

# Thema

## Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe

Saskia Handro und Vanessa Kilimann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

*Sprachsensibler Geschichtsunterricht ist ein Konzept zur heterogenitätssensiblen Förderung historischer Kompetenzen. Seine Umsetzung erfordert, dass Lehrkräfte sprachliche Problemlagen historischen Lernens kennen, sprachensible Förderstrategien fachspezifisch profilieren und deren Einsatz auch als lernwirksam betrachten. Fächerübergreifende Aus- und Fortbildungsangebote zum Sprachsensiblen Unterricht sollten daher durch fachdidaktische Professionalisierungsangebote ergänzt werden. Der folgende Beitrag begründet diese Notwendigkeit und stellt ein sprachsensibles Professionalisierungsprojekt zur Leseförderung im Geschichtsunterricht (ProLeGu) sowie erste Befunde der empirischen Begleitforschung vor.*

### 1. Zur Einleitung

Im Ergebnis internationaler Schulleistungsvergleiche wurden wiederholt der Zusammenhang von literalen Kompetenzen und schulischem Erfolg aufgezeigt und Strategien zur schulischen Förderung von sprachschwächeren Lernenden diskutiert. Als *ein* Schlüssel zur Verbesserung der Lernleistungen gilt die Professionalisierung der Lese- und Sprachförderung. In den vergangenen Dekaden wurde daher eine Vielzahl von Fortbildungsprogrammen initiiert (u.a. Leisen, 2017; Oleschko, 2017) sowie curriculare Strukturen in der Lehrkräftebildung angepasst. Allerdings sind diese Angebote zumeist *fächerübergreifend* ausgerichtet, folgen *lese- oder schreibdidaktischen* Ansätzen oder konzentrieren sich auf *fremdsprachendidaktische* Förderkonzepte für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (u.a. Becker-Mrotzek et al., 2017). Diese Ausrichtung bestehender Professionalisierungskonzepte führte zu einer Trennung literaler Kompetenzförderung und fachlicher Kompetenzentwicklung und erschwert eine fachbezogene Adaption und Implementierung sprachsensibler Förderstrategien. In den letzten Jahren gewinnen jedoch die fachspezifischen Potentiale und Bedarfe immer deutlicher an Kontur. Denn zum einen hat der interdisziplinäre Diskurs über Sprachbildung den Blick für die kognitive Dimension sprachlichen Handelns im Fach und die Fachspezifik sprachlicher Vermittlungs- und Erwerbsstrategien geschärft (u.a. Danilovich & Putjata, 2019; Grannemann et al., 2018; Peuschel & Burkard, 2019). Zum anderen weitet die bildungspolitisch forcierte Debatte um inklusiven Unterricht den Blick für sprachliche Heterogenität als Normalfall im Klassenzimmer. In dieser Perspektive gewinnen diagnostische und methodische Konzepte des Sprachsensiblen Unterrichts als Dimension der heterogenitätssensiblen Planung und Durchführung von Fachunterricht an Gewicht (Handro, 2020).

Vor diesem Hintergrund plädiert der folgende Beitrag für eine fachspezifische Profilierung sprachsensibler Professionalisierungskonzepte und diskutiert entsprechende Potentiale am Beispiel eines Professionalisierungsprojektes zur Leseförderung im Geschichtsunterricht (ProLeGu). Zunächst wird jedoch die Notwendigkeit einer Integration literaler und historischer Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht begründet (Kap. 2), um damit verbundene Konsequenzen für die Modellierung der Kompetenzen von Geschichtslehrkräften zu skizzieren (Kap. 3). Im Zentrum des Beitrags stehen die Vorstellung des ProLeGu-Konzeptes (Kap. 4) und erster Ergebnisse der Begleitforschung (Kap. 5). Auf dieser Grundlage können Perspektiven geschichtsdidaktischer Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert werden (Kap. 6).

### 2. Historische Kompetenzen und Sprachsensibler Geschichtsunterricht

Die Entwicklung von historischen und sprachlichen Kompetenzen ist im Geschichtsunterricht eng verwoben, denn Geschichte ist Sprache und die Sprache historischer Quellen und Darstellungen ist Lerngegenstand

(Handro, 2013). Doch sprachliche Kompetenzen beschränken sich nicht ausschliesslich auf den Erwerb eines Fachwortschatzes. Vielmehr vollziehen sich historische Sinnbildungen, historisches Denken und damit auch Lernen erst in den Sprachhandlungen historischen Erzählens (u.a. Rösen, 2008; Barricelli, 2016). Die Entwicklung narrativer Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts setzt daher voraus, dass Lernende sprachlich und fachlich befähigt werden, strategiebasiert historische Quellen zu interpretieren bzw. historische Darstellungen unterschiedlicher Textgattungen kritisch zu analysieren, um eigenständig kohärente und triftige Erzählleistungen erbringen zu können (Pandel, 2005). Im Geschichtsunterricht sind allgemeine Lese-, Schreib- und Diskursstrategien somit fachspezifisch und problembezogen zu erwerbende und anzuwendende Denk- und Lernwerkzeuge (Handro, 2019).

Im Vergleich zu den fachlichen Anforderungen an narrative Kompetenz fallen die empirischen Befunde zu Schülerinnen- und Schülerleistungen jedoch ernüchternd aus. So stellen nicht allein die Historizität der Quellsprache oder die Semantik historischer Begriffe eine fachspezifische Hürde dar (u.a. Beilner, 2002). Wie von Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme (2005) zeigen, haben Lernende bereits auf der Ebene der Informationsentnahme Textverstehensprobleme. Ein ähnliches Bild ergeben Untersuchungen zu Schreibleistungen. Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting (2010, S. 124) rekonstruierten in ihrer Auswertung von Abituraufsätzen Mängel in der Textstrukturierung sowie fachspezifische Defizite beim Tempus- und Modusgebrauch oder beim Einsatz distanzierender sprachlicher Mittel zur Wiedergabe von Quellenaussagen. Zu vergleichbaren Befunden kommen auch internationale Studien, in deren Auswertung Ercikan und Seixas (2015, S. 6) betonen, dass literale und historische Kompetenzen weder getrennt diagnostiziert noch unabhängig voneinander gefördert werden können.

Gleichzeitig sensibilisieren empirische Studien dafür, dass Geschichtslehrpersonen Lernende nicht hinreichend beim Aufbau fachbezogener sprachlicher Kompetenzen unterstützen. So wird das Lesen von Schulbuchtexten kaum strategisch angeleitet (Kipmann & Kühberger, 2020) oder Schreibprozessen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Memminger, 2009). Zudem fällt die sprachliche Rückmeldung zu Schülerinnen- und Schülerleistungen zumeist fachunspezifisch aus (Kahlcke, 2019). Offenbar tendieren Lehrpersonen eher dazu, sprachliche Hürden abzubauen, d.h. Texte zu vereinfachen oder zu kürzen. Dagegen spielen offensive Strategien, wie die aufgabenbasierte Steuerung des Lese- oder Schreibprozesses oder die explizite Vermittlung von sprachlichen Mitteln z.B. der Quelleninterpretation eine nachgeordnete Rolle. Vor allem im Kontext der Debatte um inklusiven Geschichtsunterricht erweist sich das ungeklärte Verhältnis von literalen und historischen Kompetenzen nunmehr als diagnostische und methodische Herausforderung einer bedarfs- und lernerinnen- und lernerorientierten Unterrichtsplanung und individueller Förderung (Handro, 2020).

Allerdings sollte Sprachsensibilität nicht nur als fachdidaktische Reaktion auf Mehrsprachigkeit oder Inklusion interpretiert werden. Vielmehr gewinnen durch die verstärkte Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen Lernender theoretische, diagnostische und pragmatische Leerstellen der historischen Kompetenzorientierung und damit ‚zwangsläufig‘ auch der Geschichtslehrkräfteprofessionalisierung an Kontur (Handro, 2019). Denn geschichtsdidaktische Kompetenzmodellierungen sind bislang kaum lernerorientiert und in ihrem sprachlichen Anforderungsprofil wenig konkret ausgerichtet. Zudem wurde den sprachlichen Voraussetzungen Lernender bisher zu wenig Beachtung geschenkt. So fehlt es an fachspezifischen diagnostischen Instrumenten und auch die Systematisierung sprachlicher Problemlagen historischen Lernens steht noch am Beginn (Schrader, 2019). Ebenso bleiben sprachensible Potentiale bei der Formulierung kompetenzfördernder Lernaufgaben häufig ungenutzt (Brauch, 2020).

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive sensibilisiert die Debatte um ‚Sprachsensiblen Fachunterricht‘ demnach für Leerstellen der geschichtsdidaktischen Kompetenzentwicklung und vor allem belebt sie die Diskussion über neue methodische Wege historischer Kompetenzförderung – auch wenn der Begriff des ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ häufig als Chiffre fungiert und nicht als einheitliches Konzept zu verstehen ist.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Auch wenn der Begriff des ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ im deutschen Diskurs fest etabliert scheint, etikettiert er eher ein bildungspolitisches Programm und darf weniger als geschlossenes fachdidaktisches Konzept verstanden werden. Dies liegt vor allem in seiner interdisziplinären Diskursgeschichte begründet (Handro, 2016). Umrisse einer theoriebasierten Didaktik und Methodik gewinnen derzeit vor allem in Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in methodischen Handreichungen an Kontur. Dennoch eint die unterschiedlichen fachdidaktischen Zugänge ein Anliegen: Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Erwerb von Fachwissen und gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar sind, wobei insbesondere sprachschwächere Lernende beim Erwerb und Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen unterstützt werden sollen. (Leisen, 2017; Oleschko, 2017)

Neben lese- und schreibdidaktischen Ansätzen sind für eine geschichtsdidaktische Profilierung ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ vor allem theoretische Prämissen und empirische Befunde der funktionalen bzw. kognitiven Linguistik anregend, die die Fachlichkeit sprachlichen Lernens und den Zusammenhang von Sprache, Denken und Lernen betonen. Wissensdomänen und damit auch die Unterrichtsfächer unterscheiden sich demnach im Gebrauch und in der Funktion sprachlicher Mittel, Textsorten, methodischer Prozeduren und auch Diskursfunktionen. Coffin (2006) und Schleppegrell (2004) unterstreichen daher, dass die bewusste Anwendung von sprachlichen Mitteln und die explizite Betrachtung von Sprachstrukturen Lernenden hilft, die Denk- und Arbeitsweisen des Faches zu verstehen sowie (fach-)sprachliche und damit auch fachliche Kompetenzen zu entfalten. Dieser Argumentation folgend sind fachintegrierte Sprachbildung und -förderung also keine Addenda historischen Lehrens und Lernens. Sprachsensibilität wäre vielmehr als geschichtsdidaktisches Prinzip zu definieren, das die sprachlichen Voraussetzungen Lernender berücksichtigt und narrative Kompetenzentwicklung durch Einsatz, Vermittlung und Anwendung fachspezifisch profilierter Lese-, Schreib- und Diskursstrategien fördert. Vor allem vier sprachensible Prinzipien reagieren auf Schlüsselprobleme historischen Lehrens und Lernens: Das Prinzip der Schreiborientierung, der strategiebasierten Leseprozesssteuerung, des Scaffoldings sowie der expliziten Sprachbildung. Als sprachensible Erweiterung des etablierten geschichtsunterrichtlichen Methodenrepertoires bergen diese Prinzipien mehrere Potentiale:

- Schreib- und Leseprozesse werden als integrale *epistemische Prozesse* historischen Lernens berücksichtigt;
- historisches Denken wird im Sinne der *Metakognition* für Lernende durch sprachliche Modellbildung und fachbezogene Sprachreflexion sichtbar gemacht;
- die explizite sprachliche Unterstützung bietet *Differenzierungsmöglichkeiten* für sprachschwächere Lernende.

Die fachspezifische Implementierung dieser sprachsensiblen Strategien wird zwar zunehmend als Operationalisierungschance historischer Kompetenzentwicklung diskutiert und bereits von Schulbuchverlagen unterstützt, dennoch stellt die sprachensible Unterrichtsplanung für Lehrpersonen eine komplexe Herausforderung dar, die fachspezifisches Professionswissen erfordert. Denn Lehrpersonen müssen sprachliche Problemlagen Lernender diagnostizieren, Textschwierigkeiten analysieren, sprachensible Lese- und Schreibmethoden sowie Aufgabenformate planen, aber auch sprachliche Strukturen historischen Erzählens didaktisch modellieren und explizit vermitteln (Sieberkrob & Lücke, 2020). Gerade in der Integration von fachspezifischem Professionswissen und sprachsensiblen Konzepten liegt eine zentrale Herausforderung der Lehrkräfteprofessionalisierung.

### 3. Sprachsensibilität als Kompetenz von Geschichtslehrkräften

Neben dem Professionswissen stellen die Einstellungen und Haltungen zur fachlichen Relevanz sprachsensibler Konzepte eine zweite wesentliche Gelingensbedingung dar. Dies bestätigen vorliegende empirische Befunde. So nehmen Geschichtslehrkräfte z.B. Lesekompetenz zumeist als domänenunspezifisches Problem wahr (Bernhard & Kühberger, 2019). Diese Trennung von literaler und fachlicher Kompetenzförderung wird jedoch als wesentliche Barriere für die Implementierung von Lesefördermassnahmen problematisiert (Souvignier & Philipp, 2016). Zudem beurteilen Souvignier und Behrmann (2017) die Wirkungen von Lehrpersonenfortbildungen als gering, da Lehrkräfte an etablierten Unterrichtsroutinen festhalten oder neue Konzepte nicht adäquat umsetzen können. Eine Ursache sehen sie in der geringen Passung zu fachlichen Zielstellungen und Methoden. Ein ähnliches Bild zeichnen Befunde zum DaZ- und sprachsensiblen Unterricht. Zwar werden die Potentiale sprachsensibler Förderansätze gewürdigt, allerdings sehen sich sowohl ausgebildete (u.a. Becker-Mrotzek et al., 2012; Kilic, 2019) als auch angehende Lehrpersonen (u.a. Ricart Brede, 2019) für eine sprachensible Unterrichtsplanung unzureichend qualifiziert. Mit Blick auf Lehramtsstudierende konstatieren Fischer, Hammer und Ehmke (2018), dass sich diese für Sprachförderung im Fach zwar durchaus zuständig fühlen, aber Unsicherheiten in Bezug auf konkretes Handeln aufweisen.

Diese Studienergebnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen zwar grundlegend für die Potentiale sprachsensibler Förderstrategien sensibilisiert sind. Entscheidend scheint jedoch neben der Handlungsfähigkeit die Anschlussfähigkeit an fachliche Lehr- und Lernsettings. Insofern wächst die Nachfrage nach fachspezifischen Professionalisierungsangeboten. Die Geschichtsdidaktik kann hier allerdings nicht auf bereits erprobte oder etablierte Aus- und Weiterbildungskonzepte zurückgreifen. Vielmehr betritt sie Neuland. Das bedeutet zugleich, dass Theoriebildung, empirische Fundierung, pragmatische Fragen der Planung und Methodik Sprachsensiblen Unterrichts sowie Konzeptentwicklungen im Bereich der Lehrkräftebildung eng verzahnt sind (Bernhardt & Wickner, 2015).

So wurden am Institut für Didaktik der Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) in den vergangenen Jahren neben einem Fortbildungsprogramm zum Sprachsensiblen Unterricht (Brämer et al., 2019) auch entsprechende hochschuldidaktische Lehr-Lernformate entwickelt und erprobt. Dazu gehören neben einer theoretisch ausgerichteten Überblicksvorlesung wahlobligatorische praxisbezogene Übungen, die sich auf die Schreibförderung bzw. die Leseförderung im Geschichtsunterricht konzentrieren. Das im Folgenden genauer vorzustellende Lehr-Lernkonzept zur historischen Leseförderung reiht sich somit in ein längerfristiges geschichtsdidaktisches Entwicklungsprojekt zur Professionalisierung Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts ein. Speziell wurde das Projekt im Rahmen der Münsteraner Qualitätsoffensive Lehrerbildung «Dealing with Diversity» im interdisziplinär ausgerichteten Teilprojekt «Praxisprojekte in Kooperationsschulen» entwickelt, evaluiert und in die geschichtsdidaktischen Ausbildungsmodule implementiert (Handro & Kilimann, 2019). Insofern hat die Vorstellung des Projektes hier die Funktion eines Fallbeispiels, an dem die Dimensionen sprachsensibler und fachspezifischer Professionalisierung theoretisch fundiert sowie inhaltliche und methodische Zugänge aufgezeigt und erste empirische Befunde vorgestellt werden können.

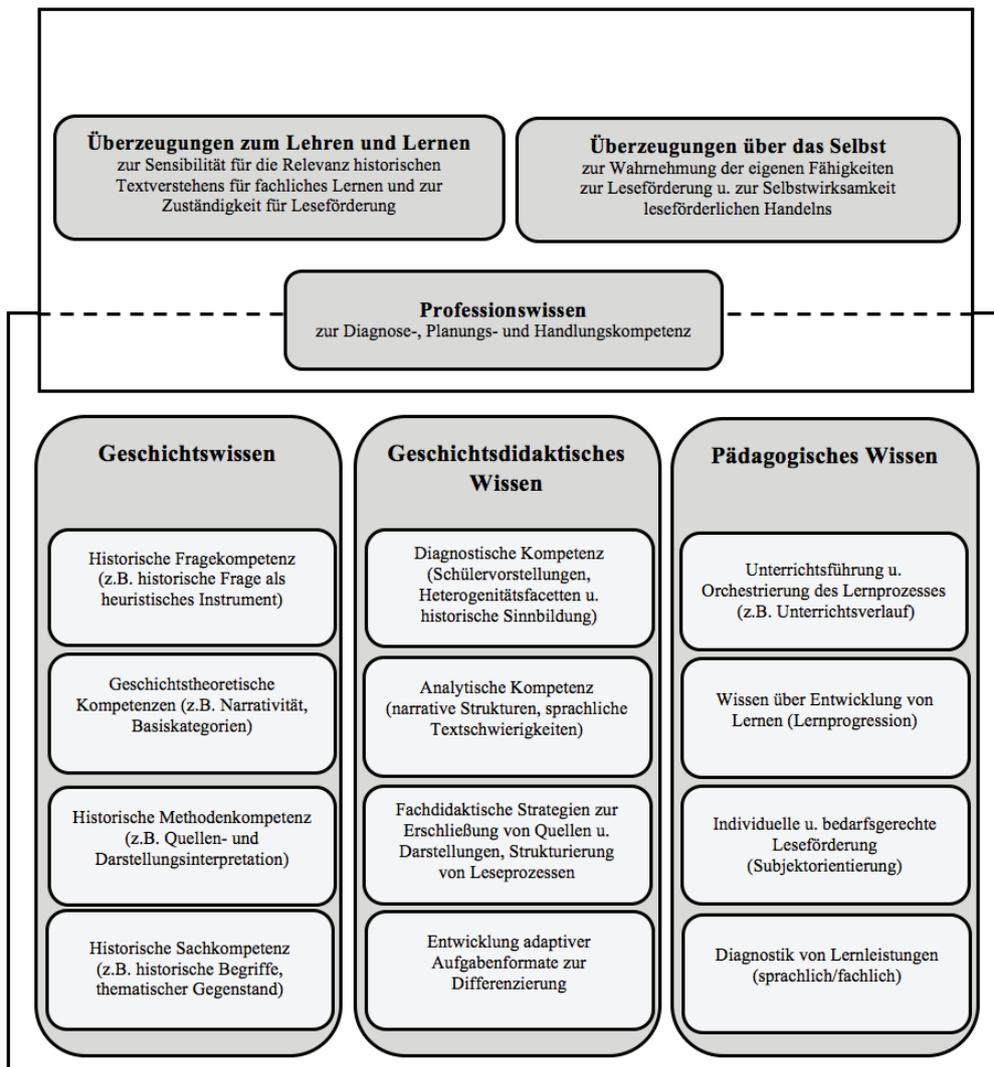
Zur theoretischen Fundierung sprachsensibler Professionalisierungskonzepte wurde historische Leseförderung im Projektkontext als professionelle Teilkompetenz von Geschichtslehrkräften modelliert. Diese Modellierung basierte auf dem mehrdimensionalen Konstrukt professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV (Baumert & Kunter, 2006). Da sich Kompetenzen von Geschichtslehrkräften nur domänenspezifisch beschreiben lassen (Heuer et al., 2019, S. 98), bildete das ‚Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell‘ (Heuer et al., 2017) die Grundlage für eine sprachensible geschichtsdidaktische Differenzierung. Im Projektzusammenhang wird professionelle Handlungskompetenz im Bereich historischer Leseförderung somit als horizontale Dimension der Wissensbereiche nach Shulman (1986) verstanden (vgl. Abb. 1). Relevant für eine geschichtsdidaktisch reflektierte Leseförderung sind folglich drei interdependente Wissensdimensionen: 1. das *Geschichtswissen*, 2. das *Geschichtsdidaktische Wissen*, welches sprachbezogene diagnostische und analytische Fähigkeiten ebenso integriert wie methodische Fähigkeiten zur Planung und Steuerung von Leseprozessen sowie zur Entwicklung differenzierender Aufgabenformate zur Leseförderung, sowie 3. das *Pädagogische Wissen*.

Die Unterscheidung dieser Wissensdimensionen war vor allem für die inhaltliche und methodische Strukturierung des Professionalisierungskonzeptes grundlegend. Für die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen spielen jedoch *professionelle Überzeugungen (Beliefs)* eine ebenso entscheidende Rolle. Denn in der Professionsforschung wird davon ausgegangen, dass die Anwendung professionellen Wissens nur dann erfolgreich ist, wenn Lehrkräfte über korrespondierende individuelle Einstellungen und Haltungen verfügen (u.a. Thompson, 1992) und diese reflektieren. Diesen Überlegungen folgt auch die Differenzierung professioneller Überzeugungen im Kompetenzmodell. In Anlehnung an Woolfolk Hoy, Davis und Pape (2006) wird hier zwischen Überzeugungen über das Lehren und Lernen und Überzeugungen über das Selbst unterschieden. Auf der Ebene der *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* sollten Geschichtslehrkräfte für die Relevanz der Diagnose allgemeiner und fachlicher Leseleistungen ebenso sensibilisiert werden wie für die Potentiale einer individuellen Förderung durch fachspezifische Lesestrategien. Darüber hinaus sollten sie historische Lese- und Schreibstrategien als fachbezogene Lern- und Problemlösungsstrategien wahrnehmen und historische Leseförderung als fachintegrale Aufgabe zur Förderung historischer Kompetenzen anerkennen. Auf der Ebene der *Überzeugungen über das Selbst* sollten Geschichtslehrkräfte über positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf leseförderliches Handeln verfügen. Diese personenbezogenen Überzeugungen über die Erwartung einer effektiven Gestaltung sprachsensibler Lehr-Lernkontexte bzw. das Wissen und die Wahrnehmung entsprechender Fähigkeiten sind aufgrund ihrer Nähe zur Handlungsinitiierung und -steuerung besonders relevant (u.a. Schwarzer & Warner, 2014).

Dem ProLeGu-Projekt liegt somit ein Kompetenzverständnis zugrunde, das neben den kognitiven Wissensdimensionen auch motivationale und volitionale Faktoren der Kompetenz von Lehrkräften umfasst (Weinert, 2001) und der Annahme folgt, dass Kompetenzen prinzipiell veränder- und erlernbar sind (Kunter et al., 2011).

Abbildung 1

*ProLeGu-Modell Professionelle Kompetenzen von Geschichtslehrkräften im Bereich historischer Leseförderung – Fokus Professionswissen (in Anlehnung an Shulman, 1986, weiterentwickelt nach Handro & Kilimann, 2019)*



#### 4. ProLeGu – Ein Konzept zur Professionalisierung historischer Leseförderung

Diese Kompetenzmodellierung bildete die Grundlage für die Entwicklung des geschichtsdidaktischen Professionalisierungskonzeptes. Das Konzept verfolgt das Ziel, angehende Geschichtslehrkräfte wissens- und erfahrungsbasiert für die fachlichen Potentiale historischer Leseförderung zu sensibilisieren und den Auf- und Ausbau entsprechender Diagnose-, Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen zu unterstützen. Wesentlich für das Konzept ist daher die Verzahnung von universitärer Theorievermittlung und schulischer Praxiserfahrung. Damit reagiert das ProLeGu-Projekt auf ein vielfach beklagtes Defizit der universitären Lehrkräftebildung. Denn fehlende Praxisbezüge erschweren die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen und ermöglichen keine kritische Diskussion der Praxistauglichkeit sprachbezogener Theorien und Konzepte (Ricart Brede, 2019). Letzteres ist jedoch für die Weiterentwicklung fachbezogener sprachlicher Konzepte entscheidend. Darüber hinaus sind schulpraktische Erfahrungen für den kompetenten Umgang mit Heterogenität unabdingbar.

Daher ist der Professionalisierungsprozess im Rahmen des ProLeGu-Projektes in drei Phasen gegliedert, die im Rahmen einer einsemestrigen Lehrveranstaltung für Bachelor- und Masterstudierende umgesetzt werden:

1. *Theoretische Grundlegung:* Ausgehend von den Präkonzepten der Studierenden zum Lesen, zu Leseschwierigkeiten und zur Leseförderung im Geschichtsunterricht werden zunächst geschichts- und lesedidaktische Konzepte zum Textverstehen diskutiert sowie fachspezifische Kategorien zur Analyse von Textschwierigkeiten und zur Diagnose von leserinnen- und leserseitigen Herausforderungen beim Textverstehen eingeführt und daraufhin bei der Analyse von Schulbuchtexten und Schülermaterialien angewendet. Auf Basis dieses theoretischen und diagnostischen Wissens erproben und diskutieren die Studierenden Einsatzmöglichkeiten und Grenzen defensiver und offensiver Lesestrategien (Leisen, 2013, S. 121). Am Beispiel eines Modelltextes werden dann Strategien der Leseförderung entwickelt und in Bezug auf ihre fachliche Funktion systematisiert, z.B. historische Leitfragen formulieren, kategoriengeleitetes Lesen, sprachliche Sensibilisierung, Zeitstrahl, Lückentext (Handro, 2018). Diese theoretische Grundlegung bildet die Voraussetzung für die weitere Planung differenzierender Aufgabenformate zur fachspezifischen Leseförderung und damit den Rahmen, um methodisches Wissen aufzubauen und handlungsorientiert anzuwenden.
2. *Schulische Praxisphase:* Die anschließende Durchführung von Projekten zur historischen Leseförderung in Münsteraner Kooperationsschulen zielt auf den Erwerb praktischen Handlungswissens. Studierende setzen hier ihre entwickelten Aufgabenformate ein und unterstützen kleine Schülergruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufgaben- und materialbasiert bei der kategoriengeleiteten Analyse eines historischen Darstellungstextes (z.B. Kausalität, Zeit und Wandel oder Akteure). Neben der kleinen Lerngruppe ermöglicht es das Lehrformat des Team-Teachings, dass die Studierenden einzelne Schritte des Leseprozesses anleiten und deren fachliche Funktion erläutern. Zudem sollen die Studierenden prozessbegleitend leserseitige Verstehenshürden diagnostizieren, um die Lernenden bedarfsgerecht zu unterstützen (Hoffrogge & Kilimann, 2018). Aufgrund der mehrfachen Durchführung des zwei- bis vierstündigen Unterrichtsprojektes haben die Studierenden zudem die Möglichkeit, Handlungsalternativen zu erproben und ihr Praxishandeln individuell zu reflektieren.
3. *Reflexionsphase:* Von dieser individuellen Reflexion während der schulischen Praxisphase unterscheidet sich die didaktisch strukturierte Reflexionsphase zum Abschluss des Projektes. Im Fokus steht hier die erfahrungsbasierte Reflexion der Handlungskompetenz. Die individuellen Praxiserfahrungen werden daher in abschließenden Reflexionssitzungen vorgestellt, verglichen und kategorisiert. Die Reflexion nach der Praxisphase bietet also eine Orientierungsgelegenheit, um erfahrungsbasierte Problemsituationen kognitiv neu zu strukturieren, neues Wissen zu generieren und in der gemeinsamen Diskussion Handlungsalternativen für zukünftiges leseförderliches Handeln zu entwickeln (Schön, 1983).

Das hier vorgestellte Professionalisierungskonzept zur historischen Leseförderung nimmt natürlich nur eine Dimension Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts in den Blick. Gleichwohl sollen Lehramtsstudierende durch diesen exemplarischen Zugriff wesentliche Instrumente, Strategien und Methoden zur Diagnose, Planung und Durchführung Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts kennenlernen und erste universitär begleitete Praxiserfahrungen sammeln. Um die Wirkungen des Professionalisierungskonzeptes zu untersuchen und das Lehrveranstaltungsformat weiterzuentwickeln, wurde das Konzept empirisch begleitet.

## 5. Empirische Begleitforschung zum Professionalisierungskonzept

Angesichts der Bedeutung der Einstellungen und Haltungen konzentriert sich die empirische Begleitforschung zum Professionalisierungskonzept auf die modellierten Überzeugungen der Studierenden. Damit verortet sie sich nicht nur in das oben skizzierte Feld überfachlicher Studien, sondern versteht sich auch als Beitrag zur geschichtsdidaktischen Professionsforschung (u.a. Bernhard, 2019; Nitsche, 2019). Untersuchungen von Überzeugungen zu Sprachsensiblen Geschichtsunterricht stellen hier bislang ein Desiderat dar. Mit Blick auf die Strukturierung des ProLeGu-Konzeptes wurde daher untersucht, welche individuellen Überzeugungen zum Lehren und Lernen und über das Selbst Lehramtsstudierende des Faches Geschichte im Bereich historischer Leseförderung aufweisen und inwiefern sich diese im Zusammenspiel von Theorie und Praxis verändern.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Die Begleitforschung ist Bestandteil des laufenden geschichtsdidaktischen Dissertationsprojektes von Vanessa Kilimann.

### 5.1 Methodisches Vorgehen

Diesem Erkenntnisinteresse folgend wurden über vier Semester insgesamt  $N = 114$  Studierende der Lehrämter Geschichte an der Westphälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) befragt. Die befragten Studierenden befanden sich im Erhebungszeitraum überwiegend im sechsten Semester ihres Bachelor- bzw. im ersten Semester ihres Masterstudiums, verfügten bereits über grundständige geschichtsdidaktische Kenntnisse und hatten sich mit der Leseförderung im Geschichtsunterricht noch nicht beschäftigt. Auf der Basis einer qualitativen Vorstudie ( $N = 23$ ) wurden zunächst Hypothesen zu den Wirkungen des Professionalisierungskonzeptes gebildet. So zeigte sich etwa, dass die reflektierten Praxiserfahrungen die Entwicklung potentialorientierter Überzeugungen begünstigen und das theoretisch erworbene Wissen weiter ausdifferenzieren (Handro & Kilimann, 2019). Diese Befunde galt es in der weiteren Begleitforschung an einer kleinen Stichprobe systematisch zu prüfen. Im Rahmen der Hauptstudie wurden daher drei Untersuchungsgruppen gebildet: *Studierende der Experimentalgruppe* (EG,  $N = 8$ ) durchliefen das oben skizzierte ProLeGu-Professionalisierungskonzept. *Studierende der Kontrollgruppe* (KG,  $N = 8$ ) absolvierten nur die Phase der theoretischen Grundlegung, um die Wirkungen der schulischen Praxis und Reflexion im Sinne einer Intervention auszuschließen. Zur Kontrolle von Effekten sozialer Erwünschtheit wurden zudem *Studierende der Vergleichsgruppe* (VG,  $N = 75$ ) befragt, die ihr grundständiges geschichtsdidaktisches Studium ohne ProLeGu-Konzept absolvierten.

Das Untersuchungsdesign dieser Interventionsstudie umfasste drei Erhebungszeitpunkte. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden in allen Untersuchungsgruppen die Eingangsbedingungen der Studierenden erfasst. Um Aussagen über mögliche Kausalzusammenhänge der Variablen ‚reflektierte Praxisphase‘ und ‚sprachensible Kompetenzentwicklung‘ treffen zu können, konzentrierte sich die weitere Erhebung auf die Experimental- und Kontrollgruppe. Hier fand die zweite Erhebung nach der theoretischen Grundlegung statt. Die dritte Erhebung erfolgte nach der Praxis- und Reflexionsphase.

Da Überzeugungen nicht direkt beobachtbar sind, sondern in der Professionsforschung nur als interpretativ erschliessbar gelten (u.a. Calderhead, 1996), waren die Erhebungsmethoden – auch aufgrund der kleinen Samples und der damit verbundenen Möglichkeit intensivere Einblicke in die individuelle Kompetenzentwicklung zu gewinnen (Blömeke, 2007) – vorrangig qualitativ ausgerichtet. So wurde in den verschiedenen Untersuchungsgruppen ein teilstandardisierter Fragebogen eingesetzt; mit den Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe wurden zudem halbstrukturierte Einzelinterviews durchgeführt (Döring & Bortz, 2016). Aufgrund der hohen Anschlussfähigkeit zu den modellierten *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* konnte bei der Fragebogenkonstruktion auf einzelne Items der Skalen «Sprachsensibilität im Fachunterricht» und «Zuständigkeit für Sprachförderung» aus der Untersuchung zu «Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht» des *DaZKom*-Projektes (Fischer et al., 2018, S. 164f.) zurückgegriffen werden. Diese wurden gegenstandsbezogen adaptiert, wie z.B. «Lesekompetenz ist für historisches Lernen eine wichtige Grundlage». Zudem wurden die Skalen um neu entwickelte Items, die auf Erkenntnissen aus der Vorstudie beruhen, ergänzt und eine Itembatterie zur Erfassung von *Überzeugungen über das Selbst* aufgenommen.<sup>3</sup> Die *DaZKom*-Studie liess jedoch offen, ob die untersuchten Überzeugungen domänenspezifisch konturiert sind. Daher wurden in der ProLeGu-Studie offene Schreibaufgaben, die auf eine eigenständige Reflexion individueller Überzeugungen zielten (Bohnsack, 2008), ergänzt.

Die Daten zu den geschlossenen Antwortformaten wurden deskriptiv-statistisch, die offenen Antworten bzw. Interviews inhaltsanalytisch-kategorienbildend nach Mayring (2015) ausgewertet. Hier wurde in einem deduktiv-induktiven Vorgehen im Sinne eines typologisierenden Zugriffs grundlegend zwischen einer tendenziell befürwortenden bzw. ablehnenden Haltung und fachspezifischen bzw. fachunspezifischen Begründungskriterien differenziert. Beide Forschungszugriffe werden bei der Darstellung erster Ergebnisse berücksichtigt, wengleich der Fokus auf den qualitativen Daten liegt.

### 5.2 Erste Ergebnisse

Die quantitativen Anteile der Erhebung bestätigen die Befunde vergleichbarer empirischer Studien: So kann für die verschiedenen Untersuchungsgruppen zunächst konstatiert werden, dass die befragten Studierenden bereits zu Semesterbeginn grundsätzlich über sprachensible Überzeugungen zum Lehren und Lernen verfügen. Dies legt die durchweg hohe Zustimmungsraten zu geschlossenen Fragebogenitems nahe, die allgemein auf die

<sup>3</sup> Den geschlossenen Antwortformaten lag eine vierstufige Likert-Skala zugrunde: (1) „stimme überhaupt nicht zu“, (2) „stimme eher nicht zu“, (3) „stimme eher zu“, (4) „stimme völlig zu“. Die Skala „Kann ich nicht sagen“ sollte darüber hinaus Unsicherheiten aufzeigen und fehlende Werte verhindern. Wie im *DaZKom*-Projekt, wurden die Antwortkategorien (1) und (2) sowie (3) und (4) zusammengelegt, um Aussagen über positive und negative Tendenzen treffen zu können.

*Relevanz des Textverstehens für historisches Lernen* abzielten. So stimmten etwa 94.5 % der Befragten der Aussage zu, dass Lesekompetenz für historisches Lernen eine wichtige Grundlage sei, und für 90.1 % ist die Aussage zutreffend, dass Textverstehen eine Schlüsselrolle in Bezug auf historisches Lernen einnimmt. Mit 83.6 % negierten zudem 76 der 91 Befragten die Aussage, dass Textverstehen im Geschichtsunterricht nicht explizit gefördert werden muss. Interessanterweise stimmten jedoch 42.9 % der Befragten, darunter auch einzelne Befragte der Experimental- und Kontrollgruppe, der Aussage zu, dass keine weitere Leseförderung vonnöten ist, wenn Lernende über gute allgemeine Lesefähigkeiten verfügen. Offen bleibt, welches Verständnis von Leseförderung die Studierenden aufweisen. Freitextantworten zu einer Schreibaufgabe zeigen hier die Tendenz, dass die Befragten mit der Leseförderung im Fach in erster Linie eine *literale Kompetenzförderung* verbinden. So wird zwar zum einen die Relevanz einer individuellen Förderung von Textverstehensprozessen betont, allerdings reduzieren viele Befragte dies auf leseschwache Lernende, wie das folgende Ankerzitat illustriert: «Aufgrund der schlechten Ergebnisse der letzten Jahre bezüglich des Lesens kann diese Schwäche nicht allein im Deutschunterricht gefördert werden. Auch im Geschichtsunterricht gibt es sicherlich Möglichkeiten, die Lesekompetenzen der Schüler\*innen weiter zu fördern» (VG18).

Zum anderen sieht mehr als die Hälfte der Befragten (56.3 %) Leseförderung nicht als Kerngeschäft des Geschichtsunterrichts, sondern mitunter als *fachfremdes Addendum* an, wie die folgende Studierendenaussage exemplarisch verdeutlichen soll: «Ich denke nicht, dass die Leseförderung die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist. Im Rahmen des Unterrichts muss viel und auch sehr genau gelesen werden, aber dies speziell zu fördern geht am Gegenstand des Fachs vorbei» (VG32).

Solche Überzeugungen korrespondieren zudem mit einem eher ablehnenden Antwortverhalten zu Items, die die *Umsetzbarkeit von Leseförderung* betreffen. Hier heisst es, Leseförderung sei aufgrund einer zu geringen Stundenzahl kaum möglich (70.3 %) und im Geschichtsunterricht könnten Textverstehensschwierigkeiten zwar aufgegriffen, aber nicht systematisch an ihnen gearbeitet werden (47.3 %). Zu vergleichbaren Befunden kommen Fischer, Hammer und Ehmke (2018, S. 171). In der Diskussion ihrer Ergebnisse konstatieren sie, «dass die Studierenden recht allgemeinen Aussagen, die nicht zum Handeln verpflichten, eher zustimmen, als Aussagen, die konkretes Handeln betreffen.» Die vorliegenden Daten der Hauptstudie lassen darauf schliessen, dass hierbei nicht nur ein Zusammenhang mit dem individuellen Verständnis von Leseförderung, sondern auch mit dem Selbstkonzept bzw. den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen besteht. So sind nur 16.0 % der Befragten davon überzeugt zu wissen, wie Lesestrategien fachspezifisch vermittelt und geschichtsdidaktisch begründet eingesetzt werden können.

Diese fachspezifisch wenig profilierten Präkonzepte verändern sich bereits im Zuge der theoretischen Wissensvermittlung im Seminar. Stimmten zu Seminarbeginn nur 5 der 16 Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe der Aussage nicht zu, dass Leseförderung und historische Kompetenzförderung schwer zu integrieren seien, trifft dies zum zweiten Untersuchungszeitpunkt nur noch auf einen Befragten zu. Zudem reflektieren die Probandinnen und Probanden zu diesem Erhebungszeitpunkt explizit das *Potential einer fachintegrierten Leseförderung* für die Entwicklung historischer Kompetenzen, wie die folgende Studierendenaussage aus der Vorstudie an dieser Stelle exemplarisch belegen soll:

Der Deutschunterricht vermittelt zwar Grundlagen des Leseförderns, doch erfordern fachspezifische Texte jeweils fachspezifische Lesestrategien. Aus diesem Grund sollten im Geschichtsunterricht fachliche und die dafür erforderlichen sprachlichen Lernziele sinnvoll miteinander verbunden werden. Die in gezielte Leseförderung investierte Unterrichtszeit macht angemessene fachliche Unterrichtsergebnisse wahrscheinlicher und ist somit im Sinne der Unterrichtsqualität wünschenswert. (Vorst17)

Weitere Veränderungen zeigen sich auf Ebene der *Wahrnehmung über die eigenen Fähigkeiten im Bereich historischer Leseförderung*. Geben die befragten Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe noch zu Seminarbeginn nahezu geschlossen an, davon überzeugt zu sein, keine Lesestrategien zu kennen, die das historische Textverstehen fördern und auch nicht zu wissen, wie diese geschichtsdidaktisch begründet eingesetzt werden können, diskutieren sie in den Einzelinterviews und offenen Schreibformaten nach der theoretischen Grundlegung bereits erste Umsetzungsmöglichkeiten einer geschichtsmethodisch orientierten Leseförderung, wie z.B. «Unterstreichungen im Hinblick auf eine Basiskategorie» (EG3), «selektives Lesen [in Abhängigkeit von] der historischen Fragestellung» (EG6) sowie «Umwandlung des Textes in eine andere Darstellungsform, wie Kausalitäten» (KG1). Allerdings sehen vor allem diejenigen Studierenden, die bislang über wenig schulpraktische Erfahrungen verfügen, die konkrete Anwendbarkeit der erarbeiteten Methoden im Geschichtsunterricht auch nach der theoretischen Vermittlung noch als «das grösste Fragenzeichen» (EG2) an.

Dies scheint sich im Kontext der Vermittlung praktischen Unterrichtswissens zu verändern. So stellen die Befragten der Experimentalgruppe die *Bedeutsamkeit ihrer Praxiserfahrungen für die Veränderung individueller Überzeugungen* explizit heraus:

Aber mir hätte das nicht so viel gebracht, hätte es diese Praxis nicht gegeben, weil ich einfach nicht wirklich hätte einschätzen können, wie konkret einsetzbar das auch ist. Und dadurch, dass man das jetzt auch zweimal durchgeführt hat, ist es für mich sehr, sehr greifbar geworden. (EG2)

Im Vergleich dazu betonen Studierende der Kontrollgruppe ohne Praxiserfahrung, dass sie «die Planung und den Einsatz von Strategien zum gegenwärtigen Zeitpunkt ... etwas schwierig [finden]» und sich noch nicht vorstellen könnten, dass sie «da jetzt mit in den Unterricht gehen könnte[n]» (KG6). Im Seminarverlauf ergeben sich bei den Befragten der Kontrollgruppe z.T. sogar Unsicherheiten in Bezug auf Items, deren Beantwortung nach der theoretischen Grundlegung bereits als sprachsensibel eingestuft werden konnte. So äusserte z.B. ein Student auf die Nachfrage, warum er zum dritten Erhebungszeitpunkt im Fragebogen angekreuzt hat, keine Aussage darüber treffen zu können, ob Leseförderung und historische Kompetenzförderung schwer zu integrieren seien, dass ihm da «einfach die Praxiserfahrung» fehle und er durch die theoretische Grundlegung zwar «schon einen groben Plan» habe, aber nicht wisse, «inwieweit das wirklich realisierbar sei» (KG4).

Die qualitativen Daten deuten darüber hinaus an, dass der in quantitativen Untersuchungen nachgewiesene Wunsch nach rezeptartigem Wissen (u.a. Rauin & Meier, 2007) offenbar durch reflektierte Praxiserfahrungen verunsichert werden kann. Denn zum dritten Erhebungszeitpunkt problematisieren Studierende der Experimentalgruppe, dass sie differenzierende Aufgabenformate zur Leseförderung im Geschichtsunterricht zwar sorgfältig planen können, aber in der schulischen Realität zahlreiche spontane Entscheidungen erforderlich sind (Schön, 1983), die ein flexibles Repertoire an fachspezifischen Lesestrategien erfordern.

Auf Basis dieser ersten Ergebnisse der Begleitforschung zeichnet sich ab, dass die im Professionalisierungskonzept modellierte Verzahnung von theoretischer Grundlegung und reflektierter Praxiserfahrung die Veränderung sprachsensibler Überzeugungen im Bereich historischer Leseförderung zu fördern scheint. Während die theoretische Grundlegung dabei v.a. die Überzeugungen zum Lehren und Lernen und hier besonders die epistemologischen Überzeugungen beeinflusst, scheint sich die Praxis- und Reflexionsphase besonders auf die Überzeugungen über das Selbst auszuwirken.

## 6. Fazit

Im Beitrag wurde Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Konzept zur Integration literaler und fachlicher Kompetenzentwicklung modelliert und die Notwendigkeit einer fachdidaktischen und praxisbezogenen Professionalisierung begründet. Die Implementierung sprachsensibler Konzepte setzt voraus, dass Geschichtslehrkräfte bereits in einer frühen Phase ihres Professionalisierungsprozesses sprachensible Kompetenzen aufbauen und diese dann im Professionalisierungsprozess weiter entwickeln können. Das geschichtsdidaktische Professionalisierungskonzept ProLeGu offeriert ein hochschuldidaktisches Modell, das angehende Lehrkräfte theoriebasiert und erfahrungsbezogen in Prinzipien sprachsensiblen Geschichtsunterrichts einführt. Erste Ergebnisse der Begleitforschung zum Professionalisierungskonzept legen nahe, dass die Integration von sprach- und fachdidaktischen Konzepten im Sinne einer theoretischen Grundlegung sowie ein reflektierter Praxisbezug wichtige Gelingensbedingungen für sprachensible Professionalisierungsprozesse sind.

Da in der Berufspraxis sprachensible Unterrichtskonzepte standortspezifisch adaptiert werden müssen, sollten Geschichtslehrkräfte im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses ein flexibles Repertoire an Diagnose- und Förderstrategien aufbauen und ihre Strategien und Erfahrungen auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer reflektieren. Die Förderung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts ist somit nicht allein Aufgabe der universitären Geschichtslehrkräftebildung, sondern bleibt darüber hinaus eine interdisziplinäre Entwicklungsaufgabe aller Bereiche der Aus- und Weiterbildung (u.a. Jostes et al., 2017).

## Literatur

- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 45-68). Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 14.08.2020. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2). Waxmann.
- Beilner, H. (2002). Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Von der Einschulung zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14, S. 84-96). Schulz-Kirchner.
- Bernhard, R. (2019). *Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Salzburg.
- Bernhard, R. & Kühberger, C. (2019). Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»* (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 11, S. 119-130). hep.
- Bernhardt, M. & Wickner, M.-C. (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen – Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrausbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 281-296). Klett.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 13-36). Waxmann.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Budrich.
- Borries, B. von, Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002* (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9). Ars Una.
- Brämer, A., Futterknecht, E., Handro, S., Hänke-Portscheller, M., Schlutow, M. & Schrader, V. (2019). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Fortbildungsprogramm des Landes NRW*. Münster/Soest.
- Brauch, N. (2020). „Fasse den Verfassertext zusammen!“ Aufgaben im Schulgeschichtsbuch – eine explorative Einzelfallanalyse. In C. Kühberger, R. Bernhard & C. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 6, S. 185-206). Waxmann.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Macmillan.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Danilovich, Y. & Putjata, G. (Hrsg.). (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). Introduction: The New Shape of History Assessments. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 1-13). Routledge.
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149-184). Waxmann.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Waxmann.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 317-333). Waxmann.
- Handro, S. (2016). «Sprachsensibler Geschichtsunterricht». Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik diskursiv - Public History und historisches Denken, Bd. 1, S. 265-296). Peter Lang.
- Handro, S. (2018). „Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 275-293). Vandenhoeck.
- Handro, S. (2019). Historisches Erzählen (lehren) lernen. Potentiale ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017* (S. 128-135). Waxmann.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2019). Textverstehen im Geschichtsunterricht. Ein Projekt zur Professionalisierung historischer Leseförderung (ProLeGu). In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 4, S. 165-222). WTM.

- Handro, S. (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 93-116). Wochenschau Verlag.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuss, M. (2017). Geschichtslehrer\*innenkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), 158-176.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W. & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 97-111.
- Hoffrogge, J. M. & Kilimann, V. (2018). Heterogenitätssensibler Geschichtsunterricht als Thema der universitären Lehrerbildung. Geschichtsdidaktische Zugänge. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (Begabungsförderung – Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 6, S. 141-158). Waxmann.
- Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.). (2007). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 5.). Waxmann.
- Kahlcke, I. (2019). Geschichtslehrkräfte beurteilen schriftliche Klassenarbeiten – Das Beispiel Quellenzusammenfassung. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 11, S. 143-158). hep.
- Kilic, S. (2019). *Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre. Überzeugungen von Gesellschaftslehre-Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht*. Beltz Juventa.
- Kipmann, U. & Kühberger, C. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Springer VS.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Waxmann.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Memminger, J. (2009). Schulung historischen Denkens oder bloss fiktionale Spielerei? Über kreative Schreibformen im Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 60, 204-221.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie* (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 10). hep.
- Oleschko, S. (Hrsg.). (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Bezirksregierung Arnsberg. Zugriff am 14.08.2020. [https://www.stiftungmercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles\\_Unterrichten\\_foerdern/Buch\\_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf](https://www.stiftungmercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles_Unterrichten_foerdern/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf)
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Wochenschau.
- Peuschel, K. & Burkard, A. (Hrsg.). (2019). *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. narr.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In M. Lüders & J. Wisinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-131). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äussere Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeit, Bd. 46, S. 161-182). Waxmann.
- Rüsen, J. (2008). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In J. Rüsen (Hrsg.), *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2. Aufl.) (S. 25-60). Wochenschau.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistic perspective* (pp. 1-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schönemann, B., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2010). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4). Lit.
- Schrader, V. (2019). Zur Integration historischen und sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht. Theoretische Leitgedanken und praktische Umsetzung. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 123-139). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2>
- Schwarzer, R. & Warner, M. (2014). *Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 662-678). Waxmann.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(29), 4-14.
- Sieberkrob, M. & Lücke, M. (2020). Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 424-439). Wochenschau Verlag.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In E. Souvignier & M. Philipp (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermassnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9-22). Waxmann.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153-171). Springer VS.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Lawrence Erlbaum.

**Schlagworte:** Sprachsensibler Geschichtsunterricht; Leseförderung; Lehrkräfteprofessionalisierung; professionelle Überzeugungen; reflektierte Praxiserfahrungen

## L'enseignement de l'histoire sensible à la langue comme enjeu de professionnalisation

### Résumé

L'enseignement de l'histoire sensible à la langue est un concept au service d'une promotion des compétences historiques sensible à l'hétérogénéité. Sa mise en œuvre requiert que les enseignant·e·s connaissent les problèmes linguistiques de l'apprentissage historique, qu'ils proposent des stratégies propres à la discipline de soutien sensibles à la langue et qu'ils considèrent leur usage comme un apprentissage efficace. Les programmes interdisciplinaires de formation initiale et continue à un enseignement sensible à la langue devraient donc être complétés par des programmes de professionnalisation didactique sensibles à la langue. Le présent article justifie cette nécessité et présente un projet de professionnalisation sensible à la langue visant la promotion de la lecture dans les cours d'histoire (ProLeGu) ainsi que les premiers résultats de la recherche empirique accompagnant ce projet.

**Mots-clés:** Enseignement de l'histoire sensible à la langue ; promotion de la lecture ; professionnalisation des enseignants·e·s ; convictions professionnelles ; expérience de pratique réflexive

## L'insegnamento della storia attento alla lingua come compito di professionalizzazione

### Riassunto

L'insegnamento della storia con un'attenzione posta sulla lingua è un concetto per la promozione eterogenea e sensibile della competenza storica. La sua attuazione richiede agli insegnanti di avere familiarità con i problemi linguistici dell'apprendimento storico, di tracciare un profilo delle strategie di supporto sensibili alla lingua in modo specifico per ogni argomento e di considerare il loro uso come efficace per l'apprendimento. I programmi interdisciplinari di formazione iniziale e continua per l'insegnamento linguistico dovrebbero quindi essere integrati da programmi di professionalizzazione didattica delle materie. L'articolo qui presente giustifica questa necessità e illustra un progetto di professionalizzazione linguistica per la promozione della lettura nelle lezioni di storia (ProLeGu) e i primi risultati della ricerca empirica di accompagnamento.

**Parole chiave:** Insegnamento di storia attento alle lingue; promozione della lettura; professionalizzazione dell'insegnante; convinzioni professionali; esperienza pratica riflessa

## Language-sensitive history teaching as a task of professionalization

### Summary

Language-sensitive historical learning is a concept for the promotion of heterogeneity-sensitive historical skills. Its implementation requires that teachers know about the linguistic problems of historical learning, profile language-sensitive support strategies in a subject-specific manner and consider their use as effective for learning in the subject. Interdisciplinary basic and advanced training offers for language-sensitive teaching should therefore be supplemented by subject-didactic professionalization offers. This article explains the necessity of didactic professionalization in this field and presents the didactic professionalization concept "ProLeGu" for reading development in history classes and initial findings of the project-related research.

**Keywords:** Language-sensitive history lessons; reading promotion; teacher professionalization; teachers' beliefs; reflected practical experience

**Saskia Handro**, Dr., ist Professorin für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung am Institut für Didaktik der Geschichte der WWU Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprache und historisches Lernen, Lesestrategien im Geschichtsunterricht und Sprachsensibler Geschichtsunterricht.

Institut für Didaktik der Geschichte der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Domplatz 20-22, D-48143 Münster

E-Mail: shandro@uni-muenster.de

**Vanessa Kilimann**, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geschichte der WWU Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Förderung historischen Textverstehens und die Professionalisierung angehender Geschichtslehrkräfte.

Institut für Didaktik der Geschichte der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Domplatz 20-22, D-48143 Münster

E-Mail: vanessa.kilimann@uni-muenster.de