

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachbewusstheit im Fachunterricht für Geschichte und
politische Bildung
Eine qualitative Inhaltsanalyse von Schulbüchern der 7.
Schulstufe hinsichtlich ihrer bildungssprachlichen
Anforderungen für heterogene Lerngruppen

verfasst von | submitted by
Marco Fischer BA BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract (Deutsch)

Die Arbeit untersucht die Berücksichtigung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in Schulbüchern für Geschichte und politische Bildung der 7. Schulstufe. Das Thema hat sich anlässlich der zunehmenden sprachlichen Heterogenität österreichischer Schulklassen sowie der curricularen Vorgaben zur Umsetzung sprachbewussten Fachunterrichts ergeben. Zur Analyse gelangen drei aktuelle Schulbücher des Fachs Geschichte und politische Bildung. Am Beispiel des Themenbereichs „Erster Weltkrieg“ werden mithilfe eines theoriegeleiteten Kodierleitfadens bildungssprachliche Merkmale auf Wort-, Satz-, Text- und visueller Ebene erfasst und kategorisiert.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Lehrwerken bezüglich ihrer sprachlichen Anforderungen und Sprachlernangebote. Zwar sind sprachbewusste Gestaltungselemente erkennbar, doch kann kein umfassendes Förderkonzept festgestellt werden. Die Förderung von Sprachlernen und Sprachreflexion im Fach wird nur begrenzt realisiert. Keines der Werke integriert Konzepte der wertvoll-aneerkennenden Mehrsprachigkeitsdidaktik. Somit lautet der Befund, dass in Schulbüchern die gegenwärtige Sprachenvielfalt in Schulklassen nur unzureichend berücksichtigt wird. Zur Mitwirkung an Bildungsgerechtigkeit sollten die Werke durch sprachbewusste und mehrsprachige Elemente ergänzt werden.

Abstract (English)

This master's thesis aims to examine the consideration of language awareness and elements of multilingualism in history and civic education textbooks for the seventh grade. The study is motivated by the increasing linguistic and social heterogeneity of Austrian classrooms as well as by curricular requirements. Three recently published textbooks are selected. By using the exemplary topic of the First World War, the method identifies features of academic language.

The results show considerable differences between the educational textbooks regarding their linguistic demands and supporting elements. Although some features of language-aware design can be identified, no comprehensive concept is evident. Language learning and language reflection are not promoted in an appropriate manner and none of the textbooks includes multilingual pedagogy. The study concludes that textbooks should more systematically integrate the examined elements to address the linguistic diversity of contemporary classrooms and contribute to educational equity.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Theorie	4
2.1	Ausgangslage	4
2.1.1	Zielsetzungen des Lehrplans.....	4
2.1.2	Sprachbildung im Curriculum	5
2.1.3	Gesellschaftlicher Wandel.....	7
2.2	Sprache als Lernvoraussetzung.....	9
2.2.1	Verschränkung von Fach- und Sprachlernen	10
2.2.2	Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache	11
2.2.3	Sprachliche Hürden im Fachunterricht	13
2.3	Sprachbewusstheit & Mehrsprachigkeit im Fachunterricht.....	14
2.3.1	Begriffliche Ausdifferenzierung	15
2.3.2	Sprachbewusstheit entwickeln.....	16
2.3.3	Prinzipien für einen sprachbewussten Fachunterricht	17
2.3.4	Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit.....	19
2.3.5	Mehrsprachigkeit nutzen.....	22
2.4	Fördermöglichkeiten	24
2.4.1	Durchgängige Sprachbildung	24
2.4.2	Scaffolding.....	26
2.4.3	Lesestrategien	29
2.5	Sprache im GPB-Unterricht.....	30
2.5.1	Historisch-politische Kompetenzen als Ziele der Pflichtschule	31
2.5.2	Sprachliche Besonderheiten des Schulgeschichtsbuchs	35
3	Forschungsdesign.....	37
3.1	Zusammenstellung des Korpus	37

3.2	Qualitative Inhaltsanalyse	38
3.3	Kodierleitfaden für die Lehrwerksanalyse	47
4	Analyseergebnisse	51
4.1	MEHRfach Geschichte 3 (2025)	51
4.2	Zeitbilder 3 (2025)	61
4.3	Geschichte & Wir 3 (2025)	69
4.4	Qualitativer Vergleich der Lehrwerke	77
4.5	Quantitativer Vergleich der Lehrwerke	79
4.6	Interpretation	86
5	Fazit	91
6	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	94
7	Literaturverzeichnis	95

1 Einleitung

Jedem schulischen Lernen liegt Sprache als Kommunikationsmittel zugrunde. Sprache fungiert dabei gleichermaßen als Mittel und Ziel des Unterrichts, da sowohl Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung als auch Bildungsabschlüsse sprachlich vermittelt und nachgewiesen werden. Jedes Fach, von Bewegung und Sport über Physik bis Geschichte und politische Bildung, greift zur Vermittlung der Inhalte in der Regel auf sprachliche Ressourcen zurück. (Michalak, 2022b; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) Da sich schließlich nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern die gesamte Gesellschaft sprachlich organisiert und Interessen durch Sprache ausverhandelt werden, ist die Konsequenz unzureichend ausgebildeter sprachlicher Kommunikations- und Verstehensfähigkeiten wenig überraschend ein Ausschluss aus öffentlichen Teilhabeoptionen.

Eine sprachliche Besonderheit schulischen Lernens äußert sich in der Verwendung des Registers Bildungssprache. Diese akademisch geprägte Art von Vokabular und Satzstruktur hebt sich deutlich vom alltäglichen Sprachgebrauch ab und kann ohne die Kenntnis der nötigen Normen und Praktiken als exklusiv betrachtet werden. Außenstehende sind hiermit von Einschränkungen des Bildungserfolgs betroffen. (Schmölzer-Eibinger, 2013) Im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen, welche die PISA-Studien (Suchań et al., 2019; Toferer et al., 2023) identifiziert haben, und die Beobachtung, dass Schulbücher zentrale Medien für fachliche und sprachliche Lernprozesse sind (Oleschko & Moraitis, 2012), stellt sich die Frage, inwiefern Lehrmaterialien den Anforderungen sprachbewussten Unterrichts entsprechen. Das Aufspüren bildungssprachlicher Problemfelder bildet dafür einen konkreten Untersuchungsgegenstand.

Die Relevanz sprachlicher Bildung zeigt sich außerdem in Anbetracht zunehmender sprachlicher und kultureller Heterogenität. Laut PISA 2018 (Suchań et al., 2019) verdoppelte sich in Österreich der Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund seit der Erhebung des Jahres 2000. Die Studie betont auch die Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den gemessenen Leistungen ihrer Kinder sowie die deutlich reduzierte Lesekompetenz bei Migrationshintergrund. Diese Erkenntnisse, dass die Teilhabe einiger Gruppen langfristig eingeschränkt wird, legen daher nahe, die Mittel der Sprachförderung zur Aneignung der deutschen Sprache zu bündeln, um das Grundrecht auf Bildung zu erfüllen und Chancengleichheit in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft zu erhöhen. (Dirim & Wegner, 2015)

Die geschilderten Herausforderungen lassen sich im Lehrplan wiedererkennen, indem der aktuelle Lehrplan für österreichische Mittelschulen inhaltlich explizit auf die drängenden Entwicklungen eingeht. Darin ist sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe definiert. Der Grundsatz des sprachsensiblen Fachunterrichts verdeutlicht, dass jeder Unterrichtsgegenstand einen Beitrag zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen leisten soll. Mehrsprachigkeit und Vielfalt werden explizit als wertzuschätzende Ressourcen anerkannt, welche berücksichtigt und genutzt werden sollen. Daher ist die reflektierte und gezielte Förderung sprachlicher Lernprozesse zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ein klarer Auftrag des Lehrkörpers. (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025)

Hinsichtlich der Vorgaben des Lehrplans bleibt zu betrachten, ob und inwiefern diese in den zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien aufgegriffen und umgesetzt werden. Lehrmittel stellen schließlich eine wichtige Bezugsquelle für unterrichtliches Handeln dar. Sie strukturieren Inhalte, geben Aufgabenstellungen und -formate vor und sind eng an die verbindlichen curricularen Anforderungen geknüpft. In welchem Maß die Materialien im Hinblick auf sprachreflexives Lernen oder die Integration von mehrsprachigkeitsfördernden Elementen ausgestaltet sind, wurde bisher nur begrenzt fachdidaktisch oder linguistisch untersucht (Oleschko & Moraitis, 2012), womit ein drängendes Forschungsfeld eröffnet wird.

Besonders bedeutend erscheint diese Frage in sprachintensiven Fächern wie Geschichte und politische Bildung. Neben der Entwicklung von historischer Sachkompetenz durch die Erarbeitung von historischen Quellen und Narrativen ist die Ausbildung einer politischen Urteilskompetenz Ziel des Unterrichts. (Marschnig, 2019) Der Unterricht ist daher äußerst sprachgebunden und bedingt einen raschen Aufbau des Fachwortschatzes. Sprachliche Herausforderungen können sowohl den Zugang zu Fachinhalten einschränken als auch die Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen verhindern, wenn die Ziele nicht erreicht werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen untersucht die vorliegende Arbeit ausgewählte Schulbücher für Geschichte und politische Bildung der 7. Schulstufe am Beispiel des Kapitels *Erster Weltkrieg* hinsichtlich deren Berücksichtigung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Im Zentrum steht das Interesse, inwiefern Lernende beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden, mehrsprachige Elemente integriert sind und sprachbewusste Reflexion des Fachs ermöglicht wird.

Die Analyse erfolgt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unter Berücksichtigung eines Kriterienkatalogs. Dabei werden auf Grundlage der Kriterien für Sprachverwendung in Schulbüchern von Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) bildungssprachlich relevante Subkategorien auf Wort-, Satz-, Text- und visueller Ebene formuliert. Anhand dieses theoriegeleiteten Kodierleitfadens werden sodann entsprechende Textstellen quantitativ extrahiert. Das Ergebnis wird anschließend in Betrachtung des jeweiligen Werks und vergleichend qualitativ besprochen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretisch und einen empirischen Teil. Zunächst werden die curriculare und gesellschaftliche Ausgangssituation, Grundlagen zur Sprache als Lernvoraussetzung, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit konkret im Fachunterricht, eine Auswahl relevanter Fördermöglichkeiten und die Bedeutung von Sprachbewusstheit für historisches Lernen diskutiert. Anschließend erfolgt die theoretische Darlegung der Methode und die empirische Analyse. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Untersuchung und bedeutende Aspekte der Lehrwerke qualitativ interpretiert, um anhand dessen zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen abzuleiten.

2 Theorie

Das Theoriekapitel legt zunächst den Hintergrund für das gewählte Thema dar. Die Ausgangslage wird anhand der Vorgaben des Lehrplans, also der nationalen Zielsetzungen sowie durch die Beschreibung der demografischen Verhältnisse skizziert.

2.1 Ausgangslage

Ich möchte den anschließenden Theorieteil mit den für die Untersuchung einschlägigen Inhalten des aktuellen Lehrplans (2023) der 7. Schulstufe beginnen. Dabei zeigt sich, dass Kompetenzorientierung, Sprachbildung, Bildungsgerechtigkeit und Mehrsprachigkeit an mehreren Stellen verankert sind. Lehrwerke, Schulbücher oder Unterrichtsmaterial werden im Lehrplan nicht expliziert. Da Lehrwerke hingegen selbst als lehrplankonform auftreten, erscheint eine Untersuchung ihrer Ausgestaltung im Verhältnis zum Lehrplan besonders relevant. Daran anschließend werden gesellschaftliche Entwicklungen skizziert, um die Bedeutung sprachbewussten Unterrichtshandelns und der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zu begründen.

2.1.1 Zielsetzungen des Lehrplans

Der Lehrplan für die Mittelschule in Österreich (2025) formuliert das Ziel, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität zu fördern. Ethisch gehaltvolle Werte sollen vermittelt und die Heranwachsenden zu einem selbstständigen Urteil sowie sozialem Verständnis befähigt werden. Darüber hinaus „soll die Mittelschule eine Offenheit dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber pflegen sowie die jungen Menschen zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt befähigen.“ Der Auftrag spiegelt sich auch im erweiterten Rollenverständnis der Lehrenden wider, die gefragt sind, die Schüler:innen beim Lernen moderierend zu begleiten und erfolgreiches Lernen ihren Voraussetzungen entsprechend sicherzustellen. Lehrkräfte sollen am Erreichen der Ziele durch einen kompetenzorientierten Unterricht sowie offene, interessante, schüler:innengerechte Aufgaben mitwirken (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 2).

2.1.2 Sprachbildung im Curriculum

Die Orientierung an Kompetenzen bildet die pädagogische Grundlage des Lehrplans. Lernen gilt unter anderem als aktiver und konstruktiver Prozess, für den Lehrkräfte einen lernförderlichen Rahmen gestalten müssen. Lernfortschritte sollen evaluiert und beim Ausbleiben von Lernfortschritten sollen Anpassungen vorgenommen werden. Von den acht Grundsätzen kompetenzorientierten Unterrichts sind zwei für das Thema besonders relevant (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 5–6):

- „Grundsatz 3: Alle an der Unterrichtsorganisation beteiligten Personen kooperieren und ermöglichen einen inklusiven Unterricht an der Schule.“

Der Grundsatz betont, dass die Heterogenität der Schüler:innen als Chance betrachtet wird. Unabhängig von sozioökonomischer Herkunft und Erstsprache sollen Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden. Lehrende unterstützen Lernende individuell und fördern gezielt das Erreichen der Unterrichtsziele des Regelschullehrplans (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 5–6).

- „Grundsatz 7: Sprachsensibler Fachunterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt.“

Es wird festgestellt, dass „bildungssprachliche Kompetenzen eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg, für spätere Chancen am Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben [sind].“ Lernende müssen sich fachsprachlich ausdrücken, ihre Gedanken teilen und Gegenstände beschreiben sowie Sachverhalte darstellen und begründen können. Neben fachlichem Wissen sind für solche Sprachhandlungen bildungssprachliche Kompetenzen nötig. In allen Unterrichtsgegenständen unterstützen Lehrende schrittweise und altersadäquat das Erlernen des fachspezifischen Vokabulars. Dafür müssen sprachanregende Situationen geschaffen werden, in welchen die Lernenden Sprache ausprobieren können. Lehrkräfte selbst agieren „als Sprachvorbilder, achten auf ihre Ausdrucksweise und verwenden verschiedene Methoden und Aufgabenformate, um einen sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen“ (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 5–6).

Diese Grundsätze verdeutlichen die Anforderungen an Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf Differenzierung und individuelle Förderung in sprachlich und sozial heterogenen Lerngruppen. Deshalb ist vorauszusetzen, dass unterstützende Lehrmaterialien den

Anforderungen des Lehrplans entsprechen, um ihre Funktion im Unterricht zu erfüllen. Wird das verfügbare Material der Unterrichtsrealität nicht oder nur mäßig gerecht, wird die Wirksamkeit dem Zufall überlassen. Wie wiederholt deutlich wird, ist Sprache eine Grundvoraussetzung für den Bildungserfolg, weshalb insbesondere die durchgängige und fächerübergreifende bewusste Sprachbildung den Lernenden Chancen ermöglichen.

Der Lehrplan weist zudem auf Themen zur fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung hin, darunter „Sprachliche Bildung und Lesen“. Für Geschichte und politische Bildung (fortan auch GPB) wird dieses Thema nicht gesondert ausgewiesen, da grundsätzlich von der Behandlung des Themas in diesem sprachintensiven Fach ausgegangen wird. (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 7) Die folgende Detailausführung schließt an das Thema an: Sprachliche Bildung und Lesefertigkeiten sind eine Schlüsselfunktion im Bildungsprozess – eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches fachliches Lernen in allen Gegenständen. Neben Hören und Schreiben sind Sprechen und Lesen zentral zur Erschließung von Wissens- und Erfahrungswelten. Die Kompetenzen des Themas tragen besonders zu Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und zur individuellen Identitätsbildung bei. Eine sprachbewusste Haltung der Lehrkräfte und sprachensible Lernangebote sind Voraussetzungen für eine förderliche Begleitung in der Sprach- und Leseentwicklung. Das Ziel der Leseförderung ist, allen Lernenden den Zugang zur Welt der Schrift und anderen Zeichensystemen, wie Grafiken, Bildern, Filmen etc., zu ermöglichen. Der Einbezug der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen erweitert das Sprachenrepertoire der Lernenden und sensibilisiert auf sprachliche Vielfalt. Bedeutend hervorzuheben sind die Minderheitensprachen der in Österreich Ansässigen. Am Ende der Sekundarstufe I können die Schülerinnen und Schüler (1) Lesestrategien entwickeln, um Informationen zu entnehmen und Aufgabenstellungen zu verarbeiten; (2) ihre Meinung formulieren und angemessen an Diskussionen teilnehmen; (3) Sachverhalte, Vorgänge und Argumente unter Verwendung korrekten Fachwortschatzes erklären, begründen und beurteilen; (4) die eigenen sprachlichen Fertigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch, in den Fremdsprachen und gegebenenfalls in der Erstsprache einschätzen. (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 14–15)

Ohne die oben beschriebenen Kompetenzen ist das Erreichen der Ziele im Unterricht für Geschichte und politische Bildung in der 7. Schulstufe kaum möglich. Entwickelte sprachliche Fähigkeiten werden in allen auszubildenden historischen und politischen Kompetenzen benötigt. So sollen die Schüler:innen laut Lehrplan (2025, S. 98–99):

- Einsichten zur Vergangenheit verstehen und sich in der Gesellschaft orientieren lernen, wofür vielfältige Werturteile reflektiert werden müssen
- Fragen an die Vergangenheit selbst entwickeln
- fachspezifische Begriffe und Konzepte reflektieren und anwenden
- kritisch mit Quellen und deren Erzählungen umgehen lernen
- politische oder gesellschaftliche Entscheidungen, Probleme und Kontroversen beurteilen
- politische Handlungsbereitschaft erlernen, worin sie ihre eigenen Positionen artikulieren und die Positionen anderer verstehen und lösungsorientiert betrachten.

2.1.3 Gesellschaftlicher Wandel

Ergänzend zum Lehrplan unterstreichen die demografischen Verhältnisse der Gegenwart mutmaßlich die Forderung einer konsequenten Verfolgung sprachbewusster Schulkultur. Laut Statistik Austria hatten 27,2 % der österreichischen Bevölkerung im Jahr 2023 einen Migrationshintergrund, was einen Anstieg um rund 35 % im Vergleich zum Stand von 2015 bedeutet. Migrationshintergrund haben in der Statistik jene, die selbst im Ausland geboren wurden oder Nachkommen, deren Eltern beide ihren Geburtsort im Ausland haben. (Bundesanstalt Statistik Austria, 2024) Die Erfassung des Statistischen Bundesamts der Bundesrepublik Deutschland korreliert stark mit einem Anteil von 27,1 % an der Gesamtbevölkerung im Jahr 2023 und einem Anstieg seit 2015 um 29,4 %. (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2025) Die Tageszeitung „Der Standard“ berichtete am 4.11.2025, dass es zu Schulbeginn 2025 „fast 45 % der Erstklässler in der Bundeshauptstadt Wien an Deutschkenntnissen [mangelt]“ – gegenüber einer Quote von 30,5 % im Schuljahr 2018/19 (John, 2025). Im Bericht zu PISA 2022 wird betont, welche zentrale Fähigkeit die Lesekompetenz darstellt und „mangelnde Grundkompetenzen beim Lesen die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen auf ein Minimum [reduzieren]“, sodass daraus das Risiko entsteht, „nicht am schulischen, beruflichen oder gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.“ 25 % der PISA-Erhebungen von Jugendlichen liegen unter Kompetenzstufe 2, was ihre Teilhabe potenziell gefährdet (Toferer et al., 2023, S. 48).

Mangelnde Kenntnisse der Verkehrssprache führen nachweislich zu bedeutenden Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund, so Eckhardt (2008), die in ihrer Dissertation erstmals den Einfluss von schulbezogener Sprache auf die Leistungen der Schüler:innen untersucht. Ihre Ergebnisse zeigen den hohen

Stellenwert, den die Unterscheidung von alltags- und schulbezogener Sprache für das Verstehen von Leistungsunterschieden birgt. Die größten Nachteile für Lernende nicht-deutscher Herkunftssprache liegen durchaus im schriftsprachlichen Bereich. Schulbezogene Sprache stellt aber für alle Lernenden eine Herausforderung dar; eine systematische Benachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund ist hingegen nicht feststellbar. (Eckhardt, 2008, S. 220–221)

Im Kontext der Migrationsgesellschaft gewinnt daher der Heterogenitätsdiskurs an Bedeutung – ein Thema, das im Lehrplan auch als *individuelle Förderung* (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 2) aufgegriffen wird und „von Vokabeln wie soziale Ungleichheit, Differenz“ (Mecheril & Vorrink, 2023, S. 47) oder Vielfalt begleitet wird. Die Thematik wird für den Unterricht und folglich für Schulbücher wichtiger. Wie Mecheril und Vorrink (2023) ausführen, seien Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gängige Forderungen im pädagogisch-gesellschaftlichen Kontext. Im Interesse des Diskurses liegt häufig „die Anerkennung von Unterschieden, der Abbau von Chancengleichheit oder die Förderung der gesellschaftlichen Partizipation“ (Mecheril & Vorrink, 2023, S. 47).

Drei zentrale Fragen aus der Perspektive von Lehrenden, Schule oder Bildungspolitik zum Erreichen von Chancengleichheit lauten dabei:

Was müssen wir tun, damit [Schüler:innen] mit heterogenen Lernvoraussetzungen in den bestehenden Schulen gleichberechtigt teilnehmen können? Wie ist die Teilhabe an den bestehenden schulischen Strukturen und Praktiken zu verwirklichen? Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit sich heterogene Lernvoraussetzungen nicht nachteilig auswirken? (Mecheril & Vorrink, 2023, S. 50)

Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zielen darauf ab, Defizite auszugleichen. Es sollen geeignete Fördermaßnahmen auf den Weg gebracht werden, welche die „herkunftsbedingte Benachteiligung im Wettbewerb um Bildung präventiv oder nachholend möglichst weitgehend ausgleichen“ (Mecheril & Vorrink, 2023, S. 51).

Die Motivation für die Behandlung des Themas Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit im Schulbuch für Geschichte und politische Bildung kann mit den vorgebrachten Punkten klar begründet werden. Der Lehrplan sieht einen eindeutigen Einbezug von sprachbewusster Unterrichtsgestaltung und Wertschätzung von mehrsprachigen Ressourcen vor; die Bevölkerung wächst derzeit nur migrationsbedingt (Bundesanstalt Statistik Austria, 2025); und den herkunftsbezogenen Nachteilen (Migration, sozioökonomischer Status) soll ausgleichend begegnet werden, denn erfasst man Bildung als verteilbares Gut, um welches ein Wettbewerb besteht,

[können] Ungleichheiten in der Verteilung von Gütern lediglich in dem Maße als legitim erachtet werden, in dem die zugrunde liegenden Bildungsungleichheiten nicht durch den familiären Kontext oder durch die Schulwahl der Eltern bedingt sind. Der Einzelne, so die zentrale Prämisse, ist nicht für Eigenschaften verantwortlich, die sich aus seiner Herkunft ergeben, weil diese nicht auf entsprechende Wahlentscheidungen des Einzelnen zurückgehen. (Dirim & Wegner, 2015, S. 214)

Obwohl das gegenwärtige Schul- und Wirtschaftssystem auf Selektion ausgerichtet ist und in seiner Funktionslogik strukturelle Ungleichheiten produziert, das heißt unterschiedlich bildet oder immaterielle Ressourcen und Privilegien unvermeidlich unterschiedlich verteilt (Mecheril & Vorrink, 2023, S. 53), kann es trotzdem kaum im Interesse einer liberalen, progressiven Demokratie sein, 25 % der Kinder und Jugendlichen sprachlich in einem Maß sich selbst zu überlassen, sodass sie im Erwerbsalter Alltägliches nur unselbstständig oder im Kreis eines abseitigen Milieus bewältigen können. Die Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Frieden, den Integrationsgrad und die nationale Produktionskraft sind bestimmt als negativ zu prognostizieren, weshalb mindestens im nationalen Interesse gehandelt werden muss, wenn bereits von Grundrechten auf Bildung, Teilhabe und erfülltes Leben abgesehen wird.

2.2 Sprache als Lernvoraussetzung

In unterschiedlicher Ausprägung ist Sprache in *jedem* Schulfach für Lehren und Lernen konstitutiv. Inhalte werden mittels Sprache gelernt und primär über sie vermittelt. Insbesondere im Fachunterricht ist Sprache unablässig – ein erfolgreicher Wissenserwerb ist demnach ohne Sprachkonsens grundsätzlich nicht möglich. (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25) Sprachliche Kompetenzen, so Berendes et al. (2013), „tragen maßgeblich zum Bildungsverlauf bei“, da Transport, Vermittlung und Abruf von Leistungen im schulischen Kontext, mündlich wie schriftlich, überwiegend über Sprache erfolgen (Berendes et al., 2013, S. 17). Über den einleitenden Befund, dass Lernen im Fachunterricht ohne Sprache nicht funktioniert, herrscht breiter Konsens in der Fachliteratur. (Beese et al., 2017; Schmölzer-Eibinger et al., 2013; Thürmann & Vollmer, 2017) Der sprachlich geregelte Zugang zu Lerngegenständen ist jedoch ungleich verteilt. Jenen Schüler:innen, welche die sprachlichen Voraussetzungen noch nicht im geforderten Maß ausgebildet haben, etwa weil sie in sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen – sogenannten bildungsfernen Milieus – aufwachsen oder weil Deutsch nicht ihre Erstsprache ist,

haben ohne gezielte Unterstützung nur schwer Zugang zu Inhalten. (Grießhaber, 2013, S. 58; Schmolzer-Eibinger et al., 2013, S. 11)

Das folgende Kapitel behandelt die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. Für die differenzierte Untersuchung der Schulbuchtexte im gewünschten Kontext ist ein Überblick über die Verschränkung von Sprach- und Fachlernen wichtig und es wird thematisiert, welche Sprachanforderungen die Schule an die Lernenden stellt als auch welche Hürden bestehen.

2.2.1 Verschränkung von Fach- und Sprachlernen

Die Verantwortung für die Förderung von Sprachkompetenz wurde traditionellerweise vor allem den Deutschlehrkräften zugeschrieben, da Fachlehrkräfte häufig über eine geringe sprachdidaktische Ausbildung verfügen. Inzwischen verdeutlicht sich aber die Annahme, dass Sprachförderung aus der Domäne des Sprachenunterrichts allein nicht ausreicht, um die geforderte Bildungsqualität zu erreichen. Auch Fachunterricht ist Sprachunterricht. (Grießhaber, 2013, S. 58; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 299)

Grießhaber (2013) zufolge bilde fachliches Wissen die Basis für fachliches Handeln und entwickelt sich im Zusammenspiel von fachlichem und kommunikativem Handeln. Im Fachunterricht ist praktisch-fachliches Handeln aber weitgehend reduziert und durch exemplarisches Modellhandeln und Sprechen über Sachverhalte ersetzt. Diese strukturellen Bedingungen führen zu einer hohen Gewichtung von Sprache, da sich „schulisches Fachwissen besonders in der sprachlichen Bezugnahme auf fachliches Handeln und im Erwerb fachlicher Ausdrücke entwickelt.“ Lernenden mit geringer Lesekompetenz und oder mit Deutsch als Zweitsprache wird dadurch der Wissenserwerb erschwert (Grießhaber, 2013, S. 59).

Wie sprachliche Bildung im Fach gelingen kann, zeigen Thürmann & Vollmer (2017). Sie betonen die gezielte Ausrichtung auf „sprachliche Verwendungsmuster“ oder „morpho-syntaktische Strukturen“. Insbesondere „sprachliche Risikogruppen“ mit kaum bildungssprachlichem Kontakt im außerschulischen Alltag benötigen aktive unterrichtliche Vorbilder – einen „Form-Bedeutungs-Fokus“ – zur Unterstützung, der *im Fachunterricht* über vier Wege realisiert werden kann: (1) Fokus auf sprachliche Form und fachliche Bedeutung, (2) Bereitstellung von Modellen durch Lehrersprache, Denk-

Sprach-Handlungen oder Modelltexte, (3) Rückmeldung zur Sprachproduktion der Lernenden und (4) metasprachliche Reflexion (Thürmann & Vollmer, 2017, S. 302–303).

2.2.2 Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache

Alltags-, Bildungs- und Fachsprache lassen sich nicht strikt voneinander trennen, doch sie weisen jeweils eigene Spezifika auf und kommen im schulischen Kontext gemeinsam zur Anwendung. Mündlichkeitsnahe Alltagssprache kommt in Pausengesprächen oder in einleitenden Texten vor, während schriftlichkeitsnahe Bildungssprache überwiegend in Schulbuchtexten, Bildunterschriften oder Aufgabenstellungen verwendet wird. Fachsprache wird laufend im Kontext der Unterrichtsinhalte eingesetzt. Mit zunehmender Bildungsbiografie und einer Ausdifferenzierung der Fächer gewinnt Bildungssprache ab der Sekundarstufe I eine gewichtigere Rolle, darf jedoch nicht vorausgesetzt werden. (Gogolin & Lange, 2011a, S. 111; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 50)

Zusammengefasst können die genannten Sprach- und Wortschatzregister als „innere Mehrsprachigkeit“ verstanden werden (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 462). Leisen (2019) fasst unter Bildungssprache, die im Fachunterricht stark gebraucht wird, Fachsprache, symbolische/mathematische Sprache, Unterrichtssprache (mündliche Lehrsprache wie Imperative, Tafelbilder) und Bildsprache in Form von Skizzen, Grafiken, Karten, Fotografien etc. zusammen. (Leisen, 2019, S. 46) Damit umfasst das bildungssprachliche Repertoire auch diskontinuierliche (Drumm, 2018, S. 134) beziehungsweise non-lineare Texte, die auf einer symbolischen Ebene angesiedelt sind und ebenso in die Schulbuchanalyse einbezogen werden.

Nach Leisen (2019), Wiater (2015) oder Beese et al. (2017) beinhalten Sachtexte eine ganze Reihe an Schwierigkeiten für Lernende jedes Niveaus. Diese gliedern Leisen (2019) oder Schmölzer-Eibinger et al. (2012) in Ebenen, wie ich sie auch in der Analyse verwende. So ergeben sich Hürden auf der Wortebene durch die bildungssprachliche Verwendung von vielen Fachbegriffen; zahlreichen Adjektiven mit gewissen Prä- und Suffixen; Komposita; Verben mit Vorsilben – trennbaren und untrennbaren; substantivierten Infinitiven oder fachsprachlichen Abkürzungen. Auf syntaktischer Ebene erschweren etwa Konditional-, Final- oder Konsekutivsätze; verkürzte Nebensatzkonstruktionen; erweiterte Nominalphrasen oder Passivkonstruktionen das Verständnis. Die Ebene des Textes führt für Lernende zu Schwierigkeiten, wenn unklare Referenzen oder

uneindeutige Bezüge zwischen Sätzen vorliegen. (Beese et al., 2017, S. 67–68; Leisen, 2019, S. 119–120; Wiater, 2015, S. 325–326) Die gezeigten Merkmale werden für das Konzept der Analyse wieder aufgegriffen.

Im schulischen Kontext wird der Begriff Bildungssprache aus einer pädagogisch-linguistischen Perspektive für den Zusammenhang zwischen Lernen und Sprache gebraucht. „Die Vermittlung und Verinnerlichung komplexer Sachverhalte“ setzt demnach voraus, dass entsprechende „differenziert ausgebildete sprachliche Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit als bildungssprachliche Kompetenz“ bereits entwickelt ist (Gantefort, 2013, S. 72–73). Des Weiteren betont Gantefort (2013), dass soziale Mobilität für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche unabhängig von deren Herkunft nur dann möglich sei, wenn sie Zugriff auf das entsprechende kulturelle Kapital in Form von Bildungsinhalten und -zertifikaten erhalten. (Gantefort, 2013, S. 73)

Bildungssprache weist spezifische Merkmale auf. So bezieht sich Bildungssprache auf komplexe außersprachliche Sachverhalte. Die Versprachlichung dieser komplexen Inhalte ermöglicht deren kognitive Verarbeitung durch differenzierte lexikalische und grammatische Mittel. Schließlich ist die Enkodierung der Sachverhalte mit differenzierten Mitteln in soziale Handlungskontexte eingebettet, woraus eine spezifische Art der Kommunikation entsteht. (Gantefort, 2013, S. 73–74) Drumm (2018) beschreibt Bildungssprache in der Schule als „Fachsprache auf niedrigem Abstraktionsniveau“, die sich unter anderem durch Attribute, Passivkonstruktionen und Relativsätze auszeichne. Die Ausdrucksweise drückt hierbei notwendigerweise differenziert den fachlichen Charakter des Sachverhalts aus. Das Register wird dabei nicht willkürlich gewählt. Der gehäufte Einsatz von Nominalphrasen beispielsweise erfüllt in der bildungssprachlichen Kommunikation eine bedeutende Funktion: Durch die lexikalisch gefüllte Nominalphrase kann leichter eine „referenzielle Eindeutigkeit“ hergestellt werden, die den Aufbau von einer „informationsstrukturellen Gliederung“ und Textkohärenz erleichtert (Drumm, 2018, S. 132).

Im Unterricht werden im Bereich der Verbalsprache verschiedene Register von Alltags- bis Fachsprache vorausgesetzt und in verschiedenen Situationen verschieden intensiv gebraucht. Alltagssprachliches Niveau haben etwa die mündlichen Kommunikationssituationen zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch manche Einführungstexte in Schulbüchern. Fachsprache gelangt in Merksätzen und Definitionen zum Ausdruck. Zwischen den beiden Domänen liegt die Unterrichtssprache, die zum Fachli-

chen hinführen soll. Bildungssprache erfüllt daher, wie bereits angeführt, bestimmte Zwecke. Sie wird syntaktisch gebraucht, um den Text entsprechend den Inhalten zu strukturieren. Sie dient aber auch Inhaltlichem, um die Lernenden im Fachunterricht über die aktuellen Entwicklungen zu unterrichten und sie „zu befähigen, verantwortungsvoll mit Neuerungen und gesellschaftlichen Diskussionen“ umzugehen. Fachsprache ist daher notwendiger Bestandteil schulischer Kommunikation und eng mit Schulsprache verbunden., wie die Grafik unten verdeutlicht. (Drumm, 2018, S. 134–136)

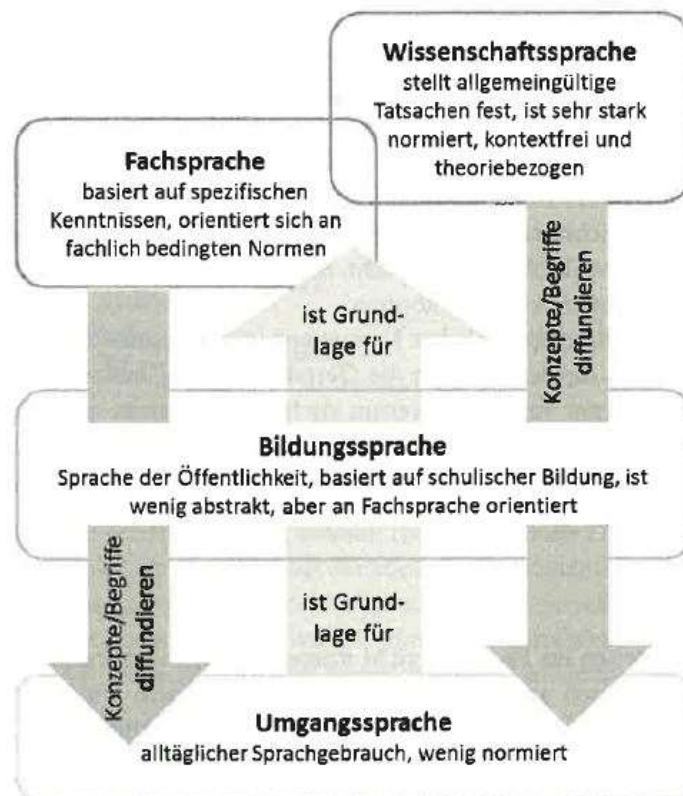


Abbildung 1: Bildungssprache als Bindeglied zwischen Registern (Drumm, 2018, S. 136)

2.2.3 Sprachliche Hürden im Fachunterricht

Bildungssprache wird im Fachunterricht meist implizit behandelt. Das bedeutet, dass Lernende anhand ihrer sprachlichen Leistungen bewertet werden, ohne die Kommunikationsform eingeübt oder reflektiert zu haben. Ausdrucksschwächere Schüler:innen erhalten dadurch weniger Gelegenheit, ihre fachlichen Kenntnisse darzustellen und fachsprachliche Fähigkeiten zu üben. (Drumm, 2018, S. 134–135)

Carnevale & Wojnesitz (2014) nennen in ihrer praxistauglichen Publikation verschiedene Ursachen für sprachliche Schwierigkeiten: Der Unterricht ist oft mündlich

oder rezeptiv organisiert, wodurch schriftliche Kompetenzen zu wenig gefördert werden. Den Schüler:innen fehlt daher die schriftliche Sicherheit und das Repertoire zur Textproduktion bei Leistungs- oder Lernstandsüberprüfungen. Gleichzeitig erschweren mangelnde Lesekompetenz, ein spracharmes Umfeld oder fehlende bildungssprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache den Erwerb von Bildungssprache im sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfach. Lernende geraten in „Sprachnot“, wenn sie für die Umschreibung oder die Erklärung von Fachbegriffen oder komplexen Zusammenhängen keine Mittel finden, was wiederum zu Hilflosigkeit und sinkender Motivation führt. Auf der Seite von Bildungsinstitution könnten zu geringe Hilfestellungen und eine fehlende fachliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle spielen. Gemeinhin herrscht darüber oft die Meinung, dass Sprachbildung ausschließlich die Aufgabe der Sprachlehrkräfte sei und die Schüler:innen, unabhängig der Bildungsbiografie, jederzeit schulstufengerecht auf die Aufnahme von Fachinhalten vorbereitet sind. (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11)

Aus den verschiedenen Gründen für sprachliche Schwierigkeiten ergeben sich Merkmale, die im Unterrichtsgeschehen direkt erkennbar werden. So vermischen Lernende Alltags- und Bildungs- beziehungsweise Fachsprache; suchen lange nach Fachbegriffen und haben einen begrenzten (Fach-)Wortschatz; geben mündlich wie schriftlich einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze; und es bestehen folglich auch Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten. Zur Förderung empfehlen die Autorinnen unter anderem das Üben fachsprachlicher Strukturen, das Bereitstellen von Satzmustern sowie den Aufbau eines gezielten Wortschatzes mit Vokabelheften. (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11–13) Auf konkrete übergeordnete Fördermethoden wird in Kapitel 2.4 genauer eingegangen.

2.3 Sprachbewusstheit & Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

In Bildungsinstitutionen ist der kommunikative Gebrauch von Sprache unerlässlich. Indem Fachunterricht Teil der Schule ist, ist er auch Teil des Bildungsauftrags, der alle Lernenden erreichen soll. Dabei wird Mehrsprachigkeit heute noch irrtümlich als Ausnahme betrachtet. Doch das hat Konsequenzen für die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden, die von der Bildungseinrichtung nicht optimal erreicht werden. (Tajmel &

Hägi-Mead, 2017, S. 7–8) Das Kapitel behandelt zuerst die Genese des Begriffs Sprachbewusstheit und stellt die Prinzipien für sprachbewusstes Unterrichtshandeln vor. Anschließend wird Mehrsprachigkeit im Migrationskontext politisch eingeordnet und es werden Anregungen für eine unterrichtliche Nutzung gegeben.

2.3.1 Begriffliche Ausdifferenzierung

Sprachbewusstheit ist eine Zielkompetenz aller Beschäftigung mit Sprache und bildet eine Brücke zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen, wodurch kompetentes und intentionales Handeln ermöglicht wird, das über die unbewusste Nutzung von Sprache hinausgeht. Zugleich stellt sie eine Wissensbasis für reflektierten und situationsangemessenen Sprachgebrauch dar (Bien-Miller & Wildemann, 2023, S. 7–8) Im Fachdiskurs werde laut Bien-Miller & Wildemann (2023) sowie Michalak & Budde (2022a) Sprachbewusstheit insbesondere unter dem Aspekt *Sprachsensibilität* diskutiert. (Becker-Mrotzek et al., 2021; Boubakri et al., 2017; Butler & Goschler, 2019; Leisen, 2012, 2019, 2024; Michalak et al., 2015; Tajmel, 2013; Thürmann & Vollmer, 2013; Ulrich & Michalak, 2019) Sprachbewusstheit bedeutet in dem Kontext „neben den fachlichen Inhalten die Form ihrer Versprachlichung“ zu beachten (etwa Fachwortschatz und Grammatik), „um [...] Textsorten [...] angemessen zu gestalten“ (Bien-Miller & Wildemann, 2023, S. 8). Je nach fachdidaktischem Zugang, so Lütke & Rödel (2023), werde eine gezielte und systematische Sprachvermittlung unterschiedlich bezeichnet, etwa als fach- und sprachintegrierter Unterricht, als sprachbewusster, sprachaufmerksamer oder als sprachsensibler Fachunterricht. (Lütke & Rödel, 2023, S. 396) Eng verwandt ist das Konzept der Language Awareness, das nach Gürsoy (2010) schwierig zu definieren sei, weil es unter anderem „Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung oder Sprachbewusstmachung“ umfasst (Gürsoy, 2010, S. 1). Während hiermit deutlich wird, dass die jeweiligen Disziplinen und Fachdidaktiken „unterschiedliche Aspekte des Konstrukts Sprachbewusstheit“ hervorheben, ist ihnen gemein, dass der „Terminus Sprachbewusstheit auf eine sprachbezogene [...] Kompetenz [rekurriert], die eng mit dem Sprachwissen und -können zusammenhängt [und] über die bloße Nutzung von Sprache hinausgeht [...]“ (Bien-Miller & Wildemann, 2023, S. 9).

Magnus Frank (2018) reflektiert in seinem Beitrag kritisch die Verwendung des Begriffs *Sprachsensibilität* als bildungspolitische Losung. Sensibilität und Sprache sollten

darin etymologisch vor dem Hintergrund der „migrationsgesellschaftlichen Anerkennungs- und Differenzverhältnisse“ beleuchtet werden (Frank, 2018, S. 134). Der Autor arbeitet dazu vier Lesarten von Sensibilität heraus und gelangt zum Fazit, dass in der Anwendung nur ein Aspekt, nämlich *für* (Hervorhebung des Autors) Sprache sensibel zu sein, in den Fokus gerate. Das Ergebnis ist, einen lehrkraftzentrierten Umgang zu verfolgen, der bildungssprachliche Normen stabilisiert. Das heißt den Status quo im Unterrichtsgeschehen sensibel zu behandeln, damit bedingtem Unterrichtserfolg im lehrkraftseitigen Interesse entgegnet werden kann. Vernachlässigt wird, dass Mehrsprachigkeit unverändert (unsichtbar und stimmlos) aufgefasst wird oder dass die Lernenden in heterogenen Settings „beim Versuch, unterrichtlichen Sinn zu erschließen“ und beim Sprechen von Sprache(n) verletztlich sind (Frank, 2018, S. 136). Sprachsensibilität ist schließlich durchaus geeignet, um Bildungsprozesse zu fokussieren, lässt aber außer Acht, Mehrsprachigkeit, Vielfalt und Differenz empathisch, tolerant und respektvoll einzuschließen (Frank, 2018, S. 137).

Obwohl der Fachdiskurs für Geschichte und politische Bildung die für sich reklamierten Elemente von Sprachbewusstheit häufig unter dem Begriff Sprachsensibilität ausweist (Bollwein, 2023; Grell, 2019; Handro & Kilimann, 2020; Handro & Schönmann, 2022a; Lochon-Wagner, 2022; Thünemann, 2022), entscheide ich mich in der Arbeit im Sinne einer Anerkennung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit für die synonyme Verwendung von Sprachbewusstheit, weil der Begriff kritisch-reflexiv vonseiten der Lernenden und Lehrenden mehr konzeptionelle Offenheit für Sprachreflexion und Mehrsprachigkeit bietet. (Hägi-Mead & Tajmel, 2023; Siems, 2015)

2.3.2 Sprachbewusstheit entwickeln

Sprachbewusstheit steht in engem Zusammenhang mit Sprachreflexion und Sprachthematisierung. (Budde, 2012; Gornik, 2013) Nach Gornik (2013, S. 237) machen Personen mit ausgeprägter Sprachbewusstheit gezielt Gebrauch von Sprache. Sie verfügen sowohl über explizites Sprachwissen als auch über professionalisiertes Sprachkönnen. Zentrum der Sprachbewusstheit ist deshalb die Ausbildung der Fähigkeit, Sprache zu thematisieren – was auch als metasprachliche Fähigkeit bezeichnet werden kann. Unter anderem sind Selbstkorrekturen, Urteile über die Richtigkeit von Strukturen, der Umgang mit Metaphern oder die Anpassung des Sprechens an Adressat:innen Indikatoren

für Sprachbewusstheit, die durchgängig gefördert werden können. (Gornik, 2013, S. 240)

Bi- und multilinguale Lernende entwickeln diese Kompetenz oft früher, weil sie zum Vergleich und Transfer ihrer Sprachkompetenzen angeregt sind. Auch für den sukzessiven Erwerb einer zweiten Sprache, was in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft auf Deutsch zutrifft, ist Sprachbewusstheit von Vorteil. Wer Sätze und Wörter aufgrund ihrer Bestandteile erschließen kann, verfügt über eine Strategie und ein Problemlösewissen, das zum Beispiel für einen raschen Wortschatzaufbau oder zum Erkennen von Parallelitäten in Strukturen eingesetzt werden kann. (Gornik, 2013, S. 245) Sprechende, Schreibende oder Lesende begegnen in einer sprachheterogenen Umgebung häufig sprachlichen Gemeinsamkeiten und Differenzen ihrer jeweiligen Wissensseinheiten und richten so ihre Aufmerksamkeit auf diese Besonderheiten, was einen Reflexionsanlass zur Folge hat und worauf Hypothesen gebildet und Einsicht gewonnen wird. (Budde, 2012, S. 57–58) Diese Potenziale sollten gezielt im Unterricht genutzt werden.

2.3.3 Prinzipien für einen sprachbewussten Fachunterricht

Sprachbewusstheit, Sprachreflexion oder Sprachsensibilität sind nicht nur Lernziele, sondern auch für Lehrende eine voraussetzende Grundlage gelingenden Unterrichts. Gerade in sprachlich heterogenen Lerngruppen ist die Bewusstheit über die sprachlichen Ressourcen, die Anforderungen und den Zielhorizont eine entscheidende Bedingung für erfolgreiche Förderung (Budde, 2012, S. 152) Michalak et al. (2015) strukturieren sprachbewussten Fachunterricht aus drei Perspektiven: Fach, Lernende und Lehrende. Im Folgenden werden die Ausführungen tabellarisch nach Michalak et al. (2015, S. 134–135) gekürzt wiedergegeben:

Lern-Lehrbedingungen aus sprachlicher Sicht	didaktische Hinweise und Prinzipien für den sprachbewussten Fachunterricht
Fokus auf das Fach und dessen Spezifika	
verschiedene Funktionen der Sprache im Fachunterricht	fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbinden; sprachliche Mittel explizit vermitteln; Reflexionsprozesse anregen; Kommunikation durch sprachliche Mittel unterstützen; Sprechanlässe für die Lernenden schaffen
Spezifik der Alltags-, Bildungs- und Schulsprache	Registerunterschiede bewusst vermitteln/betrachten; bildungssprachliche Erwartungen transparent behandeln; Lernprozesse mit einer „Sprache des Verstandenen“ gestalten
Herausforderungen der	sprachliche Besonderheiten auf Wort-, Satz- und Textebene gezielt

Fachsprachen in der Schule; Gliederung der Fachsprachen	vermitteln; Erarbeitungsstrategien von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Darstellungsformen (Bildern, Diagrammen etc.) anbieten und bewusst integrieren; kompetenzabhängig einen angemessenen fachsprachlichen Input wählen
Texte als Grundlage schulischen Lernens	Schulbuchtexte auf ihre Eignung prüfen; die Rezeption von Fachtexten unterstützen – durch schrittweise Heranführung (Scaffolding), durch ein Repertoire an Lesestrategien und einen ausreichenden Zeitrahmen; Schreiben als Medium fachlichen Lernens nutzen
Aufgabenstellung	Operatoren bewusst auswählen und klar definieren (einheitlich im Kollegium); einen Erwartungshorizont ausformulieren, fachliche und sprachliche Lernziele transparent behandeln
Fokus auf die Lernenden	
Heterogenität im Unterricht: Lernende mit DaE, mit DaZ (im Zielland geboren, Seiteneinsteiger:innen), Mehrsprachigkeit	die verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen; didaktisch-methodische Unterstützung angepasst an die Sprachlernbiografien der Lernenden wählen; Kompetenzen der Schüler:innen in der Erstsprache wahrnehmen und einbeziehen; Erstsprache als Denk- und Arbeitssprache zulassen
Sprachliche Kompetenzen der Schüler:innen und fachliches Lernen; BICS und CALP	die Lernenden im Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit unterstützen; schrittweise zur konzeptionellen Schriftlichkeit hinführen; insbesondere im Zielland geborene DaZ-Lernende im Erwerb von CALP fördern; den Schüler:innen den Erwerb von fachsprachlichen Strukturen ermöglichen
Fokus auf die Lehrkräfte	
Rolle der Lehrkräfte	Sprachvorbilder und -berater:innen; enge Zusammenarbeit unter den Lehrkräften aller Fächer im Hinblick auf Sprachbildung
Sprache zur Leistungsüberprüfung im Fachunterricht	eigene Erwartungen an fachliche und fachsprachliche Leistungen der Schüler:innen klar definieren; fachliche und fachsprachliche Anforderungen den Lernenden transparent machen; verschiedene Darstellungsweisen (Texte, Diagramme, Schaubilder etc.) für die Leistungsüberprüfung nutzen
Lehrer:innensprache	auf eigenen Sprachgebrauch achten, Sprache bewusst verwenden; eigenen Sprechanteil im Unterricht reduzieren; den Lernenden durch Methodenvielfalt Anlässe zum sprachlichen Handeln anbieten

Tabelle 1: Prinzipien sprachbewussten Fachunterrichts nach Michalak et al. (2015)

Die Tabelle (Michalak et al., 2015, S. 134–135) hebt die Komplexität sprachbewussten Unterrichts hervor und dient als hilfreicher Orientierungsrahmen für die methodische Ausgestaltung. Eine ähnliche Strukturierung findet sich bei Beese und Benholz (2013, S. 38–40), worin sie auf Lernende, Lehrende sowie das Lehr- und Unterrichtsmaterial

verweisen. Schmölzer-Eibinger et al. (2013, S. 22–52) beschreiben Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht, der systematische Sprachunterstützung, authentisches Sprachhandeln oder explizite Anforderungen beinhaltet. Leisen (2019, S. 6–14) beschreibt einleitend Grundregeln und Leitlinien für sprachsensiblen Unterricht und den Umgang mit Heterogenität – hier werden Fachlernen, Sprachlernen und Fremdsprachenlernen verknüpft, was wiederum alle beteiligten Akteure fordert und auf Lehr- und Lernmaterial aufbaut. Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 72) leiten ihre Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts von den FörMig-Qualitätsmerkmalen¹ durchgängiger Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011b) ab, worin sieben Prinzipien auf die drei Bereiche Zuständigkeit, Zielklarheit und Know-How verteilt werden. „Sich zuständig zu fühlen bedeutet vor allem, auch den Fachunterricht als Sprachunterricht zu erkennen. [...] [Im] Fachunterricht ist die Sprache immer Unterrichtsmittel und Unterrichtsziel gleichermaßen“, so die Autorinnen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 72).

Insgesamt zeigt sich, dass nicht nur das Forschungsfeld zum sprachbewussten Unterricht, sondern auch der praktische Anwendungsrahmen vielfältiger Betrachtungsweisen unterliegt. Becker-Mrotzek et al. (2021) fassen treffend zusammen:

Der sprachensible Fachunterricht gilt als sinnvolle didaktisch-methodische Konsequenz, um einer sprachlich heterogenen Schülerschaft in den Fächern zu begegnen. Doch *den* sprachsensiblen Unterricht gibt es nicht. Er gilt als ein vages Konstrukt, das eine Vielzahl von didaktischen Prinzipien und Methoden umfasst, die sprachliches und fachliches Lernen verbinden. Eine mögliche Systematisierung kann [...] über die sprachlichen Ebenen Wortschatz, Lesen, Schreiben und Mündlichkeit erfolgen. Hier zeigt sich, dass bestehende sprachensible Ansätze auf die Entwicklung aller sprachlichen Fähigkeiten abzielen können oder einzelne in den Fokus stellen. (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 256)

2.3.4 Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit

An allen Schulformen trifft heute die Behauptung zu, dass Lernende in der Regel vielsprachig sind. Von einer durchgängigen Nutzung, Wertschätzung und Sichtbarmachung dieser Vielsprachigkeit kann jedoch nicht die Rede sein, obwohl Konzepte für das Aufbrechen des monolingualen Habitus an vielsprachigen Schulen längst vorliegen. (Settinieri, 2019, S. 505) Dieser Kontext der Missachtung von Sprachenvielfalt, insbesondere im migrantischen Zusammenhang, ist eng mit der diskursiven Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit beziehungsweise Chancengleichheit – hiermit auch mit dem Diskurs um Macht und Hegemonie – verbunden. (Dirim & Mecheril, 2018; Dirim & Wegner,

¹ FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Universität Hamburg (2026)

2015; Gürsoy, 2010; Khakpour & Knappik, 2015; Krumm, 2015, 2024; Mecheril & Vorrink, 2023; Oleschko & Lewandowska, 2015; Wegner & Vetter, 2024) Mehrsprachigkeit wird auch laufend mit Sprachbewusstheit verbunden, da die Bewusstheit über Sprache eine konzeptionelle Rahmenvoraussetzung beispielsweise für das Zulassen von Sprachenvielfalt oder Sprachvergleiche darstellt. (Gürsoy, 2010; Meißner, 2019; Oomen-Welke, 2019; Siems, 2015)

Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration unterliegt die moralische Bestrebung zu Bildungsgerechtigkeit nach Oleschko & Lewandowska (2015) gewissen Limitationen. Da der deutschsprachige Schulbetrieb grundsätzlich monolingual und defizitorientiert ausgerichtet ist und Lehrkräfte aufgrund ihrer milieubedingten, oft unreflektierten, Vorsozialisation bestimmte Verhaltens- und Sprechweisen voraussetzen, werden gewisse Machtverhältnisse reproduziert und Normabweichungen als Defizite interpretiert. Schule ist somit ein Ort, der stark auf Anpassung ausgerichtet ist. (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 15; Oleschko & Lewandowska, 2015, S. 77–78) Gemessen am einsprachig Deutschen, werden die Defizite der Lernenden mit DaZ als individuelles Versagen der betroffenen Familien eingeordnet, ohne dabei nach den speziellen Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens zu fragen. (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 15) Eine Abkehr von defizitorientiertem Denken und Hinwendung zu einem ressourcennutzenden, positiven Klima sei möglich, wie Dirim & Wegner (2015) betonen. Die Schule muss dafür „offen [sein] gegenüber der Anerkennung von lingualen und kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und ermöglicht Spracherwerbs- und Bildungsprozesse zwischen den für sie bedeutsamen [...] Sprachen.“ Die ineinandergreifenden Unterschiede der Schüler:innen und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die in Ungleichheiten resultieren, müssen von der Institution begriffen und vor dem Hintergrund, selbst institutionelle Produzent:innen von Differenz zu sein, reflektiert werden (Dirim & Wegner, 2015, S. 216–217).

Die Bildungspolitik setzt zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit durchaus entsprechende Impulse: Der Europarat definiert im Leitfaden zur Entwicklung interkultureller Bildung die Ziele, die Aneignung sprachlicher und interkultureller Fähigkeiten zu erleichtern, um das Repertoire zu erweitern sowie die persönliche Entwicklung zu befördern. Dadurch sollen sich die Lernenden ihrer Kompetenzen und ihres Potenzials bewusstwerden. Die Fähigkeiten sind auf innere und äußere Mehrsprachigkeit bezugnehmend. Entsprechend der Beschaffenheit einer mehrsprachigen Europäischen Union

dienen die Ziele der Herausbildung von europäischer Bürgerschaft, die von einer hohen Mobilität, Pluralität und Komplexität gekennzeichnet ist. (Wegner & Vetter, 2024, S. 117) Der österreichische Lehrplan sieht zumindest im Bereich der Deutschförderklassen vor, individuelle lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die Ausbildung von Sprache(n)bewusstheit zu fördern. Das gesamte sprachliche Repertoire solle zum Erwerb von Deutsch genutzt werden, Reflexion und Sprachenvergleiche sollen die Sprachentwicklung erweitern. Darüber hinaus soll in Bezug auf Alltags- und Bildungssprache sensibilisiert werden, damit die erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht vorbereitetet wird. (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 147)

Zwei Fachkollegen der Mehrsprachendidaktik, Hans-Jürgen Krumm & Hans H. Reich (2011), legen einen umfassenden Leitfaden dar, der explizit die Schwierigkeiten zur förderlichen Begegnung heterogener Klassenzusammensetzungen adressiert,.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll befähigen [...], sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, [...] neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. [...] Dazu vermittelt es die folgenden Kompetenzen: Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation [...], Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen [...], linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist. (Krumm & Reich, 2011, S. 2)

Die Ziele und Inhalte des Curriculums Mehrsprachigkeit fußen auf bildungspolitischen Grundlagen, also auf den Vorgaben der Lehrpläne zur Sprachenvielfalt und Migrations-situation sowie einer Analyse der sprachlichen Anforderungen der Fächergruppen aller Schultypen. Zudem wird einschlägige Literatur zur Mehrsprachigkeit berücksichtigt. (Krumm & Reich, 2011, S. 4–5; Meißner, 2019, S. 50) Der bedeutende Zusammenhang von Mehrsprachigkeitsbetrachtungen und der Untersuchung der Schulbücher hinsichtlich deren Sprachbewusstheit wird schließlich deutlich herausgestellt. Im Bereich der Sprachlernstrategien wird Sprache als Medium des Sachfachunterrichts begründet, wobei die Aneignung des Registers Bildungssprache als eigene Sprachlernaufgabe erfasst wird. Dazu trägt die Integration eines Mehrsprachigkeitsunterrichts maßgeblich bei, um das Sachfach in einem sprachbewussten Vorgehen lernfähiger zu gestalten. (Krumm & Reich, 2011, S. 9)

2.3.5 Mehrsprachigkeit nutzen

Nach Dirim & Wegner (2015) bewege sich der Fachdiskurs hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht entlang dreier Dimensionen: (1) entlang der „Verteilung und Ermöglichung von Bildungserfolg“, (2) entlang der „Orientierung in pluralen, mehrsprachigen Gesellschaften und der Kenntnis von beziehungsweise des Wissens über Sprache(n) und (3) entlang der Anerkennung des Anderen und der Wertschätzung seiner Identität (Dirim & Wegner, 2015, S. 213). Während (1) bereits behandelt wurde, wird nun auf (2) und (3) eingegangen.

Zwei- oder Mehrsprachigkeit sei in Anbetracht der Beliebtheit bilingualer Gymnasien und der wachsenden Internationalisierung offenkundig „ein erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung“, so Fürstenau & Gomolla (2011, S. 13). Weniger gilt das für Sprachen, die als Migrationssprachen definiert werden. Die Verwertbarkeit der sprachlichen Ressourcen richtet sich dann nach dem Nutzen für den Deutscherwerb. Stärker differenzierte Sprachen gegenüber dem Deutschen, wie Türkisch, werden oft als Hürde statt als Kompetenz angesehen und die Verwendung während der Pausen sogar weitläufig untersagt. Solch willkürlich ambivalente Bewertung hinterlässt Scham und markiert die Betroffenen als defizitär. (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 13) Mehrsprachigkeit wird jedoch nachweislich von kognitiven, lernpsychologischen, kreativen, interkulturellen, metalinguistischen und pragmatischen Vorteilen begleitet. (Geist, 2021, S. 80) Die Vorteile machen dabei keinen Unterschied zwischen den als schön assoziierten und verwertbaren Sprachen und jenen, auf die das im landläufigen Verständnis nicht zutrifft. Wird die Mehrsprachigkeit verboten, wird den Lernenden großes Potenzial geraubt. Stattdessen, so Gürsoy (2010), könne der Einbezug der Herkunftssprachen und deren Akzeptanz die Lernenden zusätzlich motivieren; Neugierde auf Sprache und Vielfalt wecken; sprachanalytische Fähigkeiten stärken, indem Sprachsysteme verglichen werden; metasprachliche Kommunikation praktisch entwickeln; und das Verhältnis von Sprache und Sprachmissbrauch kritisch durchleuchten. (Gürsoy, 2010, S. 1–2)

Über die Unterrichtssprache hinausgehende sprachliche Ressourcen werden in der Regel nicht zur Erschließung fachlicher Inhalte erwogen (Busse, 2019, S. 11), denn es fehlen die nötigen Voraussetzungen und Materialien sowie die Kompetenzen des Personals (Dirim & Wegner, 2015, S. 216). Busse (2019) fordert deshalb, Mehrsprachigkeit im Einklang mit europäischen Bildungszielen als Bildungswert anzuerkennen, wonach auch die institutionellen Angebote geschaffen werden müssen. (Busse, 2019, S. 8–9)

Initiativen wie das Mercator-Institut (Bredthauer et al., 2021), proDaZ oder das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum erarbeiten und bieten praktische Herangehensweisen für den mehrsprachigen Unterricht. Neben Handreichungen des Mercator-Instituts mit Unterrichtsvorschlägen bietet Oomen-Welke (2019) in ihrem Beitrag Methoden und Leitfäden an: Beispielsweise können ganz grundlegend in der Primarstufe spontan verschiedene Schriftsysteme verglichen werden – die Autorin zitiert hier selbst erprobte Methoden aus Praxis Deutsch (1980). In dem konkreten Beispiel sollten die Schüler:innen einem Kreuzwortkasten deutschsprachige Wörter griechischen Ursprungs entnehmen und in weitere Sprachen übersetzen. Möglich war das, weil die Wörter in vielen Sprachen gleich lauten. Gemeinsam konnten die Lernenden schließlich das lateinische und das griechische Alphabet reflexiv tabellarisch gegenüberstellen, wobei eine lebhaft Diskussions über Form und Reihenfolge entstanden war. „Immer entstand dabei ein sprachübergreifendes Interesse, immer beteiligten sich Kinder anderer Familiensprachen, immer fühlten sich die Lernenden geschätzt und gestärkt, da sie etwas wussten, das anerkannt wurde [...]“ (Oomen-Welke, 2019, S. 123–125)

Oomen-Welke (2019) erklärt in dem Beitrag außerdem ein Konzept des Sprachunterrichts als *Quelle der Erkenntnis*. Ein sechsstufiges Modell beschreibt den Umgang mit spontanen Sprachäußerungen von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: (1) nichtdeutsche Sprachbeispiele als im Deutschunterricht erwünscht annehmen; (2) Sprachaufmerksamkeit der Schüler:innen erkennen und Sinn vermuten; (3) Äußerungen der Lernenden als Vorschläge aufgreifen und besprechen; (4) nach den Sprachen fragen und aktiv einbeziehen; (5) Alltagsroutinen vergleichend thematisieren und (6) durch die Ausweitung des Erkundungsbereichs das Sprachuniversum zu erkennen beginnen. Schüler:innen erwerben dadurch Sprachwissen, eine neue Sicht auf Eigenes und Anderes oder Interesse am Unvertrauten. Lehrpersonen erhalten eine neue Rolle im Klassenzimmer als Entdeckende/Mitlernende, die lernen sich verlassen zu müssen, oder ebenso eine neue Sicht auf die Bereitschaften und Kompetenzen der Lernenden. (Oomen-Welke, 2019, S. 132–137)

In der Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik bestehen enge Bezüge zu Bildungssprache und Sprachbewusstheit. Nach Fürstenau & Gomolla (2011, S. 19) gelten Lernende mit DaZ als besondere Risikogruppe, da sie oft mit den bildungssprachlichen Herausforderungen alleine gelassen werden. Wegner & Vetter (2024) führen aus, dass Sprachbewusstheit im Sinne von Translanguaging und Language Awareness geeignete

Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit seien, indem sie der Sprachenvielfalt sehr offen gegenüberstehen. Eine integrierte Sprachendidaktik, die explizit Sprachlernen verfolgt, ist hingegen geschlossener. Im Verständnis einer epistemischen, also wissensaneignenden, Mehrsprachigkeit ist der Ansatz im Fachunterricht angesiedelt. Lehrende sind dabei gefordert, Lernprozesse gemeinsam mit den Schüler:innen zu gestalten und deren Ressourcen aktiv einzubeziehen. Manche werden sich in diesen Settings mit verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten auseinandersetzen, andere tauschen sich im Plenum über synonyme Bezeichnungen desselben Phänomens in verschiedenen Sprachen aus und eröffnen den Raum für alle Anwesenden zur Vermittlung. (Wegner & Vetter, 2024, S. 123–124)

2.4 Fördermöglichkeiten

Der Abschnitt behandelt konkrete Methoden zur Umsetzung sprachbewussten Unterrichtshandelns. Die Auswahl ergibt sich aus der Relevanz für den GPB-Unterricht und der Auffälligkeit im fachdidaktischen Diskurs.

2.4.1 Durchgängige Sprachbildung

Das Konzept der durchgängigen, planvollen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011a, 2011b; Oomen-Welke, 2022; Reich, 2013; Universität Hamburg, 2026) wurde im Rahmen der FörMig-Projekte erarbeitet und versteht sich als vertikale sowie horizontale Querschnittsaufgabe durch die Schullaufbahn. Der Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten steht im Mittelpunkt, da sich schulsprachliche Anforderungen mit fortschreitender Bildungsbiografie zunehmend von Alltagssprachlichem entfernen und komplexe Verstehens-, Verarbeitungs- und Ausdrucksprozesse benötigen. (Gogolin & Lange, 2011a, S. 118) Bis in die 1970er Jahre wurde das Herkunftsland der Migrant:innen für die Bildung verantwortlich gemacht, bevor erkannt wurde, dass für eine gedeihliche Integration zumindest sprachliche Assimilation nötig sei, wie Reich (2013) erläutert. Dem heutigen Verständnis nach, so Reich (2013, S. 58) weiter, reiche auch eine getrennte Anschlussförderung nicht aus; eher sei der einzuschlagende Weg ein „Zurechtkommen mit der Vielfalt der Sprachen und Sprachausgangslagen.“

Gogolin & Lange (2011a) definieren den „mehrdimensionalen Begriff“ (Reich, 2013) der *Durchgängigen Sprachbildung* als eine dauerhafte „Bemühung um das Register Bildungssprache“, wobei vertikale und horizontale Nahtstellen zu berücksichtigen seien. Vertikale Nahtstellen betreffen die Übergänge zwischen den Institutionen, vom Elementar- über den Primar- und Sekundarbereich bis in den Beruf. Fachtexte, Fachwortschätze und fachspezifische Textsorten spielen insbesondere in der Sekundarstufe eine bedeutende Rolle. Ändert sich die sachliche Anforderung, ändert sich auch die sprachliche Voraussetzung, die es zu bewältigen gilt. Eine punktuelle Förderung reicht daher nicht aus, vielmehr müssen Lernende kontinuierlich sprachbildend begleitet werden. Horizontale Nahtstellen umfassen die Beziehungen zwischen den Sprachen der verschiedenen Fächer sowie den verwendeten oder geförderten Sprachen im Schulkontext generell. Wirken diese Maßnahmen als koordinierte Gesamtheit zusammen, ist von durchgängiger Sprachbildung die Rede, wobei insbesondere Explizitheit, Mehrsprachigkeit, der Bildungsstand des Elternhauses und die Vorbildfunktion der Lehrkräfte berücksichtigt werden (Gogolin & Lange, 2011a, S. 118–119).

Einer weiteren FörMig-Publikation zufolge stellen Gogolin & Lange (2011b) Qualitätsmerkmale, also Anforderungen an die Lehrkräfte, für das Gelingen im Detail vor. Weitgehend decken sich diese Merkmale inhaltlich mit den didaktischen Leitlinien sprachaufmerksamen Unterrichts (Schmölzer-Eibinger et al., 2013) oder mit den Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts (Michalak et al., 2015).

Q1	Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
Q2	Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
Q3	Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
Q4	Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
Q5	Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
Q6	Die Lehrkräfte und die Schüler:innen überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Tabelle 2: Qualitätsmerkmale für Durchgängige Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011b, S. 13)

Gogolin & Lange (2011a) betonen abschließend, dass durchgängige Sprachbildung auch außerhalb des Unterrichts einer Fortsetzung bedarf, um Gelegenheiten zur Sprachaktivität zu sichern. Besonders hervorzuheben sind dabei die Eltern, die unter der Voraussetzung, richtig angesprochen und eingebunden zu werden, wichtige Partner:innen werden. (Gogolin & Lange, 2011a, S. 122) Unterstrichen wird dieses mehrdimensionale Zusammenspiel durch Reichs (2013)

Vision einer Schule, die sich der Gegenwärtigkeit von Sprache im Bildungsprozess bewusst ist und damit so sorgsam umgeht, dass [Schüler:innen] [deren] sprachlichen Ressourcen aufs Beste nutzen [können], [...] diese Ressourcen planvoll wachsen und dass [...] Lernen in bedachter Kommunikation möglich ist. (Reich, 2013, S. 68)

2.4.2 Scaffolding

Scaffolding ist ein von Pauline Gibbons (2009) für Zweitsprachenlernende weiterentwickeltes Konzept, an das sprachbewusster Fachunterricht eng angelehnt ist und als eigenständige Unterrichtsform gilt. Das Modell wurde von James Cummins (1979) entwickelt und erstmals in den Diskurs eingebracht. Scaffolding liegt zugrunde, dass Sprache und Fach eng miteinander verbunden sind und Lernende durch die systematischen Bemühungen unterstützt werden sollen, ihre fachsprachliche *Literacy* aufzubauen. (Kniffka, 2024, S. 336; Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 41) Im Kontext des sprachbewussten Unterrichts stellt Scaffolding ein international anerkanntes und häufig aufgegriffenes Vorgehensmodell dar. (Beese et al., 2017; Boubakri et al., 2017; Carnevale & Wojnesitz, 2014; Dirim & Mecheril, 2018; Eichner et al., 2019; Leisen, 2024; Lütke & Rödel, 2023; Michalak et al., 2015; Schmölzer-Eibinger et al., 2013; Thürmann & Vollmer, 2017; Weis, 2013) Schmölzer-Eibinger et al. (2013) bringen den Nutzen des Scaffoldings für die Zwecke der Arbeit prägnant auf den Punkt:

Nachdem Inhalte im Fachunterricht primär sprachlich vermittelt werden, sollten [Schüler:innen] im Fachunterricht auch durchgängig sprachlich unterstützt werden. Dafür bietet sich das *Scaffolding* (*scaffold* [engl.] = Gerüst) als ein lernprozessbegleitendes methodisches Verfahren an. (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 41)

Mithilfe der Unterstützung durch kompetente Lernpartner:innen soll erreicht werden, den nächsten potenziellen Entwicklungsstand sprachlich und fachlich zu erreichen, worin die Lernenden gänzlich eigenständig nicht in der Lage wären. Das Lerngerüst aus Anleitungen und Hilfestellungen steht zunächst zur Verfügung und wird sukzessive abgebaut, sobald eigenständiges Handeln möglich ist. Scaffolding erfordert sowohl ein hohes Maß an Eigenständigkeit der Lernenden als auch Flexibilität der Lehrenden und

ist systematisch curricular vorbereitet, also keine spontane Problemlösung. Zu einer systematischen Sprachintervention zählen explizite Hinweise auf Inhalte und rückverweisende Kommentare („erinnert euch an“, „das ist ganz wichtig“), Rückmeldephasen sowie Reflexionsanlässe auch in Form von Portfolios, begleitet durch Material zur eigenständigen Erarbeitung (Nachschlagewerke, Internet). (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 41–44; Weis, 2013, S. 115)

Das Scaffolding-Modell nach Gibbons unterscheidet zwischen Makro-Scaffolding auf Planungsebene und Mikro-Scaffolding in der konkreten Unterrichtssituation. Die Planungskomponenten sind wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Unterrichtskomponente. (Kniffka, 2024, S. 338; Michalak et al., 2015, S. 161)

Die nachstehende Grafik zeigt die Komponenten, die im Weiteren erläutert werden:

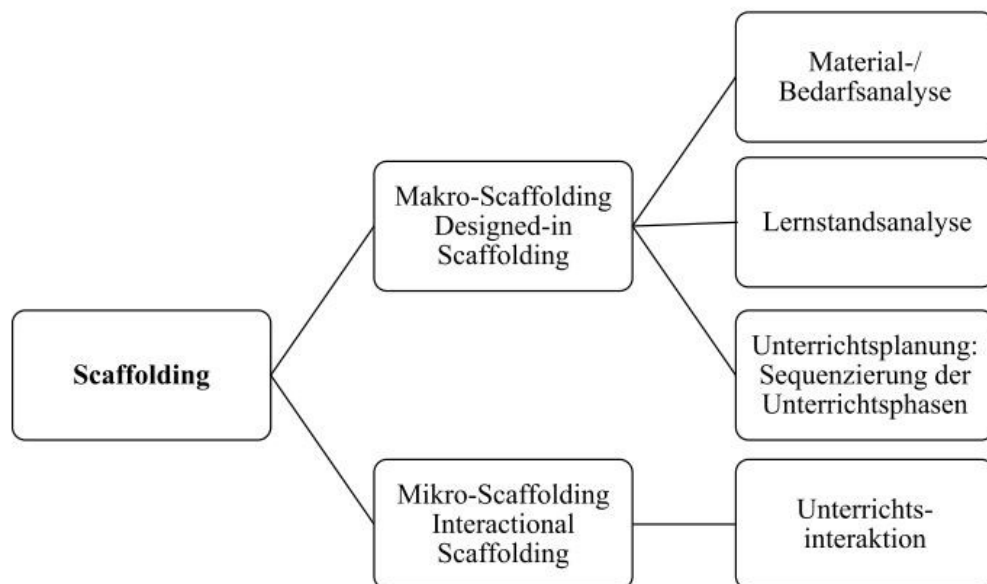


Abbildung 2: Gibbons' Scaffolding-Modell (Kniffka, 2024, S. 338)

Material-/Bedarfsanalyse: Am Beginn der Unterrichtsplanung wird von der Lehrkraft ermittelt, welche sprachlichen Anforderungen ein curricularer Inhalt ausweist. Es muss verstanden werden, welche fachlichen Aktivitäten und welche fachsprachlichen Phänomene auf Wort-, Satz- und Textebene zu berücksichtigen sind. Die Reflexion des Materials sollte auch beinhalten, ob der Text aufgrund der Merkmale einfach oder schwer verstanden werden kann – etwa ob eine häufige Inferenzbildung gefordert ist oder ein komplexes Verweissystem verwendet wird, das für DaZ-Lernende nur schwer zu ent-

schlüsseln ist. An diesen Vorbereitungen orientiert sich die Lehrkraft und weiß, wann und wo im Unterricht genauer auf Sprachliches geachtet werden muss. (Kniffka, 2024, S. 338–339; Michalak et al., 2015, S. 161)

Lernstandsanalyse: Die zweite Komponente beinhaltet die diagnostische Erfassung des Vorwissens und der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Welt- und Erfahrungswissen bilden dabei eine zentrale Grundlage für die Unterrichtsplanung. Für den Fachunterricht ist es sinnvoll, einen engen Austausch mit den Sprachlehrkräften herzustellen, um am Sprachstand anzuknüpfen, denn so wird besser gewährleistet, dass eine Brücke zwischen dem, was die Schüler:innen bereits können und dem, was gefordert ist, geschlagen wird. Eine praktische Methode ist das Führen von individuellen Lernkarten, zur Evaluierung von Defiziten sowie zum Vermerken von Notizen und Fortschritten, um die Lernenden optimal zu begleiten. (Kniffka, 2024, S. 339; Michalak et al., 2015, S. 161–162)

Unterrichtsplanung: Auf Basis der beiden besprochenen Komponenten können die Unterrichtsphasen sequenziert werden. Ausgangspunkt ist der bestehende Wissens- und Sprachstand, an den unterstützende Maßnahmen anknüpfen. Maßnahmen können zunächst die Heranziehung von Zusatzmaterial sein, womit experimentell die Komplexität der Sache gesenkt wird und die Schüler:innen in einer alltagssprachlichen Weise den Vorgang beschreiben lernen. Herausfordernden Fachtexten kann mit reduzierten Brückentexten begegnet werden. Grundsätzlich wird vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Alltags- zum Fachsprachlichen vorgegangen. Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass die Sprache der Zielforderung nicht vereinfacht, sondern angereichert wird. (Kniffka, 2024, S. 341; Michalak et al., 2015, S. 162) Anders ausgedrückt wird den Hürden des Fachunterrichts durch ein „supporting-up“ der Lernenden anstatt durch ein „dumbing-down“ des Curriculums begegnet. (Eichner et al., 2019, S. 247) In der Unterrichtsplanung sollen auch Sequenzen einer metasprachlichen und metakognitiven Reflexion sowie die laufende Bestandsaufnahme Raum erhalten. (Michalak et al., 2015, S. 162)

Unterrichtsinteraktion: Bei der Mikro-Scaffolding-Komponente steht eine aktivierende Lehrer-Lernenden-Interaktion im Fokus, welche die Sprache und deren Korrektheit, Angemessenheit und Fachlichkeit behandelt. Im erweiterten Frage-Antwort-Schema werden Fragen so formuliert, dass komplexe Antworten nötig werden. Zu diesen Äußerungen ermutigt, werden den Lernenden begriffliche Hilfestellungen angeboten, um die

geforderte fachliche Komplexität zu erzeugen. Zusätzlich werden die Aussagen der Lernenden aufgegriffen und fach- bzw. bildungssprachlich rekodiert/wiedergegeben. (Michalak et al., 2015, S. 165) Techniken wie die Elizitierung fördern Partizipation anhand von Stichworten und Hinweisen. Das erfüllt den Zweck eines gezielten Rückbezugs auf gelernte Inhalte, der Partizipation aller Lernenden und des Einbezugs von Lernenden, die sich wegen Sprachunsicherheiten selbstständig nicht beteiligten. (Kniffka, 2024, S. 342)

Im deutschsprachigen Fachunterricht wird Scaffolding häufig auf Aufgaben und Übungen bezogen, die den Fachwortschatz und den Umgang mit fachsprachlichen Texten üben. So umgesetzt, bietet die Methode Lehrenden und Lernenden ein Unterstützungssystem zum Erarbeiten der curricularen Inhalte des Fachs, indem Wortschatz und bildungssprachliche Strukturen zugänglich gemacht werden. (Kniffka, 2024, S. 344) Das Erlernen des Fachwortschatzes und das strategische und angeleitete Lesen der Schulbuchtexte dürften damit zentrale Förderbereiche sein.

2.4.3 Lesestrategien

Ein wesentliches Element der Sprachförderung im Fachunterricht ist die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz. Leisen (2012) schlägt für einen sprachförderlichen Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht einige Lesestrategien und -übungen vor. Im Fach hat der Sachtext zwei zentrale Funktionen, denn sie dienen als fachliche Wissensquelle einerseits und sie sind selbst Lerngegenstand zur Entwicklung fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen andererseits. Daher müssen Lernende zur Ausbildung von Lesekompetenzen und Sachfachliteralität Lesestile und Lesestrategien kennenlernen. (Leisen, 2012, S. 1) Beese et al. (2017) halten fest, dass, da Fachkompetenz nur auf Sprachkompetenz aufbauen kann und daher das Fachlernen auf der Textebene ansetzen muss, der Zugang zu Wissen wesentlich über Texte erfolgt. (Beese et al., 2017, S. 44) Im Folgenden werden ausgewählte Lesestrategien nach Leisen (2012, S. 5–11) dargestellt:

1. Fragen zum Text beantworten

Die beigegefügt Fragen leiten an, sich intensiver mit dem Text zu beschäftigen. Leichte Fragen sollten zuerst, schwerere danach gestellt werden. Die Kompetenzstufen können deutlich variieren.

2. Den Text strukturieren

Der Text wird in Sinnabschnitte gegliedert und mit passenden Überschriften versehen. Die Strategie passt bei schwierig gestalteten Texten, mit unterschiedlichen Bezügen und ohne deutliche Trennung dieser Bezugspunkte.

3. Den Text mit dem Bild lesen

Lernende werden bei nichtkontinuierlichen Sachtexten mit Bildern, Tabellen et cetera zur vergleichenden Text-Bild-Lektüre angeleitet. Dabei wird Vorwissen aktiviert und es werden verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen, wobei potenziell schwachen Leser:innen ein Zugang ermöglicht wird.

4. Den Text farborientiert markieren

Fachbegriffe, Objekte, Personen in verschiedenen Relationen und an verschiedenen Orten und Zeiten sind übliche Kennzeichen der Fachtexte. Zur inhaltlichen Erschließung werden Farbschemata erkannt, mit denen der Text zyklisch erschlossen wird. Die markierten Begriffe sollen tendenziell bekannt sein und als *Verstehensinseln* fungieren. Die mehrfache Auseinandersetzung mit mehreren Bearbeitungsaufträgen unterstützt das Herstellen von Textbezügen.

5. Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen

Die Strategie schließt an die Strukturierung des Textes und die farbliche Markierung an. Schlüsselwörter können dann erkannt werden, wenn der Inhalt bereits verstanden wurde. Die Zusammenfassung eines bereits sehr verdichteten Textes zu verlangen, ist meist eine Überforderung. Die Lernenden müssen darauf vorbereitet und dabei begleitet werden.

Das Ziel jeder Lehrkraft sollte sein, die Lernenden zu einer möglichst hohen Lesekompetenz im eigenständigen Umgang mit Originaltexten, also nicht vereinfachten Texten, zu befähigen. Textvereinfachung sollte dabei die Ausnahme bleiben, da sie mit didaktischen Nachteilen verbunden sei und die Entwicklung von Strategien im Umgang mit komplexen Texten behindern könne, so Leisen (2012, S. 13).

2.5 Sprache im GPB-Unterricht

Bekanntlich ist Geschichte Sprache, und historisches Lernen setzt vielfältiges Sprachhandeln voraus. So sind Rekonstruktion und Deutung von Vergangenheit an sprachliche Überlieferung gebunden. Die Reflexion über Sinn und Bedeutung sprachlicher Mittel zeichnet ge-

schichtsmethodische Handlungsmuster aus – sie ist Teil hermeneutischer Verfahren der Quelleninterpretation oder historischen Begriffslernens. Zudem [...] manifestiert sich historische Sinnbildung in vielfältigen Sprachhandlungen historischen Erzählens. (Handro & Schönemann, 2022a, S. 7)

Damit leiten Handro und Schönemann ihren Sammelband (2022b) mit Beiträgen zu aktuellen sprachbezogenen Herausforderungen im Unterricht für Geschichte und politische Bildung ein. Der historisch-sozialwissenschaftliche Inhalt des Unterrichtsfachs zeichnet sich primär durch seine Sprachlichkeit aus. So sei der Kern der Disziplin, wie Georg Marschnig (2019) beschreibt, das Beurteilen historischer Sachverhalte. Das historische Sachurteil wird durch die Beschäftigung mit Quellen und Zeugnissen gebildet, deren Behandlung auf Sprache zurückgreift. (Marschnig, 2019, S. 57) Der Unterricht in GPB vermittelt aber nicht nur historische Kompetenzen, sondern bildet auch zur öffentlichen Partizipation, also zur Erlangung politischer Urteilskompetenz. Sprachliche Probleme und eine Unerreichbarkeit der Schüler:innen mit den Inhalten haben den Ausschluss von Mitsprache und Mitgestaltung zur Folge (Marschnig, 2019, S. 56), womit von keiner stabilisierenden Wirkung auf Demokratien gesprochen werden kann.

Das Kapitel beleuchtet die bedeutende Stellung von Sprachkompetenzen im Fachunterricht für Geschichte und politische Bildung, worüber einige Beiträge vorliegen. (Barricelli, 2022; Handro, 2013; Handro & Schönemann, 2022a; Marschnig, 2019; Thünemann, 2022; Wickner, 2022) Beiträge zu methodischen Zugängen (Eichner et al., 2019; Grell, 2019), der Lehrer:innenprofessionalisierung (Bernhardt, 2015; Handro & Kiliemann, 2020; Lochon-Wagner, 2022), der Schulbuchgestaltung (Gautschi, 2010; Oleschko & Moraitis, 2012) sowie zum Einsatz von Textquellen (Barsch, 2022) werden ebenso berücksichtigt.

2.5.1 Historisch-politische Kompetenzen als Ziele der Pflichtschule

Marschnig (2019) und Thünemann (2022) legen dar, welcher zentraler Faktor die Werturteilsfindung im historisch-politischen Lernen ist. Die Schüler:innen sollen lernen, eine Verbindung zwischen historischem Sachurteil einerseits und historischem oder politischem Werturteil andererseits herzustellen. Es soll bewusst zwischen Beurteilung und Bewertung unterschieden werden können. (Thünemann, 2022, S. 235–237) Der Lehrplan im Fach Geschichte und politische Bildung für Mittelschulen enthält dazu folgende Vorgaben:

Ziel des Unterrichts ist es, bei Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln. Das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie, Grund- und Menschenrechten ist zu schärfen. [...] [Es] sind die subjektiven Vorstellungen von Politik zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln. Damit sollen die Lernenden zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation sowie zur Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft befähigt werden. (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 94–95)

Des Weiteren beschreibt die politische Urteilskompetenz, dass

Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden [sollen], gesellschaftliche [beziehungsweise] politische Entscheidungen, Probleme und Kontroversen zu beurteilen. Dazu sind von ihnen begründete Sach- und Werturteile zu entwickeln, die vor dem Hintergrund von Grund- und Menschenrechten kritisch reflektiert werden müssen. Zudem gilt es, sich mit bereits vorliegenden Urteilen auseinanderzusetzen. [...] (Lehrpläne der Mittelschulen, 2025, S. 96)

Die Schülerinnen und Schüler sollen am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu diskursiver Eigenständigkeit fähig sein. So ist eine geschichtskulturelle Kompetenz auszubilden, die den Lernenden ermöglicht, mit gesellschaftlichen Verhandlungsprozessen rational und begründet umzugehen. Eigenständige Werturteile zu entwickeln, Selbst- und Fremdverstehen aufzubauen „und gegebenenfalls [die] Revision von eigenen Werturteilen sowie die daraus resultierenden Veränderungen der eigenen Handlungsdisposition“ sind mit der Kompetenz verknüpfte Ziele (Marschnig, 2019, S. 58). Den Schüler:innen droht bei einem Verfehlen der Ziele eine gewisse Spracharmut, sodass sie nicht ausreichend Worte zum Ausdruck und Denken geforderter Werturteile finden. Hinzu kommt laut Thünemann (2022), dass sich bei einem niedrigen Verstehensniveau der Verfasser:innentexte das Sach- und Werturteil aus vorgegebenen wertbasierten Handlungen speist. Der Rückgriff auf einen unreflektierten Wertekanon ist dringend zu vermeiden. Empirische Befunde der Schulbuchforschung zeigen zudem, dass nur ein kleiner Teil der Aufgaben „darauf ausgerichtet ist, dass Schülerinnen und Schüler selbst historische Werturteile entwickeln sollen.“ Entsprechend selten sind solche Operationen historischen Denkens in Abschlussklassen beobachtbar (Thünemann, 2022, S. 234–235).

Von der fehlenden Sprachaufmerksamkeit im Zusammenhang mit der Urteilsbildung sind durch die Komplexität und unzureichende Hinführung alle Lernenden betroffen. Marschnig (2019) nennt zum Gegensteuern Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Geschichts- und Politikunterricht, um den Lernenden die nötigen Mittel zur politischen Handlungsfähigkeit bereitzustellen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie „die Verhandlung von Werten mit der Entwicklung und Förderung der dafür nötigen Worte“ verbunden werden kann und wie entsprechende Handlungsanleitungen aussehen können. (Marschnig, 2019, S. 64).

Schüler:innen sollen stichhaltig und klar am öffentlichen Diskurs teilnehmen können, denn je deutlicher ein „argumentativ begründetes Werturteil ist“, desto mehr Gewicht und Relevanz erhält es. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist eng an die Unterrichtsgestaltung geknüpft. So ist die Ausbildung der Urteilskompetenz nur in einem höchst kommunikativen und lernendenzentrierten Unterricht möglich, der Ausverhandlungsprozesse erlebbar macht, „Kontroversität zulässt und Pluralität aktiv fördert“. Lehrende, womit Verlage auch angesprochen sind, müssen dafür ständig aktuelle Impulse – idealerweise aus der Lebenswelt der Schüler:innen – in einem materialgestützten Unterricht einbringen. Die Arbeit an Lebensweltlichem erhöht Verständnis und Identifikation mit den Inhalten und fördert die Motivation. Die Ausbildung des Werturteils sollte durch Scaffolds unterstützt sein, die flexibel angepasst werden können. Die Inhaltsdimension muss im sprachbewussten Geschichte- und Politikunterricht stets durch eine sprachliche Dimension ergänzt werden (Marschnig, 2019, S. 65–66).

Saskia Handro (2013) unternimmt den Versuch, das spezifische Potenzial sprachlichen Lernens für fachliche Bildung sowie das Potenzial der Fächer für sprachliche Bildung zu explizieren und bezieht sich dabei auf den historischen Lehren und Lernen. Ausgehend von der geschichtsdidaktischen „Prämisse, historisches Lernen als Denken und Handeln, als historische Orientierung und Sinnbildung über Sprache zu begreifen“, formuliert die Autorin vier Sprachebenen des Geschichtsunterrichts: (1) Quellen als Repräsentationen vergangener Sprachhandlungen; (2) historische Darstellungen als Repräsentationen gegenwärtiger Sprach- und Sinnbildungen; (3) Schüler:innensprache als individuelle Voraussetzung für historisches Lernen; und (4) fachspezifische Schulsprache in Schulbüchern, den Aufgabenstellungen und der Lehrpersonensprache. Die Struktur des Lerngegenstands und die abgeleiteten Denkformen sind grundlegend für die sprachlichen Herausforderungen (Handro, 2013, S. 317–321).

In der weiteren Abhandlung der Verbindungen von historischem Lernen und Sprache, darunter eine Reflexion der Mediengattungen und Textgenres oder narrativer Sprachregister, schlägt Handro (2013) ein Prozessmodell vor, das die geschichtstheoretischen Voraussetzungen zusammenfasst.

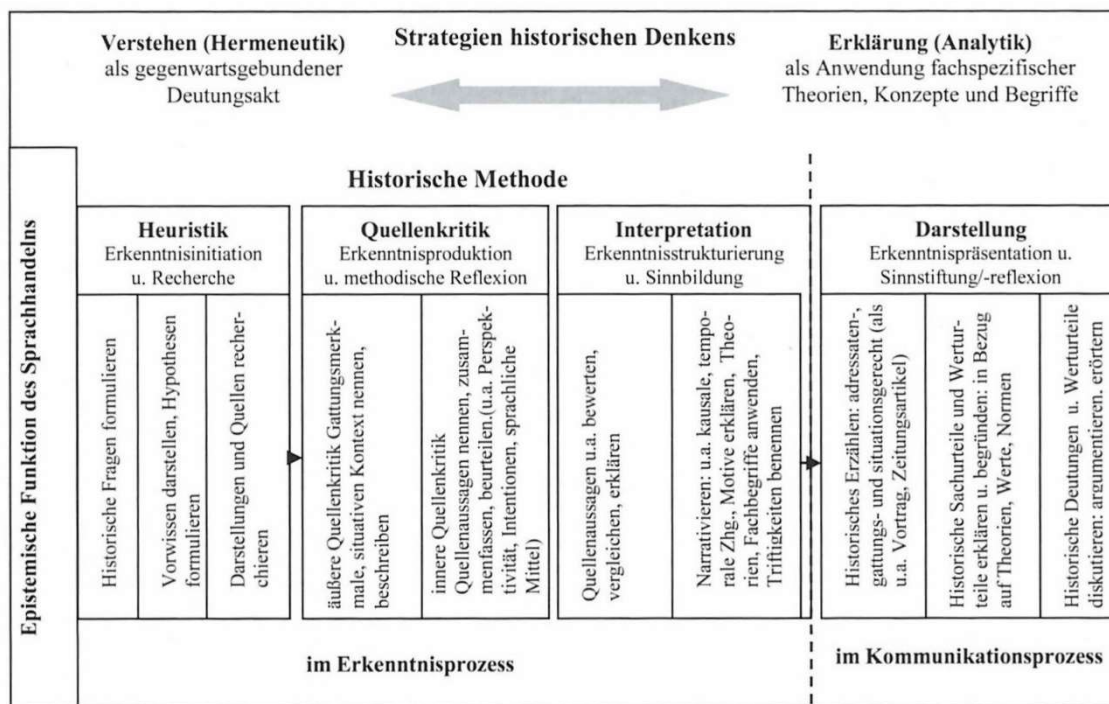


Abbildung 3: Prozessmodell sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht (Handro, 2013, S. 325)

Bei der Ansicht des Prozessmodells ist erkennbar, dass Geschichtsunterricht weit mehr als die Reproduktion von Wissen (Aufzählen, Nennen, Beschreiben) ist und jede Domäne nach Sprachhandlungen verlangt. Narrative Kompetenz beinhaltet Erkenntnis- und Darstellungsstrukturen, die komplexe Sprachleistungen bedingen und sich unter anderem durch „fachspezifische grammatikalische, lexikalische und syntaktische Mittel, kulturell tradierte Textmuster und adressaten- und mediengerechte Sprachregister“ auszeichnen (Handro, 2013, S. 324–325).

Für Handro (2013) gewinnt die durchgängige Sprachförderung im Fach dann an Mehrwert, wenn Sprache als Lerngegenstand auch fachlich profiliert wird. Die geschichtsdidaktische Aufgabe besteht daher darin, sprachliche Erwartungen an fachliche Leistungen zu koppeln. Probleme entstehen laut der Autorin, weil diese sprachlichen Erwartungen oft nicht thematisiert werden.

Abschließend wendet sich Handro (2013) der Sprache von Schulbüchern zu, die unweigerlich fachspezifische Denkstrukturen prägen. Insbesondere in der Qualität der Autor:innentexte wird hier das Problem identifiziert, dass „Grundoperationen historischen Denkens wie Selektivität und Kontroversität“ aus einer editorischen Verfehlung heraus nicht gefördert werden. Zudem fehlen bei Quellentexten häufig Lesestrategien, die his-

torisches Denken über das reine Textverstehen hinaus unterstützen (Handro, 2013, S. 328–330).

2.5.2 Sprachliche Besonderheiten des Schulgeschichtsbuchs

Der Zwischenbericht einer größer angelegten Erstuntersuchung von Oleschko und Moraitis (2012) trifft das Thema der Masterarbeit. Die Forschung umfasst 30 Schulbücher im deutschsprachigen Raum der Sekundarstufe I und basiert methodisch auf quantitativer Frequenzanalyse sowie qualitativer Darstellung sprachlicher Hürden. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Einsatz von Operatoren und auf der Übereinstimmung fachlicher Substantive und Verben. Einige Befunde wurden bereits in Theoriekapiteln aufgegriffen: So wird das Schulbuch als vornehmliche Ressource im Unterricht (siehe auch Gautschi (2010)) betrachtet, die die Heterogenität der Lernenden berücksichtigen muss. Bezugnehmend auf PISA wird angenommen, dass die Buchtexte für die frühen Sekundarschulstufenstufen viel zu schwierig sind. Heterogenität wird im Diskurs kaum wahrgenommen und die Fachdidaktik konzentriert sich zu sehr auf das Gymnasium (auch Wickner (2022) kritisiert das geringe Forschungsinteresse zur Bildungssprache in der Mittelschule). Zudem werden Schüler:innen mit Migrationshintergrund undifferenziert betrachtet, was die sozialen Bedingungen als zentrale Faktoren für Lernrückstände unberücksichtigt lässt. (Oleschko & Moraitis, 2012)

Es wird deutlich, dass Sprache eine bedeutendere Stellung im geschichtsdidaktischen Diskurs einnehmen muss. Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und die Erziehung zu mündigen Bürger:innen wirken democratesichernd, weshalb die beteiligten Akteure jeweils verpflichtet sind, das Schulbuch stärker zu berücksichtigen. Daraus folgt, dass „die Lehrkraft sich der potenziellen Schwierigkeiten des Schulbuches, aber auch der Fachsprache [...] bewusst ist“. Der Fachunterricht ist daher verpflichtet, seine sprachlichen Strukturen zu vermitteln und Lehrkräfte müssen ein Bewusstsein für den Sprachgebrauch im Fach entwickeln, um sprachschwachen und mehrsprachigen Schüler:innen gerecht zu werden (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 17–20).

Potenzielle Schwierigkeiten von Fachsprache im Politik- und Geschichtsunterricht zeichnen sich durch Folgendes aus:

- eine hohe Zahl abstrakter Begriffe
- keine klar abgrenzbare Fachsprache, da verschiedene Disziplinen einfließen

- fachsprachliche Verwendung von Alltagssprache
- frühe Einführung von Abstrakta, meist Fremdwörter mit Nullartikel
- große Varianz der Schulbuchtexte und inkonsistente Fachbegriffsverwendung
- komplexe Sprachstrukturen (etwa Präfixverben und Satzklammern) (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 21–26)

Im Bereich der Aufgabenstellungen widmen sich Oleschko & Moraitis (2012) dem konsequenten Einsatz von Operatoren im Zuge Kompetenzorientierung. Operatoren haben W-Fragen weitgehend verdrängt und gelten als verbindlich für alle Lehrkräfte. Am Beispiel des Operators *begründe* zeigt der Beitrag das hohe Anforderungsniveau: Lernende müssen zunächst das historische Wissen erfassen und strukturieren, bevor spezifisches sprachliches Handeln gefordert wird. Dafür sind Fachwortschatz, Grammatik (Konnektoren, richtiges Tempus) und Redemittel („Ich denke, dass...“) notwendig. Schwierigkeiten für sprachschwache Schüler:innen sind vorprogrammiert, wenn diese nicht an die Struktur herangeführt werden. Deshalb müssen Operatoren aufgeschlüsselt und Arbeitsschritte klar expliziert werden. (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 33–34)

Das vorläufige Fazit benennt Kriterien für Schulbücher im heterogenen Umfeld. Unter anderen soll echte Lernzeit zur Ausprägung bildungssprachlicher Schriftlichkeit verwendet werden. Textentlastungen sollen nicht durch Vereinfachung realisiert werden, sondern durch Scaffolds (ergänzend dazu Eichner et al. (2019) zum Einsatz von Scaffolding zur Begriffsbildung). Explizite Methoden und Werkzeuge zur Textarbeit sollen angeboten werden. Aufgaben müssen eine Leistungsdifferenzierung anbieten (Gautschi (2010, S. 132) teilt diese Erkenntnis) Klare Text-Bild-Bezüge sollen hergestellt werden und es soll auch im Lehrerband auf die sprachlichen Hürden verwiesen werden. (Oleschko & Moraitis, 2012, S. 39)

3 Forschungsdesign

Im vorangegangenen Theorieteil wird erläutert, wie Sprachbewusstheit zu definieren ist, wie das Konzept realisiert werden kann, welche Fördermethoden angewendet werden und wie dies mit DaZ und Mehrsprachigkeit zusammenhängt. Konkret messbar und zugänglich sind die beschriebenen Unterrichtscharakteristika von Sprachbewusstheit jedoch nur durch eine qualitative Bewertung. Um in Schulbüchern sprachbewusste Gestaltungsmerkmale aufzuspüren, richtet sich der Blick nun vor allem auf ein häufiges schriftsprachliches Spezifikum des Fachunterrichts, nämlich bildungssprachliche Elemente. Ein fundierter Empfehlungsbogen für Autor:innen und Verlage von Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) zur Sprachverwendung in Schulbüchern dient als zentrale Theorieanleitung. Diese Empfehlung wird durch weitere Werke zu erschwerenden Eigenschaften von Bildungssprache (Buschfeld, 2021; Fuhrhop & Olthoff, 2019; Oleschko & Moraitis, 2012; Thürmann & Vollmer, 2013; Uebel, 2023; Wallner, 2019; Wiater, 2015) für DaZ-Lernende, sogenannte Bildungsferne sowie Leseschwache ergänzt, um einen Kriterienkatalog zu formulieren, der nachvollziehbar und trennscharf auf die sprachliche Ausgestaltung der Schulbücher angewendet werden kann.

3.1 Zusammenstellung des Korpus

Für das zu untersuchende Korpus wurden drei Schulbücher von zwei österreichischen Verlagen ausgewählt. Alle Werke sind an den Lehrplan 2023 angepasst und erscheinen in der Form für die 7. Schulstufe erstmalig. Ein Werk ist eine Neuerscheinung ohne älteren Lehrplanbezug. Die Auswahl erfolgte nach erkennbar unterschiedlichen Zielgruppen- und Gestaltungsschwerpunkten. Die Tabelle zeigt die gewählten Titel wie in der Schulbuchliste 2025/26 für Mittelschulen angegeben. (BMBWF, 2025)

1.1	Graf, Margot; Vogel-Waldhütter, Martina; Sikorski, Gaby / MEHRfach. Geschichte 3. Lehrplan 2023. Teil 1 - Wissen & Verstehen + E-Book / Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG
1.2	Graf, Margot; Vogel-Waldhütter, Martina; Sikorski, Gaby / MEHRfach. Geschichte 3. Lehrplan 2023. Teil 2 - Üben & Anwenden + E-Book / Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG
2.1	Kronberger-Schmid, Barbara / Zeitbilder 3, Schulbuch + E-Book / Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG
2.2	Kronberger-Schmid, Barbara / Zeitbilder 3, Arbeitsheft / Österreichischer Bun-

	desverlag Schulbuch GmbH & Co. KG
3	Falkner, Birgit; Hofmann-Reiter, Sabine; Nenadic, Andrea; Windischbauer, Elfriede / Geschichte und wir 3 + E-Book / Veritas Verlags- und Handelsgesellschaft m.b.H. & Co OG

Tabelle 2: Schulbuchtitel des Korpus

Für die Korpusauswahl nennen Kiesendahl (2014) und Pfalzgraf (2015) – im größeren Umfang, als hier verfolgt – Entscheidungen, die zu treffen sind und welche für meine Zwecke ohne zusätzliche Lektüre bereits getroffen waren: Überlegungen zu Verlag (Veritas, ÖBV), Bundesländer (Angebot Nordost-Region bzw. österreichweit), Schulform (Mittelschule, in Österreich nun übergreifend Sek I), Klassenstufe (7. Schulstufe), Zeitraum und Zeitschnitte (Erscheinungsjahr 2025) sowie Umfang pro Schulbuch (Erster Weltkrieg wegen der fachsprachlichen und historisch regionalen Eingrenzbarkeit, wodurch die Schulbücher vergleichbare Inhalte vermitteln). Die Fragestellung, so Pfalzgraf (2015, S. 43), bedinge bereits die subjektive Auswahl des Korpus und könne nicht unabhängig davon behandelt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Analyse unbegründet oder willkürlich erfolgt.

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für den Gegenstand einer Lehrwerksuntersuchung eignet sich die bewährte qualitative Inhaltsanalyse. Kiesendahl (2014, S. 20) bezeichnet sie als „bevorzugte Analysemethode der Schulbuchforschung“. Während qualitative und quantitative Ansätze oft als einander ausschließend dargestellt werden, verbindet eine strukturierte Inhaltsanalyse Elemente beider Methodenausrichtungen. Damit schafft die gewählte Methode regelgeleitet mehr als vage, unsystematische philosophische Hermeneutik einerseits und mehr als rein linguistische Textanalyse andererseits. Eine Kombination aus Hermeneutik und Textanalyse ermöglicht konkrete Beispielanalysen nach klaren Regeln und gibt zugleich Interpretationsspielraum für komplexes sprachliches Material. (Kiesendahl, 2014, S. 18–19; Mayring, 2022, S. 10) Laut Mayring (2022) sei das übereinstimmende Ziel „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“ Unter *Kommunikation* sind nicht nur lineare Texte, sondern auch Bilder oder Symbole zu verstehen. (Mayring, 2022, S. 11–12). Die Inhaltsanalyse lässt sich daher gut auf Schulbücher anwenden, da diese vielfältige Kommunikationsmittel einsetzen. Mayring (2022, S. 12–13) fasst die Spezifika in sechs Punkten zusammen:

1. Die Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand. Oft handelt es sich um Sprache, aber auch um Musik, Bilder, Daten etc.
2. Das Material, also Texte, Bilder, Diagramme, liegt nachvollziehbar protokolliert und festgehalten vor, womit der Gegenstand fixiert ist.
3. Die Methode grenzt sich von hermeneutischen Verfahren insofern ab, indem sie systematisch und nicht offen interpretativ vorgeht.
4. Die Analyse soll nach expliziten Regeln ablaufen. Diese Regelgeleitetheit soll versichern, dass das Vorgehen verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar ist.
5. Die Ergebnisse werden vor dem jeweiligen Theoried Hintergrund interpretiert. Das Material unter einer theoretisch fundierten Fragestellung untersucht.
6. Das Material wird nicht zum anknüpfbaren Selbstzweck analysiert, sondern die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode. Es sollen Rückschlüsse auf Kommunikationsaspekte gezogen werden können und es sollen Aussagen über den Sender sowie die Wirkung der Kommunikation auf den Empfänger abgeleitet werden können.

Bei meiner Untersuchung werden (1) Schulbücher analysiert, die zum größten Teil aus Kommunikationsmitteln bestehen; liegt (2) das Material festgehalten in Buchform vor; wird (3) anhand von Analysekategorien wie Text- Satz- oder Wortebenen systematisch vorgegangen; wird (4) und (5) durch einen Kriterienkatalog zur sprachbewussten Schulbuchgestaltung und die Theorie zu den sprachlichen Hürden eines Schulbuchtextes regel- und theoriegeleitet untersucht; und werden (6) die Ergebnisse im Licht der theoretischen Grundlagen betrachtet.

Unter den Ausprägungen der qualitativen Inhaltsanalyse ist für die theoriegeleitete Schulbuchanalyse der deduktive Ansatz zu wählen. Hierbei wird das Datenmaterial „entlang vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert“ (Caspari et al., 2022, S. 279–280). Um die Verlässlichkeit der Kategorien zu erhöhen, so Caspari et al. (2022, S. 281) weiter, solle gerade bei theoriegeleiteter Kategorienbildung auf die Trennschärfe und Belastbarkeit der Kategorien geachtet werden – mehrere Korrekturschleifen und Durchläufe unterstützen das Prozedere. Mayring (2022) ordnet das strukturierende, deduktive Verfahren als zentrale inhaltsanalytische Technik ein, die das Ziel verfolgt, bestimmte Strukturen aus dem Material zu filtern. Jene Textteile, die durch die vordefinierten Kategorien angesprochen werden, werden dann systematisch extrahiert. (Mayring, 2022, S. 96)

Mayring (2022, S. 97) bietet für die Kategorienanwendung folgendes Ablaufmodell an:

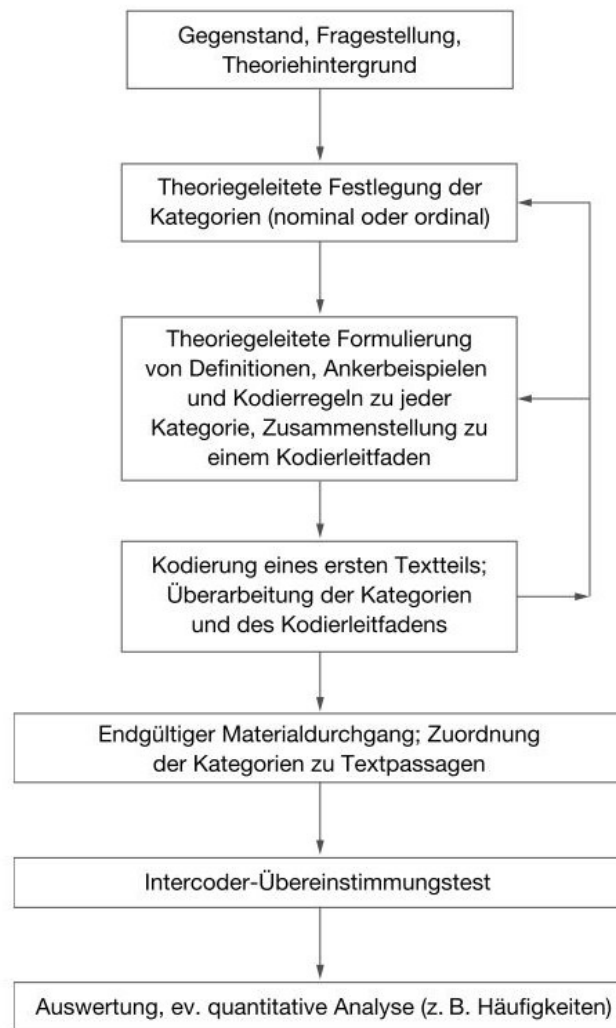


Abbildung 4: Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung

Zunächst soll nun das Ablaufmodell ausführlicher nach Mayring (2022) in Vorgangsschritten skizziert werden, um es anschließend auf den Forschungsgegenstand anzuwenden.

(1) Bestimmung der Analyseeinheiten	Die Analyseeinheit bestimmt, wann und wie oft etwas im Material vorkommt. Als Auswertungseinheit wird zuerst der einzelne Fall bestimmt. Hat man eine Kodiereinheit expliziert und bestimmt, kann sie beim Materialdurchlauf wiedergefunden werden. Eine Präposition kann bereits ein kodierbarer minimaler Bedeutungsträger sein.
(2) Festlegung des Kategoriensystems	Die Kategorien sollen eine hohe Trennschärfe aufweisen. Vor dem Theoriehintergrund wird dargelegt, warum ebenjene und

	keine andere Kategorie zur Anwendung kommt. Eine weitere Ausdifferenzierung und Prüfung der Kategorien macht sie bereit für die Materialanalyse.
(3) Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln	Die genaue Beschreibung der Kategorien stellt das Kernstück dar. Hierzu wird auf Basis konkreter, zutreffender Beispiele das Kategoriensystem befüllt, woraus ein Kodierleitfaden entsteht. Mit zunehmendem Fortschritt sollte sich die Kodierarbeit stabilisieren – also es sollten keine weiteren Kodierregeln mehr nötig sein. Ankerbeispiele sind Muster aus den Textstellen, die für die Kategorie charakteristisch sind, um als Zuweisungshilfe zu dienen.
(4) Fundstellenbezeichnung	Als solches ist der erste Materialdurchlauf zu bezeichnen. Die Fundstellenbezeichnung hält sich an die Definition der Auswertungseinheit. Überall, wo eine Stelle zuordenbar ist, muss dies markiert werden. Innerhalb dieser Textstellen muss darauf das Material unterstrichen werden, das in Frage kommt.
(5) Einschätzung	In diesem Schritt werden die Einschätzungen aufgenommen und den einzelnen Kodierungen zugeordnet.
(6) Überarbeitung	Mehrere Probedurchläufe und Revisionen des Kategoriensystems erhöhen die Genauigkeit. In (4) und (5) finden die Hauptmaterialdurchgänge nach der Verfeinerung statt.
(7) Ergebnisaufbereitung	Ist das Material kodiert, wird das Material aufbereitet, indem die extrahierte Häufigkeit in der Struktur angezeigt wird.

Tabelle 3: Deduktive Kategorienanwendung (Strukturierung) nach Mayring (2022, S. 97–103)

Schritt 1 – Bestimmung der Analyseeinheiten

Für die Analyse der Schulbücher für GPB hinsichtlich ihrer sprachbewussten und mehrsprachigen Gestaltung werden Autor:innentexte, Bildunterschriften und Aufgabenstellungen auf bildungssprachliche und textgestalterische Hürden untersucht. Das ist sinnvoll, da sich das Geschichtsschulbuch weitgehend aus diesen Elementen zusammensetzt und diese Teile aktuell beforscht werden. So widmet sich beispielsweise der Fachdidaktik-Band „Das Geschichtsschulbuch“ (Kühberger et al., 2019) den Lehrtexten, dem Bildeinsatz und den Aufgabenformaten.

Ergänzend zur deduktiven Inhaltsanalyse werden die nicht-quantifizierbaren Bestandteile der gewählten Kapitel theoriegeleitet beurteilt. Das betrifft etwa Reflexionsanregungen, Wortschatzglossare oder den Einbezug von Mehrsprachigkeit.

Schritt 2 – Festlegung des Kategoriensystems

Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) legen mit der ministeriell akkordierten Publikation „Sprache in Schulbüchern“ einen Leitfaden zur sprachbewussten Formulierung und visuellen Textgestaltung vor. Es wird festgestellt, dass

die Sprachverwendung in Schulbüchern [...] in allen Fächern so gestaltet sein [sollte], dass Sprache keine Hürde, sondern vielmehr ein Werkzeug des Lernens darstellt. Durch einen gezielten Einsatz von Sprache können SchülerInnen dabei unterstützt werden, Aufgabenstellungen und Texte zu verstehen und damit auch fachliche Herausforderungen besser zu bewältigen. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 4)

Die Autorinnen differenzieren in vier Beurteilungskategorien, die für die Analyse übernommen werden: *Wortebene*, *Satzebene*, *Textebene*, *Visuelle Ebene*.

Kategorie I: Wortebene

Wortverständnis ist grundlegend für Lernerfolg, weshalb Wortbedeutungen in Gebrauchszusammenhänge gestellt und verschiedene Verwendungskontexte angegeben werden sollen. Pro Schuljahr werden ab Schuleintritt etwa 3000 neue Wörter eingeführt – Wörter, die deutlich vom Alltagswortschatz abweichen und die den Lernenden zu Hause in der Regel nicht begegnen. DaZ-Schüler:innen entstehen dadurch häufig schwere Anschlusschwierigkeiten. Nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulbuch(-text) soll daher der Erwerb neuer Wörter in der Zweitsprache gezielt, dosiert und schrittweise erfolgen; Gebrauchszusammenhänge und Wortbedeutungen sind zu klären. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 12)

Für die Aufgabenstellungen eines Schulbuchs bedeutet das, dass für das erfolgreiche Verstehen der Aufgabe die Wortverwendung sprachlich präzise und im Gebrauchszusammenhang angemessen ist; schwierige Wörter – für DaZ-Lernende sind Komposita besonders schwierig zu erfassen – genau und ausreichend erklärt werden; die Worterklärungen präzise und verständlich sind; der Alltagswortschatz vom Fachwortschatz klar differenziert ist; Funktionswörter (Präpositionen, Konnektive, geschlossene Wortgruppen), die für das Textverständnis wichtig sind, gesichert werden; die Anzahl neuer Fachwörter bewältigbar und angemessen ist; Fach- und Fremdwörter mehrfach verwendet und differenziert werden; Nominalisierungen, die das Verständnis erschweren, möglichst ausgespart werden; und Operatoren von den Lernenden erlernt und schließlich explizit und korrekt in der Aufgabe eingesetzt werden. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 16–26)

Kategorie II: Satzebene

Sätze können simpel oder komplex sein. Während simple Sätze einen Hauptsatz beinhalten, dessen syntaktische Ordnung bald gelernt werden kann; können komplexe Sätze parataktisch (koordinierend, gleichrangig) oder hypotaktisch (subordinierend, ungleichrangig) sein. Schüler:innen mit DaE wie mit DaZ beherrschen bei Schuleintritt Nebensätze, Verbstellungen, Konnektoren, satzwertige Infinitive sowie Aktiv/Passiv oft noch nicht verlässlich. Während der Volksschulzeit werden die Sätze zunehmend länger und die Lernenden werden auf bildungssprachliche Anforderungen vorbereitet. Ein zu früher, unreflektierter komplexer Satzbau führt zu Problemen. Sätze sollten zunächst an die Fähigkeiten der Lernenden angepasst sein und dann ausgebaut werden können. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 13) Für Seiteneinsteiger:innen entfällt die vorbereitende Heranführung, was das Risiko mangelnden Anschlusses erhöht. Diese Lernenden brauchen auch später in der Sekundarstufe individuell optionale Hilfestellungen.

Bei der Aufgabenformulierung ist zu beachten, dass Satzkonstruktionen in ihrer Komplexität an die Lernenden angepasst sind, also angemessen formuliert sind; zu häufige Subordinationen vermieden werden; Sätze vollständig und in ihrer Aussage und Funktion explizit sind. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 27–29)

Kategorie III: Textebene

Auf der Textebene ist der inhaltliche Zusammenhang zwischen Sätzen entscheidend. Zur Herstellung von Satzbeziehungen werden Kohäsionsmittel verwendet. Kohäsion entscheidet darüber, ob die Informationsverknüpfung in einem Text gelingt. Häufige Kohäsionsmittel sind Proformen (Verweise auf Vorheriges), Rekurrenzen (Wiederaufnahmen von Textelementen), Substitutionen (semantisch verbundener Ersatz) und Konnektive (etwa Relativsätze), die Satzzusammenhänge zwischen Haupt- und Nebensätzen herstellen. Ein Sinnzusammenhang erschließt sich, wenn die Rezipient:innen auf, durchaus kulturell unterschiedlich geprägtes, Welt- oder Handlungswissen zurückgreifen können und Informationen logisch angeordnet sind. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 14) Das wiederum bedingt eine bewusste und geplante Ausgestaltung des Texts sowie eine reflexive Schreibkompetenz auf Seiten der Autor:innen.

Aufgaben sollen nach geeigneten Kohäsionsmitteln gestaltet werden, welche die Sätze logisch-schlüssig miteinander verbinden. Die Aufgabenstellungen müssen zur Sicherstellung einer gerechten Anforderung alle Informationen beinhalten, die für die Lösung notwendig sind. Außerdem sollen die Aufgaben die Arbeitsschritte nachvollziehbar anführen, nach deren Reihenfolge die Aufgabe gelöst werden soll und kann. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 31–33)

Kategorie IV: Visuelle Ebene

Visualisierungen präsentieren oder erklären Informationen näher, sodass Wörter und Inhalte hervorgehoben besser eingeprägt werden können. Das kann durch das Schriftbild oder durch explizite bildliche Darstellungen erreicht werden. Visualisierungen treten auch eigenständig, jedoch auf Texte bezogen auf. Um das inhaltliche Verständnis eines Texts zu unterstützen, werden Bilder und Grafiken ergänzend verwendet. Erst daran erschließt sich oft der Textsinn. Nicht alle Lernenden profitieren davon, da einigen der Wechsel zwischen textlichen und visuellen Elementen schwerfällt. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 15) Die visuelle Textgestaltung ist in Schulbüchern ein wesentliches Sensibilitätsmerkmal, mit dem der Zugang zum relevanten Inhalt deutlich unterstützt werden kann.

Lernende können bei der Bearbeitung von Aufgaben visuell unterstützt werden, indem wichtige Wörter oder Phrasen visuell hervorgehoben oder zusammengehörige Inhalte, etwa als Aufzählung gegliedert, in ihrem Zusammenhang verdeutlicht werden. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 34–35) Die Positionierung und Häufigkeit von Bildern und Grafiken, Randglossen/Randbereichen und das Layout von Informationsboxen spielt ebenso eine Rolle bei der Übersichtlichkeit von Schulbuchkapiteln und Seiten.

Schritt 3 – Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln

Die vier Kategorien fungieren im nächsten Schritt wie Gefäße, die mit trennscharfen Definitionen und Orientierungsbeispielen gefüllt werden und denen Kodierregeln für die Extraktion der potenziell zutreffenden Stellen aus dem Text zugrunde liegen. Einerseits werden Merkmale von Schulbuchsprache nach Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) zur bewussten Berücksichtigung herangezogen, andererseits theoretische Aus-

führungen zu hürdenreichen Spracheigenschaften. Auf der Wortebene sprechen Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) von zu häufiger Fremdwortverwendung und einer überfordernden Fachwortschatzmenge. Solche Aspekte können erst mit der vorliegenden Frequenzanalyse beurteilt werden. Konkrete Schwierigkeiten auf der Wortebene treten unter anderem auf bei *Mehrdeutigkeiten bzw. Alltagswörtern mit einer Fachbedeutung*, die nicht differenziert behandelt oder kontextualisiert werden; *Komposita*; *Substantivierungen*; *Präpositionalkonstruktionen*, *Adjektiven und (reflexive) Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen*; *Fachbegriffen und Abkürzungen* oder dem Fehlen und der Unkenntnis von *Operatoren*. (Beese et al., 2017, S. 66–68; Leisen, 2019, S. 119; Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 8–10; Wiater, 2015, S. 325)

Auf der Satzebene ergeben sich Schwierigkeiten durch *komplexe Satzgefüge mit häufigen Subordinationen*; *unvermeidliche Passivkonstruktionen*; *curricular unangemessene Verwendung des Konjunktivs*; *komplexe Attribute*; *verkürzte & unvollständige Sätze*. (Leisen, 2019, S. 119; Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 8; Wiater, 2015, S. 325–326)

Die Textebene kann für Hürden sorgen, wenn *Pronomen uneindeutig verwendet werden*; wenn *Pronomen auf den voranstehenden Satz rückverweisen*; wenn *der Text nicht durch Kohäsionsmittel logisch zusammengehalten wird*; wenn *Arbeitsschritte unzureichend strukturiert sind und in Aufgaben zu wenige Informationen gegeben werden*. (Leisen, 2019, S. 120; Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 9; Wiater, 2015, S. 326)

Die visuelle Ebene hat bei *Textpassagen ohne Überschriften oder Gliederung*; bei *Stellen ohne Hervorhebung der relevanten Information*; oder bei *einer unzureichenden Erklärung von diskontinuierlichen Textteilen, wie Tabellen, Diagrammen und Bildern* einen negativen Einfluss auf das Verständnis. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 9; Wiater, 2015, S. 326)

Schritte 4, 5 & 6 – Fundstellen markieren und Material durchlaufen

Hier wird strikt nach dem Kodierleitfaden innerhalb der Kategorien gearbeitet. Erst werden die Fundstellen zur Zuordnung vorbereitet und schließlich beim Zutreffen der Regel dementsprechend extrahiert, wiederholt, verfeinert und abgeschlossen. Zur Durchführung der Analyse werden üblicherweise Allrounder-Datenbankprogramme wie ATLAS/ti oder MAXQDA empfohlen. Ihnen fehlt jedoch ein eindeutiger Bezug zur

qualitativen Inhaltsanalyse. (Mayring, 2022, S. 110–111) Deshalb wurde von Mayring & Fenzl (2026) explizit für den Zweck der qualitativen Inhaltsanalyse QCMap entwickelt, das in der Arbeit eingesetzt wird. Die Open-Access-Software verankert zentrale inhaltsanalytische Regeln fester als MAXQDA. (Mayring, 2022, S. 111)

Schritt 7 – Materialaufbereitung

Nach der Kodierung wird das Material anschaulich aufbereitet. Dazu werden die Daten – QCMap ermöglicht bereits eine Extraktion – mithilfe eines Tabellenprogramms wie Microsoft Excel geordnet und differenziert. Aus den Daten werden schließlich aussagekräftige Diagramme erstellt und Frequenz- und Häufigkeitsanalysen werden durchgeführt, die die Verteilung der Sprachhürden in den Lehrwerken überblicksartig zeigen. Die qualitative Analyse ergibt sich sodann aus der fundierten Beschreibung und Beurteilung der Kategorien anhand der Daten und Buchseiten unter Rückgriff auf die theoretischen Grundlagen. Abschließend wird die vorliegende Schulbuchpraxis im Kontext der Bedürfnisse von sehr heterogenen Klassenzusammensetzungen mit hoher Mobilität kommentiert.

3.3 Kodierleitfaden für die Lehrwerksanalyse

Kategorie	Farbcode	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kat. I - Wortebene	lila	In diese Kategorie fallen: ❖ Mehrdeutige Wörter/Fachbedeutungen von Alltagssprachlichem ohne Hervorhebung ❖ Schwierige Wörter: komplexe Komposita, Fachwörter, Abkürzungen, Fremdwörter ❖ Substantivierungen ❖ Adjektive & (reflexive) Verben mit (untrennbaren) Prä- und Suffixen ❖ Fehlende oder falsch eingesetzte Operatoren	Komplexe Komposita: <i>Stacheldrahtverhau</i> (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132) Fremdwörter: <i>Alliierte</i> (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133) Fachwörter: <i>Rekrutierung</i> (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132) Mehrdeutige Wörter: <i>(Konflikt)Herd</i> (Graf et al., 2025a, S. 61) Substantivierung: <i>zum Stehen</i> (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132) Verb mit Präfix <i>verstummen</i> (Graf et al., 2025a, S. 65) Fehlende oder falsch eingesetzte Operatoren //	Trifft zu, wenn zumindest ein Aspekt der Definition wahr ist. Wenn nicht, Vergleich mit anderer Kategorie

Kat. II - Satzebene	grün	In diese Kategorie fallen: ❖ Komplexe Satzgefüge mit häufigen Subordinationen ❖ Passivkonstruktionen ❖ Verkürzte oder unvollständige Sätze	Komplexe Sätze: <i>Ab Ende 1914 flogen deutsche Zeppeline und Flugzeuge meist nächtliche Angriffe auf Großbritannien, bei denen Sprengbomben und Brandbomben eingesetzt wurden.</i> (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132) Passivkonstruktionen: <i>Bald wurde deutlich, dass dieser Krieg alle bisherigen Kriege an Größe, Grausamkeit und Opferzahlen überreffen würde.</i> (Graf et al., 2025a, S. 63) Verkürzte oder unvollständige Sätze: <i>Kriegsspielzeug wurde erzeugt und Bücher wie „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch erhielten neue Geschichten „Max und Moritz im Felde – lustige Soldatengeschichten“.</i> (Graf et al., 2025a, S. 65)	Trifft zu, wenn zumindest ein Aspekt der Definition wahr ist. Wenn nicht, Vergleich mit anderer Kategorie
---------------------	------	--	--	---

Kat. III - Textebene	orange	In diese Kategorie fallen: ❖ Absätze ohne Kohäsionsmittel ❖ Pronomen, die rückverweisen oder uneindeutig sind ❖ Aufgaben mit Informationsmangel ❖ Aufgaben ohne nachvollziehbare Angabe der Vorgehensweise	Fehlende Kohäsionsmittel: <i>Disziplin und Gehorsam. Die Schule vermittelte eine patriotische Haltung. In Schulbüchern wurde der Krieg als österreichisch-ungarischer und deutscher Verteidigungskrieg dargestellt. Der Mangel an Lebensmitteln wäre allein von den Feinden verursacht worden. Alle Kinder und Jugendliche müssten „ihren Teil“ zum Gelingen des Krieges beitragen. Dazu zählten Kriegslieder singen, für die Soldaten beten und Kriegsarbeiten wie das Sammeln von Brennholz erledigen. (Graf et al., 2025a, S. 65)</i> Uneindeutige Pronomenverwendung: [[...] viele Menschen [...]] Sie waren sich sicher, dass sie den Krieg gewinnen würden. (Falkner et al., 2025, S. 144) Aufgabe mit Informationsmangel: <i>Analysiere die Darstellungen des Krieges mithilfe der digitalen MEHRfach-Inhalte und stelle Vermutungen an, warum an den Krieg so unterschiedlich gedacht wird. (Graf et al., 2025a, S. 66)</i> Aufgabe ohne Aktionsreihenfolge: //	Trifft zu, wenn zumindest ein Aspekt der Definition wahr ist. Wenn nicht, Vergleich mit anderer Kategorie
----------------------	--------	--	---	---

Kat. IV – Visuelle Ebene	blau	In diese Kategorie fallen: ❖ Textpassagen ohne Überschriften oder Gliederung ❖ Stellen ohne Hervorhebung der relevanten Information ❖ Unzureichende Erklärung von diskontinuierlichen Textteilen	Textpassagen ohne Gliederung: // Stellen ohne Hervorhebung der relevanten Information: // Unzureichende Erklärung non-linearer Textelemente: //	Trifft zu, wenn zumindest ein Aspekt der Definition wahr ist. Wenn nicht, Vergleich mit anderer Kategorie
--------------------------	------	--	---	---

Tabelle 4: Kodierleitfaden

4 Analyseergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der exemplarischen Analyse dargelegt. Die Werke werden dazu einzeln beschrieben und beurteilt sowie zueinander in Beziehung gesetzt. Aus jedem Werk und Beiwerk wurden in den Materialdurchläufen mit QCMap anhand der qualitativen Inhaltsanalyse die Autor:innentexte, die Aufgabenstellungen und die Bildunterschriften nach potenziellen bildungssprachlichen Hürden entsprechend dem Kodierleitfaden untersucht. Die Bewertung einer sprachbewussten Gestaltung der Schulbücher wird unterstützt, indem die non-linearen Textelemente der betreffenden Seiten dahingehend überprüft wurden, ob sie ausreichend beschrieben und gekennzeichnet waren. Schließlich wird vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen der möglicherweise gegebene oder fehlende Einbezug von Mehrsprachigkeitselementen in den Werken kommentiert. Zur Analyse wurde jeweils der Inhalt des *Großkapitels ‚Erster Weltkrieg‘* (Porstner, 2021, S. 90) herangezogen.

4.1 MEHRfach Geschichte 3 (2025)

Das Schulbuch ist chronologisch in einen Teil 1 – Wissen & Verstehen (Graf et al., 2025a) und in einen Teil 2 – Üben & Anwenden (Graf et al., 2025b) gegliedert. Während Teil 1 Autor:innentexte, Abbildungen, Randglossen, Erklärungen oder Quelleneditionen beinhaltet, die von Aufgabenstellungen begleitet werden, ist Teil 2 eine aufgabenfokussierte Ergänzung zu Teil 1, bestehend aus Aufgaben, Quelleneditionen und Bildern. Dem Inhaltsverzeichnis vorangehend wird in die Arbeitsweise mit dem Buch eingeführt, indem die kompetenzorientierten textlichen Elemente und visuellen Merkmale erklärt werden. Darin wird auch auf den Seitenrand hingewiesen, wo sich die Glossare für schwierige Wörter befinden: „Für dich vielleicht **schwierige Wörter** werden hier einfach erklärt!“ (Graf et al., 2025a, S. 4) Die visuelle Hervorhebung im Original ist als positiv einzustufen. Das Passiv im Satz hingegen stellt eine bildungssprachliche Hürde dar. Umformuliert zu *Das sind Erklärungen von schwierigen Wörtern* würde zwar beispielsweise das Passiv eliminieren, beinhalte dann aber eine möglicherweise schwierige Substantivierung des Verbs *erklären*, womit sich wieder eine bildungssprachliche Hürde im Satz befinde. Diese Beobachtung zeigt bereits, mit welcher hoher Aufmerksamkeit und Theorieanlehnung sprachbewusste Schulbuchelemente verfasst werden sollten.

„VII. Der Erste Weltkrieg“ wird in Teil 1 auf sieben Seiten (Graf et al., 2025a, S. 61–67) und Teil 2 auf sechs Seiten (Graf et al., 2025b, S. 147–152) behandelt. Auf dreizehn untersuchten Schulbuchseiten wurden kombiniert aus allen vier Kategorien und allen Untersuchungsbereichen, das heißt den Autor:innentexten, den Bildunterschriften und den Aufgabenstellungen, insgesamt 150 Fälle von möglichen bildungssprachlichen Hürden festgestellt. Von der Summe entfallen 97 Fälle oder 65 % auf die Wortebene, 33 Fälle (22 %) auf die Satzebene, 16 Fundstellen oder 11 % auf die Textebene und immerhin 4 Stellen oder 3 % auf die visuelle Ebene. Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse pro Untersuchungsbereich mit jeweiligem Fokus auf die einzelnen Kategorien betrachtet und qualitativ eingeordnet. Die weitere Detailkategorisierung ermöglicht einen genaueren Blick darauf, welche Aspekte der Kategorien häufige Hürden darstellen.

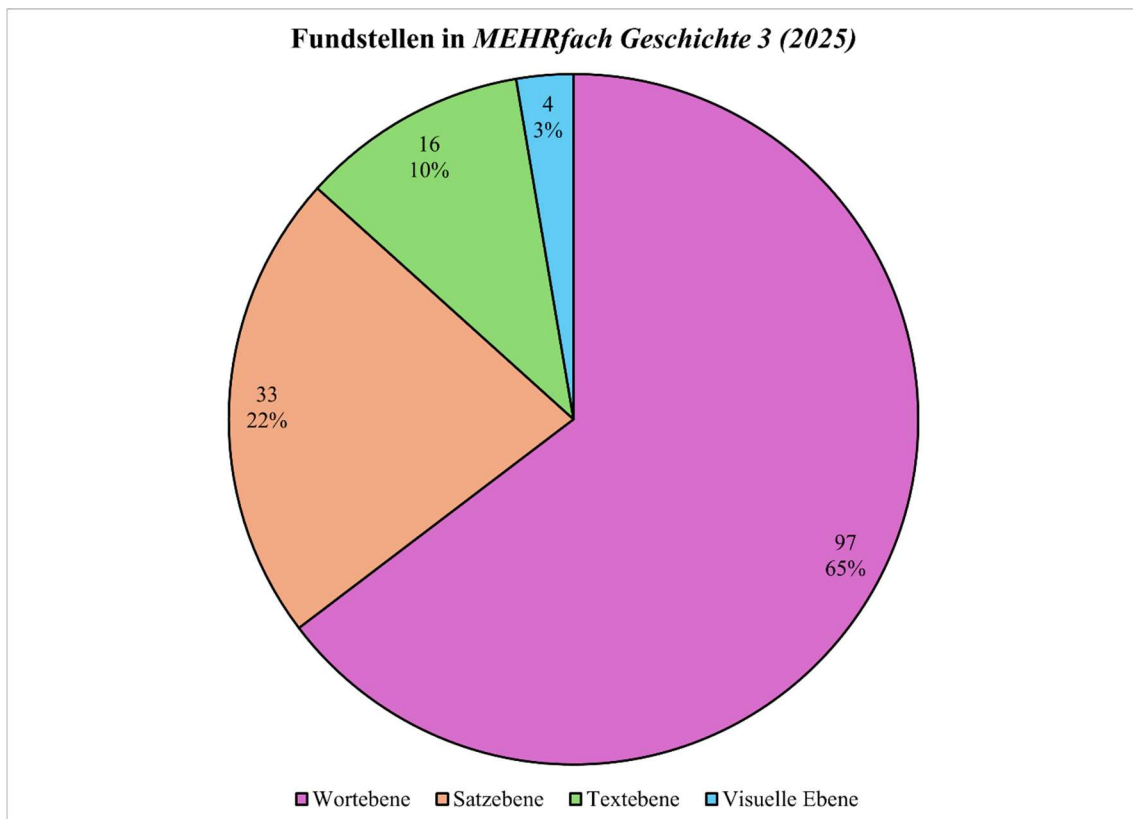


Abbildung 5: Absolute Anzahl an Fundstellen in MEHRfach Geschichte 3 (2025)

Autor:innentexte

Erwartungsgemäß beinhalten die Schulbuchtexte durch ihre Wortmenge eine hohe Quote an Fundstellen. Auf der Wortebene sind das 76 von 97 Fällen und auf der Satzebene 28 von 33 Fällen. Auf der Textebene hingegen sind lediglich 4 von 16 Fällen darunter,

was sich aus dem Design der Unterkategorien ergibt, da zwei von vier Kategorien exklusiv die Formulierung von Aufgabenstellungen adressieren. Auf der visuellen Ebene wurden 2 von 4 Stellen in den Autor:innentexten ermittelt.

Die meisten Stellen der Wortebene, nämlich 35 von 76 Fällen, sind komplexe Komposita, Fachwörter, Abkürzungen oder Fremdwörter. Deutsch ist hochproduktiv im Zusammensetzen von Wörtern. Gerade fachsprachliche Termini werden kreiert, indem Wörter verbunden werden, um damit ein Phänomen oder eine Sache zu benennen. In *MEHRfach Geschichte 3* (2025) kommen Komposita wie *Nationalgefühl* (Graf et al., 2025a, S. 61), *Donaumonarchie* (Graf et al., 2025a, S. 61), *Kriegsbegeisterung* (Graf et al., 2025a, S. 62), *Verteidigungskrieg* (Graf et al., 2025a, S. 65), *Gedenktag* (Graf et al., 2025a, S. 66) oder *Friedensbestimmungen* (Graf et al., 2025a, S. 67) vor, worüber keine Erklärung in dem Kapitel gegeben wird. Schüler:innen, etwa Seiteneingestiegene, mit wenigen Jahren Deutschunterricht und bloßem Basiswortschatz können oft die einzelnen Teile, aus denen das Kompositum besteht, nicht erkennen und Sinn herstellen. Diese Lernenden begreifen oben gezeigte Wörter als völlig neue Wörter, obwohl sie die Wörter *Donau* und *Monarchie* vielleicht schon gelernt haben. Hinzu kommt, dass im Kompositum *Donaumonarchie* die Herleitung für ebendiese synonyme Bezeichnung der Habsburger Monarchie gelernt werden muss. Auch wenn die Autor:innen damit den Text abwechslungsreich und stilvoll verfasst und den Begriff in einem chronologisch früheren Kapitel eventuell schon erläutert haben, könnte hier ein Verweis, eine Hervorhebung oder eine erneute Erklärung helfen. Die häufigen Fugen-S, die für Komposita gebraucht werden, lassen diese Wörter auch als neue leere Worthülsen erkennen, deren Bedeutung gelernt werden muss. Vielleicht kennen Schüler:innen das Wort *Frieden*, aber nicht *Friedens* und kennen das Wort *Bestimme* als Operator im Imperativ am Satz-anfang, jedoch nicht, was eine *Bestimmung* ist. Das kann für Verunsicherungen sorgen. Weitere erklärungswürdige Wörter sind fremdsprachige Orte wie *Versailles* oder *St. Germain* (Graf et al., 2025a, S. 67), die jeweils im Fließtext vorkommen, aber nicht hervorgehoben und nicht erklärt werden. Die Aussprache (in Lautschrift) und geografische Lage der Orte anzugeben, wäre von Bedeutung für die Schüler:innen,

Mehrdeutige Wörter kommen in dem Kapitel Erster Weltkrieg in den Autor:innentexten kaum vor. Eher konnte ich bei der Analyse wiederum Komposita aus Wörtern mit alltäglichen Bedeutungen auffinden. Unter anderen *Konflikttherd* (Graf et al., 2025a, S. 61) und *Erdreich* (Graf et al., 2025a, S. 63) sind Zusammensetzungen, die

auf etwas Bekanntes schließen lassen, aber etwas Spezifisches bezeichnen. In die Kategorie aufgenommen habe ich wegen der Mehrbedeutung den Ausdruck *auf Seiten* (von jemandem kämpfen) (Graf et al., 2025a, S. 66).

Substantivierungen von Infinitiven stellen Schüler:innen insofern vor Herausforderungen, weil die Form zum Verb gleichbleibend ist, aber syntaktisch eine andere Position einnimmt und eine andere Funktion im Satz erfüllt. Wörter wie (das) *Aufrüsten* (Graf et al., 2025a, S. 61), *das Sammeln* (Graf et al., 2025a, S. 65) oder *das Streben nach* (Graf et al., 2025a, S. 67) stellen allgemein Hürden dar, sind in *MEHRfach Geschichte 3* jedoch nicht häufig zu identifizieren. Die Fachtexte brauchen für die Wissensvermittlung dennoch sehr viele – auch komplexe – Substantive, auf die Bezug genommen wird. Substantive mit ähnlich lautendem Verb werden in dem Schulbuch als eigenständige Nomina mit dem Suffix -ung realisiert: verteidigen – Verteidigung (Graf et al., 2025a, S. 61), bedrohen – Bedrohung (Graf et al., 2025a, S. 67). Laut Wiater (2015, S. 325) gelten komplexere Substantive auch als bildungssprachliches Merkmal. Jene, die als solche erkannt wurden, sind als Fundstelle aufgenommen worden. Darunter zählen Wörter wie *Forderungen* (Graf et al., 2025a, S. 62), *Gefangenschaft* (Graf et al., 2025a, S. 64) oder auch der Begriff *der Wille*, welcher wiederum für die Randerklärung des neuen Wortes *Gehorsam* verwendet wird (Graf et al., 2025a, S. 65).

Verstärkten oder *entstanden* (Graf et al., 2025a, S. 61), *umfassend* oder *unmittelbar* (Graf et al., 2025a, S. 62), *erbittert*, *mitverantwortlich* (Graf et al., 2025a, S. 67) oder *standen sich* (Graf et al., 2025a, S. 64) sind jeweils Begriffe, die als bildungssprachlich gelten und Schwierigkeiten für die Lernenden bedeuten können. Die Bedeutungs- und Formveränderung sind für Lernende mit DaZ-Hintergrund und jene mit nicht schulstufengemäßen Lesekompetenzen eine Hürde. In *MEHRfach Geschichte 3* konnte ich in den Autor:innentexten 20 Fundstellen mit reflexiven Verben sowie Adjektiven und Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen markieren.

Der Subkategorie für „fehlende oder falsch eingesetzte Operatoren“ wurden keine Elemente zugewiesen. Operatoren in den Aufgabenstellungen werden sehr sauber und versiert eingesetzt und ersetzen W-Fragen fast gänzlich. In der Analyse der Aufgabenstellungen wird näher darauf eingegangen.

28 von 32 Fundstellen in der Kategorie Satzebene sind in den Autor:innentexten aufgetaucht. Darunter entfallen 8 auf die Subkategorie „Komplexe Satzgefüge mit häufigen

Subordinationen“, 18 auf „Passivkonstruktionen“ und 2 auf „verkürzte oder unvollständige Sätze“. Beispiele für komplexe Sätze sind:

Um die Staaten für den Krieg verantwortlich zu machen und zukünftige Konflikte zu verhindern, mussten sie Gebietsverluste, hohe Reparationszahlungen und die Abrüstung annehmen. (Graf et al., 2025a, S. 67)

Der Satz wird mit einer Konjunktion und dem subordinierten Teilsatz eingeleitet, wird mit einem Modalverb *müssen* als Hauptverb fortgeführt, beinhaltet eine Aufzählung und schließt dann mit dem Infinitiv der Satzklammer *annehmen*. Laut Schmölzer-Eibinger & Egger (2012, S. 27) können Sätze mit fortschreitender Schulstufe komplexer formuliert werden, doch sollten sie idealerweise dem erwartbaren Niveau der Zielgruppe entsprechen und nicht überfordern. Einschübe wie Klammerausdrücke und Appositionen erschweren das Satzverständnis. Um das Niveau zu treffen, könnte es angemessen sein, Hypotaxen bewusst mit dem Hauptsatz zu beginnen und möglichst nur eine Unterordnung mit einer geeigneten Konjunktion anzufügen.

Während die Männer an der Front kämpften, verwundet wurden oder in Gefangenschaft gerieten, war auch die Zivilbevölkerung stark vom Krieg betroffen. (Graf et al., 2025a, S. 64)

Hier begegnen den Lernenden ebenso einige Hürden. Indem die Konjunktion vorangestellt ist, finden nachfolgend Positionsveränderungen des Verbs und des Hilfsverbs statt. Das Verb *verwundet* kann für die Lernenden zu Problemen führen. Der Hauptsatz beginnt mit der Personalform in Verberststellung und endet mit der ebenso schwierigen Verbform *betroffen*, die durch das untrennbare Präfix im Partizip II nicht mit *ge-* beginnt und deshalb schwieriger von Schüler:innen mit Lesekompetenzmängeln erkannt werden kann, da keine erkennbare Regel als Anker dient. Der Einsatz von Passiv stellt Hürden dar, ist in Fachtexten aber unvermeidlich. Sprachbewusst könnte die Information des Satzes etwa so übertragen werden: *Die Männer an der Front kämpften, wurden verwundet oder kamen in Gefangenschaft. Die Zivilbevölkerung in der Heimat war zur selben Zeit auch stark vom Krieg betroffen.* Die Begriffe Gefangenschaft und Zivilbevölkerung könnten am Rande erklärt werden.

Laut Leisen (2019, S. 119) stellen neben den Informationsverdichtungen von Schachtelsätzen Passivkonstruktionen eine potenzielle Hürde für das Verständnis dar. 18 der 28 Fundstellen sind Passive. Die folgenden Beispiele fallen in diese Kategorie:

Gekämpft wurde sowohl in Europa als auch in den Kolonien der europäischen Staaten. (Graf et al., 2025a, S. 63)

Für die Geschichte Österreichs wird das Ende der Monarchie stärker betont als das Ende des Krieges. (Graf et al., 2025a, S. 66)

Die allgemeine Kriegsbegeisterung wurde als Werbung für den Krieg eingesetzt. (Graf et al., 2025a, S. 62)

Verkürzte oder unvollständige Sätze sind eine Seltenheit. In *MEHRfach Geschichte 3* konnten in dem Bereich 2 Stellen definiert werden. Eine davon lautet:

Kriegsspielzeug wurde erzeugt und Bücher wie „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch erhielten neue Geschichten „Max und Moritz im Felde – lustige Soldatengeschichten“. (Graf et al., 2025a, S. 65)

Dem Satz fehlt es an Interpunktion und einer deutlicheren Kontextualisierung des Beispieltitels. Doch auch das Passiv und die Verben mit untrennbaren Präfixen können hier zu Verständnisproblemen führen.

Von den vier Subkategorien der Textebene sind für die Autor:innentexte nur zwei relevant. 4 Fundstellen teilen sich zu je 2 Fällen auf einerseits Absätze ohne Kohäsionsmittel und auf Reflexivpronomina sowie Pronomina mit schwer erkennbarem Bezug auf.

Disziplin und Gehorsam. Die Schule vermittelte eine patriotische Haltung. In Schulbüchern wurde der Krieg als österreichisch-ungarischer und deutscher Verteidigungskrieg dargestellt. Der Mangel an Lebensmitteln wäre allein von den Feinden verursacht worden. Alle Kinder und Jugendliche müssten „ihren Teil“ zum Gelingen des Krieges beitragen. Dazu zählten Kriegslieder singen, für die Soldaten beten und Kriegsarbeiten wie das Sammeln von Brennholz erledigen. (Graf et al., 2025a, S. 65)

Lediglich der letzte Satz leitet mit *dazu zählten* ein und schließt damit inhaltlich an den voranstehenden Satz an. Die Sätze zuvor erfordern bereits fortgeschrittene Einblicke und gefestigtes Wissen, damit der Sinnzusammenhang hergeleitet werden könne. Insgesamt soll der Absatz den Aspekt Disziplin und Gehorsam vermitteln. Zuerst geht es um Heimatverbundenheit, weshalb Propaganda in die Schulbücher floss. Ohne Kontext kommt man thematisch von der Verteidigung zum Nahrungsmittelmangel. Anschließend werden die Schüler:innen der Kriegsjahre in den Fokus genommen und deren Aufgabe geschildert, die wiederum weder mit Verteidigung noch mit Nahrungsmittelbeschaffung

zu tun hat. Kompetente Leser:innen mit ausreichend Wissen über das Thema können sich vielleicht im Sinn des Absatzes, dass die Aufforderung zur Arbeit und Teilnahme wegen äußerer Umstände nötig wird, zurechtfinden, doch einige können damit Schwierigkeiten bekommen.

Ein Beispiel für Pronomina mit Potential zum Missverstehen ist:

Deutschland erklärte Russland und Frankreich den Krieg. Es marschierte in Belgien ein. Dieser Schritt führte zu einer britischen Kriegserklärung an Deutschland. Der Erste Weltkrieg hatte begonnen. (Graf et al., 2025a, S. 62)

Für kompetente Leser:innen mit ausreichend Wortschatz kann *Es* einfach mit dem Agens Deutschland verknüpft werden. Sprachschwächere Lernende hingegen könnten bereits beim „Funktionsverbgefüge“ (Leisen, 2019, S. 120) *jemandem den Krieg erklären* aufgehalten werden, wodurch hinterher die Gefahr besteht, nicht zu erkennen, ob *Es* nun Deutschland, Russland oder Frankreich meint. Für eine schnelle Identifikation benötigt es historisch und geografisch sichere Orientierung. Die nächste Hürde für Deutschlernende liegt in *marschieren*. Das spezifisch militärische Vokabular verlangt von den Lernenden zu wissen, dass marschieren mit *gehen* zu tun hat, aber hier im übertragenen Sinn für das Entsenden der Armee über fremde Grenzen hinweg steht. Im nächsten Satz verweist *Dieser Schritt* zwar auf die zuvor geschilderten Handlungen, doch muss auch hier erkannt werden, dass *der Schritt* oder *schreiten* eigentlich mit *gehen* zu tun hat, hier aber eine Handlung oder Entscheidung benennt. Die Kriegserklärung an Deutschland von britischer Seite aus, sollte für die Leser:innen den logischen Kreis schließen und könnte auf eine Aggression Deutschlands hinweisen – sofern *britische Kriegserklärung* verstanden werden kann.

Kategorie 4 – Visuelle Ebene ist von dem Schulbuch auf keiner Unterebene problematisch gestaltet. Die Buchseiten sind stets konzeptionell nachvollziehbar und die Lernenden werden per Hervorhebung und verschiedene Mittel der Positionierung von Inhalten gut geleitet.

Zwei Stellen halte ich aus fachlicher Sicht dennoch wert, im Fließtext hervorzuheben: An einer Stelle halte ich es für nötig *Der Völkerbund* (Graf et al., 2025a, S. 67) visuell kenntlich zu machen und zu erklären und in einem anderen Fall ist es auch wichtig, *Die Verträge von Versailles mit Deutschland und St. Germain mit Österreich* [...] zu markieren und kurz zu kontextualisieren. In dieser Auflage wird auf die folgenreichen Verhandlungen an den beiden Orten an dieser Stelle gar nicht eingegangen.

Bildbeschreibungen

In den Bildbeschreibungen gibt es auf der Wortebene 7 Treffer im Bereich der Komposita sowie Fach- und Fremdwörter, 2 Treffer im Bereich der Substantivierungen und 2 Treffer im Bereich der untrennbaren (reflexiven) Verben bei nur sehr geringer Menge Text unter insgesamt 14 Abbildungen. Eine Bildbeschreibung enthält den Begriff *Schützengraben*, der in der Randglosse so beschrieben wird: *Weg im Erdreich, der Schutz vor Angriffen des Gegners bietet*. (Graf et al., 2025a, S. 63) Die Erklärung wirkt, als könnte sie einem Definitionswörterbuch direkt entnommen sein. Der Relativsatz, das Kompositum *Erdreich* und das Funktionsverb *Schutz bieten* stellen jeweils Hürden dar. Die Kombination mit dem Bild jedoch erleichtert den Lernenden das Verständnis vom Konzept *Schützengraben* – also es wird erkennbar, was ein Graben ist, doch das Wort *Schütze* bleibt schließlich unbeachtet. Unklar bleibt, ob der Graben *für* Schützen ist, also alle darin befindlichen Menschen Schützen sind, oder ob der Graben zur Abwehr von Schützen dient. Weitere komplexe Komposita und Fremdwörter sind *Feldpostkarten* (Graf et al., 2025a, S. 63), *Konservendosen*, *Ernährungsschwierigkeiten*, *Lebensmittelrationen* und *Niveau* (Graf et al., 2025a, S. 64). Unter schwierige Substantivierungen zählen Wörter wie *Befüllung* (Graf et al., 2025a, S. 64).

Auf der Satzebene wurden 2 komplexe Satzgefüge und 2 Passivkonstruktionen erkannt. Eine Bildbeschreibung lautet:

Befüllung von Konservendosen[:] Trotz Ernährungsschwierigkeiten in der Heimat bemühte sich die politische und militärische Führung, die Lebensmittelrationen der deutschen Armee möglichst lange auf hohem Niveau zu halten. (Graf et al., 2025a, S. 64)

Die Bildunterschrift ist auf hohem Niveau formuliert. Abgesehen von den bereits in der Wortebene angeführten Komposita und schwierigen Wörtern, wird hier noch ein reflexives Verb mit untrennbarem Präfix verwendet. Der Satz ist lang, enthält Flexionen und schließt als Gliedsatz mit einer Infinitivgruppe. An einer anderen Stelle steht ungewöhnlich formuliert:

Wie hier in New York demonstrierten im Sommer 1914 Menschen für Frieden. (Graf et al., 2025a, S. 62)

Für DaZ-Lernende ist es hilfreich, das Subjekt vorne im Satz identifizieren zu können. Klarerweise auf Kosten von sprachlichem Stil und Abwechslung im Schulbuch, könnte die Erläuterung des Bildes auch lauten: *Menschen demonstrierten im Sommer 1914 in New York für Frieden.*

Auf der Textebene gibt es eine Stelle mit einem bezugnehmenden Pronomen:

Gesellschaftsspiel, Mainz: 1915, Spielverlag Josef Scholz. Offenbar wurde es damals mit dem Slogan „Ein zeitgemäßes Spiel für Groß und Klein“ beworben. (Graf et al., 2025a, S. 65)

Der Gegenstand wird mit einem komplexen Kompositum eingeleitet und mit dem Pronomen *es* wird danach Bezug darauf genommen. Der Satz enthält außerdem ein Passiv und ein Verb mit untrennbarem Präfix.

Auf der visuellen Ebene ist in zwei Fällen festgestellt worden, dass beispielsweise der Begriff *Feldpost* (Graf et al., 2025a, S. 63) unter einem Foto farblich markiert sein und im Randglossar erklärt werden sollte, da das *die* relevante Information für das Bild ist. An einer Stelle scheint die Beschreibung einer geografischen Karte unzureichend. Bei einer Nebeneinanderstellung von einer Karte, die das betroffene Europa und seine Grenzen vor dem Ersten Weltkrieg, und einer Karte, die es nach Inkrafttreten der Vertragsbedingungen zeigt, reicht unter einem der Bilder die Beschreibung *Europa vor und nach dem Ersten Weltkrieg* (Graf et al., 2025a, S. 67) für eine sprachbewusste Gestaltung nicht aus. Wünschenswert wäre, dass unter beiden Bildern genau steht, was darüber zu sehen ist. Solche Fundstellen sind jedoch eine Ausnahme und keine gewichtige Barriere im Gesamtwerk.

Aufgabenstellungen

Die Aufgaben beinhalten Besonderheiten in der Satzkonstruktion. Durch die konsequente Kompetenzorientierung – und damit den Einsatz von Operatoren – ergeben sich zu meist Imperative mit dem Verb in Erststellung und einem nachfolgenden Beistrich. Es wurde nicht jeder dieser Sätze als komplex gewertet, da diese Konstruktion allen Aufgabenstellungen zugrunde liegt. Mit weiteren Verschachtelungen oder Relativpronomina gilt eine Aufgabe als komplexer Satz. Auf der Textebene wurde erfasst, ob es Aufgabenstellungen an Informationsgehalt fehlt oder die Reihenfolge der Aufforderungen unklar dargestellt ist.

Von den Aufgaben wurden auf der Wortebene in Summe 10 Fälle aufgenommen. 3 Stellen, worunter Beispiele wie *Sichtweise* (Graf et al., 2025a, S. 63) fallen, sind komplexe Komposita. 3 Mehrdeutigkeiten, wie *Einstellungen* (Graf et al., 2025a, S. 63) konnten ebenso identifiziert werden. Aus der Subkategorie Adjektive & (reflexive) Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen wurden vier Stellen extrahiert. Beispiele dafür sind *gegenüberstanden* (Graf et al., 2025a, S. 61) oder *versetze dich* (Graf et al., 2025a, S. 62).

Auf der Satzebene gibt es 1 Fundstelle:

Veranschauliche in einer Skizze, wer die Staaten waren, die einander gegenüberstanden. (Graf et al., 2025a, S. 61)

Als Relativsatz ist diese Aufgabe als komplex zu werten.

Der Textebene mussten auffällig viele Stellen zugewiesen werden. 1 Absatz ist ohne Kohäsionsmittel formuliert, 3 Stellen verwenden rückverweisende Pronomen, 6 Aufgaben weisen Informationsmängel auf und von 1 Stelle ist die Vorgehensweise nicht nachvollziehbar. Die Aufgabe ohne Kohäsionsmittel lautet:

Interpretiere die Geschichtskarten, veranschauliche die Veränderungen Europas in einer Tabelle und diskutiere in der Klasse, wie man nach einem Krieg mit den Verlierern umgeht. (Graf et al., 2025a, S. 67)

Die Aufgabe könnte sprachbewusst und kohäsiv formuliert in zwei bis drei Sätzen wiedergegeben werden: *Interpretiere die beiden Geschichtskarten. Veranschauliche dazu die Veränderungen Europas in einer eigenen Tabelle in deinem Heft oder auf deinem Laptop. Diskutiere anschließend in der Klasse, wie man nach einem Krieg mit den Verlierern umgeht.*

Beispiele für Aufgaben mit Informationsmangel sind etwa wie folgt:

Beschreibe die politische Stimmung in Europa vor dem Krieg, indem du einen Soldaten in Serbien und einen in Österreich in einem Brief nach Hause darüber erzählen lässt: „Liebe Eltern ...“ (Graf et al., 2025a, S. 61)

Die Aufgabenstellung verlangt ohne weitere Satzanfänge oder inhaltliche Vorschläge ein bedeutendes Transfervermögen der Lernenden. Die Informationen aus dem Sachtext einfach ad hoc in *politische Stimmung in Europa aus der Perspektive sich bekämpfender*

Parteien zu übersetzen, braucht fundiertes Verständnis vom Thema, Kreativität und einen kompetenten Umgang mit Sprache. Eine andere Aufgabe verlangt:

Diskutiert in der Klasse, ob es auf dem Balkan weitere politische Auseinandersetzungen oder Revolutionen in der Vergangenheit gab und Gegenwart gibt. Listet eure Meinungen auf und überprüft sie in einer Recherche. (Graf et al., 2025a, S. 62)

In der für Vergangenheit und Gegenwart zu verwenden, sorgt für Komplexität. Soll in Gruppen diskutiert werden oder direkt im Plenum; bleibt das der Lehrkraft überlassen zu entscheiden? Meiner Ansicht nach wird hier mehr nach der Kenntnis über Vorkommnisse oder Entwicklungen gesucht als nach *Meinungen*. Besser passt es daher, die *Ergebnisse* aufzulisten, womit auch die Frage auftaucht, wo und in welcher Detailliertheit aufgelistet werden soll.

Bei einer Fundstelle ist die Vorgehensweise nicht nachvollziehbar:

Recherchiere nach einem Denkmal des Ersten Weltkrieges in deinem Heimatort oder deiner Gemeinde und ermittle die Inschrift. (Graf et al., 2025a, S. 66)

Denkmal und *Inschrift* mögen eventuell im Band der 6. Schulstufe erklärt worden sein, könnten aber hier wiederholt werden, denn das Register des Buches führt die Begriffe nicht an. Es bleibt unklar, wo, womit und wie recherchiert werden soll, und hinterher ist nicht deutlich, wie die ermittelte Information verarbeitet oder transportiert werden soll.

4.2 Zeitbilder 3 (2025)

Die Neuauflage von *Zeitbilder 3* für die 7. Schulstufe ist in Modulen chronologisch und zweiteilig gestaltet. Das „Schulbuch“ genannte Hauptwerk enthält auf jeder Doppelseite Autor:innentexte begleitet von einer Menge Textquelleneditionen und zahlreichen Abbildungen. Jede Doppelseite abschließend werden einige Aufgaben bezüglich der Seiteninhalte angeboten, die überdies historische und politische Kompetenzbereiche nachvollziehbar adressieren. Randglossen gibt es hier keine. Wird ein Begriff erläutert, wird das durch einen kleinen Stern am Wortende im Fließtext angezeigt und es muss für die Erklärung an den Schluss des Buches geblättert werden. Dort erhält man eine Definition ähnlich der eines Handbuchs in alphabetischer Ordnung, aber ohne die Angabe der Seite oder des Moduls. Das „Arbeitsheft“ bietet ergänzend Aufgaben um verschiedene Quel-

lentypen an und versucht durch Aufgaben- und Methodenvielfalt das Konzept abzurunden.

Eingangs, an das Inhaltsverzeichnis anschließend, wird die Arbeitsweise mit dem Buch geschildert. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 4) Jedem Modul gehen Auftaktseiten voran, die für die historisch-chronologisch einordenbaren Module Lernziele, einen Zeitstrahl und Kompetenzen zeigen und für politische Bildung nur die Lernziele und Kompetenzen. Die Themenseiten zeigen neben den weiteren Elementen die geschilderten Autor:innentexte, von denen jeder Absatz dem Fließtext vorangestellt ist und farblich markiert das Thema aufgreift. Ein Unikum unter den Analysegegenständen der Arbeit ist in diesem Buch die Darstellung der lehrplanmäßigen Historischen und Politischen Kompetenzen und eine Erklärung aller verwendeter Operatoren sowie die Gliederung in Anforderungsbereiche. Das unterstützt alle mit dem Buch arbeitenden Personen, Konsens beim Beurteilen und beim Erledigen von Aufgaben zu finden.

Im Schulbuch wird der Erste Weltkrieg im Modul „Kriege und Frieden“ auf 10 Seiten (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130–139) behandelt und durch 5 Seiten im Arbeitsheft (Kronberger-Schmid, 2025a, S. 51–55) begleitet. Alle drei Bereiche in allen Kategorien ergeben in *Zeitbilder 3*, Auflage 2025 insgesamt 192 Fundstellen. Davon entfallen 148 (77 %) auf die Wortebene und 23 (12 %) sind der Satzebene zuzurechnen. 18 (9 %) entfallen auf die Textebene und 3 Stellen (2%) betreffen die visuelle Ebene.

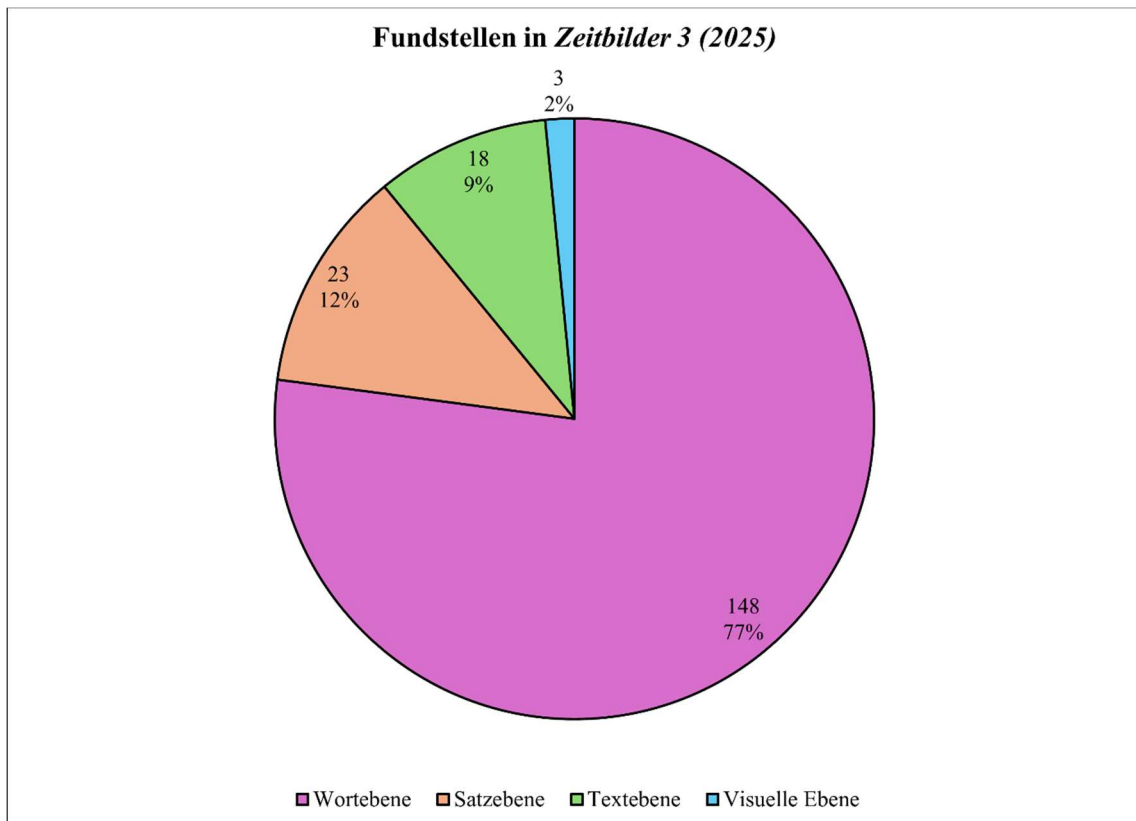


Abbildung 6: Absolute Anzahl an Fundstellen in Zeitbilder 3 (2025)

Autor:innentexte

Dieser untersuchte Bereich enthält das Gros an Fundstellen. 112 Fälle der 148 auf der Wortebene sind in den Autor:innentexten enthalten. 16 Fälle sind der Satzebene zuordnenbar, 14 Fälle der Textebene und alle 3 identifizierten Stellen der visuellen Ebene sind Funde, bei denen in den Autor:innentexten keine Hervorhebung der relevanten Information vorgenommen wurde.

Komplexe Komposita, Fachwörter und Fremdwörter wurden 57 ermittelt. Abkürzungen, die der Kategorie ebenso angehörten, kommen keine vor. Beispiele für Wörter der Subkategorie ohne Erklärung sind: *Großmächte*, *Flotte*, *Militärausgaben*, *provozierte*, *Schutzmacht* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130), *Geheimorganisation*, *mobilisierte* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131), *Stellungskrieg*, *Stacheldrahtverhaue*, *Materialschlacht*, *binnen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132), *Durchhaltewillen*, *Kriegslieder und -gedichte*, *Rohstoff- und Lebensmittelnachschub* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133), *Mangelware* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134), *Staatenwelt*, *anstreben*, *Mitspracherecht* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 136), *Soldatenwitwen und -waisen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 137), *Kranzniederlegung* (Kronberger-Schmid, 2025b,

S. 138) oder *Schützengräben* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 139). In *Zeitbilder 3* sind die Absätze und Texte unter den drei Büchern am längsten, und es werden sehr produktiv Wörter zusammengesetzt, um zu zeigen, was ist.

Mehrdeutige Wörter kommen in den Texten 16 vor. Lernende könnten Schwierigkeiten kriegen, die Bedeutung von Wörtern wie *Spannungen*, *Anschluss* oder *angeschlossen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130) gemäß zu erfassen, wenn die Wörter entweder im Alltag oder gar in einem anderen Fach, etwa aus den Naturwissenschaften, etwas anderes meinen. *Auslöser* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131) oder *Durchbruch* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132) sind weitere Wörter mit einem mehrdeutigen Charakter. Andere Stellen, darunter Komposita mit Teilen von Alltagssprachlichem, aus denen sich DaZ-Lernende und Leseschwache schwer einen Reim machen können, sind *Militärblöcke* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130), *Balkanfrage*, *Kettenreaktion* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131), *Gedankengut* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 138) oder übertragene Sinnesbedeutungen wie [...] *kam der deutsche Angriff zum Stehen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132). Ohne eine fachliche Einordnung von Wörtern wie *Militärblöcke* oder *Balkanfrage* sind deren Bedeutungen nur schwer zu erfassen und benötigen Weltwissen, einen ausgeprägten Wortschatz sowie Abstraktionsvermögen.

Schwierige Substantivierungen, weil sie aus gleichlautenden oder unregelmäßigen Wörtern gebildet werden, sind 12 vorhanden. Diese lauten beispielsweise *Weiterbestand* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131), *zum Stehen kommen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132), *das Gegenüber*, *Gewässer* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133), *Beendigung* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134) oder *Wiedergutmachung* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 137). Die *Wiedergutmachung* wird etwa verwendet, um *Reparationen* im Anschluss text zu erklären – daran kommen Autorinnen oder Autoren kaum herum.

Während auch in *Zeitbilder 3* mit den Operatoren makellos umgegangen wird und keine Stelle mit fehlenden oder falschen Operatoren gefunden wurde, entfallen jedoch 22 Stellen auf die Subkategorie der Adjektive und (reflexiven) Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen, die in der Regel einen bildungssprachlichen Charakter haben und das Verständnis erschweren. Darunter befinden sich: *umfassten* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130), *erfüllte* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131), *erschütterten*, *erzwingen*, *unangreifbar*, *erlitten* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 132), *verhängt* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133), *verlustreich*, *verarmter* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134),

bekämpften (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 137), *beschlossen, errichten, übernehmen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 138).

Auf der Satzebene entfallen von den 16 identifizierten Stellen 10 auf komplexe Hypotaxen und 6 auf Passivkonstruktionen.

Am 28. Juni 1914 erschoss der 20-jährige Gavrilo Princip, ein Mitglied der serbischen Geheimorganisation "Schwarze Hand", in der bosnischen Hauptstadt den österreichischen Thronfolger Franz Ferdinand und dessen Frau Sophie. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131)

Der zitierte Satz enthält eine Apposition, die den Satz beim gedanklichen Lesen für leseschwache Lernende verkompliziert. Des Weiteren ist der Satz mit 29 Wörtern relativ lang und vollgepackt mit unterschiedlichen neuen Detailinformationen zum Ereignis (wann?, wer?, wo?, wen?) sowie bildungssprachlichen Hürden wie *erschoss*, *Geheimorganisation* oder dem Begriff in Anführungszeichen. Für einen sprachbewussten Bedarf könnte die Information so übertragen werden: *Bei einem Besuch des österreichischen Ehepaars **Thronfolger** Franz Ferdinand und seiner Ehefrau Sophie am 28. Juni 1914 in **Sarajewo** kam es zu einem **Anschlag**. Der erst 20-jährige Mann Gavrilo Princip tötete dabei das Ehepaar mit einer **Schusswaffe**. Der **Schütze** Gavrilo Princip war Mitglied einer **Geheimorganisation** mit dem Namen „Schwarze Hand“.* Im Fließtext sollte so konzise wie möglich auf den Punkt gekommen werden. Die fettgedruckten Wörter sind hervorgehoben und sollten bestenfalls in einer Randglosse in unmittelbarer Nähe erläutert werden, oder es sollte die Möglichkeit geben, den ursprünglichen Satz in einem Zusatzband oder in einer digitalen Ergänzung in einfacher Sprache nachzulesen. Ein Beispiel für einen Passivsatz, der zugleich als sehr komplex gilt und ein Relativpronomen enthält, ist:

Solche Denkmäler werden heute meist mit Zusatztafeln versehen, die den historischen Hintergrund, vor dem diese Darstellung entstand, erläutern. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 138)

Der Textebene wurden 3 Fälle mit einem Mangel an Kohäsionsmittel festgestellt. 11 Stellen mit uneindeutigen Pronomina kamen ebenso vor. Ein Beispiel ohne Kohäsion ist:

Viele steckten ihre gesamten Ersparnisse in Kriegsanleihen, erhielten nach der Niederlage nichts mehr und verarmten. In den letzten beiden Kriegsjahren gingen die

Rohstoffe zu Ende, eine Hungerkatastrophe drohte. Die Menschen waren erschöpft und kriegsmüde. Es kam zu Streiks, viele forderten die Beendigung des Krieges. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134)

Hier wird mit keinem Wort ein Zusammenhang zu vorhin erhaltener Information hergestellt. Die Sätze sind zwar simpel formuliert, aber ohne einen thematischen Zusammenhang stellt der Absatz eine potenzielle Hürde zur Auffassung dar. Sprachbewusst formuliert könnte der Absatz so aussehen:

*Viele Menschen steckten ihre gesamten **Ersparnisse in Kriegsanleihen** und erhielten nach der Niederlage im Krieg nichts mehr davon zurück. Sie hatten alles verloren und **verarmten**. Eine weitere Belastung war, dass in den letzten beiden Kriegsjahren die **Rohstoffe** zu Ende gingen und dadurch eine Hungerkatastrophe drohte. Die Bevölkerung war erschöpft und **kriegsmüde**. Es kam schließlich zu **Streiks**. Viele forderten ein Ende des Krieges.*

Auszugsweise Beispiele für uneindeutige Pronomen sind: [...] *Russland. Es sah sich nämlich als Schutzmacht* [...] (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 130); oder [...] *Dies lehnte Serbien ab.* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131).

Auf der visuellen Ebene ist besonders aufgefallen, dass die Absätze meist mit zwei Begriffen eingeleitet werden, die den thematischen Rahmen vorgeben. Die Wörter *Ultimatum* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131), *Propaganda* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133) und *Kriegsanleihen* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134) werden zuerst farblich hervorgehoben und erhalten bei einer erneuten Nennung im Fließtext einen Stern angehängt, um zu signalisieren, dass die Wörter hinten im Buch erklärt werden. Den Wörtern sollte beim ersten Aufkommen bereits der Vermerk angefügt werden. So unterscheiden sich in den farblichen Überschriften nämlich erklärte Wörter durch keinen Marker von nicht erklärten. Es ist aber auch nachvollziehbar, dass die Autor:innen im Sinne des Schulbuchkonzepts so gehandelt haben, dass die Verweise nur im Fließtext vorkommen.

Bildunterschriften

An 31 Abbildungen in beiden Büchern des Bandes wurden 19 Fälle auf der Wortebene und 1 Fall auf der Satzebene festgestellt.

Beispiele für die 12 Komposita und Fachwörter, womit die Bilder und Karten beschrieben sind, sind *Kriegspropaganda-Marke* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133), *Waffenbrüderschaft*, *Zeppeline* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 135), *Kriegsgefallenen-denkmal* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 138) oder *Essensausgabe* (Kronberger-Schmid, 2025a, S. 53).

Unter den 5 identifizierten Substantivierungen befinden sich Wörter wie *Spott*, *Aufruf* oder *Verdunkelung* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133–134). Hinzu kommen 2 Verben aus der Subkategorie zu Adjektiven und Verben mit untrennbaren Affixen.

Auf der Satzebene konnte nur ein Passiv festgestellt werden:

In diesem Bilderbuch wurde der Krieg als lustiges Kostümabenteuer dargestellt.
(Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134)

Aufgabenstellungen

In den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen mit konsequentem Operatoren-Einsatz, die am Ende jeder Doppelseite zusammengefasst stehen und sich häufig auf die Abbildungen beziehen, gibt es 17 Fundstellen auf der Wortebene, 6 auf der Satz- und 4 auf der Textebene. Der visuellen Ebene wurden keine Fälle zugeordnet.

13 Fundstellen fallen in die Subkategorie „Komplexe Komposita/Fremdwörter“: *Friedenssicherung*, *Illustration* (Kronberger-Schmid, 2025b, 131), *Bündnissituation* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 134), *Gestaltungselemente*, *Commonwealth* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 139), *Ernährungssituation* (Kronberger-Schmid, 2025a, S. 53), *Szenenausschnitt* oder *Romanausschnitt* (Kronberger-Schmid, 2025a, S. 55). Einige Wörter bedürfen eines Genitiv-Fugen-s. Wörter wie *Szenen-* oder *Romanausschnitt* sind Grenzfälle zur Mehrdeutigkeit und stellen ebenso schwierige Substantivierungen dar.

Über die erste Subkategorie hinaus war keine signifikante Zahl an Fundstellen den anderen Bereichen der Wortebene zuordenbar. Beispiele für Substantivierungen etwa wären *[etwas] Vertrautes* oder *Wirklichkeit* (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 135).

Die Aufgabenstellungen begünstigen durch ihre operative Formulierung das Vorkommen komplexer Satzgefüge. 5 solcher komplexeren Sätze wurden dem Gegenstand entnommen; bloß 1 Passivkonstruktion wurde entdeckt.

Diskutiert in Kleingruppen, wie ein Friedensvertrag für dauerhaften Frieden sorgen kann, ohne den Verlierer zu demütigen. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 137)

Gelegentlich sind Fragestellungen auffindbar, die mit einem Operator beginnen, aber auch ein W-Fragewort enthalten und nach Eigenschaften fragen. Hier folgt zusätzlich ein satzwertiger Infinitiv als Gliedsatz.

Prüfe, ob der Szenenausschnitt (M1) bzw. der Trailer des Films, den du auf Youtube ansehen kannst, die Eindrücke aus dem Romanausschnitt wiedergibt. (Kronberger-Schmid, 2025a, S. 55)

Der Satz enthält die bildungssprachliche Abkürzung *bzw.*, die nicht jede:r Lernende sofort beim Lesen einordnen kann. Der eingeschobene Relativsatz wäre in einem neuen Satz sprachbewusster platziert.

Schließlich wurden 4 Textstellen mit rückverweisenden Pronomina extrahiert und der Textebene zugewiesen.

Überprüfe, ob die Propagandapostkarte M7 als Illustration zum Telegramm M6 geeignet wäre. Nenne den zusätzlichen Aspekt, den sie aufzeigt. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 131)

Für geübte Leser:innen ist rasch klar, dass auf das Subjekt *Propagandapostkarte* referiert wird. Für leseschwache Schüler:innen hingegen stellt der zweite Satz in seinem grammatikalischen Aufbau eine Hürde dar, da zuerst das Relativpronomen *den* auf *Aspekt* im selben Satz verweist und hinterher *sie* als Personalpronomen das spät vorkommende Subjekt des Satzes ist.

Erläutere die Situation und die Stimmung, die die Abbildung zeigt. (Kronberger-Schmid, 2025b, S. 133)

DaZ-Lernende mit geringerer Lese- und Sprachkompetenz haben Schwierigkeiten, *die* als Artikel und *die* als Relativpronomen in Beziehung zu Stimmung zu unterscheiden.

Auf der visuellen Ebene wurden keine Fundstellen erfasst. Positiv anzumerken ist an dem Kapitel in *Zeitbilder 3*, dass bei der Beschriftung der Europakarten in zwei getrennten Schritten vorgegangen wurde, wodurch zuerst die Karte vor dem Ersten Weltkrieg eigens gezeigt und beschriftet ist und nebenbei die Karte, die Europa effektiv nach dem Ersten Weltkrieg zeigt, erneut beschriftet ist.

4.3 Geschichte & Wir 3 (2025)

Die Reihe *Geschichte und Wir* kommt mit dem Anlaufen des Lehrplans 2023 als Neuerscheinung auf den Markt. Im Schuljahr 2024/25 erschien *Geschichte und Wir 2*, im Schuljahr darauf das vorliegende Lehrwerk *Geschichte und Wir 3*, und im Schuljahr 2026/27 erscheint die Erstauflage von *Geschichte und Wir 4*. Das Werk besteht aus einem Buch, in welchem Autor:innentexte, Quellen, Abbildungen, Hinweise, Randspalten und eine Menge Aufgabenstellungen gesammelt das Konzept bilden. An das Inhaltsverzeichnis anschließend wird auch hier in die Arbeitsweise mit dem Buch eingeführt (Falkner et al., 2025, S. 6). Drei verschiedene Farben markieren historische Quellen, moderne Informationsquellen oder „fiktive“ Geschichtserzählungen. Die „vielen“ Aufgaben werden in fünf Bereiche gegliedert und erklärt. Zwischenzeitlich erscheinen lila Seiten, wo Methoden erklärt werden – das ist auch im Inhaltsverzeichnis angegeben. Fünf verschiedene Symbole verweisen bei Bedarf auf digital abrufbare Ergänzungen/Hilfestellungen wie *Quelle leicht verständlich; Film; Audio*; oder etwa, sofern erworben, *Online-Übungen*. Ein Glossar der erklärten Wörter am Ende des Buches gibt es hier keines. Operatoren werden konsequent, jedoch umschiffend, eingesetzt, aber es wird nicht erklärt, was sie bedeuten.

Das Kapitel „Der 1. Weltkrieg“ führt damit ein, den Stoff vorzustellen und die Lernziele darzulegen. Die Schüler:innen werden direkt angesprochen. Das Kapitel wird auf 22 Seiten behandelt (Falkner et al., 2025, S. 141–162). Aufgaben, Quellen, Text und Abbildungen sind gleichermaßen in den Verlauf des Kapitels eingearbeitet, während die Reihenfolge keinem festen Schema folgt, sondern nach thematischem Aufkommen und Bedarf Karten, Autor:innentexte, Methode, Lückentext, historische Quelle etc. eingestreut werden.

In *Geschichte & Wir 3* kommen unter allen Bereichen zusammen auf der Wortebene 52 Fälle vor, die eine bildungssprachliche Hürde darstellen und nicht erklärt werden. Durchaus werden deutlich mehr Komposita oder Fachwörter verwendet, diese werden aber sehr häufig im Fließtext unverzüglich anschließend aufgegriffen und erläutert. Das reduziert die Zahl der identifizierten Stellen, verlängert dafür aber die Textstellen und reduziert den Raum für die Wissensvermittlung. Der Satzebene konnten 30 Fälle entnommen werden, während von allen Werken *Geschichte & Wir 3* die meisten komplexen Satzgefüge aufweist. Dementsprechend auffällig ist die Anzahl der rückverweisen-

den Pronomina auf der Textebene. 12 von 14 Funden sind dieser Subkategorie zuzuordnen. Auf der visuellen Ebene gab es keine Fundstellen. In Summe wurden bei der Inhaltsanalyse 97 Fälle extrahiert: 54 % Wortebene, 31 % Satzebene, 14 % Textebene und 1 % auf der visuellen Ebene.

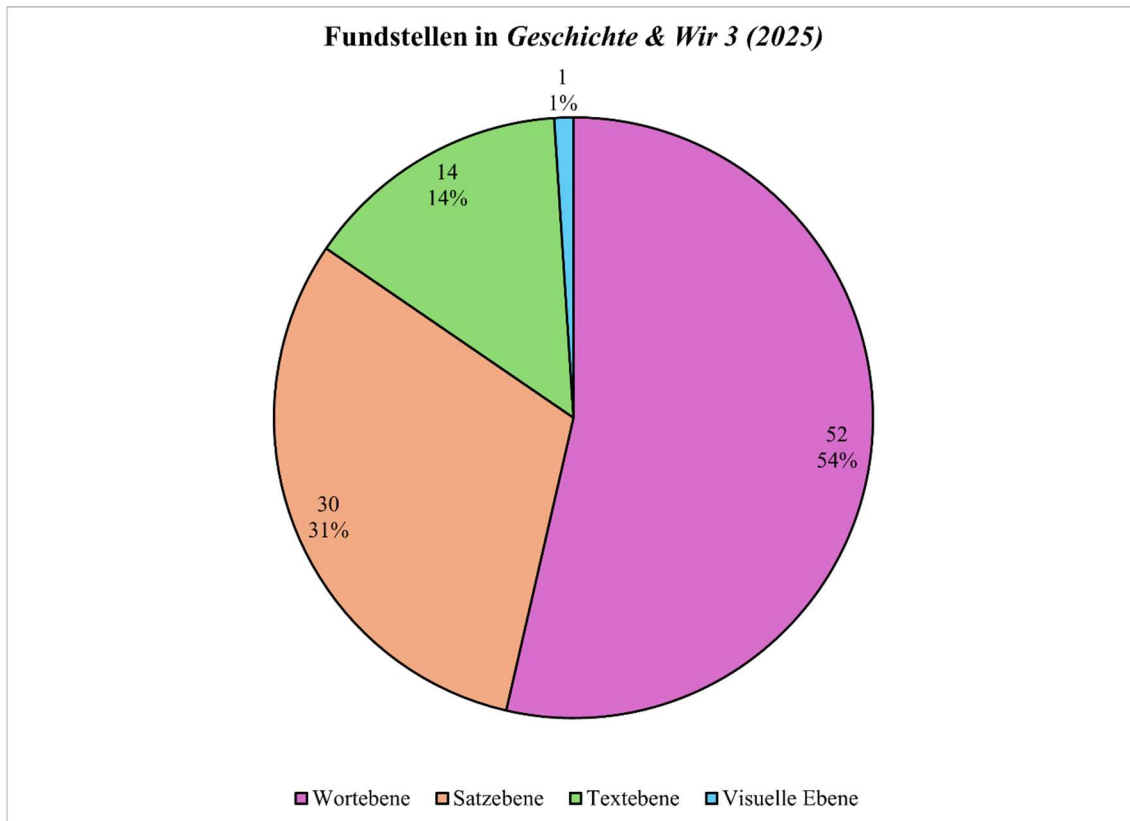


Abbildung 7: Absolute Anzahl an Fundstellen in *Geschichte und Wir 3* (2025)

Autor:innentexte

Von 31 Fundstellen auf der Wortebene in den Autor:innentexten entfallen 10 auf komplexe Komposita/Fachwörter ohne Erklärung. Darunter sind zum Beispiel *nationalistischer Geheimbund* (Falkner et al., 2025, S. 142), *Fabrikarbeiterinnen* (Falkner et al., 2025, S. 149), *rationiert* (Falkner et al., 2025, S. 150), *Frauenhilfsvereine* (Falkner et al., 2025, S. 151) oder *abdanken* (Falkner et al., 2025, S. 157). Auffällig ist, dass hier *Fabrikarbeiterinnen* ohne ein Fugen-s geschrieben wurde. *Abdanken* könnte eventuell schon früher im Buch erklärt worden sein. *Frauenhilfsvereine* ist ein Kompositum, das sich DaE-Sprechende einfacher herleiten können als DaZ-Sprechende, für die so eine Reihung als schwer identifizierbar erscheint.

Zwei Fälle von Mehrdeutigkeiten sind: das Verb in *Feldpostbriefe sind heute noch erhalten* (Falkner et al., 2025, S. 147) und das Kompositum *Rollenspiele* (Falkner et al., 2025, S. 153). Die Bedeutung von *etwas erhalten* im Sinne von *etwas kriegen* von der Bedeutung von *etwas ist heute noch erhalten*, im Sinne von *das ist nicht verschwunden*, zu trennen, stellt eine Herausforderung dar. Das Verb ist fachsprachlich, mehrdeutig und enthält ein untrennbares Präfix, weshalb es kontextualisiert werden sollte. Wer das Konzept von Rollenspiel nicht explizit gelernt hat, kann sich unter einem Spiel mit Rollen verschiedenes vorstellen, muss aber nicht an theatrales dabei denken.

Beispiele für vorgekommene Substantivierungen (4) sind *beim Marschieren* (Falkner et al., 2025, S. 146), *der Versand* (Falkner et al., 2025, S. 147) oder *die Mithilfe* (Falkner et al., 2025, S. 151). *Marschieren* wird hier auf der Seite nicht erklärt – es sollte eingeordnet werden, dass es ein militärischer Gebrauch und spezielle Art des Gehens ist.

Unter den Adjektiven und (reflexiven) Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen fanden sich in den Autor:innentexten 15 Einheiten. Es findet im Kapitel unter anderem ein routinierter Gebrauch von bildungssprachlichen Verben statt, die ohne das Präfix eine Bedeutung haben, welche früher gelernt wird. *Beschreibe* (Falkner et al., 2025, S. 141), *erkennen*, *umgeben sein* (Falkner et al., 2025, S. 142), *erfüllen* (Falkner et al., 2025, S. 143), *entstanden* (Falkner et al., 2025, S. 146), *übernehmen* (Falkner et al., 2025, S. 149), *umgehen* (Falkner et al., 2025, S. 150), *überfallen* (Falkner et al., 2025, S. 155), *zerfielen* (Falkner et al., 2025, S. 157) sind Beispiele dafür.

Aus 13 Fällen auf der Satzebene, habe ich 5 Fundstellen auf der Subkategorie der komplexen Satzgefüge gefunden. Ein Beispiel dafür ist:

Nicht alle Menschen erleben dieselben Dinge – es kommt darauf an, wo und wie sie leben. (Falkner et al., 2025, S. 159)

Der Gedankenstrich, der dem ersten Satz anhängt, ist ein weniger geläufiges Satzzeichen. Die Zusatzinformation ist zudem nicht eindeutig, sondern verweist mit den Pronomen stark auf das Vorangegangene.

Unter den Passivkonstruktionen sind folgende Beispiele dabei: *[...] konnten [...] entwickelt werden* (Falkner et al., 2025, S. 142); *Im Laufe des Krieges wurde es immer schwieriger [...]* (Falkner et al., 2025, S. 150); *Diese „Werbung“ wurde zum Beispiel auf Postkarten, in Zeitungen oder auf Flugblättern abgedruckt.* (Falkner et al., 2025, S. 153) Passivsätze sind im Umgang mit Fachsprachlichem und zur Beschreibung von

Sachverhältnissen unumgänglich. In der 7. Schulstufe haben viele Lernende im modernen Pflichtschulklassenzimmer von österreichischen Ballungsräumen das Passiv gelernt, doch verlangsamt eine häufige Verwendung die Verstehensprozesse – die Lernenden müssen genauer hinblicken. Seiteneinsteiger:innen könnten, ihres geringeren Deutschlernstands wegen, die größten Schwierigkeiten mit Passiven haben.

Der Textebene wurden 9 Fälle zugeordnet. 1 analysierter Absatz hatte zu wenige Kohäsionsmittel für eine einwandfreie Informationstransportation. 8 Fundstellen beinhalten uneindeutige und rückverweisende Pronomen.

Der Krieg war im Laufe der Jahre immer belastender für die Menschen geworden. An der sogenannten Heimatfront gab es wenig zu essen. Auch Güter wie Metalle wurden im Laufe der Jahre knapper und das Geld wurde weniger wert. In den letzten beiden Kriegsjahren streikten viele Menschen, zum Beispiel in Fabriken, oder demonstrierten auf der Straße. Sie wollten Frieden. Auch an der Front gab es viele Schwierigkeiten: Es kam immer mehr zu sogenannten Stellungskriegen. Das bedeutet, dass die Soldaten monatelang in Schützengräben ausharren mussten und ihr Gebiet dort verteidigten. Für die Soldaten war das gefährlich. Viele starben dabei. (Falkner et al., 2025, S. 157)

Es wurde zwar insgesamt auf eine einfache Sprache geachtet und die Sätze sind möglichst eher simpel als komplex, doch der Gehalt ist bis auf zweimal das Wort *auch* nicht ideal zusammengehalten. Anders formuliert:

[...] und das Geld wurde weniger wert. In den letzten beiden Kriegsjahren streikten deshalb viele Menschen zum Beispiel in Fabriken oder sie demonstrierten auf der Straße. Die Bürgerinnen und Bürger wollten Frieden.

Auszugsweise Fundstellen der Subkategorie „Pronomen, die rückverweisen oder uneindeutig sind“:

Sie waren sich sicher, dass sie den Krieg gewinnen würden. (Falkner et al., 2025, S. 144)

Eine zusätzliche Hürde ist hier die Verwendung von Konjunktiven wie *gewinnen würden*. (Feilke, 2012, S. 9) Das kommt unvermeidlich in allen Büchern vereinzelt vor, lag aber nicht im näheren Untersuchungsinteresse.

Es gab auch viele Frauen, die an der Front mithalfen. Das waren zum Beispiel Krankenschwestern oder Pflegerinnen. (Falkner et al., 2025, S. 149)

Es gab auch gemeinsame schulische Aktionen, zum Beispiel die Mithilfe bei der Ernte oder das Sammeln von Beeren oder Fallobst. Das sollte dazu beitragen, dass die Menschen genug zu essen haben. (Falkner et al., 2025, S. 152)

Mit dem Personalpronomen *Das* auf die *vielen Frauen* oder auf die *schulischen Aktionen* rückzuverweisen, ist für das flüssige Lesen und Verstehen hinderlich.

Die einzelne Stelle auf der visuellen Ebene betrifft einen sehr wichtigen Informationsabschnitt, der im Anschluss daran mit der Methode „Einen Autorentext untersuchen“ systematisch erarbeitet werden soll. Während eine Heranführung der Lernenden daran, anhand von Lesestrategien und -unterstützungen Informationen zu entnehmen sehr positiv auffällt, sind die folgenden relevanten Informationen nicht hervorgehoben und werden nicht beleuchtet:

Wie in den Militärbündnissen (siehe Karte S. 142) vereinbart, unterstützten sich die Länder nun gegenseitig. Es standen sich die Entente und die Mittelmächte im Krieg gegenüber. Auf der Seite der Entente kämpften Frankreich, das Vereinigte Königreich, Großbritannien und Russland. Auf der Seite der Mittelmächte kämpften Italien, Österreich-Ungarn und das Deutsche Reich.* (Falkner et al., 2025, S. 143)

Entente wird in der Randspalte erklärt, doch nur durch einen Stern hervorgehoben. Alles andere Basiswissen bleibt in einem Guss im Fließtext stehen. Darüber hinaus kann die explizite Anführung von *das Vereinigte Königreich, Großbritannien* für jene, die das nicht als zusammengehörend verstehen, zwei Länder bedeuten, da in der Aufzählung keine Unterscheidung erkennbar ist.

Bildbeschreibungen

Im Bereich der Bildbeschreibungen wurden bei 17 Abbildungen auf 22 Seiten lediglich 9 Fundstellen ermittelt – 7 auf der Wortebene und 2 Passive auf der Satzebene.

Im Vergleich zu den anderen beiden Lehrwerken werden nur in *Geschichte & Wir 3* Wörter aus den Bildunterschriften zur Erklärung in den Randspalten beachtet. Wörter, die nicht erklärt werden und als bildungssprachliche Hürde angesehen werden können, sind etwa *Bündnispartner* (Falkner et al., 2025, S. 142), *Kriegsbegeisterung* (Falkner et al., 2025, S. 144), *Illustration* (Falkner et al., 2025, S. 157) oder *Spital* (Falkner et al., 2025, S. 161) unter den Komposita/Fachwörtern; *das Denkmal für ihren gefallenen Sohn* (Falkner et al., 2025, S. 141) als Grenzfall zwischen Fachwort und Mehrdeutigkeit

und das Partizipialattribut *trauernd* (Falkner et al., 2025, S. 141) in der Kategorie der Verben mit Affixen.

Ein Beispiel für ein Passiv ist: *Österreichische Soldaten werden an die Front geschickt*. (Falkner et al., 2025, S. 144)

Aufgabenstellungen

Die Aufgabenstellungen sind, wie geschildert, nicht an einem Ort der Buchseiten oder Themen platziert, sondern sind laufend zwischen den Texten, Quellen, Abbildungen und Methoden untergebracht. Auch die Aufgabenstellungen gelten in dem Buch als Textbereich, dem schwierige Wörter zur Erklärung am Rand entnommen wurden. In der nicht unerheblichen Textmenge sind 14 Fälle der Wortebene, 15 Fundstellen der Satzebene und 5 Stellen der Textebene zugeteilt.

Unter den Fachwörtern und Komposita finden sich die Wörter und Phrasen *Bündnisse* (Falkner et al., 2025, S. 142), *Einzelereignis* (Falkner et al., 2025, S. 143), *Hilfestellung* (Falkner et al., 2025, S. 145), *kritisch deuten* (Falkner et al., 2025, S. 151), *an Macht verlieren* (Falkner et al., 2025, S. 159), *Vereine* (Falkner et al., 2025, S. 162). *Hilfestellung* und *etwas kritisch deuten* mag bereits zuvor erklärt worden sein, stellen aber dennoch Hürden dar.

Ein Beispiel für Mehrdeutigkeit ist: *Der Völkerbund gilt als Vorläufer der UNO* (Falkner et al., 2025, S. 159) Die Fundstelle ist das Wort *Vorläufer*. *Die Bedeutung* (Falkner et al., 2025, S. 150) und *deine Ansicht* (Falkner et al., 2025, S. 151) sind Substantivierungen. Als (reflexive) Verben und Adjektive mit Affixen sind *umgeben sein* (Falkner et al., 2025, S. 142), *bricht vorzeitig ab* (Falkner et al., 2025, S. 143), *bewirkt* (Falkner et al., 2025, S. 147) oder *sorgsam* (Falkner et al., 2025, S. 156) erkannt worden.

Auf der Satzebene ist interessant, dass von den 15 Fundstellen 11 auf komplexe Satzgefüge entfallen – der Rest sind Passive Auch hier trifft häufig der Fall ein, dass ein Operator den Satz beginnt und von anschließend den Charakter einer W-Frage einnimmt. Stellenweise ist es auch so, dass eine kompetenzorientierte Aufgabe mit Operator voransteht und zur Erleichterung für die Schüler:innen hintan 1-3 W-Fragen, welche die Richtung besser eingrenzen. *So ist eine Aufgabe formuliert: Interpretiere die Bedeutung des Spruchs: Was wollte der Verfasser oder die Verfasserin damit erreichen? Wel-*

che Aufgaben haben Männer, welche Frauen seiner Meinung bzw. ihrer Meinung nach. (Falkner et al., 2025, S. 150) Hier wird deutlich, dass die Beidnennung der Geschlechter, je nachdem wie das gelöst wird, auch kompliziert erscheinen kann. Indem das Geschlecht der Autorin oder des Autors nicht bekannt ist, wird das auch offengelassen und die Aufgabe mit entfernt stehenden Reflexivpronomen auf Verfasserin oder Verfasser deutend quittiert; *beziehungsweise* wird bildungssprachlich abgekürzt verwendet.

Beispiele für komplexe Satzgefüge sind:

Stellt euch vor, ihr arbeitet als Bauern am Land und erfahrt, dass ein Krieg ausgebrochen ist. (Falkner et al., 2025, S. 145)

Nachdem ihr eure Geschichts-Narration geschrieben habt, sucht euch eine andere Gruppe, die auch schon fertig ist. (Falkner et al., 2025, S. 148)

Der Satz ist insofern schwierig formuliert, indem er mit dem Gliedsatz einleitet und deshalb die Verbstellung eine fortgeschrittenere ist; der Hauptsatz ist noch gefolgt von einem Relativsatz.

Fasst zusammen, warum die Länder, die im Krieg sind, Kriegspropaganda betreiben. (Falkner et al., 2025, S. 156)

Hier besteht wieder eine Mischung aus Operator und W-Frage, vermennt mit einem relativen Einschub. Die Aufgabe könnte auch so lauten: *Länder im Krieg betreiben (verbreiten/brauchen) Kriegspropaganda. Fasst die Gründe dafür zusammen.*

Fasst eure Ideen, wie ihr Fake News erkennen könnt, in einem Satz zusammen. (Falkner et al., 2025, S. 162)

Zuletzt wurden auf der Textebene 5 Fundstellen identifiziert. 4 sind reflexive Formulierungen, in einem Fall wurde eine Angabe ermittelt, die nicht ausreichend konzise gestaltet ist.

Beurteile das Verhalten, das von Frauen erwartet wurde: Konnten Frauen diese Erwartungen erfüllen? (Falkner et al., 2025, S. 150)

Hier wird das Subjekt im zweiten Satz zwar noch einmal explizit genannt, doch verweist das Demonstrativpronomen *diese* auf den herauszufindenden Inhalt des Textes oder der Quelle, was sprachbewusst deutlicher formuliert sein könnte. Das Relativpronomen im ersten Satz kann ebenso eine Hürde sein.

Die Stelle mit einer nicht völlig nachvollziehbaren Angabe lautet:

Fasse dein Ergebnis in ein paar Sätzen zusammen. (Falkner et al., 2025, S. 151)

Für viele Schüler:innen sind Angaben wie diese zu abstrakt und offen – insbesondere dann, wenn die Produktion von Text und der Wissenstransfer schwerfallen, die Lernenden tendenziell eine skeptische Haltung einnehmen. Ein klarer Erwartungsrahmen wäre immer gewünscht, sodass ich beispielsweise [...] *in 4 oder 5 Sätzen* [...] für angemessener hielte.

4.4 Qualitativer Vergleich der Lehrwerke

Die Analyse der einzelnen Werke oben zeigt bereits die jeweiligen unterschiedlichen Details und Merkmale. In der Tabelle wird der Versuch unternommen, relevante qualitative Merkmale der Bücher gegenüberzustellen.

	MEHRfach Geschichte 3	Zeitbilder 3	Geschichte und Wir 3
Operatoren & Kompetenzorientierung	Arbeitsaufgaben werden kompetenzorientiert formuliert, Operatoren werden konsequent verwendet. Zwischendurch wird der Fokus auf das Training von Methoden gelegt.	Arbeitsaufgaben werden kompetenzorientiert formuliert, Operatoren werden konsequent verwendet. Zwischendurch wird der Fokus auf das Training von Methoden gelegt. Die Arbeitsaufgaben sind stets den Fachkompetenzen zuordenbar. Das Werk bietet eine vollständige Liste der Fachkompetenzziele zur Orientierung und eine Liste aller verwendeter Operatoren samt des Anforderungsbereichs und einer Erklärung des Operators.	Arbeitsaufgaben werden kompetenzorientiert formuliert, Operatoren werden konsequent verwendet. Zwischendurch wird der Fokus auf das Training von Methoden gelegt. Abwechslungsreiche Aufgabenformate – neben Textaufgaben auch Lückentexte etwa
visuelle Gestaltung	Klare Gliederung mittels Schriftgröße, Fettschreibung, farblicher Hervorhebung Randspalten mit Worterklärungen; Wissenswertem; einer Trias aus werkseigenen neuen Orientierungshilfen, um historische Konzepte einordnen zu können; Abbildungen	Gliederung mittels Schriftgröße, Fettschreibung, farblicher Hervorhebung Jede Doppelseite ein Themenbereich, Quellen und Abbildungen nach Bedarf positioniert, Textabsätze farblich eingeleitet und thematisch markiert, Bildunterschriften in Farbe Keine Randspalten, Aufgaben verlässlich am Ende der Doppelseite	Gliederung mittels Schriftgröße, Fettschreibung, farblicher Hervorhebung, Aufzählungszeichen Die Randspalte ist am oberen Seitenrand farblich angedeutet, sodass eine Grenze erkennbar ist. Stellenweise hinterlässt der Abstand zwischen Hauptelementen und Randspalte ein Gefühl von Überladung. Die Randspalten beinhalten Worterklärungen, Beschreibungen von Text-

			quellen, laufend sprachbewusste Hilfestellungen (Verweis auf Code, mit dem online die Quelle editiert aufgerufen werden kann)
Angebot bezüglich der Worterklärungen	Wörter, die definiert werden, sind im Fließtext als Ganzes farblich hervorgehoben und werden in der Randspalte farblich so wiedergegeben. Es wird nicht zwischen einer fachkonzeptionellen (z.B. <i>Ablasshandel</i>) und einer rein sprachlichen Erklärung (z.B. <i>privilegiert</i>) unterschieden Das Register am Ende des Buchs weist auf Themen hin und gibt an, auf welchen Seiten das Thema behandelt wird. Eine Sammlung der erklärten Wörter per se ist keine vorhanden.	Fachwörter und subjektiv schwierige Wörter werden mit einem dezenten Stern am Wort im Fließtext versehen – eine Erklärung findet sich handbuchartig am Ende des Buches, kein Seitenverweis	Wörter werden aus allen Analysebereichen bei Bedarf mit einem Stern markiert und in der Randspalte in Farbe wiedergegeben sowie definiert. Zusammenfassung der erklärten Wörter gibt es keine am Ende des Buches.
Bildunterschriften bewusst beachtet?	Ja, zumindest Fachwörter werden auch aus den Bildunterschriften erklärt	Nein, im untersuchten Kapitel kommen fachliche Bildunterschriften vor, die für sich stehen (z.B. Waffenbrüderschaft); es gibt keinen Fall aus den Bildunterschriften, der erklärt wird	Ja, bei Bedarf werden auch Wörter aus den Bildunterschriften erklärt.
Art des Ergänzungsmaterials	Buch Teil 2; Zusatzinhalte online in den Aufgabenstellungen – Aufforderung an die Lernenden, diese zur Bearbeitung zu nutzen	Arbeitsheft analog, Code auf den Auftaktseiten für Arbeitsblätter zum Thema (tendenziell für Lehrkräfte)	Sprachliche Hilfestellungen zum Quellenverständnis, Links zum Üben von Methoden
Elemente zur Arbeit mit und an Mehrsprachigkeit oder Fremdsprache	Keine im untersuchten Kapitel	Keine im untersuchten Kapitel	Keine im untersuchten Kapitel

Tabelle 5: Vergleich von relevanten Gestaltungsmerkmalen

4.5 Quantitativer Vergleich der Lehrwerke

Abschließend sollen die drei untersuchten Lehrwerke in Bezug auf die Häufigkeitsanalyse einander gegenübergestellt und kommentiert werden.

Wie in Abbildung 8 angeführt, konnten in den Analysebereichen zusammen aus allen vier Kategorien in *MEHRfach Geschichte 3* (Graf et al., 2025a) insgesamt 150, in *Zeitbilder 3* (Kronberger-Schmid, 2025b) 192 und in *Geschichte & Wir 3* (Falkner et al., 2025) 97 Stellen durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) identifiziert werden. Die Ergebnisse der Analyse und des Vergleichs sollten nun nicht einen Gewinner oder Verlierer aufspüren, sondern zeigen, wie hoch der Gehalt an potenziellen bildungssprachlichen Hürden jeweils, am Kapitel *Erster Weltkrieg* exemplarisch gezeigt, ist. Das lässt weniger eine qualitative Bewertung zu als eine Orientierung dafür, wie geeignet die Lehrwerke für bestimmte Zielgruppen sind. Die Arbeit untersucht die sprachbewusste Gestaltung der drei Geschichtslehrwerke, womit die gesuchte Zielgruppe Schüler:innen mit niedrigeren (lateinschriftlichen) Lesekompetenzen und mit Deutsch als Zweitsprache umfasst.

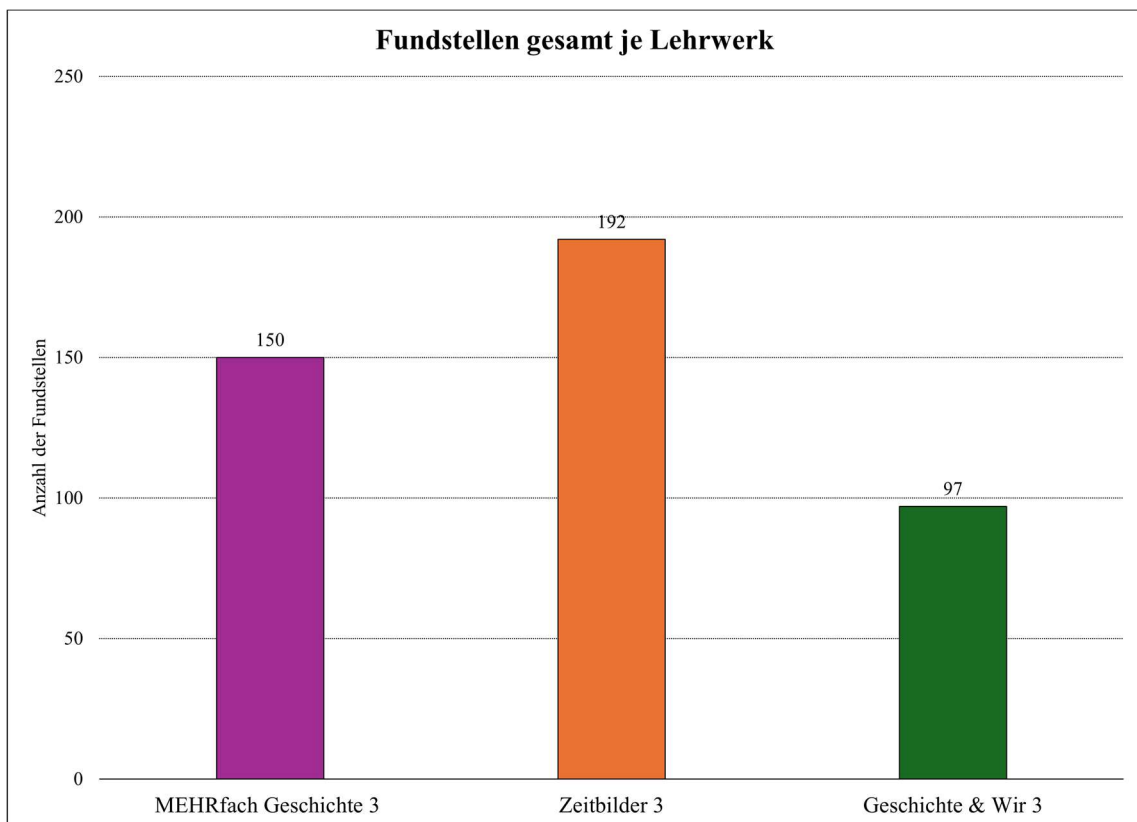


Abbildung 8: Gesamtanzahl der extrahierten Stellen pro Buchtitel im Vergleich

Die nachfolgende Grafik (Abbildung 9) vergleicht die absolute Anzahl der Fundstellen je Kategorie. Auf der Wortebene sticht *Zeitbilder 3* besonders hervor, indem dort etwa die dreifache Anzahl an Fällen entnommen werden konnte als in *Geschichte & Wir 3* vorkommen, während den drei weiteren Kategorien vergleichbar viele Fälle zugeordnet wurden – auf der Satzebene *Zeitbilder 3* sogar die wenigsten Hürden nach den gewählten Kriterien aufweist. *MEHRfach Geschichte 3* enthält mit 33 Fällen auf der Satzebene die häufigsten Fälle bei einem Ergebnis im Mittelfeld auf der Wortebene.

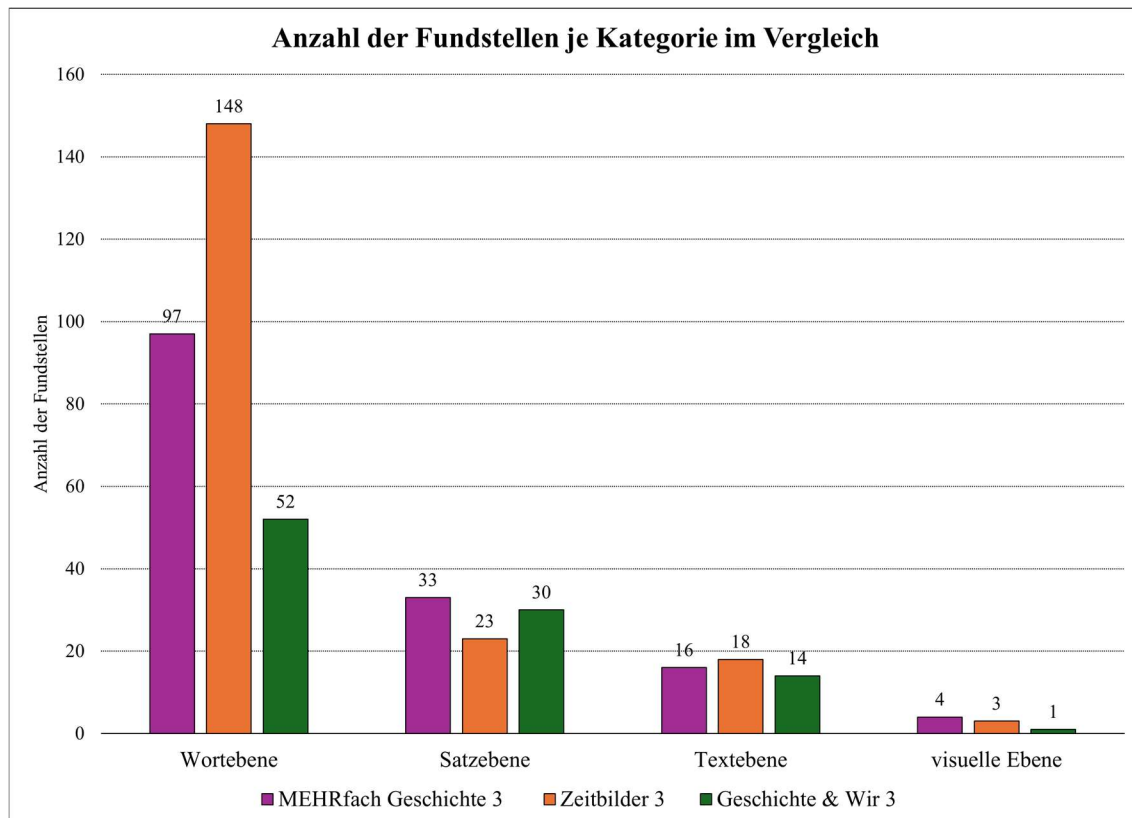


Abbildung 9: Gesamtanzahl der Fundstellen in den einzelnen Analyse kategorien je Schulbuch

Abbildung 10 zeigt, welchen Anteil die Fälle in jedem Schulbuch an den Kategorien haben. In *Geschichte & Wir 3* wurden auf der Wortebene und der visuellen Ebene zwar weniger Hürden angehäuft, doch schlägt sich das hinsichtlich der Verteilung von Fällen folglich in der Satz- und der Textebene nieder. Alle Stellen betrachtet, ist der Anteil der Stellen an der Satzebene nicht unerheblich. Die vergleichsweise hohe Anzahl an Fällen auf der Wortebene in *Zeitbilder 3* ergibt auch in der Verteilung – es entfallen 77 % der gezählten Fälle auf die Wortebene – dass dort das größte Anpassungspotenzial besteht, wenn Zielgruppen mit einem hohen Bedarf an sprachbewusster Gestaltung/Formulierung angesprochen werden soll.

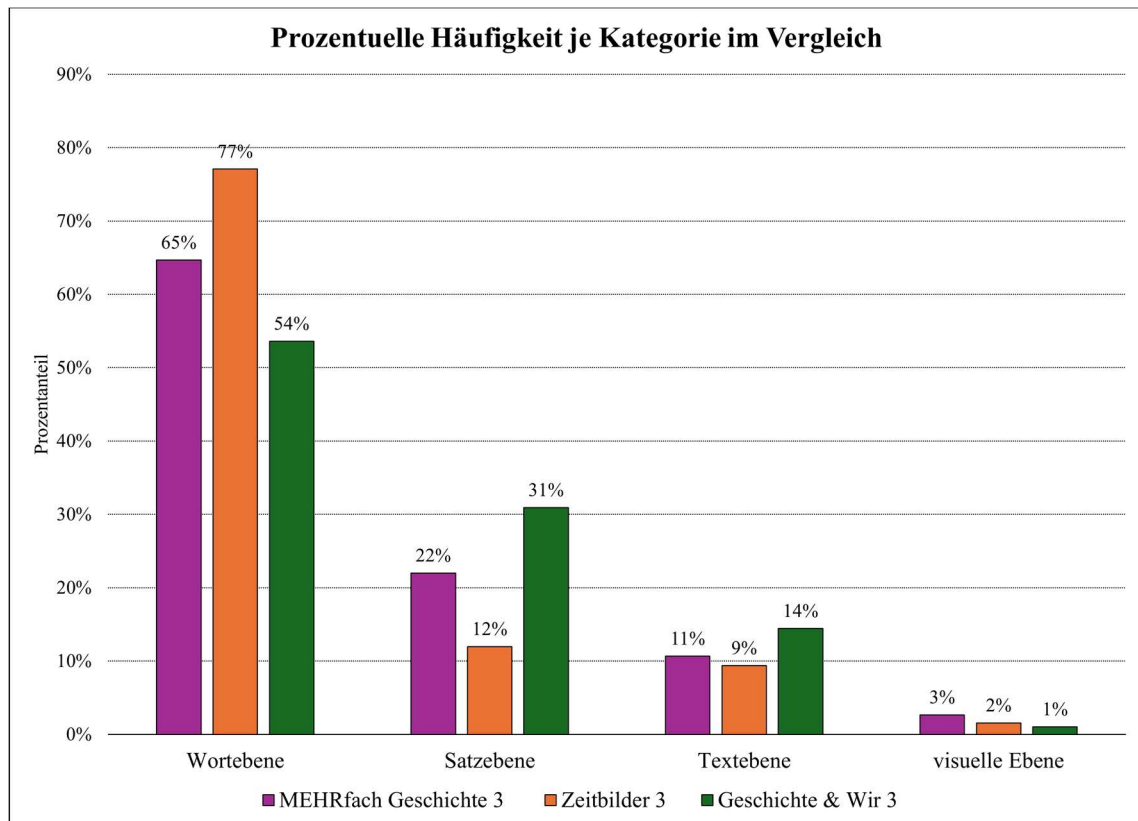


Abbildung 10: Prozentueller Anteil der Fundstellen an jeder Kategorie pro Schulbuch

Beim Vergleich der Subkategorien der Wortebene sticht zunächst besonders der Teil der komplexen Komposita, Fachwörter, Abkürzungen und Fremdwörter hervor. Während *Geschichte & Wir 3* darin nur 21 der 51 Fälle zählt, liegen bei *MEHRfach Geschichte 3* etwa die Hälfte der Fundstellen in dem Bereich. *Zeitbilder 3* weist mit 87 von 148 Fundstellen die auffällig meisten Fälle auf und liegt damit bei deutlich über 50 % in der Subkategorie.

Die mehrdeutigen Wörter zählen bei *Zeitbilder 3* wiederum im Vergleich zu *Geschichte & Wir 3* mehr als das Dreifache und im Verhältnis zu *MEHRfach Geschichte 3* immerhin mehr als das Doppelte. Das könnte, ähnlich wie in der ersten Subkategorie ermittelt, an einer geringer sensiblen Sprachgestaltung im Bereich dieser beiden Kategorien zurückzuführen sein.

Substantivierungen wie *das Sammeln*, *der Gebrauch*, *die Begegnung* oder *die Verfügbarkeit* etwa wurden in *Geschichte & Wir 3* sparsam verwendet. Das Werk hebt sich mit einem Drittel an Fällen im Vergleich zu den anderen deutlich ab.

In der Subkategorie der Adjektive und (reflexiven) Verben mit untrennbaren Prä- und Suffixen wie beispielsweise *sich entfernen* oder *unbehaglich* finden sich vergleichbar viele Fälle in den Vergleichsgegenständen, während auch hier *Geschichte & Wir 3* die wenigsten Fundstellen von allen lieferte.

Keines der Schulbücher zeigt bildungssprachliche Hürden deshalb, weil die Operatoren in den Arbeitsaufträgen falsch eingesetzt wurden oder gänzlich fehlten. In *Geschichte & Wir 3* kommen Fälle vor, wo erst der Operator genannt wird, und eine W-Frage folgt, doch werte ich das als sprachbewusste „Beidnennung“, um die Schüler:innen beim Verständnis zu unterstützen.

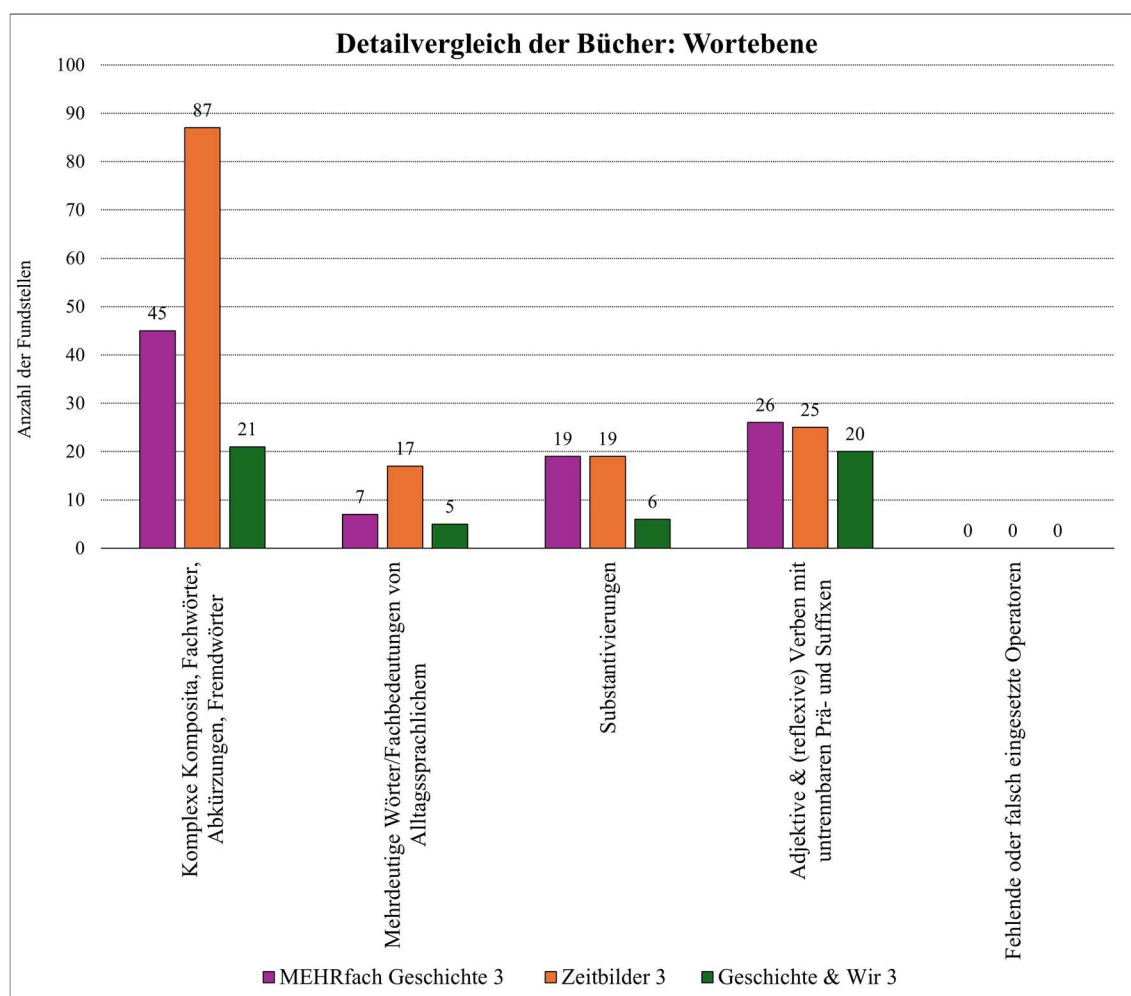


Abbildung 11: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Wortebene im Detail

Komplexe Satzgefüge, hat sich ergeben, sind in *Geschichte & Wir 3* die meisten, in *MEHRfach Geschichte 3* die wenigsten aufzufinden gewesen. Wie bereits erläutert, wurden insbesondere die Aufgabenstellungen in *Geschichte & Wir 3* tendenziell kom-

plex formuliert. Die Satzstruktur wirkt in *MEHRfach Geschichte 3* sensibler gestaltet, während der Informationsübertragung dabei nichts abverlangt wurde.

Völlig anders gestaltet sich die Häufigkeit von Passiv-Anwendungen in den jeweiligen Büchern. *MEHRfach Geschichte 3* weist die meisten Fundstellen auf, *Geschichte & Wir 3* ebenso einige. Lediglich 8 Stellen wurden in *Zeitbilder 3* aufgespürt. Im Vergleich zur Wortebene hat die Satzebene in *Zeitbilder 3* ein viel geringeres Potenzial, Lernenden sprachliche Barrieren zu bieten.

Unvollständige Sätze wurden ausschließlich in *MEHRfach Geschichte 3* gefunden. Mit 2 Stellen ist der Teil aber auch in diesem Werk kaum als nennenswerte Hürde zu verstehen.

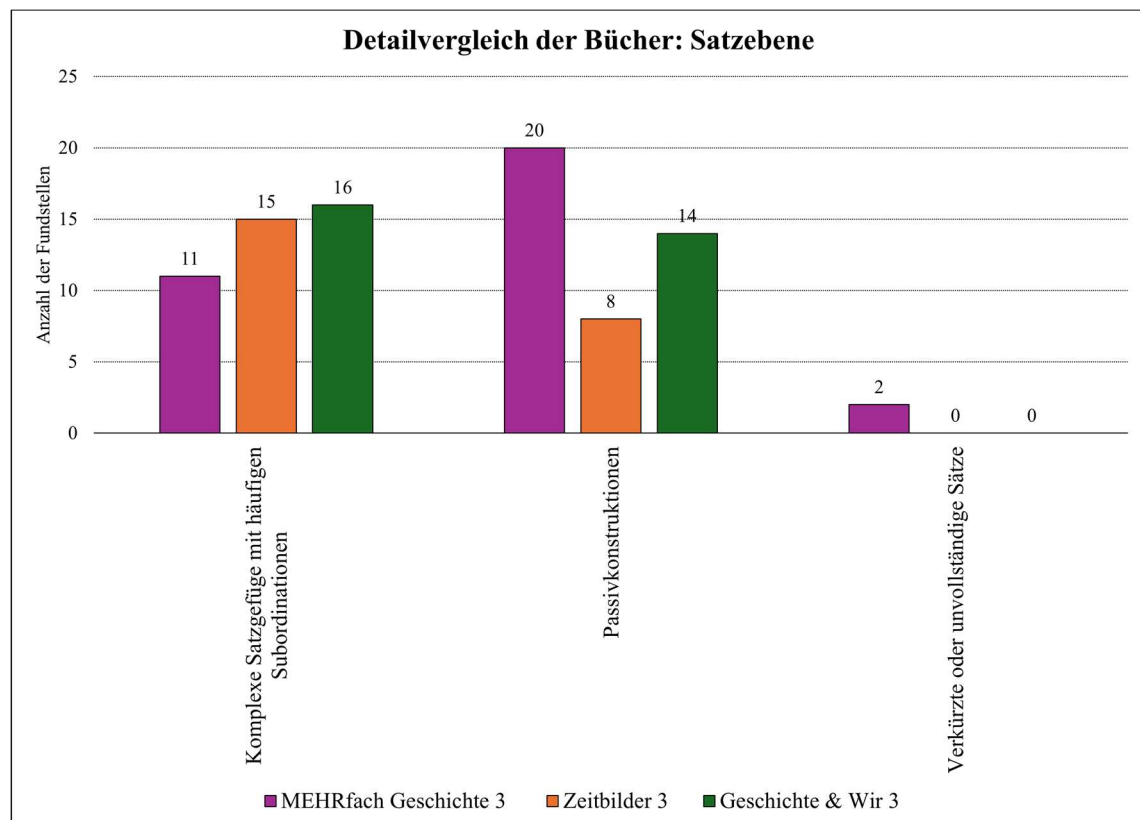


Abbildung 12: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Satzebene im Detail

Kohäsionsmittel sind sozusagen der thematische Klebstoff eines Absatzes, der über Satzzeichen hinweg die Aussagen zusammenhält und die Empfänger:innen der Information logisch führt. In dieser Subkategorie der Textebene wurden in *MEHRfach Geschichte 3* und *Zeitbilder 3* jeweils 3 Stellen erkannt, in *Geschichte & Wir 3* 1 Fall. Eine Aneinanderreihung von Sätzen, die inmitten des Absatzes ohne begleitende Worte the-

matische Wechsel erfahren, können selbst geübte Leser:innen aus dem Konzept bringen. Es hilft deshalb beim Verständnis, zusammengehörende Sätze dementsprechend zu strukturieren.

Der Einsatz von Relativpronomen oder Pronomen, die an anderen Stellen des Satzes auf vorige Aussagen anknüpfen, wurden in *MEHRfach Geschichte 3* weniger häufig eingesetzt als in den beiden anderen Werken. Aus *Zeitbilder 3* wurden für diese Subkategorie die meisten Fälle extrahiert.

Durchaus auffällig war, dass nur *MEHRfach Geschichte 3* eine Reihe von Aufgabenstellungen beinhaltet, denen Informationen fehlen, um die Aufgabe problemlos und unmissverständlich zu erfüllen. In der Subkategorie ist deshalb in dem Werk Überarbeitungsbedarf zu erkennen, wenn sichergestellt werden soll, dass die Schüler:innen die Aufgaben problemlos erledigen können.

Aufgabenstellungen, in denen die Reihenfolge der Vorgehensweise nicht klar ist, konnten in *Geschichte & Wir 3* sowie in *MEHRfach Geschichte 3* jeweils 1 Fall entnommen werden.

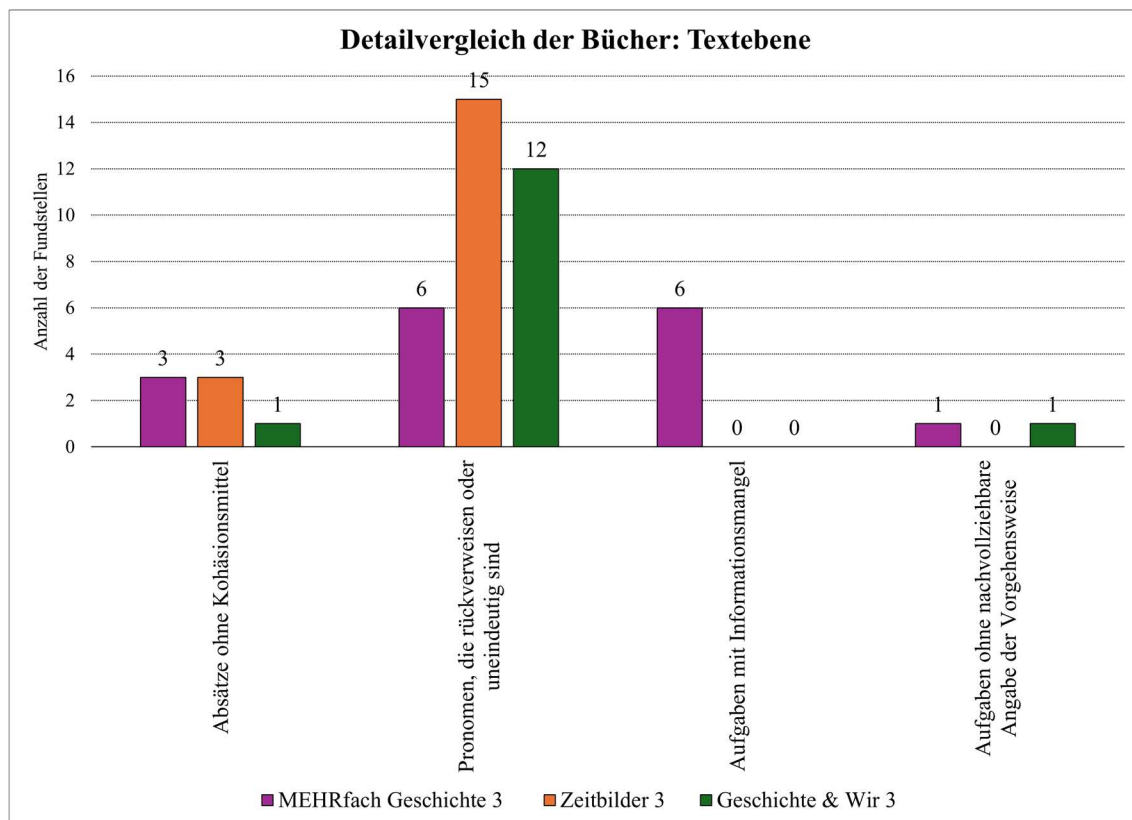


Abbildung 13: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Textebene im Detail

Die Bücher sind in Bezug auf die visuelle Gliederung allesamt so gestaltet, dass ich das den Kriterien entsprechend als bewusst gestaltet bezeichne. Kein Werk weist darin Hürden auf, da jedes Werk auf seine Weise die Aufmerksamkeit der Leser:innen visuell auf das Wesentliche lenkt. Somit wurden der Kategorie, die sich der Gliederung annimmt, keine Stellen zugewiesen.

Eine Stelle danach zu beurteilen, ob die relevante Information hervorgehoben wurde, konnte nur durch eine qualitative subjektiv-fachliche Beurteilung erfolgen. In den Analyseteilen der einzelnen Bücher wurde dazu begründet angegeben, was davon betroffen ist. Jeweils wurden Stellen dahingehend markiert. In *MEHRfach Geschichte 3* und *Zeitbilder 3* waren es 3 Funde, in *Geschichte & Wir 3* wurde 1 Stelle aufgenommen.

Die Abbildungen des analysierten Kapitels sind überwiegend Bilder oder Fotos, kaum Karten und keine Grafiken. Lediglich in *MEHRfach Geschichte 3* wurde eine unzureichend erklärte Stelle ermittelt. Da derselbe Fall in *Zeitbilder 3* in einer visuell bewussteren Art behandelt wird, liegt eine Referenz vor, welche die Markierung der Stelle nachvollziehbar rechtfertigt. Auf der visuellen Ebene führt die Gestaltung der Bücher schließlich kaum zu potenziellen Hürden für Lernende mit einem Bedarf an bewusster Gestaltung.

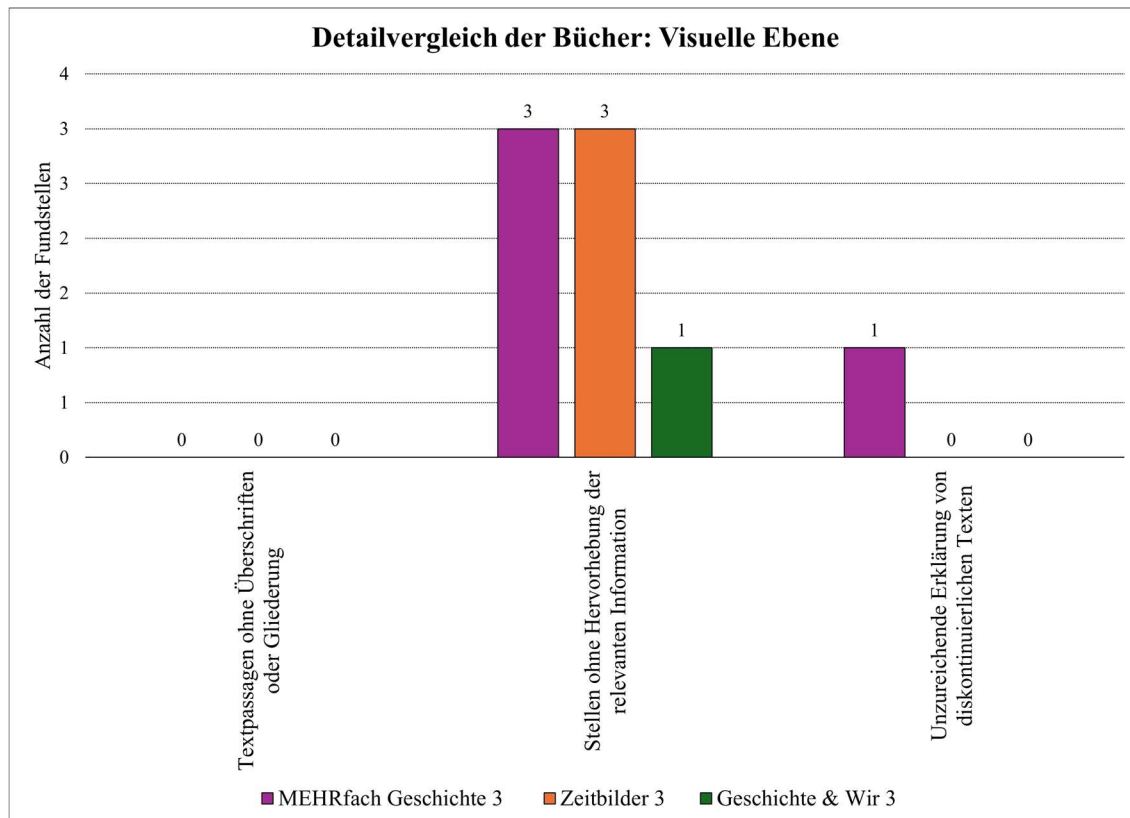


Abbildung 14: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Visuelle Ebene im Detail

4.6 Interpretation

Das Beherrschen des Registers Bildungssprache ist ausschlaggebend dafür, ob oder inwiefern die schulischen Inhalte von den Lernenden verstanden und erworben werden können (Feilke, 2012, S. 10; Wiater, 2015, S. 326) und bestimmt in weiterer Folge die Wahrscheinlichkeit schulischen und gesellschaftlichen Erfolgs.

Die Ergebnisse auf der Wortebene deuten dabei in eine klare Richtung. Es existiert eine bedeutende Anzahl an möglichen Hürden in allen Untersuchungsbereichen. Besonders betreffen diese Stellen Komposita und Fachwörter sowie Verben (dabei wurden trennbare Verben nicht berücksichtigt). Diese Subkategorien können jedoch nicht getilgt, sondern lediglich didaktisch aufbereitet werden. Als eine Möglichkeit erscheint der Einsatz von Supporting-up (Eichner et al., 2019), also eine Lernmöglichkeit zu integrieren, die zur eigenständigen Erschließung beiträgt.

In dem Zusammenhang wäre es aus meiner Sicht sinnvoll, einen grundlegenden Begleitteil oder digitale Begleitbereiche anzubieten, die in bildungssprachliche Besonder-

heiten einführen. Diese könnten dazu beitragen, gemeinsam mit den Lernenden ein Bewusstsein für sprachliche Herausforderungen zu entwickeln und metasprachliche Kompetenzen aufzubauen. Etwa könnten Regeln des Deutschen zur Komposition und die Eigenschaften dieses häufigen Wortbildungsvorgangs erklärt und anhand von Übungen stellenweise vertieft werden, um einen geschulten Blick dafür zu entwickeln. Davon profitieren nicht nur Lernende mit DaZ, sondern auch Schüler:innen mit augenscheinlich geringerem Förderbedarf. Online-Zugänge könnten bei der Arbeit an Fachinhalten zusätzliche Übungen zur Verbverwendung im Scaffolding-Format bereitstellen, um die durchgängige Sprachbildung fachspezifisch zu unterstützen.

Eine sprachbewusste Unterrichtsplanung, wie in Kapitel 3 behandelt wurde, setzt Bewusstheit auch auf Seiten der Lehrkräfte voraus. Diese kann für Fachlehrkräfte meist nicht automatisch ausgebildet sein, sondern muss mangels Vorkenntnisse aus der Ausbildung explizit nachgelernt werden. Für jede der Ebenen sollte daher für Lehrkräfte begleitend bildungssprachliches Basiswissen niederschwellig zugänglich sein. Pluralbildung, Nullartikel, spezifische Präpositionen oder trennbare/untrennbare Verben zum Beispiel werden von DaE-Sprechenden ohne einschlägige Vorbildung unreflektiert – nicht zwingend richtig – verwendet. Auf die Grammatik kann ebenso nicht ad hoc Zugriff genommen werden. Für eine entsprechend aufmerksame Planung ist es notwendig, dass Lehrende ihre Sprache und ihre Formulierungen bewusst wählen und lernen, ihr Material bewusst zu prüfen. (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, 10; 38–43) Darüber hinaus betonen Handro & Kilimann (2020, S. 664), Diagnose- und Förderstrategien standortspezifisch zu adaptieren. Dafür benötigen Lehrkräfte ein individualisierbares Spektrum an didaktischen Maßnahmen.

Dennoch ist trotz der Herausforderungen positiv hervorzuheben, dass jedes der Schulbücher unterstützende Elemente auf der Wortebene enthält. Am ausgeprägtesten ist die bewusste Verwendung des Fachwortschatzes in *Geschichte & Wir 3* (2025), das neben Randglossaren auch im Fließtext schwierige Begriffe aufgreift und erläutert. Am geringsten wird in *Zeitbilder 3* (2025) auf eine aufmerksame Vermittlung der Inhalte auf der Wortebene geachtet. Das Buch leistet hingegen im Bereich der Operatoren eine sprachliche Stütze, die in den Vergleichswerken fehlt. Aus Sicht der Bildungseinrichtung sollte vor dem Hintergrund der Unterschiede die Auswahl des Lehrwerks stets die Zielgruppe berücksichtigen.

Auf der Satzebene zeigen sich sprachliche Hürden wie Passivkonstruktionen oder komplexe Sätze in vergleichbarer Häufigkeit. Letztere konnten in Aufgabenstellungen gehäuft aufgefunden werden, was auf den Einsatz von Operatoren zurückzuführen ist. Obwohl das Passiv der Textsorte Fachtext zwar inhärent ist und nicht vollständig vermieden werden kann, lässt sich immerhin das Verständnis durch offensive Handlungen wie Lesestrategien und Lesetraining oder durch Hervorhebung und Besprechung der grammatikalischen Merkmale unterstützen. In Ausnahmen und je nach Kenntnissstand, kann auch eine Textvereinfachung das wirksamste Mittel sein. (Leisen, 2019, S. 120–121) In allen untersuchten Schulbüchern kommen schließlich komplexe Sätze vor.

Da komplexe Satzkonstruktionen vor allem für Schüler:innen mit DaZ eine erhebliche Hürde darstellen, sollten Texte und Aufgabenstellungen dem Können entsprechend strukturiert werden. Es muss auch die Möglichkeit bestehen, syntaktische Strukturen in ihrer Komplexität schrittweise zu steigern. (Schmölzer-Eibinger & Egger, 2012, S. 13) Angesichts der aktuellen Situation in zunehmend heterogenen Lerngruppen besteht Differenzierungs- und Individualisierungsbedarf. Seiteneinsteiger:innen und Lernende mit DaZ oder aus sprachschwachem Milieu müssen eine Chance zur differenzierten Unterrichtsbeteiligung erhalten. Da diese Anforderungen kaum ausschließlich durch Lehrkräfte erfüllt werden können, sollten entsprechende Möglichkeiten bereits in den Lehrwerken eingeflochten sein. Eine Möglichkeit könnte der Druck von durchschnittlichen Verfasser:innentext im Schulbuch sein, während jeweils leichtere sowie anspruchsvollere Versionen der Texte und Aufgabenstellungen im Online-Begleitmaterial auswählbar sind.

Auf der Textebene sind fehlende Kohäsionsmittel zwar selten, aber nicht auszuschließen. Häufiger ist die Verwendung uneindeutiger Pronomina, die für sprachschwache Schüler:innen herausfordernd sein können und das Verständnis erschweren. Proformen (Verweise auf Voriges) wie Personal- und Reflexivpronomina kommen in den untersuchten Schulbüchern gelegentlich vor und sollten für eine bessere Nachvollziehbarkeit expliziert werden. Laut Schmölzer-Eibinger & Egger (2012) ist eine logisch-schlüssige Aneinanderreihung der Sätze eines Textes Voraussetzung zur Verständnissicherung. Dieser Umstand ist überwiegend erfüllt. Schlussendlich hängt die Qualität der Texte von den Voraussetzungen der Lesenden ab, die damit konfrontiert werden. Gute Texte, so Leisen (Leisen, 2019, S. 122), fordern die Leser:innen angemessen heraus,

sodass sich eine kognitive Lücke zur Neugierde auftut. Das gilt es für Lehrkräfte zu berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Umgang mit historischen Quellen. Alle untersuchten Werke verwenden Quellen in zeitgenössischer Sprache, deren sprachliche Komplexität im Unterricht berücksichtigt werden muss. *Geschichte & Wir 3* bietet exklusiv Quellen in einfacher Sprache online als Zusatzangebot an. Allerdings weist Barsch (2022, S. 122–123) darauf hin, dass die Vereinfachung historischer Quellen kritisch zu reflektieren sei, da dadurch deren Authentizität und „Dignität“ verloren gehen könne. Was für Textquellen in besonderem Maße gilt, muss jedoch nicht für Autor:innentexte gelten. Für den Anfangsunterricht könnte eine Differenzierungsmöglichkeit in einfacher Sprache sinnvoll die Zugänglichkeit erhöhen.

Auf der visuellen Ebene zeigen sich aus der Analyse kaum Defizite. Jedes untersuchte Buch ist so gestaltet und gegliedert, dass es übersichtlich die Orientierung im Text unterstützt. Der Befund entspricht den Erkenntnissen der Schulbuchforschung. Diese habe nach Wiater (2015) ergeben, dass der Text durch Überschriften gegliedert und die Textabschnitte logisch aufeinander folgen sollten. Das Layout und weitere außersprachliche Gestaltungsmittel beeinflussen das Textverständnis. Diese Aspekte, „dass das Verstehen von Texten wesentlich von der Struktur und dem Layout mitbestimmt“ wird und dass Überschriften auf verschiedenen Ebenen hervorgehoben werden (Wiater, 2015, S. 327), erfüllen alle drei untersuchten Werke, was auch durch die geringe Zahl der Fundstellen auf der Visuellen Ebene bestätigt wird. Als einschränkend wird das Fehlen von Zwischenzusammenfassungen und einem alters- und lernstandspezifischen Register/Glossar beurteilt.

MEHRfach Geschichte 3 nutzt Randspalten mit teils komplex formulierten Erklärungen sowie ein Register, das auf relevante Seiten verweist. Das Register enthält Wörter der Lernziele und verweist auf die Seiten der Nennung. Nicht zwingend werden die Wörter dort in der Randspalte geführt. Kurzzusammenfassungen werden ans Ende des Kapitels gestellt. *Zeitbilder 3* verzichtet auf Randspalten und den Verweis auf die Buchseite, gibt aber unter „Namen und Begriffe“ die in deren Anzahl spärlichen, markierten Wörter am Ende des Buches an. Auf eine Zwischenzusammenfassung wird verzichtet, es liegt aber eine Zusammenfassung der wichtigsten Daten und Eckpunkte zur Orientierung am Ende des Kapitels vor. Hervorzuheben sind die explizite Darstellung von Kompetenzzielen und die Erklärung von Operatoren. *Geschichte & Wir 3* kombiniert

Randspalten mit kontinuierlichen Erläuterungen im Fließtext. Ein Glossar oder Register ist keines vorhanden. Auch die Bedeutung der Operatoren, die oft Verben mit Partikeln enthalten (*ordne zu, werte aus*) oder abstrakt formuliert sind (*gib wieder, charakterisiere, ermittle, stelle gegenüber*), wird nicht angegeben.

Das Ergebnis der vorliegenden Analyse reiht sich in die Befunde vergleichbarer Studien ein. Die Studie von Oleschko & Moraitis (2012) ebenso wie zwei jüngere an der Universität Wien eingereichte Masterarbeiten (Bollwein, 2023; Schneeberger, 2023) zeichnen insbesondere auf der Wortebene ein ähnliches Bild. Dort kann demzufolge im Fachunterricht am intensivsten zur Förderung angesetzt werden, da auf der Ebene die meisten Fälle identifiziert werden konnten. Autor:innentexte, Aufgabenstellungen und Bildunterschriften sind auf der Wortebene gleichermaßen betroffen. Auf der Satzebene ergeben sich ebenso in allen Bereichen schwierige Stellen für sprachschwache Zielgruppen. Insbesondere der Einsatz von Operatoren führt zur Entstehung komplexer Satzstrukturen, die das Textverständnis erschweren. Demgegenüber enthält die Textebene sowohl in den genannten Untersuchungen als auch in der vorliegenden Analyse kaum Hürden. Schneeberger (2023) konnte jedoch in ihren untersuchten Geografiebüchern einige Aufgabenstellungen mit unklaren Anweisungen feststellen. Hinsichtlich der visuellen Ebene ergeben sich in meiner Untersuchung kaum Barrieren. Bollwein (2023) attestiert ihrem Untersuchungsgegenstand hingegen teilweise Defizite im gestalterischen Bereich.

5 Fazit

Die Arbeit verfolgte das Ziel, eine exemplarische Auswahl von Schulbüchern für Geschichte und politische Bildung hinsichtlich ihrer sprachbewussten Gestaltung zu untersuchen. Im aktuellen Fachdiskurs besteht Einigkeit darüber, dass, nicht zuletzt aufgrund der demografischen Entwicklungen, dem Fachunterricht auch eine sprachbildende Verantwortung zukommt. (Boubakri et al., 2017; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Ulrich & Michalak, 2019) Daher ist es für Lehrkräfte und Schulbuchautor:innen jeweils nötig, ein qualifiziertes Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche linguistischen Anforderungen das Lernen von Fachinhalten erschweren können, um Lernenden dadurch einen besseren Zugang zu ermöglichen. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde aus drei Fach-Schulbüchern nach Lehrplan 2023 der bildungssprachliche Gehalt eines vergleichbaren Beispielkapitels ermittelt und dahingehend kommentiert, inwiefern die Werke im Spiegel aktueller Erkenntnisse sprachbewusst gestaltet sind.

Die Analyse zeigte, dass bildungssprachliche Hürden insbesondere auf der Wortebene auftreten. Darüber hinaus wurde auf der Satzebene eine erhebliche Zahl an Barrieren für das Textverständnis identifiziert. Während den Subkategorien der Textebene (häufig Proformen) nur vereinzelt Fälle zugeordnet werden konnten, sind die untersuchten Lehrwerke auf der visuellen Ebene jeweils für das Textverstehen förderlich gestaltet. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Schulbüchern traten auf der Wortebene hervor. Allein in der Subkategorie mit Fachwörtern und Komposita konnte in *Zeitbilder 3* (2025) etwa die vierfache Menge an Fundstellen markiert werden als in *Geschichte & Wir 3* (2025), wobei *MEHRfach Geschichte 3* (2025) circa die Hälfte von erstgenanntem Werk aufweist und damit im Mittelfeld liegt. In der Kategorie der Hypotaxen hingegen weist *Geschichte & Wir 3* die meisten Stellen auf, obwohl das Werk die geringste Summe an Hindernissen hat. Zwar enthält *Zeitbilder 3* die meisten potenziellen Hürden für sprachschwache Schüler:innen, gleichzeitig ist es jedoch das einzige, das qualitative Hilfestellungen im Bereich der Aufgabenstellungen – etwa Erläuterungen zu Operatoren – bereitstellt.

Somit deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein sprachbewusstes Schulbuch auf mehreren Ebenen gedacht werden muss und bereits beim Verfassen ein hohes Maß an Theorieanleitung sowie metasprachlicher Reflexion bedarf, um ein sprachförderliches Gesamtwerk vorzulegen. Es ist zwar der Versuch erkennbar, eine sprachbewusste Aus-

gestaltung zu erreichen, doch werden die Forderungen und das Potenzial sprachbewussten Fachunterrichts nur zum Teil umgesetzt. Insbesondere Sprachlernen sowie die Reflexion von linguistischen Fachspezifika explizit in den Unterrichtsgegenstand zu integrieren, bleiben unerfüllt. Auffällig ist, dass kein untersuchtes Werk einen Mehrsprachigkeitsbezug herstellt. Obwohl die motivations- und lernförderliche Wirkung mehrsprachiger Ansätze theoretisch bereits herausgearbeitet wurde (Dirim & Wegner, 2015), bleibt Mehrsprachigkeit in den Schulbüchern gänzlich unberücksichtigt – weder als didaktisches Prinzip noch in einzelnen Aufgabenstellungen. Dabei bietet gerade der Unterricht in Geschichte und politische Bildung durch seine thematische Offenheit hohes Potenzial dafür, sprachliche Vielfalt, zumindest im europäischen Rahmen, zuzulassen und zu aktivieren.

Im praktischen Kontext bedeuten die Ergebnisse einen Appell an Lehrkräfte, sich den sprachlichen Anforderungen von Schulbuchtexten bewusst zu werden, um richtig und differenziert reagieren zu können. Das Material sollte eingehender Prüfung unterzogen werden und im besten Fall in Folge einer qualifizierten Beurteilung im Unterricht sprachunterstützend ergänzt werden. Dahingehende Maßnahmen sind unter anderem das explizite Einüben von Fachwortschatz, die Bereitstellung von Satzmustern sowie „Chunks“ oder die Förderung von Lesestrategien. Mehrsprachigkeit sollte eine stärkere Stellung als wertvoller Beitrag statt zu überwindende Barriere erhalten.

Für den Schulbuchbetrieb lässt das Ergebnis ebenso einige Schlussfolgerungen zu. Sprachbewusste, textbegleitende Elemente müssen fester Bestandteil moderner Schulbücher werden. Systematische Scaffolding-Strategien, klar nachvollziehbare und differenzierte Aufgabenstellungen sowie explizite Hinweise auf sprachliche Anforderungen können für heterogene Klassenverbände die Lernchancen erhöhen. Verlage sollten das volle Potenzial ihrer Online-Ressourcen ausschöpfen und neu denken, indem zur Bewältigung des divergierenden Lernstands breit gefächerte Differenzierungsmöglichkeiten und Sprachlernkonzepte angeboten werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Sprachbewusstheit im aktuellen kompetenzorientierten und hochindividualisierten Unterricht stärker in den Vordergrund rücken muss, um wirksames historisch-politisches Lernen zu ermöglichen. Schulbücher tragen durch ihre traditionell zentrale Stellung im Fachunterricht eine besondere Verantwortung. Durch die zunehmende Heterogenität hinsichtlich Leistung und Lernstand in derselben Einrichtung erhalten demnach sprachbewusste und mehrsprachigkeitsorientierte

Konzepte eine größere Bedeutung – nicht zuletzt im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und die Teilhabe aller Lernenden am öffentlichen Leben.

6 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prinzipien sprachbewussten Fachunterrichts nach Michalak et al. (2015).....	18
Tabelle 2: Schulbuchtitel des Korpus	38
Tabelle 3: Deduktive Kategorienanwendung (Strukturierung) nach Mayring (2022, S. 97–103)	41
Tabelle 4: Kodierleitfaden	50
Tabelle 5: Vergleich von relevanten Gestaltungsmerkmalen	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungssprache als Bindeglied zwischen Registern (Drumm, 2018, S. 136).....	13
Abbildung 2: Gibbons‘ Scaffolding-Modell (Kniffka, 2024, S. 338)	27
Abbildung 3: Prozessmodell sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht (Handro, 2013, S. 325)	34
Abbildung 4: Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung	40
Abbildung 5: Absolute Anzahl an Fundstellen in MEHRfach Geschichte 3 (2025).....	52
Abbildung 6: Absolute Anzahl an Fundstellen in Zeitbilder 3 (2025)	63
Abbildung 7: Absolute Anzahl an Fundstellen in Geschichte und Wir 3 (2025)	70
Abbildung 8: Gesamtanzahl der extrahierten Stellen pro Buchtitel im Vergleich	79
Abbildung 9: Gesamtanzahl der Fundstellen in den einzelnen Analysekatgorien je Schulbuch	80
Abbildung 10: Prozentueller Anteil der Fundstellen an jeder Kategorie pro Schulbuch	81
Abbildung 11: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Wortebene im Detail	82
Abbildung 12: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Satzebene im Detail	83
Abbildung 13: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Textebene im Detail	84
Abbildung 14: Vergleich der Häufigkeit in der Kategorie Visuelle Ebene im Detail	86

7 Literaturverzeichnis

- Barricelli, M. (2022). Machtvolle Erzählungen: Versuche der Sprachbildung im Schulfach Geschichte mit Blick auf Herrschaft, Freiheitsrechte und kulturelle Vielfalt. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 48–66). LIT.
- Barsch, S. (2022). Leichte Sprache: Eine leichte Methode zum Erfassen historischer Quellen? In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 103–123). LIT.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 250–259. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.5>
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37–57). Beltz Juventa.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2017). *Sprachbildung in allen Fächern* (1. Auflage). *Deutsch lehren lernen: Bd. 16*. Ernst Klett Sprachen.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept "Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Waxmann.
- Bernhardt, M. (2015). Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen: Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 281–296). Fillibach bei Klett.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2023). Sprachbewusstheit: Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.),

- Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 7–40).
Springer Fachmedien Wiesbaden.
- BMBWF. (2025). *Schulbuchaktion 2025/26: Mittelschulen*.
<https://www.schulbuchaktion.at/list>
- Bollwein, F. (2023). *Sprachsensible Gestaltung von Geschichtslehrwerken in der Sekundarstufe I am Beispiel des Moduls ‚Revolutionen, Widerstand, Reformen‘* [Masterarbeit]. Universität Wien, Wien.
- Boubakri, C., Beese, M., Krabbe, H., Fischer, H. E. & Roll, H. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 335–350). Waxmann.
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente: Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente>
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Deutsch als Zweitsprache: Bd. 2*. Kassel Univ. Press.
<https://permalink.obvsg.at/AC10848065>
- Lehrpläne der Mittelschulen (2025).
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Buschfeld, D. (2021). Aufgaben sprachsensibel gestalten. *Pädagogik*(9), 18–21.
<https://doi.org/10.3262/PAED2109018>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–34). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele. Praxisreihe: Bd. 23*. Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <https://permalink.obvsg.at/AC12130332>

- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Gunter Narr Verlag.
<https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(79), 222–251.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Studentexte Bildungswissenschaft: Bd. 4443*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Wegner, A. (2015). Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (1st ed., S. 198–222). Verlag Barbara Budrich.
- Drumm, S. (2018). Bildungssprache. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Kompodium DaF/DaZ: Band 8. Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen* (S. 132–143). Narr Francke Attempto.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2008. *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 9*. Waxmann.
<https://permalink.obvsg.at/AC07104834>
- Eichner, S., Kaestner, M.-S. & Reeken, D. von. (2019). "Ja, das ist auch so ein Begriff": Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichteunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–266). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Falkner, B., Hofmann-Reiter, S., Nenadic, A. & Windischbauer, E. (2025). *Geschichte und wir 3* (1. Auflage). Veritas-Verlag.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39(233), 4–13. https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsatzelinks/pdbabildungssprache/%40%40download/file/Feilke_Helmuth_2012_Bildungssprachliche%2520Kompetenzen.pdf

- Frank, M. (2018). "Sprachsensibilität": Ent- und Verdeckungslogiken einer Lösung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ* (1st ed., S. 126–140). Verlag Barbara Budrich.
- Fuhrhop, N. & Olthoff, S. (2019). Komposita als Herausforderung in Schulbuchtexten? In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 35–68). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 13–24). VS Verl. für Sozialwiss.
- Gantefort, C. (2013). 'Bildungssprache': Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *FörMig-Edition: Bd. 9. Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 71–105). Waxmann.
- Gautschi, P. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 125–137.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3243251>
- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 77–87). J.B. Metzler.
- Gibbons, P. (2009). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* [Nachdr.]. Heinemann.
<https://permalink.obvsg.at/AC07920681>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011a). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 107–128). VS Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011b). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material: Bd. 3*. Waxmann.
- Gornik, H. (2013). Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. E. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts / Volker Frederking Hans-Werner Huneke Axel Krommer Christel Meier (Hrsg.): Bd. 1. Sprach- und*

- Mediendidaktik* [Neuausg.], 2., neu bearb. und erw. Aufl. - Nachdruck, S. 236–253). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Graf, M., Vogel-Waldhütter, M. & Sikorski, G. (2025a). *MEHRfach Geschichte 3: Teil 1 - Wissen & Verstehen* (1. Auflage). Veritas-Verlag.
- Graf, M., Vogel-Waldhütter, M. & Sikorski, G. (2025b). *MEHRfach Geschichte 3: Teil 2 - Üben & Anwenden* (1. Auflage). Veritas-Verlag.
- Grell, I. (2019). Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht: Wozu nützen sprachensible Methoden im Fach Geschichte? Eine Reflexion von Unterrichtspraxis. In U. Dirks (Hrsg.), *DaF-/DaZ-/DaM- Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus* (S. 1–19). Philipps-Universität Marburg.
<https://doi.org/10.17192/es2018.0018>
- Grießhaber, W. (2013). Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 58–74). Beltz Juventa.
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. *proDaZ*.
- Hägi-Mead, S. & Tajmel, T. (2023). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 451–490). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen: Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–334). Waxmann.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 656–668. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.10>
- Handro, S. & Schönemann, B. (2022a). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als geschichtsdidaktische Forschungsaufgabe: Zur Einleitung. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 7–26). LIT.

- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2022b). *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde*. LIT.
<https://permalink.obvsg.at/AC16672950>
- John, G. (4. November 2025). Große Deutschdefizite bei Erstklässlern. *Der Standard*, 2025(Der Standard Kompakt).
- Khakpour, N. & Knappik, M. (2015). Anerkennende Mehrsprachigkeitskonzepte als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit? In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (1st ed., S. 28–44). Verlag Barbara Budrich.
- Kiesendahl, J. (2014). Korpusbildung in der Schulbuchforschung: Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(1), 18–30.
<https://doi.org/10.14220/mdge.2014.61.1.18>
- Kniffka, G. (2024). Scaffolding. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 333–348). De Gruyter.
- Bundesanstalt Statistik Austria. (2024, 8. Juli). *Jede vierte Person in Österreich hat einen Migrationshintergrund: Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2024* [Pressemitteilung].
<https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/07/20240708MigrationIntegration2024.pdf>
- Bundesanstalt Statistik Austria. (2025, 16. Juli). *Österreichs Bevölkerung wächst nur durch Zuwanderung: Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2025* [Pressemitteilung].
<https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2025/07/20250716MigrationIntegration2025.pdf>
- Kronberger-Schmid, B. (2025a). *Zeitbilder 3: Arbeitsheft* (1. Auflage). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. <https://permalink.obvsg.at/AC17446176>
- Kronberger-Schmid, B. (2025b). *Zeitbilder 3: Schulbuch* (1. Auflage). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. <https://permalink.obvsg.at/AC17446148>
- Krumm, H.-J. (2015). Mehrsprachigkeit als Kapital: Eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner & İ. Dirim

- (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (1st ed., S. 59–68). Verlag Barbara Budrich.
- Krumm, H.-J. (2024). Mehrsprachigkeit in den Curricula. In J. Meier, V. Blaschitz & İ. Dirim (Hrsg.), *utb Pädagogik|Sprachwissenschaft/Linguistik: Bd. 6306. Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 130–140). Verlag Julius Klinkhardt.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Kühberger, C., Bernhard, R. & Bramann, C. (Hrsg.). (2019). *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 6. Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen*. Waxmann. <https://permalink.obvsg.at/AC15509659>
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *leseforum.ch*.
- Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2024). Sprachsensibler Fachunterricht. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *DaZ-Handbücher Series: v.3. Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch Aus DaZ- und DaF-Perspektive* (1st ed., S. 215–224). Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-018>
- Lochon-Wagner, K. (2022). Sprachsensibler Geschichtsunterricht in der Lehrer*innenbildung: Herausforderungen - Herangehensweisen - Handeln. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 246–267). LIT.
- Lütke, B. & Rödel, L. (2023). Fachunterricht und Sprachbewusstheit. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 395–450). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Marschnig, G. (2019). Werte und Worte: Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Geschichts- und Politikunterricht. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann.

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz. https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2026). *QCAmapp [Computer software]*. <https://www.qcmap.org/ui/de/home>
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2023). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *utb Schulpädagogik: Bd. 4755. Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (2., aktualisierte Auflage, S. 47–64). Verlag Julius Klinkhardt.
- Meißner, F.-J. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Fäcke & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Handbuch mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 47–52). Narr Francke Attempto Verlag.
- Michalak, M. (Hrsg.). (2022a). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren; Ciando. <https://permalink.obvsg.at/AC16554092>
- Michalak, M. (2022b). Sprache und fachliches Lernen: Zur Einleitung. In M. Michalak (Hrsg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1–8). Schneider Verlag Hohengehren; Ciando.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr-Studienbücher. Narr Francke Attempto. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56e190c7-afac-48f4-a337-29b5b0dd2d03>
- Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen. Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (1st ed., S. 69–84). Verlag Barbara Budrich.

- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch: Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9(1), 11–46.
<https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.149>
- Oomen-Welke, I. (2019). Mehrsprachigkeit in der Klasse: Ein Schritt zu Sprachlernen, Methodenkompetenz und sozialem Miteinander. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 117–142). Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2022). Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 9. Deutsch als Zweitsprache* (6. unveränderte Auflage, S. 398–414). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfalzgraf, F. (2015). Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Eckert: Band 137. Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden – Perspektiven* (S. 39–52). V&R Unipress.
<https://doi.org/10.14220/9783737005159.39>
- Porstner, I. (2021). Europabildung im Geschichtunterricht: Die Macht der Sprache in der Kolonialismusrepräsentation. In E. Vetter, D. Lange & A. Wegner (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft - Sprache - Macht - Gesellschaft. Europa denken, kommunizieren und erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung* (S. 79–104). Wochenschau; ProQuest Ebook Central.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *FörMig-Edition: Bd. 9. Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 55–70). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner-Pau, M., Telsnig, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen* (1. Auflage). Fillibach bei Klett.

- Schmölzer-Eibinger, S. & Egger, E. (2012). *Sprache in Schulbüchern: Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage* (1. Aufl.). BMUKK. <https://doi.org/2001>
- Schneeberger, T. (2023). *Sprachsensible Gestaltung von Schulbüchern des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I: Sprachliche Hürden für heterogene Lerngruppen in ausgewählten GW-Schulbüchern* [Masterarbeit]. Universität Wien, Wien.
- Settinieri, J. (2019). Unterrichten in vielsprachigen Lerngruppen. In C. Fäcke & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Handbuch mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 505–509). Narr Francke Attempto Verlag.
- Siems, M. (2015). Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstheit fördern: Herausforderungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 163–186). Fillibach bei Klett.
- Statistisches Bundesamt Deutschland. (2025). *Gesellschaft und Umwelt: Migration und Integration*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/liste-migrationshintergrund-geschlecht.html#116670>
- Suchań, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. <https://doi.org/10.17888/PISA2018-EB>
- Tajmel, T. (2013). Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 198–211). Beltz Juventa.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material: Band 9*. Waxmann.
- Thünemann, H. (2022). Werturteilsbildung als Herausforderung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 222–245). LIT.

- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Beltz Juventa.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 299–320). Waxmann.
- Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. <https://doi.org/10.17888/PISA2022-EB>
- Uebel, E. M. (2023). Sprachbewusstheit auf Textebene. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 181–224). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Ludwig-Maximilians-Universität München. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf
- Universität Hamburg. (2026). *FörMig-Kompetenzzentrum*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>
- Wallner, F. (2019). Was macht Schulbuchtexte schwierig? Eine Studie zur lehrerseitigen Wahrnehmung der sprachlichen Anforderungen in Schulbuchtexten der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In U. Dirks (Hrsg.), *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus* (S. 1–27). Philipps-Universität Marburg. <https://doi.org/10.17192/es2018.0021>
- Wegner, A. & Vetter, E. (2024). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In J. Meier, V. Blaschitz & İ. Dirim (Hrsg.), *utb Pädagogik|Sprachwissenschaft/Linguistik: Bd. 6306. Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 117–129). Verlag Julius Klinkhardt.
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden - Schüler erreichen und fördern*. Verlag an der Ruhr.
- Wiater, W. (2015). Die Bildungssprache im Schulbuch, 62(4), 323–329. <https://doi.org/10.14220/mdge.2015.62.issue-4>
- Wickner, M.-C. (2022). Bildungssprache und Fachsprache als Voraussetzung und Gegenstand historischer Lernprozesse in den nicht-gymnasialen

Bildungsgängen. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen: Band 23. Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (S. 86–102). LIT.