

Sven Oleschko und Anke Schmitz

# **Sprachliche Diversität und Themenfaltungsmuster in Schülertexten am Beispiel von Beschreibe-Aufgaben im Fachunterricht**

***Abstract:** Students often have to describe charts. In order to evaluate such texts, verbal means which contribute to a coherent description of charts are being analysed. The analysis shows a relation between cognition and the application of specific language regarding functional descriptions. This correspondence should be considered in domain-specific learning environments.*

## **1. Domänenspezifisches Sprachhandeln als Entwicklungsfeld**

Im Fachunterricht setzen sich Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I mit zunehmend komplexeren Lerngegenständen auseinander, wofür eine hinreichende Sprachfähigkeit erforderlich ist, die eine rezeptive sowie eine produktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten ermöglicht. Dabei stehen Schülerinnen und Schüler besonders im Sachfachunterricht vor Herausforderungen, da Sprache dort vorwiegend als Lernmedium und weniger als Lerngegenstand betrachtet wird (vgl. Härtig et al. 2015, S. 2; Michalak 2014). Die Koinzidenz von fachlichen und sprachlichen Dimensionen ist jedoch für alle Unterrichtsfächer charakteristisch, wodurch die Sprachbildung in allen Fächern (vgl. Gogolin/Lange 2011) eine besondere Aufmerksamkeit in der sprachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion erhält (vgl. Redder/Weinert 2013).

Innerhalb der Schreibentwicklungsforschung wird vereinzelt über den Deutschunterricht hinaus der Blick in andere Unterrichtsfächer gerichtet. Dabei kommen verschiedene Autoren zu der Einsicht, dass das Schreiben in diesen Kontexten bisher zu wenig untersucht sei (vgl. Oehme 2014, S. 168; Pohl 2014, S. 130; Steinhoff 2014, S. 332). Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass der Fachunterricht grundsätzlich die Aufgabe habe, das Schreiben zu ermöglichen (vgl. Steinhoff 2014, S. 342; Wrobel 2014, S. 98). Hierzu gehöre, dass die Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein Anforderungspotential durch den Unterricht und eine Einbettung in Schreibhandlungskontexte benötige (vgl. Oehme 2014, S. 167; Pohl 2014, S. 124). Im angloamerikanischen Raum wird das Schreiben im Sachfachunterricht unter den Akronymen WAC (Writing Across the Curri-

culum) und *WID* (*Writing in the Disciplines*) intensiver untersucht und es wird betont, dass das Schreiben metakognitive Prozesse fördert, welche wiederum lernwirksam sein können (vgl. Klauer/Leutner 2007, S. 176). Denn durch das Schreiben im Sachfachunterricht können dessen fachspezifische Terminologie, Argumentationsmuster und fachtypische Textsorten sowie ihre Strukturen kennengelernt und angewendet werden. Diese Lerngelegenheiten bieten eine entsprechende Auseinandersetzung sowie authentische Lernkontexte, wodurch die für das Fach typischen sprachlichen Merkmale im Zentrum stehen. Durch solche und ähnliche Ansätze gilt Sprache nicht mehr nur als Medium des Lernens, sondern auch als Lerngegenstand. Damit wird die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (vgl. Feilke 2005, S. 51; Wrobel 2014, S. 96) stärker akzentuiert, welche eine entsprechende Begegnung mit den für den Fachunterricht typischen Lerngegenständen erlauben kann. Denn hierdurch wird es möglich, Lernende im Aufbau konzeptuellen Wissens zu unterstützen, wozu die Kenntnis bestimmter Diskursformen notwendig erscheint und somit sprachliche Mittel in den Blick zu nehmen sind.

Das Schreiben weist dabei Charakteristika auf, die denen der Fach- und Bildungssprache ähneln. Über ein schriftnahes Arbeiten kann im Kontext des Diskurses um Sprachbildung auch der Aufbau der Bildungssprache unterstützt werden. Bildungssprache (vgl. Berendes et al. 2013; Morek/Heller 2012) und deren Erwerb wird somit im schulischen Kontext zu einer Aufgabe aller Fächer, damit Schülerinnen und Schüler einen guten Schulabschluss erreichen. Denn das sprachliche Handeln, welches sich durch die bildungssprachliche Performanz zeigt, besteht in der „Methode der Gewinnung und Umsetzung von Bildung (...) genauer: von institutionell selektiertem gesellschaftlichen Wissen, um an einer Gesellschaft angemessen partizipieren zu können“ (Uessler et al. 2013, S. 49). Bleibt der Erwerb dieses Sprachregisters verwehrt, kann dies in einer eingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe münden (vgl. Sasse 2006, S. 69). Im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts (Geschichte, Geographie und Sozialwissenschaften/Politik) erhält diese Implikation eine doppelte Bedeutung: Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler durch diesen Fächerverbund zu mündigen Bürgern werden, zum anderen kann dieser seine Lerngegenstände im Unterricht nur sprachlich verhandeln, da abstrakte Konzepte wie Demokratie, Sozialisation oder Geschichte anders nicht zugänglich sind. Nicht nur für diesen Fächerverbund, sondern grundsätzlich kann für die Wirklichkeitsaneignung in der Institution Schule festgehalten werden, dass diese in der Regel praxisenthalten sowie rein sprachlich vermittelt ist und eine erkenntnisstiftende sowie wissens-transferierende Funktion besitzt (vgl. Redder 2013, S. 109).

Die fachsprachliche Auseinandersetzung im Diskurs um Sprachbildung und Umgang mit sprachlicher Diversität verlangt einen domänenspezifischen Zugang, der es erlaubt, das Spezifische im sprachlichen Handeln genauer benennen zu können. Dieser Beitrag richtet dazu den Blick in den Fächerverbund Gesellschaftslehre und nähert sich dem schriftsprachlichen Handeln von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Aufgrund der benannten Forschungsdesiderata gilt die Betrachtung von Schreibhandlungen als bedeutsam, da kaum Forscherkenntnisse dazu vorliegen, welche schreibproduktiven Leistungen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht erbringen. Dabei wird der Blick darauf gerichtet, was Lernende tatsächlich leisten können (vgl. Redder/Lambert 2013, S. 145). Es kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Unterrichtsfächer unterschiedliche Praktiken des Schreibens besitzen (vgl. Sturm/Weder 2011, S. 27). Ausgehend davon wird eine domänenspezifische Sprachhandlung theoretisch modelliert und anschließend aufgezeigt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit fachspezifischem Sprachhandeln noch in den Anfängen steht und weiterer Forschung bedarf.

## **2. Sprachliches Handeln im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht am Beispiel der Beschreibung diagrammatischer Visualisierungen**

*Beschreiben* ist einer der am häufigsten durch den Kernlehrplan Gesellschaftslehre (NRW) formulierte Operator (vgl. Oleschko/Moraitis 2012, S. 36). Auch Analysen von Schulbüchern der Sekundarstufe I und II (vor allem Geschichts-, aber auch Gesellschaftslehreschulbücher) lassen Günther und Altun (2015, S. 5) zu der Einsicht gelangen, dass dieser Operator am häufigsten gebraucht wird. Das schriftliche Beschreiben zählt somit zu den grundlegendsten Sprachhandlungen (vgl. Klotz 2013). Die Häufigkeitsanalysen verdeutlichen ferner, dass die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen unterrichtlichen Situationen die Aufgabe erhalten, im Gesellschaftslehreunterricht etwas zu beschreiben. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Gegenstände (konkret wie ein Gemälde oder abstrakt wie bestimmte Fachbegriffe), sondern auch die geforderten Ausführungen (Angaben zur Bildoberfläche oder abstrakten – nicht sichtbaren – Fachkonzepten, die spezifische Wissensbestände verlangen). Somit kann das Beschreiben im Gesellschaftslehreunterricht als kontrovers diskutiert und ambig bezeichnet werden. Denn der Operator scheint sowohl Leistungen im Anforderungsbereich I (Reproduktion) als auch im Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) einzufordern.

Auch innerhalb des sprachdidaktischen Diskurses wird das Beschreiben nicht einheitlich definiert, wobei diese unterschiedlichen Verständnisse ein Kontinu-

um von einer eher engen bis eher weiten Ausprägung besetzen. Das Kontinuum ausgehend von einer vorwiegenden Wahrnehmungsbasierung bis hin zu einer vorwiegenden Wissensbasierung kann theoretisch nachgezeichnet werden und ermöglicht es, verschiedene Positionen im Diskurs zu verorten. Die Tendenz zur vorwiegend wahrnehmungsbasierten Beschreibung wird durch die vorgelegte Prototypik von Becker-Mrotzek und Böttcher (2008, S. 15 ff.) deutlich, wonach nur wahrnehmbare Aspekte räumlicher Objekte, Oberflächen statischer Sachverhalte wie Personen, Tiere, Pflanzen u. ä., physikalische oder chemische Prozesse Gegenstand einer Beschreibung werden könnten. Charakteristisch sei darüber hinaus, dass auf Deutungen, Erklärungen und Interpretationen verzichtet werde. Ein anderes Verständnis findet sich u. a. bei Feilke (2005, S. 51 ff.), der eine hybride Form definiert. Demnach könne die Idee des reinen Wahrnehmens bzw. der reinen Deskription nicht aufrechterhalten werden, da das Beschreiben stets in epistemologische Zusammenhänge eingebunden sei. Eine solche epistemologische Produktivität nutze immer sprachlich etabliertes Wissen und greife damit auf sprachlich Bekanntes zurück. Aufgrund dieser Einsicht könnten Beschreibungen demnach nicht ohne Erklärungen und Argumentationen realisiert werden (ebd.). Ossner (2005, S. 51 ff.) führt ebenfalls aus, dass deskriptive Texte die Wiedergabe einer subjektiven Wahrnehmung durch den Schreiber seien. Sie hätten zum Ziel, die innere Wahrnehmung beim Leser zu steuern und nutzten dafür die autorensseitig sprachlich etablierten Begriffe. Dass das Beschreiben supportiv andere Sprachhandlungen wie Begründungen und Erläuterungen einschließe, argumentiert Redder (2013, S. 120 ff.), könne daran erkannt werden, dass zwischen Beschreibung und funktionaler Beschreibung unterschieden werden müsste. Unter einer funktionalen Beschreibung versteht Redder (ebd.) die sprachliche Wiedergabe, welche eine reine Wahrnehmungsorientierung übersteige, indem eine funktionale Organisation der beschriebenen Einzelelemente leitend ist. Bei der wahrnehmungsbasierten Beschreibung hingegen ist die Produktion stärker an die Wahrnehmungsorientierung gebunden. Diese unterschiedlichen Positionen verdeutlichen, dass das Beschreiben im Kontext der schulischen Auseinandersetzung divergierende Konventionen verlangen kann.

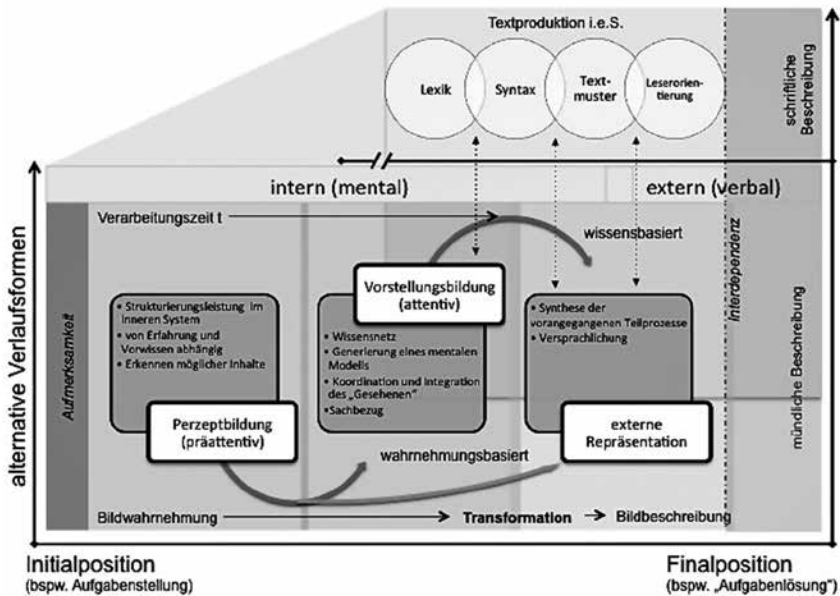
Dabei kommt der Bildwahrnehmung und -verarbeitung eine besondere Aufmerksamkeit zu, da diese Vorbedingungen für eine sprachliche Äußerung darstellen. Wahrnehmung ist nicht einfach als Versprachlichung zu verstehen und dem Bewusstsein zugänglich, sondern es ist nach Klotz (2005, S. 87) ein Wissen um bestimmte Wahrnehmungsweisen notwendig. Demnach gehören die Bildwahrnehmung und die Kenntnis von Bildlesestrategien zur Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungen. Nach Klotz (2013, S. 73) können die im Gesell-

schaftslehreunterricht verlangten Beschreibungen wie die eines Naturkreislaufes, Gesellschaftsaufbaus oder Wirtschaftskreislaufes als autonome Beschreibungen aufgefasst werden, da diese unmittelbar kommunikativ wirkten und somit eine relative Eigenständigkeit besaßen. Die Herausforderung, die sich bei autonomen Beschreibungen zeigt, ist die Kooperation mit anderen Sprachhandlungen. Damit im Kontext Schule eine fachsprachlich zielführende, kohärente und autonome Beschreibung von Lernenden produziert werden kann, sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, welche Leistung erwartet wird. Hierzu benötigen sie Text-Schemata, welche sie aktivieren können. Unter Text-Schemata können Muster oder Operationspläne aufgefasst werden, die im Laufe der Sozialisation über prototypische Exemplare erworben werden (vgl. Wolski 1999, S. 459). Da der Fachunterricht Gesellschaftslehre aber primär an der Mündlichkeit orientiert ist, ist davon auszugehen, dass es weniger ausreichende Schreibhandlungskontexte für Schülerinnen und Schüler gibt, und zudem schlägt das unterschiedliche Verständnis des Zielproduktes zu Buche. Es kann vermutet werden, dass in der unterrichtlichen Interaktion Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Text-Schemata eröffnet werden, die eine Beschreibung repräsentieren.

Grundsätzlich gilt, dass eine Beschreibung informierend und sachbezogen sein sollte (vgl. Fix 2008, S. 99). Somit kann sie nach Brinker (1988, S. 63) der deskriptiven Themenentfaltung zugeordnet werden, welche auf eine vorausgehende Wahrnehmung des Autors gründet (vgl. ebd.). Nach Klotz (2013, S. 73) besteht pragmatisch gesehen ein „gewissermaßen kooperatives Verhältnis zur Deskription, was nicht zuletzt dadurch deutlich wird, dass oft, wenn nicht sogar sehr oft, die erläuternde oder erklärende Sprachhandlung dominiert“. Diese Besonderheiten der Beschreibung und ihr Verhältnis zu weiteren für den Gesellschaftslehreunterricht typischen Sprachhandlungen zeigen, dass die Realisierung eines zielsprachlichen Textes Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen stellen kann. Denn *die* prototypische Beschreibung gibt es nach Klotz (2013, S. 74) nicht und sei auch textlinguistisch nur schwer zu fassen: Die Beschreibung „verdeutlicht, dass das Deskriptive als ein pragmatisches Kontinuum anzusehen ist, das von fast unauffällig über informativ ergänzend bis hochgradig explizit reicht“. Da bei Deskriptionen die „sprachliche Optionalität“ wirke, könne „die Spezifik einer Äußerung“ nur durch „ein alternativ mitdenkendes Begleitbewusstsein“ deutlich werden (ebd.). Hier zeigt sich eine enge Verknüpfung von Kognition und Sprache, die im Kontext deskriptiver Texte besonders stark ist. Denn die Bildwahrnehmung setzt bestimmte kognitive Prozesse voraus, die wiederum in der weiteren Verarbeitung wirksam werden müssen, um eine autonome Beschreibung anfertigen zu können. Dabei ist dieser prototypische Verlauf unabhängig

von der Zielmedialität (mündliche oder schriftliche Äußerung) eine gewisse Zeit lang als identisch zu betrachten. Dieser Verlauf entfaltet erst nach tieferer Auseinandersetzung mit den durch das Bild wahrgenommenen Bedeutungseinheiten und dem generierten Modell seine Spezifik in der externen Repräsentation. Denn diese verlangt wiederum kognitive Prozesse, die in der Konzeptionalität und den zu aktivierenden Textschemata verortet werden können (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Heuristik des Handlungsablaufs Beschreiben (verändert nach Oleschko 2013).



In der schulischen Auseinandersetzung wird dieser Prozess in der Regel mit der Darbietung des Bildes und einer Aufgabenstellung initiiert. Danach erfolgen Perzept- und Vorstellungsbildung durch den Betrachter, welche eine hinreichende interne Verarbeitungszeit beansprucht. Im Gesellschaftslehreunterricht kann von sehr heterogenen Bildlesegruppen ausgegangen werden (vgl. Bernhardt 2007, S. 432). Die alltagsnahe Bildbetrachtung unterscheidet sich von dem schulisch Verlangten und erfordert von den Schülerinnen und Schülern spezifische Aufmerksamkeitsprozesse, um ihre Fokuslenkung und die Bildverarbeitung neu zu erlernen. Insbesondere die Orientierung im Bild und das Bestimmen von relevanten Bedeutungseinheiten, die zur weiteren internen Verarbeitung herangezogen werden und somit die Basis für das zu generierende mentale Modell darstellen,

können von jungen Lernenden kaum selbstständig geleistet werden. Denn für die Repräsentation einer Gegebenheit oder auch eines Begriffes benötigen die Lernenden abstrakte Wissensstrukturen, die durch die Bildwahrnehmung mental angesprochen werden. Damit sie aktiviert werden können, sind Vorwissens-Schemata notwendig, die dabei helfen, die gewonnenen Informationen des Bildes zu strukturieren und ein Muster darzustellen (vgl. Woolfolk 2008, S. 322). Können Vorwissens-Schemata nicht aktiviert werden, endet der Bildverarbeitungsprozess oft nach der Perzeptbildung und die antizipierten Bedeutungseinheiten erfahren eine unspezifische, inkohärente Einordnung, woraus Schlagworte oder kurze Aussagen resultieren. Eine attentive Vorstellungsbildung verlangt eine ausreichende Aktivierung von Schemata, um ein fachspezifisches, mentales Modell generieren zu können, welches Vorwissen nutzt und die durch das Bild wahrgenommenen Bedeutungseinheiten in eine sachlogische Struktur organisiert. Dieser Prozess benötigt Zeit und zeigt sich in einer anderen externen Repräsentation, welche detaillierter ist und entsprechende sprachliche Mittel nutzt. Die externe Repräsentation steht dabei in einem interdependenten Verhältnis zum generierten mentalen Modell und dem Wissen um die Textproduktion. Inwiefern die Generierung des mentalen Modells bereits an sprachlich etabliertes Wissen gebunden ist, ist zu diskutieren. Spätestens gegen Ende dieser Generierung werden die aktivierten Wissensbestände mittels sprachlicher Gebundenheit weiterverarbeitet und im Falle der schriftlichen Beschreibung in Schreibroutinen überführt, die eine externe Repräsentation in Form eines Textes ermöglichen.

Ausgehend von der Heuristik des Handlungsablaufes einer Beschreibung kann der Abbildung 1 entnommen werden, dass die mentalen Prozesse, je nach mentalen Operationen, unterschiedliche externe Repräsentationen zulassen. Endet die interne Auseinandersetzung nach der Perzeptbildung, wird kein ausreichendes mentales Modell aufgebaut, welches Vorwissensstrukturen nutzt und mit wahrgenommenen Bedeutungseinheiten verknüpft wird. Die Textprodukte sind dann vorwiegend wahrnehmungsorientiert und geben Informationen zur Bildoberfläche. Werden die durch das Bild gewonnenen Bedeutungseinheiten mit Vorwissensnetzen verknüpft und erfahren sie eine Synthese, so können die Betrachter einen stärker wissensbasierten Text extern – also sprachlich – repräsentieren. Neben die Dimension der Bildwahrnehmung und -verarbeitung tritt noch die Transformation in einen Text. Dazu benötigen die Betrachter Wissen um Schreibprozesse. In der Heuristik ist die Textproduktion im engeren Sinne nach Becker-Mrotzek und Schindler (2007) übernommen. Die Modellierung des Schreibprozesses ist in der Schreibentwicklungsforschung auf Grundlage des kognitiven Modells des Schreibens von Hayes und Flower (1980) weitergeführt

und aktuell finden sich verschiedene Erweiterungen mit je eigenen Schwerpunkten: Model of written language production (Chenoweth/Hayes 2001), Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007), Schreibkompetenz der DESI-Studie (Beck/Klieme 2007) oder das Kompetenzmodell Schreiben nach Baurmann und Pohl (2011). Das Schreiben kann grundsätzlich als komplexe Handlung verstanden werden (vgl. Feilke 2014; Oehme 2014; Wrobel 2014) und die Modellierung der *einen* Schreibkompetenz ist nach Feilke (2014, S. 42) kaum möglich. Das Modell in Abbildung 1 stellt einen ersten Versuch dar, den engen Zusammenhang von Bildwahrnehmung, -verarbeitung und externer Repräsentation (Schreiben) heuristisch zu spezifizieren.

### 3. Sprachfähigkeit von Lernenden valide messen

Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Besonderheiten der pragmatischen Funktion der Beschreibung zeigt sich, dass nicht nur ein Verständnis dieser Sprachhandlung herausfordernd ist, sondern auch das Benennen von typischen sprachlichen Aspekten innerhalb des in Abbildung 1 aufgezeigten Kontinuums. Denn mit jeder veränderten Position ergeben sich vermutlich neue bzw. typisch zu betrachtende sprachliche Mittel, die Aufschluss über die Bildverarbeitung geben können. Die Einschätzung der schülerseitigen Sprachfähigkeit anhand von geeigneten Indikatoren stellt damit einen besonderen Anspruch für die empirische Forschung dar, da sprachliche Mittel isoliert werden müssen, die eine valide Messung der fachsprachlich zielführenden, kohärenten und autonomen Textqualität erlauben und Rückschlüsse auf die Bildverarbeitung im Sinne eines Lernprozesses zulassen.

Durch das Projekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sind Instrumente zur Bewertung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I entwickelt worden, die eine lernprozessbegleitende Analyse für ausgewählte Sprachhandlungen ermöglichen. Es wurden Auswertungsraster<sup>1</sup> für das *Berichten*, *Beschreiben*, *Erklären* und *Argumentieren* erarbeitet, welche in einer vorläufigen Version eingesehen werden können, da sie noch nicht abschließend veröffentlicht sind. Diese ermöglichen eine erste objektive Annäherung an die Überprüfung von schriftlichen Schülertexten. Allerdings zeigte sich in der Anwendung dieser Instrumente (vgl. Abschnitt 3.1) in empirischen Studien, dass sie für die valide sowie reliable Messung einer schriftlichen Beschreibung in der Domäne der Gesellschaftswissenschaften nicht zielführend

1 [http://foermig-berlin.de/materialien/Raster\\_Beschreiben021209.pdf](http://foermig-berlin.de/materialien/Raster_Beschreiben021209.pdf) (abgerufen am 21.01.2016).



waren. Daher wird ausgehend von den mit diesem Instrument gesammelten Erfahrungen eine veränderte Auseinandersetzung mit den Schülertexten angestrebt. Dazu zählt es, solche Textprozeduren verstärkt zu betrachten, die sprachliche Einheiten mittlerer Größe zwischen Wortebene und Textganzem (vgl. Knopp et al. 2013, S. 114) darstellen. Diese ermöglichen das Verknüpfen von Inhalt und kommunikativer Absicht sowie sprachlichen Formen (vgl. ebd.), wodurch lokale und relativ stabile Schreibroutinen (vgl. Wrobel 2014, S. 93) untersucht werden können. Sie können im Erwerbsprozess eine Entlastungsfunktion für den Prozess der Textherstellung erfüllen (vgl. ebd.), in denen den Lernenden textartspezifische Formeln, Kollokationen und idiomatisch geprägte Ausdrücke in ihrem normativen Gehalt für eine Textart bekannt werden. Im Folgenden wird eine mehrschrittige Analyse von Schülertexten vorgestellt, in der die Entwicklung eines validen Diagnoseinstrumentes für die Beurteilung von Beschreibungen angestrebt wird.

### 3.1 Analyse von Schülertexten am Beispiel einer Beschreibe-Aufgabe

Für die Entwicklung eines validen Diagnoseinstrumentes zur Beurteilung von Schülertexten zum Operator *Beschreibe* wurden schriftliche Texte zu einem Schaubild mit dem Thema „Wasserkreislauf“ erhoben, das Bild selbst hatte jedoch keine Überschrift. Dieses Schaubild stammt aus einem Schulbuch<sup>2</sup> für das Unterrichtsfach Politik, das für den Einsatz in der Sekundarstufe I an Realschulen vorgesehen ist. Die Schülerinnen und Schüler erhielten folgende situierte Aufgabenstellung: *Ein Schulbuch kann das dargestellte Bild nicht abdrucken, sondern nur eine Beschreibung von diesem Bild. Beschreibe bitte das Bild so, dass es in einem Schulbuch abgedruckt werden kann. Denke daran, dass die Leser nur deine Beschreibung haben und nicht wissen, wie das Bild aussieht. Die Leser möchten aber wissen, was du darauf erkennst und was dargestellt ist.* Das Textkorpus bestand aus 233 Schülertexten, die im Jahr 2013 an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Teilgenommen haben Schülerinnen und Schüler aus der 5., 8. und 10. Jahrgangsstufe. Davon waren 119 Personen männlich und 112 weiblich. 107 Schülerinnen und Schüler haben Deutsch als Erstsprache erworben und 122 eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Oleschko 2014).

Im ersten Analyseschritt wurde die Gesamtheit der 233 Schülertexte von zwei professionellen Ratern bewertet. Das Analyseraster orientierte sich an den vorläufigen Instrumenten des FörMig-Programms zu *Beschreiben* und *Erklären* (Lengyel et al. 2009). Für die Sprachhandlung *Beschreiben* werden im vorläufigem Raster

---

2 Die dazugehörige Seite ist online unter <http://flashbook.schroedel.de/demokratie-heute-2011-nrw-978-3-507-11035-9#/160> einzusehen (abgerufen am 21.01.2016).

die Kategorien *Lexik/Semantik*, *Syntax* und *Text* ausgeführt. Diese drei Kategorien waren durch eine sechsstufige Dimensionierung (1–6) gekennzeichnet, wobei eine hohe Zahl eine bessere Textqualität anzeigt. Die Dimension *Lexik/Semantik* bezieht sich auf die „Präzision der sprachlichen Abbildung“, wobei als Maximum die Fachsprachlichkeit des Wortschatzes gilt (Stufe 6). Angesichts der *Syntax* geht es darum zu beurteilen, ob der Text auf der Satzebene nachvollziehbar gegliedert ist und einen Vorstellungsraum für den Rezipienten erzeugt. Als Beispiele für eine hohe Ausprägung der syntaktischen Realisation gelten die Nutzung von erweiterten Partizipien sowie unpersönlichen und konjunktivischen Formulierungen bei Ambiguitäten (Stufe 6). Die *Textebene* betreffend geht es um Vollständigkeit und einen „Gang durch den Vorstellungsraum“ (ebd.), der realisiert wird durch eine „explizite Kennzeichnung des Beobachterstandortes“ und eine „Relativierung der Äußerung bei Uneindeutigkeit“ (ebd.). Die Dimension *Kognition* war in dem vorläufigen Raster für die Sprachhandlung *Beschreiben* noch nicht vorgesehen. Da kognitive Aspekte jedoch aufgrund der für diese Art der funktionalen Beschreibung notwendigen Erläuterungen und Begründungen ebenfalls bei der Analyse der Schülertexte berücksichtigt werden sollten, wurde die Dimension *Kognition* dem vorläufigen Bewertungsinstrument für die Sprachhandlung *Erklären* entnommen. Die Kategorie *Kognition* gibt Hinweise auf die „Anknüpfung von Wissen und Kontexten“. Auch hier werden sechs Stufen unterschieden: Finden sich im Text „Verknüpfungen mehrerer fachlicher Perspektiven und interdisziplinäres Denken“ (Stufe 6), wurde die höchste Ausprägung vergeben. Die sechsteilige Dimensionierung dieser vier Kategorien wurde auf alle Schülertexte angewendet und anschließend zu einem Gesamtscore (Textniveaustufe) zusammengeführt. Die Vorgehensweise der Kodierung ist exemplarisch Oleschko (2014) zu entnehmen.

Die Befunde belegen, dass die Jahrgangsstufenzugehörigkeit die Textqualität mit einem  $F$ -Wert von 11.116 hoch signifikant voraussagt ( $F(2, 229) = 11.116$ ,  $p < .001$ ). Dies bedeutet, dass die Jahrgangsstufenzugehörigkeit die Qualität der Schülertexte maßgeblich beeinflusst, wobei jedoch der Zuwachs an Textqualität weniger als eine Textniveaustufe ausmacht. Die Erstsprachen und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler haben keinen Effekt auf die Textqualität. Allerdings sind die Befunde der empirischen Analyse mit Vorsicht zu interpretieren, da die Interrater-Reliabilität einen nur ausreichenden Cohens Kappa-Wert von  $\kappa = .52$  ergab. Auffällig ist hierbei, dass die Dimensionen *Lexik* und *Syntax* deutlichere Übereinstimmungen aufwiesen als die Dimensionen *Text* sowie *Kognition* (vgl. Oleschko 2014). Ein erster Erklärungsansatz hierfür ist, dass formale Kriterien wie die der *Lexik* und der *Syntax* anhand der Textoberfläche unmittelbar messbar sind. Texttiefenorientierte Aspekte der Textqualität hingegen scheinen nur indirekt

über Indikatoren erfassbar, die zudem in keinem direkten Zusammenhang mit Textoberflächenmerkmalen stehen müssen. Als eine Schlussfolgerung lässt sich ableiten, dass das angewendete Analyseraster Entwicklungspotenziale besitzt, um Schülertexte zu Bildbeschreibungen zuverlässig zu bewerten. Insbesondere von Bedeutung ist hierbei, dass Diagnoseraster entwickelt werden, die von etablierten Textoberflächenindikatoren abstrahieren und betrachten, anhand welcher sprachlichen Indikatoren mentale Wissensbestände eines Schreibers deutlich werden und ob sich die in Abschnitt 2 diskutierten Erwerbsstufen abbilden lassen.

In einer anschließenden Re-Analyse von zufällig ausgewählten Schülertexten wurde versucht, die zuvor diskutierten tiefenorientierten Aspekte der Textqualität erstmalig für die Sprachhandlung *Beschreiben* zielgerichteter zu ermitteln. Es wurden solche sprachlichen Merkmale analysiert, die Hinweise „auf mentale Prozeduren zur Wissensstrukturierung“ und die „beim Schreiben vollzogenen Denk- und Verstehensprozesse geben“ (Hartung 2013, S. 147). Betrachtet wurde die Realisierung von *Konnektoren*, *Nominalphrasen* und *Verben* (Oleschko 2015). Mit ihnen können fachsprachliche Charakteristika wie die Informationsdichte, Kompaktheit und spezifische Wissensstrukturierungen in Texten ermittelt werden. Alle drei Analysekatoren sind im aktuellen Diskurs um Sprachfähigkeit im Fachunterricht Gegenstand unterschiedlicher Forschungsarbeiten (vgl. Ferraresi 2014; Redder 2013; Ricart-Brede 2014). Das Kategoriensystem für die sprachlichen Indikatoren umfasste bei den Verben vier in ihrer Komplexität ansteigende Niveaustufen: die Realisierung von Modalverben (V1), die Nutzung von Kopulaverben (V2) oder einfachen Verben (V3) und der Gebrauch von Partikel- und Präfixverben (V4) (Redder 2013). Bei den Konnektoren wurde unterschieden, ob die Schülerinnen und Schüler von temporaler oder nebenordnender Konnexion Gebrauch machten (K1) oder andere, subordinierende Formen der Konnexion nutzten (K2) (vgl. Ferraresi 2014). Hinsichtlich der Nominalphrasen wurden einfache Adjektivattribute (N1) von komplexeren Adjektivattributen (N2) unterschieden. Außerdem wurde erfasst, ob die Schülerinnen und Schüler rechtserweiterte Nominalphrasen mithilfe von Präpositionen (N3) oder Rechtserweiterungen mithilfe des Genitivs (N4) nutzten (vgl. Petersen 2014). Textoberflächenmerkmale wie die Orthografie blieben in dieser Analyse bewusst unberücksichtigt. Aus dem Textkorpus wurden 30 Schülertexte kodiert, davon entstammten jeweils 10 Texte der Klassenstufe 5, 8 und 10 (vgl. Oleschko/Schmitz, under review).

Die Analyse der zuvor aufgezeigten sprachlichen Indikatoren ergab, dass in der Jahrgangsstufe 10 etwa doppelt so viele komplexe Verben verwendet wurden wie in den anderen beiden Jahrgangsstufen. Außerdem ließ sich entnehmen, dass in den Texten aus den Jahrgangsstufen 5 und 8 einfache Verben dominierten,

wohingegen einfache und komplexe Verben in der Jahrgangsstufe 10 etwa gleich häufig genutzt wurden. Angesichts der temporalen Konnexion wurde deutlich, dass sie häufiger von den Lernenden aus der fünften Jahrgangsstufe realisiert wurden und weniger in den anderen beiden Jahrgängen. Die Analyse der subordinierenden Konnektoren belegte, dass ihr Gebrauch mit der Jahrgangsstufenzugehörigkeit anstieg. Schülerinnen und Schüler aus achten und zehnten Klassen nutzten komplexe Konjunktionen etwa gleich häufig. Die Realisierung der Nominalphrasen zeigte zudem, dass die Lernenden in allen Jahrgangsstufen keine komplexen Nominalphrasen mit mehr als einem Adjektivattribut verwendeten und kaum rechtserweiterte Nominalphrasen formulierten. Hingegen gebrauchten die Schülerinnen und Schüler häufiger einfache Nominalphrasen mit einem Adjektivattribut und rechtserweiterte Nominalphrasen. Die Lernenden in der zehnten Jahrgangsstufe nutzten diese sprachlichen Indikatoren zudem häufiger als jene der beiden anderen Jahrgangsstufen.

Neben dieser sprachlichen Analyse wurden die thematisierten Inhalte angesichts der in den Texten realisierten nominalen Ausdrücke erfasst. Ermittelt wurde, ob die Lernenden im Schaubild abgedruckte Begriffe wörtlich übernahmen und ob sie Fachbegriffe mithilfe ihrer Vorwissens-Schemata inferierten. Die Analyse der realisierten Teilthemen zeigte, dass durchschnittlich in jeder Jahrgangsstufe 9 von 14 im Schaubild vorgegebene Begriffe genutzt wurden. Hierzu zählen *Meer*, *Wolke*, *Wasser (-dampf)* und *Niederschlag*, die auf der linken Seite des Bildes aufgeführt sind. Das Inferieren von Begriffen, die nicht wörtlich im Schaubild benannt sind, war geringfügig ausgeprägt. In Jahrgang 5 und 8 wurden vier Begriffe inferiert, in Jahrgang 10 handelte es sich um fünf Begriffe. Hierzu zählten *Sonne*, *Hitze*, *Aggregatzustände*, *Klima*, *Prozess*, *Natur* und *Wetterverhältnisse*. Diese Begriffe abstrahieren von dem im Schaubild explizit dargestellten Sachverhalt und ihre sprachliche Realisierung verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler ein mentales Modell repräsentieren, das über die reine Wahrnehmung der Bildelemente hinausgeht und Erläuterungen, Elaborationen sowie Begründungen beinhaltet. Insgesamt deutet sich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Verwendung komplexerer sprachlicher Mittel und einer auf Funktionalität und Wissensbasierung beruhenden Bildbeschreibung an, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

### 3.2 Qualitative Analyse der Themenentfaltung in Bildbeschreibungen

Die folgende Fragestellung, die sich aus der qualitativen Analyse der 30 Schülertexte ergibt, bezieht sich darauf, ob das Wissen um eine funktionale und vornehmlich wissensbasierte Bildbeschreibung durch eine Erwerbsabfolge und spezifische

sprachliche Indikatoren gekennzeichnet ist. Angesichts dieser Frage werden im Folgenden vier Schülertexte exemplarisch betrachtet, die sich als (1) vornehmlich wahrnehmungsbasiert, (2) vornehmlich temporal strukturiert, (3) teils temporal strukturiert und wissensbasiert sowie (4) vornehmlich wissensbasiert bezeichnen lassen. Die nachfolgend dargestellten Schülertexte stammen aus dem zuvor benannten Textkorpus. Abbildung 2 stellt einen Text dar, der von einem Schüler aus der fünften Klasse verfasst wurde und als vornehmlich wahrnehmungsbasiert bezeichnet werden kann.

Abb. 2: *Vornehmlich wahrnehmungsbasierte Bildbeschreibung des Schülers DO25HA (Klasse 5).*

Links sieht man ein Meer das Niederschlag und Verdunstung anzeigt. Ein wenig weiter rechts sieht man wie die Wolken Niederschlag abgeben und daneben sieht man ein Berg voller Gletscher. Unten sieht man einen See der mit einem Fluss ins Meer geht. Und rechts unten sind Äcker.

Dieser kurze Beispielttext illustriert, dass der Schüler primär seine visuelle Wahrnehmung beschreibt. Der Text enthält einige Richtungsangaben (*links, weiter rechts, unten*) und eine Aufzählung von im Schaubild abgebildeten Sachverhalten. In welchem sachlogischen Zusammenhang die Elemente zueinander stehen, wird nicht deutlich. Der Text enthält ausschließlich nebenordnende Konnexion, einfache Verben und keine komplexen Nominalphrasen.

Der zweite Text stammt von einer Schülerin, die ebenfalls eine fünfte Klasse besucht (Abb. 3). In diesem Text zeichnet sich eine vornehmlich temporale Verknüpfung von Sachverhalten ab.

Abb. 3: *Vornehmlich temporal organisierte Bildbeschreibung der Schülerin ÖZ17YA (Klasse 5).*

Ich sehe ein blaues Meer dann ein Berg danach Wiesen dann ein See ich vermute ist ein Kreislauf. Es sind paar Wolken über des Meeres Plötzlich kommt ein Niederschlag in das Meer. Danach kommt ein kleines Dampf nach oben ein Wasserdampf. Nun abkühlt der Dampf danach wird das wie ein kleine Wolke. Der Wolke wird immer größer. Plötzlich kommt ein Niederschlag da ist ganz großes Berg. Die Wolken müssen über dem Berg gehen die Wolken werden grau. Und es regnet bisschen dann sind die Wolken über den Berg vorbei. Aufeinmal kommt ein See aber die Wolken sieht man gar nicht mehr sind verschwunden. Ich sehe ein See und ein Stickwasser und ein Grundwasser und ein Abfluss zum Meer und dann sieht man die Meer wieder ... das wars ... Ende.

Dieser Text verdeutlicht, dass die Schülerin häufig temporale Konnektoren (*dann, danach*) für ihre Bildbeschreibung nutzt. Der Verbgebrauch ist durch einfache Verben sowie durch Kopulaverben gekennzeichnet und es werden Nominalphrasen mit einfachen Adjektivattributen realisiert. Sie führt einen Begriff (*Kreislauf*) ein, der im Schaubild nicht wörtlich aufgeführt ist. Auffällig ist an der Beschreibung, dass sie erzählerische, kommunikative Elemente beinhaltet. Letzteres lässt sich anhand der temporalen Verweise wie *plötzlich* und *Ende* belegen, die für Geschichten und Erzählungen prototypisch sind. Außerdem beschreibt sie den Sachverhalt vermehrt aus der Ich-Perspektive. Eine Beschreibung von inhaltlichen Kausalitäten und Abhängigkeiten, die das Bild darstellt, erfolgt nicht. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Schülerin eine vorwiegend temporal organisierte Bildbeschreibung produziert hat, die mit temporalen Konnektoren, einfachen Verben, einfachen Nominalphrasen und keinen inferierten Fachbegriffen in Zusammenhang steht.

Der dritte Text wurde von einer Schülerin aus der achten Klasse verfasst. Dieser beinhaltet etwas mehr funktionale Konnexion als nebenordnende und temporale Konnektoren, um Sachverhalte zu erklären und zu begründen. Zudem wird der Begriff *Temperatur* eingeführt, der im Bild nicht wörtlich benannt, sondern anhand von Vorwissen inferiert wird.

Abb. 4: Mischform aus wahrnehmungs- und wissensbasierter Bildbeschreibung der Schülerin ES24NE (Klasse 8).

#### Schaubild

Dieses Schaubild will uns zeigen, wie sich die Temperatur ändern kann. Zu einem sieht man auf dem Schaubild Berge, Bäume, Wiesen, Ackern, Häuser, Flüsse, Meere, Seen. Der Unterschied ist aber das die Temperatur nicht dass selbe ist, manchmal ist es in den Bergen schnneeig und auch regnerisch, deswegen merkt man dass das zu Gletscher wird man sieht aber auch dass das Wasser vom See zum Fluss fließt und von Fluss aus im Meer. Im Meer kommt es zur Niederschlag von dem Regen des Wolken von Niederschlag zu Verdunstung, zum Wasser dampf, zur Abkühlung und dan kommt es anschließend zur Windlandeinwärts anschließend zum Regen auf dem Bergen. Das Sickerwasser wird zur Grundwasser und von dort aus fließt es zum abfluss des Meeres. Die Flüsse fließen hoch durch den Bergen aber am Ende fließt es wieder zum Meer.

Der verbale Ausdruck ist überwiegend durch einfache Verben und Kopulaverben gekennzeichnet. Es werden außerdem Nominalphrasen mithilfe einer Präposition oder Rechtserweiterungen mittels Genitiv realisiert. Auffällig ist, dass zugleich

wahrnehmungsbasierte Ausdrücke wie *zeigen*, *zum einen sieht man* und *man sieht* etc. verwendet werden. Insgesamt enthält dieser Text sowohl wahrnehmungsbasierte als auch wissensbasierte Bestandteile, um Sachverhalte sowohl oberflächenorientiert zu beschreiben als auch zu explizieren.

Der vierte Text stammt von einem Schüler aus der zehnten Klasse, der eine vornehmlich wissensbasierte Beschreibung verfasst hat.

Abb. 5: Vornehmlich wissensbasierte Bildbeschreibung von Schüler SE18KE aus (Klasse 10).

Der Regen den wir so Nennen entsteht nicht aus dem nichts. Das Wasser des Meeres verdunstet, kühlt sich ab und gelangt in die Form von Wolken. Diese Wolken ziehen durch Wind weiter und befinden sich irgendwann über dem Land. Die Wolken gehen dann in Form von Regen, also Niederschlag, runter. Das ganze Wasser das da auf uns herunter fällt muss aber auch wieder Weg, nachdem es herunter gekommen ist. Das Wasser kann durch Flüsse oder durch das Grundwasser wieder ins Meer gelangen. In das Grundwasser gelangt der Regen, indem er durch die Erde sickert. Das Regenwasser kann aber auch wieder verdunsten und in die Form von Wolken zurück kehren. Dies ist wie ein Kreislauf, der sich stetig wiederholt. Natürlich ist es von Land zu Land anders, wie oft und stark es regnet.

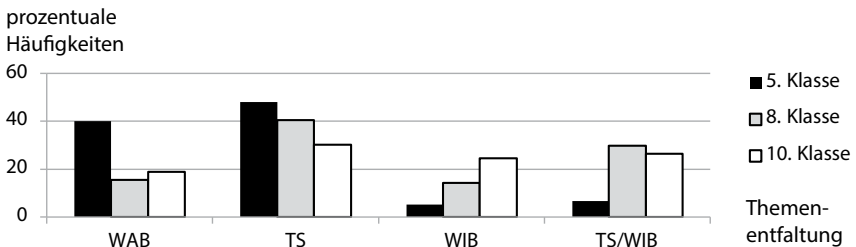
Diese Bildbeschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich eine Tendenz zur intensiveren Nutzung komplexer Verben feststellen lässt. Wie bereits erwähnt, ist die Nutzung der temporalen, nebenordnenden und komplexeren Konnexionsformen in etwa gleichverteilt, um nicht nur temporale, sondern auch kausale Zusammenhänge zu explizieren. In dem Text werden außerdem Nominalphrasen mit Präpositionen verwendet. Interessant ist, dass der Schüler zwei Sachverhalte inferiert: *die Form von Wolken* und *Kreislauf*. Nicht nur die Konnexion, sondern auch die komplexeren Nominalphrasen und die Verben deuten auf einen elaborierteren Wissensstand des Schülers hin. Letztlich wird dies dadurch besonders deutlich, dass er auf den Aspekt des *Kreislaufs* explizit verweist. Zudem verweist die argumentative Textstelle *Natürlich ist es von Land zu Land anders ...* darauf, dass der Schüler die Funktion des Kreislaufs schematisch verinnerlicht hat.

Die restlichen Schülertexte aus dem Gesamtkorpus wurden hinsichtlich dieser sich durch die sprachlichen Indikatoren und inferierten Begriffe andeutenden Erwerbsabfolge mit einem globalen Rating beurteilt. Unterschieden wurde, ob es sich um eine überwiegend wahrnehmungsbasierte (WAB), eine temporal strukturierte (TS), eine wissensbasierte Beschreibung (WIB) oder eine Mischform aus temporal strukturierter und wissensbasierter Beschreibung (TS/WIB) handelte. Als

Indikatoren für die wahrnehmungsbasierte Beschreibung galten eine Aufzählung von im Schaubild abgedruckten oder wörtlich aufgeführten Objekten, die Nutzung von wahrnehmungsbezogenen Ausdrücken wie *ich sehe*, einfache Verben, keine Nominalphrasen und das Fehlen von Konjunktionen sowie inferierten Begriffen. Eine temporal strukturierte Beschreibung wurde insbesondere anhand der temporalen Konnexion (*und dann, dann, danach*), einfachen Verben und Nominalphrasen sowie wenig inferierten Begriffen identifiziert. Wissensbasierte Beschreibungen zeichneten sich durch explizite sachlogische Zusammenhänge, subordinierende Konnexion, inferierte Fachbegriffe und komplexere Verben und Nominalphrasen aus. Das Ende des Kontinuums bildete die Mischform aus temporal strukturierter und wissensbasierter Bildbeschreibung. Diese äußerte sich in Textabschnitten mit den o. g. wahrnehmungsbezogenen Aspekten, aber auch in Textteilen mit inferierten Fachkonzepten, sachlogischen Zusammenhängen ausgedrückt durch entsprechende Konnexion sowie in komplexer werdenden Verben.

Die auf diese Weise vorgenommenen Analysen für das Gesamtkorpus belegten, dass 25 % der 233 Texte wahrnehmungsbasiert sind, 41 % sind temporal strukturiert, knapp 14 % enthalten überwiegend wissensbasierte Elemente und 21 % stellen eine Mischform aus wahrnehmungsbezogenen und temporal strukturierten Elementen dar. Werden die prozentualen Häufigkeiten für die drei Klassenstufen betrachtet, so ergibt sich folgender Befund:

Abb. 6: Prozentuale Häufigkeiten der Themenentfaltung pro Klassenstufe.<sup>3</sup>



Deutlich wird, dass in der fünften Jahrgangsstufe vornehmlich wahrnehmungsbasierte und temporal strukturierte Bildbeschreibungen vorliegen, wohingegen wissensbasierte Elemente in diesem Alter wenig versprachlicht werden. In der achten Klasse werden deutlich weniger wahrnehmungsbasierte Beschreibungen

3 WAB: vornehmlich wahrnehmungsorientiert, TS: vornehmlich temporal strukturiert, WIB: vornehmlich wissensbasiert; TS/WIB: Mischform aus temporal strukturierter und wahrnehmungsbasierter Beschreibung.



verfasst als in der fünften Klasse. Auch ausschließlich temporal strukturierte Beschreibungen werden seltener realisiert als in Klasse 5. Hingegen werden in der achten Jahrgangsstufe deutlich mehr Texte verfasst, in denen temporale *und* wissensbasierte Elemente enthalten sind, und es liegen etwa doppelt so viele vornehmlich wissensbasierte Texte in Klasse 8 vor wie in Klasse 5. In der zehnten Jahrgangsstufe ergibt sich, dass die wahrnehmungsbasierten Bildbeschreibungen in etwa gleich häufig vertreten sind wie in Klasse 8. Hingegen liegen weniger ausschließlich temporal strukturierte Beschreibungen vor als in den beiden anderen Jahrgängen. Texte mit einer Mischform aus wissensbasierten *und* temporal strukturierten Elementen sowie Texte mit vornehmlich wissensbasierten Elementen sind in etwa gleich verteilt. In Klasse 10 werden insgesamt die meisten wissensbasierten Beschreibungen verfasst.

#### 4. Erkenntnisse aus der Studie und Diskussion

Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen der Untersuchungen zur Beschreibefähigkeit von Schülerinnen und Schülern und der theoretischen Anleihe, diese Sprachhandlung in einem funktional-pragmatischen Kontinuum zu betrachten (vgl. Klotz 2013), sind die über die sprachlichen Strukturen erfassten vier Themenentfaltungsmuster, die eine Ausdifferenzierung der Textsorte Beschreibung nach Brinker (1988) darstellen, zu diskutieren. Da nicht von dem *einen* Beschreibetyp ausgegangen werden kann, sondern je nach Vorwissen und Aussageabsicht des Textes dieser variiert, zeigen die Analysen der Schülertexte, dass vier spezifische Muster realisiert werden: *wahrnehmungsbasiert*, *temporal strukturiert*, *wissensbasiert* und *in Teilen wahrnehmungs- und wissensbasiert*. Diese vier Muster können in einem funktional-pragmatischen Kontinuum verortet werden und besetzen unterschiedliche Positionen. Die Ergebnisse dieser Zuordnung (vgl. Abschnitt 3) zeigen, dass die Realisierung der wahrnehmungsbasierten und temporal strukturierten Beschreibungen bei jüngeren Schülerinnen und Schüler zu finden sind, wohingegen die wissensbasierten und in Teilen wahrnehmungs- und wissensbasierten Beschreibungen bei älteren Schülerinnen und Schüler häufiger auftreten. Diese empirische Evidenz kann erste Hinweise darauf geben, von einer Erwerbsabfolge auszugehen, die anzeigt, welche unterschiedlichen Themenentfaltungsmuster Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I durchlaufen, bis sie zu einer für den Fachunterricht zielsprachlichen, kohärenten Beschreibeleistung gelangen. Dabei wird es zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern Unterschiede in der eingeforderten Realisierung geben. Im Kunstunterricht wird die Wahrnehmungsbasierung stärker vertreten sein, wohingegen in den Domänen Gesellschafts- und Naturwissenschaften die Wis-

sensbasierung häufiger die Zieldimension darstellen wird. Wie diese vier Muster erworben werden und wie sie sich weiter spezifizieren lassen, wäre in Studien mit umfangreicheren Stichproben sowie mit Längsschnittstudien zu untersuchen. Die hier vorgestellten Schülertexte entstammen einem Kohortenvergleich, welcher keine Rückschlüsse auf individuelle Entwicklungen zulässt.

Die Erkenntnisse dieser Studie schaffen insgesamt erste Hinweise für die schulische Auseinandersetzung mit Bildbeschreibungen: Der eingesetzte Operator *beschreibe* kann bei Lernaufgaben im (Gesellschaftslehre-)Unterricht als uneindeutig gelten, da nicht direkt erkennbar ist, welcher Beschreibetyp verlangt wird. Dies kann für Lernende eine besondere Herausforderung bedeuten, da bisweilen ihnen die Aufgabe übertragen zu sein scheint, selbst herausfinden zu müssen, welche sprachliche Norm in welchem Unterrichtsfach von ihnen verlangt wird. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die eingesetzten Aufgaben wenig transparent erscheinen, wenn sie wie dem Wasserkreislauf zugehörig lauten *Beschreibe das Bild*. Auch die Zuordnung zu den Anforderungsbereichen des Operators (AFB I Reproduktion oder AFB II Transfer) hängt maßgeblich von dem verlangten Beschreibetyp (siehe Kontinuum) ab. Zudem erfordert die Auseinandersetzung mit dem durch die Aufgabe dargebotenen Bild von den Schülerinnen und Schülern – ähnlich wie bei Texten – verschiedene Strategien, wie sie ein Bild lesen und verarbeiten können. Denn Bildlesestrategien stellen die Voraussetzung für die eigenständige Auseinandersetzung und Verarbeitung mit Bildinhalten dar. Darüber hinaus erscheint die Einsicht, dass das Schreiben als Prozess zu betrachten ist, besonders für den Sachfachunterricht relevant. Hier kann von verschiedenen Schreibhandlungskontexten ausgegangen werden, die in der Regel wenig authentische Lernsituationen bereithalten. Das Abschreiben von der Tafel oder aus dem Schulbuch ermöglicht nicht das notwendige Hinweinschreiben in fachsprachliche Strukturen, die entscheidend sind, um einen fachspezifischen Text produzieren zu können. Die Schülerinnen und Schüler benötigen mehr Unterstützung und Zieltransparenz, da sie verschiedenen kompetent sind und dies die Normalität in sozial divers zusammengesetzten Lerngruppen darstellt. Letzteres verlangt wiederum eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen, um die Anforderungen einer Bildbeschreibung einschätzen zu können sowie die Textqualität der Lernenden adäquat – über etablierte Textoberflächenmerkmale hinaus – beurteilen zu können und rückzumelden.

## Literatur

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 75–103.

- Beck, Bärbel/Klieme, Eckard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2008): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 17–41.
- Bernhardt, Markus (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 7–8. S. 417–432.
- Brinker, Klaus (1988): Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt.
- Chenoweth, Ann/Hayes, John (2001): Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. In: Written Communication, 18. S. 80–98.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 45–60.
- Feilke, Helmut (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 23–53.
- Ferraresi, Gisella (2014): Einflussfaktoren im Erwerb von Adverbkonnektoren bei L2-Lernern des Deutschen. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 41–58.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh UTB.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–87.
- Günther, Katrin/Altun, Tülay (2015): Operatoren am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II als Vorbereitung auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II? Eine Auszählung von Aufgabenstellungen in 10 Schulbüchern der Sekundarstufen I und II. <https://www.uni-due.de/>

- imperia/md/content/prodaz/altun\_günther\_operatoren.pdf. Abgerufen am: 21.01.2016
- Härtig, Hendrick/Bernholt, Sascha/Precht, Helmut/Retelsdorf, Jan (2015): Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 1–13.
- Hartung, Olaf (2013): Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht (Geschichtskultur und historisches Lernen 9). Münster: Lit-Verlag.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. S. 3–30.
- Klauer, Karl-Josef/Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Klotz, Peter (2005): Die Wahrnehmung, die Sinne und das Beschreiben. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 79–98.
- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 296–315.
- Lenygel, Drorit/Heintze, Andreas/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Scheinhardt-Stettner, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lenygel, Drorit/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann. S. 131–138.
- Michalak, Magdalena (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57 (Heft 1). S. 67–101.
- Oehme, Viola (2014): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 159–177.
- Oleschko, Sven (2013): „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12. S. 108–123.

- Oleschko, Sven (2014): Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 85–94.
- Oleschko, Sven (2015): Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14. S. 65–81.
- Oleschko, Sven/Schmitz, Anke (under review): Bewertung von Schülertexten durch die Markierung des Zusammenhangs von Kognition und Sprache. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*.
- Oleschko, Sven/Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: *Bildungsforschung*, 9. S. 11–46.
- Ossner, Jakob (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 61–78.
- Petersen, Inger (2014): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen“ – komplexe Nominalphrasen in Texten von Schüler/innen und Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter. S. 125–150.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 101–140.
- Redder, Angelika (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann. S. 108–134.
- Redder, Angelika/Lambert, Sabine (2013): Sprachliche Herausforderungen annehmen: eine Schülergruppe zu Lückentexten. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 2. S. 144–157.
- Redder, Angelika/Weinert, Sabine (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Ricart-Brede, Julia (2014): „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 59–76.
- Sasse, Ada (2006): Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu Wertorientierungen und Alltagspraxen in schriftfernen Milieus. In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Berlin: DGLS. S. 66–77.
- Steinhoff, Torsten (2014): Schriftliches Referieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 331–346.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2011): Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim/München: Juventa. S. 18–37.
- Uessler, Stella/Runge, Anna/Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 42–67.
- Wolski, Werner (1999): Fachtextsorten und andere Textklassen. In: Hoffmann, Ludger u. a. (Hrsg.): Fachsprachen. Berlin/New York: de Gruyter. S. 457–468.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 85–100.