschreibung von Diagrammen in Sprache transformiert werden. Sprachliche Kompetenzen sind zudem eine zentrale Lernvoraussetzung für fachlichen Kompetenzerwerb. Und schließlich ist Sprache das zentrale Lernmedium, über das fachliche Kompetenzen im Unterrichtsgespräch, beim Lesen oder beim Schreiben vermittelt, angewendet und ausdifferenziert werden. Folglich sind die Vermittlung und der Erwerb sprachlicher und fachlicher Kompetenzen untrennbar miteinander verbunden.

Nimmt man die grundlegende Bedeutung der Sprache und des Sprachhandelns in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ernst, dann profitieren nicht nur sprachschwache Lernende von einer integrierten Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen. Vielmehr wäre das Konzept des Sprachsensiblen Fachunterrichts sowohl Voraussetzung als auch Weg für die fachliche Kompetenzentwicklung aller Schüler*innen der Regelschule.

SPEZIFIKA FÄCHERCLUSTER GESELLSCHAFTSLEHRE

Dass die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Schüler*innen vor sprachliche Herausforderungen stellen, gehört zur alltäglichen Unterrichtserfahrung von Lehrer*innen in allen Schulformen und Schulstufen. Zudem weist der Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Besonderheiten im Vergleich zu den Naturwissenschaften auf:

- ➡ *Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache* sind eng miteinander verwoben und damit als sprachliche Anforderungen im Schulfach für Lernende wenig explizit (vgl. Beese u.a. 2014, S. 115).
- ➡ Gesellschaftswissenschaftliche Fächer sind vor allem *mündliche Fächer*. Die kommunikative Funktion der Sprache, d.h. das Aushandeln und der Diskurs, prägt die Unterrichtskultur. Dies hat Konsequenzen für die Formen und *Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion und Partizipation* an fachlichen Lernprozessen. Bei geringer Unterrichtsbeteiligung, etwa durch Hemmungen angesichts geringerer Sprachfähigkeiten, werden Potentiale fachlichen Lernens begrenzt.
- ➡ Durch den Fokus auf die Mündlichkeit wird auch der erkenntnisgenerierenden kognitiven Funktion des Schreibens zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und individuelle Schreibprozesse werden als fachliche Lernprozesse nicht systematisch angeleitet (vgl. Thürmann/Pertzel/Schütte 2015, S. 17). Nicht zuletzt aus zeitlichen Gründen setzen Lehrkräfte das Schreiben selten als Lernwerkzeug ein. Zudem konzentriert sich die Rückmeldung von Lehrkräften vor allem auf inhaltliches Feedback. Sprachliche Korrekturhinweise beziehen sich vor allem auf allgemeine orthografische, stilistische oder grammatikalische Hinweise. Daher erhalten die Lernenden nur wenig Hilfestellung für einen fachangemessenen Sprachgebrauch. Die Sprache der Fächer bleibt so häufig ein ‚geheimes Curriculum‘ (vgl. Schleppegrell 2004, S. 2).
- ➡ Textverstehen und damit Lesefähigkeit ist für gesellschaftswissenschaftliche Lehr- und Lernprozesse grundlegend, da politische, historische oder geographische Zusammenhänge sich in der Regel der konkreten Anschauung entziehen und nur symbolisch repräsentiert werden. Eine *fachimmanente Leseförderung oder strategiebasiertes Lesen* von Schulbuchtexten sind jedoch wenig verankert. Andererseits werden beispielsweise im Geschichtsunterricht mit der Quellen- und Darstellungskritik anspruchsvolle Lese- und Kontextualisierungsleistungen erwartet, die ein basales Textverstehen voraussetzen. Dies stellt Lernende vor große Herausforderungen, gerade weil Autoren- oder Quellentexte aufgrund ihrer hohen Informationsdichte, der Darstellung abstrakter historischer oder politischer Zusammenhänge und Phänomene oder der Historizität der Sprache herausfordernd sind.
- ➡ Die *Kultur- und Zeitspezifika von Wortbedeutungen* und damit sprachgebundene kulturelle Identitäten sind für gesellschaftswissenschaftliche Lernprozesse und damit für historische und politische Orientierungsprozesse relevant. Die Historizität und Kulturalität von Sprache sollte jedoch nicht nur als Sprachbarriere wahrgenommen werden. *Mehrsprachigkeit* stellt gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern *auch eine fachliche Ressource* dar, um Deutungen und Bedeutungen von Begriffen oder sprachlichen Wendungen auszuhandeln und in ihrer Perspektivität zu erschließen.

Die Fortbildung soll daher Lehrkräfte für die Sprachgebundenheit fachlicher Lehr- und Lernprozesse sensibilisieren, Gelegenheit zur erfahrungsbasierten Reflexion

professionellen Umgangs mit Sprache geben sowie Diagnose-, Analyse- und Handlungskompetenzen für eine fachintegrierte Sprachbildung anbahnen.

SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT

Sprachsensibler Fachunterricht bedeutet eine differenzierende fachbezogene und kompetenzorientierte Sprachbildung für alle Lernenden. Während sich die Sprachförderung im Gefolge der PISA-Ergebnisse vor allem auf sprachschwache Lernende konzentrierte, ist Sprachsensibler Fachunterricht kein kompensatorisches Konzept. Die integrale Betrachtung von sprachlichen und fachlichen Lernzielen setzt vielmehr bei den sprachlichen und kognitiven Lernausgangslagen der Lernenden an und nutzt integrale Sprachbildung als ressourcenorientierte Lernchance in allen Schulstufen und Schulformen. Lernende werden daher als Novizen in der ‚Sprache der Fächer‘ ernst genommen. Im Sprachsensiblen Fachunterricht werden Lernende ausgehend von ihren alltagssprachlichen Ressourcen systematisch in die *Denk- und damit auch Sprachstrukturen* des Faches eingeführt. Dies verlangt einerseits eine explizite Vermittlung der sprachlichen Anforderungen bei wiederkehrenden Aufgabenformaten wie z.B. der Bildinterpretation oder für den fachlichen Denkprozess zentraler Operationen wie z.B. das Erklären kausaler und temporaler Zusammenhänge bzw. das fachangemessene Argumentieren. Nicht zuletzt durch die explizite Vermittlung, wiederholte Anwendung und Reflexion sprachlicher Muster historischen Denkens und ihrer epistemischen, d.h. erkenntnisgenerierende Funktionen können fachliche und sprachliche Kompetenzentwicklung integral gefördert werden (vgl. Abb. 1). Andererseits gewinnen *Lesen, Schreiben und Sprechen* im Fachunterricht als fachliche Lernprozesse an Gewicht. Wie Befunde der Lese- und Schreibforschung belegen (vgl. zum Überblick beispielsweise Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 57ff.; Philipp 2017, S. 13ff.), bauen Lernende durch aktives Sprachhandeln (z.B. Fragen formulieren, Beschreiben, Erklären, Bewerten, Argumentieren) nicht nur Sachwissen auf, sondern sie vernetzen ihr Wissen, erwerben fachliche Kompetenzen bzw. wenden diese z.B. beim Erklären historischer Ursache-Folge-Beziehungen, beim Verfassen einer Quelleninterpretation, beim Beschreiben eines Schaubildes oder im Interpretations- und Urteilsgespräch an.

Fachspezifische Sprachbildung und -förderung werden im Konzept des Sprachsensiblen Fachunterrichts daher als Chance lernerorientierter fachlicher Kompetenzentwicklung für alle Lernenden verstanden und als Prinzip eines inklusiven Fachunterrichts implementiert.

Sprachsensibler Fachunterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist damit als Konzept einer heterogenitätssensiblen und kompetenzorientierten Fachdidaktik zu verstehen und zeichnet sich durch folgende *Leitlinien* aus (vgl. Handro 2019, S. 130f.):

- ➡ Sprachsensibler Fachunterricht integriert den Erwerb fachlicher und (bildungs-) sprachlicher Kompetenzen.
- ➡ Sprachsensibler Fachunterricht berücksichtigt die heterogenen sprachlichen Kompetenzen Lernender, handelt ausgehend von ihren sprachlichen Ressourcen fachspezifische Bedeutungen gemeinsam mit den Lernenden aus und betrachtet Mehrsprachigkeit als Ressource interkulturellen Lernens.
- ➡ Im Sprachsensiblen Fachunterricht sind die sprachlichen Anforderungen an fachliche Lernleistungen transparent und werden inhaltsbezogen und kompetenzorientiert systematisch vermittelt.

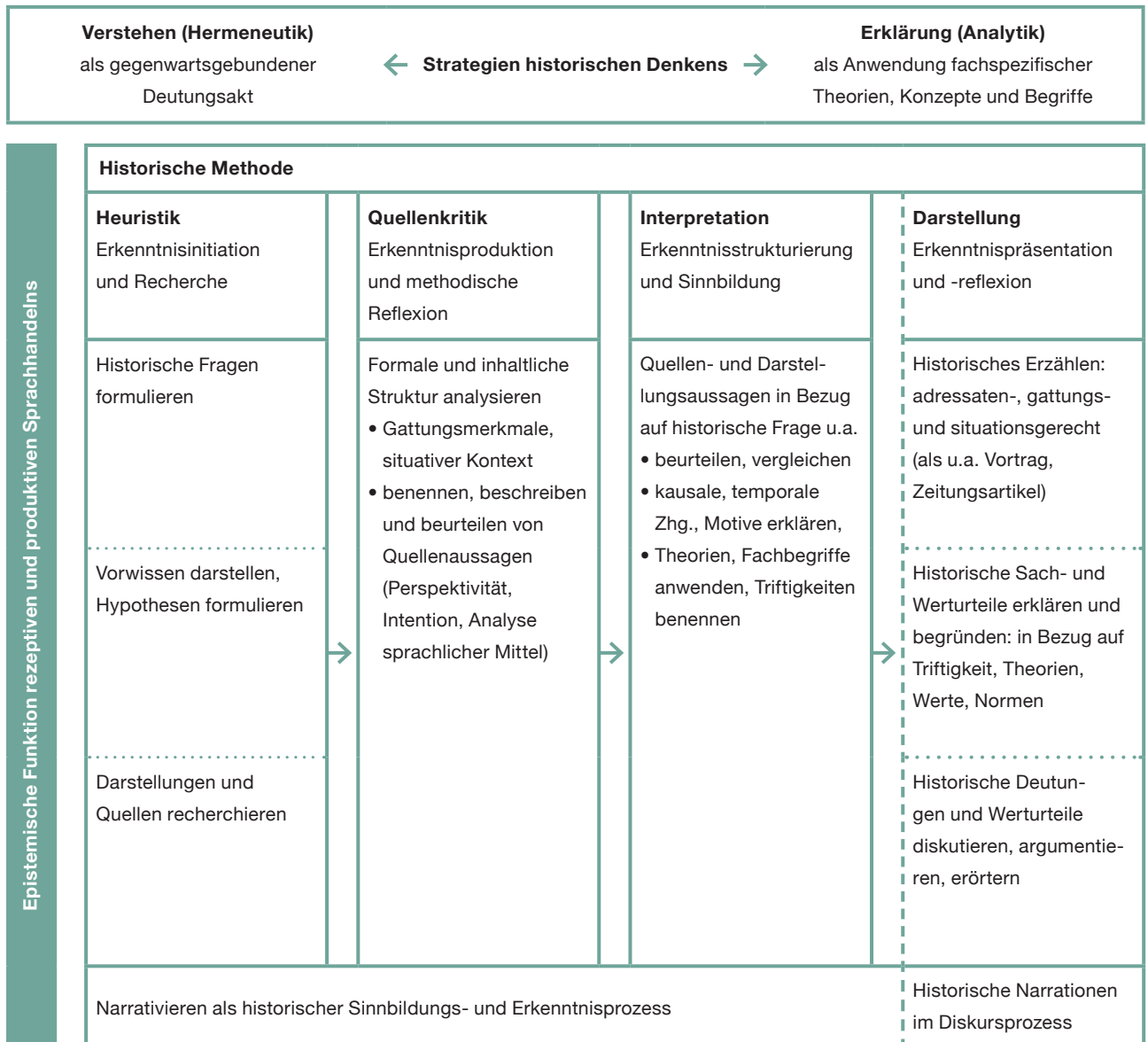


Abb. 1: Prozessmodell historischen Erzählens im Geschichtsunterricht (vgl. Handro 2018, S. 30).

- ➡ Im Sprachsensiblen Fachunterricht versteht sich die Lehrkraft immer auch als Sprachvorbild und Sprachcoach, indem sie Lernende aufgabenbasiert und durch individuelles Feedback in ihrer fachlichen und sprachlichen Kompetenzentwicklung unterstützt.
- ➡ Sprachsensibler Fachunterricht bietet Lernenden vielfältige Möglichkeiten für fachliches sowie gesellschaftlich authentisches und relevantes Sprachhandeln.
- ➡ Im Sprachsensiblen Fachunterricht werden Lernenden sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt (*scaffolds*), die für die Bewältigung fachlicher Denkopoperationen grundlegend sind (z.B. Bildinterpretation). Zudem wird die fachliche Kompetenzentwicklung durch den Einsatz von Lese- und Schreibstrategien bzw. durch differenzierende Aufgabenformate gefördert.

Gerade angesichts der Befunde, dass Lernende beim Lesen und Schreiben in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern große Probleme haben, den sprachlichen

Anforderungen des Faches zu entsprechen, sind folgende sprachsensiblen Prinzipien zentral:

1. Das Prinzip der Schreiborientierung geht davon aus, dass durch fachdidaktisch strukturierte Schreibprozesse fachliche Kompetenzen gefördert werden können.
2. Das Prinzip der Steuerung des Leseprozesses unterstützt Lernende bei einem fachlich angemessenen Textverstehen, in dem die Lernenden Lesestrategien wie das Formulieren von angemessenen Hypothesen, indem die Lernenden Lesestrategien wie das Formulieren von angemessenen Hypothesen, die Strukturierung von Textaussagen (Zeitliste, Tabelle, Concept Map) oder Fragen zur Textkritik einsetzen und sukzessive selbstständig anwenden.
3. Das Prinzip des *Scaffolding* beschreibt die zeitlich begrenzte und bedarfsorientierte sprachliche Unterstützung durch „Wortgerüste“ beim Erwerb neuer Methoden (z.B. Interpretation einer Karikatur) oder fachlicher Denkopoperationen (z.B. Urteilsbildung). Die fach- und bildungssprachlichen Mittel werden jedoch nicht isoliert gelernt, sondern in einem konkreten inhaltlich-methodischen Fach- und Lernkontext eingeführt und angewendet.
4. Literale Fähigkeiten werden damit zwar als Voraussetzungen Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts ernst genommen. Lese- und Schreibprozesse im Fach erhalten jedoch als fachintegrierte Denk- und Lernprozesse größeres Gewicht als bislang.

Ausgehend von diesen Leitlinien und Prinzipien erfordert ein Sprachsensibler Fachunterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine *Unterrichtsplanning* (vgl. Handro 2018, S. 33), die

- ➡ die sprachlichen Implikationen fachlicher Lernziele und -inhalte berücksichtigt,
- ➡ die sprachbildenden Chancen und Hürden fachspezifischer Textsorten und Sprachhandlungsmuster und damit verbundener fachlicher Prinzipien und Kompetenzen reflektiert,
- ➡ vielfältige methodische Wege zum aktiven und fachangemessenen Sprachgebrauch beschreitet sowie authentisches Sprachhandeln durch differenzierende Aufgabenformate ermöglicht,
- ➡ auf den sprachlichen Ressourcen Lernender aufbaut und Mehrsprachigkeit als Potential interkulturellen Lernens nutzt,
- ➡ durch *Scaffolding* sowie Lese- und Schreibstrategien sprachliche Hilfestellungen bietet, die Lernende in die Grundstrukturen fachlichen Denkens und Lernens einführen,
- ➡ den Unterricht so gestaltet, dass für Lernende die sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht transparent sind (vgl. Abb. 2).

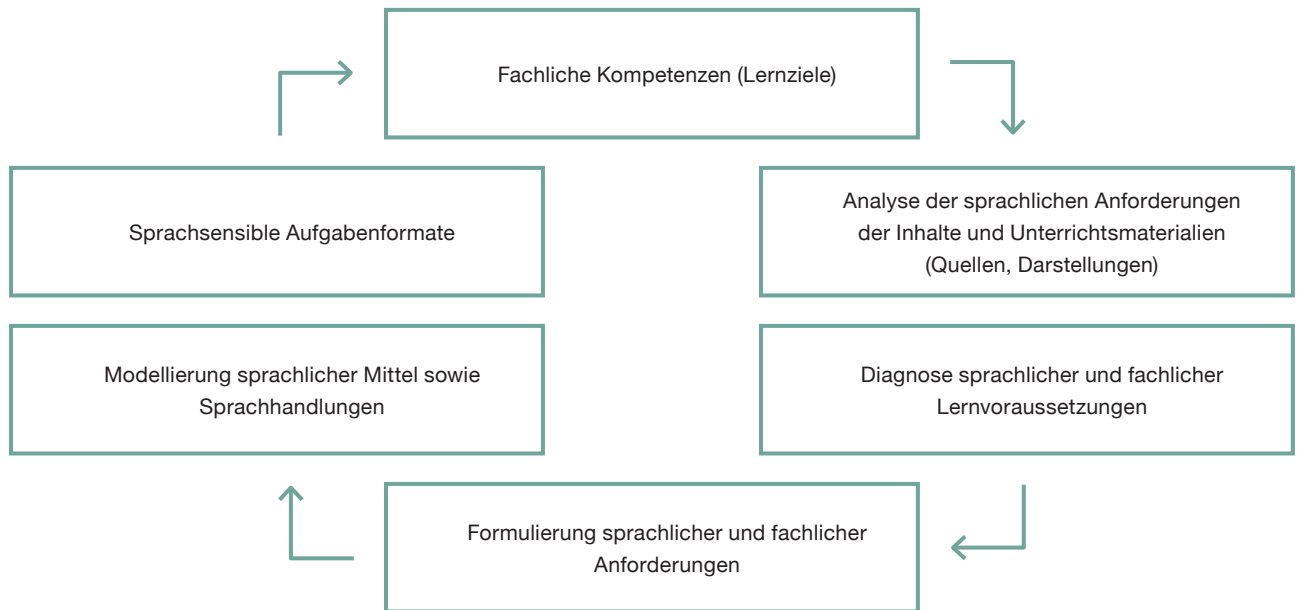


Abb. 2: Prozess sprachsensibler Unterrichtsplanung

FORTBILDUNGSMODUL „SPRACHSENSIBLER GESCHICHTSUNTERRICHT“

A) ZIELE

Das Fortbildungsmodul im Fächercluster Gesellschaftslehre baut auf dem Basismodul „Durchgängige Sprachbildung“ auf. Es bietet die Möglichkeit, sich am Beispiel des Faches Geschichte mit zentralen Prinzipien des Sprachsensiblen Fachunterrichts auseinanderzusetzen, und verfolgt vier zentrale Zielstellungen:

1. *Austausch und Reflexion über Unterrichtserfahrungen:* Ausgangspunkt bilden die Erfahrungen der Kollegien in Bezug auf kommunikative Teilkompetenzen der Lernenden wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, um Schnittstellen zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen sowie damit verbundene Problemlagen und Potentiale sichtbar zu machen und zu systematisieren.
2. *Theoretische Grundlegung des fachspezifischen Zusammenhanges von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache:* Die Vermittlung kompakter Theoriebausteine sowie die Sensibilisierung an konkreten Praxisbeispielen bilden den fachdidaktischen Reflexionsrahmen für eine sprachensible Diagnose, Förderung und Unterrichtsplanung.
3. *Analyse und Erprobung diagnostischer Instrumente:* In konkreter Auseinandersetzung mit Schulbuchtexten, Quellenmaterialien und Schülerprodukten können diagnostische Instrumente erprobt werden, die für eine Bedarfsanalyse und damit für eine sprachensible Unterrichtsplanung zentral sind.
4. *Methoden und Strategien sprachsensibler Unterrichtsplanung:* Die Erprobung, Vorstellung und Diskussion von Methoden und Werkzeugen sprachsensibler Unterrichtsplanung wie *Scaffolding*, Lese- und Schreibstrategien bilden den Schwerpunkt und zugleich die Grundlage für eine fachschaftsinterne Weiterarbeit.

B) ZIELGRUPPE

Das Fortbildungsangebot richtet sich an Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und insbesondere an Geschichtslehrkräfte der Sekundarstufe I und II, die Sprachförderung und fachlich integrierte Sprachbildung als Herausforderungen und Chance fachlichen Lernens sehen und über Grundlagenkenntnisse im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung verfügen. Da sich die Unterrichtsbeispiele vor allem auf das Themengebiet „Migration und Kulturkontakte“ konzentrieren, wären Unterrichtserfahrungen in diesem Bereich wünschenswert. Gleichwohl lassen sich fachunterrichtliche Prinzipien der Sprachförderung und Sprachbildung auch auf andere Themen übertragen.

C) STRUKTUR

Gemäß den Zielstellungen einer erfahrungsbasierten Theorie-Praxis-Reflexion sind die Wahlangebote der Fortbildungen des Fächerclusters „Gesellschaftslehre“ mit dem Schwerpunkt „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ wie folgt strukturiert (vgl. Abb. 3):

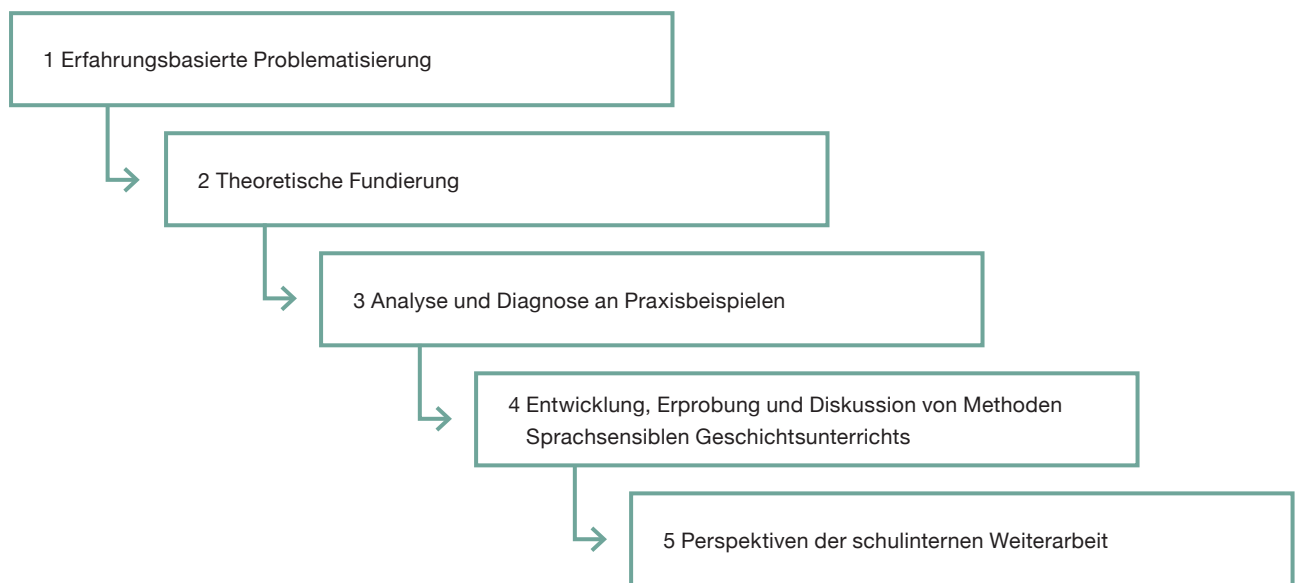


Abb. 3: Fortbildungsstruktur „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

D) INHALTE „SPRACHSENSIBLER GESCHICHTSUNTERRICHT“

Sprachliche und fachliche Kompetenzentwicklung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern werden systematisch aufeinander bezogen. Dieser Prämisse folgt auch das inhaltliche Angebot des Fortbildungsmoduls „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“, mit dem Kollegien ein bedarfs- und interessenorientiertes Angebot unterbreitet wird.

- ➡ **Inhaltlicher Fokus „Migration und Kulturkontakte“.** Gesellschaftswissenschaftliches Lernen ist immer exemplarisches Lernen. Das Themenfeld „Migration und Kulturkontakte“ reagiert somit nicht nur im traditionellen Sinne auf historische

und gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft und Einwanderungsgesellschaft. Die Herausforderungen interkulturellen Lernens sollen durch die Themenwahl auch in sprachlicher Perspektive erörtert werden. Damit wird Mehrsprachigkeit auch als Potential eines diskursiv verfassten Gesellschaftslehre- und Geschichtsunterrichts gesehen, in dem Deutungen und Bedeutungen beim Erzählen und im Diskurs ausgehandelt werden.

- ➡ **Fortbildung nach dem Baukastenprinzip.** Wir bieten Kollegien Wahlmodule an, die sich auf zentrale Textsorten wie schriftliche Quellen und Darstellungstexte bzw. Denkopoperationen des Gesellschaftslehreunterrichts wie Analysieren, Erklären, Interpretieren oder Argumentieren konzentrieren (vgl. Abb. 4).

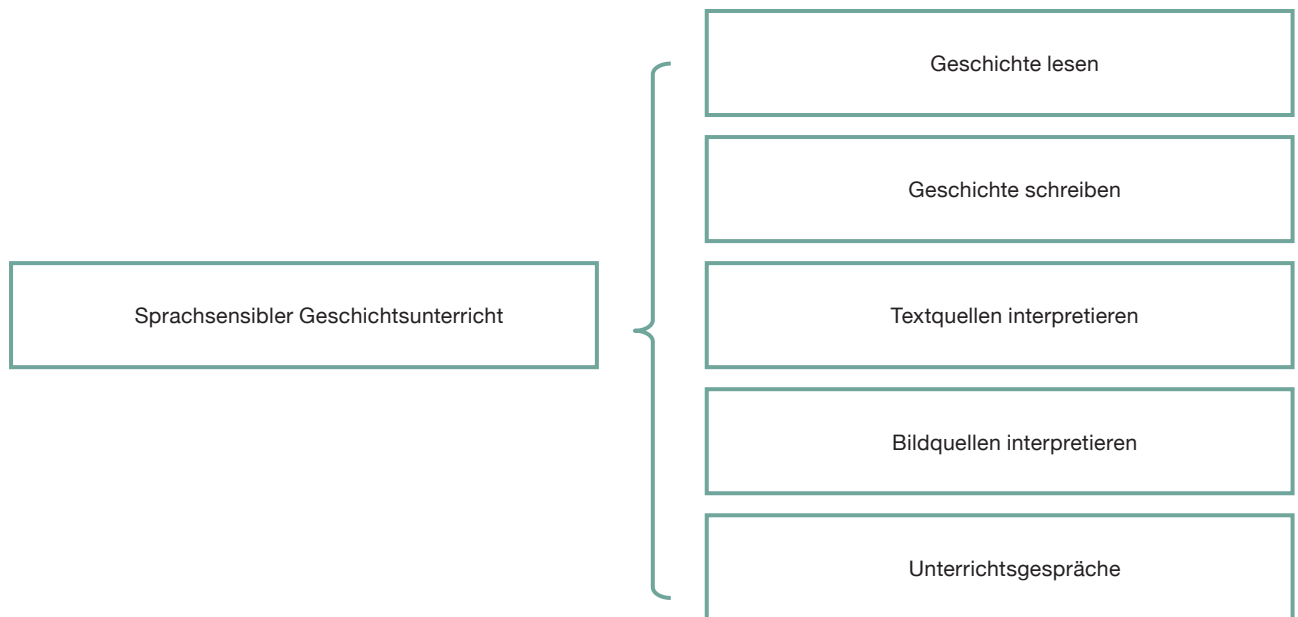


Abb. 4: Bausteine des Fortbildungsangebots „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

E) MATERIALIEN

Gemäß dem Anspruch des Fortbildungsprogrammes, Lehrkräften neben theoretischen Grundlagen gleichermaßen diagnostische und methodische Kompetenzen zu vermitteln, werden in der Fortbildung von der Projektgruppe neu entwickelte Fortbildungsmaterialien eingesetzt. Mit Blick auf die didaktische Funktion lassen sich hier vier Typen unterscheiden (vgl. Abb. 5).¹

- ➡ **Planungsmaterialien**, die die Moderator*innen bei der bedarfsorientierten Beratung, Vorbereitung und Durchführung der Fortbildungen zum „Sprachsensiblen Geschichtsunterricht“ unterstützen und gleichzeitig den Fortbildungsteilnehmer*innen eine Orientierung bieten. Als Planungsinstrumente vor allem für Moderator*innen dienen

¹ Die Kürzel der Materialien weisen jeweils zu Beginn ihre Zugehörigkeit zu den Fortbildungsbausteinen aus: SGU = Basisbaustein „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“; L = „Geschichte lesen“, SCH = „Geschichte schreiben“, QUI = „Textquellen interpretieren“, BI = „Bildquellen interpretieren“, UG = „Unterrichtsgespräche“.

- ▶ *Steckbriefe* zu den sechs Bausteinen des Fortbildungsmoduls, die kurz über Inhalt, Ziele, Zeitstruktur und Materialien sowie Verknüpfungsmöglichkeiten des Bausteins informieren (vgl. Kapitel H). Sie bilden für die Moderator*innen die Beratungsgrundlage und könnten auch im Sinne der Orientierung im Vorfeld an die Kollegien gesandt werden.
 - SGU_Steckbrief
 - L_Steckbrief
 - SCH_Steckbrief
 - QUI_Steckbrief
 - BI_Steckbrief
 - UG_Steckbrief

- ▶ *Foliensätze*, die die Fortbildung inhaltlich und methodisch strukturieren. Sie enthalten Aufgabenimpulse für die Teilnehmer*innen zur Diagnose und Planung, dienen der theoretischen Fundierung und geben Anregungen für schulinterne Vertiefungsmöglichkeiten sowie weiterführende Literaturhinweise. Die Vortragsfolien sollen den Moderatoren*innen zusammen mit den übrigen Materialien als Anregung für die eigene Vortragsgestaltung dienen. In den Fällen, dass die Ersteller*innen ihre Folien mit erläuternden „Hinweisen für Moderator*innen“ versehen haben, lassen sich diese im Power-Point-Programm unter dem Menüpunkt Ansicht im Unterpunkt Notizenseite einsehen.
 - SGU_Foliensatz
 - L_Foliensatz
 - SCH_Foliensatz
 - QUI_Foliensatz
 - BI_Foliensatz
 - UG_Foliensatz

- ➡ **Analysematerialien**, d.h. eigens erhobene Schülerprodukte sowie authentische Unterrichtstranskripte und Unterrichtsmaterialien, die für die diagnoseorientierte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen im Rahmen der Fortbildung genutzt werden können. Sie dienen der Problemsensibilisierung sowie der Diskussion und Erarbeitung von Diagnosekriterien.
 - SGU_M1: Sprache im Geschichtsunterricht. Lehrerthesen
 - L_M1: Verfassertext griechische Kolonisation
 - L_M2: Verfassertexte mit Schülermarkierungen
 - SCH_M2: Schülertexte zur griechischen Kolonisation
 - QUI_M1: Textquellenanalyse von Schüler*innen: Bordbuch des Kolumbus
 - QUI_M2: Fachlich-sprachliches Diagnoseraster
 - BI_M2: Unterrichtstranskript
 - UG_M1: Analysebogen: Sprachensible Gesprächsführung
 - UG_M2: Unterrichtstranskripte

- ➡ **Methodenmaterialien**, die Anregungen für den Einsatz von sprachsensiblen Strategien bieten und mit Blick auf die standortspezifischen Bedarfe diskutiert, adaptiert und themen- bzw. adressatenbezogen für Schüler*innen weiterentwickelt werden können. Im Fortbildungskontext dienen sie vor allem als Diskussions- und Reflexionsgrundlage.

- L_M3: Methoden der Leseförderung
- SCH_M1: Methoden der Schreibförderung
- QUI_M3: Methoden der Textquellenanalyse
- BI_M1: Methoden zur Bildinterpretation
- UG_M3: Methoden historischen Argumentierens

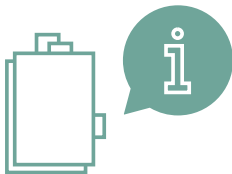
➔ **Reflexionsmaterialien**, die Lehrkräfte bei einer sprachsensiblen Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis unterstützen sollen.

- SGU_M2: Reflexionsbogen Sprachsensibler Geschichtsunterricht
- UG_M4: Reflexionsbogen Unterrichtsgespräche

➔ **Entwicklungsmaterialien**, die die Fachkollegen bei der weiteren Diskussion standortspezifischer Konzepte zum Sprachsensiblen Geschichtsunterricht unterstützen.

- SGU_M3: Analysebogen zu sprachlichen Anforderungen
- SGU_M4: Fortbildungsbedarf Sprachsensibler Geschichtsunterricht
- L_M4: Checkliste zur Textbeurteilung
- SCH_M3: Operatoren in der Sekundarstufe II

F) KURZVORSTELLUNG DER BAUSTEINE „SPRACHSENSIBLER GESCHICHTSUNTERRICHT“



➔ **Basisbaustein: Sprachsensibler Geschichtsunterricht**

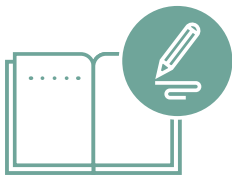
Der Basisbaustein „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ knüpft an die Vorkenntnisse, -einstellungen und -erfahrungen der Teilnehmer*innen zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht an. Ausgehend von den fächerübergreifenden sprachdidaktischen Überlegungen zur Divergenz zwischen Alltagssprache, Fachsprache und Bildungssprache sensibilisiert er am Beispiel des Faches Geschichte für die sprachlichen Herausforderungen sowie für die kognitiv-epistemische Funktion des Sprachhandelns im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Im Sinne einer Einführung werden die Grundprinzipien des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts erläutert sowie das gesamte Fortbildungsprogramm vorgestellt.



➔ **Baustein „Geschichte lesen“**

Der Baustein „Geschichte lesen“ systematisiert text- und leserseitige Herausforderungen der Arbeit mit Schulbuchtexten im Fachunterricht und sensibilisiert für die Bedeutung von Lesestrategien für fachbezogene Lese- und Lernprozesse. In Abhängigkeit von methodischen und inhaltlichen Lernzielen werden konkrete Lesestrategien zum Verfasser*innen-Text „Griechen wandern und bleiben Griechen“ angeboten und zur weiteren Diskussion gestellt.

Struktur des Bausteins: Ausgehend von einer theoretischen und empirischen Grundlage zum Lesen und zu Leseprozessen im Fach, werden zunächst potentielle Textverstehensschwierigkeiten nach sprachlichen und fachlichen Kriterien analysiert und anschließend arbeitsteilig Lesestrategien gesichtet, im Hinblick auf ihre fachlichen Funktionen kriteriengeleitet beurteilt und als Strategien einer binnendifferenzierenden Leseförderung im Fach Geschichte diskutiert.



➔ Baustein „Geschichte schreiben“

Der Baustein „Geschichte schreiben“ sensibilisiert für die großen Potentiale des Schreibens zur Förderung historischen Lernens, stellt Methoden der sprachlichen Unterstützung im Schreibprozess zur Diskussion und ermöglicht im Sinne einer schulinternen Vertiefung die Diagnose von Schreibleistungen im Rahmen einer kategoriengeleiteten Auswertung ausgewählter Schülertexte.

Struktur des Bausteins: Ausgehend von einem Austausch über Erfahrungen und Urteile zur Bedeutung des Schreibens im Geschichtsunterricht, werden theoretische und empirische Erkenntnisse zu Funktionen und Verbreitung sowie zu Potentialen und Herausforderungen des Schreibens im Fach Geschichte erläutert. In Gruppenarbeit diskutieren die Teilnehmer*innen anschließend Einsatzmöglichkeiten und fachliche Funktionen verschiedener Methoden zur Schreibförderung am Beispiel einer Aufgabe zum Erklären der Ursachen griechischer Kolonisation.



➔ Baustein „Textquellen interpretieren“

Der Baustein „Textquellen interpretieren“ konzentriert sich auf fachspezifische Verstehenshemmnisse (Bedarfsanalyse) sowie sprachproduktive Anforderungen und Methoden (Quelleninterpretation). Nach einer Bedarfsanalyse sichten und diskutieren die Teilnehmer*innen offensive und binnendifferenzierende Strategien sprachlicher Unterstützung bei der Analyse von Textquellen wie die Arbeit mit einem Modelltext, die Überarbeitung von Textquellenanalysen oder die Bereitstellung von methodischen und sprachlichen Hilfskarten.

Struktur des Bausteins: In Anlehnung an eine integrierte fachliche und sprachliche Schülertextanalyse werden in Gruppenarbeit sprachliche Unterstützungsangebote zur Quelleninterpretation kriteriengeleitet analysiert sowie im Hinblick auf binnendifferenzierende Einsatzmöglichkeiten und unter Begründung der fachlichen und sprachlichen Lernziele diskutiert.



➔ Baustein „Bildquellen interpretieren“

Der Baustein „Bildquellen interpretieren“ sensibilisiert für die sprachlichen und fachlichen Herausforderungen der Bildbeschreibung und -interpretation. Zum einen verweisen Bildbeschreibungen von Schüler*innen auf den Zusammenhang von alltagsweltlichen Präkonzepten und Bildverstehensprozessen (Alltagssprache und Bildungssprache). Zum anderen werden themen- und methodenbezogene Sprachmittel der Bildinterpretation erarbeitet und diskutiert. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Diagnose sprachlicher Voraussetzungen und der Entwicklung von Lernhilfen und Aufgabenformaten zur Bildinterpretation.

Struktur des Bausteins: Nach der Analyse zweier Schülerprodukte und eines Unterrichtstranskripts werden in Gruppenarbeit sprachensible Methoden zur Bildinterpretation entwickelt, im Hinblick auf fachliche und sprachliche Lernziele begründet und den verschiedenen Arbeitsschritten der Bildinterpretation im Geschichtsunterricht zugeordnet.



➔ Baustein „Unterrichtsgespräche“

Im Baustein „Unterrichtsgespräche“ wird der Zusammenhang von kommunikativer und kognitiver Funktion der Unterrichtskommunikation erarbeitet. In systematisierender Absicht sollen die unterschiedlichen fachlichen Funktionen von Kommunikation im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht vorgestellt

sowie die Rollen der Lehrkraft als Sprachvorbild, Sprachcoach und Sprachmoderator thematisiert werden. Die Teilnehmenden werden am Beispiel historischen Argumentierens für Strategien und Methoden der expliziten Förderung historischer Argumentationskompetenz sensibilisiert.

Struktur des Bausteins: Ausgehend von der kategoriengeleiteten Analyse von Unterrichtstranskripten analysieren die Teilnehmer*innen die kommunikations- und kognitionsaktivierende Funktion von *scaffolds* und Methoden zum historischen Argumentieren.

G) PLANUNGSHINWEISE FÜR SCHULINTERNE FORTBILDUNGSMODULE

Die Bausteine des Moduls „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ sind in Abhängigkeit von den zeitlichen Ressourcen und dem schulinternen Entwicklungsbedarf frei wählbar. Unabhängig von den konkreten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen erfolgt ein Einstieg mit dem *obligatorischen Basisbaustein* „*Sprachsensibler Geschichtsunterricht*“.

Ein Wahlmodul besteht demnach grundsätzlich aus dem Basisbaustein „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ und zwei thematischen Bausteinen, die sich auf Schlüsselprobleme und damit zentrale schulinterne Entwicklungsfelder des Sprachsensiblen Fachunterrichts konzentrieren (vgl. Abb. 4 und Steckbriefe). Die aus drei Bausteinen bestehenden Wahlmodule (Basisbaustein/2 thematische Bausteine) sollten als eintägige Veranstaltungen angeboten oder für Gruppenarbeit bei 4-stündigen Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden. Moderator*innen wird empfohlen, folgende Wahlmodule bei der Beratung der Kollegien anzubieten.

➡ Wahlmodul I „Lesen und Schreiben im Geschichtsunterricht“

Fokus: Bedarfsanalyse und Planungskompetenz

Das Wahlmodul I konzentriert sich auf rezeptives (Lesen) und produktives (Schreiben) Sprachhandeln. Die Teilnehmer*innen analysieren und systematisieren sprachliche Hürden und sprachliche Mittel in Schulbuchtexten, planen und erproben Lesestrategien und Schreibaufgaben zum Thema „Griechische Kolonisation“. Ziel ist eine nach Lernvoraussetzungen differenzierende sprachlich-fachlich integrale Planung von Lese- und Schreibprozessen.

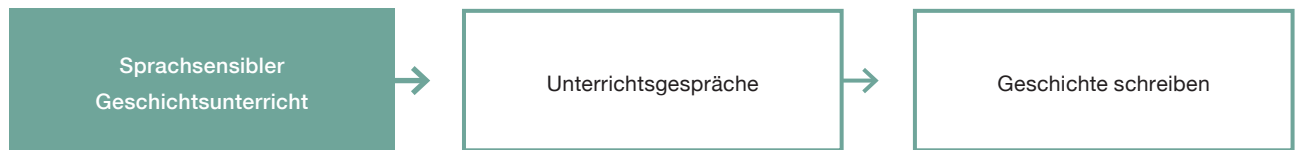


➡ Wahlmodul II „Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Geschichtsunterricht“

Fokus: Reflexion von Sprachhandeln im Fachunterricht und Planungskompetenz

Das Wahlmodul II bietet die Möglichkeit, Funktionen und Herausforderungen mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns im Geschichtsunterricht erfahrungs- und ressourcenorientiert zu analysieren und zu systematisieren sowie

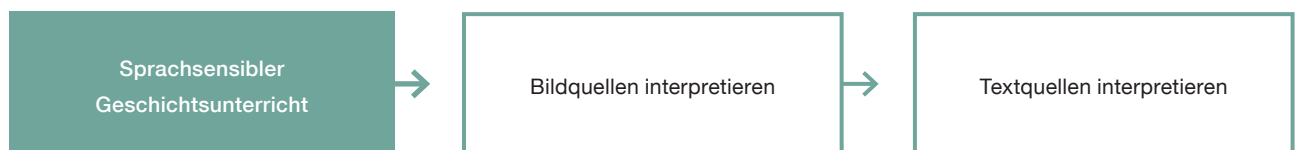
sprachsensible Strategien der Unterrichtskommunikation sowie Aufgabenformate zur Schreibförderung zu entwickeln.



➔ Wahlmodul III „Quelleninterpretation“

Fokus: Bedarfsanalyse und Aufgabenkonstruktion

Das Wahlmodul III konzentriert sich auf fachspezifische Textsorten des Geschichtsunterrichts und stellt die sprachlich-fachlich integrierte Förderung methodischer Kompetenzen Lernender ins Zentrum. Im Vergleich von Bild- und Textquelleninterpretation können zudem die Divergenzen zwischen Alltagssprache, Quellensprache und Bildungssprache systematisiert, sprachproduktive Anforderungen reflektiert und ihr Zusammenhang zu fachlichen Konzepten erschlossen werden, um auf dieser Grundlage Strategien sprachsensibler Aufgabenkonstruktion und Unterrichtsplanung zu entwickeln.



➔ Wahlmodul IV „Geschichte lesen und interpretieren“

Fokus: Bedarfsanalyse und Aufgabenkonstruktion/Unterrichtsplanung

Das Wahlmodul IV stellt am Beispiel eines Verfasser-textes sowie der Textquellenanalyse die Analyse und Diagnose zentraler Text- und Aufgabenformate des Geschichtsunterrichts in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt für die abschließende Entwicklung und Diskussion von Lese-strategien bzw. *scaffolds* zur Textquellenanalyse bildet damit die Analyse fachspezifischer Textverstehens-schwierigkeiten sowie die Diagnose heterogener fachlicher und sprachlicher Schülerleistungen.



H) STECKBRIEFE

STECKBRIEF ZUR EINFÜHRUNG „SPRACHSENSIBLER GESCHICHTSUNTERRICHT“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der Geschichtsunterricht ist ein sprachlich anspruchsvolles Unterrichtsfach. Zum einen bergen die Lerngegenstände (Quellen und historische Darstellungen) sprachliche Hürden, und zum anderen setzen die Analyse von Quellen, das Erklären historischer Zusammenhänge oder historisches Argumentieren fachsprachliche Kompetenzen voraus. Zudem vollzieht sich historisches Lernen beim Schreiben, Lesen und Sprechen über Geschichte. Folglich ist Sprache im Geschichtsunterricht Lernmedium, Lerngegenstand und Lernvoraussetzung zugleich. Da die sprachliche und historische Kompetenzentwicklung eng verzahnt sind, sollten Lernende als Novizen in der Sprachdomäne Geschichte gesehen werden. Als solche müssen sie systematisch an Strukturen historischen Beschreibens, Interpretierens oder an fachspezifische Leseanforderungen herangeführt werden (vgl. Handro 2013, S. 318).

Die Hinwendung zur Sprache im Geschichtsunterricht bietet somit nicht nur die Chance, die bildungssprachlichen Kompetenzen sprachschwacher Lerner*innen zu fördern. Sprachsensibler Geschichtsunterricht unterstützt bedarfsorientiert alle Lernenden beim Aufbau sprachgebundener fachlicher Kompetenzen – durch die Transparenz sprachlicher Anforderungen, durch die systematische und explizite Vermittlung von Grundstrukturen historischen Erzählens sowie durch eine bedarfsorientierte Unterstützung (*scaffolds*) der Lernenden (vgl. Handro 2019, S. 130f.).

Die Systematisierung des Zusammenhanges von Sprache und historischem Lernen erweist sich jedoch als komplexe Herausforderung – und zwar aus drei Gründen: Erstens sind die Grenzen zwischen Alltags-, Fach- und Quellsprache im Geschichtsunterricht fließend. Zweitens verfügt der Geschichtsunterricht über keine fachspezifischen Textsorten, die systematisch eingeübt werden könnten. Und drittens ist Geschichte ein vorwiegend mündliches Fach. Kohärente Schreibleistungen bilden hier die Ausnahme. Die Lernenden nutzen daher im Unterricht in der Regel alltagssprachliche Ressourcen, sodass sprachlich-fachliche Defizite häufig erst im Kontext von Lernleistungsüberprüfungen sichtbar werden – z.B. wenn die Lernenden eine Quelleninterpretation verfassen sollen. Und hier fällt es zudem schwer, zwischen sprachlichem und fachlichem Förderbedarf zu unterscheiden.

Die Fortbildung bietet den Rahmen, diese Herausforderungen an der Schnittstelle von sprachlichen und historischen Kompetenzen anzugehen. Entlang wiederkehrender Aufgabenformate werden Potentiale und Prinzipien Sprachsensiblen Unterrichts vorgestellt und diskutiert. Ziel ist es, die Fachkollegien bei der Entwicklung standortspezifischer Konzepte zum Sprachsensiblen Fachunterricht zu unterstützen. Der Basisbaustein bietet hier eine erste Orientierung sowie Reflexions- und Analysetools für Lehrkräfte.

AUFBAU DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS

Methodischer Schwerpunkt

Die Teilnehmer*innen diskutieren ausgehend von ihren Unterrichtserfahrungen und Thesenimpulsen das Verhältnis von Sprache und historischem Lernen im Plenum. Im Rahmen eines Folienvortrages werden Prinzipien des Sprachsensiblen Unterrichts vorgestellt sowie die Struktur des Fortbildungsprogramms umrissen.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren erfahrungsbasiert die sprachlichen Spezifika und Herausforderungen im Geschichtsunterricht (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen den Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen sowie geschichtsdidaktische Leitlinien des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts (→ Kenntnisse)
- ➔ entwickeln erfahrungsbasiert und bedarfsorientiert Fragestellungen und Perspektiven für die schulinterne Fortbildung und weiterführende Konzeptentwicklung (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls

„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

- ➔ Der Basisbaustein „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ ist obligatorischer Bestandteil jedes Fortbildungsmoduls

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Reflexion der Handlungskompetenzen im Bereich des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts sowie der standortspezifischen Voraussetzungen an der Schule (vgl. SGU_M2)
- ➔ Analyse und Diskussion der sprachlichen Anforderungen im Geschichtsunterricht (vgl. SGU_M3)

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Entwicklung standortspezifischer sprachsensibler Förderkonzepte für den Geschichtsunterricht (vgl. SGU_M4)

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“
- ➔ SGU_M1: Sprache im Geschichtsunterricht. Lehrerthesen
- ➔ SGU_M2: Reflexionsbogen Sprachsensibler Geschichtsunterricht
- ➔ SGU_M3: Analysebogen zu sprachlichen Anforderungen
- ➔ SGU_M4: Fortbildungsbedarf Sprachsensibler Geschichtsunterricht

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (CA. 60 MIN)

Der Basisbaustein eignet sich als einstündiger Einstieg in Kombination mit ein oder zwei Wahlbausteinen. Für die Vorbereitung und Planung der schulinternen Fortbildung wird Moderator*innen empfohlen, den Fortbildungs- und Entwicklungsbedarf im Vorfeld (dazu SGU_M4) zu erheben, um mit Blick auf die Standortbedarfe adäquat beraten zu können.

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
20 Minuten	Begrüßung Diskussion von Lehrerthesen in Gruppe	2 Folien, SGU_M1
2. Phase	Theorie	
15 Minuten	Folienvortrag: ➔ Sprachliche Herausforderungen des Geschichtsunterrichts ➔ Begründungen und Leitlinien des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts	12 Folien
3. Phase	Fortbildungsprogramm	
10 Minuten	Folienvortrag: ➔ Ziele, Themenschwerpunkt und Struktur der Fortbildung	4 Folien
4. Phase	Reflexion	
10 Minuten	Blitzlicht: Ideen und Fragen zur Fortbildungsarbeit, schulspezifische Ziele	2 Folien
5. Phase	Schulinterne Vertiefung	
5 Minuten	Anregungen und Materialien zur schulinternen Weiterarbeit	1 Folie, SGU_M2, SGU_M3, SGU_M4

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur:

- ➔ Handro, Saskia: Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Becker-Mrotzek, Michael u.a. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a. 2013 (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3), S. 317–333.
- ➔ Handro, Saskia: Historisches Erzählen (lehren) lernen. Potentiale sprachsensiblen Geschichtsunterrichts. In: Kühberger, Christoph/Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster 2019, S. 126–133.
- ➔ Weiterführende Literaturhinweise auf den PowerPoint-Folien.

STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN „GESCHICHTE LESEN“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Geschichte ist ein Lesefach – die Vergangenheit liegt im Geschichtsunterricht über Quellen aber auch Geschichtserzählungen vorrangig als Text vor. Zugleich zeigen alltägliche Praxiserfahrungen von Geschichtslehrkräften ebenso wie empirische geschichtsdidaktische Studien, dass das viele Lesen bei Schüler*innen nicht nur relativ unbeliebt ist, sondern oftmals auch mit einem gravierenden mangelnden Textverständnis einhergeht (vgl. z.B. Mehr/Werner 2012). Das Lesen und Textverstehen erweist sich somit als ein Schlüsselproblem des Geschichtsunterrichts. Die Sprache stellt sich dabei auf zwei Ebenen als Schlüsselement dar: Erstens liegt eine genuin sprachliche Herausforderung nicht allein in der (bildungs-)sprachlichen Komplexität der Verfasser*texten, sondern besonders in der mangelnden Trennschärfe von Alltags- und Fachsprache. Einzelne Wörter wie komplexere Satzstrukturen sprechen meist parallel alltagsweltliche wie fachspezifische Konzepte an – eine fachspezifische Leseförderung wird somit zur dringenden Notwendigkeit fachlichen Textverstehens. Zur fachspezifischen Texterschließung sind damit zweitens die Kenntnis und der (eigenständige) Einsatz fachspezifischer Lesestrategien notwendig (vgl. z.B. Kühberger/Windischbauer 2009). Diese können als fachliche Ausschärfung deutschdidaktischer Lesestrategien (vgl. Bönnighausen/Winter 2012) verstanden werden, müssen aber in einem offensiv agierenden Sprachsensiblen Geschichtsunterricht in ihrer fachlichen Funktion explizit kenntlich gemacht und gefördert werden. Ausgangspunkt ist dabei das historische Lernziel, das spezifische Leseziele definiert und damit relevante Aspekte des fachlichen Textverstehens näher eingrenzt (vgl. z.B. Henke-Bockschatz 2007). Ziel des Bausteins ist es daher, anhand eines konkreten Verfasser*textes einerseits fachsprachliche Herausforderungen zu benennen und zu reflektieren, andererseits Methoden fachspezifischer Leseförderung kennenzulernen und in ihrer fachspezifischen Funktion zu diskutieren.

AUFBAU DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS

Methodischer Schwerpunkt

Acht verschiedene Methoden der Leseförderung für das fachliche Textverstehen (inkl. Hinweisen zu sprachlicher Differenzierung) zu einem Verfasser*text griechischer Kolonisation werden diskutiert und im Hinblick auf ihre Funktionen im fachlichen Lernprozess hinterfragt.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren ihre Erfahrungen zum Lesen und Textverstehen im Geschichtsunterricht (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen die verschiedenen Herausforderungen des Textverstehens und des Leseprozesses im Geschichtsunterricht (→ Kenntnisse)
- ➔ diskutieren den Einsatz verschiedener Methoden der Leseförderung für das Erschließen eines Verfasser*textes zur griechischen Kolonisation (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls**„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“**

- ➔ Vernetzung zum Baustein „Geschichte schreiben“: Lesen und Schreiben als aufeinander bezogene Prozesse historischen Lernens
- ➔ Vernetzung zum Baustein „Textquellen interpretieren“: Rezeptive und produktive Anforderungen zentraler Text- und Aufgabenformate des Geschichtsunterrichts analysieren

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Skizzierung einer Unterrichtsplanung mit expliziter Leseförderung durch die Fortbildungsteilnehmer*innen (vgl. L_M4)
- ➔ Untersuchung und Vergleich zweier Verfasser*innen zum Thema „griechische Kolonisation“ in Bezug auf ihre sprachliche Konstruktion

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Anregungen zur Entwicklung eines Lesecurriculums in der Fachschaft
- ➔ Anregung zur Entwicklung von Methoden der Leseförderung in unterschiedlichen Schulstufen

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Geschichte lesen“
- ➔ L_M1: Verfasser*innen griechische Kolonisation
- ➔ L_M2: Verfasser*innen mit Schülermarkierungen
- ➔ L_M3: Methoden der Leseförderung
- ➔ L_M4: Checkliste zur Textbeurteilung

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (2 STUNDEN)

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
5 Minuten	Vorstellung des Programms	
10 Minuten	Aufgaben zum Erfahrungsaustausch „Lesen“ und „Textverstehen“ im Geschichtsunterricht	3 Folien Ggf. Karteikarten, Stifte
2. Phase	Theorie und Empirie	
15 Minuten	Kurzvortrag: <ul style="list-style-type: none"> ➔ Einflussfaktoren auf den Leseprozess; Prozessebenen des Textverstehens ➔ Herausforderungen des Lesens und Textverstehens im Geschichtsunterricht ➔ Prinzipien der Leseförderung im Geschichtsunterricht 	4 Folien

3. Phase	Diagnostik	
30 Minuten	Eigene Lektüre und Bearbeitung des Verfasser-textes Bildungs- und fachsprachliche Analyse des Verfasser-textes im Vergleich (ggf. Kurzvortrag), Vergleich Schülertextmarkierungen	7 Folien, L_M1, L_M2
4. Phase	Methoden	
45 Minuten	Kennenlernen, vergleichen und diskutieren von 6 Methoden einer fachspezifischen Leseförderung	4 Folien, L_M3
5. Phase	Reflexion	
10 Minuten	Rückblick, Anregungen zur Weiterarbeit	2 Folien
6. Phase	Schulinterne Vertiefung	
5 Minuten	Arbeit mit der Checkliste zur Textbeurteilung; Vergleich von Verfasser-texten	2 Folien, L_M4

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur

- ➔ Bönninghausen, Marion/Winter, Katja: Lesen(d) lernen – Texte besser verstehen: ein Trainingsprogramm. Bottrop 2012.
- ➔ Henke-Bockschatz, Gerhard: Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte lernen 20 (2007), Heft 116, S. 40 – 45.
- ➔ Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Literacy als Auftrag? Zur Förderung bei Leseschwächen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 22 (2009), Heft 131, S. 22–29.
- ➔ Mehr, Christian/Werner, Kerstin: Geschichtstexte verstehen. Sinnerschließendes Lesen als historisches Lernen. In: Geschichte lernen, 25 (2012), Heft 148, S. 2–11.
- ➔ Weiterführende Literaturhinweise auf den PowerPoint-Folien.

STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN „GESCHICHTE SCHREIBEN“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die große Bedeutung des Schreibens für die Förderung fachlichen Lernens ist unumstritten. So kann es im Fach Geschichte nicht nur zur Verständigung über historisches Wissen oder zur Aufbewahrung von historischem Wissen beitragen, sondern vor allem auch epistemische und (meta-)reflexive Funktionen erfüllen – Schreiben fungiert somit auch als Werkzeug des Nachdenkens über Geschichte

und über den eigenen Lernprozess (vgl. Hartung 2015, S. 222ff.). Insbesondere das Anfertigen zusammenhängender Texte kann sich dabei als hilfreich erweisen, da Schüler*innen gezwungen werden, gedankliche Verknüpfungen mehrerer historischer Sachverhalte – z.B. durch das Erklären von Ursachen und Wirkungen – kohärent vorzunehmen und diese kohäsiv zu versprachlichen. Dennoch wird im Alltag des Geschichtsunterrichts nur sehr wenig geschrieben. Gilt dies in Ansätzen bereits für das Abschreiben von Tafelanschriften oder das Anfertigen kurzer Notizen, so trifft es umso mehr auf das eigenständige Verfassen zusammenhängender Texte zu. Thürmann, Pertzel und Schütte konstatieren deshalb „ein dramatisches Missverhältnis zwischen dem Potenzial des Schreibens im Unterricht als Werkzeug des Lehrens und Lernens und der schulischen Realität“ (vgl. Thürmann/Pertzel/Schütte 2015, S. 17).

Wer Schüler*innen im Geschichtsunterricht schreiben lassen möchte, stößt dementsprechend auf Vorbehalte: Bei Schüler*innen ist Schreiben unbeliebt, und Lehrkräfte überlassen diese Tätigkeit gerne den Fächern Deutsch und Englisch (vgl. Thürmann/Pertzel/Schütte 2015, S. 31). Angesichts der großen Potentiale des Schreibens für das historische Denken erscheint hier jedoch ein Umdenken geboten zu sein. Ziel dieses Fortbildungsbausteins ist es deshalb, dass die Teilnehmer*innen ausgehend von ihren Erfahrungen und Einstellungen Methoden der Schreibförderung kennenlernen und in ihren Funktionen für das historische Lernen diskutieren. In einem exemplarischen Zugriff wird dabei auf das Fachkonzept der Kausalität Bezug genommen, das anhand des migrationsgeschichtlichen Themengebiets „griechische Kolonisation“ konkretisiert wird.

AUFBAU DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS

Methodischer Schwerpunkt

Zehn verschiedene Methoden der Schreibförderung für das Erklären der Ursachen griechischer Kolonisation werden diskutiert und im Hinblick auf ihre Funktionen im fachlichen Lernprozess hinterfragt.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren ihre Erfahrungen und Einstellungen zum Schreiben im Geschichtsunterricht (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen die verschiedenen Faktoren des Schreibprozesses und die Funktionen des Schreibens im Geschichtsunterricht (→ Kenntnisse)
- ➔ diskutieren den Einsatz verschiedener Methoden der Schreibförderung für das Erklären der Ursachen griechischer Kolonisation (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls

„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

- ➔ Vernetzung zum Baustein „Geschichte lesen“: Lesen und Schreiben als aufeinander bezogene Prozesse historischen Lernens
- ➔ Vernetzung zum Baustein „Unterrichtsgespräche“: Vergleich mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns im Geschichtsunterricht

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Auswertung von Schülertexten zur griechischen Kolonisation durch die Fortbildungsteilnehmer*innen (vgl. SCH_M2)

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Anregungen zur Entwicklung eines Schreibcurriculums in der Fachschaft
- ➔ Entwicklung von Methoden der Schreibförderung für einen Vergleich zweier Historikerurteile über den Integrationserfolg der „Ruhrpolen“
(Schulstufenbezug: Sekundarstufe II, vgl. Sch_M3)

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Geschichte schreiben“
- ➔ SCH_M1: Methoden der Schreibförderung
- ➔ SCH_M2: Schülertexte zur griechischen Kolonisation
- ➔ SCH_M3: Operatoren in der Sekundarstufe II

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (2 STUNDEN)

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
5 Minuten	Vorstellung des Programms	
5 Minuten	Beurteilung der Forderung des Verbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer durch die Teilnehmer*innen	1 Folie
20 Minuten	Stummes Schreibgespräch: Erfahrungen und Einstellungen zum Schreiben im Geschichtsunterricht	1 Folie, großes Poster/ Tapetenbahn, Stifte
2. Phase	Theorie und Empirie	
10 Minuten	Kurzvortrag: ➔ Einflussfaktoren auf den Schreibprozess; Funktionen des Schreibens im Geschichtsunterricht ➔ Wirkungen und Schreibhandlungen im Geschichtsunterricht	4 Folien
3. Phase	Diagnostik	
5 Minuten	Kurzvortrag: Auswertung von Schülertexten zur griechischen Kolonisation	3 Folien
4. Phase	Methoden	
45 Minuten	Diskussion von Methoden der Schreibförderung zum Erklären der Ursachen griechischer Kolonisation, Zuordnung fachlicher Funktionen	1 Folie, SCH_M1
15 Minuten	Präsentation und Diskussion der Zuordnungen im Plenum	2 Folien
5. Phase	Reflexion	
10 Minuten	Abschlussdiskussion im Plenum: rückblickende Beurteilung der Forderung des Verbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer	2 Folien

6. Phase	Schulinterne Vertiefung	
5 Minuten	Anregungen zur Weiterarbeit: Ansätze für die Fachschaftsarbeit, Auswertung von Schülertexten, „Vergleichen und Beurteilen“ im Geschichtsunterricht der Sek II	3 Folien, SCH_M2, SCH_M3

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur

- ➔ Hartung, Olaf: Schreiben. In: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Aufl. Berlin 2015, S. 221–232.
- ➔ Thürmann, Eike/Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike: Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster 2015 (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), S. 17–45.
- ➔ Weiterführende Literaturhinweise auf den PowerPoint-Folien.

STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN „TEXTQUELLEN INTERPRETIEREN“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der Textquelleninterpretation kommt im Geschichtsunterricht eine zentrale Bedeutung zu: Als „Überbleibsel einer anderen Zeit“ (vgl. Grosch 2014, S. 83) sind Textquellen eine wichtige „Basis unseres Wissens von der Vergangenheit“ (vgl. Pandel 2012, S. 9). Sie rezeptiv zu erschließen und sprachproduktiv zu interpretieren, stellt jedoch durch ihre Zeitgebundenheit und Perspektivität aber auch durch die Anforderungen der Quelleninterpretation als Erschließungsmethode eine Aufgabe dar, an der sich fachliches, historisch-methodisches und sprachliches Lernen eng verzahnen.

Im wissenschaftspropädeutischen Kontext erhält die schriftliche Textquelleninterpretation besonders ab der gymnasialen Oberstufe eine zunehmend große Bedeutung im Geschichtsunterricht. Den Operatorenbeschreibungen gemäß, wird das Erschließen von „Sinnzusammenhängen aus Quellen“ sowie eine „begründete Stellungnahme“ verlangt, „die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht.“². Dieser Dreischritt klassifiziert die Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht Handro zufolge (vgl. 2018, S. 32) als eine spezifische Textgattung, die didaktisch strukturiert werden kann. Mit Blick auf die Befunde der empirischen Forschung bedeuten die damit verbundenen fachlichen, aber auch rezeptiven und sprachproduktiven Anforderungen für viele Schüler*innen jedoch vor allem auch hohe Herausforderungen (vgl. z.B. Beilner/Langer-Plän 2006; Schönemann u.a. 2011).

² Operatoren „Geschichte“, online unter: abitur.nrw.

Am Beispiel des Operators „analysieren“ liegt der Schwerpunkt des Bausteins daher einerseits im Bereich der Diagnose fachlicher Schwierigkeiten in der Schüler*innensprache und andererseits auf der Diskussion sprachlicher *scaffolds* zur Förderung von Textquellenanalysen im Geschichtsunterricht. Exemplarische Grundlage bildet dabei die Textquelle „Aus dem Bordbuch von Kolumbus, 12. Oktober 1492“, die durch Kolumbus' Schilderung eines ersten Kulturkontakts zwischen der indigenen Bevölkerung und den spanischen Seefahrern eine besondere Thematisierung der Fachkonzepte von Perspektivität und Zeitdifferenz erlaubt.

AUFBAU DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS

Methodischer Schwerpunkt

Die Teilnehmer*innen der Fortbildung diskutieren *scaffolds* zur Textquellenanalyse unter Berücksichtigung formaler und methodischer Fragestellungen sowie hinsichtlich der Fachkonzepte Perspektivität und Zeitdifferenz am Beispiel der Textquelle „Aus dem Bordbuch des Kolumbus“, 12. Oktober 1492“.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren ihre Erfahrungen zur Beurteilung von Textquelleninterpretationen im Geschichtsunterricht (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen zentrale Befunde der empirischen Forschung zur Textquelleninterpretation von Schüler*innen im Geschichtsunterricht (→ Kenntnisse)
- ➔ diskutieren sprachliche und fachliche Lernziele verschiedener *scaffolds* zur Textquellenanalyse am Beispiel der Textquelle „Aus dem Bordbuch des Kolumbus“, 12. Oktober 1492“ (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls

„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

- ➔ Vernetzung zum Baustein „Bildquellen interpretieren“: Interpretation zweier zentraler fachspezifischer Textsorten des Geschichtsunterrichts
- ➔ Vernetzung zum Baustein „Geschichte schreiben“: *scaffolds* zur Förderung der schriftlichen Sprachproduktion im Geschichtsunterricht, besonders im Hinblick auf Modelltextarbeit

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Diskussion eines Transfers des scaffold-Angebots des Bausteins für Schüler*innen der Sek. I
- ➔ Reflexion des Verhältnisses von sprachlicher Orientierung und Normierung durch *scaffolds*

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Entwicklung von fachlich-sprachlichen Diagnoserastern für weitere Operatoren (der Textquelleninterpretation) im Geschichtsunterricht
- ➔ Konzeption von Modelltexten für weitere Operatoren (der Textquelleninterpretation) im Geschichtsunterricht

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Textquellen interpretieren“
- ➔ QUI_M1: Textquellenanalyse von Schüler*innen: Bordbuch des Kolumbus'

- ➔ QUI_M2: Fachlich-sprachliches Diagnoseraster
- ➔ QUI_M3: Methoden der Textquellenanalyse

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (2 STUNDEN)

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
5 Minuten	Vorstellung des Programms	
10 Minuten	Diskussion und Reflexion der Beurteilung einer Textquellenanalyse	2 Folien
2. Phase	Theorie und Empirie	
15 Minuten	Kurzvortrag: ➔ Ziele der Textquelleninterpretation im Geschichtsunterricht ➔ Schritte der Textquelleninterpretation und rezeptive wie sprachproduktive Anforderungen ➔ empirische Befunde zur Textquelleninterpretation	6 Folien
3. Phase	Diagnostik	
30 Minuten	Beurteilung, Vergleich und Diskussion von Textquellenanalysen von Schüler*innen	4 Folien QUI_M1, QUI_M2
4. Phase	Methoden	
40 Minuten	Kennenlernen und Diskussion der <i>scaffolds</i> zur Textquellenanalyse	3 Folien QUI_M3
5. Phase	Reflexion	
15 Minuten	Abschlussdiskussion im Plenum: Offene Fragen, Anregungen zur Weiterarbeit	2 Folien
6. Phase	Schulinterne Vertiefung	
5 Minuten	Weiterentwicklung des Diagnoserasters; Formulierung von Modelltexten für weitere Operatoren (der Textquelleninterpretation)	2 Folien

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur

- ➔ Beilner, Helmut/Langer-Plän, Martina: Zum Problem historischer Begriffsbildung. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichtsdidaktik

- empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 215–250.
- ➔ Grosch, Waldemar: Schriftliche Quellen und Darstellungen. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2014, S. 74–99.
 - ➔ Handro, Saskia: Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In: Grannemann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler, Christian (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster 2018, S. 13–42.
 - ➔ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Geschichte/Sozialwissenschaften. Übersicht über die Operatoren. Online unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2289> (aufgerufen am 18.04.2019).
 - ➔ Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012.
 - ➔ Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2011 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4).
 - ➔ Weiterführende Literaturhinweise auf den PowerPoint-Folien.

STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN „BILDQUELLEN INTERPRETIEREN“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

„Wir leben in einer Zeit der Bilder. Film, Fernsehen und Printmedien offerieren wahre Fluten davon. [...] Auch die Schulbücher für das Fach Geschichte haben sich den modernen Sehgewohnheiten angepasst und sind reich mit historischen Bildern ausgestattet“ (vgl. Sauer 2012, S. 7). Dahinter steckt nicht zuletzt die – auch von Schüler*innen vertretene (vgl. Lange 2011, S. 258f.) – Annahme, der Umgang mit Bildquellen sei relativ leicht erlernbar, da Bilder zunächst auch alltagssprachlich beschrieben werden können. Wer sie jedoch nicht nur illustrativ, sondern auch heuristisch einsetzen möchte, stößt gerade in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen auf große Herausforderungen. Denn während schriftliche Quellen etwa durch die Historizität der Begriffe oder eine ungewohnte Syntax Schüler*innen vor Verständnisprobleme stellen können, ist es bei Bildquellen gerade das vollständige oder weitgehende Fehlen sprachlicher Stützen, das die sprachliche Auseinandersetzung mit ihnen erschwert. Davon ist bereits die Ebene der Bildbeschreibung betroffen, da nur diejenigen Aspekte eines Bildes erfasst werden, die auch sprachlich artikuliert werden können. Daran anschließend hat dies weitreichende Konsequenzen für die Arbeitsschritte der Analyse und Interpretation, bei denen Schüler*innen auf ihre Bildbeschreibung zurückgreifen, um Bildquellen nicht nur alltagssprachlich, sondern in Anbindung an historische Fachkonzepte zu erschließen und zu deuten.

Anders also, als das gängige Sprichwort „Bilder sagen mehr als 1000 Worte“ suggeriert, sind Bildquellen im Geschichtsunterricht zunächst „stumm“ und müssen für die Interpretation „zum Sprechen“ gebracht werden“ (vgl. Mayer 1997, S. 51). Im Mittelpunkt des Bausteins steht dementsprechend die Entwicklung und Diskussion verschiedener sprachsensibler Methoden für die Bildinterpretation. Um das Fachkonzept der Perspektivität zu erschließen, dient als Impuls für die

Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Bildinterpretation und der methodischen Zugänge zu Bildquellen im Sprachsensiblen Geschichtsunterricht als Beispiel ein Bild mit kanonischem Status: der Kupferstich Theodor de Brys über die „Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“ (1594).

AUFBAU DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS

Methodischer Schwerpunkt

- ➔ Die Teilnehmer*innen der Fortbildung entwickeln sprachensible Methoden zur Bildinterpretation unter besonderer Berücksichtigung des Fachkonzepts Perspektivität am Beispiel von Theodor de Brys Kupferstich „Die Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“ (1594) und ordnen diese unterschiedlichen Phasen des fachlichen Lernprozesses zu.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren ihre Erfahrungen im Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen zentrale Befunde der empirischen Forschung zur Bildinterpretation von Schüler*innen im Geschichtsunterricht (→ Kenntnisse)
- ➔ diskutieren sprachliche und fachliche Lernziele verschiedener Methoden zur Bildinterpretation am Beispiel des Kupferstichs „Die Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“ von Theodor de Bry (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls

„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

- ➔ Vernetzung zum Baustein „Textquellen interpretieren“: Interpretation zweier zentraler fachspezifischer Textsorten des Geschichtsunterrichts
- ➔ Vernetzung zum Baustein „Unterrichtsgespräche“: Mündlichkeit als gängiger Zugriff auf Bildinterpretation im Geschichtsunterricht

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Auswertung eines Unterrichtstranskripts zur Bildinterpretation der „Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“ durch die Fortbildungsteilnehmer*innen (vgl. BI_M2)

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Erarbeiten eines Repertoires von sprachsensiblen Methoden zur Interpretation unterschiedlicher Bildquellengattungen (Historiengemälde, Karikatur, Foto etc.) und Schlüsselbilder
- ➔ Entwickeln von sprachsensiblen Methoden für einen Vergleich der „Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“ von de Bry mit dem Historiengemälde John Vanderlyn's (siehe BI_M1)

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Bildquellen interpretieren“
- ➔ BI_M1: Methoden zur Bildinterpretation
- ➔ BI_M2: Unterrichtstranskript

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (2 STUNDEN)

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
5 Minuten	Vorstellung des Programms	
10 Minuten	Bildinterpretation im Geschichtsunterricht aus Schülersicht	3 Folie
10 Minuten	„Speed Dating“ über Erfahrungen im Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht	1 Folie
2. Phase	Theorie und Empirie	
20 Minuten	Kurzvortrag: <ul style="list-style-type: none"> ➔ Potentiale und Schwierigkeiten der Bildinterpretation im Sprachsensiblen Geschichtsunterricht ➔ Schritte der Bildinterpretation und sprachliche Anforderungen ➔ empirische Befunde zur Bildinterpretation 	3 Folien
3. Phase	Diagnostik	
	Kurzvortrag: Auswertung eines Unterrichtstranskripts zur Bildinterpretation	5 Folien
4. Phase	Methoden	
45 Minuten	Entwickeln von sprachsensiblen Methoden zur Bildinterpretation am Beispiel von de Brys „Landung des Kolumbus in der Neuen Welt“, Zuordnen der Methoden zu verschiedenen Phasen des Lernprozesses	2 Folien, BI_M1
15 Minuten	Präsentation und Diskussion der Methoden im Plenum	1 Folie
5. Phase	Reflexion	
	Abschlussdiskussion im Plenum: Potentiale der Mehrsprachigkeit für sprachensible Bildinterpretation	2 Folien
6. Phase	Schulinterne Vertiefung	
15 Minuten	Anregungen zur Weiterarbeit: Ansätze für die Fachschaftsarbeit, Auswertung eines Unterrichtstranskripts	2 Folien, BI_M2

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur

- ➔ Lange, Kristina: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lernforschung. Berlin 2011 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 7).
- ➔ Mayer, Ulrich: Umgang mit Bildern. In: Geschichte lernen. Sammelband Geschichte lehren und lernen. Seelze 1997, S. 49–53.
- ➔ Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. 4. Aufl. Seelze 2012.

STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN „UNTERRICHTSGESPRÄCHE“**THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

Geschichte ist ein mündliches Fach und das „Unterrichtsgespräch die häufigste Form des Sprechens über Geschichte“ (vgl. Günther-Arndt 2010, S. 36). Zweifelloso ist der Diskurs über historische Deutungen für historisches Lernen grundlegend. Ebenso bieten Textquellenanalysen, Bildinterpretationen oder Werturteilsgespräche im Klassenverband Anlässe, historisches Erzählen zu lernen, und sie ermöglichen die Beteiligung vieler Schüler*innen. In diesem Sinne begreift Michele Barricelli (vgl. 2008, S. 147) die kommunikative Praxis des Geschichtsunterrichts vom Rollenspiel bis zum Lehrgespräch als gleichermaßen bedeutsame Methoden historischen Lernens und damit auch historischer Sinnbildung und Orientierung.

Folgt man jedoch empirischen Studien, dann fällt die Beurteilung der Potentiale des Unterrichtsgesprächs als Schlüsselmethodik eher kritisch aus. Sprachdidaktische Untersuchungen sensibilisieren dafür, dass Lernende im Unterrichtsgespräch vor allem alltagssprachliche Ressourcen nutzen bzw. dass die Redeanteile der Schüler*innen gering und zudem ungleich verteilt sind. Oft dominiere das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch, und die Redeanteile der Lernenden beschränken sich auf Einsatzantworten. Zusammenhängende kohärente Erzählleistungen bilden somit die Ausnahme. Zudem nehmen Lernende selten aufeinander Bezug, sodass das diskursive Aushandeln historischer Deutungen allein ein theoretischer Anspruch bleibt (vgl. Spieß 2015). Und nicht zuletzt kann die vorherrschende Mündlichkeit gerade im Geschichtsunterricht dazu führen, dass Lernende und Lehrende mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen arbeiten und somit aneinander vorbeireden (vgl. Günther-Arndt 2010, S. 37).

Mit dem Prinzip des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts steht nicht mehr allein die kommunikative informationsvermittelnde Funktion im Vordergrund, sondern die wissensvernetzende kognitive Funktion des Unterrichtsgesprächs gewinnt an Gewicht. Eine sprachsensibel reflektierte Unterrichtsplanung bietet somit die Möglichkeit, historisches Erzählenlernen durch eine fachdidaktisch strukturierte Gesprächsplanung, durch Gesprächsimpulse und sprachliche Hilfen zu fördern. Die Lehrkraft agiert in diesem Prozess des Erzählenlernens in mehreren Rollen: als Gesprächsmoderator, Sprachvorbild und Sprachcoach.

Ziel des Fortbildungsbausteins ist es, die Teilnehmer*innen erfahrungsbasiert für die Potentiale und Herausforderungen sprachsensibler Gesprächsführung im Geschichtsunterricht zu sensibilisieren. In theoretischer Hinsicht werden die Funktionen der Unterrichtskommunikation systematisiert sowie Gütekriterien und Methoden sprachsensibler Gesprächsführung im Geschichtsunterricht erarbeitet und diskutiert.

Methodischer Schwerpunkt

- ➔ Auf der Basis der Analyse von Unterrichtstranskripten sollen Kriterien einer sprachsensiblen Gesprächsführung entwickelt und abschließend sprachensible Methoden am Beispiel des historischen Argumentierens zum Thema „Kolumbus – Eroberer oder Entdecker?“ diskutiert werden.

Ziele des Bausteins

Die Teilnehmer*innen

- ➔ reflektieren auf Basis ihrer Unterrichtserfahrungen Potentiale und Hürden von Unterrichtsgesprächen (→ Erfahrungen)
- ➔ kennen didaktische Funktionen und Typen der Gesprächsführung im Geschichtsunterricht (→ Kenntnisse)
- ➔ analysieren und reflektieren Gütekriterien für eine sprachensible Gesprächsführung (→ Fähigkeiten)
- ➔ kennen sprachensible Methoden zur Förderung historischen Denkens und Erzählens in Unterrichtsgesprächen und können diese lerngruppengerecht und zieladäquat einsetzen (→ Fähigkeiten)

Vernetzung zu anderen Bausteinen des Moduls

„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“

- ➔ Vernetzung zum Baustein „Schreiben“: Diskussion von Divergenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Vertiefungsmöglichkeiten

- ➔ Kriteriengeleitete Reflexion der eigenen Gesprächsführung mit Hilfe des Reflexionsbogens UG_M4

Schulinterne Entwicklungsmöglichkeiten

- ➔ Kollegiale Hospitationen zur Reflexion der Gesprächsführung (vgl. UG_M4)
- ➔ Kollegiale Planung einer Unterrichtsstunde mit Schwerpunkt auf sprachsensiblen Strategien und Methoden der Gesprächsführung
- ➔ Entwicklung von Methodenkarten oder Lernplakaten mit sprachlichen Hilfen zu zentralen historischen Denk- und Erzähloperationen.

Angebotene Materialien

- ➔ Foliensatz zum Baustein „Unterrichtsgespräche“
- ➔ UG_M1: Analysebogen: Sprachensible Gesprächsführung
- ➔ UG_M2: Unterrichtstranskripte
- ➔ UG_M3: Methoden historischen Argumentierens
- ➔ UG_M4: Reflexionsbogen Unterrichtsgespräche

MÖGLICHER VERLAUF DES FORTBILDUNGSBAUSTEINS (2 STUNDEN)

Zeit	Inhalt	Material/Medien
1. Phase	Erfahrungen	
5 Minuten	Vorstellung des Programms	
15 Minuten	Vorerfahrungen Unterrichtsgespräche (Kartenabfrage)	3 Folien/Karten, Stifte
2. Phase	Theorie und Empirie	
15 Minuten	Folienvortrag: ➔ Funktionen der Kommunikation ➔ Lehrerrollen ➔ Gesprächsformen und fachliche Funktionen	9 Folien
3. Phase	Analyse	
30 Minuten	Analyse von Unterrichtstranskripten	3 Folien UG_M1: Analysebogen UG_M2: Transkripte
4. Phase	Methoden	
40 Minuten	Analyse und Diskussion von Methoden der sprachsensiblen Förderung am Beispiel historischen Argumentierens (Gruppenarbeit)	4 Folien UG_M3: Methodenbeispiele
5. Phase	Reflexion	
5 Minuten	Blitzlicht: Sprachensible Gesprächsführung – Chance oder Hürde?	2 Folien
6. Phase	Schulinterne Vertiefung	
10 Minuten	Rückblick: Abschlussdiskussion und Anregungen zur Weiterarbeit	1 Folie UG_M4: Reflexionsbogen

Quellen und Nutzungsrechte

- ➔ Die Materialien dürfen für schulische Fortbildungen sowie zur Arbeit am schulinternen Curriculum verwendet werden.
- ➔ Alle anderen Nutzungen unterliegen den geltenden Regelungen des Urheberrechts.

Zitierte Literatur

- ➔ Barricelli, Michele: „The story we’re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), S. 140–153.
- ➔ Günther-Arndt, Hilke: Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd

(Hrsg.): Geschichte und Sprache. Münster 2010, S. 17–48.

- ➔ Spieß, Christian: Das Unterrichtsgespräch als zeitgemäße Form der Geschichtserzählung? Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), S. 154–168.
- ➔ Weiterführende Literaturhinweise auf den PowerPoint-Folien.

I) LITERATURVERZEICHNIS

- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005.
- Barricelli, Michele: „The story we’re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), S. 140–153.
- Beese, Melanie u.a.: Sprachbildung in allen Fächern. München 2014.
- Beilner, Helmut/Langer-Plän, Martina: Zum Problem historischer Begriffsbildung. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 215–250.
- Bernhardt, Markus: „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Berlin 2011 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1), S. 37–53.
- Bernhardt, Markus/Conrad, Franziska: Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Sprachliche Bildung als Aufgabe des Faches Geschichte. In: Geschichte lernen 31 (2018), Heft 182, S. 2–9.
- Bode, Matthias: Die Landung des Kolumbus. Ein Kupferstich von Theodor de Bry. In: Praxis Geschichte (2006), Heft 2, S. 48–49.
- Bönnighausen, Marion/Winter, Katja: Lesen(d) lernen – Texte besser verstehen: Ein Trainingsprogramm. Bottrop 2012.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Berlin/Bonn 2007.
- Geschichte lernen 30 (2017), Heft 176: Themenschwerpunkt „Schreiben“.
- Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth, NH, 2015.
- Goertz, Hans-Jürgen: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Reinbek 1995.
- Gogolin, Ingrid u.a.: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht (FÖRMIG-Material, Band 3). Münster 2013.
- Grannemann, Katharina: Der schöne Schein von Versailles. Bilder analysieren und kontextualisieren. In: Praxis Geschichte (2018), Heft 2, S. 34–39.
- Grosch, Waldemar: Schriftliche Quellen und Darstellungen. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2014, S. 74–99.
- Günther-Arndt, Hilke: Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Münster 2010, S. 17–48.
- Hackenberg, Wolfgang/Lochon-Wagner, Kerstin: Bilder narrativieren. Das Mädchen aus Vietnam – De- und Rekonstruktion eines berühmten Fotos. In: Geschichte lernen 30 (2017), Heft 176, S. 42–49.
- Handro, Saskia: Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines

- Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Becker-Mrotzek, Michael u.a. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a. 2013 (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3), S. 317–333.
- Handro, Saskia: Quellen interpretieren. In: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2015, S. 151–166.
 - Handro, Saskia: „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In: Hasberg, Wolfgang/Thünemann, Holger (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt/M. 2016 (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und historisches Denken, Bd. 1), S. 265–296.
 - Handro, Saskia: Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In: Grannemann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler, Christian (Hrsg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster 2018, S. 13–42.
 - Handro, Saskia: Historisches Erzählen (lehren) lernen. Potentiale sprachsensiblen Geschichtsunterrichts. In: Kühberger, Christoph/Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» in Eichstätt vom November 2017*. Münster 2019, S. 128–135.
 - Hartung, Olaf: *Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Berlin 2013 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9).
 - Hartung, Olaf: Schreiben. In: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarb. Aufl. Berlin 2015, S. 221–232.
 - Henke-Bockschatz, Gerhard: Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch. In: *Geschichte lernen* 20 (2007), Heft 116, S. 40–45.
 - Hillgruber, Kristin: *Lehrereinstellungen zu sprachlichen Herausforderungen im Geschichtsunterricht am Gymnasium. Eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit WWU Münster 2018.
 - Hinrichs, Carsten: Schreiben. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Aufl. Berlin 2010, S. 224–235.
 - Hodel, Jan/Waldis, Monika: Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht. Die Ergebnisse einer Videoanalyse. In: Gautschi, Peter u.a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007, S. 91–142.
 - Jägers, Theresia: Im Bund mit dem Teufel? Eine Karikatur der Reformation analysieren. In: *Praxis Geschichte* (2018), Heft 2, S. 22–27.
 - Köster, Manuel: *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin 2013 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 11).
 - Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Literacy als Auftrag? Zur Förderung bei Leseschwächen im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte lernen* 22 (2009), Heft 131, S. 22–29.
 - Lange, Kristina: *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lernforschung*. Berlin 2011 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 7).
 - Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler*

Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart 2013.

- Lüders, Manfred: *Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb 2003.*
- Martens, Matthias: *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010.*
- Mehr, Christian/ Werner, Kerstin: *Geschichtstexte verstehen. Sinnerschließendes Lesen als historisches Lernen. In: Geschichte lernen 25 (2012), Heft 148, S. 2–11.*
- Memminger, Josef: *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts. 2007.*
- Memminger, Josef: *Schulung von historischem Denken oder bloß fiktionale Spielerei? Über kreative Schreibformen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60 (2009), Heft 4, S. 204–221.*
- Meyer-Hamme, Johannes: „Man muss so viel lesen. [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig.“ *Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002). In: Handro, Saskia/ Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin 2011 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd. 16), S. 89–103.*
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius: *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen 2015.*
- Mierwald, Marcel/Brauch, Nicola: „Ich denke, dass Anne Franks Tagebücher eigentlich eine sehr gute Quelle sind, da ...“ – *Zur Konzeptionalisierung und Förderung historischen Argumentierens im Fach. In: Budke, Alexandra u.a. (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster 2015, S. 215–229.*
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Düsseldorf 2011.*
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Geschichte. Düsseldorf 2014.*
- Pandel, Hans-Jürgen: *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I. Schwalbach/Ts. 2008.*
- Pandel, Hans-Jürgen/Land, Kristin: *Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II. Schwalbach/Ts. 2009.*
- Pandel, Hans-Jürgen: *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.*
- Pandel, Hans-Jürgen: *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012.*
- Peters, Jelko: *Schriftliches Argumentieren in den Fächern Deutsch und Geschichte. Ein Vergleich der Operatoren für die Abiturprüfung. In: Budke, Alexandra u.a. (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster 2015, S. 298–312.*
- Philipp, Maik: *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung. Weinheim 2017.*
- Platte, Bastian: *Sprachlernen und Sprachförderung im Geschichtsunterricht. Ansichten und Erfahrungen im Lehrerkollegium. Unveröffentlichter Bericht zum Studienprojekt im Praxissemester 09/2016, WWU Münster 2015.*

- Rox-Helmer, Monika Christiane: Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In: *Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth 2010, S. 183–199.
- Sauer, Michael/Wolfrum, Birte: Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58 (2007), Heft 7/8, S. 400–416.
- Sauer, Michael: *Bilder im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Seelze 2012.
- Schleppegrell, Mary J.: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey/London 2004.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine u.a.: *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart 2013, S. 105–119.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2010 (*Geschichtskultur und historisches Lernen*, Bd. 4).
- Spieß, Christian: Das Unterrichtsgespräch als zeitgemäße Form der Geschichtserzählung? Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015), S. 154–168.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara: *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster 2017.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike: Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael u.a. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a. 2013 (*Fachdidaktische Forschungen*, Bd. 3), S. 41–57.
- Thürmann, Eike/Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike: Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster 2015 (*Fachdidaktische Forschungen*, Bd. 8), S. 17–45.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut: Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. Abzurufen unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf. (aufgerufen am 18.04.2019).
- Von Borries, Bodo u.a.: *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried 2005 (*Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik* 9).
- Wenzel, Birgit: Über Geschichte kommunizieren. In: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. Aufl. Berlin 2015, S. 191–202.
- *Zeiten und Menschen 1*. Schöningh, Paderborn 2015.
- *Zeitreise 1*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig 2011.