



Leseprobe aus Kiliç, Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre,

ISBN 978-3-7799-6117-8

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6117-8)

isbn=978-3-7799-6117-8

Einleitung

Zahlreiche Schulleistungstudien auf nationaler und internationaler Ebene zeigen, dass Kompetenzen im Bereich der Sprache maßgeblich den Schulerfolg beeinflussen. Die viel zitierte PISA-Studie (2012, 2016) offenbarte, dass in Deutschland insbesondere die soziale Herkunft in hohem Maße über den weiteren schulischen Werdegang mitbestimmt. So zeigte sich, dass Schüler¹ aus bildungsfernen Schichten geringere Bildungschancen haben. Ihr Zugang zu bildungsförderlichen Ressourcen wie z. B. zu einer Tageszeitung oder regelmäßigen kulturellen Angeboten ist qua Herkunft häufig eingeschränkt. Dies kann ich aufgrund meiner persönlichen Biographie als Arbeiterkind und Person mit Migrationshintergrund bestätigen.

Ähnliches gilt für die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten und denen mit Migrationshintergrund. Kinder kommen mit den unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen und Erfahrungen zur Schule, werden hier aber alle mit der Bildungssprache² konfrontiert. Aus dem familiären und außerschulischen Umfeld bringen die Schüler jedoch meist nur alltagssprachliche Kompetenzen mit. Da die Erlangung von und der Umgang mit Bildungssprache besonders relevant für den Schulerfolg ist, muss die Schule die Schüler entsprechend auf diesem Weg begleiten. Als Hauptakteure im Unterrichtsgeschehen sind insbesondere Lehrkräfte gefragt, diese Aufgabe zu erfüllen. Dies stellt hohe Anforderungen an das System Schule sowie an die einzelnen Lehrkräfte. Da die Bildungssprache in sämtlichen Fächern eine Rolle spielt, scheinen fächerübergreifende Ansätze erfolgversprechender zu sein. Dennoch zeigen Erfahrungen aus der eigenen Schulpraxis, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen oft auf den Deutschunterricht reduziert wird und sich viele Fachlehrer für diesen Bereich nicht zuständig fühlen.

Möglicherweise spielen dabei Aspekte wie Überforderung, überfrachtete Lehrpläne und damit verbundene zeitliche Engpässe eine Rolle. Darüber hinaus können Beliefs/Überzeugungen³ von Lehrkräften ein Grund sein, warum die Förderung sprachlicher Kompetenzen sich zumeist auf den Deutschunterricht

-
- 1 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche Sprachform verwendet. Gemeint sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gleichermaßen.
 - 2 Der von Gogolin (2008; 2013) geprägte Begriff Bildungssprache wird von anderen Autoren kritisiert. Darauf wird im Verlauf der Arbeit an entsprechender Stelle eingegangen.
 - 3 In der Literatur werden die beiden Begriffe Überzeugungen und Beliefs synonym gebraucht. Ich schließe mich dieser Verwendung an.

beschränkt. Untersuchungen haben gezeigt, dass neben Wissen und Können auch Überzeugungen von Lehrpersonen ihre professionelle Kompetenz bestimmen (Baumert/Kunter 2011). Dabei bezieht sich Wissen auf Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen, über das Lehrkräfte verfügen sollten, um angemessen und erfolgreich unterrichten zu können. Auch pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Beratungswissen gehören dazu. Der Bereich des Könnens umfasst z. B. die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln, sowie die methodische Umsetzung unterrichtlicher Prozesse. Während das Wissen und Können relativ intensiv erforscht worden sind (ebd.), liegen für den Bereich der Überzeugungen weniger Studien vor. Daher widme ich mich in der vorliegenden Arbeit diesem Feld. Neben Professionswissen spielen also professionelle Überzeugungen eine wichtige Rolle in Bezug auf das Lehrerhandeln. Blömeke (2008) sowie Blömeke/Oser (2012) bemerken, dass das Feld der Überzeugungen von Lehrkräften im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum bislang weitgehend ausgeblendet wurde, wenngleich sie „einen kräftigen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns haben“ (Blömeke/Oser 2012: 416). Während die bereits angesprochenen Kompetenzbereiche Wissen und Können von Lehrkräften relativ klar umrissen werden können, herrscht im Bereich der Überzeugungen Uneinigkeit hinsichtlich einer klaren Definition (vgl. Pajares 1992; Reusser 2011; Blömeke/Oser 2012; Wischmeier 2012; Weschenfelder 2014; Läge/McCombie 2015; Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird diese Kontroverse nachgezeichnet, um sodann eine Begriffsbestimmung mit Blick auf die Zielsetzung sowie die Fragestellung vorzunehmen. Dabei soll deutlich gemacht werden, dass die beschriebene Schwierigkeit nicht zu einer Beliebigkeit des Begriffes der Überzeugungen führen sollte, sondern versucht wird, der Komplexität durch Präzisierung zu begegnen und somit einen Arbeitsbegriff zu entwickeln. In diesem Zusammenhang findet eine Anlehnung an das Kategoriensystem zu Überzeugungen von Blömeke et al. (2008) statt, welches ich für meine Untersuchung zugrunde gelegt und entsprechend meinem Erkenntnisinteresse weiterentwickelt habe.

Insbesondere fokussiere ich dabei sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer, denn während es für den naturwissenschaftlichen Bereich einige Untersuchungen gibt (vgl. MT21; TEDS-M; COACTIV; Leisen 2013; Pineker 2015), liegen für die Sozialwissenschaften kaum entsprechende Studien vor.

Insbesondere das Fach Gesellschaftslehre⁴ hat bislang keine Berücksichtigung gefunden. Dieses Fach ist wichtig u. a. im Hinblick auf die Erlangung von Allgemeinbildung. Da ich selbst GL unterrichte und in meiner schulischen Praxis die Erfahrung gemacht habe, dass Sprache von sehr vielen Lehrkräften aus-

4 Im Folgenden mit „GL“ abgekürzt.

geblendet wird, habe ich mich entschieden, diesen Bereich genauer zu untersuchen. Dabei interessiert mich vor allem, welche Einstellungen GL-Lehrer in Bezug auf Sprache bzw. sprachsensiblen GL-Unterricht haben. Dadurch können die Gründe für das jeweilige Lehrerhandeln eruiert werden. Wenn man versteht, welche Beweggründe, Motivationen und Überzeugungen hinter bestimmtem Unterrichtshandeln stehen, können Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten abgeleitet werden. Darauf aufbauend könnten Konzepte entstehen, wie Lehrkräfte künftig sprachensible Unterrichtsarrangements bewerkstelligen können. So kann auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalisierung geleistet werden.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrerprofessionalisierung zu leisten, indem der bislang wenig erforschte, jedoch wichtige Bereich der Beliefs in Bezug auf die Bildungssprache genauer untersucht wird. Zentrale Fragestellungen sind dabei:

- Was sagen GL-Lehrkräfte darüber, wie sie mit (Bildungs-)Sprache im GL-Unterricht umgehen?
- Welche Überzeugungen lassen sich bei GL-Lehrkräften feststellen?
- Was behaupten GL-Lehrkräfte über ihre Unterrichtspraxis?

Meine Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kap. 1–5) und einen empirischen Teil (Kap. 6–8). Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen dargestellt. Hier nähere ich mich zunächst dem Begriff der Bildungssprache Deutsch an und definiere, was in der Literatur unter Bildungssprache verstanden wird. Darauf aufbauend wird die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht erörtert, indem ich insbesondere den sprachsensiblen Fachunterricht (Leisen 2013 u. a.) erläutere. Weil ich mich auf das Fach GL beziehe, erfolgt im dritten Kapitel ein Überblick über dieses Fach mit Blick auf Curricula und ausgewählte schulinterne Lehrpläne. Ich untersuche, inwiefern Sprache in diesen Vorgaben eine Rolle spielt. Der Theorieteil endet mit der Darstellung von Grundlagen in Bezug auf Überzeugungen allgemein sowie Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich Sprache (Kapitel 5). Darüber hinaus stelle ich das von Blömeke et al. (2008) entwickelte Kategoriensystem zur Erfassung von Überzeugungen vor. Es besteht aus vier Hauptkategorien sowie weiteren Unterkategorien, die ich im Verlauf der Arbeit entsprechend meinen Analyseergebnissen modifiziert bzw. erweitert habe. Dadurch sollen GL-spezifische Überzeugungen herausgearbeitet werden. Die vier Hauptkategorien, an denen ich mich orientiert habe, sind epistemologische, unterrichtsbezogene, schul- und professionsbezogene sowie selbstbezogene Überzeugungen. An dieser Stelle wird ein Überblick über den Stand der Forschung im Themenbereich Überzeugungen gegeben. Darauf folgt die Bestimmung des Forschungsdesiderates, welches darin besteht, dass Überzeugungen von GL-Lehrkräften bislang nicht untersucht worden sind.

Im empirischen Teil wird zunächst die qualitative Interview-Studie vorgestellt. Es wurden Leitfadeninterviews mit sieben Lehrkräften aus drei verschiedenen Gesamtschulen durchgeführt. Bei der Auswahl der Lehrkräfte wurde darauf geachtet, dass eine angemessene Geschlechter- und Altersverteilung gegeben ist, damit entsprechende kontrastive Vergleiche möglich werden. Ein weiterer Vergleichsaspekt betrifft die beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, in denen sich die Schulen befinden. Die Präsentation des Forschungsdesigns beinhaltet des Weiteren die Vorstellung der Erhebungsmethode. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews wurden auf das von mir modifizierte Kategoriensystem übertragen, kodiert und analysiert. Dazu wurde ein Kodierleitfaden entwickelt (vgl. Anhang). Die vier Hauptkategorien von Blömeke et al. wurden dabei beibehalten. In Anlehnung an Wagner (2012) fügte ich Unterkategorien hinzu, so dass insgesamt 17 Unterkategorien entstanden sind. In einem ersten Schritt ging ich deduktiv vor und prüfte, inwieweit sich Überzeugungen der befragten Lehrkräfte in das besagte Kategoriensystem einordnen lassen. Im zweiten, induktiven Schritt untersuchte ich, ob weitere Kategorien identifizierbar waren. Es wird zu zeigen sein, dass bei den Unterkategorien eine neue Kategorie gefunden wurde. Nach der Präsentation der Ergebnisse werden diese in Bezug auf die theoretischen Vorüberlegungen diskutiert.

Im sich anschließenden Ergebniskapitel wird ausführlich analysiert, welche Überzeugungen die befragten Lehrkräfte in welchen Unterkategorien aufweisen. Es folgt ein Vergleich, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Überzeugungen der Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Diese bilden die Grundlage für eine von mir vorgenommene Typisierung der befragten Lehrkräfte. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte sehr unterschiedlich mit Sprache im Fach GL umgehen. Mit Blick auf die Vorannahmen scheint diese Erkenntnis wenig überraschend zu sein, dennoch bieten die Ergebnisse interessante Anknüpfungspunkte für Erklärungsansätze in Bezug auf einzelne Handlungsmuster im Unterricht.

Im Anschluss werden die befragten Lehrkräfte anhand von Porträts vorgestellt, um einen Überblick über die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten zu verschaffen und ihre Aussagen in einen Gesamtzusammenhang einbetten zu können. Nach der Diskussion der Resultate endet das Ergebniskapitel mit einer Methodenkritik sowie der Reflexion des methodischen Vorgehens. Dabei wird die Arbeit auch mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer und inhaltsanalytischer Forschung reflektiert.

In Kapitel 8 werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst. Die Ergebnisse werden in Kapitel 9 mit Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung diskutiert. Dabei wird auf Möglichkeiten einer Anschlussforschung eingegangen und eine alternative, erweiterte Definition von Lehrerüberzeugungen vorgeschlagen.

Abschließend wird in Kapitel 10 eine Methodenkritik an der eigenen Untersuchung durchgeführt, bevor die Arbeit mit Schlussbetrachtungen und einem Ausblick endet.